

Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken

ELISABET LANGMANN

Akademien för kultur och lärande, Södertörns högskola

NICLAS MÅNSSON

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation,
Mälardalens högskola

Med utgångspunkt i förskolans och skolans likabehandlingsarbete är syftet med denna artikel att problematisera den förståelse av normkritisk pedagogik som vuxit fram inom svensk utbildningspolitik sedan införandet av lagen mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (SFS 2006:67). Mer precist försöker vi besvara frågan om vad innebär att vara och bli ”normkritisk” i relation till det Zygmunt Bauman kallar för det moderna utbildningsprojektets andra – främlingen. Vårt argument är uppdelat i tre delar. Först analyseras den dominerande diskursen om normkritisk pedagogik inom svensk utbildningspolitik, där kritik mot rådande normer och maktordningar har kommit att betraktas som en specifik metod eller strategi för ett framgångsrikt likabehandlingsarbete. Därefter vänder vi oss till den subjektförståelse som återfinns inom poststrukturell teoribildning och visar hur denna kan relateras till den normkritiska pedagogikens vilja till frigörelse och förändring. Avslutningsvis argumenterar vi för att den förståelse av normkritisk pedagogik som dominerar det utbildningspolitiska talet om skolors och förskolors likabehandlingsarbete utgår från ett klassisk modernistiskt utbildningsideal. Konsekvensen är att de normkritiska strategier som föreslås får svårt att bemöta de människor som av olika anledningar inte passar in ett ordnat samhälle eftersom de genom sitt främlingskap både tillhör samhällets insida och utsida.

INLEDNING

Sedan införandet av lagen mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (SFS 2006:67) har förskolor och skolor i Sverige ett förstärkt krav på sig att aktivt arbeta för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Flera stora nationella satsningar har även gjorts för att utarbeta material och strategier som kan stödja förskolor och skolor i deras likabehandlingsarbete, där de mest framträdande satsningarna utgörs av olika antimobbningsarbeten och normkritiska arbeten.¹ På vilket sätt förskolor och skolor tar sig an och gestaltar ett aktivt likabehandlingsarbete i praktiken påverkas samtidigt av en mängd faktorer, som rådande teorier och synsätt på likabehandling och den dominerande utbildningspolitiska retoriken. Enligt rapporter från Skolverket (2011a) och Skolinspektionen (2012) råder det även en osäkerhet bland många lärare och förskollärare om hur de på bästa sätt kan gå tillväga för att gestalta skolans likabehandlingsarbete i praktiken. Osäkerheten är långt ifrån förvånande eftersom förskolans och skolans likabehandlingsarbete utgör ett minst sagt ambitiöst projekt, som både syftar till att förankra respekten för alla människors lika värde och skapa en miljö där alla barn och unga kan känna sig trygga och får möjlighet att lära och utvecklas (Skolverket, 2014; Lpfö98, rev. 2010; Lgr11; Lgy11). Enligt Kevin Kumashiro (2000; 2006; 2009) finns det inte heller något teoretiskt eller pedagogiskt perspektiv som ensamt kan hantera förtryckets och diskrimineringens många ansikten, eftersom varje perspektiv ger upphov till såväl inkludering som nya exkluderingar. Detta innebär i sin tur att ”förtryckets situationsbundenhet och komplexitet gör varje försök att formulera en strategi som fungerar (för alla lärare, med alla studenter, i alla situationer) problematiskt” (Kumashiro, 2000, s. 41, *vår översättning*).

Samtidigt visar forskning att tilltron till fristående manualbaserade värdegrundskurser och metodorienterade arbetssätt på senare tid har ökat inom förskola och skola (Englund & Englund, 2012; Bergh, Englund, Englund, Engström & Engström, 2013). Band annat har det blivit vanligt att skolor vänder sig till manualbaserade program för mobbning för att få stöd i att konkretisera likabehandlingsarbetet i praktiken (Bergh m.fl., 2013; Skolverket, 2011a). En omfattande utvärdering av Skolverkets (2011a; 2011b) visar dock att det finns stora brister i ett likabehandlingsarbete som baserar sig på färdiga antimobbningsprogram. Av de åtta manualbaserade program som granskades i utvärderingen innehöll samtliga ineffektiva metoder, varav vissa enligt utvärderarna till och med riskerade att öka mobbningen (Skolverket, 2011a; 2011b). Centralt i den övergripande kritik som riktas mot programmen, en kritik som även är central för det argument som utvecklas i denna artikel, är att de tenderar att lägga fokus på den enskilda individen – vare sig det gäller den som är ”utsatt” (den mobbade) eller den som behöver förändra sitt

beteende (mobbaren) – istället för att uppmärksamma de diskriminerande strukturer som förskolans och skolans som ett socialt system bidrar med att skapa och upprätthålla (Skolverket, 2011a; 2011b). Problemet med denna fokusering är, som Skolverket formulerar det på sin hemsida, att "[n]ormer och föreställningar, uttalade eller outtalade, om vad som är att betrakta som normalt eller onormalt ligger ofta bakom brister i respekten för allas lika värde" (Skolverket, 2014). Med andra ord tenderar frågor om diskriminering, kränkningar och marginalisering inom förskolans och skolans likabehandlingsarbete att i första hand förstås som problem för enskilda individer inom de granskade antimobbingsprogrammen, istället för problem som handlar om samhällets normer.

I kölvattnet av Skolverkets granskning rekommenderas sedan 2012 skriften *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* (Skolverket, 2012) som stöd för att konkretisera skolors och förskolors likabehandlingsarbete i praktiken. Det manualbaserade arbetet mot mobbning ersätts därmed i den utbildningspolitiska diskursen av ett mer övergripande pedagogiskt arbete som bygger på att motverka och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling i undervisningen. Det är också i detta sammanhang som den normkritiska pedagogiken mer uttalat börjar lyftas fram både som ett "bättre" alternativ och som en "specifik strategi" inom den skolpolitiska retoriken, för att möta de krav på likabehandlingsarbete som ställs i såväl skollagen (2011, kap. 6) och diskrimineringslagen (2009, kap. 3) som nationella läroplaner (Lpfö98, rev. 2010; Lgr11; Lgy11). I fortsättningen görs därför en distinktion mellan "normkritisk pedagogik" (i singularis) och "normkritiska perspektiv" (i pluralis) i denna artikel. När vi talar om "normkritisk pedagogik" avser vi den dominerande diskurs om normkritik som idag finns inom det utbildningspolitiska talet om förskolans och skolans likabehandlingsarbete, och där normkritik (för att använda Kumashiros ord) betraktas som en specifik strategi som antas fungera i mer eller mindre alla situationer och för alla lärare och elever i det övergripande arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. När vi talar om "normkritiska perspektiv" avser vi istället den mångfald av olika och ibland motstridiga perspektiv som idag finns representerade inom forskningen vad gäller kritik av normer i samhället, och där man snarare betonar vikten av att förtryckets och diskrimineringens många uttryck behöver belysas utifrån olika teoretiska och pedagogiska perspektiv för att inte reproducera det förtryck man vill förändra (Kumashiro, 2000).

Vad karaktäriserar då ett normkritiskt pedagogiskt arbete? Till skillnad från mobbningsprogrammets individfokusering, handlar den normkritiska pedagogiken enligt Skolverket inte om att omforma individer utan om att synliggöra, kritisera och förändra normer i samhället genom att tillsammans

med barn och elever ”utmana överordnade sociala kategorier och reflektera över vem som ges makt, görs till subjekt och ges tolkningsföreträde, och vem som görs till objekt för förändring” (Skolverket, 2009, s. 98). På Skolverkets hemsida kan man även läsa att kunskap om normer och ett normkritiskt förhållningssätt är avgörande för såväl ett framgångsrikt likabehandlingsarbete som för arbetet mot främlingsfientlighet och rasism (Skolverket 2015b). Med andra ord har ”normkritisk pedagogik” på några få år etablerat sig som en vedertagen likabehandlingsstrategi inom den utbildningspolitiska diskursen i Sverige, samtidigt som de konsekvenser som uppstår i mötet mellan normkritiska perspektiv och skolan och förskolan som socialt system fortfarande är relativt outforskade (Bromseth & Darj, 2010). En fråga som förespråkare för normkritiska perspektiv ställer sig är också om den normkritiska pedagogiken ”kan behålla sin radikala innebörd inom en utbildningspolitik präglad av en individorienterad nyliberal diskurs” (Bromseth & Darj, 2010, s. 15).

Med utgångspunkt i förskolans och skolans likabehandlingsarbete och mot bakgrund av den problembild som presenterats ovan, är syftet med denna artikel att problematisera den förståelse av ”normkritisk pedagogik” som vuxit fram inom svensk utbildningspolitik sedan införandet av lagen mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever i förskola och skola (SFS 2006:67). Mer precisat frågar vi oss vad det innebär att vara och bli ”normkritisk” i relation till det som med Bauman (1991) kan sägas utgöra det moderna utbildningsprojektets andra – främlingen (se även Månsson, 2010a; Månsson & Langmann, 2010). Det argument som utvecklas i artikeln erbjuder därmed en teoretisk problematisering av några av den normkritiska pedagogikens för givet taganden som de framträder i det skolpolitiska talet om skolors och förskolors likabehandlingsarbete, snarare än att det presenterar en position för eller emot normkritiska perspektiv på ett sådant arbete.

Vårt argument är uppdelat i tre delar. Först analyseras den dominerande diskursen om ”normkritisk pedagogik” som vuxit fram inom svensk utbildningspolitik sedan 2006. Därefter vänder vi oss till den subjektförståelse som återfinns inom en kritisk och poststrukturell teoribildning, och visar hur denna subjektförståelse kan relateras till den normkritiska pedagogikens vilja till frigörelse och förändring. Avslutningsvis argumenterar vi för att den förståelse av normkritisk pedagogik som dominerar det utbildningspolitiska talet om skolors och förskolors likabehandlingsarbete – trots sin poststrukturella hemvist – fortfarande utgår från ett klassisk modernistiskt utbildningsideal. Konsekvensen av befästandet av ett sådant ideal är att de normkritiska metoder och strategier som föreslås, i likhet med det moderna utbildningsprojekt, får svårt att bemöta de människor som av olika anledningar inte passar in ett öppet och demokratiskt samhälle eftersom de genom sitt främlingskap både tillhör det ordnade samhällets insida och utsida (Bauman 1991).

NORMKRITIK, TOLERANSPEDAGOGIK OCH FRÄMLINGEN

Ett alternativt sätt att besvara frågan om vad som utmärker den föreställning om "normkritisk pedagogik" som vuxit fram inom det utbildningspolitiska talet om skolors och förskolors likabehandlingsarbete, är att börja med att beskriva vad den inte utmärks av. Som Kumashiro uttrycker det: "[a]tt säga vem vi är och vad vi lägger fokus på är samtidigt att säga vem vi inte är och vad vi inte lägger fokus på" (2009, s. 16). Den fond mot vilken normkritik både framträder både som ett "bättre" alternativ än antimobbningsarbetet och som en specifik strategi inom den skolpolitiska retoriken, utgörs av det som har kommit att kallas för "toleranspedagogiken" (se till exempel Bromseth & Darj, 2010; Reimers, 2008; Bromseth & Sörensdotter, 2012; Elmeroth, 2012; Edemo & Rindå, 2004). Viktigt att uppmärksamma i detta sammanhang är att det finns en mängd olika sätt att tala om undervisning om tolerans och att begreppet tolerans i sig öppnar upp för olika innebörder (Langmann, 2013). Med formuleringen "toleranspedagogik" avses i denna artikel endast den kritik som lyfts fram inom den utbildningspolitiska diskursen av normkritiska förespråkare och som riktats mot ett oreflekterat arbete med tolerans inom skolors och förskolors likabehandlingsarbete där toleransbegreppet får stå mer eller mindre oproblematiserat.

Enligt kritiken karaktäriseras toleranspedagogiken lite förenklat av en logik som bygger på att ett "vi" som är normala och vanliga ska lära oss att tolerera ett "de" som är avvikande och annorlunda. Problemet med ett likabehandlingsarbete som vill uppmärksamma barn och elever på att det är "helt okej" att vara annorlunda, är att det samtidigt impliceras att det finns vissa individer och grupper som inte riktigt "hör hemma" i samhället, och som därför på ett eller annat sätt kommer att vara negativt avvikande i relation till ett tolerant *oss* som identifieras som "normalt" (se exempelvis Haritaworn (2013) för en liknande diskussion). Med andra ord är det just kunskapen om och förståelsen för att det finns utsatta och marginaliserade grupper i samhället som förutsätts i ett tolerant förhållningssätt, som paradoxalt nog bidrar till utpekandet av och andrafieringen av vissa grupper och individer i samhället (Langmann, 2013). Kritiken mot toleranspedagogiken som den tagits upp i den skolpolitiska retoriken kan därmed till stor del liknas vid den som Skolverket (2011a) riktar mot antimobbningsprogrammen, det vill säga att fokus läggs på individen – den som är "utsatt" (den tolererade/den mobbade) eller den som behöver förändra sitt beteende (den intolerante/mobbaren) – istället för på de diskriminerande strukturer i samhället som gör att marginalisering och förtryck uppstår. Därmed antas ett likabehandlingsarbete som utgår från toleranspedagogik, i likhet med ett som utgår från antimobbningsarbeten, att medföra en dubbel problematik: å ena sidan döljer det själva orsaken till varför utsatthet och förtryck uppstår i vardagen; å andra sidan riskerar det att befästa

snarare än att förändra orättvisa och hierarkiska maktrelationer i samhället (se till exempel Bromseth & Darj, 2010; Martinsson & Reimers, 2008).

För att undvika de problem som både toleranspedagogiken och anti-mobbingsprogrammen förknippas med i den skolpolitiska retoriken, riktar den normkritiska pedagogiken bort uppmärksamheten från individen inom förskolans och skolans likabehandlingsarbete, för att istället göra barn, elever och lärare uppmärksamma på hur normer ständigt skapar och upprätthåller hierarkisk skillnad, samt hur vi alla själva är med och både formar och formas av dessa processer (Bromseth, 2010, s. 49). Ett normkritiskt pedagogiskt arbete går därför i första hand ut på att synliggöra och kritisera de "maktproducerande processer i vardagen" som gör att vissa individer och kroppar framstår som "normala" och privilegierad medan andra definieras som "avvikande" och mindre önskvärda och värdefulla (Bromseth & Darj, 2010). Eller som Martinsson och Reimers uttrycker det: "Genom att kritiskt granska hur normer görs och vilka effekter de får, lär vi oss att se vilka normer det är som vi behöver ifrågasätta och förändra för att komma åt att en del elever och lärare marginaliseras i skolan." (2008, s. 27)

Det finns dock en ytterligare problematik med toleranspedagogiken som sällan uppmärksammas i det utbildningspolitiska talet om förskolans och skolans likabehandlingsarbete, en problematik som, menar vi, även är central för ett likabehandlingsarbete som bygger på normkritik men också för det argument som utvecklas i denna artikel (Langmann, 2013). Genom att uppmärksamma barn och elever på att det finns vissa grupper och individer i ett öppet och demokratiskt samhälle som behöver tolereras, har lärare och förskollärare även implicerat att det finns individer som *inte* bör tolereras inom ramen för ett sådant samhälle. Därmed upprättar toleranspedagogiken alltid en dubbel gränsdragning i relation till "den andre", där skiljelinjen inte bara går mellan ett "vi" som är normala och vanliga (till exempel "svensken" eller "den heterosexuella") och ett "de" som är annorlunda och avvikande (till exempel "invandraren" eller "den homosexuella") utan även mot ett de som inte behöver eller ens bör tolereras (till exempel "rasisten" eller "homofoben"). På så sätt kommer vissa liv och kroppar att positioneras som norm, andra som "avvikande" eller "normbrytande", och ytterligare andra som "farliga" eller "oönskade" i förskolans och skolans likabehandlingsarbete (Langmann, 2013).

Det är bland dessa det öppna och demokratiska samhällets "fiender" som vi också finner främlingen. Enligt Bauman (1991) kan den sociala konstruktionen av främlingen dock inte jämföras med relationen mellan "vi" och "dem". "Vi-gruppen" står för vänskap och närhet och utgör en enhetlig gemenskap. "De-gruppen" står för fientlighet och avstånd och betraktas genom "vi-gruppens" ögon som ett kollektivt "de". Främlingen, däremot, framträder i den ambivalenta position som existerar mellan dessa grupper genom att

varken tillhöra någon av dem (eller båda på samma gång) och gör därmed våld på den sociala ordningen och samhällets kategoriseringar av människor (Månsson, 2010a). Genom sin dubbelhet – att vara nära och avlägsen, innanför och utanför, vän och fiende på samma gång – framstår främlingen därför inte bara som en obestämbart utan även hotfull figur. Enligt Bauman (1991) är främlingsrädsla således en socialt konstruerad reaktion mot det som stör den ordnade och kategoriserade världen. Eftersom främlingar ”inte får ingå om en viss ordning ska kunna upprätthållas” (Douglas, 1997/1966, s. 62) behandlas främlingen som ”kaos” eller ”smuts” och som något som på olika sätt behöver ”städas bort”. Vem eller vad som utgör detta hot mot den sociala ordningen kan enligt Bauman dock inte ges något svar på förhand, eftersom varje samhälle skapar och omskapar sina egna främlingar genom de sociala kategoriseringar och ”vi” och ”dem” distinktioner som det ger upphov till (Bauman, 1991; Månsson, 2010a).

På samma sätt, menar vi, kan varje pedagogiskt initiativ som arbetar för jämlikhet och mot diskriminering och kränkande behandling också sägas skapa sina egna främlingar. En fråga som uppstår i detta sammanhang är därför hur ett likabehandlingsarbete som utgår från normkritisk pedagogik förhåller sig till den etiskt svåra frågan om hur främlingen bemöts, en fråga som framstår som central för såväl ett framgångsrikt likabehandlingsarbete som ett arbete mot främlingsfientlighet och rasism.

För att besvara denna fråga måste vi lämna den fond mot vilken den normkritiska pedagogiken inte bara framträder som ett ”bättre” alternativ inom det utbildningspolitiska talet om förskolors och skolors likabehandlingsarbete utan även som en specifik strategi eller metod som antas fungera i mer eller mindre alla pedagogiska situationer, för att istället utforska några av de normkritiska perspektivens teoretiska grundantaganden.

NORMKRITIKENS TEORETISKA HEMVIST

Även om förespråkare för ”normkritisk pedagogik” inom den utbildningspolitiska retoriken betonar att den till stor del har vuxit fram ur nationella pedagogiska ”gräsrotsinitiativ”, inte minst genom metodmaterial som *Någonstans går gränsen* (Edemo & Rindå, 2004) skriven på uppdrag av RFSL Stockholm, har normkritiska perspektiv en tydlig hemvist inom en kritisk och poststrukturell teoribildning. Särskilt Judith Butlers syn på identiteter som socialt konstruerade och Michel Foucaults maktanalyser lyfts ofta fram som viktiga teoretiska inspirationskällor (se till exempel Bromseth, 2010; Martinsson & Reimers, 2008). Centralt för ett normkritiskt likabehandlingsarbete är därför synen på det ”normkritiska” subjektet. Frågan för varje normkritiskt initiativ blir därmed hur vi ska förstå det ”jag” som ska lära sig att vara och bli ”normkritisk” inom ramen för förskolans och skolans likabehandlingsarbete.

Allt sedan Immanuel Kant och upplysningen har människans subjektivitet i första hand kommit att förstås i termer autonomi och moraliska omdömesförmåga, en föreställning som även till stor del har kommit att karaktärisera den moderna utbildningsprocessen i väst (Biesta, 2006; Usher & Edwards, 1994). Det typiskt moderna med denna process är att utbildningens uppgift har setts som att på olika sätt hjälpa till att förverkliga en inneboende kritisk potential hos varje individ. Denna hjälp till självförverkligande och självinsikt är också vad Kant hade i tankarna när han definierade upplysningen som ”människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet” där omyndigheten just karaktäriseras av ”oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning” (Kant, 1992/1784, s. 27). Den moderna utbildningen, menar utbildningsfilosofen Gert Biesta, kom i och med upplysningsprojektet därför att utgå från en specifik sanning om människans essens eller natur vilket fick till följd att ”kopplingen mellan rationalitet, autonomi och utbildning blev upplysningsprojektets ’treenighet’” (Biesta, 2006, s. 15). Historiskt utgör såväl det självreflekterande individuella subjektet i liberalismen som den kollektiva individen från de emanciperade klasserna i marxismen exempel på ”den berömda bilden av individen som en självreflekterande och självrealiserande moralisk agent” (Hunter, 1994, s. 2, *vår översättning*).

Till skillnad från det moderna utbildningsprojektets subjektuppfattning är det inte människans rationalitet och förnufts-förmåga som står i centrum inom normkritiska perspektiv på förskolans och skolans likabehandlingsarbete, utan hennes föränderliga, beroende och socialt konstruerade karaktär. Den mänskliga subjektiviteten antas här – med inspiration från bland annat Butlers och Foucaults arbeten – i grunden vara relationell och motsägelsefull till sin natur, eftersom det först är när vi benämns och erkänns som någon av andra som vi får en social existens och kan bli delaktig och begriplig för såväl oss själva som omgivningen (Bromseth, 2010; Martinsson, 2008). Ett samhälles inte sällan motstridiga normer ska därmed delvis förstås som en form av disciplinering inte bara av vad utan även vem jag kan vara och hur jag kan agera i ett visst sammanhang och tidpunkt. Som Martinsson och Reimers uttrycker det: ”En människa, hennes sätt att förstå sig själv i relation till andra och hennes sätt att agera, kan [...] sägas möjliggöras såväl som villkoras av en rad motsägelsefulla normer.” (Martinsson & Reimers, 2008, s. 11) Med andra ord betraktas varken barn, elever eller lärare som i grunden rationella subjekt med frihet att på egen hand fälla moraliska omdömen inom ramen för ett normkritiskt likabehandlingsarbete, utan som ömsesidigt beroende, motsägelsefulla och socialt konstruerade subjekt som ständigt formas av och själva är med och omformar ett samhälles föreställningar om det normala, det goda, det önskvärda, det åtråvärda och så vidare. Ett framgångsrikt likabehandlingsarbete blir ur detta perspektiv därför inte en följd av vad barn, elever och lärare är (essens) utan vad de gör (handling och tillblivelse).

Målet med ett normkritiskt likabehandlingsarbete är därmed inte heller att skapa ett normfritt samhälle – en vision som inte bara är problematisk för att den är utopisk utan även för att den är förödande för ett mänskligt subjekt som bygger på skillnad – utan att ständigt ”göra normens öga större” (Eek-Karlsson, 2012, s. 26, se även Martinsson & Reimers, 2008). Ett sätt att utvidga normer som ofta föreslås inom normkritiska pedagogiska initiativ är att på olika sätt ”utmana” eller ”bråka med” ett samhälles rådande föreställningar om det normala, till exempel genom att ifrågasätta hegemoniska berättelser om världen och oss själva och erbjuda alternativa motberättelser (Bromseth, 2010). Ett annat sätt är att ge utrymme åt de ”kriser” och ”motstånd” som ofta uppstår när såväl lärare som elever möter ny kunskap som rubbar deras invanda föreställningar om världen i undervisningen (Kumashiro, 2009). I båda fallen är förhoppningen att fler sätt att leva och vara ska ges möjlighet att inkluderas i det som just nu görs till normalt i ett visst samhälle. Eller som Lena Martinsson uttrycker det: ”Lärarens roll kan [...] inte vara att överföra de rätta normerna utan snarare att visa på möjligheter att bråka med normer, eller måna om dem, och att därigenom kunna öppna för fler möjligheter att vara människa på.” (2008, s. 168).

I ett större perspektiv kan normkritiska perspektiv även ses som en gren av den kritiska pedagogik som har tagit intryck av bland annat Paulo Freires (1972) maktkritiska och frigörande pedagogik (se till exempel Apple, 1982; Aronowitz & Giroux, 1993; Hooks, 1981; McLaren, 1994), samt av pedagogiska tänkare som vidareutvecklat den kritiska pedagogikens syn på makt och kunskap utifrån queer- och poststrukturalistisk teoribildning (se till exempel Kumashiro, 2002; Britzman, 1995; Ellsworth, 1992). Allt sedan 1980-talet har såväl den kritiska pedagogiken som dess mer postmoderna uttolkande dock stått inför utmaningen att utforma pedagogiska praktiker som inte riskerar att reproducera de orättvisor man vill förändra. Kritik har framförts inte minst från postkoloniala och feministiska teoretiker som menar att varje pedagogiskt initiativ som säger sig arbeta mot förtryck och för frigörelse, även måste göra upp med den västerländska upplysningens föreställning om att människans rationalitet och förnuftsformåga utgör den enda källan till emancipation och förändring (se till exempel Spivak, 2004; Young, 2000; Bhabha, 1990). Genom att upphöja en kulturellt förankrad förställning om människans väsen till universell och allmängiltig norm, menar kritikerna, skapas nämligen samtidigt föreställningen om ett neutralt och universellt giltigt omdöme (såväl rationellt som moraliskt) mot vilket all skillnad ska mätas och rangordnas. Detta universellt giltiga omdöme avspeglar sig inte minst i det moderna utbildningsprojektet som till stor del har kommit att handla om att ”upplysa”, ”kritiskt medvetandegöra” och ”kultivera” den oupplysta och irrationelle andre (Spivak, 2004; Bhabha, 1990).

Med andra ord, menar kritikerna, bidrar den moderna utbildningsprocessen till att en specifik ”grupps” ideal upphöjs till en neutral norm för vad det innebär att vara människa, medan de individer som avviker från denna norm antingen riskerar att falla utanför själva definitionen av vad det innebär att vara människa, eller fortsätter att bli hierarkiskt inordnade efter hur väl de lyckas överensstämma med normen (Biesta, 2006). Det är i detta sammanhang inte svårt att erinra sig alla de ”andra” som historiskt har fallit utanför denna gräns, som ”vilden”, ”kvinnan”, ”dåren” och ”juden”, eller de många människor vars annanhet har villkorats eller ”censurerats” utifrån majoritetssamhällets krav på anpassning (Baumaun 1991; Žižek & Daly, 2004).

Mot den bakgrund som skisserats ovan vill vi nu återvända till den fråga som står i centrum för denna artikel. För om varje pedagogiskt initiativ som vill verka mot förtryck och för frigörelse samtidigt ger upphov till såväl inkludering som nya exkluderingar (Kumashiro, 2000), och om alla pedagogiskt perspektiv skapa och omskapar sina egna främlingar genom de sociala kategoriseringar och ”vi” och ”dem” distinktioner som de ger upphov till (Bauman, 1991), framstår frågan om vem som görs till den ”normkritiska pedagogikens” andra avgörande för förskolans och skolans likabehandlingsarbete. I nästa del i artikeln kommer vi därför vända oss mer specifikt till den subjektförståelse som återfinns inom en kritisk och poststrukturell teoribildning, för att visa hur denna subjektförståelse kan relateras till den normkritiska pedagogikens vilja till frigörelse och förändring. Vägledande i analysen är antagandet att den föreställning om ”normkritisk pedagogik” som vuxit fram inom den utbildningspolitiska diskursen som skolans och förskolors likabehandlingsarbete, trots sin kritiska och poststrukturalistiska hemvist, fortfarande utgår från människans rationalitet och förnuftsformåga som den främsta källan till emancipation och förändring. Problemet med detta antagande, menar vi, är att det får konsekvenser för hur den normkritiska pedagogiken bemöter de främlingar som den själv är med att skapa, genom att den fortsätter att bidra till att reglera, utestänga eller ”städa bort” deras yttranden och deras kroppar (Biesta, 2006).

ETT DISKURSIVT SUBJEKT

Människans subjektivitet har, som tidigare nämnts, stått i centrum i den debatt som förts om hennes väsen sedan 1700-talet. Från föreställningen om en universell moralisk kärna följde att människan var, tack vare sin rationalitet och förnuftsformåga, fri och jämlik (Kant, 1992/1784). Denna senare föreställning, som både lever kvar inom mer liberala tanketraditioner om den autonoma individen och det moderna utbildningsprojektet, kom dock att utmanas framför allt av 1960-talets anti-humanism och tanken om

”människans slut” (Foucault, 1973), eller ”subjektets död” (Laclau, 1995). Enligt Foucault (1973) kan det mänskliga subjektet inte vara en självständig källa för handling och meningsskapande som kan förstå sig själv och sina handlingar eftersom hon är sin egen meningsbärande enhet. Precis som ett ansikte ristat i havsstrandens sand kommer också upplysningens bild av människans essens därför att suddas ut (Foucault, 1973, s. 387). Foucaults tes om människans slut innebär emellertid inte att människor av kött och blod har upphört att existera, utan endast att det är meningslöst att försöka hitta människans essens, hennes innersta kärna, eftersom det helt enkelt inte finns något att hitta (se även Biesta, 2006).

Karl Marx var dock något före med att ställa tesen om människans medvetande på huvudet (Marx, 1995). I sin kritik av den tyska ideologin menar Marx att människan alltid har formulerat fel idéer om sig själv, om vad hon är och bör vara. I denna kritik ligger själva uppgörelsen med det traditionella tänkandet om subjektet och dess essens som existerar utanför historiska, politiska och sociala relationer. De tyska idealisterna, menade Marx, ansåg att det autentiska medvetandet utgjorde den punkt från vilket allt startade, därefter kom den materiella världen. Marx ändrade på denna relation och placerade istället den materiella världen först och idén om människans medvetande därefter: medvetandet bestämmer alltså inte en människas sociala liv, utan det är det sociala livet, och människans position däri, som bestämmer hennes medvetande. Således ersattes idealismen med materialismen och subjektet sågs inte längre som givet och fixerat, utan en *effekt* av en människas materiella existens (Marx, 1995/1845). Häri ligger även grunden till poststrukturalismen och tesen om subjektets död. Det handlar nu inte längre om ett stabilt och givet subjekt, utan om ett socialt producerat subjekt som, genom sin grundläggande relationalitet, både blir till och förändras i mötet med andra (Stone, 2005).

Den subjektsskritik som kom att utvecklas under 1960-talet och framåt tog emellertid inte utgångspunkten i människans materiella villkor, i fokus stod språket (Stone 2005). Det är den talande människan som befinner sig i världen, en människa som alltid befinner sig i språket som i sin tur gör henne till ett subjekt. Eftersom det är i språket som subjektet har sin plats och sitt ursprung måste mänsklig erfarenhet även i första hand förstås som en fråga om språk, säger den italienske tänkaren Giorgio Agamben (1993) och inte som ett medvetande apriori. Språket är emellertid begränsat och därför sätter det även gränser för vad subjektet tillåts att säga och vara. Då människan befinner sig i världen använder hon det talande och skrivna språket för att förstå dess ordning och förhindra oordning, kaos eller kontingens så att hon kan leva som kulturen föreskriver. Det är således språket förvandlat till diskurs som ligger till grund för mänsklig handling, vad hon får säga och göra i ett visst sammanhang och vid en viss tidpunkt (Agamben, 1993; Månsson, 2009).

Denna språkliga vändning innebär att det inte längre är subjektet utan diskursen som ”talar” och subjektet bär på den kunskap diskursen producerar, vilket också utgör hennes förutsättningar för meningsskapande och hennes handlingsbetingelser (som inte får någon mening utanför subjektets plats eller position i diskursen). Subjektets positioner i diskursen är således inget i sig, utan är ”situerade i sitt förhållande till diskursen, det vill säga de utgör delar av diskursen” (Neumann, 2003, s. 158). Även om individer skiljer sig från varandra beroende på till exempel klass, kön, etnicitet, ålder och funktionshinder får dessa ingen mening förrän deras position blivit konstruerad och inordnad i diskursens regler som – genom tabun, kategorier och gallring – säger hur man bör leva och bete sig, inte enbart vid middagsbordet utan i samhället i övrigt (Neumann, 2003). Med andra ord har subjektet alltså inte gått förlorat inom den poststrukturalistiska traditionen, men beskrivs inte längre som en självständig och målrationell individ. Det är ett subjekt underordnat diskursens villkor som istället träder fram (Foucault, 1993).

DET NORMKRITISKA SUBJEKTET OCH FÖRNUFTETS PRIMAT

En central utgångspunkt inom den normkritiska pedagogiken är, som tidigare nämnts, föreställning om ett diskursivt och socialt konstruerat subjekt (Bromseth, 2010; Martinsson & Reimers, 2008). Med tanke på att de praktiker som uppstår i mötet mellan normkritiska perspektiv och en ”utbildningspolitik präglad av en individorienterad nyliberal diskurs” (Bromseth & Darj, 2010, s. 15) fortfarande är relativt outforskade, är den fråga vi ställer oss i denna artikel vad som händer med det diskursiva subjektet inom ramen för förskolans och skolans likabehandlingsarbete. Vi vill här lyfta fram åtminstone två problem som den normkritiska pedagogiken tycks stöta på i detta sammanhang.

För det första är det på grund av subjektets motsägelsefulla och föränderliga karaktär som det alltid finns möjlighet till förändring och ”normbrott”, en föreställning som är central för den normkritiska pedagogikens vilja till frigörelse och (Bromseth, 2010; Martinsson & Reimers, 2008). Eftersom människans handlingsutrymme är en effekt av en ständigt pågående diskursiv maktproduktion som subjektet själv deltar i, borde dessa handlingsmöjligheter samtidigt vara starkt begränsade. I det normkritiska pedagogiska arbetsätt som förespråkas inom skolans och förskolans likabehandlingsarbete är syftet att synliggöra, kritisera och förändra de maktproducerande processer i vardagen som göra att vissa individer och liv framstår som ”normala” och privilegierad medan andra definieras som ”avvikande” och mindre önskvärda (Bromseth, 2010; Martinsson & Reimers, 2008). Denna fokus på att kritiskt medvetandegöra och synliggöra ligger emellertid själv inbäddade i en

(normerande) positionsidentifierande handling, som inte direkt är förenligt med föreställningen om ett beroende och socialt konstruerat subjekt som genom sin motsägelsefullhet och föränderlighet ges möjligheter till att överskrida diskursens ordning (Foucault, 1973; Agamben, 1993).

Det flytande och föränderliga i detta fall kan, för att låna Foucaults (2003) ord, därför knappast tillskrivas det diskursiva subjektet utan snarare den essentiella subjektsyn som länge dominerat det moderna utbildningsprojektet, där subjektet ses som en självständig källa för handling och meningsskapande. Är det inte just på grund av att det ”normkritiska” subjektet förutsätts vara någorlunda fast och stabilt i den utbildningspolitiska diskursen om förskolans och skolans likabehandlingsarbete, som det blir möjligt för barn, elever och lärare att överskrida vissa dikotomier och arbeta för förändring genom att ”utmana överordnade sociala kategorier och reflektera över vem som ges makt, görs till subjekt och ges tolkningsföreträde, och vem som görs till objekt för förändring” (Skolverket, 2009, s. 98)?

I detta sammanhang kan det även ses som problematiskt att förespråkare för den normkritiska pedagogiken i så hög grad väljer att använda sig av ett ”seendets logik” i beskrivningen av vad som utmärker ett normkritiskt likabehandlingsarbete. Uttryck som att ”synliggöra och medvetandegöra normer”, ”få syn på sig själv”, ”utveckla en normkritisk blick” och ”få syn på våra normblinda fläckar” och ”att dra upp rullgardiner” används till exempel flitigt för att beskriva den normkritiska pedagogikens praktik (se till exempel Bromseth & Darj, 2010; Martinsson & Reimers, 2008; Bromseth & Sörensdotter, 2012; Edemo & Rindå, 2004). Uppmaningen att lära oss ”se bättre” ska dock inte förstås som att barn, elever och lärare ska skola upp sin perceptionsförmåga inom ramen för förskolans och skolans likabehandlingsarbete, utan som att de ska lära sig att utveckla ett större kritiskt medvetande. Som Lotta Björkman beskriver kärnan i ett normkritiskt likabehandlingsarbete: ”Den allra viktigaste kunskap jag kan skapa tillsammans med mina elever [...] är den kritiska förmågan. [...] Detta kritiska tänkande möjliggör en frihet i förhållande till både kunskap och sociala processer” (Björkman, 2010, s. 156).

Med andra ord vilar utgångspunkten för förändrings- och emancipationsarbetet inom ett normkritiskt likabehandlingsarbete själv i en identifierande handling som tycks utgå från ett fast subjekt snarare än ett upplöst och motsägelsefullt sådant. Samtidigt som den normkritiska pedagogiken ”utmanar” och ”bråkar” med vissa normativa föreställningar i samhället, riskerar den således också att reproducera och normaliserar en klassisk modernistisk subjektsuppfattning. Problemet med ett sådant befästade, som vi tidigare uppmärksammat, är att det får konsekvenser för hur man inom förskolor och skolans likabehandlingsarbete bemöter de främlingar som man själv är med att skapa.

Den andra punkten vi vill lyfta fram är att eftersom de sammanhang där människor talar med varandra är sociala är de också behäftade med makt. Då vissa grupper har mer makt än andra finns det alltid en risk att vissa röster tystas ned av andras röster genom det sätt på vilket världen språksätts då ”språkprivilegier motsvaras av andra sociala skillnader” (Young, 2000, s. 155, *vår översättning*). Problemet blir att i den positionsbestämmande roll som finns i den normkritiska pedagogikens arbetsätt – där dikotomier såsom normalt/onormalt, accepterat/oaccepterat och friskt/sjukt ska synliggöras och medvetandegöras genom att dess möjlighetsbetingelser granskas, kritiserats och utmanas – i sig är kategoriserande och därmed kommer att fungera såväl inneslutande som uteslutande. Genom att upplösa vissa dikotomier har således nya dikotomier skapats inom ramen för ett normkritiskt likabehandlingsarbete, såsom kunnig/okunnig, möjlig/omöjlig och nyskapare/traditionalister där vissa positioner framstår som ”normbrytande” och ”önskvärda” medan andra framställs som ”normbekräftare” och därmed som ”oönskade” och ”dåliga” (se också Lenz Taguchi, 2011 för ett liknade resonemang).

Sett i ett större sammanhang kan Foucaults tankar om människans slut som en frånvaro av mänsklig agens även ses som ett ifrågasättande av det moderna utbildningsprojektets föreställning om vad det innebär att vara och bli ett kritiskt subjekt inom förskola och skola. (Biesta, 2006). Som tidigare nämnts har den logiska grunden för utbildningsprocessen sedan Kant och upplysningen varit föreställningen om ett rationellt och autonomt subjekt med förmåga att utöva en medveten och individuell handlingskraft (Usher & Edwards, 1994; Biesta, 2006). Denna klassiska modernistiska subjektuppfattning ligger även till grund för mer kritiska utbildningsprojekt som hämtade inspiration från Marx och nymarxismen, genom att den kom att ses som själva emancipationens drivkraft (Biesta, 2006). Det är också i denna kritiska pedagogiska tradition som den normkritiska pedagogiken kan sägas ha sina rötter. Denna koppling blir tydlig vid en jämförelse av den normkritiska pedagogikens arbetsätt och den kritiska pedagogikens *modus operandi*: om pedagogiken ska vara emanciperande måste den erbjuda människan nya redskap för att etablera andra sätt att se på och tala om världen bortom den gräns som är tagen för givet (se till exempel Aronowitz & Giroux, 1993). I det emanciperade kunskapsintressets namn behöver alltså personer på marginalen, minoriteter, främlingar, avvikare och så vidare en speciell uppmärksamhet (Stone, 2005) och det är i detta sammanhang som frågan om utbildning blir högst relevant.

Många pedagogiska inriktningar har, liksom normkritisk pedagogik, låtit sig inspireras av pedagogikens kritiska och emanciperande potential. Det finns en lång tradition som ser utbildningsprocessen som en individuell gradvis emanciperande utveckling, från beroende till oberoende, och som inbegriper allt från tidig barndom till det vuxna livet. Denna kritiska och emanciperande

tradition visar också att det inte finns någon individuell emancipation utan en samhällelig emancipation, individ och samhälle är intimt kopplade till varandra, något som bland annat visar sig i att allt lärande och allt kunskapande inte bara är ett individuellt fenomen utan har även en social, eller samhällelig, sida (Biesta, 2004). Oavsett inriktning eller prefix framför ämnet ”pedagogik” är tanken om människans emancipation intimt kopplad med upplysningens uppfattning av emancipation, där människan blir fri, oberoende och självständig genom sitt förnuft och sin moraliska omdömesförmåga. Som vi visat i denna artikel tycks även den normkritiska pedagogikens uppfattning av kritik och emancipation vila ”i idén att utbildningens slutgiltiga mål handlar om rationell autonomi” (Biesta, 2004, s. 55, *vår översättning*).

Därmed är subjektets position tillbaka där det började, som en självständig källa för handling och meningsskapande oavhängigt diskursens socialiserande kraft, vilket starkt begränsar den normkritiska pedagogikens inkluderande ambitioner eller ”utvidgning av det normala” genom vilken en människa inte ska förhindras att vara den hon är (Martinsson & Reimers, 2008; Bromseth, 2010).

NORMERAS TILL FRIGÖRELSE?

Den fråga vi ställer oss i denna artikel är hur den normkritiska pedagogiken förhåller sig till det moderna utbildningsprojektet och dess rationella subjektsuppfattning. Enligt Kumashiro (2009) måste all antidiskriminerande undervisning aktivt arbeta mot vedertagna föreställningar om vad det innebär att undervisa och lära för att inte riskera att reproducera det förtryck man vill förändra. För att ett sådant reflexivt arbete ska vara möjligt, menar vi, måste den normkritiska pedagogiken även ”vända blicken” mot den subjektsuppfattning som man själv är med om att normalisera inom förskolans och skolans lika-behandlingsarbete, för att inte endast bli ett ideologiskt uttryck för vår samtid.

Det problem som den normkritiska pedagogiken stöter på i detta sammanhang ligger i dess betraktelse av hur normer riskerar att beröva vissa människors sätt att vara och existera i världen. Genom att fokusera hur den andre görs och hur vi själva är med i detta görande riktas ”den normkritiska blicken” inte bara bort från individen utan även mot den rådande ordningen i sina strävanden att synliggöra normerande ord, uttryck och praktiker i vardagen, då dessa skapar normalitet och avvikelse. Denna normerande handling riskerar i sig att ifrågasätta vissa människors existens i världen eftersom deras sätt att vara avviker ifrån de accepterade sätten, det vill säga de sätt som diskursen tillåter (Agamben, 1993) eller vad kulturen föreskriver (Bauman, 1991).

Tanken med den normkritiska pedagogiken är att medvetengöra både sig själv och andra om inte enbart villkoren för normers tillkomst och fortlevnad

utan också om *dess konsekvenser* för de människor som inte faller inom dessa normers räckvidd och begränsningar (Martinsson & Reimers, 2008; Bromseth, 2010). Den utmaning som den normkritiska pedagogiken ställs inför är dock vad som händer med de främlingar som det ”normkritiska medvetandet” själv är med och skapa och som på grund av deras främlingskap inte passar in i den rådande ordningen eller det Haritaworn (2013, s. 157) benämner som ”den goda blandningen”, där enbart en del av mänskligheten (kanske en majoritet) är inkluderade i den rationellt ordnade världen och därmed accepterade som sig själva, medan andra systematiskt och genom upprepning fortsätter att marginaliseras och uteslutas.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med denna artikel har varit att problematisera den förståelse av ”normkritisk pedagogik” som vuxit fram inom svensk utbildningspolitik sedan införandet av lagen mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever i förskola och skola 2006. Vår ambition har inte varit att utvärdera den normkritiska pedagogikens teori och praktik, utan att lyfta upp och klargöra några dilemman som varje pedagogiskt initiativ som både vill uppmärksamma och förändra rådande sociala hierarkier och orättvisor ställs inför. Detta eftersom ”alla praktiker gör vissa förändringar möjliga och andra omöjliga; de motverkar vissa former av förtryck och är delaktiga i andra” (Kumashiro, 2009, s. 13). Med andra ord har syftet inte varit att erbjuda läsaren ännu ett ”bättre” alternativ för förskolans och skolans likabehandlingsarbete, utan visat på och problematiserat några av den normkritiska pedagogikens grundantaganden som de framträder i det skolpolitiska talet om skolors och förskolors likabehandlingsarbete.

I relation till den normkritiska pedagogikens identitetspolitik och -praktik samt dess utbildningsideal som redogjorts för och problematiserats i denna artikel måste den fråga ställas som den normkritiska pedagogiken helt tycks undvika: ”vad det innebär att vara och bli behandlad som en av oss” normkritiska? (Haritaworn, 2013, s. 157, *vår översättning*) Frågan för inte enbart med sig en föreställning om ”den goda blandningen”, den medför också att en distinktion görs mellan ett ”vi normkritiska” som blir erkända och som passar in i den goda blandningen och ”de andra” som inte passar in i denna blandning (Haritaworn, 2013). Dessa andra blir de sanna arvtagarna till Georg Simmels (1908) främling, fysiskt nära men socialt avlägsen på en och samma gång, eller Robert E. Parks (1928) marginaliserade människa, en kulturell hybrid som vare sig accepteras i den gamla eller i den nya kulturen. Det är dessa arvtagare som utgör den stora utmaningen för den normkritiska pedagogikens praktik då de utgör de eviga och obestämbara vandrarna som

kommit för att stanna men ändå inte tillhör (Månsson, 2010a). De faller utanför "den normkritiska blicken" eftersom de inte passar in i den värld som det normkritiska förnuftet skapar genom att ifrågasätta och lösa upp tidigare etablerade dikotomier eller normerande föreställningar. Så länge vi inte också söker oss bortom den normkritiska rationalitetens blick, den blick som "producerar något gemensamt, etablerar sanningar och nu upprättar ett tekniskt världsallt av skenbilder" kommer vi fortsätta att producera och utestänga "vildarna, mystikerna, galningarna [...], deras yttranden och deras kroppar" (Linguist, 1994, s. 13, i Biesta, 2006, s. 66).

Precis som förskolans och skolans barn, elever och lärare som, enligt den normkritiska pedagogiken, "skolas in i normer" genom att delta i den verksamhet som görs till förskola och skola (Martinsson & Reimers, 2008, s. 7), kan den normkritiska pedagogiken därmed i sin tur sägas skola in barn, elever och lärare i en viss normativ föreställning om vad det innebär att vara och bli "normkritisk" inom ramen för förskolans och skolans likabehandlingsarbete. Problemet vilar här, som vi ser det, just i framskrivandet av ett "normkritiskt medvetande" eller en "normkritisk rationalitet" som den främsta källan till emancipation och förändring, en föreställning som inte nämnvärt skiljer sig från det klassiska utbildningssubjekt som den normkritiska pedagogiken säger sig ta avstånd ifrån. Samtidigt som ett klassiskt subjekt för upplysning skapas i form av den "omedvetna", den "icke-normkritiska" eller den "ännu inte normkritiska", skapas också en föreställning om ett upplyst och mer insatt subjekt, den normkritiska. På så sätt möjliggörs och legitimeras nya maktrelationer i undervisningen, medan nya uteslutningar och marginaliseringar skapas.

Problemet med den normkritiska pedagogiken är således inte främst att den saknar eller går bortom en identifierande politik eller ett identifierande uttrycks sätt, utan att den ständigt tillskriver enskilda individer identiteter, om än normöverskridande sådana. Eftersom utbildning inbegriper influenser från omvärlden är den kopplad till ett skapande och ett omskapande av ett samhälle, dess värderingar och kunskapsbehov (Englund, 2005). Vad som händer i förskolans och skolans värld är med andra ord inget undantag jämfört med samhället i övrigt. Förskolans och skolan spelar således stor roll för att åter skapa och bekräfta den dominerande diskurs som gör det möjligt att prata om saker på ett visst sätt och inte på andra. Denna diskurs riskerar att förse dess inkluderade medlemmar med ett negativt perspektiv på det som finns utanför diskursen – det annorlunda. Förskolan och skolan blir en plats för de uteslutna, inte för främlingen som, på grund av sin hybriditet eller avsaknad av hybriditet, enbart är innesluten genom att vara utesluten (Månsson, 2010b). Vi vill inte förringa diskursens betydelse eftersom den möjliggör ett sätt att leva tillsammans. Problemet är dock att ett ensidigt fokuserande av en viss diskurs i förskolans och skolans likabehandlingsarbete riskerar att stänga ute

den andres sätt att vara och tala. Vårt resonemang handlar inte heller om att glorifiera allt som hamnar utanför diskursen, utan att fokusera hur vissa individer och grupper konstrueras till följd av en viss diskurs och på så sätt hamnar utanför det egna, det riktiga och det bekanta. Genom att positionera vissa kroppar som norm och andra som normbrytande skapas även de kroppar och liv som inte passar in i denna dikotomi. Det är hur den normkritiska pedagogiken bemöter dessa främlingar (som den själv är med att göra) som, menar vi, är den stora utmaningen för ett framtida likabehandlingsarbete inom förskola och skola.

Noter

1. Ett exempel på sådana insatser utgörs av kursen Värdegrund och likabehandling i teori och praktik, 7.5hp. Det övergripande syftet med fortbildningen var att, genom ett normkritiskt arbetssätt, stödja förskolor och skolor som vill förbättra sitt arbete i praktiken. Kursen genomfördes under åren 2012-2014 i samarbete med 15 lärosäten och 2138 personer från 547 förskolor och skolor deltog (Skolverket, 2015a). Metodmaterial, projektrapporter och böcker som kan nämnas i detta sammanhang är *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormer i synnerhet* (2006); *Man kan ju inte läsa om bögar i någon historiebok* (Borseth & Wildow, 2007); *I normens öga* (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008); *Att göra kön* (Thomsson & Elvin-Nowak, 2009); *Lika värde, lika villkor?* (Nordenmark & Rosén, 2008).

REFERENSER

- Agamben, Giorgio (1993). *Infancy and History. On the Destruction of Experience*. London: Verso.
- Apple, Michael W. (1982): *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. (1993). *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bhabha, Homi K. (1990). "The third space. An interview with Homi Bhabha." I Jonathan Ruthenford (red.). *Identity, Community, Culture, Difference*, s. 207-221. London: Lawrence and Wishart.
- Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bergh, Andreas, Englund, Anna-Lena, Englund, Tomas, Engström, Ingemar & Engström, Karin (2013). *Värdeprenisser i främjande och förebyggande program i skolan – rapport från forskningsprojektet En värdefull skola*. Rapporter i pedagogik 18. Örebro Universitet.

- Biesta, Gert J. J. (2004). "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning." *Nordic Studies in Education*, 1, 70-82.
- Biesta, Gert J. J. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkman, Lotta (2010). "En skola i frihet: med 'misstagens' hjälp." I Janne Bromseth & Frida Darj (red.). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, s. 155-182. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Brade, Lovise, Engström, Carolina, Sörensdotter, Renita & Wiktorsson, Pär (2008). *I normens öga*. Stockholm: Friends och författarna
- Britzman, Deborah P. (1995). "Is there a queer pedagogy?: Or, stop reading straight." *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Bromseth, Janne (2010). "Förändringsstrategier och problemförståelse: från utbildning om den Andre till queer pedagogik." I Janne Bromseth & Frida Darj (red.). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, s. 27-54. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, Janne & Sörensdotter, Renita (2012). "Normkritisk pedagogik." I Anna Lundberg & Ann Werner (red.). *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*, s. 43-37. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Borseth, Janne & Wildow, Hanna (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i någon historiebok*. Stockholm: Friends och författarna.
- Diskrimineringslagen 2008:567.
- Douglas, Mary (1997/1966). *Renhet och fara. En analys av begreppen orenande och tabu*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Edemo, Gunilla & Rindå, Joakim (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. Stockholm: RFSL.
- Eek-Karlsson, Lotta (2012). "Förgivettaganden och utmaningar." I Elisabeth Elmeroth (red.). *Normkritiska perspektiv i skolans likabehandlingsarbete*, s. 11-28. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, Elisabeth (red.) (2012). *Normkritiska perspektiv i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas & Englund, Anna-Lena (2012). *Hur realiserar värdegrunden?* Skolverket: Stockholm.
- Ellsworth, Elizabeth (1992). "Why doesn't this feel empowering?: Working through the repressive myths of critical pedagogy." I Carmen Luke & Jennifer Gore (red.). *Feminisms and Critical Pedagogy*, s. 90-119. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1973). *The Order of Things. An Archeology of the Human sciences*. New York: Vintage & Random House.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummeson.
- Haritaworn, Jinthana (2013). *The Biopolitics of Mixing. Thai Multiracialities and Haunted Ascendancies*. London: Ashgate.
- Hooks, Bell (1981). *Teaching to Transgress. Education and the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Kant, Immanuel (1992/1784). "Svar på frågan: Vad är upplysning?" I B. Östling (red.). *Vad är upplysning? Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*, s. 25-36. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Kumashiro, Kevin K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, Kevin K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-oppressive Education*. New York: Routledge.
- Kumashiro, Kevin K. (2009). "Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen." *Genusvetenskaplig tidskrift* (1), 11-34.
- Laclau, Ernesto (1995). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Langmann, Elisabet (2013). *Toleransens pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för utbildning*. Diss. Örebro Studies in Education, Örebro universitet.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2011). "Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik." I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander (2011). (red.). *En rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, s. 171-191. Stockholm: Liber.

- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lgy11. *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Linguis, Alphonso (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Indiana: [Indiana University Press](#).
- Lpfö98. *Läroplan för förskolan, reviderad 2010*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Martinsson, Lena (2008). "Normera till frigörelse?" I Lena Martinsson och Eva Reimers (red.). *Skola i normer*, s. 131-164. Stockholm: Gleerups.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.) (2008). *Skola i normer*. Stockholm: Gleerups.
- Marx, Karl (1995/1845). *Människans frigörelse*. Göteborg: Daidalos.
- McLaren, Peter (1994). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Taylor and Francis.
- Månsson, Niclas (2009). "Didaktikens behov av ett 'experimentum linguae' – Om språkets klassificerande, manipulerande, inneslutande och uteslutande funktioner." *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 143-160.
- Månsson, Niclas (2010a). *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av oönskade människor*. Stockholm: Liber.
- Månsson, Niclas (2010b). "Låt skillnaden vara." *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik utbildningspolitik*, 19(3), 23-38.
- Månsson, Niclas & Langmann, Elisabet (2010). Facing ambivalence in education: a strange(r's) hope? *Ethics and Education*, 6(1), 15-25.
- Neuman, Iver B. (2003). *Mening, materialitet, makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenmark, Love & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor?* Stockholm: Liber.
- Parks, Robert E. (1928). "Human migration and the marginal man." *American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893.
- Reimers, Eva (2008). "Asexuell heteronormativitet?" I Lena Martinsson och Eva Reimers (red.). *Skola i normer*, s. 97-130. Stockholm: Gleerups.

- RFSU (2006). *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormer i synnerhet*. Stockholm: RFSU
- SFS 2006:67. *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Fritzes.
- Simmel, Georg (1981). "Främlingen." I Georg Simmel (1981). *Hur är samhället möjligt? – och andra essäer*, s. 139-145. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Skollagen 2010:800 (kap 6).
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm.
- Skolverket (2011b). *Vad fungerar. Resultat av utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm.
- Skolverket (2012). *Skolverkets allmänna råd. Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm.
- Skolverket (2014). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/planering-och-vardag/likabehandlingsarbete> [2014-08-20]
- Skolverket (2015a). http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3376 [2015-12-01]
- Skolverket (2015b). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/framlingsfientlighet-och-rasism/underlag-och-stod> [2015-12-28]
- Spivak, Gayatri C. (2004). "Righting wrongs." *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581.
- Stone, Lynda (2005). "Poststructuralism." I James L. Paul (red.). *Introduction to the Philosophies of Research and Criticism in Education and the Social Sciences*, s. 83-89. New Jersey: Pearson Education.
- Thomsson, Heléne & Elvin-Nowak, Ylva (2009). *Att göra kön*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Young, Iris Marion (2000). *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.
- Žižek, Slavoj & Daly, Glyn (2004). *Conversations with Žižek*. Cambridge: Polity Press.