

Från strategisk anpassning till institutionell allians

En studie om HBTQ-lärares upplevelser av tillhörighet och exkludering i skolan

Mattias Lundin

FROM STRATEGIC ALIGNMENT TO INSTITUTIONAL ALLIANCE. A STUDY ON LGBTQ TEACHERS' EXPERIENCES OF BELONGING AND EXCLUSION IN SCHOOLS. The point of departure for this project is the importance of a sense of belonging to the contexts in which one is assigned to work, which in this case mainly refers to teachers' sense of belonging to both their colleagues and their identity as lesbian, gay, bisexual, or transgender or queer (LGBTQ). By analysing seven narratives, the text aims to contribute knowledge on how LGBTQ teachers experience breaking the hetero norm by focusing on how belonging is created. Two situations in the data stand out with respect to how belonging is reconstructed for the teachers. These are characterised by institutional alliance building to create clarity about belonging and inclusion. The data raises the question of whether a success factor for creating belonging is schools' efforts to develop their institutional support regarding inclusion and LGBTQ awareness.

Keywords: belonging, LGBTQ teachers, inclusion, heteronormativity, alliance building.

Inledning

I skolan möts människor med väsentligt olika bakgrund, vilket utgör kontext till lärarnas uppdrag att värna om de normer och värden som anges i skollagen (2010:800), diskrimineringslagen (2008:567) samt läroplanen (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22] 2022). Uppdraget innebär bland annat att

aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling samt utveckla arbetet med sexualitet, samtycke och relationer i undervisningen. Styrdokumenten ställer krav på en inkluderande undervisning som speglar mångfalden av identiteter och erfarenheter. En ansevärd mängd forskning, som presenteras senare, visar dock att skolan har varit heteronormativ och heterosexistisk (till exempel Buston & Hart 2001, Endo et al. 2010, Ferfolja 2007, 2008, Formby 2013, King 2004, Kjaran & Kristinsdóttir 2015, Landi 2018, Lundin 2013, 2016, Neary 2017), inslag som även kan ses i senare forskning (Llewellyn 2023, Lundin 2024, Reimers 2020). Förgivettagandet att lärare är heterosexuella är starkt, men skolan är också ett sammanhang där sexualitet inte tycks existera; där elever, oavsett ålder, betraktas som sexuellt oerfarna och lärare som sexuellt inaktiva, vilket gör att sexualitet blir något som endast uppfattas när det bryter mot normen (Reimers 2008, Williams & Giuffre 2011): En heterosexuell lärare kan nämna sin partner utan att det ses som ett uttryck för sexualitet, medan ett motsvarande yttrande från exempelvis en homosexuell lärare riskerar att uppfattas som något privat. Heteronormativitetens negativa implikationer i skolan (Buston & Hart 2001, Endo et al. 2010, Formby 2013) kan särskilt inverka på lärare som själva definierar sig som homosexuella, bisexuella, transpersoner eller som personer med queera uttryck eller identiteter (HBTQ), och en god relation mellan lärare och elev är avgörande för att skapa lärande (Rudoe 2017). Att lärare själva tystar sig (Ferfolja 2007, 2008, Landi 2018, Lundin 2013) eller behöver vara särskilt uppmärksamma på det som sägs (King 2004, Lundin 2016) är fortfarande gångbara försiktighetsåtgärder för lärare som upplever sådana behov, vilket inte ger de bästa förutsättningarna för att verka för de värden som anges i styrdokumenten. Denna studie tar fasta på upplevda tillhörigheter eftersom sådana kan ge känsla av att känna sig hemma – vilket kan sägas stå i kontrast till att överväga försiktighetsåtgärder.

Studien tar sin utgångspunkt i att lärarkollektivet återspeglar mångfald (Brett 2022, Lundin 2024, Reimers 2020) och riktar fokus mot lärare som identifierar sig som HBTQ. Med tanke på att lärarna leder elevernas skolarbete är förstås deras egen känsla av tillhörighet och relationsskapande betydelsefull, men den är också väsentlig som indikator på de normer som verkar på alla i skolan. Syftet med föreliggande text är att synliggöra vilka tillhörigheter lärare med HBTQ-identitet erfar på sin arbetsplats genom att besvara följande forskningsfråga: Vilka tillhörighetsrelaterade processer erfar lärare med HBTQ-identitet på sin arbetsplats? Yuval-Davis (2006) ramverk för att studera tillhörighet prövas för att förstå tillhörighetens processer.

Skolan, läraren och HBTQ-identiteter

Forskning har pekat på heteronormativa inslag i skolan, det vill säga inslag som baseras på den heterosexuella kulturens uppfattning av att vara ”the elemental form of human association, as the very model of intergender relations, as the indivisible basis of all community” (Warner 1994, s XXI). En heteronormativitet av detta slag fordrar att skillnader mellan män och kvinnor upprätthålls, exempelvis genom normer som anger hur dessa två positioner bibehålls. Åtskillnaden mellan könen utgör dessutom en förutsättning för ett särskiljande av hetero- och homosexualitet. Ett alternativt synsätt presenteras av Judith Butler (2007), som menar att kön och sexuella identiteter är instabila och ständigt konstruerade. Detta ger oss möjlighet att undersöka hur kön och sexualitet formas, i stället för att försöka definiera vad som karakteriserar olika subjekt eller identiteter när det kommer till kön och sexualitet. Föreliggande studie fokuserar på HBTQ-lärarnas möte med omgivningens förväntningar på hur kön och sexualitet ska formas med ett fokus på tillhörighetsrelaterade processer. Jaana Juutinen och Riikka Kess (2019) studerade komplexiteten vad gäller tillhörighet och mångfald i förskolan och tydliggjorde att tillhörighet och mångfald måste förstås utifrån både personliga och samhällliga perspektiv, samt med tanke på både historiska och framtida aspekter, trots att de är kopplade till specifika platser, samhällen och kulturer. Komplexiteten i tillhörighetsskapandet är på liknande sätt i fokus för föreliggande projekt, eftersom vi för dessa lärare kan ana att olika perspektiv möts och framträder i varierande utsträckning beroende på sammanhang. Nedan skisseras en bild över vilka aspekter som kan ha bäring på hur känslan av tillhörighet kan skapas.

Heterosexualitet tas ofta för givet, med privilegier och hegemoni som följd. Heterosexuell hegemoni kan inte bara iaktas i invektiv som markerar hierarki. Hegemonin kan också framträda i form av den avvisade andre (Kjaran & Kristinsdóttir 2015), eller när avvikande sexualitet görs till en subjektsposition som helt döljs (Rosenberg 2003). Att utmana den heterosexuella normen kräver inte bara att idén om att alla är heterosexuella utmanas, utan också att utmana normerande bilder av hur (olika) män och kvinnor ska vara. Heteronormen påverkar med andra ord inte bara homosexuella. Ett exempel på detta kan hämtas från maskulinitetsforskning i skolan (Connell 2005): när en stereotyp bild av maskulinitet uttrycks skapas en hierarki bland pojkar. En pojke som bryter mot maskulinitetsnormen, till exempel genom att använda feminint kodade attribut, kan bli marginaliserad, enligt Robert Connell. Konstruktionen av maskulinitet och de mekanismer som stärker normen kan exemplifieras med uttryck såsom ”bögen”

eller ”fjolla”. Dessa fungerar som gränsvakter för att visa vad som är lämpligt respektive avvikande från den maskulina normen (Nordberg 2006), vilket innebär att det avvikande andrafieras.

I tidigare studier om homosexuella lärares erfarenheter finns tydliga inslag av bekymmer som knyter an till heteronormativitet (Buston & Hart 2001, Herek 2004, Slesaransky-Poe & García 2009). Ett konkret exempel ger Steve Fifield och Howard Swain (2002), som visade mötet mellan naturvetenskapen och den homosexuella läraren och eleven. De förklarade att det uppfattades som att driva sin personliga agenda att ta upp homosexualitet i klassrummet och de pekade på obehag i vissa klassrumssituationer. Några år senare visade James R King (2004) hur öppet homosexuella lärare beaktade sitt sätt att vara, i avseenden som heterosexuella lärare inte behövde. Ett sådant exempel ger också Dillon Landi (2018) i beskrivningen av hur man som queer lärare kan brottas med omgivningens homofobiska attityder, som i exemplet utövades gentemot en elev som i kontrast till Landi själv gav uttryck för det queera och därmed utmanade de dominanta diskurserna. Landi visar sin känsla av samhörighet till eleven och avvägningarna för att stödja eleven utan att för den skull själv riskera att hamna i den dominanta diskursens förtryckande fokus. Heteronormativa föreställningar beskrivs ofta som en grund till de bekymmer och problem som ovan nämnda forskning presenterar och även om heteronormativitet kan också observeras i dagens svenska skola (Lundin 2024, Reimers 2020) finns skäl att rikta uppmärksamheten mot annat än brister, bekymmer och problem.

Adam Brett (2022) förklarar att studier som kopplar HBTQ-lärares insatser till deras personliga och yrkesmässiga svårigheter och utmaningar bygger på en bristmodell. Brett pekar på behovet av att artikulera dessa lärares synlighet på nya sätt, där också epitet som kraftfull och stark ingår. Forskningen ger emellertid också positiva exempel där lärare på olika sätt bryter heteronormativa mönster och bidrar till förändring (Llewellyn 2023, Lundin 2013, 2024, Neary 2017, Reimers 2020). Alexandra Allan med flera (2008) konstaterade fördelar med att HBTQ-lärare är öppna med sin sexualitet. Hon hävdade att den öppna läraren bidrar med att återspegla mångfald, vilket främjar elevers möjligheter att identifiera sig som de vill. Brett (2024) ger ett exempel i samma anda när han presenterar en nyanserad bild av utmaningar HBTQ-lärare möter och lyfter fram de fördelar och möjligheter som uppstår när man är öppet HBTQ som lärare.

Den svenska forskningen på detta område är begränsad. I sin analys av svenska homo- och bisexuella lärares berättelser konstaterar Mattias Lundin (2013), på liknande sätt som Allan, att en av lärarnas strategier handlar om att göra skillnad i undervisningen och att vara en

förebild. Lundin diskuterar vilken betydelse strategierna har för yrkesutövningen och betonar frågor om trygghet, tillit och samarbete. Det projekt som redovisas i denna artikel adderar till de begrepp Lundin (2013) framhåller genom att fokus riktas mot hur tillhörigheter kan förstås med utgångspunkt i lärares narrativ. Ett senare bidrag till svensk forskning på området ger Eva Reimers (2020), som pekar på att även lärare som inte är öppna med sin läggning bidrar till att diversifiera sätten att vara och göra sexualitet samt kön på. Reimers (2020) studie avser, likt föreliggande studie, att inte bygga vidare på den ansevärdaste bristmodellforskningen. Reimers (2020) fokuserar i stället på hur lärare bidrar till de utbildningsfunktioner som Gert Biesta (2009) identifierat. Med utgångspunkt i intervjuer med tre lärare som identifierar sig som lesbiska bidrar Reimers (2020) med ett annat narrativ och en annan förståelse än det bristorienterade, där lärarnas bidrag är centralt. Denna studie avser att bidra med ytterligare svenska exempel som kontrasterar bristmodellforskningen genom att fokusera på lärarnas tillhörigheter.

Teoretiska utgångspunkter

Empirin analyseras med hjälp av Nira Yuval-Davis (2006) ramverk för studier av tillhörighet och tillhörighetens politik. Även om Yuval-Davis är föga använd inom forskning som berör genusfrågor så är det inte första gången. Anna Olovsson Lööv (2014) studerade dragkinging som en feministisk epistemisk gemenskap, i vilken tillhörighet utgjorde en betydelsefull aspekt. Inom pedagogiken, framför allt i Sverige, har Yuval-Davis använts för att studera yngre barns tillhörighet (exempelvis Eek-Karlsson & Emilson 2023, Johansson & Rosell 2021).

Yuval-Davis (2006) definition av tillhörighet handlar om den känslomässiga koppling som kan beskrivas som att känna sig hemma, medan tillhörighetens politik syftar på projekt som är avsedda att skapa tillhörighet. Ur ett heteronormativt perspektiv är Yuval-Davis (2006) ramverk intressant att pröva, eftersom normativa yttringar tenderar att skapa en känsla av exkludering. Yuval-Davis (2006) ramverk består av tre analytiska nivåer, där den första handlar om *sociala platser* som kan exemplifieras med tillhörigheter till kön, ras eller klass, men också med tillhörighet, till exempelvis en profession. En person identifierar sig med en enda identitetskategori (exempelvis som svart men inte också vit) även om personens sociala positioner formas av flera olika faktorer såsom kön, klass och etnicitet, och dessa läggs inte bara till varandra utan de påverkar och formar varandra. Att vara kvinna innebär exempelvis olika saker beroende på om man

är medelklass eller arbetarklass respektive heterosexuell eller homo-sexuell. Yuval-Davis (2006) poängterar maktaspekter, men betonar också att rangordningen ofta är flytande och kan utmanas, vilket är en styrka med tanke på analysens intresse för tillhörighetsskapande insatser som lärarna erfar på sin arbetsplats. Den andra analytiska nivån är *identifiering och känslomässiga bindningar*. Till denna nivå hör de identiteter vi skapar genom berättelser vi delar, där det inte nödvändigtvis behöver finnas någon speciell gruppering som grund för tillhörigheten. Yuval-Davis (2006) förklarar att tillhörigheter av detta slag kan ha sin grund i kollektiva berättelser om kroppsuppfattning, yrkesambition eller sexuell förmåga. För HBTQ-personer kan dessa berättelser innebära att navigera och förhandla om sexuella identiteter och könsidentiteter i sammanhang med strikta normer och förväntningar. Konstruktionen av tillhörighet har i detta avseende dessutom en performativ dimension: specifika repetitiva praktiker och deltagande i sociala och kulturella sammanhang kan användas för att manifesteras sin tillhörighet. För personerna i denna studie skulle detta kunna handla om att deras identiteter uttrycks och förstärks genom aktivt deltagande i HBTQ-gemenskaper såsom HBTQ-nätverk och/eller Pride. Den tredje och sista nivån benämner Yuval-Davis (2006) som *etiska och politiska värden*. Den handlar om hur sociala platser och identifiering värderas och bedöms, samt om hur gränsdragningar mellan kategorier görs för att markera tillhörighet eller uteslutning. Med hjälp av de tre nivåerna analyseras vilka tillhörigheter som framträder och konkurrerar med varandra i lärarnas narrativ samt vilka gränser som värdeomdömen kan markera. Särskilt betydelsefullt i analysen är att identifiera vilka insatser för att skapa tillhörighet som lärarna eventuellt beskriver i sina narrativ.

Metod

Sex HBTQ-lärare rekryterades till projektet genom att information skickades ut via kontakter samt ett nätverk för homo-, bi- och transsexuella lärare (jfr Lundin 2013, Reimers 2020). Eftersom nätverkets fokus var homo-, bi och transsexuella blev detta fokus också gällande för studien. Intresserade lärare uppmanades att kontakta projektledaren och fick då ytterligare projektinformation samt uppgifter om projektets etiska överväganden och dess godkännande från Etikprövningsmyndigheten (nr 2022-04333-01). De lärare som valde att delta är erfarna lärare tidigt eller i mitten av sin karriär. Deras utbildningsbakgrund är allt från förskola till gymnasium och de arbetar i södra Sverige samt i Mellansverige.

Lärarna ombads att skicka en cirka en sida lång, skriftligt nedtecknad berättelse om att vara HBTQ-person i skolan, med fokus på en upplevelse där de kände sig särskilt sedda alternativt osynliggjorda som HBTQ-person, en situation där de blev bekräftade alternativt kränkta som HBTQ-person, alternativt en händelse med koppling till HBTQ-rättigheter som de själva varit med om. Ambitionen var att få ta del av berättelser av olika slag, negativa som positiva, som informanterna själva upplevde som relevanta att dela med sig av, vilket också kommunicerades när frågor ställdes. Det är värt att beakta att det kan ligga i sakens natur att man som informant inte nödvändigtvis tar upp neutrala vardagssituationer om man blir ombedd att berätta om en upplevd situation, vilket förstås kan inverka på narrativens särart.

Det empiriska materialet består således av deltagarnas egen-skrivna narrativ, som samlades in per mejl eller som ett ut- eller handskrivet dokument¹. Insamlingen av dokument gjordes i samband med en seminariedag med samma tema som texterna, som deltagarna erbjöds. Seminariedagen innebar inte bara ett tillfälle till nätverkande för deltagarna. För att undvika ett ensidigt utnyttjande av lärarna erbjöds en heldag med nätverkande och utbyte av erfarenheter i linje med Louis Cohen med flera (2018). Samtalen under seminariedagen innebar också en möjlighet att få en kompletterande och djupare förståelse för innehållet i texterna inför analysen, men seminariedagen erbjöd också goda möjligheter till att bli bekant med deltagarna och de tog själva tillfället i akt att lära känna varandra. Deras samtal vittnade om engagemang och förtrogenhet med lärararbetet och det hänvisades till vetenskapliga artiklar under samtalen. Flera av dem hade träffats tidigare.

Deltagarnas skriftliga medgivanden om texternas användning samlades in vid seminariedagens början. Texterna som lämnades in har redigerats varsamt för anonymisering samt för att skapa språklig tydlighet och de sparades i en anonymiserad fil där personuppgifter fingerades. Empirin består av sju texter, och de fem delar som valts ut för analys berör lärares ställningstaganden om att komma ut som HBTQ-lärare på skolan alternativt deras narrativ om situationer som de upplevt. Två narrativ har exkluderats av utrymmesskäl i kombination med att deras fokus på specifika arbetsrelaterade aktiviteter inte bedömdes ha tillräcklig bäring på frågan om tillhörighet.

Tillhörighet och exkludering i skolkontexten

Kollegial tillhörighet och kompromissandet om känslomässiga bindningar

I följande excerpt berättar Kalle om första dagen på nya arbetet och hur han lär känna en ny kollega:

Som alla stora planer så sprack det redan första dagen. Jag träffade Linda, som skulle vara min handledare under mitt första år. Hon var en äldre lärare i samhällskunskap som utstrålade självsäkerhet och värme. Hon skulle komma att bli min närmaste vän på arbetet. Vår första lunch tillsammans frågade hon om jag flyttat hit tillsammans med min flickvän. Frågan fick tiden att stanna. En våg av trötthet sköljde över mig. Jag visste att antingen så rättade jag henne omedelbart, eller så skulle det bli ett tungt år med mycket halvsanningar. Efter ordentligt övervägande under loppet av en mikrosekund så bestämde jag mig. ”Pojkvän”, rättade jag henne. Därpå föddes den första kompromissen med mig själv, jag kunde berätta för personalen om min relation, men inte för eleverna (och inte för chefen).

Med utgångspunkt i Kalles narrativ framstår introduktionen till kollegiet som en inbjudan till en social plats där beskrivningen av värmen från handledaren får representera känsla av tillhörighet i form av samhörighet och trygghet. Ett politiskt värde förmedlas emellertid indirekt i samband med att Kalle förutsätts vara heterosexuell, eftersom hans identitet som homosexuell andraferas. Lindas förgivettagande är dock inte att uppfatta som aktivt exkluderande, eftersom hon inte gör någon gränsdragning mot den andra, även om utsagan med sin förväntade heterosexualitet är heteronormativ. Lite senare i sitt resonemang prövar Kalle sina alternativ och sina relationer till elever och chef. Den prövningen kan tolkas som att den handlar om risken att utsättas för etiska och politiska värdeuttryck, exempelvis i form av heterosexuella förväntningar som skapar exkluderande gränsdragning och raserar känslomässiga bindningar till gruppen. Kalles berättelse exemplifierar hur risken för utanförskap vägs mot den stärkta känsla av tillhörighet som kan uppstå när vi delar berättelser om de grupper vi ingår i. Kalle kompromissar genom att inte delge sin identifiering med elever och chef, vilket tyder på att det i vissa sammanhang kan vara mer problematiskt att komma ut än i andra. Detta exempel, i vilket heteronormativiteten kommer till uttryck i form av en förväntad heterosexualitet, tyder på att uttryck för etiska och politiska värden har stor betydelse. Hans berättelse

kan sägas exemplifiera tillhörighetens komplexiteter. Dels i form av de ställningstaganden som han gör i form av en strategisk anpassning, dels i form av den spänning som uppstår mellan den osynliga identiteten som HBTQ-person och den synliga tillhörigheten till kollegiet i samband med Lindas fråga.

Värdeomdömens exkluderande kraft

Ett annat exempel som berör politiska värden för att markera tillhörighet ger Jessica. Hennes berättelse ger ännu tydligare exempel på med vilken kraft värdeuttryck skapar gränsdragning mot den andre. I hennes fall får värdena andra konsekvenser än i det förra exemplet:

Det var fest för personalen, en ”familjär” stämning. Förutom jag själv så hade kollegorna arbetat tillsammans mellan 15–20 år. Hur samtalet kom in på samkönade [förhållanden] minns jag inte riktigt. Kanske hade det att göra med att en förälder under ett tidigare föräldramöte undrat över förskolans arbete med genus. Att det ledde in samtalet? Någon sa i alla fall att ”ja vi har ju aldrig haft några sådana familjer här”. Jag sa nog ”vad ni vet” eller ”oj” eller så för jag blev genuint förvånad. Kände mig fortfarande trygg i sammanhanget. Sedan skojade en av de andra om att när hon som kvinna står på scen och uppträder då är det lätt att se vem som är ”av den sorten” och alla skrattade. /.../ [Någon annan kontrade] med att hennes pappa berättat hur han fått sjasa bort hennes barndoms skollärarinna då lärarinnan tydligen skulle ha stött på hennes mamma vid ett tillfälle. Och det hade också kunnat vara en anekdot att stå ut med, att ha överseende med den stackars mannen. Förstod vid det här laget att jag inte längre var bland allierade, men det som fick mig att bli helt kall och för evigt tyst var hur hon avslutade berättelsen: ”Äckligt!” var det hon sa. Och jag sa ingenting, ifrågasatte eller vände inte på något i det som nu plötsligen uttalats. Gick i stället hem med magknip och funderade i flera dagar på hur jag skulle göra. Hur jag skulle skapa utrymme för mig och regnbågen i det här nya sammanhanget? Efter två år har jag fortfarande inte sagt något om min egen historia. I stället har jag använt mina vänner, skapat en normalitet kring berättelser om mina vänner. Det känns både fetgt och obekvämt.

Med tanke på att det är personalfest med familjär stämning kan Jessikas berättelse sägas beskriva tillhörigheten till kollegiet som social plats. Känslan av tillhörighet till kollegiet sammanfaller å ena sidan med deras anställningar, men denna känsla utmanas här av de

etiska och politiska värden som kommer till uttryck och som, i stället för att markera tillhörighet markerar gränser i form av andrafiering. Formuleringen att det aldrig funnits några ”sådana familjer här” kan ses som den första markeringen att regnbågsfamiljer betraktas som något annat, det vill säga något som man inte ser som tillhörigt skolan som kollektiv. Den andra markeringen är skämtet om vem som är ”av den sorten”, det vill säga avvikande sexualitet. Båda yttrandena stärker en kollektiv identifiering av en heteronormativ grupp. Jessika beskriver sin känsla av att inte tillhöra som att hon förstår att hon inte är bland allierade. Hennes känslomässiga bindning till regnbågssamhället framstår som stark och hennes förväntade tillhörigheter till både HBTQ-kollektivet och kollegiet är svåra att förena i den heteronormativa kontexten. Jessikas berättelse exemplifierar diskrepansen mellan den synliga tillhörigheten till den sociala platsen samt de osynliga känslomässiga bindningarna som botten i identitet, vilka prövas av den starka känsla av uteslutning och tystnad som värdeomdömena ger upphov till.

Institutionellt stöd för att värna känslan av trygghet och tillhörighet

En helt annan uppbackning får Alex i den situation som uppstår när en elev filmar honom och publicerar klippet i sociala medier:

Under föregående termin fick jag vetskap om att en elev hade filmat mig en kort stund på en lektion och sedan laddat upp klippet på TikTok. Klippet, där pålagd musik spelas i bakgrunden, anspelar på min sexuella läggning [som homosexuell]. Det började med att en annan elev i hans klass fick syn på TikTok-klippet och gick sedan till min kollega för att informera om detta och visa upp klippet ifråga. Denna kollega gick vidare till rektor för att informera om det inträffade, då hon uppfattade det som en allvarlig händelse och kränkning. När rektor fick reda på detta kallade hon in mig till hennes kontor och berättade vad hon hade fått till sig och visade också klippet ifråga. I klippet syns jag när jag hjälper/pratar med en elev, en vanlig klassrumssituation men pålagt är en snutt av en låt som heter Doja (av artisten Central Cee), där raden ”how can I be homophobic – my bitch is gay” spelas. Jag reagerade inte så starkt då min uppfattning var att eleven som skapat klippet saknade omdöme – dels filmade utan tillåtelse och dels tyckte att det var lite roligt eller spännande att på detta sätt kommentera min sexuella läggning. Jag kände ingen ledsamhet eller någon oro/hot, utan uppfattade det mer som att eleven oreflekterat skapat

detta klipp och inte tänkt sig för. Rektorn tyckte dock att detta var allvarligt och kunde tolkas kränkande, så hon frågade om det var okej att kalla in eleven omgående och undrade om jag ville vara med under samtalet. Jag sa ”ja”.

I exemplet får vi ta del av att kollegan uppfattar den uppkomna situationen som allvarligt och kallar den för en kränkning. Både kollegans och rektorns reaktioner kan beskrivas som en ansats till att slå vakt om identiteter och känslomässiga kopplingar till dessa, där deras agerande blir en insats för att undvika att elevens heteronormativa värdeuttryck leder till splittring, upplevelse av ledsamhet eller oro/hot. Värnandet om identiteten förutsätter i detta fall den heteronormativa hierarkin för att elevens tilltag ska kunna uppfattas som hot. Vilka avsikter som låg bakom elevens tilltag vet vi inget om men tydligt är att kollegorna värnar om att ingen som tillhör gruppen ens ska riskera att behöva uppfatta sig bli kränkt. Kollegans och rektorns arbete för att motverka andrafrifering är utifrån den tolkningen att värna känslan av trygghet och tillhörighet till gruppen.

Värdeområden för att främja känslomässig bindning

I Kims berättelse får vi också ta del av elevers reaktioner:

Något som jag anser har varit väldigt befriande för mig är när elever frågar om jag är en kille, och det är främst elever som frågar p.g.a. att de är mer öppna! Jag är biologiskt född kvinna och min könsidentitet är trans ickebinär. Många tror att jag är en man och för varje person som utgår ifrån att jag är man så riktigt suger jag åt mig det, då jag tar det hela som mycket positivt! /.../ När jag väl kommer [till min nya arbetsplats], då märker jag att både elever och kollegor faktiskt reagerar på mitt utseende, det är något som de inte är vana vid. När jag rör mig i periferierna får jag kommentarer etc! Detta uppmärksammas av högsta chefen som omedelbart beslutar att i varje veckobrev som går ut i hela skolan ska delar av verksamheten och personal presenteras...

Kim berättar att när känslan av tillhörigheten till den sociala platsen kön bekräftas så känns det väldigt bra. I berättelsen exemplifieras dock också att elever och kollegor reagerar på Kims utseende i form av att kommentarer fälls. Dessa kan ses som etiska och politiska värdeområden som markerar känslomässiga bindningar till kön, exempelvis i form av förväntningar om hur kön ska göras. Reaktionerna på utseende blir till gränsmarkörer för det som inkluderas respektive

exkluderas, där Kim själv beskriver att elever och kollegor reagerar på sådant de inte är vana vid. Chefens initiativ att hela kollegiet ska presentera sig utgör en politisk markering av tillhörigheten till kollektivet. Markeringen att alla ska presenteras kan ses som ett uttalat etiskt och politiskt värde om hur identifiering ska värderas och bedömas i form av en performativ inkludering till förmån för alla anställdas känsla av inkludering i kollegiet. Presentationerna skapar således ett förtydliggörande om tillhörigheten till den sociala platsen, vilket kan främja känslomässiga bindningar så att fler kan komma att känna tillhörighet.

Otydliga politiska värden och begränsat handlingsutrymme

I det sista exemplet får vi möta Jenny. Hon är återhållsam med att berätta om hur hon lever och sin sexuella läggning. Jennys narrativ visar på upplevelsen av att bli ifrågasatt i samband med att en elev sade sig bli kränkt av den undervisning som hon initierat:

Jag går sällan ut med att tala om att jag lever med en flickvän, alltså är lesbisk. Mitt privata liv har inte intresse [relevans] i min undervisning. Under en av gymnasiekurserna läser vi om olika familjekonstellationer. Då pratar vi bland annat om regnbågsfamiljer. En av eleverna reagerar starkt och frågar varför vi måste prata om detta. Det är provocerande enligt honom. Detta kändes jobbigt att hantera i en klass där jag hade 30 elever. En [annan] elev blev kränkt och tog kontakt med rektorn, varpå rektorn tar kontakt med eleven som hade ifrågasatt. Han [rektorn] tyckte det var konstigt att det blev en sådan stor grej och undrade om jag också var en aktivist. Och där kunde jag säga att jag inte diskuterar det och det var inte viktigt just här. Denna kurs var kort och jag upplevde att det kanske inte fanns tid för diskussioner och jag upplevde också att ledningen inte riktigt tog detta på allvar. Eleven som hade kränkts blev sjuk en vecka och då släppte cheferna frågan.

Narrativet beskriver hur Jenny kommunicerar värden som rör familjekonstellationer i sin undervisning. Det normkritiska inslaget om regnbågsfamiljer gör att en elev blir provocerad. Jennys ställningstagande är att hennes privatliv, och därmed hennes egen familjekonstellation, inte har med undervisningen att göra. Elevens ifrågasättande blir, även om det är helt riktat mot innehållet i undervisningen, jobbigt att hantera eftersom det också har bäring på Jennys livsstil. Den lesbiska identiteten med den känslomässiga kopplingen till regnbågsfamiljer blir indirekt ifrågasatt, både av eleven i klassrummet och genom att

kontakt tas med rektorn. Känslan av att kunna kombinera tillhörighet till gruppen med den känslomässiga tillhörigheten framträder som krävande i Jennys berättelse.

När rektorn senare frågar om Jenny är aktivist kan detta tolkas som ett sätt att tydliggöra politiska värden, som i så fall skulle böttna i rätten att skapa sin identitet utan proklamera den, vilket rektorn implicerar genom att fråga om Jenny är aktivist. Frågan kan således tolkas som ett uttryck för ett politiskt värde om att sådant som rör regnbågsfamiljer och sexuell läggning inte ska avhandlas aktivistiskt i skolan. Jennys inledande formulering om att hennes privatliv inte har bäring i skolan kan sägas indikera ett förhållningssätt som är anpassat till det politiska värdet som rektorn ger uttryck för. Jennys berättelse ger oss exempel på hur spänningar kan uppstå mellan olika värden och de tillhörigheter som kan förknippas med dessa. Exemplet visar också hur brist på erkännande och förståelse från auktoriteter kan försvaga individens känsla av tillhörighet och säkerhet.

Diskussion

Inte oväntat ger analysen av lärarnas berättelser exempel på bekymmer och svårigheter som behöver hanteras, i likhet med resultat från tidigare bristmodellforskning (Brett 2022, Buston & Hart 2001, Herek 2004, Slesaransky-Poe & García 2009). Narrativen exemplifierar emellertid också tillhörighetsrelaterade processer, som illustreras av en känsla av främjad bindning till något, medan känslan av att vara på utsidan samtidigt kan stärkas i ett annat avseende. Jessikas berättelse med de exkluderande värdeomdömena får illustrera ett sådant fokusskifte från tillhörighet på den sociala platsen mot ett identitetsrelaterat tillhörighetsfokus. Värdeladdade ord såsom "äckligt" blir gränsvakter (Nordberg 2006) för att tydliggöra det oönskade och andrafierade. Ett kontrasterande exempel på betydelsen av att känslan av trygghet och tillhörighet värnas på bred front ser vi i det *institutionella stöd* Alex vittnar om i sin berättelse, där det uttryckta värdeomdömet skapar känsla av inkludering. Exemplet är särskilt betydelsefullt eftersom det visar på att kraften i etiska och politiska värden kan användas för att skapa tillhörighet: ingen som tillhör gruppen ska ens riskera att behöva uppfatta sig bli kränkt eller andrafierad. Kanske är det den institutionella alliansbildningen som gör Alex känsla av tillhörighet stark, rimligen så stark att elevens tilltag inte beskrivs som något hot för Alex. Vidare visar empirin, genom Kims narrativ och de värdemarkeringar vi ser där, också på betydelsen av den sociala platsen som förenande enhet som kan främja ytterligare känsla av

tillhörighet. Både Alex och Kim kan uppfattas som förebilder som återspeglar mångfald i de verksamheter de ingår i (jfr Allan et al. 2008, Llewellyn 2023, Lundin 2013, Neary 2017, Reimers 2020), men om vi betraktar analysen av dessa två narrativ mot bakgrund av empirin i sin helhet behöver samarbetet lyftas fram. Den tolkning som görs här är att vi i Alex och Kims berättelser kan identifiera tillhörighetsskapande insatser som grundläggs av deras eget agerande i kombination med kollegornas tydliga förhållningssätt, i form av ett institutionellt stöd i Alex fall och en *performativ inkludering* för Kims del. Poängen är inte att deras arbetsplatser skulle vara fria från heteronormativitet eller exkluderande utsagor, utan att personer i deras närhet värnar om de tillhörighetsfrämjande processerna på det sätt som Alex kollega och rektor samt Kims chef gjorde när de genom ett uttalat etiskt och politiskt värde angav hur tillhörighet till den sociala platsen ska värderas och bedömas, till förmån för allas inkludering i skolkollektivet. Det institutionella stöd som Alex får och den performativa inkludering som Kim erfar kan betraktas som en *institutionell alliansbildning* för att främja känsla av tillhörighet.

Jenny har som eget ställningstagande att hålla identiteten åtskild från arbetet vilket är i linje med tanken om att inte driva sin personliga agenda i klassrummet som Fifield och Swain (2002) beskrev. Av Jennys berättelse kan vi dock förstå att isärhållandet inte alltid är särskilt lätt att upprätthålla – i synnerhet inte när undervisningen implicit ifrågasätts som en aktivistisk handling. Ett sådant politiskt värdeomdöme innebär ett osynliggörande i form av brist på erkännande och förståelse, och det minskar Jennys känsla av tillhörighet och säkerhet. Värdeomdömen och markeringar av tillhörighet är inte sällan av heteronormativ art. Vi ser exempelvis hur heterosexualiteten tas för given (King 2004) med en *strategisk anpassning* som följd i Kalles berättelse. I Jessikas berättelse ser vi när normbrytande sexualitet endast förväntas existera annorstädes (Reimers 2008) med en *internaliserad tystnad* som följd. Alex och Kims narrativ utmärker sig i positiv bemärkelse bland lärarnas beskrivningar. Något som förenar dessa två situationer är med vilken tydlighet som tillhörighet skapas av kollega i ena fallet respektive kollega och rektor, i det andra. Det ska särskilt betonas att det inte i någon av dessa båda situationer tycks finnas någon konsensus om vare sig de etiska värdena eller om hur tillhörigheten till den sociala platsen ska betraktas, eftersom det i båda berättelserna finns exempel på personer vars agerande på ett eller annat sätt stör känslan av tillhörighet. Studiens resultat väcker frågan om vad som krävs för att en skola ska kunna arbeta trovärdigt med kunskapsområdet sexualitet, samtycke och relationer. Det är rimligen inte bara avgörande att undervisningen följer skollagen (2010:800),

diskrimineringslagen (2008:567) och Lgr22, utan att skolan också aktivt implementerar dessa värden i hela sin verksamhet. Genom ett konsekvent förhållningssätt som genomsyras av inkludering och normmedvetenhet, såsom illustrerats i Alex och Kims narrativ, kan en miljö där både lärare och elever känner sig trygga och respekterade skapas och där sådana värden på ett trovärdigt sätt kan kommuniceras i undervisningen.

Studien och dess metod bygger på ett begränsat empiriskt material och narrativen ska ses som exempel på hur lärare som identifierar sig som HBTQ *kan* uppleva att det är i dagens skola. Exempelen är emellertid betydelsefulla, eftersom de bidrar till att skapa förståelse för *hur* känsla av tillhörighet skapas för några lärare med HBTQ-identitet. Narrativen berättigas således genom att de bidrar till en mångfacetterad bild där tillhörighetsprocesser är centrala, snarare än att de skulle illustrera upplevelsen för ett kollektiv av lärare som identifierar sig som HBTQ-personer. Det faktum att empirin tillkommit genom kontakt med ett nätverk innebär en begränsning i sammanhanget, eftersom det inte går att säga om och hur resultaten påverkats av att datainsamlingen gjorts genom den kontakten. Med tanke på att tidigare svenska studier (Lundin 2013, 2024, Reimers 2020) haft motsvarande angreppssätt finns skäl att forskningen framgent också bör inkludera andra vägar till empiri. Det förtroende som fordras för empiriinsamling, inte minst av etiska skäl, talar dock för att nätverk ändå kan vara en rimlig väg. Trots empirins begränsade omfattning ger den både negativa och positiva exempel på att etiska och politiska värden har stor betydelse för känslan av tillhörighet. De negativa exemplen, där vi ser hur känsla av exkludering kan uppstå, kan sägas falla inom ramen för den tidigare forskningen, som visar hur homosexuella lärare får hantera situationer och beakta sitt sätt att vara (King 2004) och de exemplen adderar till den forskning som utgått från en bristmodell (jfr Brett 2022, Reimers 2020). Prövningen av Yuval-Davis (2006) ramverk har bidragit till att identifiera processer som kan relateras till tillhörighetens politik och som påverkat känslan av tillhörighet hos de inblandade. Något som är värt att beakta inför framtida tillämpningar av Yuval-Davis teori handlar om definitionen av kön. Yuval-Davis (2006) exemplifierar kön som en social plats, men detta är inte någon självklarhet, även om ställningstagandet lämnades oproblematiserat i denna texts inledning. Utifrån ett queerteoretiskt perspektiv skulle kön kunna tillhöra den analytiska nivån *identifiering och känslomässiga bindningar*. Butler (2007) kan hjälpa oss att utmana heteronormen genom att använda man och maskulin för att både beskriva det som ofta kallas en manskropp som en kvinnokropp och vice versa. Ett möjligt upplägg för fortsatt forskning vore att

kombinera ramverket med en tydligare queerteoretisk ansats. Fortsatt forskning får utforska vilka teoretiska ingångar som kan vara fruktbara att kombinera.

Slutsatser

Studien ger exempel på att det, trots definierade normer och värden samt lagstiftning, kan upplevas som ett avgörande steg att bryta mot normen som lärare. Genom att tillämpa Yuval-Davis (2006) tre teoretiska nivåer kan vi se hur strategisk anpassning, internaliserad tystnad och institutionell alliansbildning påverkar lärares upplevelse av tillhörighet i skolkontexten. På Yuval-Davis första nivå, sociala platser, exemplifierar Kalle genom strategisk anpassning hur han navigerar mellan sin identitet som homosexuell man och sin roll som lärare genom att endast dela sin sexuella läggning med sina kollegor. På Yuval-Davis andra nivå, identifiering och känslomässiga bindningar, exemplifierar Jessika internaliserad tystnad med hur kollegornas homofobiska uttalanden gör att hon känner sig tvingad att dölja sin identitet, vilket påverkar hennes känsla av samhörighet med kollegiet. På den tredje nivån, etiska och politiska värden, visar Alex och Kims erfarenheter hur institutionellt stöd och performativ inkludering leder till en stärkt känsla av tillhörighet genom institutionell alliansbildning. Detta motverkar exkluderande gränsdragningar och understryker betydelsen av aktiva institutionella insatser för att forma det Yuval-Davis benämner tillhörighetens politik.

Författarens tack

Stort tack till er som deltagit i studien och gjort artikeln möjlig att skriva. Tack till granskare för värdefulla och konstruktiva kommentarer.

Not

1. De empiriska narrativen i denna artikel utgör en reanalys av material i en tidigare publicerad text: Lundin, Mattias (2024): Heteronormativity in Swedish schools: Making a difference as an LGBT teacher. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2381045>. Artikeln i tidskriften *Teachers and Teaching* behandlar lärares bidrag till Biestas tre utbildningsfunktioner (Biesta 2009), medan denna artikel istället undersöker hur tillhörighet (Yuval-Davis 2006) kommer till uttryck i deras narrativ.

Referenser

- Allan, Alexandra; Atkinson, Elizabeth; Brace, Elizabeth; DePalma, Renée & Hemingway, Judy (2008): Speaking the unspeakable in forbidden places: Addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education* 8(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/14681810802218395>
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Buston, Katie & Hart, Graham (2001): Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education. Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24, 95–109. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0366>
- Butler, Judith (2007): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Brett, Adam (2022): Under the spotlight: Exploring the challenges and opportunities of being a visible LGBT+ teacher. *Sex Education*, 24(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2143344>
- Brett, Adam (2024): Space, surveillance, and stress: A Lefebvrian analysis of heteronormative spatial production in schools, using a photo elicitation method with LGBT+ teachers. *Sex Education*, 1–17. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1080/14681811.2023.2296473>
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2018): *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- Connell, Robert W. (2005): Att undervisa pojkar. I Marie Nordberg (red), *Manlighet i fokus*, s 161–187. Stockholm: Liber.
- Eek-Karlsson, Liselotte & Emilson, Anette (2023): Normalised diversity: Educators' beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early Years*, 43(2), 317–331. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1951677>
- Endo, Hidehiro; Reece-Miller, Paul C. & Santavicca, Nicholas (2010): Surviving in the trenches: A narrative inquiry into queer teachers' experiences and identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1023–1030. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.045>
- Ferfolja, Tania (2007): Teacher negotiations of sexual subjectivities. *Gender and Education*, 19(5), 569–586. <https://doi.org/10.1080/09540250701535584>
- Ferfolja, Tania (2008): Discourses that silence: Teachers and anti-lesbian harassment. *Discourse*, 29(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/01596300701802805>

- Fifield, Steve & Swain, Howard L. (2002): Heteronormativity and common-sense in science (teacher) education. I Rita M. Kissen (red), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom*, s 177–191. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Formby, Eleanor (2013): Understanding and responding to homophobia and bullying: Contrasting staff and young people’s views within community settings in England. *Sexuality Research & Social Policy*, 10(4), 302–316. <https://doi.org/10.1007/s13178-013-0135-4>
- Herek, Gregory M. (2004): Beyond ”homophobia”: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(1), 6–24. <https://doi.org/10.1525/srsp.2004.1.2.6>
- Johansson, Eva & Rosell, Yngve (2021): Social sustainability through children’s expressions of belonging in peer communities *Sustainability*, 13(7), 3839. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Juutinen, Janna & Kess, Riikka (2019): Educators’ narratives about belonging and diversity in northern Finland early childhood education. *Education the North*, 26(2), 37–50. <https://doi.org/10.26203/jt1s-3b77>
- King, James R. (2004): The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*. 43(29), 122–127. https://doi.org/10.1353/tip.2004.0019_
- Kjaran, Jón Ingvar & Kristinsdóttir, Guðrún (2015): Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 978–993. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019375>
- Landi, Dillon (2018): Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341478>
- Llewellyn, Anna (2023): “Because I live it.”: LGB teacher identities, as professional, personal, and political. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1164413>
- Lundin, Mattias (2013): Att förhålla sig till heteronormen i förskola och skola. *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 30–43.
- Lundin, Mattias (2016): Homo- and bisexual teachers’ ways of relating to the heteronorm. *International Journal of Educational research*, 75, 67–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.005>
- Lundin, Mattias (2024): Heteronormativity in Swedish schools: Making a difference as an LGBT teacher. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2381045>

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2022): Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Lööv, Anna Olovsson (2014): *Maskulinitet i feminismens tjänst: Dragkingande som praktik, politik och begär*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Neary, Aoife (2017): Lesbian, gay and bisexual teachers' ambivalent relations with parents and students while entering into a civil partnership. *Irish Educational Studies*, 36(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1289702>
- Nordberg, Marie (2006): *Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande*. Forskarbilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport 287.
- Reimers, Eva (2008): Asexuell heteronormativitet I Lena Martinsson, & Eva Reimers (red), *Skola i normer*, s 97–130. Malmö: Gleerups.
- Reimers, Eva (2020): Disruptions of desexualized heteronormativity – Queer identification(s) as pedagogical resources. *Teaching Education*, 31(1), 112–125. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1708891>
- Rosenberg, Tiina (2003): *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Rudoe, Naomi (2017): Lesbian and gay teachers and sex/uality education policy enactment in schools. *Discourse*, 39(6), 926–940. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1310085>
- Slesaransky-Poe, Graciela & García, Ana María (2009): Boys with gender variant behaviours and interests: From theory to practice. *Sex Education*, 9(2), 201–210. <https://doi.org/10.1080/14681810902829679>
- Warner, Michael (1994): *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Williams, Christine & Giuffre, Patti (2011): From organizational sexuality to queer organizations: Research on homosexuality and the workplace. *Sociology Compass*, 5(7), 551–563. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00392.x>
- Yuval-Davis, Nira (2006): Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Copyright Lundin 2024. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

