



”Klart du är en tjej. Du har ju långt hår med flätor och kjolar”

Hur kön görs i Camilla Gisslows roman Jag har ingen historia, jag har ett liv.



Författare: Charlie Nilsson

Handledare: Erik Erlanson

Examinator: Maria Nilson

Termin: HT18

Ämne: Svenska

Nivå: Grundläggande nivå

Kurskod: 2SVÄ2E

Abstrakt

Uppsatsen undersöker hur Camilla Gisslows roman *Jag har ingen historia, jag har ett liv* (2016) kan användas i svenskundervisningen utifrån skolans värdegrund samt hur den kan möjliggöra, som Elisabeth Langmann benämner det, tolererande subjekt. Utvalda delar av romanen analyseras utifrån Judith Butlers teori om hur kön görs, vilka ligger till grund för de didaktiska implikationerna. De sätt som analysen är strukturerad på, i form av dess innehåll, kan betraktas som ett möjligt tillvägagångssätt i ett arbete med romanen i undervisningen. Ambitionen är alltså en didaktiskt syftande diskussion av olika delar av romanen, snarare än en separat genusteoretisk analys.

Analysen visar på att den transsexuella karaktären Michael i Gisslows roman synliggör Butlers resonemang om hur kön görs genom performativa handlingar. Vidare visar analysen på att identiteter och beteenden som bryter mot dessa könsnormer dels sticker håll på idén om att genus, kropp och begär är sammankopplade och dels att de som hamnar utanför normen riskerar att bli utsatta för sanktioner. Det som framkommer i analysen kan också förstås utifrån Langmanns resonemang om att vi i möten med människor som rubbar våra invanda föreställningar, ställs inför valet att välkomna eller förtrycka. Det är också i dessa möten som Langmann menar att tolererande subjekt kan bli till.

Romanens didaktiska potential baseras på Martha C. Nussbaum teori, så som den tolkas av Malin Alkestrand, om skönlitteraturens möjlighet att påverka läsaren genom den narrativa fantasin. Sammanfattningsvis kan romanen alltså sägas ha en didaktisk potential på flera sätt. Dels då den visar på hur kön görs och problematiserar den normativa idén om att genus, kön och begär sammanfaller och dels då den synliggör det vi ställs inför i de möten som Langmann beskriver. Men kanske viktigast av allt, den erbjuder ett synliggörande av transpersoner.

Nyckelord

Identitet, litteratur, värdegrund, Nussbaum, genus, kön, Langmann, tolererande subjekt

Engelsk titel

”Of course you are a girl. You have long hair with braids and skirts.” How gender is made in *Camilla Gisslows roman Jag har ingen historia, jag har ett liv*.

Innehåll

1 Inledning	I
1.1 Syfte och frågeställning	III
2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	IV
2.1 Skolans värdegrund.....	IV
2.2 Svenskämnet	IV
2.3 Tidigare forskning	V
2.3.1 Transpersoner och skola.....	V
2.3.2 Litteraturens möjligheter	V
2.3.3 Värdegrundsarbete.....	VII
2.3.4 Transkaraktärer i barn- och ungdomslitteratur.....	IX
2.4 Teoretiska utgångspunkter	XII
2.4.1 Genus och kön	XII
2.4.2 Begreppsanvändning.....	XIV
2.4.3 Litteratur och didaktisk potential	XV
2.4.4 Värdegrundsarbete.....	XV
3 Metod och material	XVII
3.1 Romanen	XVIII
3.2 Metodkritik	XIX
4 Analys	XX
5 Diskussion	XXIV
5.1 Vidare forskning.....	XXVII
Referenser	XXVIII

1 Inledning

När jag gick i högstadiet brottades jag med mina tankar kring min identitet, vem jag egentligen var. Detta var knappast något som var unikt för mig, utan upptog troligtvis mina klasskamraters tankar lika mycket. Vad som däremot var unikt för mig där och då var bristen på förebilder och likasinnade, både i verkligheten, litteraturen och i andra medier. Av den anledningen skulle det ta lång tid innan jag kunde sätta ord på vad det var jag egentligen kände. Det skulle dröja till RFSL kom till skolan och pratade om hetero-, homo-, och bisexualitet och de sista fem minuterna nämna att det även finns de som inte identifierar sig med sitt biologiska kön, transsexuella.

När jag nu läser till lärare i svenska tänker jag att dagens elever som är i samma situation som jag var i har det betydligt lättare att sätta ord på vad det är de känner. Samtidigt som vi har fått en synliggörande diskussion om transpersoner i samhället har vi även börjat se fler transkaraktärer i litteraturen. Ändå läser vi blivande lärare en kurs i sociala relationer och konflikthantering utan att transpersoner och deras livsvillkor nämns. Ändå läser vi en litteraturvetenskaplig kurs inom svenskämnet utan några böcker med HBTQ-tema på litteraturlistan. Samtidigt visar folkhälsomyndighetens rapport *Hälsan och hälsans bestämningsfaktorer bland transpersoner* (2015) att den psykiska ohälsan ökar. Samtidigt visar också skolans värdegrund (lgy11) att verksamma inom skolan bland annat ska främja lika rättigheter och möjligheter, personlig utveckling samt respekt och förståelse för andra människor. Det finns givetvis ett flertal olika tillvägagångssätt för att förverkliga skolans värdegrund men då värdegrunden inte står separat utan ska genomsyra undervisningen anser jag det relevant att undersöka hur jag som blivande svensklärare kan göra detta genom litteraturundervisningen.

Det har, sen jag själv gick i högstadiet, tillkommit fler ungdomsböcker med HBTQ-karaktärer. Svenska barnboksinstitutet genomför årligen en bokprovning vilken innefattar en genomgång av föregående års utgivning av barn- och ungdomsböcker. Genomgången 2017 visade på att allt fler författare de senaste åren har börjat ta upp olika normer i sina böcker (Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation, 2018). Vidare benämnde SBI 2016 som inkluderings år och i deras överblick av ungdomslitteraturen 2017 syns en ännu starkare skildring av samtida samhällsliga problem och idéer. Det kan således antas finnas en större efterfrågan av litteratur som inkluderar och möjliggör igenkänning även för dem som inte faller inom samhällets normer. Denna utveckling ger anledning att tro att allt fler böcker med HBTQ-karaktärer kommer att publiceras och då framförallt transkaraktärer, vilket SBI

(2017) noterat har blivit vanligare. Det är alltså främst olika sexualiteter som redan funnit sin plats i ungdomsböcker medan könsidentitet sakta men säkert börjar ta sin plats. Samtidigt skriver SBI (2017, s.9) att dessa böcker oftast fokuserar på ”den problematiska vägen mot omgivningens acceptans [...] för att synliggöra transpersoners utsatthet”. De totalt böcker som tillkommit 2017 med transpersoner som huvud- eller bifigurer har dock i hög grad ett annat förhållningssätt i form av att könsidentiteten inte problematiseras

I rapporten *Hon hen han* (Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, 2010, s.165) analyseras HBTQ-personers hälsosituation varav ett återkommande tema i intervjuerna är att transpersoner och transfrågor är osynliggjorda. Vidare vittnar flera av intervjupersonerna om svårigheterna med att sätta ord på vad de känner på grund av ovanstående anledning:

ordet transperson har [...] saknats i deras begreppsvärld. Intervjupersonerna har inte haft vetskap om vad ordet innebär och således inte kunnat definiera sig som trans. Man har helt enkelt inte kunnat sätta ord på sina känslor och upplevelser eftersom orden saknats. (2010, s.65)

Rapporten fastslår att just synliggörande är en viktig faktor för att kunna bygga sin könsidentitet och att detta försvåras genom avsaknad av sammanhang och förebilder. Rapporten är visserligen nio år gammal men även i utredningen *Transpersoner i Sverige* (SOU 2017:92, s.223) berättar flera informanter om osynliggörande och ”[...] att transpersoner har osynliggjorts i undervisningen och i läromedel”.

Som tidigare nämnts är alltså utbudet av ungdomslitteratur med transkaraktärer inte särskilt stort och i mitt urval av böcker fann jag Camilla Gisslows bok *Jag har ingen historia, jag har ett liv* (2016) som bäst lämpad för min uppsats i förhållande till åldersgrupp (högstadium & gymnasium) och möjliga didaktiska implikationer. I min undersökning hittade jag andra relevanta böcker att arbeta med som Anette Skåhlbergs *I spegeln finns jag till* (2016), Meredith Russos *Om jag var din tjej* (2016) och Elvira Birgitta Holms *Zip* (2004).

Då ovanstående rapporter om transungdomars erfarenheter av skolan vittnar om ett misslyckande när det kommer till införlivandet av skolans värdegrund är min förhoppning att min litteraturanalys och efterföljande didaktiska diskussion ska fylla en del av det tomrummet. Förhoppningsvis slipper framtida elever vänta på att RFSL ska

komma till skolan innan de får möjlighet att synliggöras och sätta ord på vad det är de känner.

1.1 Syfte och frågeställning

Uppsatsen syftar till att undersöka möjliga didaktiska implikationer i undervisningen med utgångspunkt i ungdomsromanen *Jag har ingen historia, jag har ett liv* av Camilla Gisslow (2016). Detta i relation till skolans värdegrund som betonar att varje enskild elev ska ges möjlighet att finna sin unika egenart samt att skolan ska främja förståelse för andra människor och motverka diskriminering. För att generera ett underlag för didaktiska implikationer görs en litteraturanalys av utvalda delar ur ovan nämnda ungdomsroman utifrån ett genusperspektiv då fokus bland annat ligger på normer gällande könsidentitet och hur, som teoretikern Judith Butler formulerar det, kön görs. Analysen bör även ses som ett möjligt tillvägagångssätt i ett arbete med romanen, varpå diskussionsavsnittet är en vidareutveckling av denna. Vidare är litteraturen en av de praktiker genom vilka kön görs, varför det är relevant med en litteraturanalys utifrån Butlers teori. Uppsatsen syftar också till att problematisera didaktiska tillvägagångssätt för att möjliggöra, utifrån teoretikern Elisabeth Langmanns begrepp, tolererande subjekt. Ambitionen är alltså en didaktiskt syftande diskussion av olika delar av romanen, snarare än en separat genusteoretisk analys.

För att uppsatsen ska uppfylla dess syfte kommer följande frågeställningar att besvaras:

- Hur görs kön i romanen?
- Hur kan romanen användas i undervisningen utifrån skolans värdegrund och Nussbaums teori?
- Hur kan romanen användas för att möjliggöra tolererande subjekt?

2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer bakgrund kopplad till uppsatsens syfte och frågeställningar redogöras för och därefter tidigare forskning. Avsnittet avslutas med att uppsatsens teoretiska utgångspunkter presenteras.

2.1 Skolans värdegrund

I ”Litteraturläsning i demokratisk anda?” (2017, s.119) skriver Katrin Lilja Waltå om den svenska skolans dubbla uppdrag. Detta i form av att den dels ska syfta till att eleverna inhämtar och utvecklar kunskaper och dels att den ska fostra eleverna till samhällsmedborgare. Vad innebär det då att fostra eleverna till samhällsmedborgare? Skolverket fastställer i gymnasieskolans läroplan (Gy11, s.5) att ”utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”. Vidare ska den demokratiska värdegrund som skolan vilar på genomsyra all undervisning och är således inget som står separat eller som kan tillskrivas enstaka ämnen. Ett centralt begrepp som är återkommande i Gy11 är ”värden”, vilka utbildningen ska både gestalta och förmedla. Dessa värden berör bland annat jämställdhet, frihet och integritet, människolivets okränkbarhet samt solidaritet mellan människor. Vidare fastställer skolverket (Gy11, s.1) att det är skolans uppgift ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”. Skolan ska således förmedla betydligt mer än enbart ämneskunskaper.

2.2 Svenskämnet

I skolverkets (Gy11) beskrivning av svenskämnet redogör de för att språk och litteratur är dess kärna. Språket möjliggör kommunikation, kunskapsutveckling och reflektion medan skönlitteratur och andra texter genererar kunskap om individens omvärld, sina medmänniskor och om sig själv. Mer specifikt ska undervisningen i svenska ”leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Gy11, s.160).

Det finns, som nämndes i inledningen, ett flertal olika tillvägagångssätt för att

förverkliga skolans värdegrund men då värdegrunden inte står separat utan ska genomsyra undervisningen anser jag det relevant att undersöka hur jag som blivande svensklärare kan göra detta genom litteraturundervisningen. Både skolans värdegrund och svenskämnets beskrivning och syfte ger stöd för att använda romanen dels för att erbjuda fler elever igenkänning och dels för att belysa andra människors erfarenheter samt utmana rådande normer gällande genus och kön.

2.3 Tidigare forskning

2.3.1 Transpersoner och skola

Uppsatsens fokus är inte att kartlägga transpersoners erfarenheter av skolan men jag finner det relevant att redogöra för vissa aspekter, så som upplevelserna av osynliggörande. Detta är relevant för denna uppsats då den grundar sig i skolans värdegrund som betonar varje elevs rätt till att finna sin unika egenart samt att svenskämnet ska erbjuda skönlitteratur ”som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Gy11, s.160). Att osynliggöra transpersoner och transfrågor motverkar möjligheterna för dessa elever att sätta ord på vad de känner samt spegla sig i och identifiera sig med andra i liknande situationer.

I rapporten *Vem får man vara i vårt samhälle?* (Larson, Lilja & Fossum, 2008, s.26) framgår det att unga transpersoner är en extra utsatt grupp när det kommer till psykiska, fysiska och sociala problem. Detta, menar författarna, hör troligtvis ihop med det identitetssökande som hör till ungdomsåren, vars process i sig är känslig. Därtill hör också rädslan och risken för verbala och fysiska trakasserier. I rapporten *Transpersoner i Sverige* (2017, s.168) redogörs det för att gruppen transpersoner är extra utsatta och skolan återges som exempel på en plats där det är vanligt förekommande med olika former av kränkningar. Det finns alltså två aspekter som jag vill ta fasta på – dels upplevelsen av att osynliggöras och dels bristen på förebilder men också upplevelsen av fördomar och kränkningar. Båda dessa har skolan i uppgift att förbättra, och jag hoppas att min uppsats kan vara ett steg på vägen.

2.3.2 Litteraturens möjligheter

Detta avsnitt syftar till att göra ett kort nedslag i delar av forskningen kring skönlitteraturens möjlighet att påverka läsaren.

I ”Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjlighet” (2015, s.15)

redogör Torsten Pettersson för att många av de som hyllar litteraturen och menar att den besitter förmågor som ger läsaren självinsikt, personlighetsutveckling och empati, inte hänvisar till den empiriska läsforskningens resultat. Det finns också forskare ”med bakgrund i handfast läsforskning” som hävdar att litteraturen besitter dessa förmågor. Pettersson (2015, s.16) skriver också att ”psykologiska studier har även hävdat att läsning av fiktionslitteratur i högre grad än läsning av faktalitteratur, kan bidra till att läsarna får en ökad förståelse för variationen av olika sociala förmågor”. Den optimistiska bilden av läsningens goda effekter har dock fått utstå kritik och Pettersson (2015, s.17) redogör för att det är svårt att ”slutgiltigt visa att läsningen av fiktionslitteratur förstärker empati som personlighetsdrag”. Svårigheten ligger i att både empati och läsfrekvens är svåra att mäta i detalj och det är även svårt att dra säkra slutsatser om orsakssammanhangen. Det finns således ingen entydig forskning gällande fiktionslitteraturens möjligheter men skolverkets beskrivning av litteraturen och dess funktion i svenskämnet ligger i linje med den optimistiska forskarsidan.

Nedan ges några exempel på hur möjliga perspektiv på just fiktionslitteraturens möjligheter kan se ut. I ”Internetgenerationens syn på fiktionsläsning” (2015, s.247) redogör Skans Kersti Nilsson för litteraturens betydelse för identitetsutveckling vilken möjliggörs av ett så kallat speglingsfenomen. Detta inbjuder ”till överskridande reflektion kring mänskliga villkor utan direkt konfrontation med verkliga människor”. Ur ett neurologiskt perspektiv så förorsakas detta speglingsfenomen av hjärnans spegelneuroner. Vidare skriver Nilsson (2015, s. 247) att ”ett mer sammanhängande synsätt inom neurologin, the theory of mind, förklarar människans förmåga att kunna överföra och förutse andra individers tankar, känslor, tro och längtan”. Att applicera detta perspektiv på litteraturläsningen och sammanlänka narrativ empati och altruism är dock för svagt för att användas som bevis, enligt Nilsson. Bland de som ser fiktionslitteraturen som ett medel till personlighetsutveckling och liknande, råder ofta en uppfattning om att det är just av dessa anledningar som ungdomar läser fiktion. De studier som gjorts och som presenteras i *Litteraturen på undantag?* (2015, s.266) visar dock att elever inte uttryckligen läser böcker av ovanstående anledningar. Gymnasieelevernas argument för läsning av skönlitteratur motsvarade således i låg grad de motiveringar som framgår i svenskämnets centrala innehåll. Vidare går det att se en attitydskillnad gentemot litteraturläsning beroende på elevernas gymnasieprogram. Framförallt gick det att se ett större motstånd mot litteraturläsning från eleverna på yrkesförberedande program, och då framförallt bland killar. Författarna konstaterar

således att fiktionsläsning inte alltid "[...] fungerar som stöd för personlighetsutveckling och omvärldsorientering för unga vuxna i Sverige i dag" (2015, s.267). En relevant fråga är dock om det egentligen spelar någon roll huruvida eleverna uttryckligen läser av dessa anledningar eller inte, möjligtvis sker exempelvis speglingsfenomenet oavsett om läsaren är medveten om det eller inte. Detta är dock inte en fråga som avses besvara i denna uppsats, men likväl av betydelse på så sätt att en medvetenhet bör finnas gällande den delade uppfattningen om vilka egenskaper litteraturen besitter.

Ett annat perspektiv på litteraturen och dess möjligheter är den etiska vändningen, vars övergripande mål är att rikta fokus mot skönlitteraturens etiska dimension. Det finns flera forskare som kan placeras inom den etiska vändningens syn på litteratur och Malin Alkestrand redogör i *Magiska möjligheter* (2016, s.78) för en av dem, Marta C. Nussbaum. Alkestrand (2016, s.78) skriver att ett av Nussbaums resonemang är att "läsning av skönlitteratur är central för att individer ska utvecklas till de kritiska och empatiska medborgare som det demokratiska samhällsskicket är beroende av". Att läsaren får uppleva andra individers perspektiv är det som utmärker skönlitteraturen enligt Nussbaum och det är detta som gör att den har en etisk effekt, då den skapar empati för andra individer. Här använder sig Nussbaum av begreppet narrativ fantasi för att beskriva förmågan "[...] att kunna sätta sig in i andra individers situation, läsa av den och förstå de begär och önskningar som en person i denna situation kan tänkas ha" (2016, s.79). Vidare menar Nussbaum att jämfört med teoretiska etikexempel är romanformen "mer öppen för tolkning, vilket ger läsaren ett större utrymme att ta ställning till det skildrade" (2016, s.80). Hon har dock, liksom andra med samma optimistiska syn på skönlitteratur, fått utstå kritik. Alkestrand (2016, s.80) skriver att Anders Tyberg är en av dessa kritiker och som menar att relationen mellan text och läsare är för harmonisk utifrån Nussbaums perspektiv, och att läsaren bör betraktas som mer aktiv. Samtidigt som Alkestrand delar Nussbaums syn på skönlitteratur så instämmer hon i kritiken och skriver att "i en klassrumskontext måste läraren arbeta aktivt med en väl genomtänkt pedagogik för att den didaktiska potentialen ska kunna aktualiseras för så många elever som möjligt" (2016, s.80).

2.3.3 Värdegrundsarbete

Till skillnad från ämnesplanerna som relativt detaljrikt redogör för vad som ska

ingå i respektive kurs och vad som förväntas av eleverna i form av centralt innehåll och kunskapskriterier, så är värdegrunden betydligt mer diffus vilket lämnar ett stort ansvar på respektive lärare att tolka och konkretisera den i undervisningen. Detta har, föga förvånande, lett till mindre lyckade försök trots goda intentioner. I boken *I en klass för sig* (2004, s.221) redogör Fanny Ambjörnsson för ett mindre lyckat exempel från en lektion om sexualitet, identitet och känslor. Läraren påpekar att det såklart finns några homosexuella i klassen och frågar därefter om tjejerna respektive killarna i klassen tycker att det är okej med homosexuella och ber dem räkna upp handen om de instämmer. Alla eleverna räcker upp handen varpå läraren svarar ”Ja, det var ju bra. Då är ni toleranta!”. Därefter frågar läraren hur många av eleverna som ”kan tänka sig ha sex med sitt eget kön?”. Den enda som räcker upp handen på frågan är också den enda i klassen som är öppet homosexuell.

Vad är då problematiken med ovanstående exempel? I inledningen i *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* (2018, ss. 18-21) skriver Janne Bromseth och Frida Darj om queerteorins betydelse för en vidgad och kritisk syn på kön- och sexualitetsnormer i skolan. Ambitionen var att komma ifrån en pedagogik i linje med ovan nämnda exempel. Det är också just detta som författarna försökt utveckla och de myntade begreppet ”normkritisk pedagogik” för att beskriva den intersektionella maktkritiska pedagogik de utarbetat tillsammans. I ”Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik” (2018, s.53) skriver Janne Bromseth om heteronormativitet vilket ”är baserat på principen om hierarkisk skillnad, där vissa kroppar och livsstilar privilegieras medan andra systematiskt och genom upprepning presenteras som avvikande, mindre önskvärda och mindre värdefulla”. Detta är något som ofta har genomsyrat undervisningen om sexualitet och identitet och Bromseth (2018, s.51) skriver att ”när icke-heterosexualitet väl togs in i undervisningen var det på heteronormens premisser”. Istället för att belysa och diskutera förtryckande normer blir homosexuella istället objekt för de normativas acceptans och tolerans. Heteronormativiteten upprätthålls genom, som Bromseth kallar det, homotoleransen vilken kännetecknas av att icke-heterosexualiteten och icke-heterosexuella lyfts upp som något annat och problematiskt (2018, ss. 58-59). En annan viktig aspekt som Bromseth (2018, s.58) redogör för är att homotoleransen tenderar att upprätthålla rasistiska diskurser genom att homofobi tillskrivs de icke-västliga länderna.

Vad framhåller då författarna *till normkritisk pedagogik*? Bromseth (2018, s.59)

redogör för vikten av att kritiskt granska hur normer skapas även då vi avser att förändra förtryck. Det handlar således om att vi, trots goda intentioner, riskerar att befästa de normer vi avser att utmana. Exempelvis skriver Bromseth (2018, s.64) hur toleranspedagogiken tenderar att göra just detta. Utbildning om den Andra är ett tillvägagångssätt som kan placeras inom denna typ av pedagogik, där kunskap om den andra inte sällan begränsas till enskild lektion eller temadag. Vidare skriver Bromseth (2018, s.67) att en konsekvens av de strategier som fokuserar på den Andra är att den ”norm som skapar andrafiering och förtryck” sällan synliggörs och problematiseras. Ett annat problem är att transpersoner och icke-heterosexuella inte tilldelas ”en position som agerande subjekt i klassrummet. De beskrivs som personer det är synd om och som är beroende av ’vår acceptans’” (2018, s.67). Något som innehar en central roll inom den normkritiska pedagogiken är kunskap om och synliggörande av makt. Bromseth (2018, s.70) skriver att förändring kräver att ”det skapas medvetenhet om de maktstrukturer som skapar förtryck, inte för, men tillsammans med den förtryckta. Renita Sörensdotter skriver i ”En störande, utmanande och obekväm pedagogik: Om queerteorins relevans för en normbrytande undervisning” (2018, ss.322) om vikten av att kritiska frågor ställs i undervisningen om icke-norm och norm. Det handlar om att ”lära ut kritisk medvetenhet om förtryckande strukturer och strategier för att kunna förändra dem. Det innebär även att lära sig om ens egen position i dem” (2018, s.323).

Även Elisabeth Langmann problematiserar dessa kontraproduktiva tillvägagångssätt i *Toleransens pedagogik* (2013). Hon benämner dessa typer av tillvägagångssätt, där tolerans står i centrum, som ”toleransens metodik” där toleransarbetet utgörs av färdiga utarbetade metoder genom vilka eleverna på förhand ska lära sig vilka människor som behöver tolereras. Det befäster på så sätt det redan existerande ”vi och dom”-tänket, snarare än att utmana det. Det är alltså inte helt lätt att införliva skolans värdegrund på ett givande sätt trots goda intentioner.

2.3.4 Transkaraktärer i barn- och ungdomslitteratur

Här redogörs för tolkningar av liknande romaner för att kunna visa på eventuella likheter och skillnader i analysen av Gisslows roman. Vidare är syftet att belysa de romaner och den forskning som finns inom transområdet.

Som nämnts i inledningen visar Svenska barnboksinstitutets senaste bokprovningar att det blir allt vanligare med normbrytande karaktärer. I ”Om genus, sexualitet och makt i fantastik och vampyrberättelser för ungdomar” (2017, ss.147-148)

skriver Maria Nilson att utrymmet för att utmana normer är begränsat, att ”det går att testa normer, att ’oroa’ och streta emot, men det gäller att inte gå för långt” (2017, s.148). Nilson diskuterar därefter hur våra föreställningar om vad en normal kropp är, problematiseras i några svenska ungdomsböcker skrivna under 2000-talet. Den titel som är av intresse här är Jessica Schiefauers roman *Pojkarna* (2011), vilken handlar om flickorna Momo, Bella och Kim som genom en magisk blomma förvandlas till pojkar under några nätter. Detta, skriver Nilson, ”[...] påverkar både deras identitetsskapande och deras syn på sina kroppar” (2017, s.155). Förvandlingen genererar olika känslor hos de tre flickorna och Nilson (2017, s.156) skriver att det för Bella blir ”[...] ett sätt att både acceptera sin flickkropp och inse att hon älskar den”. Kim däremot känner sig mer tillfreds i sin killkropp och det är också i den som hon upptäcker sin sexualitet och känner lust och begär, vilket hon inte gör i sin flickkropp. Nilsson menar att *Pojkarna* (2011) och de andra ungdomsromanerna låter flickorna ”[...] genom transformation (eller en avvisad sådan) utmana flickskapet” (2017, s.158). Dessa typer av romaner öppnar upp för diskussioner om vad som betraktas som en ”normal” kropp och kastar även ljus på maktdimensionen när det kommer till genus, kön och sexualitet.

En annan som skrivit om *Pojkarna* är Rebecka Fokin som i artikeln ”’En människa är det’ : Flickskap i Jessica Schiefauers *Pojkarna*” (2015) analyserar hur flickskap konstrueras i romanen. Fokin (2015, s.2) skriver att romanen ger upphov till frågor om ”[...] vad kön är och kan vara” och vad det innebär ”[...] att konstrueras som flicka eller pojke, eller både och” (2015, s.2). Vidare utgår Fokins analys, liksom denna uppsats, från Butlers resonemang om performativitet. Hon menar att det inte bara är den ytliga transformeringen som gör flickorna till pojkar, utan själva performansen. Gränserna för kön och sexualitet kan ifrågasättas genom performansen i form av handling, språk och rörelse, vilket vi ser i romanen (2015, s.10). Fokin (2015, s.11) skriver också att romanen visar på Butlers resonemang om att kön och sexualitet inte är något ursprungligt, detta genom att karaktärerna uppfattas som pojkar på grund av att de utför ”rätt” handlingar. På samma sätt är också flickskapet en konstruktion och Fokin (2015, s.12) skriver att ”flickperformansen är en strävan efter att efterlikna en heterosexuell matris, där biologiskt kön följer socialt konstruerat kön”. En annan aspekt som Fokin redogör för är spegelns betydelse i romanen. Hon skriver ”att bli sedd och att se, att spegla och att speglas är centralt i romanen och förankrat i ett sökande av identitet” (2015, s.17). Avslutningsvis skriver Fokin (2015, s.18) att romanens slut ”[...]

innebär en Butlersk utopi: en möjlighet att vara 'människa' utan att bestämmas av ett kön och en sexualitet”.

I ”Från könsschabloner till överskridningar i serieromaner för ungdomar” (2017, s.176) diskuterar Åsa Warnqvist ”transkroppen och trans som könsuttryck”. Även hon diskuterar hur ungdomsboken blivit mer normkritisk och allt oftare berör föreställningar om ”normala” kroppar. I artikeln diskuteras Elias. S Ericsons serieroman *Åror* (2013) som kretsar kring den sextonåriga transpersonen Mika. Warnqvist skriver att samtidigt som serieromanen är progressiv är den också normbegränsande. Detta då transpersonens kropp skildras ”[...] som något avvikande och stigmatiserat, både i omgivningens och i Mikas egna ögon” (2017, s.177). Detta skriver Warnqvist är ett vanligt perspektiv i dessa typer av böcker och syftar ofta till att uppmärksamma och förklara samt väcka förståelse för transpersoner. Det är få verk med normbrytande karaktärer som tas upp utan att problematiseras men Warnqvist ger två exempel som gör just detta – *Iggy 4-ever* av Hanna Gustavsson och *Vägarna är som tvättbräddor här* av Hilding Sandgren.

I *Litteraturteori* (2008, s.124) redogör Paul Tennyson för att genuskonstruktion och könstillhörighet är fundamenten inom feminismen och genusteorin, medan queerteorins utgångspunkt är sexualitet. Någon som skrivit om det sistnämnda är Mia Österlund som i ”Queerfeministisk bilderboksanalys – exemplet Lindenbaum” (2012, s.253) skriver om den genomslagskraft som feminismen ”[...] har haft på barnboken genom decennierna”. Vidare skriver hon att den aktuella queerdebatten och rådande värderingar om sexualitet på motsvarande vis sätter spår i den samtida bilderboken. Österlund skriver också att ”när bilderböcker granskas genom en queer lins avslöjar kön och sexualitet nya aspekter hos litterära karaktärer, i relationer och i litterär tematik” (2012, s.259). Samtidigt för ”nya och rymliga definitioner av kön och sexualitet [...] med sig att barnlitteraturen både breddas och fördjupas”. Österlund skriver att det inte handlar om att huruvida det vimlar av queera karaktärer eller inte i den samtida bilderboken men att ”[...] queer läsning uppmärksammar ställen i texten där köns- och sexualitetsförhandlingar pågår” (2012, s.273).

Det behöver således inte vara böcker som uttryckligen har en transkaraktär för att i en queer-, och/eller genusanalys kunna uppmärksamma flytande könsidentiteter och sexuella läggningar.

2.4 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer de teoretiska utgångspunkterna redogöras för, vilka analysen och efterföljande didaktisk diskussion utgår ifrån.

2.4.1 Genus och kön

Det finns olika teorier om och definitioner av genus och kön, vad de innebär och hur de konstrueras. I ”Från Gossip Girl till Harry Potter (2010, s.12) skriver Maria Nilson att man tidigare använde begreppen genus och kön, i betydelsen det socialt konstruerade respektive det biologiska. Vidare skriver Nilson att man idag antingen använder sig av begreppet genus *eller* kön, men menar då både det socialt konstruerade och det biologiska. I den här uppsatsen kommer litteraturanalysen grundas i Judith Butlers teori om den heterosexuella matrisen och dess tillhörande begrepp, vilka kommer redogöras för här.

I *Genustrubbel* (2007, s. 55-56) ställer sig Butler frågande till är idén om ett naturligt kön som antar ett kulturellt och socialt konstruerat genus. Hon argumenterar för att postulatet, alltså det obevisade antagandet, om ett binärt genussystem upprätthåller idén om att genus utgår från könet i form av att man och maskulin betecknar en manlig kropp och kvinna och feminin en kvinnlig kropp (2007, s.56). Detta synsätt betraktar könet som en redan genuspräglad kategori, varför det, enligt Butler, inte skulle ”[...] vara meningsfullt att definiera genus som könets kulturella tolkning” (2007, s.56). Kön skulle därför kunna betraktas som lika kulturellt strukturerat som genus och Butler menar också att genus är ”[...] det diskursiva/kulturella medel varigenom ’könad natur’ eller ’ett naturligt kön’ skapas och etableras som något ’fördiskursivt’” (2007, s.57).

Det är således genus som gör kroppar begripliga, men enbart då de upprättar och upprätthåller det normativa sambandet mellan kön, genus, begär och sexuellt beteende (2007, s.68). De genusidentiteter som är begripliga möjliggörs också av att vissa identiteter inte kan finnas och Butler (2007, s.69) skriver att dessa exempelvis är sådana där genus och kön inte följs av varandra. Det är dessa föreställningar som utgör det som Butler (2007, s.236) kallar för den heterosexuella matrisen.

Då matrisen utgörs av genus, kropp och begär finns det flera olika sätt att avvika ifrån den. Transpersoner är en grupp som många gånger ställer den heterosexuella matrisen på sin spets. Samtidigt menar Butler att så fort någon rör sig utanför ovanstående ordning blir den mindre begriplig i omgivningens ögon. Den

heterosexuella matrisen kan verka harmlös men i *Genus ogjort* (2006, s.26) ger Butler exempel på vilka konsekvenser det kan få för individer som står utanför normen och vilka medel som används för att göra dessa kroppar begripliga. Bland annat menar Butler att intersexuella spädbarn och barn, där könet inte kan bestämmas, opereras just för att ”normalisera dessa kroppar” (2006, s.26). Det andra exemplet som Butler redogör för är diagnosen genusidentitetsstörning, vilken används som diagnos för transsexuella. Det problematiska med detta, menar Butler, är att genusdysfori betraktas som en ”psykologisk störning enbart därför att någon med ett visst genus uppvisar ett annat genusattribut eller önskar leva som ett annat genus” (2006, s.26). Diagnosen är således ett instrument för patologisering men möjliggör samtidigt bekräftelse på ett tillstånd och tillgång till önskad medicinsk vård (2006, s.89). Den utredning som ligger till grund för diagnosen genomsyras samtidigt av ovan nämnda syn på genus och kön där målet är att fastställa att den transsexuella lever upp till ”kriterierna” för det motsatta könet. Det finns således förväntningar på hur personens ”nya” genus bör gestaltas.

Det är utifrån ovanstående resonemang som Butler menar att kön ”görs” genom performativa handlingar och att det således inte finns någon naturlig form av varande, även om det kan te sig så (2007, s.88). Kön görs alltså genom upprepade handlingar och gester vilka ger ”intrycket av en inre kärna eller substans” (2007, s.214). Av den anledningen är det, enligt Butler, felaktigt att tillskriva vissa beteenden som uttryck för en könsidentitet då det snarare är dessa upprepade handlingar som resulterar i könsidentiteten. Vidare skriver Butler (2007, s.36) att dragshowen, genom dess imitation av genus, avslöjar att det inte finns något givet original. Hon menar att det istället rör sig ”om en parodi på själva begreppet original” (2007, s.216). Då varje upprepning är en imitation eller kopia kan det aldrig göras på exakt samma sätt varje gång vilket också möjliggör förskjutningar av dessa genom överdrift och dissonans (2007, s.86). När dessa spelas ”fel” och upplevs besvärande och omstörtande kan de enligt Butler (2007, s.217) betraktas som subversiva. Kön- och genusidentiteter kan alltså spelas både rätt eller fel, medvetet eller omedvetet. Butlers analys av den heterosexuella matrisen visar på att den serie handlingar som gör kön är tvingande för den enskilda, men den visar också att görandet – konstruktionen av kön – alltid löper risken att misslyckas. Hennes analys pekar ut ett utrymme i vilket könet kan bli något annat, den pekar ut möjligheten av subjekt som är konstruerade på ett annat sätt.

Butler har, liksom de allra flesta teoretiker, inte stått oemotsagd. I *Könet brinner*

(2005, s.9) skriver Tiina Rosenberg att Butler bland annat har kritiserats "[...] för att hon inte i tillräckligt stor utsträckning knutit an till feministisk teori och forskningstradition". Lennart Hellspong skriver i "Judith Butler – en genusteoretisk metaforanalys" (2003, s.1) att Butlers bok *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity* (1990) genererade både anhängare och motståndare. Hellspong (2003, s.1) skriver att hon av de senare beskylldes "[...] för att framföra orimliga uppfattningar". Det som väckte irritation var framförallt Butlers resonemang om att det biologiska könet, liksom genus, är en social konstruktion. Vidare skriver Hellspong att "invändningen blev förstås att vi inte kan trolla bort de anatomiska skillnaderna mellan kvinnor och män genom att se könets fysiska särdrag som ett resultat av diskursiva processer" (2003, s.1). Butler bemöter den kritik hon fått, i sin bok *Bodies that matter* (1993). Hon menar att hennes resonemang om det biologiska könet som en social konstruktion inte innebär att hon förnekar kroppens materiella natur men "[...] att det kroppsliga har en långt mer komplex relation till våra föreställningar om kön än man vanligen erkänner" (2003, s.1).

2.4.2 Begreppsanvändning

Som tidigare nämnts kan begreppen genus och kön användas på en rad olika sätt och jag avser därför här att redogöra för vilka termer jag fortsättningsvis kommer att använda mig av och hur jag definierar dessa.

Begreppet kön kommer fortsättningsvis att användas för att beteckna både genus och kön i linje med Butlers resonemang om att dessa inte går att särskilja. I de fall som analysen och diskussionen återkopplar till Butlers teori kan både genus och kön komma att användas och då utifrån Butlers definitioner som redogjorts för här ovan. Vidare används både begreppen genusperspektiv och genusteori i uppsatsens syfte. Genusperspektivet används i det här fallet som en benämning för Butlers teoretiska ramverk, vilken litteraturanalysen grundas i. Genusteori används i förtydligandet om att ambitionen med uppsatsen är en didaktiskt syftande diskussion av olika delar av romanen, snarare än en separat genusteoretisk analys. Här menas att romanen inte syftar till att vara föremål för en separat genusteoretisk analys utifrån Butlers resonemang, utan att analysen ligger till grund för, och till viss del styrs av, den didaktiska ambitionen.

2.4.3 Litteratur och didaktisk potential

För att kunna diskutera romanens didaktiska potential krävs dels en definition av begreppet och dels teoretiska utgångspunkter, vilka jag kommer att redogöra för här.

Malin Alkestrand skriver i *Magiska möjligheter* (2016, s.70) att det krävs en operationalisering ”[...] för att begreppet didaktisk potential ska kunna ligga till grund för en textanalytisk metod”. Hon tillämpar begreppet didaktisk potential för att diskutera ”vilka möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor som skönlitteratur ger upphov till” (2016, s.70). Vidare motiverar Alkestrand ordvalet problematisera med att:

det är det faktum att olika perspektiv bryts mot varandra i skönlitterära texter som är speciellt fruktbart i en didaktisk kontext; motstridigheter och spänningar i texten utgör utmärkta startpunkter som gör det möjligt för läsaren att fundera över sina egna förgivettaganden och inta ett kritiskt förhållningssätt till värdegrundsfrågor. (2016, s.70)

Det är också utifrån Alkestrands operationalisering som jag kommer använda mig av begreppet.

Det teoretiska perspektiv som ligger till grund för min tillämpning av begreppet didaktisk potential är Nussbaum teori, vilken redogjorts för under tidigare forskning. Detta i kombination med Alkestrands syn på att litteraturens didaktiska potential inte ligger passiv i litteraturen utan måste aktualiseras genom en genomtänkt pedagogik.

2.4.4 Värdegrundsarbete

Elisabet Langmann (2013, s.189) skriver att fokus på ”[...] grupper och individer som riskerar att bli marginaliserade och uteslutna på grund av till exempel etnicitet, religion, sexualitet eller klass” är utmärkande för det hon kallar ”toleransens metodik”. Langmann påtalar att detta osynliggör och oproblematiserar den tolererande individens roll och det mellanmänniska mötet. Det är dessa mellanmänniska möten och den tolererande individen, som hon istället anser bör genomsyra undervisningen vid fokus på värdegrunden och tolerans. Genom att skifta fokus från toleransens metodik ”[...] till en pedagogik som sätter en levd och gestaltad tolerans i centrum, blir det även möjligt att närma sig frågan om toleransens transformerande potential från ett annat håll” (2013, s.22). Vidare resonerar Langmann kring att möjlighet till förändring därför ligger i elevernas överraskande och oväntade möten som sker i deras liv. När dessa möten är

oproblematiska och/eller positiva så finns det egentligen ingenting att tolerera. Det är när de är skakiga och negativa och vi ställs inför val mellan reaktioner som välkomnande eller förtryck, som det hela ställs på sin spets. Detta hör samman med att sociala relationer är repetitiva och tenderar att följa specifika vanor och mönster vilket skapar en känsla av trygghet i och med att det är förutsägbart. Samtidigt möjliggör varje nytt möte en risk i form av att våra föreställningar om andra och om oss själva destabiliseras. Langmann (2013, s.26) exemplifierar det med när vissa människor både kan känna sig skrämde och bekymrade över samkönade par eller muslimer som bär hijab. De känslor och reaktioner som uppstår vid dessa möten grundar sig i "att de på olika sätt utmanar fixeringen av relationen mellan 'vi' och 'dom', mellan 'det egna' och 'det främmande' genom att de ställer individen inför det ofullständiga i en sådan fixering" (2013, s.26). Varje gång vi möter någon som inte är "jag" eller "vi" kan vi således "komma ur det som någon annan än den vi var innan" (2013, s.26). Det är dock viktigt att poängtera det inte alltid resulterar i någonting positivt då förändringar likväl kan medföra negativa och oönskade effekter.

Då dessa möten sker naturligt och oförberett finns det givetvis en svårighet i att konstruera dem i undervisningen och Langmann (2013, s.201) skriver "med andra ord tycks den mellanmännsliga toleransens etiska och transformerande potential vila 'inuti' den pedagogiska situationen som en ständigt närvarande möjlighet, men inte som en möjlighet vi som lärare kan tvinga fram eller själva iscensätta i undervisningen".

Vad finns det då för möjligheter? Langmann (2013, s.201) menar att även om vi inte kan producera dessa tolererande subjekt i undervisningen så riskerar vi, om vi följer toleransens metodik, att "förhindra att sådana subjekt ges möjlighet att framträda i den". Detta genom att göra eleverna "immuna" mot omskakande och skrämmande möten i livet som riskerar att destabilisera det välkända, det vi lärt eleverna att tro om sig själva och andra. Anledningen till att de blir "immuna" genom toleransens metodik är att:

genom att utgå från att möten äger rum mellan på förhand givna identiteter som på tryggt avstånd kan lära sig förstå och tolerera varandras redan kategoriserade olikheter, reduceras inte bara öppna, beroende och sårbara subjekt till oberoende och isolerade individer. De görs även 'immuna' mot det problematiskt utmanande mötet i undervisningen, och därmed även mot det som potentiellt kan förändra kontinuiteten i ett samhälles redan existerande identitetskonstruktioner och gränsdragningar mellan 'vi' och 'dom'" (2013, s.28).

Hur bör man då utforma undervisningen för att möjliggöra dessa tolererande subjekt? Langmann (2013, s.202) skriver att när lärare undervisar om tolerans måste de ”förbereda elevernas beslut och bedömningar så långt som möjligt genom kunskap, information och noggranna läsningar av den kontext och situation vi idag befinner oss i” men samtidigt ”våga låta dem få erfara vad det innebär att plötsligt stå överrumplade och svarslösa i mötet med den ’problematiske’ andre, och vad en sådan öppenhet och sårbarhet kan säga oss om möjligheten (och omöjligheten) att i stunden bli ett tolererande subjekt”. Vidare avslutar Langmann (2013, s.204) ironiskt nog med att det inte ”går att lämna över undervisningsansvaret på färdiga manualer eller pedagogiska program som på förhand talar om för lärare hur samtalet mellan toleransens generella principer och elevernas unika gestaltningar av dem på bästa sätt kan konkretiseras i undervisningen”. Jag ska, trots detta, försöka mig på ett möjligt tillvägagångssätt att med romananalysen som utgångspunkt i alla fall komma en bit på vägen i strävan efter tolererande subjekt.

3 Metod och material

För att besvara uppsatsens frågeställningar används en textanalytisk metod med utgångspunkt i Judith Butlers teoretiska perspektiv kring hur kön görs. Analysen kommer alltså främst att utgå ifrån Butlers teori för att i slutet sammankopplas med Langmanns resonemang om tolererande subjekt. Det material som analyseras utgörs av utvalda delar ur ungdomsromanen *Jag har ingen historia, jag har ett liv* av Camilla Gisslow (2016). Jag avser således inte att analysera boken i sin helhet utan istället har vissa relevanta textutdrag valts ut som lämpar sig att analysera utifrån ovanstående teorier. Dessa utdrag har alltså valts ut genom att de exemplifierar eller visar på de aspekter som Butler redogör för. Samtidigt som analysen syftar till att besvara uppsatsens frågeställningar bör den också ses som ett möjligt tillvägagångssätt i ett arbete med romanen. Både analysen och efterföljande avsnitt bör därför betraktas som en didaktiskt syftande diskussion snarare än en separat genusteoretisk analys. Tillämpningen av begreppet didaktisk potential baseras på Nussbaums teori om skönlitteraturens möjlighet att påverka läsaren.

Nedan följer en kort presentation av romanen samt en efterföljande metodkritik.

3.1 Romanen

Jag har ingen historia, jag har ett liv är skriven av Camilla Gisslow och gavs ut 2016. Boken bygger till viss del på Gisslows egna, och hennes transsexuella sons, erfarenheter. Romanen är Gisslows första utgivna bok och hon har därefter publicerat en barnboksserie 2018 med titlarna *Jag är Tintin och Elsa : både en pojke, en flicka och mittemellan*, *Jag är Bella : en flicka med snopp* och *Jag är Linus – en pojke med snippa*. På sin hemsida (Trans-Forming) skriver Gisslow att det inte fanns någon litteratur för vare sig själv eller för sin son att känna igen sig i när han kom ut tjugoett år sedan. Det fanns heller "[...] inga böcker för pedagoger eller dem som kommer i möte med transpersoner och deras anhöriga, för att ge vägledning och hjälp i bemötande och kunskap". Vidare skriver Gisslow att den barnboksserie hon gett ut är en serie hon önskar hade funnits när hennes son kom ut. Idag är utbudet betydligt större och Gisslows böcker är en del av det. På hemsidan finns även två läsarkommentarer till hennes första roman:

Jag grät, jag svor. Resan genom boken var en berg-och-dalbana. Sams bok är en bok som alla pedagoger behöver läsa. Vi som kretsar kring barn och ungdomar dagligen måste få kunskap så vi vet vad våra barn och ungdomar går igenom (Lisa Olofsson, lärare).

Jag tycker boken har en bra handling. Man känner att det är på riktigt och man lever sig in i historien. När man läser boken får man en annan syn på verkligheten och hur det är att vara transsexuell (Sally Hessling femton år).

Dessa två kommentarer fångar in det som uppsatsen syftar till, att öka kunskapen hos lärare och att möjliggöra förståelse och identifikation för elever.

2015 kom även dokumentären *En vanlig fucking människa* ut och handlar om Gisslows son då han genomgår sin transition, alltså "övergång" från tjej till kille. Romanen har vissa likheter då den kretsar kring femtonåriga Michael som föddes som biologisk flicka men som identifierar sig som pojke. Av den anledningen blir Michael misshandlad och mobbad av sina klasskamrater och möter även ett stort motstånd av vuxna i sin omgivning.

Att romanen har en verklighetsbakgrund är något som kan göra att den tas emot

lättare av eleverna. Detta skriver Anette Årheim om i *När realismen blir orealistisk* (2007, s.13) där hennes studie visar att ungdomar intresserar sig "[...] för samtidslitteratur med anspråk på att leverera 'verklighet' och 'sanning'". Vidare skriver Årheim (2007, s.10) att "ungdomars benägenhet att direkt koppla skönlitteraturens sanningar till referenser från den levda verkligheten är ett historiskt fenomen". Årheims studie problematiserar också ungdomars uppfattning om vad som utgör en självbiografi eller en roman med verklighetsbakgrund, då hennes resultat visar på att de sällan intar ett kritiskt perspektiv när det kommer till böckers sanningsanspråk. Hon menar att ett allvarligt problem med detta är "[...] att många ungdomar läser fiktion som om det vore fakta" (2007, s.191). Att diskutera och problematisera romanens verklighetsbakgrund är därför något som är relevant i undervisningen och något som lärare bör ha i åtanke, men kommer inte att behandlas i denna uppsats.

Som nämndes kort i inledningen är utbudet av romaner med transkaraktärer inte speciellt stort vilket därför minskade urvalet av böcker att välja mellan. Ovanstående roman valdes då den dels har en verklighetsbakgrund och dels för att jag fann den bäst lämpad för den typ av undervisningssituation som uppsatsen syftar till att utforma. Detta då det finns konkreta exempel i boken som visar på hur kön görs och hur provocerande det kan vara när föreställningarna om genus och kön ställs på sin spets. Vidare visar roman på vilka förödande konsekvenser det kan få för individer som bemöts med okunskap och oförståelse. Samtidigt visar den också på vilken enorm skillnad stöd och acceptans kan göra, vilket är min ambition, att denna uppsats kan vara ett steg på vägen.

3.2 Metodkritik

Den textanalytiska metoden har använts dels för att visa på element i texten där genus problematiseras och dels för att demonstrera ett möjligt didaktiskt bruk av texten. Samtidigt är metoden delvis begränsad i relation till uppsatsens frågeställningar och kan främst besvara den första – hur kön görs i romanen. Den textanalytiska metoden genererar dock det underlag som därefter ligger till grund för de resterande frågeställningarna i form av en didaktisk diskussion.

I *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017, s.227) redogör författarna för den kvalitativa textanalysen vars tolkningsarbete är beroende av bland annat avståndet mellan den uttolkande forskaren och texten. Avståndet mellan text och uttolkare avser "[...] hur bekant forskaren är med den miljö vari texten producerats" (2017, s.227). Ju kortare avståndet är, desto lättare har vi att

förstå innebörden i texten. Vidare skriver författarna (2017, s.228) att diskussionen om avståndet mellan uttolkare och text för fram frågan om forskarens förförståelse. Att tidigare erfarenheter påverkar slutsatserna menar författarna inte är unikt för kvalitativa textanalyser, utan förekommer i all samhällsforskning. Exempelvis har våra erfarenheter ofta betydelse för vilket forskningsproblem vi väljer. Författarna menar att en "[...] öppen, transparent argumentation kring tolkningsarbetet och presentation av belägg för tolkningarna" är ett sätt "att göra resultaten giltiga utanför oss själva" (2017, s.228).

Valet av både material och metod färgas till stor del av mina egna erfarenheter som transperson vilket kan betraktas som både fördelaktigt och möjligtvis problematiskt, varför tolkningarna och analysen noga kommer att underbyggas med hänvisning till uppsatsens teoretiska utgångspunkter.

4 Analys

Först presenteras en sammanfattning av romanen innan några nedslag görs i romanen för att diskuteras utifrån uppsatsens teoretiska utgångspunkter.

Romanen kretsar kring femtonåriga Michael och börjar med att han blir misshandlad av ett gäng bestående av hans klasskamrater Joel, Josefin, Kevin och Johan samt den något passiva Wilma. Redan några sidor in får läsaren veta att det är Michaels könsidentitet som ligger till grund för den psykiska och fysiska mobbning han tvingas utstå. Handlingen utgörs av Michaels vardag som kantas av oförståelse, okunskap och våld, samt tillbakablickar till när han som barn förklarar att han inte är en flicka. Vid sin sida har Michael sin mamma som dagligen kämpar för att han ska få vara sig själv, medan hans pappa vägrar acceptera honom. Efter misshandeln gör Michaels mamma en polisanmälan vilket leder till att Wilma, som tidigare haft en passiv roll i gänget, inser allvaret och hon ber därefter om ursäkt till Michael, vilket resulterar i att de blir vänner. Vänskapen blir en vändpunkt i Michaels liv och den dagliga kampen blir inte lika påfrestande.

Det sätt som analysen är strukturerad på är också tänkt som ett möjligt tillvägagångssätt i en undervisningssituation med romanen som utgångspunkt. Nedanstående analys bör således ses som ett möjligt upplägg i undervisningen. Analysen kommer huvudsakligen att utgå ifrån Butlers teori för att i slutet sammankopplas med Langmanns resonemang. Hur det sedan didaktiskt kan arbetas

vidare utifrån analysen kommer att diskuteras i diskussionsavsnittet, och då främst med fokus på tolererande subjekt.

Det första stycket som är relevant att analysera utifrån Butlers teori är tillbakablickens till när Michael för första gången sätter ord på vad det är han känner, och hur detta bemöts av hans ena syster. Michael förklarar att ”Jag är ingen tjej. Jag är en kille!”, varpå hans syster börjar fnittra och svarar ”klart du är en tjej. Du har ju långt hår med flätor och kjolar och klänningar ju” (2016, s.27). Stycket visar på det som Butler menar är en del av den heterosexuella matrisen, det vill säga att genus och kön förväntas vara detsamma. Detta ser vi i Sarahs resonemang om att Michael måste vara en tjej i och med att han har feminint kodade attribut. Detta blir också ännu tydligare i den fortsatta konversationen då Michael frågar om inte pojkar också har det (långt hår, kjol etc.) ibland. Mamman svarar då att ”långt hår brukar en del ha ibland, men kanske inte på det sättet du har” (2016, s.27).

I nästa utdrag öppnar dock mamman upp för, i linje med Butlers resonemang, att genus och kön inte nödvändigtvis behöver vara detsamma:

”Mamma, jag vill klippa mitt hår som en killes.”

”Älskling, jag vet inte. Ska du inte vänta lite?” sa hon tvekande.

”Det är att en del flickor är lite mer som pojkar och gillar att leka på samma sätt som dem och klä sig liknande som dem.” fortsatte hon uppmuntrande.

”De brukar kallas för Tom-Boys. Det kanske är det du är?” Avslutade hon frågande. (2016, s.28)

Samtidigt visar ovanstående resonemang också de begränsade normer som den heterosexuella matrisen medför i form av att en flicka som betar sig på ett sätt som enligt samhället är manligt, kallas för ”pojkflicka”. I ovan nämnda stycken synliggörs således idén om att genus och kön hör ihop och även vilka förväntningar som finns på respektive kön. Det är också främst när någon bryter mot dessa normer som de blir synliga, som i ovanstående exempel.

Centralt i boken är också, som Butler formulerar det, hur huvudkaraktären ”gör” sin nya könsidentitet genom performativa handlingar. Exempel på detta är Michaels namnbyte, när han vill klippa sitt hår kort för att ”ingen fattar ju att jag är en kille [...]” (2016, s.34) och när han köper nya kläder från pojkavdelningen. Det är det specifika handlandet och avståndstagandet från det andra, som enligt Butler gör att vi känner oss

som ett visst kön. Samtliga utdrag från boken visar också på att våra identiteter kan förändras över tid och inte är givna, utan att det finns olika sätt att känna, begära och identifiera sig. Butler menar att dessa identiteter och beteenden som synliggör just detta kan anses vara subversiva. Jag vill dock kalla Michaels medvetna handlingar för att anamma sin nya könsidentitet för performativa, men att det också kan, som Butler menar, ses som subversiva. Det är också just dessa handlingar och identiteter som stör den normativa ordningen som många gånger skapar reaktioner hos omgivningen, vilket vi kan se i följande utdrag när Michael och hans systrar ska till simhallen med sin pappa:

Pappa fick fullständigt tuppjuck nästa dag när jag skulle lägga ner mina svarta badbyxor i sporttryggsäcken. ”Om du ska bada har du baddräkt eller bikini på dig som alla andra flickor. Det är pojkar som använder badbyxor och inte flickor” (2016, s.64).

Pappan går även så långt att han till slut klipper sönder badbyxorna. Något som återkommer i boken är också hur Michael blir utsatt för mer extrema sanktioner, som när de från hans klass kallar honom för ”äckliga bög-trans-svin” (2016, s.84) samtidigt som de försöker slita upp hans tröja för att se hans bröst. Vid ett annat tillfälle tar de Michaels kläder medan han är och simmar i vattnet och även då hånar hans ”tjej kropp”. Dessa exempel visar på vilka oerhörda konsekvenser det kan få för individer som bryter mot de rådande normerna och hur pass styrande dessa är då det för många är så pass provocerande att de tar till fysisk eller psykisk misshandel. Det visar också vikten av att bredda normerna för att öka människors utrymme att vara annorlunda utan att riskera att utsättas för sanktioner. Värt att ta upp är också att det förekommer vissa ljusglimtar i boken, som när Wilma ber om ursäkt för allt de gjort och därefter blir hans vän:

”Jag tycker om dig som du är”, säger Wilma tyst men ändå så jag hör. Hon tar min hand kort där vi går och vi tittar på varandra. [...] Jag vet att hon bara menar som vän och jag känner likadant. Jag känner ändå ett stort lyckorus. (2016, s.131)

Det centrala i romanen är Michaels könsidentitet och boken är normbekräftande på samma sätt som Warnqvist menar att *Åror* (2013) är då transpersonens kropp skildras “[...] som något avvikande och stigmatiserat, både i omgivningens och i Mikas egna

ögon” (2017, s.177). Som Warnqvist skriver är detta ett vanligt perspektiv i dessa typer av böcker och syftar ofta till att uppmärksamma och förklara samt väcka förståelse för transpersoner. Att Michaels könsidentitet problematiseras enligt ovan kan möjligtvis bero på att boken bygger på Gisslows och hennes sons erfarenheter men det skulle också kunna förstås utifrån en ambition om att just väcka förståelse för transpersoner. Vidare visar analysen på likheter med det som Fokin diskuterar i sin analys av *Pojkarna*. Hon skriver att det inte bara är den ytliga transformeringen som gör flickorna till pojkar, utan själva performansen. I de utdrag som redogjorts för här ovan ses exempel på hur Michael byter namn, klipper sig och handlar nya kläder samtidigt som han brottas med att också i omgivningens ögon uppfattas som en kille. Till skillnad från karaktärerna i *Pojkarna* har Michael fortfarande en ”tjejkropp” vilket gör det svårare för honom att göra sin nya könsidentitet på ett trovärdigt sätt. Centralt för att uppfattas som en kille eller tjej i dessa fall är alltså dels en fysisk transformering men också ett aktivt görande. Fokin menar också att *Pojkarna* visar på Butlers resonemang om att kön och sexualitet inte är något ursprungligt då karaktärerna uppfattas som pojkar på grund av att de utför ”rätt” handlingar. Detta menar jag att Gisslows roman också visar på då Michael utgör ett tydligt exempel på hur kön inte nödvändigtvis följs av ”rätt” genus. En annan likhet med det som Fokin diskuterar i sin analys är spegelns betydelse för sökandet av en identitet. Följande utdrag från Gisslows roman skulle kunna förstås utifrån det Fokin skriver.

Till slut står jag naken framför spegeln. Jag tittar på mig själv. Jag hatar min kropp. Jag hatar mina bröst och att min kropp inte ser ut som den borde göra. Det är som om min kropp retar mig där i spegeln. Jag vet inte vad jag ska göra av min ilska. Och utan att jag tänker mig för slår jag knytnäven hårt i spegeln. (2016, ss.16-17)

Det är, liksom i *Pojkarna*, i spegeln som huvudkaraktären kan betrakta sig själv utifrån och där det kroppsliga blir påtagligt. I det här exemplet så är det Michaels tjejkropp som blir det påtagliga och uppenbarar den dissonans som finns mellan hans könsidentitet och hans kropp. I detta fallet skulle det faktum att han slår sönder spegeln kunna ses symboliskt, att han slår sönder bilden av honom som en flicka. Även vid ett annat tillfälle betraktar Michael sig själv i spegeln:

Jag log lyckligt mot spegelbilden. Mitt hår var äntligen klippt i en kort pojfrisyr.
”Nu ser jag ut som jag känner mig!” Sa jag lyckligt rakt ut (2016, s.36)

Även denna gång betraktar han sig själv utifrån men skillnaden nu är att spegelbilden stämmer överens med den bild han har av sig själv. Det är samma tillfredsställelse som Kim i *Pojkarna* känner då hon i sin killkropp möter sin egen spegelbild. I sin analys av *Pojkarna* skriver också Fokin att ”flickperformansen är en strävan efter att efterlikna en heterosexuell matris, där biologiskt kön följer socialt konstruerat kön” (2015, s.12). I Gisslows roman visar istället Michaels könsidentitet hur den heterosexuella matrisen fungerar i form av att han ett flertal gånger blir kallad för ”bögg” och ”lebb”. Detta kan förstås utifrån Michaels dissonans mellan genus och kön, att i och med att hans kön inte följs av femininitet blir slutsatsen att han därför måste vara homosexuell. Detta i linje med uppfattningen om att feminina killar och maskulina tjejer är homosexuella.

Hur kan då dessa utdrag från romanen förstås utifrån Langmanns resonemang om tolererande subjekt? Michael som är född som en biologisk flicka men identifierar sig som en pojke kan, i de möten som Langmann beskriver, rubba våra normativa föreställningar. Detta då Langmann menar, i linje Butler, att sociala relationer är repetitiva och tenderar att följa specifika vanor och mönster vilket skapar en känsla av trygghet i och med att det är förutsägbart. Det är också utifrån dessa resonemang vi kan förstå att möten som rubbar dessa föreställningar kan göra oss obekväma och illa till mods då det vi trodde att vi visste, inte längre är självklart. Vidare är det i dessa omskakande möten som Langmann menar att vi ställs inför val mellan reaktioner som välkomnande eller förtryck. Det ger också förståelse för att dessa möten inte alltid resulterar i ett välkomnande. Samtidigt visar det också att bara för att en vid ett första möte reagerar med förtryck så är det inte statistiskt, utan kan ändras över tid.

Hur kan då ett fortsatt arbete se ut med utgångspunkt i ovanstående analys, kopplat till skolans värdegrund och tolererande subjekt?

5 Diskussion

Uppsatsens syfte var att undersöka möjliga didaktiska implikationer i undervisningen med utgångspunkt i romanen *Jag har ingen historia, jag har ett liv* av Camilla Gisslow. Detta i relation till skolans värdegrund som betonar att varje enskild elev ska ges möjlighet att finna sin unika egenart samt att skolan ska främja förståelse för andra människor och motverka diskriminering. Ovanstående analys av Gisslows roman

utifrån Butlers teoretiska perspektiv är det som ligger till grund för diskussionen om möjliga didaktiska implikationer.

Som nämnts tidigare kan ovanstående analys ses som ett exempel på ett möjligt tillvägagångssätt för vilka delar som kan väljas ut samt hur dessa kan analyseras utifrån Butler och Langmann. Att romanen med fördel kan användas i undervisningen dels för att möjliggöra identifikation för fler elever och dels för att öka förståelsen för transpersoners livsvillkor, kan konstateras utifrån Nussbaums teori om narrativ fantasi. Detta då Nussbaum argumenterar för att skönlitteratur är centralt för att individer ska utvecklas till kritiska och empatiska medborgare. Vidare menar hon att det faktum att läsaren får uppleva andra individers perspektiv är det som är utmärkande för skönlitteraturen. Eleverna behöver nödvändigtvis inte själva vara transpersoner för att kunna identifiera sig med huvudkaraktären, utan identifikation och igenkänning kan ske på flera olika plan, till exempel igenkänning i utanförskap eller att vara annorlunda. De teman som boken berör, utöver könsidentitet, kan därför också tas upp i en undervisningssituation kopplad till värdegrunden. Jag delar dock Alkestrands uppfattning om att läraren i en klassrumskontext måste "[...] arbeta aktivt med en väl genomtänkt pedagogik för att den didaktiska potentialen ska kunna aktualiseras för så många elever som möjligt" (2016, s.80).

Hur skulle detta då kunna utformas i linje med Langmanns resonemang om tolererande subjekt och den normkritiska pedagogiken?

Detta är ingen lätt fråga då Langmann (2013, s.204) själv redogör för de svårigheter som finns i och med att det i princip är omöjligt att i undervisningen skapa sådana typer av naturliga möten där tolererande subjekt blir till. Det jag ändå ser som ett möjligt tillvägagångssätt är att utifrån de valda textutdragen och med hjälp av Butlers teori, visa på *vad* det är i dessa möten som gör att vi *reagerar* och *varför* vi reagerar och därmed ställs inför ett val mellan välkomnande och förtryck. Genom att redogöra för Butlers teori om att kropp, genus och begär förväntas sammanfalla, att vi genom performativa handlingar gör kön och att identiteter och beteenden som bryter mot dessa normativa föreställningar kan anses vara subversiva, så kan eleverna få förståelse för vad det är som händer i dessa möten. Jag tror också, i linje med toleransens pedagogik, att det är viktigt att redogöra för detta och också förmedla att det är fullt förståeligt att dessa möten inte alltid landar i ett välkomnande. Att betona att detta också kan skilja sig från gång till gång tror jag är mer framgångsrikt än att komma med pekpinningar om att man är en dålig människa om man inte alltid landar i ett välkomnande. Vidare tror jag

att kunskap om vad som händer i dessa möten och varför det framkallar obehag eller inte kan leda till att det inte blir lika skrämmande och förvånande när eleverna ställs inför dessa möten. Även om de möten som Langmann redogör för sker naturligt i elevernas liv så kan möjligtvis ett liknande möte ske när eleverna läser romanen och kommer i kontakt med karaktären Michael. Detta i linje med Alkestrands redogörelse för Nussbaums resonemang om att romanformen, jämfört med teoretiska etikexempel, är ”mer öppen för tolkning, vilket ger läsaren ett större utrymme att ta ställning till det skildrade” (2016, s.80). I en undervisningssituation är det i sådana fall gynnsamt att fasta på elevernas upplevelser av boken och med utgångspunkt i det, lyfta diskussionen om tolererande subjekt. Genom att utgå ifrån elevernas erfarenheter kan möjligtvis Langmanns resonemang bli mindre teoretiskt och därmed lättare att förstå för eleverna.

Vad som är viktigt att ha i åtanke är det som författarna till *Normkritisk pedagogik* (2018) diskuterar, nämligen vikten av att kritiskt granska hur normer skapas även då vi avser att förändra förtryck. Det handlar således om att vi, trots goda intentioner, riskerar att befästa de normer vi avser att utmana. Att använda romanen i undervisningen kräver därför en stor medvetenhet hos läraren. En risk är att transpersoner blir objekt för de normativas acceptans och tolerans istället för att belysa och diskutera förtryckande normer. Bromseth (2018, s.67) skriver just att en konsekvens av de strategier som fokuserar på den Andra är att transpersoner och icke-heterosexuella inte tilldelas ”en position som agerande subjekt i klassrummet. De beskrivs som personer det är synd om och som är beroende av ’vår acceptans’”. Att arbeta med romanen utifrån Butlers teori skulle därför kunna vara ett sätt att belysa förtryckande normer i form av den heterosexuella matrisen och vilka konsekvenser de får för individer, och i detta fall, huvudkaraktären. Jag tror det även kan vara fördelaktigt att diskutera normkritisk pedagogik respektive toleransens pedagogik med eleverna för att visa på hur de på olika sätt förhåller sig till normer. Det kan då bli en ingång till en diskussion kring elevernas egna positioner i olika förtryckande strukturer och att det inte handlar om att acceptera den Andra, utan att förändra dessa strukturer.

Sammanfattningsvis kan romanen alltså sägas ha en didaktisk potential på flera sätt. Dels då den visar på hur kön görs och problematiserar den normativa idén om att kropp, genus och begär sammanfaller och dels då den synliggör det vi ställs inför i de möten som Langmann beskriver. Men kanske viktigast av allt, den erbjuder ett synliggörande av transpersoner.

Även om uppsatsen syftar till att undersöka hur romanen kan användas i skolans

värdegrundsarbete och för att möjliggöra tolererande subjekt, vill jag än en gång betona vikten av att dessa typer av böcker inte alltid bör användas i detta syfte. Om dessa böcker alltid får tjäna det syftet riskerar vi att hamna i toleransens metodik, där de som är annorlunda också alltid pekats ut som just annorlunda och att det är de ”normala” som har makten att tolerera eller inte tolerera dem.

5.1 Vidare forskning

Under uppsatsens gång har flera nya frågor väckts men det är framförallt ett område jag vill lyfta fram i detta avsnitt, vilket är skolans värdegrundsarbete. Som tidigare nämnts är ämnesplanerna, till skillnad från värdegrunden, betydligt mer detaljerade i form av vad som förväntas av eleverna i form av centralt innehåll och kunskapskriterier. Värdegrunden är istället betydligt mer diffus vilket lämnar ett stort ansvar på respektive lärare att tolka och konkretisera den i undervisningen. I Ambjörnssons exempel från en lektion i livskunskap kan vi se hur otroligt fel det kan gå, trots goda intentioner. Vidare visar Langmanns avhandling hur toleransens metodik riskerar att befästa ett ”vi” och ”dom”-tänk, snarare än att utmana det. Langmanns svar på toleransens metodik är toleransens pedagogik men som redogjorts för här finns det mycket att önska kring hur toleransens pedagogik kan se ut. Fortsatt forskning skulle därför rimligtvis kunna fokuseras kring just detta tomrum i ett försök att utforma fungerande tillvägagångssätt som utmanar istället för att befästa normer.

Referenser

- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2016
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004
- Björkman-Widell, Malin. En vanlig fucking människa [Elektronisk resurs]. (2016). Tillgänglig på Internet: <http://www.svtplay.se/video/5008612>
- Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: en dokumentation. Årgång 2017 : 21 mars - 17 maj 2018. (2018). Stockholm: Svenska barnboksinstitutet. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2018/09/2017-års-utgivning-dokumentation.pdf> [2018-11-28]
- Bromseth, Janne (2018). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) Normkritisk pedagogik makt, lärande och strategier för förändring. S. 48-115
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) (2010). Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Butler, Judith (2006). *Genus ogjort: kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Butler, Judith (2005). *Könet brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Towns, Ann E. & Wängnerud, Lena (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Femte upplagan Stockholm: Wolters Kluwer
- Fokin, Rebecka (2015). "En människa är det" [Elektronisk resurs] : flickskap i Jessica Schiefauers Pojkarna. *Barnboken* (Online). 2015(38) Tillgänglig på Internet: <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v38i0.199> [2019-01-30]
- Gisslow, Camilla (2016). *Jag har ingen historia, jag har ett liv*. Malmö: Transforming Books
- Gisslow, Camilla (2018). *Jag är Bella: en flicka med snopp*. [Järfälla]: Tallbergs förlag
- Gisslow, Camilla (2017). *Jag är Linus: en pojke med snippa*. [Järfälla]: Tallbergs förlag
- Gisslow, Camilla (2018). *Jag är Tintin och Elsa: både en pojke, en flicka eller mittemellan*. [Järfälla]: Tallbergs förlag
- Gisslow, C. *Mina böcker*. <https://transforming.se/p/9/Mina-Bcker> [2019-01-27]
- Hedemark, Åse & Karlsson, Maria (red.) (2017). *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag
- Hellspång, Lennart (2003). Judith Butler: en genusteoretisk metaforanalys. *Rhetorica Scandinavica*. 2003, 26, s. 68-81 [https://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/personal_1513581205228_judith_butler_en_genusteoretisk_metaforanalys_pdf/\\$File/Judith%20Butler%20en%20genusteoretisk%20metaforanalys.pdf](https://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/personal_1513581205228_judith_butler_en_genusteoretisk_metaforanalys_pdf/$File/Judith%20Butler%20en%20genusteoretisk%20metaforanalys.pdf) [2019-01-27]
- Holm, Elvira Birgitta (2004). *Zip*. Stockholm: Bonnier Carlsen
- Hon hen han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner* [Elektronisk resurs] (2010). Stockholm: Ungdomsstyrelsen https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/hon-hen-han.pdf [2018-11-28]
- Hälsan och hälsans bestämningsfaktorer för transpersoner - en rapport om hälsoläget bland transpersoner i Sverige* [Elektronisk resurs]. (2015). Folkhälsomyndigheten <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/a55cb89cab14498caf47f2798e8da7af/halsan-halsans-bestamningsfaktorer-transpersoner-15038-webb.pdf> [2018-11-28]

- Langmann, Elisabet (2013). *Toleransens pedagogik [Elektronisk resurs] : en pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2013 <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:646510/FULLTEXT02.pdf> [2018-11-28]
- Larsson, Sam, Lilja, John & Fossum, Bjöörn (2008). *Vem får man vara i vårt samhälle?: om transpersoners psykosociala situation och psykiska hälsa : en kort introduktion till rapporten*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Statens folkhälsoinstitut https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/1e20b47490024f679fffe24ce3f8c7c5/r200825_vem_far_man_vara0810.pdf [2018-11-28]
- Lilja Waltå, Katrin (2017). Litteraturläsning i demokratisk anda?. I Hedemark, Åse & Karlsson, Maria (red.) *Unga läser : läsning, normer och demokrati*. S. 119-133
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]. (2011). Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [2018-11-10]
- Pettersson, Torsten (2015). Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjlighet. I Torsten Pettersson (red.) *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. S.13-37
- Pettersson, Torsten (2015). *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam
- Nilson, Maria (2010). *Från Gossip Girl till Harry Potter: genusperspektiv på ungdomslitteratur*. Lund: BTJ förlag
- Nilson, Maria (2017). Om genus, sexualitet och makt i fantastik och vampyrberättelser för ungdomar. *Samtida svensk ungdomslitteratur : analyser*, red. Åsa Warnqvist Studentlitteratur/Lund S. 147-159
- Nilsson, Skans Kesti (2015). Internetgenerationens syn på fiktionsläsning. I Torsten Pettersson (red.) *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. S.245-259
- Russo, Meredith (2016). *Om jag var din tjej*. Stockholm: Lavender Lit
- Skåhlberg, Anette (2016). *I spegeln finns jag till*. Uppsala: S.T.O.P.Bok
- SOU 2017:92. *Transpersoner i Sverige : förslag för stärkt ställning och bättre levnadsvillkor / betänkande av utredningen Stärkt ställning och bättre levnadsvillkor för transpersoner* [Elektronisk resurs]. <https://www.regeringen.se/4adda9/contentassets/3e2e892900fc4034a9d822413fdae7/transpersoner-i-sverige---forslag-for-starkt-stallning-och-bättre-levnadsvillkor> [2018-11-28]
- Sörensdotter, Renita (2018). En störande, utmanande och obekvämd pedagogik: Om queerteorins relevans för en normbrytande undervisning. I Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik makt, lärande och strategier för förändring*. S. 295-342
- Tenngart, Paul (2008). *Litteraturteori*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Warnqvist, Åsa (2017). Från könsschabloner till överskridningar i serieromaner för ungdomar. *Samtida svensk ungdomslitteratur : analyser*. S. 161-182
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk: litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2007
- Österlund, Maria (2012). Queerfeministisk bilderboksanalys - exemplet Lindenbaum. *Queera läsningar*. S. [252]-277

