



JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Health and Welfare

Normkritik och intersektionalitet på socionomprogrammet

Lärares erfarenheter och upplevelser av undervisning om
normkritik och intersektionalitet

HUVUDOMRÅDE: *Socialt arbete*

FÖRFATTARE: *Kajsa Hannu, Mari Rehn Lomberg*

JÖNKÖPING 2018 Juni

Förord

Vi vill tacka vår handledare Mikael Skillmark för hans enorma tålamod samt stöttning under vårt arbete med uppsatsen. Vi vill även tacka de forskare som tagit sig tid att föreslå forskning och artiklar kring studiens ämne. Tack till de respondenter som valt att delta i studien, utan ert deltagande hade vår studie inte kunnat genomföras. Slutligen vill vi tacka David Johansson, Lars Landström, Margareta Rehn, Inger Hannu och Lina Lomberg för korrekturläsning, mentalt stöd och koffein.

Nu är det hjort!

Fridens

Kajsa & Mari

Abstract

One might say that it is of significant importance for social work practices that students, during education to become social workers, acquire knowledge of the aspects of power that occur during the meeting with clients. Anti-oppressive education as norm criticism and intersectionality addresses these aspects of power, thus points out the importance of good conditions for such education. The purpose of this study is to investigate how the teaching is conducted in practice and examine teachers' experiences on how to teach about norm criticism and/or intersectionality in social work education. A qualitative study has been conducted with teachers who have experience in teaching about norm criticism and/or intersectionality. Nine semi-structured interviews have been conducted with teachers from different institutions. The study material has been analyzed on the basis of norm critical pedagogy and anti-oppressive education. The study highlights the importance that students develop critical thinking, which is imperative in order to question known "truths" and to continuously apply the process of critical thinking. For a deeper understanding, the students must understand the of power, norms and structures as well as how they affect and are influenced by them. This is achieved by the students turning the critical look toward themselves. There are organizational barriers to the teaching about norm criticism and/or intersectionality due to the lack of resources. For example, the student groups are too large and there is time constraint in designing the teaching in a constructive way. The conclusions are that teachers believe that knowledge about norm criticism and/or intersectionality is of outmost importance to achieve social change on a structural level. In order for students to gain such knowledge, the resources required must be made available to teachers. Therefore, to ensure that new models of teaching about norm criticism is practically implemented in social work education, the shortage of resources exposed in this study need to be considered when developing new teaching methods and during further research.

Keywords: Anti-oppressive education, intersectionality, norm, norm criticism, norm critical education, social work education, teaching, teachers

Sammanfattning

Att socionomstudenter under socionomutbildningen erhåller kunskap kring de maktaspekter som förekommer i mötet med klienter, kan anses betydande för det sociala arbetets praktik. Undervisning kring normkritik och intersektionalitet tar fasta på just dessa maktaspekter vilket därmed påvisar vikten av goda förutsättningar för att bedriva sådan undervisning. Studiens syfte vilket är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att undervisa om normkritik och/eller intersektionalitet på socionomutbildningen. En kvalitativ studie har genomförts med lärare som har erfarenhet av undervisning kring normkritik och/eller intersektionalitet. Nio semistrukturerade intervjuer har genomförts med lärare från olika lärosäten. Studiens material har analyserats utifrån normkritisk pedagogik samt antiförtryckande undervisning. I studien framkommer vikten av att studenterna utvecklar ett kritiskt tänkande för att kunna ifrågasätta förgivettagna sanningar samt för att studenterna genomgående skulle arbeta kring den process som det kritiska tänkandet innebär. Även att den kritiska blicken måste riktas mot den egna personen för en djupare förståelse kring makt, normer och strukturer, samt hur de som individer påverkas och påverkar av dessa. Organisatoriska hinder för undervisningen har synliggjorts i form av resursbrist. Studentgrupperna anses vara för stora och det finns inte tillräckligt med tid för att utforma undervisningen på sätt som visat sig gynnsamma. Slutsatserna för studien är att lärarna anser att kunskap kring normkritik och intersektionalitet är ett viktigt bidrag till att social förändring på strukturell nivå ska kunna ske. För att studenterna ska kunna tillgodose sig sådan kunskap krävs tillgång till de resurser som lärarna efterfrågar. Den resursbrist som tydliggjorts i denna studie behöver även tas hänsyn till vid forskning samt utformning av undervisningsmetoder för att dessa praktiskt ska kunna genomföras.

Nyckelord: Antiförtryckande undervisning, intersektionalitet, norm, normkritik, normkritisk pedagogik, socionomprogrammet, undervisning, lärare

Innehållsförteckning

Förord.....	i
Abstract	ii
Sammanfattning.....	iii
1. Inledning	6
2. Syfte	7
3. Frågeställningar	7
4. Bakgrund.....	8
4.1 Normer.....	8
4.2 Kategorier	9
4.3 Maktstrukturer.....	10
4.4 Intersektionalitet.....	11
5. Teori	12
5.1 Normkritisk pedagogik.....	12
5.2 Antiförtryckande undervisning.....	14
5.3 Varför normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning?	17
6. Forskningsöversikt.....	18
6.1 Varför undervisning är viktig	18
6.2 Bemötande och kontext.....	20
6.3 Metoder och tillvägagångssätt för undervisningen	21
6.4 Avslutande diskussion kring forskningsöversikten	23
7. Metod	24
7.1 Val av metod	24
7.2 Sökning av litteratur och forskning	25
7.3 Datainsamling	26
7.4 Urval.....	27
7.5 Analys av material.....	28
7.6 Tillförlitlighet.....	29
7.7 Etiska aspekter	30
7.8 Metoddiskussion	31
8. Resultat och analys	31
8.1 Varför anser lärarna att undervisningen är viktig?.....	32
8.1.1 Strävan mot förståelse och social förändring på strukturell nivå.....	32
8.1.2 Strävan mot kritiskt tänkande.....	33
8.2 Kontext och bemötande i undervisningen.....	38
8.2.1 Samhälleliga maktstrukturer påverkar undervisningen	38
8.2.2 Organisatoriska aspekter påverkar undervisningen.....	40
8.2.3 Makten mellan lärare och student	42
8.2.4 Känslighet	43
8.3 Metoder.....	46
8.3.1 ”Traditionella” föreläsningar och praktiska moment	46
8.3.2 Obligatorisk eller ej	49
8.4 Sammanfattning av resultat och analys	50
9. Diskussion.....	52
10. Litteraturförteckning	54
Bilagor.....	56
Bilaga 1 - Informationsbrev.....	56

Bilaga 2 – Intervjuguide 58

1. Inledning

I socialt arbetet möter socionomer dagligen personer som på ett eller annat sätt befinner sig i en utsatt position. Mötet mellan socionomer och dessa individer utgör till stor del grunden av det sociala arbetet. Det finns en ojämn fördelning av makt i detta möte där ena parten befinner sig i en utsatt position i kontakt med den professionella (Mattsson, 2015). Dock är inte detta den enda maktaspekt som bör synliggöras. Makt kan även relateras till exempelvis ålder, funktion, etnicitet eller sexualitet. Dessa *kategorier* bidrar till att förtryck och ojämlikhet upprätthålls och reproduceras såväl i mötet mellan socionom och en utsatt individ som i samhället i stort (Mattsson, 2015).

Människors medvetna eller omedvetna tankar och handlingar i vardagen bidrar till att vissa synsätt på exempelvis äldre personer, personer med funktionsvariationer eller transsexuella personer, cementeras i samhället (Mattsson, 2015). Utifrån dessa omedvetna tankar och handlingar skapas strukturer som leder till förtryck av individer och grupper utifrån de kategorier som nämnts. För att socionomen då ska kunna möta utsatta personer måste kunskap finnas även om dessa strukturella maktaspekter. På så sätt kan socionomen motverka att själv reproducera det strukturella förtrycket samt arbeta för att skapa förändring av dessa strukturer (Mattsson, 2015).

Det *intersektionella* begreppet applicerar ytterligare en dimension på förståelsen av det strukturella förtrycket (Mattsson, 2015). En individs sociala kategoritillhörighet för en specifik social kategori, påverkas även av alla andra kategorier personen tillhör. Förståelsen om hur de kategorierna samverkar och påverkar det strukturella förtrycket kan då användas som ett verktyg för socionomer i det sociala arbetet (Mattsson, 2015).

Vi anser att högre utbildning inte bara bidrar med kunskap och förståelse om samhället utan även med legitimitet att uttrycka ställningstaganden och möjlighet att påverka i olika samhällsfrågor. Denna kunskap och legitimitet anser vi således medför ett ansvar. Detta ansvar handlar bland annat om att förebygga diskriminering och lyfta marginaliserade grupper genom att fördela talar- och tolkningsutrymmet i undervisningssammanhang. Detta anser vi bör vara en självklarhet på socionomprogram där socionomstudenter får möjlighet till grundläggande kunskap om det sociala arbetet. Det som krävs för att uppnå detta i akademisk utbildning är ”tillfällen till, och metoder för, att kritiskt granska relationen mellan makt, kunskap och identitet” (Kalonaityté, 2014, s. 8).

Utifrån ovanstående resonemang anser vi det vara av intresse att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av undervisning som behandlar normkritik och intersektionalitet inom högre utbildning för socionomer. Vår upplevelse är att kunskap om normkritik och intersektionalitet är av vikt för socialt arbete. Dessa ämnen behöver synliggöras i det praktiska arbetet i högre utsträckning än vad vi upplever är fallet i dag. Vår upplevelse grundar sig i de erfarenheter vi fått som studenter på ett socionomprogram, som yrkesverksamma inom socialt arbete samt utifrån egna erfarenheter av att vara klient.

Lärare på socionomprogram har möjlighet att skapa intresse och förståelse för dessa ämnen hos studenterna. Vi anser därför att det är viktigt att dessa lärare får möjlighet att bidra med sina upplevelser och erfarenheter om hur undervisningen kan utvecklas och förbättras samt vad de upplever som gynnsamt. Förhoppningen är att dessa lärares upplevelser och erfarenheter kan bidra till ökade förutsättningar för framtida socionomer att inte bara bistå utsatta personer på individuell nivå utan att även verka för att skapa social förändring på strukturell nivå.

2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att undervisa om normkritik och/eller intersektionalitet på socionomutbildningen.

3. Frågeställningar

- Anser lärare att undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet är viktig kunskap för studenterna? Utifall de gör det, varför anser de sådan undervisning som viktig?
- Vilka upplevelser har lärare på socionomutbildningar kring bemötandet av undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet i den kontext de befinner sig i? Det vill säga från studenter, andra lärare, ledning samt organisation.
- Vilka tillvägagångssätt eller metoder upplever lärare på socionomutbildningar som gynnande för undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet? Finns det tillvägagångssätt eller metoder som lärare upplever fungerar bättre eller sämre?

4. Bakgrund

De begrepp som diskuteras i följande avsnitt är sådana begrepp som återkommande behandlas i uppsatsen samt belyses av respondenterna. För att förstå intersektionalitet och normkritik anses det vara av vikt att även förstå vad *normer*, *kategorier* och *maktstrukturer* är. Vidare kommer det även anges de avgränsningar gällande begreppen som valts att utgå ifrån.

4.1 Normer

En grundförutsättning för förståelse av normkritik, vilket behandlas i avsnittet *Teori*, är att det finns en förståelse kring normer. Brade, Engström, Sörensdotter och Wiktorsson (2008) menar att normer kan beskrivas som regler som är underförstådda och allmänt accepterade i samhället eller inom vissa grupper. För att det sociala samspelet ska fungera är normer något som är nödvändigt. Dock varierar det över tid vilka normer som anses viktiga för samhället. Författarna lyfter att det exempelvis finns normer som utgör de regler om hur vi förväntas bemöta varandra, en artighetsnorm kan vara att inte avbryta någon som talar.

Brade et al. (2008) lyfter även att det finns normer för hur vi ska tänka och agera i livet och samhället. Ett exempel som författarna belyser är tanken om alla människors lika värde vilket kan ses som en positiv norm, även om den inte alltid efterlevs genom människors handlande. Det finns även menar Brade et al. (2008) normer som kan ses som negativa genom att sådana normer begränsar vissa individer eller grupperns möjlighet att handla i vissa situationer. Begränsande normer kan även leda till diskriminering av individer och grupper. Författarna lyfter exemplet om svenskhetnormen som kan negativt påverka möjligheterna för människor med invandrarbakgrund att ta sig in på den svenska arbetsmarknaden.

Brade et al. (2008) förklarar att det oftast är då någon avviker från normer som de tydliggörs vilket då kan leda till någon form av bestraffning. Östnäs (2007) lyfter i likhet med Brade et al. (2008) bestraffningen som kan ske vid avvikelser från normer och använder benämningen negativ sanktion. Östnäs (2007) menar att syftet för den negativa sanktionen främst är att korrigera tillbaka den avvikande personen till samhället, gruppen eller organisationen.

Normen är det som anses "normalt" och beskrivs av Kalonaityté som det ideal individer förväntas anpassa sig till. Brade et al. lyfter att avseende etnicitet så ses ofta den vita svenska etniciteten och kulturen som idealet i det svenska samhället. Det är mot detta ideal som människor värderas mot och förväntas anpassa sig till. För de människor som avviker från detta ideal eller normativa position kan då leda till negativa sanktioner eller minskat handlingsutrymme. Mattsson (2015) nämner vithet, maskulinitet, heterosexualitet och medelklass som exempel på normativa och förgivettagna positioner. Normativa grupper är också dominerande i det avseende då de generellt har kontroll över media, kunskapsskapande och politik (Mattsson, 2015).

Mattsson (2015) menar att normativa positioner ofta är överordnade vilket därmed underordnar andra positioner i en maktordning. Mattsson (2015) argumenterar för att det är just därför vi ska problematisera det som är norm, då det uppfattas som "självkänt". I relation till Mattsons (2015) argument lyfter Kalonaityté (2014) att normer emellertid utgör en avgörande komponent för att den sociala strukturen i samhället ska fungera. Vidare menar Kalonaityté (2014) att det dock varierar huruvida dessa normer främjar jämlikhet och är tillåtande i sin karaktär. Det normativa är således inte nödvändigtvis det som är mest positivt eller vanligast förekommande, utan snarare det som är mest önskvärt.

4.2 Kategorier

Mattsson (2015) beskriver begreppet kategori som de grupperingar som människor skapar för att åstadkomma logik. Författaren menar att människor kategoriserar världen för att förstå den. Det är inte bara människor vi kategoriserar i grupper och subgrupper på detta sätt, utan allt i vår verklighet. Mattsson (2015) förklarar att vi skapar kategorier utifrån likheter och skillnader. Som exempel kan nämnas att *människor* kan utgöra en kategori, subgrupper skulle då kunna utgöras av klass, ras, etnicitet, ålder och funktionsförmåga. De nämnda subgrupperna är de mest skillnadsskapande kategorierna menar Bromseth (2010). Vidare menar Bromseth (2010) att dessa kategorier därmed är centrala i skapandet av det normativa och det "avvikande".

I uppsatsen kommer begreppet kategorier att användas utifrån premissen att de är socialt skapade, snarare än biologiskt bestämda. Kalonaityté (2014) definierar dessa kategorier som skapade utifrån kontext snarare än av "naturen betingade" (s. 10). Författaren menar att människors identiteter skapas och formas i relation till (sociala) kategorier så som etnicitet och kön. Det är således denna avgränsning som utgås ifrån då begreppet används

i uppsatsen, angående kategoriseringar som exempelvis ålder, kön, etnicitet, ras, sexualitet, klass och funktion.

4.3 Maktstrukturer

”Makt är att kunna bestämma” (Makt, u.å.) anges det i Nationalencyklopedin angående begreppet makt. Genom att förklara ojämlikhet kan begreppet makt tydliggöras då ojämlikhet uppstår till följd av en maktobalans mellan individer eller grupper (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016). De som innehar mindre makt har färre möjligheter att påverka samhället och aspekter i sina liv än de som innehar mer makt vilket då skapar ojämlikhet. Makt finns på alla samhällliga nivåer, bland annat på individuell nivå i det mellanmänniska mötet samt strukturell nivå (ibid.). Ett strukturellt perspektiv på makt och ojämlikhet synliggör systematiska ojämlikheter i samhället vilka påverkar enskilda individer. De systematiska ojämlikheterna kan sägas utgöra maktstrukturer som över- och underordnar individer och grupper i samhället (ibid.). Maktstrukturerna skapas, återskapas och upprätthålls genom sociala processer vilka påverkas både av individers handlingar samt språket och hur individer pratar om saker (ibid.).

Grupperingar och kategorier är hierarkiskt ordnade i relation till varandra (Mattsson 2015). Maktstrukturerna ligger utanför individen på en strukturell nivå men samtidigt är det individer som skapar och upprätthåller strukturerna genom sitt tänkande och handlande. Maktstrukturer är svåra att synliggöra på individnivå eftersom det finns många faktorer som påverkar hur individens liv ser ut. Det blir då komplext att hitta vad som i grunden är orsak och verkan. Att kvinnor i högre utsträckning än män väljer vårdande yrken (Statistiska Centralbyrån, u.å.) skulle kunna visa på att vårdande egenskaper lyfts fram som något ”kvinnligt”. Det är då i detta som maktstrukturen synliggörs.

Kullberg, Herz, Fäldt, Wallroth och Skillmark (2012) menar i likhet med Mattsson (2015) att individer påverkas av strukturer. Författarna menar att den strukturella påverkan sker på flera olika sätt för, vad författarna benämner som, olika nivåer. Dessa nivåer är övergripande strukturella nivåer där en nivå utgörs av exempelvis kultur och politik en annan är familjen och arbetsplatsen. Till de strukturella nivåerna räknas även följande in situationsbundna aktiviteter som vi genomför varje dag (som matlagning) samt individens egna förståelse av sig själv och sina erfarenheter. Dessa strukturer påverkar individen bland annat utifrån individens kön, vilket författarna benämner som genus för att tydliggöra deras utgångspunkt att kön uppfattas som en social konstruktion. Dessa könsstrukturer kallar

Kullberg, Herz, Fäldt, Wallroth och Skillmark (2012) för genusordningar. Författarna beskriver vidare komplexiteten i dessa ordningar då genusordningar påverkar varandra på ovan nämna nivåer samtidigt som de motsäger varandra på andra områden. Författarna menar likt Mattsson (2015) att arbetsmarknaden är segregerad på det sätt att yrken inom omvårdnad är kvinnodominerade och yrken inom teknik är mansdominerande. Kullberg, Herz, Fäldt, Wallroth och Skillmark (2012) förklarar vidare att denna segregering inte nödvändigtvis speglar hur könssegregering sker, eller inte sker, på andra områden. Författarna hävdar att arbetsfördelningen i familjelivet, mellan män och kvinnor, ter sig annorlunda än i arbetslivet. I familjelivet kan arbetsfördelningen enligt författarna vara relativt jämställd (Kullberg, Herz, Fäldt, Wallroth & Skillmark, 2012).

4.4 Intersektionalitet

Intersektionalitet fick enligt Collins (1998) stor vetenskaplig uppmärksamhet under 1990-talet. Bland annat var det kvinnor aktiva inom svarta feministiska rörelser som Collins (1998) och Crenshaw (1989) som lyfte problem med feminismen. Collins (1998) och Crenshaw (1989) menade att svarta kvinnors upplevelser av förtryck inte var densamma som vita kvinnors upplevelser då exempelvis den rasifierade aspekten för svarta kvinnor utgjorde ytterligare ett lager eller intersektion av förtryck. Crenshaw (1989) menade att upplevelser av kön och ras kan inte förstås som ömsesidigt exkluderande. Crenshaw (1989) argumenterade för detta genom att förklara att svarta kvinnors upplevelser av att vara kvinnor och att vara svarta inte går att förstå separat. De måste förstås genom *intersektionen* mellan dessa kategorier och hur de påverkar varandra. Collins (1998) menar därmed att istället för att undersöka exempelvis genus, ras och klass som separata maktstrukturer, fokuserar det intersektionella perspektivet på hur dessa kategorier och maktstrukturer ömsesidigt påverkar varandra och vävs samman.

De los Reyes och Mulinari (2007) lyfter att centrala frågor för det intersektionella perspektivet är hur makt och ojämlikhet påverkar vår uppfattning om kategorier. Denna maktpåverkan menar författarna leder till reproducerandet utav aspekter som skapar skillnader mellan kategorier. Detta skapar i sin tur hierarkiska vi-och-dem-konstruktioner kring bland annat kön, ras och klass. Författarna förklarar vidare att detta innebär att vår uppfattning om en viss kategori samtidigt färgas av vår uppfattning av andra kategorier. De los Reyes och Mulinari (2007) förklarar att det följaktligen inte går att separera maktanalysen av exempelvis kategorin kvinna från andra kategorier som exempelvis etnicitet. Detta då den specifika maktpositionen för kategorin kvinna påverkats av andra

maktstrukturer än de strukturer som skapar hierarkier av kön. Om en kvinna även kategoriseras som homosexuell, funktionsnedsatt och/eller icke-vit påverkar detta vilken maktposition i strukturerna kvinnan har och således hur kvinnan marginaliseras och upplever förtryck. Hur kön konstrueras är alltid beroende av hur exempelvis ras och klass konstrueras. Enligt de los Reyes och Mulinari (2007) är således olika maktanalyser av exempelvis kön, ras eller funktion inte möjliga att separera. Författarna menar att intersektionalitet är ett sätt att bredda analysen om makt och ojämlikhet, inte bara inom genusvetenskap och feminism, utan även för andra kritiska perspektiv inom vetenskapen.

5. Teori

I följande avsnitt behandlas den teoretiska ansatsen för analysen. Analysen kommer att baseras på normkritisk pedagogik (Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityté, 2014) samt antiförtryckande undervisning (Kumashiro, 2000). Detta lyfts under rubrikerna *Normkritisk pedagogik*, *Antiförtryckande undervisning*. Avslutningsvis följer en diskussion kring vald teoretisk bas under rubriken *Varför normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning?*

5.1 Normkritisk pedagogik

Kalonaityté (2014) och Bromseth (2010) förklarar att normkritisk pedagogik riktar blicken mot de förgivettagna normer och maktförhållanden som finns och ifrågasätter dessa. Brade et al. (2008) uttrycker att de normer som bör synliggöras och kritiseras i normkritisk undervisning är de som begränsar människors livsvillkor och handlingsutrymme. Bromseth (2010) menar vidare att normkritisk pedagogik avser att genom undervisning föreslå ett särskilt sätt att tänka på om social förändring. Förhoppningen är att de som deltar i undervisning som bygger på normkritisk pedagogik fortsättningsvis ska förhålla sig normkritiska i sin vardag och till samhället i stort (RFSU Ungdom, 2011).

Kalonaityté (2014) lyfter att normkritisk pedagogik handlar om mer än att synliggöra problematiska normer i undervisningen. Normer utgör enligt författaren även en underliggande referensram, vilken i undervisning kan vara exempelvis litteraturlistor, uppgifter för studenter, föreläsningar samt samspelet i klassrummet. Att föra över tankar om normkritik till den praktiska undervisningen menar därför Kalonaityté (2014) är en central del i den normkritiska pedagogiken. Enligt Kalonaityté (2014) är utgångspunkten för forskning som bedrivs kring normkritisk pedagogik att social rättvisa och jämlikhet bör vara centrala aspekter i alla utbildningar. Författaren ifrågasätter kunskap som utger sig för

att vara allmängiltig och menar att den typ av kunskap som är ”objektiv” i många fall gynnar normativa positioner i samhället.

Bromseth (2010) beskriver att begreppet normkritisk pedagogik växte fram framförallt i samband med skapandet av metodboken *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning* (Brade et al., 2008) vilken arbetades fram i samband med projektet ”Genus och sexualitet i skolans värld”. Projektet drevs av Friends som är en svensk stiftelse som arbetar för att hjälpa skolor och idrottsföreningar att förhindra mobbning. I samband med detta projekt utvecklades en intersektionell och maktkritisk pedagogik, som senare kom att benämnas just normkritisk pedagogik. I boken *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring* tydliggör antologins författare ytterligare hur normkritiska perspektiv kan användas i praktiken. Bromseth (2010) lyfter dock att författarna till boken inte anser att utarbetandet av den normkritiska pedagogiken är ett färdigt projekt eller en färdig metod. Det bör snarare ses som en process mot en metodutveckling.

Bromseth (2010) beskriver att normkritisk pedagogik växte fram ur den kritiska pedagogikens syn på undervisning, queerteorins syn på normer och den poststrukturalistiska synen på kunskap i kombination med en intersektionell ansats.

Kalonaityté (2014) och Bromseth (2010) lyfter att den kritiska pedagogiken har växt fram ur den icke-förtryckande pedagogiken, *pedagogiken för de förtryckta*, som utvecklades utav Freire. När Freire (1972) beskriver pedagogiken för de förtryckta motsätter sig författaren att lärande ses som att sätta in pengar på banken, alltså att läraren sätter in kunskap i medvetandet på studenter. Freire (1972) beskriver att på detta sätt är läraren subjekt (den kunniga) och studenten objekt (den som inget kan). Detta måste enligt författaren förändras till ett tillstånd där båda parter samtidigt är subjekt och objekt, lärare och student. Detta för att skapa en lärandeprocess där alla inblandade utvecklas och ny kunskap kan bildas. ”Bankgenomförandet” av undervisning reproducerar enligt Freire (1972) det strukturella förtrycket i samhället, motverkar en utveckling av kritiskt tänkande samt avhumaniserar student och lärare. Detta eftersom läraren ”fyller” studenten med ”sann” kunskap om världen som studenten inte kan ifrågasätta utifrån sin position.

Bromseth (2010) menar att faran med Freires syn på förtryck som enbart strukturellt riskerar att den Andre ”läses fast” i en offerroll. Kalonaityté (2014) förklarar vidare att grundidén inom fältet kritisk pedagogik, vilken Freire är en del av, är att människan är orörlig i en roll som baseras på den rådande människo- och samhällssynen. Denna orörliga

roll går enligt den kritiska pedagogiken inte att förändra, men bör studeras och på så sätt försöka omformuleras på ett mer demokratiskt sätt (ibid.). I en ansats att motverka denna ”fastlåsta” syn på människan menar Bromseth (2010) att forskare inom normkritisk och antiförtryckande pedagogik, bland annat Kumashiro, som förklaras nedan, kombinerar Freires syn på makt och strukturer med queerteori samt en poststrukturalistisk syn på kunskap. Den poststrukturalistiska synen på kunskap är enligt Alvesson och Sköldberg (2017) att det inte finns någon ”absolut sanning”. Verkligheten kan inte förklaras med en ”sann” och överskådlig bild. Verkligheten bör istället ses som ett antal små berättelser som inte kan förstås utan att även inkludera de maktaspekter och motsättningar som påverkat berättelserna.

Bromseth (2010) förklarar vidare att den poststrukturalistiska kunskapssynen på makt, är att den är socialt skapad i relation till hur vi ser oss själva och verkligheten vi vistas i. För att genom detta förstå hur förändring kan ske krävs det enligt Bromseth (2010) en normmedvetenhet, vilket queerpedagogiken har utvecklat strategier för. Det behövs kunskap om makt, normer och strukturer för att en strukturell förändring ska kunna ske (RFSU Ungdom, 2011). Bromseth (2010) beskriver vidare att queerpedagogiken utvecklades ur både kritisk pedagogik och ur queerteorin, inom vilken Judith Butler är ett framträdande namn (Queerteori, u.å.).

I boken *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion* diskuterar Butler (1999) språkets och politikens betydelse för skapandet av kön, genus och sexualitet. Författaren problematiserar ”kvinnan” som självklart subjekt inom den feministiska rörelsen. Detta då subjektet ”kvinna” är skapat genom språket och politiken som ingår i maktsystem eller strukturer som ”kvinnan” vill slå sitt fri från. Butler (1999) ifrågasätter det binära tänkandet angående kön och sexualitet. Genom detta resonemang kan förstås att identiteter är både komplexa och föränderliga. Bromseth (2010) menar att den normkritiska, flexibla och ifrågasättande synen som queerteorin applicerar på kön och sexualitet för att utmana maktstrukturer, används inom normkritisk pedagogik i kombination med en intersektionell ansats.

5.2 Antiförtryckande undervisning

Ett namn som genomgående nämns och diskuteras inom forskning och litteratur om normkritisk pedagogik är Kumashiro (se t.ex. Bromseth & Darj, 2010; Johansson & Theodorsson, 2013; Kalonaityté, 2014; Tengelin & Dahlborg-Lyckhage, 2016). Kumashiro

(2000) diskuterar antiförtryckande undervisning. Som Johansson & Theodorsson (2013) uttrycker är normkritik en avgörande del i denna typ av undervisning.

Genom att gå igenom litteratur som beskriver anti-förtryckande undervisning diskuterar utbildningsvetaren Kumashiro (2000) fyra strategier för antiförtryckande undervisning. *Utbildning för den andre*, *Utbildning om den Andre*, *Utbildning som kritiserar privilegiering och andrafiering* samt *Utbildning som förändrar studenter och samhälle*. Den Andre definieras som en individ som förkroppsligar det som är annat än normen, exempelvis funktionsvarierad, transsexuell, icke-vit. Författaren belyser både positiva sidor utav de olika strategierna, med sina ansatser att motverka förtryck, samt ger dem kritik. För undervisningen rekommenderar Kumashiro (2000) en blandning utav dessa fyra strategier.

Utbildning för den Andre menar författaren handlar om att utforma utbildningen och skolan för att vara så inkluderande för den Andre som möjligt. Detta genom att utforma utbildningen och skolmiljön för den ”särskilda” gruppens behov. Som exempel så kan kvinnor och män separeras i olika grupper för att stärka gruppen kvinnor. Det betyder att grupper som anses frångå normen måste avgränsas och definieras vilket innefattar stora svårigheter, särskilt utifrån ett normkritiskt synsätt. En annan nackdel Kumashiro (2000) lyfter är att anpassa utbildning och skolmiljö för en antiförtryckande utbildning medför att lärarna måste uppfatta och uppskatta vilka behov studenterna har inom detta område.

I strategin *Utbildning om den Andre* förklarar Kumashiro (2000) som att den motsäger sig att fokus ligger på kunskap om den Andre, exempelvis homosexualitet. Kumashiro (2000) menar att denna typ av undervisning kan förstärka samhällets uppfattning om vad som är ”normalt” samt reproducera en stereotyp uppfattning om den Andre. En kritik mot strategin *Utbildning om den Andre* är att det kan skapa en uppfattning om att det finns *en* homogen upplevelse. Exempelvis att alla som identifierar som homosexuella tillskrivs en och samma erfarenhet. Föreläsningar som baseras på denna strategi bör ses som en katalysator mot förståelse och inte som en sanning om den Andra. Dessa två strategier, *Utbildning för den andre* och *Utbildning om den Andre* skapar dessvärre ingen strukturell förändring av förtryck (ibid.).

Utbildning som kritiserar privilegiering och andrafiering fokuserar på att kritisera om att förändra hegemoniska (ledande och dominerade) ideologier och strukturer genom kunskap om förtryck. Styrkan med detta angreppssätt menar Kumashiro (2000) är att läraren inte bara utbildar om förtryck utan även har ett mål att bidra till social förändring. Författaren menar

dock att det finns en problematik i att lyfta förtryck som enbart strukturellt då förtryck inte påverkar individer likvärdigt samt att det ”läser fast” individen i sin position.

I strategin *Utbildning som förändrar studenter och samhälle* lyfter Kumashiro (2000) att komplexiteten av förtryck försvårar skapandet av en strategi som fungerar för alla studenter och lärare. För att undkomma synen på makt som låser fast individen i en position baseras *Utbildning som förändrar studenter och samhälle* på Freires pedagogik för de förtryckta. Kumashiro (2000) har utgått ifrån Freire i det avseendet att utbildningen fokuserar på hur kulturella, ekonomiska och sociala strukturer skapar marginalisering och förtryck. Detta medför att utbildningen även fokuserar på förtryck som strukturellt skapat.

Bromseth (2010) menar att i denna strategi kombineras synen på förtryck som strukturellt skapat med queerteorins förståelse av makt och identitet. Detta för att bredda förståelsen kring diskriminering och förtryck. Bromseth (2010) menar även i strategin *Utbildning som förändrar studenter och samhälle* utgår Kumashiro ifrån en poststrukturell syn på makt och kunskap. Detta innebär att synen på makt och kunskap är att de är socialt konstruerade. Makt ses inte endast som strukturellt skapad utan även som en konsekvens av hur människor tolkar sig själva och verkligheten. En aspekt Kumashiro (2000) belyser i strategin *Utbildning som förändrar studenter och samhälle* att synliggörandet av normer handlar om att även synliggöra orden och språket. Kumashiro (2000) menar även att detta inte är ett sätt att motarbeta marginalisering utan snarare ett förhållningsätt för att främja diskussion kring ordens betydelse inom undervisning. Kumashiro (2000) menar även att denna strategi förespråkar förändring genom praktiker som ”stör” förtryckande normer.

Kumashiro (2000) argumenterar vidare för att antiförtryckande undervisning ska vara verksam måste studenten komma över sin kris eller sitt motstånd och förändras för att lära samt utveckla en önskan om förändring. Lärare måste skapa möjlighet för studenter att genomgå denna kris. Vidare menar författaren att det är en pågående process att stoppa reproduceringen av de skadliga ”kunskaper” som nämns ovan. Undervisningen behöver även hjälpa studenterna att förstå sig själva i relation till normalitet och den Andra (ibid.).

Kumashiro (2000) menar att målet med undervisningen inte är att uppnå något bättre, utan att uppnå förändring. Skapas en ”utopi” blir denna bara ett nytt sätt att vara på och ett nytt sätt att vara fast i ett tankemönster. Målet bör därför istället vara att konstant ifrågasätta och förändra sättet att vara.

5.3 Varför normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning?

Skälen till att normkritisk pedagogik och antiförtryckande undervisning valdes som teoretisk bas för uppsatsen är flera. Ett utav skälen till att normkritiskt perspektiv använts är att detta har utvecklats i en svensk kontext. Det kan då argumenteras för att normkritisk pedagogik är relevant vid analysen av de erfarenheter och upplevelser som respondenterna i studien uttrycker. Detta då respondenterna ingår i samma kontext den normkritiska pedagogiken är utvecklad för. Ett annat skäl är då den normkritiska pedagogiken och vissa av Bromseths (2010) texter tar utgångspunkt i lärares egna erfarenheter av undervisning av normkritik och intersektionalitet. Detta kan bidra med förståelsen om hur andra lärare upplevt sådan undervisning och då kunna ge en djupare förståelse för denna studies resultat. Ett argument för att använda normkritisk pedagogik för att analysera resultatet med, kan vara att denna pedagogik bör ses som relevant att använda för att undervisa om normkritik och intersektionalitet.

Valet att vid analysen även utgå ifrån de fyra strategier som Kumashiro (2000) presenterar är ett sätt att bredda förståelsen på hur undervisningen kan ske. Kumashiros (2000) beskrivningar om de fyra strategierna bidrar till en förståelse för hur respondenterna utifrån sina svar ser på förtryck samt hur förtryck kan motverkas. Genom att använda det normkritiska perspektivet utifrån Bromseth (2010) och Kalonaityté (2014) tillsammans med Kumashiros (2000) antiförtryckande undervisning kan det även öka förståelsen om respondenternas syn på kunskap och lärande.

Vidare diskuterar Bromseth (2010) om begreppet normkritik istället borde benämnas *normmedvetenhet*. Detta för att belysa att det är synliggörandet av normer som är i fokus snarare än kritik av rådande normer. Bromseth (2010) resonerar vidare kring om det möjligt borde kallas normkritiskt *perspektiv* istället för pedagogik då ambitionen och analysen rör sig utanför undervisningssituationen. Utifrån detta resonerar författaren om att ”pedagogik” i detta fall eventuellt syftar till perspektiv på, och metoder för, lärande. Att normkritisk pedagogik möjligen snarare kan kallas ett *normmedvetet perspektiv* gör det händelsevis även tydligare att förstå hur detta perspektiv kan användas för analysen. Som lyfts ovan är normkritisk pedagogik inte en färdig pedagogiks modell att ”följa”. Den kan, och bör, användas för att analysera och ifrågasätta mer än bara undervisningen och kontexten denna sker i. Således är ambitionen att använda detta för analysen i denna studien, det vill säga respondenternas utsagor kring erfarenhet av undervisning av normkritik och intersektionalitet.

6. Forskningsöversikt

Följande kommer en beskrivning av de artiklar som använts vilka ansetts som relevanta för studien. Forskningsöversikten är uppdelad på underrubriker som *Varför undervisning är viktig*, *Bemötande och kontext*, *Metoder och tillvägagångssätt för undervisningen*. Dessa utgår i stort från studiens frågeställningar och teman som framkommit utifrån materialet. Tre av de valda artiklarna som ingår i forskningsöversikten beskriver olika modeller eller tillvägagångssätt på hur undervisning kring normkritik och intersektionalitet kan gå till samt fördelar och nackdelar för dessa (Case, 2015; Chand, Clare och Dolton, 2002; Johanssons & Theodorssons, 2013). En diskuterande artikel lyfter användbara pedagogiska verktyg för akademisk undervisning, främst kring svårbegripliga feministiska texter (Ek, 2007). Det motstånd som kan uppkomma från studenternas sida behandlas mer ingående i en av de valda artiklarna (Case & Hemmings, 2005;). En artikel beskriver hur lärare på ett sjuksköterskeprogram pratar om sin egen normkritiska kompetens utifrån en diskursanalys (Tengelin och Dahlborg-Lyckhage, 2016). Slutligen har en rapport använts vilken behandlar studenters utvecklande av ett kritiskt tänkande och ett analytiskt förhållningssätt (Lundby, 2013).

6.1 Varför undervisning är viktig

Utifrån forskningsöversikten har det framkommit att det undervisning kring normkritik och intersektionalitet anses viktig för studenter inom människobehandlande utbildning såsom socionomstudenter (Case & Hemmings, 2005; Case, 2015; Chand, Clare och Dolton, 2002; Johanssons & Theodorssons, 2013; Tengelin & Dahlborg-Lyckhage, 2016). Det som lyfts fram som syftet för sådan undervisning är att studenterna i sina framtida yrken ska kunna undvika att reproducera förtryck samt motverka diskriminering.

I den Amerikansk-Kanadensiska studien *White Practitioners in Therapeutic Ally-Ance: An Intersectional Privilege Awareness Training Model* beskrivs och utvärderas en kurs, för yrkesverksamma inom människobehandlande yrken, som handlar om utbildning kring det vita privilegiet av Case (2015). Case (2015) att medvetandegörandet av privilegier genom intersektionell "teori" är en förutsättning för att utveckla multikulturell kompetens och medverka till en antidiskriminerande social praktik. Även Chand, Clare och Dolton (2002) pratar om medvetandegörandet för studenterna och lyfter medvetandegörandet av studenternas värderingar. Detta för att öka studenternas självinsikt relaterat till makt, diskriminering och förtryck. Chand, Clare och Dolton (2002) har genomfört den engelska

studien *Teach-in anti-oppressive practice on a diploma in social work course: Lecturers' experiences, students' responses and ways forward*. Författarna beskriver genomförandet av en delkurs vilken ingår som en del av en akademisk examen i socialt arbete. Delkursen behandlar en modell för anti-förtryckande praktik och berör områdena sexism, heterosexism, ålderism, rasism samt disablism (diskriminering av personer med funktionsnedsättning). Vidare menar Författarna menar att undervisningen inte bara är viktig utan fundamental för socialt arbete.

Utifrån sina erfarenheter som lärare på en socionomutbildning i Sverige framhåller Johanssons och Theodorssons (2013) i artikeln i artikeln *Teaching, Power and Social Difference – Practicing AntiOppressive Education in the University Classroom* vikten av att använda samt utveckla sådan undervisning utifrån Eks (2007) tankar. Författarna lyfter även vikten av undervisningen relaterat till studenterna som grupp. Utifrån Eks (2007) resonemang i artikeln ”*Varför måste Butler vara för jävla akademisk?*” *En diskussion om feministisk kunskapsteori och akademiska undervisningsrum* framhåller författarna att antalet studenter ökar tillsammans med studentgruppernas ökade heterogenitet avseende klasstillhörighet samt etnicitet. Ek (2007) menar att om utgångspunkten är att studenterna är en homogen grupp utifrån en medelklassnorm riskerar detta att reproducera ”diskriminerande, hierarkiserande sociala identiteter”. Johanssons och Theodorssons (2013) menar även att det idag ställs nya krav på lärare och undervisning till följd av riktlinjer för jämställdhet, queermedvetenhet samt på studenters medverkan inom utbildningssystemet.

Case och Hemmings (2005) behandlar sin amerikanska studie *Distancing Strategies: White Women Preservice Teachers and Antiracist Curriculum* bemötandet av undervisning om normkritik och intersektionalitet hos lärarstudenter. Författarna menar att det är viktigt med sådan undervisning för lärarstudenter för att de genom sådan kunskap ska kunna motverka reproducering av rasism i yrkeslivet. På liknande sätt argumenterar Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016) om normkritisk undervisning och författarna menar att detta kan vara ett steg i processen att eliminera den rasism, sexism och klassism (diskriminering på grund av klass) som finns inom hälso-och sjukvården. Deras studie *Discourses with potential to disrupt traditional nursing education: Nursing teachers' talk about norm-critical competence* undersöker lärare på sjuksköterskeprogram och deras diskurs kring den egna normkritiska kompetensen. Detta efter att lärarna gått en kurs om normmedveten omvårdnad.

I rapporten *Universitetspedagogik i praktiken: Sexton lärartexter om pedagogisk utveckling* utfärdad av Linnéuniversitetet belyser Lundby (2013) i sitt kapitel *Att förbättra analytiskt tänkande hos studenter* vikten av att socionomstudenter utvecklar ett kritiskt tänkande och analytisk förmåga. Detta för att i det framtida yrkeslivet kunna betrakta situationer ur olika perspektiv i mötet med klienter. De egna normativa uppfattningarna måste alltså kunna åsidosättas menar författaren. Lundby (2013) berör inte undervisning kring normkritik och intersektionalitet specifikt men framhåller att det kritiska tänkandet och den analytiska förmågan bör finnas med som moment i alla kurser på socionomprogrammet. Detta då författaren lyfter att det inte framkommit som verksamt att ha specifika kurser som behandlar kritiskt tänkande och analytisk förmåga. Studenterna visade sig ha svårt att applicera dessa kunskaper i andra sammanhang. Författaren menar att det därför är gynnsamt att kritiskt tänkande och analytisk förmåga kopplas till kursämnena, för att exemplifiera användandet för studenterna.

6.2 Bemötande och kontext

I forskningen nämns påverkan av bemötande och kontext som faktorer vilka kan påverka undervisningen om normkritik och intersektionalitet. Det diskuteras kring bemötande i samhället, i yrkeslivet, i skolmiljö samt reaktioner från studenter. Case och Hemmings (2005), Chand, Clare och Dolton (2002) samt Johanssons och Theodorssons (2013) lyfter bemötandet från studenter i undervisning. Detta i form av studenternas känslighet och motstånd kring att diskutera det egna privilegiet, normkritik och intersektionalitet. Även Chand, Clare och Dolton (2002) behandlar ovan nämnda motstånd av studenterna.

Case och Hemmings (2005) som i sin studie fokuserar kring motståndet lärarstudenter uppvisar vid undervisning om rasism, menar att avståndstagandet som sker är ett motstånd mot den antirasistiska undervisningen. De strategier och motstånd som Case och Hemmings (2005) nämner att studenterna använder sig utav är tystnad, social distansering samt ett avsälgande av ansvar.

Chand, Clare och Dolton (2002) belyser svårigheter under sin studies gång såsom en ”vi och dom” känsla, mellan lärare och student, när vissa studenter inledningsvis inte ville acceptera undervisningen. Vissa studenter tyckte att det kändes som att lärarna ville övertala studenterna att överta lärarnas värderingar. Författarna menar att detta motstånd skulle kunna ha att göra med att dessa studenter ansåg sig välja socialt arbete utifrån altruistiska grunder. Chand, Clare och Dolton (2002) tar även upp att de i viss mån undvek

att konfrontera studenterna då detta kunde resultera i att studenterna avskärmade sig från undervisningen. Dock menar författarna att de utmanade studenterna i de fall då de uttryckte sig diskriminerande.

Chand, Clare och Doltons (2002) undvikande av konfrontationer kan ställas mot Johanssons och Theodorssons (2013) argument då de menar att normkritisk undervisning bör vara konfrontativ och väcka känslor. Johanssons och Theodorssons (2013) framhåller att det är just då studenternas motstånd utmanas som undervisningen kan bidra till utvecklandet av ett normkritiskt tänkande.

Kontextens påverkan i klassrummet diskuteras av bland annat Johansson och Theodorsson (2013) samt Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016). De argumenterar för att de maktstrukturer som finns i samhället även existerar i klassrummet. Johansson och Theodorsson (2013) lyfter vidare att konsekvensen av detta blir att makt och kunskap är sammanflätade. Detta resonemang förs även utav Ek (2007) som menar att för att motverka denna kunskapsreproduktion och hierarkiska maktstrukturer inom utbildningskontexten bör lärare reflektera kritiskt kring sig själv och sin egen roll. Johansson och Theodorsson (2013) framhåller att "traditionella" föreläsningar kan som ett exempel av denna maktobalans och hur den reproduceras. Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016) lyfter istället fram att denna maktobalans kan ta sig i uttryck åt andra hållet. Författarna pekar på att manliga studenter hade lägre krav på sig i utbildningen om lärarna var kvinnor. Detta berodde på att lärarna inte utmanade maktstrukturen. Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016) uttryckte även att de få manliga studenter som fanns i klassrummet kunde uppmuntras att ta plats trots att detta inte uppfattades som önskvärt.

Theodorsson och Johansson (2013) och Tengelin & Dahlborg-Lyckhage (2016) lyfter vikten av lärarens förmåga till självreflektion eftersom lärarens identitet, normer och värderingar påverkar undervisningen. Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016) argumenterar för att lärarna är en produkt utav detta själva och medvetandet om det är en förutsättning för att inte själva reproducera normer. Detta bör enligt författarna ses som en utmaning inte bara för studenter utan även för lärare.

6.3 Metoder och tillvägagångssätt för undervisningen

I forskningen nämns ett antal olika metoder och strategier för att genomföra en gynnsam undervisning om normkritik och intersektionalitet. Nedan följer en summering av de tillvägagångssätt som valda artiklar förespråkar.

Case (2015) lyfter vissa aspekter som denne anser är gynnsamma för läraren att ha i åtanke vid undervisning om normkritik och intersektionalitet. Dels att det är viktigt att använda synliga former av privilegier som är lätta att förstå för att studenterna ska acceptera och börja reflektera. Case (2015) liksom Johansson och Theodorsson (2013) pekar även på vikten av självreflektion. Johansson och Theodorsson (2013) syftar till vikten av lärarens förmåga till självreflektion medan Case (2015) fokuserar på studentens förmåga till densamma. Case (2015) lyfter även vikten av studentens förmåga till analys av sitt eget privilegium. Detta för att möjliggöra att det medvetandegörs samt för att kunna utmana det. Om studenterna får lära sig kring egna delar av sin identitet som är förtryckta kan de ha lättare att acceptera de delar där de har privilegier. Case (2015) argumenterar för att praktiska övningar (social action) är ett fungerande undervisningsmoment för att studenterna ska bli medvetna om sitt vita privilegium. Vidare menar Case (2015) att det är gynnsamt att studenterna kopplar samman egna erfarenheter och teori. Detta då det kan leda till att motståndet minskar.

Chand, Clare och Dolton (2002) diskuterar utformningen av utbildningen. Författarna för en diskussion kring huruvida det hade kunnat varit gynnsamt att dela in klassen i grupper om etnicitet, sexualitet eller funktion. Detta skulle ha kunnat erbjuda ett klimat som är tryggt för den diskriminerade gruppen. Samt skapa ett mer tillåtande klimat för den mer privilegierade gruppen att ställa frågor utan att bli stämplade som rasister, sexister eller diskriminerande mot funktionsnedsatta personer. Chand, Clare och Dolton (2002) menar dock att detta sätt oftast inte välkomnas utav studenterna då de anser att de ska lära sig av varandra. Argument mot denna metod framhålls av Johansson och Theodorsson (2013) som menar att en sådan uppdelning kan bidra till andrafiering av förtryckta grupper såsom HBTQIA+-studenter.

Det tillvägagångssätt som förespråkas av Johansson och Theodorsson (2013) är undervisning som medvetandegör och ifrågasätter normer gällande heterosexualitet, medelklass, "etnisk-svenskhet" och manlighet. Även att medvetandegöra och problematisera norm i klassrummet och i socialt arbete lyfts som verksamma metoder i undervisningen. Författarna menar att de vill skapa en miljö där studenterna kan lära sig att ifrågasätta normer och maktrelationer, både i klassrummet och i samhället. Chand, Clare och Dolton (2002) uppmärksammade att lärarnas olika kategoritillhörigheter kunde öppna upp för en sådan miljö. Författarna belyser att utvärderingarna av delkursen visade att studenterna tyckte att föreläsarnas olika bakgrunder gjorde det lättare för dem att

synliggöra och förstå de olika typerna av förtryck. I relation till detta diskuterar Johansson & Theodorsson (2013) svårigheten i att som lärare låta studenterna ifrågasätta ens maktposition och att faktiskt ge upp makt och privilegier de besitter i utbildningskontexten.

Cases och Hemmings (2005) slutsatser fokuserar kring hur lärare kan undervisa för att nå studenter utifrån en antirasistisk kursplan. En metod Case och Hemmings (2005) förespråkar för undervisningen är att diskutera strategierna och motståndet med studenterna. Detta för att medvetandegöra de bakomliggande orsakerna till detta för att kunna gå vidare i processen mot en antirasistisk utbildning och uttala sig emot rasism när de ser den. En annan poäng författarna lyfter är att som introduktion diskutera användandet av ord och hur de uppfattas. Detta för att minska osäkerheten hos studenterna kring att uppfattas som rasister genom hur de uttrycker sig. För att möta studenternas strategi att avsäga sig ansvar föreslår Case och Hemmings (2005) att läraren ska föra en diskussion kring hur studenterna tillsammans (de icke-vita och de vita) kan förbättra antirasistisk undervisning.

Rädslan studenter har kring att uttrycka sig och vilka ord som uppfattas som kränkande lyfter Tengelin och Dahlborg-Lyckhage (2016) att även lärare upplever. De diskuterar angående detta lärarnas uppfattning om normkritik som sin egen process mot ”kunnande”. De uppfattades söka regler kring språkanvändningen för att kunna använda ett språk som var ”politiskt korrekt” och inte kränkande.

6.4 Avslutande diskussion kring forskningsöversikten

De artiklar som valts ut för att undersökas, har olika ingångsvinklar kring undervisning om normkritik och intersektionalitet. Genom att undersöka forskning kring framtagna metoder, hur studenternas motstånd till undervisningen kan se ut och bemötas, hur lärare ser på sin egen kompetens samt hur undervisningen kan främja studenters kritiska tänkande och analytiska förmåga, har bidragit med insikt om den komplexitet som sådan undervisning innefattar. Hur andra lärare har gått tillväga har gett en inblick om vad andra fokuserat på kring undervisningen. Forskning kring eventuellt motstånd från studenter har bidragit till att komplexiteten ytterligare synliggjorts kring undervisningen. Hur och varför sådant motstånd uppstår kan tydliggöra och visa på varför undervisningen uppfattas som komplex. Hur lärare ser på sin egen kompetens kring normkritik samt hur de uppfattar normkritisk kompetens har visat att det kan finnas en osäkerhet om lärarnas egna kunskap

kring ämnena. Lärares upplevelser av studenters utveckling av ett kritiskt tänkande och analytisk förmåga ingår också forskningsöversikten. Detta för att utifrån litteratur och forskning kring normkritik och intersektionalitet, anses dessa förmågor viktiga för undervisningen och för de studenter som undervisningen riktar sig till.

Utgångspunkten för sökningen efter forskning var att försöka hitta studier som behandlade just lärares upplevelser kring undervisning om normkritik och intersektionalitet. Vid sökningen framkom det att det i dagsläget finns begränsat material kring normkritisk pedagogik i en svensk högskolekontext vilket därmed även innefattar lärares upplevelser av sådan undervisning. Denna begränsning avseende kvantiteten för forskningen får stöd av både Lekebjerg et al. (2015) och Lundby (2013). Sökningen vilken, beskrivs mer ingående under avsnittet *Metod*, resulterade i flera studier som beskriver genomförandet av olika undervisningsmodeller. Det framkom även att dessa studier främst fokuserade på studenternas upplevelser snarare än lärarnas upplevelser. De använda artiklarna i studien är delvis sådana enligt beskrivningen ovan tillsammans med andra artiklar som belyser undervisning om normkritik och intersektionalitet från olika ingångar. Trots den tidigare nämnda begränsningen har intressant och värdefullt material för studien identifierats i dessa artiklar. Svårigheterna att finna relevant forskning skulle kunna visa på att denna studie kan bidra till att fylla den kunskapsluckan kring lärares upplevelser och erfarenheter kopplat till undervisning av nämnda ämnen.

7. Metod

I detta avsnitt kommer vårt val av den kvalitativa metoden beskrivas under rubriken *Val av metod*. Studiens tillvägagångssätt presenteras och motiveras vidare under rubrikerna *Sökning av litteratur och forskning*, *Datainsamling*, *Urval* och *Analys av material*. Studiens *Tillförlitlighet* diskuteras samt *Etiska aspekter* förklaras. Avslutningsvis följer även en *Metoddiskussion*.

7.1 Val av metod

Då studiens syfte är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter kring deras undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet är det därmed deras beskrivning av verkligheten vi önskar ta del av. Vi utgår inte ifrån att verkligheten är objektivt beskaffad utan snarare att var och en skapar sin egen verklighet utifrån dennes erfarenheter och upplevelser i relation till kontexten. Utifrån syftet har då den kvalitativa ansatsen valts och Padgett (2008) menar att kvalitativa metoder fokuserar på att undersöka ett fenomen på

djupet snarare än att undersöka bredd eller kvantitativa egenskaper, vilket ligger i linje med syftet.

7.2 Sökning av litteratur och forskning

Vid sökning av forskning användes databasen *Sociological abstracts*. Sökningen innefattade sökord som anti-oppressive, oppressive, intersectional, intersectionality, teachers experience, experience, diversity, education, higher education, social work critical, norm och norm critical. Sökning har även genomförts via Jönköping Universitys högskolebiblioteks sökmotor Primo. Där har sökorden normkritisk pedagogik använts. Även referenslistor har undersökts på de artiklar vi funnit för att få ytterligare förslag på både litteratur och artiklar som kunde användas i studien. De forskare som vanligen förekom och som dessutom som var baserade i Sverige valdes att kontaktas via mail. De fick en förfrågan, som eventuellt insatta i forskningen kring intersektionalitet och normkritik, om de hade några förslag på artiklar eller studier som kunde användas i studien. Detta gav ytterligare en uppfattning om vilken forskning som kunde användas i studien samt vilken forskning som var aktuell.

Ännu ett sätt för att bredda forskningen genomfördes genom att en utav de frågor till respondenterna som ingick i intervjuguiden berörde vilka artiklar eller litteratur som de använde i sin undervisning. Dessa svar gav en uppfattning om vilken litteratur och forskning som vanligen används samt förslag på mindre omtalade studier och litteratur att undersöka.

Litteraturen som använts har även erhållits genom bibliotekssökningar på högskolebiblioteket i Skövde samt på stadsbiblioteket i Skövde. Litteratur om normkritisk undervisning vi valt att utgå ifrån avgränsades följaktligen till Bromseths och Darjs (2010) antologi *Normkritisk pedagogik: makt lärande och strategier för förändring*, Kalonaitytés (2014) *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen* samt Brade et al. (2008) *I normens öga: Metoder för en normbrytande undervisning*. Även metodmaterialet *BRYT! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* utgiven av RFSL Ungdom (2011) har använts som litteratur. Den litteratur som ansågs mest relevant rörande intersektionalitet var *Introduktion – Maktens (o)lika förkländnader* som författats av de los Reyes, Molina och Mulinari (2005) samt *Intersektionalitet - Kritiska reflektioner över (o)jämlikehetens landskap* av de los Reyes och Mulinari (2007). Mattssons (2015) *Intersektionalitet i socialt arbete: teori, reflektion och praxis* som

berör både intersektionalitet och kritisk reflektion ansågs även vara av betydelse utifrån vårt syfte och frågeställningar.

7.3 Datainsamling

Datainsamlingen har genomförts med nio semistrukturerade intervjuer med lärare på ett antal socionomutbildningar i Sverige. Valet av semistrukturerade intervjuer grundar sig i ansatsen att få ta del av informanternas erfarenheter samt upplevelser kring specifika ämnen. Fokus för intervjuerna är att få ta del av de aspekter respondenterna uppfattar som viktiga och relevanta kring ämnet snarare än vad vi som intervjuare anser är viktigt. Bryman (2011) tar upp att den semistrukturerade intervjun är strukturerad i den mening då intervjun styrs in på ett antal förutbestämda teman. Vidare menar Bryman (2011) att den semistrukturerade intervjun även inrymmer mycket frihet för respondenten att just utforma sina svar på sitt egna sätt. I enlighet med Bryman (2011) menar Kvale och Brinkmann (2014) att den semistrukturerade intervjun möjliggör för respondenterna att kunna sväva ut och inte bli alltför styrda i sina svar.

Intervjuerna har genomförts i direkt form på så vis att vi har besökt respektive lärosäte för att underlätta för respondenterna. Valet av intervjuer i direkt form snarare än exempelvis Skypeintervjuer eller telefonintervjuer utgjordes av ansatsen att underlätta kommunikationen både för oss samt för respondenten. Båda författarna av denna uppsats var närvarande vid alla intervjutillfällen. Fördelar med detta ansågs vara att få tillgång till två olika tolkningar av intervjutillfället samt för att en av intervjuerna då kunde fokusera på det respondenten uttryckte utan att behöva ställa frågor. Vidare har respondenterna själva fått välja vart intervjun genomfördes. Cirka hälften av respondenterna valde att hålla intervjun på sitt kontor och de övriga respondenterna intervjuade vi i större grupprum på respektive lärosäte.

Som underlag för intervjuerna har en intervjuguide använts med övergripande teman samt ett antal frågor att utgå ifrån (se bilaga 1). Intervjuguiden utformades utifrån Kvale och Brinkman (2014) och hur de beskriver att en tematisk intervjuguide kan utarbetas. Ett antal teman formulerades med ett antal frågor utifrån dessa teman. Ansatsen med intervjuguiden var att de flesta frågor skulle vara av typen *inledande frågor* vilket Kvale och Brinkman (2014) menar möjliggör för spontana och utförliga beskrivningar. Detta för att respondenterna då skulle få möjlighet att belysa så fritt som möjligt svara på frågorna. I vissa av intervjuerna

har inte alla frågor i intervjuguiden berörts av intervjuarna samt har vid vissa tillfällen följdfrågor ställts.

7.4 Urval

Urvalet av respondenterna har skett genom ett målstyrt urval. Då studiens fokus ligger på lärares upplevelser och erfarenheter av undervisning om normkritik eller intersektionalitet har enbart lärare med sådan erfarenhet ingått i urvalet. Med erfarenhet syftas då på att lärarna skall ha undervisat minst en föreläsning på socionomprogrammet där just fokus på normkritik eller intersektionalitet ingår i kursinnehållet. Lärare med denna typ av erfarenhet antogs kunna bidra med egna erfarenheter av de förutsättningar samt motgångar som de upplevt för att undervisa studenter i ämnet. Det framstår som troligt att dessa lärare i samband med undervisning i ämnet själva har reflekterat kring frågor som rör normkritik samt utveckling av normkritiska processer utifrån ett intersektionellt perspektiv hos studenterna.

För att få tillgång till respondenterna har programansvariga eller studierektorer på ett antal lärosäten kontaktats. Därefter har dessa personer vidarebefordrat kontaktuppgifter till lärare som undervisar inom ämnet. Urvalet av lärosäten har skett genom ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) där främst geografiskt avstånd till lärosätena utgjort premisserna för urvalet. Respondenterna har fått information om studien per telefon eller mail där studien har presenterats i generella drag. Vidare har respondenterna fått ett informationsbrev mailat till sig som mer ingående beskriver studiens innehåll samt struktur (se bilaga 2).

Av respondenterna är sex av nio disputerade, de resterande tre respondenterna har magisterexamen. Det skiljer sig dock inom vilka ämnen respondenterna har utbildat sig i. Majoriteten befinner sig inom det sociala fältets område med inriktning på t.ex. funktionsnedsättning, genus, integration. Även respondenternas erfarenheter av undervisning och normkritik varierar. Vissa har undervisat om ämnet i några år andra i över tio år. Fyra av respondenter undervisar specifikt om intersektionalitet och normkritik i form av föreläsningar som enbart behandlar dessa ämnen. De andra fem respondenterna uppger att de undervisar om andra ämnen men att normkritik och intersektionalitet behandlas genomgående i undervisningen. Mer än hälften av respondenterna uppger att de även föreläser utanför högskolan eller universitetet, det uppges vara föreläsningar för exempelvis föreningar eller på konferenser. Endast två av respondenterna tar upp tidigare

erfarenheter kring praktiskt socialt arbete, dock kan det vara så att fler har erfarenhet av detta utan att nämna det vid intervjusammanhanget. I resultat och analysdelen har vi valt att benämna respondenterna med siffrorna ett till och med nio för att tydliggöra.

7.5 Analys av material

Materialet har analyserats genom en tematisk analys varpå olika teman har identifierats utifrån intervjuerna. Dessa teman har placerats under rubrikerna *Varför anser lärarna att undervisningen är viktig?*, *Kontext och bemötande i undervisningen* samt *Metoder*. Dessa övergripande rubriker utgår ifrån våra forskningsfrågor med syfte att skapa en tydlig struktur och utgör därmed inte några teman. Bryman (2011) beskriver ett tillvägagångssätt för tematisk analys vilket är *Framework*. Analysen har inte genomförts enligt detta tillvägagångssätt fullt ut, dock har analysen i likhet med Framework genomförts med en genomgång av materialet för att synliggöra centrala teman. Under analysen har stycken klippts ut ur materialet och placerats i olika dokument där ett dokument utgjort ett övergripande tema. För att kunna särskilja respondenternas utsagor färgkodades styckena för var och en av respondenterna. Detta genomfördes även för att underlätta synliggörandet av antalet respondenter som belyst samma tema. Dessa teman har i ett andra steg delats upp i ett antal underteman varpå styckena sorterats samt namngivits i rubriker. Likt Bryman (2011) benämner, har materialet noggrant lästs igenom upprepade gånger. Vissa teman uteslöts som initialt uppmärksammats då dessa vid ett senare sked inte upplevdes som relevant i materialet. Syftet har under studiens gång utvecklats utifrån materialet samt har användandet av teorier applicerats under och efter analysstadiet vilket kan liknas vid ett induktivt angreppssätt (Bryman, 2011). Ansatsen är därmed inte att pröva hypoteser utifrån en specifik teori utan snarare att kunna förklara analysen i teoretiska termer (Bryman, 2011).

Svårigheter med analysförfarandet har varit att analysen påbörjades innan allt material samlats in. Vissa av de teman som inledningsvis identifierades framkom i slutet som irrelevanta då det inte kunde sägas spegla hela materialet. Andra svårigheter som uppmärksammats avser även storleken på materialet. Då nio intervjuer genomfördes, som var i genomsnitt 60 min långa, resulterade det i mycket text att analysera. För att möjliggöra analysen inom tidsbegränsningen för studien delades intervjuerna upp. En jämförelse genomfördes därefter mellan intervjuerna och de identifierade teman som funnits. De teman som framstod som mest relevanta och centrala valdes ut vid jämförelsen för att lyftas fram i uppsatsen.

7.6 Tillförlitlighet

Kriterier såsom validitet och reliabilitet är vanligt förekommande i kvantitativa studier. Då det enligt Bryman (2011) förekommer kritik avseende dessa kriterier bland kvalitativa forskare har istället begreppet tillförlitlighet använts. Kritiken mot validitet och reliabilitet grundar sig i att den kvantitativa forskningen utgår ifrån att främst mäta saker vilket generellt inte är fokus för den kvalitativa forskningen (Bryman, 2011).

Tillförlitligheten i en studie handlar dels om *trovärdighet*, det vill säga huruvida det går att påstå att studiens beskrivning av den sociala verkligheten är trovärdig. Ansatsen är att kommunicera hela den färdigställda uppsatsen till respondenterna vilket Bryman (2011) menar kan stärka trovärdigheten samt benämner som respondentvalidering. Att detta kommer att genomföras när studien är helt färdigställd, och därmed innebära att eventuella ändringar inte kan göras utifrån respondenternas önskemål, bör detta kunna försvaga studiens trovärdighet.

Tillförlitligheten innefattar även studiens *överförbarhet* vilket handlar om att fokusera på ”det kontextuellt unika och på meningen hos eller betydelsen av den aspekt av den sociala verkligheten som studeras” (Bryman, 2011, s. 355). Överförbarheten för studien bör kunna sägas god relaterat till det urval samt kontext som studerats. De nio intervjuer som genomförts har visat att flertalet av respondenterna har liknande upplevelser och erfarenheter kring undervisningen vilket styrker detta.

Även studiens *pålitlighet* är ett av tillförlitlighetens kriterier vilket innebär någon typ av granskning av forskningsprocessen samt dels att studiens forskningsprocess är kommunicerad på ett utförligt sätt (Bryman, 2011). Alla intervjuer har således genomförts av båda författarna av denna studie. Kontinuerlig granskning av texter, kodning och analyser har även genomförts av båda författarna. Ambitionen har varit att utförligt redogöra för forskningsprocessen. Dock är det främst upp till läsaren att bedöma huruvida detta har genomförts på ett tillfredsställande sätt.

Det sista kriteriet för tillförlitligheten i en studie är *möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2011). Detta innebär att forskaren inte medvetet styrts av de egna värderingarna eller valda teoretiska inriktningar i genomförandet eller i framställningen av slutsatser. Det ämne som valts för denna studie, det vill säga normkritik och intersektionalitet, kan möjligtvis ha synliggjort för respondenterna att och varför detta funnits intressant för författarna. Dock

har ansatsen varit att så lite som möjligt uttrycka egna förhållningssätt under intervjuerna och lyfta fram att det är respondenternas tankar kring ämnet som ämnas undersökas.

7.7 Etiska aspekter

Studien baseras på intervjuer med lärare på socionomprogram i Sverige vilka har erfarenhet av undervisning om normkritik och intersektionellt förhållningssätt. Dessa personer kan inte sägas utgöra en utsatt grupp varken i samhället i stort eller i relation till intervjuerna. Dock är en möjlighet att respondenterna skulle kunna argumentera för att framställningen och tolkningen av materialet inte stämmer överens med deras uppfattning av vad de berättat. Andra etiska aspekter som uppmärksammats är den maktaspekt som finns mellan lärare och student. Detta då intervjuerna var studenter och respondenterna var lärare, förvisso inte intervjuernas lärare men ändå lärare och därmed i en starkare maktposition i en akademisk kontext. Maktaspekten uppmärksammades vid ett intervjutillfälle då en respondent gav konstruktiv kritik angående intervjutekniken samt påtalade att kritiken gavs utifrån dennes roll som lärare. Denna kritik var intet på något sätt ovälkommen eller onödig men synliggjorde tydligt maktobalansen mellan lärare och student som i viss mån osynliggjorts under själva intervjun. Andra aspekter som kan ha påverkat intervjusituationen är även de kategoritillhörigheter som respondenter respektive intervjuerna innehar. Exempelvis har intervjuerna varit medvetna om att kategorier såsom ålder, kön, sexualitet, funktion och etnicitet påverkar sociala situationer samt att kontexten även påverkar. Dock har inga specifika situationer uppmärksammats under intervjuerna. Det kan bero på intervjuernas ouppmärksamhet avseende detta eller att respondenternas goda kunskaper om kategorier och maktstrukturers påverkan, resulterat i att de anpassat bemötandet gentemot intervjuerna.

Det har genomgående i studien eftersträvats att uppfylla de etiska principerna som behandlas i Bryman (2011) *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet har uppfyllts genom att respondenterna via mail fått ta del av ett informationsbrev om studiens syfte samt upplägg. Det anges även i informationsbrevet att medverkan är helt frivillig samt att respondenterna när som helst kan välja att avbryta sin medverkan i studien. Detta för att uppfylla samtyckeskravet. Vid mailkontakt med respondenterna har författarna även noga övervägt valet av formuleringar och ordval för att inte påverka respondenterna till att känna sig tvungna eller skyldiga att medverka i studien. Exempelvis har formuleringar som ”Tack på förhand” eller ”Vi är glada för din medverkan” undvikits för att inte påverka samtycket. Avseende

konfidentialitetskravet har respondenterna i informationsbrevet fått information om att deras medverkan behandlas konfidentiellt då inga namn eller lärosäten skrivs ut i text. Det har även undvikits användning av citat där det ansetts att det funnits risk att det skulle kunna kopplas till en specifik individ. Det anges likaså i informationsbrevet att all data som samlas in kommer att raderas då uppsatsen är färdigställd samt att vi förvarat materialet inlåst på så sätt att ingen obehörig kan komma åt den. För att uppfylla nyttjandekravet kommer intervjumaterialet inte att användas i något annat syfte än för denna uppsats. Förutom att informationsbrev har mailats till respondenterna innan intervjuerna, har samma information avseende samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet även presenterats muntligt i anslutning till intervjutillfället.

7.8 Metoddiskussion

Då lärare med erfarenheter kring undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet har intervjuats, kan detta ha påverkat resultatet på så vis att liknande svar erhållits i alla intervjuer. Detta då respondenterna kan antas ha ett intresse för ämnen som de undervisar inom. Det hade därför varit intressant att även intervjua lärare som undervisar i kurser som inte specifikt inriktar undervisningen på normkritik och intersektionalitet, för att då kunna göra en jämförelse mellan dessa resultat. Detta då majoriteten av respondenterna uppger att normkritik och intersektionalitet bör genomsyra hela socionomutbildningen.

Viktigt är även att lyfta den kritik som författarna fått från en av respondenterna vilken bestod i att för få följdfrågor ställts under intervjun. Detta togs emot för att utifrån kritiken kunna förbättra detta i följande intervjuer. Dock erhöles denna kritik i slutet av studien och därmed hade redan mer än hälften av intervjuerna utförts utan denna korrigerings. Detta har funnits i åtanke under bearbetning av materialet och författarna samstämmer i respondentens kritik. Trots detta anses ändå att intervjuerna bidragit till värdefulla berättelser från respondenterna vilka ligger till grund för analysen och resultatet.

8. Resultat och analys

Analysen av intervjuerna resulterade i ett flertal olika teman vilka kommer presenteras i följande avsnitt. Utifrån intervjuerna synliggjordes teman kring varför respondenterna anser att undervisning om normkritik och intersektionalitet är viktig, detta behandlas under rubriken *Varför anser lärarna att undervisningen är viktig?* Detta ämne kopplas till den inledande frågeställningen i syftet. Nästföljande rubrik är *Kontext och bemötande i undervisningen* vilket

kopplas samman med den andra frågeställningen. Den tredje och sista frågeställningen utifrån vårt syfte med studien behandlas under rubriken *Metoder*.

8.1 Varför anser lärarna att undervisningen är viktig?

En av studiens forskningsfrågor är att undersöka huruvida och varför respondenterna uppfattar undervisning om normkritik och intersektionalitet som något viktigt i socionomutbildningen. Materialet har visat på ett antal aspekter av detta vilket kommer presenteras härnäst. Bland annat lyfts av respondenterna att det är av vikt att studenterna får kunskap om makt, normer och strukturer samt att utveckla kritiskt tänkande. Sista delen tar upp aspekter som respondenterna menar har påverkat dem i varför de anser att undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet är viktigt. Detta behandlas under dessa teman: *Strävan mot förståelse och social förändring på strukturell nivå*, *Strävan mot kritiskt tänkande* och *Kunskapande som en process*.

8.1.1 Strävan mot förståelse och social förändring på strukturell nivå

Majoriteten av respondenterna pratar om vikten av kunskap om normer, makt och strukturer. Det framkommer att utgångspunkten för många respondenter består i att denna kunskap anses kunna bidra till social förändring på strukturell nivå. Detta nämns av Payne (2015) som målet med socialt arbete. Payne (2015) menar att genom att se svagheten i organiserandet utav samhället och ifrågasätta detta möjliggörs skapandet av social förändring av samhället. Respondent 1 säger i citatet nedan att denna sociala förändring skulle kunna vara något som studenterna har ett inneboende intresse av redan som sökande till utbildningen:

Det är inte att det är där borta, de ska kunna analysera egentligen. Mitt mål som lärare är att de ska tänka kring sig själv, för de ska bli socialarbetare, de ska möta människor, de ska ... och om man är dragen till socialt arbete så tänker jag att det finns ett intresse i nån sorts social förändring. Att förstå, att bemöta människor som har blivit ... på utkanten av samhället liksom, som söker stöd på olika sätt. Så att, det är mest det här mötet som jag drivs av att försöka.

Respondent 1 säger ”... och om man är dragen till socialt arbete så tänker jag att det finns ett intresse i nån sorts social förändring”. Ett sätt att förstå detta är att respondent 1 utgår ifrån att det är en viss sorts människor som söker sig till socialt arbete. Att studenterna därmed skulle utgöra en homogen grupp som även delar respondent 1 önskan om en social

förändring. Detta att studenterna antas ha ett förhållningssätt redan när de börjar på utbildningen nämns även av respondent 5:

Kanske finns en anledning att man läser på socionomprogrammet och man är intresserad av sådana här frågor och hela utbildningen går ju ut på det här med normer och normalitet och normaliserings ... och att öppna sina ögon och se liksom, hur människor har det och lever och så ...

Bland annat Chand, Clare och Dolton (2002) beskriver i sin artikel att många av studenterna i deras studie uppgett att de valt socialt arbete av altruistiska skäl. En tolkning av respondenternas svar är att de främst utgår ifrån de egna förväntningar och förhoppningar om studenters syften avseende val av utbildning. Det skulle kunna vara så att studenterna sökt sig till socionomprogrammet utifrån ett intresse i att enbart hjälpa på individnivå eller utifrån intresset av att bli byråkrat, det vill säga erhålla en chefsposition av något slag. Om studenterna inte delar respondenternas uppfattning kring varför undervisningen om normer, makt och strukturer är viktig blir frågan hur detta då påverkar undervisningen. Ek (2007) lyfter tankar kring studentgruppens heterogenitet avseende anledningen till att studenterna sökt sig till den akademiska kontexten. Ek (2007) för fram att en aspekt av valet att studera vidare möjligt kan härledas till hög ungdomsarbetslöshet snarare än intresse för studierna. Lundby (2013) lyfter vikten av att lärarna ska möta studenterna efter deras förmågor och inte förutsätta att studenterna redan besitter viss kunskap. Författaren diskuterar detta då denne anser att detta är viktigt att tänka på vid undervisning kring utvecklandet om kritiskt tänkande och analytisk förmåga. De resonemang som förs av Chand, Clare och Dolton (2002), Ek (2007) och Lundby (2013) kan alla sägas påvisa risken med att se studentgruppen som en homogen grupp med liknande kunskapsbas, intressen samt värderingar.

8.1.2 Strävan mot kritiskt tänkande

Flertalet av respondenterna belyser vikten av att undervisningen ska stimulera studenterna till att utveckla ett kritiskt tänkande. Detta menar Lundby (2013) är ett av högre utbildnings huvudområden. Gemensamt för dessa resonemang är att fokus ligger på att studenterna kritiskt ska börja granska förgivettagna ”sanningar” och dominerande normer. Det kritiska tänkandet innefattar även att studenterna ska vända den kritiska blicken mot sig själv, vilket respondent 4 beskriver:

Jag vill att min undervisning och de här perspektiven ska stimulera till ett kritiskt tänkande överlag och att det kritiska tänkandet, att den blicken, att de inte bara riktar den mot andra, till exempel sina chefer eller politiker eller i samhället eller sina klienter. Utan att de också riktar den mot sig själva. Att det blir liksom en självreflexiv kritik och det talar ju Tina Mattsson om som ni kanske har läst. Att hon menar ju att intersektionalitet också kan vara en kritisk reflexiv metod i socialt arbete.

Flera av respondenterna uttrycker, likt citatet ovan, vikten av den kritiskt reflexiva metoden. Detta i enlighet med Kumashiro (2000). Mattsson (2015) förklarar det reflexiva tänkandet som att det ger medvetenhet och kunskap om hur maktrelationer påverkar socialarbetaren samt hur denne reproducerar dessa maktstrukturer. Syftet med det kritiska tänkandet är enligt respondenterna att synliggöra individens roll i relation till de samhälleliga strukturer som upprätthåller och producerar makt, därmed även det förtryck och diskriminering grupper utsätts för. Respondenternas vilja att studenterna utvecklar ett kritiskt reflexivt tänkande kan förstås utifrån den normkritiska pedagogiken (Björkman, 2010). Ett sådant förhållningssätt kan bidra till att studenterna, efter att ha synliggjort de egna värderingarna samt sina normativa positioner, kan hantera eventuella misstag eller medverkan i förtryckande strukturer på ett gynnsamt sätt. Detta genom att studenterna ser detta ”misstag” som något att utvecklande istället för att se det som något enbart negativt (ibid.). Kumashiro (2000) menar att det kritiskt reflexiva tänkandet på så vis bidrar till individens utveckling i linje med antiförtryckande undervisning.

Ur materialet har det framkommit två förhållningssätt bland respondenterna kring eventuell kritik från studenterna. De flesta respondenterna utgår ifrån det förhållningssätt som närmast kommer att beskrivas. Dessa respondenter framhåller att det kritiska tänkandet inbegriper att studenterna ska applicera det kritiska tänkandet gentemot undervisningen samt lärarna. Då studenterna ifrågasätter läraren och undervisningens innehåll ses detta av vissa respondenter som att studenterna har ett kritiskt förhållningssätt. Ett exempel är respondent 7 som säger:

... om jag nu står där framme och maler i tre timmar, så vill ju inte jag ha ett gäng studenter som går hem och tror att nu har jag stått där och sagt den allena sanningen. Utan kritiskt, jag tycker om att bli ifrågasatt, vilket ofta är svårt för

studenterna i början men brukar gå lättare när man är i små grupper. Men just det där att man ska va kritisk till allting man hör.

Ett sätt att förstå citatet ovan då respondent 7 säger ”Utan kritiskt, jag tycker om att bli ifrågasatt ...” kan vara att respondenten välkomnar kritik samt ett bevis på att studenterna tänker kritiskt. Anledningen till detta skulle kunna vara att denna kritik mot läraren då ses som en normkritisk handling i och med att makten mellan lärare och student utmanas i likhet med Johanssons och Theodorssons (2013). Författarna uppmanar studenterna att synliggöra härskartekniker som lärarna omedvetet använder sig av i undervisningen. Detta för att synliggöra maktobalansen mellan lärarna och studenterna. Att välkomna kritik kan då tolkas som ett sätt för respondent 7 att jämna ut denna maktobalans eller åtminstone synliggöra den. Maktobalansen mellan lärare och student är något som flera av respondenterna lyfter fram i intervjuerna. Senare i uppsatsen vidareutvecklas respondenternas förståelse av denna maktobalans.

Det andra förhållningssättet som framkommer i materialet återfinns i citatet nedan från respondent 6. Respondenten gör skillnad mellan det kritiska tänkandet och att använda begrepp som intersektionalitet och normkritik som en politisk agenda. Respondenten tar upp att studenter kan känna sig kränkta i de fall då lärare använder vissa ord i sin undervisning som uppfattas nedsättande, vilken i sin tur resulterar i anmälningar av läraren. Detta uttrycker respondent 6 i följande uttalande:

Om man säger fel på något ord, då är de kränkta. Då är de nästan militanta i det här sättet. Men de kan säga vad som helst om funktionshindrade, eller invandrare. Så det är, det är en kamp som vi lever i idag [...] och sedan som de vill att det ska fungera på det här sättet ’för mig, jag vill lära mig och alla ska lära sig om det här [angående en viss typ av förtryck]’. Men de granskar inte kritiskt saker och ting. När vi hamnar där, då hamnar vi i anmälningar, problem, då kan vi, då kan lärarna bli anmälda för de sagt något ord eller något annat ...

I citatet belyser respondent 6 att studenternas förhållningssätt inte gynnar diskussionen kring ämnet samt att denna typ av kritik mot lärarna inte är att granska något kritiskt. Respondent 6 menar att studenter kan, trots sin kritik till lärarna kring felsägningar om en viss typ av förtryck, uttrycka sig problematiskt om andra förtryckta grupper. Därmed förloras den kritiska granskningen enligt respondent 6. Detta framkommer då denne säger ”Men de kan säga vad som helst om funktionshindrade, eller invandrare” och ”Men de

granskar inte kritiskt saker och ting”. Respondent 6 uttrycker att det även finns tendenser hos studenter att använda sin missgynnade position till att skjuta ifrån sig det egna deltagandet i vissa former av förtryck. Även att vissa ord måste förstås utifrån en historisk kontext snarare än i den aktuella kontexten.

Björkman (2010) ger exempel på hur lärare kan förhålla sig till ”misstag” de gör i undervisningen. Genom att se dessa ”misstag” som utvecklingsmöjligheter öppnar det upp för att synliggöra egna normblinda områden samt bidra till nytt lärande för läraren, menar Björkman (2010). Det framkommer dock inte helt klart av intervjun huruvida respondent 6 uppfattar användningen av dessa, för studenterna, problematiska ord som misstag.

Kumashiro (2000) behandlar en annan möjlig utgångspunkt för respondent 6 användande av ord som kan uppfattas som problematiska. Kumashiro (2000) belyser att en uppfattning kring att synliggöra normer handlar om att även synliggöra orden. Genom att förbjuda användning av skadliga ord ändrar inte det den historiska aspekten eller associationer som orden representerar. Detta sker istället genom att aktivt sträva för att ge orden en ny betydelse. Kumashiro (2000) lyfter dock vikten av att, då dessa skadliga ord inte ska uppfattas som upprepningar av stereotyper, måste det finnas en tydlig utgångspunkt i att användningen sker på ett kritiskt sätt. Kumashiro (2000) påpekar även att detta inte nödvändigtvis är ett sätt att eliminera förtryck, dock kan det vara ett sätt att behandla ordens betydelse i undervisning. Detta förhållningssätt skulle kunna ligga till grund för respondent 6 utsaga om det kritiska tänkandet.

8.2 Kunskapandet som en process

I samband med att ämnet diskuterades med respondenterna angående deras upplevelser kring studenternas kunskapande kring normkritik och intersektionalitet framkom hur respondenterna ser på utvecklingen av detta. Majoriteten av respondenterna menar att ett normkritiskt tänkande innefattar en ständigt pågående process som aktivt måste underhållas. Denna process måste studenterna och lärare aktivt arbeta med för att hålla vid liv och kunna applicera i undervisning samt arbetsliv. Respondent 3 lyfter fram:

Men sen så tänker jag att det här är ju någonting som är mer genomgående och en process, det är ju inte så att man är liksom så här nu är jag färdig med min kunskap i normkritik, utan att det är liksom en process och att man kanske ... som man får jobba med hela tiden.

Respondent 5 nämner också processen:

Och startar man processen och sedan inte får någon ... någon uppföljning på det, då slutar ju processen känns det som. Att man hela tiden ... går med det tänket. Hade väl vi, eller jag hade velat ha det mer i alla fall.

Respondent 4 resonerar liknande men utgår från sig själv vid samtal om processen:

... jag tänker att om den här processen ... också är ... den kan ta slut, om man som lärare tänker att ... nä men nu kan, jag har ju läst in mig på det här med normkritik. Nu undervisar jag om detta. Nu har jag ett koncept, och så undervisar jag och talar om 'så här är det. De här teorierna finns, så här kan man se på det' och så vidare.

Utifrån ovan nämnda citat kan det tolkas som att respondent 4 utgår från sig själv och sin undervisning vid samtal kring processen. Detta tydliggörs när denne säger att undervisningen inte kan utgå från ett färdigt koncept. När respondent 4 säger "... så här är det. De här teorierna finns, så här kan man se på det ..." kan det tolkas som att denne menar att det inte går att förhålla sig till normkritik på detta sätt. Respondent 3 säger att denna typ av kunskap är "... mer genomgående och en process ..." vilket kan tolkas som att respondent 3 syftar på att kunskap om normkritik och intersektionalitet är *mer* genomgående och *mer* som en process än "annan" typ av kunskap. Detta skulle möjligt kunna vara faktakunskap. En tolkning av respondenternas svar kan vara att respondenterna ser utvecklingen av normkritik och det kritiska tänkandet som ett tanke- eller förhållningssätt snarare än sådan "annan" kunskap.

Utifrån den normkritiska pedagogikens syn på kunskap kan respondenternas citat ovan förstås genom att respondenterna inte ser på kunskap som att det finns en "sann" kunskap (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bromseth, 2010). Då respondenterna använder termen process kan det tolkas som att de då syftar på att kunskap kring normkritik och intersektionalitet ständigt måste nyskapas och hållas levande. Respondent 1 uttrycker följande:

... någon kunnig som ska stå där och föreläsa [...] liksom som små fågelungar de ska placera mat i. Och jag menar det är ju också det, studenter har jättemycket kunskap också. Så jag tänker att de här seminarierna bidrar till att studenter också kan lyfta fram ... deras kunskaper och erfarenheter ...

Då respondent 1 säger ”... som små fågelungar de ska placera mat i” kan detta förtydliga respondentens syn på kunskap som något vilket inte bara kan ”läras ut” till ovetande studenter. Respondent 1 belyser i citatet ovan att studenterna även innehar egen kunskap som är värd att lyftas fram. Detta gör även respondent 5 när denne säger ”... jag kan inte lära er någonting om ni [studenterna] inte är med ... utan vi skapar kunskap tillsammans ...”. Utifrån den normkritiska pedagogikens poststrukturalistiska syn (Bromseth, 2010) på kunskap kan detta tolkas som att respondent 5 delar samma syn. Det vill säga att kunskap är socialt skapat och att läraren då tillsammans med studenterna skapar kunskapen i undervisningssammanhanget.

8.2 Kontext och bemötande i undervisningen

I följande avsnitt redogörs för de teman som framkommit utifrån vår andra frågeställning om hur undervisning bemöts i relation till kontexten. De teman som lyfts fram är *Samhälleliga maktstrukturer påverkar undervisning*, *Organisatoriska aspekter påverkar undervisningen*, *Makten mellan lärare och student* samt den *Känslighet* som respondenterna uppger att studenterna kan visa till följd av undervisningen.

8.2.1 Samhälleliga maktstrukturer påverkar undervisningen

Respondenterna uppmärksammar i samtal om makt både reproduceringen av samhälleliga maktstrukturer samt maktaspekten mellan lärare och studenter i undervisningskontexten. Dessa två former av makt, menar respondenterna, kan påverka undervisningen. Respondenternas gemensamma uppfattning är att maktstrukturer reproduceras i samhällets alla rum, då även i ”upplysta” akademiska sammanhang. Några respondenter påpekar även att det finns en risk med skolsystemet som det traditionellt ser ut idag. Detta då skolsystemet i sig reproducerar maktstrukturer genom den tydliga maktaspekten mellan lärare och student, vilket präglar undervisningen. Respondent 1 belyser tydligt återskapandet av samhällets maktstrukturer i utbildningen:

... det är klart att den finns också ... reproduceras här på (skratt), på universitetet. Det reproduceras ... på vem som kommer ... jag menar det är en organisation. Ja visst, vem är det som söker sig hit, vem är det som pushas ut, vem är det ... jag menar, vem talar i rummet, vem ... och jag tänker det ... i seminarier vem tar plats, vem tar inte plats, vem är van att ta plats, vem är van att tala ...

Citatet ovan visar på att respondent 1 möjligt har reflekterat kring hur maktstrukturerna påverkar undervisningskontexten. Att även i högskole- och universitetskontexter så privilegieras vissa och andra förtrycks, precis som i samhället utanför. Respondent 4 pratar om detta:

Och sen det här glappet då mellan och praktik, att ... eller retorik och praktik snarare. Att man säger en sak och sedan visar något helt annat. Några studenter till exempel som hade sagt att ... de upplever att apropå det här med privilegier, att de manliga studenterna blir privilegierade, var det någon som hade tagit upp i en kursutvärdering. Åh det är ju jätteviktigt och bra att de säger det, men hur, då måste vi ju ta till oss det. Ja, men va? Hur kan det bli så?

Det som respondent 4 i citatet ovan beskriver kan tolkas på så vis att då studenter påpekar problematik kring reproducering av maktstrukturer i undervisningskontexten så är det en utmaning för lärarna och organisationen att förhålla sig till detta. När respondenten säger att det finns ett glapp mellan retorik och praktik kan detta förstås som att respondenten menar att lärarna förespråkar normkritik och kritik kring maktstrukturer men att detta är svårt att genomföra i praktiken.

Just svårigheterna med att motverka det manliga privilegiet, vilket respondent 4 tar upp i citatet ovan, skulle kunna förstås utifrån Tengelin och Dahlborg-Lyckhages (2016) forskning. Deras forskning visar att de patriarkala strukturerna i vissa fall är starkare än den maktposition som läraren besitter, i de fall då läraren identifierar sig som kvinna. Tengelin och Dahlborg-Lyckhages (2016) lyfter fram att de studenter som kodas som män hade lägre krav och examinerades utifrån lägre kriterier. De kvinnliga lärarna ifrågasatte inte detta till följd av den patriarkala strukturens påverkan. Respondent 9 beskriver hur dennes lärosäte valde att hantera problematik kring makt:

Men det [kritik från studenter] har rätt mycket, vi har det om diskriminering eller utsatthet på grund av etnicitet då. Men det var inte från lärarnas sida utan det var studenter mot varandra. Och det ... de ibland delar sina åsikter med avdelningschef, med oss resten, etcetera. Och det finns exempel av detta. Jag kommer ihåg att någon som tillhörde trans ... som var ... kände sig väldigt mobbad. Jag tror att hen avslutade [utbildningen]. Mobbingen som ... hen menade att det var ifrån studenternas sida då. Självklart vi hade den på agendan och diskuterade, för att ... om jag skulle säga lite mitt bidrag i det

sammanhanget, att jag var under flera år ledamot i jämställdhetskommittén på hela [lärosätet] då. Och då vi omvandlade detta från en jämställdhetskommitté till en jämställdhet- och jämlikhetskommitté där, att ha ett intersektionellt perspektiv, att olika ... det skulle inte vara könsaspekten då. Det är också ett spår av hur man kunde påverka intersektionalitet. Kommer det väl i ... mångfaldskommitté kallade den sig. Ändrade namn och inte bara för enbart för kön då.

I citatet ovan uppger respondent 9 att en student till följd av mobbning på grund av könsidentitet valde att avsluta utbildningen. Respondent 9 nämner under intervjun inga konkreta förslag på hur sådan diskriminering kan motverkas på individuell nivå. Respondent 9 lyfter dock ett sätt att hantera diskriminering på strukturell nivå, genom att omskapa jämställdhetskommittén, för att den skulle vara mer inkluderande. Ett sätt att förstå detta kan vara utifrån Kumashiros (2000) tredje strategi för antiförtryckande utbildning, *Utbildning som kritiserar privilegiering och andrafiering*. Detta eftersom denna strategi ser på förtryck som enbart strukturellt och därför fokuserar förändring på strukturell nivå. Att förändra hur en kommitté arbetar för att förändra situationen för en enskild student kan ses gå i linje med denna strategi. Fördelar Kumashiro (2000) lyfter med denna strategi är att handlande enligt den kan medverka till social förändring, detta eftersom handlandet riktar sig mot struktur istället för mot enskilda individer. En kritik Kumashiro lyfter mot strategin är att medvetandegörande, kritik och kunskap på strukturell nivå inte automatiskt leder till förändring på individuell nivå. För detta krävs även ett val att handla annorlunda än tidigare (Kumashiro, 2000). Detta innebär att kommittén i praktiken måste utarbeta riktlinjer för förändring på individuell nivå, för att social förändring ska uppnås.

8.2.2 Organisatoriska aspekter påverkar undervisningen

Flera av respondenterna berättar att det saknas en genomgående normkritisk och intersektionell ansats under socionomutbildningen. Respondent 1 uppger att studenterna i andra kurser kan mötas av lärare som inte har samma kunskap om normkritik och intersektionalitet som respondent 1 har. Majoriteten av respondenterna framhåller vikten av ett konsekvent synliggörande av dessa begrepp genom hela utbildningen för att underhålla kunskapsprocessen och främja kritiskt tänkande.

Trots att flera respondenter anser att det saknas synliggörande av normkritik och intersektionalitet svarar flertalet respondenter initialt ja på just frågan om detta. Vid följdfrågor framkommer det dock att detta dock inte stämmer. Respondenterna hänvisar till kursplaner och kursmål för att styrka påståendet om ämnena som genomgående för utbildningen. Det kan vara så att respondenterna tolkar frågan på så vis att den enbart antas gälla just de kurser där normkritik och intersektionalitet förväntas behandlas. Respondenternas bekräftande svar kan även tolkas med utgångspunkt i Kalonaitytés (2014) förklaring om att normer snarare är något som är önskvärt än det vanligast förekommande. Utifrån detta är det möjligt att lärarnas upplevelser av att det finns på utbildningen speglar just en sådan norm. Det vill säga en norm inom den lärargrupp som undervisar om normkritik och intersektionalitet.

Vidare under samtal med respondenterna kring dessa begrepps närvaro på socionomutbildningen framkommer att flera av respondenterna trots detta anser att det inte synliggörs tillräckligt, vilket tidigare nämnts. Som en lösning på detta nämner respondenterna att de skulle önska mer tid till denna undervisning kring normkritik och intersektionalitet. Problemet med detta upplever respondent 3 är att det är "perspektivtrångt" och att det finns mycket annan viktig kunskap som studenterna bör ha med sig från utbildningen.

Vidare frågor kring hur normkritik och intersektionalitet kan inkorporeras i exempelvis juridikkurser visar på att det även saknas i dessa typer av kurser, alternativt att respondenten ej har vetskap om huruvida det ingår eller inte. Respondent 9 säger:

... jag, och två andra kollegor, vi var att så ... betonade behovet av nischen intersektionalitet i hela utbildningen. Då ... på något sätt jag var med att påverka att det blir en intersektionell profil i den här utbildningen då.

Senare i intervjun säger respondent 9:

Om vi har en sån djupt ingående ... perspektiv på intersektionalitet? Det tvivlar jag på ... eller jag ska säga...jag är inte säker, om jag skulle ... svara lite mer diplomatiskt ...

Frågan är då hur studenterna ska kunna ta till sig undervisningen utan de förutsättningar som respondenterna nämner är viktiga. Det vill säga genomgående kontinuitet och synliggörande av dessa begrepp. Detta menar även Kumashiro (2000) är en förutsättning

för att studenterna ska kunna ta till sig antiförtryckande undervisning. En orsak till att respondenterna uttrycker att denna kontinuitet inte finns kan vara att det finns organisatoriska aspekter som påverkar dessa förutsättningar. Respondent 4 nämner detta på frågan om det finns något motstånd på organisatorisk nivå:

Där har det funnits ett motstånd, för då börjar man [ledningen] prata om att det är perspektivtrångt [...] då måste vi plocka bort något annat och ... så.

En tolkning av respondenternas utsagor kring svårigheterna med att synliggöra begreppen normkritik och intersektionalitet samt implementera dessa genomgående i utbildningen kan visa på en organisatorisk resursbrist. Detta styrks av Zambrell (2013) som menar att just resursbrist är något som är förekommande inom högre utbildning. Vidare framhåller Zambrell (2013) att detta inverkar på både lärares pedagogik och ambition. Detta eftersom lärarna då varken har tid eller resurser för att bedriva den undervisning som de önskar. Detta skulle kunna vara en förklaring till att respondenternas tvetydiga svar. Att det finns pedagogiska ambitioner på hur undervisningen ska bedrivas men att det inte finns organisatoriska medel för dessa att genomföras vilket då inverkar på lärarnas ambition. Dock framstår inte respondenternas ambition vara påverkad då de uppger att de framhåller vikten av att utveckla undervisningen om normkritik och intersektionalitet. Det ter sig möjligt att respondenternas ambition i dagsläget kan minska i det fall att resursbristen inte förändras utifrån Zambrell (2013).

8.2.3 Makten mellan lärare och student

Den maktobalans mellan lärare och student som flera respondenter benämnt kan tolkas utifrån Johanssons och Theodorssons (2013) resonemang. Respondenterna uttrycker i likhet med författarna att konsekvensen av obalansen blir att makt och lärande sammanflätas. Johansson och Theodorsson (2013) menar att frågan om lärande, makt och sociala skillnader inte lyfts som ett reellt problem inom högre utbildning. Konsekvensen blir att denna maktreproducering inte förändras. Respondenternas utsagor visar att de synliggjort maktobalansen. Johansson och Theodorsson (2013) menar att maktobalansen mellan lärare och student inte bara bör synliggöras, det behöver även finnas en vilja från lärarens sida att till viss del ge upp den makt denne besitter. Utifrån tidigare citat där respondent 7 säger ”Utan kritiskt ... jag tycker om att bli ifrågasatt ... ” kan detta som tidigare nämnts tolkas som ett sätt att avsäga sig en del av makten. Det kan även vara ett

sätt att synliggöra maktpositionerna då läraren på så vis erkänner sin och studentens positioner som ojämlika.

Nedan följer ett citat från respondent 4 där denne förklarar en övning i sin undervisning som kan kopplas till maktbalansen mellan lärare och student:

Och där jag bland annat ... en övning som jag brukar göra som, där jag först presenterar mig själv utifrån ett intersektionellt perspektiv [...] Och det är för att synliggöra, vad är intersektionalitet rent konkret då?

Utifrån den normkritiska pedagogiken diskuterar Josephson (2010) denna typ av övning och författaren menar att om läraren framställer sina egna marginaliserande positioner för studenterna kan detta närmast befästa makten som läraren har i klassrummet. Detta genom att skapa bilden av att läraren är så ”stor” att denne till och med kan ha ”svagheter”. Författaren menar att när vi presenterar oss bör vi vara medvetna om vilka motiv vi har bakom att lyfta fram vissa aspekter utav oss själva.

Respondent 4 förklarar vidare under intervjun att denne i övningen beskriver vilka kategorier denne tillhör och hur de kan förstås i relation till samhällliga maktstrukturer. Även hur det påverkat dennes liv och erfarenheter. Detta för att konkret tydliggöra intersektionalitetsbegreppet och normer för studenterna. Respondent 4 beskriver att denne sedan ger studenterna i uppgift att i mindre grupper diskutera samma sak utifrån sig själva. Respondenten menar att genom att börja med sig själv är förhoppningen att studenterna också ska våga vara personliga när de genomför övningen. Syftet med övningen är att studenterna ska förstå hur kategorier och maktstrukturer vävs samman genom att förstå sin egen position i dem. Då respondent 4 uppger att denne presenterar sig själv endast för att motivera studenterna att våga göra detsamma i övningen kan detta möjligt vara ett syfte som kan berättiga denna metod. Bromseth (2010) lyfter fram att en förutsättning för att kunna utmana de förgivettagna maktstrukturerna är att ”få syn” på oss själva. Det är först efter att studenten gjort detta som denne kan problematisera den egna medverkan i skapandet av förtryckande normer. Detta skulle kunna vara en anledning till respondent 4 användning av denna övning.

8.2.4 Känslighet

Den övergripande uppfattningen bland respondenterna är att det för vissa studenter kan kännas jobbigt och vara en chockupplevelse att börja ifrågasätta dominerande normer samt

förstå sin egen roll. Vid samtal med lärarna kring eventuellt motstånd eller känslighet till undervisning om normkritik och intersektionalitet är det enbart respondent 5 som inte upplevt något motstånd eller känslighet alls. Genom att tolka detta utifrån Kalonaitytés (2014) resonemang utifrån normkritisk pedagogik kan en anledning till detta vara att respondent 5 inte varit tillräckligt kritisk nog mot rådande normer i undervisningen. Kalonaityté (2014) menar att det alltid uppstår motvilja och motstånd i en normkritisk kontext när rådande maktstrukturer ifrågasätts. En annan tolkning av avsaknaden av motstånd som respondent 5 berättar om kan vara att denne faktiskt fått motstånd men inte uppmärksammat detta. Det behöver därmed inte vara brist på kritik mot rådande normer i undervisningen som ligger till grund för respondent 5 svar.

Resterande respondenter ger exempel på ett flertal olika sorters motstånd eller känslighet från studenterna. Respondent 1 beskriver det på följande sätt:

Men hur märker jag när studenterna inte gillar det är? De kan bli väldigt tysta, de kan bli aggressiva, de kan gå i försvar. Ja, sådana saker kan hända. När människor inte gillar liksom, det stoppar samtalet, man kan se att ... och det är då det är viktigt att liksom försöka fånga upp personer och försöka prata om ... men sen det är en process.

Respondent 1 menar i citatet ovan att det är av vikt att fånga upp studenter som visar tecken på att de inte gillar eller vill ta till sig undervisningen. Då respondenten säger "... men sen det är en process" kan visa på en svårighet som finns i att fånga upp studenter som uppvisar motstånd.

Respondenten nämner att studenterna kan reagera med tystnad, aggressivitet och försvarsställning. Dessa motstånd eller distanserade strategier lyfts av Case och Hemmings (2005) vilket kan visa på att dessa typer av motstånd är vanliga vid undervisning så förtryck och maktstrukturer behandlas. Kalonaityté (2014) menar utifrån den normkritiska pedagogiken att om det finns tillräckligt med tid för den normkritiska undervisningen går motstånd och känslighet oftast att bemöta. Detta kan vara ett sätt att tolka varför respondenterna efterfrågar mer tid samt en "röd tråd" för undervisningen kring normkritik och intersektionalitet. Dock menar Kalonaityté (2014) vidare att utifall motviljan grundar sig i en uppfattning om att det som lärs ut är ovetenskapligt och saknar relevans räcker förmodligen inte enbart mer tid och synliggörande av ämnet. Respondent 4 säger:

... och alla som kommer hit är ju liksom inte som jag var när jag började på universitetet, intresserad av genus och jämställdhet och, eller normkritik och tycker att det är viktiga perspektiv. Andra tycker liksom ... Ah, att det här är liksom ren jävla bullshit, eller det är flum eller det är liksom politik. Det hör inte hit här för nu ska vi syssla med socialt arbete. Vi ska hjälpa människor, vi ska inte liksom ... hålla på med sådan där politik.

Det kan tolkas som att respondent 4 uppfattar att vissa studenter inte anser kunskapen som relevant utifrån uttalandet "... ren jävla bullshit, eller det är flum eller det är liksom politik". Detta kan tolkas utifrån Kalonaitytés (2014) förklaring att kunskap kan ses ovetenskapligt och då anses sakna relevans. Denna ovilja från studenterna skulle kunna vara ett resultat av att de således ser kunskapen om normkritik och intersektionalitet mer som ett politiskt ställningstagande eller irrelevant då det sociala arbetet ska genomföras på individuell nivå.

Avseende hanteringen av känslighet och motstånd från studenterna kring undervisningen synliggör respondent 2 hur denne anpassar undervisningen för att undvika känslighet och motstånd från studenterna i den kontext där den genomförs. Respondent 2 berättar att denne även undervisar utanför lärosätet och då i en kontext som är "dominerande vit". I den "dominerande vita" kontexten, vilken denne menar att högskole- och universitetskontexten är, utformas undervisningen mer förklarande och respondent 2 menar att denne måste gå försiktigare fram:

Jag är ganska aktiv utanför universitetet i relation till mer så kallade rasifierade grupper. Och det är ett annat sätt att föreläsa, det är två olika sätt att föreläsa, det är två olika mottagare. Där i det här mer vita dominerade, måste jag, låt oss säga, antingen, ibland då lite försiktigt och mer förklarande.

Med utgångspunkt i Johanssons och Theodorssons (2013) resonemang att den normkritiska undervisningen bör vara en process där det ingår konflikt, motstånd, frustration och skam är respondenternas upplevelse av känslighet och motstånd önskvärd. Johansson och Theodorsson (2013) menar att undervisningen bör vara allt annat än bekväm och argumenterar för att detta kan vara en väg till utveckling. Att lärarna ser det som problematiskt om undervisningen blir för privat och även anpassar undervisningen efter detta kan bero på att de inte har några verktyg att hantera den kris som Kumashiro (2000) benämner. Kumashiro (2000) lyfter dock att det är nödvändigt att gå igenom en kris

för att kunna internalisera kunskap om normkritik och intersektionalitet. Om lärarna anpassar undervisningen för undvika att det blir för privat eller känsligt kan det få till följd att denna kris som författaren nämner inte uppstår. Då Kumashiro (2000) samt Johansson och Theodorsson (2013) menar att denna kris är nödvändig kan det ses som en fördel att inte ta för stor hänsyn till studenternas känslighet. Istället kanske lärarna ska provocera denna känslighet för att framkalla krisen.

8.3 Metoder

I följande avsnitt behandlas flertalet synliggjorda teman vilka berör respondenternas upplevelser kring den specifika undervisningen. Utifrån materialet framkom följande teman: *”Traditionella” föreläsningar och praktiska moment* samt *Obligatoriskt eller ej*. Under dessa teman belyser respondenterna bland annat sina tankar kring vad de uppfattar som gynnsamt i undervisningssammanhang.

8.3.1 *”Traditionella” föreläsningar och praktiska moment*

Majoriteten av respondenterna berättar att undervisningen till större del sker genom ”traditionella” föreläsningar. Dessa “traditionella” föreläsningar förklaras av respondenterna som föreläsningar där läraren står längst fram vid en tavla eller på ett podium och föreläser för studenter som sitter. Respondent 7 beskriver en brist denne upplever att ”traditionella” föreläsningar har:

Det blir liksom, nä men det blir tröttsamt, det spelar liksom ingen roll hur intressant det är, 45 minuter sen är man liksom slut i huvudet även om jag lyssnar på det mest intressanta som finns och alltså det tar liksom stopp.

Även respondent 1 beskriver dennes uppfattning av dessa ”traditionella” föreläsningar:

För formen [på undervisningen] är ganska, har varit ganska statisk och reproducerar också makt. Liksom någon kunnig som ska stå där och föreläsa och andra som ska liksom små fågelungar de ska placera mat i ...

Vi har tidigare i uppsatsen behandlat respondenternas upplevelse om maktbalansen mellan lärare och student. Respondent 1 i citatet ovan uttrycker att de ”traditionella” föreläsningarna synliggör denna maktbalans samt att sådana former på undervisningen kan vara problematiska. Det kan även tolkas som att respondenten ställer sig kritisk till ”traditionella föreläsningar” med anledning av att de ses som just ”traditionella”. Detta kan

förstås som att de utgör en problematisk norm. Detta synliggörs då respondenten nämner att undervisningen "... har varit ganska statisk och reproducerar också makt". Detta kan även härledas till tidigare argument om den normkritiska pedagogikens kunskapssyn. Det vill säga att kunskap utifrån denna pedagogik ses som något socialt skapat snarare än något som läraren förmedlar till studenterna (Bromseth, 2010).

Johansson och Theodorsson (2013) menar att det egentligen inte är innehållet i undervisningen som behöver ändras för att uppnå en gynnsam undervisning om normer och makt, det är formerna av undervisningen som behöver förändras. Flera respondenter uttrycker dock att de inte har någon särskild tanke bakom sin undervisning. Respondent 2 säger uttryckligen att det inte finns någon pedagogisk utgångspunkt för undervisningen:

Det har varit endast seminarieform och föreläsningar, och sen också inlämningar och skriftliga uppgifter, alltså övningar. Så det, det har inte varit nån särskild pedagogisk ...

Detta kan tolkas som att lärarnas fokus i undervisningen snarare ligger på ämnena normkritik och intersektionalitet än på gynnsam pedagogik för att lära ut det. I citatet nedan anspelar respondent 4 på det intresse denne har för pedagogik samt att det är ovanligt för lärare på socionomprogrammet:

Så att jag var intresserad av pedagogik och lärande och ville undervisa. Många går ju inte forskarutbildning för att de ska undervisa utan för att forska. Men det ser jag som en fördel att jag hade ett intresse för undervisning och lärande i stort redan när jag kom in här.

Uttalandet respondent 4 gör ovan skulle kunna förstås som att de lärare som går forskarutbildning kan ha ett engagemang i sitt ämne, men att det är färre som har genuint intresse av att undervisa. Om detta är fallet skulle en konsekvens kunna vara att undervisningen utav dessa lärare utformas med innehållet i fokus. Den pedagogiska ansatsen skulle då kunna bli åsidosatt. Detta kan te sig problematiskt utifrån ovan nämna resonemang som Johansson och Theodorsson (2013) för, att det är formen på undervisningen och inte innehållet som bör förändras. Vikten läggs därmed av författarna inte enbart på innehåll utan även på hur innehållet förmedlas till studenterna.

De fördelar som lyfts i intervjuerna avseende "traditionella" föreläsningar menar respondenterna är för att lägga en kunskapsgrund kring historien, att lyfta viktiga poänger

med ämnet samt för att behandla viktiga teorier om makt och maktstrukturer. Några av respondenter belyser att de upplever att framförallt kortare föreläsningar fungerar väl för att inledningsvis skapa en kunskapsbas och sammanhangsmarkering kring det aktuella ämnet. Enligt flertalet respondenter följs korta föreläsningen därefter av exempelvis en praktisk övning eller diskussioner i mindre grupper för ytterligare förståelse och fördjupning, vilket respondent 7 belyser:

Ja, det är lite olika. Jag föreläser ju ofta och ställer frågor, alltså jag har ju sällan seminarier. Jag föreläser och sen så har jag frågor till gruppen som man får diskutera i bikupor.

Flera av respondenterna framhåller bristen av praktiska moment i undervisningen samt att dessa är nödvändiga komplement till ”traditionella” föreläsningar. Ovanstående upplägg som förtydligas av respondent 7 ovan kan tolkas som ett mellanting mellan de praktiska moment och ”traditionella” föreläsningar som respondenterna upplever är problematiska. På premisser av att ovanstående tolkningar stämmer kan detta upplägg ses som en lösning. Som ett steg från ”traditionella” föreläsningar och den maktobalans de innebär samt som en ansats att införa fler praktiska moment i undervisningen. Att praktiska moment belyses som för få i undervisningen kan tolkas utifrån den normkritiska pedagogiken och Sörensdotter (2010). Denne menar att lärandet om normer måste ”upplevas genom att höra, tänka, se, uppleva, känna, reflektera, inta olika positioner” (Sörensdotter, 2010, s. 151). Författaren menar att det inte räcker med teoretisk kunskap utan istället krävs det multipla metoder för att internalisera denna kunskap.

Att respondenterna lägger upp undervisningen genom främst ”traditionella” föreläsningar kan även förstås som att det finns organisatoriska krav på att denna typ av undervisning ska ingå i programmet. Respondent 3 berör detta när denna svarar på frågan om hur respondenten lägger upp sin undervisning:

Alltså det ser rätt olika ut. De här traditionella så ’kan du ta den här föreläsningen i genus och intersektionalitet’ så här ...

Ovanstående citat kan tolkas som att det finns ett krav från ledningen att det ska ingå vissa föreläsningar i programmet och att lärarna är skyldiga att genomföra dessa. Den generella uppfattningen som uttrycks av respondenterna är att praktiska moment dock upplevs som nödvändigt i undervisningen. Argument som lyfts av respondenterna avseende praktiska

moment är att det bidrar till lärandet ”när det händer någonting i rummet”. Respondenterna nämner att bikupor, diskussionscirklar och seminarier uppfattas som mer givande för studenterna då de lättare kan ta till sig dessa ämnen vilket är i enlighet med Sörensotter (2010).

8.3.2 Obligatorisk eller ej

Majoriteten av respondenterna uttryckte vikten av moment som är examinerande eller obligatoriska. Detta för respondenterna upplever att risken annars är stor att de rationaliseras bort utav studenterna. Respondent 6 uttryckte det som nedan:

... det är tyvärr, det är lite så att många gånger nästan man måste tvinga studenter att examineras för att de ska jobba ordentligt.

Flera respondenter menade att det ligger mycket ansvar på ledningens organisering av utbildningen. Som svar på frågan om det fanns något inom organisationen som påverkade respondentens undervisningsmöjligheter, svarade respondent 3 följande:

Jag hade en föreläsning då, på en kurs som jag tyckte inte att den, den var lite instoppad i relation till övriga (skratt). Den hängde inte så här hundra liksom samman med övrigt och det fanns ingen examinationsuppgift i den och det fanns ingen kurslitteratur riktigt och, eller det fanns ett kompendium och då kunde man liksom möjligtvis få in någon liten artikel. [...] Så att jag tror att man (skratt), man ska nog göra kurser lite mer rörliga. Så att det inte är en person som liksom ansvar för den. Dels blir det ju ganska sårbart så, och sen så blir det också ganska, nej men det blir så personligt. Jag tänker att vi mer ska tänka lärarlag, alltså att man arbetar mer övergripande, och det har vi ju börjat gör nu också. I större utsträckning, så att man kan skapa en bättre överblick också.

Enligt citatet ovan önskar respondenten dels examinerande uppgifter om normkritik och intersekitonalitet och dels att organisationen av kurserna ska vara mer rörliga. Respondent 3 argumenterar för att kurserna ska utformas av ett lärarlag snarare än en enskild lärare, eftersom det enligt respondent 3 dels blir ganska sårbart och personligt då. Ett lärarlag skulle även främja en bättre överblick av vad som faktiskt ingår i programmet.

Utifrån att respondent 3 säger att ett moment kring ämnet var ”... instoppad i relation till övriga” kan det tolkas som att intersektionalitet och normkritik måste skrivas in i kursplanerna. Som nämnts ovan uppgav även majoriteten av respondenterna att det måste vara obligatorisk kurslitteratur samt examinerande moment i undervisningen. Delvis för att det är viktig kunskap och delvis för att även signalera till studenterna att det är viktig kunskap. Respondenterna menar att det främst är de obligatoriska och examinerande momenten som studenterna deltar i.

Kalonaityté (2014) resonerar kring att dessa ämnen politiskt bör premieras över sakkunskap vilken inte är föränderlig och förnyelsebar. Respondenternas uttalanden om vikten av obligatoriska moment samt en förändring av organisation tolkas som att respondenterna ligger i linje med i författarens resonemang. Kalonaityté (2014) menar att genom att dessa ämnen utifrån politiska mål skrivs in i kursplaner som obligatoriska moment blir resultatet att denna typ av kunskap ses som viktig av studenter samt samhället i stort.

8.4 Sammanfattning av resultat och analys

Respondenterna lägger stor vikt vid studenternas kunskap om normer, makt och strukturer. Dessa behöver medvetandegöras för att studenterna ska se sin egen medverkan samt påverkan i maktstrukturer och i skapandet av förtryckande normer. Utifrån resultat tillsammans med forskning kan det även ses som viktigt att lärare inte utgår ifrån att studenterna är en homogen grupp. Det finns olika anledningar till att studenter söker sig till den akademiska kontexten vilket enligt forskning måste tas i beaktande vid undervisningssammanhang.

Respondenterna menar även att studenterna behöver utveckla ett kritiskt tänkande för att utmana dessa strukturer. På så vis kan det sociala arbetet även leda till social förändring på strukturell nivå. Att den sociala förändringen på strukturell nivå och fokuseras mindre på individuell- och gruppnivå var något som respondenterna lyfte fram som en nödvändighet för att social förändring skulle kunna ske. Den kritiska blicken måste studenterna även vända mot sig själva för att på så vis kunna förstå sina egna värderingar samt sin egen roll i maktstrukturer.

Vad som också framkommer utifrån resultatet är att det måste finnas rum för studenter att ifrågasätta, kritisera och utmana läraren i undervisningssammanhang. Detta förutsätter, utifrån forskningen, att läraren måste vara villig att lämna ifrån sig en del av den makten

denne besitter och bemöta studenten på ett gynnsamt sätt i undervisningen. Under framställandet av uppsatsen har denna maktstruktur blivit synliggjord i de genomförda intervjuerna med respondenterna samt har olika förhållningssätt kring studenternas kritik till lärare uppmärksammats.

Respondenterna menar att kunskapandet kring ämnen som normkritik och intersektionalitet kan liknas vid en process. Även att denna process innefattas av att studenterna tillsammans med läraren gemensamt skapar kunskap. Respondenternas utsagor visar på att de möjligt ser kunskapen som ständigt utvecklas och behöver underhållas. Det vill säga att den generella kunskapssynen bland respondenterna därmed inte utgår ifrån att det finns en ”sann” kunskap. Respondenterna lyfter problematik kring synliggörandet av normkritik och intersektionalitet inom socionomutbildningen och en fråga som uppkommit är hur studenterna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen om förutsättningarna är begränsade. En anledning till de begränsade förutsättningarna skulle utifrån Zambrell (2013) kunna vara till följd av resursbrist inom organisationen.

Vidare kan utbildningen ur respondenternas syn kan uppfattas som ”perspektivtrång”, det vill säga att det är mycket som ska få plats i utbildningen. Detta gör det svårt att få mer plats för ett specifikt ämne. Det framkommer att respondenterna i studien tycker att det behövs mer tid och utrymme för undervisning om normkritik och intersektionalitet.

Analysen visar att respondenterna ställer sig kritiska till ”traditionella” föreläsningar då dessa reproducerar maktstrukturer. Det framkommer att praktiska moment blir otympliga i de stora klasser som undervisningen sker i. De praktiska momenten framhålls som nödvändiga men inte genomförbara. Respondenterna har även lyft vikten av att undervisningsmoment som rör normkritik och intersektionalitet bör ingå som obligatoriska moment. Dels då detta är viktig kunskap samt att det är viktigt att, som lärare och organisation, signalera det är viktig kunskap. Detta genom obligatoriska moment samt kurslitteratur. Vad som framkommer i analysen är att detta således bör åtgärdas på organisatorisk nivå. Respondenterna menar att ledningen har ett ansvar i att utforma socionomprogrammet exempelvis i form av lärarlag.

Analysen visar att respondenterna upplever olika former av motstånd eller känslighet från studenter kring undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet. Utifrån använd forskning framkommer detta motstånd som komplicerat och svårhanterat i linje med respondenternas svar.

9. Diskussion

Utifrån studiens första frågeställning om samt varför kunskap kring normkritik och intersektionalitet anses viktigt av lärarna uttrycker alla respondenterna att de anser kunskapen som viktig. Detta då det enligt dem i slutändan är en förutsättning för att social förändring på strukturell nivå ska kunna ske. Det som även framstår som viktigt för lärare att beakta vid undervisningen är att uppmärksamma heterogeniteten inom studentgruppen och inte utgå ifrån att studenterna utgör en homogen grupp. Både relaterat till kunskapsbas samt utifrån studenternas värderingar och syn på socialt arbete. Detta för att studenterna utifrån förmåga ska få så bra förutsättningar som möjligt att tillgodose sig undervisningen kring normkritik och intersektionalitet. Forskning tillsammans med vissa av respondenterna ser kritik från studenter som något som bör uppmännas till för att på så vis synliggöra och problematisera makten mellan lärare och student. Detta som en del i undervisningen kring normkritik och intersektionalitet samt för att belysa vikten av ett kritiskt tänkande hos studenterna. Dock har svårigheterna med detta uppmärksammats under arbetet med denna studie, framförallt i kontaktakten med den egna högskolan. Då olika lärare kan komma att bemöta sådan kritik på olika sätt framstår det som problematiskt att uppmanna studenterna att framföra sådan kritik, utan att beakta de konsekvenser denna kritik kan få för studenterna och deras utbildning.

Utifrån studiens andra frågeställning avseende bemötandet lärare upplever kring undervisning om normkritik och intersektionalitet är det mest framträdande i resultatet att respondenterna uttrycker en brist på- och efterfrågar mer resurser från organisationen. Detta för att möjliggöra ett socionomprogram som gynnar undervisningen kring normkritik och intersektionalitet. Respondenterna uppvisar stort intresse och engagemang kring undervisningen om normkritik och intersektionalitet och uttrycker behovet av att utveckla den till det bättre. Att då ledningen uppmärksammar eventuella förslag från lärarna såsom arbete i lärarlag borde ses som självklart då det är lärarna som sitter på kompetensen. Det är även lärarna som har den direkta kontakten med studenterna och har möjlighet att se vilka behov som finns, avseende undervisningen. Det som framgår utifrån forskningen är att det finns ett flertal olika modeller för hur undervisningen bör eller kan utformas. Dock läggs lite eller inget fokus på de faktiska möjligheter som finns för ett sådant genomförande. Det vill säga resurstillgång, tidstillgång samt andra organisatoriska aspekter. Detta framstår som intressant då denna studies resultat visar att detta är centrala problem i utformandet av undervisningen.

Möjligt är att resultatet kan bidra till att dessa aspekter tas i beaktande vid utformandet av gynnsamma undervisningsätt avseende normkritik och intersektionalitet. Respondenterna uttrycker flertalet tillvägagångssätt och metoder som de anser som gynnande för undervisningen. Dessa blir dock i praktiken svåra att genomföra på grund utav ovanstående hinder. Detta leder således till att det inte går att dra några slutsatser utifrån materialet, relaterat till studiens tredje frågeställning avseende metoder som anses gynnsamma för undervisning om normkritik och intersektionalitet. Att genom vidare forskning finna en lösning på dessa organisatoriska aspekter kan ses som ett första steg mot att förbättra undervisningen kring normkritik och/eller intersektionalitet.

Sådan forskning skulle även kunna rikta in sig på att utveckla metoder för bemötandet av motstånd och känslighet som studenter uppvisar vid undervisning om normkritik och intersektionalitet. Detta då det framstår som en betydande svårighet för lärarna vid undervisning om normkritik och intersektionalitet. Vidare forskning skulle kunna fokusera på lärare på socionomprogrammet vilka inte har erfarenhet av undervisning om normkritik och/eller intersektionalitet och deras förhållningssätt till att inkorporera en normkritisk pedagogik. Då skulle en jämförelse kunna genomföras med vår studie för att synliggöra hur normkritik och intersektionalitet används i mindre självklara kurser och moment.

Så vitt vi känner till har ingen liknande studie genomförts i en svensk kontext tidigare. Åtminstone bör kunna sägas att forskning i enlighet med vår studie är begränsad (Lekebjerg et al., 2015; Lundby, 2013). Därmed anser vi att denna studie kan ses som ett värdefullt kunskapsbidrag. Både för lärare, ledning och studenter på socionomprogram. Detta utifrån syfte att lyfta fram lärarnas upplevelser och visa på vad de poängterar som viktigt i undervisningen om normkritik och intersektionalitet. Att vidare undersöka hur socionomers utbildning ser ut i praktiken är avgörande för att få en uppfattning om hur studenter förbereds på att arbeta inom socialt arbete. Sådan kunskap kan komma att bidra till att utbildningen optimeras utifrån det sociala arbetets mål, det vill säga social förändring på strukturell nivå.

10. Litteraturförteckning

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Östnäs, A. (2007). Norm och normalisering inom handikappvetenskap och handikappidrott. I K. Svensson (Red.), *Normer och normalitet i socialt arbete*. (s. 63-75). Lund: Studentlitteratur AB.
- Björkman, L. (2010). En skola i frihet – Med ”misstagens” hjälp. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.155-182). Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Brade, L., Engström, C., Sörensdotter, R., & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga: Metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: Från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 27-50). Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Butler, J. (1999). Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion. Göteborg: Daidalos AB.
- Chand, A., Clare, J., & Dolton, R. (2002). Teaching anti-oppressive practice on a diploma in social work course: Lecturers' experiences, students' responses and ways forward. *Social Work Education*, 21(1), 7-22. doi:10.1080/02615470120106988
- Collins, P. H. (1998). It's all in the family: Intersections of gender, race and nation. *Hypatia*, 13(3), 62-82. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01370.x>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago legal forum*, 1(8), 139-167. Hämtad 10 maj, 2018 från <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucfl>
- Case, K. A. & Hemmings, A. (2005). Distancing strategies - White Women Preservice Teachers and Antiracist Curriculum. *Urban Education*, 40(6), 606-626. doi: 10.1177/0042085905281396
- Case, K. A. (2015). White Practitioners in Therapeutic Ally-Ance: An Intersectional Privilege Awareness Training Model. *Women & Therapy*, 38(3-4), 263-278. doi:10.1080/02703149.2015.1059209
- de los Reyes, P., Molina, I., & Mulinari, D. (2005). Introduktion – Maktens (o)lika förklädnader. I P. de los Reyes, I. Molina & D. Mulinari. (Red.), *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. (s. 11-48). Stockholm: Atlas Akademi.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2007). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber AB.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för de förtryckta* (10. uppl.). Stockholm: Gummelssons.
- Johansson, A. & Theodorsson A. (2013). Teachin, power and social difference – Practicing anti-oppressive education in the university classroom. I K. Johansson., G. Lassbo & E. Nehls (Red.), *Inside the new university: Prerequisites for a contemporary knowledge production*. (s.112-146). DOI: 10.2174/97816080572691130101

- Josephson, A. (2010). På väg mot normkritiskt arbete med forum – Teater, forumspel och värderingsövningar I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.183-206). Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: För den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kullberg, C., Hertz, M., Feldt, J., Wallroth, V. & Skillmar, M. (2012). *Genus i socialt arbete*. Malmö: Liber AB.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of educational research*, 70(1), 25-53. doi: 10.2307/1170593
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lekebjer, C., Arvidsson, V., Hildebrand, Ä., Lindqvist, A., Linné, T., Novén, M., & Pobiega, J. (2015). *Normkritisk pedagogik : Samtal om normer och förändringsmöjligheter i högre utbildning*. Artikel presenterad vid Lunds universitets utvecklingskonferens, 2015, Lund, Sverige. Hämtad från <http://portal.research.lu.se/ws/files/6308134/8311537.pdf>
- Lundby, E. (2013). Att förbättra analytiskt tänkande hos studenter. I H. Hegender & M. Stigmar (Red.), *Universitetspedagogik i praktiken: Sexton lärartexter om pedagogisk utveckling* (s. 5-11) (Rapport 2013:1). Hämtad från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:668129/FULLTEXT01.pdf>
- Makt. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 19 juni, 2018 från <http://www.ne.se/>
- Mattsson, T. (2015). *Intersektionalitet i socialt arbete*. (2. uppl.). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016). *Makt*. Hämtad 20 juni, 2018, från <https://www.genus.se/ord/makt/>
- Padgett, R. (2008). *Qualitative methods in social work research*. (2. uppl.). Kalifornien: Sage Publications Inc.
- Payne, M. (2015). *Modern teoribildning i socialt arbete*. (3. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Queerteori. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 19 juni, 2018 från <http://www.ne.se/>
- RFSL Ungdom. (2011). *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet* (3. Uppl.). Stockholm: RFSL Ungdom/Forum för levande historia.
- Statistiska Centralbyrån. (u.å.). *Inom världen finns Sveriges vanligaste yrken*. Hämtad 16 maj, 2018 från <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/utbildning-jobb-och-pengar/sveriges-vanligaste-yrken/#e3a7e0bb-71e8-423b-9aa8-6b0bd5b2a376>
- Sörensdotter, R. (2010). En störande, utmanande och obekvämlig pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.), *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.135-154). Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Tengelin, E. & Dahlborg-Lyckhage, E. (2016). Discourse with potential to disrupt traditional nursing education: Nursing teachers' talk about norm-critical competence. *Nursing Inquiry*, 00, 1-11. doi: 10.1111/nin.12166
- Zambrell, K. (2013). Att förbättra analytiskt tänkande hos studenter. I H. Hegender & M. Stigmar (Red.), *Universitetspedagogik i praktiken: Sexton lärartexter om pedagogisk utveckling* (s. 139-160) (Rapport 2013:1). Hämtad från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:668129/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Bilaga 1 - Informationsbrev

Förfrågan om att delta i en studie om normkritik och intersektionalitet på socionomutbildningar.

Socionomutbildningar har ett ansvar och en möjlighet att arbeta mot strukturellt förtryck genom att utbilda socionomstudenter i ämnen såsom normkritik och intersektionalitet. Lärares erfarenheter och upplevelser av utbildning kring ämnen som normkritik samt intersektionalitet är därför viktigt att undersöka.

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att undervisa om normkritik och intersektionalitet på socionomutbildningen. Vi vänder oss till lärare med erfarenhet av undervisning kring normkritik och intersektionalitet.

Studien är en C-uppsats och är en del av utbildningen till socionom vid Jönköping University. Studien kommer att genomföras med intervjuer under perioden 16/4 till och med 11/5 2018. Intervjun kommer att beröra din upplevelse och erfarenhet av undervisning om normkritik och intersektionalitet. Intervjun beräknas ta 60 minuter. Det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö och den kommer att genomföras på en tid och plats som du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske på ett sätt så att inga utsagor kan kopplas till enskilda individer eller lärosäten. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation till andra studerande samt i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt kommer det att publiceras i en databas vid Jönköping University. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av det färdiga examensarbetet.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Vi frågar härmed om du vill delta i denna studie. Det skulle underlätta för oss om du kunde meddela om du väljer att delta eller inte (se kontaktuppgifter nedan). Skulle vi inte fått ditt besked innan 20/4-2018 kommer vi att kontakta dig igen.

Ansvariga för studien är studenterna Kajsa Hannu och Mari Rehn Lomberg samt handledare Mikael Skillmark. Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss.

Kajsa Hannu

Student

kajсахannu@gmail.com

073-54 54 171

Mikael Skillmark

Adjunkt

mikael.skillmark@ju.se

Mari Rehn Lomberg

Student

marilomberg@hotmail.com

0739-681029

Bilaga 2 – Intervjuguide

Övergripande definitioner av begrepp

- Vad är din förståelse av normkritik?
- Vad är din förståelse av intersektionalitet?
- Beskriv vilka erfarenheter/bakgrund du har av att undervisa om normkritik och intersektionalitet.
 - Varför har du valt att göra det?
 - Om du anser att det är viktigt/oviktigt - varför?

Tillvägagångssätt och metoder

- Hur går din undervisning till rent konkret?
 - Vilka moment ingår?
 - (Ex: Föreläsning/studiegrupper/diskussionsforum/seminarier)
 - Vad är din tanke bakom detta upplägg?
- Vad önskar du uppnå med din undervisning?
 - Beskriv ett tillfälle där du upplever att du uppnådde det
 - Varför tror du att du uppnådde det då?
 - Hur upplevde du att studenterna reagerade då?
- Upplever du att det finns svårigheter med att undervisa om normkritik och intersektionalitet?
 - Kan du beskriva?
 - Har du något exempel?
- Har du några exempel på undervisningsformer som du upplever fungerar sämre eller inte alls? Antingen av den egna undervisningen eller annan undervisning.
 - Om eget exempel: Hur upplevde du den situationen?
 - Beskriv vad det var som fungerade mindre bra

Bemötande

- Upplever du att normkritik och intersektionalitet är ett aktuellt ämne på det socionomprogram där du undervisar?
 - Hur upplever du att diskussionerna är kring normkritik och intersektionalitet inom organisationen?
 - Ex: studenter, andra lärare, ledning, organisation
 - Kan du beskriva en specifik situation/exempel?
- Finns det något inom organisationen som påverkar dina möjligheter att undervisa?
 - Ex: studenter, andra lärare, ledning, organisation
- Utifrån tidigare forskning kring ämnet (till exempel Case 2005, 2015; Chand, Clare och Dolton, 2010; Mattsson, 2015) framkommer det att studenter kan ha svårt för att acceptera sitt eventuella privilegie. Har du några upplevelser kring detta fenomen?

Har du förslag på hur man kan hantera detta som lärare?

Avslutande

- Vilka inspirationskällor använder du dig av? Artiklar, litteratur?
- Hur används eller påverkar dessa inspirationskällor din undervisning?
- Tillägg? Frågor?