

Normer, normmedvetenhet och normkritik

Emilia Åkesson, Amphi Produktion

Introduktion

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper och värden ska ses som ett sammanhållet uppdrag. Normkritiska perspektiv kan vara ett stöd och ge oss som skolpersonal konkreta verktyg i skolans arbete med att hålla ihop arbetet med värden och kunskaper. Ett normkritiskt arbete berör hela det pedagogiska uppdraget och kan vara en grund för att dagligen, i planering, lektionsinnehåll, bemötande, kollegialt lärande, reflektioner och bedömning arbeta mot att uppfylla målen i läroplanen.

Förutom att stödja oss i det dagliga pedagogiska arbetet och hjälpa oss att uppfylla skolans demokratiuppdrag kan normmedvetenhet också hjälpa oss att förebygga kränkningar i skolan. I flera rapporter fastslås att det som ligger till grund för att diskriminering¹ och kränkande behandling² uppstår inom skolan är *normer*. Normer riskerar att bidra till förtryck och ett upprepande av maktstrukturer som leder till exkludering, diskriminering och kränkande behandling, som exempelvis våld (Skolverket 2009:88, Ungdomsstyrelsen 2013:13).

Antalet utbildningsinsatser, skrifter, forskningsrapporter och studiecirkel som förklarar, förespråkar och motiverar ett normkritiskt och normmedvetet perspektiv har ökat explosionsartat sedan början av 2000-talet. Det normkritiska fältet har utvecklats i en nära dialog och i ett sammansmältande av teori och praktik, mellan forskare och praktiserande lärare och pedagoger. Detta gör att fältet både innehåller teoretiska djupdykningar, men att det inom området också tagits fram många metodmaterial och konkreta verktyg (se exempelvis Alves, Ehrnberger, Jahnke & Wikberg Nilsson 2016; Armijo Holmberg, Norell & Nygård 2012; Brade 2008; Edemo & Rindå 2004; Forum för levande historia, RFSU Ungdom 2011; Kjellberg & Westerdahl 2014; Lafa 2015; Lundqvist 2011; Nordenmark & Rosén 2008; Olsson & Klett Sarmentero 2010).

¹ Enligt Diskrimineringsombudsmannen förklaras diskriminering som: ”En förenklad beskrivning av diskriminering enligt diskrimineringslagen innebär att någon missgynnas eller kränks. Missgynnandet eller kränkningen ska ha samband med någon av de sju diskrimineringsgrunderna. Diskriminering kan vara direkt eller indirekt. Även bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier och instruktioner att diskriminera är former av diskriminering.” (Diskrimineringsombudsmannen 2016).
² Kränkande behandling definieras enligt Skollagen 6 kap. § 3 som: ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet” (SFS 2010:800). I den här texten innefattas våld, såsom exempelvis fysiskt och psykiskt våld (ex trakasserier och hot), i begreppet kränkande behandling.

Många lärare och pedagoger har redan hört talas om normkritik och normmedvetenhet och arbetat länge med frågorna. För andra är det ett helt nytt område att utforska. En del kanske tycker att det är viktigt och spännande, andra att det är svårt och komplicerat. Många använder redan normkritiska verktyg i sin undervisning, utan att själv sätta den etiketten på sina metoder. Men vad är egentligen normkritik, och vad kan ett normkritiskt perspektiv tillföra utbildning, pedagogik och lärande? Det finns mycket att läsa, reflektera över och fördjupa sig i inom området. Den här texten börjar med att fokusera på några grundläggande begrepp, som kan vara bra att veta lite mer om för att förstå innebörden av normkritik. Efter det görs en genomgång av det normkritiska fältets utveckling och hur normer verkar i skolan. Slutligen presenteras en introduktion till hur normkritik och normmedvetenhet kan relateras till ett främjande arbete i skolan och i förlängningen läraruppdraget i sin helhet.

Normer, normkritik och intersektionalitet – definitioner

Enligt nationalencyklopedin är normkritik “metoder och teorier som används för att arbeta mot diskriminering och exkludering³” (NE, 2016). Men vad betyder det egentligen? 2010 kom antologin ”Normkritisk pedagogik – makt lärande och strategier för förändring”. Boken var en produkt av ett queerpedagogiskt nätverk (queerpedagogik förklaras nedan), som startades 2007 av forskare och praktiker. Nätverket myntade begreppet ’normkritisk pedagogik’, för att beskriva de maktkritiska pedagogiska idéer och metoder som utvecklades i gruppen: ”Begreppet har fungerat som ett arbetsredskap för att visa på hur olika normer samverkar och skapar maktobalanser inom olika pedagogiska praktiker, samt hur man kan utmana dessa normer.” (Bromseth & Darj 2010:13) Men vad innebär begreppen normer, makt och normkritik i praktiken och hur går det att förstå var normkritiken kommer ifrån?

Makt är ett centralt begrepp här. Synen på makt i detta sammanhang utgår i mångt och mycket ifrån filosofen Michel Foucaults idéer. Makt förstås som någonting som både är negativt och positivt, som både ger utrymme och begränsar utrymme, som inte är statiskt utan ständigt i förändring och alltid relationellt (Foucault 2002:98,103). Makt uppstår och fördelas mellan människor i relationer, men denna fördelning är samtidigt alltid beroende av maktstrukturer. UpprepanDET av normativa handlingar ger ofta tillgång till makt. I en normmedveten förståelse är makt och *normer* tätt kopplade till varandra (Martinsson & Reimers 2008:20).

³ Exkludering är ett vidare begrepp än diskriminering. Enligt Svenska Akademiens Ordlista innebär att exkludera att utesluta (Svenska Akademiens ordlista 2006). I den här texten handlar exkludering om effekter av normer, hur vissa blir inkluderade och andra blir exkluderade på grund av maktstrukturer.

Forskarna Lena Martinsson och Eva Reimers konstaterar, inspirerade av Foucault, att makt uppstår när normer kommuniceras. Idéer om vad som är normalt, önskvärt och sant skapar och återskapar normer och fördelar därmed makt. Normer ska i detta sammanhang förstås som alla föreställningar, idéer och oskrivna regler som formar oss människor. Vad som upplevs som normalt och riktigt är också beroende av plats och tid. Om normerna inte bryts är de ofta osynliga. Det gör att den som bryter mot normer ofta upplever friktion, medan den som upprepar normativa beteendemönster kanske blir uppmuntrad, eller inte märker av någonting. För den som aldrig har upplevt friktionen kan normerna vara svåra att upptäcka. Normer har också att göra med hur vi förstår vår verklighet och vad vi tycker är sant och rätt, samt vilka föreställningar vi har om oss själva, andra och det omgivande samhället. Inom normkritiken ligger fokus på de normer som begränsar och som riskerar att upprepa normativa och förtryckande strukturer (Martinsson & Reimers 2008:7-30). Med detta sagt är det relevant att komma ihåg att det finns många normer som är positiva och viktiga att bevara och upprätthålla. En norm som kan vara positiv är att använda sig av kösystemet i affärer, en annan är normen att lyssna på varandra i samtal. Det är oskrivna regler som kan underlätta samvaron med andra. Normkritiska perspektiv handlar inte om att upplösa alla normer, utan att ta reda på vilka normer vi behöver motverka och hur, samt vilka normer vi behöver förstärka och bekräfta.

För att förstå hur makt fördelas ur ett normkritiskt perspektiv är *intersektionalitet* ett viktigt begrepp. Begreppet intersektionalitet kan förstås som ett perspektiv, och har många olika innebörder. Det finns också många inriktningar inom detta perspektiv. Här undersöks närmre den bakgrund till perspektivet, som kan vara relevant för förståelsen av normkritik. Ett intersektionellt perspektiv handlar om att se att det finns många olika maktordningar och förstå att vi måste synliggöra dessa för att kunna arbeta för förändring och mot förtryckande maktstrukturer. Det intersektionella perspektivet behövs också för att vi ska kunna sätta oss in i en persons livssituation och erfarenheter. Intersektionalitet kan förstås som ett verktyg för att se hur olika maktstrukturer som baseras på kategoriseringar samverkar och också skapar varandra. Det kan handla om kategoriseringar som klass, hälsa, sexualitet, kön, funktionalitet⁴, ålder, ras, och om en person har migrationserfarenhet eller inte.

Begreppet ras används av forskare inom det intersektionella fältet för att förklara en social konstruktion och för att synliggöra den process där exempelvis namn, hudfärg och hårfärg

⁴ Funktionalitet är ett begrepp som kan förstås ur ett cripteoretiskt perspektiv, som något som är skapat, och som något som alla människor har. En person som har en fysisk och psykisk förmåga som lever upp till idéer och föreställningar om funktionsfullkomlighet är också en person som ofta uppfattas som frisk och "normal". Den som inte uppfyller funktionsfullkomligheten ses däremot som sjuk och "onormal". Funktionalitet kopplas också tydligt till huruvida kroppen är produktiv eller inte, och makt fördelas här genom maktstrukturen som kallas funktionsmaktens ordning (Bylund 2016:5-7).

tillskrivs olika egenskaper. Ras är enligt denna förståelse ingenting som finns biologiskt i människor, utan något som uppstår i människors tolkningar av varandra. Dessa tolkningar har sin grund i exempelvis kolonial historia, där vithet och det som kopplas till vithet upphöjs och tilldelas makt medan det som avviker från vitheten underordnas. Resultatet är rasism. För att beskriva denna process av tolkningar har begreppet rasifiering⁵ använts inom samhällsvetenskapliga ämnen. Begreppet rasifiering är en översättning av engelskans *racialization* och beskriver de processer som gör att mening och egenskaper tillskrivs olika mänskliga drag så som hudfärg, hårfärg och ögonfärg. Rasifieringsbegreppet beskriver också hur dessa mänskliga drag i sig kopplas till kollektiva gemenskaper, alltså hur personer kategoriserar och ”buntar ihop” andra personer utifrån utseende (SOU 2005:95-98).

Begreppet intersektionalitet myntades ursprungligen av juridikprofessorn Kimberlé Crenshaw på 80-talet. I artikeln ”Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” (1991) undersökte Crenshaw hur kvinnor som rasifieras som svarta marginaliseras utifrån strukturer både kring kön och ras, och hur detta skapar en särskild form av utsatthet för våld. Hon tittade även på hur klass inverkar på utsattheten (Crenshaw 1991:1244-1245). Som ett konkret exempel lyfter Crenshaw att kvinnors kroppar har olika mycket värde i rättssystemet och pekar på en studie som visar att män som dömdes för våldtäkt fick olika långt straff, beroende på vilken hudfärg kvinnan hade som blev våldtagen. Ytterligare en aspekt av detta är det faktum att kvinnor som blivit våldtagna och som rasifieras som svarta mer sällan än andra blir trodda när de berättar om sina upplevelser (Crenshaw 1991:1269).

Crenshaw var inte först med att komplicera jämställdhetsrörelsens statiska uppdelning och upphöjande av kön och endast kön, som maktfördelande kategori. Innebörden av begreppet intersektionalitet kan spåras tillbaka till flera andra rörelser. Talet ”Ain’t I a Woman” som framfördes 1851 av Sojourner Truth, talare inom rörelsen för slaveriets avskaffande, brukar nämnas som ett av de första dokumenterade exemplen på formulerandet av en intersektionell analys. Truth, som själv fötts in i slaveri, kritiserade i talet den vita feministiska rörelsens brist på perspektiv som lyfter svarta kvinnors livssituation (Lykke 2010:76). Ett

⁵ Forskaren Therese Svensson har undersökt begreppets användning och menar att alla människor rasifieras. Svensson föreläser att skilja på markerad och omarkerad rasifiering, där den omarkerade rasifieringsprocessen beskriver hur personer rasifieras som vita, eller som Svensson beskriver det, ”vitifieras”, medan markerad rasifiering beskriver de processer som rasifierar någon som icke-vit. På så sätt synliggörs också hur makt fördelas av rasifieringsprocesser till de som kan leva upp till normer om vithet (Svensson 2015). Ett exempel på en rasifieringsprocess i en svensk kontext kan vara när personer som rasifieras som vita tar sig rätten att definiera andra personer som ”invandrare”. Med hjälp av rasifieringsbegreppet kan vi se hur dessa processer är socialt skapade och konstruerade, och hur de med bakgrund i kolonialt förtryck och rasism skapar skilda grupperingar och fördelar makt (Molina & de los Reyes 2006:309). Se även vidare diskussion ex Svensson 2015 *Alla rasifieras!* i tidskriften Mana: <http://tidskriftenmana.se/alla-rasifieras/>

annat exempel är organiseringen i USA under 70-talet av lesbiska feminister som rasifierades som svarta, som kritiserade hur den vita heterosexuella feminismen var exkluderande och endast lyfte frågor som rörde dem själva. En aktiv grupp inom denna rörelse var Combahee River Collective, som organiserade lesbiska kvinnor som rasifierades som svarta i Boston, USA på 70-talet. I texten "A Black Feminist Statement" förklarar gruppen hur multipelt förtryck kan upplevas: "We also often find it difficult to separate race from class from sex oppression because in our lives they are most often experienced simultaneously." (Combahee River Collective 1982:213)

I Sverige har forskarna Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari varit framträdande i införandet av intersektionella analyser inom olika vetenskapliga fält. I antologin "Maktens (o)lika förklådnader – kön klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige" (2006), som innefattar flera konkreta exempel på intersektionella analyser, definierar de intersektionalitet som "[...] en teoretisk ram för att analysera hur makt konstitueras utifrån socialt konstruerade skillnader som är inbäddade i varandra och som förändras i skilda rumsliga och historiska sammanhang" (de los Reyes, Molina & Mulinari 2006:23).

Även forskaren Nina Lykke har förordat intersektionalitet och lyft in perspektivet att det är viktigt att en intersektionell analys inte ser kategoriseringarna "klass", "kön", "ålder", "sexualitet" osv som statiska och separerade från varandra, utan att dessa ständigt "intra-agerar" med varandra, och omskapar varandra (Lykke 2010:51). Lykke har även kopplat ihop intersektionalitet med pedagogiskt arbete. Hon menar att intersektionell genuspedagogik handlar om att lyfta en medvetenhet om skillnader, maktojämlikhet och exkluderande normer i klassrummet. Istället för att se våra elever som en homogen grupp, så kan vi kritiskt synliggöra olikheter och samtidigt motarbeta begränsande normer som skapar ojämlikhet och diskriminering. Vi kan också börja ställa frågor kring vilka effekter elevernas skilda positioner får för en lärandeprocess (Lykke 2012:30-31).

Den normkritiska pedagogikens utveckling

Som en konsekvens av att arbetet med begränsande normer befinner sig i en ständig process, ständigt i utveckling och ständigt undersökande, så är inte heller den teoretiska och praktiska utvecklingen inom detta område något som står stilla. Normkritik är inspirerat av och har hämtat kunskap ifrån bland annat genusvetenskap, queerteori, frigörelsepedagogik och anti-oppressive education. Nedan följer en kort historisk tillbakablick, som visar hur arbetet med demokratiska metoder och jämställdhet i skolan sett ut i Sverige. Efter det görs en introducerande genomgång av hur genusvetenskap, queerteori, frigörelsepedagogik och anti-oppressive education influerat normkritiken.

Den dolda läroplanen är ett begrepp som blev aktuellt på 80-talet och som definierade allt som elever förväntas öva på i skolan och alla de outtalade krav som finns (vara uppmärksam, hålla tillbaka egna erfarenheter, lära sig vänta och lyda läraren) (Broady 2007:8,9,15,46). Forskaren Rickard Jonsson visar hur detta fortfarande är aktuellt i skolan när han ber några högstadietjejer berätta om vad som gör att man lyckas i skolan. De ger svar som "man ska

vara trevlig och göra läxorna”, ”aldrig säga emot” samt ”kom inte sent, prata inte på deras lektioner för då hjälper det inte även om du är bra i ämnet” (Jonsson 2015:144).

Arbetet med jämställdhet inom skolan växte fram under 60-talet och har sen utvecklats till vad som under sent 90-tal och tidigt 2000-tal började benämnas som *genuspedagogik*. En strategi som varit genomgående inom det genuspedagogiska fältet är att arbeta med kompensatoriska metoder, att skolan ska kompensera för hur barnen socialiseras in i könsroller i samhället i övrigt. Det kan handla om att fokusera på att pojkar ska lära sig prata om känslor och hjälpa till, medan tjejer ska lära sig ta plats och vara aktiva. Metoderna har kritiserats utifrån ett queerpedagogiskt och normkritiskt perspektiv, för att osynliggöra transpersoner⁶ och att för att förutsätta att exempelvis alla pojkar beter sig likartat. Metoden könsneutralitet utgår ifrån att flickor och pojkar ska behandlas lika (Lenz Taguchi 2011:173; Dolk 2011:48-49). Denna metod har kritiserats för att upprätthålla maskulina normer, i och med att det feminina, alltså det som ofta tolkas som det kvinnliga, anses vara könsstereotyp, medan det maskulina anses vara det som är androgynt och ”ofarligt” (Ambjörnsson 2011:220-223).

Toleranspedagogik är ett fält som den normkritiska pedagogiken har kritiserat i sin utveckling. Toleranspedagogik utgår ifrån föreställningen att arbete mot förtryck, diskriminering och kränkande behandling inom skolan, kan lösas genom att personer som befinner sig i en normposition (som uppfyller många normer och i relation till detta rör sig relativt friktionsfritt genom livet) ska tolerera och acceptera den som bryter mot normer. Normkritiska perspektiv har pekat på att denna ansats bortser från att det innebär en maktutövning att tolerera. Inom toleranspedagogiken återupprepas också skillnader, där exempelvis hbtq⁷-personer eller personer som rasifieras som icke-vita görs till ”den Andra” (Bromseth 2010:35).

Normkritisk pedagogik har inspirerats av och hämtat metoder och teoretiska ingångar från flera andra pedagogiska ansatser. *Frigörelsepedagogik* är en av dessa inspirationskällor. Förfat-

⁶ Enligt RFSL:s begreppsordlista betyder transperson: ”En transperson är en person som inte alls eller delvis inte identifierar sig med det kön den har fått tilldelat vid födseln. En person kan också vara transperson som inte följer rådande normer för hur en person med ett visst juridiskt kön ska vara, förutsatt att personen själv identifierar sig som transperson. Ordet *trans* är latin för ‘överskridande’. Transperson är ett paraplybegrepp med många undergrupper och det går att vara transperson på många olika sätt. Begreppet rör könsidentitet och könsuttryck och har ingenting med sexuell läggning att göra.” (RFSL 2016)

⁷ Enligt RFSL:s begreppsordlista betyder hbtq: ”Ett paraplybegrepp för homosexuella, bisexuella, transpersoner och personer med queera uttryck och identiteter. H:et och b:et handlar om sexuell läggning, alltså vem man har förmågan att bli kär i eller attraherad av. T:et handlar om hur man definierar och uttrycker sitt kön. Queer kan röra både sexuell läggning, könsidentitet, relationer och sexuell praktik men kan också vara ett uttryck för ett kritiskt förhållningssätt till rådande normer. Första gången som förkortningen hbt förkom i tryck var i RFSL:s tidning KomUt år 2000. Syftet var att bredda tidigare använda uttryck som homo, bög och gay.” (RFSL 2016)

taren och aktivisten bell hooks⁸ har, inspirerad av pedagogen och teoretikern Paulo Freire och hans idéer om att lära *med* sina elever och studenter undersökt hur intersektionella perspektiv kan införlivas i undervisning. hooks förespråkar skapandet av det demokratiska klassrummet som en grund för lärande och förståelse och menar att "[...]education can only be liberatory when everyone claims knowledge as a field in which we all labor" (hooks 1994:14). Frågan om vad som är kunskap, vad denna kunskap ska bestå av och vem som ska förmedla den är en fråga som även lyfts inom normkritiken. Att som lärare öppna upp sin auktoritet och lära *tillsammans med* sina elever, kan vara en del av en normkritisk pedagogik.

Queerpedagogik och queerteori ligger också till grund för normkritiska perspektiv. Forskaren Tiina Rosenberg, som var en av dem som introducerade queer-begreppet i en svensk kontext menar att queera perspektiv alltid har att göra med ett ifrågasättande av en exkluderande heterosexuell norm (Rosenberg 2002:13). Queerpedagogiken undersöker vad normer kring kön och sexualitet kan betyda i en undervisningskontext inom olika ämnen. Det kan handla om allt ifrån att använda filmen "Brokeback mountain" som utgångspunkt för samtal med elever om kärlek, eller att använda samkönade par som exempel i matteproblem, till att mer uttalat diskutera vilka privilegier en normposition ger, tillsammans med eleverna (Bromseth 2010:43-45).

Normkritisk pedagogik är direkt inspirerad av anti-oppressive education, på svenska *antidiskriminerande undervisning*, som undersökts av forskaren Kevin Kumashiro. Kumashiro pekar bland annat på att förtryck är föränderligt och dynamiskt, och att det därför inte går att arbeta antidiskriminerande på ett enda sätt, genom en metod. Eftersom förtrycket ständigt förändras behöver även metoderna som finns till för att arbeta mot förtrycket befinna sig i en ständig process. Kumashiro visar också på hur tystnad opererar i klassrummet. Det är inte bara vad som sägs i undervisning som bidrar till diskriminering, utan även det som inte sägs (Kumashiro 2002:31-68). Ett exempel kan vara att det sällan talas om vem som har författat ett läromedel, att den personen har erfarenheter och kunskaper som alltid är vinklade och som inverkar på innehållet och hur det presenteras. Normkritiken har också inspirerats av Kumashiros idé om att vi lär oss genom kris. Att genomgå en normkritisk process och göra sig av med tidigare idéer och föreställningar om vad som är normalt är ofta en omskakande upplevelse. Det är viktigt att inte se kris som ett misslyckande utan arbeta med den som en nödvändig del av en antidiskriminerande och normkritisk process. "Att vilja ha förändring är detsamma som att vilja lära sig genom kris." (Kumashiro 2009:24)

⁸ hooks stavar sitt namn med små bokstäver, detta för att hon vill sätta fokus mer på sina verk än på sig själv som författare till dem (Cook et al, 1 september 2008).

Normer i skolan

Ovan har det beskrivits vad ett normkritiskt perspektiv kan innebära i skolan, och var normkritiken har sin teoretiska bakgrund. Nedan fokuseras närmre på vad normer gör i skolan. Hur begränsar och möjliggör normer elevers och lärares sätt att vara och lära? Mycket görs redan för att motverka begränsande normer i skolan, både bland elever och lärare. När vi börjar granska normer ser vi också att det ständigt sker läckage och motstånd, där normer utmanas och bryts. Men för att kunna börja arbeta normkritiskt är det centralt att också ta reda på vilka effekter begränsande normer får i skolan. Det är något som framförallt visar sig när vi som skolpersonal börjar granska vår egen praktik, skolans rutiner och elevernas samspel. En god ingång till detta kan vara att göra nedslag i vad forskningen visar när det gäller normbildande processer i skolan. Nedan följer några exempel på hur normer i skolan kan se ut. Kanske är dessa exempel något vi kan känna igen i vår egen verksamhet, eller något vi kan använda oss av för att undersöka vår verksamhet vidare?

Skolan är en arena i samhället där normer hela tiden upprepas och utmanas på olika sätt, och detta speglas i de många studier som finns på området. Forskarna Margareta Herrman och Hans-Erik Hermanssons studier visar att undervisningssituationer i högstadiet kan genomsyras av normer kopplade till svenskhet och medelklass, vilket gynnar elever som kan uppfylla dessa normer. Samma studie pekar på att pojkar tar mest plats och är de som hörs och syns mest i skolan, vilket synliggör att normer för kön också har stor betydelse för hur makt fördelas (Herrman & Hermansson 2003:265-301).

Rickard Jonssons fältstudier på gymnasieskolor visar på liknande resultat. Jonsson menar "[a]tt söka sig mot svenskheten är ett sätt att göra 'ambitiös elev'" (Jonsson 2015:140). Fältstudierna visar också att det finns en schablonberättelse om "den stökiga killen", som återupprepas av lärare, elever och i den allmänna debatten. Den kulturellt etablerade bilden av den stökiga killen definierar honom som "invandrarkillen" och motpolen som skapas är "den svenska flickan" (Jonsson 2015:17). Eftersom dessa bilder ständigt är närvarande tvingas eleverna förhålla sig till dem på olika sätt, antingen genom att införliva dem eller genom att sätta sig i opposition till dem och skapa motståndsberättelser (Jonsson 2015:148). Dessa schablonbilder, som i grunden bygger på föreställningar om etnicitet, hudfärg och kön, riskerar att begränsa vissa elever och gynna andra.

Rasistiska föreställningar genomsyrar inte bara skolan och talet om skolan, utan även lärarutbildningen visar forskaren Zahra Bayati i sin avhandling "'den Andre' i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid" (2014). De svenska kvinnor som rasifieras som icke-vita som blivit intervjuade i studien berättar om hur de blir tillskrivna definitionen "invandrarkvinnor" och därmed tolkade som "hjälpbehövande, icke-självständiga, icke-studie-motiverade och opålitliga", något som kan kopplas tillbaka till koloniala stereotyper av personer från den afrikanska kontinenten (Bayati 2014:179). I studien berättar studenter med utomeuropeisk bakgrund om exkludering, diskriminering och stigmatisering inom utbildningen. Bayati visar också på hur kurslitteraturen i lärarutbildningen utgår ifrån en eurocentrisk kunskapskonstruktion, där "invandraren" stereotypiseras och stigmatiseras (Bayati 2014:193).

I rapporten "Afrofobi: en kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige" (2014) görs kopplingar mellan psykisk hälsa och kränkande behandling: "Att svarta barn tidigt i livet riskerar att uppleva kränkande behandling och mobbning på grund av sin hudfärg och därmed riskerar att utveckla skam för sin kropp och för sitt ursprung är givetvis mycket allvarligt. Det kan leda till psykisk ohälsa och även suicidtankar. Problematiken förstärks ytterligare av att lärare själva ibland väljer att både använda sig av rasord och explicit eller implicit framhålla att Afrika är en underlägsen kontinent." (Mångkulturellt centrum 2014:60) I rapporten understryks att lärare i skolan ofta brister i att stödja barn och elever som rasifieras som svarta när de blir utsatta för diskriminering och kränkande behandling i skolan. Rapporten sammanfattar tidigare studier på området som bland annat visar att hälften av eleverna med utomeuropeisk bakgrund blivit utsatta för rasistiska tillmälen. När det kom till orättvis behandling av lärare upplevde 20 % av de svarande pojkarna med utomeuropeisk bakgrund att de varit utsatta för detta. Motsvarande siffra för elever som rasifierades som vita var tre procent. Skolan är också en av de platser där afrofobiska hatbrott är vanligast förekommande (Mångkulturellt centrum 2014:24,30,60).

Skolan är också en plats inramad av heteronormativa antaganden, både när det kommer till lärare och elever. Eva Reimers pekar på hur den heterosexuella normen finns som en outtalad men självklar grund för all skolverksamhet (Reimers 2010:113). Rapporten "Hon, han, han – en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner" (2010) från Ungdomsstyrelsen pekar på hur unga homosexuella, bisexuella och transpersoner blir diskriminerade i skolan och hur hbtq-ungdomar får erfara homofobiska uttalanden och exkludering i skolmiljön. Skolan är också en av de platser där hatbrott förekommer mest frekvent. Samtidigt visar rapporten att utsatthet för våld och diskriminering leder till en sämre psykisk hälsa bland unga hbtq-personer än bland unga generellt (Ungdomsstyrelsen 2010:13,57).

Hur flickor och pojkar, tjejer och killar socialiseras in i könsroller i förskolan och skolan är något som har studerats inom många olika projekt. Inom förskolan har studier visat hur pedagogerna bemöter barn olika utifrån vilket kön de tillskrivs. Exempelvis har det visat sig att pojkar får fler tillsägelser av pedagoger men också mer hjälp vid påklädning. Flickor som uttrycker missnöje blir i större utsträckning tolkade som provocerande, och flickors utåtagerande får strängare bemötande (Dolk 2013:35-37). Fanny Ambjörnsson visar i sin avhandling *I en klass för sig – genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* hur normer för kön och klass samverkar och skapar möjligheter och begränsningar för tjejer i två olika klasser på gymnasiet. En av Ambjörnssons slutsatser är att det även för tjejer som uppfyller de flesta normer kring klass, utseende, hudfärg och sexualitet, så är det totala uppfyllandet av ett ideal omöjligt. Att vara tjej kan alltså upplevas som att aldrig vara tillräcklig, utan att befinna sig i en ständig strävan efter något ouppnåeligt (Ambjörnsson 2008).

Normkritik som stöd i det pedagogiska uppdraget

Den här texten har undersökt vad normkritik är och vad begränsande normer får för effekter. I introduktionen konstaterades att normkritiska perspektiv och att arbeta med normer tillsammans med eleverna kan förebygga diskrimineringar och kränkande behandling. Många av målen i läroplanen som inte särskilt lyfter normmedvetenhet kan också uppfyllas med hjälp av normkritiska perspektiv. Nedan följer ett exempel på hur detta kan ta sig uttryck.

Ett av kunskapsmålen från läroplanen för gymnasieskolan är att varje elev ska kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011a:9). Möjligheten att använda litteratur och andra konstformer som ett sätt att känna glädje och som en källa till självinsikt, bygger på tillgång till litteratur och annan kultur som skapar igenkänning. Litteraturen och kulturen behöver spegla eleven och ha förmågan att väcka känslor och tankar hos eleven. Så hur kan vi som skolpersonal arbeta med normkritiska perspektiv för att uppfylla målet? En ingång kan exempelvis innebära att den som arbetar i skolan undersöker sin egen förförståelse och hur den påverkar vilka val som görs i yrkesutövningen samt på ett respektfullt och öppet sätt undersöker elevernas förförståelse och intressen. Det ger en möjlighet att erbjuda alla elever ingångar till ett kulturutbud som stärker dem och ger dem självinsikt och glädje oavsett bakgrund, funktionalitet, sexualitet, klasstillhörighet, hudfärg, kön och erfarenhet. Att presentera ett sådant kulturutbud för eleverna, eller ge dem verktyg att söka efter det själva kräver både en självmedvetenhet men också en förmåga att öka sin kompetens inom områden som läraren inte tidigare intresserat sig för eller fått kunskap om genom sin utbildning. Samtidigt som det är relevant att hitta kulturuttryck som motverkar de normer som genomsyrar samhället, är det också viktigt att inte förutsätta att en elev med en viss bakgrund eller identitet kommer att känna sig stärkt av ett visst kulturutbud.

Normmedvetenhet och normkritik blir en värdefull del av skolans arbete när vi ser hur dessa perspektiv bidrar till, fördjupar och utvecklar vårt pedagogiska uppdrag. Vi kan konstatera att arbete med normer på många olika sätt kan stödja och stärka oss som skolpersonal i det pedagogiska arbetet och i ett främjande arbete där vi är nyfikna och lär tillsammans med våra elever. Hur det normmedvetna arbetet kan utformas behöver vi utforska vidare, själva och tillsammans med våra kollegor och elever.

Litteraturlista

- Alves, M., Ehrnberger, K., Jahnke, M. & Wikberg Nilsson, Å. (2016). *NOVA - Verktyg och metoder för normkreativ innovation* [Elektronisk resurs]. Verket för innovationssystem - VINNOVA.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.
- Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa: den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront.
- Armijo Holmberg, L.; Norell, A. & Nygård, M. (2012). *Lås upp: begränsande normer*. Tumba: Botkyrka Kvinnojour.
- Bayati, Z. (2014). *"den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/35328>
- Brade, L. (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Broadly, D. (2007). *Den dolda läroplanen*. Göteborg: Krut.
- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 27-54). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bylund, C. (2015). *Kuvande rum. Materialitet och funktionsfullkomlighet i berättelser från kvinnor uppväxta på institutioner för barn med normbrytande funktionalitet under 1930 till 1970-talet* (Masteruppsats). Stockholm: Masterprogram i genusvetenskap, Stockholms Universitet. Tillgänglig på Internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:696878/FULLTEXT01.pdf>
- Combahee River Collective (1982). A Black Feminist Statement. *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave*. Black Women's Studies, red. Hull, G. T.; Bell Scott, P.; & Smith, B reprint, 13-22. New York: The Feminist Press at the City University of New York (org. publ 1977)
- Cook, I. (Red.) (2011, 16 november). 2a. bell hooks [Blogginlägg]. Hämtad från: <https://writingcollaboration.wordpress.com/1-introduction/1a-bell-hooks/>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43:6 (Jul. 1991) 1241-1299.

de los Reyes, P.; Molina, I. & Mulinari, D. (Red.). (2005). *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige : en festskrift till Wuokeo Knocke*. [Ny utg.] Stockholm: Atlas.

Diskrimineringsombudsmannen. (2016). *Diskrimineringslagen*. Hämtad 2016-08-17 från <http://www.do.se/lag-och-ratt/diskrimineringslagen/>

Diskrimineringsombudsmannen. (2016). *Diskrimineringslagen*. Hämtad 2016-10-12 från <http://www.do.se/om-diskriminering/vad-ar-diskriminering/>

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Dolk, K. (2011). *Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik*. I Lenz Taguchi, H.; Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 48-59). 1. uppl. Stockholm: Liber.

Edemo, G. & Rindå, J. (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. Stockholm: RFSL.

Exkludera. I *Svenska Akademiens ordlista* (2006). Hämtad den 12 oktober 2016 från <http://www.svenskaakademien.se/svenska-spraket/svenska-akademiens-ordlista-saol/saol-13-pa-natet/sok-i-ordlistan>

Forum för levande historia, RFSL Ungdom. (2011). *Bryt!: ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. (3., [omarb.] uppl.) Stockholm: Forum för levande historia. Tillgänglig: http://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/bryt-tredje-upplagan.pdf

Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. [Ny utg.] Göteborg: Daidalos.

Herrman M. & Hermansson H. E. (2003). Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken. I Jonsson, B. & Roth, K. (Red.) *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. (s. 265-300). Lund: Studentlitteratur.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.

Kjellberg, K. & Westerdahl, P. (2014). *DATE: ett lärmaterial om mötet mellan elev och skolmiljö för alla elever och alla ämnen årskurs 4-9*. Sundbyberg: Handikappförbunden

Kumashiro, K. K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2009(1), 11-34.

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer

Landstinget förebygger AIDS (LAFA). (2015). *Röda tråden: metodhandbok i sexualitet & samlevnad*. ([Ny, uppdaterad utg.]). Stockholm: Centrum för sexualitet och hälsa, Stockholms läns landsting. Tillgänglig:

http://lafa.nu/Documents/Metodböcker/Röda%20Tråden_2015_slutversion.pdf

Lenz Taguchi, H. (2011) Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, H.; Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.) (s. 171-190). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

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

Lundqvist, E. (Red.) (2011). *Machofabriken: ert verktyg för ett roligt och omtumlande jämställdhetsarbete!*. Stockholm: Liber.

Lykke, N. (2010). *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.

Lykke N. (2012). Intersektionell genuspedagogik i Lundberg, A. & Werner, A. (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. (s. 26-32) Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning. Tillgänglig:

http://www.genus.se/digitalAssets/1439/1439885_genuspedagogik_nywebbpdf.pdf

Martinsson, L. & Reimers, E. (Red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.

Mångkulturellt centrum. (2014). *Afrofobi: en kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Nationalencyklopedin [NE]. (2016) *Normkritik*. Tillgänglig:

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/normkritik>

Olsson, F. & Klett Sarmentero, B. (2010). *Osköna normer: metodhandbok för normkritiska samtal med fokus på kön, sexualitet och könsöverskridande*. Stockholm: Rädda Barnens ungdomsförbund.

Olsson, L. & Rosén, M. (2008). *Lika värde, lika villkor?: arbete mot diskriminering i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Reimers, E. (2008). Asexuell heteronormativitet?. I Martinsson, L. & Reimers, E. (Red.) *Skola i normer*. (s. 97-130). Malmö: Gleerup.

RFSL. (2016). *Begreppsordlista*. Hämtad 2016-09-26, från <http://www.rfsl.se/hbtq-fakta/hbtq/begreppsordlista/>

RFSL. (2016). *Begreppsordlista*. Hämtad 2016-10-12, från <http://www.rfsl.se/hbtq-fakta/hbtq/begreppsordlista/>

Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2014). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2798>

Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Svensson, T. (2014) Alla rasifieras. *Mana Antirasistiska Tidskrift* (2-3), 23. Tillgänglig: <http://tidskriftenmana.se/alla-rasifieras/>

SOU 2005:41. *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* (2005). Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering : rapport. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

UMO. (2016). *Trans och cis*. Hämtad 2016-09-26 från: <http://www.umo.se/jag/trans-och-cis/>

Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon ben han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.

Ungdomsstyrelsen. (2013). *Unga och våld: en analys av maskulinitet och förebyggande verksamheter*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen