

Normkritisk pedagogik – framvæksten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten

Lotta Björkman,^{1*} Janne Bromseth² & Helena Hill¹

¹Södertörns högskola, Sverige; ²Forskerkollektivet Oslo, Norge

SAMMANDRAG

Artikeln diskuterar framvæksten av och kritiken mot normkritisk pedagogik i Sverige samt begreppets utveckling i relation till de samhällskontexter som begreppet har växt fram i, kontexter vilka har haft betydelse för hur normkritisk pedagogik har kommit att förstås, tolkas och användas. Artikeln bygger till viss del på resonemang som förs fram i antologin *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019) samt på en studie av skolverkstexter, med fokus på normkritisk pedagogik (Hill, under utgivning). Ambitionen är att med de resonemang som förs fram bidra till den nordiska diskussionen avseende begreppets innebörd, praktik och utveckling.

Nyckelord: *normkritisk pedagogik; normkritiska perspektiv; kritisk pedagogik; interseksjonalitet; skolans likabehandlingsarbete*

Mottatt: April, 2020; Antatt: Desember, 2020; Publisert: Juni, 2021

ABSTRACT

Norm critical pedagogy – the emergence and development of a new concept in the Swedish educational context

The article discusses the emergence and criticism of norm-critical pedagogy in Sweden and the development of the concept in relation to the societal contexts in which it has evolved, contexts which has had significance for how norm-critical pedagogy has come to be interpreted and used. The article is partly built on arguments put forward in the anthology *Norm critical pedagogy – perspectives, challenges and opportunities* (Björkman & Bromseth, 2019) and on a study of texts from the Swedish National Agency for Education that includes norm-critical pedagogy (Hill, forthcoming). The ambition is to contribute to the Nordic discussion regarding the practice and development of norm-critical pedagogy.

Keywords: *norm-critical pedagogy; norm-critical perspectives; critical pedagogy; intersectionality; equality in education*

*Korrespondanse: Lotta Björkman, e-post: lotta.bjorkman@sh.se

© 2021 Lotta Björkman, Janne Bromseth & Helena Hill. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Lotta Björkman, Janne Bromseth & Helena Hill. «Normkritisk pedagogik – framvæksten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet*, Vol. 7, 2021, pp. 179–195. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>

Inledning

Under det senaste årtiondet har *normkritisk pedagogik* och *normkritiska perspektiv* både som begrepp och praktik slagit igenom brett i Sverige, inte minst inom utbildnings- och skolväsendet. 2010 publicerades boken *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) i vilken begreppet normkritisk pedagogik lanserades. Sedan dess har en rad metod- och handböcker publicerats, utbildningsföretag som utbildar inom området har startats, forskning har bedrivits och rapporter har getts ut. Begreppet har sina rötter i feministisk och poststrukturell teori samt i kritisk pedagogik. Att ifrågasätta och utmana såväl maktrelationer som medvetna och omedvetna normer var tidigt viktiga utgångspunkter (Bromseth, 2019). Idéhistorikerna Erika Alm och Pia Laskar betecknar utvecklingen under 2010-talet med att det har skett en «normkritisk pedagogisk vändning» inom delar av svensk akademi, civilsamhälle samt på myndighetsnivå (Alm & Laskar, 2017, s. 139). En vändning från «de Andra» mot «det normativa», från ett toleransinriktat arbete för de Andra (Edemo & Rindå, 2004) mot ett normkritiskt perspektiv på hur andrafieringsprocesser går till, kan förstås och utmanas i pedagogiskt arbete.

Som ofta när ett nytt begrepp eller en ny teori etableras så förändras och utvecklas innehållet i takt med att det sprids. I och med den snabba spridningen av normkritisk pedagogik i Sverige har en mängd olika tolkningar och förståelser uppstått och i takt med begreppets ökade popularitet har även kritiken mot begreppet växt. Inte minst i media har det mer generella begreppet «normkritik» under senare delen av 2010-talet ibland kommit att framstå som närmast ett skällsord och då förknippats med en förtryckande och auktoritär ideologi, med nya strikta normer för vad som är rätt och fel sätt att tänka och göra (Bauhn, 2016; Busch Thor, 2018; Janzon, 2016; Wong, 2016, 2017). Parallellt har dock många förskolor, skolor, organisationer och företag fortsatt sitt arbete med normkritisk pedagogik och Skolverket har därtill framhållit dess betydelse för antidiskrimineringsarbete. Det tycks alltså som om två parallella och rakt motsatta förståelser av vad normkritisk pedagogik är och kan innebära har växt fram och samtidigt har relativt lite forskning om begreppet bedrivits (Qvarsebo, 2019).

I Sverige har flera olika begrepp växelvis använts i diskussionen. Utöver normkritisk pedagogik och normkritiska perspektiv används även normkritiskt arbete, normkritiskt förhållningssätt (Bardon, 2017), normkreativitet (Salmson et al., 2015; Vinthagen & Zavalía, 2014) och normmedvetenhet (Andersson Tengné & Heikkilä, 2017). I och med att begreppen fått allt starkare fäste inom andra fält än det pedagogiska tillämpas i allt högre grad det mer breda «normkritik» och ibland till och med «normkritiken». Denna text kommer att fokusera på *normkritisk pedagogik* och *normkritiska perspektiv* i en svensk utbildningskontext under 2010-talet. Dock kan dylika resonemang inte helt frikopplas från mer generellt förda debatter och diskussioner, både mediala och akademiska, avseende normkritik(en) då dessa haft inflytande över hur begreppet förstås och använts i svenska utbildningssammanhang.

Syftet med denna artikel är att diskutera framväxten och utvecklingen av normkritisk pedagogik i den svenska utbildningskontexten under de drygt 10 år som gått sedan begreppet etablerades, samt diskutera vilka samhälleliga kontexter som begreppet har växt fram i. Först redogör vi för utgångspunkter för och etableringen av normkritisk pedagogik i Sverige och vi diskuterar även hur begreppets etablering påverkats av svensk lagstiftning och Skolverkets hantering av begreppet. Därefter resonerar vi kring några aspekter av den samhällskontext som normkritisk pedagogik har vuxit fram i med fokus på de senaste årtiondenas ökade juridifiering av skolan liksom framväxten av nyliberalism och new public management (NPM) och dess inflytande på skola och utbildning. Vilken betydelse har den förändrade styrningen av skolan haft för framväxten och förståelsen av normkritisk pedagogik och vilken betydelse har det haft för förståelsen av såväl normer, diskriminering och trakasserier som skolans och lärares ansvar för detta? Avslutningsvis återvänder vi till frågan om huruvida det har skett en normkritisk pedagogisk vändning inom förskola och skola eller inte och diskuterar den ofta motsägelsefulla förståelse av begreppet som har uppstått.

Normkritisk pedagogik i Sverige under 2010-talet

Begreppets utgångspunkter och etablering

Normkritisk pedagogik utvecklades ur det som beskrivs som queerpedagogik (Kumashiro, 2002) och fokus låg inledningsvis därmed framförallt på kön och sexualitetsnormer. En heteronormativ förståelse av genus dominerade generellt både genuspedagogik och feministisk pedagogik under 2000-talets början i Sverige (Martinsson, 2007). Heteronormativa framställningar i läromedel var allmänt dominerande, liksom en andrafierande framställning av homosexualitet i sex- och samlivsnadsundervisningen samt ett osynliggörande av cisnormen och transpersoner. Resurserna och kunskapsgrunden för förändringsarbete för lärare och skolläda var starkt begränsad (Bromseth & Wildow, 2007). Dessa mönster dokumenterades i en rad studier och forskningsprojekt som blev centrala för att peka på problematiska konsekvenser för det som bröt mot heteronormen (bl.a. Martinsson & Reimers, 2008). Queerpedagogik blev ett sätt att bemöta denna problematik i pedagogiska sammanhang men utvecklades också som ett queert motstånd till den tidigare nämnda toleranspedagogiska traditionen i den svenska jämlikhets- och identitetspolitiken (Bromseth, 2012). Metodböckerna *Någonstans går gränsen* (Edemo & Rindå, 2004) och *BRYT* (Nordberg & Rindå, 2006) är exempel på tidiga queerpedagogiska ansatser ur ett praktikerperspektiv och viktiga bidrag i den normkritiska pedagogikens tidiga etablering.

Begreppet normkritisk pedagogik utvecklades således i Sverige med stark inspiration av och utgångspunkt i queerpedagogiken och det var i förhållande till heteronormen som tyngdpunkten i den tidiga etableringen låg, mycket på grund av begreppets rötter i den sexualpolitiska rörelsen under tidigt 2000-tal och den queera

vändningen (se Alm & Laskar, 2017). Ambitionen då normkritisk pedagogik etablerades¹ var att söka diskutera och agera utifrån ett mer intersektionellt perspektiv än vad queerpedagogik tidigare hade gjort (Bromseth, 2019). Det fanns när begreppet etablerades en aktuell och för begreppet betydelsefull diskussion inom akademien gällande intersektionella maktordningar generellt (de los Reyes & Mulinari, 2005). Inspirationen till begreppet hämtades även från de diskussioner avseende intersektionalitet, normer och utbildning som fördes vid denna tidpunkt på många håll i Sverige, bland annat i boken *Skola i normer* (Martinsson & Reimers, 2008). Författarna till antologin *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*, som blev en central utgivning för etablerandet av begreppet i Sverige, argumenterade för en dylik strävan i en maktmedveten pedagogik (Bromseth & Darj, 2010). Begreppet «normkritisk pedagogik» myntades i denna antologi för att söka beskriva och begreppsliggöra den intersektionella maktkritiska pedagogik som hade utvecklats i flera utgivningar under nollnolltalet men också för att fungera som ett arbetsredskap som visar hur olika normer samverkar och skapar maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker samt hur dessa kan utmanas (Bromseth & Darj, 2010).

Ytterligare en viktig bidragsgivare och inspiratör till den normkritiska pedagogikens utveckling i Sverige är den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiro och främst hans bok *Troubling Education* (2002) i vilken han beskriver det han kallar för en icke-förtryckande pedagogik (eng. anti-oppressive education). Kumashiro använder sig av Paolo Freires idéer och den kritiska pedagogiken men tar även sin utgångspunkt i feministisk teori, queerteori, intersektionalitet och postkoloniala perspektiv. Freires kritiska pedagogik är således även en viktig utgångspunkt för den normkritiska pedagogiken (Kalonaityté, 2014). Freire introducerade kritisk pedagogik i boken *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1973) i vilken han, med grund i marxistisk teori, kritiserade utbildningssystemet i det starkt klasssegregerade Brasilien för att vara skapad av och för överklassen genom en auktoritär kunskapssyn och pedagogisk praktik som främmandegjorde fattiga. Pedagogiskt arbete ska, enligt Freire, befria från, inte befästa, den rådande maktordningen i samhället. Utbildning kan antingen användas till att upprätthålla det sociala systemet – genom fostran till lydnad – eller också uppmuntra till formulering av egna ståndpunkter. Bara genom att låta den Andre ta plats med hela sin livsvärld och genom dialogisk undervisning kan en pedagogik på den

¹ Begreppet normkritisk pedagogik myntades i ett «queerpedagogiskt nätverk» som formades 2007 och där aktörer från intresseorganisationer, forskare och pedagoger inom högre utbildning, skola och museivärld möttes för att studera och diskutera feministisk pedagogik och queerpedagogik i relation till normer. En viktig inspirationskälla till nätverket var forskaren Kevin Kumashiros texter men även det arbete som stiftelsen Friends bedrev gällande antimobbningsarbete (Brade, 2008) samt det arbete som organisationen RFSL under flera år bedrivit för att på olika sätt motverka diskriminering mot hbtq-personer i skolan (Edemo & Rindå, 2004; Nordberg & Rindå, 2006). Nätverket enades slutligen om begreppet «normkritisk pedagogik» för att fånga det kunskapsområde som började stakas ut (Alm & Laskar, 2017). Det var deltagare från detta nätverk som senare skrev antologin *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) i vilken begreppet för första gången beskrevs.

förtrycktas villkor skapas – inte för, utan tillsammans *med* den Andre, argumenterade Freire (1973). Normkritisk pedagogik kan även denna sägas syfta till att på dialogisk grund ifrågasätta makt och normer i utbildning och pedagogisk praktik för att bidra till en befriande och samhällsförändrande pedagogisk praktik (Kalonaityté, 2014).

Kumashiro ger i sin bok (2002) en översiktlig framställning av fyra olika ansatser vilka beskriver hur utbildningsinstitutioner, i en amerikansk kontext, arbetat med att utmana och förändra förtryck i utbildning och undervisning de senaste 30 åren (se även Bromseth, 2010). Dessa fyra kallar han *Utbildning för den Andre*, *Utbildning om den Andre*, *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* och *Utbildning som förändrar studenter och samhälle*. Den Andre refererar här till den som utsätts för marginalisering i samhället och utbildningssystemet på grund av ras, klass, kön eller sexualitet. En central skiljelinje mellan ansatserna är i vilken grad de problematiserar och lyfter fram de maktrelationer som skapar förtryck. Genom exempel på hur förtryck kan förstås inom de fyra ansatserna och vad som anses vara goda «lösningar» i relation till detta, samt ansatsernas teoretiska och ideologiska grund, reflekterar Kumashiro kring deras styrkor och svagheter. Han understryker samtidigt att ingen ansats är heltäckande och att förändringsarbete i praktiken kännetecknas av flera – ofta motstridande – tillvägagångssätt (2002).

I den svenska diskussionen avseende normkritisk pedagogik kan framförallt *Utbildning om Den Andre* jämföras med en toleranspedagogisk ansats medan *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* samt *Utbildning som förändrar studenter och samhälle* var de ansatser som inspirerade till utvecklingen av den normkritiska pedagogiken. Övergången från en toleranspedagogisk ansats för den Andre var som tidigare nämnts en viktig utgångspunkt för normkritisk pedagogik. I den praktiska diskussionen (Brade, 2008; Edemo & Rindå, 2004; Nordberg & Rindå, 2006) kritiserades i början av 2000-talet det arbete mot mobbning och kränkningar som hade sin grund i att Vi (läs den normativa majoriteten) ska lära oss att tolerera Dem (de normavvikande). Istället förordades ett fokus på normerna som bidrog till utsatthet (t.ex. Nordberg & Rindå, 2006) vilket alltså kan jämföras med Kumashiros två sistnämnda ansatser. Under nollnolltalet började vidare forskningen avseende mobbning och kränkningar i skolan i större grad intressera sig för de normeringsprocesser som låg till grund för diskriminering och utsatthet istället för relationen mellan utövare och utsatta (Ambjörnsson, 2004; Bromseth & Wildow, 2007; Gruber, 2007; Jonsson, 2007). I *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009), den första myndighetsrapport i vilken begreppet normkritiska perspektiv förekom och rekommenderades, beskrivs detta förändrade syn- och angreppssätt gällande likabehandlingsarbete i skolan på följande sätt:

Flera studier visar att verksamheter som inriktar sig på att söka stävja förekomsten av diskriminering, trakasserier och kränkningar i verksamheterna genom att öka barnens och elevernas tolerans riskerar att istället befästa vissa kategoriers maktposition på bekostnad av andras. [...] Personal behöver också reflektera kritiskt kring de metoder de använder och inte minst reflektera kring sina egna normer

och värderingar, liksom kring sin roll som normskapare. De bör tillsammans med barn, elever och studerande ha ett normkritiskt perspektiv och reflektera kring vilka värden och normer som förekommer i verksamheterna, liksom vilka normer som är möjliga att förändra. (Skolverket, 2009, s. 98–99).

Ovanstående citat skildrar tydligt innehållet i det som Alm och Laskar kallar den normkritiska vändningen (2017). Den innebär en förskjutning i den «analytiska blicken från de som uppfattas som minoriteter och deras antagna olikhet till konstruktionen av vissa positioner som förment neutrala och i den bemärkelsen normativa, samt till de processer som upprätthåller dessa hegemoniska normsystem» (2017, s. 138).

Normkritisk pedagogik fick ett snabbt genomslag i både civilt och offentligt samhälle. Detta kan dels förstås utifrån ett levande och aktivt arbete avseende makt- och inkluderingsfrågor inom olika sociala rörelser, framförallt den sexualpolitiska (Ambjörnsson, 2016), men också att de resonemang på vilka det byggde redan var etablerade, främst i den svenska akademiska diskussionen. En annan förklaring till genomslaget kan vara att flera undersökningar vid denna tidpunkt visade att många barn och elever upplevde sig utsatta och mobbade i den svenska skolan (se t.ex. Frånberg, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2003; Osbeck et al., 2003). Kanske bidrog också studier som visade på att olika åtgärdsprogram mot mobbning i skolan inte fungerade (Skolverket, 2011b). Det behövdes något som kunde stötta skolorna i att både förstå och utföra sitt likabehandlingsarbete på nya sätt. För många blev svaret normkritisk pedagogik.

Lagstiftningens och Skolverkets roll i etablerandet av begreppet

Begreppets genomslag kan också förstås utifrån de behov som uppstod i skola, civilsamhälle och inom olika myndigheter efter att en ny lagstiftning inom diskrimineringsområdet trädde i kraft i Sverige i mitten på 2000-talet samt genom hur Skolverket kom att ta sig an uppdraget att bidra till denna lagstiftnings genomförande. När *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67) infördes och senare ersattes av *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567) gavs Skolverket i uppdrag att undersöka hur förekomsten av diskriminering och kränkningar såg ut i förskola och skola. I uppdraget ingick även att ta fram riktlinjer och rekommendationer för hur detta arbete skulle bedrivas liksom att undersöka kompetensbehovet hos personal i förskola och skola.

Skolverkets uppgift är att stödja förskolor och skolor i deras arbete vilket kan handla om att initiera olika fortbildningsinsatser och ange ramar och riktlinjer i arbetet och att Skolverkets allmänna råd bör följas. Myndigheten har därmed en viktig och central roll för vilka metoder, praktiker och förhållningssätt som skolor och förskolor tar till sig och implementerar för att uppfylla lagar och föreskrifter. I arbetet med att ta fram riktlinjer och rekommendationer för arbetet mot diskriminering och kränkningar kom normkritisk pedagogik att på olika sätt framhållas (t.ex. Skolverket, 2009). Normkritisk pedagogik svarade väl mot den kritik som framkom i flera av Skolverkets rapporter gällande

att diskriminering och trakasserier var utbrett och att arbetet mot denna utsatthet främst hade fokuserat på individer som betraktades som avvikande eller annorlunda samt på olika antimobbningstrategier (Skolverket, 2009, 2011b). Kritik riktades mot angreppssättet som inte bemötte eller hanterade de begränsande normer som oftast låg bakom och som bidrog till diskrimineringen och trakasserier. Till exempel beskrivs i *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009) att problemen med diskriminering, trakasserier och kränkande behandling är omfattande i skola och förskola och att föreställningar om normalitet och avvikelse är en viktig faktor som möjliggör dylika processer (2009). «Normkritiska perspektiv» presenteras här som ett sätt att rikta likabehandlingsarbetet mot *orsakerna* till diskriminering och kränkningar snarare än mot deras effekter. Rekommendationen är att lärare därför bör införa «ett normkritiskt perspektiv» i undervisningen liksom att normkritiska perspektiv bör införas som examensmål i alla lärarutbildningar (Skolverket, 2009, s. 14).

Skolverket var alltså tidigt med att snappa upp begrepp som «normkritik», «normkritiska förhållningssätt» och «normkritiskt arbete» och att tydligt rekommendera detta sätt att arbeta (Skolverket, 2009, 2011b). I flera av de rapporter och råd som Skolverket gav ut under de följande åren rekommenderas normkritisk pedagogik eller normkritiska perspektiv för att möta de nya behoven inom likabehandlingsområdet i skolan (Hill, under utgivning). Lärare uppmanas att granska och synliggöra de normer som råder i såväl skolan och förskolan som samhället i stort, liksom vilka normer de själva bär på (Skolverket, 2011a, 2013a, 2013b, 2014). Skolverket framhåller att normkritisk pedagogik bör användas som ett förhållningssätt eller perspektiv där att «granska», «se» och «medvetandegöra sig» om normer är centrala strategier (Skolverket, 2009, 2011a, 2013a, 2014). Detta kan göras på flera olika sätt, exempelvis genom diskussion och reflektion (Skolverket, 2009, 2011a) eller genom olika metodövningar som rekommenderas (Skolverket, 2013a). Flera olika begrepp förekommer i Skolverkets texter, förutom normkritisk pedagogik används även normkritik, normkritiskt arbetssätt, normkritiska perspektiv och normkritiska förhållningssätt (se t.ex. Skolverket, 2009, 2011a, 2013a, 2013b, 2014). Det tycks dock inte vara någon egentlig skillnad på hur begreppen används utan det är förekomsten av begränsande normer och bestraffning av normavvikelse som genomgående beskrivs som grunden till kränkningar och trakasserier och granskningen av just normer framställs därför som så viktigt (Hill, under utgivning).

Kritiska perspektiv

Normkritisk pedagogik fick alltså ett stort genomslag i samhället i stort men i praktiken även i många förskolor och skolor. Det bör dock poängteras att även om många förskolor och skolor har arbetat med normkritisk pedagogik finns det samtidigt många andra som inte alls har använt eller anammat detta perspektiv. Parallellt med begreppets genomslag har det också funnits flera kritiska invändningar mot såväl begreppet som sådant och dess teoretiska premisser som till hur det har kommit att användas inom förskola och skola.

Den akademiska kritiken av normkritisk pedagogik har framförallt riktats mot att den subjektssyn som normkritisk pedagogik vilar på delvis är motsägelsefull och ibland till och med kontraproduktiv. Redan året efter att antologin *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) gavs ut menade Hillevi Lenz Taguchi (Lenz Taguchi, 2011, s. 180) i ett kapitel i antologin *En rosa pedagogik – jämställdhetspolitiska utmaningar* (Lenz Taguchi et al., 2011) att trots att normkritisk pedagogik tar utgångspunkt i en poststrukturell teori och viljan att framställa subjektpositioner som föränderliga och instabila, så leder det i praktiken ofta till att subjekt snarare stabiliseras istället. Genom att olika individer exempelvis pekats ut som «normbrytare» eller «normpersoner» uppstår nya avgränsade och definierbara subjektpositioner. Även Langmann och Månsson (2016; jfr Qvarsebo, 2019) har lyft fram denna motsägelsefullhet i praktiserandet av normkritisk pedagogik och menar att den poststrukturalistiska premissen som normkritisk pedagogik vilar på inte genomförs. Tal om att «överskrida vissa dikotomier och arbeta för förändring» (Langmann & Månsson, 2016, s. 91) indikerar en föreställning om stabila subjekt, annars skulle det inte ha funnits något att «överskrida», menar Langmann och Månsson (jfr Qvarsebo, 2019). Att förskollärare och lärare i olika metodmaterial upprepade gånger uppmanas att «se» och «granska» normerna bidrar ytterligare till att reproducera en sådan essentiell subjektförståelse (Langmann & Månsson, 2016; Lenz Taguchi, 2011). En sådan «seendets logik» framträder även i Skolverkets rekommendationer om att använda normkritiska perspektiv i undervisningen (Hill, under utgivning; Skolverket, 2009, 2011a, 2013a, 2014). Uppfattningar om att normer och subjekt är möjliga att upptäcka och «finns därute» och inte är något som huvudsakligen görs i den aktuella situationen riskerar att reproducera och skapa nya normativa identiteter (jfr Alm & Laskar, 2017; Langmann & Månsson, 2016), något som även belyses i den senast utgivna antologin i ämnet, *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019).

En del av kritiken mot normkritisk pedagogik har även riktats mot att många metodböcker och Skolverkets stödmaterial om normkritisk pedagogik lägger stort fokus på «självreflektion», vilket lägger ett stort ansvar på den enskilda lärarens ansvar att upptäcka och förändra normer (Hill, under utgivning; Langmann, 2019; Langmann & Månsson, 2016). Sara Ahmed (2011) har diskuterat i vilken utsträckning det är möjligt att förändra normer som man själv är delaktig i, eftersom få är intresserade av att avstå egna privilegier. Martin Englund (M. Englund, 2019) visar, med stöd av Ahmed, i artikeln «Trevlighetens hegemoni» hur privilegierade vita gymnasieelever på ytan kan vara positiva till normkritisk pedagogik men att många inte är intresserade av att skapa förändring i grunden.

Vidare har kritik riktats mot att lärare uppmanas att granska normer men utan att göra tydligt vilka normer som bör ersätta de gamla (Langmann & Månsson, 2016; Qvarsebo, 2019). Martinsson och Reimers har i flera arbeten påpekat att det i grunden är omöjligt att inte genast skapa nya normer genom att motarbeta en form av norm (Martinsson, 2007; Martinsson & Reimers, 2008; Reimers, 2007). Qvarsebo

(2019), som studerat flera av de metod- och handböcker i normkritisk pedagogik som getts ut, menar att detta i högre grad borde adresseras i deras beskrivningar av normkritisk pedagogik. Enligt Qvarsebo uttalas det exempelvis ofta att litteratur kan användas för att «upplösa» eller «problematisera» normer, medan det sällan uttalas att detta samtidigt innebär att nya normer för vad som är rätt och fel skapas.

Detta diskuteras även i antologin *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019). En av de utmaningar som tas upp är den som förts fram i den mediala debatten avseende att det mer generella «normkritik» främst handlar om «rättänkande». I flera mediedebatter under de senaste åren har skribenter fört fram åsikterna att normkritik har blivit en ny norm som går inte går att ifrågasätta och att normkritik handlar om att tänka «rätt» eller «fel» (se t.ex. Bauhn, 2016; Janzon, 2016; Lindeborg, 2016; Wong, 2016, 2017). Den mediala debatten har framförallt handlat om kulturfältet och inte skolvärlden. Vår erfarenhet i möten med verksamma inom skolan är dock att den påverkat på vilka sätt många inom skolan förstår begreppet normkritik, och att det bidragit till en diskursiv förskjutning. Diskursen har helt enkelt påverkats på olika sätt av den mediala diskussionen. Hur denna diskurs mer specifikt sett ut återstår att undersöka. I flera av den senaste antologins texter påpekas att det varken är verkingsfullt eller förenligt med ett normkritiskt perspektiv att de som «vet» ska undervisa dem som «ännu inte vet» om «rätt» sätt att tänka och göra. Det blir bara ett annat sätt att utöva makt, påpekar Björkman och Bromseth (2019). Istället poängteras att normkritisk pedagogik, vilket även Freire (1973) är tydlig med avseende den kritiska pedagogiken, istället handlar om att pedagogen själv *hela tiden* behöver vara i utforskande och förändrande processer och därmed ständigt lära *med* dem som befinner sig i den pedagogiska situationen (Björkman, 2019). Det viktiga, menar antologins redaktörer, är det omtänkande och omgörande som den normkritiska pedagogiska processen kan innebära, inte att få människor att tänka och göra «rätt» (Björkman, 2019; Björkman & Bromseth, 2019).

Normkritisk pedagogik i en samhällelig kontext

Under de tio år som begreppet etablerats i Sverige har givetvis samhället utvecklats på olika sätt. Vi vill lyfta några olika samhälleliga processer som vi menar har haft betydelse för hur normkritik har förståtts och tillämpats. Vi gör inte anspråk på att ge en fullständig bild av den samhälleliga kontext inom vilken normkritisk pedagogik har utvecklats, men de processer som diskuteras har lyfts fram även i andra sammanhang när det gäller synen på utbildningsväsendets roll och uppdrag i samhället (se t.ex. Apple, 1993; Arneback & Bergh, 2016; Bergh & Rosén, 2019; Biesta, 2011; Börjesson, 2016; T. Englund & Dyrdal-Solbrekke, 2015; Lundström, 2018).

Juridifiering och diskrimineringslagens (oväntade?) konsekvens

Under 2000-talet har lagstiftningstakten på skolområdet i Sverige varit hög, vilket bidragit till en ökad juridifiering av skolans verksamhet och dess likabehandlingsarbete

(Fransson, 2016; Lindgren et al., 2020; Rosén et al., 2020). Juridifiering betecknar en utvecklingstendens i samhället där företeelser, som inte tidigare varit det, blir rättsligt reglerade. Nationella lagar och regler för skolväsendet har blivit alltmer omfattande och detaljerade, något som bidragit till att elevens individuella rättigheter har stärkts avsevärt vilket får konsekvenser för skolans likabehandlingsarbete. Elever och vårdnadshavare kan överklaga beslut och anmäla huvudmän till exempelvis Skolinspektionen och Diskrimineringsombudsmannen (Novak, 2018). Det är dock inget nytt att skolan styrs juridiskt, det som är nytt är att juridifieringen bidragit till en förändrad styrning eftersom de rättsliga regleringarna kopplats samman med olika statliga kontroll- och anmälningssystem (Bergh & Rosén, 2019).

Enligt teorin om juridifiering börjar områden som infogas i olika lagrum att omtalas, tolkas och analyseras utifrån en rättslig terminologi (Brännström, 2009). Likabehandlingsuppdraget i den svenska skolan har undergått en dylik process (Lindgren et al., 2020) i och med de nya lagarna gällande att motverka kränkningar och diskriminering av barn och elever som infördes på området under 2000-talet (SFS 2006:67, 2008:567). I skolans likabehandlingsarbete kan detta riskera att pedagogiska och/eller organisatoriska val som tidigare baserats på professionella bedömningar får stå tillbaka för en rättslig tolkning av vad som bör göras. Juridifieringen kan därmed bidra till att konflikter som tidigare hanterats genom mellanmännsliga interaktioner hänskjuts till myndigheter med rättsligt beslutsfattande (Brännström, 2009). Detta kan till exempel uttrycka sig på så sätt att en skolledare i en situation där en elev upplevt sig diskriminerad väljer att inte be om ursäkt eftersom det i juridisk mening kan betyda att hen erkänner att hen har gjort fel, något som kan användas som bevis mot skolan och skolledaren/läraren i en juridisk process (jfr Lindgren et al., 2020; Stridsman, 2015).

Emma Arnebacks, Andreas Berghs och Maria Roséns resonemang avseende juridifieringen av skolans arbete generellt (Arneback & Bergh, 2016; Rosén et al., 2020) men också dess likabehandlingsarbete (Lindgren et al., 2020) kan tillämpas även för arbetet med normkritisk pedagogik. Lagstiftning var, som tidigare nämnts, något som i hög grad bidrog till det stora genomslaget för normkritisk pedagogik. Det skärpta likabehandlingsuppdraget krävde nya/andra angreppssätt och Skolverket rekommenderade explicit normkritik som det sätt på vilket detta kunde genomföras (Skolverket, 2009, 2013a, 2014). Arneback och Bergh (2016) beskriver det som att detta nya likabehandlingsuppdrag har villkorats av juridifieringen och Arneback hävdar att det leder till att « [h]uvudfokus förskjuts från att söka efter gynnsamma kommunikativa processer, till att implementera en lagstiftning i skolan för att förhindra negativ maktutövning » (Arneback, 2012). Det finns således skäl att fundera över om diskrimineringslagen, som för tio år sedan upplevdes av många lärare som en skjuts för utvecklandet av normkritisk pedagogik under inverkan av juridifieringsprocesser, snarare utvecklats till en hämsko som riskerar att reducera arbetet med normkritisk pedagogik till att utifrån juridiska krav skydda individer mot utsatthet (jfr Brunila & Rossi, 2018).

Lärarens uppdrag under inflytande av nyliberala strömningar och new public management

De nyliberala strömningar som samhället i stort befunnit sig i sedan 1980-talet (Apple, 1993; Börjesson, 2016) har skapat förutsättningar för de processer som beskrivits ovan, men också radikalt förändrat utgångspunkterna för lärares arbete i skolan (Apple, 1993; Börjesson, 2016). Gert Biesta hävdar att nyliberalismens intåg i samhället och i skolan har bidragit till att omdefiniera vår syn på relationer mellan människor och mellan människor och samhället i ekonomiska termer och att detta påverkat hur vi interagerar och tar ansvar för varandra och för samhället (Biesta, 2011). Biesta argumenterar för att begreppet ansvar i den nyliberala diskursen slutat handla om ett moraliskt grundat, substantiellt *ansvar för* andra människor och för ett demokratiskt uppdrag och i stället ersatts av en formell, distanserad och ekonomiskt inriktad *ansvarighet att* redovisa resultat gentemot chefer och administratörer högre upp i den styrande hierarkin (2011). Thomas Englund och Tone Dyrdal Solbrekke (2015) resonerar på ett liknande sätt och beskriver förändringen i lärarprofessionen under dessa nyliberala förtecken som en övergång från professionellt ansvar (*responsibility*) till en redovisningsskyldighet (*accountability*). Det professionella ansvaret bygger på att läraren anses ha omdömet att göra subjektiva bedömningar utifrån individuella omständigheter. Det utgår därmed från en *tillit* till den professionella personen och dennes förmåga att på egen hand hantera och utveckla sitt handlande i den specifika situationen. Redovisningsskyldigheten lägger istället fokus på specialisering och effektivitet i yrkesutövandet. Den professionella rollen avgränsas då till kognitiva och tekniska funktioner (jfr Rönnblom, 2011) och det centrala är att lärare/skolledare kan redovisa resultat för en extern part. Detta gör *plikt* i relation till tjänstemän, förvaltning, affärsledning och politiker till det centrala i yrkesutövandet (T. Englund & Dyrdal-Solbrekke, 2015).

Starkt knutet till denna nyliberalt påverkade övergång från ansvar till ansvarighet, från professionellt ansvar till redovisningsskyldighet, från tillit till plikt är givetvis det offentliga styrssystemet new public managements (NPM) intåg i den offentliga styrningen vilket påvisats av flera forskare (t.ex. Blomqvist, 2016; Börjesson, 2016). NPM är en form av effektivitetsstyrning som utvecklades för en kapitalistisk marknad men som under 1980-talet tog plats inom den offentliga styrningen. Detta efter en utbredd kritik, från samtliga politiska håll, gentemot det sätt på vilket de offentliga välfärdstjänsterna tillhandahölls och som beskrevs som alltför byråkratiskt, rigitt och utan respekt för medborgarnas behov. Under denna period framkom även i regeringens egna rapporter en kritik avseende bristande produktivitet och effektivitet inom den offentliga välfärdstjänstesektorn. NPM erbjöd en lösning både på svagt medborgarinflytande och på bristande resultatutfall. Genom resultatmål, måluppfyllelse och utvärdering skulle skattemedel kunna användas effektivt och medborgaranknutet (Blomqvist, 2016). NPM:s inträde som styrningsmentalitet i utbildning/skola har även medfört att begrepp och mätmetoder avsedda för en kapitalistisk marknad har inträtt i det offentliga (Rönnblom, 2011). Det har även bidragit till att begrepp som

att hitta «tekniker», enkla «metoder» och utvärderingsbara mål har inträtt i skolans komplexa värld (Hill, under utgivning).

I denna pliktens, effektivitetens och mätbarhetens tid (jfr Bornemark, 2018) blir det begripligt att normkritisk pedagogik gärna förstås som en universallösning på hur alla dessa efterfrågade mät- och redovisningsbara resultat kan uppnås på ett en gång för alla korrekt och *effektivt* sätt. Arbetet riskerar då att komma att handla om att lärare och skolledare känner *ansvar för att* arbetet ska genomföras, så att det kan *redovisas* gentemot exempelvis Skolinspektionen vilket bidrar till att lärare och skolledare utifrån *plikt* utformar planer, inför strategier, upprättar dokument, räknar incidentrapporter och efterfrågar *verktyg* och *metoder* som gör att normkritisk pedagogik rent tekniskt kan genomföras. Tillämpandet av normkritisk pedagogik blir i ett sådant sammanhang ett sätt att visa upp att skolan «gjort något» när det gäller likabehandlingsarbetet och att detta gjorts på «rätt sätt». I en dylik process riskerar eleverna att bli främst statister i en tillrättalagd, «korrekt» och «effektiv» normkritisk likabehandlingsproduktion. Ett sådant tillvägagångssätt ger inte möjlighet för lärarna att känna *professionellt ansvar för* eleverna i likabehandlingsarbetet eftersom detta förutsätter *tillit* mellan lärare och elever. Ett professionellt ansvar och en tillit bör vara grundläggande för en normkritisk pedagogisk process eftersom det handlar om komplexa situationer och relationer som hela tiden kräver didaktiska och värdegrundsbaseade val och ställningstaganden som aldrig kan förutses, som alltid uppstår där och då i relationen och situationen (Björkman, 2019; Bromseth & Sörensdotter, 2012; Sjødell, 2019)

Begreppets infogande i en offentlig policydiskurs

Nära knutet till ovan nämnda processer är det faktum att Skolverket i sina rekommendationer och råd tidigt började rekommendera normkritiska perspektiv och förhållningssätt för att motverka diskriminering och trakasserier. I en studie av Skolverkets texter visar Hill (under utgivning) att normkritisk pedagogik i flera av myndighetens rapporter och råd beskrivs som något förhållandevis enkelt och lätt att genomföra och snarast framstår som en «metod» som det endast gäller att «införa». Detta sätt att beskriva likabehandlingsarbete ligger i linje med det som statsvetaren Malin Rönnblom beskriver har hänt inom exempelvis jämställdhetspolitiken (Rönnblom, 2008, 2011) och som även präglar det offentliga utbildningsväsendet (Bergh & Rosén, 2019). Rönnblom ser detta som en effekt av att NPM har införts i flera samhällssektorer, något som har lett till att teknifierad diskurs har präglat 1980- och 1990-talens statliga jämställdhetspolitik (Rönnblom, 2011).

En sådan diskurs verkar även präglade Skolverkets tal om normkritisk pedagogik. Det språk som används i flera av texterna antyder just teknifiering såväl som enkla korrelationer (Hill, under utgivning). Det beskrivs som att det handlar om att först bli «medveten» och därefter hitta «rätt teknik» för att införa nya, inkluderande normer. Detta syns i till exempel uttalanden som «[a]tt få med sig eleverna i det normkritiska arbetet är en *nyckel* till framgång» (Skolverket, 2011a, s. 40, vår kursivering)

liksom att «[f]år man med sig eleverna i arbetet med likabehandlingsplanerna minskar *automatiskt* riskerna för trakasserier och kränkningar» (Skolverket, 2011a, s. 39, vår kursivering). Normkritiska perspektiv beskrivs till och med som en vaccination: «[f]år man med sig eleverna i att reflektera kring normer fungerar det nästan som en vaccination mot diskriminering och kränkningar» (Skolverket, 2011a, s. 35). Vidare sägs i en av skolverkstexterna att det är «världens lättaste sak» att involvera elever i normkritiskt pedagogiskt arbete (Skolverket, 2011a, s. 31; jfr 2011b, s. 39), och i en annan text ställs den retoriska frågan: «hur svårt kan det vara? Det är ju inte kärnfysik det handlar om» (Skolverket, 2013a, s. 17). Genom att beskriva normkritisk pedagogik som en enkel teknik där det endast gäller att «bli medveten» eller att införa olika metoder tas inte hänsyn till alla de komplexa maktrelationer som finns i ett klassrum, där exempelvis den som tillhör en majoritetsnorm inte nödvändigtvis är intresserad av att avskaffa de egna privilegierna (Hill, under utgivning). När komplicerade och flerdimensionella politiska processer förvandlas till enkla tekniker så försvinner maktanalysen. Rönnblom uttrycker det som att »[n]är tekniken går in går maktanalysen ut» (Rönnblom, 2011, s. 49).

Även om det finns en antydning i flera av skolverkstexterna till en problematisering av normkritiska perspektiv och dess utmaningar, så riskerar det bestående intrycket bli att det är något som är okomplicerat att både införa och genomföra (Hill, under utgivning). Att normkritisk pedagogik skulle vara «lätt» och «enkel» står dock i motsats till hur normkritisk pedagogik redan från början har beskrivits (Bromseth & Darj, 2010), hur Kumashiro beskriver icke-förtryckande utbildning (2002) och hur normkritisk pedagogik på senare tid diskuteras i antologin *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (Björkman & Bromseth, 2019) där bland annat lärares erfarenheter av en tillämpad normkritisk pedagogik diskuteras. I dessa texter framhålls att normkritisk pedagogik (eller motsvarande) är komplext och något som det inte går att bli färdig med och att normkritisk pedagogik innebär en ständig, pedagogisk process inte en prestationsbaserad, resultatriktad produkt (Bromseth & Darj, 2010; Kumashiro, 2002; Björkman & Bromseth, 2019).

En normkritisk vändning?

I artikeln har vi beskrivit hur normkritisk pedagogik har vuxit fram och utvecklats i Sverige sedan 2010-talet. Vi har diskuterat dess bakgrund i såväl kritisk och antidiskriminerande pedagogik som poststrukturalism samt hur begreppet har utvecklats och förändrats i en utbildningskontext präglad av bland annat juridifiering, NPM och en teknifierad policydiskurs. Påfallande är att normkritisk pedagogik under denna period har blivit såväl hyllad som starkt kritiserad och det går som synes att diskutera och analysera begreppet normkritisk pedagogik på många olika sätt. Utan tvekan är det ett begrepp som har blivit starkt etablerat i den svenska utbildningskontexten och i den samhälleliga debatten generellt. En sökning via Google (2020-11-06) gav 25 200 träffar på normkritisk pedagogik och 264 000 träffar på begreppet normkritik.

Avslutningsvis vill vi därför återvända till Alms och Laskars påstående att det skett en normkritisk pedagogisk vändning i Sverige under 2010-talet. Vi författare instämmer delvis i att en sådan vändning har skett. Det är tydligt att begreppet har fått ett stort genomslag i framförallt skolans värld och där förändrat arbetet mot diskriminering och kränkningar. I takt med begreppets stora genomslag under 2010-talet har många inom skolan men även inom andra samhällsområden utbildat sig inom och försökt arbeta med hjälp av normkritiska perspektiv. Normkritisk pedagogik har öppnat upp för nya sätt att tänka och agera kring diskriminering och kränkningar i skolan men också inom andra samhällsarenor. Dels genom att normeringsprocesser snarare än normavvikare fokuseras och dels genom att göra begreppet intersektionalitet mer grepp- och tillämpbart i den pedagogiska praktiken.

Samtidigt pekar exempelvis Jonas Qvarsebo i en ny studie på att det mot bakgrund av det stora genomslaget ändå finns anmärkningsvärt få studier som granskat normkritik och normkritisk pedagogik (Qvarsebo, 2019). Den normkritiska vändningen tycks vidare framförallt ha skett inom vissa sektorer, såsom skolan, och vissa myndigheter, såsom Skolverket, samtidigt som begreppet inom den mediala debatten nästan har blivit ett skällsord och ibland beskrivs som auktoritärt och som en ideologisk indoktrinering (Busch Thor, 2018; Lindeborg, 2016; Wong, 2017). Det tycks också som om den normkritiska vändningen endast har skett inom vissa delar av utbildningssektorn och det finns många förskolor och skolor som inte alls har arbetat med normkritisk pedagogik. Vi artikelförfattare möter också, i olika utbildningssammanhang som behandlar begreppet, ofta en motsägelsefull förståelse av normkritisk pedagogik, där begreppet å ena sidan uppfattas som en enkel metod, vilket Skolverket har beskrivit det som, men å andra sidan ofta upplevs som svårt när det väl ska omsättas i praktiken. Vidare efterfrågar ibland studenter, verksamma lärare, skolledare med flera svar på hur de ska göra «rätt» och inte «fel» när det gäller normkritisk pedagogik. Lärare kan till exempel efterfråga vilka ord som är normkritiskt «korrekta», om ett visst agerande var normkritiskt «rätt» eller vilka metoder i undervisningen som är mest normkritiska (Björkman, 2019). En sådan inställning till normkritisk pedagogik tycks gå rakt emot de intentioner som inledningsvis fanns när begreppet lanserades. Den kritik som riktats mot normkritisk pedagogik i flera studier, inte minst mot hur begreppet har kommit att praktiseras och de problem som dessa metoder omgärdas av, kan därför delvis sägas ha infriats. Mot bakgrund av det enorma genomslag som normkritisk pedagogik har haft under det senaste decenniet ser vi därför ett stort behov av framtida forskning kring såväl begreppets etablering och utveckling som av införandet och praktiserandet av normkritisk pedagogik och normkritiska perspektiv i skola och förskola.

Forfatteromtale

Lotta Björkman är doktorand i pedagogik vid Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola. Hon har en bakgrund som gymnasielärare och har de senaste tio åren arbetat med normkritisk pedagogik som lärare, utbildare och författare.

Hon är tillsammans med Bromseth redaktör för antologin *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (2019) och medverkade i antologin som etablerade normkritisk pedagogik i Sverige, *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010).

Janne Bromseth doktorerade i tvärvetenskapliga kulturstudier, NTNU, och var verksam som universitetslektor vid genusvetenskapliga institutionerna vid Uppsala och Stockholms universitet (SU) 2007–2017. Hon utvecklade universitetskursen *Normkritisk pedagogik* vid SU och har varit redaktör för *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (med Frida Darj, 2010) och medredaktör för *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter* (med Lotta Björkman, 2019). Janne är i dag frilansforskare i Forskerkollektivet och verksamhetsledare för Skeiv kunnskap, Oslo kommun/FRI OV.

Helena Hill är docent i idéhistoria och lektor i genusvetenskap vid Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola. Hon har tidigare forskat om hur Skolverket i flera rapporter och råd rekommenderar skolor och förskolor att arbeta med normkritisk pedagogik i arbetet mot diskriminering och trakasserier samt konsekvenser av detta. Hon är vidare redaktör för en nyligen utgiven publikation med titeln *Perspektiv på interkulturalitet* (Hill, 2020).

Referenser

- Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni*. Tankekraft.
- Alm, E. & Laskar, P. (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I A. Burman & L. Lennerhed (Red.), *Samtider: perspektiv på 2000-talets idéhistoria*. Daidalos.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* Natur & kultur.
- Andersson Tengnér, L. & Heikkilä, M. (2017). *Arbeta med jämställdhet i förskolan: med normmedveten pedagogik*. Gothia Fortbildning AB.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Arneback, E. (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Arneback, E. & Bergh, A. (2016). Redaktionellt U&D 25:1. Tema: Juridifieringen av skolan. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 3–9.
- Bardon, E. (2017). *Koppla bort autopiloten: normkritiskt förhållningssätt i dansundervisning*. Lärarförlaget.
- Bauhn, P. (2016). Normkritik både intolerant och exkluderande [Debattartikel] *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2016-11-20 från <https://www.gp.se/debatt/normkritik-b%C3%A5de-intolerant-och-exkluderande-1.3971063>
- Bergh, A. & Rosén, M. (2019). De villkorade utbildningskvaliteterna. I C. Cederberg (Red.), *Yrkesmänniskan i den kapitaliserade välfärden*. Södertörns högskola.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- 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 L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Blomqvist, P. (2016). NPM i välfärdsstaten: hotas universalismen? *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 118(1), 39.

- Bornemark, J. (2018). *Det omätbara renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde* (1. uppl.). Volante.
- Brade, L. (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, J. (2012). *Från Homo till HBTQ. Förändringsstrategier i en brytningstid: uppföljning och utvärdering av projekt med HBT-perspektiv*. Arvsfonden.
- Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Bromseth, J. & Wildow, H. (2007). "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok": [skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet]. Stiftelsen Friends.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012). Normkritisk pedagogik: en möjlighet att förändra undervisningen. *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*, s. 43–57.
- Brunila, K. & Rossi, L-M. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 287–298.
- Brännström, L. (2009). *Förrättsligande: en studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning*. Bokbox.
- Busch Thor, E. (2018). Vänsterns normkritik har underminerat samhället. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2018-03-09 från <https://www.svd.se/vansterns-normkritik-har-underminerat-samhallet>
- Börjesson, M. (2016). *Från likvärdighet till marknad: en studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber.
- Edemo, G. & Rindå, J. (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. RFSL.
- Englund, M. (2019). Trevlighetens hegemoni. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Englund, T. & Dyrdal-Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3/4), 168–194.
- Fransson, S. (2016). Juridifieringens konsekvenser på skolans område – en översikt av begrepp och principer. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 33–52.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Frånberg, G-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor: kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Nordiska ministerrådet.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik* [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Hill, H. (under utgivning). "Normkritisk vaccination". Normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009–2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Janzon, P-A. (2016). UR ljuger – jag blev pressad till att sluta [Debattartikel] *Aftonbladet*. Hämtad 2016-12-08 från <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/GRqwx/ur-ljuger--jag-blev-pressad-till-att-sluta>
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. RoutledgeFalmer.
- Langmann, E. (2019). Mellan maktkritik och kunskapskriser. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur.
- Langmann, E. & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), 79–199.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Jämställdhetspolitiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I H. Lenz Taguchi, L. Bodén & K. Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (1. uppl.). Liber.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber.

- Lindeborg, Å. (2016). Normkritiken satt i tvångströja. *Aftonbladet*. Hämtad 2016-10-03 från <https://www.aftonbladet.se/kultur/article23640365.ab>
- Lindgren, J., Hult, A., Carlbaum, S. & Segerholm, C. (2020). To see or not to see: Juridification and challenges for teachers in enacting policies on degrading treatment in Sweden. *Scandinavian journal of educational research, ahead-of-print* (ahead-of-print), 1–13.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 33–59.
- Martinsson, L. (2007). What is now made into the norm? I L. Martinsson & M. Esaiasson (Red.), *Norms at work: challenging homophobia and heteronormativity*. Trace/RFSL.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). *Skola i normer*. Gleerup.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Myndigheten för skolutveckling.
- Nordberg, S. & Rindå, J. (2006). *Bryt! ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Forum för levande historia.
- Novak, J. (2018). *Juridification of educational spheres: The case of Swedish school inspection: Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences*, 2018.
- Osbeck, C., Holm, A-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang*. Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Qvarsebo, J. (2019). The moral regime of norm critical pedagogics: new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies In Education*, 1–15.
- Reimers, E. (2007). Always somewhere else: heteronormativity in Swedish teacher training. I L. Martinsson, M. Esaiasson & RFSL (Red.), *Norms at work: challenging homophobia and heteronormativity* (Vol. s. 52–68). Transnational cooperation for equality (TRACE).
- Rosén, M., Arneback, E. & Bergh, A. (2020). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of education policy, ahead-of-print* (ahead-of-print), 1–21.
- Rönblom, M. (2008). Var tog politiken vägen?: om regionalpolitik, jämställdhet och statens förändrade former. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2008:1, s. 31–52.
- Rönblom, M. (2011). Vad är problemet?: Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap* (2–3), 33–55.
- Salmson, K., Ivarsson, J. & Svensson, E. (2015). *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till likabehandling*. Olika.
- SFS 2006:67. (2006). *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Jämställdhetsombudsmannen (JämO).
- SFS 2008:567. (2008). *Diskrimineringslag*. Arbetsmarknadsdepartementet.
- Sjödell, M. P. (2019). Från att vara medveten till att medvetet göra. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.), *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling: lagens krav och huvudmannens ansvar*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Förskolans och skolans värdegrund: förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Kränkningar i skolan: analyser av problem och lösningar*. Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.
- Stridsman, S. (2015). En av tre rädd för anmälan, *Skolvärlden*. Hämtad 2015-04-22 från <https://skolvärlden.se/artiklar/en-av-tre-radda-anmalan?fbclid=IwAR2enxD62vAZOaWBj9mbEGeq0j4CwKbHuJ87WHjE0Y5FZguyHd8JnE4xAik>
- Vinshagen, R. & Zavalía, L. (2014). *Normkreativ*. Premiss.
- Wong, O. (2016). Bah Kuhnkes kulturpolitik hotar kulturvet. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2016-09-29 från <https://www.svd.se/bah-kuhnkes-kulturpolitik-hotar-kulturvet>
- Wong, O. (2017). Regeringen använder museer för egna politiska mål. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2017-05-12 från <https://www.svd.se/tank-fritt-sa-lange-du-tanker-ratt>