

”Normkritisk vaccination” - Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009 – 2014

Helena Hill

Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola

ABSTRACT

Artikeln granskar Skolverkets rekommendationer och råd om att använda normkritik och normkritisk pedagogik i arbetet med att främja lika villkor samt förebygga och förhindra diskriminering och trakasserier i skola och förskola. Med utgångspunkt i en poststrukturalistisk förståelse av policy och politisk styrning analyseras Skolverkstexter mellan 2009 och 2014 med hjälp av Carol Bacchis och Susan Goodwins analysmetod ”What’s the problem represented to be” (WPR). Resultatet visar att normkritik ofta framställs som en ”teknik” som ska ”införas” och att det både är ”lätt” och ”enkelt” och normkritik beskrivs som ett ”vaccin” mot diskriminering. Det problem som konstrueras och tas för givet i texterna är att lärare och elever är omedvetna om de normer som existerar och att skapa medvetande om normer blir därför en viktig metod (teknik). Det underliggande förgivettagandet är att alla, såväl lärare som elever, har samma intresse av att omvandla diskriminerande normer liksom att de har samma syn på vad som är diskriminerande normer. Därmed synliggörs inte maktrelationer eller ojämlika strukturella villkor.

INLEDNING

Begrepp som ”normkritik”, ”normkritiska perspektiv” och ”normkritisk pedagogik” har sedan 2010-talet och framåt allt oftare använts i anti-diskriminerande arbete och arbete för lika villkor, särskilt inom utbildningsområdet. Normkritisk pedagogik framställs som ett framgångsrikt arbetssätt för att förebygga och förhindra diskriminering och trakasserier i förskola och skola och som ett alternativ till tidigare ofta använda arbetssätt

såsom ”toleranspedagogik”, ”kompensatorisk pedagogik” och ”genuspedagogik” (Björkman & Bromseth, 2019; Langmann & Månsson, 2016; Bromseth & Darj, 2010). Normkritisk pedagogik beskrevs första gången i boken *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) och fick därefter ett stort genomslag. Flera metod- och handböcker behandlar normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik (se t.ex. Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Bromseth & Wildow, 2007; Edemo & Rindå, 2004). Olika utbildningsföretag utbildar och föreläser i ämnet och satsningar på fortbildning i normkritisk pedagogik för personal i förskola och skola har initierats på både kommunal och rikstäckande nivå. Även begrepp som ”normmedveten” (Andersson Tengnér & Heikkilä, 2017) och ”normkreativ” (Vinthagen & Zavalía, 2014) har myntats. Även Skolverket började använda begreppet normkritik och i en rad publikationer rekommenderades förskolor och skolor att använda normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik i arbetet med att förebygga och motverka diskriminering och trakasserier och främja likabehandling (t.ex. Skolverket, 2009a; 2011b; 2012; 2013a; 2014a)¹. Normkritisk pedagogik tycks med andra ord ha fått ett stort genomslag. Erika Alm och Pia Laskar (2017) talar till och med om att det skett en ”normkritisk pedagogisk vändning” (s. 137) i Sverige under 2000-talet.

Grunden i normkritisk pedagogik handlar om att granska hur normer, makt och sociala kategoriseringar konstrueras och reproduceras och vilka konsekvenser det får för individer och samhälle (Björkman & Bromseth, 2019; Bromseth & Darj, 2010). Utgångspunkten tas i poststrukturalism och queerteori och inspiration hämtas från såväl Kevin Kumashiros (2002) ”antioppressive pedagogy” som Paolo Freires (1972/2002) ”frigörande pedagogik”. Genom att fokusera på samhällsliga maktstrukturer och relationer riktas blicken bort från ”den andre” till de hierarkiska normer och föreställningar som skapar ”den andre” (Bromseth & Darj, 2010).

Normkritisk pedagogik och den specifika utformning som den fick under 2010-talet kan huvudsakligen betraktats som ett svenskt fenomen, och dess snabba framväxt inom utbildningsområdet kan förmodligen delvis kopplas till att Skolverket, som svensk myndighet, tidigt började använda och rekommendera detta. Parallellt med den snabba populariteten har dock normkritisk pedagogik under senare år även kommit att kritiseras och ifrågasättas men också utvecklas. Detta har skett inom forskning, av forskare som har problematiserat utgångspunkterna för normkritiska perspektiv och arbetssätt samt granskat implementeringen av detsamma. Forskare har bland annat riktat kritik mot att normkritisk pedagogik innehåller en motsägelsefull subjektssyn som riskerar att reproducera stabila subjekt, tvärt emot dess ambition, samt att det sällan görs tydligt vilka nya normer som förespråkas (t.ex. Qvarsebo, 2019; Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017; Langmann & Månsson, 2016). Det tycks även som om många av de lärare

och förskollärare som har försökt att arbeta med normkritisk pedagogik upplever att det är svårt. Lärare och förskollärare uttrycker ofta frustration och känslan av att det råder ett glapp mellan lagstiftarens föreskrifter, beskrivningar i metod- och handböcker och den konkreta pedagogiska praktiken de befinner sig i. Bland annat uttrycker lärare att normkritisk pedagogik ofta beskrivs som något förhållandevis enkelt men att det i praktiken är svårt och komplicerat (Hill, 2016; jfr Björkman & Bromseth, 2019; Langmann & Månsson, 2016). Normkritisk pedagogik såsom den utvecklades i början av 2010-talet betraktades inte som en färdig metod där rätt och fel på förhand var givet utan beskrevs som en komplex och fortgående process där ett ständigt sökande efter nya vägar och förhållningssätt var viktigt (Bromseth & Darj, 2010). Om normkritik och normkritisk pedagogik har utvecklats ur en queerteoretisk och problematiserande syn på kunskap, subjekt och normer och till möjligheten av att förändra normer så tycks normkritisk pedagogik i en mer populariserad och aktivistisk version ha utvecklats till en specifik metod där på förhand givna normer pekats ut och där det är mer eller mindre givet vad som är rätt och fel (Qvarsebo, 2019; Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017; Langmann & Månsson, 2016).

Trots genomslaget för normkritisk pedagogik och trots kritiska invändningar från forskare finns ännu relativt lite forskning kring normkritisk pedagogik (Qvarsebo, 2019). Några forskare har kort diskuterat Skolverkets rekommendationer och råd och dess betydelse för spridningen och förståelsen av begreppen (t.ex. Björkman & Bromseth, 2019; Laskar & Alm, 2017; Langmann & Månsson, 2016), men ännu finns inte någon studie som gör en mer systematisk granskning av just Skolverkets rekommendationer och råd. Att den statliga svenska myndigheten Skolverket i flera av dess rapporter och i olika stödmaterial lyfter fram normkritisk pedagogik som ett framgångsrikt sätt att arbeta mot diskriminering och kränkningar gör det angeläget att granska *hur* dessa råd och rekommendationer ser ut och *vad* det är som rekommenderas. Det är särskilt angeläget i relation till den upplevda osäkerhet som många lärare och förskollärare ger uttryck för, det snabba genomslaget för normkritik inom utbildningsväsendet samt att den forskning som har granskat fenomenet har kommit med kritiska invändningar.

Syftet med studien är att granska Skolverkets rekommendationer och råd till förskolor och skolor om att använda normkritik och normkritisk pedagogik i arbetet för att motverka diskriminering och trakasserier. Med utgångspunkt i policyanalysmetoden WPR ("What's the problem represented to be", se vidare nedan) undersöker jag hur Skolverket beskriver normer och normkritisk pedagogik och vad det är lärare och förskollärare enligt råden och rekommendationerna ska göra när de arbetar normkritiskt samt vilken förståelse av normkritik som finns representerad i texterna. Det är just rekommendationerna och råden om att bedriva normkritisk pedagogik och

att vara normkritisk som är intressanta för denna analys, inte hur Skolverket i allmänhet förstår nära relaterade områden såsom värdegrund, likabehandling eller demokratiarbete, och det är därför som jag studerar beskrivningar av och rekommendationer om just normkritik, normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik. Nedan beskriver jag först de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för studien, Skolverkets roll som statlig myndighet samt urvalet av källmaterial. Efter detta redovisas resultaten av studien. Resultaten analyseras med inspiration av analysmetoden WPR vilken beskrivs utförligare nedan, men i fokus står att analysera hur ett problem konstrueras och vad det är som tas för givet i texterna. Avslutningsvis förs en diskussion kring vilka möjliga konsekvenser Skolverkets beskrivning, förståelse och förslag till lösningar av ett specifikt problem kan få för lärare och förskollärare och det arbete de förväntas bedriva i förskola och skola.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER – POLITISK STYRNING, POLICYANALYS OCH WPR

Skolverkets texter analyseras med utgångspunkt i att de är utgivna av en statlig myndighet och därmed bör förstås som politiskt och statligt initierade policydokument vilka producerar en viss kunskap. Skolverket och de texter de ger ut bör därför granskas utifrån deras kunskapsproducerande roll. Chantal Mouffe (2008) menar att om vi inte förstår policys, råd, rekommendationer och interventioner av statliga myndigheter som uttryck för ideologi och värderingar så kan de råd och rekommendationer som ges framstå som självklara och oproblematiserade. De blir då inte ifrågasatta på ett sätt som skulle kunna vara fruktbart och bidra till utveckling (jfr Bacchi & Goodwin, 2016). Motsättningar skjuts i bakgrunden till förmån för att hitta de ”rätta” lösningarna på ett problem. Med ett sådant ”teknifierat” synsätt försvinner det som Mouffe (2008; 2013) beskriver som ”det politiska”: värderingar, åsikter, kamp och maktrelationer, vilka ofta handlar om kamp och stridighet för de egna åsikterna. Politik ersätts av teknik och marknadslösningar och frågor som har med makt och ideologi att göra avpolitiserar (Rönblom, 2011). Malin Rönblom (2008; 2011) har visat att politik allt oftare framställs som att det handlar om att införa ett objektiva och ”rätt” sätt att hantera problem på och tar som exempel den statliga svenska jämställdhetspolitiken (jmf Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017). När komplicerade processer och politiska val framställs som lösningar som är ”rätt” eller ”fel” riskerar valen att framstå som självklarheter. Subjektet framstår som opolitiskt och ”det politiska medborgarskapet reduceras till ett passivt och egennyttigt subjekt”, menar Rönblom (2011, s. 38). Ett sådant sätt att styra brukar hänföras till New public management (NPM), med vilket menas en form av styrning och lösning som från början utvecklades för en

kapitalistisk marknad men som sedan 1980-talet allt mer har överförts till offentlig sektor och till politikens område (Alnebratt & Rönnblom, 2016; Rönnblom, 2008; 2011). I NPM läggs fokus på måluppfyllelse, effektivitet, evidensbaserad och utvärdering och såväl råd och rekommendationer som den kunskap som presenteras framställs inte som politiskt initierad eller som uttryck för specifika värderingar utan som ”objektiv”, ”neutral” och som uttryck för ”vetenskap” (Blomqvist, 2016; Rönnblom, 2011). Mouffe (2008; 2013) framhåller dock att politik och policy aldrig handlar om ”sunt förnuft” eller enbart är ett svar på ett givet problem utan att all politik tar sin utgångspunkt i det politiska, det vill säga individens värderingar och föreställningar samt kamp och konflikt runt dessa. Vi bör därför undersöka vad som framställs som givet och vilka konsekvenser detta kan få (Bacchi & Goodwin, 2016; Alnebratt & Rönnblom, 2016; Rönnblom, 2011).

I min analys av Skolverkstexterna har jag inspirerats av Carol Bacchi och Susan Goodwins (2016) poststrukturella policyanalysmetod ”What’s the problem represented to be” (WPR) som tar sin utgångspunkt i en sådan syn på politik och policy som beskrivits ovan. Bacchi och Goodwin menar, i linje med ovanstående resonemang, att vi måste behandla policytexter som politiska produkter istället för att se dem som självklara svar på givna problem. Policies handlar om att visa på lösningar för att åstadkomma förändring och policies innehåller därför lösningar på specifika problem. Men policytexter adresserar inte ett på förhand givet problem utan konstruerar i hög grad problemet vilket leder till en viss kunskapsproduktion, där vissa förhållanden, subjekt eller problem tas för givna och betraktas som självklara. Bacchi och Goodwin tar utgångspunkt i Foucaults term ”governmentality” (styrningsmentalitet), vilket avser en särskild form av styrning där myndigheters styrning sker genom uppmaningar, råd och känslöpåverkan, snarare än genom lagar och regler (Bacchi & Goodwin, 2016). Tydliga mål för styrningen finns men uttalas sällan. Istället framstår förhållanden som ”naturliga” och ”givna” (Foucault, 1990; 1980). Influerad av Foucault använder Jonas Qvarsebo (2019) begreppet ”moral regimes” för att beteckna en viss styrningsmentalitet och hur vissa idéer, normer och ”desirable behaviors and attitudes” (s. 4) formas diskursivt och Qvarsebo framhåller att handböcker i normkritisk pedagogik ofta innehåller just en sådan form av moralisk styrning, men utan att det nämns.

Genom att studera styrningsmentaliteter, *hur* styrning sker, kan vi få syn på hur specifika problem produceras i policyexterna och hur detta kan leda till att en särskild sorts makt och kunskap skapas. En poststrukturell policyanalys, WPR, som tar utgångspunkt i teorier om governmentality/styrningsmentalitet innebär därmed att studera vilken förståelse av det grundläggande problemet som finns representerat och vilka problem som konstrueras genom policyn samt vad lösningen på problemet sägs vara. Det innebär att problematisera vad som tas för givet och vilka premisser förgivettaganden vilar på (Bacchi &

Goodwin, 2016; Bacchi, 2009). Studien är strukturerad med utgångspunkt i frågeställningar inspirerade av WPR². Först undersöks hur ett problem framställs i texten och vilka lösningar som ges. Här studeras Skolverkets beskrivning av normer och normkritisk pedagogik, vilka metoder och arbetssätt som rekommenderas samt vilken förståelse av normkritisk pedagogik som finns representerad. Därefter analyseras vilket problem som konstrueras i policyn, hur det görs och vilka förgivettaganden och underliggande antaganden som finns i texten, vilket även innebär att undersöka vad det är som *inte* problematiseras. Slutligen analyseras och diskuteras konsekvenser av hur ett specifikt problem beskrivs, förstås och representeras.

SKOLVERKET'S UPPDRAG OCH ROLL SOM MYNDIGHET

Skolverket har som statlig myndighet i uppdrag att arbeta för att öka kvaliteten i förskolor och skolor. Skolverket ska till exempel ge stöd till förskolor och skolor, initiera olika fortbildningsinsatser och de ”[s]ätter ramar för hur utbildningen ska bedrivas och bedömas” (Skolverket, 2019a). I regeringsuppdraget till Skolverket ingår att:

[F]rämja att alla barn och elever får tillgång till likvärdig utbildning och annan verksamhet av god kvalitet i en trygg miljö. Myndigheten ska bidra till goda förutsättningar för barns utveckling och lärande och till förbättrade kunskapsresultat för elever. Inom ramen för detta ska myndigheten främja en starkt likvärdighet mellan skolor och mellan förskolor. (SFS 2017:1302)

Skolverkets allmänna råd bör, enligt dess uppdrag, följas. De förskolor och skolor som väljer att inte följa råden, bör kunna uppvisa att de ändå uppnår samma resultat (Skolverket, 2012; 2017). Skolverket har därmed en central roll i svenskt skolväsende som upprätthållare av kvaliteten och för att initiera och lyfta fram olika pedagogiska praktiker, förhållningssätt och strategier. Skolverkets viktiga roll för svensk utbildningspolitik och pedagogik gör det angeläget att granska just Skolverkets rapporter, råd och rekommendationer. Skolverket förstås, i linje med WPR, som kunskapsproducerande och som viktig för skolor och förskolors förståelse av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och för vilka lösningar som bör användas.

Skolverkets råd och rekommendationer till förskolor och skolor om normkritisk pedagogik har sin bakgrund i den nya lagstiftning kring diskriminering och trakasserier som infördes i slutet av 2000-talet. 2006 infördes *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67), vilken 2009 ersattes av *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567). Lagen innebar förbud mot diskriminering och skyldighet att utreda

och vidta åtgärder mot trakasserier. Dessa lagändringar sammanföll med att också skollagen fick nya skrivningar om kränkande behandling (SFS 2010:800). I samband med dessa förändringar fick Skolverket bland annat i uppdrag att undersöka ”barns, elevers och studerandes uppfattningar om och upplevelser av situationer där diskriminering och trakasserier förekommer” (Skolverket, 2009a, s. 10). Målet var att ta reda på vilket behov av ytterligare kompetens och stödinsatser som behövdes för att lagen skulle kunna uppfyllas (ibid.). Resultaten av de olika uppdragen presenterades i flera rapporter, till exempel *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009a) och *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a). Rapporterna visade bland annat att skolor och förskolor satte en alltför hög tilltro till olika manualbaserade program för att motverka mobbning, men att flera sådana program snarare bidrog till ökad mobbning (jmf Langmann & Säfström, 2018; Skolverket, 2011a). Resultatet visade att det fanns ett behov av nya rutiner och riktlinjer kring hur arbete med diskriminering och kränkning skulle implementeras i utbildningen så att målet med lagarna skulle kunna uppfyllas. Skolverket påbörjade arbetet med att utfärda nya *Allmänna råd* samt flera olika stödmaterial för att vägleda skolor och förskolor i deras arbete (Skolverket, 2012; 2013a; 2013b; 2014). I dessa texter rekommenderas normkritiska perspektiv, normkritiskt arbetssätt och normkritisk pedagogik.

SKOLVERKSTEXTERNA OCH URVALET

Urvalet av texter till studien har gjorts genom att jag har gått igenom publikationer utgivna av Skolverket mellan 2006 och 2019. Vid en sökning på publikationer på Skolverkets hemsida på begreppen ”likabehandling”, ”normkritik”, ”diskriminering”, ”trakasserier” och ”kränkande behandling” fick jag 23 träffar³. Utöver dessa 23 träffar innehåller även texten *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningsätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a) råd och rekommendationer om normkritik. På dessa publikationer användes i sin tur sökorden ”normkritik”, ”normkritisk” och ”normkritiska” vilket resulterade i 7 publikationer utgivna av Skolverket. Dessa publikationer är följande: *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009a), *Barn- och elevskyddslagen i praktiken* (Skolverket, 2009b) *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a), *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling. Lagens krav och huvudmannens ansvar* (Skolverket, 2011b), *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* (Skolverket, 2012)⁴, *Förskolans och skolans värdegrund. Förhållningsätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (2013b), *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda* (Skolverket, 2014a)⁵, *Sex och samlevnadsundervisning i särskolan* (Skolverket, 2014b) samt *Tala om arbetslivet* (Wikstrand & Lind, 2016). Den sistnämnda valdes dock bort som empiriskt underlag då den inte har Skolverket som avsändare utan är utgiven av Malmö högskola.

Publikationerna har olika karaktär och innefattar både rapporter från olika utredningar Skolverket haft i uppdrag att utföra, allmänna råd från Skolverket, pedagogiskt stödmaterial samt kunskaps- och forskningsöversikter. De är skrivna såväl av forskare på olika lärosäten som anställda på Skolverket. Texterna är dock alla utgivna av myndigheten Skolverket och jag analyserar dem som uttryck för en offentlig policy. Det är därför inte relevant för denna text vem eller vilka som har skrivit texterna, utan det är policyn och den kunskapsproduktion som sker där som betraktas som viktig (Bacchi & Goodwin, 2016). Texterna tar i olika utsträckning upp normer och normkritik och därför kommer några texter att förekomma ofta i analysen, andra knappt alls. Alla dessa publikationer är dock lästa och ingår i det empiriska underlaget för analysen och i det fall texterna innehåller motsatta ståndpunkter kommer detta att redovisas.

SKOLVERKET'S BESKRIVNING AV NORMER OCH NORMKRITISK PEDAGOGIK

Hur beskrivs problemet med diskriminering, trakasserier och normer i skolverkstexterna? Rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (Skolverket, 2009a) som publicerades 2009, alltså redan året innan den uppmärksammade boken *Normkritisk pedagogik. Makt: lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010), var den första text där Skolverket använde uttrycket ”normkritiska perspektiv”. I rapporten visar Skolverket att diskriminering och trakasserier var vanligt och olika normer framställs som problemet bakom detta. I rapporten förespråkas därför ett normkritiskt perspektiv i undervisningen i förskola och skola och vidare föreslås att kunskap om normkritiska perspektiv bör införas som examensmål för alla lärarutbildningar (Skolverket, 2009a). Referenser görs till Lena Martinssons och Eva Reimers (2008) bok *Skola i normer*, liksom till flera av de ovan nämnda metodmaterialen (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Bromseth & Wildow, 2007). I denna och flera av Skolverkets efterföljande publikationer beskrivs och rekommenderas så normkritik och normkritisk pedagogik.

Normer beskrivs som ”oskrivna och ofta outtalade regler och förväntningar” (Skolverket, 2014b, s. 42) vilka har syftet att ”hålla ihop gruppen och få den att fungera” (s. 42) men, skriver Skolverket, ”ibland blir också normer begränsande och diskriminerande” (s. 42). Samtidigt framhålls att normer är i ständig förändring och ser olika ut bland annat beroende på tid och plats. Normer sägs i hög grad styra ageranden och praktiker på skolor och förskolor och ”hur vi är och förväntas vara” (Skolverket, 2013a, s. 26; jfr Skolverket, 2011b; 2009a). Skolan beskrivs som en ”normstyrd social miljö där grunden till diskriminering och trakasserier utgörs av föreställningar om

normalitet och avvikelser” (Skolverket, 2009a, baksidan) och normer sägs bidra till rädsla och otrygghet bland barn och elever och förs fram som huvudsaklig orsak till diskriminering och trakasserier i skolan, exempelvis sägs att ”[k]onsekvenser av att det finns begränsande normer är bland annat diskriminering och känslor av utanförskap” (2011a, s. 204). Normer ses inte enbart som negativa utan även som nödvändiga för ett socialt samspel (t.ex. Skolverket, 2013a; 2014a; 2014b). Men för att skolan ska bli likvärdig för alla måste de normer som är diskriminerande förändras. Normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik lyfts fram som ett arbetssätt för att möjliggöra detta och det är huvudsakligen de normer som uppfattas som negativa som lyfts fram.

I flera av texterna är det främst normer som rör de olika diskrimineringsgrunderna⁶ som anses ligga till grund för trakasserier. Exempelvis tas ofta heteronormen, men även andra normer som könsnormer och funktionsnormer, som exempel på förtryckande normer, (Skolverket, 2014a; Skolverket, 2014b). I *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* menar Skolverket att:

Implementeringen av lagen kan på allvar ske först när personal i förskola, skola och vuxenutbildning liksom barn, elever och studerande blir medvetna om de normer som ligger till grund för diskriminering och trakasserier kopplade till diskrimineringsgrunderna.
(Skolverket, 2009a, s. 13)

I några av texterna lyfts även fram att normer som inte rör diskrimineringsgrunderna, exempelvis utseende, kroppsstorlek och materiella resurser också kan leda till trakasserier och kränkning (t.ex. Skolverket, 2013a; Skolverket, 2014b). Med ett normkritiskt perspektiv blir det möjligt att granska vad det är vi tar för givet och ”vad anses normalt och vad anses avvikande”, menar Skolverket (2013a, s. 27).

Normkritik beskrivs även hänga nära samman med barns och elevers demokratiska rättigheter och med skolans värdegrundsarbete, därför är normkritik: ”nödvändigt för ett medvetet och reflekterat värdegrundsarbete” (Skolverket, 2013a, s. 28; jfr Skolverket, 2014a). Normkritik beskrivs som effektivt i arbetet mot diskriminering och trakasserier och som grunden i förskolans och skolans likabehandlingsarbete (Skolverket, 2013a, s. 26). Normkritiska perspektiv synliggör och granskar ”normer och samhällliga strukturer” (Skolverket, 2014b, s. 132; jfr 2013a; 2013b) och beskrivs som att det: ”[f]lyttar fokus från individer och avvikande grupper till samhällets normstrukturer. Perspektivet belyser maktaspekterna i systemet” (Skolverket, s. 132). Det problem som beskrivs i publikationerna är att det i samhället existerar diskriminerande och hierarkiska normer som skapar ojämlikhet och ojämlika villkor för barn och elever i skola och förskola.

I flera av skolverkstexterna framställs normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik som ett alternativ till ”toleranspedagogik”, som beskrivs som en metod som riskerar att ”befästa vissa kategoriers maktposition på bekostnad av andra” (Skolverket, 2009a, s. 98; jmf 2014a; 2014b). Toleranspedagogik sägs innebära ett villkorat tillstånd med fokus på att skapa förståelse och empati, men som kan dras tillbaka eller inte av den tolererande parten och därmed inte utmanar och ifrågasätter maktrelationer mellan den tolererande och den tolererade. Normkritik lyfts fram som ett bättre och mer effektivt sätt att motverka normer och diskriminering på: ”...att ifrågasätta de normer som styr istället för att lära sig tolerera dem som avviker från normen är en väg till att skapa en miljö där alla respekteras” (Skolverket, 2011b, s. 33; jfr 2013a; 2014a; 2014b). Detta förutsätter dock att vi alla är överens om vilka normer som är dåliga och vilka som är bra och vilka som därmed bör förändras, något som texterna tycks ta för givet.

Huruvida det är möjligt att upptäcka normer en själv är delaktig i problematiseras inte och inte heller vilka normer vi eventuellt vill se, utan normer beskrivs som just ”upptäckbara” och som något som ”finns” snarare än något som skapas där och då. Det är genom ett normkritiskt perspektiv som man kan: ”...synliggöra vilka normer som råder, både i samhället och i verksamheten, liksom vilka normer som man själv är bärare av och som är möjliga att förändra”, enligt Skolverket (2013a, s. 27). Det innebär att subjektpositioner förstås som relativt stabila. Subjekt antas antingen tillhöra normen eller inte. Detta är något som bland annat Hillevi Lenz Taguchi (2011) och Elisabet Langmann och Niclas Månsson (2016) tidigare har pekat på som ett problem när normkritisk pedagogik ska implementeras. I skolverkstexterna tycks förståelsen av såväl normer som normkritik handla om att skapa medvetande om vilka normer (och subjekt) som existerar i klassrummet och sedan förändra dem. När normkritik och normkritisk pedagogik utvecklades låg betoningen på strukturella och samhälleliga normer (Bromseth & Darj, 2010) men i skolverkstexterna blir lösningen huvudsakligen individualiserad när ”normomvandlingen” förutsätts ske i klassrummet, av lärare och elever, trots fokus på strukturella normer. Detta leder tankarna till det rationella subjekt som bland annat Wendy Brown (2006) har menat, är en del av en nyliberal styrningsmentalitet. Den kunskap som produceras är en individ som, med Rönnbloms ord, ”rationellt kalkylerar sina möjliga val” (Rönnblom 2011, s. 38). Det är normer som beskrivs som problemet och elever och lärare förväntas vara rationella subjekt som genom att medvetandegöras om diskriminerande normer bidrar till en förändring som gynnar alla och där lärare och elever är eniga om vad som är bäst för alla (Bacchi & Goodwin, 2016). Det politiska, i form av ojämlikhet, intresse-motsättningar och exempelvis elevers olika maktpositioner i klassrummet, osynliggörs i hög grad.

NORMKRITIK SOM METOD – ATT MEDVETANDEGÖRA SIG GENOM KRITISK REFLEKTION

Vi har sett hur normer beskrivs vara det som möjliggör och skapar diskriminering och trakasserier och normkritisk pedagogik som lösningen på detta problem. Så hur ska normkritik bedrivas mer konkret enligt Skolverket? Att arbeta normkritiskt innebär enligt Skolverkstexterna att medvetandegöra sig om de normer som råder och detta kan huvudsakligen göras genom kritisk reflektion över den egna praktiken i klassrummet och exempelvis de metoder som används i skolans värdegrundsarbete samt genom olika metodövningar med barn och elever.

Genom kritisk reflektion och genom att granska de metoder, normer och värderingar som finns i skola och förskola ska alltså personalen bli medveten om hur de är med och skapar normer i det vardagliga arbetet (Skolverket, 2009a; 2013a; 2014a; 2014b). Det bör göras tillsammans med barn och elever genom att ”ha ett normkritiskt perspektiv” (Skolverket, 2009a, s. 99). Barn och elever bör användas som resurs i undervisningen genom gemensamma reflektioner och diskussioner med lärare. I *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* sägs att:

Personalen måste ges förutsättningar i form av utrymme för reflektion och diskussion om värdegrundsfrågor. Att personalen är medveten om vikten av ett normkritiskt perspektiv är med andra ord grunden i ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling. (Skolverket, 2009a, s. 13f)

Normkritisk pedagogik sägs genomgående handla om att ”reflektera” och ”medvetandegöra sig” om normer och om hur makt och sociala kategoriseringar skapar normer i samhället och i klassrummet (Skolverket, 2009a; 2011b; 2013; 2014a; 2014b). Exempelvis sägs att ”[e]tt sätt är 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, 2009a, s. 98; jfr 2014a). Personalen bör göra en ”självvärdering”. Självvärdering, liksom reflektion bör ”handla om de normer man är med om att skapa eller upprätthålla” (Skolverket, 2009a, s. 99). Det normkritiska arbetet kan exempelvis ”med fördel inledas med att granska den egna organisationen” (Skolverket, 2013a, s. 28) och genom en undersökning av de ”egna normerna” (Skolverket, 2011b, s. 30) eller ”brainstorming” för att starta ”en normkritisk process” (Skolverket, 2011b, s. 35). Viktigt är att skolans personal samtalar om normer och hittar gemensamma förhållningsätt (Skolverket, 2014a).

I flera av texterna uttrycks att lärare måste ”se”, ”synliggöra” och ”granska” normer och stor tilltro ges till lärares förmåga att se och upptäcka egna normer. I *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningsätt, verktyg och metoder* sägs till exempel att:

[O]m förskolan och skolan på ett trovärdigt sätt ska kunna gestalta allas lika värde måste hierarkier, värderingar och normer synliggöras. De normer som styr samhället, förskolan eller skolans organisation och relationerna vi har måste synliggöras och granskas.

(Skolverket, 2013a, s. 24)

I samma text betonas hur viktigt det är att synliggöra normer som skapar likhet och olikhet och därmed möjliggör diskriminering och trakasserier: "[e]tt normkritiskt perspektiv kan synliggöra vilka normer som råder, både i samhället och i verksamheten, liksom vilka normer som man själv är bärare av och som är möjliga att förändra" (Skolverket, 2013a, s. 27; jfr 2014a; 2014b). I en intervju kring hur normkritisk pedagogik kan bedrivas uttalar sig en skolledare och menar att:

Ett sätt att utmana en norm kan till exempel vara att synliggöra att alla människor har en könsidentitet och ett könsuttryck – inte bara transpersoner. Eftersom alla människor är med och bildar normerna kan vi alla vara med och förändra dem.

(Skolverket, 2011b, s. 39)

Synliggörande av normer framträder som det allra viktigaste i skolors likabehandlingsarbete. Men som Bacchi och Goodwin (2016) framhåller så framstår policys ofta som självklara svar på ett givet problem. Rekommendationerna om att medvetandegöra sig, se, synliggöra, granska, reflektera och utmana egna normer ges utan att någon egentlig problematisering av i vilken utsträckning det är möjligt att granska och medvetandegöra sig om normer en själv är delaktig i, betydelsen av olika maktpositioner eller vilka normer som det är möjligt att upptäcka. Sara Ahmed (2011) menar att forskare inom området kritiska vithetsstudier har uttryckt att vi måste "se vitheten", men, påpekar Ahmed, "vitheten är naturligtvis bara osynlig för dem som besitter den" (Ahmed, 2011, s. 201). Om det är den privilegierade som förutsätts "se" och förändra normer bör vi alltså ställa oss frågan vilka normer som det är möjligt att se i ett klassrum? Just för att det är privilegier, så ser vi kanske inte normer som skapar diskriminering och exkludering. Ahmed menar därför att vi inte kan "lära oss av med privilegier när de kulturer som lärandet sker inom formas av privilegier" (Ahmed, 2011, s. 221) och ställer frågan om det ens är möjligt att förändra system som du själv är delaktig i. I skolverkstexterna problematiseras dock sällan möjligheten att "se" normer och inte heller möjligheten att medvetandegöra sig om sin egen roll i ett privilegierat strukturellt normsystem, förutom på ett fåtal ställen. I *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda* (Skolverket, 2014a, s. 24) står till exempel att "[d]et är alltid svårt att upptäcka egna

outtalade normer” och på annat ställe sägs att ”[d]et är därför svårt att vara medveten om de normer som styr vårt handlande” (Skolverket, 2014a, s. 23). Här betonas även svårigheter i att agera normkritiskt samt att många situationer som uppstår är komplexa.

Genom att uppmana lärare och elever att ”se” normer, förutsätts vidare att såväl normer som det som ”avviker” går att peka ut. Langmann och Månsson (2016, s. 9) menar att ”seendets logik” reproducerar föreställningar om att det existerar ett ”fast subjekt” som individen ska (och kan) ”få syn på” istället för att utgångspunkten tas i att identiteter är föränderliga och hela tiden i förhandling (jfr Alm & Laskar, 2017; Lenz Taguchi, 2011; Brown, 2006). Detta gör att vissa normer synliggörs (de går att ”få syn” på) medan andra normer, som kan vara väl så exkluderande, osynliggörs och hamnar utanför det normkritiska projektet. Föreställningar om normer som mer eller mindre fasta subjekt som ”finns därute” och som går att få syn på och inte som huvudsakligen någonting som görs i den aktuella situationen produceras (jfr Ahmed, 2011). Som Bacchi och Goodwin (2016) påpekar, så sker styrningen genom uppmaningar och råd snarare än regler och riktlinjer, men uppmaningarna om att ”se” och ”granska” vissa normer kan förstås som specifika tekniker för styrning utan att det explicit görs och det tas mer eller mindre för givet vad det är vi ska ”se” (jfr Qvarsebo, 2019).

NORMKRITIK SOM METOD – DRAMAÖVNINGAR OCH ROLLSPEL

Förutom uppmaningarna om att se, synliggöra och reflektera rekommenderar Skolverket ett antal metodövningar i form av dramaövningar och rollspel. I *Förskolans och skolans värdegrund* (Skolverket, 2013a) beskrivs till exempel värderingsövningen ”Ett steg fram”. I övningen ska deltagarna stå på en rad i klassrummet och ta ställning till olika påståenden, till exempel ”jag har ett EU-pass”. De som har detta flyttar ett steg fram. Övningens syfte är att bidra till att eleverna ska ”få syn på” olika normer och normativa positioner i klassrummet och i samhället. I en annan övning får eleverna olika ”rollkort” med olika roller som de kan pröva att inta. Övningen handlar både om att utmana stereotypa roller och föreställningar om hur olika kategorier ”är” men också om att sätta sig in i hur det är att tillhöra en annan kategori än den eleven vanligtvis tillhör, till exempel genom att pröva hur det kan vara att antingen ha en privilegierad eller en marginaliserad position. Personalen uppmanas att tänka efter om dramaövningar som dessa ”verkligt problematiserar uppfattningar om vad som är normalt och avvikande och inte återskapar eller förstärker rådande normer” (s. 97). En medvetenhet om att övningarna skulle kunna förstärka stereotyper snarare än att utmana dem tycks alltså finnas, men ges inte något större utrymme i texten. I denna och

andra texter av Skolverket görs även hänvisningar till olika metodböcker, vilka innehåller liknande övningar (t.ex. Skolverket, 2009a; 2009b).

Normkritisk pedagogik sägs vara en del av skolans demokrati- och värdegrundsarbete men kopplas främst till arbetet med normer rörande de olika diskrimineringsgrunderna (t.ex. Skolverket, 2014b). När andra metod- och samtalsövningar nämns, exempelvis deliberativa och filosofiska samtal eller dramaövningar berörs inte normkritik (Skolverket, 2013a). Normkritik och normkritisk pedagogik framstår därmed som avskilt från, eller något annat än, övrigt demokrati-, värdegrunds- och kvalitetsarbete.

Metodövningarna kan förstås som en del av synliggörandet – genom olika övningar ska lärare, barn och elever ”få syn” på normerna – men inte heller i relation till dessa övningar finns någon egentlig problematisering av i vilken utsträckning det är möjligt att få syn på normer eller vilka normer vi kan ”se”. Skolverkets rekommendationer kan å ena sidan ses som förhållandevis generella och å andra sidan som förhållandevis detaljerade med exempel på konkreta metodövningar med ett på förhand givet innehåll och förväntat resultat. Det finns inte heller någon egentlig problematisering eller kritisk reflektion över vad normer är, vilka normer som det går att se eller medvetandegöra sig om eller hur det kan göras.

NORMKRITISK PEDAGOGIK SOM OPROBLEMATISERAD TEKNIK

Hittills har vi sett hur normkritisk pedagogik beskrivs i Skolverkets texter och vilka metoder och övningar som rekommenderas som lösning på problemet med diskriminering och trakasserier. I detta avsnitt ska jag visa vilken förståelse av normkritik som finns representerad i skolverkstexterna. Resultatet av analysen visar att normkritisk pedagogik ofta förstås som en enkel metod och att den komplexitet som omger normer och normskapande, och som flera kritiker har pekat på (se t.ex. Qvarsebo, 2019; Langmann & Månsson, 2016), och de ojämlika villkor som existerar i skola och förskola (t.ex. Engdahl, 2019; Langmann & Månsson, 2016) sällan problematiseras. Flertalet gånger sägs normkritik och normkritisk pedagogik vara något lätt och enkelt att genomföra och det som sägs saknas är snarast olika tekniker. Exempelvis beskrivs kartläggning som en metod för att upptäcka vilka normer som råder på skolorna. Kartläggningar sägs dock ofta vara bristfälliga, vilket ses som ett problem som beror på att elever inte görs delaktiga. Detta skulle dock ”lätt” kunna åtgärdas: ” – man involverar inte eleverna vilket vore världens lättaste sak” (Skolverket, 2011b, s. 31). Lite senare kan vi i samma text läsa att ”[d]et skulle ta fem minuter att fråga elevrådet eller eleverna på skolan var och när riskerna för kränkningar och trakasserier är som störst” (Skolverket, 2011b, s. 31).

För att få framgång i det normkritiska arbetet sägs vidare att man behöver ”bara tänka till” och ”reflektera kring” sin verksamhet och detta beskrivs som något ”enkelt”: ”[m]en hur ska man lära sig tänka normkritiskt? Egentligen är detta mycket enkelt” (Skolverket, 2011b, s. 39). I ett uttalande om hur skolor kan bidra till att stärka elevers självförtroende uttrycker en skolledare att det kan göras med hjälp av att förändra skolans ”kultur och värderingar” och skolledaren menar att detta är mycket enkelt, ”hur svårt kan det vara? Det är ju inte kärnfysik det handlar om” (Skolverket, 2013a, s. 17). Vidare sägs ”[a]tt få med sig eleverna i det normkritiska arbetet är en nyckel till framgång” (Skolverket, 2011b, s. 40) eller att: ”- Får man med sig eleverna i arbetet med likabehandlingsplanerna minskar automatiskt riskerna för trakasserier och kränkningar” (Skolverket, 2011b, s. 39). I en av Skolverkets texter sägs normkritik kunna fungera som ett ”vaccin”:

Det som avgör om arbetet blir en framgång eller inte är huruvida man involverar eleverna. Får man med sig eleverna i att reflektera kring normer fungerar det nästan som en vaccination mot diskriminering och kränkningar.
(Skolverket, 2011b, s. 35)

Normkritik liknas här vid en ”vaccination” som kan medicinera bort ”felaktigheter” såsom diskriminering och trakasserier. Ord och uttryck som ”vaccination”, ”nyckel till framgång” eller ”minskar automatiskt” innebär en slags teknifiering där enkla tekniker (metoder) ersätter komplexa processer (Alnebratt & Rönnblom, 2016; Blomqvist, 2016). Framställningen av normkritisk pedagogik och förändringen av normer och värderingar som lätt och enkel bidrar till att framställa komplexa processer som enkla tekniker för att uppfylla särskilda mål (jmf Mouffe, 2008). När komplicerade processer förstås som enkla och lösningar som ”rätt” eller ”fel”, framstår politiska val som självklarheter och subjektet, med dess vilja och val, förstås som opolitiskt (Rönnblom, 2011; Mouffe, 2008). Intressekonflikter och motsatta värderingar osynliggörs.

I *Främja, förebygga, åtgärda, hindra* (Skolverket, 2014a) beskrivs normkritisk pedagogik på ett något mer komplicerande och nyanserade sätt än i de tidigare texterna. Här lyfts till exempel att det kan vara komplext att granska normer och att ”det går inte att ta fram en mall för hur det komplexa sociala samspel som ligger bakom kränkningar och trakasserier alltid ska hanteras” (Skolverket, 2014a, s. 7). Vidare står att:

Det är alltid lättare att tala om vikten av att inte diskriminera och att inte kränka än att leva upp till ett sådant förhållningssätt i praktiken. En svårighet är att konkreta situationer kan vara svåra att överblicka samtidigt som de ofta innehåller tvetydigheter.
(Skolverket, 2014a, s. 26)

Samtidigt som komplexiteten lyfts fram i denna text, görs även här antaganden som framställer normkritisk pedagogik som enkelt, till exempel att elever kan med ”lätthet beskriva de normer som var rådande på den egna skolan i den egna klassen” (Skolverket, 2014a, s. 49). Det görs inte heller någon problematisering av *vilka* normer som är möjliga att upptäcka, utan det talas generellt om ”normer”. Samhälleliga strukturer och olika sociala villkor som inte är direkt relaterade till normer som går att förändra inom ramen för ett normkritiskt arbete i ett klassrum berörs sällan (Björkman & Bromseth, 2019; Gruber, 2008).

Med utgångspunkt i teorier om NPM menar Rönnblom (2008; 2011) att den statliga jämställdhetspolitik som bedrivits i Sverige från och med 1980-talet har genomgått en ”teknifiering” som döljer den politiska komplexiteten i begreppen. Jämställdhet framställs som en ”administrativ rutin” som det gäller att hitta olika tekniker och metoder för att införa och ”problemet med jämställdhet blir administrativt och inte politiskt” (Rönnblom, 2011, s. 49; jfr 2008). På samma sätt kan uttryck som ”nyckel till framgång” och ”minskar automatiskt” samt talet om normkritik som lätt och enkelt förstås som uttryck för new public management-styrning, där komplexa strukturer och system reduceras till enkla tekniker och metoder, med Rönnbloms (2011) ord till ”oproblematiserad teknik” och avpolitiserad ”administrativ rutin” (s. 50). Rönnblom menar att detta passar väl in i ett system som prioriterar måluppfyllelse och mätbarhet framför komplexa ideologiska och pedagogiska resonemang (jmf Alnebratt & Rönnblom, 2016; Bergh & Arneback, 2016; Blomqvist, 2016). Men, det står i skarp kontrast till det faktum att många lärare och arbetslag i förskola och skola i olika sammanhang vittnar om att normkritisk pedagogik, trots beskrivningar av hur ”enkelt” och ”lätt” det är, sällan upplever det som varken enkelt eller oproblematiskt utan tvärtom upplever riktlinjerna som otydliga och ibland motstridiga (Hill, 2016). Det är också en specifik förståelse av kunskap som produceras i texterna som står i motsats till forskning om antidiskriminerande pedagogik. Kumashiro (2002) beskriver till exempel att förändring är svårt och att utbildning aldrig handlar om ett ensidigt repeterande av kunskap eller kunskap som ett fast objekt och inte som något som skapas i situationen.

VILKET PROBLEM KONSTRUERAS OCH VAD ÄR DET SOM TAS FÖR GIVET?

I policytexter framstår det ofta som om texterna endast svarar på ett verkligt problem, när det i själva verket tycks vara policytexter som konstruerar problemet på ett specifikt sätt, menar Bacchi och Goodwin (2016). Problemet med detta, menar Alnebratt och Rönnblom (2016), är att om problemet aldrig

definieras, finns ingen grund för att resonera kring förändring och vilken förändring som bör åstadkommas eller varför: ”[d]et blir helt enkelt mindre politiskt” (s. 14). Därför bör en WPR-analys undersöka vilket problem som konstrueras och vad det är som tas förgivet i policyn, något som diskuteras i detta avsnitt.

Uttalanden i Skolverkstexterna som ”[a]tt ifrågasätta de normer som styr ... är en väg till att skapa en miljö där alla respekteras” (Skolverket, 2011b, s. 33) eller att elever kan ”fungera som normkritiska whistle-blowers och hojta till om läraren råkar slinta på tungan eller glömma att inlemma alla” (Skolverket, 2011b, s. 39) tyder på förgivettagande om att ifrågasättandet och synliggörandet av diskriminerande normer i sig leder till förändring. Att elever förväntas fungera som ”whistle-blowers” innebär att det finns en förväntan om att elever både *kan* och också *vill* påpeka när läraren är normerande i sina uttalanden, liksom att det går att upptäcka detsamma. Normerande handlingar betraktas därmed som misstag och oavsiktliga. Detta förgivettagande är dock långt ifrån något självklart.

Ett underliggande antagande i de ovan och tidigare nämnda påståendena är att det existerar ett gemensamt intresse av att förändra de exkluderande och hierarkiska normer elever och lärare har fått ”syn” på och alla förväntas vinna på normomvandlingen samt vara överens om vilka normer som bör förändras och hur. Det centrala problem som då konstrueras och tas för givet är inte i första hand att det existerar samhällliga eller strukturellt ojämlika maktvillkor som skapar exkluderande normer, utan att lärare och elever är *omedvetna* om de normer som råder. Inom den statliga svenska jämställdhetspolitiken framställs ofta jämställdhet som en brist, skriver Rönnblom (2011) och ”[p]roblemet som ska lösas blir därmed bristande teknik, bristande kvalitet och brister i medborgarnas villkor” (s. 48). Problemet som konstrueras är en brist på planer och metoder som kan bidra till att jämställdheten implementeras. På liknande sätt konstrueras problemet med diskriminerande normer som en brist på såväl medvetenhet om normerna som tekniker för att lösa problemet. Denna brist sägs normkritiken lösa.

Föreställningar om att diskriminerande normer som synliggörs, automatiskt kommer att förändras skulle, med Sara Edenheims (2010) uttryck, kunna sägas bära på en föreställning om lärare och elever som ”naturligt normkritiska” (jämför ”naturligt jämställda” Edenheim, s. 39) och i grunden inkluderande och icke-diskriminerande. En sådan syn har sin grund i synen på den samtida människan som ett modernt rationellt subjekt, menar Edenheim (2010). Ojämställdhet och diskriminering antas ha skapats av någon annan i en annan tid och förstås som otidsenliga historiska rester. Edenheim (2010) menar att sådana temporala föreställningar kan förhindra utvecklingen eftersom de skapar en falsk bild av enhet, där det som stör ses som tekniska hinder och rester av historiska felaktigheter, och där olika värderingar och åsikter, blir osynliggjorda. Då, menar Edenheim (2010),

försvinner den politiska potentialen till förändring. Det politiska, åsikter, kamp och konflikter som ofta handlar om en kamp och stridighet för de egna åsikterna, maktrelationer, hierarkiska mönster och vissa individers privilegierade ställning gentemot andra, osynliggörs till förmån för avpolitiserade och teknifierade lösningar (Mouffe, 2013; 2008). Lösningen på problemet blir då att medvetandegöra sig genom att se normerna, och det problem som konstrueras, och som normkritik sägs ska lösa, är att lärare och elever är omedvetna om de historiska (diskriminerande) normer som råder. Om diskriminerande normer betraktas som ”gammeldags” blir det viktiga att få syn på (granska och synliggöra) var det blivit ”fel” (diskriminerande normer) och med hjälp av tekniker och metoder (normkritiska övningar, reflektion) rätta till detta. Normkritik och den lösning som föreslås framstår genom detta snarast som uttryck för ”sunt förnuft” och inte som ett uttryck för värderingar eller olika (politiska) motsättningar (jfr Bacchi & Goodwin, 2016).

Tanken om det rationella subjektet leder även till föreställningar om att det är möjligt att förändra (strukturella och samhälleliga) normer genom diskussioner och övningar i klassrummet. Men vad händer då om (vissa) normer synliggörs och granskas men det råder delade meningar om vad som är diskriminerande normer och inte? Eller om det ligger i några elevers/lärares intresse att bibehålla exkluderande normer eftersom de medför särskilda privilegier, men inte i andras? Martin Engdahl (2019) diskuterar i sin text ”Trevlighetens hegemoni” hur en välvillig, bejakande och ”trevlig” inställning till normkritik hos privilegierade elever, där alla är till synes överens, i själva verket kan dölja att inga diskriminerande och hierarkiska normer egentligen förändras i grunden. Genom att skolverkstexterna konstruerar problemet med diskriminering och trakasserier som i första hand en omedvetenhet om normer, problematiseras inte strukturella och ojämlika villkor, intressen och privilegier. Det underliggande men förgivettagna antagande som därmed konstrueras är att elever och lärare har samma uppfattning om vad som är diskriminerande normer liksom samma intresse av att förändra dessa

AVSLUTANDE DISKUSSION - KONSEKVENSER AV ETT PROBLEM

I artikeln har jag analyserat hur normkritik och normkritisk pedagogik beskrivs och förstås i Skolverkspublikationer mellan 2009 och 2014 med utgångspunkt i den poststrukturella policyanalysmetoden WPR (Bacchi & Godwin, 2016). Med en förståelse av Skolverkets texter som politiska policydokument som producerar en viss sorts kunskap har jag diskuterat hur normkritisk pedagogik ses som lösningen på problemet med diskriminering och trakasserier, vilka metoder som rekommenderas, och hur det specifika problemet konstrueras och vad som tas för givet. I denna avslutande del

sammanfattar jag resultaten av analysen och diskuterar vilka möjliga konsekvenser förståelsen och konstruktionen av ett specifikt problem kan få.

Det omedelbara problem som skolverkstexternas vill lösa är förekomsten av diskriminering och trakasserier i förskola och skola. Hierarkiska och exkluderande normer relateras främst till diskrimineringsgrunderna och ses som orsaken till att det skapas diskriminering och trakasserier. Resultatet visar att de granskade skolverkstexterna rekommenderar just normkritisk pedagogik för att förebygga och motverka diskriminering och trakasserier. De råd som ges handlar i hög grad om uppmaningar att synliggöra och medvetandegöra sig om de normer som råder på skolor och förskolor. Analysen visar att normkritisk pedagogik ofta förstås som enkelt och lätt och att normkritik i policytexterna beskrivs som en metod (teknik) som det gäller att ”införa”. Samtidigt saknas många gånger en problematisering av normkritikens möjligheter att se och utmana exkluderande normer och huruvida detta är enkelt eller komplext. Det underliggande förgivettagna, men outtalade, problem som produceras i skolverkstexterna och som tas för givet är därför inte att sociala, ekonomiska och strukturella villkor skapar olika normer, villkor och privilegier utan snarare att vi är *omedvetna* om vilka diskriminerande och exkluderande normer som existerar och reproduceras i klassrummet. Diskriminerande normer betraktas vidare som en form av historiska rester som vi alla har samma intresse av att bli av med. Lärare och elever förstås som ”naturligt” inkluderande, icke-diskriminerande och normkritiska (Edenheim, 2010, s. 39). Därmed blir lösningen att vi behöver ”få syn på” normerna och metoden är normkritisk pedagogik.

Konsekvenser av detta är att de normer som skapas i klassrummet inte synliggörs. Sällan diskuteras eller problematiseras det faktum att inte alla, varken lärare eller elever, har samma intresse av att omvandla de normer som synliggjorts eller att diskriminering och hierarkisering kanske är något som lärare och elever är delaktiga i att producera och reproducera just i det klassrum som strävar efter att synliggöra och omvandla detsamma. Mouffe (2008) menar att oenighet och kamp om tolkningsföreträde, normativitet och hierarki finns inom alla områden av det politiska, men studien visar att det saknas en problematiserande diskussion om i vilken utsträckning det ens är möjligt att medvetandegöra sig om normer en själv är delaktig i. Genom att komplexa pedagogiska frågor reduceras till tekniker, metoder och till att ”få syn” på strukturer och mönster, synliggörs inte konflikter och maktrelationer. Konsekvensen blir att vissa lösningar utesluts till förmån för andra och frågor om normer och diskriminering avpolitiserats (jmf Bacchi & Goodwin, 2016).

Avsikten med denna studie har inte varit att argumentera för eller emot normkritisk pedagogik eller att Skolverkets rekommendationer och råd om att använda normkritik inte alls fungerar eller har sin plats i utbildning och skolväsende, utan snarare att visa på behovet av att ständigt problematisera, kritisera och komplicera normer och normskapande, vilka normer som är

möjliga att se och upptäcka, vilka som inte är det och vad det faktiskt är möjligt att göra inom ramen för förskola och skola. Jag har även velat peka på vikten av att analysera hur problem konstrueras och vilka förgivettaganden som finns i policytexter eftersom detta kan få stora konsekvenser för hur vi förstår specifika problem och för vilka lösningar som rekommenderas, liksom för vad som tas för givet och förstås som självklarheter. I skolverkstexterna finns uttalanden som pekar mot att normkritisk pedagogik är ett långsiktigt arbete som måste bedrivas kontinuerligt och genomsyra hela skolan och att det är komplext och svårt. Men eftersom flera beskrivningar lyfter fram just det ”enkla” och ”lätta” parallellt med generella beskrivningar av hur det ska göras, så sker detta på bekostnad av ett mer nyanserat och problematiserande synsätt. Risken är därmed stor att de lärare som vill bedriva normkritisk pedagogik och skapa förändring men som inte upplever förväntat resultat känner sig otillräckliga och misslyckade: ”Det skulle ju vara så lätt!” Vad händer om lärare och elever gör sig medvetna om normer men normerna inte automatiskt leder till förändring? Vad händer om vaccinet inte fungerar?

NOTER

¹ Skolverket använder flera olika uttryck t.ex. ”normkritisk pedagogik”, ”normkritik”, ”normkritiska perspektiv” samt ”normkritiska arbetssätt”. Det görs dock inte någon större åtskillnad mellan dessa utan de används förhållandevis likartat i de olika texterna i min studie. Ibland görs en åtskillnad mellan det mer övergripande ”normkritiska perspektiv” som då syftar på granskning och kritik av normer och normskapande mer allmänt och ”normkritisk pedagogik” som syftar på ett mer specifikt arbetssätt och förhållande till lärande som utvecklats inom skola och förskola sedan slutet av 00-talet i Sverige (Langmann & Månsson, 2016; Bromseth & Darj, 2010). I denna artikel använder jag de begrepp som Skolverket använder och där normkritiska perspektiv syftar på ett specifikt förhållningssätt syftar normkritisk pedagogik på en specifik metod (att granska normer).

² Frågeställningarna är inspirerad av sex frågeställningar som Bacchi och Goodwin föreslår för en WPR-analys. men har modifierats för att passa syftet i denna studie, något som även Bacchi och Goodwin rekommenderar forskare att göra (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 20).

³ Sökorden tycks ringa in de texter som använder sig av normkritik. Jag har provat flera andra näraliggande sökord men fått samma resultat, bortsett från en text *Förskolans och skolans värdegrund – Förhållningssätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a), vilken dock har inkluderats i undersökningen. Antalet träffar kan dock variera något över tid, då Skolverket vid t.ex. lagändringar ibland tar bort tidigare publikationer.

⁴ De allmänna råden gäller inte längre. 1 januari 2017 togs det tidigare kravet på en årlig likabehandlingsplan bort och därmed slutade dessa råd att gälla. Skolverket har inte tagit fram några nya allmänna råd utan hänvisar till Diskrimineringsombudsmannens (DO) riktlinjer för arbetet med aktiva åtgärder och dokumentation enligt diskrimineringslagen.

⁵ Denna publikation har reviderats och getts ut på nytt 2019 (Skolverket, 2019b). Jag har dock använt den år 2014 utgivna upplagan, då den senare inte var utgiven när materialet analyserades. En jämförelse mellan publikationerna visar dock att ingen avgörande skillnad finns i beskrivningar av normer, normkritik eller normkritiska perspektiv.

⁶ Diskrimineringsgrunder som regleras i lagen är kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionsnedsättning, könsöverskridande identitet eller uttryck och ålder (SFS 2008:567)

REFERENSER

- Ahmed, Sara (2011). *Vithetens hegemoni*. Tankekraft förlag.
- Alm, Erika, & Laskar, Pia (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Anders Burman & Lena Lennerhed (red.), *Samtider. Perspektiv på 2000-talets idéhistoria* (s. 137-160). Daidalos.
- Alnebratt, Kerstin, & Rönnblom, Malin (2016). *Feminism som byråkrati. Jämställdhetsintegrering som strategi*. Leopard förlag.
- Andersson Tengnér, Lisa, & Heikkilä, Mia (2017). Arbeta med jämställdhet i förskolan: med normmedveten pedagogik. Gothia Fortbildning AB
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, Carol, & Goodwin, Susan (2016). *Poststructural Policy Analysis. A Guide to Practice*. Palgrave/Macmillan.
- Bergh, Andreas, & Arneback, Emma (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & demokrati* 24(1), 11-31.
- Björkman, Lotta, & Bromseth, Janne (2019). Normkritisk pedagogik - processinriktad reflektion snarare än resultatfokuserad produktion. I Lotta Björkman & Janne Bromseth (red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s.23-36). Natur & kultur.
- Blomqvist, Paula (2016). NPM i välfärdsstaten: hotas universalismen? *Statsvetenskaplig tidskrift* 118(1), 39-67.
- Brade, Lovisa, Engström, Carolina, Sörensdotter, Renita, & Wiktorsson, Pär (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Strategier för makt, lärande och förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, Janne, & Wildow, Hanna (2007). "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok." *Skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*. Friends.

- Brown, Wendy (2006). *Regulation aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton University Press.
- Edenheim, Sara (2010). Politics out of time – Historical expertise and temporal claims in Swedish governmental reports. I Åsa Lundqvist & Klaus Petersen (red.), *In experts we trust. Knowledge, Politics, and Bureaucracy in Nordic Welfare States (s. 35-58)*. University Press of Southern Denmark.
- Edemo, Gunilla, & Rindå, Joakim (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. RFSL Stockholm.
- Engdahl, Martin (2019). Trevlighetens hegemoni. I Lotta Björkman & Janne Bromseth (red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter (s.265-284)*. Stockholm: Natur & kultur.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Pantheon.
- Foucault, Michel (1990). *The history of sexuality. Vol. 1, The will to knowledge*. Penguin.
- Freire, Paolo (1972/2002). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Liber.
- Hill, Helena (2016, 30/10 - 03/11). Possibilities and dilemmas: norm critical pedagogy in public early childhood education, paperpresentation vid 24th international RECE conference, Taupo, Nya Zeeland.
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. Routledge Falmer.
- Langmann, Elisabet, & Månsson, Niclas (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), 79–101.
- Langmann, Elisabet, & Säfström, Carl-Anders (2018). Varför tar våldet aldrig slut och vad kan vi göra åt det? *Nordic Studies in Education*, 38(4), 337–351.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2011). Jämställdhetspolitiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander (red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspolitiska utmaningar (s.171-191)*. Liber.
- Martinsson, Lena, & Reimers, Eva (red) (2008). *Skola i normer*. Gleerups.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. Tankekraft förlag.
- Mouffe, Chantal (2013). *Agnostics. Thinking the world politically*. Verso books.
- Nordenmark, Love, & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Liber AB.
- Rönblom, Malin, (2008). Var tog politiken vägen? Om regionalpolitik, jämställdhet och statens förändrade former. *Tidskrift för genusvetenskap*, 29(1), 31–52.

- Rönblom, Malin, (2011). Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap*, 32(2–3), 35–55.
- SFS (2006:67). *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2008:567). *Diskrimineringslagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2017:1302). *Förordning om ändring i förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009a). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Barn- och elevskyddslagen i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Skolverket.
- Skolverket (2012). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverkets Allmänna Råd. Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Främja, förbygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Sex- och samlevnadsundervisning i särskolan. Jämställdhet, sexualitet och relationer i grundsärskolan och grundsärskolans inriktning träningskola, samt gymnasiesärskolans nationella och individuella program*. Skolverket.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer. Skolverket.
- Skolverket (2019a). ”Det här gör Skolverket”. <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/det-har-gor-skolverket> [2019-01-09].
- Skolverket (2019b). *Främja, förbygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar (rev.)*. Skolverket.
- Vinthagen, Rebecca, & Zavalía, Lina (2014). *Normkreativ*. Premiss.
- Wikstrand, Frida, & Lindberg, Mia (2016). *Tala om arbetslivet. Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan*. Malmö högskola.
- Qvarsebo, Jonas (2019). The moral regime of norm critical pedagogics – new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 1-15. doi: 10.1080/17508487.2019.159696.