

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Magisteruppsats 30 hp | Genusvetenskap | Vårterminen 2015
Magisterprogrammet i genusvetenskap med inriktning mot
förändringsarbete

Hur görs normkritik?

**– en studie av praktikers förslag till
normkritisk förändring.**

Av: Lina Zavalía

Handledare: Ulrika Dahl

Abstract

This research report follows a group of educators, project managers and scientists involved in a norm-critical project: Norm Creative Certification. The aim of this study is to examine the proposal for, and obstacles to, a norm-critical change that the group discusses in relation to the project and its educational context. The research report also examines whom are expected to make the norm-critical change. For gathering the empirical material the method participant observation is used. Further, the material has been analyzed inspired by Carol Bacchis policy analysis method *What is the problem represented to be?* Carol Bacchis method has worked indicative, since the material is more organic than a policy. The research report has been analyzed in the context of theories of intersectionality and Kevin Kumashiros theory about antioppressive pedagogy. The obstacles that the reference group refers to a norm-critical change is partly a threatening outside world and an internal feminist critic, the lack of action, a fake (internal) self-image and a fear of the discomfort and resistance that norm-critical change raises. The components that the group suggests for a positive development, is linked to the experience-based learning, an interested attitude of the practitioner, the relation to time and an understanding of conflict, power and domination. What also emerges is that the norm-critical change occurs in the individual, which is assumed not to have any experience of being outside the norm. A duality emerges overall as the group relates to two parallel ideas and pedagogical approaches. Partly the group relates to a "market" where assignments will be carried out and where it is stressed that action without understanding is a way to a norm-critical change. At the same time signed an opposite condition for a norm-critical change, where time, your own experience, understanding and self-reflexivity stands in the center. Here the focus is on longer processes, the individual and the learning processes.

Key words: norms, norm-critic, norm-critical pedagogy, change processes, organization.

Sökord: normer, normkritik, normkritisk pedagogik, förändringsprocesser, organisation.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Abstract..... | 2 |
| Inledning..... | 4 |
| Syfte..... | 5 |
| Forskningsfrågor..... | 6 |
| Positionering..... | 6 |
| Bakgrund..... | 7 |
| Vad är normalt..... | 8 |
| Norm-begreppet..... | 8 |
| Normer och materialitet..... | 10 |
| Normsystemets förändringspotential..... | 10 |
| Makt, förtyck och privilegier..... | 10 |
| Normer inom olika teoribildningar..... | 12 |
| Heteronormativitet..... | 13 |
| Funktionsfullkomlighet..... | 14 |
| Vit utgångspunkt..... | 14 |
| Genus och kön..... | 15 |
| Tidigare forskning..... | 16 |
| Teoretiska utgångspunkter..... | 21 |
| Intersektionalitet..... | 21 |
| Normkritisk pedagogik..... | 22 |
| Antioppressive pedagogi/Antiförtryckande pedagogik..... | 23 |
| Metod..... | 27 |
| Metod för materialinhämtning..... | 27 |
| Analysmetod: What is the problem represented to be?..... | 28 |
| Referensgruppen..... | 29 |
| Avgränsningar och arbetssätt..... | 30 |
| Analys av empiriskt material..... | 31 |
| Hinder för normkritisk förändring..... | 31 |
| Omvärlden och inom-feministisk kritik..... | 31 |
| Avsaknaden av handling..... | 33 |
| (Intern) självbild..... | 35 |
| Obehag och motstånd..... | 37 |
| Komponenter för en normkritisk förändring..... | 38 |
| Upplevelsebaserat lärande..... | 39 |
| Förhållningssätt för praktikern och Tid..... | 42 |
| Medvetenhet om konflikter och förståelse av makt och maktutövning..... | 45 |
| Hos vem ska den normkritiska förändringen ske?..... | 47 |
| Slutdiskussion..... | 49 |
| Källförteckning..... | 51 |

Inledning

Det normkritiska fältet har vuxit sig starkt i Sverige under det senaste 10 åren, inte minst den normkritiska pedagogiken har haft stor genomslagskraft. I denna studie följer jag en grupp praktiker som fungerar som referensgrupp till ett normkritiskt projekt.

Jag vill undersöka vilka hinder de ser till och vilka komponenter de föreslår för, en normkritisk förändring. Jag vill även undersöka hos vem denna förändring förväntas ske.

Normkritikens utgångspunkt är att synliggöra rådande maktstrukturer och normer kring hur vi människor förväntas vara, agera och drömma baserat på bl.a. hudfärg, sexualitet och genus. Den normkritiska pedagogiken kan sägas vara ett svenskt samlingsbegrepp för en rad olika pedagogiska utgångspunkter, så som radikal- och queerpedagogik, och har sin bas i feministisk, queer- och intersektionell teori.¹ Något som utmärker den normkritiska pedagogiken är dess syn på utveckling och lärande, vilket ses som ständigt i rörelse. Den normkritiska pedagogiken bär därför med sig en självreflexiv utgångspunkt och ett undersökande av varje given situation. Janne Bromseth beskriver i sitt kapitel i *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* hur den normkritiska processen innefattar att vända en kritisk blick mot sig själv och mot det normativa, snarare än att peka ut och undersöka det som är avvikande.

*"En normkritisk pedagogik lägger fokus på processen där normer skapar och upprätthåller hierarkiska skillnader. På det sättet vänds blicken bort från den Andra, till hur den Andra skapas och vår egen roll i dessa processer. /.../ Genom att skapa andra berättelser, som ifrågasätter de sociala hierarkier som finns i våra samhällen och hur vi förväntas ta plats inom dessa narrativ, kan vi utmana och förändra ramarna. Vi kan förändra hur det är möjligt att tänka, känna och agera i det egna livet såväl som i samhället i stort. Det är en kollektiv och individuell process."*²

I detta normkritiska fält verkar jag, med en förening som heter Normcreative Settings (nedan kallad Settings). Tillsammans med en kollega arbetar vi med normkreativ³ organisations- och konstutveckling, framförallt inom den idéburna och kulturella sektorn. Normkreativ är ett begrepp som vi själva myntat. Med begreppet vill vi ta det normkritiska förhållningssättet vidare in i ett kreativt (om)skapande. Centralt är förståelsen av att vi alla människor förhåller

¹ Viktorija Kalonaitytė, *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014, s 14

² Janne Bromseth, "Kritiska perspektiv på strategier för förändring", i: Bromseth Janne & Darj Frida (red), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala Universitet, 2010, s 49

³ I denna studie kommer jag inte närmare gå in på normkreativ som begrepp. För mer information om Normkreativ se Rebecca Vinthagen & Lina Zavalia, *Normkreativ*, Stockholm: Premiss, 2014.

oss till normer och att dessa sätter sig i våra kroppar och ageranden. Detta medför att olika människor ges olika handlingsutrymmen, förutsättningar och möjliga drömmar. Genom normkreativiteten vill Settings sätta fokus på den omskapande praktiken och rent praktiskt och fysisk gå direkt på handlandet. Vi vet oftast vad vi inte vill ha, med hjälp av normkreativiteten kan vi undersöka, och öva på, vad vi vill ha istället.

Föreningen arbetar under 2014-2017 med ett tre årigt projekt: Normkreativ Certifiering, med stöd av Allmänna Arvsfonden. Projektet syftar till att ta fram en längre certifierande utbildning för hur organisationer internt kan arbeta mer normkreativt. Ur en upplevelsebaserad läroprocess ges förutsättningar att komma djupare i förståelse av normkritiken och skapa hållbar förändring i organisationen. Målet med den Normkreativa Certifieringen är att skapa systemförändrande och normutmanande organisationer.

Tillsammans med referensgrupper bestående av ledare, pedagoger och konsulter med erfarenhet av förändringsarbete i organisationer och med referensgrupper av unga personer på väg ut i arbetslivet, utformas innehållet i den Normkreativa Certifieringen. Delar av och hela utbildningen kommer sedan att prövas och justeras tillsammans med sex organisationer som är projektets samarbetspartners under projekttiden. Denna studie tar sin utgångspunkt i en av de referensgrupper som projektet arbetar med. Jag har således dubbla roller i denna forskningsprocess, både som projektledare i projektet och som forskare och observatör. Hur jag förhåller mig till detta diskuterar jag under rubriken positionering.

Syfte:

Med bakgrund av att det normkritiska fältet växt sig relativt stor inom, främst, det pedagogiska fältet, men även inom andra förändringsinriktade områden⁴, har jag i denna studie velat undersöka hur en grupp praktiker talar om och föreslår olika komponenter för en normkritisk förändring. Mer specifikt är det en referensgrupp inom projektet Normkreativ Certifiering. Gruppen består av pedagoger, projektledare och en doktorand. De har fått i uppgift att komma med förslag på olika vägar in till en normkritisk förståelse för potentiella organisationer och personer intresserade av en Normkreativ Certifiering. Tillsammans med deras utsagor, förslag och tillvägagångssätt vill jag undersöka vilka komponenter som skulle kunna vara vägar till hur en normkritisk förändring kan göras i en pedagogisk kontext. Jag vill även studera vilka hinder som referensgruppen ser till en normkritisk förändring, men också hos vem som förändringen är tänkt att ske.

⁴Bland annat förekommer begreppet och förhållningssättet inom ledarskapsutveckling, innovation och organisationsutveckling. Se exempelvis Vinnovas utlysning, Mångfaldslabbet.

Forskningsfrågor

De forskningsfrågor och huvudfrågor som jag ställt till mitt material och som jag undersöker i denna studie är:

- Vilka hinder ser referensgruppen till en normkritisk förändring?
- Vilka komponenter föreslår referensgruppen för en normkritisk förändring?
- Vem vänder sig den normkritiska förändringen till? Det vill säga; hos vem ska förändringen ske?

Positionering:

Som jag tidigare har skrivit så är jag själv en del av det fält jag studerar. Jag är en aktiv aktör inom det normkritiska fältet och en av projektledarna i det projekt där denna studies referensgrupp ingår. Jag har således dubbla roller i detta forskningsprojekt, dels som projektledare och dels som forskare och observatör. Dessa dubbla roller skapar andra typer av utgångspunkter, förutfattade meningar och en viss blick på mitt material, än om jag t.ex. följt något jag inte är lika bekant med.

Ulrika Dahl adresserar i sin text "Femme on Femme: Reflections on Collaborative Methods and Queer Femme-inist Ethnography" en slags metodologisk ram för ett forskningsarbete som görs och undersöks tillsammans. I texten menar Dahl att genom att tillhöra femme- kulturen, som hon gör och som är den subkultur hon undersöker, så möjliggörs det för henne att både kunna bekräfta och idka självkritik inom ramen för sin forskning.⁵ Vidare skriver hon att hennes ingång har varit just den gemensamma investeringen, utgångspunkten, utmaningarna och de gemensamma mål som hon delat med femme identifierade personer i sin forskning.⁶ På samma sätt föreställer jag mig att jag, genom att vara en del av samma fält som referensgruppen verkar inom, kan ha en viss fingertoppskänsla för vilka frågor som är komplexa och utmanande för en praktiker. Jag har också ett förtroende, genom att dela erfarenheter och utgångspunkter med gruppen, av att kunna kritisera och granska praktiken då det indirekt blir en slags internkritik där jag själv ingår.

Charlotte Aull Davis skriver i inledningen av *Reflexive ethnography* att det finns en föreställning om att det vi undersöker är något utanför oss själva, att den kunskap som vi

⁵ Ulrika Dahl, "Femme on Femme: Reflections on Collaborative Methods and Queer Femme-inist Ethnography", *QueerScope* 1/2011, s 5

⁶ ibid, s 13

söker ligger bortom det egna. Men enligt Aull Davis är det en omöjlighet att forska på något som ligger helt utanför vår radar och förståelse. Forskaren är alltid på ett eller annat sätt kopplad till forskningsobjektet. Då vi alltid är en del av materialet vi studerar, genom valet av forskningsfråga, område osv, blir också forskarens påverkan mer eller mindre stor. Detta ställer krav på en medvetenhet och en självreflexivitet i all forskning menar Aull Davis.⁷

Då jag i allra högsta grad är ”i” min egen forskning kommer självreflexiviteten vara en viktig del av denna studie. Frågor jag försöker ha med mig parallellt i skrivandet och undersökandet är: Vad tar jag för givet? Vad ser jag inte, då jag är så pass nära mitt material? Och vilka val göra jag och varför?

Bakgrund

Normbegreppet är tätt sammanknutet med begreppet ”normal” och Viktoria Kalonaityté skriver i *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*, att en norm ibland förväxlas med vad som anses vara just ”normalt”, i bemärkelsen mest förekommande. Men Kalonaityté understryker dock att normer inte är en beteckning på vad något *är*, utan en värdering av något som är önskvärt eller som ses som idealet. Det beskriver vad vi bör göra och hur vi bör agera.⁸ Ett annat sätt att uttrycka det är med hjälp av Magnus Tidemans begrepp *normativ normalitet*. Tideman beskriver i sin avhandling *Normalisering och kategorisering – om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning* hur det finns tre synsätt på normalitet. Det ena är att se normalitet som *statistisk normalitet*, det vill säga det mest förekommande eller det genomsnittliga. Det andra sättet kallar han för *normativ normalitet*, som är en värdering om vad som är normalt i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Det tredje synsättet är *individuell eller medicinsk normalitet*, vilket innebär att vara normal i bemärkelsen frisk och inte sjuk eller avvikande. Här krävs det behandling för att den avvikande ska uppnå normalitet.⁹ Normkritiken tar sin utgångspunkt i att kritiskt granska normer och det som anses vara normalt. Med Tidemans ord är det alltså den *normativa normaliteten* som granskas av normkritiken. Just normers relation till normalbegreppet är intressant att studera närmare för att sätta normkritiken i en större kontext.

⁷ Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography, a guide to researching selves and others*, uppl 2, Oxon: Routledge, 2008, s 3

⁸ Viktorija Kalonaityté, 2014, s 10

⁹ Magnus Tideman, *Normalisering och kategorisering – om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*, Lund: Studentlitteratur, 2000, s 53

Vad är normalt?

Normal blev något eftersträvansvärt och önskvärt under efterkrigstidens Sverige. Under 60- och 70-talet stred självidentifierade grupper som upplevde diskriminering för sin rätt att bli sedda som normala av staten och av samhället i stort. Bland annat stred organisationer som FUB (För barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning) och RFSU (Riksförbundet för sexuellt likaberättigande) för detta. Genom att åberopa rätten att ses som normala lades samtidigt grunden för social kontroll, disciplin och styrning. Dessa maktrelationer av kontroll skapades genom homogenisering, inkludering och ”sameness” – ”vi är precis som ni”. Och genom att förtrycka andra förstärktes den egna privilegierade positionen. Denna dubbelhet, av att skapa en grupp på bekostnad av andra, är ständigt närvarande i en normaliseringsprocess menar Siv Fahlgren, Anders Johansson, Diana Mulinari i inledningen till *Normalization and Outsiderhood: Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*. Vidare beskriver Fahlgren, Johansson och Mulinari hur neo-liberalismens intåg i samhället förändrat synen på inkludering och assimilering. Istället för modernismens språk kring rehabilitering, socialisering och ”curing”, fokuserar talet om den fria marknaden på mångfald, individualisering och social skuld. Ansvar för att uppnå normalitet inom den neo-liberala välfärdsstaten ligger inte längre på staten eller de politiska rörelserna utan på den enskilde individen. Mulinari, Johansson och Fahlgren skriver om valet 2006 i Sverige då en högerorienterad regering valdes och lyfter hur fokus sedan dess hamnat på ”utanförskapet” på de som anses vara problemet i samhället, på de som inte är ”innanför”. Då som nu ligger normaliseringstanken kvar, men en avgörande skillnad är att det tidigare ansågs vara något som skulle lösas av staten och den politiska sfären, medan det idag är individens ansvar. Därmed blir inte hierarkiseringarna och normaliserings-processerna lika tydlig och framträdande – de blir inbäddad mer under ytan och i den individuella friheten. De ”normala” anses passa innanför normalitetens gräns då de förtjänar att vara där p.g.a. deras individuella val, medan de utanför klumpas ihop till att bli de andra som inte gjort rätt val och som saknar agens i sitt utanförskap.¹⁰

Norm-begrepp

Normer är grundläggande i en social ordning och reglerar önskvärda beteende i ett samhälle, så som hur vi ska bete oss i trafiken, i mataffären eller hur vi ska hälsa på varandra. Normer

¹⁰ Siv Fahlgren, Anders Johansson, Diana Mulinari, ”Introduction: Challenging normalization in a Neoliberal Welfare State”; i: Siv Fahlgren, Anders Johansson, Diana Mulinari (red), *Normalization and Outsiderhood: Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*, Hilversum: Bentham Science, 2011, e-bok, s 4-5

uttrycks också genom samhällsinstitutioner via policys, metoder, förhållningssätt och lagar och de kan vara kopplade till identiteter och gruppstillhörigheter. Normerna är oftast osynliga, tills någon/något bryter mot dem. Begreppet är tätt sammanknutet med en värdering över vad som anses vara ”rätt”, ”bra” eller det som är idealet. Denna värdering skapar ett hierarkiskt normsystem som ändras över tid, sammanhang och plats. Vad som anses vara ”rätt” i ett sammanhang, kan i ett annat anses vara helt ”fel”. Värderingen och det återkommande upprepadet av skapande av över- och underordning gör att begreppet är nära knutet till makt och maktutövning¹¹. Genom att urskilja vad som anses vara ”rätt” pekar normerna också alltid mot det som inte är önskvärt eller det/om som anses vara ”fel”. I gränsdragning mellan vad som är innanför och vad som är utanför normen skapas idén om ”den andre”, den eller det som inte tillhör. Därmed konstruerar vi alltid något eller någon/några som märkliga eller annorlunda, de/det som är normavvikare.¹²

Normer tvingar sig på eller möjliggör olika positioner för människor att identifiera sig med. Lena Martinsson och Eva Reimers tar, i *Skola i normer*, upp normen kring sexualitet som ett exempel och menar att om vi inte haft en heterosexualitetsnorm som vi återupprepat indoktrinerats in i sedan barnsben, hade vi inte haft homofobi. Det är genom heterosexualitetens privilegierade position, idén om dess överhet, som en rädsla för det som är avvikande från detta skapas. Det tvingar personer att ”komma ut” som något annat än som heterosexuella. Om heterosexualiteten inte skulle varit normerande, som idealet och det ”rätta sättet” att uttrycka sin sexualitet på, så hade ”komma ut” historierna inte behövts. En annan sexualitet än den heterosexuella hade inte behövts ”avslöjas”. Normer skapar därmed positioner och identiteter som möjliga eller icke-möjliga för oss att identifiera oss med. Och dessa positioner bär sedan på idéer och föreställningar om hur vi ska leva, bete oss och agera. Martinsson och Reimers påpekar att normerna skapar kategorier så som t.ex. genus, sexualitet och etnicitet, det vill säga det är genom normativa föreställningar som kategorier skapas och urskiljs och inte tvärt om, att kategorierna skapar normerna.¹³ De skriver också att ”människor /.../ blir till genom normativa förväntningar”¹⁴ och menar att normer inte enbart begränsar och dikterar vårt handlande på ett negativt sätt utan att normer också gör oss begripliga för oss själva och andra. Vissa kan identifiera sig med vissa normpositioner och får därmed en

¹¹ Se mer om maktbegreppet i delen kring ”teoretiska utgångspunkter”

¹² Lena Martinsson & Eva Reimers, *Skola i normer*, Malmö: Gleerups, 2008, s 8

¹³ ibid s 9

¹⁴ ibid s 18

föreställning om vilka de är och ska vara. De kan därmed ”vila” i denna position. De är först då en inte identifiera sig med normen som exkluderingen känns och görs synlig.¹⁵

Normer och materialitet

Normer manifesteras inte enbart i vårt beteende, de uttrycks och materialiseras även i våra kroppar och i vår omvärld. Det tar sig uttryck i hur städer byggs, hur våra hus konstrueras, vilka kläder vi förväntas bära, vilken lukt på parfym du bör ha, hur arbetet i samhället organiseras o.s.v. Normerna kommer inte enbart till uttryck genom materialiteten, utan materialiteten tvingar också in människor i normativa föreställningar om hur en ska klä sig, bo, arbeta och agera med sin kropp. Dessa ting, dokument, rörelser och organisationer i omvärlden fungerar som en reglerad praxis för hur vi ska leva våra liv, där allt ges mening och kraft genom dess relationer till varandra. Det skapas därmed en sammanhållenhet och ett nätverk av normerande krafter som internaliseras i oss. Den normativa processen blir en del av den egna självförståelsen och en del av det egna jaget. Det blir ett sätt att uttrycka sig själv och att ”vara sig själv”.¹⁶

Normsystemets förändringspotential

Även om normförändringar är tröga och kan ta tid, så finns det en förändringspotential inom normsystemet, där möjligheter för förskjutningar och förflyttningar är möjliga. Rörligheten visar också på att normer, som ibland kan uppfattas som ”naturliga”, är något som vi hela tiden konstruerar. Och genom sin rörlighet öppnar det upp för att ett annat sätt att förhålla sig och att agera på andra sätt. Martinsson och Remiers menar att normers motsägelsefullhet och dess motstridighet, ytterligare visar på att det inte finns en essentiell kärna eller en gemensam källa för dess ursprung. Istället utgör de varandras gränser och kan aldrig vara helt förutsägbara.¹⁷

Makt, förtryck och privilegier

Norm-begreppet hänger tätt samman med makt, maktutövning och maktrelationer. Förståelsen av maktbegreppet inom denna kontext tar sin utgångspunkt i teoretikern Michel Foucaults teorier kring makt. Här ses makt som något relationellt som sker mellan människor och upprätthålls av normer och beteende. Makten verkar alltså inte enbart i form av förbud

¹⁵ ibid s 18-19

¹⁶ ibid s 13-14

¹⁷ ibid s 10

eller förtryck.¹⁸ Foucault anser att vi måste komma bort ifrån föreställningen om makt som en suveränitet som utövas av en härskare över en undersåte. Istället måste vi se hur makt tar sig uttryck i det vardagliga, i vårt utbildningssystem, förvaltning, hälso- och sjukvården osv.¹⁹

Foucault beskriver det som att makt är direkt verksam och produktiv, att den skapar kunskap och handlingar.²⁰

Rättvisefilosofen Iris Marion Young utgår också från Foucaults maktbegrepp då hon teoretiserar kring begreppet förtryck. Hon skriver att begreppet förtryck, på samma sätt som begreppet makt, kan förstås som ett strukturellt begrepp. Det vill säga det bör inte enbart förstås i relation till specifikt onda eller tyranniska handlingar, där det finns en intention om att förtrycka någon. Utan att förtryck kan förstås utifrån begränsningar och hinder som drabbar enskilda individer eller grupper i ett samhälle. Detta förtryck möjliggörs genom normer, sedvanor och symboler som aldrig ifrågasätts. Dessa föreställningar är inbyggda i våra institutioner, i vårt vardagliga handlande och i beteendemönster och tas som ”sanningar”. Eftersom de ligger så djupt i vår förståelse av samhället och produceras och reproduceras i alla centrala delar av ett samhälle, räcker det inte med att byta ut enskilda makthavare eller ändra enskilda lagar för att komma åt en strukturell förändring menar Marion Young.

Förtryck skapar olika grupper i samhället, och det påverkar grupper och individer på olika sätt. Med varje förtryckt grupp som konstrueras så konstrueras också en annan grupp som privilegierad i relation till den andra gruppen. Olika gruppstillhörigheter kan genomkorsa olika enskilda individer och skapar därmed en individ som kan vara privilegierad i ett hänseende och förtryckt i ett annat.²¹ Hur olika maktaxlar korsas och möjliggör olika positioner för olika människor, ett så kallat intersektionellt perspektiv, beskriver jag närmare under avsnittet, teori. Att följa Marion Youngs teorier kring förtryck och privilegier, med utgångspunkt i Foucaults teorier kring makt, är relevant i förståelsen av begreppet normkritik. Då normkritiken tydligt förhåller sig till makt och privilegier både på ett strukturellt och ett individuellt plan, vilket vi kan se i exempelvis Kevin Kumashiros teorier kring antioppressive pedagogi som jag diskuterar längre ner.

¹⁸ Klara Dolk, *Bångstyriga barn*, Stockholm: Ordfront, 2013, s 26

¹⁹ Iris Marion Young, *Att kasta tjejkast*, Stockholm: Atlas, 2002, s 53-54

²⁰ Dolk, 2013, s 26

²¹ Young, 2002, s 53-55

Normer inom olika teoribildningar

Begreppet normkritik består av de två orden *norm* och *kritik*. Kort kan vi förstå begreppet norm som en ideal bild över det vi *föreställer* oss är det mest förekommande.

Begreppet kritik syftar till att ifrågasätta och granska något. I fallet med normkritik blir det att ifrågasätta och granska, *kritik av*, det som anses vara det vanliga eller det normala, *normerna*. Vad betyder *norm*-begreppet och hur kan vi förstå *kritik* i relation till olika normer? Normbegreppet används inom olika teoribildningar som har med makt, identitet och förändring att göra. Beroende på inom vilket teoretiskt fält vi rör oss fokuserar normbegreppet på olika normskapande processer. Gemensamt är att de alla kritiserar de normbildningar som sedan upplysningstiden utsett den vita mannen som måttstock för mänskligheten.²² De forskare jag refererar till här har alla en poststrukturalistisk utgångspunkt, vilket innebär att deras teoretiska utgångspunkter utgår från identitetskategorier som konstruerade, något som ständigt är i förhandling och något som ständigt *görs*. Det finns alltså inte en essentialistisk kärna där kategoriseringarna hämtar sin mening, utan dessa är sociala konstruktioner som (om)skapas i en pågående process.²³ På samma sätt finns ett intersektionellt förhållningssätt där olika kategoriseringar inte förstås i enskilda enheter, utan där dessa alltid är i relation med varandra. De olika utgångspunkterna som jag redovisar nedan kring heteronormativitet, tvångsmässig funktionsfullkomlighet, vit utgångspunkt, genus och kön, är alla olika perspektiv på normbegreppet som är användbara i förståelsen av normer, i relation till den normkritiska pedagogiken. Då normer innefattar alla delar av vårt samhälle och används för att kategorisera människor och skapar olika möjliga subjektpositioner, finns det ytterligare teoretiska ingångar till begreppet som jag inte tagit med i denna studie. Det gäller exempelvis klass, ålder, trosuppfattning och kroppsstorlek med mera. Mitt urval grundar sig på de teoretiska utgångspunkter som härleds direkt i relation till utvecklingen av den normkritiska pedagogiken som går att finna i böckerna: *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring* och *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Att dela upp dessa normativa kategorier på detta sätt är enbart för att förtydliga dess teoretiska utgångspunkter och är relevanta utifrån analytiska termer. Men i realiteten samverkar dessa kategoriseringar och normer till olika integrerade erfarenheter, upplevelser och identiteter. Nedan redogör jag för några teoribildningar som normkritiken hämtar sina utgångspunkter

²² Ylva Habel, "Rörelser och schatteringar inom kritiska vithetsstudier", i: Hübinette Tobias, Hörnfeldt Helena, Farahani Fataneh & León Rosales René (red): *Om ras och vithet i det samtida Sverige*, Tumba: Mångkulturellt centrum, 2012, s 50

²³ Lena Gemzöe, *Feminism*, Stockholm: Bilda förlag, 2010, s 132-133

ifrån. Tillsammans utgör det en fond och en förståelse för framväxten av normkritiken som perspektiv, förhållningssätt och begrepp.

Heteronormativitet

Queer-teorin är inte en enhetlig teoribildning, men gemensamt är att de alla intresserar sig för normalitet och avvikelse i relation till genus och sexualitet. Fokus läggs främst på hur heterosexualitet konstrueras. Till skillnad mot tidigare forskning ses heterosexualiteten som något kulturellt, socialt och historiskt skapat. Ett centralt begrepp inom queer-teorin är heteronormativitet. Begreppet ringar in de handlingar, lagar, förväntningar och representationer som visar på en viss sorts heterosexuellt liv som det enda ”rätta” sättet att leva. Genom att använda sig av begreppet som heteronormativitet läggs fokus på de normsystem som premierar ett visst sätt att leva, snarare än fokus på heterosexualiteten och på individers särskilda sexuella praktiker²⁴

Tiina Rosenberg, som tar sin utgångspunkt i Judith Butlers teori om den heterosexuella matrisen, definierar två principer som heteronormativitetens grund:

- 1) uteslutning av avvikelser ur normen med uppdelning i kategorierna vi och dom
- 2) assimilering genom införlivande av avvikelser i normer.

Rosenbergs första princip, som alltså bygger på Judith Butler's resonemang i boken *Gender Trouble*, handlar om en uppdelning mellan kategoriseringarna kvinna/man och hur detta följer en bestämd kedja av köns-uttryck och begär. Det skapas sedan en hierarkisering där det heterosexuella begäret anses vara det rätta och bästa sättet att uttrycka sin sexualitet på. I sin första princip lyfter Rosenberg även att normen görs till det normala och naturliga, medan det/de som avviker blir problemen och det onormala. Principen om assimilering lyfter en viktigt poäng, framförallt i relation till normativa processer, då detta innebär att normen alltid också innefattar det avvikande. Assimileringen utgår ifrån idén om en universell mänsklighet, som definieras av den dominerande kulturen och skapar en osynlig norm om det ”allmänmänniska” och universella. I assimileringpolitiken ligger att de underrepresenterade grupper/”avvikare” ska bjudas in, men då reglerna är satta och måttstocken redan är given av normen, kommer den ”avvikande” aldrig att kunna ”passa in”. Då normerna inte förändras kommer det/dom som avviker för alltid att vara utanför.²⁵

²⁴ Fanny Ambjörnsson, *Vad är queer?*, Stockholm: Natur och kultur, 2006, s 51-52

²⁵ Tiina Rosenberg, *Queerfeministisk agenda*, Stockholm: Atlas, 2002, s 102-103

Funktionsfullkomlighet:

Crip teori är ett teoretiskt fält som utvecklats i nära tankebanor med queerteorin. Crip-teori tar sin utgångspunkt i hur normer kring den funktionsfullkomliga kroppen påverkar vårt sätt att se på och förhålla oss till kroppar och dess olika funktionsmöjligheter. På samma sätt som queer teorin ser på sexualiteten som något kulturellt och historiskt konstruerat, ser crip teorin på funktionsförmågor som sociala konstruktioner. Robert McRuer skriver i *Crip theory – cultural signs of queerness and disability* om hur idén om normalitet tar sig uttryck i idén om den funktionsfullkomliga kroppen, McRuer kallar detta tvångsmässig funktionsfullkomlighet. Denna funktionsfullkomlighet maskeras också som en icke-identitet, den uppträder som en neutral utgångspunkt, som ett icke-diskuterbart förgivet tagande om hur saker och ting ska vara. Den tvångsmässiga funktionsfullkomligheten hänger ihop med en tvångsmässig heterosexualitet. Den tvångsmässiga heterosexualiteten förutsätter en funktionsfullkomlig kropp och den tvångsmässiga funktionsfullkomligheten förutsätter ett heterosexuellt begär. De båda idealen skapar därmed också sina motpoler, den icke-funktionsfullkomliga kroppen och den icke-heterosexuella sexualiteten, som för alltid kommer att värderas lägre än den ”normala” heterosexuella funktionsfullkomliga kroppen. McRuer skriver vidare att funktionsfullkomligheten förutsätter konsensus över sin upphöjda status och menar att det finns en nedlåtande undertext i bemötandet av personer med funktionsnedsättningar som uttrycker en idealbild om att det vore bättre om funktionsnedsättningen inte fanns. Tvångsmässig funktionsfullkomlighet begär, återupprepar, ett enhälligt svar på den outtalade frågan: ”Yes, but in the end, wouldn’t you rather be more like me?”²⁶

Vit utgångspunkt

I inledningskapitlet till antologin *Om ras och vithet i det samtida Sverige* skriver redaktörerna Tobias Hübinette, Helena Hörnfeldt, Fataneh Farahani och René León Rosales om begreppet ras och vithet som ”ett sätt att dela in människor utifrån visuella och fysiska markörer som går tillbaka till kolonialismens och det ”vetenskapliga” rastänkandets tid, och som kopplar vissa kroppar till vissa regioner och kontinenter, och ibland också förser dem med vissa egenskaper och läggningar.”²⁷ Skribenterna menar att det på samma sätt som att i könsmaktsordningen skapas en hierarki mellan kategorin man och kvinna, så skapas det ett

²⁶ Robert McRuer, *Crip theory – cultural signs of queerness and disability*, New York/London: New York University press, 2006, s 3-13

²⁷ Tobias Hübinette, Helena Hörnfeldt, Fataneh Farahani & René León Rosales (red): *Om ras och vithet i det samtida Sverige*, Tumba:Mångkulturellt centrum, 2012, s 15

normsystem vad det gäller ras och vithet, där vithet skapas som den överordnade och privilegierade positionen. Likt kategorierna man och kvinna, så är vit och icke-vit inte några fasta utgångspunkter. Det finns med andra ord ingen essentiell sanning som stödjer kategorierna, utan det är positioner som ständigt *görs*, och som därigenom skapar olika förväntningar och möjlighetsutrymmen beroende på hur en placeras inom hierarkin. Denna process brukar kallas för rasifiering eller rasialisering. Kategorin ras ska inte förstås som en enskildhet utan något som är förbundet med andra kategorier så som kön, sexualitet, klass och funktion.²⁸ Ylva Habel skriver vidare i antologin om en vit utblicksposition och hänvisar till George Yancy term om en vit världsframställning. Där den vita människan betraktar sin egen utgångspunkt som normen och det för givet tagna. Den vita personen behöver inte känna av hudfärgsbaserad rasism och skapar därmed ett givet förhållningssätt där vit blir en osynlig färg som inte benämns eller görs synlig. Vitheten skapar en slags normativ utgångspunkt som ofta förväxlas med nationalitetstillhörighet och etnicitet. Exempelvis kopplas svenskhet till vithet och i media talas det om personer med ”bakgrund” kopplad till invandrarskap, snarare än till sin icke-vithet.²⁹

Genus och kön

De olika feministiska teoretiska angreppssätten, så som exempelvis radikal-, liberal- och marxistiskfeminism, tar sin utgångspunkt i att det finns ett hierarkiskt system i samhället där män, och det som kopplas samman med maskulinitet, rangordnas högre än kvinnor och det som anses vara feminint. Hierarkin skapar en åtskillnad mellan dessa kategorier, som ses som relationella och bygger på en dualistiskt idé om världen.³⁰ Det vill säga det som anses höra ”kvinnor” till, de egenskaper och attribut, konstrueras i relation till det som anses höra ”män” till. Det postmodernistiska tänkandet har fördjupat de olika teoretiska utgångspunkterna och öppnat upp för ifrågasättandet av en universell kategori av ”kvinna” och ”man”. Och har också fördjupat kunskapen om att se till hur skillnad skapas mellan individer men också hur olika tillhörigheter konstrueras inom varje individ.³¹

²⁸ *ibid*, s 15-16

²⁹ Habel, 2012, s 48

³⁰ Gemzö, 2010, s 81-83

³¹ *ibid*, s 137

Tidigare forskning

I Tema Likabehandlings *Forskningsöversikt på området likabehandling i arbetslivet 2000-2011*, görs en sammanställning av de utvärderingar genomförda av forskare och statliga utredningar i Sverige under åren 2000- jan 2011. Den forskning som ingår i rapporten riktar in sig på förändringsarbete avseende attityder, normer och maktstrukturer i arbetslivet. Syftet var att lyfta fram de faktorer och processer som kan avhjälpa ojämlika villkor i arbetslivet. Rapporten visar att mycket av den forskning som bedrivs (inom ramen för de ämnesområden som denna rapport lyfter) berör diskrimineringsfrågor, där framförallt diskrimineringsgrunden kön och/eller etnicitet är mest framträdande. En slutsats av kartläggningen är att forskningen sällan fokuserar på metoder, ansatser eller faktorer för att skapa förändring, utan snarare på arbetslivets tillkortakommanden i form av diskriminering. Rapporten visar också att forskning om förändringsarbete utgör en liten del av arbetslivsinriktad forskning. Tema Likabehandlings forskningsöversikt ger också en tydlig bild av att den forskning som gjorts saknar ett intersektionellt perspektiv, men lyfter bl.a. att forskning kring jämställdhetsintegrering börjat använda sig av detta begrepp och förhållningssätt.³²

Ett exempel på en forskningsrapport som kom förra året och som inte tar ett intersektionellt perspektiv, utan har ett väldigt tydligt jämställdhetsperspektiv är SOU-rapporten 2014:80 *Ökad medvetenhet, men långsam förändring – om kvinnor och män på ledande positioner i svenskt näringsliv*. Anna Wahl, professor i genus, organisation och ledning vid Industriell ekonomi och organisation på Kungliga Tekniska högskolan, har skrivit ett kapitel i rapporten där hon intervjuar ”förändringsaktörer”. Det vill säga aktörer som använder sig av olika metoder för att medverka till en jämnare könsfördelning mellan kvinnor och män på chefspositioner i näringslivet. De aktörer som är med i studien är både externa konsulter som tas in ”utifrån”, samt interna aktörer som är anställda på företag och har jämställdhetsfrågor som en del av sin arbetsfunktion. I kapitlet undersöks olika förändringsprocesser och arbetsmetoder som förändringsaktörerna själva upplevt som framgångsrika, samt farhågor kring motstånd för fortsatt förändring. Just Wahls kapitel kring förändringsaktörernas reflektioner över sitt eget arbete, ser jag som relevant för denna studie. Även om fokus för förändringen (i det här fallet: jämställdhet mellan kvinnor och män) är annorlunda än för den referensgrupp som jag studerar och även om kontexten för förändringen (i detta fall

³² Arbetsmiljöforum & Tema Likabehandling, *Forskningsöversikt på området likabehandling i arbetslivet*, http://www.esf.se/Documents/Press/Publikationer/Forskningsöversikt_2011.pdf, 2012, (hämtad 2015-03-01), s 4

näringslivet) ser annorlunda ut mot den kontext som den referensgrupp jag studerar verkar inom, anser jag att studien är intressant utifrån förändringsaktörernas roll i förändrande processer.

De två viktigaste aspekterna som alla förändringsaktörer lyfter vad det gäller metoder för förändring är att de i kommunikationen med sina uppdragsgivare aldrig sätter kön, genus eller jämställdhet i centrum då de förklarar sina metoder och upplägg. Istället betonas affärsutveckling, rekrytering och ledarskap för att sedan komma in på kön, genus och jämställdhet. Den andra aspekten som alla lyfter som en viktig aspekt i förankringen av sina metoder är att ledningsgruppen och högsta cheferna måste vara informerade och med i förändringsprocessen. Nästan alla betonar vikten av att arbeta med ledningen för att nå resultat. Den mest positiva förändring som gruppen ser är den värderingsförändring som skett, där dessa frågor nu är talbara inom näringslivet och där förändringsagenterna upplever det som att det inte går att prata "hur som helst" om denna fråga. Det finns en större förståelse av att frågan handlar om på vilket sätt verksamheter organiseras och mer strategiska angreppssätt förekommer oftare i dag, än för 10 år sedan. Frågan är integrerad i CSR (Corporate Social Responsibility), hållbarhet och mångfald och kopplas oftare till lönsamhet och affärsutveckling.³³

Motstånd till förändring finns i samhällsklimatet idag, med den högerextremism som finns, ökad rasism och sexism, konservativa vindar som blåser i Europa, mäns våld mot kvinnor, samt ett mer individualiserat samhälle utgör hot mot jämställdheten menar förändringsaktörerna. Ytterligare motstånd, är de stora kvantitativa krav som ställs på jämställdhetsprojekt. Och att anslag ges till kortare projekt och inte till längre satsningar. Genom att skärpa lagstiftning och ställa högre krav på företagen skulle projektifieringen minska menar förändringsagenterna. Mer specifikt i företagen lyfter förändringsaktörerna att det fortfarande är många män i ledande position som inte har kunskap eller förståelse för varför jämställdhet ska uppnås. Och då många kvinnor fortfarande anpassar sig till den rådande strukturen, så upplevs det inte heller vara ett problem med bristande jämställdhet hos denna grupp.³⁴

³³ SOU 2014:80, *Ökad medvetenhet, men långsam förändring – om kvinnor och män på ledande positioner i svenskt näringsliv*, http://jamstalldhetiarbetslivet.se/wp-content/uploads/2014/12/SOU-2014_80_total.pdf, 2014, (hämtad 2015-04-22), s 105-108

³⁴ *ibid*, s 113-114

Ytterligare en forskningsrapport är *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector* skriven av Ahmed Sara, Hunter Shona, Kilic Sevgi, Swan Elaine, Turner Lewis. Syftet med studien är att undersöka vilka effekter som arbetet med, och idén om, mångfald (diversity) har på utbildningssektorn och på olika utbildningsinstanser i Storbritanien.³⁵ Några av de konklusioner som forskningsrapporten beskriver är bland annat att mångfald framförallt kopplas samman med etnicitet och ras hos deltagarna och institutionerna som deltog i studien. Mångfaldsbegreppet framträder som ett otydligt begrepp som trots sin otydlighet pekar mot vissa individer och grupper, svarta och minoritetskulturer, som anses vara ”bärare av” mångfald. Mångfalds-begreppet används och signaleras som något positivt, något eftersträvansvärt och lovvärt. Men genom sin positiva konnotation kan begreppet komma att dölja negativa erfarenheter och strukturer av rasism och diskriminering menar forskarna. Med den positiva känsla som begreppet associeras med finns det inte utrymme att prata om de orättvisor som finns. Många gånger skapas också mångfald som en bild, något organisationen visar upp. Det vill säga all kraft går åt att ”skapa mångfald” istället för att göra strukturella förändringar i verksamheten. Utöver att ”skapa mångfald” görs mångfald genom att skriva policys och riktlinjer. I producerandet av dessa rapporter skapas en falsk känsla av handling och handlingskraft, trots att inget nödvändigtvis har hänt i praktiken. Vi kan förstå mångfaldsarbetet som något som organisationen inte gör eller inte vill göra, det vill säga mångfaldsperspektivet finns där på grund av en brist i organisationen. Detta innebär att arbeta med denna typ av förändringsarbete alltid handlar om att ständigt arbeta med institutionellt motstånd. Och eftersom mångfald inte råder, det vill säga mångfaldsfrågor är inte det som genomsyrar verksamheten, så räcker det inte med att säga att mångfaldsarbetet ska göras av alla. Någon/några måste driva dessa frågor, men de kan enbart göra detta om stöd finns i form av interna strukturer.³⁶

I vissa fall används mångfald som motivation för rekrytering. Vilket i praktiken innebär att vissa personer, svarta eller från minoritetskulturer, rekryteras med en förhoppning om att de ska lösa organisationens brist på mångfald. En sådan förväntan skapar en orimlig situation för den enskilda individen, men den visar också på en rasistisk föreställning om att den vita organisationen *välkomnar* denna, för organisationen, *annorlunda* person. Genom att

³⁵ Ahmed Sara, Hunter Shona, Kilic Sevgi, Swan Elaine, Turner Lewis, *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector*, (2006) Final Report. Scottish Executive Central Research Unit (2000) *Researching Ethnic Minorities in Scotland*. Edinburgh: Scottish Executive. Forskningsrapporten är relativt stor och har genomförts under 2 års tid, 140 djupintervjuer har gjorts och 47 utbildningsinstanser runt om i Storbritannien har medverkat.

³⁶ Ibid s 7-9

inte utmana organisationens vithet, utan istället *bjuda in* enskilda individer som komplement, läggs ett stort ansvar och en orimlig förväntan på den enskilda individen. Att *hjälpa* andra in i organisationen är ofta välmenat, men utmanar inte den rådande strukturen och löser därmed inte bristen på mångfald, utan snarare befäster en rasistisk struktur.³⁷

I slutet av rapporten rekommenderar skribenterna olika steg för förändring, varav den mest centrala är att organisationer och institutioner måste undersöka vad som redan görs, vad i strukturen och görandet eller det som icke görs, skapar rasistiska och ojämlika strukturer. Detta måste undersökas återkommande, innan och parallellt med ett policy-arbete eller annan typ av förändringsarbete kan göras.³⁸

I ”Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations” utgår

Joan Acker bl.a. från sin egen forskning av bankväsendet i Sverige i slutet på 1980-talet, då hon studerar olika mekanismer för (icke) förändring och ger vissa förslag på åtgärder. Dels påpekar Acker att forskning kring diskriminerande organisationsstrukturer måste göras med en intersektionell ansats. För Acker är klass en central utgångspunkt i förståelsen av hur ojämlikhet skapas inom organisationer, hon skriver dock tydligt fram att det inte är möjligt att se till kategorin klass utan att samtidigt förhålla sig till andra maktordningar som ras, kön och sexualitet, för Acker hör dessa samman. De ojämlika strukturer som finns inom organisationer är flytande och tar sig olika uttryck. I vissa delar av en organisation kan jämlikhet råda, medan det i andra delar inte alls gör det. Den ojämlika strukturen samspekar med övriga samhället och den diskriminering som pågår där.³⁹

För att undersöka hur dessa ojämlika förhållanden upprätthålls måste vi undersöka en rad processer i organiseringen. Dels så påpekar hon att arbetet fortfarande organiseras efter föreställningen om en vit man utan ansvar för barn eller hushåll. 8 timmars dedikerat arbete, med tydlig starttid och en villighet att arbeta övertid om det behövs, är sinnebilden av en bra medarbetare.⁴⁰ Något som måste beaktas inom en organisation är rekrytering och anställningar. Forskning visar att vita kroppar väljs oftare än andra, det görs också skillnad mellan kvinnor och män, där olika kön rekryteras för olika arbeten. Att rekryteringar görs via (vita manliga) nätverk, upprätthåller denna ojämlika struktur. Försök till att motverka detta görs genom positiv särbehandling vid rekryteringsförfaranden. Även om detta har visat sig

³⁷ *ibid*, s 8

³⁸ *ibid*, s 123

³⁹ Joan Acker ”Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations” *Gender & Society* August 2006 vol. 20 no. 4, s 441-443

⁴⁰ *ibid*, s 448

jämna ut skillnaderna något, så ifrågasätter inte metoden hur kompetens definieras inom organisationen. Ytterligare en aspekt är den informella kontakten på arbetsplatsen och den sociala interaktionen. Det framkommer tydligt att föreställning om kön, klass och ras påverkar vilket socialt utrymme och plats du får på en organisation.

Acker belyser också att den som är privilegierad väldigt sällan ser sina egna privilegier. Och om privilegierade grupper skulle se ojämlikheter, så förklaras det med att det sker någon annanstans och inte i den egna närheten. Hur synligt eller osynligt en ojämlikhet kan vara variera något beroende på orsaken till den menar Acker. Dels så tenderar ojämställdhet glömmas bort eller anses inte vara så viktigt inom organisationen. Det samma gäller klass som bortförklaras med organisering eller ledarskap. Ras däremot är mer visuellt och kan inte bortförklaras på samma sätt, istället osynliggörs dessa skillnader eller så förnekas det, enligt Acker. Vad det gäller sexualitet, så förutsätts heterosexualitet och därför är frågan helt osynlig och den heterosexuella normen icke ifrågasatt.⁴¹ Acker ställer sig frågan om ojämlika strukturer kan förändras och menar att de kan det, men att de ofta misslyckas. En av anledningarna är att den kraft och de intressen som överordnande grupper kan mobilisera och driva överträffar den makt som marginaliserade grupper har. I artikeln ger Acker några exempel på vad som utmärkt de förändringsprocesser som har fungerat. Bland annat så har det visat sig att förändringsprocesser som riktat in sig på specifika ojämlikhets-mekanismer verkar ha haft framgång. Framgång har även gjorts då förändringsprocessen sökt stöd utanför organisationen genom att åberopa olika sociala rörelser och lagstiftning och då det samtidigt funnits ett aktivt stöd inne i organisationen. Insatser där ett visst mått av tvång och hot om förlust av makt och privilegier har också fungerat positivt.⁴²

Ovan nämnda forskningsrapporter vittnar på svårigheterna att arbeta med jämställdhet och mångfald på ett strukturellt plan. Och de pekar också mot att jämställdhet och mångfald som begrepp blivit universella begrepp som alla makthavare säger sig vara för. Begreppen tolkas som något positivt som alla vill vara en del av och som alla anser sig ”ha” eller i alla fall ”nästan ha”, trots all statistik och fakta som talar emot. Acker och forskningsöversikten från EFS-rådet lyfter behovet av att se till hur flera maktordningar samverkar. Och i forskningsrapporten *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector* lyfts hur mångfaldsbegreppet skymmer rasistiska och diskriminerande strukturer. De förändringsagenter Anna Wahl intervjuar menar att förändringen mot ett jämställt näringsliv

⁴¹ ibid, s 451-452

⁴² ibid, s 455

går väldigt långsamt. Vad som gemensamt framkommer är att det inte finns något radikalt eller förändrande med begreppen jämställdhet och mångfald i sin nuvarande form.

Teoretiska utgångspunkter

I kommande avsnitt redogör jag för de teoretiska utgångspunkter som vägleder min studie och som har en tydlig koppling till både tidigare forskning och till de utgångspunkter som ingår i det normkritiska förhållningssättet.

Intersektionalitet

Intersektionalitets-begreppet kommer ur engelskans ord *intersections*, som betyder korsvägar och är ett teoretiskt och analytiskt verktyg för att kunna belysa hur olika maktdimensioner samspelar mellan och igenom olika identitetskonstruktioner. Just metaforen av en korsväg kan vara missvisande, då det inte handlar om att det är vägar som korsar varandra och sedan går vidare i sin enskildhet. Istället analyserar intersektionalitets perspektivet hur olika identitetskategorier och maktasymmetrier ständigt är sammanflätade med varandra. Kategoriseringar som kön, sexualitet, etnicitet osv går inte att isolera eller att studera i sin enskildhet – de hör ständigt samman och reproducerar varandra.⁴³

Begreppet myntades av Kimberlee Crenshaw, företrädare för black feminism rörelsen i USA på 90-talet och var en del av den kritik som de lyfte gentemot både den feministiska och anti-rasistiska rörelsen, som båda utgick från enskilda renodlade kategorier som kön och ras. Black feminism rörelsen menade att den ena kategorin inte går att analysera utan den andra.⁴⁴ Begreppet är en del av den poststrukturalistiska rörelsen som förstår genus, sexualitet, etnicitet osv, som något som *görs* snarare än som essentiella och stabila kategorier som någon *är* eller *har*.⁴⁵

Paulina de los Reyes och Diana Mulinari beskriver det intersektionella perspektivet som ett sätt att ställa frågor kring hur integrerade och enskilda strukturer av förtryck, i relation till kategorier så som kön, sexualitet, klass och etnicitet, ständigt återskapas och omskapas i en simultan verkan. Denna maktutövning som skapar ojämlikhet och utsatthet sker på flera samhällsnivåer så som emellan individuella handlingar, institutionella praktiker, normer, rutiner och strukturella relationer. de los Reyes och Mulinari

⁴³ Nina Lykke, "Intersektionalitet på svenska", i: Axelsson Bodil, Fornäs Johan (red), *Kulturstudier i Sverige*, Stockholm: Studentlitteratur, 2007, s 131

⁴⁴ ibid, s 132, samt se: Paulina de los Reyes & Diana Mulinari, *Intersektionalitet – kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Stockholm: Liber, 2005, s 15

⁴⁵ Nina Lykke, "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen", KvT, nr 1, 2003, s 52

menar att det är genom analyser av dessa intersektioner som vi kan skapa en grundläggande förståelse för hur olika strukturer av förtryck samverkar, uttrycks och förstärker varandra.⁴⁶ Att inte ha ett institutionellt perspektiv och se hur maktstrukturer skapar utsatthet för grupper och enskilda individer, medför stigmatisering av underordnade grupper i samhället. Genom en enskild fokusering på vissa grupper, görs de ansvariga för sin egen underordning. De los Reyes och Mulinari lyfter till exempel hur kategorin kvinna och invandrare i arbetslivet används som förklaring för segregering och ojämlika villkor. Underordningen förklaras genom den enskilda gruppen (invandrade kvinnor), istället för att lyfta blicken och problematisera arbetslivets funktionssätt och den institutionella ordningen som skapar maktbärande kategorier i arbetslivet.⁴⁷

Den intersektionella analysen blir ett redskap i att se hur maktrelationerna i samhället, skapar olika fördelning av materiella och symboliska resurser, men utan att rangordna förtryck i en hierarkisk ordning. De los Reyes och Mulinari påpekar att makten verkar simultant, den är komplex och ständigt i rörelse och uttrycks därmed olika beroende på bl.a. tid, plats, rum.⁴⁸ Den intersektionella analysen och perspektivet lyfter viktiga aspekter av hur makt och identitetskategorier hänger samman och hur dessa i sin tur tar sig uttryck i olika normativa föreställningar i olika kontexter. Det intersektionella perspektivet är därmed en förutsättning för en normkritiks analys och pedagogik.

Normkritisk pedagogik

Den normkritiska pedagogiken hämtar inspiration från kritisk pedagogik och queer pedagogik. Den kritiska pedagogiken innefattar pedagogiska förhållningssätt som konstruerats i relation till olika teoretiska utgångspunkter så som feministisk-, postkolonial-, queer-teori och andra maktkritiska teorier. Det vill säga den kritiska pedagogiken förhåller sig till olika maktstrukturer som begränsar människor, det kan gälla i relation till föreställningar om kön, sexualitet, ras och etnicitet. En stor vikt läggs vid de emancipatoriska kunskapsprocesserna som tar sin utgångspunkt i marginaliserade gruppers erfarenheter av förtryck. En övergripande målsättning är att fördjupa förståelsen för villkoren för jämlikhet och demokrati. Queerpedagogiken är en del av den kritiska pedagogiken, men hämtar sin teoretiska bas från queerteorin där fokus ligger på heteronormativitet och sexualitet. Den normkritiska pedagogiken som hämtar inspiration från, framförallt dessa två fält, arbetar i ett

⁴⁶ de los Reyes & Mulinari, 2005, s 8-9

⁴⁷ ibid, s 129

⁴⁸ ibid, s 11

ständig späningsförhållande mellan att vilja lyfta fram marginaliserade röster och att upplösa kategorier.⁴⁹

- Antioppressive pedagogy/Anti-förtryckande pedagogik

Det pedagogiska förhållningssättet antioppressive pedagogy, är central inom den normkritiska pedagogiken, där läraren och professorn Kevin Kumashiro har en stark röst. I formuleringen av hur antioppressive pedagogy kan användas utgår Kumashiro från sin egen roll som aktivist och pedagog, men också från sina erfarenheter av att vara en asiat-amerikansk homosexuell man i USA, i teoretiserandet och formulerandet av pedagogiska vägar till lärande. Hans utgångspunkt är lärandesituationen i en skola, men hans förhållningssätt kan översättas och förstås i alla situationer som syftar till lärande. Centralt för Kumashiro är att lärandet är i en ständig process. Han ser också på lärande som något som pågår hos alla, det vill säga både hos studenter och pedagoger. Central är också den kris en person ställs inför och genomgår då ny kunskap presenteras. Här blir pedagogens roll att leda och guide:a genom denna kris, men utan möjlighet till kontroll över förloppet.⁵⁰ En viktig del i antioppressive pedagogy är att fokuset och kunskapen börjar hos den egna individen. Det vill säga lärandet handlar inte om att förstå något hos den Andre, utan istället vänds blicken mot de egna föreställningarna och det egna agerandet. Kumashiro ramar in fyra tillvägagångssätt och pedagogiska vägar som han ser att forskare och pedagoger inom den kritiska pedagogiken ägnar sig åt. Dessa är lärande för den Andre, lärande om den Andre, lärande som är kritisk gentemot privilegier och skapandet av den Andre, lärande som förändrar studenter och samhället. Kumashiro menar att många pedagoger använder sig av en kombination av dessa fyra men genom att undersöka de olika utgångspunkterna i de fyra förhållningssätt visar han hur förtryck förstås och vilka metoder som föreslås inom de olika tillvägagångssätten. Han ger också förslag på styrkor och svagheter inom varje förhållningssätt.⁵¹

- Lärande för den Andre

I det här fältet förstås förtryck genom den faktiska diskriminering och utsatthet som den Andre är med om. Detta förtryck, förutom att det sker ”på riktigt”, konstrueras också genom majoritetssamhällets idé om hur den Andre är, ska vara eller borde vara för att inte utsättas för

⁴⁹ Viktorija Kolonaityté, 2014, s 15-16

⁵⁰ Kevin Kumashiro, *Against common sense – Teaching and Learning Toward Social Justice*, 2 uppl, New York/London: Routledge, 2009, s 30

⁵¹ Kevin Kumashiro, *Trouling education – Wueer Activism and Antioppressive Pedagogy*, New York/London: RoutledgeFarmer, 2002, s 31-32

förtryck. Ibland tar detta sig uttryck också i relation till hur den som inte är den Andre, ska göra för att inte bli den Andre. Två sätt till förändring föreslås av forskare som befinner sig inom detta fält; dels handlar det om att göra skolan (eller arbetsplatsen, samhället) tryggt för alla. Här ska den Andre, kunna vara den Andre utan att behöva bli ifrågasatt. Som ett steg för att bekämpa förtryck föreslås separatistiska trygga rum där den Andre kan vara trygg och träffa likasinnade. Här kan den Andra, tillsammans med andra, lära sig att hantera det förtryck den utsätts för. Pedagoger ska, inom ramen för denna förståelse, förstå sina studenters olikheter och skapa utrymme för detta. Kumashiro menar att styrkan med detta perspektiv är att den uppmärksammar pedagoger på att alla studenter inte har samma förutsättningar. Däremot pekar Kumashiro på problematiken med hur fokus läggs på den Andre. Då all energi går åt att undersöka och undkomma det förtryck den Andre utsätts för, undersöks inte på vilket sätt förtrycket också privilegerar normen. Därmed konstrueras problemet hos den Andre. Det vill säga om den Andre inte fanns i skolan, hade det inte funnits något förtryck. Kumashiro menar också att detta förhållningssätt tvingar pedagogen att definiera den Andre. Detta skapar problem, dels för att det är omöjligt att definiera en annan människa, men också för att gränsdragningen kring definitionerna är otydliga. Ska definitionerna gälla de som *är* annorlunda, men inte de som *uppfattas* vara annorlunda? Det vill säga ska de separatistiska rummen, för att t.ex. skydda mot homofobi, vara till enbart för de personer som definierar sig som hbtq, eller är de också öppna för de som utsätts för homofobi för att de upplevs som hbtq-personer?⁵²

- Lärande om den Andre

Här konstrueras förtrycket genom den kunskap som förmedlas. Det vill säga problemet ligger i att den kunskap som lärs ut är bristfällig. Dels förmedlas en ensidig, hegemonisk berättelse om världen. Och då kunskap om den Andre förmedlas, beskrivs det som något vid sidan av eller som en stereotyp bild. Ett förslag på en lösning, enligt de som arbetar utifrån detta förhållningssätt, är att den Andres historia berättas integrerat i undervisningen. Det vill säga den Andres berättelse inte ska ges utrymme endast en viss dag eller i ett visst kapitel, utan berättelsen ska vävas in i den ordinarie kunskapsförmedlingen. Styrkan med detta förhållningssätt är att alla studenter lär sig olika perspektiv och får en bredare kunskap om de Andra. Där igenom kan det skapas förståelse och möjligheter till igenkänning, vilket skulle minska utrymmet för förtryckande beteende. Dels så skapar idén om att mer information och

⁵² Kumashiro, 2002, s 32-39

kunskap om den Andre ska generera en mer tolerant hållning hos normen, just en uppdelning mellan *vi* och *dom*. Det förstärker dikotomin, som en säger sig vilja bort ifrån, och rubbar eller stör inte den egna självbilden. Kumashiro påpekar också att strukturell förändring inte görs av att människor blir mer toleranta och förstående, det är inte genom mer kunskap som makten rubbas. Ytterligare risk med detta förhållningssätt är att berättelsen om den Andre, konstrueras som den enda berättelsen om denna specifika grupps historia, det vill säga det finns inget utrymme för mer komplexa och individuella berättelser. Dessutom förväntas ofta den Andre vara en expert på just den specifika historien. Ytterligare en risk eller snarare en svårighet är omöjligheten i att öka kunskapen om alla minoritetsgrupper i hela världen, detta lägger enbart kunskap i en oändlig hög på varandra, snarare än förändrar eller stör kunskapsproduktionen.⁵³

- Lärande som är kritisk gentemot privilegier och skapandet av den Andre

Inom detta förhållningssätt så förstås förtryck som skapad av strukturer och olika processer i samhället. Dessa förtryckarsystem privilegierar vissa grupper och skapar andra till avvikare. Dessa teoretiker föreslår ett kritiskt förhållningssätt till kunskap och menar att vi behöver mer kunskap, men inte om den Andre, utan om förtryck och dess mekanismer. Dels handlar det om att utveckla en kritisk blick, men också om att ”avprogrammera” den tidigare kunskapen om vad som anses vara normalt och normativt. Det handlar också om att lära sig om sig själv, att se hur en själv ingår i privilegierade likväl som ”andra-skapande” strukturer. Inom detta fält lyfts också handlingen fram, det vill säga den kritiska hållningen är inte enbart riktad mot kunskapen och förtrycket utan måste också genomsyras av ett kritiskt handlande. Det är först då en förändring är möjlig. Med ett fokus på handling, en kritisk förståelse av sig själv och den kunskap som produceras finns en potential till förändring skriver Kumashiro. Han ser dock några risker med detta förhållningssätt och menar bland annat att genom det här strukturella sättet att förhålla sig till förtryck inte gör det möjligt för en mer situerad förståelse av förtryck och makt. Det skapas en låsning och en statisk struktur som gör att vi inte ser att flera diskurser pågår samtidigt och förändras över tid, plats osv. Kumashiro menar också att det inte är en given utveckling att studenten först ska lära sig förhålla sig kritisk och sedan agera kritiskt. Återigen påpekar han att förståelse inte nödvändigtvis föder förändring.⁵⁴

- Lärande som förändrar studenter och samhället.

⁵³ ibid, s 39-44

⁵⁴ ibid, s 44-50

Inom det här fältet förstås förtryck utifrån en poststrukturalistisk förståelse av makt. Där förtrycket uppkommer genom olika diskurser och ett upprepande av specifika föreställningar kopplad till en förtryckande historia. Förtrycket får olika betydelser och tar sig olika uttryck beroende på i vilken kontext de uttrycks, trots att grunden för den är samma citering, samma återupprepning av den tidigare historien. För att bryta detta bör vi störa denna återupprepning och därmed skapa en omarbetad och mer komplex version av historien. Genom att reflektera över vad som inte berättas, eller vad som utesluts i en berättelse, skapas en förståelse och nya möjliga vägar, men också en förståelse över att dessa uteslutningar skapar diskurser. Då detta görs kommer en kris att uppstå, eftersom en förutfattad sanning kommer att ifrågasättas och den enskilda personens världsbild kommer att ifrågasättas. Här sker något som Kumashiro kallar för en ”paradoxal situation av lärande och omlärande” (a paradoxical condition of learning and unlearning). Å ena sidan upplever studenten sig fri i att ha upptäckt något annat, men samtidigt finner sig en paralyserande känsla av att vara fast, att inte komma vidare med de nya insikterna. Denna obehagliga dubbelhet kan leda till att studenter vägrar att ta sig vidare, och vissa pedagoger undviker därmed denna typen av utmaningar. Kumashiro menar dock att det är genom att hantera denna kris, som ny kunskap kan frambringas. Det andra alternativet, om att inte närma sig krisen, blir enbart ett återupprepande av redan givna idéer som inte skapar någon förändring eller förskjutning. Att hantera och leda genom denna kris blir pedagogens uppgift och ansvar. Ett sätt att arbeta sig igenom denna kris, ger Kumashiro som exempel, är att arbeta med dagböcker och skrivande och därmed skapa utrymme för självreflexivitet. Att återkomma till sin kris, återuppleva den och studera den utifrån. Genom att göra denna återresa, skapas en möjlighet till att citera på ett nytt sätt, att se hur en själv förhåller sig till dikotomin norm/normal och den Andre/den avvikande.⁵⁵ Kumashiro lyfter fyra etiska dilemman med detta förhållningssätt: är det etiskt försvarbart att medvetet föra en student in i en kris? Är alla upplevelser av kris, anti-förtryckande? Är det integritetskränkande för studenten att arbeta igenom en kris? Är all upprepning förtryckande och all omskapande tecken på anti-förtryckande förändring? Eftersom Kumashiro menar att ny kunskap enbart kan nås via krisen, ser han det snarare som oförsvarbart rent etiskt att undervisa för att undvika denna kris. Han menar också att vi aldrig kan vet i förväg hur eller om en student tar sig igenom en kris. Vi utgår alla från olika platser och förstår och tolkar alla olika, därför går det inte heller att ge några garantier för att en kris leder till anti-förtryckande förståelse. Här föreslår Kumashiro mer forskning på hur kriser fungerar. Pedagoger måste leda genom kriser

⁵⁵ ibid, s 50-68

utan att exponera studenten för en offentlighet eller avslöjanden. På samma sätt som att all förändring inte är anti-förtryckande så är inte heller all upprepning det. Upprepning och citering kan skapa trygghet och igenkänning, men då den gör det på bekostnad av andra, är den förtryckande. Att försöka omskapa den kan ge anti-förtryckande resultat, men det kan också omskapas till dess motsats.⁵⁶

Metod

För att undersöka gruppens förslag på komponenter till en normkritisk förändring, inom en pedagogisk kontext, genomför jag en diskursanalys⁵⁷ av mitt empiriska material. Jag kommer också studera vilka hinder till en normkritisk förändring som referensgruppen diskuterar. Samt hos vem den normkritiska förändringen förväntas ske. Mitt empiriska material består av deltagande observationer av de 4 referensgruppträffar som projektet genomfört.

Metod för materialinhämtning

Deltagande observationer är att samla in data genom att delta i de studerade människornas vardagliga eller icke-vardagliga aktiviteter, handlingar och sociala samvaro. Ordet deltagande i deltagande observationer ger en bild av forskarens roll i fältarbetet. Forskaren deltar alltså i en aktivitet eller situation tillsammans med de människor hen studerar. Forskarens roll är dubbel i denna metod – dels så deltar hen i aktiviteten, samtidigt som denna aktivitet och människor studeras. I *Deltagande observation* skriver Katrine Fangen att deltagande observations-metoden är en skala där du kan befinna dig på ena änden av att enbart observera och stå utanför och på den andra sidan av skala vara fullt delaktig i det som ska studeras. Fangen skriver att det är viktigt, då en använder deltagande observationer som en forskningsmetod, att hitta ett bra sätt att kombinera båda dessa handlingsprinciper.

Den deltagande delen av denna metod är som sagt var central, inte enbart för att jag som forskare ska förstå människorna, kontexten och handlingarna, utan också för att förhindra eller i alla fall minska en obehagskänsla hos deltagarna där de känner sig objektiverade och

⁵⁶ ibid, s 69-70

⁵⁷ Diskursanalysen är ett teoretiskt och metodologiskt verktyg för att tolka världen utifrån premisen om att talet formar vår verklighet. Analysmetoden och teorin bygger på en socialkonstruktivistisk grund, vilket bl.a. innefattar en kritisk inställning till självklar kunskap. Det vill säga "verkligheten" är enbart en produkt av vårt kategoriserande, det finns alltså ingen "verklighet" som ska avslöjas, utan vi skapar den genom vårt tal och vår kunskap. Denna kunskap är alltid historisk och kulturellt präglad genom vårt sociala handlande, vilket i sig är antiessentialistiskt. Det vill säga människan har ingen "kärna" eller bär på en specifik "sanning" som vi kan avslöja. Vårt sätt att uppfatta världen skapas i sociala processer och i en social interaktion med andra. Referens: Marianne Winther Jørgensen, Louise Philips, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000, s 7-12

stressade av forskarens närvaro. I deltagandet ligger också att du som forskare framförallt ska delta i det sociala spelet och inte nödvändigtvis i de handlingar som forsknings-subjekten utför. Positiva fördelar med metoden är att du som forskare får en slags förstahandsinformation som är betydelsefull för analysen och förståelse av ditt material. Metoden låter forskningsmaterialet leva sitt eget liv, där forskaren är med om en något mer organisk process av händelser än vad som är möjligt i en intervju-situation. Därmed följer forskaren ett skeende där kontrollen över situationen inte ligger hos forskaren på samma sätt som i andra metoder. Detta gör det svårt att förutspå dess utkomst, men kan därmed vara med och förskjuta den maktrelation som finns mellan forskare och deltagare.⁵⁸

Många av de dilemman och svårigheter som beskrivs i användandet av deltagande observationer så som att vinna förtroende, urval och problemformuleringar ser jag som redan hanterade av projektet. Projektet har exempelvis förtroende i den referensgrupp som deltar (och därmed jag), problemformuleringarna (kring att en normkreativ certifiering behövs) är något som gruppen också skriver under på, samt att urvalet av personerna som deltar i referensgruppen har gjorts av projektet.

Analysmetod: What's the problem represented to be?

Som analys-metod inspireras jag av Carol Bacchi, *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Bacchi har via 6 frågor konstruerat ett policyanalytiskt verktyg för att fördjupa förståelsen av en policys både explicita, men för framförallt de implicita, frågeställning(ar) den presenterar. Bacchi menar att policys i sig konstruerar och därmed representerar olika typer av problem som den säger sig vilja lösa. Genom att studera de föreslagna åtgärderna kan vi få en större förståelse för den typ av problem policyn konstruerar. Och hur problemet representeras ger oss möjlighet att se vilka människor som är tänkta som bärare av problemformuleringen, vem som stigmatiseras och vem som inkluderas. What's the problem represented to be, förkortat WPR, skapar öppningar för att tänka i andra banor, för att utforska vad som skulle kunna vara istället. WPR-metoden är inte ute efter att se hur policymakarna tänkte, utan vill istället se hur olika typer av kunskaper producerar och reproducerar problem med utgångspunkt i den givna policyn. Då mitt material är mer organiskt än ett policy-dokument kommer jag att använda mig av Baccis frågor i en friare form, där hennes tankar bakom frågorna framförallt kommer att vara vägledande, snarare än att jag kommer att hålla mig strikt till de specifika frågorna eller den ordning hon föreslår.

⁵⁸ Katrine Fangen, *Deltagande observation*, Malmö: Liber, 2005, s 30-33

De 6 frågor som WPR utgår ifrån är:

- 1) Vilket problem representeras inom policyn?
- 2) Vilka förutfattade meningar och förutsättningar ligger bakom representationen av problemet?
- 3) Hur har problemet uppstått?
- 4) Vad lämnas oproblematiserat? Var finns tystnaderna? Kan problemet tänkas ut annorlunda?
- 5) Vilka effekter får problemformuleringen så som den är representerad?
- 6) Hur och var har denna problemformulering producerats, spritts och försvarats? Hur skulle den kunna bli ifrågasatt, avbruten eller ersättas?⁵⁹

De övergripande frågeställningarna som jag stället till mitt material är:

- Vilka hinder ser referensgruppen till en normkritisk förändring?
- Vilka komponenter föreslår referensgruppen för en normkritisk förändring?
- Vem vänder sig den normkritiska förändringen till? Det vill säga; var ska förändringen ske?

Referensgruppen

Jag har följt en referensgrupp som valts ut av projektet, sammanlagt är det fem personer som träffats vid 4 tillfällen á 6 h/tillfälle. Referensgruppsträffarna har gjorts på projektets kontor i Stockholm. Träffarna har arrangerats av projektet Normkreativ Certifiering och de har letts av en projektledare, som haft en aktiv roll i referensgruppen och har också lett samtalen. Jag har därför valt att plocka in även projektledaren i mitt empiriska material. Alla medverkande i referensgruppen har lång erfarenhet av sitt fält och sin profession. Min tolkning är att alla säger sig jobba med normer på olika sätt, men enbart 3 av 5 skulle säga att de arbetar uttryckligen med normkritik. Av de som säger sig arbeta med normkritik är en verksam inom mediabranschen, en är lärare och arbetar just nu på ett företag som erbjuder normkritiska metoder för organisationer, och den tredje driver ett företag som arbetar med normkritik främst riktad mot pedagoger verksamma inom förskolor och skolor. De två andra deltagarna i referensgruppen använder andra begrepp, än normkritik, för att beskriva sina arbetssätt. Den ena beskriver sig jobba med mångfald, integration och privilegier. Och är verksam med en verksamhet som sammanför olika människor i ledande positioner, i ett ledarskapsprogram.

⁵⁹ Carol Bacchi, *Analysing Policy: What's the problem represented to be?*, Frenchs Forest: Pearson Australia, 2009, s ix-xxi

Den andra beskriver sig jobba med medborgardialoger, förändringsprocesser och deltagande och forskar just nu på deltagandefrågor i stadsplanering kopplat till makt. Projektledaren arbetar jag själv med. De andra har jag träffat tidigare i andra sammanhang, men jag har inte haft någon arbetsrelation med någon av dem. En av deltagarna är jag bekant med sedan lång tid tillbaka, men vi umgås inte privat längre.

Träffarna har strukturerats efter olika teman som projektet definierat. De har växt fram organiskt efter varje träff, då projektledaren summerat och dragit ut en röd tråd från tidigare samtal som kommande mötes tema sedan byggt på. Träff 1 var mer ett öppet möte, där deltagarna fick lyfta olika aspekter av en normkritisk förändring som de tycker är viktig och som de skulle vilja arbeta vidare med. Träff 2 och 3 har haft det gemensamma temat: ”igångsättning” – hur kan en få en grupp eller individer med sig i en normkritisk förändring? Den sista träffen hade tema motstånd. Referensgruppsdeltagarna har inför varje möte (förutom det första) blivit ombudda att ta med sig en metod, som de kan presentera och som gruppen kan pröva. Tillsammans reflekterar sedan gruppen över möjliga utvecklingar, samt svårigheter eller utmaningar med metoden.

Information om mitt deltagande och syfte har skickats ut till referensgruppen via e-mail, i samband med förfrågan om att delta i gruppen. Denna information har de även fått på plats. Jag har varit observatör under våra möten. Jag har också informerat om hur materialet kommer att användas och att de får tillgång till det och min uppsats när de så önskar. Jag har erbjudit deltagarna att läsa uppsatsen i slutskedet och jag har informerat dem att jag kommer att hålla en presentation om mitt material för de som är intresserade av att delta. Under våra möten har jag både skrivit anteckningar och spelat in samtalen med min telefon. Efter våra träffar har jag fört logg-bok över mötena.

Avgränsningar och arbetssätt:

Det som är möjligt att analysera och teoretisera kring utifrån mitt empiriska material är de förslag på komponenter för normkritisk förändring som diskuteras. Även om vi i referensgruppen provat vissa av de metoder som deltagarna pratat om och även om dessa metoder har använts av dem själva i sina egna verksamheter, kan denna analys enbart säga sig berätta något om de idéer och tankar som deltagarna bidrar med. Det går således inte att säga något om hur dessa metoder fungerar i verksamheter där en normkritisk förändring ska genomföras. Jag vill också poängtera att det slutsatser som jag kommit fram till genom min analys i denna forskningsrapport inte är den enda möjliga analysen över dessa samtal. Utifrån de frågeställningar, de teoretiska utgångspunkter jag valt och med de glasögon jag studerat

mitt material, ska analysen snarare ses som ett förslag på en möjlig tolkning av det som sagts. Då materialet dessutom varit omfångsrikt, så har jag fått göra avgränsningar i min analys. Jag har valt att fokusera på talet kring eller inför de olika metoderna. Metoderna har jag valt att inte ta med i min analys, då de skulle ta för mycket utrymme att beskriva dessa. Utgångspunkten för referensgruppen har varit en normkreativ certifiering som innebär att en utbildning ska skapas för organisationer. Det har medfört att talet har utgått ifrån en undervisnings-situation eller att en läroprocess ska ske. Således är utgångspunkten att det finns någon som ska lära ut något till någon annan.

Då materialet är omfångsrikt, 4 x 6 h inspelat material och tiden som funnits för att skriva denna forskningsrapport inte varit lika stor, har jag valt att transkribera enbart valda delar av materialet. Jag har först följt mina anteckningar från referensgruppsträffarna, för att få en överblick över materialet. De är på 13-21 sidor/tillfälle där jag så noga som möjligt skrivit ner vad deltagarna sagt. Jag har sedan tematiserat varje tillfälle och ramat in olika underrubriker i olika mind-maps. Efter det har jag transkriberat valda delar av samtalen, för att kunna ta fram citat och lyssna på olika resonemang som görs.

Analys av empiriskt material

Hinder för normkritisk förändring

I materialet framkommer olika hinder för, eller förklaringar till varför, en normkritisk förändring behövs. Dessa har jag valt att gruppera på följande sätt:

- a) Omvärlden och inom-feministisk kritik
- b) Avsaknaden av handling
- c) (Intern) självbild
- d) Obehag och motstånd

- a) Omvärlden och inom-feministisk kritik

T: "...det känns som att vi står och väger liksom, homofobin ökar, rasismen ökar och så. Så nu måste vi också gå ihop och vara strategiska och kunna enas kring vissa frågor och ändå behålla den där högt i tak liksom."

I citatet framträder två omvärldsförhållanden som hinder för en normkritisk utveckling. Dels är det en omvärld som ter sig mer och mer hotfull *"det känns som att vi står och väger liksom"*. Och dels så lyfts en inom-feministisk kritik, där den feministiska rörelsen är en splittrad rörelse, som nu måste bli mer pragmatisk och gå samman. Att det ska vara *högt i tak*,

tolkar jag som att vissa överseenden kring olikheter bör göras och att den feministisk rörelse bör enas kring vissa frågor för att skjuta fram positionerna. Vem som adresseras i detta, eller vem som skapar att det inte är högt i tak är svårt att urskilja, men det går att skönja en konflikt mellan de som arbetar med jämställdhet och de som arbetar intersektionellt, som i det här fallet betyder normkritiskt.

N: *"... jag ser mer och mer också att det börjar bli en konflikt mellan jämställd-människorna som sysslar med genus och normkritikerna som vill jobba med flera maktperspektiv samtidigt /../ jag kan tycka mig märka att det finns en hätskhet, bland vissa som jobbar med jämställdhet i alla fall, som biter sig fast i detta. För det är också många personer, inte minst kvinnor, medelklasskvinnor som ju har fått en position på att dom har gjort en kamp liksom och nu vill dom inte släppa nån jävel över bron därför det är pengar och resurser"*

Här framkommer att makten ligger hos *"jämställd-människorna"* som inte vill släppa in de som arbetar med normkritik. De som blir hindret för en normkritisk förändring är en homogen grupp av *"medelklasskvinnor"*, som arbetar med jämställdhetsfrågor och som inte vill släppa sina positioner eller privilegier. Om vi ser till EFS-rapportens resultat om att det saknas forskning kring projekt som har en intersektionell analys, kan vi misstänka att den maktdimension som det talas om ovan är en realitet i denna interna konflikt. *"Jämställdhets-människorna"* har möjlighet att genomföra projekt på ett annat sätt än de som arbetar intersektionellt, de har därmed relativt större makt att agera och vill därmed inte *"släppa nån jävel över bron därför det är pengar och resurser"*. Problemet så som det beskrivs i citat kan vidare tolkas som att motståndet, eller hindret, finns mot en mer komplex verklighetsbeskrivning som normkritiken säger sig representera. Den bakomliggande problembilden, den kontext som citatet förhåller sig till, kan vi tolka som en del av den dubbelhet som ständigt finns i normaliseringsprocesser som Fahlgren, Johansson och Mulinari talar om i *Normalization and Outsiderhood: Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*. Där den identitetskategori som *"jämställdhets-människorna"* arbetar för, det vill säga *"Kvinnor"*, skapas som en homogen grupp och som i sin strävan efter att bli *"normala"* eller *"precis som ni"*, skapar sitt utrymme genom att förtrycka andra.⁶⁰

⁶⁰ Fahlgren, Johansson, Mulinari, 2011, s 4

b) Avsaknaden av handling

Samtidigt tecknas ett annat problem till varför normkritisk förändring inte sker, och det är avsaknaden av handling. Att denna avsaknad av direkt handling finns överallt, ”även” inom de egna leden kan vi utläsa i följande citat.

T: ”...den kritiska positionen överlag kan nästa bli som en identitet och det är ganska creddigt att vara kritisk, ju mer kritisk du är, ju mer cred. Och att det nästan kan bli det här, att vi inte liksom kan jobba praktiskt till slut, därför att man sitter hellre och dekonstruerar och är kritisk än att: okej- men nu måste vi ju konstruera nya alternativ. Då måste vi ju testa och då blir man ju utsatt på ett annat sätt, liksom. Och jag känner att det där är så himla viktigt steg att ta.”

Citatet är hämtat utifrån en diskussion om en intern feministisk kritik. Återigen lyfts en önskan om en pragmatisk hållning inom de egna leden. I citatet framkommer att det är de som representerar den kritiska positionen, de feminister som är icke-pragmatiska, som skapar hinder för att kunna testa. Kevin Kumashiro menar i sitt tredje perspektiv att en kritisk blick inte enbart ska vändas mot den kunskap som lärs ut, utan att vi även måste praktisera ett kritiskt handlande. Problemet som skapas inom detta tredje perspektiv och som vi kan utläsa i citatet ovan är att en kritisk förståelse av kunskap och förtryck inte räcker, utan att vi också måste agera kritiskt för att få till en förändring.⁶¹ Vi kan också förstå att det upplevs som en risk att ”testa” för ”då blir man ju utsatt på ett annat sätt”. I citatet tecknas det å ena sidan en uppmaning om handling men samtidigt en slags rädsla för den samma. Problemet blir att en inte vågar testa, med risk för att bli utsatt. Kalonaityté skriver att det normkritiska fältet omfattar ett så komplext begreppsligt landskap med många valmöjligheter att en slags förlamning kan uppstå. Detta framförallt om redan invanda mönster ska ändras.⁶² Vad som skulle hända om en blir ”utsatt” går inte att utläsa, men jag tolkar det som att en då inte får den ”cred”, eller erkännande av andra feminister som andra får.

I den tidigare forskningen som jag hänvisar till i denna forskningsrapport framkommer även avsaknaden av handling som ett tydligt hinder för förändring. Även Sara Ahmed hävdar detta och skriver t.ex. i *On being included*, att organisationer många gånger arbetar med mångfald som en bild. Det vill säga bilden av organisationen ska korrigeras så att organisationen uppfattas som mångfaldig, snarare än att målet ligger i att omskapa organisationen från grunden. Det blir viktigare att förändra upplevelsen/bilden av vithet,

⁶¹ Kumashiro, 2002, s 47

⁶² Kalonaityté, 2014, s 117

snarare än att ändra på vitheten i organisationen.⁶³ I rapporten av Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner framkommer liknande resonemang, organisationer arbetar med mångfald för att ”skapa mångfald” - för att visa upp. Det vill säga mångfaldsarbetet handlar om att göra om på ”ytan”, att till exempel ändra bilder på hemsidan eller i broschyrer, att skriva texter om mångfald och intentioner om mångfaldsvisioner, men utan att det skett någon direkt handling och förändring.⁶⁴ Ytterligare aspekter av avsaknaden av handling kan vi läsa i detta korta meningsutbytet:

N: ”För är det någonting som svenska organisationer, som jag har mött, så är de bra, dom är bra på att göra planer.

T: Där kan man tänka just det där, som jag sa innan, men hur iscensätter vi dom planerna eller hur kommer vi till det där hur:et? För dom planerna har ju många och de ligger ju väldigt ofta i byrålådan.”

Citatet förhåller sig till en diskussion kring förändringsprocesser och problemet kring avsaknaden av handling inom en organisatorisk kontext, där organisationer är *bra på att göra planer*. Men där det efterlyses ett handlande i form av *hur iscensätter vi dom planerna eller hur kommer vi till det där hur:et?* Som Sara Ahmed också beskriver, så beskriver deltagarna i referensgruppen det som att organisationer generellt är bra på att göra policys, men att det därefter väldigt sällan händer något. Att skriva dessa planer upplevs som ett sätt att handla, genom att skriva så *görs* något. Men i själva verket har enbart ett dokument nedtecknats och ingen förändring skett.⁶⁵ Samma slags skepsism, som vi ser i dialogen ovan, visar förändringsagenterna i Anna Wahls kapitel i SOU-rapporten 2014:80, då de menar att det finns en stor tilltro till att skriva dokument och planer, men att implementeringen och hanteringen av dessa sedan haltar.⁶⁶ Problemet som det är formulerat i citatet ovan är just brist på handling i relation till de åtgärder som formulerats i dokumenten, att de överenskommelser som gjorts i policys inte genomförs och därmed har inte heller någon strukturell förändring skett. Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner menar att dessa handlingar som inte görs (som också kan ses som handlingar), men också de handlingar som faktiskt genomförs i organisationen skapar institutionell vithet. Denna institutionella vithet gör svarta medarbetare och medarbetare som tillhör minoritetsgrupper hyper-synliga och skapar stress och utsatthet

⁶³ Sara Ahmed, *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press, 2012, s 34

⁶⁴ Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner, 2006, s103

⁶⁵ Sara Ahmed, *On being included*, sid 101

⁶⁶ SOU 2014:80, 2014, s 107

hos denna grupp. Följden blir således att strukturella rasistiska strukturer och den institutionella vitheten inte ruckas eller adresseras, istället blir de dokument som produceras en slags måttstock på hur mycket mångfald organisationen ”är” eller ”gör”.⁶⁷ Precis som citatet ovan nämner: N: ”För är det någonting som svenska organisationer, som jag har mött, så är de bra, dom är bra på att göra planer.” Så recenseras organisationer oftast efter hur ”bra” dom är på att göra planer – inte hur strukturen i grunden ändrats enligt Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner.⁶⁸ En önskan om en strukturell förändring kan vi utläsa i följande citat.

U: ”Det handlar om en radikal förändring. /.../ att vi faktiskt måste förändra allas villkor, inte bara att ”dom” ska komma in på våra villkor. /.../ Att hon (hänvisar till Viktorija Kalonaityté, författarens anm) pratar om att vi verkligen måste förändra villkoren och metoderna i grunden.”

Här adresseras just ett behov om att förändringen måste vara *radikal*, att det krävs mer än att skriva policys och handlingsplaner för att få till en förändring strukturellt, vi ”*måste förändra villkoren och metoderna i grunden*.” Problemet är, precis som Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner påpekar, att förändringen villkoras genom att en viss grupp ”dom” är välkomna in i organisationen så länge dom kommer in på redan bestämda villkor.⁶⁹

c) (Intern) självbild

Bristen på handling eller den inbillade handlingen genom att skapa policys och planer skapar en självbild som sällan stämmer med verkligheten. Vilket är ytterligare ett hinder som referensgruppen lyfter för en normkritisk förändring.

N: ”Nu när jag bara spånar, men om jag ska prata om dom som tycker att de per automatik jobbar normkritiskt internt, då med mänskliga rättigheter och feministiskt och på alla sätt och vis, dom kan bara tro att dom gör det. Och då tänker jag på organisationer som jag jobbat med, det är XX, stor organisation i Sverige, den största, och XXX. Som ju jobbar med mänskliga rättigheter och den typen av organisationer, dom har trott att allt detta har kommit per automatik ”för vår expertis ligger inom mänskliga rättigheter”, men gjorde det det? Nej.”

Här efterlyses en förståelse för och en analys av den egna organisationen, även om den arbetar med ”rätt” ansats i sitt utåtriktade arbete. Citatet går också att läsa som en frustration över att

⁶⁷ Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner, 2006, s 90

⁶⁸ ibid, s 8-9

⁶⁹ ibid, s 8

dessa organisationer vägrar se till sina privilegierade positioner eller ens vara medveten om att interna processer inte kommer per automatik om en arbetar med liknande frågor i sitt utåtriktade arbete: *”dom har trott att allt detta har kommit per automatik ”för vår expertis ligger inom mänskliga rättigheter”, men gjorde det det? Nej.”* Joan Acker menar att alla organisationer, genom hierarkiska strukturer, upprätthåller ojämlika förhållanden i relation till klass, kön, sexualitet och ras, genom medvetna eller omedvetna processer, interaktioner och handlingar. I vilken grad detta sker och hur synligt det är varierar från organisation till organisation.⁷⁰ Acker poängterar också att normen sällan ser sina egna privilegier, men då den gör det så avfärdas det med att förtrycket pågår någon annanstans.⁷¹ Med andra ord krävs en aktiv medvetenhet i varje organisation för att bryta med ojämlika förhållanden. Något som också lyfts i Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner är att organisationen som arbetar med mångfaldsfrågor och skapar policys och planera kan upplevas som att de är goda organisationer som är ”bra på mångfald”. Bilden av den ”goda” organisationen upprätthålls av både den egna organisationen och av anslagsgivare och omvärlden. Denna bild kan många gånger skapa ett hinder för direkt handling mot diskriminering och strukturell rasism, då organisationen upplevs som god och ”är” eller ”har mångfald.”⁷²

Ett annat sätt att tolka citatet och idén om den ”goda” organisationen och självbilden är utifrån en marknadsliberal kontext som påverkar alla delar av vårt samhälle. Kalonaityté beskriver exempelvis att den marknadsliberala logiken tvingar fram enbart goda exempel, och där tillkortakommanden eller misslyckanden inte tillåts då god prestation blir en marknadsföringsteknik och ett sätt att överleva.⁷³ Att den oreflekterade självbilden finns även hos den enskilda individen tolkar jag utifrån citatet nedan av en annan av referenspersonerna.

T: ”då handlar det också om att erkänna själv, att jag värderar olika för jag kan värdera exakt samma merit på olika sätt beroende på vem som säger det och där tror jag är en sån där nyckelgrej, det vill inte folk erkänna. ”nej, det är bara barn här, vi jobbar inte så med tjejer och killar eller etnicitet, eller vi är bara vuxna här” ah.”

Att ”erkänna” att vi värderar olika eller att normer påverkar oss verkar utlösa en slags beröringsskräck. - Nej, inte är jag sådan! Ett sätt att tolka detta är genom Kevin Kumashiros förståelse kring krisen som uppstår då vi människor ställs inför ny kunskap där vi får reflektera över våra egna positioner och de förtryck vi är med att upprätthålla. Detta blir en

⁷⁰ Acker, 2006, s 443

⁷¹ *ibid*, s 452

⁷² Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turner, 2006, s 120-121

⁷³ Kalonaityté, 2014, s 46

smärtsam upplevelse för den egna individen.⁷⁴ Frida Darj diskuterar i sitt bidrag i *Normkritisk pedagogik*, just hur problemet med diskriminering och förtryck ofta läggs hos, antingen en specifik utpekad grupp, eller hos ett diffust ”andra”.⁷⁵ Hon skriver att om vi inte ser vår egen roll i upprätthållandet av begränsande normer, så förblir heteronormativiteten osynlig och oproblematiserad.⁷⁶ Ett annat sätt att tolka detta är istället att se det som ett uttryck för motstånd. Viktoria Kalonaityté talar om en typ av motstånd som ”förlust av trygghet”. Här beskriver hon att grupper, som egentligen skulle gynnas av förändringar, ibland upplever att den bild de haft av sin yrkesroll eller yrkesidentitet omkullkastas då brister påkallas.⁷⁷ Kalonaityté skriver vidare att en normkritisk förändring är svår att åstadkomma då normblindheten är institutionaliserad och är många gånger tätt sammanbunden med den egna självbilden. Att påpeka brister eller att börja rucka på de invanda tanke-mönster skapar obehag och kan generera motstånd eller motvilja.⁷⁸

e) Obehag och motstånd

U: ”En erfarenhet var mitt eget obehag eller osäkerhet när det är lite annorlunda. När det tar mer tid, vi testade ju själva så vi visste ju inte vad som skulle hända. När jag kände det ville jag styra tillbaka till så som jag vill ha det.”

Likt citatet ovan finns ett flertal exempel i materialet på ett slags obehag eller osäkerhet kring att röra sig och agera bortom det okända. I citat ovan uttrycker en av referenspersonerna just ett sådan slags obehag och en vilja om att styra tillbaka till ”*så som jag vill ha det*”. Här framkommer en problembild om att inte vilja förändring eller göra annorlunda, för det känns osäkert och obehagligt. Kevin Kumashiro menar att vi motstår ett icke-förtryckande lärande för att vi inte vill se oss själva som en del av ett förtryckande system. Genom att exempelvis lära ut om den Andre och inte rikta blicken mot oss själva, låter vi saker vara ”som de brukar” och inget får därmed störa vårt för givet tagande om världen och oss själva.⁷⁹ Istället menar Kumashiro att vi bör sträva efter obehag, det är genom obehaget eller den kris som uppstår när vi möter ny kunskap som en förändring är möjlig. Det är enbart då vi arbetat oss igenom

⁷⁴ Kumashiro, 2009, 27-28

⁷⁵ Frida Darj, ”Man föds inte till homofob, man blir det”, i: Bromseth Janne & Darj Frida (red), *Normkritisk pedagogik. Makt lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala Universitet, 2010, s119

⁷⁶ *ibid*, s 132

⁷⁷ Kalonaityté, 2014, s 148

⁷⁸ Kalonaityté, 2014, s 119

⁷⁹ Kumashiro, 2002, s 57

den kris som uppstår då vår uppfattning om världens utmanas som en förändring kan skapas skriver Kumashiro. Därför krävs det utrymme för studenter att hantera denna kris. Krisen kan leda åt flera håll, antingen finns det förutsättningar för ett annat sätt att tänka kring världen och förändring är möjlig eller så kan en kris leda till förnekelse eller motstånd gentemot förändring. En lärare bör planera för och ge olika förutsättningar för studenter att arbeta sig igenom detta tillstånd, då människor reagerar olika och upplever kris på olika sätt.⁸⁰

T: *”det är ju det som blir jobbigt när man jobbar normutmanande, eftersom det oftast inte finns en sådan fronesis, eftersom man går mot någonting annat som inte är norm. Som inte folk alltid känner till. Alltså att vi testat nya vägar.”*

Citatet ovan är hämtat från en diskussion kring filosofen Aristoteles kunskapsbegrepp *techné* och *fronesis*. Där *fronesis* är den kunskap du har som ”sitter i kroppen”, det vill säga den är inte en teknisk form av kunskap, utan mer en känsla av att veta när du ska göra vad och på vilket sätt. Problemet som konstrueras här, likt citatet ovan i början av avsnittet, är att hindret för en normkritisk förändring ligger hos den enskilda individen. Motstånd kan uppkomma när individen i en process ”tvingas” in i ett obehag då den ställs inför ny kunskap eller erfarenheter. Hur problemet konstrueras i citaten förutsätter att den person som har potential att skapa förändring inte redan har erfarenheter av förtryck, diskriminering eller av att vara normavvikare. Att försättas i detta obehag förutsätter att du gör det från en normativ erfarenhet, där du möts av ”nya” insikter och kunskaper. De frågor som lämnas obesvarade är, hur vi kan skapa förändring utifrån en icke-normativ position. Hur omvandlar vi den erfarenheten till handling? Återigen kan vi dra paralleller till Kumashiros tredje perspektiv om att vi självkritiskt måste granska vår del i ett förtryckande system, men att vi också måste ”omprogrammera” den kunskap vi lärt oss. Där med ställs den enskilda individen i centrum.

Komponenter för en normkritisk förändring

I kommande avsnitt kring komponenter för en normkritisk förändring framträder det tydligt i samtalen att referensgruppen förhåller sig till en utbildningssituation utifrån att den Normkreativa Certifieringen ska bli en utbildning. Utgångspunkten för deras utsagor blir därmed utifrån en pedagogs perspektiv. De olika komponenter som deltagarna diskuterar för en normkritisk förändring har jag valt att dela in i följande kategorier:

- a) Upplevelsebaserat lärande

⁸⁰ Kumashiro, 2009, s 31-32

- b) Förhållningssätt för praktikern och Tid
- c) Medvetenhet om konflikter och förståelse av makt och maktutövning

a) Upplevelsebaserat lärande

En stark komponent som flera deltagare lyfter fram som sitt arbetssätt, som också är en central del av normkreativ-begreppet och således projektet Normkreativ Certifiering, är det upplevelsebaserade lärandet⁸¹. Det följer också den rekommendation för framtiden som EFS-rapporten ger för en mer hållbar förändring inom arbetslivet om att använda sig av mer interaktiva ansatser. Detta för att överbrygga det glapp som rapporten menar finns mellan teori och praktik idag.⁸²

I: *"Att jobba med utveckling och lärande, känslor och upplevelser, det är där vi måste börja. Särskilt när vi arbetar med normkritik, där det eventuellt finns ett motstånd, då kan vi inte radda upp begrepp, för då hör de bara- men det händer inget. Även om vi gör upplevelser så kommer det vara svårt att översätta, men det finns en krok att ta tag i, som det inte finns annars."*

I citatet kan vi utläsa att för att nå fram med normkritiken så måste det ske med *"känslor och upplevelser"* hos den enskilde och att det genom detta skapas *"en krok att ta tag i"*. Vi kan också förstå att det kan förekomma motstånd till en normkritisk förändring, men genom att just *"jobba med utveckling och lärande"* genom upplevelser kan en som pedagog lättare nå fram. I Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turners rapport skrivs det om de olika strategier som de mångfaldsarbetare som de studerar använder sig av för att skapa engagemang och åtaganden. Framträdande är att de strategier som mångfaldsarbetarna använder sig av bygger på att de måste ske på ett personligt plan, en individuell kontakt måste göras, då det organisatoriska åtagandet sällan finns där.⁸³ På liknande sätt kan vi tolka citatet ovan om behovet av upplevelser. Renita Sörensdotter beskriver sitt normkritiska pedagogiska upplägg, i sitt kapitel i *Normkritisk pedagogik*, där hon bl.a. använder sig av visuellt material i sin undervisning. Hon visar ett axplock av bilder på normen med stort N och bilder som får representera de normbrytande. Hon beskriver även hur hon använder sig av övningar där

⁸¹ Detta är en pedagogisk strategi som bygger på psykologen David Kolbs teorier kring lärande. Lärandemodellen som Kolb utvecklade bygger på fyra steg: uppleva, reflektera, generalisera och agera. Genom att låta eleverna göra olika praktiska övningar ges möjlighet för kunskapandet att börja i den egna erfarenheten. För att läsa mer om Kolbs teorier se till exempel: David Kolb, *Experimental Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. London:Prentice-Hall international, 1984.

⁸² Arbetsmiljöforum & Tema Likabehandling, 2012, s 79

⁸³ Ahmed, Hunter, Kilic, Swan och Turners, 2006, s 118

studenterna får kroppsliga erfarenheter genom att exempelvis få instruktioner om att ta lite eller mycket plats. Syftet är att röra upp känslor, skapa obehag och provocera, för att engagera studenterna både känslomässigt och intellektuellt. Det är just genom de kroppsliga upplevelserna och upplevelsen av den egna reaktionen som ett fortsatt arbete kan byggas menar hon.⁸⁴ På samma sätt talar referensgruppen om läroprocessen, som något som måste börja i det egna jaget, i känslor och i det som rör upp något i kroppen: I: ”*Vad som är förändrande är att börja med känsla och sedan teori.*”

Lotta Björkman lyfter i sitt kapitel i *Normkritisk pedagogik* upp det upplevelsebaserade lärandet som en central del i sin normkritiska undervisning. Genom praktiska övningar kan kunskap hämtas från den egna upplevelsen och genom att vi själva deltagit uppstår oftast ett intresse av att förstå den egna reaktionen och upplevelsen. En nyfikenhet för vidare kunskap har växt. Björkman menar att detta sätt att arbeta demokratiserar kunskapsprocessen, istället för att den enskilde läraren ska diktera utgångspunkten för lärandet görs detta genom den egna erfarenheten.⁸⁵

I samband med samtal om det upplevelsebaserade lärandet eller i angreppssättet om att börja i att göra för att sedan koppla på teori, diskuteras hur mycket vi behöver förstå innan vi gör. Behöver vi förstå för att göra annorlunda? Och hur direkta i handlat kan vi vara för att uppnå förändring?

J: ”*Jag tänker att en förändring kan vara så där mekanisk. Att det kan vara så där bara göra. Vi tar den här metoden, vi kör den och sedan efter att vi har testat så kommer vi förstå hur den funkar och hur den är. Ibland tror jag att det är bra att bara kasta sig ut mekaniskt. Vi säger så här, vi ställer oss dom här följdfrågorna, vi .. Så spelar det inte så stor roll att jag inte fattar varför vi gör det.*”

Detta citat kan sägas gå på tvärs emot Kumashiros resonemang kring självreflektion och att arbeta sig igenom en kris för att ge förutsättningar för ny kunskap. Istället startar förändringsprocessen i själva ”omprogrammeringen” (som Kumashiro menar ligger i det tredje kritiska perspektivet). Joan Acker skriver att ett visst mått av tvång skapar förutsättningar för lyckade förändringsprocesser⁸⁶ och på samma sätt kan vi förstå citatet

⁸⁴ Renita Sörensdotter, ”En störande, utmanande och obekväma pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning” i: Bromseth Janne, Darj Frida (red), *Normkritisk pedagogik. Makt lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala Universitet, 2010, s 145

⁸⁵ Lotta Björkman, ”En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp” i: Bromseth Janne, Darj Frida (red), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala Universitet, 2010, s 173

⁸⁶ Acker, 2006, s 455

ovan:” *Jag tänker att en förändring kan vara så där mekanisk.*” Vidare diskuterar gruppen, hur mycket behöver vi förstå för att göra annorlunda och behöver vi tid för det?

U: ”*Jag tänker att det är just en växelverkan. Genom att göra annorlunda så kan vi förändra känslorna och också mer kbt-aktigt om vi tänker så. Men samtidigt så är det ju någonting som man motiveras för att göra den där, det du sa: varför hade de inte gjort uppgiften? Och då tänker jag också att det är den där insikten om varför jag göra det, som gör att jag blir motiverad att göra det. Det där är så svårt, för ibland kan jag tänka att det där funkar att bara göra. Men ibland så behövs ju den där förståelsen för vad jag gör för att kunna motivera mig till att fortsätta.*

J: *Jag tror inte heller att det är ett antingen eller.*

I: *Dom skapar ju varandra.*

J: *Det är ändå intressant vart någonstans vi lägger fokus.”*

Problemet som träder fram i denna dialog förutsätter å ena sidan att någon ska motiveras till att vilja förändra sig och andra sidan att själva handlingen kan gå före motivationen. På detta sätt skapas dels problemet till den normkritiska förändringen hos den enskilda individen, som inte förstår eller är tillräckligt motiverad. Samtidigt kan lösningen också finnas hos den enskilda individen om motivationen finns. I forskningsrapporten av Ahmed, Hunter, Kilic och Swan beskrivs hur mångfaldsbegreppet fått en positiv klang, som alla skriver under på och som därmed kan dölja rasistiska och förtryckande strukturer.⁸⁷ Genom att lägga den normkritiska förändring på den enskilda individens förståelse och motivation, skapas en situation där det blir valbart om förändring av förtrycket ska ske eller inte. Samtidigt så framkommer en dubbelhet i diskussionen ”*att det är just en växelverkan*”, ”*dom skapar ju varandra*”, det samma kan vi även se i detta citat:

T: ”*Att härbärgera så att alla känner att de är med men att också utmana, för det är ju det steget som är görandet. Det är ju att gå från den där egna upplevelsen, till gruppen, till strukturen.*”

Här talas det tydligt om en medvetenhet om den strukturella maktordning, som skapar förtryckande strukturer, och att den enskilda upplevelsen måste dras till strukturen.

Renita Sörensdotter menar att ett lärande måste starta där människor är, det vill säga en lärare måste förhålla sig till den kunskap som finns i rummet, för att därefter använda sig av ett

⁸⁷ Ahmed, Hunter, Kilic och Swan, 2006, s 7

flertal strategier och metoder.⁸⁸ En viss skepsism och frustration över att behöva gå via den egna upplevelsen för att nå förändring kan vi skönja i denna dialog:

N: *”Samtidigt kan jag tycka med allt det där, visst och då får man en empati och en känsla av en underordnings-, makt, över, underordning..*

T: *som gör att man nästa gång inte själv kommer se på den personen på det sättet.*

N: *Nej, absolut och det är ju det som det ska leda till. Samtidigt så tycker jag, att det är lite konstigt att vi inte har kommit längre än att vi själv måste uppleva varenda grej för att förstå vidden av orättvisor och diskriminering.”*

Frustrationen blottlägger två skilda pedagogiska strategier som går att utläsa i stycket ovan. Den ena som kan sägas handla om den enskilda individens motivation och förståelse för diskriminerande strukturer som en förutsättning för förändring. Och den andra som en mer kompromisslös strategi om att vi inte måste förstå allt för att skapa förändring. De frågor som lämnas obesvarade är just om förändring av diskriminerande strukturer enbart är giltig om vi själv upplevt den? Eller kan vi tolka detta som att vi behöver båda strategierna: *”att det är just en växelverkan”?*

b) Förhållningssätt för praktikern och Tid

Några av de förhållningssätt som referensgruppen diskuterar vad det gäller praktikern, pedagogen eller ledaren för en normkritisk förändring berör pedagogens förmåga att vara flexibel och intresserad.

T: *”Som pedagog behöver du balansera mellan osäkerhet och trygghet. Att ge fasta ramar, men inom det kan det vara osäkert.”*

Återigen kan vi utläsa att det bör finnas en viss mått av osäkerhet och obehag, den kris som Kumashiro talar om. Och att det är pedagogens uppgift att *”balansera mellan osäkerhet och trygghet”* genom att *”ge fasta ramar.”* Lotta Björkman resonerar kring hur den normkritiska pedagogiken är med och skapar förutsättningar för en frihet för individen att kunna vara kritisk i relation till både kunskap och sociala processer. För att dessa förutsättningar ska kunna ges, behöver individer känna sig trygga och inkluderade, att bli sedda och berörda.⁸⁹ Att ge förutsättningar för förändring, menar referensgruppens deltagare, är centralt men också

⁸⁸ Sörensdotter, 2010, s 141

⁸⁹ Björkman, 2010, s 156

att ha ett gemensamt förhållningssätt om ett undersökande förhållningssätt, *att vara intresserad av någon annans "karta"*:

I: *"Om jag inte är intresserad av hur deras karta ser ut, då finns det ju ingen mening med det. Hur kan jag respektera var ni är, hur kan jag utmana det? Hur kan vi vara utmanande utan att klappa på huvudet?"*

Citatet kan förstås på det sätt Renita Sörensdotter beskriver om att läraren måste släppa kontrollen över den exakta kunskapsprocessen och snarare se till att det förutsättningar som krävs finns för att ett lärande kan ske. Lärandet sker också på olika sätt för olika människor och vi befinner oss på olika platser. En pedagog bör därför ha många olika metoder och tillvägagångssätt för att ge möjlighet till kritiskt tänkande och utveckla ny kunskap.⁹⁰

Ytterligare komponenter som lyfts som förutsättningar för en normkritisk förändring, enligt deltagarna i referensgruppen, är långsiktighet, tid, ritualer och en slags långsamhet. Dessa komponenter ger förutsättningar för ett lärande och för självreflexivitet menar de. Detta är också något som Kumashiro lyfter i sitt fjärde perspektiv, men också något som framkommer i forskningsöversikten från EFS-rådet. Där lyfts det fram att förändringsarbete är tidsödande och trögt.⁹¹ Två olika aspekter av tid lyfts i referensgruppen. Dels att förändring kräver tid, att vi för att förskjuta något i rummet, så behöver vi ha tid och tid för självreflektion via lyssnandet. Men tid kommer också in som en aspekt av att vi inte kan vänta på alla, att det finns en tidspress och ett uppdrag som ska utföras.

U: *"I det rummet hade vi också en annan sak som, det var ett fokus på ett lyssnande, alltså att komma bort från språket så mycket som möjligt. Istället att förskjuta mot ett lyssnande. Och då pratade vi inte om att några skulle lyssna, att en grupp skulle lyssna på några andra, utan det var ett ömsesidigt lyssnande. Och att i den här förskjutningen, så upplevde jag ändå att det kom till andra samtal och att det var många som just pratade om att, just det här att det var lite mer förutsättningslöst, gjorde också att jag kunde ha fokus på det som hände i rummet och bli mer självreflexiv, än om jag hade haft fokus på att "nu ska vi ha ett mål som vi ska lösa."*

Långsamheten och tiden skapar här tid för självreflektion och för *andra samtal*. Det fanns inte heller ett krav på prestation eller att något skulle lösas, istället låg fokus på lyssnandet och samtalet. Viktoria Kalonaityté lyfter detta som en strategi för en normkritisk förändring, då hon talar om olika samtals-metodiker där ett levande samtalsklimat med en transformativ

⁹⁰ Sörensdotter, 2010, s 141-142

⁹¹ Arbetsmiljöforum & Tema Likabehandling, 2012, s 59

potential efterlyses. Hon menar också att det är viktigt att inom ramen för en normkritisk pedagogik reflektera över diskussionsklimatet och se till relationen mellan identitet, språkbruk och makt i relation till utbildningskontext.⁹² En slags realitet tar sig också uttryck i samtalen, då en person påpekar att vi inte heller har tid att invänta alla för att polletten ska trilla ner. Om vi vill ha förändring måste vi agera.

J: ”sen handlar det också om att det inte finns tid, det finns inte tid att vänta in allas förändringsprocess om du jobbar med ett företag eller organisation, om du har det här som målsättning: att vi ska inte diskriminera. Vi ska liksom vara en inkluderande organisation. Då finns det inte tid att vänta på – för dig kommer det att ta 3 år, för dig kommer ta 2 månader, och för dig kommer det att ta 12 år.”

Här framträder det att det dels finns ett uppdrag som ska genomföras, men också ett uttalat mål med förändringsprocesser; ”vi ska inte diskriminera.” Citatet förhåller sig till den diskrimineringslagstiftning som finns i Sverige om att vi inte ska diskriminera, och genom uttrycket om att det inte finns tid, kan vi tolka det som att det menas att lagen inte är något vi kan kompromissa med. Men det går också att tolka citatet i relation till en liberal samhällskontext, där new public management har större och större inflytande på organisationer och företag. De mångfaldsarbetare som Ahmed, Hunter, Kilic och Swan studerade använder sig av siffror och lagar som en strategi för att skapa legitimitet åt frågan och för deras egen existens. Att kunna lagar och skapa siffror anses vara en kompetens och som ”hårda värden”. Som en motvikt mot mångfaldsbegreppets mer mjuka framtoning görs mångfaldsfrågor till ”hårda värden” genom dessa siffror och passar därmed in i en new public management diskurs, där mångfalden ska mätas.⁹³ Där finns det då inte heller tid att invänta processer, något ska levereras: ”en inkluderande organisation”. På samma sätt kan vi förstå citatet ovan, det finns inte tid att invänta olika individuella processer: ”för dig kommer det att ta 3 år, för dig kommer ta 2 månader, och för dig kommer det att ta 12 år”. Här ska något levereras, då det är det som är överenskommet ”om du jobbar med ett företag eller organisation”. En motpol mot detta beskrivs i citatet som inledde detta stycke, där just avsaknaden av att ”nu ska vi ha ett mål som vi ska lösa” sågs som befriande och som en komponent till en mer självreflexiv hållning, och som en förutsättning för förändring. Sara Ahmed benämner denna typ av navigering, eller strategier, i termer av ”switching”, en slags växelverkan i olika strategier som mångfaldsarbetare tar till för att komma så långt som möjligt i sitt förändringsarbete. Mångfaldsarbetarna blir experter på att navigera mellan två, till synes,

⁹² Kalonaityté, 2014, s 141-144

⁹³ Ahmed, Hunter, Kilic och Swan, 2010, s 47

motstridiga fält: ”affärs”- situationen och den demokratiska/sociala viljan. Beroende på situation och vem en arbetar tillsammans med används olika strategier och olika språk för att nå fram.⁹⁴

c) förståelse av makt och maktutövning

I EFS-rapporten konstateras att de jämställdhetsprojekt som genomförs tenderar att undvika maktrelaterade frågor och därmed riskerar dessa projekt att reproducera maktstrukturer snarare än rubba dem.⁹⁵ En av deltagarna efterlyser att maktaspekten mer ska komma upp till ytan.

N: ”Någon gång måste man också ta konflikterna, därför att det här handlar om makt och maktpositioner. Vi är ute efter att göra revolution, på något plan, genom att bryta normer och ändra detta och så va. Och där finns det konflikter involverade. Jag bara tänker det att, det är viktigt att också lära sig att möta konflikterna, och det som är runt det, att våga prata det med så att säga.”

Här menar referenspersonen att det finns en konflikt som bör adresseras ”*det här handlar om makt och maktpositioner*”. Konflikten handlar om att dessa maktpositioner behöver ändras, då normer ska omförhandlas och omskapas. I citatet ovan efterlyses ”*att våga prata det med så att säga*”, vilket vi kan tolka som att konflikterna inte alltid adresseras. Jag tolkar vi:et, det vill säga de som inte vågar prata om konflikterna, som en referens till den egna gruppen av normkritiska pedagoger eller praktiker. Så varför görs inte detta? Det skulle kunna tolkas som en strategi för att nå fram med sitt budskap. På samma sätt som ”förändringsaktörerna” i Anna Wahls forskning berättar om sina strategier om att de inte tar upp orden genus, jämställdhet och kön då de förhandlar med sina uppdragsgivare⁹⁶, kan vi tolka denna avsaknad av att adressera konflikter som en strategi för att kunna komma vidare.

I: ”*Det är den där balansen jag pratade om innan, att våga prata om makt. För jag hamnar ibland i att relativisera för att det ska bli så trevligt. Och jag utmanar hela tiden, hur gör jag det här?*”

Här adresseras rädslan för att tala om makt som ett sätt att skapa god stämning ”*för att det ska bli så trevligt*”. Dels går detta som sagt var att tolka som en strategi, ”*det är den där balansen jag pratade om*” för att kunna gå vidare i förändringsarbetet. Det går också att uttolka som ett

⁹⁴ Ahmed, 2012, s 75

⁹⁵ Arbetsmiljöforum & Tema Likabehandling, 2012, s 58

⁹⁶ SOU 2014:80, 2014, s 105

sätt för en pedagog att hantera en potentiellt utsatt situation som ledare för en förändring som inte alltid är önskvärd. Hur utsatt en mångfaldsarbetares position i en organisation är beskriver Ahmed, Hunter, Kilic och Swan som att en blir ”fast” (get stuck) inom organisationen, utan utvecklingsmöjligheter. Då dessa personer får representera mångfald och arbeta med frågor som är underbetalda och undervärderade inom organisationen och som därmed inte ger fördelar eller karriär-möjligheter.⁹⁷

Maktaspekten lyfts även på andra sätt i gruppen. Dels som ovan, men också utifrån den position pedagogerna eller praktikerna har. Kalonaityté beskriver just denna svårighet med den normkritiska pedagogiken. Hur de normer och maktrelationer som vi försöker bryta är närvarande även i de normkritiska rummen och hur detta skapar frustration och friktion även i dessa sammanhang.⁹⁸ Janne Bromseth menar i sitt kapitel i *Normkritisk pedagogik* att det krävs att pedagogerna har en medvetenhet kring den egna rollen som pedagog och hur ens sammansatta identitet, kulturella bakgrund och erfarenhet påverkar undervisningen.⁹⁹ Maktaspekten diskuteras återkommande i de olika metoder som föreslås inom ramen för referensgruppen, bland annat så lyfte en person in begreppen *makt att* och *makt över* och det ansvar en har som pedagog eller ledare att ta ansvar för situationen:

N: ”Jag tänker att det är skillnad på ”makt att” och ”makt över”. Jag är kritisk mot ”makt över”, men ”makt att” är skitviktigt att jag gör (note: som ledare). Annars kommer jag att sätta igång processer där människor ”maktar över” varandra. Det blir ju inte tryggt.”

Jag tolkar uttrycken om att ”*makt att*” handlar om att ha inflytande och möjlighet, ”makt att bestämma över mitt liv” exempelvis, medan ”*makt över*” handlar om att använda sin makt, sin privilegerade position, gentemot någon annan på ett negativt sätt. Makten ses här som något som görs och sker relationellt. Och att det är den som leder ett förändringsarbete som har ansvar att se över hur den makten hanteras för: ”*annars kommer jag att sätta igång processer där människor ”maktar över” varandra.*” Vidare diskuteras pedagogens intentioner och förhållningssätt till sitt lärande och pedagogens makt. Är det en slags manipulation att ha en politisk agenda med sitt arbete?

⁹⁷ Ahmed, Hunter, Kilic och Swan, 2006, s 68

⁹⁸ Kalonaityté, 2014, s 140

⁹⁹ Bromseth, , 2010, s 41

T: "men det är en slirig balans. Jag tycker mycket om pedagogik och folkbildning och så där. Men jag har ju ett politiskt syfte, jag vill någonstans med den här gruppen, jag vill ett feministisk samhälle förstår du? Så ibland kan man få en känsla av, i negativa stunder kan jag känna: men gud vad jag manipulerar, genom att: jag vill ju egentligen hit."

Kevin Kumashiro beskriver fyra etiska dilemman med sitt fjärde perspektiv, där ett handlar om hur etiskt försvarbart det är att mer eller mindre medvetet sätta människor i kris. Men Kumashiro menar att det etiska dilemmat framförallt ligger i att tänka sig att vi skulle vara nöjda med att lära genom de diskriminerande normer som finns i samhället idag och inte lära ut genom kris och omskapande av kunskap. Det vill säga, det finns en agenda, oavsett om den som leder gör det för att förändra samhället eller inte.¹⁰⁰ Eller för att säga det med en av deltagarnas ord T: "I en utbildning så måste vi göra det, vi ska synliggöra olika funktioner som vi har och ett system som vi inte talar om. Vem tjänar på att vi inte pratar om detta?"

Hos vem ska den normkritiska förändringen ske?

I materialet finns det en tydlig uppdelning mellan några som ska lära ut något, pedagoger eller praktiker, till några andra: studenter, elever eller andra deltagare. Som jag skrev i avsnittet kring avgränsningar så kan detta förklaras genom att flera av deltagarna är pedagoger, men också att inramningen om att tänka kring en Normkreativ Certifiering, innefattar att någon ska lära ut något till någon annan, till de som ska certifieras. I övrigt kan vi se att den normkritiska förändringen ska ske hos någon/några som antas inte upplevt vad det är att vara normbrytare. De som adresseras i diskussionerna är en grupp människor som inte förstått sina egna privilegier. De ska "fångas in", och den normkritiska förändringen ska kännas "under huden" genom det upplevelsebaserade lärandet genom att "det finns en krok att ta tag i", som en av referenspersonerna uttryckt det i ett föregående citat. I citatet nedan kan vi följa en dialog kring både den enskilda individen, men också den organisation som föreställs vara intresserad av en Normkreativ Certifiering:

U: "Får jag bara lägga in en sak? Jag tänker, måste det inte också, jag tänker att om det är många organisationer som inte ser vilka normer de... För att överhuvudtaget kunna säga vad det är för normer, så måste de ha ett arbete innan för att bli uppmärksam kring, där..."

T: "Vi har väl inga problem med rasism säger en helt vit grupp".

U: Ja, precis. Jag tänker på vad jag själv... ett första steg innan man ens kan göra den där analysen är nästan en slags, jag vet inte någon upplevelse, något där man blir lite medveten om det själv.

¹⁰⁰ Kumashiro, 2002, s 69

T: *precis.*

U: *och bli reflexiv i sig själv liksom.*

T: *Ja. För det är ju det och det är ju också en kompetens att ha den reflexiviteten, så har man aldrig tänkt på det så kommer man aldrig... Nej, så det tänker jag ju också måste nästan vara en del av en så här... naturligtvis, så en organisation som överhuvudtaget är intresserad av en sådan här utbildning känner att det är något som skaver någonstans eller att de, åh vi borde nå fler målgrupper eller vara mer inkluderande, eller så. Sen så tänker jag ju verkligen att den, att man kanske, precis, upplevelsebaserat, måste göra något så att det går in under huden lite grann på."*

Här resoneras det kring att organisationer som antas efterfråga denna typ av utbildning, troligtvis har gjort ett arbete innan som gör dem medvetna om vilka normer som är verksamma inom den egna organisationen. Analysen kan antingen handla om att de sett ett behov som måste fyllas: *"vi borde nå fler målgrupper"* eller genom en känsla av att saker och ting inte står rätt till: *"det är något som skaver någonstans."* Och för att kunna komma till någon av dessa slutsatser, så krävs en reflexivitet och en analys av den egna verksamheten. I dialogen poängteras att det är en kompetens att kunna reflektera över sin egen position. Och denna självreflexivitet är central i den normkritiska pedagogiken där fokus läggs på processer som skapar normer och upprätthåller hierarkiska skillnader och där en självförståelse kring hur den enskilde är med och upprätthåller dessa blottläggs. Genom att lägga fokus på hur den Andre skapas, vänds blicken bort från den Andre och processen kan granskas, kritiseras och göras annorlunda.¹⁰¹ Denna reflexivitet berör även pedagogen/praktikern, och i materialet framträder även att denna person berörs av den normkritiska förändringen. Fokus här ligger på det ansvar som pedagogen har att leda genom förändring och att vara medveten om den makt den har i egenskap av pedagog: *"utan att klappa på huvudet."*

I: *"Om jag inte är intresserad av hur deras karta ser ut, då finns det ju ingen mening med det. Hur kan jag respektera var ni är, hur kan jag utmana det? Hur kan vi vara utmanande utan att klappa på huvudet?"*

I citatet ovan och i det övriga citaten i materialet framkommer också att lärandet och förändringen bör ske tillsammans och att pedagogen bör vara nyfiken och öppen för den läroprocess som sker. På samma sätt menar Janne Bromseth:

"Vi kan förändra hur det är möjligt att tänka, känna och agera i det egna livet såväl som i samhället i stort. Det är en kollektiv och individuell process. Vi som utbildare kan ödmjukt verka som processledare för social

¹⁰¹ Bromseth, 2010, s 49

*förändring genom de pedagogiska ramar vi erbjuder, de dialoger vi öppnar och stänger för, samt de möjliga sätt att vara och agera som vi skapar.*¹⁰²

Slutdiskussion:

What is the problem represented to be? Carol Bacchis metod och frågor kopplade till WPR-metoden har, som jag tidigare redogjort för, fungerat som inspiration och en slags fond för min analys. Genom att granska mitt material med hjälp av frågorna och Bacchis resonemang kring hur policys är med och formar vår uppfattning om verkligheten har jag kunnat hålla mitt material på ett visst avstånd. Frågeställningarna har skapat utrymme och möjlighet för mig att göra en reflexiv läsning, där (en del) förgivet taganden blottlagts. Det som för mig har framkommit under arbetets gång och som jag ser som centralt i mitt material är hur referensgruppen förhåller sig till två parallella idéer och ”verkligheter”. Dels så förhåller sig gruppen till en ”marknad”, där uppdrag ska genomföras och där det framhålls att handling utan förståelse är en väg till en normkritisk förändring. Det vill säga, vi ska uppfylla ett uppdrag oavsett om kunden förstår eller inte. Samtidigt tecknas en motsatt förutsättning för en normkritisk förändring, där tiden, den egna upplevelsen, förståelsen och självreflexiviteten står i centrum. Här läggs fokus på längre processer och på ett individuellt fokus och lärande. Kanske kan vi förstå denna pendling dels utifrån att referenspersonerna agerar i olika kontexter, där det å ena sidan finns en erfarenhet av en pedagogisk miljö som en skola – där alla ska lära sig och där det på vissa sätt finns tid och ett längre engagemang. En lärare följer en klass oftast under en längre tid. Samtidigt finns det referenspersoner som agerar inom en konsultverksamhet, där det finns uppdragsgivare och där det är tydligt vad som förväntas och vad som ska levereras. Den Normkreativa Certifieringen försöker kombinera de två, genom att dels verka på en marknad, där organisationer ska köpa en utbildning, och därmed förvänta sig ett visst resultat. Och samtidigt ska den Normkreativa Certifieringen utformas som en utbildning och ta relativt lång tid i anspråk, ca 8 månader. Eventuellt är pendlingen i samtalet ett tecken på att referensgruppen förhåller sig till den Normkreativa Certifieringens dubbelhet. Det är också möjligt att tolka detta på samma sätt som en av referenspersonerna uttrycker det, att det är en växelverkan. Att det kanske krävs olika processer och metoder för olika människor och situationer? Denna växelverkan uppmärksammar Ahmed då hon intervjuar personer arbetandes med mångfaldsfrågor. Hon kallar det switching och hon ser hur

¹⁰² Bromseth, 2010, s 49-50

mångfaldsarbetare just använder sig av olika strategier, beroende på vem mottagaren är, för att nå sina mål.

Ett annat sätt att förstå dessa två parallella spår är att se det ena som en slags ideal bild av en normkritisk förändring. Där idealet i så fall skulle vara de långa processerna, det gemensamma lärandet och utbytet. Här finns också ett uttryck om att det är en radikal förändring som måste till, där maktaspekterna inte får komma i skymundan och där strukturella förändringar är nödvändiga. Men den ideala bilden ”störs” av en neoliberal ”verklighet” som kräver resultat, korta puckar och ett avslutat arbete.

Den liberala kontext gör sig också gällande om var den normkritiska förändringen bör ske. De förslag som framträder, är just individuella förändringar och förståelser, på strukturella problem. Det vill säga det är enskilda individer i en organisation som ska förstå, eller ska göra på andra sätt. Det individuella ansvaret gäller även vem som är ansvarig att hålla i förändringen: pedagogen, praktikern, konsulten. Denna enskilda person har ansvar att föra förändringen framåt, att inkludera, övervaka så att inte makt missbrukas, och leverera resultat. Detta kan göras genom att erfara något en inte redan ”vet” eller har upplevt. Det är genom denna ”nya” erfarenhet som förändringen kan starta. En fråga som referensgruppen brottas med i detta är hur mycket vi måste förstå eller ”känna” för att kunna göra annorlunda? Oavsett svaret på denna fråga, så framträder en stor tilltro till handlingen som en väg till förändring. Antingen sker detta i en längre process genom den upplevelsebaserade lärandet, eller genom att handla först för att sedan eventuellt förstå. Handling, oavsett vägen dit, är med andra ord denna referensgrupps ordination för en normkritisk förändring.

Det avgränsningar jag gjort och de val jag tagit i denna forskningsrapport har naturligtvis gjort att jag också valt bort intressanta spår. Dessa har bl.a. varit de olika motståndsstrategier som diskuterats i gruppen både i förhållande till uppdragsgivare, deltagare och till ledarskapsrollen. Ett annat intressant spår skulle kunna vara de förväntningar som finns på pedagogen och på det uppdrag som ges. Och de metoderna som diskuterades och prövades i referensgruppen hade också kunnat vara en utgångspunkt i min analys. Min förhoppning är att fler ska forska, analysera och skriva om den normkritiska utvecklingen i Sverige.

Källförteckning:

Litteratur:

Acker Joan "Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations" *Gender & Society* August 2006 vol. 20 no. 4, s 441-464

Ahmed Sara, *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press, 2012

Ambjörnsson Fanny, *Vad är queer?*, Stockholm: Natur och kultur, 2006

Aull Davies, Charlotte, *Reflexive Ethnography, a guide to researching selves and others*, uppl 2, Oxon: Routledge, 2008

Bacchi Carol, *Analysing Policy: What's the problem represented to be?*, Frenchs Forest: Pearson Australia, 2009

Bormseth Janne & Darj Frida (red), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala Universitet, 2010,

Dahl, Ulrika, "Femme on Femme: Reflections on Collaborative Methods and Queer Feminist Ethnography", *QueerScope* 1/2011, s 1-22

de los Reyes Paulina & Mulinari Diana, *Intersektionalitet – kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Stockholm: Liber, 2005

Dolk Klara, *Bångstyriga barn*, Stockholm: Ordfront, 2013

Fahlgren Siv, Johansson Anders, Mulinari Diana, "Introduction: Challenging normalization in a Neoliberal Welfare State", i: Fahlgren Siv, Johansson Anders, Mulinari Diana (red), *Normalization and Outsiderhood: Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*, Hilversum: Bentham Science, 2011, e-bok

Fangen Katrine, *Deltagande observation*, Malmö: Liber, 2005

Gemzöe Lena, *Feminism*, Stockholm: Bilda förlag, 2010

Habel Ylva , "Rörelser och schatteringar inom kritiska vithetsstudier", i: Hübinette Tobias, Hörnfeldt Helena, Farahani Fataneh & León Rosales René (red): *Om ras och vithet i det samtida Sverige*, Tumba:Mångkulturellt centrum, 2012

Hübinette Tobias, Hörnfeldt Helena, Farahani Fataneh & León Rosales René (red): *Om ras och vithet i det samtida Sverige*, Tumba:Mångkulturellt centrum, 2012

Kalonaityté, Viktorija, *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*, Lund: Studentlitteratur, 2014

Kumashiro Kevin, *Trouling education – Wueer Activism and Antioppressice Pedagogy*, New York/London: RoutledgeFarmer, 2002

Kumashiro Kevin, *Against common sense – Teaching and Learning Toward Social Justice*, 2 uppl, New York/London: Routledge, 2009

Lykke Nina, ”Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen”, KvT, nr 1, 2003,

Lykke Nina, ”Intersektionalitet på svenska”, i: Axelsson Bodil, Fornäs Johan (red), *Kulturstudier i Sverige*, Stockholm: Studentlitteratur, 2007

Marion Young Iris, *Att kasta tjejkast*, Stockholm: Atlas, 2002

Martinsson Lena & Reimers Eva, *Skola i normer*, Malmö: Gleerups, 2008

McRuer Robert, *Crip theory – cultural signs of queerness and disability*, New York/London: New York University press, 2006

Rosenberg Tiina, *Queerfeministisk agenda*, Stockholm: Atlas, 2002

Tideman, Magnus, *Normalisering och kategorisering – om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*, Lund: Studentlitteratur, 2000

Vinthagen Rebecca & Zavalía Lina, *Normkreativ*, Stockholm: Premiss, 2014

Winther Jörgensen Marianne & Philips Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000

Rapporter:

Ahmed, Sara. Hunter, Shona. Kilic, Sevgi. Swan, Elaine. Turner, Lewis, *Race, Diversity and Leadership in the Learning and Skills Sector*, 2006, Final Report. Scottish Executive Central Research Unit, 2000, Researching Ethnic Minorities in Scotland. Edinburgh: Scottish Executive

Arbetsmiljöforum & Tema Likabehandling, *Forskningsöversikt på området likabehandling i arbetslivet*, http://www.esf.se/Documents/Press/Publikationer/Forskningsöversikt_2011.pdf, 2012, (hämtad 2015-03-01)

SOU 2014:80, *Ökad medvetenhet, men långsam förändring – om kvinnor och män på ledande positioner i svenskt näringsliv*, http://jamstalldheti arbetslivet.se/wp-content/uploads/2014/12/SOU-2014_80_total.pdf, 2014, (hämtad 2015-04-22)

Övriga källor:

Inspelning och transkribering av referensgruppens samtal mellan 11 feb 2015- 25 mars 2015 finns i författarens ägo.