



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärare i normkritik

En diskursanalys av "läraridentitet" konstruerad inom
det normkritiska perspektivet

Tova Norblad

Examensarbete inom Lärarprogrammet, LP01
AUO 3; LAU 395, Vt-2015

Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar

Examinator: Elisabeth Belgrano

Rapportnummer: VT15-6030-07



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Lärare i normkritik. En diskursanalys av "läraridentitet" konstruerad inom det normkritiska perspektivet.

Författare: Tova Norblad

Termin och år: Vårterminen 2015

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar

Examinator: Elisabeth Belgrano

Rapportnummer: VT15-6030-07

Nyckelord: läraridentitet, lärarposition, poststrukturalism, diskursanalys, subjektposition, normkritiskt perspektiv, normkritisk pedagogik, likabehandlingsarbete, värdegrundsfrågor

Läraryrket diskuteras i uppsatsen utifrån poststrukturalistisk teori. Det övergripande temat är lärares makt och funktion i relation till utbildningssystem, individ och samhälle. Även lärarens funktion i skolans värdegrunds- och likabehandlingsarbete är utgångspunkt. Syftet i uppsatsen är att undersöka vad det är för "läraridentitet" som konstrueras inom det normkritiska perspektivet. Huvudfrågan som i uppsatsen ställs är vilken makt – förutsättningar och handlingsmöjligheter – som det normkritiska perspektivet tillerkänner den enskilda aktören läraren. Genom en diskursanalys av subjektpositioner studeras "talet om läraren" i två normkritiska publikationer. En diversifierad läraridentitet framkommer. Den normkritiska läraren beskrivs i de undersökta texterna som maktmedveten, relationsmedveten och konfliktmedveten. Därutöver är det en rad motstridiga/oförenliga (?) förväntningar som inom diskursen ställs på den enskilda läraren. Den normkritiska läraren ges framförallt makt och ansvar över relationer och varanden, i skolan, såväl som i samhället i stort. Men på samma gång som den enskilda aktören tillskrivs möjlighet att förändra ojämlika maktordningar och relationer, så framkommer samtidigt en överordnad lärarposition som med sin auktoritet förväntas att ta ställning och "fostra" eleverna in i ett visst tänkande. På så sätt blottläggs genom undersökningen konstruktionen av en läraridentitet som både reproducerar och befäster befintliga makthierarkier och som på samma gång har möjlighet att i viss mån också förändra detsamma.

Förord

Den här uppsatsen har kommit till under 2014/2015 som ett avslutande examensarbete inom Lärarprogrammet, Göteborgs universitet. Min väg till examen har varit lång och slingrig. Bland annat har jag numer också en Folkhögskolläraryrkesexamen, vid Linköpings universitet, med mig i bagaget. Uppsatsens övergripande tema och frågeställningar har därav skapats i mötet mellan två olika lärarprogram, dess skilda pedagogiska inriktningar och fokus. Framförallt har folkhögskolans alternativa syn på utbildningens roll i en större samhällskontext gett mig möjlighet att också se läraryrket i nytt ljus.

Uppsatsen är skriven under en längre tid, då min uppmärksamhet och arbetslusta pockats på från flera andra håll.

Jag vill först och främst tacka min handledare Marie-Louise Hansson Stenhammar vid Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet för kritiska kommentarer och feedback i uppsatsskrivandet. Tack också till min vän Sandra Lindgren vid Institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori, Göteborgs universitet för genomläsning och synpunkter i ett kritiskt skede av arbetet. Tack till mamma Eva M Nilsson för språklig granskning av uppsatsen.

Ett särskilt tack vill jag rikta till Eva Warberg på Kvinnofolkhögskolan som för några år sedan delade med sig av sin förståelse och tillämpning av det normkritiska perspektivet. Hennes sätt att uppmärksamma och förankra de stora filosofiska utbildningsfrågorna i en konkret undervisningspraktik kommer i min framtida yrkesroll vara eftersträvansvärd.

Mitt hjärtligaste tack vill jag rikta till Morten för att han alltid backar upp, stödjer och möjliggör allt vad jag tar mig för.

Examensarbetet vill jag slutligen tillägna lille Albin Lou vars nyfikenhet och skarpa blick dagligen låter mig se och förstå något nytt om världen.

Göteborg 2015-05-21

Tova Norblad

Innehållsförteckning

Bakgrund	1
1. Inledning	2
2. Problemformulering och syfte	5
2.1 Syfte och frågeställningar	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 Skolan som reproducerande och maktbärande institution	6
3.2 Maktrelationen lärare och elev.....	8
3.3 Människonorm i utbildning och samhälle	9
4. Teori	11
4.1 Poststrukturalism.....	11
4.2 Kunskap och makt, makt och kunskap	12
4.3 Diskursanalys.....	13
4.3.1 Diskursanalys som teori	13
4.3.2 Definition av diskursbegrepp.....	14
4.3.3 Subjektsuppfattning: "subjektsposition" och "identitet"	15
4.3.4 Diskursiv makt.....	16
5. Metod	17
5.1 Diskursanalys som metodansats	17
5.2 Avgränsning och analysmaterial.....	18
5.3 Forskningsdesign och tillvägagångssätt.....	19
5.4 Metodreflektion.....	21
6. Resultat och analys	24
6.1 Vad är det för större utmaningar som möter en lärare givet det normkritiska perspektivet?	24
6.2 Hur bör den enskilde läraren, enligt perspektivet, bemöta dessa utmaningar?	27
6.2.1 Nya förståelser av kunskap och makt	27
6.2.2 Utmana makt och kunskap samt ta ansvar för detsamma	28
6.2.3 Vidga lärandet: relationerna i fokus	31
6.2.4 Erkänna och synliggöra olikhet och mångfald, skillnader och konflikter	33
6.3 Vilka subjektspositioner tillskrivs läraren i diskursen?	34
7. Slutdiskussion	37
8. Referenser	40

Bakgrund

Under min lärarutbildning har jag ofta återkommit till frågor som rör makt och kunskap.

Dels har ett fokus på makt och kunskap fått mig att lägga märke till de komplicerade nät av normer och maktstrukturer som konstrueras i grupprocesser och i alla olika typer av lärandemiljöer. Makt skapas och omskapas ständigt i det sociala samspelet och här åläggs ju jag som lärare *makt* – jag har ett högst viktigt uppdrag och ansvar att motverka och motarbeta konsekvenser så som exkludering, mobbning, diskriminering och annan slags kränkande behandling.

Dels har ett fokus på makt och kunskap fått mig att inse att rådande samhällsklimat – aktuella politiska, ekonomiska och vetenskapliga strömningar – direkt påverkar det institutionaliserade lärandet och är med och definierar sådant som utbildningens funktion, pedagogens roll och vad som egentligen kan och bör betraktas som kunskap i vårt samhälle. I förlängningen innebär det att jag som lärare är styrd. Inte bara i termer av explicita regelverk och läroplaner utan också genom att jag, liksom andra sociala aktörer, har svårt för att tänka nytt; att tänka utanför och bortom dominerande tankesätt och rådande samhällsordningar.

Frågan om vad jag som lärare har för förändringsmöjligheter; hur jag som lärare kan förhålla mig till grupprocessen, till uppkomna konflikter och motsättningar som oundvikligen uppstår i varje klassrum, ligger till grund för mitt examensarbete. Jag har i följande undersökning velat titta närmre på det normkritiska perspektivet som förhållningssätt när det gäller att bedriva främjande likabehandlingsarbete i skolan. Min avsikt har varit att fokusera på den enskilda lärarens roll och handlingsmöjligheter när det gäller just frågor om makt och konflikt i utbildningssammanhang.

1. Inledning

Arbetet med att verka för barns och elevers lika rättigheter och möjligheter regleras i en rad av skolans styrdokument. Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 11) ska varje skola aktivt motverka "alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling". Skolan ska "främja förståelse för andra människor" och "förmedla och förankra respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på". Vidare framhålls i Lgy11 att ingen i skolan ska "utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning".¹ Både Skollagen (2010:800) och Diskrimineringslagen (2008:567) innehåller därutöver bestämmelser för skolornas arbete med att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling.² Elevernas arbetsmiljö regleras numer även i arbetsmiljölagen och arbetsmiljöförordningen.³

Trots diverse styrmedel och ett ganska gediget regelverk har flertalet skolor de senaste åren emellertid fått underkänt av Skolinspektionen när det gäller sitt likabehandlingsarbete.⁴ Det är skolans huvudman, den kommunala nämnden eller den fristående skolans eller förskolans styrelse som är ytterst ansvarig om något barn eller elev far illa i skolan.⁵ Men i en nyligen presenterad undersökning som skolverket genomfört i syfte att utvärdera metoder som används mot mobbing, framhålls betydelsen av att *all* personal, lärare samt övriga anställda, är delaktiga i likabehandlingsarbetet.⁶ Kärnpunkten för ett fungerande arbete mot mobbing är enligt utvärderingen att hela skolan engageras i frågorna och att ett systematiskt arbete bedrivs med såväl förebyggande som åtgärdande insatser.⁷

Själv har jag kommit i kontakt med begreppet likabehandlingsarbete när jag har engagerat mig i jämställdhets- och jämlikhetsfrågor under mina praktikperioder och lärarvikariat inom gymnasieskolan och folkhögskolan. Det är som om likabehandlingsarbete har kommit att få fungera som en slags samlingsdefinition för alltifrån arbetet med genus- och värdegrundsfrågor till frågor om mobbing till tillgänglighetsanpassning av skolans fysiska lokaler. Men sammanfattningsvis – och det här är min egen tolkning av begreppet – kanske man kan säga att likabehandlingsarbete syftar till det som är en av skolans mest grundläggande uppgifter; arbetet med att ge alla elever lika möjligheter att tillgodogöra sig den faktiska utbildningen.

I handledningsmaterialet *Lika rättigheter i skolan* som Diskrimineringsombudsmannen arbetat fram i syfte att utbilda anställda inom skolan i likabehandlingsfrågor, framhålls att det ofta går att koppla uppkomsten av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling till rådande normer. Både medvetna och omedvetna normer nämns, liksom normer i samhället i stort och normer mer specifika för verksamheten. I materialet tas därför "normkritiskt perspektiv" upp som en viktig utgångspunkt för skolans likabehandlingsarbete. I handledningen finns också ett hjul som visar väsentliga steg i skolans arbete för likabehandling, under rubriken "främjande

¹ Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan

² Skolverket (2014)

³ Skolverket (2011), s.16

⁴ Skolverket (2011), s.4

⁵ Skolverket (2011), s.16

⁶ Forskning för skolan (2011), s.15f

⁷ Forskning för skolan (2011), s.15f

arbete” finns normkritik med som en egen punkt och underrubrik.⁸ Även i *Allmänna råd – Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* som nyligen getts ut av Skolverket poängteras vikten av att det avsätts tid för både personal och elever att diskutera just normer och attityder. Diskrimineringsombudsmannens hjul med viktiga hållpunkter finns även här publicerad.⁹ I skriften *Diskriminerad, trakasserad, kränkt. Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskrimineringar och trakasserier* understryker Skolverket ytterligare betydelsen av det normkritiska perspektivet:

Det är med andra ord en viktig uppgift för personalen inom verksamheterna att inte bara enligt läroplanen förmedla och hos barnen och eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på, till exempel människolivets okränkbarhet och alla människors lika värde. Personal behöver också reflektera kritiskt kring de metoder de använder och inte minst reflektera kring sina *egna* normer och värderingar, liksom kring sin roll som normskapare. De bör *tillsammans med* barn, elever och studerande ha ett normkritiskt perspektiv och reflektera kring vilka värden och normer som förekommer i verksamheterna, liksom vilka normer som är möjliga att förändra.¹⁰

Vidare framhålls i publikationen att ett normkritiskt perspektiv är ”grunden i ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling” och att det normkritiska perspektivet bör beaktas ”både i utbildning och fortbildning av lärare och skolledare”. Publikationen föreslår till och med att ”regeringen låter föra in det normkritiska perspektivet i lärarutbildningarnas examensmål”.¹¹

Normkritiskt perspektiv nämns alltså i flera styrdokument som ett viktigt perspektiv som varje lärare inom den svenska skolan bör ha kunskap och kännedom om. Samtidigt är materialet från Skolverket och Diskrimineringsombudsmannen ytterst knapphändigt när det gäller att närmre diskutera perspektivet. När jag som lärare vill fördjupa mig behöver jag söka kunskap på annat håll. Det visar sig att det finns en hel del intresseorganisationer som erbjuder broschyrer och metodmaterial för lärare som vill arbeta normkritiskt. Vid starten för mitt examensarbete finns det därutöver ett par antologier med forskningsanknytning som diskuterar detsamma. En rad konkreta undervisningsmetoder föreslås i det här materialet, men det som har gjort mig mest nyfiken är det övergripande pedagogiska förhållningssätt som jag här samtidigt tycker mig kunna ana. Det är ett förhållningssätt som jag tänker behandlar den spännande uppdelningen mellan skolan som kunskapsförmedlare och maktproducerare och dess samtidiga möjliga samhällsutmanande och nyskapande roll.

Att normkritiskt perspektiv alls existerar som ett övergripande pedagogiskt förhållningssätt vill jag hävda förstärks av att begreppet normkritisk *pedagogik* också börjat användas på flera håll. Stockholms universitet erbjuder till exempel under höstterminen 2014 via Institutionen för etnologi religionshistoria och genusvetenskap en grundkurs med just titeln ”Normkritisk pedagogik”. Målet med kursen sägs bland annat vara ”att utveckla ett normmedvetet, pedagogiskt förhållningssätt i relation till skolans metoder, läromedel och kursplaner”.¹² I utbildningens kursplan framhålls vidare att syftet med kursen är ”att introducera det pedagogiska förändringsarbete som går under namnet normkritisk pedagogik”.¹³ Centrum för genusvetenskapens skriftserie, Uppsala universitet gav 2010 därutöver ut en antologi med titeln *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*. Här presenterar forskare och

⁸ Diskrimineringsombudsmannen (2012)

⁹ Skolverket (2014), s.44

¹⁰ Skolverket (2009), s. 99

¹¹ Skolverket (2009), s. 13f

¹² Stockholmsuniversitetets hemsida inhämtat 2014-04-09

¹³ Stockholms universitet (2014). Kursplan ”Normkritisk pedagogik”.

andra utbildningsverksamma olika verktyg och metoder för dem som vill undervisa normkritiskt, samtidigt som de redogör för den historiska och teoretiska/vetenskapliga kontext som det normkritiska perspektivet vuxit fram ur.¹⁴

Jag menar att det normkritiska perspektivet går att betrakta som en egen pedagogisk diskurs, och i den här examensuppsatsen vill jag undersöka den diskursen närmre. Framförallt har det normkritiska perspektivet kommit att intressera mig då jag anar att det här går att finna reflektioner kring de större pedagogiska frågorna om makt, konflikt och kunskap som jag har brottats med under min utbildnings gång. Till exempel frågan om den enskilde lärarens möjlighet att förändra maktstrukturer och frågan om läraren själv som bärare och förmedlare av makt, vill jag påstå är högst intressanta fokusområden. I kommande analys vill jag undersöka hur det normkritiska perspektivet förhåller sig till dessa och liknande frågor.

Min utgångspunkt i den här uppsatsen är poststrukturalistisk. Poststrukturalismen fäster fokus på makt och relationer. Poststrukturalismen problematiserar dessutom själva kunskapsbegreppet och lyfter tanken om att vad som framställs som sant och givet många gånger är en fråga om makt, perspektiv och förhandling. Normkritiskt perspektiv har sin grund i poststrukturalismen och skulle därför även kunna ses som ett exempel på hur poststrukturalistiska tankar nu sipprat in i utbildningsdiskursen – i själva talet om lärarpraktiken. Ytterligare frågor som jag inför det här examensarbetet har ställt mig är vad som händer med läraren och relationerna i klassrummet när "kunskapen", genom den poststrukturalistiska ansatsen, ifrågasätts? Vem är läraren i detta klassrum, och hur ser denna lärarroll eller läraridentitet egentligen ut?

Det normkritiska perspektivet kan ses som ett kritiskt perspektiv som ifrågasätter och utmanar en rad tidigare etablerade sanningar inom skola och utbildningsväsende. Samtidigt kan perspektivet i sig studeras just som "ett perspektiv" och själv göras till föremål för analys och granskning. Med dessa båda ingångar skulle man kunna säga att min kommande studie blir en slags *metastudie*. Dels ämnar jag anlägga ett kritiskt perspektiv på ett kritiskt perspektiv, där avsikten är att studera vad det är för slags nya sanningar om läraren som det normkritiska perspektivet konstruerar. Dels ämnar jag studera en poststrukturalistisk lärarroll/läraridentitet – den normkritiska – där jag på samma gång lutar mig mot den poststrukturalistiska ansatsen i teoridelen. Det sistnämnda förfaringssättet kan ju inom forskningsvärlden ses som högst problematiskt. Risken är att mitt val av teori bara bekräftar vad som återfinns i det undersökta materialet. Därför är det av största vikt, och värt att nämna redan i inledningen av uppsatsen, att jag genom diskursanalys som metodansats ämnar förhålla mig kritisk till det normkritiska perspektivet genomgående i hela uppsatsarbetet.

Två publikationer utgör analysmaterial i den här undersökningen. Dels är det ovan nämnda antologi *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*¹⁵, dels är det antologin *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*¹⁶. Båda dessa antologier har forskningsanknytning och vänder sig till lärare som vill veta mer om det normkritiska perspektivet.

¹⁴ Bromseth & Darj, red (2010)

¹⁵ Bromseth & Darj, red (2010)

¹⁶ Elmeroth, red (2012)

2. Problemformulering och syfte

Jag är intresserad av att undersöka vad som utgör och särskiljer "den normkritiska läraren". Framförallt är jag intresserad av hur det normkritiska perspektivet ser på den enskilda lärarens förändringsmöjligheter och handlingsutrymmen när det gäller maktordningar; hur perspektivet positionerar läraren i förhållande till "samhälle", "institution" och "elever".

Jag vill här återknyta till det problem jag introducerade i inledningen av uppsatsen. Jag framhöll då en uppdelning eller en spänning mellan skolan som reproducerande och maktbärande institution – och dess samtidiga möjliga samhällsutmanande och nyskapande roll. I min undersökning placerar jag läraren i centrum av denna problemformulering.

Sammantaget är det det normkritiska perspektivet som språklig diskurs som jag i den här undersökningen vill analysera. Genom att fokusera på *vad som sägs* om läraren och dennes utmaningar, samt vilka *subjektspositioner* läraren tillskrivs i diskursen, är min förhoppning att kunna närma mig en förståelse för den *makt* – förutsättningar och handlingsmöjligheter – som det normkritiska perspektivet ger en viss läraridentitet.

2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka vad det är för "läraridentitet" som konstrueras inom det normkritiska perspektivet.

Konkretiserade frågeställningar som jag i uppsatsen vill undersöka närmre är:

- Vad är det för större utmaningar som möter en lärare givet det normkritiska perspektivet?
- Hur bör den enskilda läraren, enligt perspektivet, bemöta dessa utmaningar?
- Vilka subjektspositioner tillskrivs läraren i diskursen?

3. Tidigare forskning

I följande kapitel presenterar jag tidigare forskning gjord inom mitt problemområde. Med fokus på makt, och blicken riktad mot skolan, ämnar jag diskutera diverse utbildningsrelaterade maktdimensioner. Normkritiskt perspektiv är ett relativt nytt fält inom forskningen, och därför finns det inte några, för min undersökning, relevanta tidigare studier att redogöra för. Jag har istället valt att utforma kapitlet efter ett antal teman som berör skilda aspekter av forskningsfältet. Det är också dessa teman och begrepp som har motiverat min egen undersökning och som återfinns i min problemformulering.

3.1 Skolan som reproducerande och maktbärande institution

Anders Persson diskuterar i sin avhandling *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola* utbildningssystemet ur ett maktperspektiv.¹⁷ I sin studie lyfter han fram skolan både som samhällstjänare och som tjänare åt vissa specifika intressen i samhället. Han gör den, för den här uppsatsen, viktiga distinktionen mellan "utbildningssystemet i maktutövningen" – där skolan kan ses som en del i en större samhällelig eller statlig maktutövande apparat vari rådande kunskapssyn och samhällsordning etableras och reproduceras. Och "maktutövningen i utbildningssystemet" – där skolan istället ses som en maktutövare i sig, som försöker utföra vissa bestämda uppgifter. Själv fokuserar Persson på den sistnämnda aspekten och sätter då ljus på de maktrelationer och praktiker som utspelar sig inom institutionen skolan. För det första går det att framhålla hur skolan i sitt maktutövande, i detta fall grundskolan, dels tvingar alla elever till sig och dels gör ett kunskapsurval som alla elever sedan ska lära in. Det är således möjligt att tala om att skolan förmedlar en viss sorts kunskap.¹⁸ Vidare påpekar Persson att fördelen med att använda sig av institutionsbegreppet är att det då blir möjligt att belysa hur makten inom skolan kan fungera på två nivåer samtidigt. Både på strukturens och den individuella aktörens nivå:

För att en institution ska vara en institution måste den ge upphov till ett visst handlande och när den gör det bekräftar handlandet institutionen. [...] För att förstå skolan som en institution bör man förstå den som en inrättning som försöker framkalla ett visst handlande, samtidigt som de däri verksamma individerna handlar på sätt som både bekräftar institutionen och utsätter den för hotet att förstöras eller förändras.¹⁹

Skolan som institution kan således ses som bärare och förmedlare av diverse maktordningar, samtidigt som aktörerna inom denna institution också kan lyftas fram som bärare och medskapare av detsamma. Det Persson främst avser här är hur skolan syftar till att försöka förändra och påverka eleverna på en rad olika sätt.

I *Värdegrunden – finns den?* problematiserar Kennert Orlenius läroplanerna som politiska dokument och framhåller hur dessa alltid har speglat de strömningar och kunskapssyner som finns i det omgivande samhället. Det är inte bara det politiska livet som historiskt sett har haft inverkan på läroplanerna, utan också till exempel näringslivet.²⁰ Dessutom framhålls hur läroplanerna skulle kunna sägas innehålla en rad fostrande ideal där det inte bara är lärandet utan också "personlighetens danande" som i läroplanerna står i fokus.²¹ Denna aspekt berör även Persson som i sin tur talar om "skolans människodefinierande maktutövning" och "skolans

¹⁷ Persson (2014)

¹⁸ Persson (2014), s.14f

¹⁹ Persson (2014), s.48ff

²⁰ Orlenius (2010), s.14f

²¹ Orlenius (2010), s.69

människoförändrande maktutövning". I den förstnämnda aspekten belyser Persson skolans sorterande verksamhet och påtalar hur eleverna i skolan definieras gentemot en generaliserad genomsnittselev och därmed också i förhållande till varandra. Genom bland annat betygsättning pekar han på hur eleverna hierarkiseras sinsemellan inför framtiden.²² Även Solveig Hägglund problematiserar i *Utstött – en bok om mobbing* skolans sorteringsfunktion. Hon påpekar hur betygsättning och rangordning av eleverna gör att det liksom "hör till det normala spelet" att någon hamnar utanför eller längst ner på skalan inom skolvärlden.²³ I den andra av Perssons aspekter "skolans människoförändrande maktutövning" tittar Persson på skolans socialiserande och kvalificerande verksamheter ur ett maktperspektiv. Bland annat menar han att det då går att belysa hur skolan aktivt anpassar eleverna in i rådande system, tänkande, moral och värderingar.²⁴ Fostran använder även Persson som begrepp och påtalar hur det ibland handlar om en slags "tvångsmässig disciplinering" där det är både kropp och medvetande som i skolan ska rättas in i ett visst mönster.²⁵

Begreppet "den dolda läroplanen" myntades av den amerikanska forskaren Philip Jackson under 1970-talet.²⁶ Begreppet har därefter kommit att användas för att beskriva just normer och oskrivna regler som skolan som institution kan ses som bärare av. I det här fallet diverse förhållningssätt som eleverna i skolan lär sig, utan att lärare eller skolledning för den sakens skull behöver vara direkt medvetna om att de lärs ut. Henry Egidius försöker i *Pedagogik för 2000-talet* sammanfatta några av dessa skolsystemets underliggande principer: "det är bättre att tiga än riskera att säga fel", "det är bättre att svara än att fråga", "det är fusk att hjälpa en kamrat", "skolbetygen bestämmer en människas sociala värde" samt "det är bättre att följa givna anvisningar än att hitta på egna studie- och problemlösningsmetoder".²⁷ Ibland är den dolda läroplanen så starkt förankrad att lärare och kursledare inte ens bryr sig om innehållet i den officiella läro- eller utbildningsplanen, skriver så Egidius vidare.²⁸

Skolan som skapare och bärare av maktordningar som har med kön att göra tar till exempel Carrie F. Peachter upp i sin artikel *Educating the Other*. Peachter diskuterar genom begreppen hegemoni och diskurs varför flickor ofta betraktas som andraklassens medborgare i skolan. Här framhåller hon hur det manliga subjektet ses som norm och att kvinnor och flickor ständigt positioneras som "den Andre" i samhället i stort, och så även inom skolan.²⁹ Mekonnen Tesfahuney i sin tur går så långt som att hävda att det är skolan och utbildningssystemet som till och med är ett av de viktigaste redskapen i reproduktionen av sexism, rasism och nationalism i samhället. Han framhåller i sin artikel *Monokulturell utbildning* att den västerländska utbildningen är en starkt euro- och androcentrisk institution som har sina rötter i upplysningens och modernismens idéer och tankar samt att vit/manlig/medelklass fortfarande här har tillåtits utgöra den rådande normen.³⁰ "Normer gör skolan, och skolan gör normer" uttrycker sig Lena Martinsson och Eva Reimers i boken *Skola i normer*. Vissa normer framhåller de, är uttalade och kan också anses som

²² Persson (2014), s.53

²³ Thors, red (2007), s.102

²⁴ Persson (2014), s.53

²⁵ Persson (2014), s.214ff

²⁶ Jackson (1990)

²⁷ Egidius (2009), s.55

²⁸ Egidius (2009), s.55

²⁹ Paechter (1998)

³⁰ Tesfahuney (1999), s.68

mer eller mindre goda, till exempel som de som uttrycks i skolans värdegrund. Medan andra normer är mer osynliga, och även kan betraktas som mer bekymmersamma.³¹

3.2 Maktrelationen lärare och elev

Makt definieras av Persson som "en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser".³² Detta maktperspektiv kan tillämpas på de allra flesta sociala relationer. I vissa relationer, framhåller Persson, existerar dock makten mera som en alltid närvarande utvecklingsmöjlighet. Medan i andra ger makten istället mening åt själva relationen. Maktrelationen mellan lärare och elev menar han kan karaktäriseras av den sist nämnda varianten. Det som gör relationen mellan lärare och elev speciell är nämligen att läraren redan från början äger rätten att påverka eleverna. Läraren förfogar till exempel över fastställda rättigheter att sanktionera elevens handlande och läraren äger också rätten att tala i klassrummet. På det här sättet går det alltså att lyfta fram hur läraren påtagligt och direkt utövar makt över eleverna. Men de handlingsmöjligheter och den makt som läraren innehar är också begränsad. Det finns samtidigt en yrkesroll som läraren måste förhålla sig till. Läraren får inte säga vad som helst och äger inte rätten att påverka eleverna hur som helst. Lärarens handlingsutrymme kan visserligen ses som ganska stort – men just för att handlingsfriheten är beskuren, är det ens möjligt att tala om "ett handlingsutrymme" enligt Persson. På ett allmänt plan bestäms lärarens yrkesroll av skolans och samhällssystemets förväntningar på läraren och läraren kan så också ses som direkt underordnad annan part, exempelvis skolläda eller samhällssystem.³³

Läraren är således både överdog och underdog och gestaltningen av lärarrollen bestäms i hög grad av att läraren just innehar en problematisk och motsägelsefull mellanställning.³⁴

Relationen mellan skola/lärare och elev skulle alltså kunna ses som en aspekt av relationen mellan samhälle och individ, framhåller Persson vidare.³⁵ Varje lärare själv kan därutöver ses som bärare och förmedlare av olika former av makt. "Lärarrollen utformas på olika sätt av olika lärare, i olika situationer" som Martinsson och Reimers poängterar i *Skola i normer*. Läraren kan således inte enbart förstås som en enkel förmedlare av större övergripande allmänna eller samhällsliga normsystem eller strukturer, utan det är också högst viktigt att se läraren som enskild aktör.³⁶

Gunnel Colnerud och Kjell Granström sammanfattar i *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* bilden av lärares etiska konflikter som "en ständig balans mellan yrkesuppdragets krav på fostrande och socialiserande gärningar och etisk hänsyn till eleven som enskild individ".³⁷ De lyfter här, i sin tur, fram eleven som aktör med egna rättigheter och problematiserar på så sätt frågan om när lärares fostrande handlingar egentligen kan sägas övergå i missbruk av makt. Dessutom kan skolan, i likhet med diskussionen förd i tidigare avsnitt, sägas kräva att man som lärare anpassar in eleverna i samhällets rådande maktförhållanden och alltså i vissa fall även i "ojämlikhet".³⁸ Liknande resonemang för till exempel Åsa Bartholdsson i *På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola*. Bartholdsson understryker att skolans uppdrag att fostra goda samhällsmedborgare ur ett elevperspektiv skulle kunna ses som ett direkt integritetsbrott.³⁹

³¹ Martinsson & Reimers, red (2014), s.9

³² Persson (2014), s.31

³³ Persson (2014), s.43ff

³⁴ Persson (2014), s.45

³⁵ Persson (2014), s.46

³⁶ Martinsson & Reimers, red (2014), s.28

³⁷ Colnerud & Granström (2013), s.165

³⁸ Colnerud & Granström (2013), s.165f

³⁹ Bartholdsson (2003), s.124

Maktförhållandet mellan lärare och elev behöver inte nödvändigtvis alltid vara förbunden med över- och underordning. Eleverna kan på det här sättet också ses som individer med handlingsmöjligheter och alltså inte enbart som några passiva offer. Eva Forsberg diskuterar exempelvis i boken *Elevinflytandets många ansikten* begreppet elevinflytande utifrån ett sådant antagande och påtalar vikten av att inte bara se elevinflytande som ett nollsummespel med elever som antingen vinnare eller förlorare.⁴⁰ Makt kan enligt Forsberg – i likhet med Hannah Arendt som jag presenterar längre fram – också komma i uttryck i gemenskap och samförstånd.

Enligt min mening är det nödvändigt att förstå makt som *både* [min kursivering] dominans och gemenskap. Med det första bevarar vi en kritisk potential som gör det möjligt att urskilja olika uttryck för över- och underordning. Med det andra öppnar vi för en vidare förståelse av inflytande. Därmed förstås makt som en alltid närvarande aspekt av allt som sker i klassrummet.⁴¹

Eva Forsberg påtalar vidare hur det på senare år har ställts ökade krav på just elevinflytande inom den svenska skolan. Tillexempel går det att framhålla hur elevens rätt till inflytande och ansvar har skärpts i både skollag och läroplaner.⁴² Vad som egentligen avses med inflytande menar Forsberg dock måste utvecklas, och hon kritiserar ett dominerande synsätt där inflytande endast har kommit att bli synonymt med elevens delaktighet i skolans formativa beslutsprocesser.⁴³

3.3 Människonorm i utbildning och samhälle

Gert Biesta och Sharon Todd är två moderna teoretiker som båda är verksamma professorer inom det pedagogiska fältet. Gert Biesta är professor vid University of Luxembourg och samtidigt hedersdoktor vid Uppsala universitet. Sharon Todd är professor vid Stockholms universitet och Mälardalens högskola. Med sina kritiska betraktelser av det västerländska utbildningssystemet tangerar de i sina olika arbeten de större filosofiska frågor där all pedagogisk praktik har sin grund. Det handlar om övergripande frågor så som utbildningens roll i samhället eller frågor som rör grundläggande syn på samhälle och människa. Todd och Biesta har gemensamt att de båda försöker blottlägga och problematisera den mänskighetsnorm som förmedlas inom den gällande utbildningsdiskursen. I boken *Bortom Lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* kritiserar exempelvis Biesta ett liberalt individorienterat utbildningssystem som sätter den rationella autonoma människan i centrum⁴⁴.

Gert Biesta framhåller att lärandeteorier inte går att betrakta som neutrala, snarare politiska, då teorierna alltid bottenar i en beskrivning av vem den lärande egentligen är och kan vara. De flesta lärandeteorier av idag, fortsätter han, har humanismen som grund vilket gör att utbildning bara kan uppfattas som just socialisation och fostran. Med referenser till bland annat Immanuel Kant och Emmanuel Levinas påtalar Biesta hur det humanistiska projektet går ut på att infoga "nykomlingar" in i *en* mänsklig ordning, där frågan om mänsklighet redan är på förhand avgjord. Det är nämligen, med Biestas ord, genom utbildning, bildning och fostran som humanismen avser att människan blir just människa – den rationella, fritt tänkande, självständiga varelsen.⁴⁵ Gert Biesta ifrågasätter och problematiserar denna bestämda syn på subjektet och påtalar att utbildning istället borde omfatta "ett ansvar för varje enskild människas unika karaktär". Vad det innebär att vara människa, hävdar han, måste ses som "en radikalt *öppen* fråga, en som bara kan

⁴⁰ Forsberg (2000), s.143

⁴¹ Forsberg (2005), s.30-35

⁴² Forsberg (2000), s.9ff

⁴³ Forsberg (2005), s.30-35

⁴⁴ Biesta (2006)

⁴⁵ Biesta (2006), s.13-21

besvaras genom engagemang i utbildning, inte en fråga som behöver få ett svar *innan* vi kan ge oss in i denna”.⁴⁶ I sann poststrukturalistisk anda fokuserar Biesta, i likhet med Todd presenterad här nedan, på den demokratiska utbildningen i en värld av ”pluralitet och skillnad”:

Jag argumenterar mot föreställningen om demokratisk utbildning som en process där den demokratiska personen produceras och föreslår istället en ansats som fokuserar på människors förmåga att handla, att bryta in i en värld av pluralitet och skillnad. På basis av detta ställer jag [...] nya frågor om den demokratiska utbildningen, frågor som inte fokuserar på utbildning av den demokratiska personen utan undrar under vilka villkor som handlande är möjligt i skola och samhälle, och vad som kan läras av en förmåga eller oförmåga att handla.⁴⁷

Sharon Todd i sin tur, ställer sig frågan hur vi kan erkänna de mänskliga brister som vi alla har, och pluralismen som vi lever i, och samtidigt upprätthålla mänskliga rättigheter och demokrati.⁴⁸ Hon kritiserar dagens utbildningsväsende för att utgå från föreställningen om ”den perfekta eleven” och ”idén om det perfekta samhället” (ett västerländskt humanistiskt demokratiprojekt?) som förnekar ”människans inneboende ofullkomlighet”. Utbildning ses i vårt samhälle, enligt Todd, många gånger som ett slags botemedel mot våld och konflikter ”som om våldet kan särskiljas från de konkreta människor som begår det”.⁴⁹ Istället hävdar Todd att man som pedagog måste motstå antagandet om att utbildning ska kunna övervinna människans brister. Hon menar vidare att den kosmopolitiska (jmf Biestas ”humanistiska”) idén om mänsklighet måste omformuleras till förmån för en syn på skillnader och konflikter som en förutsättning för rättvisa. ”[M]öte med och erkännande av det mänskliga i all dess komplexitet och ofullkomlighet bör ingå som en central beståndsdel i det kosmopolitiska projektet att skapa en mer rättvis och human utbildning”.⁵⁰

Både Biesta och Todd riktar således blicken mot ”subjektet” som konstrueras i den moderna västerländska utbildningen och samhället. De tycks bland annat ha det gemensamt att de båda pekar ut en ”hegemonisk undervisningsdiskurs” där det är en viss mänsklighetsnorm som är den allmänt dominerande.

Martinsson och Reimers, i sin tur, diskuterar i *Skola i normer* hur det de senaste decennierna har skett ”en förskjutning från kollektivism till individualism” inom det svenska skolsystemet.⁵¹ De framhåller, liksom Biesta och Todd, kopplingen mellan övergripande samhälleliga strömningar och förändringar i skolan som institution. Bland annat beskriver Martinsson och Reimers hur den kollektiva idén om ”skolan som social mötesplats” på senare år har fått stå tillbaka för de nyliberala föreställningarna och tanken om att skolans främsta uppgift är att ”utbilda elever till självständiga individer med egen förmåga att ta sig fram”.⁵²

⁴⁶ Biesta (2006), s.16

⁴⁷ Biesta (2006), s.21

⁴⁸ Todd (2010)

⁴⁹ Todd (2010), s.14

⁵⁰ Todd (2010)

⁵¹ Martinsson & Reimers, red (2014), s.195

⁵² Martinsson & Reimers, red (2014), s.195ff

4. Teori

En central utgångspunkt i min examensuppsats är den poststrukturalistiska ansatsen. Jag inleder därför här teorikapitlet med att kortfattat redogöra för poststrukturalistisk teori. Makt som begrepp väljer jag sedan att diskutera utifrån bland annat Michel Foucault. Därefter presenterar jag diskursanalysen – och hur denna forskningsinriktning både kan ses som en vetenskaplig teori såväl som en viss typ av metodansats. Avslutningsvis avhandlar jag diskursbegreppet och diskursanalysens subjektsuppfattning samtidigt som jag definierar de, för min studie, relevanta begreppsliga redskapen.

4.1 Poststrukturalism

Det poststrukturalistiska idéfältet kan sägas ha sitt ursprung i postmodernismen som lanserades som begrepp i amerikanska litteraturvetenskapliga kretsar under 1960-talet. Idéerna spred sig sedan vidare till en bredare kultursfär för att akademiseras runt 1990-talet och slutligen tas upp i den allmänna samhällsvetenskapliga repertoaren först under senare år. Poststrukturalism och postmodernism – det pågår fortfarande meningsutbyten om hur dessa två begrepp egentligen förhåller sig till varandra – består av ett antal delvis disparata tankar och idéer och det finns även en stor variation av olika ståndpunkter inom dessa.⁵³ Dessutom, även om poststrukturalism idag möjligen kan beskrivas som en egen vetenskapsteoretisk position varifrån det går att härröra en rad centrala ställningstaganden och påståenden, bygger detta tänkande också på skepticism, kritik, dynamik och rörelse.⁵⁴ "Om poststrukturalism är något så är det ett tämligen kaotiskt, splittrat, men också kreativt och stundtals nydanande teoretiskt fält" skriver Marcus Herz och Thomas Johansson i *Poststrukturalism. Metodologi, teori, kritik*.⁵⁵

Sammanfattningsvis kan man säga att "post-teorierna" har det gemensamt att de problematiserar traditionella dygder så som objektivitet, spegling av verkligheten, klarhet och rationalitet. De vänder sig emot upplysningstankarna från 1700-talet och den moderna tron på att det existerar rationella helhetslösningar och förklaringar. Obestämlighet betonas framför determinism, mångfald framför enhet, skillnad istället för syntes och komplexitet snarare än förenkling.⁵⁶ Sammantaget har dessa tankar på så sätt kommit att erbjuda vetenskapen en ny slags syn på människa, språk, kunskap och samhälle. Poststrukturalismen sätter nämligen i fokus den språkliga och diskursiva kontext där världen och subjektet så att säga "socialt konstrueras". Humanismens idé om människan som separat individ ifrågasätts, och subjektet ses snarare som en process än som en fix struktur. Språket betraktas inte heller som ett uttryck för subjektivitet, utan konstituerar istället den senare. Med det menas att användningen av språket i sig är det som skapar individens tankar, idéer, känslor, självförståelse och förhållningssätt till världen.⁵⁷ Språket i sig ifrågasätts vidare som ens möjligt att avbilda yttre verklighet, och även om den fysiska materiella världen faktiskt existerar så får den sin betydelse genom just språk och diskurs.⁵⁸

Det här synsättet får även konsekvenser för kunskapsbegreppet. Skepticism mot den befintliga kunskapen, vedertagna teorier och begrepp är ett centralt drag i hela den poststrukturalistiska traditionen.⁵⁹ Genom att se språket som något aktivt, som iscensättningar, handlingar och som en

⁵³ Alvesson & Sköldberg (2008), s.389ff

⁵⁴ Herz & Johansson (2013), s.11

⁵⁵ Herz & Johansson (2013), s.68

⁵⁶ Alvesson & Sköldberg (2008), s.389ff, s.399

⁵⁷ Alvesson & Sköldberg (2008), s.415f

⁵⁸ Alvesson & Sköldberg (2008), s.392, Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.15

⁵⁹ Herz & Johansson (2013), s.35

del i en social konstruktion av verkligheten, kan kunskapen och vetenskapen så att säga aldrig vara helt objektiv. Den skapas alltid av *någon* och är således alltid *någons*. På så sätt blir det dessutom relevant att diskutera ett maktperspektiv. Poststrukturalistiska undersökningar fäster ofta uppmärksamhet på just makt och maktrelationer och intresserar sig för hur vissa kunskaper betraktas som mer sanna än andra i samhällskontexten.⁶⁰ Mats Alvesson och Kaj Sköldberg framhåller i *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* hur den poststrukturalistiska ansatsen idag också har kommit att påverka den allmänna samhällsvetenskapliga forskningen. Samhällsvetenskapen har genom poststrukturalismen blivit "ett mer subjektivt och ödmjukt projekt" där sanning många gånger ersatts av osäkerhet och där möjligheten till multipla tolkningar numer erkänns och även förordas.⁶¹

4.2 Kunskap och makt, makt och kunskap

Att kunskap har med makt att göra, är visserligen idéer som har sin historiska förankring bra mycket längre tillbaka i tiden än när poststrukturalism myntades som begrepp. Francis Bacon uttalade redan på 1600-talet den berömda frasen att "kunskap är makt". Han avsåg då troligen den makt som ren intellektuell kunskap kan ge. Om vi vet något så kan vi också behärska det.⁶² Men förhållandet mellan makt och kunskap är ett centralt och omstritt tema och det finns många olika sätt att se på relationen dem emellan. Många och mycket handlar det ju om vad man lägger för betydelse i, och hur man väljer att definiera begreppen "makt" respektive "kunskap".

Makt kan handla om att förbjuda/hindra eller att påbjuda/gynna vissa handlingar. Att utöva makt kan då vara att få någon att göra något den inte vill. Men en individ kan också ha makt över en annan individs tanke.⁶³ Läraren som maktutövare kan då få fungera som ett bra exempel. Ytterligare en maktdimension är den opersonliga makten över tanken, där det istället är uttalade normer eller regler inom ett visst system som kan få individer att handla och agera på ett visst sätt. Filosofen Michel Foucault, vars idéer kan sägas fungera som centrala utgångspunkter för den poststrukturalistiska ansatsen, fokuserar på just den här sistnämnda dimensionen av makt.⁶⁴

Makt hos Foucault är ingenting som någon enskild aktör innehar eller besitter. Makten ses istället som något som är spritt i hela samhället och som går att finna i relationerna, i det sociala samspillet, *mellan* människor. Foucaults maktbegrepp är, som Alvesson och Sköldberg uttrycker det, "av mångfacetterad karaktär" vilket innebär att makten inte låter sig lokaliseras eller fixeras. Snarare är det själva utförandet av makt som är av intresse; de praktiker, procedurer, tekniker eller strukturer som utövas i en mängd former och på en rad olika sociala fält.⁶⁵

Aktörerna ges alltså inget framträdande utrymme hos Foucault, utan individen kan snarare ses som en produkt av makten.⁶⁶ Kunskap och vetande kan i sin tur då inte heller friläggas från makt utan begreppen är istället nära knutna till varandra. Kunskap, enligt Foucault, ligger till grund för maktutövande, medan maktutövande också producerar kunskap.⁶⁷ "En lära förbinder individerna med vissa typer av yttranden och förbjuder därmed alla andra" som Foucault själv uttrycker det i *Diskursens ordning*. Här gör Foucault diskursbegreppet aktuellt, han betonar språkets betydelse

⁶⁰ Herz & Johansson (2013), s.48, s.55f

⁶¹ Alvesson & Sköldberg (2008), s.399

⁶² Liedman (2004)

⁶³ Lukes (2005)

⁶⁴ Bergström & Boréus, red (2012), s.19

⁶⁵ Alvesson & Sköldberg (2008), s.370f

⁶⁶ Alvesson & Sköldberg (2008), s.372f

⁶⁷ Alvesson & Sköldberg (2008), s.373f

och drar direkta paralleller till utbildningssystemet: "Vad, när allt kommer omkring, är egentligen ett utbildningssystem om inte en ritualisering av orden? Eller ett bestämmande och fixerande av de talande subjektens roller? Eller ett bildande av en, må vara diffus, lärogrupp? Eller en fördelning och tillägnelse av diskursen med dess kunskaper och makt?"⁶⁸

I och med ett sådant resonemang tar Foucault upp de utestängningsmekanismer och förbud som verkar inom olika diskursiva praktiker. Individer och organisationer, inklusive utbildningssystemet, bör ses inom de ramar som skapas genom språk och etablerade föreställningar om vad som är normalt och riktigt i diskurserna. Handlingsutrymmet är alltså inte särskilt fritt. Makten fungerar istället genom att individer självmant anpassar sig genom mekanismer som självreglering och självövervakning, som Foucault bland annat också skriver om i *Övervakning och straff: fängelsets födelse*.⁶⁹

Sammantaget tycks det, genom Foucault, gå att se på makt både som något begränsande och som något produktivt. Trots att kunskap hos Foucault i första hand handlar om etablerad kunskap, belyser han samtidigt att det pågår en kamp om meningsskapande och sanningsanspråk. Förändringar inom diskursen kan på det här sättet alltså komma till stånd och blir då ett av de sätt på vilket de etablerade kunskaperna och det sociala också förändras.⁷⁰ Här vill jag dra paralleller till filosofen Hannah Arendt som lyfter denna, möjligen lite mer positiva syn på maktbegreppet. Enligt Arendt består nämligen makt i "den mänskliga förmågan att inte bara handla utan att handla i samförstånd".⁷¹ Makt ses inte heller av Arendt som en individs ägodel, utan snarare som "en grupptillhörighet med kommunikativ natur" som också skapar närhet och sammanlänkar människor. På så sätt kan maktrelationer enligt Arendt även ses som en direkt motsats till den splittring som till exempel våld skapar.⁷²

Makt handlar alltså sammanfattningsvis, i enlighet med Foucault, om relationer och mänskliga praktiker; om faktiska göranden. Men också, och kanske särskilt, om *möjligheter* att göra/handla. Nära knutet till maktbegreppet finns nämligen språk och diskurs som så att säga upprättar gränser och definierar sådant som normalitet och rationalitet. Språk och diskurs fungerar på det sättet som ramar för själva tänkandet, för kunskapen och handlandet.

4.3 Diskursanalys

Diskursanalys kan förstås både som en teori och som ett visst sätt att analysera texter.⁷³ Jag avser i det här avsnittet diskutera och definiera begreppen "diskurs", "subjekt" och "identitet" utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv, samtidigt som jag ämnar närma mig den metodansats som karakteriserar diskursanalysen.

4.3.1 Diskursanalys som teori

Som teori kan diskursanalys sägas bygga vidare på poststrukturalismens idéer om världen och subjektet som socialt konstruerat. Språket står här i fokus och ses inte som ett neutralt instrument för kommunikation, utan är istället med och konstituerar, formar verkligheten. Sociala fenomen som identiteter, relationer och olika föreställningar om världen skapas av och genom språk enligt diskursanalys. Det här behöver inte betyda att allt ses som språkligt, men språk och text kan på så

⁶⁸ Foucault (1993), s.32

⁶⁹ Foucault (2003)

⁷⁰ Bergström & Boréus, red (2012), s.361

⁷¹ Arendt (2008), s.45

⁷² Engdahl & Larsson (2006), s.109

⁷³ Bergström & Boréus, red (2012), s.354

sätt lyftas fram som viktiga studieobjekt för den samhällsvetenskapliga forskningen.⁷⁴ Diskursanalytikern bortser eller nedtonar därmed den bakomliggande verkligheten och intresserar sig istället för "det som håller på att bli till samt hur och varför saker och ting framträder som de gör".⁷⁵ I detta ligger även en medvetenhet om det perspektivbundna i tillvaron, att beroende på utgångsblick så framträder olika bilder av verkligheten.⁷⁶ Men också att människans språk, kategoriseringar och tolkningar är kontextberoende, alltid ingår i ett större perspektiv eller sammanhang. Den inneboende meningen i en enskild text kan enligt diskursanalys således bäst förstås utifrån andra omgivande texter som texten relaterar till, samt utifrån den ordning som texten är uttryck för.⁷⁷ Och för att knyta an direkt till diskursbegreppet; människan kan bara tänka genom "diskursiva raster" då språk och text inrymmer konkreta manifestationer av diskurs samtidigt som språk och text är med och formar detsamma.⁷⁸

4.3.2 Definition av diskursbegrepp

Diskurs kan definieras som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)" som Marianne Winther Jørgensen och Louis Phillips formulerar sig i inledningen av *Diskursanalys som teori och metod*.⁷⁹ Med denna definition utelämnas dock Foucaults resonemang där diskursbegreppet även kopplas ihop med makt. Några som har utvecklat Foucaults mer maktinfluerade diskursbegrepp är de engelska professorerna Ernesto Laclau och Chantal Mouffe. Enligt Laclau och Mouffe inkluderar diskurser även konflikter och antagonism. De framhåller med hjälp av begreppet hegemoni hur det inom diskurser och mellan diskurser ständigt pågår en kamp om meningsskapande och sanningsanspråk.⁸⁰ Med ett sådant perspektiv på diskursbegreppet blir det möjligt att uppmärksamma både tendenser till instabilitet i och mellan diskurserna, samt tendenser till stabilisering. Med andra ord uttryckt; med Laclaus och Mouffes syn på diskurs går det att peka på spänningen mellan det stabila och det föränderliga i den sociala kontexten.⁸¹

I min undersökning är det ett normkritiskt perspektiv inom institutionen skolan som jag vill lyfta fram som en egen diskurs. Men det normkritiska perspektivet kan också sägas ingå i en större pedagogisk diskurs där frågor om skola, makt och kunskap avhandlas. En för min undersökning användbar definition av diskursbegreppet är då Iver B. Neumanns formulering i *Mening Materialitet Makt. En introduktion till diskursanalys*. I denna diskursdefinition tas både maktperspektivet och kontexten/institutionen i beaktande: "Diskurs är ett system för skapande av en uppsättning utsagor och praktiker som genom att få fotfäste inom olika institutioner kan framstå som mer eller mindre normala".⁸² Laclaus och Mouffes resonemang om maktkamp och sanningsanspråk går här att läsa in då stabilisering, i denna definition, skulle kunna handla om att diskursen så att säga "normaliseras" i relation till omgivande diskurs(er) med dess etablerade sanningar.

Då jag vill undersöka vad det är för läraridentitet som konstrueras inom det normkritiska perspektivet har jag alltså att relatera det normkritiska perspektivet till andra diskurser och undersöka hur det normkritiska perspektivet förhåller sig till dess syn på vad en lärare – men också vad utbildning och människa – är, kan och borde vara. Möjligtvis innehåller detta

⁷⁴ Bergström & Boréus, red (2012), s.378

⁷⁵ Neumann (2003), s.14

⁷⁶ Börjesson och Palmblad, red (2010), s.9

⁷⁷ Bergström & Boréus, red (2012), s.34f

⁷⁸ Börjesson och Palmblad, red (2010), s.9f

⁷⁹ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.7

⁸⁰ Laclau & Mouffe (2008)

⁸¹ Herz & Johansson (2013), s.110

⁸² Neumann (2003), s.17

perspektiv, för att använda Laclaus och Mouffes resonemang, både etablerade föreställningar med grund i en övergripande hegemonisk diskurs, samtidigt som perspektivet också konstruerar något "nytt" och på samma gång utmanar rådande ordningar och föreställningar. Mitt antagande är att det i det normkritiska perspektivet går att finna både tendenser till stabilisering; kontinuitet och tendenser till instabilitet; föränderlighet. "Den valda diskursen rymmer ofta en dominerande representation av verkligheten, samt en eller flera alternativa representationer" som Neumann även framhåller i *Mening Materialitet Makt*.⁸³

Med Neumanns diskursdefinition blir det tydligt att diskurser också kan kopplas till praktik och faktiskt handlande. Jag vill i den här uppsatsen emellertid, som ett metodologiskt beslut, begränsa diskursbegreppet till just språklig praktik. Det är språket som tillhandahåller det perspektiv på verkligheten som jag är ute efter att förstå. Men samtidigt går det genom det diskursanalytiska perspektivet att peka på – och det här är mycket viktigt i sammanhanget – hur de språkliga utsagorna, det talade och det skrivna, i sin tur alltid är länkade till annan samhällelig praktik. Diskurser "rekommenderar vissa handlingar och en viss praktik" som Göran Bergström och Kristina Boréus formulerar sig i *Textens mening och makt*.⁸⁴ Det jag vill fokusera är de, i den normkritiska diskursen, rekommenderade handlingarna knutna till aktören läraren.

4.3.3 Subjektsuppfattning: "subjektsposition" och "identitet"

Jag anser det också relevant att diskutera diskursanalysens subjektsuppfattning. Som tidigare nämnts, ses även subjektet som något socialt konstruerat i diskursanalys. Subjektet ses inte som en separat autonom individ utan istället som konstruerad och ständigt konstituerad i diskurserna. Därför är individer eller subjekt i sig sällan relevanta analysobjekt. Termen subjekt motsvaras nämligen i diskursanalysen av begreppet "subjektsposition" där det är de positioner eller handlingsutrymmen som subjektet så att säga tillskrivs eller bestäms till, som analysen intresserar sig för.⁸⁵ Till dessa subjektspositioner är förväntningar och föreställningar som handlar om hur individen ska uppföra sig knutna; vad som kan sägas och inte kan sägas, vad som kan göras och inte kan göras i samhällskontexten.⁸⁶ Sammantaget är det genom subjektspositionerna, skapade i den språkliga diskursen, som individens handlingar både möjliggörs och begränsas enligt det diskursanalytiska perspektivet.⁸⁷ En subjektsposition kan därmed förstås som "ett diskursivt utrymme" formulerar sig Göran Ahrne och Peter Svensson i *Handbok i kvalitativa metoder*. De framhåller vidare att en diskursanalys av subjektspositioner kan användas för att i en text undersöka "hur personer [...] framställs, [...] hur de beskrivs, vilka egenskaper de tillskrivs och vilka slags handlingar de sägs utföra".⁸⁸

Identitet, i sin tur, är i detta sammanhang ett begrepp som handlar om att identifiera sig med de subjektspositioner som människan erbjuds i diskurserna.⁸⁹ "Identiteter är något man antar, tilldelas och förhandlar om i diskursiva processer" som Winther Jørgensen och Phillips formulerar det.⁹⁰ Vidare framhålls att de enskilda individerna kan anamma flera olika identiteter, giltiga i skilda sammanhang, samt att det också är möjligt att identifiera sig på olika sätt i ett givet sammanhang. Men identitetsskapande kan även ses som en reducering av möjligheter. Genom

⁸³ Neumann (2003), s.56f

⁸⁴ Bergström & Boréus, red (2012), s.381

⁸⁵ Bergström & Boréus, red (2012), s.361f, s.371

⁸⁶ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.48

⁸⁷ Bergström & Boréus, red (2012), s.371

⁸⁸ Ahrne & Svensson, red (2011), s.159

⁸⁹ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.50f

⁹⁰ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.51

exempelvis kollektivt identitetsskapande som gruppbyggnad framhävs vissa identiteter medan andra ignoreras eller avfärdas.⁹¹ Ytterligare en viktig aspekt av identitetsbegreppet är på så sätt att identiteter alltid ses som relationella. Med det menas att identiteter formas i förhållande till något annat, till "de andra" – i relation till vad individen/gruppen så att säga *inte* är och således skiljer sig ifrån. Man är det man inte är, med andra ord.⁹² Det här relationella synsättet eller kontrasttänkandet kan nog sägas genomsyra det diskursanalytiska perspektivet och får framförallt konsekvenser när diskursanalys används som konkret metod. Laclau och Mouffe har till exempel genom lingvisten Ferdinand de Saussures utvecklade en analysapparat där språket i sig påstås vara uppbyggt på liknande sätt. Med begrepp som "teckensystem" och "ekvivalenskedjor" menar de att termer eller tecken i språket alltid måste sättas in i ett visst sammanhang för att få betydelse. Genom just åtskillnad och distinktion till andra termer och tecken, i relation till vad det *inte* är, skapas ett begrepp och förståelsen för detsamma.⁹³ I metodavsnittet kommer jag närmre diskutera vad detta synsätt får för konsekvenser för min forskningsdesign.

4.3.4 Diskursiv makt

Jag har ovan behandlat diskursteorins syn på makt. Diskurser *handlar* om makt.⁹⁴ "Det är makten som frambringar den kunskap vi har och våra identiteter och de relationer vi har till varandra som grupper eller som individer" framhåller Winther Jørgensen och Phillips i *Diskursanalys som teori och metod*.⁹⁵ "Diskursiv makt" är på så sätt en vid definition av makt som mångt och mycket liknar Foucaults maktbegrepp.⁹⁶

⁹¹ Winther Jørgensen & Phillips (2000), s.51f

⁹² Neumann (2003), s.53

⁹³ Laclau & Mouffe (2008)

⁹⁴ Bergström & Boréus, red (2012), s.381

⁹⁵ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.45

⁹⁶ Bergström & Boréus, red (2012), s.381

5. Metod

Jag vill undersöka vad det är för läraridentitet som konstrueras inom det normkritiska perspektivet. Både mitt val av problemområde, frågeställning och teoriinriktning skulle jag vilja påstå direkt pekar ut språk och diskurs som viktiga komponenter i undersökningen. Dels är det en specifik diskurs som jag i min uppsats har valt att studera. Dels har jag genom den nyligen presenterade teoretiska genomgången anbelangat att det är i den sociala konstruktionen, i språket i sig, som det perspektiv på verkligheten som jag är ute efter att analysera möjligen går att finna. Därutöver behöver jag för undersökningen utforma en forskningsdesign som även kan ta maktperspektivet i beaktande. I den teoretiska delen har jag framhållit hur diskurser både kan vara bärare och förmedlare av övergripande strukturer av makt – exempelvis etablerade föreställningar med grund i hegemonisk diskurs – samtidigt som de också kan innehålla spår av motstånd och försök till att förändra detsamma. Det här är företeelser som kan vara svåra att urskilja vid en första anblick av empiri, och då mina forskningsfrågor även de är ute efter det som möjligen ligger dolt under ytan i diskursen, styr det här också mitt val av forskningsdesign.

5.1 Diskursanalys som metodansats

Diskursanalysen, som jag behandlade i teoriavsnittet, erbjuder en breddad form av kvalitativ textanalys där aspekter av samhällslivet som annars kanske tas för givna kan uppmärksammas – samtidigt som den som metodansats fokuserar på just språk och diskurs i studiet av den sociala verkligheten.⁹⁷ Inom samhällsvetenskaplig forskning har diskursanalysen på senare år kommit att bli den vanligaste textanalytiska metoden, framhåller Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud i *Metodpraktikan*. Ändå består inte diskursanalys i sig av någon färdig metodmall, utan av många olika förfarandesätt som har det gemensamt att de intresserar sig för maktförhållanden och att språket är med och formar verkligheten.⁹⁸ Forskaren medges nämligen inom diskursanalys ha en betydande roll. Dels då det är forskaren själv som måste skapa sin unika variant av forskningsdesign; vilket ofta sker genom en slags fusion av teori, begrepp, metodologi och metod.⁹⁹ Dels tillerkänns forskaren också en aktiv del i själva analysen. Ty diskursanalysen vänder sig emot den traditionella metodiken där vetenskapligt arbete sägs gå ut på att "avspegla verkligheten genom att via data finna mönster".¹⁰⁰ Istället intresserar sig diskursanalytikern för hur olika verklighetsutsagor *konstrueras*, och forskaren antas i ett sådant arbete inte helt kunna ställa sig utanför och objektivt betrakta det som ska beforskas. Forskarens förförståelse, teoretiska glasögon, kunskaper och erfarenheter antas istället samspela med de erfarenheter som den undersökta texten bygger på. Vad en avsändare velat säga och mottagarens tolkning av samma text, binds med andra ord samman genom ett antaget gemensamt språk och kultur – genom diskurs.¹⁰¹ I mitt fall skulle det till exempel kunna gå att framhålla hur jag som forskare och uttolkare av text snart är färdigutbildad lärare. Min läsning och min tolkning av text kommer således vara präglad av att jag har anammat ett språk samt att jag är förtrogen med vissa tankar och föreställningar som går att finna inom den pedagogiska diskursen. På det här sättet antas forskaren med ett diskursanalytiskt perspektiv alltså inte kunna studera en verklighet bortom eller utanför diskursen. Forskaren är istället "ett subjekt bland alla andra", inom ramen för diskurs, och den forskning som produceras ses av diskursanalysen som medproducent till diskurs,

⁹⁷ Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.212f

⁹⁸ Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.212ff

⁹⁹ Herz & Johansson (2013), s.71

¹⁰⁰ Alvesson & Sköldberg (2008), s.462

¹⁰¹ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.56

samtidigt som den också är en produkt av diskursen.¹⁰² För att forskningen ska uppnå trovärdighet blir det därför särskilt viktigt att jag som forskare och textuttolkare tydligt och explicit presenterar, underbygger och framförallt argumenterar för de teoretiska och metodologiska överväganden och tolkningsförfaranden som görs.¹⁰³

Ytterligare en konsekvens av det här förhållningssättet till forskning är att diskursanalysen inte heller gör anspråk på att kunna dra slutsatser som ligger klart bortom de mikrosituationer som undersöks.¹⁰⁴ I den här uppsatsen går det exempelvis att framhålla att jag som forskare har som ambition att "pröva" ett vetenskapligt arbetssätt och vissa teorier på ett bestämt material, men att jag sedan egentligen inte kommer kunna dra några större slutsatser eller uttala mig om någonting utöver det material som jag valt att studera.

När det gäller själva tillvägagångssättet för genomförande av en diskursanalys så kan, som tidigare nämnts, meningen i en enskild text bäst förstås utifrån andra omgivande texter som texten relaterar till samt utifrån den ordning som texten antas vara uttryck för. Som Bergström och Boréus tar upp i *Textens mening och makt* går det möjligen då att tala om "en slags utvidgad hermeneutisk cirkel" där delarna i en text helt enkelt tolkas utifrån helheten, och helheten i texten utifrån delarna. I en diskursanalys är det i så fall diskursen i sig, och omgivande diskurs/er, som får utgöra helheten.¹⁰⁵

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att diskursanalys som metodansats ger forskaren och teorin en betydande roll i forskningsförfarandet. Förenklat handlar diskursanalys om att genomföra en kvalitativ textanalys där det mångt och mycket är forskarens valda teoretiska perspektiv som ger texterna både sammanhang och betydelse. Jag har i inledning och teoridel av den här uppsatsen presenterat mina "teoretiska glasögon" samtidigt som jag har introducerat konkretiserade frågeställningar och ett antal diskursanalytiska begrepp. Det är nu i min undersökning just dessa begrepp och frågeställningar som jag vill lyfta fram, och som används som analysverktyg i min forskningsdesign.

5.2 Avgränsning och analysmaterial

Vid en diskursanalys är ett mycket viktigt steg i förfaringsprocessen att diskursen så att säga ska avgränsas.¹⁰⁶ I min undersökning är det ett normkritiskt perspektiv, som jag i inledningen av uppsatsen ringade in, som jag nu har för avsikt att undersöka. Jag är också, som tidigare nämnts, främst intresserad av text och litteratur som lärare som vill arbeta normkritiskt har att tillgå. Dessutom finns det praktiska begränsningar som jag i min undersökning måste ta hänsyn till. Förfaringssättet mellan en kvantitativ och kvalitativ textanalys skiljer sig åt bland annat med avseende på att den kvalitativa textanalysen kräver en intensiv närläsning av texter. Allra helst om det eftersökta innehållet inte direkt går att utläsa i det manifesta budskapet i texten utan kan tänkas ligga dolt mer under ytan.¹⁰⁷ Jag kommer därför i den här undersökningen behöva avgränsa min empiri, fast utan att för den sakens skull förlora möjligheten att sedan kunna göra uttalanden om konstruktionen av läraren i det normkritiska perspektivet.

¹⁰² Fejes & Thornberg, red (2015), s.94

¹⁰³ Bergström & Boréus, red (2012), s.406

¹⁰⁴ Alvesson & Sköldberg (2008), s.465

¹⁰⁵ Bergström & Boréus, red (2012), s.34f

¹⁰⁶ Ahrne & Svensson, red (2011), s.158

¹⁰⁷ Esaïasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.210f

Vid min materialinsamling – främst genom diverse databas-sökningar på begreppen "normkritiskt perspektiv" och "normkritisk pedagogik" – har jag funnit två större publikationer som båda utger sig för att avhandla det normkritiska perspektivet i relation till svenska skolans likabehandlingsarbete. För det första är det antologin *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*.¹⁰⁸ Publikationen är utgiven 2010 av Centrum för genusvetenskap vid Uppsala universitet. Centrum för genusvetenskap har till uppgift att bedriva utbildning och forskning inom området genusvetenskap och beskriver sig själva som "en dynamisk och produktiv forskningsmiljö där korsningar mellan kulturella, sociala och biologiska perspektiv på kön/genus har blivit ett kännetecken".¹⁰⁹ Boken i sin tur är skriven av tolv forskare och andra utbildningsverksamma med erfarenhet av det normkritiska perspektivet i utbildningssammanhang. Den andra publikationen är utgiven 2012 av förlaget Studentlitteratur AB och har titeln *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*.¹¹⁰ Boken "vänder sig till blivande och verksamma lärare och ledare i grund- och gymnasieskolan samt till skolhälsovårdspersonal" och är även den en antologi med forskningsanknytning. De sju författarna här är alla involverade i vetenskapligt arbete kring diskrimineringsfrågor.

Jag har i den här studien inte haft möjlighet att genomföra någon egentlig undersökning gällande vad det är för material som lärare som vill arbeta normkritiskt *faktiskt* använder sig av ute på skolorna. Men då det endast är dessa två svenska publikationer som lite mer omfattande utger sig för att avhandla det normkritiska perspektivet och då dessa skiljer sig från övrigt funnet textmaterial då de – särskilt från en lärares utblick – kan anses uppnå trovärdighet med sin breda forskningsförankring, vill jag påstå att dessa böcker vid skrivandets stund är två centrala nyckeltexter för det normkritiska perspektivet. Dessutom, bör tilläggas, länkas och refereras det till dessa publikationer på många håll där det normkritiska perspektivet i förhållande till skolans likabehandlingsarbete avhandlas. För att ytterligare argumentera för mitt val av analysmaterial vill jag också understryka att båda ovan nämnda böcker är antologier vilket innebär att det är flera röster från olika forskningstraditioner som här tillåts ge sin bild och sitt bidrag till det normkritiska perspektivet.

Återigen; det är språket som tillhandahåller det perspektiv på verkligheten jag i den här undersökningen är ute efter att förstå, därför är det särskilt intressant att ge sig an just ett textmaterial där det normkritiska perspektivet avhandlas. För att avgränsa min studie ytterligare har jag därutöver valt litteratur med forskningsförankring. Det innebär i sin tur att det är en avgränsad grupp aktörer som i den här studien bär fram sina idéer och tankar kring vad det normkritiska perspektivet är och kan vara. Exempelvis går det med en sådan avgränsning att framhålla hur jag missar både ett internationellt perspektiv samt även eventuella intressanta utomvetenskapliga diskussioner kring fenomenet. Då diskursanalysen dock bygger på närläsning är det tvunget att jag som forskare gör mer drastiska urval.¹¹¹

5.3 Forskningsdesign och tillvägagångssätt

Ett första steg i min analys bör gå ut på att ringa in och blottlägga den diskurs jag har valt att studera. Mer specifikt är jag ute efter att undersöka vad det är för läraridentitet som konstrueras i diskursen – och ett första steg måste så också handla om att skilja ut "talet om läraren" i mitt

¹⁰⁸ Bromseth & Darj, red (2010)

¹⁰⁹ Centrum för genusvetenskaps hemsida, inhämtat 2014-04-24

¹¹⁰ Elmeroth, red (2012)

¹¹¹ Bergström & Boréus, red (2012), s.407

undersökningsmaterial. För att blottlägga diskursen är jag intresserad av att komma åt mer allmänna föreställningar som konstrueras i textmaterialet kring "skola", "människa" och "omvärld". Diskurser "konstituerar sociala identiteter och föreställningar om världen" som Bergström och Boréus framhåller i *Textens mening och makt*.¹¹² Här omnämns på samma gång grundstommen "problem-orsak-lösning" som ett konkret diskursanalytiskt verktyg som kan användas just för att komma åt specifika föreställningar i en diskurs.¹¹³

Diskursanalysen kan ses som en variant av kvalitativ textanalys påpekar författarna i *Metodpraktikan*.¹¹⁴ I utformandet av min specifika forskningsdesign hämtar jag viss inspiration även från den mer renodlade kvalitativa textanalysen. Vid en kvalitativ textanalys är det viktigt att konkretisera problemområdet till ett antal preciserade frågor som ställs direkt till textmaterialet. Det är också dessa preciserade frågor som kommer utgöra själva "byggstenarna" i undersökningens analysredskap.¹¹⁵ Mina konkretiserade frågeställningar presenterade jag under stycket "problemformulering och syfte". I mitt forskningsupplägg kommer jag nu låta de två första av de tre preciserade frågeställningarna fungera som ett analysredskap som jag driver genom mitt textmaterial. Dessa frågeställningar är utformade för att blottlägga "talet om läraren" och "talet om lärarens handlingsmöjligheter" – samtidigt som de också har sin förankring i det ovan presenterade diskursanalytiska verktyget "problem-orsak-lösning".

Steg 1

Med den första frågeställningen – "*Vad är det för utmaningar som möter en lärare givet det normkritiska perspektivet?*" – vill jag både komma åt den problemställning och den verklighetsbeskrivning som konstrueras i materialet. Genom en noggrann närläsning av textmaterialet ämnar jag först skilja ut vad som framhålls som "problemen" respektive "orsakerna till problemen" inom det normkritiska perspektivet. Alltså, vad är det som det normkritiska perspektivet tycks mena behöver förändras i utbildningssammanhang – och hur ser de här problemen/utmaningarna ut specifikt för läraren? Därefter kommer jag använda de begreppsliga redskapen "skola", "människa" och "omvärld" för att också vaska fram de deskriptiva och normativa antaganden som görs i texterna kring dessa fenomen.

Med den andra frågeställningen – "*Hur bör den enskilda läraren, enligt perspektivet, bemöta dessa utmaningar?*" – vill jag sedan komma åt de "lösningar" som på samma gång konstrueras i texterna. Genom att driva frågeställningen om vad som karaktäriserar den normkritiska läraren genom mitt textmaterial ämnar jag lyfta ut de passager och textstycken som kan relateras till lärarens handlingsmöjligheter. Dels kommer jag här att uppmärksamma det som läraren i texterna direkt och indirekt uppmanas till, dels är formuleringar kring vad den enskilda läraren *inte* ska och *inte* bör göra också av intresse.

Tillvägagångssättet som jag har beskrivit i det här första steget av min analys skulle möjligen kunna sägas ligga nära den metodinriktning som i *Handbok för kvalitativ analys* omnämns som "koncentrering" av texten. Det är ett arbetssätt där den stora textmassan och dess väsentliga innebörder koncentreras till färre antal ord och där poänger eller kärnfulla formuleringar så att säga lyfts ut ur textmaterialet.¹¹⁶ Samtidigt kommer ovanstående frågeställningar även kräva det

.....
¹¹² Bergström & Boréus, red (2012), s.388

¹¹³ Bergström & Boréus, red (2012), s.388f

¹¹⁴ Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.211

¹¹⁵ Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.215f

¹¹⁶ Fejes & Thornberg, red (2015), s.37

arbetssätt som omnämns som "tolkning". Då använder sig forskaren av någon form av kontext eller referensram för att även gå utöver den manifesta innebörden i texten till djupare, och mer eller mindre, spekulativa tolkningar.¹¹⁷ I det här fallet är det mitt antagande om att textmaterialet och det normkritiska perspektivet ställer sig i opposition till något annat, som här skulle kunna sägas utgöra referensram. Det är ett tankesätt hämtat från den diskursanalytiska ansatsen och som Alvesson och Sköldberg i *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* väljer att benämna "kontrastering". Det handlar, som tidigare nämnts, om att man försöker förstå ett begrepp eller ett fenomen i termer av vad det inte är.¹¹⁸ (Mouffe & Laclau 2008). I mitt fall gäller det då att, på samma gång som jag analyserar talet om läraren i texterna, också försöker ringa in det som det normkritiska perspektivet tycks "svara" och ställa sig i opposition gentemot. Alltså; vem läraren *inte* är och *inte* bör vara, kommer även vara intressant vid mitt textbearbetningsförfarande.

Enligt ett diskursanalytiskt förfarandesätt är därutöver motsägelser, nyanser och vagheter i en text av intresse.¹¹⁹ Därför kommer motsättningar och paradoxer i talet om läraren också ses som relevant för min studie. Med en kritisk blick på de texter jag undersöker är avsikten att jag under hela mitt analysarbete ska uppmärksamma och lyfta fram de inkonsekvenser, motsättningar och vagheter som återfinns i textmaterialet.

Steg 2

Om det första steget i analysen var ett försök till att skapa överblick, så handlar det andra steget om att kritiskt diskutera och reflektera kring de subjekspositioner som läraren tillskrivits i diskursen. I det andra steget av analysen kommer jag mer explicit relatera mina undersökningsresultat till de tankar och idéer som jag presenterade i teoriavsnitten. Tanken är att jag ska relatera "talet om läraren" till de maktdimensioner och spänningar som jag tidigare ringade in. Analysen kommer på så sätt här mynna ut i en allmän diskussion kring "den normkritiska läraren" där fokus läggs på den enskilda aktören läraren och dess handlingsmöjligheter/förändringsmöjligheter och makt inom en normkritisk diskurs.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ämnar jag alltså genomföra min diskursanalys i två steg. Först kommer jag ta mig an mitt material med de begreppsliga redskapen "problem-orsak-lösning" för att på så sätt blottlägga specifika föreställningar i diskursen. Det handlar om att dels få en helhetsförståelse för vad det är som karaktäriserar det normkritiska perspektivet, dels ringa in vad som sägs om läraren och dess handlingsmöjligheter i textmaterialet. I det andra steget av analysen för jag sedan en kritisk och reflekterande diskussion kring vilka subjekspositioner som läraren har tillskrivits i diskursen. Jag relaterar då mina undersökningsresultat till de maktteorier jag presenterade tidigare i uppsatsen för att på så sätt närma mig en förståelse för det normkritiska perspektivets konstruerade "läraridentitet".

5.4 Metodreflektion

Diskursanalys som metodansats erbjuder en relativt öppen syn på hur forskarens analysverktyg kan se ut. Detta kan ha fördelar, men riskerar samtidigt att gå ut över intersubjektiviteten i en undersökning.¹²⁰ Jag har valt att utforma mina preciserade frågeställningar, som också utgör analysverktyg, i enlighet med vanligt förekommande begrepp och redskap inom diskursanalys.

¹¹⁷ Fejes & Thornberg, red (2015), s.37

¹¹⁸ Alvesson & Sköldberg (2008), s.445

¹¹⁹ Alvesson & Sköldberg (2008), s.466f

¹²⁰ Bergström & Boréus, red (2012), s.405

Genom att på så sätt referera till tidigare genomförd diskursanalytisk forskning, hoppas jag att mina konkretiserade frågeställningar ska ses som rimliga indikatorer på de teorier jag avser studera.

En annan fördel, som även kan lyftas fram som en problematik, är att diskursanalys tillåter forskaren att behandla material som har olika karaktär, lika i själva analysarbetet.¹²¹ Mitt analysmaterial består av två olika publikationer. Möjligen skulle dessa två texter kunna representera skilda infallsvinklar på det jag avser studera. Vid mitt textbearbetningsförfarande gör jag dock inte jämförelser publikationerna emellan. Jag behandlar de två texterna som en enhet, som *en* diskurs. Jag fäster inte heller någon direkt uppmärksamhet vid "vem som säger vad". Citat och litteraturhänvisningar behandlar jag på samma sätt som författarnas egna konklusioner i textmaterialet. Det här förfarandet skulle kunna lyftas fram som kontroversiellt inom forskningen då en kritik kan riktas mot diskursanalysen för att inte ta hänsyn till bakrundsvariabler, när det är samband som eftersöks. Exempelvis ignorerar diskursanalysen texternas bakomliggande aktörer. Paradoxalt nog, enligt vad jag tidigare framhållit om diskursanalys, kan metodansatsen därmed komma att anklagas för en slags "maktblindhet". Diskursanalysen bortser från de talande subjektens olika status och maktpositioner när texter ska analyseras.¹²² Malin Wreder framhåller i *Diskursanalys i praktiken* att denna kritik emellertid bygger på missförstånd. Maktperspektivet inom diskursanalys kan visserligen ses som komplicerat, men inte alls som frånvarande, hävdar hon. Makten behandlas istället *inom* diskursen – makt antas finnas överallt, mellan individerna – och det diskursanalysen intresserar sig för är snarare vilka typer av subjekt som makten *möjliggör*. Dessutom är det "utsagan och dess verkan och konsekvenser" som diskursanalysen riktar in sig på. Olika individers preferenser och inverkan/icke inverkan spelar roll för en utsagas tillblivelse, men i slutändan är det ändå utsagan i sig som diskursanalytikern vill fokusera. "Genom att koppla samman ett Foucaultinspirerat maktbegrepp med analyser av subjektspositioner och interpellationer kan [därmed] diskursanalysen visa både vad som är möjligt och inte möjligt på individuell och strukturell nivå, utan att kartlägga enskilda individers livshistoria och intentioner".¹²³

Ytterligare ett dilemma, som jag i min studie har att förhålla mig till, handlar om forskarens roll i diskursanalysen. Som tidigare nämnts påstås forskaren vara del av den kultur som ska studeras. En betydande risk är då att forskarens egna värderingar överskuggar analysen.¹²⁴ Vid inledningen av min undersökning hade jag ett "positivt inställt intresse"; en förförståelse av det normkritiska perspektivet. Därför är det särskilt viktigt att jag i mitt analysarbete nu har ställt mig "främmande" inför det material som jag studerar. Jag behöver inta ett nytt, distanserat förhållningssätt till materialet, då min ambition som forskare är att förhålla mig kritisk. Här vill jag återigen lyfta teorins väsentliga betydelse inom diskursanalysen: "Det är genom att se världen genom en bestämd teori som man kan ställa sig främmande för några av sina självklarheter och ställa andra frågor om materialet än vad man kan göra utifrån sin vardagsförståelse" som Winther Jørgensen och Phillips formulerar det i *Diskursanalys som teori och metod*.¹²⁵ Genom mina redovisade teoretiska utgångspunkter hoppas jag kunna inta ett kritiskt perspektiv och förhållningssätt till det normkritiska perspektiv som jag studerar.

¹²¹ Börjesson och Palmblad, red (2010), s.44

¹²² Börjesson och Palmblad, red (2010), s.47ff

¹²³ Börjesson och Palmblad, red (2010), s.45ff

¹²⁴ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.28

¹²⁵ Winther Jørgensen & Phillips (2007), s.30

För att tydliggöra och argumentera för mina tolkningsförfaranden och slutsatsdragningar kommer jag i resultatdelen använda "sammanfattande referat" och "citat av nyckelpassager" från de texter jag har undersökt.¹²⁶ Jag hoppas därigenom att det ska vara enkelt för läsaren att i resultatredovisningen följa – och kritiskt kunna reflektera – det analysarbete som jag genomfört.

Utöver dessa, mina ovan presenterade metodreflektioner, finns det andra frågeställningar och dilemman som rör den diskursanalytiska forskningsansatsen. Jag kommer av utrymmesskäl inte kunna gå närmre in på dessa problemställningar. Jag anser det relevant att ändå nämna den vetenskapliga kontroversen mellan å ena sidan den humanistiska forskningens hermeneutiska, mer *förståelseinriktade* ansats – och å andra sidan den naturvetenskapliga forskningens positivistiska, *förklarande* ambitioner. Poststrukturalism och diskursteori ifrågasätter, som sagt, objektivitets- och sanningsbegreppet i denna, sist nämnda forskningsinriktning. Men på samma gång utsätts diskursanalys av en kritik riktad just från ett positivistiskt håll.

Min undersökning handlar om makt, på flera plan. Genom syfte och problemformulering undersöker jag lärarens *maktposition*; vilken makt (subjektspositioner och handlingsutrymmen) läraren tilldelas i det normkritiska perspektivet. Därefter anför jag, i teori och metodansats att studieobjektet, det normkritiska perspektivet, torde förstås *diskursivt*. Det vill säga, jag bygger upp, och argumenterar för en forskningsdesign som även den fäster fokus vid just *makt*. Ytterligare tar jag mig an ett analysmaterial; de normkritiska texterna, som i sin tur också framhåller *maktens* och *diskursernas relevans*. Det har således inte varit något enkelt projekt jag gett mig in på. Många gånger har jag riskerat att tappa bort mig, riskerat hamna i en smältdegel av olika maktperspektiv att förhålla mig till och skilja på. Varken mitt uppsatsarbete eller analysarbete har kommit att utgöra en linjär process. Snarare en "växelverkan". Som den hermeneutiska cirkeln förordar, har jag i mitt analysarbete växlat mellan förståelse av delarna i texten, tolkat utifrån helheten – och förståelse av helheten, tolkat utifrån delarna.¹²⁷ Eller för att använda det diskursanalytiska språkbruket; den inneboende meningen i en enskild text har jag försökt att förstå utifrån andra omgivande texter som texten relaterar till, samt utifrån den ordning som texten antas vara uttryck för. Och krångligt nog, vice versa.¹²⁸ Den normkritiska diskursen och omgivande diskurs(er) har i mitt fall fått utgöra ordningen/helheten. Huruvida jag i den här undersökningen på så sätt har lyckats att upprätthålla god forskningstradition, överlåter jag nu till den kritiske läsaren att avgöra.

¹²⁶ Esaiasson & Gilljam & Oscarsson & Wängnerud (2012), s.224

¹²⁷ Bergström & Boréus, red (2012), s.31

¹²⁸ Bergström & Boréus, red (2012), s.34f

6. Resultat och analys

Jag redogör här för de resultat som framkommit efter genomförd bearbetning, tolkning och analys av textmaterialet. Mitt undersökningsmaterial har bestått av två publikationer som båda vänder sig till lärare som vill arbeta normkritiskt. Dels har jag i min analys gett mig an *Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring*, utgiven 2010 av Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.¹ Dels har jag analyserat *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*, utgiven 2012 av Studentlitteratur AB.²

För att underlätta transparens utformar jag resultatredovisningen så att den, i den mån det går, ska efterlikna de tillvägagångssätt som jag använt mig av vid själva textbearbetningen och tolkningsförfarandet. Jag börjar därför här resultatredovisningen med att redogöra för den "omvärldsbeskrivning" och det "grundproblem" som jag vaskat fram under mitt analysarbets gång. Denna diskussion innehåller också min resultatredovisning av uppsatsens första frågeställning: "Vad är det för större utmaningar som möter en lärare givet det normkritiska perspektivet?".

Därefter ger jag mig i kast med uppsatsens andra frågeställning: "Hur bör den enskilda läraren, enligt perspektivet, bemöta dessa utmaningar?". Denna frågeställning är, som tidigare nämnts, formulerad för att dels blottlägga "talet om läraren" och "talet om lärarens handlingsmöjligheter" – dels ringa in vad det är som det normkritiska perspektivet tycks peka ut och ställa sig i opposition gentemot; vad är det på samma gång som läraren *inte* ska göra. Vid textbearbetningsförfarandet har jag arbetat på det sätt att jag lyft ut väsentliga delar av texten, för att därefter kategorisera och dela in upprepningar och återkommande passager under specifika rubriker och teman. Resultatredovisningen gällande den andra frågeställningen ges därför detta tematiska upplägg.

Slutligen har jag valt att förlägga den kritiska diskussionen kring svaren på de två första frågeställningarna i en avslutande diskussionsdel. Här är min ambition att gå från den beskrivande nivån till den mer analytisk-teoretiska, ty i denna text relaterar jag mina undersökningsresultat mer explicit till de tankar och idéer som tagits upp i teoriavsnitten i uppsatsen. Ambitionen här är att besvara uppsatsens tredje och sista frågeställning: *Vilka subjekspositioner tillskrivs läraren i diskursen?*

6.1 Vad är det för större utmaningar som möter en lärare givet det normkritiska perspektivet?

Sammantaget är det en komplex och differentierad omvärld som beskrivs i mitt undersökta textmaterial. Begrepp som "migration", "ökad rörlighet" och "globalisering" nämns i relation till "det mångkulturella samhället"³. Olikheter och åtskillnader mellan människor betonas som en slags röd tråd genom de flesta av de undersökta texterna. I ett kapitel dryftas att en samhällsförändring skett med konsekvens att vi nu befinner oss i "en urban, postindustriell tillvaro"⁴. Referenser görs till det poststrukturalistiska synsättet och även om det i texterna många gånger presenteras ganska explicita omvärldsbeskrivningar, framhålls det samtidigt på flera håll att det existerar "olika bud på hur verkligheten ser ut som konkurrerar sinsemellan hela tiden"⁵.

¹ Bromseth & Darj, red (2010), framöver "X"

⁴ X, s.115

² Elmeroth, red (2012), framöver "L"

⁵ X, s.103

³ Se t.ex. kapitel 3 i X, s.85-118

Människan lyfts i texterna fram främst som social varelse där "en av de starkaste negativa sanktioner någon kan råka ut för är att bli exkluderad från en grupp"⁶. Mellanmännsliga relationer tycks på det här sättet spela en helt avgörande roll och "i alla mänskliga relationer finns någon form av makt inbyggd"⁷. Med utgångspunkt just i maktperspektivet konstateras det i texterna att "det finns motsättningar, utsatthet [och] maktskillnader i världen"⁸. För samtidigt som det finns "offentliga ideal om demokrati, tolerans och jämlikhet" så "krockar [dessa] ofta med diskriminerande och våldsamma praktiker, [på] såväl offentliga som privata arenor"⁹. Det normkritiska perspektivet – så som det framställs i mitt undersökningsmaterial – riktar alltså blicken mot mellanmännsliga relationer och sociala samspel och konstaterar att "det finns olika villkor för vårt varande i världen"¹⁰.

Skolan i sin tur beskrivs i de undersökta texterna främst som en central "social och kulturell mötesplats"¹¹ med uppgiften att införliva elever och deltagare med högst olika bakgrunder, egenskaper, förmågor och erfarenheter i sin verksamhet. Bilden av ett segregerat samhälle uttrycks i texterna och skolan presenteras i detta sammanhang som "kanske den enda mötesplats i samhället där det borde gå att bejaka `alla människors lika värde'"¹². I samma andemening påtalas dock att; "[ä]ndå återstår mycket arbete innan alla barn och elever kan få känna den trygghet som det innebär att tillhöra ett sammanhang där alla behandlas lika"¹³.

Grundproblemet, som i texterna tycks framhållas, är att skolan, precis som övriga samhället, gynnar vissa individer på bekostnad av andra. I skolan både skapas och upprätthålls makthierarkier där "vissa kroppar och livsstilar privilegieras medan andra systematiskt och genom upprepning presenteras som avvikande, mindre önskvärda och mindre värdefulla"¹⁴. Och om det är det här som det normkritiska perspektivet ringar in som det stora bryderiet som kräver förändring och drastiska åtgärder, så tycks det sätt på vilket vi människor i grund och botten fungerar, samtidigt framhållas som själva orsaken till att det ser ut som det gör.

För att underlätta för vår förståelse gör vi människor, som jag tolkar de undersökta texterna, nämligen förenklingar av hur världen och människorna runtomkring oss är konstruerade. Det är här normbegreppet, enligt texterna, får komma in som en viktig förklaringsmodell. Ty de grova förenklingar – "föreställningar" eller "normer" – som vi människor använder som menings- skapande riktlinjer talar ju om "vad som är det goda och det rätta"¹⁵ och därmed samtidigt också vad som *inte* är rätt i ett visst sammanhang. På så sätt görs särskiljanden som underlättar för oss, och som fungerar vägledande i många av de situationer som vi ställs inför. Men på samma gång uppstår det i dessa särskiljanden också onödiga kategoriseringar av "normalt" och "onormalt" och uppdelningar i "vi och dom andra"¹⁶. Maktsystemet sedan – det som lyfts fram som det problematiska enligt texterna – "består i att det som tillhör normen tillskrivs högre värde än det som ligger utanför"¹⁷. Så det är alltid "någon som tjänar på normen medan andra drabbas av den"¹⁸. Eller med andra ord uttryckt; "[d]en som passar in i normen bekräftas vanligtvis medan den som avviker från normen riskerar att stereotypiseras, bestraffas eller osynliggöras av sin omgivning"¹⁹.

Det är alltså, enligt de undersökta texterna, de normerande praktikerna som skapar "avvikare" och "förtryckarpositioner" och som således får fungera som förklaringsmodell till att vissa människor exkluderas och hamnar utanför i det sociala samspelet. Eller som enligt det

⁶ L, s.21
⁷ L, s.18
⁸ X, s.189
⁹ X, s.87
¹⁰ L, s.22

¹¹ L, s.125
¹² L, s.121
¹³ L, s.121
¹⁴ X, s.29f
¹⁵ L, s.25

¹⁶ L, s.39
¹⁷ L, s.62
¹⁸ L, s.19
¹⁹ X, s.137

normkritiska perspektivet följaktligen sägs ligga till grund för att människor i olika sammanhang diskrimineras, trakasseras och/eller kränks. I skolan, som i samhället i stort.

Sammantaget, efter genomförd bearbetning, tolkning och analys av textmaterialet, går det så att konstatera att det är en ganska mörk bild av skolan och dess omvärld som framträder i mitt undersökningsmaterial. Förtryck, trakasserier, exkludering, kränkningar och diskriminering är bara några av de företeelser som människorna, och mer specifikt; lärare och elever i skolan påstås ha att förhålla sig till. "Det finns ett hot mot alla människors lika värde"²⁰ och lärarens viktigaste uppdrag och utmaning tycks därför handla om att konsekvent "stå upp för demokrati, jämlikhet och mänskliga rättigheter"²¹. Eller med andra ord uttryckt; det är skolans värdegrund och dess principer som det normkritiska perspektivet har satt i fokus och tycks vilja rikta lärarens uppmärksamhet gentemot. Fast det som då på samma gång särskiljer det normkritiska perspektivet, enligt min mening, är att perspektivet också framhåller *svårigheterna* – på sina håll till och med ifrågasätter *möjligheterna* – att ens kunna realisera värdegrunden i den faktiska lärandepraktiken ("principer och verkligheter talar inte alltid samma språk"²²).

I texterna beskrivs, som tidigare nämnts, en realitet där maktsystemet och normskapandet framställs som oundvikliga det sociala samspelet – samtidigt som det är de normskapande aktiviteterna som också lyfts fram som förklaringsmodell till att skolan inte kan leva upp till uppdraget om "en skola för alla"²³. Värdegrunden påstås i texterna dessutom innehålla "en rad motsägelser och problem som får konsekvenser när retoriken ska omsättas i praktik"²⁴ och ytterligare framhålls gällande skolans värdegrund att det ofta "finns skilda förståelser av vad som är problemet och hur det bäst bör åtgärdas"²⁵. En viktig del av lärarens uppdrag och utmaning tycks därför enligt de undersökta texterna även handla om att inse *komplexiteten* i värdegrundsarbetet. Att förstå att idéerna om demokrati, jämlikhet och mänskliga rättigheter faktiskt kan tolkas och tillämpas på en rad olika sätt i en lärandepraktik, samt att "[b]land de olika angreppssätten och strategierna finns stora skillnader när det gäller syn på barn, identitet, makt och kunskap"²⁶.

För att sammanfatta – de större utmaningar som möter en lärare, enligt det normkritiska perspektivet undersökt i mina texter, tycks framförallt handla om att läraren behöver "ta ett helhetsgrepp"²⁷ om värdegrundsarbetet och företeelser som diskriminering, trakasserier och kränkningar för att på så sätt kunna "erbjuda alla elever likvärdig utbildning"²⁸ och för att "skapa en skola där alla elever känner sig erkända och trygga"²⁹. Läraren ska alltså, som främsta åliggande i sin yrkesroll, stå upp för värden som demokrati, jämlikhet och mänskliga rättigheter. Men – och det här är viktigt i sammanhanget – detta arbete måste anpassas till en verklighet där människors maktskapande och normerande praktiker tas i beaktande och där elevernas olikheter och åtskillnader samtidigt erkänns. För att återigen använda ett direktcitrat från de undersökta texterna, för läraren handlar utmaningen kanske främst om att finna ut "vilken slags pedagogik som kan stärka människors beredskap att leva och arbeta jämlikt i en organisation eller ett samhälle, *trots* [min kursivering] inbördes olikheter i fråga om erfarenheter, identiteter, förutsättningar och resurser".³⁰

²⁰ L, s.7

²¹ X, s.104

²² L, s.7

²³ L, s.91

²⁴ X, s.61

²⁵ X, s.56

²⁶ X, s.56

²⁷ X, s.67

²⁸ L, s.78

²⁹ X, s.287

³⁰ X, s.86

6.2 Hur bör den enskilde läraren, enligt perspektivet, bemöta dessa utmaningar?

Om jag i tidigare stycke diskuterade omvärldsbeskrivning och problemställning konstruerade i de undersökta texterna, tittar jag nu närmre på vad det är för "lösningar" på problemet som samtidigt skrivs fram i texterna. Vad är det den enskilda läraren bör och kan göra/inte kan göra? I följande stycke kommer jag att analysera "talet om läraren" och "talet om lärarens handlingsmöjligheter" samtidigt som jag också diskuterar vad det är som det normkritiska perspektivet pekar ut och tycks ställa sig i opposition gentemot. Jag har urskilt fyra teman.

6.2.1 Nya förståelser av kunskap och makt

För att förändra måste det skapas medvetenhet om de maktstrukturer som skapar förtryck [...].³¹

När vi förstår de processer som skapar hoten, blir det lättare att bryta upp dem och att leva upp till värdegrunden.³²

I de undersökta texterna lyfts nödvändigheten av att läraren har en slags "förförståelse" eller "medvetenhet" med sig in i interaktionen med eleverna. Begreppet "normmedvetenhet" används i texterna. Budskapet, och slutledningen som görs, tycks handla om att den enskilda läraren genom ökade insikter och kunskaper om hur maktstrukturer och normer skapas kommer att ha lättare för att förstå, och därmed också ha lättare för att förändra företeelser som strider mot värdegrunden. Den här slutledningen är något som även tycks gälla eleverna i skolan – och läraren uppmanas i texterna att undervisa i dessa frågor och i detta tänkande.

Det räcker inte att undervisa om att orättvisor finns [...] [d]et är samtidigt centralt att visa hur normer skapas som del av kunskapsstrukturer och av oss själva i vardagslivet.³³

Följaktligen, lika viktigt som att den enskilda läraren ska anamma ett visst sätt att tänka och reflektera och förstå världen (och använda det i utformandet av sin undervisning) – så ska även eleverna få kunskap om dessa teorier och tänkanden.

Genom att ha ett kritiskt förhållningssätt kan vi bli uppmärksamma och medvetna om de normer som ligger till grund för våra förväntningar. En kritisk ansats innebär således inte att vara generellt negativ, utan att vara uppmärksam och vaksam på de negativa konsekvenser som ibland blir tydliga.³⁴

[G]enom att kritiskt granska hur normer görs och vilka effekter de får, lär vi oss att se vilka normer det är som vi behöver ifrågasätta och förändra för att komma åt att en del elever och lärare marginaliseras i skolan.³⁵

Snarare än konkreta undervisningsmetoder, så är det alltså ett visst "kritiskt förhållningssätt" som framhålls och som läraren både uppmanas till, samt uppmanas att lära ut, i de undersökta texterna. Förhållningssättet påstås ha sin grund i bland annat "poststrukturalistisk kunskapssyn", "socialkonstruktivism", "genusforskning" och "queerteori" – kort och gott "i nya förståelser av identitet, makt och kunskap"³⁶. Dessutom framhålls "värdet av att läraren har historiska kunskaper och kan sätta in aktuella frågor i ett historiskt sammanhang"³⁷ samt att läraren har insikter om hur företeelser som rasism, sexism, homofobi, och främlingsfientlighet skapas och reproduceras³⁸.

Det som perspektivet så tycks peka ut och ställa sig i opposition gentemot är en lärarroll och en skola som inte tidigare har tagit värdegrundsfrågorna på tillräckligt stort allvar och som inte har insett behovet av att också arbeta främjande och förebyggande med dessa frågor. I texterna framställs normer som "vanehandlingar" och "tankemönster" – som "förgivettaganden", "generaliseringar" och "stereotypiseringar"³⁹ – och således hör det till sakens natur att normerna

³¹ X, s.38

³² L, s.7

³³ X, s.42

³⁴ L, s.60

³⁵ X, s.71

³⁶ X, s.38, s.69

³⁷ L, s.46

³⁸ L, s.129

³⁹ Se t.ex. i L, s. 11, 18, 31

kan vara svåra att få syn på. Ofta handlar det om "något man bara gör utan närmre begrundan"⁴⁰. Därutöver framhålls normernas starka koppling till samhällsövergripande maktstrukturer samt att normerna ofta är "internaliserade i individen"⁴¹ och följaktligen högst komplicerade att urskilja. Att agera normkritisk lärare, som det normkritiska perspektivet alltså förordar, tycks så enligt de undersökta texterna handla om just "synliggörandet av normer som främsta uppgift"⁴².

Skolan är en social arena som bärs upp av olika normer och alla som är verksamma där skolas in i tankemönster som kan vara svåra att få syn på. Det kan få till följd att skolan fortsätter att reproducera sociala hierarkier och skapa orättvisor som gör att uppfattade skillnader mellan människors värde i samhället består.⁴³

Vi som undervisar måste ha kunskap om teorier och forskning som ifrågasätter det invanda.⁴⁴

Den osynliga maktutövningen som leder till allt från missgynnande till utestängande, är inte uppenbar utan närgången granskning [...] personalen [måste] kunna se såväl den direkta som den indirekta diskrimineringen. [...] Den finns inbäddad i alla sociala praktiker, i samhället såväl som i skolan.⁴⁵

För att ens kunna "se" vad som pågår i interaktionen och i det pågående sociala samspelet i skolan behöver läraren alltså diverse teoretiska kunskaper och insikter med sig i bagaget.

Själva förutsättningen för att vara normmedveten och agera medvetet är att kunna identifiera normen.⁴⁶

En norm kan göras synlig genom iakttagelser av upprepningar. Det som ständigt upprepas i verksamheten avslöjar normen.⁴⁷

Nästa steg, efter att normen så med de teoretiska verktygen "synliggjorts" eller "identifieras" – är att läraren också "ifrågasätter" och "utmanar" makten och normerna.

6.2.2 Utmana makt och kunskap samt ta ansvar för detsamma

[D]en normkritiska diskursen har som mål att synliggöra och förändra ojämlika maktrelationer [...].⁴⁸

Begreppet "synliggöra" är som sagt ett ständigt återkommande imperativ riktat mot läraren i de texter jag har undersökt. Läraren ska synliggöra makten och normerna. Men även begrepp som "ifrågasätta", "utmana" och "förändra" upprepas i talet om lärarens handlingsmöjligheter. Den normkritiska läraren uppmanas så, förutom att synliggöra makten och normerna, också till att problematisera och ifrågasätta detsamma.

Ett systemförändrande demokratiarbete [...] förutsätter kritiska perspektiv på organisationens eller samhällets rådande strukturer och kulturer. Verksamheten handlar om att ifrågasätta och förändra de maktrelationer som kommer till uttryck i vanor, normer och värderingar.⁴⁹

Kritisk utbildning undervisar, med andra ord, om förtryck men den undervisar också om vad det innebär att arbeta mot förtryck och för förändring.⁵⁰

Jag tolkar de undersökta texterna som att lärare och elever kritiskt bör granska och analysera de normer och maktstrukturer som gemensamt upptäcks i skolverksamheten. Men det kritiska perspektivet och ifrågasättandet ska även komma att gälla ämneskunskaperna och själva lärostoffet i sig. I enlighet med de poststrukturalistiska tankegångarna konstateras det nämligen i texterna att kunskap och makt hänger nära samman – och *all* kunskap, kanske *särskilt* den kunskap som läraren bygger sin undervisning utifrån, bör så utmanas och "störas".

Störandet av den rådande uppfattningen är det enda som verkligen kan *förändra* både oss, eleverna och samhället.⁵¹

[O]mlära det som redan lärts som "sant" och möjliggöra förståelsen att kunskap är något som ständigt förändras, som inte har någon slutpunkt och inte är absolut eller på något sätt komplett [...]. [K]unskap som något ständigt föränderligt är [...] kärnan i den normkritiska undervisningen.⁵²

40 L, s.18

41 L, s.23

42 X, s.13

43 L, s.16

44 L, s.130

45 L, s.125

46 L, s.60

47 L, s.63

48 X, s.79

49 X, s.107

50 X, s.167

51 X, s.178

52 X, s. 168f

Den normkritiska läraren, undersökt i mina texter, ska således – hellre än att förmedla ett visst bestämt kunskapsinnehåll – snarare undervisa i perspektivtänkande och ifrågasättande. Som lärostoff ska kunskapsbegreppet problematiseras tillsammans med eleverna. Dessutom tycks lärarens uppgift vara att vidga perspektiven, att hela tiden exemplifiera och erbjuda fler erfarenheter och röster att komma till tals i klassrummet. Ett sätt att utmana normen kan till exempel helt enkelt vara ”genom att uttrycka det ovanliga”⁵³.

[B]erättelser från icke normativa perspektiv ställs bredvid andra berättelser, som inte beskrivs som ”allmänmänniska” utan som lika specifika[...].⁵⁴

Genom att lyfta fram olika sätt att vara [och] identifiera sig [...] vidgas normen. [...] vidgas normen genom att gestalta mindre vanliga identiteter.⁵⁵

I texterna talas det om ett slags ”dubbla strategier” hos läraren, där lärarens uppgift dels påstås vara att ”synliggöra och problematisera normen”, dels att ”synliggöra dem som vanligtvis osynliggörs på ett självklart sätt”.⁵⁶ Men det handlar inte om att som lärare; ”skapa en bättre, mer sann bild av verkligheten. Istället skapar vi en bild som inte ger dominanta röster företräde till sanning på bekostnad av marginaliserade erfarenheter.”⁵⁷ Slutledningen som tycks göras här är att läraren inte kan förmedla någon objektiv sanning till eleverna – istället blir lärarens uppgift att vara den som kan urskilja vad som har glömts, marginaliserats eller *inte* representerats i lärosituationen. Med ett sådant förhållningssätt blir det då också möjligt att kunna komplettera eller bygga på den kunskap som gruppen tillsammans har skapat. Men att de här dubbla strategierna som läraren har att förhålla sig till samtidigt innebär ett dilemma eller en motsättning, tas även upp till diskussion i texterna. Läraren har ju från läroplanens håll trots allt krav på sig om att exempelvis undervisa eleverna i den kulturella norm som omger dem. Ändå är det just sådana normer som det normkritiska perspektivet vill utmana och förändra. I texterna talas det så om att ”läraren behöver göra både och” – ”både undervisa om det rådande kulturarvet men också störa detta genom att på olika sätt synliggöra det som *ett* perspektiv”.⁵⁸

Det normkritiska perspektivet tycks sammanfattningsvis ställa sig i opposition gentemot en skola och en lärarroll som har likställt undervisning med objektiv kunskapsöverföring. Dessutom tycks perspektivet vända sig emot att läraren själv ska besitta tolkningsföreträde; en stor del av det normkritiska perspektivet presenterat i mina texter handlar nämligen vidare om att även ifrågasätta den vedertagna maktordningen ”lärare och elev”:

Inom den dominerande mobbningsdiskursen har mobbing ofta associerats med något som elever sysslar med sinsemellan – inte något som vuxna också kan göra gentemot elever. [...] Vuxna blir i det sammanhanget de goda som vet hur man ska bete sig och ska lära elever att inte kränka.⁵⁹

Normkritiken ifrågasätter de dominerande diskurserna kring vad ett barn ”är”, vad en lärare ”är” och vad kunskap och lärande ”är”. [...] Ett normkritiskt pedagogiskt arbete synliggör och utmanar dikotomin barn/elev – pedagog/vuxen och betraktar både barn och vuxna som aktivt lärande subjekt.⁶⁰

I texterna ifrågasätts läraren som representant för ett bättre slags vetande/kunnande och det normkritiska perspektivet tycks ta avstånd från en auktoritär allvetande lärarroll.

En professionell lärare är medveten om sina maktresurser och förhåller sig reflexiv till dessa.⁶¹

Samtidigt framhålls i texterna att lärarpositionen i sig ändå innebär ett besittande av maktresurser. För att uppnå en mer jämbördig lärare-elev relation uppmanas läraren att rikta den kritiska blicken också mot sig själv. För den enskilda läraren kan det enligt texterna handla om att

⁵³ L, s.70

⁵⁴ X, s.111

⁵⁵ L, s.71

⁵⁶ X, s.150

⁵⁷ X, s.43

⁵⁸ X, s.170

⁵⁹ X, s.58

⁶⁰ X, s.72

⁶¹ L, s.19

förstå att "undervisning kan vara normerande utan att vi som lärare nödvändigtvis tänker på det"⁶² eller att "våga erkänna för sig själv och andra att alla elever inte behandlas likvärdigt"⁶³.

Bara genom att reflexivt fråga sig hur ens egna sammansatta identitet, kulturella bakgrund och erfarenheter påverkar hur man själv tolkar och skapar mening i undervisning är det möjligt att välja andra vägar. [...] En viktig insikt är att se sig själv som medskapare av normer.⁶⁴

I all utbildning och undervisning – oavsett målgrupp och form – spelar min egen position roll för hur jag kan iscensätta undervisningen. [...] [I]ngen människa kan vara icke-positionerad, och vår position påverkar vad vi kan se, förstå och förmedla.⁶⁵

I talet om läraren i texterna nämns återkommande vikten av att läraren ser till sin egen position och ifrågasätter denna i relation till eleverna. Läraren ska rikta den kritiska blicken mot sitt eget görande och kunskapande och "vara beredd att släppa kontrollen över den exakta kunskapsförmedlingen"⁶⁶ samt se både sig själv och eleverna, som aktivt lärande subjekt. Här tycker jag att ytterligare en paradox eller motsättning i texterna blir synlig där det är ett slags dubbla strategier som läraren har att förhålla sig till. Dels förväntas läraren enligt det normkritiska perspektivet se och erkänna sin maktposition i förhållande till eleverna; att ta ansvar för den makt och den ledarposition som lärarrollen i sig innebär. I texterna nämns till exempel att läraren inte ska "abdikera [...] ledarskap i klassrummet"⁶⁷. Dels förväntas läraren ifrågasätta denna position och på samma gång arbeta för att "demokratisera"⁶⁸ kunskapsprocessen och helt sonika dela med sig av ansvaret och kontrollen:

Läraren måste själv vara beredd att släppa kontrollen över den exakta kunskapsförmedlingen och snarare arbeta för att skapa situationer där lärande kan bli till.⁶⁹

Vidare, att på det här sättet fokusera och problematisera det *egna* görandet framför att se till vad *andra* gör eller inte gör, tycks vara karaktäristiskt för det normkritiska perspektivet. På samma gång som läraren ska anamma ett förhållningssätt så ska läraren även arbeta för att vidarebefordra detta egenreflekterande och ansvarstänkande till sina elever:

I den pedagogiska processen är det viktigt att titta på oss själva, våra egna attityder och praktiker – ett kontinuerligt reflexivt arbete.⁷⁰

En normkritisk pedagogik lägger fokus på processen där normer skapas och upprätthåller hierarkisk skillnad. På det sättet vänds blicken bort ifrån den Andra, till hur den Andra skapas och vår egen roll i dessa processer.⁷¹

Det normkritiska perspektivet tycks på detta vis ytterligare vända sig emot och positionera sig gentemot en skola och ett utbildningsväsende som har satt avvikaren ("den Andra") i centrum för sitt likabehandlings- och värdegrundsarbete. Perspektivet, som det framkommer i mina undersökta texter, framhåller alla och envar som delaktiga i skapandet av normer och maktstrukturer – vilket dels inte undantar någon från ansvar, dels flyttar fokus bort från dem/de som avviker/förtrycks/marginaliseras, till de som istället privilegieras i sammanhanget.

Ett normkritiskt likabehandlingsarbete belyser orsaker till diskriminering och kränkningar snarare än behandlar symptom - synliggör och problematiserar de diskriminerande normerna snarare än det som görs till onormalt och avvikande.⁷²

Slutsatsen som tycks dras här är att läraren, enligt texterna, har möjlighet att utmana och förändra maktstrukturer genom att flytta fokus bort från de som avviker och utsätts – till de normskapande praktikerna och till de som istället drar nytta av makthierarkierna. Genom att som normkritisk lärare inte ytterligare peka ut eller benämna "avvikaren" kan läraren så undvika att själv vara med att befästa dessa strukturer. Frågan är dock huruvida det ens är möjligt att diskutera normer,

⁶² L, s.59

⁶³ L, s.26

⁶⁴ X, s.41

⁶⁵ X, s.140

⁶⁶ X, s.142

⁶⁷ X, s.160

⁶⁸ X, s.173

⁶⁹ X, s.142

⁷⁰ X, s.49

⁷¹ X, s.49

⁷² X, s.71

makthierarkier och strukturer utan att samtidigt ange eller benämna avvikaren och/eller de marginaliserade?

I texterna förefaller den normkritiska läraren sammanfattningsvis ha flera dubbla och motsägelsefulla uppdrag att förhålla sig till. Bland annat innebär läraruppdraget i sig att inta en maktposition, vilket läraren bör vara medveten om och förhålla sig reflektiv till. Läraren ska, enligt texterna, kunna ta ansvar över det makt- och kunskapsövertag som lärarpositionen medför – men samtidigt, i sin yrkesroll, också kunna utmana och ifrågasätta denna position och det egna kunskapandet och görandet.

6.2.3 Vidga lärandet: relationerna i fokus

Mitt tredje tema vidgar och komplicerar lärarens uppdrag och uppgifter ytterligare. Förutom att kritiskt se på sig själv, förväntas läraren också sätta relationerna och det sociala samspelet i fokus.

[V]i lär genom att höra, tänka, se, uppleva, känna, reflektera, inta olika positioner och så vidare. Denna typ av lärande kräver multipla metoder.⁷³

På flera håll i de undersökta texterna framhålls en lärandesyn som verkar ställas i opposition gentemot en befintlig alltför snäv syn på lärande och kunskap i dagens skola och samhälle. Det normkritiska perspektivet, så som det skrivs fram i mitt undersökningsmaterial, betonar att det finns många olika sätt individen lär på – samtidigt som vi lär oss i många olika sammanhang. Dessutom påpekas att olika individer lär sig på skilda sätt och att lärarens uppgift därför mångt och mycket handlar om att: "skapa utrymme för olika former av lärande"⁷⁴.

För att nå olika studenter krävs helt enkelt en mångfald av metoder som erbjuder olika sätt att lära in.⁷⁵

Denna lärandesyn kopplas även direkt till det normkritiska förändringsarbetet – så som det beskrivs att det ska bedrivas av den enskilde läraren:

[G]enom en mångfald av metoder är det möjligt att starta ett förändringsarbete med avsikt att utmana begränsande normer och därigenom skapa ett inkluderande klimat.⁷⁶ [...] [D]et finns [inte] en enda metod som fungerar för alla situationer och mottagare. En mångfald av strategier är [...] en nödvändighet [...].⁷⁷

Genomgående i texterna upprepas så en slags komplexitet som läraren har att förhålla sig till, och som gör sig synlig i talet om lärarens arbete med de normkritiska frågorna: det finns inte "någon quick-fix metod"⁷⁸, "ett ständigt arbete"⁷⁹ och "ett långsiktigt arbete"⁸⁰ krävs, osv. Det förändringsarbete som läraren enligt texterna ska realisera framhålls alltså som något högst komplicerat snarare än som något enkelt och snabbt genomförbart. "Lärande" överlag framställs i texterna som en komplex process och det normkritiska perspektivet – som jag tolkar det i de undersökta texterna – tycks ha som avsikt att problematisera och just tillerkänna komplexiteten i det som är lärarens dagliga arbete. Vidare; de sammanhang som ses som viktiga "lärotillfällen" förefaller enligt perspektivet också behöva vidgas och omvärderas:

En normmedveten undervisning kräver en ständigt närvarande uppmärksamhet kring vem som görs till norm, i allt från matteexempel, exempel på kärleksrelationer, val av kurslitteratur och skönlitteratur och hur man språkligt formulerar sig i klassrummet till val av bilder och övningar.⁸¹

Ett normkritiskt likabehandlingsarbete handlar om hela den pedagogiska verksamheten. Det handlar om att – med en etisk medvetenhet – ständigt reflektera kring den vardagliga pedagogiska praktiken och att fråga sig vilka normer som kommer till uttryck i den. [...] Det är också att reflektera över mellanmänniska möten.⁸²

[L]ärares arbete [har] huvudsakligen [...] en relationell karaktär. Upprätthållandet av relationer med eleverna pågår hela tiden och överallt. Det är en ständig process som kräver näring.⁸³

⁷³ X, s.151

⁷⁴ X, s.143

⁷⁵ X, s.143

⁷⁶ X, s.136

⁷⁷ X, s.140

⁷⁸ X, s.77

⁷⁹ L, s.131

⁸⁰ L, s.71

⁸¹ X, s.43

⁸² X, s.72

⁸³ L, s.97

I texterna framträder en bild där själva lärandet och de sammanhang som betraktas som viktiga lärotillfällen vidgas och sträcker sig utanför och bortom den traditionella klassrumsundervisningen. Perspektivet tycks återigen ställa sig i opposition gentemot en skola och ett utbildningsväsende som likställer det pedagogiska arbetet med "objektiv kunskapsöverföring". Istället är det "betydelsen av lärarens relationsarbete i undervisningssammanhang"⁸⁴ som återkommande antyds i de undersökta texterna:

Lärarens arbete handlar [...] ytterst om att kunna hantera den relationella dimensionen.[...] [L]ärarens relationsarbete till eleverna är en omfattande, skör, krävande och dynamisk process, vilket inte tillräckligt uppmärksammas och dessutom underteoretiseras inom forskningen.⁸⁵

[...]viktigt att kunna betrakta eleven som en resurs eftersom det är i det genuina mötet med eleven som läraren kan erhålla den specifika kunskapen gällande det arbetssätt som fungerar för eleven.⁸⁶

Som lärare är det nödvändigt att möta människor där de är. [...] Lärande bygger på den kunskap som redan finns, därför måste undervisningen byggas på allt eftersom.⁸⁷

Dels är det lärarens relationsarbete till varje elev som enligt texterna bör fokuseras. Detta viktiga "möte" mellan lärare och elev – eller mellan människa och människa – framhålls alltså som något nödvändigt för att ett lärande ska kunna bli till. Dels framhålls i texterna lärarens både makt och ansvar över det övriga relationella och sociala utrymmet i skolan:

[D]et är varje pedagogs uppgift att se till att alla elever blir sedda och bekräftade i det pedagogiska rummet, målet är att inga kränkningar ska ske.⁸⁸

Normkritiskt bemötande handlar [...] om att jag som lärare i skolans alla sociala sammanhang behöver skapa ett brett utrymme för eleven att *vara* inom. Detta med hjälp av mitt språk, hanterande av konflikter, mentorsrollen, korridorssamtal och alla de andra små saker som jag som lärare hela tiden ser och upplever inom skolans väggar.⁸⁹

Med den makt som är lärarens kan jag alltså på många olika sätt sätta en standard som är inkluderande och föränderlig, som skapar frihet i *varandet*. Detta är ett förhållningssätt jag behöver ta med mig även på lunchrasten, arbetslagsmötet, i korridoren. För överallt i skolan genererar jag utrymme, inte bara i klassrummet.⁹⁰

Det normkritiska perspektivet poängterar således den enskilde lärarens både makt och ansvar över läromiljö och elevers "varande" i skolan. I texterna tycks detta ansvar även ställas i opposition gentemot lärarens ansvar över elevernas kunskaper och färdigheter:

Principen för den snäva skolan är att sätta prestationer och förmågor i centrum, vilket kan leda till att undervisningen koncentreras kring avvikelser och svårigheter. Den vida verksamheten däremot vilar på ett medvetet yrkesetiskt förhållningssätt som innefattar alla elevers lika värde oavsett förmåga och prestation.⁹¹

I skolans värld dominerar värden som faktakunskap, lässkicklighet, matematikkunskaper och så vidare. Parametrar som förmåga till inlevelse, ansvar och solidaritet uppmärksammas inte på samma sätt [...].⁹²

Som texten här ovan föreskriver riktas den normkritiska blicken också mot själva lärostoffet och utbildningens innehåll. Även här uppmanas läraren att byta fokus och i större utsträckning uppehålla sin undervisning kring parametrar eller "värden" som handlar om det relationella. Demokratifrågor och värdegrundsarbete ska enligt perspektivet ha en mer betydande roll; eleverna behöver till exempel "öva sig i samverkan"⁹³. Men det tycks inte enbart motiveras med att det är på så sätt som ett lärande kan bli till; utan också för att – det här återkommer på flera håll i de undersökta texterna – "[s]kolan är samhällets viktigaste arena för fostran till demokrati"⁹⁴.

⁸⁴ L, s.95

⁸⁵ L, s.96

⁸⁶ L, s.95

⁸⁷ X, s.141

⁸⁸ X, s.219

⁸⁹ X, s.163

⁹⁰ X, s.164

⁹¹ L, s.94

⁹² L, s.107

⁹³ L, s.82

⁹⁴ L, s.132

Sammanfattningsvis skriver det normkritiska perspektivet fram en lärare som bör ha de mellanmännsliga relationerna och det gemensamma varandet som utgångspunkt i sin undervisning. Läroprocessen överlag problematiseras i texterna och komplexiteten i det föreskrivna normkritiska förändringsarbetet erkänns. Den enskilda läraren ges dessutom, enligt perspektivet, makt och ansvar över elevernas både kunnande och varande i skolan. Därutöver sträcker sig lärarens ansvarsområden utanför och bortom det som är skolans sfär. Det normkritiska perspektivet betonar nämligen skolans ålagda demokratiuppdrag och framhäver så varje lärares ansvar också över det gemensamma varandet i samhällslivet i stort.

6.2.4 Erkänna och synliggöra olikhet och mångfald, skillnader och konflikter

Mitt fjärde tema handlar om lärarens förhållande till mångfald och olikheter, till skillnader och konflikter. I de undersökta texterna återkommer olikheter och åtskillnader människor emellan som en slags röd tråd. Olikhet mellan människor beskrivs som en given premiss, samtidigt som denna realitet också framhålls som en utmaning för läraren.

I texterna beskrivs att en viktig uppgift för den enskilda läraren är att inför sig själv och för sina elever synliggöra och erkänna just olikhet och mångfald. Istället för att fokusera på likhet och samröre människor emellan tycks läraren i det normkritiska perspektivet ha i uppdrag att visa på hur vi alla fungerar som "avvikare" i olika sammanhang:

Vi skulle kunna säga att vi alla är olika, att vi alla är avvikare. I förlängningen innebär det att vi, i en skola som är en trygg social och kulturell mötesplats, har utrymme för att möta varandras olikheter.⁹⁵

[E]n avgörande poäng med en normkritisk pedagogik är att synliggöra skillnader och konflikter.⁹⁶

Som tidigare nämnts ingår det, enligt texterna, i lärarens ansvarsområde och handlingsutrymme att skapa ett "brett" socialt utrymme för eleverna att vara inom. Detta utrymme förutsätter också lärarens förmåga "att möta skillnader på ett vidsynt och fördomsfritt sätt genom en öppen kommunikation med eleverna"⁹⁷ samt att läraren tillsammans med eleverna försöker vidga normalitetsbegreppet:

Strävan är istället en insikt om att det finns många olika sätt att vara en människa på och att målet är att utvidga normalitetsbegreppet till att innefatta en allt större grupp. [...] det finns olika sätt att vara normal på [...].⁹⁸

Läraren ska, som jag tolkar texterna, med sitt synsätt och sitt bemötande legitimera och bejaka olikhet i skolan. Läraren uppmanas som sagt att möta eleverna "där de är"⁹⁹ och en rad olika lärandemetoder framhålls som nödvändiga för att vi alla lär på olika sätt, och i olika sammanhang. Kritik riktas därutöver på flera håll i texterna mot ett alltför segregerat samhälle och utbildningsväsende, samt mot en skoltradition som "präglas av sortering, segregering och diskriminering"¹⁰⁰:

Vad svenska forskare i stort sett är eniga om, är att skolornas elevsammansättning har blivit alltmer homogen och att skillnader mellan skolor och mellan olika elevgrupper [...] har blivit större.¹⁰¹

En inkluderad verksamhet är tyvärr sällan given, ständigt måste man möta de krafter som arbetar i riktning mot segregering.¹⁰²

Åtskillnad inom skolan ska undvikas. [...] Grundregeln är att se olikheter som en tillgång i undervisningen. Därför förordas integrering när det gäller organisering av utbildning för elever i behov av särskilt stöd [...].¹⁰³

Läraren uppmanas att sträva mot inkluderande läromiljöer där olikheter mellan de lärande istället ses som en tillgång och resurs i undervisningen. Som en slags förutsättning för lärandet.

⁹⁵ L, s.126
⁹⁶ X, s.105
⁹⁷ L, s.95f

⁹⁸ L, s.132
⁹⁹ X, s.181
¹⁰⁰ L, s.118

¹⁰¹ L, s.107
¹⁰² L, s.109
¹⁰³ L, s.105

Vidare ska läraren förmedla en acceptans för de olika individernas beskaftenheter, samtidigt som läraruppgiften tycks gå ut på att bereda plats för var och en att göra sin röst hörd:

Mest framgångsrikt är det om lärarens organisation av och strategier för undervisning skapar läromiljöer där elever både känner sig accepterade av sina lärare och alla elevröster tillåts komma till tals. Det gör att eleverna både kan känna att de ingår i en lärgemenskap och i samhällsgemenskapen. [...] bästa resultat nås när elever känner att de ingår i en gemenskap.¹⁰⁴

Att konkret kunna arbeta för en inkluderande skola som kan möta den heterogena gruppen handlar [...] ytterst om en uppgifts- och relationsmedveten pedagogik. [...] Denna ansats visar intresse för en undervisning som kan möta alla elever.¹⁰⁵

Lärarens arbete, beskrivet i texterna, ska alltså syfta till att låta olika erfarenheter, förmågor, bakgrunder och egenskaper komma till tals, samtidigt som lärarens förhållningssätt och legitimerande av detsamma ska skapa förändringsmöjligheter; för ett mer jämlikt utbildningssystem och samhälle. I den här kontexten lyfts återigen skolans demokratiuppgift och skolan framhålls som en alldeles unik mötesplats vare sig idén om alla människors lika värde på detta sätt skulle kunna ha möjlighet att realiseras. Betydelsen av "obekvämt lärande"¹⁰⁶ och "värdet av lärande genom kris"¹⁰⁷ lyfts också i texterna, och det framkommer vidare att skolan måste fungera som "en demokratisk miljö som tillåter oenighet"¹⁰⁸:

Det som gör demokratin till demokrati är inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill. Utbildningssystemet är en central mötesplats för skilda kulturer och synsätt. [...] skolan måste vara en trygg plats för alla. [...] Med andra ord behöver vi sträva efter att bejaka mångfalden och se den som en styrka.¹⁰⁹

[L]ärandet [behöver] periodvis vara utmanande, störande och obekvämt för att en förändring ska kunna ske.¹¹⁰

[D]et ingår i lärarens uppgift att kunna hantera hätska diskussioner [...].¹¹¹

Det normkritiska perspektivet tycks så sammantaget vända sig emot en skola och ett utbildningsväsende som har "konsensus" i fokus och ideal för undervisningen och demokratiarbetet. Lärarens uppgift ska snarare vara att peka på den lärandepotential som går att finna i konflikten och i mötet mellan olikänkare. Fast en annan högst viktig uppgift för läraren, presenterad i texterna, är ju samtidigt att "skapa förutsättningar för deltagarna att förstå hur tillgång till makt och resurser hänger samman med normer i deltagarnas olika livssammanhang."¹¹² Makt och resurser tillförs till talet om människors olikheter. Det kan handla om att som lärare visa hur olikheter mellan människor många gånger är framförhandlade, "konstruerade", via gemensamma överenskommelser – normer – och således också förändrings- och påverkningsbara. Här uppfattar jag att ytterligare en paradox eller motsättning i de undersökta texterna gör sig gällande. Dels förväntas läraren erkänna och synliggöra olikheter mellan människor, dels förväntas läraren tydliggöra att det finns *konstruerade* olikheter som hänger ihop med normer; och som elever och lärare således också har i uppgift att förändra (förhindra?).

6.3 Vilka subjektspositioner tillskrivs läraren i diskursen?

Den normkritiska läraren tillskrivs ett brett spektrum av subjektspositioner/handlingsmöjligheter i de texter jag har undersökt. Den normkritiska läraren ska *identifiera* de normer och maktstrukturer som konstrueras mellan människor emellan. Genom kunskaper och förståelser om "den sociala människan" förväntas läraren kunna *urskilja* det som sker i det

104 L, s.89
105 L, s.94
106 X, s.142
107 L, s.128

108 L, s.133
109 L, s.133
110 X, s.142
111 L, s.50

112 X, s.104

fördolda; se det som även sker indirekt mellan människor. Bland annat refereras det i undersökningsmaterialet till insikter och "vetanden" som härrör från ämnesområden så som pedagogik, psykologi, filosofi, sociologi, genusvetenskap, queerteori och historia. Läraren som framträder i textmaterialet är en *medveten* lärare; *maktmedveten*, *relationsmedveten* och *konfliktmedveten*. Dessutom har detta lärarsubjekt omfattande kunskaper om diverse lärandeteorier och metoder. Läraren ska *möta varje enskild elev/individ*, och också *anpassa sin undervisning* efter densamme.

Vidare ska läraren – genom ett uppmärksamt och kritiskt förhållningssätt – *ifrågasätta* underliggande tankemönster och maktrelationer. Genom att få syn på "det invanda" och "det befästa" ska läraren kunna ifrågasätta de vedertagna maktordningar och diskurser som reproduceras i utbildningssammanhang. Bland annat ska läraren ifrågasätta skolans dominerande kunskapssyn, samt dikotomin barn/vuxen, lärare/elev. Men; utöver detta ifrågasättande ska den normkritiska läraren därtill också *agera*. Läraren ska *utmana* etablerade föreställningar och sanningar. Till exempel uppmanas läraren i det normkritiska perspektivet att se sin egen maktposition, erkänna sig själv som medskapare och reproducerare av makt, samtidigt som läraren *aktivt* ska arbeta för att *förändra* detsamma. Läraren ska exempelvis "demokratisera kunskapsprocessen" och med eleverna dela med sig av makten och ansvaret.

Därutöver ska den normkritiska läraren, undersökt i texterna, inta *ett mer bestämt ansvar*. "Det är varje pedagogs uppgift att se till att alla elever blir sedda och bekräftade i det pedagogiska rummet". Olikheter och skillnader människor emellan ska läraren möta på ett vidsynt och fördomsfritt sätt och därigenom, med sitt förhållningssätt och ställningstagande för "den Andre" – låta skillnad och konflikt bli en konstruktiv kraft i skolans verksamheter. Lärarsubjektet som framträder i mitt undersökningsmaterial ges både *makt* och *ansvar* över elevernas varande och kunnande. Detta i skolan specifikt, men även i samhället i stort. Läraren ska *skapa frihet i varandet*, men på samma gång, med sin lärarauktoritet, *aktivt ta ställning mot* diskriminering, trakasserier och andra slags kränkande handlingar.

I relation till makt, förväntas lärarsubjektet i den normkritiska diskursen, således kunna *se, synliggöra* och dessutom *förändra* ojämlika maktordningar. Men lärarsubjekt innehar, enligt diskursen, också vad Anders Persson benämner som "en problematisk och motsägelsefull mellanställning". Den normkritiska diskursen understryker hur lärarsubjektet i sin yrkesroll har att förhålla sig till *sociala* och *samhälleliga* maktaspekter, maktaspekter som *skolan som institution* skulle kunna ses som bärare av och maktaspekter som *individ* läraren, med sin position; bakgrund och livserfarenheter, besitter. Enligt den normkritiska diskursen verkar makten i skolan på så sätt, *över flera plan* – och på samma gång; i den sociala interaktionen, *mellan människor*. Det framstår inte som något *enkelt* projekt att som lärare, i denna kontext, arbeta för demokrati och likabehandling.

I relation till eleverna tillerkänns lärarsubjektet en *överordnad* maktposition. Men det är på samma gång denna överordning som läraren, enligt diskursen, ska *förändra*. Även *eleverna* inom diskursen lyfts nämligen fram som subjekt med egna handlingsmöjligheter. Den normkritiska diskursen problematiserar och ifrågasätter därmed läraren som enbart "kunskapsöverförare". Eller för att använda Gunnel Colneruds och Kjell Granströms ord; ifrågasätter "yrkesuppdragets krav på fostrande och socialiserande gärningar". Makten mellan lärare och elev ska enligt den normkritiska diskursen hellre komma i uttryck i "gemenskap och samförstånd" (jfr. Hannah Arendt och Eva Forsberg).

Flera motsägelser, paradoxer och vagheter har återfunnits i "talet om läraren". En kritisk reflektion är att diskursen, genom de subjektpositioner som nu framträder, ger den enskilda aktören läraren ett brett handlingsutrymme – men; med ett åtföljande mycket stort *ansvar* att axla. Visserligen diskuteras och tillerkänns i textmaterialet *komplexiteten* i det som är lärarens dagliga arbete. Det normkritiska perspektivet betonar lärarens flerdelade position och funktion i utbildningssammanhang. Men en kritisk frågeställning är huruvida det ens är *realistiska krav och förväntningar* som i diskursen tillskrivs den enskilda aktören läraren. Med utgångspunkt i ett Foucaultinspirerat maktperspektiv går det att ifrågasätta de förändringsmöjligheter som *individen* läraren tillerkänns. Det går att framhålla hur det normkritiska perspektivet sätter alldeles för stor tilltro till en enskild aktörs möjlighet att både *göra sig fri från* och samtidigt *förändra* makt. Eller för att använda Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes maktperspektiv; diskursen förringar därmed "det stabila" i den sociala kontexten.

Vidare går det också att peka på hur den normkritiska diskursen ställer krav på en *viss* typ av lärare och en *viss* typ av elev. I de normkritiska texterna beskrivs lärarsubjektet som en ständigt uppmärksam, lyhörd, analyserande och reflekterande aktör. För att kunna ifrågasätta sig själv och sin egen position i förhållande till andra, ställs dessutom krav på egenskaper som ödmjukhet, prestigelöshet och kanske insikt om vem man själv är. Ytterligare en kritisk reflektion blir då vem/vilka individer som egentligen passar in i den normkritiska diskursen och i rollen som lärare?

Institutionen skolan kritiserar inom det normkritiska perspektivet för att vara just "tjänare åt vissa specifika intressen i samhället" (jfr. Anders Persson). Men diskursen lyfter också fram skolan som en möjlig "samhällstjänare" där *andra* intressen som ses som viktiga för det gemensamma, via läraren, skulle kunna implementeras. Inom den normkritiska diskursen återkommer ett läraruppdrag som handlar om att utbilda demokratiska samhällsmedborgare. Den i perspektivet påstådda "jämbördiga" lärar-elev relationen kan därmed sättas ifråga. Det går att framhålla att det normkritiska perspektivet också bär på idéer om bestämda former av elevhandlanden, där lärarens roll snarare blir att "fostra" eleverna in i ett visst tänkande – in i det *normkritiska* tänkandet. Och, för att använda Åsa Bartholdssons resonemang; att fostra goda samhällsmedborgare kan *ur ett elevperspektiv* ses som ett direkt integritetsbrott. Frågan är ju fortfarande var lärarens makt över eleverna slutar, och hur långt in i elevernas person en lärare egentligen får gå?

Min diskursanalys av lärarsubjektet i de normkritiska texterna, väcker en rad liknande kritiska frågor. Den normkritiska läraren har att förhålla sig till "dubbla strategier", ska göra "både och" i många sammanhang. Exempelvis framkommer det i undersökningsmaterialet att läraren ska uppmärksamma och synliggöra dem/det som vanligtvis inte synliggörs men på ett "självklart" sätt – *hur* kan någon/något omnämnas utan att samtidigt "pekas ut"? Alla elevröster ska komma till tals i det normkritiska klassrummet – men vad gör vi med de röster som kränker andra? Läraren ska undervisa i perspektivtänkande och ifrågasättande – men vid vilka tillfällen ska den normkritiska läraren ta ställning och göra sin röst hörd? Vad händer när olika intressen i skolan står i konflikt med varandra? Är *alla* konflikter bra? Och då det handlar om en skola med knappa resurser – *vilka* relationer ska den normkritiska läraren prioritera?

Sammantaget har jag i min diskursanalys haft att göra med ett normkritiskt perspektiv, ett *kritiskt* perspektiv, som i sig inte erbjuder några direkta svar eller lösningar. Det går också att se hur det inom diskursen egentligen inte existerar något annat än just "normbärare" och "normbrytare" –

"normalitet" och "avvikelse". Makten och hierarkierna kommer det därmed inte gå att göra sig *helt* fri ifrån. Som normkritisk lärare tycks det istället handla om att "våga erkänna för sig själv och andra att alla elever inte behandlas likvärdigt". Vår position påverkar vad vi kan se, förstå och förmedla. Ingen människa kan vara icke-positionerad, och även vuxna kan kränka. Men hur *uppnås* då likabehandling enligt det normkritiska perspektivet? Kanske demokrati och likabehandling helt enkelt inte går att realisera. Likabehandling som något som *ingen* lärare klarar att leva upp till? Överlag innehåller det normkritiska perspektivet just så eftersträvansvärda *ideal* som det som läraraktör och människa kanske aldrig kommer gå att nå i egentlig mening. Endast att sträva efter, och att aktivt arbeta gentemot. Och, som det normkritiska perspektivet samtidigt tycks vilja proklamera; genom kritiskt perspektiv och reflektion kan vi som människor – och lärare – ändock *närma oss* det ideala.

7. Slutdiskussion

Lärarydelsen, konstruerad i det normkritiska perspektivet, menar jag nu sammanfattningsvis bör förstås i en växelverkan; i spänningen mellan "det föränderliga" och "det stabila".

I min undersökning av "den normkritiska läraren" har en lärarydelse framkommit som åläggs både makt och ansvar över relationer och varanden. I klassrum, såväl som i skolan i stort. Dessutom betonas i det normkritiska perspektivet lärarens demokratiuppdrag, och jag tolkar de undersökta texterna som ett gensvar på en skola och ett utbildningsväsende som har åsidosatt detta ålagda samhällsuppdrag, till förmån för uppdraget om det övriga "kunskapandet" i skolan. Som ett gensvar på att det ofta är *andra* kunskaper som betraktas som viktigare, som "riktiga" kunskaper, i den övergripande utbildningsdiskursen.

Möjligen går det då också att förstå den normkritiska läraren som en "poststrukturalistisk" lärare. Poststrukturalistiska idéer och tankar har återfunnits i de undersökta texterna, i talet om läraren och i talet om lärarydelsen. Den lärarydelse som här framträder ges både handlingsutrymme och förändringsmöjlighet. En vedertagen bild av läraren som "kunskapsöverförare" omprövas till förmån för en ifrågasättande och perspektivförmedlande lärare. Enligt det normkritiska perspektivet kan läraren, sedd från detta håll, öppna upp för nya sätt att tänka, för nya sätt att se, förstå och erfara världen. Genom sitt förhållningssätt och ställningstagande för "den Andre" kan den normkritiska läraren förändra vedertagna maktordningar och diskurser. Lärarydelsen ses som en aktör, som alla andra, men just därför; också med viss möjlighet att utmana makt. Med möjlighet att bidra till förändring i, och av, institutionen skolan.

Utifrån samma perspektiv går det även att tolka den normkritiska diskursens berättelse om den "sociala människan" som ett utmanande av ett alltför individorienterat samhälle och utbildningssystem. För att dra paralleller till Gert Biesta och Sharon Todd, går det möjligen att förstå det normkritiska perspektivet som en ansats till att förändra den mänsklichetsnorm som konstrueras i omgivande utbildningsdiskurs. Eller, för att referera Martinsson och Reimers, det går att se hur det normkritiska perspektivet proklamerar "kollektivism" i en skola som i högre grad präglas av "individualism". Vidare, det normkritiska perspektivets agiterande för olikhet/skillnad och konflikt som en förutsättning för lärande, kan från samma utgångspunkt – och genom Sharon Todd – förstås som ett gensvar på en skola som i övrigt har likformighet och konsensus i fokus. Det normkritiska perspektivet inkluderar ju, liksom Todd förordar, både "mänskliga brister" och "pluralism" i sitt försök till att skapa rättvis och human utbildning.

Den läraridentitet som framkommer i min undersökning kan förstås just på detta sätt – som ett lärarideal skapat och format i ett kritiskt perspektiv. Ett kritiskt perspektiv som erbjuder ”nya”/andra sätt att se på, och förstå, både lärarens och människans roll och funktion i utbildningen och samhället.

Men det går även att förstå den normkritiska läraren från ett motsatt håll. Det normkritiska perspektivet kan då ses som just ”ett perspektiv”, vilket föranleder oss att uppmärksamma en läraridentitet som istället/samtidigt reproducerar och befäster befintliga normer och makthierarkier. Den ”kritiska” delen i det normkritiska perspektivet kan sättas ifråga – det är ju inte *alla* normer som enligt diskursen ska utmanas och förändras. Istället framkommer i perspektivet en lärare som i sin maktposition i hög grad förväntas ta ställning; förväntas dana sina elever in i ett visst sätt att tänka, in i ett visst sätt att förstå världen. Utifrån Gert Biestas idéer (och Colneruds & Granströms och Bartholdssons) kan den normkritiska läraren därmed komma att kritiseras. Visserligen kan diskursens berättelse om den sociala människan ses som motpol till berättelsen om den autonoma individen. Men det normkritiska perspektivet bär likväl på *en* berättelse, *en* framställning av ett bestämt (lärar- och elev-) subjekt. Dessutom går det, från denna utblick, att se hur det normkritiska perspektivet konstruerar föreställningar – i likhet med vad Todd kritiserar – om att utbildning i sig ska kunna övervinna människans brister. Det normkritiska perspektivet, och dess konstruerade läraridentitet, förväntas ju att utbilda och frambringa demokratiska medborgare.

Jag skulle avslutningsvis vilja framhålla att läraridentiteten som i min undersökning framkommit måste förstås just så; på *båda* dessa sätt, utifrån *båda* dessa utblickar. Eller, för att använda en diskursanalytisk formulering; den normkritiska läraren gör sig begriplig just i spänningen mellan ”det stabila” och ”det föränderliga” i den sociala kontexten.

I min undersökning har jag funnit en läraridentitet som åläggs *makt* och *ansvar* över relationer och varanden. I skolan, såväl som i samhället i stort. Det är en *maktmedveten*, *relationsmedveten* och *konfliktmedveten* lärare. En lärare som kan *se*, *synliggöra* och dessutom *förändra* ojämlika maktordningar. Detta omfattande ansvar, som den enskilda aktören läraren i det normkritiska perspektivet härmed tillerkänns, skulle jag nu slutligen vilja lyfta fram som just *en möjlighet*. Lärarens uppdrag inom den normkritiska diskursen ser jag som ett *politiskt* uppdrag. Läraren tillskrivs här en högst betydande och viktig funktion och befattning i en större samhällskontext. Det är en berättelse om makt och ansvar, men också en berättelse om en *annan* syn på lärarens ställning och anseende i samhället i stort. Jag skulle till sist vilja återknyta till språkets betydelse. Språket och ”talet om” upprättar gränser, men kan på samma gång skapa *nya* möjligheter för läraren i den faktiska utbildningspraktiken.

Jag har i den här uppsatsen undersökt ett pedagogiskt förhållningssätt, ett teoretiskt seende för hur exkludering och utanförskap skapas – men också kan motverkas i en skolkontext. ”Teori” är i det här sammanhanget just *ett seende* som, för mig som blivande lärare, förhoppningsvis kommer innebära möjlighet till förändring; att också kunna *göra* ”nytt” i en utbildningspraktik. På ett personligt plan har det här uppsatsarbetet på så sätt även varit en fråga om ett sökande efter en *egen* läraridentitet. Jag har utforskat vilken roll jag som verksam lärare vill, inte vill, kan, bör och eventuellt också måste(?) inta i en yrkesutövning.

Jag har i uppsatsen försökt att foga samman insikter från mina studier i bland annat pedagogik, statsvetenskap, psykologi, genusvetenskap, konst, organisationsteori och sociologi. Pedagogikämnet menar jag bör studeras just tvärvetenskapligt – transdisciplinärt – i mötet mellan

olika sätt att se på människan och dess tillblivelse i världen. Under mina studier på Lärarprogrammet (LP01) har det inom det allmänna utbildningsområdet inte gjorts någon skillnad på vilken ålderskategori vi som lärarstudenter riktat in oss gentemot. Jag, med en kommande gymnasielärarexamen, har haft förmånen att läsa och diskutera pedagogik ihop med blivande förskollärare. Jag, som blivande samhällskunskapslärare, har berikats av att få diskutera kunskapssyn och lärandebegrepp tillsammans med kommande bildlärare. Och jag tänker att det är just så; i mötet eller "spänningsfältet" mellan olika förståelser och inriktningar som nya insikter och kunskaper görs.

Som småbarnsförälder har jag, parallellt med mitt uppsatsskrivande, haft litteratur om anknytningsteori liggande på nattygsbordet. I boken "Anknytning i förskolan" diskuteras hur barn som utvecklat trygg anknytning till en eller flera vuxna i förskolan litar på att de blir tröstade när ett behov uppstår vilket gör att de kan slappna av och ägna sig åt lek och utforskande. På samma sätt tänker jag att ungdomar och vuxna också fungerar i gruppsammanhang och utbildningskontext. Vi, "lite större människor", behöver också goda relationer och tillit till dem vi har runt omkring oss för att ett nyfiket och frivilligt utforskande – ett utmanande lärande – ska vara möjligt. Det är ett tankesätt som jag funnit i arbetet med den här uppsatsen och som jag som yrkesverksam lärare kommer bära med mig. Det handlar både om ett teoretiskt seende, och om en insikt i fråga om lärarens makt och ansvar över relationer, gruppdynamiker och "varanden".

Med en utblick mot framtiden ställer jag mig till sist frågan vad som kommer ske med de "radikalare" ställningstagandena inom det normkritiska perspektivet när(om?) perspektivet erkänns och (om)tolkas i skolverksamheten. Jag har i den här studien inte jämfört de två publikationerna, mitt analysmaterial, i relation till varandra. Men jag tycker mig under mitt analysarbets gång ha kunnat ana en viss diskrepans texterna emellan. Den ena publikationen vänder sig till verksamma lärare och skolanställda och diskuterar det normkritiska perspektivet i en direkt skolkontext. Den andra publikationen beskriver det normkritiska perspektivets framväxt och idéer mer djupgående, samtidigt som publikationen, i jämförelse med den första, tycks ha ett bredare och djärvare tilltal. Som en fortsättning på den här studien skulle det vara intressant att göra en jämförelse de två publikationerna emellan. Det skulle också vara intressant att undersöka hur det normkritiska perspektivet förstås och tolkas av lärare i ett konkret skolsammanhang. Frågan är hur språket och "talet om" förändras – både i den normkritiska diskursen, och i skolverksamheten – när/om det normkritiska perspektivet alltmer integreras i omgärdande utbildningsdiskurs.

8. Referenser

Litteratur

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter, red (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber AB.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arendt, Hannah (2008). *Om våld*. Göteborg: Daidalos.
- Bartholdsson, Åsa (2003). På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola. I Anders Persson, red. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina, red (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida, red (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva, red (2010). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2013). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Diskrimineringsombudsmannen, (2012). *"Lika rättigheter i skolan. En handledning"*.
- Egidius, Henry (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Elmeroth, Elisabeth, red (2013). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, Oskar & Larsson, Bengt (2006). *Sociologiska perspektiv: grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert, red (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Forsberg, Eva (2005). Läraren måste inte abdikera för att eleverna ska få inflytande. I *Pedagogiska magasinet*, nr 3/2005.
- Forskning för skolan, (2011). *"Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbing"*.
- Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Herz, Marcus & Johansson, Thomas (2013). *Poststrukturalism: metodologi, teori, kritik*. Stockholm: Liber.
- Jackson, Philip W (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo.
- Liedman, Sven-Eric (2004). Kunskapens makt (och maktens kunskap). I *Forskning och framsteg*, nr 4/2004.

- Lukes, Steven (2008). *Maktens ansikten*. Göteborg: Daidalos.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva, red. (2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.
- Neumann, Iver B (2003). *Mening, materialitet, makt: en introduktion till diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, Kennert (2010). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Liber.
- Paechter, Carrie F. (1998). *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. London: Falmer Press.
- Persson, Anders (2014). *Skola och makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Skolverket, (2009). "Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskrimineringar och trakasserier".
- Skolverket, (2011). "Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling. Lagens krav och huvudmannens ansvar".
- Skolverket, (2014). "Skolverkets allmänna råd. Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling".
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, vol 8, nr 3.
- Thors, Christina, red (2007). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning*. Stockholm: Liber.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan och kursplaner

- Förordning (SKOLF 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.
- Kursplan "Normkritisk pedagogik", Stockholms universitet, 2014.

Webben

Centrum för genusvetenskaps hemsida: <http://www.gender.uu.se/>
Inhämtat 2014-04-24.

Stockholmsuniversitetets hemsida: <http://sisu.it.su.se/search/info/GV5008>
Inhämtat 2014-04-09.