

# Utopi i normkritisk pædagogik

## Længselsfuld, hjemsoget og uforløst

**Marta Padovan-Özdemir**

Med opkomsten af normkritisk pædagogik i Sverige og senere Danmark fulgte kritiske analyser af selv samme normkritiske pædagogik. Disse kritikere har forholdt sig til problematikker ved omsætning af normkritik i policy og pædagogisk praksis og peger bl.a. på, hvordan det såkaldte oplyste subjekt overordnes det uoplyste og traditionalistiske tænkende subjekt, hvilket privilegerer en vestlig universalisme og sætter al sin lid til fornuften og oplysningens kraft. Analyserne er i og for sig overbevisende, men synes samtidig at negligere normkritikkens utopiske drivkræfter, hvilket en kritisk-affirmativ granskning af normkritikkens sociologiske fantasi synes at kunne imødekomme. Denne artikel genlæser derfor toneangivende publikationer fra de sidste 20 års normkritiske pædagogiske litteratur ved hjælp af en utopisk analysestrategi. Derved forfølges ”bevægelser, der allerede er i sving i det undersøgte” (Raffnsøe et al., 2020, s. 60) mhp. at indfange utopiens længsler og hjemsoget. Artiklen konkluderer, at den normkritiske pædagogiks utopi hjemsoget af det moderne oplysnings-, frigørelses- og demokratiseringsprojekt, hvorfor dens længsler fremstår dirrende uforløste; både i relation til normkritisk pædagogiks kritik af det bestående og i relation til forestillingen om et alternativ.

### Utopi, normkritisk pædagogik, modernitet, heterotopia

Kritik er den normkritiske pædagogiks følgesvend på godt og ondt. Hele dens utopiske ærinde om social forandring forudsættes af kritik af de bestående og herskende normer, samtidig med at den inviterer til kontinuerlig selvkritik. Det kan derfor ikke forundre, at der allerede få år efter udgivelsen af de første normkritiske pædagogik-bøger i Sverige omkring 2010 udkom forskningskritiske analyser af normkritisk pædagogik. Disse kritiske analyser har i første omgang været ansporet af det svenske Skolverkets optag af normkritisk pædagogik som anbefalet metode og tilgang til fremme af ligestilling og forebyggelse af diskrimination og krænkelse i uddannelsessystemet. Siden har forskningen haft fokus på, hvordan den normkritiske pædagogik anvendes i praksis med devaluering af normkritikkens ærinde til følge og med en særlig analytisk opmærksomhed rettet mod denne normkritiske praksis' konsekvenser for børn og unges subjektiveringsmuligheder.

Med denne artikel forsøger jeg at forskyde kritikken fra det overvejende forskningsfokus på den normkritiske pædagogiks urealiserede hensigtserklæringer og subjektiveringskonsekvenser til normkritikkens visioner. Min kritiske analyse retter sig således mod den normkritiske pædagogiks gode hensigter, fremtidsvisioner og således utopier, som den tidligere forskning tilsyneladende ikke anfægter, men problematiserer perverteringen og devalueringen af, når den møder policy og pædagogisk praksis.

Artiklen indledes med en oversigt over tidligere forskningskritiske analyser af normkritisk pædagogik, hvorefter artiklens utopiske analysestrategi udfoldes og det empiriske tekstmateriale præsenteres. Analysen består af to dele: Første analysedel indkredser det, som normkritisk pædagogik retter sin kritik mod. Anden del udgraver længslerne om et bedre samfund og identificerer således utopien, som normkritisk pædagogik stræber efter, men viser også, hvordan disse utopiske forestillinger hjemses af eksisterende forestillinger om det gode og retfærdige samfund. Artiklen afsluttes med en bemærkning om, hvordan normkritisk pædagogik fremstår pinsomt uforløst qua sin egen kritiske selvbevidsthed og frygt for, at utopiens realisering bliver mere systembevarende end systemforandrende.

### Tidligere forskningskritik af normkritisk pædagogik

I 2016 udkom Elisabet Langmann og Niclas Månsson med den kritiske artikel, ”Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken” (2016), hvor de problematiserer den normkritiske pædagogik, som har udviklet sig i svensk uddannelsespolitik siden indførelsen af lov mod diskriminering og andre krænkelse i 2006. Langmann & Månsson (2016, s. 86–88) argumenterer for, at normkritisk pædagogik i svensk uddannelsespolitisk aftapning bliver spændt for et modernistisk uddannelsesideal. Dette indebærer, at svensk ’statssanktioneret’ normkritisk pædagogik sætter sin lid til menneskets fornuft som kilde til frigørelse og forandring, hvilket pædagogisk kalder på oplysning, bevidstgørelse og kultivering. Dette står ifølge Langmann & Månsson i teoretisk modsætning til normkritikkens poststrukturalistiske ophæng, hvor subjektet forstås som relationelt konstitueret, norm-betinget og foranderligt, hvilket pædagogisk taler for dekonstruktion og rekonstruktion. Således problematiserer Langmann & Månsson den moderne cirkelslutning i Skolverkets normkritiske pædagogik; nemlig at denne normkritiske pædagogik har individuel autonomi og frigørelse som både middel og mål (2016, s. 93). Hertil viser Langmann & Månsson, at Skolverkets normkritiske pædagogik har svært ved at forholde sig til ’den fremmede’ i form af den *uoplyste* fx homofob eller nynazist, der ikke passer ind i et åbensindet demokratisk samfund (2016, s. 85) – og som heller ikke passer ind i den normkritisk legitime dikotomi mellem normeret majoritet og normeret minoritet.

I 2018 fulgte Anna Bredström, Eva Bolander og Jenny Bengtsson op med en lignende kritik funderet i iagttagelsen af, hvordan et tilsyneladende progressivt normkritisk seksualundervisningsmateriale var gennemsyret af modernitetens liberalistiske menneskesyn og vestlig universalisme. Således viser de, hvordan normkritisk pædagogiks synliggørelse af privilegier og normer faktisk kan være med til at reproducere dem, fx ved at tilskrive nogen (vestlige) subjekter frem for andre (ikke-vestlige) større evne til selv-refleksion og selv-overskridelse (Bredström et al., 2018, s. 553). Desuden problematiserer Bredström, Bolander & Bengtsson, at normkritikkens fokus på og omfavne af forskelligheder primært investeres med ensliggørelse, dvs. med en moralsk fortælling om, at forskellighederne faktisk ikke betyder noget, da 'vi' underneden alle er ens. En sådan pædagogisk dagsorden efterlader ifølge Bredström, Bolander & Bengtsson ikke meget plads til en kritisk diskussion af magt(u)balancer mellem forskellige subjekter, idet de normkritiske seksualundervisningsmaterialer parkerer eventuelle konflikter, der kunne opstå i klasserummet, ved at hævde individets frie valg og få det til at fremstå universelt ens (2018, s. 553).

I sin styringsanalyse af normkritisk pædagogisk litteratur og manualer rettet mod svenske førskoler identificerer Jonas Qvarsebo (2019) på lignende vis et moralsk regime om mangfoldighed, frihed og autenticitet. Med dette moralske regime følger særlige styringsteknologier i form af anbefalinger om, at pædagoger kønsneutraliserer deres sprog, reflekterer over egne normer og deres indlejring i hverdagspraksisser i førskolen mhp. at overskride undertrykkende og marginaliserende normer. Ifølge Qvarsebo fremmer disse styringsteknologier selv-styrende subjekter, der længes efter at fremstå selvrefleksive, moralsk oplyste og progressive, hvilket den normkritiske pædagogiske litteratur relaterer til et demokratisk etos. Qvarsebo påpeger, at den normkritiske pædagogik i høj grad bygger på en progressiv historiefortælling, hvor normkritisk pædagogik fører til mere oplyst moralsk dømmekraft, hvilket muliggør at denaturalisere selvfølgeligheder og dømme uoplyste traditioner og normer ude (2019, s. 11). Således konkluderer Qvarsebo, at normkritisk pædagogik fremstår som et moralsk reformarbejde, hvis originalitet består i ikke at vedkende sig sin egen moralisering, men kun vedstå sig ærindet om at udvide normerne (2019, s. 12).

I sin problemanalyse af Skolverkets anbefalinger om brug af normkritisk pædagogik bekræfter Helena Hill (2021) Langmann & Månssons tidligere kritik ved at vise, hvordan Skoleverket fremsætter lærerne og elevernes manglende bevidsthed om eksisterende normer som problemet, hvortil normkritisk pædagogik bliver løsningen og metoden, der kan skabe denne normbevidsthed. Hertil problematiserer Hill, at Skolverkets formål med normkritisk pædagogik flytter sig fra strukturel forandring af samfundsnormer til en individualiseret norm-forandring situeret i klasserummet, og at dette er med til at afpolitiserer normkritikken og usynliggøre modsætninger samt magtrelationer i den pædagogiske kontekst (2021, s. 47): Det vigtigste for Skolverket bliver derfor at synliggøre de herskende normer, uden at det bliver problematiseret om dette

overhovedet er muligt for dem, der er dybt indlejret i dem – og for den sags skyld nyder godt af normerne.

I forlængelse af denne kritik sætter Eva Reimers (2023) spørgsmålstegn ved, om den svenske stats normalisering af normkritisk pædagogik er lig med normalisering af queer-positioner. Reimers analyserer de mulige effekter af en sådan normalisering ved at relatere den til nationalkulturelle og raciale normer. Reimers argumenterer for, at risikoen ved at normalisere normkritisk pædagogik og herunder queer er depolitisering af normkritikken, hvilket baner vej for banal nationalisme, homonationalisme og femonationalisme. Dvs. at mens normkritisk pædagogik i praksis forbindes med mere åbne og inkluderende køns- og seksualitetsnormer, så forbindes denne åbenhed og inklusionsevne med en særlig svensk nationalkultur, hvorved ikke-svenske nationalkulturelle grupper antages at være mere homofobiske og mindre feministisk værdiorienterede (Reimers, 2023, s. 305).

Den normkritiske pædagogiks tendens til marginaliserende og ekskluderende subjektivering af de ”moralsk tilbagestående og uoplyste”, ”ikke-svenske homofober”, ”de ikke-refleksive traditionalister”, som ovenstående svenske kritikere har peget på bliver bekræftet i en dansk kontekst af Tekla Canger, Josephine Billesø & Maria Rejkjær Holmen (2023). På baggrund af en empirisk analyse af didaktiserede normkritiske interventioner i folkeskolen viser Canger, Billesø & Holmen, hvordan normkritisk pædagogik kommer til at spænde ben for sig selv. Med en forståelse af normkritisk pædagogiks sigte som værende ”at skabe bedre mulighedsbetingelser for inkluderende børne- og ungefællesskaber” (Canger et al., 2023, s. 87), problematiserer Canger, Billesø & Holmen de legitime kønsforståelser, som lærerne stiller til rådighed for eleverne, som snævre og begrænsende og dermed udgrænsende for visse elevsubjekter, der ikke synes at abonnere på den normkritiske forståelse af køn som flydende. På denne måde bekræfter Canger, Billesø & Holmens klasserumsstudie Qvarebos styringsanalytiske pointe om, at normkritisk pædagogiks moralske regime privilegerer de elever, som formår at performe ’oplysthed’ og ’åbenhed’.

Marta Padovan-Özdemir & Pia Rauff Krøyer (2023) præsenterer en lidt anderledes kritik. På baggrund af et interventionsetnografisk studie af studiestartstutorers reaktioner på et normkritisk mangfoldighedssensitivt tutortræningsforløb på en pædagoguddannelse, iagttager de, hvordan tutorerne positionerer sig selv som ’woke’ og som den årgang af tutorer, der har arrangeret flest alkoholfrie aktiviteter. Denne velvilje overfor at inkludere alle dem, der afviger fra normen om den ”øl-elskende, smilende, rummelige og sociale” (Padovan-Özdemir & Krøyer, 2023, s. 72) studerende frustreres, idet tutorerne oplever, at deres ’woke-aktiviteter’ ikke nødvendigvis anerkendes af de såkaldt norm-afvigende studerende, som fx udebliver. Således konkluderer Padovan-Özdemir & Krøyer, at det normkritiske mangfoldighedssensitive inklusionsprojekt omfavnes som en pædagogisk grundlyst hos tutorerne, ”så længe det ikke

kompromitterer majoritetens normer” (2023, s. 74). På denne måde spørger Padovan-Özdemir & Krøyer, om normkritiske interventioner bliver en gratis omgang, når de formateres af tutorernes normerede velmenighed?

Ovenstående gennemgang af forskningskritikker af normkritisk pædagogik viser dels, hvordan forskningskritikken har taget form de sidste ti år i Sverige og Danmark.<sup>1</sup> Dels kan den med Eva Reimers ord forstås som udtryk for normkritikkens aldrig fuldendte selv-refleksive projekt, der hele tiden slutter med spørgsmålet: ”Så hvad er nu blevet normen?” (2023, s. 304, min oversættelse).

### Utopisk analysestrategi

Qvarsebo skriver afslutningsvis i sin artikel fra 2019, at

*[t]he good and desirable to be achieved through norm criticism is thus awaiting in the future and the present is articulated as the space for reflection and intervention where the future can be realized through implementing norm critical pedagogics in various institutions and society at large (2019, s. 12).*

Citatet opsummerer en tendens i nutidig pædagogisk tænkning samt praksis, hvor fremtiden er en styringsteknologi, der bygger på en moderne progressiv pædagogisk historieopfattelse af, at vi går mod bedre tider ved pædagogisk at forløse menneskets og dermed samfundets potentiale (Bertelsen & Øland, 2014, s. 45).

Forstår man normkritisk pædagogik som en postmoderne udgave af progressiv pædagogik, så synes det så meget desto mere relevant at opholde sig kritisk ved den normkritiske pædagogiks visioner for fremtiden. Med dette ærinde for øje anlægger jeg en utopisk analysestrategi med inspiration fra sociologen Ruth Levitas og historikeren Elizabeth Stainforth.

Ifølge Levitas (2013) bliver utopier forbundet enten negativt med urealistiske ideer, der uvægerligt vil føre til kaos eller positivt med alternative samfundsindretninger. Utopi kan også forstås som praktiseret længsel, dvs. eksperimentelle afprøvninger af alternative samfundsformer. Hertil tilføjer Levitas en fjerde analytisk-hermeneutisk forståelse, hvor utopier dels kan identificeres som eksplorative hypoteser om og længsler efter noget andet end det bestående, dels hvor utopierne selv bygger på spekulative-kritiske analyser af det, der er og kunne være.

<sup>1</sup> At oversigten over eksisterende forskningskritikker af normkritisk pædagogik udelukkende indeholder svenske og danske referencer skyldes, at det ikke har været muligt at identificere andre nordiske forskningskritiske analyser. At der er overvejende svenske referencer skyldes, at det danske forskningsfelt for normkritisk pædagogik stadig er i sin spæde vorden. Desuden eksisterer normkritisk pædagogik som begreb ikke i den anglo-saksiske forskningsverden, hvor normkritikkens teoretiske ophav ellers skal findes.

Utopier indebærer altså en afvisning af at skulle acceptere tingenes tilstand og en afvisning af, at der ikke skulle findes noget alternativ (Levitas, 2013, s. 17). Med afsæt i utopiens afvisninger, fremfører Levitas utopien som en analytisk metode, der muliggør en afnaturalisering af nutidens selvfølgeligheder, hvilket kan skabe en ny horisont af behov og længsler. Den normkritiske pædagogiks utopier kan på denne måde forstås som en (ud)dannelse af begæret(s) retning (Levitas, 2013, s. 4).

Min analysegenstand, som er den normkritiske pædagogiks utopier, indebærer således et kritisk-spekulativt arbejde med det, der er og kunne være. Det er dette kritisk-spekulative arbejde, som jeg gør til genstand for min utopiske analyse ved at identificere længslerne og hvordan længslerne føles uforløste grundet mangler og uretfærdigheder i det bestående. Ifølge Levitas kræver dette et arkæologisk arbejde, hvorfor jeg udgraver og samler fragmenter på tværs af mit normkritiske tekstmateriale mhp. at rekonstruere den normkritiske pædagogiks sociale forestillinger om en potentiel fremtid for et bedre samfund.

Levitas (2013, s. 219) påpeger, at sådanne sociale forestillinger altid udgår fra konkrete og historiske samfundsmæssigheder. Derfor synes det værd også at identificere og diskutere, hvad normkritisk pædagogik som en postmoderne pædagogik informeres og hjemses af. Til dette ærinde inddrager jeg Stainforths (2021) historiske argument om, at selve begrebet utopi udgør et moderne fænomen. Ifølge Stainforth trækker den dobbelte betydning af utopia som hhv. 'et ikke-sted' og 'et andet-sted' på de europæiske kolonimagters erfaring af, at der ikke længere var nye steder at opdage, hvorfor den europæiske utopiske forestillingshorisont skiftede fra at være spatialt orienteret til at være temporalt orienteret (2021, s. 6). Den temporale reorientering kan siges at være forudsætningen for den progressive pædagogiks fremtidsoptimisme. Derfor inddrager jeg ligeledes Bertelsen & Ølands historiske oversigt over moderne pædagogiks fremtidsforestillinger (2014, s. 47) til at indfange, hvad der hjemses den normkritiske pædagogiks utopier.

Idet jeg begrebsliggør normkritisk pædagogik som en postmoderne pædagogik, vil min arkæologisk baserede rekonstruktion af den normkritiske pædagogiks utopier også tage i betragtning, at disse utopier muligvis har karakter af inkluderende kollager af forskellige begær og længsler (Siebers, 1994); dvs. det man i postmoderne tænkning benævner *heterotopia*. Faktisk fremsætter Tobin Siebers argumentet om, at postmoderne tænkning i sig selv er utopisk defineret ved at længes efter noget andet end det der er (1994, s. 2–3). Særligt er det længslen efter heterogenitet og flertydighed, der kendetegner postmoderne heterotopia og som bryder med moderne dualismer. Siebers (1994) argumenterer videre, at postmoderne heterotopia er mere realistisk end moderne virkelighedsrepræsentation, idet heterotopia anerkender virkelighedens kaos og etisk fremsætter forskelligheder som forudsætning for lighed, hvilket kan genfindes som en utopisk logik i normkritisk pædagogisk tænkning.

Min utopiske analysestrategi kan således siges at udgøre en affirmativ kritik, idet den forsøger at nærme ”sig det, der er, og det, der kunne have været og, og det, der kan blive” (Bank et al., 2020, s. 41). Dvs. som ”bevægelser, der allerede er i sving i det undersøgte” (Raffnsøe et al., 2020, s. 60) mhp. at indfange utopiernes længsler og uforløstheder, men også hjem søgelser.

### Materiale: Indledninger til normkritisk pædagogik

Tekstmaterialet, der gøres til genstand for denne artikels utopiske analyse, udgøres af tretten svenske og danske publikationer (Björkman & Bromseth, 2019; Björkman & Sotevik, 2023; Brade et al., 2008; Bromseth & Darj, 2010; Clarup et al., 2020; Edemo & Rindå, 2004; Frederiksen, 2018; Krøyer et al., 2023; Lenz Taguchi et al., 2011; Liebing Madsen et al., 2023; Nørgaard, 2021; Padovan-Özdemir & Hamilton, 2022; Salmson & Ivarsson, 2015) fra perioden 2004-2023. Således genbesøger jeg noget af det materiale, som tidligere kritisk forskning har behandlet, men tilføjer også nyt og andet materiale. Fælles for de udvalgte publikationer er, at de fremstår relativt toneangivende qua deres hyppige referencer til hinanden. Desuden er de karakteriseret ved at udfolde normkritisk tænkning for et pædagogisk publikum og forstås således om *pædagogisk praktiske tekster* (Padovan-Özdemir, 2020). Publikationerne har altså alle en rettedhed mod pædagogiske praktikere. De er dog ikke kun instruerende og anvisende, men også kritisk reflekterende. Således skelner jeg ikke hårdt mellem normkritisk teori og normkritisk pædagogik, men forsøger i stedet at fastholde *tænkningen* om og for normkritisk pædagogisk praksis som stedet, hvor den normkritiske pædagogiks utopier kan udgraves.

Idet jeg selv har været medforfatter på normkritiske publikationer til det pædagogiske felt, tager jeg det som en etisk forpligtelse også at inddrage visse egne publikationer og underlægge dem samme utopiske analyse. Det er også som led i min deltagelse i og dermed indgående kendskab til dette pædagogiske forskningsfelt, at tekstmaterialet er blevet identificeret og udvalgt.

Tekstmaterialet er indskrænket til de tretten publikationers forord, indledninger/introduktioner og i visse tilfælde konklusioner eller efterord. Disse tekster forstås som ”paratekster” (Genette, 1997). Det vil sige en form for ”tærskel-tekster”, der angiver retningen og rammen for læsningen og forståelsen af resten af publikationen (Genette, 1997, s. 2) og bygger bro mellem læseren og det omgivende samfund og selve teksten. Det er i disse rammesættende paratekster, at de større bevæggrunde og hensigter med udgivelsen som oftest angives.

### Analysedel 1: Kritikens rettedhed

I den knap 20-årige periode, som de udvalgte publikationer dækker over, har den normkritiske pædagogiks utopi været næret af påpegningen af stort set de samme fejl, mangler og uretfærdigheder i samfundet og uddannelsessystemet.

Mest centralt står kritikken af herskende normer, der virker begrænsende for individers udfoldelsesmuligheder, (Brade et al., 2008, s. 21). Særligt retter kritikken sig mod den udbredte heteronorm, der abonnerer på en binær kønsforståelse, hvilket ikke levner plads for anerkendelse af andre og flere kønsidentiteter. Således fremstilles problemet som et spørgsmål om en dikotomisk og hierarkisk kønsforståelse, der opretholdes af forestillingen om naturlige kønsforskelle og en stabil identitet (Lenz Taguchi et al., 2011). Cecilie Nørgaard beskriver det således:

*når vi kridter en bane op på baggrund af barnets biologiske køn, så lukker vi samtidig andre områder ude. I en traditionel kønsopfattelse er der ikke plads til identiteter, der ikke falder i en af de to kategorier. Det er denne forsimplede palet, som børn oftest bliver tilbudt og kan udfolde deres identitet inden for (2021, s. 15)*

Fra et pædagogisk perspektiv fremsættes dette som særligt problematisk, fordi disse normer reproduceres i pædagogisk praksis (Brade et al., 2008, s. 14). Pia Rauff Krøyer et al. angiver, at ”pædagogers normer for køn og andre identitetsskabende markører kan afgrænse og udgrænse bestemte måder at gøre sit køn på og i værste fald lede til marginalisering og diskriminering af de børn, som falder uden for kønsnormerne” (2023, s. 7). Med andre ord synes grundkritikken som afsæt for den normkritiske pædagogiks utopi at være rettet mod ”normer som på olika sätt begränsar och exkluderar barn och unga” (Björkman & Sotevik, 2023, s. 19) og således leder til diskriminering, krænkelser og begrænsede selvrealiseringsmuligheder.

Kritikken af den pædagogiske praksis’ reproduktion af uligestillende normer fremsættes som et spørgsmål om manglende viden og kompetencer blandt pædagoger og lærere; ikke mindst viden om hvordan normkritik kan omsættes i pædagogisk praksis (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 12). Gunilla Edemo & Joakim Rindå skriver, at ”det finns en brist på litteratur och konkreta metoder för att arbeta med kön, sexualitet och normer” (Edemo & Rindå, 2004, s. 4), hvilket ifølge Clarup, Hamilton & Padovan-Özdemir leder til ”ubevidst systematisk forskelsbehandling” (2020, s. 11).

Den normkritiske pædagogiske litteratur anerkender de gode intentioner i det eksisterende pædagogiske arbejde med en mangfoldighed af børn og unge, men problematiserer strategierne. Særligt fremskrives den normkritiske pædagogiks utopi som drevet af et opgør med den såkaldte tolerancepædagogik, fordi ”den inte utmanar normen eller synliggör makt(o)balansen, utan ”bara” försöker få de som ingår i normen att tolerera ”avvikarna”” (Brade et al., 2008, s. 25). Ifølge Edemo & Rindå (2004, s. 7) er det netop fraværet af et magtperspektiv på de herskende normer i pædagogisk praksis som bevirker, at majoritetens bevidsthed



om normernes konsekvenser udebliver. Således fremsættes den manglende bevidstheds dystopi som en "voldelig" passivitet, når Karin Salmson & Johanna Ivarsson i deres efterord foraner: "Når vi ikke agerer er vi istället en del av det gamla, exkluderande normbygget som leder till mobbing, diskriminering och trakasserier" (2015, s. 313).

På samme måde rettes kritikken mod den nordiske exceptionalisme, dvs. den misvisende men udbredte forestilling om, at ligestillingen er på plads: "Vi er så fedtet ind i en oplevelse af, at vi i Norden er rigtig gode til alt det med ligestilling, så derfor magter mange ganske enkelt ikke mere af den snak eller ser nødvendigheden heraf" (Frederiksen, 2018, s. 11). Denne kritik, som særligt fremsættes i de danske publikationer, kan muligvis være affødt af den nordiske publikation, *Promising Nordic Practices in Gender Equality Promotion in Basic Education and Kindergartens*, som netop pegede på Danmarks halten bagud ift. ligestilling på det pædagogiske område (Heikkinen, 2016).

Med den normkritiske pædagogiks udbredelse i Danmark synes der i stigende grad at blive fremført en problematisering af det menneskelige potentiale, samfundet går glip af, hvis vi ikke skaber muligheder for individets fulde realisering: "Hvad hvis vi går glip af et menneske, nogle følelser, et stort potentiale, vigtige evner og en masse kærlighed, fordi vi kun har blik for kønsstereotyperne?" (Nørgaard, 2021, s. 7).

Potentiale-logikken fremsætter samtidig den normkritiske pædagogik som en mulighed for faglig udvikling, fx når Björkmann & Bromseth skriver, at den vil "bidra till en bättre evidensinformerad praktik" (2019, s. 28) og Krøyer et al. anfører, at det normkritiske perspektiv kan "udvikle og kvalificere det fritidspædagogiske arbejde med de unges alsidige udvikling samt modvirke marginalisering og eksklusion" (2023, s. 8).

## Analysedel 2: Hjem søgte længsler

Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Orhlander beskriver normkritisk pædagogik som "omskapelse eller transformation av det som *var* och det som *är* i det som är på väg att bli *framtid*" (2011, s. 6). På sin vis er denne forståelse forbindelsesleddet mellem utopiens 'analytisk-hermeneutiske' arbejde, som fremlagt ovenfor, og utopiens forestillinger om en bedre fremtid, som jeg forsøger at indkredse elementer af i det følgende.

Netop fordi normkritisk pædagogik defineres som et spørgsmål om forandring og transformation, fremstår utopien relativt diffust; i hvert fald hvis man efterspørger et klart billede på en anden samfundsindretning. Derfor kan min analytiske indkredsning af normkritisk pædagogiks utopi mest af alt beskrives som en indkredsning af "hjem søgte længsler", fordi normkritisk pædagogik dels er kendetegnet ved at nægte at acceptere de herskende begrænsende normer

trods erkendelsen af, at normer er uomgængelige i sociale og pædagogiske sammenhænge. Dels nægter at acceptere, at der ikke skulle findes et alternativ, selvom alternativet fremstår diffust og til stadighed hjemsøges af eksisterende forestillinger om det gode og retfærdige samfund. Af disse grunde bygges denne analysedel op omkring fem elementer, der til sammen fremkalder konturerne af den normkritiske pædagogiks utopi: 1) Forandringen, 2) mennesket og samfundet, 3) målet, 4) værdiorienteringerne og 5) blueprint.

## Forandringen

Som sagt er det grundlæggende forandringen – eller forandringsarbejdet – der synes at være den drivende kraft i den normkritiske pædagogiks utopi. Dette forandringsarbejde har først og fremmest rod i dekonstruktionen af de herskende normer og deraf afledte selvfølgegjorte praksisser, sociale hierarkier og autoriteter. Det handler med andre ord om at forandre det bestående ved at sætte spørgsmålstejn ved det og på postmoderne vis komplicere vores forståelse af os selv, hinanden og verden omkring os. Dette komplicerende og forstyrrende arbejde skal understøtte skabelsen af andre narrativer om os selv, hinanden og verden og udvide grænserne for, hvad det er muligt at blive til. Forandringen handler således

*om att ständigt ”osäkra” verkligheten. Den manar till att befinna sig i rörelse, att pröva, att försöka, att problematisera, att fortsätta ”trubbla”; men också – och lika viktigt – är det att kunna vara innovativ, hitta på något nytt, och våga använda den kreativa fantasien ihop med barnen och göra barnen till medskapare av kön/genus, våra subjektiviteter, kunskap och lärande (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 192)*

Ovenstående citat lader os forstå, at det komplicerende og forstyrrende forandringsarbejde ikke kun har dekonstruerende karakter, men også inviterer til kreativ, fantasifuld og innovativ skabelse af køn, subjektivitet og viden i samarbejde med barnet.

Den normkritiske pædagogiks længsel efter forandring kan således siges at være hjemsøgt af moderne tillid til pædagogik og uddannelse som arnested for skabelsen af et bedre samfund. En fremtidsforestilling som Bertelsen og Øland (2014) ser tone frem efter anden verdenskrig, hvor der gøres op med den ”traditionelle skole” og samfundsfællesskabet forestilles at kunne blive skabt ved hjælp af viden. Dette følges op af 1980’ernes pædagogiske orienteringer mod menneske-eleven som pædagogisk formelig, men også medbestemmende. Med andre ord kan den normkritiske pædagogiks utopi realiseres ved ”att plantera ett specifikt sätt att tänka på social förändring genom lärande och utbildning, samt en tydlig agenda om vad som ska uppnås” (Björkman & Bromseth, 2019, s. 24).

Ultimativt bliver den normkritiske pædagogiks forandringsarbejde et spørgsmål om (ud)dannelse af begærets retning mod en særlig åben og foranderlig væren i verden.

### Mennesket og samfundet

Begæret efter en åben og foranderlig væren i verden skrives frem som længslen efter, at mennesket kan træde frem som et autonomt, frit, foranderligt og flersidigt individ ”bortom dikotoma køns kategorier, hudfærg, etnicitet, seksualitet, klass, alder och funktionalitet” (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 77). Med andre ord skal der være ”frit slag i bolledejen ... Ingen børn skal begrænses i deres valg og handlinger” (Clarup et al., 2020, s. 11), hvilket endeligt vil skabe ”det autentiske jeg [hvor] lykken, selvværdet, trivlsen, læringen og udviklingspotentialer ligger” (Nørgaard, 2021, s. 5). Det bliver således tydeligt, hvordan den normkritiske pædagogiks længsel efter postmoderne foranderlig multipel væren stadig trækker på en moderne liberalistisk og oplysningsfilosofisk menneskeopfattelse, hvor menneskebarnet anses at have en naturlig udvikling og originalitet iboende i sig (Bertelsen & Øland, 2014, s. 52).

Samme innovative viljesfuldhed forventes menneske-læreren at have, idet den normkritiske pædagogik fremsætter læreren og pædagogen som forløserne af menneskebarnets autentiske jeg: ”Vi som utbildare kan ödmjukt verka som processledare för social förändring genom de pedagogiska ramar vi erbjuder, de dialoger vi öppnar och stänger för, samt de möjliga sätt att vara och agera som vi skapar” (Bromseth & Darj, 2010, s. 37).

Endvidere retter menneske-læreren menneskebarnets begær mod et ”stærkt” jeg, som ”då kunne se och uppskatta andra som detsamma, istället för att ha behovet av att osäkert hävda sig själv på bekostnad av andra” (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 313). Således kan det siges, at det er 1980'ernes fremtidsforestilling om, at menneskets uddannelse kan sikre en harmonisk samfundsudvikling (Bertelsen & Øland, 2014, s. 50), der hjemsøger forholdet mellem den normkritiske pædagogiks utopiske subjekt og længsel efter et samfund karakteriseret ved ”empati, acceptans för olikheter och solidaritet” (Salmson & Ivarsson, 2015, s. 313).

### Målet

Grundet dette forestillede forhold mellem det enkelte menneskes ret og mulighed for multipel selvrealisering og samfundets accept af de deraf afledte forskelligheder formes målet for den normkritiske pædagogiks utopi af et ”pædagogisk og samfundsmæssigt ideal om ligestilling” (Liebing Madsen et al., 2023, s. 11). Således bliver ”[ø]nsket ... at vi alle kan blive endnu bedre til reelt at skabe forudsætninger for at alle børn får lige muligheder” (Frederiksen, 2018, s. 10) og understøtter ”at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv

og hinanden på både kendte og nye måder” (Padovan-Özdemir & Hamilton, 2022, s. 4). Derved får den enkelte ”de bedst tænkelige forudsætninger for at indtage en ligestillet position som demokratisk *medborger*, uanset hvilke sociale kategoriseringer der er på spil i vedkommendes liv” (Liebing Madsen et al., 2023, s. 12).

På den ene side angives det langsigtede mål for den normkritiske pædagogik ”att skapa en skola dar alla elever känner sig erkända och trygga, i en arbetsmiljö där kunskap och kritiska reflektioner kring normer har en given plats” (Bromseth & Darj, 2010, s. 213). På den anden side opløses målet, for ”[v]i vet inte riktigt vad ”resultatet” bliver – men vi försöker. Det är det som är det viktiga” (Lenz Taguchi et al., 2011, s. 192).

### Værdiorienteringer

Den normkritiske pædagogiks længsel efter ligestilling synes at rodfæste dens utopi i tre grundlæggende værdiorienteringer: Frihed, lighed og broderskab. Om end disse værdier trækker på en lang moderne europæisk oplysnings- og demokratiseringshistorie, så omkalfatres de tre værdier på postmoderne vis i den normkritiske pædagogiks utopi.

Friheden bindes stadig til individet, men individet forventes ikke længere at udgøre en fast kerneidentitet med særlige frihedsrettigheder grundet dets menneskestatus. I stedet knyttes friheden til individets kontinuerlige, alsidige og uforudsigelige tilbliven og transformation.

Ligheden forudsætter ikke længere enshed, men abonnerer i stedet på en flad ontologi, hvor forskelle antages at være forudsætning for lighed. Med andre ord antages de udvidede deltagelses-, udfoldelses- og identifikationsmuligheder at skabe ligheden og udjævne magtbalancen, så ”[i]ntet determinerer. Man kan, hvad man vil – hvis omverdenen skaber rum for det <3” (Nørgaard, 2021, s. 83).

På queer-teoretisk vis erstattes broderskabet af ”menneskeskab” i al sin forskelligartede tilbliven og solidariteten bliver til et spørgsmål om gensidig anerkendelse og empati.

Denne indre spænding mellem moderne liberale grundværdier om frihed, lighed og broderskab og den normkritiske pædagogiks postmoderne omkalfatring af selvsamme værdier efterlader den normkritiske pædagogik med ambivalente anvisninger – eller det som utopi-forskningen kalder ”blueprints”.

### Blueprint

Gennemgående i den normkritiske pædagogiske litteratur lyder mantraet, at ”det finns inga rätta svar, inga rätta ”metoder” när det gäller normkritisk pedagogik. Det handlar om processer, dilemman och ständiga alltmer medvetna

val i det pædagogiske arbejdet” (Björkman & Bromseth, 2019, s. 28). Alligevel hæftes utopiens realisering op på anvisninger om en engageret ledelse og medarbejderstab med en fælles vision, kompetenceudvikling, kritisk selvrefleksion, systematisk og kreativ ligestillingsindsats, inddragelse af barnets perspektiv kombineret med ”[d]ubbla strategier: Att synliggöra de kategorier som vanligtvis osynliggörs och inkludera dem på ett självklart sätt i undervisningen, samtidigt som man synliggör och kritiserar normen” (Brade et al., 2008, s. 16).

Ogselvom den normkritiske pædagogiks utopi angives som ”systemforandrende” (Liebing Madsen et al., 2023, s. 352), så rettes det normkritiske pædagogiske begær alligevel mod at implementere Børnekonventionens principper og ”bidra till att skolans och förskolans pædagogiska verksamhet kan bli bättre på att möta de krav på likvärdighet, inkludering och antidiskriminering som ställs på den utifrån aktuella styrdokument” (Björkman & Sotevik, 2023, s. 25). Med andre ord skal den normkritiske pædagogiks utopi med ret og lov bygges.

### Afsluttende bemærkninger: Uforløst

Hvor de eksisterende kritikker af normkritisk pædagogik peger på forvanskningen og udvaskningen af den normkritiske pædagogiks hensigter i mødet med policy og pædagogisk praksis, viser jeg med denne artikels kritisk-affirmative analyse, hvordan forvanskningen og udvaskningen sådan set allerede er indlejret i den normkritiske pædagogiks utopi: Selvom den fremsætter sig selv som et postmoderne heterotopia, hvor intet er givet på forhånd, og hvor det destabiliserende forandringsarbejde i sig selv langt hen ad vejen realiserer utopien, så viser min analyse, at den normkritiske pædagogiks utopi stadig hjemses af det moderne oplysnings-, frigørelses- og demokratiseringsprojekt.

Den normkritiske pædagogiks længsler fremstår derfor dirrende uforløste; både i relation til den normkritiske pædagogiks kritik af det bestående og i relation til forestillingen om et alternativ, fordi den normkritiske pædagogiks sociologiske fantasi og postmoderne begær tydeligvis er begrænset af moderne europæisk kultur- og idehistorie.

Samtidig ledsages den normkritiske pædagogiks utopi af en pinsom kritisk selvbevidsthed om dens ambivalente forhold til det moderne oplysnings-, frigørelses- og demokratiseringsprojekt, idet ”det inte är verkningsfullt eller förenligt med ett normkritiskt arbete att tillämpa normkritisk pædagogik som ett upplysningsprojekt där de som ”vet” med mekaniska metoder ska undervisa de som ”ännu inte vet”” (Björkman & Bromseth, 2019, s. 31).

Kritikken af den normkritiske pædagogik rider derfor allerede utopien som en mare, hvilket måske tydeligst kommer til udtryk i frygten for utopiens realisering, idet der advares om, at ”normkritikken er i fare for at blive for mainstream” (Liebing Madsen et al., 2023, s. 349) og dermed blive et systembevarende frem for et systemforandrende redskab.

**Marta Padovan-Özdemir, Ph.D., Lektor, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet**

## Litteraturliste

- Bank, M., Staunæs, D., & Raffnsøe, S. (2020). Affirmativ kritik: Håb og begejstring, uhygge og vrede. *Nordiske Udkast*, 48(1), 40–52.
- Bertelsen, E., & Øland, T. (2014). “Who cares?” “What’s the difference?” Fremtiden inde i dig selv og andre forestillinger om fremtid i skoleprogrammatisk tænkning. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2, 43–55.
- Björkman, L., & Bromseth, J. (Red.). (2019). *Normkritisk pædagogik: Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur AB.
- Björkman, L., & Sotevik, L. (Red.). (2023). *Normkritiska perspektiv i pædagogisk verksamhet—Förskola, fritidshem och skolans tidigare år*. Studentlitteratur AB.
- Brade, L., Engström, C., Sörensdotter, R., & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga: Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bredström, A., Bolander, E., & Bengtsson, J. (2018). Norm-Critical Sex Education in Sweden: Tensions within a Progressive Approach. I S. Lamb & J. Gilbert (Red.), *The Cambridge Handbook of Sexual Development* (1. udg., s. 537–558). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108116121.028>
- Bromseth, J., & Darj, F. (Red.). (2010). *Normkritisk pædagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Canger, T., Billesø, J., & Holmen, M. R. (2023). Normkritisk praksis—En ny form for eksklusion? *Unge pædagoger*, 2, 86–94.
- Clarup, E., Hamilton, S. D. P., & Padovan-Özdemir, M. (2020). *Normkritisk og normkreativ pædagogik i aktuel praksis. Et forskningsbaseret inspirationskatalog til dagtilbud* (s. 34). Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund, VIA University College. [https://bupl.dk/wp-content/uploads/2021/01/filer-normkritisk-og-normkreativ-paedagogik-i-aktuel-praksis\\_inspirationskatalog\\_dec2020\\_enkeltsidet-29.pdf](https://bupl.dk/wp-content/uploads/2021/01/filer-normkritisk-og-normkreativ-paedagogik-i-aktuel-praksis_inspirationskatalog_dec2020_enkeltsidet-29.pdf)
- Edemo, G., & Rindå, J. (2004). *Någonstans går gränsen. En lärarhandledning om kö, sexualitet och normer i unga människors liv*. RFSL. <http://enhemlighet.se/wp-content/uploads/2012/09/Ngonstansgrgrnsen.pdf>
- Frederiksen, H. B. (2018). *Giv alle børn flere muligheder. Om det normkritiske og ligestillingspædagogiske arbejde på Martha Hjemmet* (2. udg.).
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press. <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9780511549373>

Heikkinen, M. (Ed.). (2016). *Promising Nordic practices in gender equality promotion in basic education and kindergartens*. University of Oulu.

Hill, H. (2021). "Normkritisk vaccination"—Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009 – 2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2–3), 38–60. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.05>

Krøyer, P. R., Iversen, S. N., Buch-Jensen, P. L., Madsen, K. N., Padovan-Özdemir, M., Hamilton, S. D. P., & Nemeth, S. (2023). *Fortællinger om normstød i klubben. En normkritisk analyse af fortællinger om køn og mangfoldighed blandt unge og deres fritidspædagoger i ungdomsklubben*. Roskilde Universitet og VIA University College, Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund.

Langmann, E., & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–1), 79–100.

Lenz Taguchi, H., Bodén, L., & Ohrlander, K. (Red.). (2011). *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (1. uppl). Liber.

Levitas, R. (2013). *Utopia as method: The imaginary reconstruction of society*. Palgrave Macmillan.

Liebing Madsen, K., Jørgensen, J., & Graack, J. (Red.). (2023). *Normkritik i pædagogisk praksis* (1. udgave). Hans Reitzel.

Nørgaard, C. (2021). *Han hun hen: Opdrag til ligestilling og mangfoldighed*. Gyldendal.

Padovan-Özdemir, M. (2020). Praktiske tekster—Dokumentanalyse i studiet af pædagogisk praksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 74–83.

Padovan-Özdemir, M., & Hamilton, S. D. P. (2022). *Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud—En forskningsbaseret håndbog til praksis*. Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund, VIA University College.

Padovan-Özdemir, M., & Krøyer, P. R. (2023). En gratis omgang? Om mangfoldighedssensitiv tutortræning og alkoholfri undertrykkelsesblindhed. *Unge pædagoger*, 2, 67–76.

Qvarsebo, J. (2019). The moral regime of norm critical pedagogics – new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 62(2), 164–178. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1596961>

Raffnsøe, S., Staunæs, D., & Bank, M. (2020). Hvad er affirmativ kritik? En respons på responsen. *Nordiske Udkast*, 48(1), 58–64.

Reimers, E. (2023). Norm- Critical Pedagogy as Femo- and Homonationalism In: Queer Studies and Education. I N. M. Rodriguez, R. C. Mizzi, L. Allen, & R. Cover (Red.), *Queer studies and education: An international reader* (s. 296–310). Oxford University Press.

Salmson, K., & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan: Om normkritik och vägar till likabehandling* (1. udg.). Olik.

Siebers, T. (1994). Introduction: What Does Postmodernism Want? Utopia. I T. Siebers (Red.), *Heterotopia: Postmodern utopia and the body politic* (s. 1–38). University of Michigan Press.

Stainforth, E. (2021). Excavating the Future: Utopia as a Method of Historical Analysis. *Utopian Studies*, 32(3), 598–612. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.32.3.0598>