

For en rosa-rød selv- og systemkritisk normkritik*

Lovise Brade

Dette essay diskuterer den kritik af dialogpædagogikken som professorerne Staf Callewaert og Daniel Kallós fremlagde i artiklen *Den rosa vågen i svensk pedagogik* fra 1976 og forholder den til de nutidige kritikker af dialogpædagogikkens arvtager normkritisk pædagogik.

Normkritik, dialogpædagogik, rosa/lyserød pædagogik

Den rosa vågen i svensk pedagogik (Callewaert & Kallos 1976) er et satirisk opgør med den fra 1970'erne og frem meget populære dialogpædagogik - og dens grund i en bredere progressiv, problemorienteret og frigørende pædagogik. Forfatterne, Staf Callewaert og Daniel Kallós, var begge professorer i pædagogik ved respektive Københavns og Umeås universiteter og i mange år centrale gestalter i den svenske venstrefløjspolitik og stærke forsvare af pædagogik som akademisk emne og læreruddannelsens akademisering.

Dialogpædagogikken havde fået en varm modtagelse i Sverige i 1970'erne og blev anbefalet i flere store offentlige udredninger om udviklingen af børnehaver, fritidshjem og skole i 1970erne (SOU 1972:26, 27; SOU 1974:42; SOU1975: 67). Det kendetegnende for pædagogikken var et fokus på samtale og samspil – tanke og handling - og en fælles udforskning af verden uden forudbestemte mål (Freire 2002) hvilket blev en tydelig kontrast til den traditionelle katederundervisning i skolen. Dialogpædagogikken udmærkede sig også ved ikke kun at adressere skolebørn og voksne, men også rette opmærksomheden mod de mindre og helt små børn som objekt for den pædagogiske indsats og betone den gensidige læring, der kan opstå mellem disse. Tidsmæssigt faldt dens fremkomst sammen med kvindernes indtog i det offentlige rum – blandt andet som lærere, pædagoger, forskere og forfattere af statslige udredninger - og en forklaring på dens popularitet, mener pædagogikforsker Kajsa Ohlander, er, at dialogen – (sam)talen – var kernen i kvinders begyndende frigørelse fra hjemmet og fra 'stilheden i familiens patriarkat' (2011, s.17). Ved at brede dialogen ud til også at inkludere børn i små aldre og gøre følelser og relationer til centrale omdrejningspunkter for det pædagogiske arbejde, indvarslede dialogpædagogikken en ny æra for det hverdagsnære, mellemmenneskelige og mere jævnbyrdige samspil mellem børn og voksne, hvilket resonerede vel med en del tendenser i samtiden (og mindre vel med andre).

Kritikken i artiklen *Den rosa vågen i svensk pedagogik*, som bragtes i antologien *Forskning on utbildning* (red. Staffan Selander) går på, at dialogpædagogikkens relationelle praksis og uspecificerede målbillede var for tamt, for uvidenskabeligt og ikke tilstrækkeligt radikalt og klassebevidst (se også Ohlander 2011). Pædagogikken var med andre ord rosa i stedet for rød og i Callewaert og Kallós optik udtryk for en middelklasset, reformistisk sproglig/diskursiv tilgang til en videnskab og praksis, der i stedet burde være (mørke)rød, dvs. mere konkret og udtalt politisk og have den nødvendige revolution som sit yderste mål (Callewaert & Kallós 1976). Forfatterne mener, at fraværet af en udtalt marxistisk analyse af de antagonistiske modsætninger som klassesamfundet bygger på, medfører, at skolesystemet ikke kan blive den lovede "spjudspets mot morgondagens samhälle utan till stora delar ett skydd mot samhällsförändringar." (ibid. 33). Hertil bør det påpeges, at Paolo Freire, som kaldes dialogpædagogikken eller den frigørende pædagogiks fader, i mange henseender delte Callewaert og Kallós' forhåbninger om pædagogikkens potentiale som en samfundsomvæltende kraft mod retfærdighed og omfordeling, så dissonansen imellem dem skal nok snarere forstås som et spørgsmål om metode end om mål. Freire, som uddannede socialt udsatte voksne i 1970'ernes Brasilien, arbejdede også indenfor en marxistisk teoretisk tradition og argumenterede for at uddannelse enten kan anvendes til at opretholde det eksisterende system (ved at fostre til lydighed og underdanighed) eller til at opmuntre til egen agens og engagement (Freire 2002). Kun gennem en dialogisk pædagogik, hvor 'objektet for pædagogikken' – den Anden - kan tage plads med hele sin livsverden og medvirke til at udforme den på sine præmisser, kan en pædagogik på de undertrykkes vilkår og for alles frihed skabes (Freire 2002, Bromseth 2019, Kumashiro 2002).

Det var således ikke Freires *ambition* med dialogpædagogikken der gav anledning til de noget hånlige kommentarer som den lyserøde pædagogik fik med på vejen af d'herrer Callewaert og Kallós. Min opfattelse er i stedet, at deres kritik især retter sig mod den måde, hvorpå Freires tanker blev samlet op på og kanaliseret i den samtidige svenske pædagogiske debat og forskning, hvor skiftet indebar en orientering mod interpersonelle, diskursive og sproglige praksisser. Freire går således lidt fri af kritikken, der i stedet retter sig mod det bredere anslag, som dialogpædagogikken fik i Sverige, hvor fokus ikke alene var på de klassebaserede uligheder, men også på eksempelvis køn og racistiske strukturer (se f.eks. Bromseth & Sörensdotter 2012) og på en anden relation mellem lærer og elev/voksen og barn. Dette 'bredere' anslag og uviljen til at foreskrive entydige 'metoder' for, hvordan den øgede lighed skal opnås (udover dialogen), gør, at den af Callewaert og Kallós forstås som hul, letbenet og som 'en ideologi vars funktion är att dölja den existerande verkligheten och dess teoretiska förklaring' (1992 s. 38).

En bærende tanke i Callewaert og Kallós' artikel er, at den underordning, som frigørelsen skulle gøre op med, først og fremmest var af økonomisk og materiel art, og at pædagogers opgave derfor var, at klæde eleverne på til at

afdække samfundsstrukturer og kritisere det økonomiske systems indbyggede uretfærdighed. Der er således ikke meget øje for de (kvindelige) erfaringer af strukturel ulighed og uligestilling i hjemmet og hverdagen, som svenske fortalere for dialogpædagogikken *også* ville udfordre, i de ambitioner for pædagogikken som udfoldes i *'Den rosa vågen i svensk pedagogik'*. Dette får Kajsa Ohlander, en af redaktørerne til antologien *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (2011), der har som mål, 35 år senere, at genoprejsse den lyserøde dialogpædagogiks ære, til at argumentere for, at Callewaert og Kallós' kritik bygger på en tydeligt kønskodet dikotomi mellem en lyttende, udforskende og dialogbaseret pædagogik og en absolutistisk fremadstræbende visionspædagogik. Hun skriver, at Callewaert og Kallós' kritik fremstiller dialogpædagogikken "som medelklasskvinnors rosa, icke-vetenskapliga drömmar" (ibid. s. 16) og at de dermed afviser de potentialer, som den rummer for at synliggøre og udfordre flere magtasymmetrier end alene den klassebaserede. Videre indebærer kritikens ensidige fokus på økonomisk ulighed, at det radikale potentiale i at lytte til og inkludere børn som hele mennesker i den pædagogiske praksis, i stedet for at betragte dem som tomme kar at fylde med nok så progressive teorier, går tabt.

Ved første læsning af Callewaert og Kallós artikel i dag fremstår Ohlanders kritik rimelig. Den umiskendeligt nedladende (men humoristiske) tone mod dialogpædagogikkens ambition om en større sensibilitet og et relationelt samspil mellem barn og pædagog er lidet charmerende og lugter definitivt af *bro energy*, og der er ikke meget i teksten, som tyder på en velvillig læsning af den såkaldt lyserøde pædagogiks intentioner. På lignende vis forholder det sig med beskrivelsen af den ikke-positivistiske (lyserøde) forsker, der fremmanes som en selvbestaltet magiker – "en blandning av en halv-radikal lokalpolitiker och en något psykologiskt utbildad hemma-hos terapeut med några stänk av utbildningsbyråkrat som krydda" (s. 39) som qua sin position i den herskende sociale arbejdsdeling heller ikke skal gøre sig nogen forhåbning om at have noget at bidrage med i kampen for et mere retfærdigt samfund. Mange allierede med intentioner og ambitioner for samfundet, der langt hen ad vejen sandsynligvis ligner deres egne, kastes således under bussen i Callewaert og Kallós' opgør med de 'bløde' videnskaber og pædagogikker, og som læser (i dag) spørger man sig selv, hvad der mon kom ud af dette krav om at skulle bekende sig til den rette lære for at kunne bidrage til samfundsforandringer?

Alligevel er der noget opløftende ved at i dag læse en kritik af de 'bløde videnskaber' der kommer fra venstre. I de senere årtier har det i Sverige, såvel som i Danmark, i stigende grad været den normkritiske pædagogik, der har taget den progressive pædagogiske udfordring op og på lignende vis som dialogpædagogikken, er den også både blevet hyldet og hadet for det magtkritiske poststrukturalistiske udgangspunkt. I dag kommer kritikken dog oftest fra et liberalt eller nationalkonservativt kor af meningsdannere, der generelt udmærker sig ved hverken at have pædagogisk kompetence eller forskningsbaggrund og derfor alene baserer deres kritik på ideologiske stråmænd og nostalgiske forestillinger om status quo som

rent og apolitisk (se Yifter-Svensson (2016) for en gennemgang og kvalificeret diskussion af nogle af de debatter der har præget den svenske offentlighed de seneste årtier). Og netop fordi venstrefløjens har været – og fortsat er - så hårdt ramt af at forsvare sig mod de nyautoritære og nationalkonservative strømme, der dominerer idédebatten i dag, kan det være både opløftende og relevant at vende tilbage til radikale kritikere som Callewaert og Kallós' og forholde dem til dagens progressive pædagogiske teori og praksis.

Den lyserøde bølge i normkritisk pædagogik

Normkritisk pædagogik kan i mange henseender siges at bygge videre på de ideer om åbenhed, gensidig udforskning og samtale (Björkman 2019) som dialogpædagogikken stod for. Og som nævnt ovenfor løftes Paolo Freires *Pædagogik for de undertrykte* (1972) ofte frem som inspirationskilde, når den normkritiske pædagogiks genealogi skal skrives (se fx Bromseth 2019, Kalonajtyté 2014 mfl.). Alligevel er det meget sjældent klasseperspektivet og den materielle ulighed, der står i fokus i den relativt store mængde litteratur om normkritisk pædagogik, som er blevet udgivet i Sverige de seneste årtier, og det kan derfor være interessant at undersøge, hvordan vilkårene for den radikale og samfundsforandrende pædagogik, som Callewaert og Kallós efterlyste 1976 – og som normkritikken af mange spåedes at være – ser ud i dag, hvor politikken er underlagt økonomien og hvor de fleste uddannelsesinstitutioner styres af nyliberale diskurser om individualisme, effektivitet og målbarhed?

Normkritisk pædagogik er grundlæggende radikal. Udgangspunktet, at et øget kendskab til magtsymmetrier, der forårsager social uretfærdighed, privilegier og marginalisering, vil lede til modstand mod (blandt andet) uddannelsessystemets normative perspektiv og samfundets kapitalistiske system, er radikalt og burde kunne svare mod nogle af de forventninger til pædagogikkens samfundsomvæltende potentiale som *Den rosa vågen i svensk pædagogik* opridser. Men der er en konflikt mellem dette potentiale, de forhåbninger om en nyskabende 'take' på inklusion og eksklusion i pædagogiske praksisser, som det normkritiske perspektiv indvarslede, og den liberal-demokratiske og nyliberale uddannelsespolitiske ramme, som den normkritiske pædagogik bliver praktiseret og institutionaliseret under (se Dolk 2023 for en udviklet diskussion af dette).

Da normkritik som teoretisk og pædagogisk model introduceredes i Sverige i slutningen af 00-tallet blev energien i første omgang groft sagt brugt mest på hetero- og cisnormer. Årsagen til dette er begrebets oprindelse i queer-pædagogikken (Bromseth 2019) og i lgbt-organisationer, der så et behov for at gøre op med den toleranceprægede forståelsesramme og minoritetsdiskurs, de ofte henvisedes til at praktisere, når de besøgte skoler og lignende. I anden omgang (i takt med intersektionalitetsbegrebets udbredelse og en del aktivisters akademisering) udvikledes en større forståelse af hvordan hetero- og cisnormer samspiller med hvidheds- og funktionalitetsnormer og disse blev mere synlige i

den strøm af normkritiske metodematerialer som blev udgivet af snart sagt alle progressive ungdomsorganisationer i årene 2009-2015. Sidenhen begyndte også normer, der har at gøre med alder, kulturkristen kultur og i nogen grad neurovariationer, at blive inddraget, og som en del af den rizhomatiske mainstreaming, som begrebet gennemgik i svenske myndigheder i 2010'erne, vendte mange sig fra begrebet normkritik til det mindre – ja, kritiske - normkreativitet¹. Simultant med denne delvise forskydning fra 'kritik' og den parallelle integration i flere og flere myndigheders arbejdsgange og anbefalinger blev også fraværet af diskussioner om omfordeling og klasse mere og mere åbenlys. Denne korrelation mellem 'accept'/integration og implicit afradikalisering er naturligvis ikke tilfældig og mange af normkritikkens mest navnkundige fortalere har lige fra starten advaret mod betydningen af den liberale (uddannelses)politiske kontekst, som begrebet er opstået under. Eksempelvis beskriver Lotta Björkman og Janne Bromseth (2019) hvordan blandt andet *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567) og *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67) har været centrale for, hvordan begrebet er blevet taget op og forvaltet (ikke kun i skoler, men også af organisationer, myndigheder og virksomheder) i Sverige. De beskriver, hvordan arbejdet er blevet optaget i en juridisk diskus og er blevet lænket sammen med begreb som menneskerettigheder, diskrimination og ligebehandling – hvilket har medført, at det i dag først og fremmest anvendes i sammenhæng, der handler om at sikre, at individet skal beskyttes mod udsathed og undgå krænkelser (bl.a. via et normbevidst og inkluderende sprogbrug) men sjældent om større strukturelle forandringer (Björkman & Bromseth 2019 s.27). Denne analyse taler ind i en større svensk (og dansk?) tradition af afradikalisering af politik for mere lige vilkår. I sin afhandling *Sida vid sida. En studie av jämställdhetspolitikens genealogi* (2011) viste Katharina Tollin tidligt, hvordan den svenske ligestillingspolitik udvikledes indenfor en liberal diskurs, som baseredes på en aktiv afvisning af spørgsmål relaterede til klassebaseret ulighed, udligning og omfordeling, hvilket gjorde, at ligestilling kom til at fremstå som et i grunden upolitisk konsensusspørgsmål uden modstandere. Dermed blev ligestillingspolitikens opgave at afhjælpe enkelte urelaterede tilfælde af individuel diskrimination – og i forlængelse heraf forblev de politiske muligheder for at modvirke strukturel køns- (og klasse)baseret uligestilling af grupper med mere eller mindre magt i samfundet reelt tandløse (Tollin 2011). På lignende vis har den praktiske normkritik's genealogiske kobling til arbejdet mod diskrimination i Sverige indebåret, at det først og fremmest er de magtrelationer, som er anerkendte som diskrimineringsgrunde i den svenske lovgivning, der gives opmærksomhed i de mange normkritiske metodematerialer, der produceredes i 2010'erne, og de inkluderer ikke klasse (Bengtsson & Sotevik 2019, Brade 2017). Svenske skoler og børnehaver har således ikke nogen forpligtelse til at arbejde for at forebygge ulighed som skyldes klasse/socioøkonomisk baggrund sådan som de har, når

¹ Se Björkmans artikel i dette tidsskrift for en meget mere fyldestgørende eksposé over normkritikkens begyndelse og udbredelse i Sverige.

det gælder diskrimineringsgrundene køn, kønsidentitet/udtryk, alder, religion, etnisk tilhørsforhold, funktionsvariation og seksuel orientering (SFS 2008:567 se også Dolk 2023). At det ser sådan ud, kan vi med Nancy Fraser analysere, som en effekt af den globale nyliberale offensiv, der har medført, at den magt, som resulterer i krænkelser, ekskludering og diskrimination, kan politiseres og udfordres, mens den magt, som skaber ulighed gennem eksploitering og kapitalakkumulering i stor udstrækning bliver fremstillet som 'nødvendig', apolitisk og neutral – og dermed ikke relevant for ligebehandlingspolitikken (Fraser 2013). Baseret på denne analyse, har kønsforsker Erica Alm og idehistoriker Pia Laskar kaldt 'normkritik' for et nyliberalt projekt og påtalt, at det ikke er muligt, at et pædagogisk arbejde kan bidrage til reel forandring når "pedagogiska diskussioner kring diskriminering, utanförskap och social förändring förs i kölvattnet av nedmonteringen av den svenska välfärdsmodellen" (2017, s. 55). Her ville Callewaert og Kallós nok rejse sig op og applauderet, for der er meget i Alm og Laskars kritik, som rimer med de advarsler mod afradikalisering, som de lyftede af dialogpædagogikken. Ikke mindst pointen, at målbillederne for metoderne ikke er entydige og at de derved bliver mulige at spænde for forskellige politiske agendaer. Dette kan man jo vælge at se som en styrke – pædagogikken for mere lige vilkår går at applicere selv under repressive politiske omstændigheder og kan måske bidrage med et lys i mørket – men det kan også, som denne kritik påpeger, gøre pædagogikken tandløs eller til og med kontraproduktiv, hvis den kan opfattes som legitimerende af en politik, der i grunden modvirker dens formål.

Martin Englund tager livtag med denne problematik i teksten *Trevlighetens hegemoni* (2019) og skriver, at vi skal passe på at ikke overvurdere den normkritiske pædagogiks potentialer. Den kan ikke, lige så lidt som andre pædagogiske retninger, i sig selv trylle strukturelle uretfærdigheder væk (2019 s. 283) og at antyde, at det er muligt, er at umuliggøre at normkritiske interventioner nogensinde kan opleves som effektfulde. Men at pædagogikken ikke kan demontere hele systemet, betyder ikke, at 'normkritikken' er uden effekt, skriver lektor i pædagogik Klara Dolk (2019) og her kunne man ønske, at Callewaert og Kallós havde læst med. Snarere, skriver Dolk, er udfordringen *både* at udvikle pædagogikken og didaktikken *og* organisere sig og kræve større strukturelle forandringer af både samfundet og dets skolesystem (ibid. s. 160-161): "Normer är viktigt och centralt och frågor som rör identitet och normer kring klass, fattigdom, social utsatthet, överflöd, ständig tillväxt och så vidare skulle kunna få en betydligt mer central plats inom både ett likabehandlingsarbete och ett normkritiskt arbete. Men normer är inte allt och bör kanske inte alltid stå i fokus." (Dolk 2023 s. 89). I stedet foreslår Dolk at vi må synliggøre og dyrke de radikale og systemforandrende potentialer om at være en "pædagogik for social retfærdighed" som mange normkritiske aktivister, lærere og praktikere allerede ser sig som dele af (og som blandt andre Bromseth & Darj (2010) og Bromseth & Björkman (2019) har skrevet frem som mulige

mål for 'normkritiske perspektiver'). Denne muligvis utopiske samfundsforandrende ambition for radikalt pædagogisk arbejde skiller sig i grunden ikke stort fra ambitionerne i den kritik af dialogpædagogikken som Callewert & Kallós foretog (og heller ikke fra dialogpædagogikkens ambitioner sådan som de beskrives af Ohlander). Forskellen mellem Callewaert og Kallós indgang og vision for pædagogikken og de visioner som fortalere for for normkritik og dialogpædagogik beskriver, forekommer for mig som nutidig læser (og kønsforsker uden pædagogisk uddannelse), at ligge mest d'herrers krav om, at pædagoger og pædagogisk praksis mere udtalt skal bekende sig til den rette lære, hvilket medfører en noget kategorisk afvisning af de kolleger og kammerater som vælger (lidt) andre (teoretiske) veje og værktøjer for at opnå samme eller lignende mål om en progressiv samfundsforandrende pædagogik. Callewaert og Kallós overbevisning om, at der kun er én måde at bedrive radikal pædagogik på og alle forsøg på at gøre det anderledes eller ud fra andre præmisser end deres, er udtryk for enten naivitet eller en nyliberal konspiration, fremstår for dagens læser noget forstokket og pessimistisk. Som nutidig læser af både dem og eksempelvis Dolk (der i teksten *'Man tänker inte på det'. Frånvarande klassperspektiv i förskolan* (2023) gør et hæderligt forsøg på at etablere økonomisk ulighed side om side med andre uretfærdighedsskabende strukturer som et normkritisk arbejde bør forholde sig til) fremstår dagens inkluderende og opløftende visioner for den radikale pædagogiks potentialer langt mere konstruktive, end den nedladende og ekskluderende stil, som lader til at have hersket i 1970'ernes pædagogiske debat. Systemkritik kan være mange ting, men hvis den skal have potentiale til at virkeliggøres, må den først og fremmest formuleres på en måde, der samler og engagerer. Dagens nyliberale og individorienterede skole- og uddannelsespolitik har gjort meget værre i forhold til 1970'erne (og nogle dele bedre) men viljen i 'det normkritiske community' til at skabe alliancer og tro på hinandens gode intentioner, giver alligevel forhåbninger om at en mulig ny rosa-rød og selv- og systemkritisk normkritisk pædagogik for social retfærdighed kan vokse frem. Et håb, som jeg tror er mere værd, end at gøre nar af andres strategier, for at selv samle points som rettroende, sådan som Callewaert og Kallós gør i *Den rosa vågen i svensk pedagogik*.

Lovise Brade, lektor i genusvetenskap, Mittuniversitet

Litteraturliste

- Alm, Erika & Laskar, Pia (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Burman, Anders & Lennerhed, Lena (red.). *Samtider. Perspektiv på 2000-talets idéhistoria*. Göteborg: Daidalos, s. 137-160.
- Bengtsson, Jenny & Sotevik, Lena (2019). Normkritisk (o)säkerhet – en utmaning för utbildning? I Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 71-94.
- Björkman, Lotta, Bromseth, Janne & Hill, Helena (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 7, s. 179-195.
- Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (2019) Introduktion. I Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 15-38.
- Björkman, Lotta (2010). En skola i frihet: med ”misstagens” hjälp. I Janne Bromseth & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, s. 155-182.
- Brade, Lovise (2017). *Vi, de neutrale - skitser til udfordring af akademisk førstebed*. Doktorsavhandling. Genusvetenskap, Lunds universitet.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (2010). Inledning. I Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, s. 11-19.
- Bromseth, Janne (2019). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur, s. 41-72.
- Callewaert, Staf & Kallós, Daniel (1976/1992). ”Den rosa vågen i svensk pedagogik”. I Selander, Staffan (red.) *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm: Symposion
- Dolk, Klara (2019). Normkritiska utmaningar i en nyliberal tid: En utblick över ett pedagogiskt landskap. *Lambda Nordica*, 25(3-4), s. 157-161.
- Dolk, Klara (2023). ”Man tänker inte på det”. Frånvarande klassperspektiv i förskolan. I Björkman, Lotta & Sotevik, Lena (red.) *Normkritiska perspektiv i pedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur s. 71-91
- Englund Martin (2019). Trevlighetens hegemoni. I Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 265-284.
- Fraser, Nancy (2013). *Fortunes of feminism: from state-managed capitalism to neoliberal crisis*.

- Brooklyn, New York: Verso Books
- Freire, Paulo (1972/2002). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, cop.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: education as a practice of freedom*. London: Routledge
- Kalonajtyté, Viktorija (2014). *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*. Lund, Studentlitteratur AB
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. Roudledge Falmer.
- Lgr22. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lpfö18. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Ohlander, Kajsa (2011): ”Den rosa pedagogiken – nutidshistoriska perspektiv” i Lenz Taguchi, Hillevi, Brodén, Linnea & Ohlander, Kajsa (red.): *En rosa pedagogik. Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm, Liber
- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SOU 1972:26: Förskolan del 1. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1972:27 Förskolan del 2. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1974:42 Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU1975: 67 Utbildning i samspel. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget
- Tollin, Katharina (2011). *Sida vid sida. En studie av jämställdhetspolitikens genealogi 1971-2006*. Doktorsavhandling. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Yifter-Svensson, Filip (2016). Normkritik blev hårdkokt debatt. *Sydsvenskan*, 13 november 2016.