

# Det normkritiska perspektivets utveckling i Sverige

## En betraktelse av ett skeende och reflektioner kring möjligheter

**Lotta Björkman**

I denna essä resonerar jag kring det normkritiska perspektivets etablering och utveckling i Sverige utifrån mina erfarenheter av att som pedagog, författare och akademiker ingående ha arbetat med perspektivet<sup>1</sup>. I texten presenteras varför och hur perspektivet uppstod, på vilka sätt det i många olika sammanhang fick ett stort genomslag och hur det togs emot både med öppna armar och med ifrågasättanden. Jag tydliggör att det normkritiska perspektivet handlar om gemensamt lärande genom pedagogiska kriser, inte om individuellt rättänkande. Essän tar avstamp i ett samtal som spårade ur och vindlar vidare via en beskrivning av de arenor och publikationer där begreppet utvecklades, det föreslås att denna utveckling kan förstås som rhizomatisk. Den stundtals agiterade mediala debatten kring begreppet presenteras översiktligt och resonemang förs kring hur den kan tänkas ha påverkat arbetet med begreppet i praktiken. Vidare diskuteras hur suffixet kritik har fått kritik och hur detta kan förstås och i sin tur kritiseras. Avslutningsvis argumenteras för vikten och behovet av vidare forskning kring begreppet som sådant och kring dess tillämpning.

### Normkritiskt perspektiv, Normkritisk Pädagogik, Sverige

Hösten 2020 fick jag en förfrågan från Sveriges Radio om jag ville medverka i programmet *Filosofiska Rummet* i ett avsnitt med rubriken ”Normkritik – Redskap för rättvisa eller tvingande dogm?” (Mogensen 2020). Eftersom jag på olika sätt varit en del av det normkritiska perspektivets utveckling i Sverige, som lärare, lärarutbildare och författare (ex. Björkman 2010; Björkman & Bromseth 2019a; Björkman & Sotevik 2023) ansåg jag mig kunna bidra i diskussionen. Det är vidare ett program som har högt anseende så jag blev smickrad och tackade ja. Kanske borde jag dock ha tänkt ett varv till med tanke på den rubrik som angavs, den indikerade onekligen en stark polarisering. Vi var fyra personer som bjudits in till samtalet, två som var ”för” och två som var ”emot” normkritiska perspektiv. De två senare var båda akademiker, inom pedagogik och idéhistoria, den som tillsammans med mig var ”för” begreppet

*1 Jag var på intetsätt ensam i det sammanhang inom vilket perspektivet utvecklades och etablerades. För att pröva och spegla mina erfarenheter av det som skedde har denna text diskuterats med flera av dem som var inblandade i processen kring perspektivets uppkomst och som arbetat med det sedan dess. Tack till Lovise Brade Haj (Mittuniversitetet), Klara Dolk (Stockholms universitet), Gunilla Edemo (Södertörns högskola) och Helena Hill (Södertörns högskola) för värdefull input till denna text.*

var pedagog. Jag såg fram emot ett nyanserat och perspektivskapande samtal med utgångspunkt i olika förståelser av begreppet. Det blev dock allt annat än ett sådant samtal. Jag hade förberett mig noga när jag gick in i radiostudion och tänkt igenom olika kritiska aspekter av begreppet som jag funderat över och önskade diskutera. Mina förberedelser hade jag dock inte mycket för. I stället för att diskutera begreppets utmaningar och möjligheter på ett konstruktivt kritiskt och akademiskt inriktat sätt så fick jag och den andra pedagogen ägna samtalet åt att ”försvara” begreppet utifrån argument som vi båda hade svårt att förstå. Helt enkelt för att de ofta var antingen felaktiga eller bristfälliga. När jag lyssnar på programmet i efterhand hör jag mig själv balansera mellan frustration och diplomatiskt lugn när jag försöker bemöta påståenden så som att det normkritiska perspektivet kväver det akademiska samtalet, att det inte har någon teoretisk bäring, att det är ett vänsterbegrepp, att det gör studenter omöjliga att ”hantera” och att det är problematiskt att det anses normkritiskt att störa på bibliotek. Det sistnämnda påståendet visade onekligen tydligt att de jag samtalade med inte hade kunskap om begreppets innebörd och syfte. När jag gick ut ur studion var jag helt slut, jag förstod inte riktigt vad jag hade varit med om. Hur kunde ett begrepp inriktad på både frihet och social rättvisa skapa en sådan totalt förvirrad och agiterad storm? Vad var det *egentligen* vi hade diskuterat, var det begreppet i sig och dess tillämpning eller var det kanske snarare en diskussion om och inom en pågående, polariserad samhällsdebatt? Mycket var oklart då och är det fortfarande gällande detta begrepp som fått så stor spridning men som jag allt oftare funderar över vad det egentligen innebär och hur det förstås. Jag vill med denna text pröva att reda i detta trassliga nystan för att söka få rätt på några av dess trådar.

### Ett samhällssamtal och en studiecirkel

Under början av 2000-talet pågick i Sverige, både i det akademiska och i det samhälleliga samtalet, en diskussion kring genus, intersektionalitet och sociala normers påverkan på människors möjligheter att leva sina liv utan att på olika sätt bli utsatta för diskriminering och kränkningar (Alm & Laskar 2017). Dessa diskussioner utvecklades och prövades bland annat inom de pedagogiska (Martinsson & Reimers 2008) och konstnärliga (ex. Edemo & Engvoll 2009) sammanhang som jag, som under denna period arbetade som drama- och samhällskunskapslärare på gymnasiet, på olika sätt kom i kontakt med. I pedagogiska sammanhang, och särskilt i relation till skolan och förskolan, var genuspedagogiken redan tydligt etablerad (t ex. Eidevald 2009; Svaleryd 2003). Genuspedagogik är ett samlingsnamn för perspektiv och metoder som syftar till att synliggöra hur föreställningar om sociala konstruktioner av kön påverkar pojkars respektive flickors förutsättningar att vara och lära, samt att utifrån en dylik förståelse bidra till en förändrad pedagogisk praktik vilken skapar bredare möjligheter än de könsrollerna föreskriver. Under denna tid växte även diskussioner fram gällande att arbetet mot diskriminering och

kränkningar i skolan behövde ta sig vidare ifrån att fokusera på de som blev utsatta, normavvikarna, och i stället inrikta sig på de att synliggöra och förändra de normer som ur ett intersektionellt perspektiv bidrog till att upprätta begränsningar i människors möjligheter att vara sig själva och bli likvärdigt behandlade i en skol- och förskolekontext (Brade 2008; Lenz Taguchi, Bodén & Ohrlander 2011; Martinsson & Reimers 2008; Nordenmark & Rosén 2008).

Jag hade, från ett tidigare ideellt engagemang inom organisationen *Riksförbundet För Sexuell Uppllysning* (RFSU), ett intresse för likabehandling och antidiskriminering i skolans värld och ville utveckla mitt arbete i gymnasieskolan utifrån sådana förtecken. När jag 2008 bjöds in till en studiecirkel (Bromseth & Darj 2010a) som handlade om queerpedagogik (jfr. Alm & Laskar 2017) fick jag möjligheter till just ett sådant utvecklingsarbete. Queerpedagogik tar sin utgångspunkt i queerteori (Ambjörnsson 2016) och kan förstås som en vidareutveckling av det genuspedagogiska arbetet. Utöver att analysera den pedagogiska praktiken utifrån genusmönster finns en strävan efter ett synliggörande men också ett ifrågasättande av hur heteronormativa antaganden påverkar arbetet. I studiecirkeln medverkade några andra lärare men deltagarna kom även från ideella organisationer, myndigheter, akademien, konstnärliga verksamheter och muséer där de arbetade som pedagoger, informatörer, projektledare, utredare, forskare, kreatörer, utbildare osv. Vi diskuterade, prövade och omprövade i de olika verksamheter där vi var verksamma och vi diskuterade igen. Det vi inledningsvis främst tog avstamp i var vikten av att i ett arbete för likabehandling och rättvisa inte tillämpa ett toleransperspektiv (Edemo & Rindå 2004). Det vill säga att inte fokusera på en tolerans av normavvikaren utan att i stället diskutera de normativa antaganden som *orsakar* diskriminering och kränkningar. Exempelvis genom att i ett pedagogiskt upplägg fokusera på heteronormen och hur denna bidrar till exkluderingsprocesser i stället för att lära eleverna att vara snälla mot och tolerera hbtqi-personer. Tolerans inbegriper ett maktutövande, en välviljans tyranni, som det normkritiska perspektivet utvecklades som en reaktion emot.

### Gemensamt undersökande snarare än enkelriktat informerande

En viktig utgångspunkt för de queerpedagogiska diskussionerna i studiecirkeln var den amerikanska utbildningsforskarens Kevin Kumashiros idéer, främst de som presenteras i hans bok *Troubling Education* (2002). Kumashiro (ibid) beskriver fyra perspektiv på antiförtryckande utbildning; utbildning *för* den andre, utbildning *om* den andre, utbildning som är *kritisk mot andrafering* samt utbildning som *förändrar elever och samhället*. Det normkritiska perspektivet kan förstås som de två sistnämnda. Jag minns det som att det som utmanade mig mest i rollen som lärare var det sista perspektivet, att *förändra elever och samhället*. Det handlar om att *tillsammans med* eleverna stanna upp och utforska

normer, strukturer och makt genom att låta de frågor (som kan vara obekväma) och reflektioner som lyfts ta plats i en kollektiv, skavande, undersökande och upptäckande process. Ett sådant gemensamt, undersökande arbete kan sättas i kontrast till undervisning som inbegriper att statistiskt upplysa elever om vad normkritiska perspektiv "är" eller för den delen vilka normavvikarna "är" så att "vi" kan tolerera "dem". Tillvägagångssätt vilka inryms inom de två första perspektiven. Kumashiros sätt att knyta an till Freire (1973) kan förtydliga hur ett normkritiskt perspektiv, i likhet med det fjärde perspektivet, kan bidra till en samspelande snarare än till en enkelriktad undervisningssituation. Syftet med all undervisning är enligt Freire att bidra till att elever, företrädesvis i förtryckta positioner, förstår sin situation så att de kan agera för ökad emancipation. För att göra detta möjligt behöver läraren bidra till att utveckla ett *kritiskt tänkande tillsammans med eleven*, inte genom att läraren tillämpar det som Freire beskriver som "bankmodellen" av undervisning. En modell som betonar ett lärarcentrerat lärande där eleverna är passiva mottagare av information. Freire argumenterar för att en sådan modell bidrar till en brist på kritiskt tänkande och kunskapsägande hos eleverna, vilket förstärker förtrycket. Utifrån ett liknande resonemang kan inte ett normkritiskt perspektiv "deponeras" i elever (jfr. Sjødell 2019) så att de "tänker rätt" (Björkman 2019). Lärare behöver, för att kunna tillämpa ett normkritiskt perspektiv i sitt pedagogiska arbete, i stället utmana idén om att läraren är den som "vet" och att eleverna utifrån detta kunnande ska ledas till "svaret". I stället behöver läraren öppna upp för att *kritiskt undra tillsammans med eleverna*.

Dock hävdar jag på intet sätt att det är lätt. Jag minns att jag tänkte, första gången jag läste om Kumashiros fjärde perspektiv, att "hjälp, det där vågar jag inte göra!". Det krockade helt med hur jag då såg på min lärarroll som var starkt knutet till att jag skulle "veta" hur det "är", även när det kom till normkritiska perspektiv. Dock har jag upplevt att jag, ju längre jag arbetat med det, allt oftare hamnat och velat vara i pedagogiska situationer där jag inte riktigt vetat och där jag behövt försöka förstå *tillsammans med elev/studentgruppen*. Ett sätt på vilket jag återkommande har sökt omsätta ett sådant undersökande förhållnings-sätt i pedagogisk praktik är genom det jag beskriver som misstagsmöjligheter (Björkman 2010). Situationer där jag tar vara på när jag eller elever/studenter oreflekterat men tydligt normerar, där någon blir ledsen eller där det blir dålig/märklig stämning. Jag försöker (det går inte alltid, ibland blir det för jobbigt) stanna kvar i det som sker, snarare än att fly ifrån det eller bortförklara det, och hantera det som en gemensam normkritiskt pedagogisk möjlighet. Ett exempel på en sådan situation kommer från en föreläsning jag genomförde inom mitt arbete som höskolelärare på en lärarutbildning där många studenter inte har svenska som första språk. Föreläsningen handlade om specialpedagogiska perspektiv och inkludering. Jag är en person med hög energinivå, jag pratar ofta snabbt och när det handlar om något jag är intresserad av använder jag ofta ett komplicerat språk, den här föreläsningen var inget undantag. Mitt under

föreläsningen räckte en student upp handen och sade (med ett leende) ”Lotta, svenska är inte mitt första språk och jag har en språkstörning, så det är svårt för mig när det går för fort. Jag hör nästan inte alls vad du säger och när jag gör det så förstår jag inte”. Jag kände mig dum, stressad och jag började rodna. Studenten hade ju helt rätt och jag ville på inget sätt bidra till svårigheter att hänga med och förstå. Det var inte en trevlig och vilsam situation, men jag vet numera att det är *just* situationer som dessa som jag behöver stanna kvar i och ta vara på för att kunna tillämpa ett normkritiskt perspektiv i mitt pedagogiska arbete. Det är i denna typ av situationer som det är möjligt att *förändra elever och samhället*, med tillägget att det även förändrar mig som pedagog. Situationen inbegrep en misstagsmöjlighet som jag behövde ta vara på. Jag andades lugnt in och ut och mötte studentens blick. Jag tackade för kommentaren och gjorde först en poäng av att den var av extra stor relevans i just denna kurs som bland annat berörde tillgänglighet i undervisningen. Jag öppnade sedan upp för en diskussion om vad som kunde ligga bakom att det kanske var svårt att hänga med i mina resonemang, dock utan att låta diskussionen handla om den student som uttalat sig. Vi hamnade i en intressant diskussion om språk och klass, om det som jag ibland brukar beskriva som språket ”akademiska”. Vi pratade *med* varandra, jag gav studenternas perspektiv och idéer plats utan att för den sakens skull helt vika ned mig och ge upp, säga att jag var så dålig som gjort ”fel” (även om det kändes så ett bra tag). Situationen blev på detta sätt en möjlighet för gemensam normkritisk reflektion om funktionalitet och klass, om språk och makt. Samtidigt som denna kunskap utvecklades teoretiskt i föreläsningssalen så hände något med oss i rummet. Vi pratade *med* varandra, jag talade inte *till* studenterna och de anklagade mig inte för att ha gjort fel. Vi ville förstå tillsammans, för att kunna förändra. Dock bör poängteras att ett dylikt samspelande tillvägagångssätt inte handlar om att vad som helst kan sägas och att jag som lärare låter till exempel kränkande situationer uppstå. Jag har som lärare alltid ett ansvar för att situationen är inkluderande, utvecklande och utmanande men jag har inte ett ansvar för att ge eleverna ”svaren”.

### Konsoliderande situationer och publikationer

Under de år som studiecirkeln pågick och interaktionen mellan deltagare i studiecirkeln och Kumshiro utvecklades genom olika konferenser och möten så konsoliderades begreppet allt mer. Det tog sig in i det akademiska samtalet, exempelvis genom att kurser på universitet och högskolor med denna tematik började ges och texter som diskuterade begreppet publicerades (ex. Bromseth & Sörensdotter 2012; Elmeroth 2012; Kalonaityté 2014). Publikationen av antologin *Normkritisk Pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj 2010b), som flera deltagare i studiecirkeln bidrog till, fick extra stor betydelse för begreppets etablering. Ytterligare en publikation som fick stor påverkan och som skrevs av en av studiecirkelns deltagare, verksam på myndigheten Skolverket, var rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?*

(Skolverket 2009) vilken inbegrep en utvärdering av tillämpningen av den dåvarande *Barn- och elevskyddslagen* (SFS 2006:67), den första lagstiftning i Sverige som berörde diskriminering och kränkande behandling på skolområdet. I denna rapport skrevs begreppet normkritiska perspektiv för första gången ut i en myndighetstext. Jag minns väldigt tydligt när vi, på en träff inom studiecirkeln, för första gången läste följande textavsnitt från rapporten.

*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, men också till kränkningar kopplade till bland annat materiella resurser och utseende. 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 detta måste därför beaktas både i utbildning och fortbildning av lärare och skolledare. Skolverket föreslår att regeringen låter föra in det normkritiska perspektivet i lärarutbildningarnas examensmål (Skolverket 2009, ss. 13-14)*

Vi var glada men hade lite svårt att ta in att det perspektiv vi utvecklat och fortfarande försökte förstå hade tagit sig in i en offentlig publikation där det dessutom rekommenderades!

Gradvis började begreppet normkritik, i olika varianter, även att dyka upp i olika mediasammanhang. En sökning i Mediearkivet visar att de första artiklarna där det förekom publicerades 2007, de var då knutna till de diskussioner som fördes i studiecirkeln och handlade om RFSL:s verksamhet. Under 2008 publicerades en längre artikel i *Dagens Nyheter* (Lorentzi 2008) där jag, en kollega och två elever intervjuades om arbetet med normkritiska perspektiv i det pedagogiska arbetet på den skola där jag då arbetade. Under en period efter detta kom det journalister då och då till min arbetsplats för att intervjua mig och mina elever (ex. Bjärval 2011; Thors 2010), så pass ofta att eleverna tröttnade lite. Jag bjöds också in till olika mediala sammanhang, både i radio och TV som expert på normkritiska perspektiv. Det var både roligt och märkligt. Många gånger upplevde jag att jag bara pratade på och inte riktigt visste vart jag var på väg med mina resonemang, men när jag läste den färdiga artikeln eller tittade på klippet så klarnade det. Jag uppfattar det verkligen som om min förståelse för perspektivet utvecklades parallellt med både min praktik och den samhällliga och mediala diskussionen. Gradvis tog sig perspektivet även in i den offentliga policydiskursen (jfr. Hill 2021) genom att det allt oftare förekom i myndighetstexter av olika karaktär, i alltifrån texter från *Myndigheten för ungdoms- och civilsambällesfrågor* (Ungdomsstyrelsen 2010) till *Myndigheten för samhällsskydd och beredskap* (Grip 2015).



Perspektivet fick även genomslag inom hälso- och sjukvården inom ramen för deras hbtq-diplomering *HBTQ - normer, kön och sexualitet*, i Svenska kyrkan i den certifiering som kallas *Regnbågsnyckeln* och inom idrottsrörelsen genom att Riksidrottsförbundet inkluderade perspektivet i sina policydokument genom vad de beskrev som *Normmedveten idrott*. Vidare började normkritiska perspektiv skrivas fram och tillämpas i kommuners arbete knutet till skola, våldsprevention, vård och omsorg (ex. SKR 2021) och i generella dokument avseende kommunens arbete med mänskliga rättigheter (Göteborgs stad 2024). Det utvecklades även inom olika akademiska discipliner, exempelvis inom designområdet (Alves 2016; Andersson 2023), arkitektur och samhällsplanering (Bonnevier 2007; Haugen & Gil Sola 2022), vårdvetenskap (Tengelin, Eriksson & Dahlborg 2021) och kommunikation (Widegren 2017). Sammantaget kan konstateras att perspektivet spred sig, utvecklades och förtextligades långt utanför det studiecirkelsamtal inriktat på pedagogiskt arbete där det en gång myntades.

### Från rhizomatisk utveckling till pliktskyldig avcheckning

Utvecklingen av det normkritiska perspektivet i Sverige skedde inledningsvis främst i den ideella sektorn (Alm & Laskar 2017) som under 2010-talet bedrev ett omfattande utbildningsarbete (ex. Berg 2010) och publicerade flertalet metodmaterial (ex. Bromseth & Wildow 2007; Edemo & Rindå 2004; Nordberg & Rindå 2006; Olsson & Klett Sarmentero 2010). Dessa material utgick ifrån hur normativa antaganden om främst kön och sexualitet skapade diskriminering och utsatthet och erbjöd övningar och reflektionsstöd som avsåg bidra till att motverka dylika processer. Många av dessa projekt genomfördes med stöd av den statliga *Allmänna arvsfonden* som under denna period hade en särställning som finansär av den kunskapsproduktion som låg bakom utvecklingen av det normkritiska perspektivet (Bromseth 2012; Edemo 2016). På detta sätt byggdes gradvis ett praktiskt kunskapsområde upp, ofta i form av olika övningar som syftade till ett erfalande av och reflektion kring begränsande normer (ibid). En konsekvens av denna utveckling och rekommendationen från Skolverket avseende vikten av ett normkritiskt perspektiv, som framgår i tidigare citat, var att det allt oftare inkluderades i olika slags fortbildningsinsatser i främst skol-sammanhang. Till dessa kom jag att efterfrågas som föreläsare. Det var, liksom upplevelsen av att återkommande blir intervjuad, en något märklig upplevelse att inför fulla auditorium föreläsa om ett perspektiv som jag var mitt uppe i att tillsammans med andra både utveckla och förstå, teoretiskt och praktiskt. För mig är en dylik upplevelse signifikant för perspektivets utveckling. I efterhand förstår jag inte det normkritiska perspektivet som ett färdigt begrepp som "lanserades" utan snarare som ett begrepp som gradvis utvecklades, underbyggdes, förgrenades och fördjupades *samtidigt* som det tillämpades och skrevs om i många olika sammanhang och verksamheter. I mötet mellan teori och praktik, tänkande och görande, texter och levda kroppar, ideell och

offentlig sektor, samhällsdiskussionen och de privata livet växte begreppet fram som ett, för att låna Deleuze and Guattaris begrepp (1987), rhizom. Det biologiska begreppet rhizom betecknar de växters rotsystem vars rötter växer åt olika håll snarare än att de förgrenar sig från en huvudrot. I överförd betydelse använder sig Deleuze och Guattari av begreppet som ett organiseringsmönster av människor, idéer och texter. En rhizomatisk struktur innebär ett nomadiskt system av tillväxt och utveckling snarare än en kronologisk organisering. Den har ingen begynnelse och inget slut, ett rhizom är alltid i mitten, mellan. Det normkritiska perspektivet utvecklades inte i en linjär process utan i en pågående, intra-agerande (Barad 2003) process där olika aktörer, texter, idéer i växelverkan transformerade varandra. Ibland kändes det nästan som att begreppet ”sprang före” mig, medan jag hastade efter med texter och resonemang för att försöka orientera mig i vart det nu än var på väg.

Hur det kom sig att begreppet spred sig så snabbt och fick ett sådant genomslag är ett område som det bör forskas vidare kring. En spekulering från min sida är att det kan ha att göra med att begreppets etablering tidsmässigt till stor del sammanföll med att vi i Sverige fick en ny diskrimineringslagstiftning (SFS 2008:567) som kom att omfatta flera olika diskrimineringsgrunder och en ny myndighet, Diskrimineringsombudsmannen. Det normkritiska perspektivets intersektionella ansats kanske svarade mot ett behov som i och med lagförändringen uppstod i olika verksamheter, både offentliga och privata, gällande att på ett sammantaget sätt kunna förstå, hantera och motverka diskriminering utifrån flera olika diskrimineringsgrunder<sup>2</sup>. Begreppet blev kanske ett ”svar” på ett komplext uppdrag. Jag upplevde att det där och då fanns en väldigt stor tilltro till perspektivet. I och med att det till stor del vände på perspektiven *från* den utsatta *till* diskriminerande strukturer så kändes det nytt och möjliggörande, i stället för att lindra effekterna av diskriminering så kunde det bidra till att motverka diskriminerande processer. Tilltron till begreppet kan skönjas i exempelvis Skolverkets texter (jfr. Hill 2021) som bland annat skrev att ”får man med sig eleverna i att reflektera kring normer fungerar det nästan som en vaccination mot diskriminering och kränkningar” (Skolverket 2011, s. 35).

Det fanns således en stor vilja och ett stort intresse som dock delvis, i takt med att lagstiftningens krav blev alltmer påtagliga och krävande, omvandlade det normkritiska perspektivet till en antidiskrimineringsfernissa. Normkritik blev steg för steg ett begrepp som många använde sig av, ibland till priset av att dess kritiska och krävande dimensioner kompromissades bort. (Björkman, Bromseth & Hill 2021). Den eufori som i början präglade de rum i vilka jag föreläste om normkritiska perspektiv ersattes gradvis av en känsla av att vara ett kryss i en ruta i en skolas kvalitetsrapport. Normkritiska perspektiv, check, men sedan inget mer. Ingen process, ingen förändring, bara informationsöverföring

<sup>2</sup> *Inledningsvis, 2008, inbegrep lagen fem diskrimineringsgrunder; kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning och sexuell läggning. 2009 lades ålder samt könsidentitet eller könsuttryck till.*



i en aula eller skolmatsal som ibland togs emot, ibland inte och som det också gjordes en hel del motstånd emot (jfr. Edemo 2016). Flera gånger hände det att jag på ett pliktskyldigt sätt presenterades av en skolledare som sedan, när jag började föreläsa, lämnade rummet. Jag började därför allt oftare, inför olika uppdrag. Vad skolledaren och ledningen önskade med min medverkan, vad tänkte de att det normkritiska perspektivet skulle bidra med i verksamheten, hur skulle det omsättas i praktik? Fanns det tid för personalen att faktiskt ge sig in i den process av tänkande och omtänkande som det innebär att försöka tillämpa ett normkritiskt perspektiv? Ofta hade de inte riktigt tänkt på det, de hade ofta (men såklart inte alltid) mest tänkt att det var bra, att normkritik är något ”man ska kunna”.

### Kritik av att ”tänka rätt”

I takt med att perspektivet etablerades började det också ifrågasätts alltmer medialt, ofta främst ifrån värdekonserverativt håll (ex. Öholm 2008). Att döma av träffarna i Mediaarkivet så ökar den mediala diskussionen från 2011 då 119 artiklar med ordet normkritik publiceras till år 2016 då 1794 texter inbegripandes ordet publiceras. Runt 2016 var den mediala debatten mycket hätsk, främst knutet till den svenska kultur- och museisektorn. Å ena sidan argumenterades för att normkritiken var ”intolerant och exkluderande” (Bauhn 2016) och att ”normkritiken upphöjts till östtysk metod”, med hänvisning till den kommunistiska hemliga polisen Stasi (Lindeborg 2016). Å andra sidan skrevs upprop som krävde ökade normkritiska perspektiv för att stävja exempelvis de skeenden som uppmärksammades i och med #metoo och de andra upprop som följde efter detta (Lundin 2017; Majlard 2017). En vanlig diskussion var kritiken av ordet kritik då det uppfattades som att normer inte skulle finnas (Yifter-Svensson 2016), en annan att det bidrog till ett dogmatiskt förhållningssätt, att det krävde kritiskt tänkande på rätt sätt (Bauhn 2016; Godoy 2018) samt att det var ett vänsterradikalt begrepp (Busch Thor 2018) vilket är den kritik som numera starkast förs fram av de debattörer som motsätter sig begreppet. Jag kan ha viss förståelse för denna diskussion utifrån hur begreppet i vissa sammanhang kom att användas. Trots det normkritiska perspektivets uttalade ambitioner att ifrågasätta makt och normer och att *tänka om* (Alm & Laskar 2017; Bromseth & Darj 2010b) upplevde jag att det ofta kom att kommuniceras som syftandes till att tänka just ”rätt” (Björkman & Bromseth 2019b). Denna idé om rättänkande inom det normkritiska perspektivet har diskuterats och kritiserats (Hill 2021; Langmann & Månsson 2016; Qvarsebo 2019) och jag har i annat sammanhang resonerat kring hur en sådan utveckling kan förstås utifrån en främst politisk och organisatorisk utveckling (Björkman, Bromseth & Hill 2021). Utan att skriva fram detta i en mer omfattande grad kan det sammanfattande sägas att resonemangen knyter an till en nyliberal samhällsutveckling och utvecklingen av new public management (NPM) som bidrar till ett samhällsklimat där individen förväntas prestera, där lösningar ska

vara evidensbaserade och chefer (skolledare) ska redovisa mät- och jämförbara resultat (Biesta 2011). NPM har bidragit till att begrepp såsom ”tekniker”, ”metoder” och ”utvärderingsbara mål” har inträtt i skolans komplexa värld (Hill 2021). Utifrån en sådan samhällsutveckling är det begripligt att det finns en önskan och förhoppning om att normkritiska perspektiv kan bidra till rätta svar och metoder som bidrar korrekta lösningar, en gång för alla. Ett annat sätt att förstå idén om att normkritik innebär att tänka ”rätt” är genom att knyta det till dess utveckling i ideell sektor där det drevs som ett upplysningsprojekt (Bromseth 2012; Edemo 2016; Sjödel 2019). Edemo (2016) argumenterar för att normkritiska perspektiv i pedagogisk praktik i Sverige ofta uppehållit sig vid ett sådant upplysningsideal och att det ”kan innebära att normkritisk praktik i sig blir ett slags våld” (ibid, s.20) där den som vet ska lära den som inte vet. Kumashiro (2002) beskriver ett dylikt ”medvetandehöjande” perspektiv när det kommer till antidiskriminerande utbildning som ett modernistiskt och rationalistiskt sätt att närma sig förtryck, lärande och förändring. Det är då inte frågan om ett gemensamt undersökande vilket tidigare har beskrivits. Ett sådant tillvägagångssätt bygger på att det endast är förnuft och rationalitet som kan leda till förståelse, emancipation och förändring och det hänger tydligt samman med Freires (1973) bankmodell avseende utbildning, en modell som det normkritiska perspektivet *inte* bygger på. Ett sådant sätt att förhålla sig till och tillämpa ett normkritiskt perspektiv riskerar onekligen att uppfattas som syftandes till dogmatism och rättänkande, det är problematiskt.

### Vikten av att som lärare vilja vara i krisen

Knutet till denna diskussion om begreppet började alternativa begrepp att utvecklas som exempelvis normkreativitet (Vinthagen & Zavalia 2014) och normmedvetenhet (Andersson Tengné & Heikkilä 2017). Jag har, givet hur diskussionen utvecklats kring det normkritiska perspektivet i Sverige, förståelse för att det rent pragmatiskt kan vara enklare och mer verksamt att använda begreppen normmedvetenhet eller normkreativitet. Dock vill jag framhålla att suffixet kritik har ett tydligt syfte och att det är av betydelse. Här vill jag återknyta till Kumashiros (2002) fjärde perspektiv på antiförtryckande utbildning, *att förändra studenter och samhället*, som innebar en sådan utmaning för mig då jag första gången läste om det i studiecirkeln. Så som kritik beskrivs i det sammanhanget är på det sätt jag numera förstår kritik inom det normkritiska perspektivet. Normkritiska perspektiv handlar för mig idag främst om att just vara i kritisk process (och ibland kris) *tillsammans med* elever/studenter och att på detta sätt utveckla ett kritiskt tänkande. Vidare bör poängteras att det kritiska suffixet i normkritiska perspektiv även knyter an till kritisk teori (Bromseth 2019) så som den formulerades inom Frankfurtskolan (Bronner 2017). Det kritiska innebär i detta sammanhang en förståelse av samhällets makthierarkier och det förtryck dessa ger upphov till. Medvetenhet är således en viktig del i den normkritiska processen, men för att den ska vara förändrande krävs den kritiska ansatsen så som Freire (1973) skriver fram den inom den kritiska pedagogiken.

Under den period som de mediala diskussionerna var som hetast var jag ofta ute och föreläste för främst skolpersonal om begreppet. Det var tydligt att den mediala diskussionen och då främst idén om ”rättänkande” avspeglades i de grupper jag utbildade. På en skola där jag skulle föreläsa presenterade rektorn mig på just det sättet, ”Vi välkomnar Lotta Björkman som är här för att prata om normkritik, så att vi kan lära oss att tänka rätt”. Jag minns det som att det gjorde mig väldigt stressad. De entusiastiska lärarna på första raden nickade instämmande medan lärarna med armarna i kors längst bak såg om möjligt än mer skeptiska ut. Mellan de skeptiska och de entusiastiska lärarna satt lärare som antingen såg lagom intresserade eller för den delen också frågande ut. Allt oftare möttes jag av denna typ av polariserade lärargrupper. Det var utmanande rum att balansera, både att bemöta de ”svar” som de entusiastiska lärarna ofta önskade sig av mig och det motstånd som jag uppfattade från de skeptiska lärarna som antingen tyckte, att det normkritiska perspektivet var alldeles för politiskt korrekt, för ”vänster” eller var beredda på att göra motstånd mot det jag skulle berätta var ”rätt”. En vanlig reaktion från min sida när dessa situationer uppstod var att jag tänkte att ”nu behöver jag vara snäll”, men också att jag tänkte att ”nu behöver jag vara lärare” (snarare än upplysare). Sånär i efterhand inser jag att jag helt enkelt försökte vara i Kumashiros fjärde perspektiv (2002), jag försökte på olika sätt vara *tillsammans med* lärarna i den aktuella föreläsningssituationen, en lärare i samspel med andra lärare för att försöka förstå tillsammans här och nu. Jag försökte vara med dem i det som Kumashiro beskriver som en krisens pedagogik som ger utrymme för den känslomässigt obekväma situation som det innebär att förstå det vi inte förstår, så att vi bättre kan förstå och om det behövs förändra (Björkman 2019). Kumashiro beskriver det som en paradoxal situation av lärande och omlärande (2002). Å ena sidan upplever sig den lärande sig fri i att ha upptäckt något nytt, men samtidigt infinner sig en paralyserande känsla av att vara fast, att inte komma vidare med de nya insikterna. Denna obehagliga dubbelhet kan leda till en vägran att ta sig vidare vilket gör att pedagoger ibland undviker denna typ av utmaningar. Det är fullt begripligt, kanske särskilt då motståndet också inbegriper explicit frustration från studenter. Kumashiro menar dock att det är genom att som pedagog våga och vilja vara i denna kris som en antiförtryckande pedagogisk situation kan uppstå och som ny kunskap kan frambringas. Det andra alternativet, att inte närma sig krisen alls innebär bara ett återuppreparande och befastande av redan givna idéer, det skapar ingen förändring eller förskjutning. Det är dock inte enkelt att vara i krisen tillsammans, men jag tror att det är den enda vägen.

### Shifting Grounds – ett forskningsnätverk

Som framkommit i ovanstående text har det normkritiska perspektivet, sedan dess etablering under 2010-talet i Sverige, utvecklats, förankrats, ifrågasatts, analyserat och spridit sig på många olika sätt. Givet den förvirrade och agiterade diskussion som fördes i radioprogrammet *Filosofiska rummet*

avseende normkritiska perspektiv, den mediala diskussion som beskrivits och den uppsjö av sammanhang och texter inom vilket begreppet förekommer så verkar det dock fortfarande till viss del oklart vad begreppet egentligen innebär och vad det kan bidra till i olika verksamheter. Det finns en del vetenskapliga publikationer som söker svara på dessa frågor, dock finns det anmärkningsvärt lite forskning avseende perspektivet som sådant och hur det på olika sätt har utvecklats. Jag är övertygad om att begreppet kan bidra till emancipation, till ökad rättvisa och till inkludering men för att det ska bli ett begrepp vi kan greppa för att ta oss vidare med behöver akademien ta ansvar för att förstå, formulera men också konstruktivt kritisera det. Jag ser sammantaget ett behov av forskning och en akademisk diskussion avseende hur detta numera väl etablerade perspektiv teoretiskt kan prövas, förstås och på akademiska grunder kritiserats. Men också forskning som tar sig an hur det utvecklats och förändrats och på olika sätt tillämpats i och inverkat på den vardagliga världen som det till syvende och sist är utvecklat för att påverka i en mer jämlik och rättvis riktning. Ett sätt att möta detta behov är etablerandet av det tvärvetenskapliga, nordiska forskningsnätverket *Shifting Grounds* som samlar nordiska/internationella forskare intresserade av normkritiska perspektiv både teoretiskt och empiriskt. I nätverket, vilket jag varit med att initiera och formera, möts och diskuterar intresserade forskare främst genom en återkommande, digital seminarierie men också i symposium och gemensamma samarbeten. Vi söker på dessa sätt bidra med att ytterligare reda i det rhizomatiska nystan som jag i denna essä sökt trassla upp utifrån hur det upplevts från mitt perspektiv. Jag ser mycket fram emot de trådar som detta forskningsnätverk kan nysta upp men också vad det kan fortsätta att väva tillsammans.

**Lotta Björkman, Ph.D.-studerande, Södertörns högskola**

## Litteraturliste

Alm, E. & Laskar, P. (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Burman, A. & Lennerhed, L. (red.) *Samtider: perspektiv på 2000-talets idéhistoria*. Göteborg: Daidalos.

Alves, M. (2016). *Nova: verktyg och metoder för normkreativ innovation*. Stockholm: Vinnova.

Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* Stockholm: Natur & Kultur.

Andersson, C. (2023). *Materialising norms: norm-critical and speculative explorations in design*. Helsinki: Aalto University, School of Arts, Design and Architecture, Department of Design.

Andersson Tengnér, L. & Heikkilä, M. (2017). *Arbeta med jämställdhet i förskolan: med normmedveten pedagogik*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), ss. 801-831.

Bauhn, P. (2016). Normkritik både intolerant och exkluderande. *Svenska Dagbladet*, 2016-11-20. <https://www.gp.se/debatt/normkritik-b%C3%A5de-intolerant-och-exkluderande-1.3971063>

Berg, V. (2010). Precis som alla andra. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Bjärval, K. (2011). Är du tolerant lille vän. *Tidningen LÄRA*, 2.

Björkman, L. (2010). En skola i frihet med misstagens hjälp. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Björkman, L. (2019). Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå så att vi kan nå dit vi vill – egentligen. I Bromseth, L. B. J. (red.) *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Björkman, L. & Bromseth, J. (2019a). *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Björkman, L. & Bromseth, J. (2019b). Normkritisk pedagogik – processinriktad reflektion snarare än resultatfokuserad produktion. I

- Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningsskontexten. *Nordisk tidskrift för pedagogikk & kritikk*, 7, ss. 179-195.
- Björkman, L. & Sotevik, L. (2023). *Normkritiska perspektiv i pedagogisk verksamhet - förskola, fritidshem och skolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonnevier, K. (2007). *Behind straight curtains: towards a queer feminist theory of architecture*. Diss. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Brade, L. (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Bromseth, J. (2012). *Från Homo till HBTQ. Förändringsstrategier i en brytningstid: uppföljning och utvärdering av projekt med HBT-perspektiv*. Stockholm: Arvsfonden.
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik - rötter och fötter. I Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010a). Inledning. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010b). *Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik: en möjlighet att förändra undervisningen. *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*, ss. 43-57.
- Bromseth, J. & Wildow, H. (2007). "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok": [skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet]. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Bronner, S. E. (2017). *Critical theory: a very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Busch Thor, E. (2018). Vänsterns normkritik har underminerat samhället. *Svenska Dagbladet*, 2018-03-09. <https://www.svd.se/vansterns-normkritik-har-underminerat-samhallet>



- Deleuze, G. (1987). *A thousand plateaus capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Edemo, G. (2016). *Normer, makt och motstånd: Ett kalejdoskop*. Magisteruppsats. Stockholm: Södertörns högskola.
- Edemo, G. & Engvoll, I. (2009). *Att gestalta kön: berättelser om scenkonst, makt och medvetna val*. Stockholm: Teaterhögskolan i Stockholm.
- Edemo, G. & Rindå, J. (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. Stockholm: RFSL.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Elmeroth, E. (2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Godoy, J. (2018). Fel när normkritiken blir enda norm. *Skolvärlden*, 2018-09-05. <https://skolvarlden.se/artiklar/fel-nar-normkritiken-blir-enda-norm>
- Grip, L. (2015). *Den genuskodade räddningstjänsten. En studie av jämställdhetens förutsättningar*. Karlstad: MSB.
- Göteborgs stad (2024). *Om normkritik*, Göteborgs stad. <https://goteborg.se/wps/portal/start/kommun-och-politik/sa-arbetar-goteborgs-stad-med/manskliga-rattigheter/normkritik/om-normkritik> [2024-06-14]
- Haugen, K. & Gil Sola, A. (2022). *Normkritiska perspektiv: Tillämpningar inom samtida svensk samhällsplanering: Kunskapsöversikt*. RISE Rapport 2022:07
- Hill, H. (2021). "Normkritisk vaccination" - Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009 – 2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), ss. 38-60.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik : för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledge Falmer.

- Langmann, E. & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 21(1-2), ss. 79-199.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011). *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lindeborg, Å. (2016). Normkritiken satt i tvångströja. *Aftonbladet*, 2016-10-03. <https://www.aftonbladet.se/kultur/article23640365.ab>
- Lorentzi, U. (2008). Vi är inte slavar under normerna. *Dagens Nyheter*, 2008-06-05. <https://www.dn.se/insidan/vi-ar-inte-slavar-under-normerna/>
- Lundin, S. (2017). Efter #metoo - nu förändrar vi kulturvärlden. *ETC Stockholm*, 2017-12-17. <https://www.etc.se/debatt/efter-metoo-nu-forandrar-vi-kulturvarlden>
- Majlard, J. (2017). Upprop kräver normkritik i pedagogiken. *Svenska Dagbladet*, 2017-12-14.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.
- Mogensen, L. (2020). Normkritik. Redskap för rättvisa eller tvingande dogm? *Filosofiska Rummet*. Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/avsnitt/1585928>
- Nordberg, S. & Rindå, J. (2006). *Bryt! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Nordenmark, L. & Rosén, M. (2008). *Lika värde, lika villkor?: arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Olsson, F. & Klett Sarmentero, B. (2010). *Osköna normer : metodhandbok för normkritiska samtal med fokus på kön, sexualitet och könsöverskridande*. Stockholm: Rädda Barnens ungdomsförbund.
- Qvarsebo, J. (2019). The moral regime of norm critical pedagogics: new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies In Education*, ss. 1-15.
- SFS (2006:67). *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO).
- SFS (2008:567). *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

- Sjödell, M. P. (2019). Från att vara medveten till att medvetet göra. I Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik - perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling : lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- SKR (2021). *Normkritiskt arbete har gett resultat*, Sveriges Kommuner och Regioner <https://skr.se/skr/skolakulturfridid/forskolagrundoch-gymnasieskolakomvux/jamstalldskola/konsskillnaderiskolresultat/skolresultat/normkritisktarbetehargettresultat.48700.html> [2024-06-14]
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik : en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Tengelin, E., Eriksson, H. & Dahlborg, E. (2021). En manual för normkritik: Handfasta råd för en levande kunskapsbildning i svensk sjuksköterskeutbildning om kvinnors våldsutsatthet. *Social-medicinsk tidskrift*, 98(4), s. 604.
- Thors, C. (2010). Vad spännande att det blev så knasigt. *Pedagogiska magasinet*, 1, ss. 41-45.
- Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon ben han : en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Vinthagen, R. & Zavalia, L. (2014). *Normkreativ*. Stockholm: Premiss.
- Widegren, K. (2017). Att göra verklighet. Teoretiska begrepp för normkritik, inkluderande och jämställd kommunikation. *Nationella sekretariatet för genusforskning, Göteborg*.
- Yifter-Svensson, F. (2016). Normkritik blev hårdkokt debatt. *Sydsvenskan*, 2016-11-13. <https://www.sydsvenskan.se/2016-11-13/stormen-om-normen>
- Öholm, S. (2008). Intolerant debatt. *Världen idag*, 2008-04-07.