



Högskolan
Kristianstad

Trans i skolan

En studie av lärares och transelevers berättelser om möten med varandra,
samt en undersökning av hinder och möjligheter för erkännande av transelever i
gymnasieskolor i Sverige.

Andréa Hofmann von Baltenau

Examensarbete, ÄSHM92, 30 HP

Ämneslärarutbildningen, samhällskunskap

Högskolan i Kristianstad, Lunds universitet

Handledare: Katarina Blennow

Examinator: Lars-Erik Nilsson

Engelsk titel: Trans in School – a study of teachers' and trans-gender students' stories of encounters, and of possibilities and obstacles for recognition in Upper Secondary Schools in Sweden.

Abstract

This (master thesis) examines teachers' and transgender students' accounts of meeting and encountering each other and what possibilities and obstacles for recognition that their stories portray. The study and analysis are based on interviews with three students and three teachers at different upper secondary schools in Sweden (carried out during the fall of 2020). The analysis is grounded in Axel Honneths (2003) theory of recognition and aided by Carl-Göran Heidegrens (2009) analytical levels of recognition. The findings show how students' experience recognition and misrecognition in school and in encounters with their teachers as well as how different aspects of teacher-student encounters affect trans and queer students' everyday life in upper secondary school. The teachers' accounts support these findings and the analysis sheds light on potential underlying reasons for acts of, or students' experiences of, misrecognition. Such reasons include: Teachers' knowledge gaps concerning (LGB)TQ issues, fear of 'touching' upon the subjects, their own need for recognition and difficulties to take the others' perspective. The study concludes the need for school strategies that, among other things, aim to fill in teachers' knowledge gaps concerning (LGB)TQ issues in order to better recognize trans* and queer students.

Key words: transgender youth, students, gender non-conforming, teachers, upper secondary school, Sweden, recognition, interaction, identity, Honneth, Heidegren, queer, education.

Sammanfattning

Denna uppsats syftar att undersöka lärares och (trans)elevers berättelser om möten med varandra i förhållande till erkännande och att vara elev på gymnasienivå med normöverskrivande könsidentitet. Materialet består av kvalitativa semistrukturerade intervjuer med tre (trans)elever och tre gymnasielärare i samhällskunskap, vilket analyseras utifrån Axel Honneths (2003) teorier och olika former av erkännande samt Carl-Göran Heidegrens (2009) tre analysnivåer av erkännande. Resultatet visar hur elever upplever icke-erkännande och missaktning relaterat till att vara trans i skolan. Lärarnas bemötande och erkännandepraktik framstår bland annat bero på icke-erkännande förhållningssätt och attityder; rädslor och kunskapsluckor; samt brist på stöd och erkännande. Analysen tyder på lärares svårigheter att se bortom normativa föreställningar och hegemoniska diskurser om kön, framförallt grundade i den institutionaliserade erkännandeordningen som leder till en praktik som är skadliga för transelevers välbefinnande i skolan. Studien visar framförallt på behovet av mer fortbildning och kollegiala diskussioner om hbtq-frågors implementering i undervisningen för att bättre erkänna transelever.

Nyckelord: bemötande, möten, transelever, gymnasieskolan, lärare, erkännande, könsidentitet, Heidegren, Honneth, interaktion, queer, utbildning.

”Nånting gör att hjärnan och kroppen inte utvecklas som samma bara. Och så är det! Och eftersom hjärnan är vad *vi* är – allting som gör oss till en individ sitter ju i hjärnan – då är det ju uppenbart att hjärnan bör ses som det korrekta, *inte* kroppen. Vi frågar ju inte könsorganen vad de tycker om för musik direkt. Och då borde vi ju inte fråga könsorganen vad de har för pronomen, utan såna saker behöver vi lämna till hjärnan, eftersom det är den som gör oss till en person.”

– Elias –

”Det ska ju inte vara nånting som ligger på eleverna egentligen, att se till att skolan är en inkluderande miljö där en känner sig trygg att vara sig själv, utan [det] bara ska bli gjort.”

– Sami –

Förord

Att skriva uppsats i Corona-tider, när ens studiestöd längesedan tagit slut, när en har ADHD och svårigheter att begränsa och strukturera sitt arbete, samt när en inte vill annat än ut i det ’riktiga’ livet och arbeta med ungdomar, kan göra att arbetet känns ganska ensamt och isolerat. Trots att det har varit något av det mest givande jag någonsin gjort, har det också varit något av en kamp att bli klar med detta examensarbete. Utifrån det vill jag ägna några rader av uppskattning till er som funnits där och hjälpt mig igenom allt.

Först och främst, ett stort tack till er som deltagit i min studie och som gjort denna uppsats möjlig: Tack för att ni tagit er tid och delat med er av era upplevelser och erfarenheter. Även tack till er som hjälpte mig nå ut och hitta personerna att intervjua. Ett stort tack till Katarina Blennow, min handledare för detta examensarbete, för all handledning och allt stöd och engagemang. Trots en sjukskrivning och mitt något röriga arbetssätt har du inte gett upp på mig eller fått mig att känna skam. Jag vill även tacka Karin Hjalmarsson och Lotta Olsson, administrativ personal på Utbildningsvetenskapliga institutionen på Lunds universitet, för allt vänligt och förstående bemötande jag fått under åren och för ert tålamod och hjälp med min krokiga väg framåt. Min valda familj, närmsta vänner och grannar: Sara, Frida, Annie, Silas, Anna L, Goldie (a.k.a Calo), Jo, Johanna S., Levi, Sockret (a.k.a Louise), Anna Ö., Andi, Yona, Mio, Isabel, med flera; tack för att ni varit där fysiskt som digitalt, besökt mig och e-fikat, men också stått ut med att jag förvunnit under perioder. Tack till min blodsfamilj som hjälpt och stöttat mig för att kunna bli klar med lärarutbildningen. Framförallt stort tack till Sara, Frida och Annie för korr-hjälp och emotionellt stöd. Dessutom, hade det inte varit för mitt engagemang i RFSL, Crime City Rollers och det queera community:t i Malmö och resten av Sverige så hade jag troligtvis inte skrivit just denna uppsats.

Andréa Hofmann von Baltenau

2021-05-28

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT	I
SAMMANFATTNING.....	I
FÖRORD.....	II
INLEDNING.....	1
BAKGRUND.....	1
SYFTE	4
FRÅGESTÄLLNINGAR	4
TRANS SOM CENTRALT BEGREPP	5
TIDIGARE FORSKNING.....	6
FORSKNING OM ERKÄNNANDE, MAKT OCH MÖTEN	6
FORSKNING OM HBTQ-PERSONER OCH SKOLAN	8
TEORETISK RAM.....	14
METOD OCH MATERIAL	22
ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH TROVÄRDIGHET	23
GENOMFÖRANDE	26
RESULTAT OCH ANALYS	31
TRANS I MÖTET	31
TRANS I UNDERVISNINGEN	57
TRANS OCH SKOLMILJÖN	77
SLUTDISKUSSION	86
AVSLUTNING.....	98
VIDARE FORSKNING.....	99
KÄLLFÖRTECKNING	100
BILAGA 1 – INTERVJUGUIDE – LÄRARINTERVJUER	1
BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE – ELEVINTERVJUER	2
BILAGA 3 – ORDLISTA: BEGREPP, UTTRYCK OCH DEFINITIONER	1

INLEDNING

Bakgrund

Skolan ska vara en plats där alla elever ska ha samma möjlighet till lärande och trygghet. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) och Skollagen (SFS 2010:800) anger elevers rättigheter och skyldigheter samt skolans skyldigheter att upprätthålla lagen. Lagen ska skydda elever mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Det finns dock fortfarande ett glapp mellan ett progressivt samhälle när det kommer till sexuella rättigheter och jämställdhet, å ena sidan (rättsligt erkännande), och mer konservativa riktningar, å andra sidan, särskilt när det gäller implementeringen av hbtqia-policys i klassrummet och utbildningskontexten (Francis et al., 2020). Resultatet av min egna studie av arbetet med likabehandlingsplaner på en högstadieskola i södra Sverige antydde för 10 år sedan att policys tenderar att stanna vid skrivelsen och inte implementeras i vardagen, något såväl forskning som myndighetsrapporter fortsätter bekräfta (Hofmann von Baltenau, 2011; Ingrey, 2018, Francis et al., 2020; Sweet & Carlson, 2018; m.fl.).

Diskriminering och kränkningar utifrån sexuell läggning, könsidentitet och könsuttryck får negativa konsekvenser för elevers skolsituation vilket i slutändan bidrar till en försämrad hälsa och arbetsförmåga för de ungdomar det drabbar (Folkmyndigheten, 2015; m.fl.). Enligt Irina Schmitt (2020) är en förklaring till detta att skolorna i Sverige, som på många andra håll, till sin natur är genus- och könssegregerande samt könsreproducerande rum. Trots våra progressiva policys och jämlikhetspolitik avseende jämställdhet mellan könen och sexuell jämlikhet samt och en stark rättsligt mänsklig rättighetshistoria, (re)produceras och upprätthålls institutionaliserad heterosexism och heteronormativitet inom utbildningskontexten (Francis et al, 2020). Francis et al (2020) menar att den framställning som de nordiska länderna ofta tillskrivs, som queera utopier och som ledstjärnor för hbtqi-rättigheter, är något av ett falskt epitet. För även om beviljandet av medborgerliga rättigheter för hbtqi-minoriteter, som ramas in av mänskliga rättighetsdiskursen, är tilltalande att för ett utopiskt progressivt tankesätt, så upprätthåller och (re)producerar detta samtidigt heteronormativitet och orsakar subjektion till den dominerande diskursen (ibid.).

Resultaten av Folkhälsomyndighetens studie *Hälsans bestämningsfaktorer för transpersoner – en rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige* (2015), som grundar sig på enkätundersökning omfattande 800 transpersoner, visar i likhet med många andra studier att transpersoner är en utsatt grupp med sämre livsvillkor än vad de skulle kunna ha. Bland annat svarade över hälften av respondenterna ”att de blivit utsatta för kränkande behandling eller bemötande minst en gång under de senaste tre månaderna” vilket är nästan tre gånger så stor andel jämfört med befolkningen i allmänhet. Dessutom är det framför allt personer i de yngre åldersgrupperna (15–29 år) som utsatts. Den

största grunden till kränkningar var könsuttryck (48%), följt av kön (31%), sexuell identitet (22 %) och utseende (15%) (Folkmyndigheten, 2015). Denna bilden bekräftas av Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor som rapporterar att unga hbtq-personer utsätts för mobbning, hot och våld i större utsträckning än andra unga, samt att det är dubbelt så vanligt för unga hbtq-personer jämfört med andra unga, att uppleva sig orättvist behandlade på ett sätt som kränkt dem (MUCF, 2019). När det kommer till psykisk ohälsa är också unga hbtq-personer överrepresenterade. Över hälften av de 800 respondenterna, vilka framförallt tillhörde åldersgrupperna 15–29 år, angav att deras arbetsförmåga eller vardag är nedsatt på grund av en fysisk eller psykisk sjukdom (Folkhälsomyndigheten, 2015, s.39). Dessutom har en ökning av suicid-försök bland hbtq-ungdomar konstaterats i flertalet rapporter och forskningsstudier de senaste 10–20 åren. I en artikel publicerad i Läkartidningen skriver Frisé, Söder och Rydelius (2017) att det under det senaste decenniet har skett en kraftig ökning av könsdysfori bland barn och unga. Och allt har ett samband. Baserat på den omfattande utredningen *Hon, ben, han* (2010) har en knapp femtedel av alla hatbrott som anmäls i Sverige motiv som rör sexuell läggning eller könsidentitet (Ungdomsstyrelsens, 2010). Antalet anmälda fall av hatbrott på grund av könsidentitet och könsuttryck har ökat från 14 fall år 2008 till nästan 80 fall år 2018. Det finns dock flera anledningar till ökningen av anmälningar hatbrott med homofobiska eller transfobiska motiv, och bör inte läsas som att ökningen av faktiska hatbrott (oanmälda och ej) gått upp så mycket (Forselius & Westerberg, 2019). De vanligaste platserna för att utsättas för hatbrott är i skolan eller på arbetsplatsen. Skolan är en av de samhällsinstitutioner som hbtq-ungdomar upplever sig osynliggjorda, kränkta och diskriminerade av, eller i kontakt med (Folkhälsomyndighet, 2015). Utredningen SOU 2017:92 vittnar också om många berättelser om utsatthet i skolan där unga transpersoner:

beskriver situationer där skolpersonal har använt ett könande språk som inte har tagit hänsyn till självidentifikation, att transpersoner har osynliggjorts i undervisningen och i läromedel, att transpersoner har otillräcklig eller ingen tillgång till omklädningsrum, samt att barn och unga som är transpersoner har erfarenheter av utsatthet för trakasserier, våld och hot om våld i skolan. (s.233–4)

I sina berättelser om mobbning eller kränkande behandling är det vanligt med lärare som har vägrat att använda den könsidentitet och det valda namn som personerna själva önskar bli tilltalade med. Andra beskriver hur skolpersonal inte har ingripit i utsatta våldsammare situationer. Så mycket som 51 procent av respondenterna i utredningen uttrycker sig ha lågt förtroende för skolan. Utöver de vittnesmål om utsatthet i skolan finns det även berättelser om positiva upplevelser som visar hur en öppen och inkluderande skola kan bemöta unga transpersoner (SOU, 2017). Samtidigt kvarstår att flera av de unga transpersonerna särskilt lyfter problem de har haft på skolan, vilket gör att det finns frågor och problem att ta i tu med för att skapa en bättre skola.

I betänkandet *Transpersoner i Sverige - Förslag för stärkt ställning och bättre levnadsvillkor* SOU 2017:92, skriver författarna att utredningen visar att skolan har en viktig roll i att skapa förutsättning för unga transpersoner att förstå sig själva; det vill säga genom synliggörande av och tillgång till kunskap om transidentiteter. Som rapporterades om, av Anja Haglund i Svenska Dagbladet den 22 januari, 2021, har regeringen nu utifrån detta betänkande tagit beslut om att införa den försenade handlingsplanen för att bland annat stärka hbtqia-personers rättigheter och minska diskriminering, våld och andra kränkningar. I detta arbete ingår att undersöka unga hbtqia-personers psykiska hälsa vidare och att stärka arbetet mot självmord. Samtidigt så behövs det ”ytterligare forskning kring hur olika maktrelationer kopplade till diskrimineringsgrunderna påverkar transpersoners liv och samspelar med kön, könsidentitet och könsuttryck.” (SOU, 2017, s.223). Det är detta behov som ligger till grund för denna uppsats och varför jag hoppas kunna bidra med kunskap till.

Irina Schmitt (2021) som själv forskar på området könsidentitet och utbildning menar att (queer) utbildningsforskning är ett växande fält med många kunskapsluckor. Som en översikt delar Schmitt in forskning på området i två breda inriktningar: studiet av diskriminering, våld och ’mobbing’ och ’att queera’ skolan [eng. queering education] (Schmitt, föredrag, 2021-01-28). Studiet av diskriminering, våld och ’mobbing’ har enligt Schmitt bidragit med att synliggöra problem, samtidigt som sådan forskning riskerar att leda till individualiserade slutsatser. Individerna som utsatts pekats ut som offer, den som utsatte pekats ut som förövare och problemet, medan skolans strukturer inte förändras och ’våldsamma lärare’ inte analyseras. Ytterligare en kritik Schmitt lyfter är att analyserna tenderar se barndomen och ungdomsåren som en ursäkt för ociviliserat beteende, till exempel ’killar är såna, men de växer ur det’. Inom den andra forskningsinriktningen ’queerande av utbildning’ delar Schmitt upp forskningen i tre del-områden: ’skolan som rum som formar oss’/ ’subjektivering’ [eng. ’subjectivation’]; ’strukturer, läroplan(er) och interaktioner’; och i Sverige ’normkritisk pedagogik’.

Även om forskning generellt har undersökt hbtq-frågor och skola/utbildning från flera håll, har jag i min forskningsöversikt uppmärksammat bristande underlag gällande transelevers och lärares erfarenheter av mötet med varandra och med skolan utifrån teorier om erkännande. Det är dock intressant/betydelsefullt hur frågan om erkännande och missaktning tenderar att aktualiseras så fort någon i något avseende avviker från normen eller majoriteten, specifikt i frågor så som ”vad bör ett erkännande förhållningssätt rimligen innebära gentemot människor med...[i detta fallet normöverskridande identitet]” (Khulman, 2005 i Heidegren, 2009). Med ett erkännandeperspektiv, oavsett om det är *medborgarrättsperspektivet* eller *normaliseringskritiska perspektivet*, så är utgångspunkten att det är ’marginalisering och stigmatisering av andra människor och samhället i stort’ som är problemet, inte hur personens normöverskridande varande i sig är ett problem (ibid). Enligt Heidegren (2009) måste dock ett erkännandeperspektiv också se behovet av omsorg som

människor, i detta fall eleverna, behöver för att utvecklas till självständiga individer i möjligaste mån. Med fokus erkännandeteori och på elevers normöverskridande könsidentitet, hoppas jag att denna studie kan bidra till dessa diskussioner och vara en hjälp till lärare och skolan att göra skolan och klassrummet till en mer tillgänglig och trygg plats för trans- och icke-binära personer.

Syfte

Utifrån det ovanstående är syftet med denna studie att undersöka lärares och transelevers berättelser om möten med varandra och med skolan som institution i förhållande till *erkännande* och med huvudfokus på elever med normöverskridande könsidentitet. Ett delsyfte med denna uppsats är att synliggöra och öka förståelsen för transelevers erfarenheter av mötet och relationen med sina lärare samt deras kamp för erkännande utifrån sin position som transperson¹ i skolan. Ett annat delsyfte är att inkludera lärarens perspektiv på mötet med den här elevgruppen, mot bakgrund i att skolan är en hierarkisk organisation där skolledning och lärare befinner sig i maktposition gentemot eleverna, samtidigt som lärare beskriver sig själva som maktlösa eller ger uttryck för bristande stöd och resurser. Slutligen är syftet också att undersöka den samlade bilden av berättelser om möten utifrån teorier om erkännande och identitetsskapande på både ett interpersonellt och ett strukturellt (samhälleligt och institutionellt) plan. Förhoppningen är att en analys, av de beskrivningar som denna studie undersöker, i slutänden ska kunna bidra till den nödvändiga förståelse som Larsson och Lövestedt (2010) beskriver behövs i skolans utvecklingsarbete för att kunna förändra både föreställnings-, tanke- och handlingsstrukturer. Förhoppningen är också att, genom att lyfta fram en utsatt grupp individers berättelser, kunna bidra till skolans arbete att skapa en trygg plats och lärmiljö med mer lika möjligheter till erkännande samt att skapa en infrastruktur för erkännande för denna grupp.

Frågeställningar

- Hur beskriver transelever i gymnasieskolan sina erfarenheter och upplevelser av möten med lärare? Hur kan elevernas berättelser förstås utifrån teorier om *erkännande*? Hur beskrivs elevernas *kamp för erkännande* utifrån att vara transperson i gymnasieskolan i Sverige idag?
- Hur beskriver samhällskunskapslärare på gymnasieskolor sina erfarenheter och upplevelser av möten med transelever? Hur kan deras berättelser förstås utifrån teorier om erkännande?
- Vad säger resultatet om möjligheter och hinder för erkännande av transelever i skolan?

¹ Även kallat *normöverskridande könsidentitet* och '*könsöverskridande uttryck*' enligt Diskrimineringslagen (2008:567). Se s. 5 och Bilaga 3 – Begreppslista.

Trans som centralt begrepp

Begrepp är inte neutrala och användningen av dem säger en del om attityder och handlingsutrymme för både elever och lärare i sin professionsutövning (Pettersen & Simonsen, 2013). Å ena sidan är det inte enkelt att beskriva en heterogen grupp, som den studien kretsar kring, med en enda beteckning. Å andra sidan är ordval och kategoribeskrivningar under ständig förändring och utveckling och kommer så att fortsätta vara. Det gäller att vara lyhörd för att språket utvecklas över tid och att inse att begrepp och dess förståelseramar troligtvis kommer se ut på ett annat sätt inom en snar framtid. I detta avsnitt försöker jag därför kontextualisera och språkligt situera det begrepp som är mest centralt och återkommande i detta examensarbetet. Förtydliganden och övriga utvalda begrepp gällande hbtq+, kön, könsidentitet och normer finner ni i *Bilaga 3 – Begreppslista*.

Centralt i uppsatsen är transelever eller elever med normöverskridande könsidentitet. *Trans* är kort för transperson(er) och ett paraplybegrepp som innefattar en mängd identiteter, grupper och personer som på olika sätt identifierar sig som trans. Trans(person) kan en person antingen vara eller kalla sig som bryter mot samhällets normer gällande kön, könsidentitet och/eller könsuttryck (RFSL, 2021-03-17; RFSL Ungdom & RFSL, 2021-03-04). Trans handlar om könsidentitet, inte om sexualitet, och är alltså inte en sexuell läggning. Meningen är inte att fästa 'trans' som en etikett eller ett begrepp på någon som inte använder det om sig själv. Syftet är att beskriva något om målgruppen i studien samtidigt som jag försöker nyansera, lyfta fram och skilja mellan olika beskrivna erfarenheter. I denna uppsats inrymmer begreppet 'trans' *transpersoner* och *personer med egen transefarenhet*. Egen transefarenhet behöver inte betyda att en identifierar sig som trans idag/nu (ibid.). Efter genomgången könsbekräftande behandling ser vissa sig inte längre som trans, medan trans-delen av könsidentiteten är viktig för andra då den till exempel säger något om vad personen gått igenom eller var den är nu. För en del transpersoner är kön flytande eller föränderligt över tid.

I ett historiskt perspektiv har begreppen för att beskriva individer i gruppen eller kollektivet förändrats över tid, så har också synen på kön. Ett begrepp som tidigare använts istället för transperson är *transsexuell*. Detta begrepp kan användas både för en persons könsidentitet och om personer som fått diagnosen transsexualism, som är en medicinsk diagnos. Båda begreppen är passé eller föråldrade och riskerar att förknippa eller tolka 'trans' som en sexuell läggning (RFSL Ungdom & RFSL, 2021-03-04). Ett annat begrepp som används synonymt till transperson är den juridiska benämningen *könsöverskridande identitet eller uttryck* med hänseende på en av diskrimineringsgrunderna i Diskrimineringslagen (2008:567). Detta begrepp är problematiskt, bland annat utifrån begreppets felaktiga syftning om att det endast finns två accepterade kön vilka personer "överskrider" om de inte definierar sig inom dess ramar (se Prop. 2017/18:59). Därav kommer inte den benämning att användas i uppsatsen (se även DO, 2021-02-03).

TIDIGARE FORSKNING

I denna delen av uppsatsen redogör jag ett urval av tidigare forskning på området hbtq och trans, utbildning, erkännande i utbildningssituationer och tangerande forskning vars teori, metod och resultat kan vara relevant för min studie och frågeställningar. Utifrån frågeställningarna och *erkännande* som teoretiskt ramverk har sökord; som *erkännande, bemötande, möten, identitet, identitetspolitik, Honneth, hbtq, könsidentitet, trans*, queer, lärare, utbildning, undervisning, (gymnasie)skolan;* kombinerats och använts på både svenska och engelska för att ta fram en forskningsöversikt. Även snöbollsmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2015) har hjälpt mig utöka sökningen successivt utifrån vad jag läst.

Forskning om erkännande, makt och möten

Erkännande, makt och möten inom LSS

Lottie Giertz (2012) avhandling *Erkännande, makt och möten. En studie av inflytande och självbestämmande med LSS* undersöker erkännande av brukare i mötet med behandlingsassistenter och har som övergripande syfte att beskriva och analysera villkor, möjligheter och gränser för *inflytande* och *självbestämmande* för personer med LSS-insatser. Som tre teoretiska ingångar utgår analysen från Goffman, Foucault och Honneth, där erkännandeteori beskrivs bidra till en förståelse av förhållandet mellan ideal och vardag samt belysa själva mötet och dess parter på skilda nivåer. Giertz visar ”hur kontroll och stöd, disciplinering och motstånd samverkar med betydelsen av erkännande” (s.210). Ett av avhandlingens centrala resultat visar en diskrepans mellan de ideal som lagtexten konstruerar och den vardag som individen lever i, mellan erkännande på en makronivå med LSS och erkännande i det personliga mötet på en mikro- och mellannivå. Även om området för Giertz forskning är ett annat än min studies kan metoden att undersöka erkännande på och resultaten i Giertz avhandling vara intressanta att jämföra med. Giertz poängterar själv att slutsatserna i hennes avhandling kan ”antas gälla även andra insatser till utsatta människor” (s.221).

Interaktion och erkännande

I artikeln ”Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns” fokuserar Berit Bae (2012) på framträdande inslag i dialoger mellan barn och lärare som skapar positiva respektive negativa förutsättningar för barns deltagande. Analysen baseras på en kvalitativ forskningsstudie om interaktion och erkännande mellan barn och vuxna i norska förskolor. Materialet visar bland annat att erkännande i relationen skapar ett positivt förhållande till lärande medans bristen på erkännande skapar ett negativt förhållande till lärande samt en känsla av att inte vara något värd. Resultaten indikerar att dominerande diskurser undergräver intersubjektivitet och demokratiska relationer. En ömsesidig relation mellan vuxna

och barn, präglad av erkännande, skapar förutsättningar för båda parter att utvecklas tillsammans, det vill säga att också barnet påverkar läraren i sin professionella utveckling. En demokratisk lärarroll kräver respekt för barnens initiativ och upplevelser i kombination med en självreflexiv attityd, inklusive förmågan att ta den andras perspektiv och en vilja att ändra position (Bae, 2012). Bae framhäver också vikten av att kritiskt reflektera över dominerande sätt att konceptualisera förhållandet mellan lärare och barn samt av att fokusera på medvetandehöjande med avseende på befästa attityder som kan tas för givet på så sätt kan individer, attityder, material och organisatoriska aspekter skapa förutsättningar för kvalitativa skillnader i interaktioner.

Relationer och lärarroll

Lärarrollen tenderar enligt Lisbeth Lunde Frederiksen (2005) att bli till mer än en yrkesroll genom att ta hela personen i anspråk. Frederiksens forskning undersöker vad som röner erkännande, specifikt i form av *uppskattning*, i lärararbetet. Staten, ledningen, föräldrarna samt eleverna är alla aktörer som ger lärare erkännande. Dock befinner sig olika frågor i kamp om erkännande, både i och utanför skolan, vilket skapar motstridiga krav som är omöjliga för läraren att leva upp till samtidigt. Konsekvensen är att läraren inte får något entydigt erkännande. Skolans och lärarens kärnverksamhet som bygger på det läraren har med sig från sin professionsutbildning visar sig få mindre och mindre betydelse och erkännande och hamnar längst ner i det Frederiksen kallar *erkännandehierarkien*. Erkännande som lärare röner från elever, att vara omtyckt som lärare, kommer framförallt genom *kravet på individanpassad undervisning*: högre krav på flexibilitet, social kompetens, personligt engagemang, men också utifrån *kravet på ämnesmässig och didaktisk kompetens*. Dock är det mätbara resultat som premieras och inte långsiktiga lärprocesser eller relevanta undervisningsteman. Erkännande eller uppskattning från skolledning och högre instanser (kommunen och staten) bygger på *det organisatoriska kravet*: Att vara villig att delta i kontinuerligt utvecklingsarbete. Frederiksens forskning är intressant för min studie i förhållande till lärarnas berättelser och min analys i förhållande till erkännande från både elever och ledning, då det spelar roll för hur lärare agerar i undervisning och möten.

Erkännande och kommunikationshandlingar

Med en teoretisk utgångspunkt i Habermas och Bernstein har Anette Emilson (2008), i två delstudier, forskat på uttryck i vardagliga kommunikationshandlingar och väsentliga fostransaspekter i mötet mellan lärare och barn i förskolan. Närmandet av barnets perspektiv, emotionell närvaro samt lekfullhet framträder i analysen vara väsentliga aspekter för en intersubjektiv fostran, för att fostra barn till demokratiska medborgare och för att hierarkiska maktstrukturer ska kunna rubbas. I analysen lyfts även kvaliteter som *respekt för*, och *nyfikenhet på*, barnets eget sätt att erfara och förstå världen, vilka erkänner barnet och kan leda till att hen känner

sig sedd, hörd och respekterad. En intersubjektiv utgångspunkt i mötet mellan lärare och barn verkar leda till att specifika värden som delaktighet, inflytande och förhandling, men också omsorg kommuniceras – något som tycks skapa konsekvenser både för *hur* barn fostras och *till vad* de fostras. Delstudierna ger även empiriska belägg för att kontroll både innefattar makten att återskapa maktförhållanden och möjligheten till förändring. Studien är intressant för mitt forskningsområde då den berör hur viktigt närmandet av den andres perspektiv är för erkännande och för att skapa förutsättningar för demokrati och tron på allas lika värde.

Forskning om hbtq-personer och skolan

Internationellt är forskning om barn och ungdomar med normöverskridande könsidentitet och deras erfarenheter ett snabbt växande fält. I Sverige, trots de heta mediedebatterna om (men sällan med) dessa unga, har transfeministisk analys av utbildning bara börjar växa fram. Irina Schmitts egen forskning är den första på den nivån att forska på könsidentitet och skola i Sverige och är ett viktigt bidrag till det växande området för trans- och intersex-studier i Sverige och till lokal och internationell trans-, intersex och queer-feministisk utbildningsforskning.

Transungdomar i svensk skola

I sitt forskningsprojekt (2014-2020) undersöker Irina Schmitt (u.å) maktrelationer och erfarenheter som transungdomar haft i svensk skola, men också vilka kunskaper och förståelser om kön som görs och produceras i skolor i Sverige idag. Utifrån intervjuer analyserar Schmitt unga trans- och intersex-personers berättelser om deras skolupplevelser. Forskningen synliggör en mångfasetterad och komplex bild av vad det kan betyda att vara trans och gå i skolan i Sverige. Den uppmärksammar en rad spänningar mellan elevernas ifrågasättande av traditionell förståelse av sexualitet och kön, och skolornas ibland auktoritära reproduktion av binär könsuppdelning/definition i både bemötande, pedagogik, ämneskunskaperna och administration (Schmitt, u.å.). Schmitt beskriver hur dessa spänningar gör skolan till en opålitlig plats för transungdomar, även om skolan i Sverige är en 'välmenande plats' (en plats med goda avsikter). Samtidigt visar materialet tydligt att en skolas arbete för mindre cisnormativ undervisning förbättrar elevernas studievillkor. Schmitt redovisar fyra tematiseringar som utmärkt sig ur resultatet av ungdomarnas skolupplevelser som beskriver hur klassrum och skolor är rum av möjligheter och omöjligheter. Skolor som 'ignoranta rum' [eng: 'ignorant spaces'] refererar till upplevelsen av brist på förståelsen om icke-normativa könsidentiteter. Den andra upplevelsen beskriver skolmiljön som en plats där 'skottet träffar utanför måltavlan – lärare som försöker, typ' ['hit and miss – teachers who try, sort of']. I den tredje typen av skolmiljö upplever trans- och icke-binära elever sig som 'motsatta andra' ['where trans and non-binary students are oppositionally other']. Den sista, och

positiva skolmiljön, beskriver hur transungdomar upplever sig 'underbart respekterade' ['wonderfully respected'] (Schmitt, 2021).

I ett konferensabstract skriver Schmitt att många berättelser i forskningen "vittnar om administrativt våld (Spade) och kulturell cis-genderism (Kennedy) som påverkar de vardagliga aspekterna av att vara i skolan och de kunskaper som ges utrymme och produceras" [egen översättning] (Schmitt, 2019a). Forskningen visar även att många elever tar på sig att utbilda de vuxna i sina skolor om transinkludering. Unga transpersoner riskerar att bli 'bärare' och 'delare' av kunskap om vad det innebär att vara trans och om förkroppsligandet av avvisade [abjected] identitetsformationer och om nödvändigheten att hantera sammanlänkade förtryck. De lär sig om hur (o)rättvisa fungerar i kunskapsproduktionens rum och om att skapa stöd för sig själva och andra. Samtidigt finns det erfarenheter av en förankring av trans som en självklar del av den sociala och akademiska kunskapsproduktionen i skolorna (ibid). De stunder och sammanhang när unga trans- och icke-binära människor inte görs sårbara är enligt Schmitt när lärare använder transinkluderande pedagogik och när strukturer finns på plats eller sätts i rörelse. Detta gör det möjligt för unga trans- och icke-binära att delta i sin utbildning utan att uteslutas och det tillåter deras klasskamrater att lära sig mer om kön (Schmitt, 2019b). Det är enligt Schmitt viktigt att se skolor som komplexa miljöer, snarare än som 'onda eller goda', och att utgå från uppfattningen att skolan rymmer den dubbla och komplexa potentialen att vara både förtryckande och befriande (2019a).

Tvåkönsnormen och heterosexuella matrisen påverkan på hbtq-ungdomar

Utifrån queerteori om sexualitet och kön samt Butlers *heterosexuella matris* som analytiskt verktyg fokuserar Bethy Leonardis (2017) studie på tio queera vuxnas 'komma ut'-berättelser. I artikeln "The 'box'ing match: Narratives from queer adults growing up through the heterosexual matrix" analyseras berättelserna utifrån *agens* och *positionering*. Resultaten visar dels att deltagarnas positionering och agens till stor del påverkas av könsidentitet och -uttryck (dvs. inom eller bortom det könsbinär/tvåkönsnormen) och dels att den heterosexuella matrisen var ett primärt och besvärande ramverk för samtliga deltagare i sin navigering inom den komplexa processen *att bli till* [the process of becoming]. Leonardis argumenterar för att lärare måste få stöd för att också (kunna) erbjuda queera ramverk (möjligheter) samt skapa trygga och bekräftande skolor. Denna slutsats är intressant att förhålla till huruvida eleverna jag intervjuar uttrycker sig gällande hur trygg och bekräftande klassrummet, skolan och läraren är.

I en kvalitativ delstudie undersöker Rossman, Salamanca och Macapagal (2017) unga vuxna hbtq-personers erfarenheter av avslöjande och icke-avslöjande av sin hbtq-identitet för vårdgivare. Studien visade att unga undanhåller information om sin könsidentitet i möte med vården för att de antingen inte blir frågade om den, har internaliserat stigma, och/eller tro om att hälsa och hbtq-identitet inte är sammankopplade. När deltagarna faktiskt delgav eller avslöjade sin hbtq-identitet

upplevde de allt ifrån diskriminering och reaktioner misstro till bekräftelse och respekt. Resultaten bekräftar och utökar kunskapen från tidigare forskning om unga vuxnas identitetsupplysning samt ger möjliga vägar för vårdpersonalens fortbildning i arbetet med hbtq-patienter, vilket är intressant för min studie i förhållande till elevers öppenhet könsidentitet i skolan och hur det då tas emot.

Flera aspekter av hbtq i isländska gymnasieskolor

Kjarian och Jóhannesson (2015) studerar processerna av inkludering, exkludering och queerandet av rum [eng: spaces] på två isländska gymnasieskolor. De är intresserade av hur de elever, som inte anpassar sig till den hegemoniska diskursen för kön och sexualitet, är inkluderade eller exkluderade inom olika rum. Analysen baseras på etnografiskt insamlad data från observationer och semistrukturerade intervjuer. De använder sig dels av Masseys rumsliga förståelse (den diskursiva aspekten av rum) och dels av en kombination av begrepp – Foucaults 'heterotopias' och Frasers 'mot-allmän(ning)' [eng: counter-public] – för att beskriva och analysera hur olika rum och mot-rum formas i skolor. Rum där dessa personer är inkluderade och tar plats beskrivs som queera mot-rum som de menar fungerar som plattformar för transgressiva eller (norm)överskridande aktiviteter som därav kan bli emancipatoriska för marginaliserade elever. De skildrar olika sätt som processerna av inkludering, exkludering och queerandet av rum eller utrymmen manifesterar sig på, framförallt i relation till den 'informella skolan', vilken omfamnar traditionerna, kulturen och sociala interaktioner bland elever och lärare. Resultatet av studien visar att klassrumsutrymmet på skolan upplevs som heteronormativt. Synligheten för hbtq-elever var inte stor och den "normativa" studenten var diskursivt konstruerad som heterosexuell. Dessutom var klassrummets utrymme, där fokus var på kommunikation och interaktion mellan elever och lärare, ett omtvistat utrymme. Den mest märkbara dominanta diskursen av heteronormativitet inom utrymmet/rymmet för den 'informella skolan' definierar författarna som 'snubbkulturen'. De som inte fullt deltog i de hegemoniska diskurser som markerade maskulinitet – det vill säga i de ritualer av manlig/maskulin anknytning ['bonding'] – upplevde sig på något sätt exkluderade. Det var inte lätt för alternativa och transgressiva föreställningar och handlingar att få något utrymme, eftersom de dominerande relationerna i klassrummet var relativt homogena. Detta uppmärksammades av de tre lärarna som försökte "göra om" (klass)rummet genom att 'queera' de normativa sätten att göra saker på. Några av eleverna visade uppenbart motstånd mot deras ansträngningar vilket orsakade viss friktion och avslöjade hur omstritt (klass)rummet var på skolan.

I en annan delstudie undersöker Kjarian och Kristinsdóttir (2015) hur sexualiteter och könade kroppar konstrueras genom 'inskolning' på gymnasial nivå. I en artikel redovisar de en delstudie om hur hbtq-elever på gymnasieskolor på Island tolkar sina erfarenheter av en heteronormativ skolmiljö och hur de hanterar det. De utgår från materialet från sju kvalitativa intervjuer samt visuell data från fältarbete, och från queer- och feministisk teori, framförallt Butler och Foucault, i sin

analys. Materialet visar att alla deltagande elever erfor en hegemonisk heteronormativ diskurs och brist på respekt, samt att de inte kände sig helt accepterade i skolan. Vidare visade studien att hbtq-personers synlighet, samt diskussioner om olika sätt att göra kön och sexualitet, försvinner när eleverna träder in i klassrummet – oavsett om det gäller läromedel, kursinnehåll, undervisningspraktiker eller skolmiljö. Hbtq-personer konstrueras som avvikande från normen, konstiga, och blir till och med porträtterade som den 'avvikande andra'. Denna 'andrafiering' görs framför allt i skolans mer informella del som omfattar de traditioner, den kultur och de sociala interaktioner som finns bland elever och lärare, och trots positiva attityder till hbtq-personer generellt i det Isländska samhället. Deras resultat tyder på ett glapp mellan policy och praktik (det vill säga i implementering) i avseendet av hur hbtq-elever positioneras, något som påverkar deras utbildning och välmående.

Kjara och Jóhannesson (2015) och Kjara och Kristinsdóttir (2015) forskning har tydliga beröringspunkter med mitt material, framförallt utifrån queera gymnasieelevers erfarenheter av gymnasieskolan i en nordisk kontext; deras synlighet, handlingsutrymme samt i förhållande till vilka attityder och föreställningar om kön som finns och får ta plats i skolan.

Hinder eller drivkrafter för lärares intervention

Elizabeth J. Meyer (2008) undersöker och analyserar lärares varseblivande om, och (gen)svar på, könsrelaterade trakasserier i kanadensiska gymnasieskolor baserat på djupintervjuer med sex lärare. I artikeln "Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non)interventions" beskriver Meyers att lärare upplever en kombination av externa och interna influenser som fungerar som antingen hinder eller drivkrafter för intervention. Några av de externa hindren inkluderar: brist på institutionellt stöd från administratörer; brist på formell utbildning på området; inkonsekvent respons från kollegor; rädsla för föräldrars (mot)reaktion(er); och negativt gensvar från det övriga samhället. Meyers slutsats är att vi behöver få en bättre förståelse för de komplexa faktorer som formar hur lärare ser samt reagerar på könsrelaterade trakasserier för att vi ska kunna arbeta för effektivare lösningar som minskar dessa beteenden i skolorna.

Om att erkänna elevers könsidentiteter och könsuttryck

I artikeln "A Story of Becoming: Trans* Equity as Ethnodrama" och genom ett etnodrama om en (fiktiv) transelev redovisar Joseph D. Sweet och David Lee Carlson (2018) sin queerteoretiska analys och diskussion som baserat på intervjuer med eleven och flera personer och aktörer runt honom. Dramat återspeglar transelevers erfarenheter samt undersöker också hur omgivningens icke-erkännande och missaktning är sätt att ogiltigförklara och inte respektera denna grupp individer. Syftet med forskningen är att skapa hopp om, och vägar till, nya sätt att finna och skapa mening för att bryta igenom den antipati som genomsyrar Amerikansk kultur gällande trans och

könskreativa individer. Skolan spelar här en stor roll menar Sweet och Carlson (2018) Skolor som inte kan, eller som misslyckas, att erkänna, bekräfta och giltighetsförklara elevers könsidentiteter och -uttryck, ogiltigförklarar dem, vilket krossar alla hopp om autonomi som eleverna skulle kunna erhålla. Icke-erkännande och missaktning framställer eleverna som obegripliga och med avsaknad av mänsklighet. De vars könsidentitet är obegriplig riskerar att förgöras (och omgöras) inom ramarna för rådande könsnormer. Bekräftande åtgärder, som att erkänna trans och bekänna komplexiteten av kön som 'vanligt', tillåter jämställdhetspedagogik att blomstra och kommer att mildra de överhängande farorna som finns när personens kön anses vara obegripligt eller oläsligt. Mer specifikt belyser Sweet och Carlson betydelsen av språket i interaktionen med transungdomar och andra former av erkännande som värdesätter transungdomars liv och bidrag. Det är också viktigt att skapa tillfällen för transelever att kunna tillkännage sina 'komplexa könshistorier', vilka då också måste både valideras och erkännas simultant. En rekursiv process av att erkänna komplexa könshistorier kommer påtvinga en förståelse av kön(sidentitet) utanför binär diskurs. Som slutsats påstår Sweet och Carlson att bekräftande och erkännande måste uppmuntras och upprätthållas för att nå en verklig förändring gällande attityder och samhällsklimat.

Policy och dess implementering som riskerar att osynliggöra

I artikeln "Problematizing the cisgendering of school washroom space: interrogating the politics of recognition of transgender and gender non-conforming youth" (2018) belyser Jennifer Ingrey (2018) hur cisnormen och den rådande diskursen får ligga till grund för riktlinjer och policyskapande för könsneutrala toaletter och omklädningsrum i kommunala skolor. Genom att formulera syftet i riktlinjerna för könsneutrala omklädningsrum som till exempel något som ökar tillgänglighet, representerar policyretoriken frågan för transelever och tar ifrån dem subjektskapet.

När det kommer till hur omklädningsrum upplevs och förstås av trans- och queerungdomarna själva, väcktes frågor kring erkännandets politik eftersom utformning av dem utgår från det cisnormativa system som styr omklädningsrummet i skolor till att vara ett rum eller en plats som definieras av den binära könsuppdelningen. Artikeln lyfter att transungdomar ofta ställs inför risken för icke-erkännande ['misrecognition'], att de själva inte får förklara villkoren för deras eget erkännande som självbestämmande subjekt. Deras villkor för självkänedom har ogiltigförklarats av normaliseringsprocesserna via cis- och heteronormativitet. Slutsatsen är att riktlinjerna i slutändan är stödjande, stödjer respekt och värdighet och tar hand om säkerheten för transgenderstudenten, men de tar inte hänsyn till konsekvenserna av denna vårdade status för villkoren för erkännande av transelever. Ingrey finner, i likhet med annan forskning och andra områden, ett glapp mellan transungdomars upplevelser och rättigheter; att det trots landvinningar inom utbildning, allmänhetens medvetenhet och rättsligt skydd för transpersoner, så fortsätter striden om toaletten och omklädningsrummet att vara en pågående fråga och kamp.

Begreppspolitik epitetpolitiken som förnekar institutionellt våld

Spencer och Patterson (2017) firar utbredningen av könsidentiteter och sexuella identiteter, men tror samtidigt att den ständigt växande benämningen hbt(qia), som personer som tillhör minoritetsgrupper utifrån kön och sexualitet länge har bråkat om ifall den är inkluderande nog, har blivit ett alibi för att förneka och mörka institutionellt våld. Analysen grundar sig på tre skildringar av författarnas egna erfarenheter som studentrådgivare i en studentförening för hbtq-personer. Den illustrerar hur fokus på en avradikaliserad 'inkludering', med en benämnings- eller begreppspolitik som sitt varumärke, tjänar behoven hos det 'företagiserade' universitetet. Denna nyliberala vision om inkludering omvandlar hbtqia-personers 'trygga rum' ['safe spaces'²] till rum som är trygga och fria från kritiskt tänkande och som i slutändan ignorerar behoven av den stigande mångfalden och antalet av minoriserade³ queera och transstudenter, -lärare och -personal. Enligt författarna visar tidigare forskning hur cispersoner ofta utövar sin institutionella auktoritet över transpersoner som inte passar deras cisnormativa förståelse av kön, till exempel genom att förneka dem hälso- och sjukvård, myndighetsdokument och tillgång till könsuppdelade utrymmen som sovsalar, toaletter och skydd(sboende). Utifrån detta är Spencer och Patterson kritiska till övertilliten som den ständigt förlängande beteckningen eller epitetet får i genomförandet av mångfaldsarbetet. Institutionaliserad homo- och cisnormativitet firar 'skillnad' samtidigt som den envist vägrar att reflektera kring hur dessa skillnader fortsätter bestå och verka i överlappande nätverk av makt, privilegium och förtryck.

Som i flera av ovanstående forskningsstudier undersöker jag i denna uppsats hur olika maktrelationer i skolan påverkar transpersoners liv och samspelar med könsidentitet och könsuttryck. Denna uppsats skiljer sig från andra studier genom sammansättningen av olika faktorer så som metodologiska och teoretiska val. Studiens utgår från Sverige, fokuserar på *erkännande, kampen för erkännande* och eventuella möjligheter och hinder för erkännande i skolan, framför allt i möten med lärare. Det är också därför intressanta att jämföra denna studies utformning och resultat med andra studiers metodologiska och teoretiska val.

² Se Bilaga 3 – Begreppslista

³ Se Bilaga 3 – Begreppslista

TEORETISK RAM

Inledning – erkännande

Erkännande är en social mekanism som genererar social integration samtidigt som det är ett medium som upprätthåller det (Heidegren, 2009). *Erkännande* som begrepp eller fenomen har enligt Carl-Göran Heidegren (2009) både en normativ och en psykologisk vikt då människan eftersträvar erkännande av både de mer konventionella (normativa) och de mer unika aspekterna av sig själv. *Erkännande* från andra människor och från samhället i stort är en förutsättning för en *personlig identitet* och något som möjliggör ett individuellt självförverkligande (Honneth, 2003; Heidegren, 2009). Att kunna bejaka sig själv och det liv en lever kräver en positiv relation till sig själv, vilket i sig förutsätter ett flerdimensionellt moraliskt erkännande (Honneth, 2003). Utifrån det ses erkännande som ett grundläggande mänskligt behov, intimt sammankopplat med identitet och frågan 'vem är jag?'. Svaret på den frågan förmedlas främst genom, eller i, interaktion med andra.

Inom den dominerande och tillika hegelianska erkännandetraditionen inbegriper erkännande en idealisk ömsesidig relation mellan subjekt i vilken var och en ser den andre som sin jämlike och som separat från sig själv (Fraser & Honneth, 2003). Denna slags relation anses vara fundamental för subjektivitet, det vill säga att en person blir en individ endast genom 'dygden av bekräftelse/igenkänning' och att bli sedd och bekräftad av ett annat subjekt. Att acceptera att 'jaget' är beroende av någon annan för att överhuvudtaget finnas till innebär enligt Fraser (2003) att en ansluter sig till den hegelianska tesen att sociala relationer är viktigare än individer och att intersubjektivitet (det mellanmänskliga) är viktigare än subjektivitet. Eftersom tesen enligt Fraser dessutom motstrider den liberala individualismen innebär denna erkännandeteori därmed också en kritik mot nyliberalismens rationalitet.

Erkännande som teoretiskt ramverk

Ansatsen i denna uppsats är att synliggöra och analysera spänningar och kontextualisera kamper som pågår (Fraser & Honneth, 2003) i mötet mellan lärare och elever (som identifierar sig som trans). Som analytiskt verktyg och teoretisk ram i denna uppsats kommer jag att använda mig av Axel Honneths (2003) normativa samhällsteori om *kampen för erkännande*, det vill säga moraliskt motiverad konflikt och kamp, som utarbetats på grundvalarna av erkännandets (och missaktningens) tre former: omsorg och kärlek, rättsligt erkännande och social uppskattning; och självrelationens tre dimensioner: självförtroende, självrespekt och självuppskattning eller känsla av egenvärde (Heidegren, 2009; Honneth, 2003). Dessutom kommer jag att använda mig av Carl-Göran Heidegrens (2009) utveckling av denna teoribildning som bygger på tre analysnivåer för att analysera erkännande.

Valet av erkännande som teoretiskt begrepp baseras på dess betydelse i konceptualiseringen av strider som i dag utspelar sig gällande identitet och olikhet och att erkännande är en central dimension av rättvisa (Fraser & Honneth, 2003). Teorins användbarhet för analysen bygger å ena sidan på att det är ett flerdimensionellt perspektiv som öppnar upp för en analys på olika strukturella nivåer (Heidegren, 2009). Å andra sidan går teorin att applicera på olika fenomen och skeenden. Filosofiskt refererar 'erkännande' till ett normativt paradigm som moralfilosofer och politisk-teoretiker utvecklat. På ett politiskt plan refererar 'erkännande' till faktiska anspråk gjorda av politiska aktörer och sociala rörelser i den offentliga sfären (Fraser & Honneth, 2003). Erkännande är också av psykologisk vikt för individer och grupper. Förhoppningen är att begreppen *självrelation*, *erkännande* och *missaktning* ska bidra med beskrivningar av identitetsprocesser som är typiska eller har stor betydelse för mötet mellan de två grupperna: elever och lärare.

Det som också gör erkännande intressant i förhållande till elever, skola och marginaliserade grupper är det Heidegren beskriver gällande Honneths erkännandeteori: möjligheten för subjekt att ifrågasätta normerna eller de existerande formerna av erkännande som inadekvata eller otillräckliga och i behov av förändring (Heidegren, 2009; Honneth, 2003). Detta innebär en öppning för att utmana idén om vem som är socialt inkluderad i rättsgemenskapen. Genom att utvidga synen på vilka prestationer eller bidrag av individen eller gruppen som ska ses eller uppskattas, som tidigare förbisetts eller underskattats, och genom att utvidga det accepterade spelrummet av individualiseringsmöjligheter, det vill säga mångfald av livsformer, aktiviteter, verksamheter, kommer moraliska framsteg ske (ibid). Samtidigt poängterar han att det finns en spänning mellan ideal och verklighet, vilket är något som kommer belysas i denna uppsats.

Erkännande som föränderligt teoretiskt fält

Erkännande som ett teoretiskt fält är både omdebatterat, splittrat, missförstått och föränderligt. Nedan ges därav en kort beskrivning av olikheterna mellan tolkningar och fältets historiska utveckling samt en förklaring av vald tolkning och vad det i denna uppsats i anses vara.

Erkännande inom filosofin om rättvisa tog länge inte hänsyn till olikheter, utan innebar en 'absolut likabehandling' och 'jämlig omfördelning' utifrån universella mått (Heidegren, 2009; Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 2003). En av de framträdande ny-hegelianska filosoferna, den tyske socialfilosofen Axel Honneth, sägs ha återuppväckt erkännandets teori tillsammans med Charles Taylor och gjort denna till mittpunkt för normativa socialfilosofier. Enligt Fraser syftade denna teori att motivera eller försvara *särskillnadens politik* ['the politics of difference'] (Fraser & Honneth, 2003). Utifrån detta perspektiv på social rättvisa som kallas 'erkännandets politik', är syftet en 'skillnads-vänlig' värld [difference-friendly world], där assimilering till normsamhället eller majoritetskulturen inte längre är priset för lika respekt (ibid.). Att det tidigare lades vikt vid assimilering och likabehandling på majoritetssamhällets premisser är något vi även sett inom

skolan. Idag, och med hänsyn till skolvärlden, tolkas likabehandling som ett förhållningssätt där en ser ”det speciella och unika i varje enskild människa” (Pettersen & Simonsen, 2013) och att eleverna blir bemötta utifrån sina egna förutsättningar. Enligt Fraser och Honneth (2003) är frågan om erkännande idag än mer omöjlig att bortse från då kraven om erkännande av olikheter blivit fler och fått en stark politiserad anknytning från flera håll (ibid.).

Kritik av erkännandets paradigm

Den hegemoniska diskursen om social rättvisa, som tidigare kretsade enbart kring fördelning, får numer kritik av Nancy Fraser för att vara splittrad mellan *kampen för omfördelning* på ena sidan och *kampen för erkännande* på andra (Fraser & Honneth, 2003). Frasers kritik är till stor del riktad mot Honneth i vilken Fraser hävdar att klassperspektivet försvunnit ur analysen om erkännande och social rättvisa, men utan att behovet av rättvis fördelning försvunnit från samhället.

Fraser (2003) menar att det under *erkännandets paradigm* endast fokuseras på och förstå orättvisor som ’kulturella’, det vill säga att orättvisorna antas vara rotade i sociala mönster av representation, tolkning och kommunikation. Botemedlet mot orättvisa blir då: kulturell eller social förändring, jämfört med omfördelning. Denna vändning beror enligt Fraser på tidsandan, att erkännandets politik sammanfallit med den hegemoniska nyliberalismen som förtingligat identitetspolitiken och gjort det svårt för social jämlikhet att omfamna både ekonomisk och kulturell jämlikhet (ibid.).

Många gånger likställs eller jämförs ’erkännandets politik’ med ’identitetspolitik’, vilket leder till att det blir synonymt med strider gällande genus, kön, sexualitet, etnicitet och nationalitet (ibid.). Dessa vanliga jämförelser eller likställande ansatser är enligt Fraser vilseledande. Identitetspolitiken kännetecknas av idén att en identitet måste finnas innan dess intressen kan tillvaratas och representeras genom politisk handling. Likställandet av ’erkännandets politik’ med ’identitetspolitik’ reducerar en mångfald av olika anspråk eller kamper för erkännande till endast en typ av erkännande: den som bekräftar en specifik grupps identitetsanspråk (ibid.). Utifrån idén om identitet som en effekt av en viss maktordning och rationalitet, kan erkännandets paradigm även innefatta både upp- eller omvärderandet av orättvist nedvärderade identiteter och dekonstruktivistiska strävanden som avvisar essentialismen och de sanningar eller definitioner som tillhör traditionell identitetspolitik (Fraser, 2003). Därför blir erkännandets paradigm i förhållande till queerpolitik speciellt intressant för denna uppsats som fokuserar på könsidentitet.

Honneths analys av erkännande rymmer enligt Fraser mer än identitetspolitik; erkännande är ett särskiljande koncept som innefattar både *erkännandet av rättigheter* och *kulturell uppskattning*, liksom *åberopandet av kärlek och omsorg* (Fraser & Honneth, 2003). *Kampen för erkännande* handlar om den relationella karaktären av moralitet samt om rättvisa utifrån vilket värde en person har och förtjänar i förhållande till andra. Fraser menar att om vi lyckas undvika att förtingliga identitetspolitiken så är det förhoppningsvis inte omöjligt för social jämlikhet att omfamna både ekonomisk och kulturell

jämlikhet. För även om Fraser och Honneth (2003) är oense om hur omfördelning och erkännande ska förhållas tillvarandra så är de överens om att erkännande är en central dimension av rättvisa.

Ett flerdimensionellt moraliskt erkännande – självrelationens dimensioner och erkännandets former

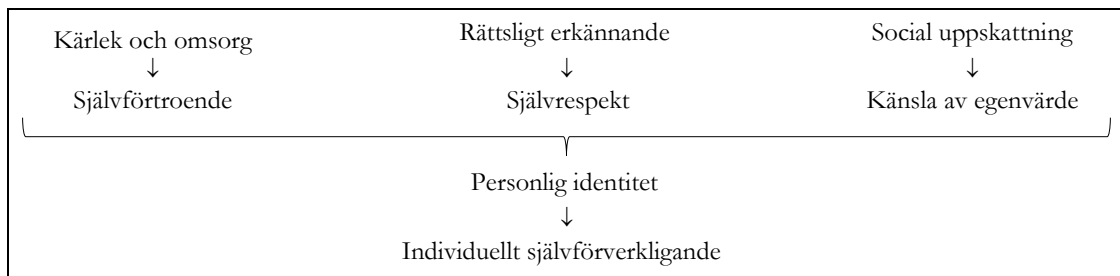
En person utvecklar en god 'självrelation' genom att erhålla ett flerdimensionellt erkännande, det vill säga att erhålla erkännande i alla dess tre intersubjektiva former: *omsorg och kärlek*, *rättsligt erkännande* och *socialt erkännande* (Honneth, 2003).

Första dimensionen av en individs självrelation beskriver Honneth (2003) som den primära nivån som utgör *självförtroendet* och handlar om elementär trygghet och värdet av ens egna behov. Denna mest elementära erkännandeform är *omsorg* och *kärlek* vilket sker i mänskliga primärrelationer, det vill säga den upplevs i nära relationer i vilka en har starka sociala band. Sådant erkännande ger ett känslomässigt understöd och innebär en emotionsbunden omtanke av den andres välgång för den andres egen skull. Individens behov och önskningar tillskrivs ett unikt värde för och av den andra, vilket också bekräftar hans behov och önskningar (Honneth 2003; Heidegren, 2009). Omsorg och kärlek är nödvändiga erkännanden för individens trygghet och en positiv självrelation, men är också något som endast kan krävas (av subjekten) när det föreligger ömsesidiga bindningar på känslomässig basis (Honneth, 2003).

Andra dimensionen av självrelationen är *självrespekt*. Den utgör individens medvetande om att vara ett moraliskt tillräkneligt subjekt och ger trygghet om värdet av den egna omdömesförmågan. För utvecklandet eller bibehållandet av självrespekt krävs *rättsligt erkännande*, som av andra ges i form av *moralisk respekt*. *Moralisk respekt* är den primära formen av rättsligt erkännande av personen som likvärdig samhällsmedborgare med samma liberala frihetsrättigheter, politiska/deltagar rättigheter samt sociala välfärdsrättigheter. *Kulturell uppskattning* är en annan form av rättsligt erkännande som innebär att olika minoritetsgruppers livsformer och praktiker erkänns som socialt värdefulla – som något som har med ett värde i sig självt (Heidegren, 2009). Rättsliga erkännanden bekräftar att individen har de (eller rätt) egenskaper för att kunna delta i samhällslivet som fullvärdig och likaberättigad samhällsmedlem. Rättsliga erkännanden kan förväntas av alla i ett samhälle. Motsatsen till rättsligt erkännande, eller ett hinder för utvecklingen och ett hot om nedbrytandet av självrespekten, är utanförskap. (Heidegren, 2009; Honneth 2003)

Det tredje skiktet eller dimensionen av självrelationen är *självuppskattning* eller *känsla av egenvärde* vilket handlar om värdet av de egna förmågorna (Honneth, 2003). För bygga upp och bibehålla en känsla av egenvärde krävs den tredje formen av erkännande: *social uppskattning*. Social uppskattning bygger på individens unika egenskaper och (individuella moraliska) prestationer som inte delas med andra och vilka framhäver och bekräftar individualitet och anseende. Det ges i form av värdebunden omtanke om den andres välgång, vilket kräver bejakande, uppmuntrande och värdesättande av att vara öppen för andra livsformer. Att bli erkänd som den en är ger en sund

självuppskattning (ibid.). För att erkänna en annan individ som en person med förmågor som är betydelsefulla för den konkreta gemenskapen förutsätts en gemensam värdegrund eller värdehorisont som uttryck för samhällets kulturella självförståelse. För sådant erkännande av den andra, eller för henoms känsla av egenvärde räcker inte tolerans eller acceptans. (Heidegren 2009; Honneth 2003)



Två sidor av samma mynt – missaktning och icke-erkännande

Erkännande som fenomen är tätt sammankopplat med fenomenen *icke-erkännande* och *missaktning*. En central aspekt i erkännandet av en annan människa är att 'se' denne. Enligt Heidegren skiljer dock Honneth på två betydelser i 'bejakandet av den andre', det vill säga mellan igenkänning (att känna igen någon) och erkännande (att erkänna någon) (Heidegren, 2009). Motsatsen till erkännande är att behandla den andre som osynlig eller inte värd att beakta, eller som mindre värd, det vill säga att missakta denne (ibid.). I *Erkännande – praktisk-filosofiska studier* resonerar Honneth (2003) att om det antas att kärnan för moraliska kränkningar är ett förvägrat erkännande, så följer att moraliska inställningar är sammankopplat med utövandet av erkännande och att det borde finnas lika många former av erkännande som det finns moraliska kränkningar. Som med erkännande grupperar Honneth också missaktning i tre former (Honneth, 2003).

Missaktning är erkännandets motsats eller baksida och kan vara fysiska övergrepp, rättsberövande eller inte likvärdigt bemötande, eller olika grader av kränkningar, förnedring och stigmatisering (ibid.). Att missaktas; och att inte bli erkänd eller uppleva erkännande; hotar att antingen bryta ner den personliga identitet, den positiva självrelation, som etablerats genom de tre formerna av erkännande, eller förhindra eller försvåra personens möjligheter och framgång i utvecklandet av en sådan (Heidegren, 2009). De som av omgivande andra eller av samhällsnormer och värderingar utmålas på ett ensidigt eller negativt sätt, som hbtq-personer länge erfarit, får svårare att utveckla en sund självuppskattning och att se sitt eget värde. Att förvägra en individ erkännande är att missakta någon genom att avvisa bestämda identitetsanspråk som individen reser i form av anspråk på erkännande (ibid.). Varje moralisk kränkning utgör en akt av personlig skadegörelse samtidigt som den förstör en väsentlig förutsättning för den individuella handlingsförmågan (Honneth, 2003). Enligt Heidegren (2009) liknar Honneth konsekvenserna av social missaktning med fysisk sjukdom och anser det vara dess psykiska motsvarighet.

Sjukdomssymptomen är negativa känsloreaktioner så som skam, indignation, frustration, vrede. Med tanke på ökad psykisk ohälsa hos unga transpersoner (se avsnitt *bakgrund*) är denna jämförelse och koppling mellan hälsa, erkännande och missaktning, intressant och viktig för denna studie.

Missaktningar behöver inte vara direkta och avsiktliga förolämpningar utan kan även innebära ett förvägrat erkännande (Heidegren, 2009). När det kommer till erkännandets motsats menar Heidegren att det viktigt att göra en distinktion mellan icke-erkännande och missaktning. Icke-erkännande beskrivs som en passiv hållning som innebär brist på respekt eller att behandla med likgiltighet. Missaktning beskrivs som en aktiv hållning som innebär öppet (visat) förakt, att bli nedvärderad eller stigmatiserad. Det kan inte finnas erkännande utan uppmärksamhet. Dock kan en ha eller få uppmärksamhet utan att vinna erkännande. Vidare är erkännande positivt, medan uppmärksamhet kan vara både positivt och negativt. Det kan bland annat ge en viss auktoritet, eller kändisskap, och har blivit mycket viktigare på senare tid. Att inte uppmärksammas kan vara både missaktning och icke-erkännande. (ibid.)

Former av moraliska kränkningar

Olika former av orätt korrelerar med olika grader av psykisk skada (Honneth, 2003). För att kunna jämföra och skilja på vilka sätt och hur ett subjekt missaktas eller inte erkänns, identifierar Honneth (2003) olika typer av moraliska kränkningar. I förhållande till självrelationens tre dimensioner *självförtroende*, *självrespekt* och *självuppskattning* eller *känsla av egenvärde* görs en uppdelning i tre klasser av moraliska kränkningar: fysiska övergrepp, rättsliga eftersättningar och förödmjukelse, brist på respekt, eller missaktning i form av förnedring och kränkning.

Fysiska övergrepp riktade mot individens kroppsliga integritet är den negativa spegelbilden av kärlek vilken bryter ner självförtroendet och gör världen till en osäker plats (Heidegren, 2009). Våld är ett exempel på en fysisk kränkning som även blir en moralisk kränkning om och när den medför individen medvetandet om att hen inte är erkänd i sin egen självförståelse (Honneth, 2003). *Rättsliga eftersättningar* av hela grupper eller missaktning i form av *rättsberövande*. Denna form av missaktning fränkänner eller berövar individen full moralisk tillräknelighet, det vill säga sin status av att vara en fullvärdig och likaberättigad samhällsmedlem. Missaktningen är riktad mot individens sociala integritet och innebär att hen fränkänns eller berövas vissa rättigheter, oftast på grund av en viss grupptillhörighet, till exempel utifrån etnicitet eller kön. Sådan missaktning bryter ner individens *självrespekt* (Honneth, 2003; Heidegren, 2009). *Förödmjukelse*, *brist på respekt*, eller *missaktning* i form av *förnedring* och *kränkning* skadar känslan av att vara socialt betydelsefull inom en konkret gemenskap. Spektret av denna form av missaktning sträcker sig från mellan det relativt harmlösa och små handlingar, som att inte hälsa på någon, till grov stigmatisering. Kränkningar där den egna livsformen fränkänns ett positivt värde, att en inte uppskattas som den en är, bryter ner individens *självuppskattning* eller *känsla av egenvärde*. (Honneth, 2003; Heidegren, 2009)

Analysnivåer på erkännande

Erkännande kan och bör enligt Carl-Göran Heidegren (2009) analyseras på olika nivåer. Utifrån Honneths (2003) former av erkännande har han utvecklat teorin med analysnivåerna mikro-, mellan- och makronivå. Dessa användas för att fördjupa analysen av intervjumaterialet.

Med erkännande på *mikronivå* avses det *interpersonella mellanmännsliga* där erkännande respektive missaktning av en annan människa sker i form av attityder, gester och handlingar (Heidegren, 2009). Erkännande blir här ett 'handlingsteoretiskt begrepp' där en kan analysera erkännande- och missaktningshandlingar utifrån en skala av hur *aktiv* personen är i erkännandet eller missaktningen, från 'mycket aktiv' till nästan inte alls aktiv, det vill säga nästan passiv, i kombination med inställning till den andra. Bejakande eller erkännande kan på denna nivå ske mot en individ, men kan också riktas mot en grupp eller kategori av människor (ibid.).

Erkännande på *mellannivån* syftar enligt Heidegren (2009) på en interpersonell nivå precis som mikronivån, men med en tidsdimension. Till skillnad från mikronivå, som begränsas till slumpmässiga eller enstaka möten, så handlar erkännande på mellannivå om möten och mellanmännsliga relationer *som utvecklas över tid*. Det är på mellannivå, i relationer mellan människor, som de flesta upplevelser av erkännande och missaktning tar plats (ibid.). *Respekt* är till exempel något som bör visas varje annan människa som en autonom mänsklig varelse, medan *omsorg* och *uppskattning* så som värdesättning av en annan person, är något som sker i relationer som oftast tar tid att bygga upp. Enligt Heidegren uppvisar sådana erkännanderelationer en egen dynamik och de utgörs av sociala band som å ena sidan förmår växa i styrka – addera erkännandekvalitet – och som å andra sidan förmår ta skada och försvagas – förlora erkännande kvalitet. Det är denna nivå som är mest aktuell att analysera berättelserna om elevers och lärares möten på, varför mellannivån kommer ta störst fokus. Som Heidegren beskriver utgör en kollegial eller studiekamratlig relation, som inbegriper gemensamma arbetsuppgifter, ett socialt band som kan växa sig starkt till ömsesidig uppskattning och vänskap. Att försöka säga något om kvalitén hos relationerna eller tillståndet hos de sociala banden som eleverna och lärarna har med varandra, samt om samspelet mellan dem med avseende på erkännande, innebär att finna indikatorer på tillståndet i relationen. Sådana indikatorer kan vara handlingar, verbala uttryck, gester, kroppshållning och uttryckta positiva och negativa känslor. (ibid.)

Makt är en viktig aspekt och starkt förknippat med erkännande och social rättvisa, vilket gör det oundvikligt att diskutera i denna uppsats. Att erkänna respektive att inte erkänna eller missakta någon handlar enligt Heidegren (2009) om makt, privilegier och handlingsutrymme. Icke-erkännande är en maktresurs och missaktning en ännu tyngre sådan. Att till exempel få någon att känna skam minskar individens handlingsutrymme. Den som vill återfå sitt handlingsutrymme måste alltså återvinna det genom *kamp för erkännande* (ibid.). Kampen för erkännande drivs enligt

Honneths erkännandeteori av att legitima anspråk på socialt erkännande förvägrats en (i Heidegren, 2009). Människor reagerar känslomässigt på icke-erkännande och missaktning. Enligt Heidegren ses *skam*, *indignation* och *vrede* som viktiga ”symptom på att det inte står rätt till i en interpersonell relation med avseende på erkännande” inom Honneths erkännandeteori (Heidegren, 2009, s.76). Det är ur dessa känslor som försämring av kvaliteten hos mellanmänniska relationer under utveckling tar sin början, varför upplevelser av skam, frustration och ilska är betydande indikatorer på upplevelser av missaktning (Heidegren, 2009). Som produkter av mänskligt tänkande och attityder kan värderingar och normer enligt Heidegren ge uttryck för respektlöshet och missaktning, även om de som följer dem inte har för avsikt att missakta eller undanhålla erkännande i form av respekt om lika värde. Det är därför en handling kan vara missriktad eller oavsiktlig missaktning, även om den var avsedd som en erkännandehandling (ibid.).

En analys av erkännande på *makronivå* innebär ett vidare perspektiv än det hittills beskrivna, ett som med historiska och strukturella aspekter fördjupar användbarheten av erkännande som analytiskt begrepp (Heidegren, 2009). För att kunna göra en övergripande eller ’solid’ samhälls- eller analys förespråkar Heidegren (2009) idén om och användningen av institutionaliserade erkännandeordningar och att diskussionen eller förståelsen inte begränsas till individen. Även om individen behöver ett interpersonellt erkännande för att utveckla en sund personlig identitet och en positiv självrelation, så påverkas individens förståelse om vilka (särskilda) förväntningar på erkännande som är legitima av vilken erkännandeordning som institutionaliserats i en viss kontext. Socialisering i ett visst samhälle gör därför att vissa värden framställs som ofrånkomliga vilket kan leda till oavsiktlig missaktning, men även till internaliserat förtryck och att individer inte ser vissa ’krav på erkännande’ som möjliga eller legitima. I denna studie kommer jag försöka analysera materialet på en makronivå och diskutera den institutionaliserade erkännandeordningen som utvecklar individens socialisering in i det specifika samhället och i en viss idé. Möjlighet finns dock inte att göra det i ett historie-jämförande perspektiv, något som är nödvändigt för en komplett makroanalys (Heidegren, 2009).

För att besvara uppsatsens frågeställningar utifrån teorier om erkännande har jag valt att använda kvalitativa semistrukturerade intervjuer för insamlande av det material som ska ligga till grund för analysen.

METOD OCH MATERIAL

Metodologisk utgångspunkt och val av metod

I detta avsnitt redovisas epistemologiska grunder för intervjustudiens genomförande; de metodologiska överväganden, metodval och genomföranden som ligger till grund för uppsatsen. Analysprocessen redovisas, liksom etiska överväganden. I enlighet med Brinkkjaer och Høyens (2013) beskrivning ansluter jag mig och denna studie till den hermeneutiska vetenskapsteoretiska och kvalitativa forskningsansatsens tradition som lägger fokus på det tillfälliga och det subjektiva, och däri i individers egna värderingar och uppfattningar och tar därmed ställning mot den positivistiska tanken om att våra sinneserfarenheter som neutral. Syftet inom denna tradition och med denna forskning är: att tolka, förstå, förklara och översätta det vi människor gör, skapar, erfår och som vi upplever som meningsfullt; snarare än att mäta och registrera det synliga. Som forskare är jag intresserad av att komma åt den kunskap om fenomenet 'erkännande' som människor bär på och som är grundade i individers erfarenheter, upplevelser och perspektiv. Denna kunskapssyn öppnar också upp för verklighetens komplexitet och att ta reda på vad mänskliga erfarenheter säger om vår samtid och om erkännandets makronivå. Möjligheten för mig som forskare att gå på djupet i mitt material och analys för att förklara komplexa situationer är en av styrkorna med kvalitativ metodologi. Dessa fördelar gör det samtidigt till en svår uppgift att producera subjektiv och tillfällig kunskap som ändå ska komma till någon slags nytta och bidra till förändring. Det sätter också betoning på begrepp som *innebörd* (mening), *kontext* och *process*.

Valet att använda kvalitativ metod i utförandet av studien grundar sig på att människan och dess interaktion med andra står i centrum för studiens syfte och frågeställningar. Mötet mellan lärare och elever undersöks och förstås som ett skeende, förlopp och en process i vilken verkligheten i epistemologisk mening är subjektiv – en individuell, social och kulturell konstruktion (se Backman, 2008). Metodologiskt fokuserar denna forskningsstudie på individen och hur den tolkar och formar sin verklighet, där i individen placeras som en del av en subjektiv omvärld (ibid.). Fördelarna med detta är dels att den kvalitativa metoden ger mer flexibilitet än i kvantitativa och dels att relationen mellan forskare och deltagare är mindre formell (Christoffersen & Johannessen, 2015). Det går att använda sig av spontanitet och anpassa sig i interaktionen med deltagaren, till exempel genom direkt respons eller omformulering av nästa fråga eftersom jämförelser inte står i fokus för analysen. Deltagaren eller situationen har också möjlighet att ge fylliga eller detaljerade svar som kan ge nyans och visa på den komplexitet som finns i sociala fenomen (ibid.). Utifrån intresset av människors erfarenheter faller det självklart att utföra kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer gör det möjligt att få fylliga och detaljerade beskrivningar samt rekonstruktioner av händelser från

intervjupersoners berättelser samt den komplexitet och de nyanser som sociala fenomen innebär (ibid.).

Generaliserbart respektive överförbart resultat

Strävan med denna studie är varken efter objektivitet eller generaliserbarhet. I enlighet med Christoffersen och Johannessen (2015) anser jag att ens positionering inom, eller val av, (vetenskapligt och teoretiskt) perspektiv har avgörande betydelse för vilka sidor av verkligheten som blottläggs. Jag ansluter jag mig till den mer vedertagen uppfattningen inom kvalitativ metod om att det inte finns någon helt objektiv kunskap, utan att kunskap och produktionen av mening, som Brinkkjaer & Høyen (2013) skriver, är beroende av våra begrepp och kontext. I valet av kvalitativ metod och utifrån syftet att säga något om det specifika avser jag i stället förhålla mig till graden av *överförbarhet* av resultatet; något som Anderson et al (2007) menar är viktigare i kvalitativ forskning än dess generaliserbarhet. Andra ska kunna tolka eller avgöra hur överförbara studiens resultat och slutsatser är till andra kontexter än de jag studerat. Därför syftar kunskapsproduktionen i studien att ge en så transparent och fördomsfri beskrivning som möjligt av det som visar sig i beskrivningarna och berättelserna, trots subjektivitetens roll, som Brinkkjaer och Høyen (2013) påpekar, i den valda metodologiska utgångspunkten. Detta innebär att tolkningar av materialet görs med förståelse för kontexten och att jag som forskare ser till min egna förståelsehorisont, tid och plats jag befinner mig i och på, samt förhåller mig till mina egna erfarenheter, fördomar och min förförståelse. Även min förståelse för *intersubjektivitet* är viktigt, det vill säga att vi förstår våra medmänniskor utifrån det som är gemensamt för flera människor (ibid.).

Etiska överväganden och trovärdighet

Avgränsning av metod

Beroende på tidsaspekten för studien gjordes valet att avgränsa studien till en mätmetod, även om triangulering enligt Anderson et al (2007) skulle vara ett sätt att öka studiens trovärdighet. Däremot valde jag att inkludera två perspektiv istället för bara ett i undersökningen, det vill säga att få både lärares och elevers perspektiv på möten, hinder och möjligheter. Övriga grupper upplevelser eller andra faktorer som påverkar mötet så som skolans kontextuella/institutionella förutsättningarna ligger tyvärr utanför denna studies spännvidd, förutom när de kommer upp i lärarnas och elevernas berättelser. Dessutom används andra metoder för att öka graden av transparens så som att föra forskningsdagbok för att beskriva forskningsprocessen, gjorda val, påstötta hinder och förda resonemang. Detta fungerar som hjälpmedel inför uppgiften att ge så tydliga och detaljerade beskrivningar av forskningsprocessen som möjligt för att andra ska kunna bedöma studiens tillvägagångssätt och pålitlighet.

Forskarens närvaro, maktposition och ämnets personliga karaktär

Den främsta utmaningen med att arbeta med kvalitativ forskning anses vara den mänskliga faktorns påverkan. Som forskare står jag nära det studerade subjektet, integrerar starkt med empirin och ingår själv som en del i metoden. Backman (2008) beskriver hur det är ofrånkomligt och automatiskt i en subjekt-subjekt-relation att jag – bara genom min existens – blir en del av och har en påverkan på metoden och det insamlade materialet. På grund av att det alltid kommer finnas eventuella och oförutsägbara oavsiktliga mänskliga aspekter som riskerar påverka materialet, finns det anledning för mig att vara extra vaksam för sådant och extra transparent med min egen roll i forskningen. Ett sätt att göra detta vid kvalitativa intervjuer är enligt Christoffersen och Johannessen (2015) att jag skaffar mig tillräcklig kompetens om hur jag som intervjuare ska ställa frågor, tolka svar och respondera på nästa fråga och svar. Hur jag förhåller mig i dessa aspekter påverkar studiens *trovärdighet* och syftar enligt Andersson et al (2007) på huruvida materialet tolkas på rätt sätt. Ämnet känsliga karaktär ställer emellertid höga krav på mig i fråga om ett betydande ansvar för tolkningar som det innebär.

Identitet är en känslig och personlig angelägenhet. Då jag strävar efter att få fram situerad kunskap (Haraway, 1988) är det nödvändigt att synliggöra och få med en kritisk reflektion av min egna subjektiva position och medge eller visa på att jag förstår och erkänna att sociala krafter formar kunskapsproduktionen. Eftersom jag själv är delaktig i kampen och hbtq-communityt och blivande lärare kan jag som forskare på studentnivå bidra med fördjupad kunskap som kan bidra till att situationen förändras. Utifrån vem jag är; en 35-årig, vit, medelklass, queer, icke-binär, lärarstudent, forskare och aktivist; så har jag – på gott och ont – en speciell position till både eleverna och lärarna. I egenskap av transperson kan jag ses eller upplevas som en allierad till eleverna och en kritiker till lärarna. Detta måste jag ha med mig i förhållande till hur jag som forskare påverkar deltagarna, och i förlängningen materialet och resultatet, men även hur mina tolkningar av materialet påverkas av detta. Eleverna kan komma att känna viss identifikation eller gemenskap med mig och öppnar upp sig mer än de skulle gjort för en cisperson. Detta ser jag både som en möjlighet och en risk. Till exempel att eleverna efter intervjun känner att de berättat för mycket eller berättat om upplevelser som kan innebära risk för repressalier från lärare eller skolan.

För lärarna – som inte definierade sig som trans – kan min position och uppsatsens fokus innebära en upplevelse av att vara satt på prov eller granskad vilket kan innebära att lärarna inte berättar om sina erfarenheter på samma sätt som de kanske skulle göra om studien handlade om något mindre känsligt eller om de själva tillhörde hbtq-community:t. Samtidigt hoppas jag att min position som blivande lärare och min erfarenhet av undervisning får dem att uppleva och förstå att jag inte är emot dem. Mitt analysarbete och mina tolkningar måste förhålla sig till detta för att inte missbruka deltagarnas förtroende och integritet.

Medgivande, deltagande och anonymitet

Ur ett etiskt perspektiv har det varit avgörande för denna undersökning att intervjupersonerna kunnat garanteras anonymitet i så stor utsträckning som det varit möjligt (Christoffersen & Johannessen, 2015). Stor vikt har därför lagts vid *konfidentialitetskravet*, det vill säga att obehöriga inte ska komma att ta del av deltagarnas uppgifter och att de inte ska gå att identifieras i undersökningen/materialet.

Initialt var planen att genomföra alla intervjuerna ansikte-mot-ansikte. Vid ett sådant tillvägagångssätt är *total anonymitet* inte möjligt att garantera då det inte går att utesluta risken att deltagaren blir sedd av någon den känner. Istället utfördes dock flera intervjuer via Zoom (det digitala verktyg jag använde för att intervjua 3 elever och 1 lärare via videosamtal) då det var svårt för oss att ses fysiskt, både för att eleverna bodde i spridda delar av landet och för att undersökningen utfördes mitt i den andra Corona-vågen som slog till i slutet av oktober, hösten 2020 – där folkhälsomyndigheten rådde alla att undvika alla fysiska möten, resor etcetera som gick att undvikas. Zoom-intervjuandet innebar således en fördel för fyra intervjuer/deltagare i anonymitetsavseende. För de andra två deltagarna som ville och kunde träffas för fysiska möten erbjöd jag en mer neutral plats att mötas på, ett lånat konferensrum på ett mindre kontorskomplex, i jämförelse med min eller deltagarnas hem eller arbetsplats. Jag lät det dock vara upp till deltagaren själv att avgöra hur och var de ville träffas. En av dem tackade ja till den plats jag föreslog medan den andra valde att ses på sin arbetsplats då det var smidigare och tidsbesparande för hen.

I början av alla intervjuer gick jag igenom ett antal punkter och frågor som rörde medgivande att spela in intervjun (ljud/audio), frivilligheten i deltagandet, möjligheten att avbryta sin medverkan (dra tillbaka sitt medgivande till deltagande) samt att ändra, stryka eller tillägga något innan inlämning (SFS 2003:460). Inget samtyckesformulär användes, dels med anledning att de flesta av dessa aspekter stod i informationen jag skickat ut och dels då de digitala intervjuerna försvårade detta. På Zoom, via *screen share*, visade jag istället ett bildspel med dessa punkter, samtidigt som vi gick igenom dem. Vidare gjordes avväganden gällande vilka uppgifter som behövde uteslutas, anonymiseras eller till och med ändras i texten och citaten för att upprätthålla de deltagandes anonymitet (Creswell, 2009; Cohen et al, 2007). Också på grund av de sårbara och känsliga områdena (kring könsidentitet, ens skola, arbetsplats etcetera) har det varit extra viktigt att ta hänsyn till att inga uppgifter om deltagarna används så att hen kan identifieras (Christoffersen & Johannessen, 2015). Sådana uppgifter kan vara namn, pronomen, ålder, årskurs, stad, skola, könsidentitet, juridiskt kön, med flera. Eftersom intervjuerna dessutom spelades in och då intervjupersonerna kan ha berättat sådan information som både är känslig och som kan göra att det går att identifiera dem, bevarades inspelningarna på ett ansvarsfullt och säkert sätt (ibid.). Slutligen, gällande *nyttjandekravet*, så kommer informationen som samlats in om de enskilda

personerna enbart att användas för forskningsändamål begränsat till denna studie, vilket också deltagarna informerades om (ibid.).

Information om syfte, samtycke och ångerrätt

Utifrån *informationskravet* informerade jag deltagarna om studiens syfte, det vill säga att undersöka mötet mellan elever och lärare för att belysa möjligheter och hinder där i, så att det förhoppningsvis kan bidra till bättre möten inom skolan. För att uppfylla *samtyckeskravet* informerades deltagarna om att de när som, fram till att uppsatsen är inlämnad, utan ifrågasättande får ångra antingen hela sin medverkan eller delar av sin berättelse (Christoffersen & Johannessen, 2015). De informerades även om att de inte behövde svara på frågor eller berätta sådant som de inte ville eller kände sig bekväma med. De uppmuntrades till att inte stressa sig igenom berättelsen, utan att känna efter vad de är bekväma att dela med mig, så att respekten för individens privatliv inte riskeras på bekostnad av studiens måluppfyllelse (ibid.)

En annan aspekt jag tagit hänsyn till för att uppfylla *samtyckeskravet* är att söka efter individer som själva vill ställa upp och som själva tar initiativ till deltagande (Christoffersen & Johannessen, 2015). Detta gjorde jag dels genom att ”annonsera” med affischer på olika ställen – både digitalt via flertalet grupper på Facebook och e-post-utskick till bekanta och på fysiska mötesplatser. Jag sökte även upp platser där målgruppen finns eller träffas och informerade om min studie, och lämnade information om hur de kunde kontakta mig om det fanns intresse av att delta. I informationen bad jag de som var intresserade av att delta i en forskningsintervju och som uppfyllde kriterier för studiens målgrupp att svara, maila eller sms mig. Detta för att minska risken att de som svarade gjorde så utifrån känslor av press på, eller en förväntan om, att delta.

Genomförande

Urval

För att avgränsa studien gjordes valet att endast omfatta lärare och transelever på *gymnasiet* – delvis grundat i att jag själv utbildar mig till ämneslärare med inriktning gymnasiet. Avgränsningen till lärare som är behöriga och/eller undervisar i samhällskunskap på gymnasiet beror dels på att denna uppsats skrivs i samhällskunskap på ämneslärarutbildningen. Dels beror det på min nyfikenhet på om det alls fanns uttryck i lärarnas berättelser för att könsidentitet intar en speciell plats i ämnet samhällskunskap. När Skolverkets publikation *Att förstå sin omvärld och sig själv : Samhällskunskap, historia, religion och geografi* kom ut år 2013, som en del av serien Forskning för skolan beskrevs den ämnesdidaktiska forskningen inom samhällskunskapsämnet ha genomgått en utveckling och blivit mer praxisnära, från att främst ha främst rört områdena demokrati och läromedel (Skolverket, 2013). Att det inte fanns fler studier som belyste ”hur undervisningen ser ut i praktiken” eller ”vad

som händer i själva klassrummet” var ett problem då det innebar att det inte heller fanns ”något stort forskningsunderlag att dra slutsatser från om vad som är god undervisning i de samhällsorienterande ämnena” (s.8). Christina Odenstam (2013), författare till rapporten, menade att det måste finnas forskning som säger något om just undervisningen ”[o]m lärare ska basera sin undervisning på forskning och beprövad erfarenhet.” Knappt ett decennium senare har det tillkommit studier, som också breddats till att omfatta en mer praxisnära skolforskning, men svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning är precis som år 2013 ”ett relativt litet forskningsfält” och det behövs fortfarande mer praxisnära. Även om denna studie inte är ett direkt ämnesdidaktiskt arbete så befinner det sig inom, samt är relevant för det utbildningsvetenskapliga och samhällsvetenskapliga problemområdet.

Vidare definierades *elever* på gymnasiet mer specifikt som elever med en normöverskridande könsidentitet samt med en ålder mellan 15–20 år, som går eller nyligen gått på gymnasiet. Att få vårdnadshavares medgivande kan försvåra forskningsprocessen. Därför underlättade det att avgränsa åldern till de som fyllt 15 år och som själva får bestämma över sitt deltagande (SFS 2003:460). En anledning till detta är också att alla ungdomar inte är öppna med sin könsidentitet med sin familj, varför medgivande inte alltid är möjligt eller etiskt rätt att kräva då detta skulle utmana ungdomen för sin familj och riskera negativa konsekvenser för honom. En annan viktig anledning varför det skulle vara problematiskt att inkludera en lägre ålder i studien är att yngre elever kan ha mindre förståelse för, eller vara mindre medvetna om, vad det kommer innebära för dem själv efteråt. Att dela så personliga och eventuellt traumatiska erfarenheter är inte okomplicerat för någon. Det är utelämnande och riskerar att väcka känslor och minnen en inte förutsett (Christoffersen & Johannessen, 2015). Sårbara och känsliga upplevelser kan enligt Christoffersen och Johannessen (2015) också vara svårt att bearbeta och lägga bakom sig, vilket minderåriga är ännu mer utsatta för. Alltså uteslöts yngre elever för att inte utsättas minderåriga för risken att berätta saker de senare ångrar eller som river upp minnen som de inte är mogna att hantera. Den övre åldersgränsen, att inte ha med elever som är över 20 år, beror på tidsaspekten för minnet, det vill säga att risken att tid påverkar hur en kommer ihåg saker och vad ens hjärna fyller i själv för att täcka luckorna. Jag ville inte att det skulle ha gått för lång tid mellan tidpunkten för när upplevelserna kom till i förhållande till när den berättas. Att studien endast omfattar elever med normöverskridande könsidentitet/transpersoner och inte antar ett mer intersektionellt perspektiv, med fler identitetsmarkörer eller diskrimineringsgrunder, riskerar att missa viktiga och komplexa analytiska aspekter, men blev på grund av uppsatsens omfattning en gränsdragning jag valde att göra.

Urvalsstrategi och tillgång

Urvalsstrategin för studien är en blandning av flera strategier, bland annat *urval med typiska fall* och *kriteriebaserat urval* (Christoffersen & Johannessen, 2015). Urvalet av elever och lärare som kom att intervjuas var främst beroende på vilka jag lyckades komma i kontakt med genom mina egna nätverk i Skåne och övriga Sverige, men skickade även ut öppna inbjudningar till fritidsgårdar och i Facebook-grupper där intresserade kunde anmäla intresse att delta, både gällande lärare och elever som intervjuades. Utöver det är urvalet också beroende av att de som anmäler intresse att delta också uppfyller de kriterier som ställdes upp utifrån forskningsfrågorna. Om personerna som alla uppfyllde kriterierna och som anmälde intresse skulle blivit fler än vad jag skulle haft möjlighet att intervjua, så var jag beredd att göra ett slumpmässigt urval för att hålla materialet nere på ett rimligt omfång för bearbetning (ibid.). Detta skedd tyvärr inte. Jag fick gå ut med information och söka efter deltagare i flera omgångar för att komma upp i antalet intervjuer tills jag upplevde att jag hade tillräckligt med underlag som kändes rimligt för studiens storlek och syfte. Det blev tre elevintervjuer och tre lärarintervjuer. Tillgångssvårigheter förmodas bero på en generell svårighet att rekrytera till studier som undersöker känsliga ämnen (Christoffersen & Johannessen, 2015). Oavsett innebar tillgången på personer villiga att medverka att jag behövt intervjua de personer jag fick tag på, utan slumpmässigt urval. En kan diskutera huruvida detta minskat pålitligheten av studiens resultat. Samtidigt ämnar jag inte att göra anspråk på någon slags generaliserbarhet eller överförbarhet, varför frågan om representation inte behöver vara avgörande.

Intervjuernas genomförande

Med en övergripande intervjuguide (se appendix), ordnad utifrån teman, med några öppet formulerade frågor som stöd, erbjöd denna öppna formen av semi-strukturerade intervjuer den nödvändiga friheten som behövs för att intervjupersonens egna erfarenheter och uppfattningar ska komma fram, vilket ett mer strukturerat samtal inte gör (Christoffersen & Johannessen, 2015). Intervjuguiden gav mig stöd att styra intervjun så den skulle hålla sig inom det område jag undersöker, samtidigt som den också möjliggjorde för det oväntade i deltagarens berättelse. På så sätt gavs möjligheten för den intervjuade att komma in på sådant som jag inte nödvändigtvis hade räknat med, men som är viktigt för beskrivningen, förklaringarna och tolkningarna av data och fenomenet (ibid.).

Bastranskribering utfördes av mig själv som också intervjuade vilket innebär att alla ord under intervjun har transkriberats ordagrant, men att utfyllnadsord, stamning och upprepningar utelämnas. Eftersom deltagarnas reaktioner och tonen de använder inte är fokus för analysen, är denna metod användbar och anledningen till varför inte *exakt transkribering* användes (Norrby, 2004).

Analysarbetet påbörjades automatiskt redan under intervjuerna i mina egna tankegångar. Efter varje intervju, innan jag transkriberade dem, skrev jag därför ner mer eller mindre utförliga sammanfattningar och anteckningar om detaljer eller idéer som fastnat eller stack ut och som jag tänkt på under intervjun eller vad som fanns kvar eller dök upp precis efteråt. Det mer medvetna och strukturerade analysarbetet påbörjades efter att alla intervjuerna transkriberats. Då skrevs materialet ut och lästes igenom. I denna fasen skrev jag små notiser samt förslag på *empiriska teman* både i marginalerna och vid sidan av på små lappar så som 'ledning', 'fortbildning', 'pronomen', 'komma ut'. Redan här fanns begreppen *möjligheter* och *hinder för erkännande* med mig, men även andra kategorier som 'behov', 'önskningar', 'upplevelser', 'åsikt', och så vidare. Därefter klipptes materialet isär och sorterades/organiserades rent fysiskt in under dessa empiriska teman. Det organiserade materialet skrevs sedan ihop till tematiska berättelser vilka sedan utgjorde grunden för den *analytiska tematiseringen* som påbörjades. Utifrån teorier om erkännande förhöll sig analysarbetet ständigt till möjligheter och hinder. I första fasen kodades och tematiserades materialet utifrån kategorier som: uttryck om och behov av erkännande respektive brist på erkännande, beskrivningar av erkännandehandlingar och icke-erkännande eller missaktandehandlingar, relationer med svaga band och mindre erkännande och relationer med starkare band och mer erkännande. Under den senare fasen av analysarbetet, när jag skrev ut analyserna i text kodades och analyserades materialet utifrån vilken nivå av erkännande (Heidegren 2009) som jag fann i materialet eller som kunde förklara materialet *mikronivå*, *mellannivå* och *makronivå*. Trots detta händelseförlopp har jag stött och blött mig med materialet, för att (söka vad det säger och hur jag ska få fram en berättelse som gör resultatet och deltagarna rättvisa.

Presentation av forskningsdeltagarna

I detta avsnitt följer en kort beskrivning av de tre eleverna jag valt att kalla för Sami, Levi och Elias, och de tre lärarna som kallas för Jeppe, Thomas och Johanna.

Eleverna

Sami – är 20 år gammal och går i årskurs tre på gymnasiet på ett yrkesförberedande program. ”[I]nnan jag gjorde det så gick jag nästan två år på ett samhälls(vetenskapligt) program, innan jag bestämde mig för att hoppa av”. Samis pronomen är hen och hen definieras som icke-binär transperson och som genderqueer och har gjort det sedan hen var 15 ungefär.

Sami: [J]ag vet inte om jag är nått så här tredje av de två binära alternativ, som nån sorts mitt emellan; eller nått helt annat; eller bara ingenting alls, [...] och jag bryr inte mig så mycket heller. Det räcker för mig att veta vad jag inte är.

Levi – är en 18 årig kille med pronomen han och honom. Han går i trean på det estetiska programmet med inriktning teater. När Levi föddes tilldelades han det juridiska könet 'flicka/kvinna', men han har aldrig varit feminin. ”Så för en lång tid så bara 'ja, jag är bara inte

feminin’,” säger han. Men sen ”började jag ju tänka på det i, när var det, sexan kanske” och efter att ha funderat mycket på: ’Är jag såhär? Eller hur är jag?’ så ”bara ’nä. Jag är en pojke, jag är inte en flicka.’” Sen dröjde det tills nian innan han kom ut som kille och just nu (vid intervjuens tidpunkt) är han i processen om utredning för att få könsbekräftande vård. Levis deltagande i studien kom av att en person nära honom hittade utlysningen om deltagare till studien i ett av alla inlägg på Facebook. När personen föreslog för honom att ’du kan väl göra nånting sånt här?’ så tyckte han att det lät intressant och tänkte: ’Ja, varför inte’.

Elias – är en 18 årig kille och hans pronomen är ’han’ och ’honom’. Elias läser ”individuellt alternativ” på ett gymnasium för att få betyg i de kurser han saknar från högstadiet. Han berättar att han var en hemmasittare och fick inte till skolan under högstadietiden med anledningen att han mådde för dåligt av sin könsdysfori fram tills han började med ’testo’(steron). Elias säger att han ville vara med i studien för att ”det behövs mer forskning om trans”, men *inte* sådär ’experimentellt’, utan forskning som ”faktiskt stödjer transpersoners existens”; som bevisar ”att vi existerar, att vi inte går att göra till cis, och att vi har rätt till könsbekräftande vård och sånt”. Men han konstaterar:

Elias: Det borde ju inte behövas forskning för att cispersoner ska förstå att man inte felkönar folk. Men nu bor vi inte i en ideell värld, och då är det ju bra om vi har så mycket underlag som möjligt för att bevisa att man måste vara en bra person.

Presentation av lärarna

De intervjuade lärarna arbetar alla tre på vars en gymnasieskola i södra Sverige och undervisar i samhällsvetenskapliga ämnen (samhällskunskap, historia och/eller religion). Alla har mer än 10 års arbetserfarenhet som lärare. Som individer är alla tre vita, 40 – 50 år gammal, med synbar normtypisk funktionsförmåga och cis-hetero.

Johanna – Anledningen till varför Johanna valt att delta i studien är för att hon googlade mitt namn och ”så såg jag bara att det kom upp Popkollo och så tänkte jag ’ja men det blir kul.’” Dessutom kan en ”ju absolut prata mer om det”, varför hon brukar tacka ja till ’såna här’ intervjuer; ”för då blir det att man sitter och tänker på det och sen så kan kanske jag gör det mer efter det här samtalet”.

Thomas – Varför Thomas accepterade förfrågan om att delta i denna studie beror på att han ”alltid sysslat med identitet, kulturer, etnicitet, i allting” han gjort och på grund av hans nyfikenhet på detta specifika identitetsområde. Han vill ”nånstans veta och fatta, och kanske göra rätt”. ”Jag vill förstå helt enkelt”, säger han.

Jeppe – Jeppe medverkan i studien grundar sig i två anledningar. ”Nummer ett” för att frågorna intresserar honom: ”[D]et är frågor som ligger på den politiska fronten i samhället, och därmed också i skolans värld.” Och ”nummer två” grundar sig på hur han är som människa och lärare: ”[I]stället för att bli rädd för de frågorna så tycker jag de är intressanta” och att han därför tycker det är ”kul att nån tittar på det”. Så när Jeppe läste om forskningsprojektet tänkte han ’fan vad fett att nån är intresserad av det!’

RESULTAT OCH ANALYS

Trans i mötet

Tal och tystnad - lärares möten med transelever

Som en del av att förstå vad samhällskunskapslärare på gymnasiet har för erfarenheter och upplevelser av mötet med elever med normöverskridande könsidentitet har lärarens kännedom om elevens transidentitet samt deras egna tolkningar av eleverna visat sig vara intressanta och viktiga aspekter för deras upplevelser och i berättelserna av dessa möten i förhållande till teorier om erkännande. Både Jeppe och Thomas resonerar om hur möten med elever som är trans ser olika ut, medan Johanna säger att hon aldrig haft någon elev i sin klass som varit trans.

Få transelever, färre icke-binära

I intervjuerna blir alla lärarna frågade vad de har för erfarenheter av möten med elever med normöverskridande könsidentitet. Ur deras beskrivningar om sådana möten framträder bland annat en bild av att det inte är många elever som lärarna vet som har en normöverskridande könsidentitet, framförallt inte som har definierat sig som icke-binära.

Thomas beskriver sina erfarenheter av att möta transpersoner i skolan som: ”Egentligen bara att jag haft elever som själva har definierat sig som tillhörande hbtq”. Och han svarar att han både haft elever som är binära och icke-binära transpersoner. Till det förklarar han:

Thomas: [D]et är ju fler elever idag för att det är mer accepterat än när jag började som lärare, men det är ju fortfarande procentuellt en väldigt liten demografi. [...] Om jag kan ha 200 elever på ett år så är det väl knappt en procent av eleverna som har varit öppna med ’det’, sen kanske lika många till som jag misstänker [är trans].

Gällande möten med elever som är binära respektive icke-binära transpersoner beskriver Jeppe icke-binära som mer sällsynta:

Jeppe: Där är jag osäker på om jag haft nån elev som öppet deklarerat till mig att ’jag är icke-... [binär]’. Alltså de flesta med könsöverskridande identiteter [...], de vanligaste som jag har stött på, handlar om liksom homo- och bisexualitet, och på senare tid har jag nu också några som... och det frågar man ju inte, och det är jag inte intresserad av. [...] Sen har jag misstänkt att jag har haft elever som är icke-binära [transpersoner].

I det att han misstänkt icke-binäritet sätter Jeppe fingret på en fråga som dyker upp utifrån hans resonemang om vad som är vanligt och ovanligt: om icke-binära elever inte har samma synlighet utan lättare hamnar i ett osynliggörande mellanrum av ’varken eller’ på grund av hegemonin av det binära könssystemets diskurs. När Jeppe säger att de vanligaste könsöverskridande identiteterna är homo- och bisexualitet blandar han ihop begreppen *könsidentitet* och *sexualitet*, vilket kan vara lätt att göra då begreppet ’hbtqia+’ klumpar ihop identitetmarkörer som inte har med varandra att göra rent kategoriskt, även om de inom gruppen kan uppleva missaktning och icke-erkännande utifrån samma normer. I sig tyder Jappes begrepps användning på ett kunskapsglapp – ett tecken på att

han inte känner sig helt hemma i hur kön bortom ett normativt synsätt definieras. Implicit framstår det som vanligare för lärare att möta elever som är öppna med en normöverskridande sexualitet, jämfört med normöverskridande könsidentitet. Jeppe ger också ett konkret exempel på ett 'vanligare' möte:

Jeppe: Om jag skulle beskriva den här tjejen [...] så är det väl mer då, i så fall, alltså transsexuell, [...] hon känner att hon är född i fel kropp. [...]. Hon är född som man, men definierar sig som kvinna, tror jag. [...] Så är det nog, att hon känner sig som kvinna, och då blir det ju ändå i nått slags binärt spektrum.

Han förtydligar att detta är utifrån vad han förstått; att det inte är något hon vill prata om och att han som lärare i samhällskunskap inte satt sig ner och förhört henne. Även här antyder vissa av Jeppe's ord, så som 'nog' och 'tror jag', en osäkerhet i hur han ska formulera sig, som att han inte vill säga fel eller är rädd att definiera eleven. Som jag tar upp i metodavsnittet kan osäkerheten vara något som inte finns där annars, utan som uppstår i interaktion med mig och den maktasymmetri som uppstår utifrån min position som intervjuare och 'expert' utifrån min roll som både forskare och queer.

Jeppe's korrekta användning av elevens pronomen, utifrån det han vet om henne, är å andra sidan ett aktivt interpersonellt erkännande. Om denna erkännandehandling sker upprepade gånger inför eleven så är det ett exempel på ett erkännande på *mellannivå* vilket krävs för ett kontinuerligt ömsesidigt erkännande ska ta plats och för att skapa och bibehålla ett starkt socialt band mellan dem (Heidegren, 2009). Samtidigt kan Jeppe's uttalande, att hon är född som man, tolkas som en oavsiktlig missaktning som beror på den institutionaliserade erkännandeordning som på erkännandets makronivå utgår från en hegemonisk cisnormativ köndiskurs; inte att hon är född med en anatomi som enligt normerna förknippar henne med manligt könstillhörighet samt tilldelar henne ett juridiskt kön som man. Om sin bemötande-attityd säger Jeppe också:

Jeppe: [J]ag har ganska mycket vänner i min nära bekantskapskrets som har normbrytande identiteter, så för mig är det väl inget. Alltså, å ena sidan så är det inget stort, eller det är som att möta andra människor och andra unga, skulle jag säga, och jag hoppas att de upplever samma sak från mig. Å andra sidan så är jag ju fullt medveten om att de, som unga, växer upp i ett samhälle, och också i en skola full av normer, som många gånger krockar med vem de är. [...] Jag försöker anstränga mig att möta alla människor likadant, men inte då på nått sånt här 'colorblind' sätt, men att ha i bakhuvudet att jag har definitivt många elever i mina klassrum som nog stöter på normer och annat som kan vara enormt jobbigt, men det är inte det jag vill gå in med i mötet. [...] När jag möter dem så vill jag möta dem som 'Jeppe' och 'Andréa'.

I detta citat beskriver Jeppe sin idé om vad ett gott bemötande är och att han tänker på det och anstränger sig. Citatet tolkar jag som en bekräftelse av hans omedvetenhet av hur hans egna språk oavsiktligt missaktar. Jeppe's vilja att möta eleverna som individer framstår vara en markering att vilja möta hela människan och inte låta en del av identiteten definiera dem. Det är dock inte tydligt hur han förhåller sig till det han själv benämner: att unga brottas med samhällets normer eller till det som de tar med sig in i klassrummet vilket riskerar att icke-erkänna eleverna. Kanske menar han att eleverna inte ska definieras utifrån fördomar eller deras identitetsmarkörer, utan att det är

vad de presterar i klassrummet som ska få uppmärksamhet och erkännas. Eller visar motsägelserna i det han säger att det snarare är tankar och ett ideal om likabehandling, som i praktiken är svårt att omsätta och därför får andra resultat än de avsedda (Heidegren, 2009). Att inte uppmärksamma den institutionaliserade icke-erkännandeordningen tolkas inte som ett erkännande av eleverna som just individer.

Som vi ser i citaten ovan så uttrycker Jeppe att han inte är intresserad av elevernas könsidentifiering samt att det inte är något en frågar elever om (s.31). I detta finns möjlighet för flera tolkningar som får olika innebörd för möjligheter och hinder för erkännande. Att han inte brukar fråga elever så privata frågor kan innebära att transelever erkänns på ett sätt som ger dem en likvärdig och självklar plats i klassrummets gemenskap som cispersoner generellt har i de flesta offentliga rum. Om han däremot bara ser individer utifrån en universalistisk syn på likabehandling (att behandla alla likadant) så ser han kön på just ett ”färgblint sätt”, som han själv menar att han inte gör. Om Jeppe inte aktivt ser elevernas olikheter – till exempel genom att problematisera normerna, integrera olika könsidentiteter i sina exempel och på olika sätt ge eleverna möjligheter att definiera sig själva i klassrummet – så riskerar han att *inte* erkänna dem som unika autonoma individer. Detta faciliterar istället upprätthållandet av den institutionaliserade erkännandeordningen som osynliggör elever som inte följer eller passar in i normen och den *institutionaliserade erkännandeordningar* vi är socialiserade i (Heidegren, 2009).

Synlighet och osynlighet, märkbart och omärkbart

Jeppe: Det kan vara alltifrån att jag inte ens vet om det [elevens transidentitet], till att jag vet om det och det är inte nån 'big deal', till såna tillfällen där det faktiskt blir olika typer av [...] konfrontationer med normer eller konflikter eller nått annat. [...] Dels vet jag många möten där könsidentiteten inte blir en sak. Där jag i efterhand, [...] när jag inte undervisar dem längre, får reda på att den här personen hade en annan sexualitet eller nån annan könsidentitet [...]. Jag har ju också haft möten där [...] personerna jag har stött på har en annan könsidentitet, och det har varit öppet, men det har inte heller blivit en [grej] – där vi är som människor. [...] Sen har jag ju också tillfällen där det faktiskt blivit 'issues'.

I detta citat, om hur det kan vara för Jeppe som lärare att möta elever som är trans, identifieras tre former av situationer eller möten: situationer där elevens könsidentitet 1) är okänd för läraren; 2) är känd, men *inte* särskilt märkbar (tar ingen plats eller är oproblematisk i klassrummet); och 3) är känd *och* märkbar (tar plats eller är på något sätt problematisk). Denna indelning väcker frågan om vad som påverkar elevens öppenhet eller möjlighet att vara sig själv. Vad påverkar hur synlig elevens könsidentitet är i mötet med läraren, och vad beror lärarens (o)vetskap om elevens (köns)identitet på? Utifrån erkännandeteorin kan det antas att skolans och klassrummets erkännandemiljö påverkar elevens möjlighet och trygghet att komma ut, och om den inte kommit ut i skolan eller klassen är det troligt att eleven inte kände att den kunde vara öppen med vem den är, att erkännandemiljön osynliggjorde normbrytande könsidentiteter.

Jeppes sätt att prata om transelever på framstår inte vara avsiktligt missaktande. Snarare speglar det hans redan uttryckta förhållningssätt om att försöka vara respektfull och välvilligt inställd med en önskan att erkänna eleverna. I uppmärksammandet av att det är i 'konfrontationer med normer' som könsidentitet blir ett problem för vissa elever synliggörs både det mellanmännsliga och det strukturella i hur erkännande verkar på de olika erkännandenivåerna. Samtidigt avslöjar hans språk en institutionaliserad diskursiv missaktning. Handlingen tolkas vara en oavsiktlig och omedveten missaktning grundad i svårigheten till perspektivtagande utifrån socialisering i cisnormen institutionaliserade erkännandeordning. Exempelvis säger Jeppe att han har stött på personerna som har en 'annan' könsidentitet. 'En annan könsidentitet' signalerar att den könsidentiteten inte är 'det normala' och inte helt accepterat eller likvärdigt det normativa. Också, när han berättar om en elev som är 'född som man', samt att hon skulle vara född i 'fel kropp', som vi såg ett citat i början av analysen, avslöjar språket icke-erkännande eller missaktning inbyggt i diskursen/normen och erkännandeordningen. Detta antyder att Jeppe inte har tillgång till ett erkännande språk gällande kön, då han i annat fall skulle omtala henne som att hon *är* kvinna, men att hon tilldelats fel juridiskt kön vid födseln. Vidare är den andra delen i hans påstående inte nödvändigtvis sann; *kroppen* är – eller behöver inte – vara *fel*. Det beror på hur personen själv känner eller beskriver sin upplevelse. 'Felet' ligger snarare i hur andra och samhällsordningen tillåts definiera en människas (köns)identitet utifrån kroppen/det anatomiska. I Jeppes fall verkar cisnormens hegemoni i diskursen resultera i att eleven tryckts in i en förutbestämd kategori. Kroppens utformning (anatomi) och det juridiska kön som tilldelats vid födseln tillåts avgöra, eller likställas med, personens könsidentitet vilket dessutom för med sig rigida förväntningar på könsuttryck.

'Diskreta' och 'icke-diskreta' transelever?

Thomas: Det finns ju elever där jag aldrig hade kunnat lista ut om de aldrig hade berättat det, för av naturliga orsaker så syns det ju inte. Sen har jag också haft elever som bara har sagt det i förbifarten, alltså man gör ingen grej av det. [...] Sen finns det ju en del som väljer att göra det privata politiskt. [...] [D]et ironiska är att [...] när man har träffat några gamla elever, att oftast de som har varit mest högljudda [...] att det mer har varit ett politiskt 'statement' än faktiskt... det är inte de som har... utan en del har bytt tillbaks till sitt födelsenamn och sådär.

Vissa elever framställs av Thomas 'inte ta någon plats' med sin könsidentitet. Han menar att det är elever "som gör ett personligt val, men inte politiserar det eller blir aktivister i sitt val; [...] de visar det ju inte; de är bara." Han menar att dessa elevers transidentitet likväl kan vara känd som okänd för honom, men att det – om den blir känd – är något som i så fall sker i förbifarten: "att de bara byter ut ordet; att de konsekvent säger 'hen' [...] om sig själv". Skulle inte eleven säga det själv så kan personens kompis(ar) använda ett annat pronomen om honom, förklarar Thomas: "fast det står 'han' i listan så har de sagt 'ja, men som hon sa', och så får man bara snappa upp det". Även om vissa elever enligt Thomas inte skyltar med sin transidentitet så verkar han inte tro att frågan

om könsidentitet skulle vara helt oproblematiskt för någon elev: "Självklart att det är nånting personligt, nånting privat" att genomgå en transition eller få könsbekräftande vård.

Thomas anser dock att andra transelever istället meddelar sin normbrytande könsidentitet självmant, till skillnad från de som är mer diskreta. Han upprepar att vissa elever gör ett 'statement' av sin könsidentitet och förklarar att "de vill att alla ska veta det, för att det är en aktivism i det". Dessutom har "de som är mer politiskt aktivistiska" enligt honom "oftast varit kvinnliga, eller elever som är födda som kvinnor som vill byta pro...[nomen]; där man inte märker, och det syns inte, men de är väldigt vokala".

Huruvida de transelever som Thomas upplever som proklamerande med sin könsidentitet faktiskt är högmälda eller inte är oklart. Att vara lika öppen och ta lika mycket plats som normföljare när en inte följer normen verkar av normsamhället upplevas som demonstrativt eller "in your face" eftersom det oväntade och ovanliga sticker ut mer. Om vi utgår från att dessa elever faktiskt avser att vara uppseendeväckande, så kan beteendet förklaras som en *kamp för erkännande* (Honneth, 2003); ett motstånd mot *icke-erkännande*, passivt osynliggörande, eller *missaktning* i form av aktivt undanhållande av erkännande och respekt för vem eleven är (Heidegren, 2009). Det som Thomas har erfarit kan också förklaras utifrån att aktiv missaktning riskerar att göra eleven till en 'anti-auktoritet'. I det negativa erkännandet uppstår då en möjlighet, ett handlingsutrymme, för den som utsätts att bli en auktoritet för andra som inte heller erkänns (ibid.).

Det som framstår som mest intressant i Thomas beskrivningar är inte uppdelningen mellan diskreta och icke-diskreta elever, utan vad hans språk vittnar om för risker i förhållande till erkännande. Thomas sätt att förklara transelevers beteende innehåller upprepade uttryck för att en persons könsidentitet är ett personligt *val*, men också att det av *naturliga* skäl inte syns att personen är trans vilket han motsäger när han säger att det mest varit kvinnliga elever som velat byta pronomen. Hans deklareringar framställer att det (endast) är de som genomgår eller önskar genomgå könsbekräftande vård som är (riktiga) transpersoner och att dessa inte skulle prata om 'det' för att det är en för privat sak för att 'göra politisk'. Dessa uttalanden framstår som generaliserande och antagande och vittnar om normativa föreställningar och okunskap om kön och könsidentitet, speciellt icke-binäritet. Thomas uttryck riskerar att förkasta (missakta) flera transpersoners existens som personer som inte vill eller har möjlighet att göra medicinska (könsbekräftande) ingrepp eller icke-binära och de vars könsidentitet är föränderlig. Detta tolkas vara *moralisk missaktning* då personen inte tas på allvar i en så central aspekt av sitt förhållande till sig själv (Honneth, 2003). Analysen av Thomas förhållningssätt för med sig ett antagande om att han inte lyckas möta vissa transelever med erkännandehandlingar eller en erkännande attityd. Det innebär i sin tur iså fall en relation med svaga sociala band, utan ömsesidigt erkännande. Thomas erkännandeattityd förefaller grunda sig i en binär och normativ syn på kön som förlöjlig och

förminskar eleverna och som berövar dem autonomi att definiera och äga sin egen identitet. Hans uttalande att det av 'naturliga' skäl utifrån könsnormerna inte syns att personen är trans antyder en utgångspunkt i cisnormen och synliggör behovet av att ifrågasätta vad som är naturligt.

Behov av att kategorisera?

Som vi har sett definieras två kategorier av möten med transelever i hans resonemang: a) de som är diskreta, inte tar plats och inte märks (med sin könsidentitet) respektive b) de som inte är diskreta utan som använder könsidentitet som en sakfråga, tar plats och märks med 'den'. Thomas upplevelser och sätt att berätta om olika möten med transelever liknar Jeppes. I förklaringen av 'diskreta transelever' ryms både Jeppes situation 1 (okänd för läraren) och 2 (känd, men knappt märkbar), medans Jeppes situation 3 (känd och märkbar) kan jämföras med Thomas beskrivning av 'icke-diskreta transelever'. Thomas tal om möten fokuserar dock mer på (trans)elevers olika sätt att vara, medan Jeppes betoning anser vara mer på hans (o)vetskap om deras könstillhörighet. Thomas beskrivningar framstår också mer befästade och definierande och som ett behov av att sätta eleverna i ett fack, berätta hur de är, för att förklara att deras beteende har med dem själva eller de som grupp att göra; inte med honom som lärare och inte med ett eventuellt icke-erkännande eller missaktning att göra. Thomas tal visar också att normen i Thomas kontext – definitionen av vad som är normalt och inte – är för trång och otillåtande; att den innebär missaktning, icke-erkännande och institutionaliserad missaktning; och att erkännandemiljön kunde varit bättre.

Att hantera andra elevers out:ande och eventuella missaktning

Ett annat sätt som Thomas en hel del gånger fått kännedom om sina elevers transidentitet är genom andra elever; på både positiva och negativa sätt *out:ar* eleverna sin(a) klasskamrat(er). Ett exempel på ett mer positivt och stöttande sätt förklarar han, är när elever "har kommit fram efter lektionen med en kompis och säger 'jag skulle bara vilja berätta...', såhär [...] att de inte identifierar sig som sitt biologiska kön". Andra gånger har det antingen varit på mer negativa sätt eller mer svårlästa situationer när han hört elever kommentera eller reta varandra i klassrummet: "Det har varit såhär små pika och grejer", förklarar han. I sådana situationer tycker han inte alltid det är lätt att avgöra om det är nedlåtande eller kärleksfullt menat, framför allt om en inte känner eleverna så bra: "[D]är kan det ju vara lite svårt, för en del av gemenskap är ju också att man retar varandra lite, utan att nån tar skada. Att man använder ett språkbruk som inte är okej eller påpekar saker". Att det är en del av gemenskapen att retas är ett typiskt macho-ideal som missaktar och som är skadligt att uppmuntra (jmf. Leonardi, 2017; Kjaran & Jóhannesson, 2015).

I situationer mellan eleverna, som antas kunna inrymma antingen missaktande eller både missaktande och erkännande på samma gång, anser Thomas att det är viktigt att först ta reda på om eleven verkligen blir utsatt innan han ingriper. "För jag vill ju inte heller springa iväg såhär och

dra igång en apparat”, om det inte är något, förklarar han, eller riskera att trycka in en elev i ett fack eller tvinga den att ta ställning till något som den utforskar. Det kräver en viss finess att fråga om det då det är ett känsligt ämne:

Thomas: Man vill ju inte så här ’är du transa?’. För det kan ju nästan bli traumatiskt hela det också. Det kan ju vara så att det är en elev som inte riktigt vet, och som är undersökande, och testar och provar och försöker hitta sig själv. Och om jag kommer fram med en stämpel så här, så kanske jag förstör det hela, den grejen. Så det är inte lätt.

Thomas förklarar här hur han inte vill out:a eller pressa eleven att identifiera sig på ett bestämt sätt, något som är beaktansvärt utifrån erkännande; att ge eleven agensskap. Uttalandet, att inte vilja fråga ’är du transa?’, avslöjar däremot kunskapsluckor om transfrågor som i sig riskerar att missakta eleven. När Thomas använder uttrycket ’transa’, som är en förkortning av eller slang för transvestit, så mixar han ihop begreppen och pratar omedvetet om könsuttryck istället för om *könsidentitet* (se begreppslista). Med andra ord ser jag här, precis som hos Jeppe, hur begreppsförvirring omedvetet hindrar erkännande.

Att inte vilja fråga grundar sig på respons han fått när han faktiskt har undersökt vad som ligger bakom utpekande kommentarer, till exempel när han ”försökt fråga lite fint [...] så här: ’Jag hörde under lektionen att den här eleven sa så här till dig, jag ville bara höra om det är nånting? Hur är eran relation? Är det okej att den säger så?’”, så visade det sig att de var bästa kompisar och bara satt och kivade, ”och så har det inte varit nått mer med det”. Sen kan det också slå fel:

Thomas: Eleven började förneka det liksom: ’Nänä, så är det inte alls det, nä’, och ville inte riktigt svara på frågan om det var ett problem. Det var bara ett avståndstagande mot att jag ens antydde att... så där. [...] Det satt en tagg i sidan på eleven och då blev det lite jobbigt, och då får man ju bara, ’ja ja, men visst’.

I denna situation förstod inte eleven Thomas omtanke, utan det blev bara obekvämt och feltolkat. Han lät det därför bara vara och pratade inte mer om det. Efter ett par veckor, när de kom in på likartade frågor, märkte han ”att det var inte så där känsligt”. Då började eleven direkt prata om det, ”för då tror jag att eleven kände att jag inte la någon värdering” [i det].

Här framstår Thomas vilja väl och försöka skapa en bra erkännandemiljö, men han beskriver att han tycker det är svårt att veta vilket sätt en bäst gör det på. Om syftet är att erkänna eller undvika att missakta eleven så finns det erkännande i form av omtanke i att inte tvinga eleven att komma ut, eller riskera att den utifrån rädsla döljer den hen är, då det kan orsaka missaktning och skada på personens *själrelation* (Honneth, 2003). I materialet är det dock inte tydligt varför Thomas backade. Å ena sidan kan det ha varit en strategi att avvakta för att senare prata mer allmänt och till hela klassen om ett tema som syftar att erkänna transpersoner som grupp och att på så sätt erkänna eleven eller använda innehållet för att kolla av deras relation. Å andra sidan kan hans tillvägagångssätt bara var att han släppte det och oavsiktligt eller passivt erkände eleven genom sin erkännandeattityd eller innehållet i undervisningen. Oavsett vilken av dessa tentativa resonemang så la Thomas märke till ett ändrat förhållningssätt hos eleven gentemot honom; han verkar uppleva

elevens respons och intresse som ett erkännande (tillbaka). Detta antyder att en eventuell skada i det sociala bandet reparerats av de efterföljande erkännandehandlingar och att ett ömsesidigt erkännande uppstått, vilket är en bra grund för att det ska fortskrida och stärka de sociala banden (Heidegren, 2009).

Thomas motiverar sin ståndpunkt om att generellt avvakta och inte agera med syftet att undvika möjliga negativa konsekvenser av att fråga eller lägga sig i, till exempel att eleven går runt och känner sig utpekad och stigmatiserad av honom – med andra ord missaktad – efter en sådan konfrontation. Samtidigt, genom att inte motsätta sig andra elevers missaktning, riskerar icke-ingripande - att tillåta något att ske - att bli en passiv missaktning (Heidegren, 2009).

Thomas kan inte veta hur eleverna tolkar kommentarerna om han inte frågar dem. Oavsett, om de är kärleksfullt och väl menade och alla vet om det eller om de är illamenade, så kan pikarna hjälpa till att upprätthålla en skadlig institutionaliserad erkännandeordning som skapar ett 'vi' och ett 'dem' genom att peka ut vissa identiteter som annorlunda, konstiga och 'de andra'. Att blunda för nedlåtande kommentarer om marginaliserade grupper får direkta negativa konsekvenser för individerna de är riktade mot samtidigt som det också understödjer den institutionaliserade erkännandeordningen och den hegemoniska diskursen om hetero- och cisnormativitet. Thomas framställer också de två handlingsalternativen, att inte ingripa respektive att gå till rektorn och dra igång en apparat, som de enda möjliga. Jag vill påstå att det är två ytterligheter med viss moralisk skillnad. Han skulle kunna ha nolltolerans mot kränkningar, oavsett vad som ligger bakom dem.

Att Thomas frågar gjorde en elev obekvämt kanske snarare berodde på att Thomas inte visste hur han skulle prata om det (på ett respektfullt sätt), än situationen i sig (att bli frågad). Ändå försökte han bemöta det, även om han inte tycker det blev bra. Detta exempel belyser vikten av både kunskap och tillit, samt att bristen på det är ett hinder för erkännande och vice versa. Likaså att synliggöra transpersoner mer i vardagen så att 'de' inte förblir en mystifierad grupp och ett förbjudet samtalsämne på grund av lärares eller cispersoners rädslor och okunskap. Detta väcker frågan om lärares generella (o)kunskap om transfrågor och huruvida skolans ledning ger sina lärare det stöd de behöver för att skolans erkännandemiljö ska vara bra eller bli bättre.

Att (inte) se kön och att feltolka på grund av olika hintar

Thomas: Det finns väl elever som jag skulle gissat var 'det', men som jag inte frågat. [...] Det är som att eleven hintar lite grann så där, eller säger nånting nån gång. [...] Men jag skulle aldrig fråga en elev bara på grund av hintar, för det är inte relevant för mitt myndighetsutövande hur den eleven identifierar sig själv, utan det är bara om jag märker att det är nått problem i klassen på grund av det; om jag misstänker att eleven blir utsatt för nånting, eller att eleven själv tar upp det.

Hintar beskrivs här avslöja normöverskridande sexualitet eller könsidentitet. Det kan enligt Thomas vara att eleven säger 'ja men min partner'; "att helt plötsligt blev 'det' odefinierat". Det är "sådana små spår som jag lika bra skulle kunnat missat" säger han, men som är talande då det är

”våldigt få heterosexuella som skulle säga” så. Samtidigt anser han sig inte kunna vara helt säker på att sådana kommentarer verkligen kan användas som markör för kön eller sexualitet, eller om personen ”bara försökte ha ett neutralt språk överhuvudtaget”. Att vissa elever knappt ger några märkbara yttringar eller antydningar om sin normöverskridande könsidentitet beskrivs göra det lätt att missa. Trots ovissheten skulle Thomas i sådana situationer inte undersöka saken närmre, i likhet med Jeppe. Han förklarar flera gånger att en elevs sätt att identifiera sig är inte relevant för hans myndighetsutövande, såvida han inte har anledning att oroa sig för elevens välmående. Thomas beskriver professionell verksamhet som myndighetsutövande. Myndighetsutövande är ”utövning av befogenhet att för enskild bestämma om förmån, rättighet, skyldighet, disciplinär bestraffning eller annat jämförbart förhållande” (Hellners & Malmqvist, 2007). Detta uttalande om vad som ryms i lärares professionsutövning tolkas som ett försök att bortkoppla sig från det sociala och relationella ansvaret för eleverna och motivera undanhållandet av erkännande. Frågan om när läraren i så fall tar upp eller frågar om könsidentitet är intressant utifrån erkännande; när blir läraren aktiv i erkännandehandlingar? ”Det beror på ingången från ’de’ själva”, menar Thomas. Å ena sidan är det en del av hans lärarstil att ha en retlig och provocerande jargon. ”Jag brukar vara taskig eller plump mot mina elever”, säger han, framförallt om han känner dem väl. Men, ”jag bryr mig egentligen inte. Om de vill berätta [...], om de tycker det är relevant för det vi pratar om, så lyssnar jag gärna”.

Förutom att inte vilja fråga vad som ligger bakom elevernas kommentarer och språkbruk samt att inte vara intresserad av deras privatliv, så försvårar yttre materiella faktorer så som kläder och röst hur han läser kön, vilket också orsakar felkänning:

Thomas: Jo, men så här, en manlig elev som vill visa upp ett kvinnligt attribut, om man säger så, genom kläder, det syns ju, att det här är ett val. Men en kvinnlig elev som börjar klä sig utifrån den manliga könsnorm som den vill relatera till, den ser ju ut som hälften av alla andra tjejer, för att det är samma kläder. [...] För att det hörs på tonläget, att rösten är fortfarande kvinnlig fast man vill vara man. Och då när man sitter och pratar så ibland så här ”ja, men det hon, förlåt *han* sa” för att man reagerar inte på vem det var som sa det utan på vad man hörde.

Citatet visar att Thomas är medveten om att det är normer för kön som definierar något som kvinnligt och manligt och som gör att han råkar dra felaktiga slutsatser om elevens könsidentitet. Någon problematisering kring det verkar inte göras, eller se möjligheter att förändra sin egna utgångspunkt från den binära könsnormen. Utifrån det anser jag att Thomas styrs av den institutionaliserade erkännandeordningen (som erkänner cisnormen och att könsuttryck ska sammanfalla med könsidentitet) så att han icke-erkänner eller missaktar elever. Att ha en erkännandeattityd och vision om att erkänna, eller se sig själv som accepterande mot alla och inte bry sig om hur eleverna identifierar sig, ger inte automatiskt erkännande i praktiken och i faktiska handlingar och gester (Heidegren, 2009). Ibland genomlyser andra attityder starkare och är mer

styrande. För att faktiskt erkänna eleverna och undvika felkänande och missaktning krävs större ansträngning och försök att ta den andras perspektiv.

I motsats till erfarenheter där han inte vetat, inte frågat eller har felkänat eleven, så beskriver Thomas situationer där han inte har behövt få det preciserat, utan där det varit helt uppenbart att eleven är trans. Exempelvis när mentorn för en klass kom fram till honom efter hans första lektion med klassen och sa det manliga namnet som stod i klasslistan och att den eleven ville ”kallas för det här kvinnliga namnet, för att hon håller på att genomgå [könsbekräftande vård]” säger Thomas, ”Och då, såhär: ’Ja, men det såg vi!’ Alltså det var *så* tydligt! Det var inget snack om saken!”. Här ser vi hur antaganden om könsidentitet görs när en elevs könsuttryck inte är normativt, vilket igen vittnar om en normativ och binär syn på kön där könsuttryck får definiera könsidentitet.

Thomas berättar också om en elev han hade för relativt länge sedan. ”I folkbokföringen så stod det ett kvinnligt namn, men ’hen’ var det ingen som sa då. Men idag [...] så skulle jag väl ha sagt [det]”. När han hade honom som elev så valde ’hen’ ett könsneutralt namn. och ”nu jobbar ’hon’ som [yrke, anonymiserat], så nu har hon gått tillbaks till...”. ”Utåt sett så är det hennes födelsenamn [...], fast bland kompisar är hon fortfarande könsneutral då”, förklarar Thomas, men tillägger: ”Så nu vet jag inte hur hon skulle definiera sig själv”.

Thomas ordval är intressant. Dels är det inte helt tydligt vad som tillskrivs pronomen användningen då han säger olika saker på en och samma gång: hon och hen, privat och professionellt, samt att hon/hen bland vissa ’är’ könsneutral. Dels väcker hans formuleringar frågor om huruvida han tycker det är okej att ändra sig eller pendla fram och tillbaka när det kommer till kön. Han framstår inte vara helt säker på området och verkar återigen utgå från den hegemoniska (binära) könsnormen och se kön som fast och förutbestämt, inte flytande och föränderligt utifrån kontext och över tid. Hans förklaring om att folkbokföringen inte erkänner personens egna val [avslöjar/belyser](#) dels institutionellt icke-erkännande på makronivå och dels hur det riskerar att bidra till oavsiktliga missaktningshandlingar på mellannivå (Heidegren, 2009).

Trans finns inte i Johannas klassrum

Till skillnad från Jeppe och Thomas har Johanna ingen erfarenhet av några möten med transelever på gymnasiet. Hon säger det inte finns några på skolan: ”Ingenting! Alltså det finns ju elever som jag vet är homosexuella, men [...] det är inte många”. Detta är intressant kopplat till hinder och möjligheter och erkännande. Johanna tillägger: ”På min förra skola så var det [...] ju flera som bytt kön, redan i 7:an, 8:an liksom och som är inne på det. Så det hade vi.” Johannas förklaring antyder att det endast är ’de som byter kön’ som *är* trans, vilket signalerar samma kunskapsluckor om transpersoner som hos Jeppe och Thomas. Också hennes sätt att prata om transelever som de ’som är inne på det’ framställer trans som eller könsbekräftande vård som ett intresse i likhet med hur Thomas talar om det som ett ’val’. Det får det att låta som en vald livsstil eller en fas. Johannas

kunskapsluckor eller diskursiva praktik riskerar att upplevas som missaktning, även om ingen värdering eller illvilja antyds, då hennes ord resulterar i förlöjligande eller nedvärdering av transpersoner istället för att erkänna, respektera eller ta dem på allvar.

Johannas antagande om att hon aldrig har haft någon elev som är trans väcker frågan om transpersoner snarare blivit osynliggjorda i hennes klassrum. Hon kan likaväl ha haft elever som är trans utan att veta om det för att de bara inte kommit ut för henne. Risken är att hennes relationen med eleverna, hennes klassrum eller skolans erkännandemiljö inte varit tillräckligt trygg eller av tillräckligt *god kvalitet* (Heidegren, 2009), när det kommer till erkännande, för eleverna att komma ut. Hennes *kategoriska perspektiv* (Persson, 1998) framstår här vara ett hinder för erkännande. En bakomliggande orsak till Johannas erfarenhet kan alltså vara den institutionaliserade erkännandeordning, som osynliggör normöverskridande könsidentiteter och gör det svårare och farligare för elever att komma ut i skolan. Det som bekräftar detta är Jeppes och Thomas erfarenhet av att inte få veta om elevers transidentitet förrän efter de haft eleven, och ibland inte alls. Den institutionaliserade erkännandeordningen, socialisering, hegemoniska normer och diskurser gällande kön för då med sig oavsiktligt icke-erkännande. I förhållande till erkännande visar detta på risken med att tänka på trans som något som inte finns här (se elevernas perspektiv s.57).

Större problem än könsidentitet

Johanna: Jag tror inte det finns nånting på skolan som skulle hindra någon att komma ut som homosexuell till exempel. Asså, vi har en regnbågsflagga som hänger där, över matsalen, vi har en regnbågsflagga på rektorns rum, vi har öppet homosexuella lärare, och [...] vi jobbar med normkritik. [...] Problemet är inte på skolan. [...]. Problemet är att de inte kan komma hem med det.

Johanna verkar säker på att eleverna skulle kunna komma ut i skolan om det var så, och att det inte är ett problem på skolan. Hon nämner inget om hur hon ser på att hon inte 'hade' någon transelev i sina egna klasser när hon arbetade på högstadiet – på den skolan som hade störst upptag av kommunens transungdomar. Däremot förklarar hon frånvaron av transelever med normöverskrivande könsidentitet på sin nuvarande arbetsplats med att de eleverna har större problem att tänka på än sin könsidentitet eller ifall de kan komma ut som transperson eller homosexuell. Johannas förklaring, förförståelse eller antaganden om sina elever och vilka problem de ställs inför verkar innebära ett hinder för erkännande och en risk för icke-erkännande. Johannas resonering om sitt eget klassrum, sitt egna förhållningssätt, men också skolans verksamhet tål att problematiseras och det verkar finnas all anledning att ifrågasätta cisnormen och att utgå från antagandet att det finns transpersoner även 'där'. Få skolor är så dåliga speglar av samhället att förhållandevis vanliga identiteter inte skulle vara representerade. Även om många inom elevgruppen delar vissa förutsättningar eller identitetsmarkörer, har ändå varje individ rätt att bli sedd för den hen är och ges möjlighet att definiera sig själv.

Det är intressant att fundera på hur lärares antaganden och möjlighet till perspektivtagande påverkar det reella eller upplevda erkännandet. Lärares perspektiv är inte skonat från påverkan av deras privilegier och position i samhället. Kanske påverkar hennes position som vit, medelklass, cis- och heterokvinna hennes möjlighet till perspektivtagande.

Användningen av 'hen' – ovanligt och svårt – 'PK' eller en kamp för erkännande

Thomas: Det är ju väldigt få människor som vill bli utmärkta i en grupp, framför allt i skolan, där man inte väljer [umgänge]. [...] Det är ju en sak om man har valt 'jag ska vara med er', om det är som MFF-supporter. [...] Då finns det ju en poäng i annorlundaheten. Men det är väl ingen som vill vara 'den andra' i en klass.

I detta citatet förklarar Thomas varför användningen av hen, eller att definiera sig som icke-binär, är ett ovanligt fenomen i skolan och att det är anledningen att få elever out:ar sig själva eller ber att bli omtalade med 'hen' eller annat icke-binärt pronomen. Vidare menar Thomas att användningen av 'hen' i skolan också är relativt nytt: "Det var ingen som sa 'hen' de första 30-plusåren jag levde. Så 'han' och 'hon' sitter ju mer i ryggmärgsreflexerna hos mig också, än att säga 'hen'." Thomas förklarar att det egentligen inte har "kommit in i skolvärlden på så vis att det varit nån som har gått ut och sagt att nu ska vi säga hen. Utan [...] det är väl bara att det droppade ner när debatten fanns". Vad en person själv väljer att göra, när det kommer till användningen av 'hen' som pronomen om sig själv eller som ord i sin språkanvändning, "det är ju väldigt personligt. [...] Det är bara upp till en själv att börja använda det".

Thomas visar en förståelse för varför det kan vara svårt att vara sig själv och komma ut i skolan, samtidigt som han inte verkar reflektera över sitt eget ansvar i att göra det lättare. Att 'hen' inte är ett vanligt förekommande ord eller en 'naturlig' del av lärarens språk framstår vara ett hinder för erkännande. Som lärare beskrivs det också vara lätt att säga fel namn och pronomen när elevens röst låter som 'det andra' könet; att en reagerar på det utan att veta vem det är som pratar. Dessutom försvårar klasslistorna situationen, vilket dessutom blir än mer problematiskt om en inte är på topp:

Thomas: [E]lever som inte har bytt juridiskt namn, så att det står ett annat namn med ett annat kön i katalogen eller i klasslistan. Och i början som man bara läste upp dem så har nån elev blivit väldigt arg för att man har sagt fel namn. Men jag visste ju inte om att den hade bytt namn, oftast.

Thomas fortsätter och berättar om en annan situation i vilken han råkat felköna en elev: "Första lektionen när jag läste upp listan rakt upp och ner, och så stod det ett kvinnligt namn, men eleven ville ha ett manligt namn, och var jättesur för att jag sa fel". Han berättar att han bett eleven om ursäkt, men att skadan då redan var skedd. I sådana situationer tycker han inte att det är så lätt att vara lärare:

Thomas: Hur skulle jag veta. [...] [M]an lär sig ju namnen genom att titta på fotona [...]. Så då blev det ju svårt i början, att få in rätt namn i hjärna, för att så fort jag läste namnet så var det fel namn, [...] för att det står ju, i den elevens uppfattning, fel namn över allt.

Här ser vi hur missaktning på makronivå, uttryckt i folkbokföringssystemet och beroende av samhällsdebatten och politiska beslut, innebär ett institutionellt hinder för erkännande i klasslistor

och skolans administrativa system och som riskerar och resulterar i missaktningshandlingar på mikro- och mellannivå. I ett annat exempel beskriver han hur denna aspekten dessutom hänger samman med mänskliga faktorer:

Thomas: En lektion klockan 8; man är trött och står och läser klasslistan rakt upp och ner. Och även fast jag vet egentligen att det här är felstavat eller så, så läser man fel i alla fall, för att man bara gör det mekaniskt. Och det är inte förrän man har sagt fel som man kommer på att man sagt fel. Och det händer ju. [...] För att det blir en invänjningsprocess. För ofta [...] när en elev säger nånting så reagerar man ju oftare än bara agerar. [...] [N]är man inte vet, ser eller inte är hundra procentigt medveten om vad man säger så är det lätt att säga fel. [...]

Även när Thomas vet om att klasslistan är inkorrekt så rättfärdigar han felsägningarna med trötthet, brist på fokus och svårigheten att ändra vanor. Thomas egna erkännandeattityd verkar blottas när han skyller på svårigheterna i att rätta eller kringgå det institutionella missaktandet. Båda dessa aspekter tas också upp i förhållande till elevernas reaktioner när Thomas problematiserar dessa: ”Sen kan det vara frustrerande ibland när man faktiskt bara gjorde ett ärligt misstag och får skäll för det”, säger han. Även när han erkänner att han gör fel, rättfärdigar han sig och verkar uppleva sig orättvist bemött. och tycka att eleverna borde kunna förstå honom och ta hans perspektiv – Trots att han inte verkar tar deras. Istället menar han att de väljer att inte tolka honom välvilligt. det ryms också ett sökande efter erkännande, som lärare eller människa, samt en önskan om välvilliga tolkningar – en önskar om förståelse och överseende för att det är svårt och för att han inte säger fel av illvilja. Ändå pratar han om att eleven blev arg för att hen ’ville’ ha ett annat namn, något som påminner om citatet om könsidentitet som ett ’val’, något som tyder på rättslig missaktning.

Också hans berättelse om elevernas reaktioner tolkas som en upplevelse av missaktning och brist på respekt från Thomas. Hans förhållningssätt speglar dock inte någon större förståelse för den ilska han beskriver att eleverna visar, vilket väcker frågan om han själv ger eleverna det som han önskar av dem. Istället, i sättet att prata om eleverna, verkar han lägga ansvaret för elevernas reaktioner på dem. När han säger att det i ’elevens uppfattning’ står fel namn, framstår han nästan ifrågasätta deras perspektiv, att det inte nödvändigtvis är det rätta, utan att eleven kan ha fel och är överkänslig. Om denna tolkningen skulle vara rätt innebär det att han förlöjligar eleven och tar bort hans subjektskap/autonomi att få definiera både sig själv och sin upplevelse. Som vi ska se i nästa avsnitt tar Thomas upp fler situationer för att problematisera elevernas sätt att reagera.

Elevernas reaktioner – ’PK’ eller en kamp för erkännande?

Thomas: [S]om den här eleven som blev arg vid första tillfället, den blev arg varenda gång nån sa fel. Medans andra, och det beror nog också på hur bekväm man är i det själv [...], bara så här: ’Nä, men jag fattar, det är klart att du inte ser eller hör’, och bara liksom acceptera att det var så.

Som vi sett i förra avsnittet så minns Thomas flera tydliga exempel på hur eleverna reagerat negativt när han har sagt fel namn eller pronomen. I detta citatet menar han att reaktionerna också har varit

väldigt olika; att vissa har blivit arga medans andra knappt brytt sig. Thomas anser dock att elevernas reaktioner inte alltid har mer deras egna identitet att göra:

Thomas: [F]ramförallt med gymnasieelever, så är det ibland svårt att veta om de säger så bara för att de vill visa hur jäkla *woke*⁴ de är. [...] [O]m du råkar säga fel term så skulle troligtvis nån elev se så här 'um, ursäkta, men det heter faktiskt...?', så där. Även fast de vet precis vad jag pratar om så måste de ändå påpeka 'nu sa du fel ord'.

Denna PK-attityd som Thomas beskriver att vissa (aktivistiska eller icke-diskreta) elever har, ser han också hos vissa kollegor och i skolkulturen på vissa skolor. På en skola, förklarar han, "där blev det så här mer självklart att 'nu har vi bestämt att vi ska säga hen, och då får inte du säga han eller hon om den personen'; [...] du får inte bestämma förrän personen har sagt han, hon eller hen". Här ser vi att det inte är självklart för Thomas att han inte själv ska få bestämma vad han ska säga eller kalla eleven för innan eleven själv fått sagt sitt pronomen. Han verkar tycka omställningen till ett mindre normativt förhållningssätt till kön är onödig och jobbig. Genom påståendet att eleverna enbart skulle rätta honom i syfte att provocera eller sätta dit honom, eller för att visa hur politiskt medvetna de är, framställs hans perspektivtagande (förmåga) som bristande. Enligt mig säger han också indirekt att elevernas reaktioner inte handlar om att de är trans eller om en kamp för erkännande. Elevernas behov av, och kamp för, erkännande förminskas istället till att handla om att bara vilja vara 'woke' eller 'PK' [politiskt korrekta]. Detta resonemang är intressant i förhållande till det han säger om att ingen vill sticka ut från gruppen då dessa synsätt eller teser går emot varandra.

Att vissa elever inte kommer ut som trans för att de, som alla andra, bara vill vara en del av gruppen är högst troligt och stämmer med teorier om erkännande. Alla vill och behöver bli erkända, så pass att vi annars inte överlever om vi inte på något plan blir det (Honneth, 2003). För att vara en del av gemenskapen och för att undgå att bli positionerad som 'den andre', känner vissa sig tvungna att dölja vem de är. Om en inte vill vara osynliga och istället står upp för sig själv, så riskerar en att bli beskylld för att bara provocera och tjafsa om identitetspolitik eller bli kategoriserade som PK-maffia, när en egentligen kämpar för erkännande. Elevens reaktion, som i Thomas citat ovan beskrivs som en provokation, kan lika väl förklaras vara en revolt mot icke-erkännande då det är bättre att bli missaktad, men erkänd som existerande, än att bli osynliggjord (Heidegren, 2009).

Hans förklaring av elevernas beteende kan också anses säga mer om honom och mindre om dem. Möjligen upplever han sig missaktad som lärare när han beskylls för att ha gjort fel eller en brist på erkännande om att han är en bra lärare som gör sitt bästa/rätt. "Men vad fan, det är ju jag

⁴ *Woke* (en politisk term/slang i USA): att vara medveten om och aktivt uppmärksam på viktiga fakta och frågor, särskilt gällande ras/ethnicitet, kön och social rättvisa. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Woke>
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/woke>

som ska vara vuxen, så det får man ta” tillägger han. Kanske inser han att det låter som att han ursäktar sig och blir rädd för hur det framstår, och säger:

Thomas: [D]et är ju naturligtvis en fruktansvärt utsatt situation att ha – oavsett om det är fysisk eller emotionell – att ha gått igenom ett, en, vad säger man, inte könsbyte men köns... [...]. ja, det är ju en väldigt utsatt position. Och självklart att om man har gjort det sen en längre tid tillbaks så har man fått höra väldigt mycket dåligt och negativt. Och då är det lätt att läsa in allt, även i ärliga misstag eller oförstånd eller okunskap, att läsa in en värdering i den felaktigheten. [...] Så även om nån säger oavsiktligt fel, säger han i stället för hon eller hon istället för han, om man har en erfarenhet där man har fått höra att det är fel att göra, att man inte kan göra det, att det är nånting som går över eller vad det nu än är, så, att man lätt reagerar på det där misstaget av vana. [...] från sina erfarenheter. [...] Så jag kan förstå det.

I detta citat uttrycker Thomas förståelse för transelevers situation. Trots det menar han att det är eleven som feltolkar och som läser in något som inte finns där. Även om det är en oavsiktlig missaktning så förnekar det eleven erkännande både socialt och rättsligt.

Obekvämt att säga fel, men svårt att ändra vanor

Johanna: Om man råkar säga fel namn eller pronomen, det är ju obekvämt. Men jag kan inte minnas att det hände med de där som bytte kön. Men jag kan ju minnas att man var nervös för att det skulle hända [...] som: 'Nu måste jag komma ihåg, vilket var det nu?'

Elevers användning av normöverskridande pronomen (till exempel *hen, den, hin*) kommer, precis som med Thomas, också upp i intervjun med Johanna när hon får frågan om hon varit med om någon obekväm situation i förhållande till elever med transidentitet. Risken att säga fel gör Johanna nervös och hon tycker att det skulle vara obekvämt; en erkännandeattityd som tydligare uttrycker att det är hennes (lärarens) ansvar att säga rätt i jämförelse med Thomas (missaktande eller icke-)erkännandeattityd. Till skillnad från Thomas skuldbelägger Johanna inte elevernas reaktioner och lägger inte någon värdering i hur de bör eller inte bör reagera.

När hon inte kommer ihåg något konkret exempel på en obekväm situation i skolan tar hon upp ett exempel från sitt privatliv:

Johanna: I mitt vanliga liv så finns det liksom en person som har bytt kön. [...] Det var jättelänge sen jag kände 'henne'. [...] Men där det alltid blev obekvämt [...] för när jag kände *henne* så var det en han. Å nu är det en hen. Så det blev liksom förvirrat varje gång [...] å så råkade man alltid säga fel och sen så känner man sig dum.

Dessa två citat visar på svårigheten i att ändra vanor och hur en institutionaliserad erkännandeordning omedvetet verkar hindra erkännande och skapa missaktning. Att Johanna inte anstränger sig mer för att säga rätt namn och pronomen kan också argumenteras vara aktiv missaktning och ett undanhållande av rättsligt erkännande och respekt.

Situationer där 'det' funkar

I förhållande till de hittills (något) mindre positiva berättelser och analyser, framkommer även positiva situationer, relationer och möten mellan elever och lärare – där 'det' funkar. Dessa kommer framförallt upp i Jappes berättelser om olika situationer eller möten med elever med normöverskridande könsidentitet.

En berättelse handlar om en elev som i början av ettan berättade för honom, i egenskap av mentor, att hon ville att lärarna skulle använda ett annat pronomen och namn än det i klasslistan. Därefter har det ”gått relativt friktionsfritt för lärarna att använda elevens valda namn och pronomen”, säger Jeppe. Det är inget som säger att det *inte* funkar. Samtidigt är det oklart om Jeppe frågat eleven om och hur det fungerar i mötet med lärarna och andra delar av skolan eller om det är hans egna antagande i brist på annan information. Det öppnar för frågan om tolkningsföreträde: vem som ska avgöra om det fungerar. Sådär säger Jeppe om ett annat möte där synliggörandet av elevens hbtq-identitet skett på ett positivt sätt:

Jeppe: Det är då inte könsöverskridande identitet, men [...] en tjej som var öppet lesbisk i sin klass. [...] Hon pratade ju ofta med mig om sin flickvän [...] och hon har uttryckt att det är så skönt att kunna gå på en skola och ha lärare där man faktiskt kan prata om 'det här'.

Detta mötet tycks bestå av ett interpersonellt ömsesidigt erkännande på mellannivå (Heidegren, 2009) som verkar uppstå av att både lärare och elev har en nyfiken attityd och ett relationellt intresse gentemot varandra. Denna analys stärks av att Jeppe säger att han tycker att ”det är kul att bara prata med henne [...] för att hon är jävligt framåt och intresserad av många såna frågor”. Jeppe uttrycker också att han tycker det är ”väldigt skönt att säga att hon ger uttryck för att hon känner sig bekväm med den hon är i skolan och i klassen”. Å ena sidan säger det sista citatet något om skolans erkännandemiljö, att det är en trygg och accepterande plats som erkänner eleven. Å andra sidan beskriver det även elevens erkännande av Jeppe. Även i berättelsen om en situation där elevens könsidentitet blev synliggjord på ett mindre positivt sätt och målet för en konflikt i en klass, förklarar Jeppe sitt ansvar för att reda ut konflikten:

Jeppe: Så jag är då som mentor medveten om att det finns nu konflikter runt 'det här' och jag skulle säga att det är väldigt mycket kopplat till samhällsnormer och till den här tjejens identitet. Och det skulle jag då säga att det skapar ju stress och det är negativt, och därför måste lärare och mentor liksom kroka med olika saker.

Jeppe sätter här ord på hur erkännandeordningar på samhällsnivå påverkar elever i det mellanmänniska – erkännande på mikro och mellannivå. I förhållande till detta säger han också att han tror och hoppas att han är en lärare som försöker. I utvecklingen av sitt resonemang säger han:

Jeppe: Jag försöker [...] säga till alla jag jobbar med att 'var inte rädda att säga till mig om jag gör fel, om ni inte förstår och så vidare'. Så jag försöker skapa ett klimat där elever gör det, men jag skulle ljuga om jag sa till dig att 'det gör alla'. [...] [D]et finns säkert elever som tycker det är obekvämt på grund av vem jag är, min maktposition, eller kanske att jag är man, det kan vara massor med grejer. Men tyvärr är det svårt att upptäcka vilka de är, i och med att de i så fall inte pratar med mig.

Här ser vi hur Jeppe tar ett relationellt ansvar för mötet när han välkomnar kritik och möjligheter att växa som lärare. Det ses dock även som ett uttryck för hur svårt det kan vara att få till ömsesidigt erkännande och en bra erkännandemiljö även om en anstränger sig. Detta exemplifierar hur institutionaliserade erkännandeordningar och makt spelar in i vår vardag och i möten.

I dessa citat ser vi flera uttryck för hur individens upplevelse av erkännande finns, fås och kan utebli på de olika nivåerna: individ, institution, samhällsnivå. Jeppe kan dock inte komma på några

negativa eller obekväma situationer eller möten med transelever, även om han försäkrar mig om att det med all sannolikhet förekommit.

Sammanfattning – om lärares erkännandetrövaning

Materialet om lärarnas möten med transelever avslöjar osäkerhet, kunskapsluckor, svårigheter till perspektivtagande, men också olika antaganden om eleverna, deras identitet och behov, både genom att förutsätta normföljande eller genom att förutsätta motsatsen utifrån stereotypiska uppfattningar om kön. Samtidigt, att 'inte se kön' utifrån en strävan om universell likabehandling riskerar att resultera i osynliggörande praktiker, icke-erkännande av individers olikheter och förutsättningar, vilket resulterar i oavsiktlig missaktning, förstärkande av de hegemoniska normerna och diskurserna samt den institutionaliserade erkännandetrövaningen; och i förlängningen utanförskap.

'Transelevers berättelser om hur lärare ser och inte ser kön

Huruvida lärare 'ser kön' eller inte, samt huruvida eleven passerar utifrån sin könsidentitet eller inte, har betydelse för hur eleven bemöts och hans upplevelser av erkännande och missaktning.

Att slippa bli out:ad

Elias: Det kändes väldigt bra, för jag har ju inte några problem med att berätta det för lärarna, men det kändes ändå väldigt respektfullt av rektorn att se till att de var mitt val att berätta i så fall. Och att hon behandlade mig som en vanlig cispojke; och så om jag ville berätta att jag inte var det, så var det upp till mig; och så skulle inte hon lägga sig i och berätta saker som jag inte ville.

Elias var säker på att alla lärare visste från början. Redan när han började på skolan passerade han som kille trots att han vid den tidpunkten inte hade fått sitt valda namn eller sitt nya personnummer beviljat, det vill säga att hans juridiska namn fortfarande var hans 'död-namn' (se begreppslista) och hans personnummer fortfarande tillskrev honom ett juridiskt kön som inte stämde överens med hans könsidentitet. Ändå så hade rektorn registrerat Elias som just 'Elias' när han började på skolan. Han trodde inte det var möjligt att ändra namn i systemet förrän han fick sitt nya personnummer och det juridiska namnet var ändrat. Detta hade rektorn gjort utan att säga eller förklara något om Elias könsidentitet eller pågående transformering för hans lärare. Så när Elias nämnde för en av lärarna att han äntligen fått sitt valda namn godkänt så förstod läraren ingenting.

Denna reaktion står i tydlig kontrast till de reaktioner Elias hade förväntat sig få, men aldrig fick, när han började på skolan. Eftersom Elias började gymnasiet med ett juridiskt namn som enligt samhällsnormerna kodas som kvinnligt, så förväntade han sig att han skulle behöva förklara och rätta lärarna. När han slapp detta och lärarna kallades honom för hans rätta och valda namn så antog han att rektorn hade förklarat för alla hans lärare att han är trans och därför ska kallas vid ett annat namn än det i klasslistan. Vad han inte visste då var att hans skola har ett (administrativt) system som ligger utanför normen, i vilket rektorn hade gått in och ändrat hans namn så att det

stod rätt i alla listor. Även om personnumret och hans juridiska namn och kön ännu inte hade ändrats juridiskt så stod han som det tilltalsnamn han önskade. Då detta namnet också – enligt dagens könsnormer – associeras med en manlig könsidentitet tolkas det också vara viktigt som ett kontinuerligt erkännande i vardagen.

Det vi ser i detta avsnittets inledande citat är att Elias uppskattar sättet som rektorn hanterat det på. Han tycker det var bra att skolan inte 'out:ade' honom till lärarna, utan att det fick vara upp till honom att berätta om han ville. ”Jag tror de hade informerat lärarna ifall jag bad dem, men jag lever ju redan som kille, jag hade ju kommit ut innan, så då var jag passerande; jag hade tagit testosteron och sånt”, säger han. Å ena sidan kan rektorns tillvägagångssätt, precis som Elias är inne på, tolkas som en normaliserande och accepterande hållning – en *rättslig erkännandehandling* i form *respekt* (Honeth, 2003). Genom att inte göra en grej av det, inte peka ut Elias, så är han och hans könsidentitet som alla andra och inte stämplad som konstigt, annorlunda eller ett eventuellt problem. Å andra sidan tog rektorn beslutet åt Elias, att ingen behövde veta. Kanske visste vissa lärare ändå, men såg det som respektfullt att inte prata om det, inte gör honom till den andre; kanske såg de det som ett förbjudet eller svårt ämne att prata om. Om något av de senare skulle vara sant är risken att det lyser igenom och skapat oavsiktlig missaktning eller stigmatisering. Det är inget i Elias berättelse som heller tyder på att rektorn undersökte vilket behov Elias faktiskt hade av att bli erkänd för den han är och det han går igenom. Rektorns agerande riskerar att icke-erkänna Elias normöverskridande könsidentitet eller erfarenheter vilket i sig riskerar att både orsaka och osynliggöra smärta och utsatthet. Det blir riskabelt att komma ut när skolans erkännandemiljö för transpersoner inte är god eller trygg då det finns risk för missaktning. Om rektorn hade frågat Elias och låtit honom själv få bestämma om han ville att hans lärare skulle veta, hade vissa risker kunnat minimeras och lärare hade fått möjlighet att ge honom mer och tydligare erkännande utifrån Elias perspektiv. Samtidigt är det ännu viktigare, för alla transpersoners möjlighet att komma ut och för skolans demokratiska funktion, att trans har en mer självklar plats oberoende på individers identitet och könstillhörighet.

Sammanfattningsvis är det tack vare att skolan inte är låst till att hämta elevers personuppgifter från folkbokföringen som Elias kunnat vara den han är också 'på pappret' i skolan. Det verkar sällsynt att en skolas administrativa system möjliggör för elever att få ha sitt valda namn, ett namn som dessutom kan bidra till att bättre spegla personens könsidentitet utifrån rådande könsnormer. Materialet visar dock på vissa möjligheter till institutionellt och interpersonellt erkännande genom att kringgå systemets fyrkantighet och det institutionella icke-erkännandet på makronivå.

Men vilja bli sedd

När Elias blir frågad varför han valt att delta i studien säger han att han önskar att forskningen ska kunna bidra till att andra, det vill säga cispersoner, ska förstå att 'trans' inte är något som en väljer att bli, och att det inte är en psykisk sjukdom eller ett psykologiskt trauma.

Elias: nånting gör att hjärnan och kroppen inte utvecklas som samma bara. Och så är det! Och eftersom hjärnan är vad vi är – allting som gör oss till en individ sitter ju i hjärnan – då är det ju uppenbart att hjärnan bör ses som det korrekta, inte kroppen. Vi frågar ju inte könsorganen vad de tycker om för musik direkt. Och då borde vi ju inte fråga könsorganen vad de har för pronomen, utan såna saker behöver vi lämna till hjärnan, eftersom det är den som gör oss till en person.

Elias uttrycker ett behov av att bli sedd och validerad – det vill säga erkänd – som den han är; att han har rätt att kalla sig kille, att få könsbekräftande vård och bli behandlad som en jämlike. Han säger också att han vill att omvärlden ska förstå att transpersoner existerar. Å ena sidan beskriver han ett accepterande och normaliserande från sin rektor som går att tolka som erkännande i handlingar och attityd. Elias själv verkar uppleva det som en gest av subjektskap som gör honom till en autonom person med handlingsutrymme att själv bestämma om och vad han vill berätta eller inte berätta för sina lärare och klasskamrater. Å andra sidan blir han, som vi sett tidigare, inte heller tillfrågad om det är så han vill ha det. Att han passerar som kille väcker funderingar om ifall rektorn hade agerat annorlunda om Elias inte hade passat in i tvåkönsnormen och mansnormen. Erkännande och accepterande av en binär transperson som passar in i tvåkönsnormen förefaller vara lättare då det stämmer med den institutionaliserade normativa erkännandeordningen. Det väcker dock frågor om hur icke-binära eller genderqueera personer skulle bli erkända eller bemötta.

Före Elias kom ut i skolan – osynlighet eller att passera i cisnormen?

Elias: Det var rätt roligt. [...] Han fattade fortfarande inte att jag var trans. Och han bara nämnde 'du är väldigt engagerad i de här frågorna. Du kanske borde bli politiker'. Jag bara 'okej? Ja... det var *därför* jag skrev den, okej. [...] Det kändes 'affirming' [bekräftande] på så sätt att jag till och med öppet kan argumentera för transpersoners rättigheter och ändå passera.

I citatet berättar Elias om en oväntad reaktion från en lärare när han skrivit en uppsats om transrättigheter. Till Elias förvåning visste läraren ingenting om att han var transkille förrän han själv kom ut, "[i]ngen har fått reda på det utan att jag berättat det", förklarar han. Att passera och bli tagen som kille var bekräftande och något han uppskattade. Det är inte konstigt att det upplevdes som ett rättsligt erkännande att accepteras som en 'vanlig' kille och som en likvärdig del av gemenskapen. Att få erkännande i form av uppskattning för sina prestationer och individuella förmågor som elev, i stället för att kämpa för erkännande, respekt och bekräftelse är precis så det bör vara för elever. När han i slutet av intervjun säger: "Tyvärr kan jag inte ge dig något negativt om min skola. Allt annat i mitt liv har varit jobbigt när det kommer till att vara trans, men inte i

skolan”, så tolkas det utifrån att det är en åtråvärd upplevelse att slippa vara ’den andre’ (Heidegren, 2009).

Samtidigt finns det en annan möjlig tolkning att göra, att lärarnas till synes ’accepterande’ förhållningssätt snarare berodde på feltolkning, förgivettagandet att han är cis och ett generellt osynliggörande av trans och normbrytande på skolan.

Elias: Lärarna antog ju att jag var cis-kille ändå. Det hade varit annorlunda liksom om jag inte passerade, då hade rektorn behövt säga att ’den här eleven har *han* som pronomen’, men eftersom jag passerade så var det liksom inget, [...] det stämmer ju att jag är kille. Och själva om jag är trans eller cis, det har inte de med å göra. Utan så länge de antog [...] rätt, alltså att jag var kille, så. [...] Så jag kände mig inte som jag hade så stora problem med det.

Här förklarar Elias hur lärarna tolkar elevens könsidentitet utifrån en binär, cisonormativ syn på könsuttryck, vilket osynliggör det som inte är cis och innebar att de inte var öppna för den möjligheten innan han själv kom ut. Detta oavsiktliga icke-erkännande kan förklaras utifrån den institutionaliserade erkännandeordningen som icke-erkänner transpersoner på makronivå och som tar sig uttryck som socialt icke-erkännande på mikro- och mellannivå (Heidegren, 2009). Ytterligare en aspekt som kan vara relevant för analysen och som kan föra ljus över Elias förhållningssätt är människans behov av erkännande som gör oss beroende av de dominerande samhällsnormerna. Dessa riskerar att underminera identiteten av dess kritiker och överskridare och att leda till konformism och förstärkning av ideologiska formationer. (ibid.)

Uppmärksamhet och expertroll

När Elias berättade för en av sina lärare om det positiva beskedet, som han fått gällande processen för könsbekräftande vård, och det blev uppenbart att ingen av hans lärare visste att han var trans, så har han berättat för sina lärare allt eftersom. Ingen av de har gjort en större grej av det:

Elias: Jag har haft vissa lärare som är mer intresserade. Till exempel biologiläraren var intresserad av att veta mer, men det märktes att hans intention snarare var ’hur kan jag göra biologiundervisningen transvänlig’. [...] Han ville ge mig utrymme att prata om hur trans och så funkar för att han skulle kunna se till att han undervisade på ett sätt som var transinkluderande och inte gjorde nån upprörd helt enkelt.

Lärarens frågor verkar inte ha fokuserat på Elias egna könsidentitet och upplevelser på ett objektifierande sätt, vilket i sig är positivt. Utifrån Elias synsätt skulle lärarens nyfikenhet och intresse snarare kunna tolkas som subjektifierande (subjektskapande), där den som faktiskt lever i positionen, identiteten eller gruppstillhörigheten ges agens att själv definiera sig och äga frågan. På så sätt kan expertrollen vara en form av erkännande eller validering.

När Elias kom ut blev han av ren välvilja gjord till expert. Elias säger att han tror att biologiläraren hade försökt att göra undervisningen mer transinkluderande även om han själv inte hade varit där, ”om han hade någon aning om vad han skulle göra”. Han menar att lärarens frågor ställdes till honom för att han ”var den första [trans]personen som kom” och som läraren ”kunde fråga.” Det är dock lärarens ansvar att ha den ’aningen’ och inte vänta på att en elev ska dyka upp

för att bidra med kunskap i frågan. Elias var dessutom trans innan han kom ut för biologiläraren, men det var först när läraren blev medveten om att han hade en transperson i klassen som det blev aktuellt för honom att inhämta kunskap och ta in det i undervisningen. Att både vänta tills en elev kommer ut innan en tar upp könsidentitet i undervisningen och att göra eleven till utbildare och expert på transfrågor är både problematiskt och oprofessionellt. Utifrån erkännandeteori innebär lärarens tillvägagångssätt brister i det rättsliga erkännandet. Nyfikenhet är en väsentlig komponent för erkännande (Heidegren, 2009). Risken är dock, som i Elias fall, att läraren – som normtypisk person som genom frågor och nyfikenhet vill veta mer om hbtq-frågor och könsidentitet – lägger över ansvaret på den marginaliserade individen att undervisa den från majoritetssamhället om sig själv och den heterogena grupp den tillhör. Detta riskerar att objektifiera eleven. Elias upplever uppmärksamhet och en viss auktoritet eller kändisskap när han görs till studieobjekt eller expert. Trots det tolkar jag situationen att han också görs till något annorlunda – 'den andre' – som det normtypiska 'vi:et' ska förstå sig på och lära sig att tolerera; det Heidegren (2009) beskriver som en negativ form av erkännande. För att inte riskera detta förefaller en bättre reaktion vara att visa nyfikenhet genom att bara lyssna och ställa artiga frågor, men ansvar för att inhämta kunskap om trans eller hbtq-frågor på annat håll och att själv vara den undervisande parten.

Att Elias först uppskattar att bli antagen som normperson och att han accepterar att transfrågor inte får utrymme i undervisningen kan förklaras som en anpassning till dominerande samhällsnormer och hans uppfattning av vad som är legitima anspråk på erkännande (ibid.). Det kan också förklaras utifrån ett behov av att vara en likvärdig del av gemenskapen och att slippa positionen som 'den andra'. Att Elias senare ändå upplevde lärares uppmärksamhet som positiv kan bero på vad osynliggörandet av den delen av hans identitet omedvetet gjorde med honom. Många gånger är det bättre att bli synliggjord och objektifierad än att den delen av ens identitet inte får existera alls (ibid.).

Att trans som innehåll i undervisningen lös med sin frånvaro innan han kom ut återkommer vi till i avsnittet om *undervisning*, men att trans som möjlig könsidentitet är frånvarande i mötena mellan lärare och elever – det knyter an till frågan om huruvida lärare som Johanna, som säger sig inte ha haft någon elev med normöverskridande könsidentitet, verkligen inte haft det, eller om dessa elevers inte ges möjlighet att synas och existera som sig själva, utan att deras identitet i praktiken icke-erkänns? Detta är något Levis och Samis berättelser också vittnar om nedan.

Vägar runt institutionella erkännandeordningar

I Elias berättelse ovan ser vi hur hans skolas unika administrativa system blir en möjlighet till erkännande och att undslippa det som Thomas i tidigare citat berättat om: klasslistorna som visar fel namn och som göra det svårare för lärare att erkänna elever och säga rätt namn och pronomen. Alltså har vi från både elev och lärares håll sett hur skolans administrativa system är en aspekt som

spelar roll för erkännande, både som hinder och möjlighet, men framförallt hur det riskerar att reproducera den institutionaliserad erkännandeordningen i praktiken.

Levis skola tillhör majoriteten av skolor vars administrativa system är låst till skatteverkets folkbokföringsuppgifter och kan därför inte ändra elevernas tilltalsnamn eller andra uppgifter. Precis som Elias har Levi fortfarande ett personnummer som säger att han har ett juridiskt kön som inte matchar hans könsidentitet eller det han definierar sig som. För att ändra juridiskt kön krävs en lång process av utredning(ar), ställd diagnos och könsbekräftande vård. Tills dess erkänner varken den svenska staten, eller skolan som institution, Levi (eller Elias) som kille. Detta innebär strukturell och institutionell missaktning.

Trots detta har Levi, likt Elias, lyckats undkomma den institutionella erkännandeordningens konsekvenser och hinder för erkännande i skolan; hinder som allt för ofta leder till felkönande och missaktning. Det är dock inte tack vare skolans förutsättningar eller system som Levi undkom systemets rigida verkningar, utan tack vare skolkuratorn på hans högstadieskola. Det var av henne som Levi fick hjälp att göra ett 'vanligt' namnbyte innan han gick ut nian. På så sätt kunde han dels få sina grundskolebetyg i sitt valda och könsbekräftande namn, och dels börja gymnasiet och ropas upp med det namnet. Att Levi tilltalas av både lärare och elever med det namn och pronomen som han identifierar sig som, är en erkännandehandling och spelar roll för att han ska uppleva sig erkänd för hela sin person. Utifrån erkännandeteori förutsätts alla erkännandehandlingar kunna stärka individens självrelation, medans alla missaktande eller icke-erkännande handlingar riskerar att skada den (ref). Detta är ytterligare ett exempel på hur möjligheten att kringgå strukturella och institutionella hinder för erkännande kan påverka och möjliggöra erkännandehandlingar på interpersonell nivå.

"Jag orkar inte störa mig" – upplevelser av att bli felkönad / icke-binära i ett binärt könsystem

Ovan namnbyte till trots, så beskriver både Levi och Sami erfarenheter av att bli felkönade. Ofta är det av lärare som använder 'könade' ord och uttryck för att tilltala grupper av elever så som 'hej tjejer' eller 'kom igen nu tjejer'. Sådana uttryck tolkas vara icke-erkännande handlingar som bygger på attityder och könsnormer där Sami och Levi som individer osynliggörs, även om det är en passiv handling som inte var menad att skada eller missakta.

Levi berättar att han är osäker på om hans klasskamrater och lärare ser eller läser honom som kille eftersom han själv inte tycker att han passerar. Att inte passera eller bli läst som det kön han identifierar sig som ger tyvärr inte Levi det erkännande och det handlingsutrymme han önskar i sitt liv, vilket icke-erkänner honom som person. Även om deras mening är att erkänna honom, så misslyckas de, vilket kan förklaras utifrån att de socialiserats in i ett samhälle med en institutionaliserad könsmakts- och erkännandeordning som påverkar deras handlingar och attityder omedvetet. I så fall blir samhällliga erkännandeordningarna på makronivå – normer för hur en

ska vara och se ut som kvinna och man – ett hinder för erkännande på mikro- och mellannivå (Heidegren, 2009). Det resulterar i rättsligt och socialt icke-erkännande av honom som person, men också av transpersoner som grupp.

Utifrån Heidegrens (2009) resonemang handlar erkännande inom skolan 'rimligen' om att få till stånd en form av lyckat samspel mellan grundläggande respekt, (studie)kamratlig uppskattning och vänskap (s.77). Det går att förstå bemötandet som Levi och Sami erfar i termer av att de inte alltid respekteras; att de nekas *rättsligt erkännande* i form av *respekt*, något som de enligt diskrimineringslagen har rätt att få.

”Helst ska en ju inte behöva stå på sig och orka ta den [...] fighten” säger Sami, ”att avbryta läraren mitt i en mening och såhär 'du sa fel nu och det är faktiskt inte okej'”. Att feltolkas som cistjej eller antas vara det kön som ”förknippas med XX”-kromosomer, på grund av sitt könsuttryck, och inte läsas eller få möjlighet att själv definiera sig som icke-binär, händer Sami ganska ofta. Hen önskar att hen inte behövde envisas med att rätta klasskamrater och lärare för att slippa bli felkönad utan att de istället slutade använda sådana uttryck. ”Jag menar, jag rättar ju folk, men jag orkar inte störa mig så mycket på det heller”, menar hen.

Samis skola verkar inte ha den bästa erkännandemiljön. I relationer mellan lärare och elev(er), där vänskap inte föreligger och där den ömsesidiga uppskattningen inte är stark och stabil, där måste åtminstone en grundläggande respekt måste finnas – annars har vi en dålig erkännandemiljö (Heidegren, 2009). Detta är speciellt viktigt på en så prestations- och konkurrensinriktade arbetsplatser som skolan. Felkönande, både genom namn och pronomen, är ett icke-erkännande eller en missaktning som sker både institutionellt och interpersonellt.

Till skillnad från tidigare analys om Samis uppgivenhet och ett eventuell internaliserad förtryck eller missaktning, skulle en alternativ analys för henoms brist på energi att kämpa och kräva erkännande i skolan kunna vara att hen finner tillräckligt med erkännande och motiverande energi utanför skolan, till exempel inom hbtqia+-communityt och dess sociala motståndsrörelse, för att inte låta det som sker i skolan förstöra henoms *självaktning* (Honneth, 2003; Heidegren, 2009). Detta, eller tanken på en bättre framtid bortom skolans ramar och normer, kan göra att missaktningen och bristen på respekt från övriga normsamhället inte väger lika tung. Ändå verkar det inte helt lätt:

Sami: [D]et är liksom ingen som nekar en utrymme om en tar det själv, men det är ingen som kommer lämna plats för det heller. Utan i så fall behöver en lite armbåga sig fram för att 'hej hej, jag finns'; typ orkar rätta folk, och så där.

Det Sami säger här, om att ingen annan kommer ge en utrymme som normöverskridande, är intressant kopplat till *kampen för erkännande* (Honneth, 2003). I förhållande till vad hen säger i slutet av intervjun, framstår synliggörande och ensamhet i skolan som anledningar till Samis deltagande i forskningsstudien, som en del i henoms kamp för erkännande:

Sami: För att jag tror väl ganska mycket på [...] att om man vill ha något gjort så får man göra det själv; eller att 'göra mer och tycka mindre' typ. [...] Så viktigt eller dyrbar är inte min tid att jag inte kan lägga denna tiden på en grej som ändå är ganska viktig för mig personligen och väldigt många andra i en växande grupp.

Här uttrycker Sami att henoms behov av erkännande är större och viktigare än den uppoffring i tid och energi som intervjun innebär. Sammantaget beskriver ovanstående citat både en brist på erkännande och en upplevelse av kampen för erkännande i skolan som ensam, att ingen annan kommer kämpa för en och att erkännande inte är gratis. Den brist på erkännande Sami upplever i skolan och hemma, samt hur tungt och ensamt den verkar ha det i kampen för erkännande, framstår som tydlig motivation till henoms medverkan i studien medan studien framstår ge erkännande i sig.

Samtidigt säger Sami att hen "kanske egentligen inte är det optimala intervjuobjektet för studien," för att hen "ändå är ganska kvinnligt kodad i mångt och mycket" och att hen inte sticker ut som transperson. Hen säger att studiens resultat kanske skulle bli bättre eller mer intressant om jag istället hade intervjuat någon som var mer uppenbart normöverskridande, som har haft det svårare, som kanske inte alls kan vara öppen med sin transidentitet, eller som har en 'komma ut'-historia med ett tydligt 'här började det, här blev jag klar'. I detta resonemang ser vi hur Sami förminskar sina upplevelser och behov av eller rätt till erkännande. Kanske beror det på att det är mer allmängiltigt eller lättare att se *aktiv missaktning* som något fel och problematiskt, i jämförelse med osynliggörande och *passiv* eller *oavsiktlig missaktning*. All missaktning skadar individens *sjährelation* (Honneth, 2003), men medan aktiv missaktning faktiskt erkänner individen, om än negativt, och kan ge personen viss auktoritet och visst handlingsutrymme, så är icke-erkännande och passiv missaktning ofta värre då det inte erkänner alls (Heidegren, 2009). Om en dessutom har med sig ett svagt självförtroende som beror på tidigare brist på erkännande i form av kärlek och omsorg, vilket är troligt för Sami utifrån det hen beskriver sig ha erfart i relationen med sina föräldrar när det kommer till henoms könsidentitet, kan det också bidra till förklaringen för varför Sami tvivlar på vad hen kan bidra med i studien eller vilka anspråk på erkännande hen ser som legitima.

Samis berättelser går stick i stäv med Thomas påstående om att alla som inte 'bråkar' över sådana saker skulle vara mer bekväma i sig själva. Snarare visar henoms berättelse och ovanstående citat på att det är för tröttsamt och ensamt att kämpa för erkännande. Visst säger hen sig ha blivit mer bekväm i sig själv med åren och erfarenhet, men hens tystnad tolkas mer som uppgivenhet och att det inte är lönt eller värt att kämpa.

I relation till den större fokuseringen på hur elevernas kamp för erkännande ser ut eller Thomas ifrågasättande av elevers reaktioner, ser vi i ett citat från Levi hur cisnormativa lärare och elever kan eller tenderar att reagera argt eller kränkt när de blir rättade. Men denna reaktion är en ytterligare missaktning som förminskar elevens upplevelse. Kanske är det därför detta är en av de

främsta önskingarna Levi har när han beskriver en utopisk skola för transpersoner där kan önskar att andra inte tar illa upp om de blir rättade, och att alla är öppna för att lära sig nya saker, framförallt om enskilda personer – att se individen. Omvänt berättar Sami om hur vissa lärare förväntar sig 'kredd' [eloger] och uppmärksamhet när de använder rätt pronomen, det vill säga när de inte felkönar: "De stannar liksom upp och tittar på en som att 'var jag inte duktig nu.'" I en sådan situation framstår läraren som att den söker efter erkännande för sin ansträngning att säga rätt eller för att hen försöker erkänna Sami. Likväl blir det ett negativt eller missriktat erkännande, dels genom att markeringen uppmärksammar 'annorlundaheten' och dels att det signalerar att det skulle vara en ansträngande prestation som eleven inte bör kunna förvänta sig.

Kanske skulle situationerna med de elevernas arga reaktioner som Thomas berättar kunna jämföras med de situationer som Sami och Levi beskriver, fast ur ett lärarperspektiv – som två sidor av samma mynt. Levis, Samis och Thomas berättelser insinuerar att vissa lärare har behov av erkännande när de gör rätt, som en upprättelse för den missaktning de fått när de har gjort fel och blivit rättade eller tillsagd. Om denna hypotes stämmer och att elevens rättande vid felkönande uppfattas som beskyllning eller kritik, som att eleven antar att läraren medvetet skulle ha missaktat någon, är det inte konstigt om lärarens självrelation påverkas negativt och får honom att känna sig som en mindre bra lärare eller till och med en dålig människa (se s.73). Samtidigt tyder sådana reaktioner från lärare – välfärdsstatens professionsutövare – på brister i perspektivtagande, något Pettersen och Simonsen (2013) anser är oprofessionellt utifrån det ansvar lärare har för att förvalta samhällsuppdraget. Dessa påståenden är något vi återkommer till längre ner i analysen.

Sami och biologi- och naturkunskapsläraren

Sami: Jag har en lärare som [...] jag upplever känns mest på banan. [...] Det blir väl lätt så om en utbildar sig till lärare i biologi och naturkunskap, att en kanske är mer intresserad av såna grejer. [...] Om en tycker att sånt är trams så kanske en inte blir lärare i naturkunskap. Och hon är väl också kanske ändå en av de yngre lärarna på skolan, hon är väl 35 typ, [...].

Samis förklaring gällande hur transfrågor kommer upp och integreras i undervisningen, kan tolkas som ett försök eller behov av att (bort)förklara bristen på erkännande eller respekt i relationen med andra lärare. Sami föreslår att det inte har med läraren som personen att göra utan att det är yttre faktorer eller omständigheter, så som ämnets innehåll eller lärarens ålder, som möjliggör eller hindrar erkännande. Att fokusera på yttre omständigheter istället för sociala och relationella befriar lärare eller individer från ansvar.

Något som talar emot Samis resonemang, att möjligheterna för erkännande av transelever främst ligger i ämnesinnehållet, är både Elias tidigare redovisade erfarenheter och Levis upplevelser av biologiämnet och deras lärares kunskaper och intresse för ämnet och kursinnehållet. Levi berättar att läraren, under biologiämnets avsnitt om kromosomer och genetik, pratade om kön utifrån en binär uppfattning och att det inte blev uppenbart att transpersoner finns. Generellt har

(normöverskridande) sexualitet fått mer plats i all ämnesundervisning än (normöverskridande) könsidentitet(er), menas Levi, och han önskar att transidentiteter uppmärksammades mer, både i biologi och överhuvudtaget.

Att kursplaner och obligatoriskt ämnesinnehåll utgöra större eller mindre möjligheter för att och hur hbtq-frågor ska eller kan tas upp i undervisningen är inte orimligt. Levis upplevelse visar dock att det inte är ett givet förutsäggande hinder eller möjlighet för erkännande. Det är inte heller omöjligt att det spelar roll för Samis lärares intresse och insatthet i hbtq-frågor att området på sätt och vis ingår i hennes undervisningsämnen. Men det är heller inget givet. Det är mer troligt att biologi- och naturkunskapsläraren respektfulla och bekräftande bemötande snarare beror på relationella förutsättningar och att läraren och Sami båda verkar för ett ömsesidigt erkännande. Övriga framställning av läraren talar för detta och emot betydelsen hen tillskriver yttrefaktorer:

Sami: Jag upplever henne som en person som är ganska lätt att prata med. Och [...] jag kan inte dra mig till minnes att jag har blivit felkönad av henne nån gång. Det har säkert hänt nån enstaka gång, men inte som jag kan komma ihåg, och inte jämfört med många andra lärare.

Levi och teaterläraren

Levi: Hon är ju lärare, så jag pratar med henne om andra saker, men det är ju för att i teater så måste man vara ganska öppen att prata om saker, för ibland tar vi in våra personliga liv i karaktärerna, [...] så det är en väldigt öppen och förstälilig plats att vara på, just i teatersalar och sånt.

Levi har en liknande berättelse och förklaringar som Sami när det kommer till sin teaterlärare och teaterämnet. Återigen ser vi en elevs beskrivning som framhåller det materiella, ämnets relevans, framför lärarens personlighet som förklaring för vad som lett till att han fått erkännande och en närmre relation till sin lärare. Igen ställer jag mig frågande till denna förklaring för deras upplevelse av erkännande. Kanske tillåter teaterämnets kursplaner eller teaterprogrammet läraren mer frihet att välja innehåll eller så ingår identitet i teaterämnet mer explicit än i vissa andra ämnen. Det innebära dock inte att det finns en självklar, inneboende erkännande(ordning) i ämnet. Identitet finns med som ord i kursplaners obligatoriskt kursinnehåll i för *samhällskunskap 1a1* och *1b*, samt naturkunskap 1a1, men också indirekt i flera kursplaner (Skolverket, 2011). Detta återkommer vi till i nästa avsnitt. Framförallt anser jag att ovan beskrivningar framhäver vikten av det relationella, framför vilket ämne det rör sig om, som viktigt för (ömsesidigt) erkännande.

Likt Sami återkommer Levi till relationen med denna läraren i samband med att han berättar hur han startat upp det nerlagda hbtq-utskottet på skolan. Han förklarar att teaterläraren antytt sig vara icke-binär, att hen använder 'hen' som pronomen, och att det var hen som gav Levi det stöd och 'pepp' han behövde för det. Han säger att han tycker det är "en bra sak att vara en lärare som kanske är trans, queer eller icke-binär, för då får ju eleverna se att 'de' finns också som vuxna, och inte bara som tonåringar och barn."

Denna berättelse förstärker analysen att det är viktigt för elever och unga transpersoner att ha lärare som de kan spegla sig själva i eller ha som förebilder som en del i erkännandet. Med andra

ord kan normbrytande (köns)representation bland lärarna sägas vara en betydande del i en skolas erkännandemiljö för att de elever som redan bryter mot samhällsnormerna ska uppleva erkännande, bekräftelse, acceptans och trygghet, samt kunna utveckla en stark och sund självrelation.

Både Samis och Levis erfarenheter antyder att det spelar roll för erkännande om elever har sina lärare i flera kurser och då får mer tid och interaktionsmöjligheter att bygga upp starka sociala band i relationen. Thomas tar också upp att han tycker det är lättare att prata med eleverna när han känner dem bättre. Levis och Samis berättelser talar för vikten av relationella förutsättningarna; där handlingar, attityder, respekt och omsorg samt prestationer; bygger upp och återskapar ett ömsesidigt erkännande över tid. Socialt och rättsligt erkännande på mellannivå (Heidegren, 2009) där upprepade erkännanden skapar starkare band mellan elev och lärare över tid framstår som en viktigt för att eleverna ska

Sammanfattning – erkännande i elevers berättelser om möten

Elevernas berättelser som är fyllda med osynliggörande (passivt icke-erkännande), felkänande och en bild av hur frånvarande andra livs- och identitets former, bortom cis och hetero, är i skolan. Om en inte är cis eller hetero så är en inte lika normal och accepterad. Könsnormer, normer för hur en ska vara och se ut som 'man' och 'kvinna' är ett hinder för erkännande. Här kan positiva möten och det relationella spela roll. Erkännande i interpersonella möten, till exempel att se lärare som också bryter normerna och som en kan spegla sig i, är positivt när en är marginaliserad men också för hela erkännandemiljön.

Trans i undervisningen

Eleverna: Trans endast som 'nödvändigt' innehåll

På Levis skola är det mesta heteronormativt, i likhet med Samis skola. Levi menar dock att det syns att de försöker, att de är öppna för alla. Till exempel står det 'hen' i vissa exempel i matten, menar han. Frågan är om det räcker att skolan försöker. Bör transelever känna sig nöjda och tillräckligt erkända med det (jmf. Spenser & Patterson, 2017)? Enligt Sami pratas det bara om könsidentitet när det explicit står i kursplanen om genusfrågor:

Sami: Men då är det lite som jag kan uppleva att en pratar om andra minoritetsgrupper i Sverige, att typ 'samer och transpersoner, jaja de finns, men inte här', [...] 'de är såna här och såna här. Nu pratar vi inte mer om det för det angår inte oss' och 'nu har vi sagt det som skolverket vill att vi ska säga'.

Sami menar att trans endast tas upp i undervisningen som ett 'måste', ett 'nödvändigt ont' som läraren måste beta av. "Det känns ju inte som att de har ansträngt sig för att hitta läromedel eller kurslitteratur som innehåller representation från många olika typer av personer." Sami önskar att det kom in mer naturligt och kunde genomsyra undervisningen i större grad; att lärare "bara hade

det mer i bakhuvudet, även när en inte pratar om just genusfrågor” och att det skulle pratas om normbrytande ”som [en] mindre avlägsengrej”; att attityden inte behöver vara att det är något som angår andra människor utanför klassrummet.

En sådan grej som pronomenrundor tycker Sami är ”en förhållandevis jätteenkel grej” för lärare att implementera, men som ändå gör skillnad. Också Levi berättar att några lärare, framförallt hans teaterlärare, hade frågat om pronomen de första dagarna i skolan. Han tycker det är något som alltid borde ske när en får en ny lärare. Att det dessutom är läraren som initierar pronomenrundor och inte antar att alla är cis- eller binärt könade anser Sami är viktigt eftersom läraren ”ändå är någon slags förebild” och en ”riktig vuxen” och att initiativet då kommer från en plats av auktoritet. Att det kan vara viktigt att det är just läraren som tar sådant initiativ finns det stöd för inom erkännandeteorin då ”[d]en vars erkännande är särskilt viktigt för oss är i sammanhanget en auktoritetsperson” (Heidegren, 2009).

Även om Elias också tar upp och ger samma bild som Sami så har han ett mer överseende förhållningssätt än hen och försvarar skolan och läraren, både när det kommer till lärarens kunskap om trans och när det kommer till bristen på läromedel som synliggör transpersoner och andra sätt att leva utanför normen. Elias tycker inte att en kan kräva att läraren ska ha kunskap eller material om sådant. Hans lägre krav eller förväntningar på de i maktposition kan argumenteras bero på att han (beroende på socialisering) inte förstår sådana förväntningar på erkännande som legitima. Socialisering i ett visst samhälle och dess normer gör att vissa värden över lång tid framställts som ofrånkomliga (Heidegren, 2009). Med andra ord, även om individen behöver ett interpersonellt erkännande för att utveckla en sund personlig identitet och en positiv självrelation, så utvecklar henoms socialisering (in i det specifika samhället) en viss idé/förståelse av vilka särskilda förväntningar om erkännande som är legitima (ibid).

Som en del aspekter av det Elias berättat, till exempel erkännandet Elias upplevt från sin rektor, så finns det viss antydning på en god erkännande miljö för Elias, samtidigt som det också finns en motsatt antydning i och med att han inte undgått icke-erkännande eller osynliggörande i undervisningen och läromedel. Det framstår som att en skolas erkännandemiljö är en komplex sammansättning av många samverkande faktorer, varför det är svårt att säga något generellt om huruvida den är god eller inte för transpersoner.

När trans hamnar utanför undervisningen/ kursinnehållet

Elias: Jag pratade med skolkuratoren också nån gång och då nämnde hon att de ville bli mer transinkluderande, men att de hade ingen aning om vad de skulle göra [...]; de hade ingen transperson att fråga och som är bra och så. De visste inte vart de skulle vända sig.

I detta citatet ser vi att Elias biologilärare inte var den enda som uttryckt ovisshet och önskade hjälp av Elias för hur trans(frågor) kan komma in i undervisningen och skolans verksamhet. En

liknande ambition fanns hos annan skolpersonal. På Samis skola finns det dock inga tecken på att skolan jobbar med hbtq-frågor:

Sami: Jag vet inte. [...] [D]et är möjligt, men jag har inte sett några diplom som till exempel 'vi är en RFSL-certifierad skola' eller så. Så det känner jag väl att de skulle kunna lägga lite mer krut på. [...] Men jag orkar inte heller hålla på, att 'trycka på' själv, att lärarna ska gå fortbildning för att uppdatera sin syn på vad som är normalt i det här århundradet, för... *orkad*

Samis svar är också intressant i förhållande till hur Elias skola vänt sig till honom för hjälp, samt till det Johanna säger om att hon inte tycker 'det' ska ligga på lärarna; det väcker frågan om vems ansvar det är respektive ansvaret hamnar på för att agera och att trycka på, att elever ska bli erkända, synliggjorda och få en självklar plats i gemenskapen och i undervisningen. "Det ska ju inte vara nånting som ligger på eleverna egentligen, att se till att skolan är en inkluderande miljö där en känner sig trygg att vara sig själv, utan [det] bara ska bli gjort." säger Sami, som beskriver tendensen att det lätt hamnar på eleverna, samt det problematiska i det.

Återkommande i materialet uppfattas Samis behov eller kamp för erkännande fokusera på det materiella. Enligt Heidegren (2009) inbegriper *moraliskt motiverade kamper för erkännande* både konflikter och kamper utifrån materiella intressen, och konflikter och kamper som är moraliskt motiverade (Heidegren, 2009). Hur hänger det ihop med att hen inte orkar störa sig på att bli felkönad, det vill säga inte orkar kämpa emot missaktningshandlingar bland annat kopplade till individers attityder. Är Samis fokus på det materiella det enda anspråk på erkännande hen ser som legitimt; att hen har gett upp kampen för socialt, interpersonellt erkännande inom skolvärlden?

Erkännande och trans i samhällskunskapen

Jeppe: Jag ser egentligen ingen skillnad mellan ämnena. Det vi pratar om är ju demokrati och mänskliga rättigheter. [...] Så kärnan av det vi pratar om är samma sak: [...] att fostra unga i att det finns normer i alla samhällen, att normer ganska lätt ofta kan bli förtryckande och att i en demokrati där alla ska ha rätt att vara den de är så blir det viktigt att prata om de här konflikterna mellan normer och individer och vad det leder till. I historia kanske vi då mer tittar på historiska konflikter, medan vi i samhällskunskapen kanske mer upprätthåller oss runt diskrimineringsgrunder; diskuterar 'hur funkar diskriminering i praktiken i samhället?' 'Vad har eleverna för erfarenheter av diskriminering?' Vi pratar också väldigt mycket om skillnaden mellan fördomar, diskriminering och fascism/sexism, att se det på olika plan.

Att könsidentitet kommer in specifikt i samhällskunskapen, det göra det, menar Jeppe, men inte mer, på något speciellt sätt eller med en annan roll och plats än i hans andra (samhällsvetenskapliga)ämnen. Den enda skillnaden är att han gör det på lite olika sätt utifrån ämnenas olika karaktär. När jag frågar närmre hur det får ta plats i samhällskunskapen säger han att det oftast är som "nått slags intersektionellt paket [...] där man pratar om alla diskrimineringsgrunderna och olika typer av normer, [...] och då blir ju könsidentitet en del av det". Han skulle dock gärna prata mer om det, men tidsbrist sätter stopp för det.

Jeppe: [D]et är så otroligt många olika ben i samhällskunskapen. [...] Jag är inne på det här både i ettan och tvåan och trean, det försöker jag vara noggrann med att göra, och att vi återkommer till det, men det är nog framför allt kopplat till MR och normer och demokrati. Det är då vi är inne och pratar om det.

Så helt integrerat i all Jeppe undervisning verkar det inte vara. Ändå, som vi ska se i följande två avsnitt, beskriver Jeppe identitetsfrågor som viktiga och värdefulla i undervisningen för att bland annat se och motivera eleverna. Därav, och trots att han tycker det är svårt att hitta material och verktyg för att få in det i undervisningen, ser han nödvändigheten att prioritera det och att reflektera över sin egen position och praktik.

Jeppe förklarar att han numer jobbar väldigt mycket med normkritik. ”Hela min lärarkarriär så har jag försökt att bli mer och mer intersektionell”, säger han. Det han har upptäckt som historielärare är att det är svårt att hitta bra material i ”alla de här frågorna” och att han därför har fått lägga ner enormt mycket tid på det; något som han menar att inte alla lärare har möjlighet till. Men han ser ett stort behov av identitet i undervisningen från elevernas håll samt effekten det ger att implementera det:

Jeppe: Jag upplever att det finns ett enormt behov bland unga, och inte bara människor som sticker ut från normen, utan även normativa människor [att prata om identitet/könsidentitet]. [...] när man är ung så håller man ju på att skapa sin identitet och utan att tänka på det så stöter man hela tiden på normer och man studsar liksom mot normer och annat. [...] Och jag märker ju det så fort man pratar om det, såna här frågor, om man gör det på ett bra pedagogiskt sätt, alltså som funkar, så blir det ju en extremt bra lektion. Alltså man märker i klassrummet att elever, att unga, vill och tycker det är intressant att prata om det här och många till och med tackar en när man pratar om det här. Och jag tror till och med [...] att många unga upplever att det talas för lite om det. Det är för få vuxna som liksom tar i de här frågorna på ett riktigt sätt.

Positiva möten med transelever och situationer när han känt sig mer bekväm eller ’haft tillräckligt på fötterna’ ”det är väl framför allt i undervisningssituationer” säger Jeppe. Flera av hans erfarenheter och möten beskriver hur integrering av trans och könsidentitet i undervisningen ökar upplevelsen av erkännande och stärkta sociala band.

I ett av sina exempel på positiva möten beskriver Jeppe hur han jobbade med eleverna med ett avsnitt om intersektionell historia och pratade om just normbrytande identitet historiskt. ”Vi kollade på filmer och läste källor och annat och pratade just om att det ju funnits normbrytande människor i alla tider antagligen, och hur svårt det har varit för trans”. Han berättar om en elev som ”stannat kvar flera gånger och uttryckt hur kul det har varit att få läsa sån historia, men också hur skönt det är att ha en lärare som pratar om det och så vidare.” Här ser vi dels en elev uttrycka sin upplevelse av erkännande, och dels en lärare berätta om det erkännande han själv fick för allt sitt arbete och engagemang, framförallt när han vågade prova något nytt.

Anledningen till varför han satte ihop temat ’först nu’ och inte flera år tidigare är att han och hans kollegor nyligen gått en fortbildning i normkritik. Utöver att göra honom än mer säker på området så bidrog kursen också med konkreta tips på material som har hjälpt honom mycket i utformningen av det. Han tycker också att det generellt har blivit lättare och lättare att hitta och få tillgång till material. Det sista kan antas bero på att transfrågor och marginaliserade eller underordnade diskurser som ifrågasätter dominerande eller hegemoniska diskurser och strukturer har fått mer och mer plats i den allmänna samhällsdiskursen, debatten och att de därför blivit både

meraccepterat, tillgängliga och mainstream (plockats upp av normsamhället) och därför producerats, publicerats och tillgängliggjort mer normöverskridande material. Samtidigt kan Jeppe förmåga att hitta material också ha blivit bättre på grund av att han innan utbildningen inte visste vad eller hur han skulle ta upp hbtq-frågor eller vad han letade efter.

Jeppe: För jag har ju många i klassen eller på skolan som inte är heterosexuella och det är alltid nervöst hur det ska gå, men jag tycker det momentet blev jättebra. Det blev jättebra diskussioner i klassrummet, och jag upplever det som att alla elever uppskattade det och dessutom var det flera elever som faktiskt har sagt uttryckligen, både mailat och sen stannat efteråt, att 'fan vad kul det här var!' och 'var har du hittat den där filmen?' och 'finns det nån bok du har läst?' och 'blablabla'. Och det är ju skitkul. Både lite så: att pusta ut, att 'fan vad gött'. Och sen är det bara kul att när skola funkade som absolut bäst så är det ju när vi faktiskt väcker ett genuint intresse för samhällsfrågor hos unga, liksom. Och det tror jag att jag gjorde hos några stycken där i alla fall, så det tyckte jag var kul.

Jag frågar Jeppe om det kan finnas negativa aspekter, att det tar för mycket plats ibland, på vilket han svarar att sådana här frågor, om identitet, definitivt kan väcka känslor, frågor och även kritik för att vissa står upp för det normativa eller känner sig ansatta.

Jeppe: [Det] skulle man ju kunna se som något negativt, alltså att det är nån typ av konflikt. Samtidigt skulle jag säga som samhällslärare att det är exakt den konflikten som jag vill åt, men det gäller att göra det liksom på ett 'safe' sätt i en pedagogisk miljö där varken jag eller elever känner sig ansatta. Och det är ju det svåra, det pedagogiska hantverket, att lyckas med. Men när man lyckas med det [...] då tolkar jag inte det som nåt negativt, utan snarare som nåt positivt.

Något som kommer fram i Jeppe's citat är att ett material inte kan förväntas tala för sig själv, utan behöver någon som faciliterar. Att som lärare kunna både se och undervisa om makt, hur individer påverkas av olika samhällsstrukturer, normer, och interaktioner framstår här som otroligt värdefullt för ett ömsesidigt erkännande. "Jag försöker verkligen", säger Jeppe och förklarar att, utöver utbildningen och materialtillgång, så tror han att anledningen till att han kunnat utveckla sin praktik och lyckats möta och bekräfta eleverna nog handlar om att han "är en bättre och en mer erfaren lärare". Tid och yrkeserfarenhet beskrivs kunna erbjuda lärare förutsättningar att prova sig fram och utveckla sin praktik till det bättre, men det framstår inte som en självklar orsak till en bättre och mer erkännande praktik. Hade det varit det borde alla mer erfarna lärare vara bättre än mindre erfarna på att se och erkänna eleverna, vilket det inte finns belägg för i materialet; snarare tvärt om utifrån elevernas berättelser. Johanna och Thomas kommer båda in på att äldre (lärar)generationer skulle förstå dagens elever och normkritik sämre än yngre:

Thomas: Sen tror jag också att [...] mycket är en generationsfråga som bara kommer att lösa sig av sig själv. [...] bara för 15 år sen så pratade man inte om det överhuvudtaget, om man inte fick en 'sån' i skolan så behövde man inte prata om det. Och det är ju eftersom det finns en mer allmän kunskap och större allmän acceptans, så det kommer att ordna sig.

Utifrån Thomas synsätt kan lärare vara mer progressiva (nytänkande och idérika) i början av sin karriär innan de faller in i vanor och ett bekvämt undervisningsmaterial. Sen är frågan om 'det' verkligen kommer ordna sig av sig själv. Sett till Johannas lärarpraktik verkar den spegla det Thomas menar gällde för 15 år sedan.

En annan teori än den att det löser sig eller att vana ger färdighet tas upp av Jeppe och förklarar att en måste prioritera att jobba med frågorna. ”Jag har jobbat mer med de här frågorna nu än vad jag hade för 10 år sen” och hans erfarenhet är att ”ju mer man utvecklar sin egen undervisning, desto mer får man syn på sina egna brister, och desto mer upptäcker man problem”. Denna hållning och arbetssätt tolkar jag vara ödmjukt och självreflexivt. På frågan om han tror att det är vanligt att lärare jobbar så svarar han: ”Nä, det tror jag inte, tyvärr”. Det sista svaret är enligt min mening mindre hoppingivande utifrån vad befästa och rigida lärpraktiker innebär för (trans)elever som blir osynliggjorda och missaktade. Utifrån sitt beskrivna förhållningssätt ser jag Jeppe som en god förebild för en progressiv eller utvecklingssträvande lärarpraktik vilket jag anser utgöra en möjlighet för mer erkännande av transelever i skolan, även utanför hans egna klassrum.

Trans som ett litet specialområde som berör väldigt få

När Johanna hade grundkursen i samhällskunskap med eleverna på språkintruktionsprogrammet ”då pratade vi absolut om det, [...] jättemycket och jättenoga liksom [...] om genus och sexualitet och kön och ja, jämställdhet och så och vad det betyder, blablabla, hbtq, och sånt”. I *Samhälle 1* gör hon det ”nästan inte alls; för att prioritera annat helt enkelt.” Hon tycker att könsidentitet finns med mycket tydligare i samhällskunskapsundervisningen på högstadiet, men att de inte pratar specifikt om det i *Samhälle 1* och i religion på gymnasiet: ”Det hinner vi inte” förklarar hon. Hon resonerar vidare gällande vilken plats könsidentitet bör ta i gymnasiekurserna i samhällskunskap och säger: ”Jag skulle kanske kunna prata om det i *Samhälle 1* också, [...] men jag tycker inte att det är lika tydligt att det måste ingå där.” Gällande *Samhälle 2* tänker hon att mer av det skulle kunna få plats. ”Fast jag är inte säker på att det är det jag vill. [...] [D]et finns andra saker som jag tycker är mycket viktigare faktiskt, med de här eleverna.” I detta citat ser vi hur lärarens intresse och åsikter kan styra hur mycket plats könsidentitet får ta i undervisningen, men också en oklarhet om var det måste få plats enligt kursplanerna. Johanna fortsätter berätta att de pratar om jämställdhet ganska ofta, men tillägger: ”Det har ju inte med trans att göra, så, men det är ju för att det inte är så närvarande på vår skola på det sättet liksom”. Johannas undervisningsinnehåll bestäms också av vilket behov hon anser att det finns hos eleverna. Enligt henne är det skillnad:

Johanna: För den som funderar över de här frågorna på sitt eget personliga plan, eller har en förälder eller kompis eller så, då är det ju en jättestor fråga såklart. Men för många andra så är det ju inte en fråga, och då är det ett litet specialområde, och då finns det ju i konkurrens med en massa andra specialområden, så.

Anledningen varför hon ”kanske inte pratar sådär superdjupt om könsidentitet och så” är å ena sidan för att de inte alltid kommer så jättedjupt i undervisningen, ”utan mycket handlar om såhär grundläggande [...] att ”förstå begreppet genus”, vilket hon menar de måste ha innan de börjar säga sina åsikter och ”för att de ska kunna prata om de här frågorna på ett vettigt sätt”. ”[E]n del av de här grodorna de kommer inte då”, men utan grunderna ”är det helt meningslöst”, menar

hon. Så tyvärr kommer de oftast inte mycket längre än dit: till grunderna. ”Alltså om jag skulle känna att de här har alla grunderna, [...] då skulle vi kunna, herregud, lägga jättemycket tid på att specialisera sig på saker som...”. En del i svårigheten att både förklara på ett enkelt och grundläggande sätt och att hantera eller bemöta ’grodorna’ – det vill säga platta eller felaktiga påståenden som beror på okunnighet eller bristande eftertanke – verkar handla om behovet av mer kunskap i hbtq-frågor. Om området upplevs för osäkert eller minerat blir undvikande en strategi för att inte riskera missaktning eller mista erkännande som en bra och kompetent lärare.

Å andra sidan kommer Johanna inte in på könsidentitet i undervisningen ”för att det inte är ett öppet problem på skolan, så därför är det inte något vi behöver möta på det sättet”. På hennes skola behöver eleverna ’identitetsmässigt’ snarare jobba på ”[a]tt se sig själv som en elev som pluggar”. Hon säger att ”innan den sitter så är det väldigt svårt att göra nånting annat” och att det är därför ”det stora utvecklingsarbetet handlar om att skapa en skolkultur på skolan.” Dels är osynliggörandet av transpersoner ett problem i detta förhållningssätt, och dels verkar antagandet förutsätta att det endast är elever som själva identifierar sig som trans eller berörs av frågorna, som skulle ha nytta av de tas upp. Här framstår inte samhällskunskapens uppgift, (Skolverket, 2021) som handlar om att ge eleverna demokratisk kompetens att hantera och diskutera komplexa frågor som ofta väcker starka känslor och medför polariserade ställningstaganden, prioriteras. Samhällskunskap handlar inte om att lära sig om det som berör en mest, utan till stor del om samhället och andra människor och om att möta det okända. Samhällskunskapslärare ska ”rusta eleverna med verktyg så att de kan agera demokratiskt när de möter åsikter och attityder som är problematiska eller till och med stötande” samt hjälpa dem utveckla förmågan till kritiskt tänkande, empatisk förmåga förståelse för andras erfarenheter och förståelse för andras situation (ibid).

Johanna: Men annars så tror ju jag, när det gäller alla såna där ’temaområden’ som man vill prata med eleverna om, att det är mer effektivt att göra det lite apropå, när man kommer in på saker, än att så här ’nu har vi ett tema om det i två veckor’, och sen så finns det inte mer om det resten av året, liksom.

Att ta in normbrytande könsidentitet lite ’apropå’ går emot det Johanna hittills sagt, vilket gör det otydligt ifall hon tycker att det ska in eller inte in i undervisningen. Utifrån det frågar jag hur hon tänker att en lärare då bör göra, om det inte kommer upp alls ’apropå på’ eller ’på nått av ställena’. ”Ja precis, det missade jag lite... nä, då vet jag inte”, svarar hon. Dessa olika svar ger en ambivalent bild av vad hon tycker. Tar hon upp att hbtq-frågor inte bara ska komma in som ett temaområde för att det är i linje med skolans styrdokument och något hon tänker att hon bör säga? Och handlar de andra utsagorna, som förklarar frånvaron av könsidentitet som samtalsämne och innehåll, om den handlingsfrihet hon anser att en lärare bör ha över ämnesinnehållet?

Johanna: Det här med om man ska undervisa om genus och jämställdhet och så, så finns det ju i läroplanen och det finns liksom i värdegrunden att man ska göra det. Men sen bygger det ju också ganska mycket på [...] ett personligt intresse för det. Har man inte det så blir det ju inte att man pratar om det lika mycket.

Här uttrycker Johanna att styrdokumentens förpliktelser. Ändå är hennes slutsats att det till syvende och sist är varje lärares intresse som styr och att det förpliktigande är ett problem:

Johanna: Jag tycker också det är problematiskt om man ska tvinga alla att göra det, om det är så att man inte känner sig bekväm med det. Då är det nästan bättre att inte göra det, alltså, än att det är nån som inte känner sig bekväm med det som ska börja använda begrepp som de inte riktigt har koll på. [...] [J]ag tänker inte att det skulle bli bättre för att man skulle tvinga [eller] att skriva noggrannare att 'det här måste ni ta upp'.

Här kommer både det obekväma i att prata om hbtq-frågor och kunskapsluckor upp explicit som förklaringar varför trans inte bör ta plats i undervisningen. Detta ser inte Johanna som ett problem eftersom det finns annan personal som kan prata med eleverna om sådana frågor; trots att hon redan sagt att dessa 'temafrågor' bör integreras och tas upp lite här och där:

Johanna: Vi har ett projekt som kuratorn håller med ettorna som handlar om normkritik, som ligger utanför undervisningen. Där [...] pratar de om makt och etnicitet och kön och så. Och där tror jag absolut att hon kommer in på det med dem liksom och att hon har olika bilder och exempel och så.

I detta avsnitt har vi sett hur 'det' inte finns och inte är ett 'problem' för eleverna på Johannas skola vilket osynliggör transelever, samt hur lärares tidsbrist, brist på intresse, osäkerhet och okunskap hindrar erkännande. I dessa hinder finns det dock också möjligheter för erkännande om lärare och skolan skaffar intresse samt prioriterar annorlunda.

På lärarens initiativ?

”Både i samhällskunskap, historia och religion så är det väldigt mycket upp till läraren vad man väljer att lägga fokus på”, säger Thomas, i likhet med Johanna, när han får frågan om och hur könsidentitet kommer upp och tar plats i de ämnen han undervisar i. När jag senare återkommer till frågan om identitet, och huruvida det kommer upp på något specifikt sätt i innehållet i samhällskunskap, säger han: ”Jo, det gör det. Nuförtiden finns det ju ett kapitel som handlar om identitet” och att 'genus' till och med fått 10–15 sidor medans klass endast har 1,5. ”[D]et har ju verkligen skett en förskjutning från klass till [...] kön och sexualitet och etnicitet, det är de som är de stora”, säger han. När jag ber om förtydligande ifall också normbrytande könsidentitet fått mer plats så kommer han på att det inte är samma sak eller nödvändigtvis kan bakas ihop med att 'genus och jämställhet', utifrån den binära tvåkönsnormen, fått mycket plats. ”Jo, men det är sant, det är inte så mycket om, om...” säger han, men rättar sig: ”Jo, det står nog litegrann, men inte mycket. [...] Det är nog för nytt i den allmänna diskusen.” Samtidigt, och som Johanna också påpekat vid någon tidpunkt, uttrycker han att det är en icke-fråga att det ska ingå. ”Undervisningsmässigt så klart att det ska in, men det ska inte vara tematiskt – det ska vara en del av stoffet.” Detta känns igen från vad vi nyss vittnat Johanna säga: att det är bättre om frågorna lyfts lite apropå under hela året istället för under två specifika temaveckor. Som med Johanna framstår Thomas kommentar motsäggande förhållande till andra uttalanden. Hur kan det vara självklart 'att' och samtidigt upp till läraren 'om' det ska in? Säger han vad han tror han bör säga, eller inser han att det inte alls är helt

frivilligt för lärare eftersom det ingår i skolans styrdokument? Intressant är hur han något senare säger:

Thomas: Jag pratar alltid om det. Jag pratar om könsroller och då kommer 'det' ju in automatiskt liksom; vad som är manligt och kvinnligt och hur det manliga och kvinnliga har förändrats och så där. Och då kommer man ju in på alla typer av innanförskap, mellanförskap och utanförskap eller vem man än vill definiera det. [...] Och sen tror jag [...] också, att plockar man ut såna här frågor och pratar om det för mycket i alla ämnen, såhär: 'Nu ska vi prata om transsexualitet', då kommer eleverna sluta lyssna. Utan det måste bara smygas in lite här och där istället, att det måste vara en del av liksom lärarnas kunskapsbank.

Även om Thomas alltid pratar om det, förklarar han här att könsidentitet som innehåll inte kan tas upp hur som helst utan måste smygas in i undervisningen för att inte tappa elevernas uppmärksamhet. Jag frågar om han brukar smygga in det och om han vill utveckla hur han då gör:

Thomas: Ja, det tror jag. Jag försöker. Mer eller mindre. Det beror nog på. För jag måste ändå anpassa undervisningen utifrån elevernas intressen lite grann, vart de är i livet. [...] Sen är jag väl lite sån här tjockskalle att jag tror jag pratar mer om det när det märks att det finns ett motstånd, men inte så enskilt, utan jag försöker få med det i allting annat [skrattar], manipulera och lura eleverna och så där, tror jag.

Thomas framstår osäker i sitt svar, antingen gällande hur han ska svara eller huruvida han faktiskt smyggar in könsidentitet i undervisningen. Han fortsätter förklara det diskreta tillvägagångssättet:

Thomas: Man måste... lite under bordet. Utan att de tänker på det så börjar man prata om det, så. [...] För jag tror att om jag skulle ha liksom såhär 'den här veckan ska vi prata om transsexuella' så skulle en del bara ifrågasätta det, eller snarare bli mer fientligt eller negativt inställda till det, för att de inte vill.

I citaten ovan tar Thomas upp flera, men något motsäggande anledningar till varför och hur trans kommer in i undervisningen, samt när det inte gör det. Han säger att det enligt styrdokumentet måste tas upp, men också att det är helt upp till läraren, och dessutom att det bara kan pratas om på ett diskret sätt beroende på eleverna och deras reaktioner och känslor för detta specifika innehåll. Kanske är det en strategisk pedagogik. Samtidigt låter det som att Thomas tillåter och motiverar att den dominerande diskursen får styra agendan och den institutionaliserade erkännandeordningen får stå relativt oemotsagd. Detta kan tolkas som ett missaktande förhållningssätt.

På elevens initiativ?

När jag frågar Thomas huruvida könsidentitet eller transfrågor någonsin kommer upp på elevernas initiativ så förklarar han att vissa elever tar upp det kopplat till ämnesinnehållet: "[D]e vill veta nånting såhär: 'Hur har man historiskt sett...' eller 'hur ser man, inom den här religionen...' eller 'säger den här ideologin nånting om det här egentligen'", men frågan kommer egentligen för att "de vill förklara varför de är intresserade av det". Thomas menar att det är ett sätt för elever att komma ut eller ta plats med sin könsidentitet. På så sätt blir ämnet en ingång för eleven i kampen för erkännande och kan erbjuda möjligheter för erkännande (Honneth, 2003), något vi också ser i elevernas berättelser. Thomas säger också att han brukar svara eleverna att ideologier inte säger något om identiteter. Även om hans sätt att påtala detta inte framställer det som hans intention, anser jag att effekten riskerar att bli ett avvisande eller undanhållande ett möjligt erkännande. I

förhållande till vilken plats normöverskridande identitet tar i Thomas undervisning eller klassrum så ger han ett exempel för att illustrera det. ”När jag undervisar i religion, så brukar de fråga ’vad tror du jag har för religion?’ och då brukar jag säga [...] ’jag skiter högaktningsfullt i vad du tror på.’ Och det är lite så med elevernas kärleksliv och sexliv; att jag bryr mig egentligen inte.” Utifrån den egna beskrivningen av sin attityd och (icke-)intresse förhållningssätt till eleverna, verkar inte Thomas elever kunna förvänta sig erkännande för vem de är, något som enligt teorierna behövs för en positiv självuppskattning (Honneth, 2003).

Thomas: Det skulle aldrig falla mig in att bara för att jag vet att jag har en elev som är trans på nått sätt, att jag skulle ’äh, nu ska vi bara prata om hijras’ och massa grejer på religionen så att den känner sig... för då blir det bara fel på andra hållet. Att såhär: bara för att *en* elev så ska vi prata om alla könsöverskridande kulturer som finns i hela världen.

Som vi sett tidigare i analysen anser inte Thomas att sådana erkännandehandlingar eller en erkännandeattityd med intresse för eleverna som individer, ingår i hans professionsutövning. Här ser vi hur det kommer upp i förhållande till val av kursinnehåll. Här säger han att enskilda elevers identitet inte styr hans kursupplägg eller inte är tillräckligt viktigt, trots att han tidigare formulerat just det motsatta; det vill säga att han måste anpassa undervisningen utifrån elevernas intressen. Det verkar från detta resonemang som att Thomas tror att det bara skulle vara för ’den’ elevens skull som det i så fall skulle tas upp, och att det inte skulle gagna andra som inte kan spegla sig i det innehållet. Igen ser vi bekräftelse på särskiljandet eller hierarkisering av innehåll: hur vissa saker antas vara allmängiltiga och sådant som gäller alla, medan annat innehåll så som hbtq-frågor antas vara sådant som ’vi:et’, normen, inte känner igen sig i. Idéen om att lära normföljare ’perspektivtagande’ verkar inte självklar för Thomas lärarpraktik eller erkännandeattityd. Hans attityd eller hållning kan argumenteras bero på den rådande nyliberalistiska rationalitet och institutionaliserade erkännandeordning som tenderar att erkänna elever för vad de kan och presterar, inte för vem de är (bl.a. Honneth & Fraser, 2003).

Tidigare förklaringar till trots ser vi hur könsidentitet kan komma upp och få utrymme i undervisningen, om det är på Thomas eget initiativ:

Thomas: Nu brukar jag tycka om att bråka med mina elever, så jag brukar ta upp allting de tycker är konstigt i alla kulturella uttryck, bara för att jag vill bråka med deras stereotypa uppfattningar om att ’kultur x är så här’. För att de ska fatta att: det finns inte ett sätt att vara nånting på överhuvudtaget.

Förutom att Thomas uttryckligen sagt att trans inte kommer in i undervisningen om det är på elevernas initiativ eller utifrån deras önskan om att bli sedda eller representerade i innehållet, så framställer han syftet med att ta upp transfrågor snarare vara för att utmana eller provocera elever som inte har hans, eller en tillräckligt nyanserad, bild av hur världen ser ut. Självklart är det okej att utmana elevers föreställningar. Att utmana elevernas tänkande och deras förmåga att självständigt analysera och kritiskt granska information är ett framträdande syfte inte bara för samhällskunskapsämnet utan för skolväsendet i stort (Skolverket, 2011). Ändå säger han, i en

jämförelse med rasism och antisemitism när jag frågar ifall han någonsin behövt hanterat negativa åsikter om könsidentitet i klassrummet att: ”[D]et är ingen som skulle våga säga nånting rasistiskt i mitt klassrum, [...] de vet vad jag tycker om det. De vet att det skulle få konsekvenser”. Thomas menar att samma gäller för andra förtryck och marginaliserade grupper också. Grunderna till att eleverna inte vågar uttrycka sig kränkande i hans klassrum beror enligt honom på att de är ögontjänare:

Thomas: [D]et är ju tyvärr så: de flesta elever har bara ett enda mål i skolan och det är att få höga betyg. Inte lära sig nånting, inte utvecklas [...]. Och om det här [könsidentitet] kommer upp, så skulle nog 9 av 10 av mina elever gissa att jag inte har en negativ grundinställning. Så därför kommer de aldrig säga nånting negativt under diskussionen, för att de är måna om sina betyg. [...] De är smarta på det viset.

Det han säger implicit är att det bara är en strategi utifrån egenintresse som gör att eleverna inte uttrycker sig hur som helst, inte att de skulle vara rädda för att inte bli erkända som goda människor, som han varit inne på gällande andras tystnad i 'PK-diskussionen' tidigare. Detta säger något om erkännande och vilken erkännandemiljö han är delaktig i att skapa i sitt klassrum, något han självmant tar upp och resonerar kring. ”Sen är inte det alltid jättebra” säger han, för att det riskerar att ”inte bli[r] några bra diskussioner”. Thomas inser att hans attityd får konsekvenser för klassrumsklimatet, men det är inte tydligt hur han ser på konsekvenserna; huruvida han tycker det är dåligt för att han inte får diskutera med eleverna eller om han ser det som negativt för undervisningen och inläringen. Han fortsätter förklara sitt förhållningssätt: ”Samtidigt, om jag ska följa skollagen så måste jag ju visa att 'det här' [kränkningar] är inte okej.” Detta, att visa att det inte är okej att kränka någon, är en erkännandehandling. Däremot, att sänka elevers betyg utifrån deras åsikter eller göra eleverna rädda för att det ska ske, är motsatsen till en erkännandehandling och tyder istället på en brist på respekt.

Lärarna om kunskap och motstånd, möjligheter och hinder

Ingen brist på intresse i lärarkollegiet

När lärarna pratar om hur de tycker att det ser ut bland kollegor (och för lärare på deras arbetsplats) verkar alla tre (relativt) överens om att det finns ett intresse för hbtq-frågor som gör att ämnet kommer upp i diskussioner kollegor emellan, men att det samtidigt är ovanligt att frågor om könsidentitet får ta plats i lärares/kollegornas praktik/undervisning.

”Vi har ganska många elever med könöverskridande identiteter och [...] det är också lärare medvetna om. Så jag skulle ändå säga att det finns ett stort intresse för de här frågorna” säger Jeppe. Samtidigt tror han ”att det är extremt ovanligt” att lärare tar upp hbtq-frågor i undervisningen. I lärarrummet eller i diskussioner kollegor emellan tycker han däremot att det kommer upp oftare. För att svara på ’hur’ det kommer upp i kollegiet så rättar Jeppe sig och säger: ”När jag pratar skola med kollegor så pratar vi mycket såna här frågor”. Han verkar i samtalet inse att det nog är han som ofta är anledningen till att ämnet kommer upp. ”Jag tror den absoluta majoriteten av de kollegor jag haft är nog väldigt intresserade av de här frågorna och försöker och vill prata om det” tillägger han. Här kan Jeppe förstås som en brygga mellan lärarna och eleverna; policy och praktik; en utvecklare som förbättrar skolans erkännandemiljö och som möjliggör mer erkännande för transelever. Ytterligare en orsak framträder, som förstås som en anledning till att Jeppe upplever att kollegor pratar om det med varandra är att de gått en hbtq-utbildning tillsammans. Jeppe anser att utbildningen och deras nyfunna kunskap framförallt bidrog med att sätta igång fler kollegiala diskussioner om hbtq i skolan. Ändå har utbildningens efterverkningar och de kollegiala samtalen inte gett så mycket som han hade önskat gällande kollegors utbyten av idéer och konkreta tips för hur hbtq-frågor kan implementeras i undervisningen. ”Det har självklart lett till diskussioner”, säger han, men ”hitintills har jag inte haft en enda kollega som har jobbat med det överhuvudtaget”, och inte heller någon ”som har kunnat ge mig material, alltså böcker eller filmer eller nått annat”. Trots besvikelsen försvarar Jeppe sina kollegor och lyfter återigen att det generellt, på hans arbetsplats, inte råder brist på vilja eller intresse från lärarnas håll, utan att deras bristande kunskap och implementering beror på andra faktorer så som tid, ork och utrymme:

Jeppe: [B]land kollegor skulle jag tyvärr säga, att vara lärare idag är extremt stressigt, enormt mycket att göra. Och på min skola nu, med ledning som har bytts ut och det dessutom är ekonomiska nerdragningar som håller på, så jag tror [...] att svaret skulle nog vara från väldigt många att ’jag hade velat hålla på med det här, men jag hinner inte’ och ’jag orkar inte’, och ’jag vet inte var jag ska börja’.

Utifrån detta citatet, och med erkännande i fokus, finns det möjlighet att argumentera eller moralisera om vad som är tidsbrist, prioriteringar och ursäkter. Samtidigt framstår det vara viktigare att belysa den kunskapsbrist som Jeppe beskriver, att lärare inte vet var de ska börja, som eventuell förklaring till varför de känner att de inte har det utrymme eller de möjligheter de behöver för att ta upp hbtq-frågor i undervisningen.

Johanna och Thomas om tidsbrist och prioriteringar

Johanna: Alltså, vi diskuterar såna frågor, jaja, men det gör vi nog, jaja. Men inte om 'ditt' kön, liksom eller 'mitt' kön. [...] Jag tänker att vi har ganska många lärare som är intresserade av det och tar upp det i sin undervisning, att man är medveten om [...] vilket genus man har i sitt exempel och hur man kan prata om det [...]. Men [...] eftersom det inte är en fråga här, och det finns så många andra frågor som ligger innan det när det gäller synen på flyktingar eller på hederskultur eller som är mycket mer viktiga att prata om.

Likt Jeppe kommer 'det' kommer upp i samtal kollegor emellan på Johannas skola också. Däremot beskriver hon en något mer positiv bild av sina kollegors medvetenhet och implementering än den Jeppe skildrat. Hennes bild är att det finns gott om både intresse, medvetenhet och implementering av hbtq-frågor i undervisningen. Ändå menar hon, och som vi sett tidigare, finns det helt enkelt inte tid, utrymme eller ens behov av det på hennes skola i jämförelse med andra frågor. "Jag ser inget behov av att prata om det. [...] Man kan inte hålla på att förebygga allt som eventuellt skulle kunna hända liksom. Utan då får man ta det när det kommer tänker jag, faktiskt. Tyvärr." Johanna konstaterar ett klassiskt lärar- eller undervisningsdilemma: brist på tid och överflöd av innehåll och arbetsuppgifter; att det är så mycket annat som lärare måste göra och att det är en fråga om prioriteringar. Hon säger också explicit att transfrågor faktiskt inte är det viktigaste eller en tillräckligt stor fråga. Att lärarna inte hinner prioritera hbtq-frågor och att de är medvetna, samt tar upp 'det', är motsägande varandra. Detta kan säga något viktigt om hinder och möjligheter. Också Thomas kommer in på det klassiska undervisningsdilemmat om brist på tid och överflöd av innehåll när han pratar om att "alla typer av normativa frågor [...] måste integreras" och "bli en naturlig del" av undervisningen:

Thomas: Sen [...] är det ju samtidigt svårt att lägga för mycket tid på en liten grupp av eleverna när det finns så mycket vi måste snacka om: antisemitism, islamofobi, afrofobi, dyslexi, jada jada jada jada, sexualiteter och så vidare [...]. Det är ju så otroligt mycket saker man ska ta hänsyn till. Och framförallt i samhällshumanistiska ämnen, för vi får ju allting sånt på oss. Så fort politikerna kommer på att det är nånting nytt samhällsproblem eller en samhällsgrupp som vi ska undervisa om. [...] det är väldigt svårt.

Thomas säger att han "förstår att alla typer av gemenskaper vill ha en historia", att transpersoner vill dra kopplingen mellan dagens hbtq-värld och "gamla kulturer och religionsutövningar; som med *bijras* eller att man hade fler kön i nordamerikanska kulturer, och såhär". Samtidigt tycker han inte att det blir bra när det läggs på lärare som ett 'måste'; att det 'ska in' bara för att bekräfta elever. "Det blir lätt så krystat" säger han.

Thomas: [D]e hade ju inte samma könsuppfattning som vi har överhuvudtaget. Så det går inte. Det blir inte samma sak. Och [...] om man ska stoppa in 'det där', för att visa att 'men kolla, det här är nånting naturligt'. Istället för att bara så: 'Men fan, det spelar ingen roll om det har funnits i tusen år eller tio år, det är fortfarande naturligt'. 'Det är en verklighet som finns, så acceptera det bara'.

Igen ser vi hur synliggörandet av hbtq-personer antas beröra enbart hbtq-personer, som att en mer nyanserad bild av verkligheten, med olika livsöden och sätt att leva på inte skulle gynna alla.

En annan aspekt som har med tid att göra, kopplat till lärarens möjligheter och hinder för erkännande, är hur kursers olika omfattning eller längd spelar roll för relationsbyggandet:

Thomas: [N]är man undervisar 50-poängskurser, så är det i slutet av kursen man har börjat lära känna varandra ordentligt, när de verkligen börjar våga säga precis vad de tycker. Under en 100-poängskurs då kan man hinna bygga upp det, så att man kanske har en termin på sig med väldigt fria och öppna diskussioner. Men på en 50-poängskurs är det svårt att hinna det.

Hur väl Thomas lyckas med att få sina elever att diskutera samt att lita på att han inte ger dem betyg baserat på deras åsikter beror enligt honom bland annat på kursens längd och att längre kurser är fördelaktigare. Utifrån erkännandeteori är det rimligt att det sker ett större och bättre utbyte av erkännandehandlingar och att han lyckas skapa en bättre erkännandemiljö under de större kurserna eftersom starka sociala band och erkännande på mellannivån tar längre tid att bygga upp.

”Det handlar till syvende och sist om lärarnas personlighet”

Thomas: Det är klart att jag har stött på lärare i alla åldersgrupper, alla kulturella bakgrunder som inte accepterar det, [...] till lärare som är totalt oförstående, eller som kanske inte accepterar det, men ändå respekterar det. [...] [D]et är lite när man pratar om det: rynkar lite på näsan och ja: 'Jag förstår inte varför, men nu måste man säga så här'. [...] Man kan ju bara stanna på 'hen' liksom: Jag har ju kollegor nu med som sitter och säger 'nä, det skulle jag aldrig säga', 'hen? Vad är det för jävla skitsnack'. [...] till [...] kollegor som inte vill säga fel namn: 'Nä, men det står faktiskt här att du heter Anders så att då måste jag säga Anders', [...] att man helt enkelt inte tycker att det är rätt eller acceptabelt att den ska få byta kön: 'Det står faktiskt att du är en man här så då tänker jag kalla dig för en man', så där.

Här förklarar och exemplifierar Thomas olika upplevelser av hur hans kollegors attityder gällande normöverskridande könsidentitet syns i kollegiala konversationer. Dessa uttryck visar hur lärares privata hållning blir till ett motstånd, en aktiv missaktning och ett hinder för erkännande. Thomas ser dock inte att negativa privata åsikter behöver vara ett problem i skolan:

Thomas: Det kan jag väl nästan tycka är acceptabelt. För det, alla politiska yttringar, grundar sig ju nästan på känslor och inte logik, och då är respekt första steget. Så länge man inte motarbetar, förlöjligar, är respektlös, då har vi kommit nästan i så fall, och då kan man bygga vidare för att nå acceptansen till slut.

Thomas visar förståelse för vad en dålig erkännandeattityd är, samt att han själv inte stödjer en sådan. Det viktiga för honom är att den personlig hållningen inte uttrycks direkt till eller i mötet med eleverna utan ”[f]örhoppningsvis så bara i lärarrummet och inte lektionssalarna, eller bara hemma” säger han. ”Hur man tar upp det, hur man bemöter det, hur man accepterar det” handlar till syvende och sist om lärarnas personlighet menar Thomas.

Thomas: [D]u kan inte sätta en lärare som inte känner sig bekväm med att prata om den typen av frågor att prata om det, för det kommer inte att bli bra. Det är snarare tvärt om, det är bättre om den är tyst, [...] låt någon annan göra det som vågar prata om det. [...] [A]tt lärare som inte känner sig bekväma eller kompetenta eller vad du vill, klampar in och börjar 'så här och så här och så här är det' - det kan ju va lika skadligt.

Precis som Johanna tycker han inte att det blir bra om lärare som varken kan materialet eller vill ta upp det, pratar om hbtq-frågor. Därför tycker han att det ska vara upp till varje lärare att ta upp, eller inte ta upp, ett visst innehåll. Men lär inte attityder lysa igenom i undervisningen och klassrummets erkännandemiljö även om läraren inte explicit delar sina åsikter med eleverna? Och är målet verkligen 'bara' att nå acceptans? Är det inte att nöja sig med ett toleransperspektiv som ger norm-personer överläget och makten att undanhålla erkännande från de som överskrider

normerna? Om innehållet anpassat till lärares rädslor, kunskapsluckor och attityder, innebär inte det en risk att hbtq aldrig 'kommer in' i kursinnehållet för många lärare? Om lärare inte behöver integrera det i undervisningens olika delar är risken att inget förändras, att rådande erkännandeordning går oemotsagd och att osynliggörandet av transpersoner fortsätter i samma utsträckning. Thomas tycker själv att vi 'till slut' måste nå dit där normöverskridande könsidentiteter anses naturligt och accepterat. Men hur ska det ske om lärare som inte vill slippa?

Thomas: [I]nte med *den* läraren, men med de som kommer; att de får bättre undervisning om det. För jag tror också mycket handlar om kunskap. Jag tror inte att alla människor behöver kunna vad varenda bokstav eller flagga står för, men att det finns en allmänbildning om det; att man får med sig det som lärare. Att om någon säger nånting så vet man att 'fan det här handlar om hbtq-frågor'; då vet du ungefär. Sen kan inte alla lärare vara experter på allting.

Här förtydligar Thomas att lärares personlighet, attityd, kunskapsluckor och svårigheter att prata om det till viss del är en generationsfråga varför han tillstår att en del av kollegiet kan behöva viss allmänbildning i frågan, men att det är ett mindre problem som kommer växa bort när nya lärargenerationer ersätter äldre.

Thomas: [D]et bästa jag fick höra på lärarutbildningen [...] när det gäller den personliga diskussionen med elever, oavsett vad det handlar om, det var [...] 'ni ska inte prata om det här. Kuratorer de är utbildade till att prata. Ni har ingen samtalsutbildning.' Och det har inte vi som lärare. Vi är inte utbildade i att ha djupa personliga samtal med elever. Vi är utbildade för att undervisa. [...] Och är man inte en sån person så ska man inte ta det.

Här motiverar Thomas ändå varför han inte tycker att lärare ska (behöva) ta upp det med att könsidentitet är en privat angelägenhet som inte tillhör lärarens yrkesroll att prata om med eleverna. Istället finns där annan personal på skolan vars ansvar och jobb det är. Det kan tolkas som ett sätt att säga att det relationella inte ingår i hans ansvarsområde och att erkännande inte är lärarens uppdrag. Enligt Pettersen och Simonsen (2013) är det en del av lärarens uppdrag och kan därför tolkas vara ett uttryck för att lärare upplever sig klämda mellan flera och ibland motstridiga uppdrag (se Frederiksen, 2005). En förklaring till varför han lyfter detta råd kan vara att han tycker det är ett svårt ämne att prata om och att han därför rättfärdigar sina prioriteringar eller brister. I detta finns också en möjlig rädsla att inte bli erkänd i sin yrkesroll. Samtidigt tolkas Thomas förenklar bilden av det interpersonella i undervisningen och får istället det att låta som att det inte finns ett mellanting mellan att ha djupa, terapeutiska och personliga samtal med eleverna och att förmedla kunskap till dem. Det som försvinner ur bilden och läraransvaret är vikten av att relatera undervisningen till eleverna och att skapa en bra lär- och erkännandemiljö genom att bekräfta dem som personer. Enligt Heidegren (2009) måste ett erkännandeperspektiv se behovet av omsorg som eleverna behöver för att utvecklas till självständiga individer. Detta kan delvis göras bara genom att följa läroplanen och undervisa om könsidentitet och normer i avsnitt om till exempel identitet, mänskliga rättigheter, demokrati, samhällsstrukturer och diskriminering, samt genom att låta olika representationer ta plats oavsett innehåll. Thomas tar själv upp att det handlar om mer än attityder:

Thomas: Man kan inte hänga med i allting själv. [...] Och även om jag också kan vara så där gubbig ibland att jag tycker så här: 'Men måste vi hålla på med det korrekta språket hela tiden', så... är det väldigt viktigt för en elev, då får man väl göra det för dens skull. För, jag har min yrkesroll och en privat hållning. Det är inte samma sak. Och då får jag väl anpassa min yrkesroll.

För Thomas är privat hållning och yrkesroll olika saker, men blottar sin egna osäkerhet angående bemötande: ”jag tycker faktiskt själv att det är så jävla svårt. Jag vet inte om jag gör rätt eller fel. [...] Jag vet kanske ibland vad man *inte* ska göra, men jag vet inte alltid vad man *borde* göra.” Han säger också: ”jag vill nånstans veta och fatta, och kanske göra rätt. Eller jag vill förstå helt enkelt”, men han tror ”tyvärr” inte att någon ”kommer kunna ge en mall för hur man ska bete sig; för det är fortfarande individer.” Kanske är Thomas rädd att studien kommer utmyнна i att lärare blir skrivna på näsan, får en brasklapp eller ett ges en generaliserad och onyanserad lösning. Alternativt är det just en ordination han önskar, utifrån hans bekännelse att det är svårt att bemöta unga. Att det inte finns *ett* universellt recept för ett bra bemötande som funkar för alla, i alla situationer och kontexter är en anledning till denna uppsats och något som också lyfts i erkännandeteorin. Kraven på erkännande och likabehandling handlar idag om olikheter och att se ”det speciella och unika i varje enskild människa”, men också det gemensamma, dock inte att behandla alla exakt likadant (Honnet & Fraser, 2003; Pettersen & Simonsen, 2013, m.fl.).

Rädslor, kunskaper och konkretisering - mer fortbildning eller inte?

Johanna beskriver hur lärare med rädsla för ämnet, samt brist på kunskap i det, är ett misslyckat koncept/utgångspunkt att för att uppmana lärare att prata om trans och könsidentitet. Hon beskriver att det lätt blir fel om lärare tvingas prata om det och tycker istället att det är bättre att någon (annan) som vill och som kan ämnet bättre pratar om det. Återigen, och med tanke på erkännande, aktualiseras frågan om ansvar och vem som ska göra det. Utifrån detta, samt att hon sagt att hennes kunskap på området beror på eget intresse, frågar jag (*igen*) om hon inte tycker lärare bör få mer tillgång till och kunskap om hbtq-frågor, samt hur det i så fall bör ske. ”Nä. Det tror jag faktiskt inte. Man får själv söka den kunskapen” svarar Johanna. Hon fortsätter att förklara och hon anser att lärare som inte vill eller kan prata om sådana frågor inte ska behöva och att skolan faktiskt har en kurator som är utbildad i sådana frågor:

Johanna: Då kan väl hon göra det som är duktig på det. Alltså jag tror mer på det. Alltså, om man har en person som är duktig på det, och så gör den det, [...] än att [...] en lärare som kanske har väldigt lite kunskap om de här frågorna. Och så ska man på nått sätt försöka undervisa den om det, sen ska den ta det. Nä, det tror jag, det bli inge' bra alltså. Det tror jag inte.

När jag frågar henne vad hon tror är den största risken med att tvinga det på lärare som inte vill eller förstår säger hon: ”Ja men att man missuppfattar nånting och så blir det ännu värre liksom”. Senare i intervjun säger Johanna att kollegiet inte har ”hbtq-certifierat eller gått nån sån gemensam utbildning”. Detta kan vara anledningen till att hon anser att kuratorn har mer kompetens och varför hon vill delegera ansvaret för hbtq-frågor till honom. Samtidigt, och precis som Johanna själv tagit

upp (se s.67), finns det negativa aspekter och risker med att lägga det utanför ordinarie undervisning.

Johanna: Ja, av olika anledningar... Ibland blir det avbrutet liksom. I och med att man inte måste göra det för att man inte får betyg på det. Och så blir det distansundervisning, ja då föll det liksom bort, och ett år så var [kuratorn] sjukskriven, å då föll det bort liksom, eftersom det är hon som håller i det och så.

Dels riskerar sådana tillfällen att bortprioriteras och ställas in i högre grad när de inte är del av den obligatoriska ordinarie undervisningen och dels sänder det ut budskapet, både till normföljande och normöverskridande individer, att trans- och hbtq-frågor inte tillhör normen, det normala och inte angår 'oss' här i den vanliga vardagen och gemenskapen, precis det Sami uttrycker sig uppleva. Dessutom, att lägga det utanför ordinarie undervisning hindrar det erkännande som annars oundvikligen sker när trans synliggörs i undervisningen. Det lär påverka elevernas socialisering och hindra framtida erkännande att ske på grund av att den hegemoniska diskursen fortsätter dominera utan att förändras eller skapa utrymme för andra möjligheter att leva och identifiera sig på.

Jeppe: Jag tror många lärare vill göra det här, och jag tror många lärare är intresserade av de här frågorna men jag tror också många lärare är väldigt, väldigt frågande till just hur:et, alltså 'hur tar jag itu med det?' [...] Jag tror inte det är speciellt många lärare som till exempel har ett moment i Historia 2 som handlar om intersektionalitet eller normbrytande historia.

Bristen på hbtq-kompetens eller -utbildning kommer också upp i intervjun med Jeppe. Förutom tidsaspekten framställs det vara ett av de större hindren för erkännande. Jeppe's åsikter är mindre ambivalenta än Thomas och Johannas. Han tycker att lärare har för lite kunskap om hur de ska implementera hbtq- och transfrågor. Även med "en lärarkår och en elevkår som är till viss del, absolut inte alla, är intresserade av de här frågorna, och det gör också att det är ett klimat där det är lättare [...] att lyfta såna här frågor" menar Jeppe att problemet är "att konkretisera" så "att det inte bara blir en massa snack, utan att det faktiskt också blir något i praktiken". Okunskap och problem med att konkretisera gör också lärare "lite rädda för de här frågorna", en tanke Jeppe delar med Johanna. Kollegornas rädsla är något han har förståelse för:

Jeppe: [F]ör att det är svårt att prata med sånt här med unga om man inte har mycket på fötterna, om man liksom inte har bra material. Och om man inte själv vet hur man vill ta upp det och hur man hanterar möjliga konflikter, så kan jag förstå att man som lärare liksom skyr det lite.

Likt Jeppe i citatet ovan, kommer Thomas också in på lärares rädsla och osäkerhet på temat hbtq:

Thomas: [I]stället för å våga säga fel så säger man ingenting alls. [...] i den här strävan efter att vara korrekt [...] det blir väldigt ofta väldigt lästa positioner i diskussionerna runt det här, och att det ironiska med väldigt mycket normkritik är att det finns ett uppfattat rätt och fel. Det är inte mycket gråskala. Lite som dem [...] eleverna som tyckte om att påpeka att 'nu sa du fel term', 'så får man inte alls säga'. Nä, men det blir lite som, men ... [...] du är antingen på rätt sida eller på fel sida, [...] det dödar ju diskussionen. Och det kan man märka på skolor också, att det är många som är obekväma att prata om det för man vill inte säga eller göra fel. Man vill inte vara en dålig människa.

Både Thomas och Jeppe beskriver här hur kunskapsluckor och rädsla för att säga fel och bli kritiserad står i vägen för lärare att prata om transfrågor med elever, samt för att ta in aspekter om könsidentitet i undervisningen eller andra situationer. Rädslan för att göra fel och ses som en 'dålig

människa' kan även kopplas till och förklara Johannas synsätt om att någon annan gör det bättre. Erkännandeteori beskriver hur en sådan upplevelse dömer ut läraren som moraliskt tillräckligt subjekt och skadar henoms *självrespekt* eller *självaktning* (Honneth, 2003).

Hur mycket kunskap bör en lärare ha?

Johanna: Ja men den [lärarnas kunskap om 'det'] är väl varierande. Men ja, det gör ingenting tycker jag. Alltså, så länge man har nån slags inkluderande i grunden liksom. Men det är ju ingen av lärarna eller nån vuxen personal på skolan som skulle säga nånting om, ja om nån har en sexuell... ja eller så, på nått dåligt sätt. Alltså, det skulle ju ingen göra, det skulle vara fruktansvärt såklart. Det får ju inte lov att hända.

Johanna ser på både sina kollegors och lärares generella kunskap om normkritik och könsidentitet lite annorlunda än Jeppe och Thomas gör, även om vi kommer få se att hon delar Thomas tanken om att alla måste ha någon slags allmänbildning på området. Utifrån citatet ovan, frågar jag Johanna hur hon tror det skulle hanteras om det faktiskt skulle hända. "Hade det dykt upp så tror jag det hade blivit diskussioner, och så hade vi pratat om [det] [...] och sen så tror jag det skulle lösa sig ~~liksom~~" säger hon. Det skulle alltså inte bli ett problem. Jag frågar vidare hur en kan veta om kollegorna har 'rätt' och 'tillräcklig' kunskap och förmåga att hantera situationer som kan uppstå – om kollegiet inte haft någon gemensam utbildning och ingen elev ännu kommit ut som trans eller använt något annat än cispronomen. "Nä det tänkte jag inte på" säger hon och resonerar vidare:

Johanna: Man måste ju ha nån slags grundläggande värdering [...] även om man inte behöver tycka samma sak, så måste man ju ha den här basen att vara öppen inför att människor är olika och så [...] Men sen att man har olika syn på vad feminism är eller olika syn på vad jämställdhet är eller kvinnans roll eller mannens roll och sånt, det tänker jag, så ser ju samhället ut liksom, och det tänker jag att lärare också får lov att ha, faktiskt. Och att eleverna får väl identifiera sig med den läraren som man tycker, man få välja själv. [...]

Här verkar hon ändra hållning något, hon tycker det är bra om det finns olika åsikter inom kollegiet, men att det såklart underlättar lärares arbete när personalen har en gemensam (värde)grund och att en sådan måste finnas för att det inte ska bli problem för eleverna. Enligt Heidegren (2009) är en gemensam värdegrund en nödvändig förutsättning för erkännande och en bra erkännandemiljö.

Johanna uppfattas uttrycka en god tro på sina kollegors förmågor, samt att det inte är problematiskt att lärare har mindre kunskap och olika åsikter om värdegrundsfrågor. Det, tillsammans med att 'det' inte finns på skolan, samt utifrån att de har en gemensam värdegrund att stå på om situationer skulle dyka upp, gör att Johanna kan svara att hon och hennes kollegor inte behöver (mer) kunskap om transfrågor eller hjälp med 'hur' sådant innehåll kan implementeras (i undervisningen). Hon tycker inte att det finns något som skolan skulle kunna göra annorlunda för att bli mer transinkluderande: "Man får själv söka den kunskapen" säger hon. "[V]i kan väl absolut prata mer om det i olika sammanhang. Sen tycker jag att vi försöker göra det" tillägger hon. Detta verkar dock inte ske i tillräckligt stor utsträckning utifrån vad hon hittills uttryckt. Det bekräftar hon i slutet av intervjun när hon först säger att intervjun säker kommer få henne att ta upp det mer

i sin undervisning, men sen tillägger: ”Men det kan också va så att jag inte gör det för att man inte hinner för att det är för mycket annat liksom”.

Utbildning, diskussioner och en ledning som är tydlig och driver framåt (är det som behövs)

Det är främst Jeppe som förespråkar utbildning som en lösning på de hinder som hittills framkommit. Samtidigt lyfter han att det som verkligen saknas och som gör att vi inte når hela vägen fram är: dels utrymme att prata vidare och dela idéer och tips och dels tydlig styrning från ledningen med uppföljning av initiativ och värdegrundsarbete som påbörjas. För att detta ska kunna ske är det viktigt att ledningen också deltar i utbildningen och skapar utrymme att faktiskt diskutera och implementera det de åläggs, menar Jeppe.

Att samtal mellan kollegor fyller en viktig funktion är tydligt på flera ställen i analysen, framförallt när kunskapsbrist i kollegiet diskuteras. Thomas svar på frågan om hur vi kan komma ifrån att lärare känner rädsla för att bli (be)dömda är att det måste finnas en öppenhet i samtalen; en tillåtande diskussion där en känner att en får och kan säga fel utan att bli tillrättavisad, till exempel genom att fortbildare inte går in med utgångspunkten att det finns rätt och fel. Förutom det, och trots att han kritiserar de fortutbildningsinsatser han tagit del av, så har han inget svar på vad han tycker skulle varit bättre eller kunde gjorts annorlunda. Därför förvånar vissa av Thomas uttalanden mig, som hans kommenterar gällande mitt val att fokusera på samhällskunskapslärare i studien. Han tycker att det skulle:

Thomas: vara mer intressant att höra vad lärare som *inte* jobbar inom samhällshumanistiska ämnen tycker; vart de står i de här frågorna. För att, har du läst samhälle, sociologi, antropologi, religion, historia; då har du diskuterat de här frågorna under utbildningen; då har de dykt upp i texter; på seminarier. Men tekniklärarna, natur-lärarna, rena språklärare; inte så säker.

Här kommer det fram att Thomas anser att lärare i samhällsvetenskapliga ämnen har en bättre grundförståelse för elever som tillhör en marginaliserad grupp, vilket då också antyder att de skulle ha en bättre erkännandeattityd och vara bättre på att erkänna transelever. Detta menar han trots att han kort dessförinnan sagt att han själv känner sig osäker på om han gör rätt eller fel. Detta väcker frågan om det är lätt att dra slutsatsen att kunskapen 'om något' automatiskt ger ett visst/logiskt agerande utifrån den. Enligt erkännandeteori är det lättare att erkänna om en har kunskap och förmågan till perspektivtagande. Materialet antyder dock att det inte räcker med en ytlig förståelse eller kunskap 'om' trans för att implementera den i undervisningen samt för att förändra erkännandemiljöer och gå emot institutionaliserade erkännandeordningar (jämför Schmitt, 2020). Resultatet stödjer istället det Jeppe också tror behövs, det vill säga ”enormt mycket hjälp till liksom aktiva lärare med 'hur',”, samt att detta även borde gälla för samhällskunskapslärare, i motsats till vad Thomas tror.

Jeppe anser att det behövs förändringar på alla plan och beskriver erkännande som han saknar och önskar:

Jepppe: [J]ag skulle behöva fler kollegor som vill prata om det här; men det skulle kräva mer tid. För just nu upplever jag inte att det är att de inte vill, utan snarare att de hinner inte och orkar inte och det gör att de är rädda lite för frågorna. [...] Och för att få den tiden så skulle de behöva en skolledning som var mer insatta och tryckte på att det här måste vi jobba med och därför får ni också den här tiden att jobba med det. Men då skulle vi nog också behöva en skolledning som har [kommunen] i... [ryggen].

När jag frågar Jeppe vilka förändringar han anser kan göras för att skolan ska bli en bättre plats för transelever beskriver han ser det som en pyramid och menar att vi behöver förändringar på alla plan. "[A]llra högst upp" behövs förändringar för att få "ett samhälle som är mer öppet för såna här diskussioner", vilket i sig "hade skapat ett politiskt tryck på till exempel [kommunen] att uppmärksamma såna här saker." Det tror Jeppe exempelvis skulle göra att kommunledningar inte byter ut skolledningar på det sätt som skett på hans arbetsplats, eller att det skulle göra "att det här blir viktiga saker för skolledningar". Detta handlar om erkännandets makronivå.

Jepppe: [S]kulle vi haft ett samhälle som uppmärksammade det här mer, som leder till politiker som trycker på det här mer och en skolledning som uppmärksammar det mer - då tror jag att det skulle leda till mer tid, och kvalitativ tid; dvs tid i skolan när jag och mina kollegor inte är tröttkörda i huvudet, utan faktiskt pigga och att vi faktiskt utöver kontinuerlig tid skulle få hjälp att diskutera de här sakerna. Och dessutom krav, för jag tror det är viktigt. Både hjälp men också krav på oss att det här måste mynna ut i nånting konkret i undervisningen.

Det finns flera anledningar för en skola att arbeta på att förbättra sin erkännandemiljö, men en intressant sådan, som vi inte berört ännu, är för att skolan inte ska förlora engagerad personal. Om inga åtgärder tas eller satsningar görs är risken att lärarna, som vet vad en kan eller bör göra, slutar. För, trots Jappes intresse för värdegrundsfrågor, så har han behov av mer stöd från kollegor och ledning, och han har redan lämnat arbetsplatser för att han inte tyckte vissa värdegrundsfrågor lyftes tillräckligt: "[E]n skola jag jobbade på i ett år [...] där sa jag upp mig. [...] [J]ag tycker inte att man var intresserad av de frågor som jag tycker att man bör vara intresserade av" säger han. Med andra ord kan det argumenteras att ledningens brist på intresse och (bort)prioritering av detta område riskerar att bli ett hinder för erkännande (av både transelever och lärare) genom att skolan riskerar att tappa engagerad personal.

Som Blennow (2019) framhåller gällande samhällskunskapen som ämne så blir skolan och undervisningen en sfär där erkännande görs eller utspelas [is performed] och upplevs på både en interaktionell individnivå och en institutionell nivå. Utifrån resonemanget att skolan liksom staten kan ses som institutioner, det vill säga som subjekt i kampen för erkännande som antingen kan erkännas eller avvisas, så ingår elever såväl som lärare, men även skolämnen, skolan och organiseringen av samhället.

Sammanfattning

Lärarens attityd, personlighet, intresse, rädslor och kunskap beskrivs styra undervisningsinnehållet, och deras erkännandepraktiker och erkännandeutfallet. Det verkar också innebära bristen på ett gemensamt språk om trans och normöverskridande. Det framstår vara svårt för lärare att sätta ord

på 'det', vilket kan bero på det Thomas beskrivit: att inte vilja säga 'fel' ord och framstå som en 'dålig människa' – med risk att skada den egna *självrelationen*. Samtidigt framstår det beteckna en mer djupliggande problematik samt belysa behovet av fortbildning och utvecklingsmöjligheter inom lärarkåren. När det kommer till de intervjuade lärarnas åsikter om hur det bör vara och hur vi når dit så har vi sett hur deras åsikter går isär eller hur de lägger vikt vid olika saker. Ändå framträder en bild av att det i kollegiet finns intresse för och behov av att synliggöra trans i undervisningen, men att det finns olika motstånd samt konkreta hinder för lärare att prata om frågor om trans/könsidentitet med eleverna och för att implementera det i undervisningen. Alla tre lärarna beskriver är brist på tid, kunskap och verktyg som konkreta hinder, men också det motstånd som skapas på grund av dem.

Trans och skolmiljön

Under intervjuerna med eleverna kom det upp fler faktorer som inte direkt rör möten med lärare, men som är avgörande för hur de intervjuade transeleverna upplever erkännande i skolan. Sådana faktorer är skolans utformning och lokaler, policys, andra relationer i skolan med annan personal och klass- och skolkamrater, skolans profil och inriktning, samt elevsammansättning. Dessa aspekter kan argumenteras ligga längre bort från, eller bortom, lärarens ansvar och kontroll, och alltså innebära mindre/minskade möjligheterna för läraren att påverka. Samtidigt kan dessa faktorer ändå ha en inverkan mötet mellan lärare och elev utifrån upplevelser av erkännande.

Cisnormativa omklädningsrum – lokaler som institutionellt icke-erkännande

Sami: Nu har de gjort om så att båda de omklädningsrummen som finns är tjej-omklädningsrum. För att alla tjejerna får inte plats i ett omklädningsrum. Och då är det jag och typ 3 snubbar i min klass som får stå i kö till den här rullstolstoaletten för att byta om.

För de som tillhör vissa av skolans 'minoriteter', så som XY-personer (ciskillar) och icke-binära, saknas det rimliga omklädningsrum när eleverna ska byta om till arbetskläder innan de arbetar med yrkesundervisningen. Detta beror på att Samis skola är XX-dominerad, det vill säga att majoriteten av eleverna på skolan är cistjejer. ”På min förra skola fanns det ju ett helt omklädningsrum som var könsneutralt” säger Sami. På nuvarande skola finns inte det. Först, när Sami började där, ”fanns det ett tjej-omklädningsrum och ett kill-omklädningsrum och en rullstolstolett som också var könsneutralt omklädningsrum”. Nu klumpas XY-personer, personer som använder rullstol, icke-binära/queera transpersoners⁵ ihop och får köa till en toalett som ska funka som omklädningsrum för dessa personer, men som egentligen är avsedd för personer som använder rullstol. Den har dock inte samma standard som de rummen som är avsedda för omklädning och Sami måste ”ändå

⁵ detta kan även gälla andra som vill byta om avskilt, som ofta är fallet för binära transpersoners på grund av riskerna som cisnormativitet för med sig.

gå in i tjejernas omklädningsrum för att få tag på ett par tofflor som en kan ha inne på [yrkes]avdelningen” berättar hen. Och även om det inte är särskilt könsdysforiframkallande för Sami att bara gå in där så finns det andra som det skulle vara det för, menar Sami. Henoms upplevelser av icke-erkännande och missaktning utifrån sin könsidentitet bör varken tillintetgöras, förminsкас eller jämföras med andra personers upplevelser av könsdysfori eller grov missaktning. Att bli icke-erkänd eller uppleva ringa missaktning är ändå missaktning och orsakar henom skada (Heidegren, 2009) och ska inte behöva upplevas.

En annan aspekt av den rådande uppdelningen är att det uppstår tidsbrist då eleverna går in en och en för att byta om vilket riskerar att Sami kommer försent till lektionen. Om ”tre snubbar ska byta om på toaletten och sen jag, [...] så det har väl hänt att jag har kommit typ 10 minuter sent”. Konsekvensen är att hen riskerar att ”få en ’sen ankomst’ [...] för att det var kö till omklädningsrummet”, något som hänt vid åtminstone ett tillfälle:

Sami: Alltså, det var typ en gång i ettan [...] för att jag inte orkat jiddra med läraren om att såhär ’ja men jag tänker inte byta om i ett könat omklädningsrum för att blablabla... Och det ska inte krävas av mig för att blablabla, mänskliga rättigheter, sunt förnuft’ och så vidare. Så att då har jag väl bara känt att ’ja ja. 10 minuter, jag orkar inte’ typ.

Risken att komma sent till lektionerna på grund av att det är kö för att byta om är inte bara ett icke-erkännande utan också en bestraffning och missaktning på grund av en viss könstillhörighet och viss funktionsvariation.

Under intervjun med Elias kommer det upp en situation där den fysiska utformningen av lokaler som skolan använt inte var helt självklar för honom utifrån könsidentitet:

Elias: Det var i och för sig en gång, ja på, typ, utflykt. [...] Då var det ju könsuppdelade omklädningsrum [...]. De tvingade oss inte att duscha eller nånting sånt, utan det var bara att man var tvungen att gå igenom omklädningsrummen för att komma till gymmet på grund av hur huset var byggt, men det var liksom bara det. Du behövde inte duscha eller klä om eller nått sånt om du inte ville.

Han tillägger dock ”men det var ju ett gym då, som de hade bokat. Det var ett helt annat företag. Så jag tänker, de [skolan] kan nog inte de påverka att den lokalen var så som den var”. En aspekt av den här upplevelsen i förhållande till erkännande är att det enligt skollagen (SFS 2010:800) är skolans ansvar att se till att alla elever kan delta på lika villkor, även när skolan lånar lokaler. På institutionell nivå lyckas inte skolan med detta. En annan aspekt av Elias berättelse är tendensen att försöka (bort)förklara det som kan upplevas som missaktning eller icke-erkännande, något som tagits upp tidigare och som återkommer i alla elevernas redogörelser.

När temat idrott och trans kommer upp under Levis intervju vet han inte riktigt hur han ska svara. Han anser att han blev behandlad likvärdigt sina klasskamrater, som alla är (cis)tjejer, men han vet inte hur lektionerna hade varit om det hade gått fler killar i klassen. När det kommer till omklädningsrum så finns det ett för tjejer, ett för killar och tre till fyra ’domar-rum’ – mindre rum till för domare under idrottsevenemang, men som alla får använda. Levi använde dessa enskilda

rum under ett helt år när de hade gymnastiklektioner. Att det finns ett sådant utrymme som Levi som transperson kan byta om på, är mer än på många andra skolor. Det är dock inte ett uttalat 'omklädningsrum för transpersoner' eller liknande, i jämförelse med de andra två omklädningsrummen som är självklart könskategoriserade. Innebörden, om än subtil, är att transpersoner inte erkänns som en likvärdig grupp när en får ta ett 'domar-rum' för att en inte passar in i den binära ciskönsnormen. Här bidrar den institutionaliserade erkännandeordningen till ett institutionellt icke-erkännande och missaktning.

Hur skolors inriktning och elevdemografi påverkar erkännandemiljön

Inte bara skolans fysiska utformning i form av lokaler påverkar känslan av erkännande. Det gör även den sociala utformningen. Utifrån alla intervjuer framstår erkännandemiljön skilja sig (mycket) mellan olika skolor beroende på vilken typ av gymnasieexamen (yrkes- eller högskoleförberedande), skolans inriktning och vilka program den erbjuder, samt vilken elevupptagning den har – vilket i sig kan vara påverkat av de första aspekterna. I den första delen av detta avsnitt berättar eleverna om sina upplevelser på olika skolor.

Eleverna om olika sorters skolor

Innan Sami började på gymnasiet beskriver hen upplevelser av bristande erkännande och en dålig erkännandemiljö på sin högstadieskola. Räddningen fann Sami i den övriga samhällsdiskursen. När media och samhällsdebatten synliggjorde de utanför cisnormen och lyfte alternativa livsberättelser upplevde Sami ett stöd som hen inte fick i skolan. Att media och politiska aktörer lyfte debatten om kön och pronomen gav honom ett erkännande av att inte vara ensam eller konstig. Synliggörande av skillnaden mellan könsidentitet och könsuttryck, individens rätt att bestämma (autonomi) över sin egen kropp/kön innebar erkännande på ett ideologiskt och rättsligt plan. När diskursen utvidgades ändrades även den institutionaliserade erkännandeordningen något. Enligt Honneth (2003) påverkar ett sådant erkännande individer i den andra dimensionen av självrelationen (~~sfiar II~~) som handlar om rättigheter och respekt. Alltså kan vi förstå det Sami upplevde som ett rättsligt erkännande för hbtq-personer, vilket påverkade och styrkte henoms självuppfattning.

Sen, från högstadiet till den första gymnasieskolan ”så var det som en helomvändning” säger Sami. ”Det var en i min nya klass som första dan [sa] ’kan inte vi ha pronomenrunda, så att alla som är bekväma med det kan få säga sina pronomen?’ Och jag såhär [*Sami gör en gest för att signalera en chockad instämmande upprymdhet* ’Ja! Tada! Precis!’]. Det var första gången Sami hade varit med om pronomenrunda inom skolan. Hen säger ”jag upplevde plötsligt att det inte var en konstig grej”. Dessutom var där flera som definierade sig bortom cis- och heteronormen: ”[D]et var tre, fyra personer inklusive mig i en klass på 35 som inte var cis, och nästan hälften skulle jag tippa som inte

identifierade sig som hetero”, förklarar hen. Helomvändningen berodde inte bara på eleverna eller pronomenrundor utan också på lärarna. ”Där [på den första gymnasieskolan] upplevde jag också att lärarna var ganska medvetna” säger hen och förklarar att skolan hade ett rykte om sig ”att vara en form av såhär safe-space för queers [...] både på grund av eleverna och lärarna”. Hen tillägger: ”Så det var jättemycket omställning, på ett väldigt bra sätt. [...] Så det var väldigt trevligt, på så sätt”, säger hen. Tyvärr räckte det inte för Sami att skolmiljön var trygg och erkännande för hbtqia+elever, utan skolans inriktning och program passade inte Sami av andra anledningar:

Sami: [J]ag gick på en skola som bara hade högskoleförberedande program först, och nu går jag på en skola som bara har [yrkes]program [...]. [Ä]ven om jag trivdes bra på skolan så hade de väldigt speciellt så här arbetssätt som jag, när jag sökte, liksom chansade på skulle passa mig. Och så gjorde det inte det, och så mädde jag ganska uruselt och kände att ’nä men nu har jag försökt och det här går faktiskt inte’. [...] Så då hoppade jag av och började liksom om från början på ett yrkesprogram.

Sami bytte alltså från ett högskoleförberedande gymnasium med teoretiska program till ett yrkesförberedande gymnasium med en mer praktisk inriktning. Detta skolbyte är intressant då det aktualiserar frågan om vilka skillnader det kan vara i erkännande beroende på skolans inriktning.

”Här är det väl lite mer ’normalt’” säger Sami om hens nuvarande skola och skrattar. Hen förklarar att det är ”lite mindre hipsters och lite mer folk som bara vill ta sig igenom gymnasiet och inte tänker så jävla mycket på såna grejer”, det vill säga ”på klimatfrågor, [...] på hbtq-frågor och sådär.” Skillnaderna mellan skolorna gällde dock inte bara elevdemografi eller individers privata intressen och stilar. Om den första skolan säger Sami:

Sami: Jag upplevde att det var ganska satsiga studier, även för att vara högskoleförberedande. [...] Det var liksom på en lite annan nivå än min nuvarande [skola], både sett till hur mycket eleverna kunde från början; hur mycket de var intresserade av ämnet, och av att utvecklas i [det]; och hur mycket lärarna var intresserade och ställde förväntningar och uppmuntrade till sånt.

Sami upplevde alltså även skillnad i arbetssätt, lärarnas förväntningar på eleverna, elevers skolvana samt elevernas funktionsvariation. Intresse från både lärare och elev, där båda har förväntningar och vill utvecklas tillsammans i ämnet, tyder på ömsesidigt erkännande och en god erkännandemiljö. Den erkännandemiljön verkar erkänna de lärare och elever som fungerar på ett specifikt homogent sätt som är typiskt för de teoretiska ämnena. Skolans verkar dock socialt och prestationsmässigt icke-erkänna eller missakta elever som Sami och deras sätt att fungera.

”Det är vissa grejer som funkar mycket bättre på min nuvarande skola” säger Sami, som i en del – kanske mer väsentliga – avseenden är mer nöjd och trivs bättre i skolan efter bytet. Hen tillägger dock snabbt: ”Alltså jag kan inte säga att det här är en *bättre* skola, men den passar mig bättre i vissa avseenden”. ”Jag har ADHD och Aspergers och det är en ganska mycket mindre skola” och ”[d]et blir fler lärare per elev eftersom vi är 24 elever i klassen istället för 34” säger Sami som förklaring till varför den nuvarande skolformen är mer gynnsam för henom. ”Att en skola satsar på, och erkänner, vissa värden och identiteter framstår riskera andra, även om det inte är ett aktivt bortval bort andra? Finns det begränsningar för hur mycket erkännande en skola mäktar med att tillgodose

och ge? Sami själv säger att ”skolor som är profilerade på yrkesprogram ofta har mer eller bredare upptag av folk med olika neuropsykiatriska funktionsvariationer”. Hen menar att dessa skolor också ofta ”har lägre intagningspoäng”, men att det inte är den största anledningen varför många med NPF-diagnoser inte söker sig till högskoleförberedande skolor och program. Istället är det yrkesförberedande skolors arbetssätt och anpassningsförmåga som gör att ”många som är som jag söker sig till mer praktiska utbildningar”, det vill säga ”om en inte är så bra på att gå i vanlig skola”. Som att förtydliga säger hen: ”För att det är olika saker att vara ’intelligent’ och att vara ’skolsmart’”.

Likt Sami har Elias erfarenhet av en gymnasieskola som är bättre på att erkänna vissa sidor av eleverna och mindre bra på att erkänna andra. Elias verkar dock mer överseende och accepterande av detta faktum. ”Mitt gymnasium kan inte direkt sägas vara representativt för hur ett gymnasium brukar vara” säger han. Skolan ”drivs av ett företag”, men det är ändå staten som betalar eftersom skolan är ”specialinriktad för personer som har viss problematik”, förklarar Elias; det vill säga för ’personer på spekrat’ eller med neuropsykiatriska funktionsvariationer. Han berättar att de bara bedriver samhällsprogrammet som nationellt gymnasieprogram och att lärarna är gymnasielärare och ”specialinriktade på personer som har haft problem att gå i skolan på grund av psykisk ohälsa eller behöver anpassningar och sånt”. ”Det är autistiskt-vänligt helt enkelt” konstaterar han.

Om detta faktum, säger Sami om sin egen nuvarande skola: ”Så det är väl en bra grej”. Men ”sett till hbtq-frågor så skulle jag väl säga att det är en ganska markant nedgradering.” Om Sami vill ha någon plats i egenskap av hbtq-person så måste hen ta den själv, förklarar hen. ”För jag kommer liksom inte få den serverad.” Så, trots att Samis nuvarande skola verkar vara bättre på att erkänna elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer, så verkar den vara mycket sämre när det kommer till hbtq-frågor och erkännande av individers hbtq-identitet. Utifrån detta menar Sami att hen inte hade velat börja på nuvarande skola om hen bara var 16 år; när hen var osäkrare, mindre stabil och hade större behov av bekräftelse och erkännande.

Sami: jag känner väl att jag är ganska glad att jag är så mycket mer bekväm och säker i vem jag är och vem jag inte är. Och [...] med att sätta gränser och säga ifrån nu, än jag var när jag började gymnasiet första gången. För jag tror att om man är 16 och börjar på den skolan som jag är nu, och är som jag är, så tror jag att en skulle kunna uppleva det som ganska jobbigt. Och inte o-välkommande egentligen, men inte inkluderande egentligen heller.

I detta citat beskriver Sami ett mellanläge av att vara ’varken eller’ när det kommer till inkludering och exkludering. Även om hen är tillräckligt trygg och stabil för att låta det passera (bemötandet och hur den erkännandemiljön för henom att känna), så är det enligt Heidegren (2009) och erkännandeteori ändå värre att bli osynliggjord; att inte beaktas och inte lyssnad på för vem en är (Honneth 2003). Utifrån Samis berättelser verkar hen bli *socialt osynlig* jämfört med att bli missaktad, som åtminstone innebär att en blir sedd, eller *socialt synlig* – om än på ett negativt sätt.

Sami: Ja men som så här, det är ingen som kommer neka dig plats, men det är ingen som kommer erbjuda den heller; till skillnad från just det här med NPF-variationer. [...] Det märks att de har satsat på *det*, men inte på andra minoritetsgrupper eller marginaliserade grupper på samma sätt.

Detta återkopplar till tidigare analys av osynliggörande och Samis ambivalens om ska hen ska kämpa för erkännande. Även om Samis redogörelser beskriver hur hen ofta väljer att inte kämpa för att bli sedd som den hen är, utan bara låter det passera och ”gör sin grej”, så ter det sig ändå som att hen kämpar, och behöver göra så, för att vinna erkännande.

Socialt erkännande

Som vi hittills sett har flera faktorer gjort att Sami upplevt att de två gymnasieskolorna skiljer sig markant, vilket också gjorde att Sami kände sig mer bekväm, trygg och erkänd som hbtq-person på förra gymnasieskolan. Skillnaden var ”absolut inte *bara* på grund av lärarna, utan mycket på grund av bara, såhär, elevkultur” poängterar hen tydligt.

Det var inte bara att Samis klasskamrater på den förra skolan var med medvetna och queera, utan skolan hade, eller skapade, bättre förutsättningar för socialt erkännande. Där fanns ett befintligt och välutvecklat föreningsliv medans det på nuvarande skola saknas helt. Det är något som Sami upplever påverkar möjligheterna för att hitta likasinnade, allierade, vänner, ett sammanhang och tillhörighet. Även om Sami uttrycker att hen har vänner utanför skolan och därför inte bryr sig om att hen inte är nära sina klasskompisar så kan vi konstatera att forskning om erkännande (Heidegren, 2009) slår fast att människor behöver socialt erkännande. Samis yttrande visar i så fall på ett undantag som behöver förklaras på individnivå. På gruppnivå är det viktigt att vara socialt uppskattad, speciellt på en så prestationsinriktade arbetsplats som skolan. Stödet från studiekamrater – framförallt på högstadiet – blir extra tydligt i Levis berättelse som vittnar om vikten av socialt erkännande för individens självrelation.

För Levi fungerar det socialt i skolan bättre än det gör för Sami. Levi umgås med sina klasskamrater (i skolan) och känner sig som en del av gruppen. Ändå verkar det inte helt oproblemiskt i fråga om erkännande då han är enda killen och säger att han ibland ses som en av tjejerna. Han beskriver dock sin högstadietid som mer socialt osäker och hur det fanns två viktiga komponenter för honom när han från början kom ut. Dels var relationen och tilliten till kuratorn viktig. Förutom att hen hjälpte honom med hans namnändring så verkar hen också ha gett Levi både omsorg och respekt, både primärt och rättsligt erkännande. Dels var möjligheten att prata med en queer vän om hur det kan vara att avvika från cisnormen viktig och Levi beskriver hur han fick stöd och hjälp att ’hitta orden’ för vad det var han kände. Detta behov tolkas ha uppstått av för snäva definitioner, ett institutionaliserat icke-erkännandet och osynliggörandet av transpersoners existens. Här hindrar den hegemoniska diskursen om kön och det binära könsnormen Levi från att tänka på kön på ett annat sätt, dvs att könsorgan inte hänger ihop med

könsidentitet, tills en vän erkände honom och hans upplevelser och visade på fler möjligheter utanför den normativa könsuppfattningen.

Könsnormer och homogena elevgrupper förefaller osynliggöra eller inte erkänna transpersoner, framförallt icke-binära. Förutom föreningsliv så föreslår Sami att skolan (skolledningen) kunde se över hur de marknadsför sig gentemot 'icke xx-personer' för att få en mer blandad elevgrupp. Detta väcker frågan ifall mer blandade grupper ökar chansen för erkännande?

Lärarna om elevdemografi, skolsegregation och trygga platser för eleverna

Inte bara eleverna, utan även lärarna tar upp betydelsen av skolinriktningens betydelse för transelevers skolupplevelser. När jag frågar Thomas hur han upplevt att klasskamraterna har bemött transelever säger han att det har varit väldigt olika. Framförallt beror klasskamraters bemötande och erkännande av transpersoner på vilken skola de går på:

Thomas: det blir lite stereotyp vilka program jag har mött de [trans]eleverna på. Det är inte på fordonsprogrammet eller på el eller på yrkesprogrammen, utan det är på estet, samhälle, humanistisk. Och [...] det är nog på de utbildningarna som du kommer undan med det. Det skulle nog krävas en enorm styrka att gå på fordonsprogrammet och vara nån form av trans, för det skulle inte vara lika accepterat [...] om du skulle gå fordon, oavsett hur du identifierar dig själv, [...] och du kommer dit och är en jävla kick-ass mekaniker, så skulle du nog ganska snabbt bli accepterad i utbildningen. Sen på rasterna, det kanske är en annan femma.

Utifrån Thomas erfarenhet är det lättare att erhålla prestationsbaserat erkännande, än att bli erkänd för den en är som transperson, om en går på en mer praktiskt inriktad gymnasieskola, vilket också elevernas erfarenhet också bekräftar. Däremot, en skola med estetisk, humanistisk, samhälls- och naturinriktning – med ”bara akademikerungar, bara medelklass” – ”det går väl inte att bli mer ’safe haven’ än så” säger Thomas. Detta är också något Johanna beskriver.

Johanna förklarar att hennes förra arbetsplats var en helt annan slags skola som var mer hbtq-vänlig. Först säger hon att det beror på att skolan är en högstadieskola och att det innebär ”att själva systemet tillåter lite mer” (är mer accepterande mot transpersoner). Senare förklarar hon att skolan ”var lite känd [...] bland föräldrar till barn som byter kön” och att ”det går ett sånt rykte om att [skolan] är ett bra ställe att sätta sina barn på, och därför blir det också fler där, för att man berättar för andra att där har det gått bra”. När det kommer till skolanors elevdemografi skiljer sig Johannas nuvarande arbetsplats ganska mycket från hennes förra: ”vi hade överhuvudtaget ganska många elever som stack ut på olika sätt”, förutom en högre procentsats av hbtq-elever än de flesta högstadieskolorna.

Johanna: [D]els så hade vi elever om var högpresterande, som ville kunna jobba i sin egen takt och komma vidare och utvecklas; men vi hade också en ganska stor grupp med elever på spektrat med ADHD, som absolut inte var högpresterande, men som inte funkade i en annan skola för att de stack ut för mycket, eller de blev för konstiga, eller det blev konflikter.

Det som enligt Johanna gjorde hennes förra arbetsplats till en mer ”skillnadsvänlig” skola beror på skolans värdegrund: ”just den här värderingen kring det med att ’alla är individer och blablabla’.

Den tror jag märktes tydligt hos eleverna också. Och då blev detta [att vara trans] ett sätt att sticka ut på, men inte det man stack ut på mest tänker jag”. Varför det inte var något problem med mobbning på den skolan eller varför hon inte till har någon efterenhet av trakasserier eller kränkningar utifrån diskrimineringsgrunden ’könsöverskridande identitet eller uttryck’, beror enligt henne på att ”just att byta kön, det är en så stor grej, så tydlig. Det är inte såhär ’du har lite utstående ögon”.

De intervjuade elevernas berättelser ger inte samma bild av att högstadiet generellt erbjuder bättre möjligheter för erkännande och en bättre erkännandemiljö; snarare tvärt om. Det Johanna berättelse verkar erbjuda är en förståelse för hur en skola lyckas implementera en värdegrund i verksamheten som skapar en bättre erkännandemiljö för transpersoner och andra som annars hamnar utanför normer; att skolan, avsiktligt eller oavsiktligt fått en outtalad profil av att vara mer tolerant eller erkännande gällande (vissa) olikheter. Det antyder också hur en skolas rykte spelar roll för vem som dras till den och hur en bra erkännandepraktik eller miljö lockar till sig fler som inte erkänns i den hegemoniska institutionaliserade erkännandeordningen. Trots att Johanna verkar förstå att skolan erbjöd en tryggare plats för transpersoner, verkar hon inte tycka det är särskilt viktigt med den värdegrund som hon beskriver att skolan anammat. Snarare verkar hon tycka den är tröttsam, överdriven eller onödig, en tolkning som görs utifrån hur hon flera gånger lägger till ”blablabla” och rullar med ögonen när det kommer upp.

I likhet med Johanna verkar Thomas inte se vilken betydelse ett respektfullt språkbruk och tilltal kan ha för transelever. När Thomas pratar om elevers könsneutrala språk, hur vissa bara använder ’hen’ för att visa hur ’woke’ de är, förklarar han: ”[f]ör att det är det man ska vara när man går på [skolnamn]” det vill säga ”då ska man vara medveten” samt att en måste rabbla upp rätt typologi ’där’. Thomas berättelse speglar en oförståelse för den erkännande kapaciteten som finns i språket, men den verkar också tyda på en avsaknad av att känna sig erkänd i den miljön. Detta väcker frågan om vissa kontexter med nya/andra normer får personer som Thomas, som i majoritetssamhället tillhör normen, att känna sig obekväma eller icke-erkänd. Kanske blir nya erkännandeordningar och normer obekväma att befinna sig i om en har svårt att acceptera dem eller bryta vanor, samt om en inte längre är lika självklar (priviligierad) och inte kan fortsätta sitt sätt utan att ens, om än oavsiktliga, missaktande attityd synliggörs.

I Thomas beskrivning av olika skolor och deras inriktning och trans-acceptans uttrycker han sig, precis som Sami, även vara skeptisk till homogena elevgrupper och skolegregation. ”Tyvärr så bygger man ju [...] [antingen] yrkesskolor *eller* teoretiska skolor”, säger Thomas; något han tycker är synd för att: ”det gör ju att traditioner och kulturer cementeras och bekräftas” och att ”man missar mötet mellan både samhällsklasser och, ja vad du vill”. Bilden av att elever söker sig till skolor med likasinnade har vi också sett i Johanna berättelse.

Huruvida könsidentitet kommer upp i diskussioner i ämnet samhällskunskap och på initiativ från eleverna under kapitlet om identitet är enligt Thomas ”våldigt mycket beroende på vilken skola” och vilken klass det handlar om. Om det är samhälls-, estetiska- och humanistiska programmet, det vill säga ”om det är medelklass, akademiker ungar”, då kommer könsidentitet upp på ett ”positivt sätt” menar Thomas. Men om det är i en natur-teknisk samhällsklass eller på yrkesprogrammet, ”där det inte är särskilt mycket akademikerungar,” så är det oftast ”snarare negativt, än positivt” om det dyker upp alls, ”eller kanske [...] ifrågasättande i alla fall”, säger han. Thomas framställer alltså elevsammansättningen som en aspekt som spelar roll för hur transpersoner bemöts i skolan, som påverkar undervisningen och vilket erkännande som får ta plats, eller inte, i den och i klassrummet. Också Jeppe:s erfarenheter tyder på att estetiska skolor ger bättre erkännandemiljö för transpersoner:

Jeppe: Att hålla på med konst på nått vis handlar om att brottas med normer. Och det tror jag drar till sig människor som antingen ofrivilligt kommer på tvärs med normer eller människor som faktiskt frivilligt är intresserade av normer och brytande av dem.

I detta citat bekräftas analysen och bilden som målas upp i förra avsnittet. Av de fyra skolor som Jeppe har jobbat på så har de antingen varit samhälls-estetiska eller humanistiska. Hans erfarenhet är ”att såna [estetiska] skolor tenderar att dra till sig [...] både en lärar- och en elevkår som på olika sätt sticker ut från normer” och människor som har en kritisk inställning till normer och/eller är intresserade av normkritik. Detta menar han gör att det blir ett klimat där det är lättare att ”prata om såna här frågor” samt ”där dessa människor nog känner sig mer bekväma, i alla fall [mer] än vad de kanske gör på andra skolor”.

Sammanfattning på detta avsnitt

I detta avsnitt berättar eleverna om konsekvenser av att inte anpassa sig efter cisnormen, men också hur de accepterar att inte behandlas som likvärdigt cispersoner och hur de anpassar sig efter en skola som icke-erkänner och missaktar transpersoner. Lärarnas berättelser antyder bland annat hur typen av skola; dess rykte, inriktning och elevdemografi; påverkar möjligheten till erkännande.

SLUTDISKUSSION

Vid analys av elevernas och lärarnas berättelser om mötet mellan transelever och lärare finns en bred variation av erfarenheter och upplevelser kopplade till *erkännande* (Honneth, 2003), samt en omfattande och komplex kombination av aspekter av *erkännande* i skolan och *på olika nivåer* (Heidegren, 2009). För att tydligt svara på studiens syfte och frågeställningar kommer jag nedan redovisa en sammanfattning av mina analyser och resultat gällande erkännande av transelever i möten med lärare samt möjligheter och hinder för det, utifrån materialet baserat på lärares och elevers berättelser och beskrivningar. Forskningsfrågorna som studien bygger på är följande: Hur ser transelevers 'kamp för erkännande' ut i skolan och i möten med lärare, utifrån deras berättelser? Hur beskriver transelever och (sammhällskunskaps)lärare sina erfarenheter och upplevelser av möten med varandra, och vad säger det om möjligheter och hinder för erkännande utifrån teorier om erkännande? Som avslutning på detta kapitel lyfter jag några aspekter som kan vara relevanta eller gynnsamma för vidare forskning på området.

Eleverna

Elevernas berättelser beskriver på olika sätt ett behov av erkännande som inte tillgodoses, att det finns en brist på erkännande samt upplevelser av missaktning. Erkännandebehovet som framträder ur materialet handlar å ena sidan om att bli synliggjord och socialt erkänd, å andra sidan om att passera och känna sig normal och att tillhöra gemenskapen. Graden av 'passerande' framstår påverka elevers möjlighet till erkännande och mer specifikt vilka möjligheter det ger eleven att (få) definiera sig själv och komma ut.

En binär transperson som passerar som det kön hen identifierar sig som och som ofta antas vara cis kan uppleva normalisering och acceptans som en 'vanlig' cisperson och känna sig som en likvärdig del av den gemenskap som för många andra är självklar. Lärares till synes 'accepterande' förhållningssätt verkar dock bero på antagande om kön utifrån cisnormen, vilket osynliggör normöverskridande könsidentitet. Detta bekräftas också av lärarnas material. Att 'inte se kön' bortom cisnormen blir ett osynliggörande, ett icke-erkännande, och missaktning av trans. Detta kan förklaras på strukturnivå utifrån en institutionaliserad erkännandeordning som icke-erkänner transpersoner på *makronivå*, som tar sig uttryck som socialt icke-erkännande på mikro- och mellannivå (Heidegren, 2009), alltså på individnivå i det interpersonella. Inbäddat i normaliseringsproblematiken ser vi hur både erkännande och normalisering rymmer risker för stigmatisering och utanförskap. Verklig missaktning eller det lidande som försiggår i tysthet ska enligt Heidegren (2009) inte likställas med att någon känner sig förbisedd eller kränkt.

Det omvända scenariot, att 'inte passera' eller bli läst som det kön en identifierar sig som, visar sig innebära att elever ofta tillskrivs fel kön utifrån antaganden som baseras på könsuttryck eller det juridiska kön och namn som tilldelats vid födseln, vilket tidigare forskning också visat. Detta ger inte det erkännande eller handlingsutrymme som eleverna önskar i sitt liv. I materialet synliggörs från elevernas håll vikten av att bli omtalad och benämnd med det namn och pronomen som en själv önskar. Detta är också något som framkommer i Schmitts (2021) studie. Det erkänner och synliggör elever på ett bekräftande och likvärdigt sätt som cispersoner. Samtidigt visar materialet också hur eleverna tolkar in välvilja i andras icke-erkännande bemötande; att lärarna och klasskamraterna försöker eller menar att erkänna, men att de misslyckas. Missriktat erkännande kan förklaras utifrån socialisering i ett samhälle med en institutionaliserad könsmakts- och erkännandeordning som (omedvetet) påverkar normföljares handlingar och attityder.

Tystnad eller brist på motstånd vid icke-erkännande och missaktning skulle utifrån Honneths (2003) erkännandeteori kunna bero på osäkerhet, svårigheten att ta plats och bryta mot normer, eller internaliserad missaktning och skam. En annan förklaring som materialet antyder är att tystnad och distansering till andra 'normisar' i skolan faktiskt är ett motstånd och en strategi för att skydda sig själv. En elev beskriver hur erkännande inte är gratis genom att beskriva kampen för erkännande som tröttsam och ensam. Det kan exempelvis förstås utifrån lärares tolkningar och cispersoners reaktioner när de blir rättade. Dessa tolkas från eleverna tolkningsföreträde och förminska deras upplevelser och kamp för erkännande och därav som handlingar och attityder av missaktning.

Analysen finner stöd i Schmitts (2019a) resultat som också visar att många elever tar på sig att utbilda de vuxna i sina skolor om transinkludering. Att en elev kan se sådan uppmärksamhet som positiv (uppskatta den) kan bero på att frågor och nyfikenhet upplevs som subjektifierande; som ett slags erkännande eller en validering av ens identitet. Att göra eleven till utbildare kan dock argumenteras vara objektifierande och missaktande, även om eleven inte uppfattar det så. Elevens upplevelse kan istället förklaras som ett beroende av de dominerande samhällsnormerna utifrån människans behov av erkännande; att det oftast är bättre att bli synliggjord och objektifierad, än att den delen av ens identitet inte får existera alls (Heidegren, 2009). Detta riskerar enligt Heidegren (2009) att underminera transelevens identitet och leda till konformism och en förstärkning av ideologiska formationer. Denna analys styrks av Baes (2012) resultat som indikerar att dominerande diskurser undergräver intersubjektivitet och demokratiska relationer.

Att lärare blir medvetna om att de har en transperson i sin klass först när eleven kommer ut, och först då uppfattar det som aktuellt att inhämta kunskap eller implementera könsidentitet i undervisningen ser jag som en oacceptabel oförbereddhet från skolan och lärare, med stor risk att resultera i andrafiering, osynliggörande och missaktning. Dessutom är det problematiskt att skolan och lärare tenderar att se transfrågor som ett behov för endast *den* eleven och inte för alla elever på

skolan eller för de (osynliga) transelever som ännu inte kommit ut (jmf. Schmitt, 2020). Utifrån både teorin och empirin vill jag argumentera att sådant 'missriktat erkännande' kan upplevas som en missaktningshandling då den riskerar att ge eleven negativt erkännande eller uppmärksamhet som 'den andre' (Heidegren, 2009). I förhållande till detta ses vi även i materialet tecken på att eleverna internaliserar upplevd missaktning, icke-erkännande eller stigmatisering. Detta syns å ena sidan i elevernas acceptans av att inte vara en självklar del av gemenskapen och genom att förminska sina upplevelser, sitt behov av och rätt till erkännande. Å andra sidan genom att bortförklara en del av icke-erkännandet och missaktningen. Jag tolkar att elevernas förhållningssätt bland annat beror på föreställningar om vad som är legitima anspråk på erkännande vilket jag anser eller befärdar befriar lärare eller individer från ansvar.

Upplevelsen av undervisning

Eleverna menar att det mesta i skolan är heteronormativt (jmf. Kjaran & Jóhannesson, 2015; m.fl.). Elevernas berättelser tyder på en god erkännandemiljö i deras skolor utifrån vissa aspekter så som funktionsvariationer, men inte främst utifrån att vara HBTQ. Snarare beskriver de icke-erkännande och osynliggörande i undervisningen, läromedel, eller i lärarnas kunskap om trans. Önskan uttrycks om att hbtq/normöverskridande identitet kom in mer naturligt och genomsyrade undervisningen i större grad. Att lärare bara hade det mer i bakhuvudet, säger Sami, "som [en] mindre avlägsen grej" istället för den rådande attityden att 'det' är något som endast finns utanför klassrummet.

Trots att det inte finns några tydliga satsningar på HBTQ-frågor på elevernas skolor så framkommer en viss nyfikenhet utifrån lärarna och annan skolpersonal som är ovetande om hur de skulle gå tillväga för att integrera trans(frågor) i undervisningen och skolans verksamhet. Erfarenheterna väcker dock frågor om vems ansvar det är och bör vara att agera eller att trycka på för att hbtq-ungdomar ska bli erkända, synliggjorda och få en självklar plats i gemenskapen och i undervisningen. "[D]et ska ju inte vara nånting som ligger på eleverna egentligen, att se till att skolan är en inkluderande miljö där en känner sig trygg att vara sig själv, utan [det] bara ska bli gjort" (Sami, intervju).

I elevernas berättelser finns också implikationer om att det är viktigt för interpersonellt erkännande och en del i skolans erkännandemiljö för elever och unga transpersoner att ha lärare som intellektuellt eller identitetsmässigt överskrider och ifrågasätter könsnormer. Att anställa lärare som bryter mot eller ifrågasätter (köns)normerna framstår vara *en* aspekt som kan spela roll för transelever, men även hela erkännandemiljön på skolan. Eleverna uttrycker önsningar om andras bemötande så som att andra inte ska ta illa upp om de blir rättade gällande kön, namn och pronomen, samt att de ska vara öppna för att lära sig nya saker om enskilda personer och att vilja se individen; med andra ord: sådant som är grundläggande för en god erkännandeattityd.

Lärarna

Lärarnas berättelser och språk, genom både jargong, tolkningar, attityder, förhållningssätt, och bemötande, anser jag tyder på kunskapsluckor och osäkerhet kring hbtq och en försvar av sig och sin yrkeskompetens. Antydningar på okunskapen tar sig uttryck genom att bland annat blanda ihop könsidentitet och icke-binäritet, samt genom en binär och normativ syn på kön.

Både från elevernas och lärarnas håll framkommer det att lärarna sällan eller aldrig frågar eller lägger märke till elevernas (normöverskridande) könsidentitet. Lärarna beskriver sig inte 'se' kön. Alla tre, även om det är på olika sätt, säger att de inte tycker elevers könsidentitet är något som behöver bemötas eller att det inte är relevant för deras yrkesutövning.

I materialet beskriver lärarnas dels hur de drar felaktiga slutsatser om elevers könsidentitet på olika grunder och dels att flera elever inte kommer ut till dem under tiden de har dem som elever. Ur lärarnas perspektiv är det inte många elever som (har) en normöverskridande könsidentitet. Icke-binära elever är framförallt sällsynta och det beskrivs vara vanligare med elever som är öppna med en normöverskridande sexualitet än en normöverskridande könsidentitet. Lärarna säger sig ibland ha fått veta om elevers transidentitet efter kursens slut, eller inte alls. Det finns även en uppfattning om att aldrig ha haft någon transelev. Två av eleverna berättar hur vittnesmål om hur de tolka(t)s som cispersoner tills de kommer ut för sina lärare eller sin skola, men även om felkönande efter de kommit ut. Att lärare inte vet att de har elever som definierar sin könsidentitet bortom det normativa beskrivs av lärare handla om att de inte 'ser' kön, att det är oviktigt i undervisningen, något privat de inte behöver eller är intresserade av att veta om sina elever. När de trots det 'ser kön' och felkönar eleverna, förklaras det av lärarna som slutsatser baserat på elevernas språkbruk, kläder, röst, namn, men också klasslistor, vilket är att utgå ifrån hetero- och cisnormen.

Lärarna uttrycker att många lärare generellt är intresserade av lära sig mer om hbtq- och transfrågor, men är rädda för att göra fel, bli utskällda av elever eller verka okunniga. Osäkerhet och rädsla verkar hindra erkännande – ett erkännande som lärarna i vissa fall beskriver sig vilja och försöka ge. Begreppsförvirringen speglar en okunskap om hbtq och en stark socialisering in i normer som är svåra att förändra där transpersoner inte har en självklar plats i språket, i vardagen och i medvetandet. För individer och transpersoner som grupp är lärares okunskap och svårighet till perspektivtagande ett hinder för erkännande. Lärares tolkningar av, och antagande om, sina elevers könsidentitet samt och vilka problem de ställs inför framstår bero på lärares förförståelse utifrån den cisnormativa institutionaliserade erkännandeordningen.

Svårigheterna för att ändra vanor

Det framkommer även ett mer aktivt undanhållande av erkännande i resonemang om ointresse och attityder som antyder olika motstånd och i vissa fall förklarar lärares icke-erkännande attityd. Bland annat svårigheten i att ändra vanor. Oförståelsen eller motstånd till omställningen till ett mindre normativt förhållningssätt till kön, till exempel att acceptera att läraren inte får bestämma vad en ska säga eller kalla elever, anser jag utgör ett hinder för erkännande (att inte anstränga sig mer för att säga rätt namn och pronomen kan tolkas som missaktning, att undanhålla rättsligt erkännande och respekt för personen). Att en elevs sätt att identifiera sig inte är relevant eller intressant för lärarnas myndighetsutövning såvida inte eleven får illa utgör ett problem utifrån syfte att erkänna, men också då kön likväl tar plats i klassrummet på olika sätt, men som osynliggör och missaktar normöverskridningar. Lärarnas språk och förklaringar av hur de förhåller sig till eleverna framstår kunna bli mer befästade och definierande gällande vad som är normalt och inte, något som riskerar resultera i missaktning, icke-erkännande och institutionaliserad oavsiktlig missaktning.

Välvilja

I flera av lärarnas utsagor beskriver lärarna en välvilja eller uttalar en intention om att vara respektfull och se individen. Risker att dessa försök misslyckas framstår dock vara en realitet och beskrivs till exempel göra att frågor och samtal mellan lärare och elev blir obekväma. Detta verkar kunna utmynna i missriktat erkännande eller oavsiktlig missaktning istället för att upplevas som ett erkännande, till exempel beroende på att läraren inte vet hur hen ska prata om könsidentitet på ett erkännande och respektfullt sätt. När lärare inte möter eller lyckas möta eleven med erkännandehandlingar eller en erkännandeattityd skapas inte ömsesidigt erkännande i relationen mellan lärare och elev, eller några starka sociala band. Det lärarna säger vittnar om som en normativ och binär syn på kön som osynliggör att olika könsuttryck inte hänger ihop med könsidentitet.

Det kan vara en fin linje mellan att å ena sidan synliggöra och erkänna och å andra sidan stigmatisera, objektifiera och generalisera. Antagande om normöverskridande identitet – som en handling av *missriktat erkännande* genom att koppla könsuttryck till könsidentitet – tar ifrån eleven tolkningsföreträde och gör den till 'den andra'. Frågor som aktualiseras utifrån analysen är: När tar (då) läraren upp det? När blir läraren aktiv i erkännandehandlingar eller missaktandehandlingar? Tycker lärare det är okej att ändra sig eller pendla fram och tillbaka när det kommer till kön?

Lärarna om samhällskunskap

På frågan till lärarna om identitet och hur (uvida) det kommer upp i samhällskunskap ges olika svar. Framför allt beskrivs könsidentitet komma in i undervisning och samhällskunskapen som något slags intersektionellt paket om diskrimineringsgrunderna, kopplat till mänskliga rättigheter, normer och

demokrati. I lärarnas berättelser är några framträdande hinder för erkännande och för att prata mer om hbtq-frågor att det inte finns tillräckligt med tid, behov, intresse eller kunskap för att prioritera hbtq-frågor eller att det nog är ”för nytt i den allmänna diskursen”.

Könsidentitet verkar upplevas som mer frivilligt än annat ämnesinnehåll, det vill säga att lärare tar sig mer frihet och styrningsmöjligheter på det området jämfört med andra, samt att transpersoner inte verkar ha någon självklar och integrerad plats i undervisningen, vilket ökar svårigheten för elever att komma ut.

Materialet visar hur lärares brist på intresse eller upplevelsen av att det inte finns behov av det i ens elevgrupp, styr hur mycket plats könsidentitet får ta i vissa lärares undervisning. Undervisningens innehåll bestäms också utifrån vilka kunskaper om hbtq som elevgruppen har. Om dessa upplevs bristfälliga kan området upplevas för osäkert eller minerat för att kunna prata om. Då framstår undvikande och osynliggörande vara en strategi för att inte riskera missaktning eller att läraren mister erkännande. Det framstår dessutom ovanligt att lärare jobbar självkritiskt för att ändra invanda mönster och erkännandeattityder. Istället får bestående och rigida praktiker fortsätta dominera och icke-erkänna och missakta transelever.

Motsägande idéer och förklaringar

Flera av svaren som lärarna ger framstår motsäga varandra. De intervjuade lärarna visar mer och mindre förståelse för kraven i styrdokumentet. Två av lärarna hävdar att det till syvende och sist är ”väldigt mycket upp till läraren vad man väljer att lägga fokus på”; att det bygger på ett personligt intresse från läraren. Sammankopplat med denna förklaringen om varför trans inte får ta plats i undervisningen är uppfattningen av att många lärare känner sig obekväma med det. Två av de tre lärarna tycker det är problematiskt att tvinga alla lärare att implementera trans i undervisningen för att det bara kommer bli fel. En annan motiveringarna är att det finns annan personal på skolan som är bättre lämpad att ta upp det. Det motsägande är att de också tar upp att de tycker att frågorna inte bör tas som separata temadagar utan bör integreras lite här och där och pratas om när de dyker upp i klassrummet. Till exempel menar en av lärarna att könsidentitet ’måste smygas in’ i undervisningen för att vissa elever inte ska ifrågasätta eller bli fientligt eller negativt inställda till det. Huruvida den läraren smyger in det ’beror på’, eftersom undervisningen också måste anpassas utifrån elevernas intressen och vart de är i livet. Dessutom uttrycks det vara roligare att prata om det när det finns ett motstånd i elevgruppen.

Läraryrket ger många olika svar och en ambivalent bild av vad läraren tycker och gör, och huruvida de ibland pratar utifrån vad de tror att de bör säga. En potentiell förklaring kan vara upplevelsen av de motstridiga kraven på lärare, som enligt Frederiksen (2005) är omöjliga att leva upp till, är problem och hinder för erkännande. Dessa framstår dock ofta grunda sig på en brist på kunskap om hbtq. Men sen, att det bara skulle vara för ’den’ (trans)elevens skull och inte gagna alla

andra innebär att låta den institutionaliserade hegemoniska erkännandeordningen styr innehållet. Att de som följer normen inte behöver utveckla en perspektivtagande förmåga är motsatsen till vad samhällskunskapen och skolan handlar om (Skolverket, 2021; Schmitt, 2020). Dessutom, innebär attityden eller hållningen att bara erkänna eleverna för vad de kan och presterar, en nyliberal idé (Fraser, 2003) Lärarnas motsägande svar antyder att en tendens brottas med en normativ bild av vad en lärare ska eller bör göra och tycka, men som inte stämmer med den handlingsfrihet de anser att en lärare bör ha över innehållet i sitt ämne jämfört med vad styrdokumentet säger. Är det professionsstolthet/att försvara sin yrkesutövning?

Materialet antyder att om skolan inte har en god och trygg erkännandemiljö för transpersoner, så är det riskabelt att komma ut vilket riskerar missaktning, något som också kan ses i Sweet och Carlson (2018). Utifrån detta är det inte konstigt att elever inte är öppna med sin könsidentitet i skolan. Resultat kan jämföras med Rossman, Salamanca och Macapagals (2017) studie som visade samma företeelse i vården: att unga undanhåller information om sin könsidentitet i möte med (vård)personal. enligt deras resultat beror det på att de unga transpersonerna antingen inte blir frågade om sin könsidentitet, att de har internaliserat stigma, och/eller en tro om att, i mitt fall undervisning och i deras fall hälsa, och deras hbtq-identitet inte är sammankopplade. Att de inte blir frågade innebär i skolan också att de inte ges tillfälle att komma ut. Grunden till detta, likt flera studier på området, beror på att diskursen är hetero- och cisnormativ (Schmitt, 2019a; Leonardi, 2017; Kjaran & Jóhannesson, 2015; m.fl.)

Det är ett problem att lärare inte lyckas ge transelever varken materiellt erkännande eller moraliskt erkännande. Lärarnas berättelser vittnar dock om otillräckligt stöd från skol- och kommunledning. Att inte ha fått tillräckligt med fortbildning kan förklara den ovilja, rädsla och det motstånd som alla tre lärarna beskriver finns bland deras kollegor. Skollagen beskriver det som skollidningens (institutionella) ansvar att personalen ges kompetensutveckling och har nödvändiga insikter i de föreskrifter som gäller för skolväsendet (SFS 2010:800). Det är alltså rektorns ansvar att se till att lärarna fortbildas i normkritik och hbtq-relaterad kunskap, att queerhet får ta plats på agendan och initiera att det kommer in i lärarnas och elevernas vardag och utbildning.

Vad skapar trygghet och möjliggör erkännande (det relationella)

Utifrån analysen framträder frågan om vad vi då kan säga om vad som kännetecknar en god erkännandemiljö i skolan (Heidegren, 2009, s.77). Det vi ser är att trots förklaringar om och varför 'det' inte ges utrymme i undervisningen, beskrivs identitetsfrågor (av en av lärarna) som viktiga och värdefulla för att bland annat se och motivera eleverna. En lärare beskriver ett stort behov av identitet i undervisningen från elevernas håll samt de positiva effekterna det ger att implementera det. En annan lärare berättar att könsidentitet eller transfrågor ibland tas upp på elevernas initiativ, maskerat som ett intresse för ämnesinnehållet, men med ett egentligt syfte att "komma ut" eller ta

plats med sin könsidentitet. Här ser vi hur ämnesinnehåll kan utgöra möjligheter för synliggörande och erkännande. Materialet antyder också att möten blir bra och de sociala banden stärkta när lärare vågar prova något nytt som att implementera hbtq-frågor i undervisningen, det verkar generera mer (socialt) erkännande också för läraren i form av uppskattning för henoms arbete och engagemang. För att lärare ska vara intresserade framstår en nyckel vara att de också känner sig erkända.

Enskilda lärare

Utifrån elevernas berättelser framstår det värdefullt, till och med en räddning för vissa, att ha enskilda lärare som erkänner dem. Också i lärarnas berättelser framstår det finnas ömsesidigt erkännande exempelvis när läraren erkänner eleven och sen upplever erkännande tillbaka i form av dialogrespons och visat intresse. En annan av lärarna vittnar om hur han lyckats ändra sin praktik med hjälp av tid, intresse, nyfikenhet och engagemang. Men det räcker inte med enskilda lärare som ser eleverna och erkänner dem, för att de ska bygga upp en god självrelation, om resten av omgivningen inte erkänner dem. Det ansvaret bör heller inte hamna på enstaka lärare, så kallade 'eldsjälar'. Om inte skolans ledning och resten av kollegiet också tar hbtq-elevers hälsa och skolgång på allvar, riskerar skolan även att förlora lärarna som kämpar i motvind. Också Schmitts (2020) forskningsresultat visar hur fenomenet att det finns eldsjälar som kämpar för att göra skolan till en bättre plats för marginaliserade elever gör systemet sårbart.

För att undvika felkänande och missaktning, och för att faktiskt erkänna elever behöver lärare anstränga sig mer och praktisera perspektivtagande. Här framstår självreflektion och ett kritiskt arbetssätt förbättra lärares erkännandepraktik och vara en möjlighet för erkännande på individnivå. Bae (2012) belyser också vikten av att kritiskt reflektera över dominerande sätt att konceptualisera förhållandet mellan lärare och elev, samt av att fokusera på medvetandehöjande med avseende på befästa attityder som kan tas för givet, genom vilket individer, attityder, material och organisatoriska aspekter skapar förutsättningar för kvalitativa skillnader i interaktioner.

Materialet visar att fortbildning i normkritik (för skolans personal) kan vara en anledning bakom lärares mod och nytänkande. Att som lärare kunna både se och undervisa om makt, hur individer påverkas av olika samhällsstrukturer, normer, och interaktioner påverkar hur eleverna framstår utifrån en lärares beskrivningar som otroligt värdefullt för ömsesidigt erkännande. Att lägga energi, tid och möda på att hitta bra material och skapa nya moment är en möjlighet som inte verkar finnas för alla lärare. Utrymme för utveckling, diskussioner för att fylla i kunskapsluckorna framstår som en nödvändig möjlighet för att komma förbi dessa hinder. Lärarnas berättelse(r) belyser att lärare behöver prioritera att jobba med frågorna.

I materialet ser vi ett antal erfarenheter där interpersonellt ömsesidigt erkännande på mellannivå (Heidegren, 2009) uppstått av att både lärare och elev haft en nyfiken attityd och ett relationellt

intresse gentemot varandra, något Bae (2012) beskriver som rymliga interaktionsmönster. Att vissa lärare är enklare att prata med, känna igen sig i och relatera till, och att elever upplever mer jämlikhet och ömsesidighet i vissa relationer framställer den sociala relationen som viktig och relationella förutsättningar som grunden till ett respektfullt och bekräftande bemötande. Att lärare erkänner eleven i både handlingar och attityd, genom respekt, omsorg och uppskattning för både honom som individ och hans prestationer kan starka sociala band byggas upp eller återskapa ett ömsesidigt erkännande över tid. När lärare och elever får tillräckligt med tid och interaktion för att bygga upp starka sociala band verkar upplevelsen av erkännande öka, vilket också stämmer med teorier om erkännande. *Närmandet av elevens perspektiv* och *emotionell närvaro* är väsentliga, både för en intersubjektiv fostran och för att hierarkiska maktstrukturer i skolan ska kunna rubbas (Emilson, 2008). Att ha samma lärare eller elever i fler kurser framstår vara en möjlighet för bättre erkännandemiljö – såvida erkännandeattityden är god. Interpersonella erkännanderelationer framstår dessutom påverka upplevelsen av skolans erkännandemiljö, som en trygg och accepterande plats som erkänner eleven. Att en ömsesidig relation mellan vuxna och elever, präglad av erkännande, skapar förutsättningar för båda parter att utvecklas tillsammans, där eleven också påverkar läraren i henoms professionella utveckling är något som Bae (2012) lyfter.

Om lärare erkänner och ger utrymme för att det finns fler kön (och sexualiteter) 'bortom' normen, samt utgår från att dessa kan existera i deras klassrum (eller kan komma att existera då kön är föränderligt och flytande beroende på tid, plats och person) så påverkas hela erkännandemiljön. Detta innebär inte att elever bör ses som passiva och lärare som aktiva när det handlar om att erkänna varandra, men de kan heller inte ses som jämlika subjekt beroende på maktasymmetrin i deras relation. Läraren, i egenskap av auktoritetsperson, har större möjlighet att utöva makt och att spendera eller undanhålla erkännande (Heidegren, 2009). På så sätt, utifrån Honneths (2003) teori, kan att 'se kön' på ett *icke-normativt sätt* innebära synliggörandet av elevers (köns)identitet genom att till exempel fråga alla eleverna om pronomen, samt låta normöverskridande könsidentiteter få komma in integrerat i undervisningen, vilket kan ge nya möjligheter för elever att komma ut och att elever blir sedda och bekräftade samt ge *erkännande* i alla former, både *omsorg, rättsligt och socialt erkännande*. Kvaliteter som *respekt* för, och *nyfikenhet på*, elevens eget sätt att erfara och förstå världen erkänner eleven och kan leda till att hen känner sig sedd, hörd och respekterad (Emilson, 2008). En del av detta är att benämna någon 'rätt' och att inte anta hans könsidentitet kan motiveras utifrån primärt erkännande i form av omsorg – att vilja den andre väl. Det innebär också ett rättsligt och socialt erkännande genom att se personen för den hen är, ge individen autonom bestämmanderätt över sin (köns)identitet och bekräfta att personen är viktig för gruppen. Att anstränga sig att säga rätt namn och pronomen är en *erkännandehandling* och handlar inte om rätt eller fel utan om erkännande (viljan och ansvaret att erkänna).

Välvilja, tolkningsföreträde och ansvar

I en del beskrivna situationer framstår lärares bemötande vara bra och erkännande. En fråga som uppstår i vissa av dessa beskrivningar gäller vem som får bedöma/definiera om det fungerar. Den potentiella situationen att läraren antar att något fungerar bara för att det inte inkommit rapport om något annat, tolkas som att läraren tar tolkningsföreträde och drar slutsatser om 'den andre' utan att fråga, vilket blir problematiskt. Utifrån policyretoriken, istället för som i detta fall syfta på läraren, ser också Ingrey (2018) att transungdomar ofta ställs inför risken för missaktning när frågan representeras *för* transelever. Att inte själva får förklara villkoren för deras eget erkännande som självbestämmande subjekt tar ifrån transelever subjektskapet. Även om dessa (riktlinjer såväl som lärare) är stödjande, stödjer respekt och värdighet och tar hand om säkerheten för transelever, så tar de inte hänsyn till konsekvenserna av denna vårdade status eller för villkoren för erkännande av transelever (Ingrey, 2018).

Något som saknas i berättelserna är efterfrågan av elevernas faktiska behov av att bli erkänd (jmf. Ingrey, 2018). Eleverna beskriver uppskattning för skolornas eller lärarnas handlingar och olika försök som syftar att ge *rättsligt* erkännande i form av *respekt* och som tyder på en normaliserande och accepterande hållning. Även med goda intentioner verkar skolors och lärares tillvägagångssätt riskera att frånta den de berör tolkningsföreträde och utgör framförallt risk för oavsiktlig missaktning eller stigmatisering, som Ingrey (2018) argumenterar: framförallt när beslut som inte involverar transeleverna själva.

I materialet uppstår frågor om lärares uppfattning vad deras uppgift och ansvar är, eller inte är när det kommer till erkännande. Forskare såväl som aktivister som arbetar med dessa frågor är överens om att skolor och lärare ofta är oförberedda, enligt Schmitt (2020). 'Sådana frågor' förflyttas ofta bara till det sociala och kulturella rummet, snarare än betraktas som de kunskapsproduktionsområden de är. Detta sker trots att skolor och lärare formellt är tvingade att skapa miljöer som bidrar till lärande för alla elever. Erkännande är enligt Pettersen och Simonsen (2013) en bland flera aspekter av lärares professionsutövning och professionsetik. En demokratisk lärarroll kräver respekt för elevens initiativ och upplevelser i kombination med en självreflexiv attityd, inklusive förmågan att ta den andras perspektiv och en vilja att ändra position (Bae, 2012).

En viktig fråga att lyfta i diskussionen gäller just tolkningsföreträde. Likt den forskning som fokuserar på policies och problemen i eller hinder för dess implementering, som lyfter att principförklaringar och storstilade målsättningar för verksamheten inte kan gottgöra eller kompensera för att barn/unga inte möts med erkännande i relationen mellan vuxna och barn (Bae, 2012). När vuxnas perspektiv dominerar dialogprocesser så stelnar dialogen i bestämda former; medan rymliga dialogprocesser där elever perspektiv kommer till sin rätta.

Erkännande som mer än bara möten med lärare

Skolors erkännandemiljö påverkas av flera faktorer, inte bara av mötet med läraren. Andra håll som erkännande och missaktning kan komma från och som verkar spela stor roll för individens självrelation, men som från början inte varit fokus för uppsatsen utan som dykt upp under intervjuerna och arbetets gång är: andra interpersonella relationer (klasskamrater, kuratorer och rektorers) samt mer institutionella aspekter som lokaler och administrativa system (se Ingrey, 2018), skolans elevdemografi och profil, rektorn och kollegor. Tre av de externa hindren för lärares intervention vid könsrelaterade trakasserier, som framträder i Meyers (2008) material, framträder även här som hinder för erkännande: brist på institutionellt stöd från administratörer; brist på formell utbildning på området; inkonsekvent respons från kollegor, medans rädsla för föräldrars (mot)reaktion(er) och negativt gensvar från det övriga samhället inte framträder i min forskning. Mitt material visar att dessa aspekter också inverkar på erkännande i vardagen, på individnivå och i interpersonella relationer. I materialet i både elevernas och lärarnas berättelser syns hur det exempelvis resulterar i tystnad, felkänande och antagande om kön. Den osynliggör och missaktar transpersoner, bekräftar och stärker den hegemoniska erkännandeordningen och rådande könsnormerna. En viktig slutsats är att icke-erkännandet och missaktningen som analysen tyder på är oavsiktlig samt en konsekvens av den institutionaliserade erkännandeordningen och socialisering, okunskap och hegemoniska normer och diskurser. Som kan ses i analysen finns det luckor i systemet som skapar möjligheter för erkännande. Dock är dessa inte tillgängliga för alla elever, rektorer eller skolor, varför också förändringar bör göras på erkännandets makronivå.

I jämförelse med Kjaran och Jóhannesson (2015) rum där elever, som inte anpassar sig till den hegemoniska diskursen för kön och sexualitet, är inkluderade och tar plats (detta saknas helt i två av elevberättelserna i denna uppsats, medan den tredje antyder en öppning för en sådan plattform, men uppfyller inte helt det ett 'queert mot-rum' som fungerar som en plattform för transgressiva eller (norm)överskridande aktiviteter som därav kan bli emancipatoriska för marginaliserade elever.

Ideal vs praktik

Som Pettersen och Simonsen (2013) skriver är utbildningsområdet en del av välfärdsstaten. Men som flera studier redan visat (Kjarans & Kristindóttir, 2015; Sweet & Carlson, 2018; Ingrey, 2018) speglar inte utbildningspolicys, framförallt dess implementering, samhällets rättsliga erkännande och progressiva attityder gentemot hbtqia-personer. En progressiv samhällssyn är inte samma sak som att policys implementeras i verkligheten och reellt skyddar hbtq-ungdomar från trakasserier och kränkningar. Även likt Giertz (2012) resultat finner jag en diskrepans mellan de ideal som styrdokumentet för skolan konstruerar och den vardag som individen lever i. Den andrafiering som Kjaran och Kristinsdóttir (2015) menar bygger på de traditioner, den kultur och de sociala

interaktioner som finns och omfattas av elever och lärare på skolan, och trots positiva attityder till hbtq-personer i samhället generellt, tyder på ett glapp mellan policy och praktik i avseendet av hur hbtq-elever positioneras, något som påverkar deras utbildning och välmående.

Positiva attityder och vetskapen om policys och allas lika värde räcker inte för att förändra erkännandeordningen på individnivå, eller för att erkännande ska in i vardagen och bli integrerade och självklara erkännandehandlingar, -attityder och -gester (jmf. Spenser & Patterson, 2017). Likaså att synliggöra transpersoner mer i vardagen så att 'de' inte förblir en mystifierad grupp och ett förbjudet samtalsämne på grund av lärares eller cispersoners rädslor och okunskap. Fortbildning och kunskaper behövs för att kunna praktisera och implementera policys och kunskap om trans och människors lika värde ska implementeras i verksamheten/undervisningen och omsättas i praktiken. Trots landvinningar inom utbildning, allmänhetens medvetenhet och rättsligt skydd för transpersoner menar Ingrey (2018) att striden om toaletter och omklädningsrum fortsatt är en pågående fråga och kamp som grundar sig i glappet mellan transungdomars upplevelser och rättigheter.

Kunskap om hbtqia och hur dessa frågor kan få en naturlig och självklar plats i lärares yrkesutövning och vardagliga undervisningspraktik är något jag ser ett behov av – framförallt direkt uttryckt av lärarna, men också indirekt i deras berättelser om sig själva, eleverna samt om sina kollegor, men också utifrån elevernas upplevelser av olika lärare. Möjligheterna för erkännande i relationen mellan elev och lärare verkar öka för de lärare som är 'mer på banan' som en av eleverna uttryckte det, eller som är mer insatta och bekväma med ämnet, samt för de som tycker det är viktigt eller i alla fall bemödar sig att få in det. Erkännande och ansvaret för detta ligger inte bara på den enskilda läraren utan även på institutionella och strukturella faktorer som styr erkännandets makronivå (Heidegren, 2009), som samhället, politiska direktiv, samhällsdiskussioner, kommunledning, skolans ledning och vårdnadshavare. Som vi sett bör också de som berörs av riktlinjerna och som policys handlar om, inkluderas i arbetet (Ingrey, 2018; m.fl.). Precis som Schmitts (2021) forskning visar, när skolan fungerar som den borde göra kan elever fokusera på det de är där för att göra – att bara vara elever och att lära sig. För en sådan skola – bortom cisnormativitet – måste vi stärka både ett *rättighetsbaserat* och ett *ämneskunskapsbaserat* tillvägagångssätt (Schmitt, 2019a).

Avslutning

Denna uppsats har undersökt mötet mellan transelever och lärare med syfte att bättre förstå deras upplevelser och erfarenheter av erkännande (Honneth, 2003; Heidegren, 2009) samt diskutera möjligheter och hinder för erkännande i dessa möten och i skolan. Skolan ska vara en plats där alla ska ha samma möjlighet till lärande och trygghet (SFS 2010:800.). Intervjuerna med både lärarna och eleverna visar att normen, definitionen av vad som är normalt och inte, är för snäv, otillåtande, och som innebär olika sorters icke-erkännande och missaktning av transelever i skolan utifrån olika nivåer.

Precis som Kjaran och Jóhannesson (2015) visar, upplever även eleverna i denna studie att klassrumsutrymmet på skolan upplevs som heteronormativt. I min analys framstår det som alltför vanligt att lärare utgår från och endast erkänner den hegemoniska binära könsnormen, samt ser kön som fast och förutbestämt, inte som/att det kan vara flytande och föränderligt över tid. Detta bekräftas också av elevernas berättelser som är fyllda med osynliggörande (passivt icke-erkännande), felkönande (aktivt?) och en bild av hur frånvarande andra livs- och identitets former än cis och hetero är i skolan. Lärarna bekräftar det som de tre eleverna uppger sig uppleva: att transfrågor och normöverskridande könsidentitet(er) oftast bara får ta plats i undervisningen i den utsträckning som skolverket kräver. Transpersoners möjlighet att komma ut, men också rätt att bli synliggjorda och erkända är en viktig och tillräcklig anledning för trans att ha en (mer) självklar plats i undervisningen, oberoende på individers identitet och könstillhörighet i rummet (jämför Sweet & Carlson, 2018). Att frånta, eller inte ge, eleverna möjligheter och självklarheten att komma ut eller identifiera sig som trans utmynnar i att eleverna, som redan beskrivs som marginaliserade eller utsatta, får än mindre handlingsutrymme. Det finns dock möjligheter att öka denna elevgrupps handlingsutrymme och möjligheter att utvecklas till autonoma individer genom att synliggöra och erkänna olikheter bortom cisnormen. Därför är det viktigt att inte tänka på trans som något 'där borta', vilket eleverna i studien dessutom explicit uttalar.

Vilket slags erkännande och hur mycket utrymme som elevens transidentitet får (ta) i möten med lärare och med skolan i andra aspekter verkar bero på en komplex kombination av olika nivåer av erkännandeordningar som individerna (både lärare och elev) dels har med sig in i mötet (andra delar av ens självrelation) och dels den/de erkännanderelation(erna) som tar plats där och då. De samhälleliga erkännandeordningarna (makronivå), könsnormer/normer för hur en ska vara och se ut som kvinna och man, är ett hinder för erkännande på alla nivåer. Det resulterar i ett rättslig och social icke-erkännande av eleverna, men också av transpersoner som grupp. En annan möjlighet är vikten av utbildning och diskussioner för att råda bot på kunskapsluckor, brist på verktyg, rädsla och motstånd hos lärare – vilka alla är hinder för erkännande. Självreflexivitet, nyfikenhet, mod att

våga göra fel och kunna ta emot rättning, välvilliga tolkningar och perspektivtagande är sådant som möjliggör erkännande.

Lärarkårens kunskapsluckor när det kommer till kunskap om trans eller hbtqia+ är inte något nytt. Men, som vi kan se i tidigare forskning och myndighetsrapporter, samt från ett teoretiskt perspektiv så påverkar erkännande, icke-erkännande och missaktning inte minst prestationer och skolframgång. När elever inte blir erkända, när 'det' inte fungerar, så mår elever dåligt, slutar komma till skolan och får sämre studieresultat. Baes (2012) resultat bekräftar att erkännande i relationen mellan lärare och elev skapar ett positivt förhållande till lärande, medan bristen på det skapar ett negativt förhållande till lärande och en känsla av att inte vara något värd. På samma sätt visar Schmitts (u.å.) forskning tydligt att en skolas arbete för mindre cisnormativ undervisning förbättrar elevernas studievillkor. Från lärarnas utsagor framstår skolledningen ha stor betydelse i arbetet för att skolans erkännandemiljö ska vara bra eller bli bättre, inte minst för att ge lärarna det stöd de behöver. Forskningens nytta handlar enligt Vetenskapsrådet (2017) också om att befrämja värden som har med kritiskt tänkande, förbättrad livskvalitet och vitaliserad samhällsdebatt att göra. Min förhoppning är att detta arbete, genom användningen av erkännandeteori inom fältet för utbildning och queerforskning och i fråga om forskningens nytta, både bidrar med ny kunskap och bidrar till individers och samhällets utveckling.

Vidare forskning

Hade studien utvidgats skulle även klassrumsobservationer kunnat komplettera intervjumaterialet. Bland annat för att närmre utforska de motsägande diskurser, motstridiga kraven på lärare, etcetera som framstod förbryllande. Innehållet i lärarnas resonemang, *vad* de försöker säga eller *vad* de menar är en sak medans det är en annan *hur* de pratar om vissa saker, *vad* de använder för ord, trots sina åsikter och det de vill förmedla om sig själva till mig som intervjuar och sin hållning som lärare. Ytterligare en aspekt är *vad* som sen sker i klassrummet, *hur* och om ens ideal förverkligas eller tar sig uttryck i handling. En renodlad diskursanalys hade också kunnat ta sig an och belysa materialet på ett annat sätt med en annan analys och slutsatser. Att använda andra teorier om makt, samt att ha ett mer intersektionellt perspektiv på bemötande, hade gynnat analysen, men också krävt en utökning av studien. Att få med andra perspektiv, så som skolledares, annan skolpersonal men även kommunpolitikens röster skulle kunna gynna analysen, bland annat utifrån erkännandets olika nivåer och i förhållande till hur makt och beslutsfattande påverkar erkännande av transpersoner i skolan (Heidegren, 2009). Ett annat liknande spår jämfört med det uppsatsen fokuserade på är att intervjua lärare som definierar sig som trans eller utanför cisnormen om deras erfarenheter och upplevelser av möten i skolan.

KÄLLFÖRTECKNING

- Anderson, G. L., Herr, K., Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69.
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2019. Lund.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. utg.) London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3. utg.) Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- DO (2021-02-03). Könsidentitet och könsuttryck som diskrimineringsgrund. *Om diskriminering : Skyddade diskrimineringsgrunder*. Uppdaterad: 3 februari, 2021 <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/konsidentitet-och-konsuttryck-som-diskrimineringsgrund/>
- Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Folkhälsomyndigheten (2015). Hälsans bestämningfaktorer för transpersoner – en rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige.
- Forselius, N. & Westerberg, S. (2019). *Hatbrott 2018: statistik över polisanmälda brott med identifierade hatbrottsmotiv*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Francis, D.A., Kjaran, J.I. & Lehtonen, J. (2020). Introduction: The Synergistic Potential of the Outreach Work and Activism of Queer Social Movements and Schools. I Francis, D.A., Kjaran, J.I. & Lehtonen, J. (red.). *Queer social movements and outreach work in schools: a global perspective*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. (s.1-14).
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin: mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Frederiksen, L. A. L. (2005). Lærerarbejde og anerkendelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, (3), 50-59.
- Frisén, L., Rydelius, P-A., & Söder, O. (2017). Kraftig ökning av könsdysfori bland barn och unga. *Läkartidningen*, Volym 114. 09-10/2017. Publ: 2017-02-23
<https://lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Klinisk-oversikt/2017/02/Kraftig-okning-av-konsdysfori-bland-barn-och-unga/>

- Giertz, L. (2012). Erkännande, makt och möten. En studie av inflytande och självbestämmande med LSS. Diss., Linnéuniversitetet. Linnaeus university press.
- Haglund, A. (2021-01-21). "Försenad hbtq-plan sjösätts". Svenska Dagbladet. <https://www.svd.se/hbtq-plan-sjosatts--ett-ar-forsenad>
- Haraway, D.J. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*. 14:3, s. 575-599.
- Heidegren, C. (2009). *Erkännande*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Hellners, T. & Malmqvist, B. (2007). *Förvaltningslagen med kommentarer*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Hofmann von Baltenau, A. (2011). "Vi har ju en likabehandlingsvecka": Om lärares erfarenheter av likabehandlingsarbete och likabehandlingsplanen på en högstadieskola i Malmö. Kandidatuppsats, Lunds universitet. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/2063316>
- Honneth, A. (2003). *Erkännande: praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Ingrey, J. (2018). Problematizing the cisgendering of school washroom space: interrogating the politics of recognition of transgender and gender non-conforming youth. *Gender and Education*, Vol. 30, Nr. 6, 774–789. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1483492>
- Kjaran, J. I., & Jóhannesson, I. Á. (2015). Inclusion, Exclusion and the Queering of Spaces in Two Icelandic Upper Secondary Schools. *Ethnography and Education*, 10(1), 42–59.
- Kjaran, J. I., & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling Sexualities and Gendered Bodies. Experiences of LGBT Students in Icelandic Upper Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 978–993.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2010). Strategier och förändringsmyter: ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leonardi, B. (2017). The "box"ing match: Narratives from queer adults growing up through the heterosexual matrix. *Journal of LGBT Youth*, 14(1), 93–117. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/19361653.2016.1256248>
- Meyer, E. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non)interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/09540250802213115>
- MUCF (2019). *Olika verkligheter: Unga hbtq-personer om sina levnadsvillkor*. Växjö: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor. Växjö: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor. Tillgänglig via: <https://www.mucf.se>
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. (2. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Odenstad, C. (2013) *Att förstå sin omvärld och sig själv – Samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3137>
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO). Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.

- Pettersen, K. & Simonsen, E. (2013). *Erkännande: utmaningar för professioner*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Prop. 2017/18:59. Ett utvidgat straffrättsligt skydd för transpersoner. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/ett-utvidgat-strafrattsligt-skydd-for_H50359
- RFSL Ungdom & RFSL (2021-03-04). Ordlista. *Vad är trans?*. Uppdaterad: 4 mars, 2021 <https://transformering.se/vad-ar-trans/ordlista>
- RFSL (2021-03-17). Begreppsordlista. *Hbtqi - fakta och tips*. Uppdaterad: 2021-03-17 <http://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/>
- Rosman, K., Salamanca, P., & Macapagal, K. (2017). A Qualitative Study Examining Young Adults' Experiences of Disclosure and Nondisclosure of LGBTQ Identity to Health Care Providers. *Journal of Homosexuality*, 64(10), 1390–1410. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/00918369.2017.1321379>
- Schmitt, I. (u.å). Irina Schmitt : översikt. Forskningsportal, Lunds universitet. [https://portal.research.lu.se/portal/sv/persons/irina-schmitt\(112cc73d-d737-4db7-a60f-cf4f5bcb81bf\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/persons/irina-schmitt(112cc73d-d737-4db7-a60f-cf4f5bcb81bf).html)
- Schmitt, I. (2019a, 7-9 oktober). *Gendered knowledges in schools – trans* young people's experiences and schools' strategies* [konferensabstract]. I: g19 – Rethinking knowledge regimes. Solidarities and Contestations. Swedish Secretariat for Gender Research Gothenburg [program].; 7-9 oktober, 2019; Göteborg, Sverige. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning, 2019. <https://docplayer.net/163147571-Swedish-secretariat-for-gender-research-gothenburg-7-9-october-2019.html>
- Schmitt, I. (2019b, 14-15 november). *Teachers who "try to be progressive"? Trans and non-binary young people's experiences in school in Sweden* [konferensabstract]. Trans, non-binary and Intersex (in) Education – den 7:e konferensen inom Nordic Transgender Studies nätverket, Lund, Sverige. [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/teachers-who-try-to-be-progressive-trans-and-nonbinary-young-peoples-experiences-in-school-in-sweden\(d69f09cf-9534-4571-b9e9-42906bbc0c03\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/teachers-who-try-to-be-progressive-trans-and-nonbinary-young-peoples-experiences-in-school-in-sweden(d69f09cf-9534-4571-b9e9-42906bbc0c03).html)
- Schmitt, I. (2020) Embodying responsibility? Understanding educators' engagement in queer educational justice work in schools. I Francis, D.A., Kjaran, J.I. & Lehtonen, J. (red.). *Queer social movements and outreach work in schools: a global perspective*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. (s.39-63).
- Schmitt, I. (2021, 28 januari). *Well-meaning but unreliable? Trans and non-binary young people's experiences in school in Sweden* [digital föreläsning]. Kulturpolitiska veckan, Lund, Sverige. Lunds universitet och Smålands Nation. [I författarens ägo] [https://portal.research.lu.se/portal/sv/activities/wellmeaning-but-unreliable-trans-and-nonbinary-young-peoples-experiences-in-school-in-sweden-presentation\(5495e4eb-44dc-4d33-9e95-a984903fe273\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/activities/wellmeaning-but-unreliable-trans-and-nonbinary-young-peoples-experiences-in-school-in-sweden-presentation(5495e4eb-44dc-4d33-9e95-a984903fe273).html) <https://www.facebook.com/events/415365839904430/>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Arbetsmarknadsdepartementet. <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2008:567>

- SFS 2003:460. *Lagen om etikeprövning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet.
<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2003:460>
- Skolverket (2021). *Samhällskunskap: Att arbeta med kontroversiella frågor*. Senast uppdaterad 9 april 2021. Hämtad 2021-04-25. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/samhallskunskap-att-arbeta-med-kontroversiella-fragor>
- Skolverket (2013) *Att förstå sin omvärld och sig själv – Samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3137>
- Skolverket. (2011). Ämne – Samhällskunskap [Ämnesplan].
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSAM%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Spencer, L. G. & Patterson, G. (2017). Abridging the acronym: Neoliberalism and the proliferation of identitarian politics. *Journal of LGBT Youth*. Vol. 14, No. 3, 296–316
<https://doi.org/10.1080/19361653.2017.1324343>
- Sweet, J. D. & Carlson, D. L. (2018). A Story of Becoming: Trans* Equity as Ethnodrama. *Qualitative Inquiry*. Vol. 24(3) 183–193. <https://doi.org/10.1177/1077800417704467>
- Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon hen han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Vetenskapsrådet (2017) *God forsknings sed*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Bilaga 1 – Intervjuguide – lärarintervjuer

- Tack, syfte, frivillighet och anonymisering, utförande och struktur.

Del I - introduktion

- Vill du berätta kort om dig själv, din bakgrund, varför lärare, dina ämnen, hur länge verksam?
- Tankar vid förfrågan om forskningsintervju? Varför 'ja'?

Del II - Frågor

- Berätta om dina erfarenheter av möten med elever som identifierar sig som transpersoner?
 - kan du ge exempel - Hur upplevde du det? - Varför tror du det är så?
 - Skulle du kunna utveckla - Kan du berätta om nån specifik situation/möte?
 - Har du erfarenheter utanför skolan/klassrummet som du tror spelar roll i din ... påverkar dig/hjälper? Har du någon koppling till hbtq-frågor/personer...
- Vilket utrymme upplever du att elevers könsidentitet tar (sökande efter bekräftelse) i klassrummet och andra aktiviteter på skolan?
 - Hur upplever du eleverna? / vad de söker/önskar? - Hur tar sig könsidentitet utrymme i skolan idag?
 - Ser du någon skillnad i mötet med icke-binära elever och binära transpersoner?
 - Kommer det upp att elever önskar använda ett *könsneutralt* pronomen?
 - Kan du berätta om lärares situation/ansvar generellt / ditt yrke? - Vad är ditt ansvar för det?
 - Vad är svårt/svårare i mötet med elever som tillhör denna elevgrupp? - Vad är lätt/lättare
- Hur tycker du att din situation ser ut, för att kunna möta alla elever så som de önskar?
 - Upplever du att fler kollegor/personal... Delar du och dina kollegor värderingar / sätt?
 - Hur anser du att ni lärare, du och dina kollegor, blir stöttade i ert arbete av ledningen på skolan?
 - Upplever du att det saknas stöd från något håll för att underlätta för dig/er lärare i mötet med eleverna?
 - Vad skulle du behöva / önska för att mötet med eleverna skulle fungera bättre?
 - Om något kan göras bättre/annorlunda... vad skulle det kunna vara / vad önskar du gällande ledningen?

Följdfrågor – Situationer som uppstått/erfarit?

- Kan du berätta om nån situation du inte kände dig bekväm i eller inte visste vad du skulle göra? (situationer som varit obekväma/jobbiga/svåra *respektive* lättare situationer, mer bekväm)
 - Varför tror du det blev så? Hur upplever du det? Kändes det? Hur löste du det? Vad tror du hade kunnat göra situationen annorlunda? Vad hade du behövt? Vad får det för konsekvenser för dig?
 - Hur påverkar det dig när... /att ... - Hur upplever du det från resten av klassen?

Samhällskunskapsämnet

- Blir det här speciellt i just samhällskunskapen?
- Är det nånting i det här som vi pratat om i intervjun som är specifikt för just det här ämnet?
- Är det nått med innehållet i SH som gör att vissa situationer uppstår?

Avslutningsvis

- Vilka förändringar skulle du vilja se för en bättre skola för elever som är trans/icke-binära?
- Och för lärare som möter transpersoner?
- Har du erfarenheter utanför skolan som du tror spelar roll i din lärarroll? Påverkar /hjälper?
- Finns det ngt mer du vil säga innan vi avslutar? / någon aspekt jag missat att fråga om?
- Hur upplevde du intervjun? / att bli intervjuad om detta?
- Tack!

Bilaga 2 – Intervjuguide – elevintervjuer

- Tack, vem är jag, syfte, frivillighet och anonymisering, utförande och struktur.

Del I – introduktion och bakgrundsinformation

- Vill du börja med att berätta lite om dig själv?
 - Namn, ålder, könsidentitet, pronomen, var du bor, vad du läser (program), ämnen, om din skola
- Kan du berätta lite om hur resan sett ut när det kommer till din könsidentitet?
 - Hur har det varit för dig? - Är du ute/öppen i skola? - Passerar du?

Vad gjorde att du ville delta i min forskningsstudie? – att du svarade ja?

- Vill du berätta kort om dig själv, din bakgrund, varför lärare, dina ämnen, hur länge verksam?
- Tankar vid förfrågan om forskningsintervju? Varför 'ja'?

Del II - Frågor

- Kan du berätta om dina erfarenheter av ”mötet med lärarna”...
 - Hur var det utifrån att vara trans? - Har du något exempel?
 - Var mötena olika med olika lärare? - Hur upplever du det?
- .. Kan du beskriva någon situation? ...Som var bra? ... nån som var dålig?
 - Hur upplever du att lärarens förhållningssätt (sätt att bemöta dig)
 - Hur kände du då? - Hur påverkar det dig när... att...
 - Vad hände när... då... - Hur upplever du det från resten av klassen?
 - Hur var det för dig att börja gymnasiet – i förhållande till att vara... Kan du komma ihåg hur det var att börja ettan?
 - Finns det nån lärare som är bra / bättre på... - Hur påverkar andra i klassens sätt att bemöta dig?
 - Vad hade du önskat att läraren gjorde annorlunda?
 - Vad tror du det beror på att läraren *inte* lyckas hantera/respektera...?
 - Vad får det för konsekvenser för dig?
 - Har du pratat med någon annan om det du varit med om? (vårdnadshavare, rektor, etcetera)

Generellt om skolkultur, kunskap (om och arbete med frågor om likabehandling, mående,

- Upplevelser av (”kan du beskriva hur du tycker dina lärare...”)
 - Lärares kunskap + intresse av området + intresse för och uppmärksamhet på elever
 - Hur upplever du att andra blir bemötta? Likt eller olikt dig? Hur pratar andra om lärares bemötande?

Samhällskunskapsämnet

- Blir det här speciellt i just samhällskunskap?
- Är det nånting i det här som vi pratat om i intervjun som är specifikt för just det här ämnet?
- Är det nått med innehållet i samhällskunskap som gör att vissa situationer uppstår?

Anslutningsvis

- Vilka förändringar skulle du vilja se för en bättre skola för elever som är trans/icke-binära?
 - Och för lärare som möter transpersoner?
- Har du erfarenheter utanför skolan som du tror spelar roll (påverkar/hjälper) dig i skolan?
- Finns det ngt mer du vil säga innan vi avslutar? / någon aspekt jag missat att fråga om?
- Hur upplevde du intervjun? / att bli intervjuad om detta?
- Tack!

Bilaga 3 – Ordlista: begrepp, uttryck och definitioner

Definitionerna i denna ordlista är bland annat hämtade från transformering.se och från RFSL:s begreppsordlista samt deras 'Hbtqi'-informationssida.

Binär transperson – innebär att vara (trans)man eller (trans)kvinna (eller att vara man eller kvinna och trans). Binärt är något som är uppdelat i två. Binär syftar här på den binära norm för kön i samhället – tvåkönsnormen – som manifesteras genom att alla människor förväntas vara antingen kvinna eller man.

Cisnormen är den norm som förutsätter att alla är cispersoner. Den innebär ofta att en kan behöva 'komma ut' som transperson. Normen ger cispersoner vissa privilegier (fördelar) som inte transpersoner kan ta del av.

Cisnormativitet beskriver det stadigvarande/ihärdiga system av förståelser om att människors kroppar, juridiska kön, könsidentitet, könsuttryck följer en binär könsnorm samt förhåller sig på ett linjärt sätt till varandra genom ens livscykel [egen översättning] (Schmitt, 2020).

Cisperson är den som inte är transperson, det vill säga en person vars kropp, juridiska kön och könsidentitet hänger ihop enligt normen.

Diskriminering kan innebära att en person blir utsatt för trakasserier eller sexuella trakasserier. Det kan också innebära orättvis behandling på jobbet eller i skolan. Missgynnandet eller kränkningen måste dock ha samband med någon av de sju diskrimineringsgrunderna: kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och/eller ålder) (bortsett från sexuella trakasserier där det inte finns detta krav på samband).

- former av diskriminering: direkt diskriminering, indirekt diskriminering, bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier och instruktioner att diskriminera

Dödnamn (ett namn som har 'dött' och 'begravts') används för att beteckna en transpersons födelse- eller annat tidigare namn som använts utan deras samtycke. Att använda en persons dödnamn kan hända av misstag, men det kan också användas för att avsiktligt avvisa eller missakta en person eller hans könsidentitet.

Genderqueer kan användas som en könsidentitet som inte följer tvåkönsnormen, och ibland som ett paraplybegrepp för olika könsidentiteter som inte gör det, likt 'intergender' och 'icke-binär'.

Genderfluid – att en har en flytande könsidentitet eller att ens könsidentitet varierar över tid eller beroende på sammanhang. Vilka identiteter en varierar mellan är olika från person till person. Begreppet räknas ibland in under paraplybegreppet 'intergender' eller 'icke-binär'.

Gender non-conforming innebär att man bryter mot normer för kön. Både transpersoner och cispersoner kan vara gender non-conforming. Till exempel kan både cis-män och transmän vilja använda könsuttryck som anses vara typiskt feminina.

Hen är ett pronomen som används antingen i sammanhang där kön inte är relevant, i sammanhang när en inte känner till vilket kön en person har eller när en pratar om en person som har hen som pronomen.

hbtqi är ett paraplybegrepp för homosexuella, bisexuella, transpersoner, personer med queera uttryck och identiteter och intersex-personer.

Icke-binär är en könsidentitet, men används ibland också som ett paraplybegrepp för olika könsidentiteter som inte följer tvåkönsnormen. (Att vara) icke-binär kan den person kalla sig som inte är tjej eller kille. Vissa icke-binära personer befinner sig mellan eller bortom kategorierna 'tjej' och 'kille', medans andra inte är något kön alls. Att vara icke-binär betyder alltså inte samma sak för alla som är det.

Intersektionalitet är "[e]tt perspektiv som används för att studera hur olika maktordningar hänger ihop med varandra och hur olika identiteter skapas som resultat av exempelvis religiositet, kön, sexualitet, klass och ålder. Hur de olika aspekterna hänger samman ser olika ut beroende på person, grupp och sammanhang." (RFSL 2019-05-09)

Kränkning eller mer specifikt *kränkande behandling* är ett uppträdande som kränker ett barns eller en elevs värdighet, utan att det är diskriminering enligt diskrimineringslagen (Skolverket).

Kön

- a. *Könsidentitet*: det kön en känner sig som eller som en identifierar sig som. Det är ens könsidentitet (vad en känner sig som/identifierar sig som) som bestämmer vilket kön en är.
- b. *Könsuttryck* (även kallat 'genus' och tidigare 'socialt kön') – handlar om hur en person uttrycker sitt kön genom till exempel kläder, röstläge, kroppsspråk, hår på huvudet, hår i ansiktet, hår på kroppen eller smink. Normer för könsuttryck är kontextuella (varierar över tid och var en befinner sig i världen samt i vilken samhällsklass en rör sig). Alla har inte det könsuttryck de själva helst skulle vilja ha: till exempel vill en del förändra kroppen med hormoner innan en börjar leva mer enligt sin könsidentitet. Andra kan ha för otrygg situation för att kunna uttrycka sitt kön på det sätt hen vill.
- c. *Juridiskt kön*: det kön som står i folkbokföringen (för alla folkbokförda i Sverige) och som syns i svenska personnummer.
- d. *Biologiskt kön*: den könsbenämning som tillskrivs individer vid födseln utifrån deras kropp (könsorgan) vid födseln.

Könsdysfori – Många transpersoner, men inte alla, upplever könsdysfori. Det är när en lider av eller upplever hinder i sin vardag på grund av könsinkongruens. Inkongruens betyder 'icke-överensstämmelse', alltså betyder *könsinkongruens* att det kön en blev tilldelad vid födseln inte stämmer överens med ens könsidentitet. Könsdysfori är ett medicinskt begrepp som används inom vården om en person som genomgår en könsdysfori-utredning och kanske får en könsdysfori-diagnos. En kan också använda begreppet för att beskriva sin egen upplevelse.

Könsöverskridande identitet eller uttryck är ett juridiskt begrepp som enligt Diskrimineringslagen 2008:567, kap 1, 4 § definieras som någon som "inte identifierar sig som kvinna eller man eller genom sin klädsel eller på annat sätt ger uttryck för att tillhöra ett annat kön".

Minoriserade grupper är minoriteter av en dominerande grupp. Begreppet används för att uppmärksamma maktförhållanden/-skillnader, fånga den aktiva dynamiken som skapar lägre status i samhället och för att signalera att en grups status inte nödvändigtvis är relaterad till hur många eller få av dem det finns i befolkningen.

Out:a – att offentliggöra en persons identifiering eller identitet utan henoms medgivande, oftast gällande sexuell läggning eller könsidentitet, men kan även gälla religiösa tro, politiska åsikter.

Passera – att uppfattas / läsas av andra som det kön en identifierar sig som. "Att inte passera kan vara förknippat med obehag och utsatthet i vardagen och i värsta fall leda till våld och hot om våld".

Queer har flera definitioner eller innebörder och kan syfta på normöverskridande gällande både sexuell läggning, könsidentitet, relationsformer och sexuell praktik, men även ett kritiskt förhållningssätt till rådande normer. Det kan till exempel betyda att vara icke-heterosexuell samtidigt som det också är en benämning och ett paraplybegrepp för alla inom hbtqia+-gemenskapen/community:t eftersom individer inom gruppen på något sätt bryter mot dessa

normer (cisnormen, heteronormen, tvåkönsnormen, samtidigt som det också kan vara ett politiskt ställningstagande och dessutom är ett teoretiskt perspektiv.

Trakasserier är ett uppträdande som kränker ett barns eller en elevs värdighet och som har sin grund i någon av de sju diskrimineringsgrunderna.

Transition används ofta för att beskriva en könsbekräftande process; den period då man exempelvis kan ändra namn och pronomen och genomgå kroppsliga förändringar. Om en vill ändra juridiskt kön och/eller genomgå underlivskirurgi ses det ofta som slutet på en transition, men det kan också vara när en känner sig klar, t.ex. för den som inte vill eller kan ändra exempelvis juridiskt kön.

Trans*/Transperson – begreppet handlar om könsidentitet, om hur man definierar och uttrycker sitt kön. Som transperson önskar man inte alls eller delvis inte identifiera sig med det kön som tilldelats vid födseln. Gemensamt för transpersoner är att ens könsidentitet och/eller könsuttryck inte stämmer överens med det juridiska kön man blev tilldelad när man föddes och som bestämdes utifrån hur ens kropp såg ut och tolkades då. (transformering.se).

*se sidan 5 för redogörelse av min användning av begreppet i denna uppsats.

Transsexuell – är ett ord för en diagnos / kopplat till diagnosen transsexualism (som är på väg att döpas om med nya diagnoskoder för könsdysfori/könsinkongruens). Historiskt sett har transsexuell använts om transmän och transkvinnor och används fortfarande eller ibland som en identitet eller ett sätt att benämna sig själv.

Tryggt rum [safe space]: en plats, rum, miljö eller omgivning som syftar till att personer (ofta tillhörande en specifik samhällsgrupp) ska kunna känna sig trygga och bekväma att uttrycka sin identitet och så långt det är möjligt vara försäkrade om att de inte kommer utsättas för diskriminering, trakasserier, hot eller annan emotionell eller fysisk skada.

XX-person – person född med två XX-kromosomer.

XY-person – person född med en X-kromosom och en Y-kromosom.

RFSL (2021-03-17). Begreppsordlista. *Hbtqi - fakta och tips*. Uppdaterad: 17 mars, 2021

<http://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/>

RFSL (2019-12-02). Hbtqi. *Hbtqi - fakta & tips*. Uppdaterad 2 december, 2019 www.rfsl.se/hbtqi-fakta/hbtqi/

RFSL Ungdom & RFSL (2021-03-04). Ordlista. *Vad är trans?*. Uppdaterad: 4 mars, 2021

<https://transformering.se/vad-ar-trans/ordlista>

Skolverket (2021-03-29). *Kränkande behandling, mobbning och diskriminering*. Uppdaterad 29 mars, 2021

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering>

SFS 2010:800. *Skollagen*. 6 kapitlet 2–3 §§. Utbildningsdepartementet.

<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>

SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. 1 kapitlet 4 §. Arbetsmarknadsdepartementet MRB

<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2008:567>