

# Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

– en postkolonial studie av muligheter for  
identifikasjon i samfunnsfagundervisning

Mari Kristine Jore

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
ved Høgskulen på Vestlandet

**Mari Kristine Jore**

***Konstruksjoner av norskhet og vestlighet  
i samfunnsfaget i ungdomsskolen***

– en postkolonial studie av muligheter for  
identifikasjon i samfunnsfagundervisning

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)*  
ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 28.10.2022

© Mari Kristine Jore

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser.

År: 2022

Tittel: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen - en postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen

Forfatter: Mari Kristine Jore

Trykk: Molvik Grafisk AS/Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-93677-86-4

## Takksigelser

Denne avhandlingen har blitt til i dialog med flere ulike fagmiljø. Takk til Bodil Ravneberg, som har ledet forskergruppen Mangfold og integrering ved Høgskulen på Vestlandet, for seminarer og gode innspill tidlig i stipendiatperioden, og til stipendiatene ved Høgskulen på Vestlandet for gode samtaler, lunsj og kaffepauser hvor felles gleder og frustrasjoner kunne luftes. Takk til Fredrik og Anders for spennende faglige samtaler, forrykende diskusjoner og for støtte når livet med en avhandling har vist seg fra sine mindre hyggelige sider. Takk til Helga for gode og konstruktive samtaler om likheter og ulikheter i prosjektene våre. Det har betydd mye å ha folk i Bergen som er klare for zoom-lunsjer.

Etter at vi flyttet til Sørlandet, har jeg vært en del av forskergruppen Samfunnsfagdidaktikk og utdanningsforskning ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder. En stor takk til Irene Trysnes, Kari-Mette Hidle og resten av gjengen i forskergruppen for at dere har tatt meg imot og inkludert meg i forskergruppen deres. Takk for gode tilbakemeldinger på artikler og for hyggelige seminarer på Strand Hotel Fevik. Takk til Åse Røthing og Thorgeir Kolshus ved OsloMet for å ha inkludert meg i forskergruppen Mangfoldsstudier i profesjon og samfunn. Forskerskolen NAFOL har invitert til seminarer og fine turer. Det har vært svært nyttig for meg som sosiolog å bli utfordret til å forme min identitet som lærerutdanner i samtaler med andre stipendiater og kloke fagfolk.

Mot slutten av stipendiatløpet tilrettela NAFOL for et svært konstruktivt sluttseminar, hvor Stine Bang Svendsen kom inn som leser av kappeteksten. Det utviklet seg til en av de mest nyttige kritisk konstruktive fagsamtalene jeg har hatt i løpet av doktorgradsløpet mitt. Takk for den skarpe lesningen, Stine, og for din evne til å legge til rette for god dialog som både er kritisk, men i aller høyeste grad konstruktiv.

De to som har fulgt prosjektet tettest, er hovedveileder Åse Røthing og biveileder Sissel Rosland. Takk for tålmodighet, omsorg, gode innspill, konstruktive råd, inspirerende diskusjoner og mye slarv og latter. Det har vært veldig spennende å bryne seg på dere i de mange rundene dere har bistått med tekstlesning. Takk for at dere holdt ut til siste slutt!

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Til Kristin: For et lykketreff at akkurat vi traff hverandre på ph.d.-kurs i Bergen høsten 2016. Sammen har vi fulgt hverandres prosjekt, hatt faglig-politiske samtaler, funnet enigheter og uenigheter, arrangert sesjoner, symposium og nettverk – og ledd en hel masse på veien. Jeg gleder meg til alle fremtidige samtaler, diskusjoner og samarbeid.

I løpet av årene jeg har arbeidet med avhandlingen, har flere store livshendelser funnet sted. Egil har vokst til, blitt storebror til Liv Martha. Dere to fyller hverdagen med så mye umiddelbarhet at selv store tanke- og skriveprosesser må vike. Sammen med Arne har dere oppmuntret og støttet meg bare ved å være i livet mitt. Jeg gleder meg til fortsettelsen!

Mari

## Sammendrag

I denne studien utforsker jeg konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i postkolonial teori setter studien søkelys på hvordan analyser av kolonial diskurs utfordrer samfunnsfaget ved å forstyrre eksepsjonelle forestillinger samt utfordre hegemoniske narrativ og epistemologiske rammeverk. Postkoloniale teorier legger vekt på dekonstruksjon og problematisering av hvordan sentrale hendelser i fortid og nåtid fortelles frem og konstrueres i undervisningen. Teoriene åpner også for å utforske ambivalens og tvetydighetene i samfunnsfagundervisningen. Samtidig forplikter det teoretiske rammeverket til å jobbe for sosial rettferdighet gjennom å forsøke å bygge opp en etisk ansvarlig relasjon til *den andre*, blant annet gjennom å synliggjøre og problematisere samfunnsfagets tilknytning til nasjonalstaten.

Gjennom tre artikler utforsker studien hvordan samfunnsfagundervisningen (re)produserer eksepsjonelle hegemoniske forestillinger og narrativ om oss og *de andre*. Artikkel 1 analyserer hvordan et narrativ om det eksepsjonelle norske demokrati konstrueres i et prosjektarbeid om den norske grunnloven av 1814 gjennom å eksplisitt ekskludere jødeparagrafen. I artikkel 2 utforskes eurosentrisme i undervisning om første verdenskrig, hvor koloniene presenteres som en begrunnelse for krigen, men ikke anerkjennes som en del av krigens historie. Artikkel 3 utforsker frykt som politisk følelse gjennom å drøfte elevenes forestillinger om terror.

Metodologisk er studien inspirert av *analyser av kolonial diskurs* (Said, 1979), hvor relasjonen mellom makt og kunnskapsproduksjon er i fokus. Analyser av kolonial diskurs identifiserer og dekonstruerer eksepsjonelle, ahistoriske og hegemoniske forestillinger og narrativ i nasjonale, europeiske og vestlige institusjonelle diskurser. I analysen av det empiriske materialet benyttet jeg metoden *talende case*, hvor teoretiske koplinger synliggjøres gjennom å undersøke analytisk fortattede eksempler. Studien baserer seg på et mikroetnografisk feltarbeid hvor jeg observerte samfunnsfagundervisningen i tre klasser over en periode på seks måneder ved en ungdomsskole i en av de større byene på Vestlandet. Dataene som ble etablert og analysert består av ulike former for diskursive representasjoner, blant annet nasjonale læreplaner, lærebøker, undervisningsmateriale, observasjon av under-

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

visning, feltsamtaler med lærere og elever samt semistrukturerte intervjuer med elever.

Analysene i de tre artiklene bidrar til et felt som er lite utforsket i norsk utdanningsforskning generelt og samfunnsfagdidaktisk forskning spesielt. Overordnet peker funnene mot at de diskursive representasjonene i samfunnsfagundervisningen bidrar til å konstruere eksepsjonelle nasjonale og eurosentrisk forestillinger og narrativ. Disse narrative og forestillingene underkommuniserer koloniale maktforhold, som blant annet privilegerer majoritetselvers erfaringer og fortellinger, og slik skaper bestemte diskursive muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget. En av måtene narrative og forestillingene bidrar til å privilegere majoritetsperspektiv på, er ved å eksternalisere problematiske trekk i historie og samfunnsliv. Dette kan forstås som det Spivak (1999) omtaler som sanksjonert uvitenhet, og som kan få flere konsekvenser. For det første bidrar eksternaliseringene til å konstruere en nasjonal identitet dypt investert i godhet, hvor Norges koloniale medvirkning underkommuniseres. For det andre bidrar de til affektive gruppedannelser, hvor følelser sammenstiller noen kropper med bestemte andre kropper (Ahmed, 2014). På denne måten virker konstruksjonene av en eksepsjonell nasjonal identitet sammen med dominante globale diskursive rammeverk hvor forestillinger om sosiale og rasemessige hierarkier veves sammen med forestillinger om vestlig overlegenhet. Mine resultater peker mot et potensiale i samfunnsfagutdanning til å i større grad ta opp i seg og problematisere kunnskap/makt-relasjoner. Dette innebærer blant annet å løfte frem systematisk fravær i forestillinger og narrativ om samfunn og historie, å problematisere og dekonstruere ambivalens og tvetydighet, å demokratisere humanitet og åpne for former for menneskelig solidaritet som ikke avgrenses av nasjonalstatlige rammer for tilhørighet samt å anerkjenne affekt og følelser som grunnleggende i samfunnsfagundervisningen.

## Abstract

In this study, I explore the constructions of Norwegianess and Westernness in social studies education. Through postcolonial theoretical perspectives, the study explores how colonial discourse analysis challenges the social studies subject by interrupting exceptional narratives, imaginaries, and hegemonic epistemological frameworks. Postcolonial theory emphasizes how central historical and societal questions and perspectives are under-communicated and left out of the narratives and images in social studies education. The theories open for explorations of ambivalence and ambiguities in social studies teaching. At the same time, the theoretical framework implies an obligation to create a more ethical just relation to *the other* through problematizing the subject in relation to the nation-state.

The study explores reproductions of exceptional hegemonic narratives and imaginaries of *us* and *the other* in social studies education through three articles. In article 1 I analyze an educational encounter where a narrative of the exceptional Norwegian democracy is constructed in a project about the Norwegian Constitution of 1814 through explicitly excluding the Jews-clause in the 1814 constitution. Article 2 explores Eurocentrism in teaching about World War One and concludes that the colonies are presented as a cause of the war but not acknowledged as a part of its history. Finally, article 3 investigates fear as a political emotion through discussions of the pupils' perceptions of terror.

The study's methodology is inspired by colonial discourse analysis (Said, 1979), focusing on the relations between knowledge production and power, identifying exceptional, ahistorical, and hegemonic narratives and imaginaries through the deconstruction of national, European, and Western discourses. The analysis of the empirical material is informed by the *telling cases*, in which validity is related to the explanatory power of the case to make subtle theoretical relationships apparent. Through a micro-ethnographic fieldwork, I observed Social Studies teaching in three different classes over a period of six months at a junior high school in one of the bigger cities in Western Norway. The data established and analyzed consist of different discursive representations such as national curriculum and teaching materials, textbook representations and PowerPoint presentations, classroom observation, field



conversations with pupils and teachers, and interviews with pupils. The methodological orientation in this study is concerned with mobilizing knowledge to challenge and interrupt current modes of thinking rather than offering a universal representation of the Social Studies subject in Norway.

The analysis of the three articles contributes to a field scarcely explored in the Norwegian educational context and the Social Studies subject in specific. Overall, the findings indicate that the discursive representations in the Social Studies teaching are invested in exceptional national and Eurocentric narratives and imaginaries. These narratives and imaginaries under-communicate colonial power relations and privilege the majority students' experiences and narratives. This creates specific discursive realms of identification. One of the ways the narratives and imaginaries contribute to privileging the majority students' is by externalizing problematic aspects of history and present-day society, thus contributing to creating a sanctioned ignorance (Spivak, 1999) in narratives about history and society. This has several consequences. It contributes to the construction of a national narrative deeply invested in being good, where Norway's colonial complicity is under-communicated, thus contributing to the constitution of Norway's ambivalent position in relation to the European imperial and colonial projects. The externalization also contributes to affective group formations, where feelings position some bodies with specific other bodies (Ahmed, 2014). This way, the externalization contributes to the constructions of exceptional national identities, where national identities work together with global discursive frameworks, where images of social and racial hierarchies are intertwined with imageries of Western superiority. The results point towards a potential for how Social Studies education, to a greater extent, could problematize knowledge and power relations. This implies making visible systematic absence in narratives and imaginaries of history and society, problematizing and deconstructing ambivalence and ambiguities, contributing to the democratization of humanism, opening for engaging in forms of human solidarity that are not limited to the realms of the nation-state, and acknowledging that affect and emotions are a foundational part of Social Studies education.

## Publikasjonsliste

- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njie.2270>
- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, 9(2), 114–135.
- Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70–88). Oslo: Universitetsforlaget.

*Reprints were made with the permission from Nordic Journal of Comparative and International Education, Nordidactica and Universitetsforlaget*

# Innholdsfortegnelse

TAKKSIGELSER .....	I
SAMMENDRAG .....	III
ABSTRACT .....	V
PUBLIKASJONSLISTE .....	VII
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA OG FORSKNINGSFORMÅL .....	3
1.2 PROBLEMSTILLINGER, ANALYTISKE BEGREP OG TEORETISK FORANKRING .....	5
1.3 DISKURSER OG NARRATIVER I STUDIET AV SAMFUNNSFAGUNDERVISNING .....	7
1.4 NORSKHET OG VESTLIGHET .....	8
1.5 AVHANDLINGENS STRUKTUR .....	10
<b>2. KONTEKST: SAMFUNNSFAGET I GRUNNSKOLEN OG PÅ SKOLEN FOR FELTARBEIDET .....</b>	<b>11</b>
2.1 SAMFUNNSFAGET I DEN NORSKE GRUNNSKOLE .....	11
2.1.1 <i>Fremveksten av samfunnsfaget.....</i>	<i>12</i>
2.1.2 <i>Læreplaner i samfunnsfag.....</i>	<i>13</i>
2.1.3 <i>Kunnskapsløftet 06 og 13.....</i>	<i>14</i>
2.1.4 <i>Overordnet del og LK20.....</i>	<i>16</i>
2.2 SAMFUNNSFAGET PÅ SKOLEN FOR FELTARBEID.....	19
2.3 OPPSUMMERING.....	20
<b>3. TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>21</b>
3.1 MEDBORGERSKAP OG MEDBORGERSKAPSUTDANNING.....	21
3.1.1 <i>Studier av medborgerskap i skolen og samfunnsfaget.....</i>	<i>22</i>
3.1.2 <i>Demokratiforståelse, nasjonal identitet og kritisk tenkning.....</i>	<i>27</i>
3.2 ELEV Mangfold, likeverd og globale perspektiv .....	32
3.2.1 <i>Elev mangfold, likeverd og globale perspektiv i samfunnsfaget .....</i>	<i>34</i>
3.2.2 <i>Globalisering og globalt medborgerskap i samfunnsfag.....</i>	<i>35</i>
3.2.3 <i>Elev mangfold og likeverd i læreplaner og læremidler .....</i>	<i>36</i>
3.2.4 <i>Elev mangfold og likeverd i praksis.....</i>	<i>38</i>
3.3 POSISJONERING AV STUDIEN .....	42
<b>4. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>44</b>

# Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

4.1 POSTKOLONIAL TEORI.....	44
4.1.1 Kolonial diskurs: Kunnskapskritikk og emansipasjon .....	45
4.1.1.2 Kritikker av kolonial diskurs.....	46
4.1.2 Makt, representasjon og representativitet .....	48
4.1.3 <i>Can the Subaltern Speak?</i> .....	48
4.1.4 Provinsialisering av Europa .....	50
4.1.5 Grensedragninger, emosjoner og kollektive identiteter .....	53
4.2 POSTKOLONIALITET I EN NORDISK KONTEKST .....	55
4.3 OPPSUMMERING.....	57
<b>5 METODOLOGI OG METODE .....</b>	<b>59</b>
5.1 MIKROETNOGRAFI OG FELTARBEID .....	60
5.1.1 Kontekst for feltarbeidet: Nærområdet og skolen.....	61
5.1.2 Deltakende observasjon .....	62
5.1.3 Fra deltaker til tilskuer .....	64
5.1.4 Intervju .....	66
5.2 ANALYTISKE INNGANGER.....	69
5.2.1 Kritisk fortolkende og teoretisk drevne analyser .....	69
5.3 REFLEKSIVITET OG ETIKK.....	74
5.3.1 Posisjonalitet – meg selv som kunnskapsprodusent.....	75
5.3.2 Gyldighet .....	76
5.3.3 Etikk.....	78
5.4 OPPSUMMERING.....	80
<b>6. RESULTAT .....</b>	<b>81</b>
6.1 ARTIKKEL 1 .....	81
6.2 ARTIKKEL 2 .....	82
6.3 ARTIKKEL 3 .....	84
6.4 SYNTSE AV FUNN OG BIDRAG I ARTIKLENE .....	85
6.4.1 Hovedproblemstilling 1 .....	85
6.4.2 Hovedproblemstilling 2 .....	89
6.5 OPPSUMMERING.....	95
<b>7. ANALYSER AV KOLONIAL DISKURS OG IMPLIKASJONER FOR SAMFUNNSFAGET .....</b>	<b>96</b>
7.1 AVKOLONISERING I SAMFUNNSFAGET OG UTDANNINGSFORSKNING.....	96
7.2 POSTKOLONIALE KRITIKKER OG MULIGHETER FOR SAMFUNNSFAGET .....	100
7.2.1 Analyser av kolonial diskurs og kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget.....	100
7.2.2 Ambivalens som innganger til didaktiske refleksjoner .....	101

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

7.2.3 Dekonstruksjon og problematiseringer av nasjonalstaten .....	104
7.2.4 Affekt, følelser og muligheter for identifikasjon .....	106
7.3 MOT EN MAKTKRITISK SAMFUNNSFAGUTDANNING .....	108
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>110</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG .....</b>	<b>125</b>

## 1. Innledning

*Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower, and to humanize. Stories can break the dignity of a people. But stories can also repair that broken dignity.*  
– Chimamanda Ngozi Adichie (2009, s. 6)

I en Ted-talk fra 2009 snakker den nigerianske forfatteren og akademikeren Chimamanda Ngozi Adichie om det hun kaller *the danger of a single story*. Gjennom personlige historier fra sin oppvekst, sitt virke som forfatter og akademiker fra det globale sør med en karriere som har brakt arbeidet hennes til publikum over hele verden, viser hun hvordan vi alle er preget av forenklete fortellinger som bygger på fordommer og ufullstendige forforståelser i våre møter med verden. Et hovedpoeng for Adichie (2009, s. 4) er at det ligger makt i historier. Hvordan historiene fortelles, hvem som forteller dem, når de fortelles og hvor mange historier som fortelles er spørsmål som avhenger av makt. Makten er ikke bare knyttet til muligheten til å fortelle historien til en annen, men til å gjøre den ene historien til den definerende fortellingen om «den andre» (Said, 1979).

Sosiale institusjoner, som blant annet skoler og utdanningsinstitusjoner, er steder hvor man kan studere hvordan historier og makt virker sammen. Utdanningsinstitusjoner er innflytelsesrike når det kommer til å forme og formidle bilder og narrativ om verden til menneskene i et samfunn. De representerer sentrale institusjoner hvor diskurser og narrativ konstrueres, forhandles og formidles i samfunnet og kan sies å representere muligheter for identifikasjon for medborgere (Andreotti, 2011a; Spivak, 2004). Utdanning har spilt, og spiller, en sentral rolle i nasjonsbyggingsprosesser (Slagstad, 2015; Zajda mfl., 2009). Gjennom utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner legger nasjonalstater føringer for hva slags kunnskap og hvilke narrativ medborgerne bør ha kjennskap til for å bli en del av samfunnet. I det norske samfunnsfaget har historie, som senere ble en del av samfunnsfaget, spilt en sentral rolle i å forme og formidle kunnskap og narrativ for å skape enhet i nasjonalstaten og å styrke de nasjonale fellesskapene (S. Lorentzen,

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

1986, 2005b; Eikeland og Jacobsen, 1989). I senere tid har kritisk tenkning og problematisering, også rundt nasjonalstaten og nasjonale narrativ, blitt en viktig del av faget (S. Lorentzen, 2005a; Børhaug og Christophersen, 2012; Ferrer og Wetlesen, 2019).

Den institusjonelle konteksten skolen og utdanning representerer, med sin tilknytning til nasjonalstaten, har fått global utbredelse. Selv om innholdet i utdanningene varierer mellom ulike land, deler utdanningsinstitusjoner mange likhetstrekk ved å være statlig styrte kunnskaps- og omsorgsinstitusjoner for barn og unge (Meyer, 2010). De institusjonelle likhetene gjør at skole og utdanning utgjør en bestemt ramme for kunnskapsproduksjon som har fått global utbredelse (Andreotti, 2011a; Popkewitz, 2017). For å forstå hvordan utdanning er knyttet til bestemte kulturelle og historiske kontekster, samt hva dette har å si for kunnskapen som produseres og formidles, kan postkolonial teori tilby interessante innganger. Postkolonial teori omfatter kritiske perspektiv som gir inntak til å undersøke hva slags maktstrukturer som ligger til grunn for kunnskapsproduksjon i utdanning, skole og samfunnsfag. Vanessa Andreotti (2011a) hevder at et grunnleggende spørsmål for postkolonial utdanningsforskning er å undersøke hvordan «[...] a local (European/Western) epistemology came to occupy a position where it could project itself as global universal (through institutions such as schools and universities, and modes of organization such as the nation-states and democracies)» (Andreotti, 2011a, s. 3). Postkoloniale perspektiv hviler på erkjennelsen av at kunnskap og kunnskapsproduksjon er innvevd i maktstrukturer og dermed er politisk. De vektlegger at nasjonalstater og demokrati er knyttet til fremveksten av vestlig politisk modernitet (Chakrabarty, 2008), og slik utgjør partikulære, institusjonelle rammer for kunnskapsproduksjon. Innen utdanningsforskning fordrer postkoloniale perspektiv å stille spørsmål ved, forstyrre og dekonstruere rammene for kunnskap og kunnskapsproduksjon som nasjonalstatlige utdanningsinstitusjoner utgjør. Et sentralt fokus er kunnskapsproduksjon om det vestlige europeiske selvet og de andre (Andreotti, 2011a; Chakrabarty, 2008; Eidsvik, 2012; K. G. Eriksen, 2021b; Loftsdóttir og Jensen, 2014; Loftsdóttir, 2019; Said, 1979; Spivak, 1988). I samfunnsfaget er mangfold, identitet, respekt og toleranse, demokratisk og politisk beredskap samt handlingskompetanse sentrale tema i læreplanen

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvilke forestillinger og fortellinger om «oss» og «de andre» som konstrueres i samfunnsfagundervisningen, kan dermed si oss noe om hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfaget kan utgjøre for elevene.

## 1.1 Tema og forskningsformål

Denne avhandlingen er en kritisk fortolkende studie (Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 179) av samfunnsfaget i ungdomsskolen. Formålet med avhandlingen er å frembringe ny empirisk kunnskap om både diskursive og narrative muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget. For å undersøke dette drøfter jeg hva slags forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen. Forestillinger forstås her i tråd med Benedict Anderson (1983) som konstruksjoner av fellesskap. Begrepet viser ikke nødvendigvis til at aktører bygger opp eller bruker forestillinger strategisk eller intensjonelt, og impliserer heller ikke at forestillingene er falske. Det kritiske siktemålet med avhandlingen er å avdekke og undersøke maktforhold som ligger til grunn for konstruksjonen av forestillingene. Det fortolkende ved studien er knyttet til mitt ønske om å forstå og forklare hvilke muligheter for identifikasjon faget kan tilby elevene.

Et sentralt utgangspunkt for avhandlingsprosjektet er samfunnsfagdidaktikk i et flerkulturelt norsk samfunn. I avhandlingen undersøkes dette gjennom å analysere hvilke forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Studien har en majoritetsinkluderende inngang (Staunæs, 2004), og vektlegger en fortelling hvor Norge forstås som flerkulturelt lenge før det som betegnes som nyere innvandring startet på 1960-tallet (Brochmann og Kjeldstadli, 2014; Ånensen, 2021). Denne bredere fortellingen om det norske flerkulturelle samfunn legger vekt på at samer, kvener, skogfinner, jøder, norske rom og romanfolk har en sentral plass i norsk historie. Gruppens historie i Norge innebærer omfattende erfaringer med ekskludering, assimilering og kolonialisme. Minoritetsgruppene forstås som sammensatte i seg selv, på samme måte som majoritetsbefolkningen er det, hvor sosiale kategorier som klasse, kjønn, seksualitet, funksjonalitet og lokal tilhørighet til by eller bygd alle kan være



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

forskjellsskapende identitetsmarkører. Denne bredere fortellingen åpner slik for å se kompleksitet og mangfold (Røthing, 2017).

Formålet med avhandlingen er både å dekonstruere og kritisk problematisere forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen, men også å undersøke hvilke muligheter for identifikasjon faget tilbyr elevene. Det er gjort lite forskning på dette, særlig innen samfunnsfagdidaktikken i grunnskolen. Avhandlingen bidrar slik til samfunnsfagdidaktiske forskningsfelt ved å undersøke to områder: 1) *ved å studere samfunnsfagundervisning i ungdomsskolen* og 2) *ved å kritisk undersøke samfunnsfagundervisning med fokus på minoritets- og majoritetsposisjoner*. I den norske konteksten er det gjort relativt få empiriske samfunnsfagdidaktiske studier, og enda færre tar utgangspunkt i ungdomsskolen. De fleste studiene er gjort i videregående skole (Børhaug og Langø, 2020; Børhaug og Borgund, 2018; Mathé, 2018; Solhaug, 2003), mens noen studier har kombinert empiri fra ungdoms- og videregående skole (Børhaug, 2007). Utviklingen av skolefaget samfunnsfag i ungdomsskolen i spenningsfeltet mellom disiplinlagene historie og samfunnsfagene er blitt undersøkt (S. Lorentzen, 1986), og noen studier analyserer læreplaner for samfunnsfaget (Eidsvik, 2020; Knutsen, 2014; Røthing, 2015; Ryen og Jegstad, 2020; Rønningen, 2008). Videre har læremidler for samfunnsfaget i ungdomsskolen blitt studert (Børhaug og Christophersen, 2012; G. Lorentzen og Røthing, 2017), i noen tilfeller sammen med læremidler fra videregående skole (Midtbøen, Orupabo og Røthing, 2014a). Få studier har kombinert klasseromobservasjoner av samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen og intervjuet elever. Et av avhandlingens bidrag er derfor empirisk kunnskap om samfunnsfagundervisning som inngang til fagdidaktiske refleksjoner.

Det siste tiåret har det kommet noen studier som eksplisitt tematiserer minoritets- og majoritetsposisjoner og perspektiv i utdanning generelt og samfunnsfaget spesielt. Avhandlingen til Stine Bang Svendsen (2014a) analyserer hvordan seksualitet og rase konfigureres i utdanning, blant annet ved å analysere lærebøker i samfunnsfag og observere samfunnsfagundervisning på en ungdomsskole. Kristin Gregers Eriksens avhandling (2021b) undersøker samfunnsfaget på mellomtrinnet ut fra dekolonial teori, og drøfter hvordan kolonialitet preger lærebøker og undervisning i

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

samfunnsfaget. Ingvill Åbergs (2022b) avhandling undersøker hvordan kulturelt mangfold og forskjeller konstrueres i utdanningspolitiske dokument og gjennom samfunnsfaglæreres oppfatninger av elevers kulturelle og etniske bakgrunn. I en analyse av lærebøker i samfunnsfaget undersøker Røthing (2014) hvordan tekstenes emosjonelle potensial i fremstillinger av det flerkulturelle samfunn skaper ulike minoritets- og majoritetsposisjoner og reproducerer privilegier. Minoritets- og majoritetsperspektiv er også sentralt i flere nordiske studier av samfunnsfaget. Katarina Blennows (2019) etnografiske studie undersøker hva følelser gjør i samfunnsfaget i svenske videregående skoler og drøfter hvordan følelser er grunnleggende for dannelse av vi-fellesskap i samfunnsfagundervisningen. Pia Mikander (2016b) undersøker i sin avhandling hvordan konstruksjoner av vestlig overlegenhet (re)produseres i finske lærebøker i historie, geografi og samfunnskunnskap. Vanja Lozic (2010) undersøker historiefagets forutsetninger i et flerkulturelt samfunn gjennom å se på elevers etniske identifikasjon og deres oppfatninger av historiefagets relevans i videregående skoler, og argumenterer for at samfunnskonteksten utfordrer historiefaget i skolen. Felles for disse studiene er at de anser kunnskap og kunnskapsproduksjon som politisert og undersøker hvordan dette kommer til uttrykk i samfunns- og historiefaget.

Denne studien plasserer seg blant disse kritiske studiene ved å undersøke hvordan kunnskap/makt-relasjoner i samfunnsfaget henger sammen med minoritets- og majoritetsrelasjoner. Minoritets- og majoritetsposisjoner og -relasjoner kan oppstå ut fra flere forskjellskapende kategorier, som kjønn, seksualitet, klasse, funksjonalitet, religion, hudfarge og etnisitet. I denne studien fokuseres det først og fremst på hvordan minoritets- og majoritetsperspektiv kommer til uttrykk i forestillinger og narrativ som preger samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen.

## **1.2 Problemstillinger, analytiske begrep og teoretisk forankring**

Avhandlingen har som formål å bidra med ny empirisk kunnskap om hvilke forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som forhandles og konstrueres i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Gjennom å fokusere på dette ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfaget kan tilby og utgjøre for elevene. Prosjektet retter fokus mot hvordan kunnskap og

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

kunnskapsproduksjon i samfunnsfagundervisningen er innvevd i maktforhold og hvordan disse kunnskap/makt-forholdene også produserer bestemte muligheter for identifikasjon og tilhørighet i faget. Hovedproblemstillingen i prosjektet er todelt og lyder:

1. *Hvilke narrativ og forestillinger om norskhet og vestlighet kommer til uttrykk i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen?*
2. *Hva slags muligheter for identifikasjon skaper disse narrative og forestillingene i samfunnsfaget?*

Disse problemstillingene belyses gjennom tre empiriske artikler med følgende underproblemstillinger:

*Artikkel 1 - Hvorfor fremsto det som problematisk å inkludere jødeparagrafen i prosjektarbeidet om Grunnloven av 1814?*

I artikkelen *Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati* (2018) analyserer og drøfter jeg en undervisningssituasjon hvor en 8.-klasse jobbet med et prosjektarbeid om den norske grunnloven av 1814. I artikkelen benytter jeg begrepet *nordisk eksepsjonalisme* (Loftsdóttir og Jensen, 2012) for å analysere hvorfor jødeparagrafen fikk en problematisk posisjon i fortellingen om den norske grunnloven av 1814, slik den fremsto i undervisningssituasjonen. Overordnet drøfter artikkelen hvilket potensial for kritisk tenkning både om fortid og nåtid undervisningssituasjonen kunne åpnet for.

*Artikkel 2 - Hvordan påvirker eurosentrisme undervisningen om første verdenskrig?*

For å videre utforske uttrykk for eksepsjonelle fremstillinger av historien, utgjør begrepet om eurosentrisme (Araújo og Maeso, 2015; Blaut, 1993) utgangspunktet for å analysere undervisning om første verdenskrig. I artikkelen *Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian case* (2019) analyseres nasjonale læreplaner, læremidler, undervisningsmateriale, observasjoner fra klasserommet og intervjuer med elevene. Artikkelen diskuterer hvordan hegemoniske koloniale maktforhold knyttet til Europa og Vesten utgjør rammer for kunnskapsproduksjon i samfunnsfagundervisningen.

*Artikkel 3 - Hvilke forestillinger om «oss» og «de andre» kommer frem i elevenes fortellinger om terror?*

I artikkelen *Terror, frykt og elevers politiske følelser* (2022) undersøkes elevers forestillinger og kunnskap om terror ut fra konseptet frykt som politisk følelse (Ahmed, 2014). Artikkelen bygger på kvalitative intervjuer med elever fra tre 9.-klasser om deres erfaringer med og refleksjoner om samfunnsfaget. Artikkelen diskuterer den nære relasjonen mellom stereotype medierepresentasjoner om terror og islam og eksternaliseringen av den høyreekstreme terroristen fremst i elevenes forestillinger. Artikkelen drøfter hva slags implikasjoner dette har for undervisning om terror i samfunnsfaget og hvordan undervisningen kan nyansere og problematisere stereotype fremstillinger av terror.

### **1.3 Diskurser og narrativer i studiet av samfunnsfagundervisning**

Jeg undersøker forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen. I arbeidet benytter jeg innsikter fra postkolonial teori som bygger på Michele Foucaults diskursbegrep. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg forstår diskursbegrepet og hvordan jeg forstår det i relasjon til narrativer, samt redegjøre for hvilke empiriske inntak jeg har benyttet for å undersøke disse i samfunnsfagundervisning.

Diskurs forstås ut fra Foucault (1980, s. 49) som formende for de objektene den omhandler. Dette innebærer at konstruksjonene og konstitusjonen av sosiale fenomen avhenger av de diskursive strukturene de trekker på og er en del av. Diskursbegrepet har blitt brukt og tolket på svært mange måter (Jørgensen og Phillips, 1999). Alvesson og Sköldberg (2018, s. 306) vektlegger at Foucaults diskursbegrep skiller seg fra andre diskursbegrep, for eksempel det som ligger til grunn for mer praktiske former for diskursanalyse, ved at det viser til noe mer enn språkbruk i kontekst. Miller (2004, s. 42) vektlegger at begrepet også viser til antakelser, logikker og artikulasjonsmåter i språkbruk. Da fremstår diskurs mer som et rammeverk og en underliggende logikk som gjennomsyrrer sosiale praksiser og gjennomgående former de objektene og sosiale fenomenene den omhandler, i tillegg til språkbruk i konkrete sosiale kontekster. I denne avhandlingen benytter jeg ikke en konkret og praktisk diskursanalyse, men benytter diskursbegrepet for å synliggjøre og

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

analysere antakelser, forestillinger, logikker og artikulasjonsmåter som kommer til uttrykk i samfunnsfagundervisningen.

I avhandlingen forstås narrativ om norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen som konfigurasjoner av diskurser på makronivå. Narrativer forstås i tråd med Chase (2018) som en form for diskurs som er rettet mot meningsskaping hvor erfaringer og hendelser formes og organiseres. Chase (2018, s. 547) skriver at narrativ er en måte å forstå ens egne og andres handlinger samt å organisere hendelser og objekter i en meningsfull helhet ved å sette dem i sammenheng og se konsekvenser av handling *over tid*. Avhandlingens fokus på skole og samfunnsfagundervisning gjør at det er institusjonelle narrativ som undersøkes. Institusjonelle narrativ forstås som en del av diskurser og materiale som produseres av mange ulike aktører i en organisasjon (Polletta mfl., 2011). De institusjonelle narrative kommer blant annet til uttrykk gjennom hva slags *vi-felleskap* som er sentrale i institusjonen, og er slik forbundet med kulturelle narrativ. Slik kan institusjonelle narrativ tilby muligheter for identifikasjon som posisjonerer ulike elever, lærere og andre aktører ulikt i vi-felleskapene. Om og hvordan elever og lærere eventuelt identifiserer seg med vi-felleskapene i de institusjonelle narrative, vil variere. Slike subjektiveringsprosesser viser til en grunnleggende mulighet demokratisk utdanning gir oss til å *tre inn i væren* som unike subjekter (Biesta, 2013). Denne ideen forutsetter anerkjennelse av pluralitet og forskjeller som utfordrer den sterke posisjonen nasjonen har i samfunnsfaget (K. G. Eriksen, 2018b, s. 57).

#### **1.4 Norskhet og vestlighet**

Forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen kan forstås som en form for romlige identifikasjonsrammer. Med utgangspunkt i Benedict Anderson (1983) forstås nasjoner som forestilte fellesskap. Filosofen Sara Ahmed (2000, s. 98–99) forstår romlig identifikasjon knyttet til nasjonen som måter å sikre nasjonens posisjon på som organisatorisk forutsetning for offentligheten. Ahmed drøfter hvordan konstruksjonen av nasjonen krever produksjon av nasjonal identitet som individer kan identifisere seg med. Hun hevder at diskursen om nasjonalstaten både er psykisk og sosial ved at den avhenger av at

individet investerer i identifikasjonsprosesser. Disse investeringene kommer til syne både gjennom individers bruk av nasjonale symboler og gjenfortellinger av narrativ som er definerende for hvordan man er en nasjon og gjennom fellesskap med andre som deler symbolene og fortellingene. Slik innebærer konstruksjoner av nasjoner både aktiv bruk av forestillinger og narrativ, men også hverdagslige forhandlinger om hva det innebærer å være en del av nasjonen (Ahmed, 2000, s. 98). Individet står på mange måter i et metonymisk forhold til nasjonen ved at de kroppsliggjør en nasjon og nasjonen kan ta den kroppslige formen til et individ (Ahmed, 2000, s. 99). Hvordan nasjonen blir produsert som en mulig identifikasjonsramme i samfunnsfagundervisningen, er et av spørsmålene jeg drøfter i avhandlingen.

Fremveksten av nasjonalstaten som en måte å organisere samfunn på må forstås som en del av fremveksten av europeisk politisk modernitet (Chakrabarty, 2008). Nasjonalstaten forstås i tråd med Brubaker (2010, s. 62) som en analytisk kategori som benyttes for å forstå institusjoner og måter å organisere samfunn på, i dette tilfellet utdanning. Som måte å organisere samfunn på gir nasjonalstatens institusjoner både tilgang på rettigheter og kunnskap, men kan samtidig bidra til eksklusjon og undertrykkelse. Nasjonalstater og demokrati har globalt oppnådd en hegemonisk posisjon som måter å organisere samfunn og offentligheter på, men fremstår også som normative ideal for å måle og vurdere samfunn opp mot hverandre. Eksepsjonelle forestillinger og narrativ om fremveksten av nasjonalstater og demokratier (Loftsdóttir og Jensen, 2014; Loftsdóttir, 2019; Araújo og Maeso, 2015) bygger opp under en sanksjonert uvitenhet (Spivak, 1999) hvor forutsetningene for Europas og Vestens historiske utvikling underkommuniseres. Postkoloniale perspektiv utfordrer premisset om at nasjonalstater og demokratier er universelle og selvsagte måter å organisere og vurdere samfunn på, og vektlegger at de representerer partikulære kunnskapsregimer og inngår i konstruksjoner av vestlig overlegenhet. Avhandlingens fokus på konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen er en måte å synliggjøre hvordan forestillinger om nasjonen også inngår i og konstituerer Norge som vestlig.

## 1.5 Avhandlingens struktur

Kappen, teksten som omslutter avhandlingens artikler, består av syv kapitler. Etter innledningskapitlet kommer et kapittel hvor jeg redegjør for den empiriske konteksten gjennom å beskrive samfunnsfaget i den norske skolen og hvordan faget ble fortolket på skolen hvor jeg gjennomførte feltarbeidet. I kapittel 3 følger en litteraturgjennomgang hvor jeg plasserer avhandlingen i forhold til relevante perspektiv på medborgerskapsutdanning, hvorpå jeg presenterer relevant teori i kapittel 4. I kapittel 5 redegjør jeg for prosjektets metodologi og metode, før jeg i kapittel 6 analyserer funnene i avhandlingens artikler. I kapittel 7 drøfter jeg funnene og diskuterer implikasjonene samfunnsfagdidaktikk for praksis og forskning. Avhandlingens artikler vil i teksten bli omtalt som artikkel 1, artikkel 2 og artikkel 3:

- Artikkel 1: Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72–86.  
<https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Artikkel 2: Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, 9(2), 114–135.
- Artikkel 3: Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70–88). Oslo: Universitetsforlaget.

## **2. Kontekst: samfunnsfaget i grunnskolen og på skolen for feltarbeidet**

I dette kapitlet beskriver jeg forskjellige sider ved konteksten for studien. Først presenterer jeg den fagdidaktiske konteksten, med særlig vekt på samfunnsfaget i den norske skolen. Her beskriver jeg samfunnsfagets sentrale plassering i skolens demokratioppdrag og presenterer fagets historiske utvikling, for så å analysere de siste læreplanene i samfunnsfag (LK06/13 og LK20). Feltarbeidet for studien ble gjennomført mens LK13 var gjeldende læreplan. LK20 har gitt mulighet til å drøfte konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget med vekt på nyere hendelser som 22. juli, som er relevante for avhandlingen. I andre del av kapitlet beskriver jeg samfunnsfaget på skolen slik lærere og elever beskrev det for meg under feltarbeidet.

### **2.1 Samfunnsfaget i den norske grunnskole**

Samfunnsfaget har historisk sett stått i sentrum for skolens demokratioppdrag med hensikt å fostre demokratiske samfunnsborgere (Erdal mfl., 2021; Solhaug, 2021). Faget har både hatt i oppdrag å overføre grunnleggende verdier i samfunnet og å oppfordre til selvstendig stillingstakning. Dette viser til et paradoks som utdanning for demokrati står i: Elevene skal både oppdras til å bli demokratiske medborgere med frihet til å formulere sine egne holdninger og verdier, samtidig som de også skal utdannes til å omfavne noen spesifikke verdier som skolen formidler (Hess og McAvoy, 2015). Dette paradokset er utgangspunkt for en grunnleggende spenning i samfunnsfaget mellom legitimering og kritisk tenkning (Børhaug og Christophersen, 2012; S. Lorentzen, 2005b). De legitimerende aspektene ved faget blir ofte knyttet til fremveksten og opprettholdelsen av nasjonalstaten, hvor samfunnsfagets funksjon har vært knyttet til å bygge nasjonal identitet samt å skape oppslutning om felles verdier og sentrale statlige institusjoner som demokrati og rettsstat. Siden 1970-tallet har kritisk tenkning og problematisering, også rundt egen kultur og eget samfunn, i økende grad kommet i fokus i faget (Børhaug og Christophersen, 2012; S. Lorentzen, 2005a; Seim, 2005), noe som i nordisk sammenheng ofte knyttes til samfunnsfagets danningsdimensjon (Børhaug, 2005; Ferrer og Wetlesen, 2019). Spørsmål om hvilke



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

tema, kunnskaper, normer og verdier samfunnsfaget til enhver tid skal formidle til elevene, har også endret seg gjennom fagets historie. I denne delen gir jeg en kort redegjørelse for fremveksten av samfunnsfaget i den norske skolen og presenterer en analyse av samfunnsfaget i de siste læreplanverkene LK06/13 (2006–2019) og LK20 (2020–).

### **2.1.1 Fremveksten av samfunnsfaget**

Samfunnsfaget er et interessant empirisk utgangspunkt for denne avhandlingen fordi faget historisk har vært tett knyttet til nasjonalbygging og tar opp i seg spenninger mellom legitimering og kritisk tenkning. Disse spenningene har kommet til uttrykk på ulike måter i de ulike fagområdene historie, geografi og samfunnskunnskap, som siden 1960-tallet er fagområdene som har utgjort samfunnsfaget. Innen historie har fagutviklingen gått fra å legitimere nasjonsbygging til å vektlegge multiperspektivitet, narrativ kompetanse og historiebevissthet. Et sentralt mål i historiedelen av samfunnsfaget i dag er å formidle hvordan vi alle er historieskapte og historieskapende (Børhaug, Hunnes og Samnøy, 2015, s. 18–22). Geografifaget dreier seg overordnet om forholdet mellom menneske og natur, og vektla i nasjonsbyggingsfasen å opparbeide kunnskap om hjemlandet. Derfor har skolefaget geografi i flere land hatt en sentral posisjon i nasjonsbyggingsfasen (Eidsvik mfl., 2019, s. 21). I Norge har faget hatt en svakere posisjon, siden historiefaget har vært svært sentralt i skolen. I dag rommer faget tema som global oppvarming, ulikhet mellom mennesker og migrasjon (Eidsvik mfl., 2019, s. 13) og kan bidra til geografisk danning (Eidsvik, 2020, s. 278) gjennom å bygge opp kunnskaper om og overblikk over de nære omgivelsene, fjerne regioner og globale rom (Mikkelsen, 2010, i Børhaug mfl., 2015, s. 18 ). Samfunnskunnskapen har beveget seg fra det Eikeland og Jacobsen (1989, s. 27–30) kalte en patriarkalsk opplæring til innordning og lojalitet mot det politiske system til å, i alle fall delvis, kritisk problematisere samfunnsforhold (Børhaug, 2014; G. Lorentzen og Røthing, 2017). I tillegg har samfunnskunnskap utviklet seg fra å være spesifikt rettet mot borgeropplæring til demokrati og politisk sosialisering til å favne et bredere spekter av samtidige politiske og sosiale tema (Børhaug, mfl., 2015, s. 14). Samfunnsfagets tverrfaglighet kan gi mulighet til å benytte perspektiv, teorier og analytiske begrep fra de ulike fagområdene og didaktiseringen av dem. I denne

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

avhandlingen har jeg latt meg inspirere av de ulike fagområdene og knyttet an til analytiske begrep og innsikter fra ulike tradisjoner.

En konsekvens av at samfunnsfaget består av ulike fagområder er at vektlegging av fagområdenes plass og innhold i faget har blitt debattert. Et spørsmål som har blitt diskutert gjennom samfunnsfagets historie i Norge er om faget gir elevene kunnskaper, perspektiv og ferdigheter for å forstå samtiden. Denne spenningen har preget faget siden 1800-tallet, og kan ses i sammenheng med fagets røtter i historiefaget (S. Lorentzen, 2005a). Historie har, sammen med geografi, vært egne skolefag siden 1700- og 1800-tallet (Børhaug mfl., 2015, s. 15 og 18). I tråd med folkeopplysningsideen ble det allerede i 1884 fremmet et politisk krav om innføring av *samfunnslære* som en betydelig del av historieundervisningen. Likevel tok det tid før samfunnslære ble en integrert del av faget, og det var først i etterkrigstiden samfunnskunnskapen vokste frem som et eget undervisningsfag (Eikeland og Jacobsen, 1989; S. Lorentzen, 2005a). På 1960-tallet ble det bestemt fra politisk hold at samfunnsfaget skulle bestå av de tre likeverdige fagområdene historie, geografi og samfunnsfag. Samtidig har fagområdene kjempet om knappe ressurser, siden samfunnsfag er et fag med lavt timeantall i grunnskolen. Læreplanene har lagt føringer for endringene i faget og har artikulert fagområdenes rolle og omfang i faget. Videre skal jeg diskutere hvilke rammer de siste læreplanene utgjør for faget gjennom å beskrive og analysere kunnskapsløftet 06 (heretter LK06 og LK13) og kunnskapsløftet 20 (heretter LK20).

### **2.1.2 Læreplaner i samfunnsfag**

Læreplaner kan ses som konkrete statlige og politiske rammer for skolens innhold. Planene reflekterer utdanningsmyndighetenes oppfatning av hvilke tema elevene skal lære noe om og hva som regnes som viktige kunnskaper og verdier i opplæringen. Slik kan de sies å speile samtidens normer og verdier. Denne typen politiske tekster reflekterer slik både «[...] tolkninger av fortiden, beskrivelser av nåtiden og plan for fremtiden» (Tolo, 2014, s. 105). Datamaterialet til denne studien er samlet inn mens læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03) fremdeles var gjeldende, og artiklene 1 og 2 forholder seg konkret til beskrivelser og kompetansemål fra denne læreplanen. Kompetansemålene i læreplanen kan forstås som beskrivelser av hva man kan

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

forvente at undervisningen tar opp og elevene skal ha lært noe om. Slik representerer kompetansemålene enheter som lærere, foreldre, skoleledere, media og forskere kan vurdere skolens undervisning ut fra, og kan ses som en del av et skifte mot et mer utbytteorientert utdanningsfelt.

I løpet av tiden det har tatt å skrive avhandlingen, har LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) blitt utviklet, en prosess som har skapt store og interessante debatter i feltet. I LK20 skal de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* gjennomsyre alle skolefag, noe som utfordrer organiseringen av samfunnsfaget i fagområder. Læreplanen for samfunnsfag (SAF1-04) setter søkelyset på nyere hendelser som er relevante for hvilke muligheter for identifikasjon som konstrueres i samfunnsfaget, som blant annet 22. juli, og brukes i den didaktiske diskusjonen i artikkel 3. Derfor vil jeg nå beskrive noen sentrale trekk både ved LK06/13 og LK20 generelt og læreplanene i samfunnsfaget (SAF01-01, SAF01-03 og SAF01-04) spesielt, og drøfte hva endringene i læreplanen har å si for samfunnsfaget.

### **2.1.3 Kunnskapsløftet 06 og 13**

Med innføringen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble oppmerksomheten rettet mot kompetanser og grunnleggende ferdigheter i det norske læreplanverket. Tendensene kan ses i sammenheng med et skifte mot nyliberalisme og globalisering som siden 1980-tallet har gjort seg gjeldende i utdanningssektoren. Internasjonale initiativer fra blant annet Den europeiske organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) har fått større betydning for utdanningsfeltet globalt, også i Norge (Børhaug mfl., 2015; Solhaug, 2011; Koritzinsky, 2021). Dette har ført til at det blir lagt større vekt på å dokumentere og måle utdanning for å beregne økonomisk lønnsomhet, samfunnsmessig utbytte og å skape sammenlikningsgrunnlag mellom land. Solhaug (2011) påpeker at fokuset på standarder og kontroll av utbytte er en dreining mot *new public management* i norsk utdanningspolitikk. Han hevder at selv om egalitære verdier som likhet og likeverd er sentrale i diskursen om norsk medborgerskapsutdanning, har de økonomiske verdiene hegemoni gjennom at det er bred politisk oppslutning om dem og at de er institusjonelt forankret gjennom testsystemer og resultatorientering i den norske skolen. Dette kommer blant annet til

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

syne i norske læreplaner ved at skolefag som det er vanskelig å måle utbytte av siden 1990-tallet systematisk har fått timetallet redusert (Koritzinsky, 2021, s. 20).

I læreplanen for samfunnsfaget, SAFO1-01 (Utdanningsdirektoratet, 2006), ble kompetansemålene i samfunnsfaget delt inn etter samfunnsfagets tre fagområder og var organisert etter 4., 7. og 10. trinn. De ulike fagområdene ble introdusert med en kort tekst som beskrev hovedmålene for opplæringen før kompetansemålene ble presentert. Slik var skillet mellom fagområdene i samfunnsfaget tydelig til stede i organiseringen av faget, noe som fikk konsekvenser for læreverk, læremidler og undervisningen, som også var delt inn etter fagområdene. Kompetansemålene i samfunnsfag i SAFO1-01 til SAFO1-03 beskrev konkret og detaljert hva som skulle tas opp i de ulike fagområdene. Dette førte til at svært mange temaer måtte behandles i læreverkene og i samfunnsfagundervisningen. Samtidig førte nok organiseringen av samfunnsfaget i fagområder til at undervisningen mange steder ble gjennomført i bolker og perioder og at faget derfor fremsto som tre fag i ett.

I revisjonen av kunnskapsløftet i 2013, SAFO1-03 (Utdanningsdirektoratet, 2013), ble flere kompetansemål endret i de ulike fagområdene samtidig som man innførte det overgripende området *utforskeren*. Utforskeren rettet oppmerksomheten mot opplæring i vitenskapelig metode, utforskning og utvikling av digital kompetanse. I tillegg til å forsterke fokuset på ferdigheter i samfunnsfag, representerte utforskeren en ny måte å tenke disiplinovergripende i læreplanen og samfunnsfaget.<sup>1</sup> Samtidig resulterte inndelingen av samfunnsfaget både i fagområder og det overgripende området utforskeren i at faget fikk hele 103 kompetansemål å dekke, noe som ikke sto i forhold til timetallet i samfunnsfag. Dette kan ses som et eksempel på innholdstetthet i skolefagene i LK06 og LK13. Som følge av kritikken av innholdstetthet definerte NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelser av fag og kompetanser* (Kunnskapsdepartementet, 2015) dybdelæring og progresjon som satsingsområder i arbeidet med ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

---

<sup>1</sup> Dette forsterkes i LK20 gjennom fagovergripende overordnede verdier og tverrfaglige tema.

### 2.1.4 Overordnet del og LK20

Overordnet del<sup>2</sup> utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og beskriver de overordnede prinsippene for læring og praksis i grunnskolen og den videregående opplæringen. I beskrivelsen av prinsipper for læring, utvikling og danning trekkes de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling* frem, og plasserer de tverrfaglige temaene sentralt i alle fag i skolen. De tverrfaglige temaene «[...] tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskap i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Innføringen av de tverrfaglige temaene innebærer en sterk vektlegging av aktualitet, noe som preger hele læreplanverket.

Læreplan for samfunnsfag (SAFO1-04) beskriver fagets sentrale verdier og relevans, kjerneelement, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Kompetansemålene er organisert etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Læreplanen består slik av i alt fem nivå. I alle disse nivåene skal samfunnsfaget ses i sammenheng med andre fag som er bygget opp med lik struktur, noe som løses ved at man digitalt kan søke på tvers av læreplanene. I tillegg legger den nye læreplanen vekt på progresjon ved at kompetansemålene bygger på og videreutvikler hverandre. Dette gjør at den nye læreplanen har en svært kompleks struktur, som ifølge Hidle og Skarpenes (2021) mangler logisk integritet ved at sammenhengene mellom de ulike planelementene ikke angis. I tråd med beskrivelsen av de tverrfaglige emnene i overordnet del vektlegger imidlertid læreplanen i samfunnsfag i større grad samtid og fremtid enn det LK06 og LK13 gjorde. Dette har blitt tolket som en sterkere vektlegging av samfunnskunnskap, og LK20 har blitt kritisert for å nedprioritere fagområdene historie og geografi (Utdanningsdirektoratet, 2018; Eidsvik, 2020).

I forhold til avhandlingens analyser av muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget, er det nye læreplanverket interessant på flere måter. Konkret er dette knyttet til at LK20 løfter frem at 22. juli skal være en integrert del av skolens demokratiopplæring

---

<sup>2</sup> Overordnet del ble revidert i 2017. Det var da 20 år siden Læreplanverket for grunnskolen, L97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996), ble lansert.

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4), noe som kan ses som en åpning for å tematisere høyrenasjonalistisk terror i samfunnsfaget. Dette danner i artikkel 3 utgangspunktet for en didaktisk drøfting av hvordan man i samfunnsfagundervisningen kan problematisere og nyansere forestillinger om terror og terrorisme som preger medie-diskursene om temaene. Videre vektlegger det nye læreplanverket gjennomgående samenes posisjon som urfolk og nasjonale minoriteter, noe som er interessant for avhandlingens vekt på minoritets- og majoritetsperspektiv. Overordnet del trekker frem hvordan vern av mindretall er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og samfunn, og vektlegger at urfolksperspektiv skal være en del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I læreplanen for samfunnsfag (SAF01-04) presiseres det at elevene skal ha kjennskap til hovedtrekk i samenes og nasjonale minoriteters historie, noe som innebærer at de skal kjenne til fornorskningspolitikken den norske staten førte overfor gruppene, deres politiske kamper for anerkjennelse og rettigheter i Norge samt ha kjennskap til hvordan hverdagslivet til minoritetsgruppene er (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanverkets tydelige fokus på urfolk og nasjonale minoriteter kan være et uttrykk for at læreplanen tar utgangspunkt i den utvidede fortellingen om Norge som et flerkulturelt samfunn. Denne utvidede fortellingen bygger på det som har blitt omtalt som et juridisk «minoritetshierarki» (Kymlicka, 1995, 2001) som oppsto etter at Norge ratifiserte ILO-konvensjonen i 1990 og Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter i 1999 (Brochmann mfl., 2002, s. 43). Det rettslige minoritetshierarkiet gir samene som urfolk og nasjonale minoriteter, som i Norge er jøder, rom, romani, skogfinner og kvener, en formalisert minoritetsstatus som gir dem en rekke juridisk rettigheter. Blant annet gir statusen rett på offentlig støtte for å bevare og utvikle språk, tradisjon og kulturarv (Midtbøen mfl., 2014a, s. 36) og utvikle gruppetilhørighet, så lenge dette ikke går på bekostning av menneskerettighetene (Brochmann mfl., 2002, s. 43). Samenes status som urfolk gir dem i tillegg rett til et utstrakt politisk selvstyre blant annet gjennom Sametinget. Innvandrere, etniske og religiøse minoriteter har ikke de samme rettighetene, men diskrimineringsloven av 2005 forbød diskriminering på språklig, etnisk, religiøst eller nasjonalt grunnlag i Norge.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Minoritetshierarkiet forklarer kanskje hvorfor nyere innvandring, etniske eller religiøse minoritetsgrupper ikke eksplisitt nevnes i LK20, men kun vises til gjennom bruk av mangfoldbegrepet. Koplingen mellom mangfoldbegrepet og nyere innvandring, etniske og religiøse minoriteter bidrar til å sammenstille disse identitetskategoriene med andre forskjellsskapende identitetskategorier som kjønn, seksualitet, hudfarge og funksjonsvariasjon. Samtidig vitner det også om den sentrale plassen mangfold har fått som begrep for å omtale forskjeller. Mangfoldbegrepet kan bidra til å synliggjøre en rekke forskjellsskapende identitetsmarkører og åpne for kompleksitet i forståelsen av identitet. Det er imidlertid viktig at begrepet brukes sammen med et maktkritisk rammeverk (Røthing, 2017, 2020), siden det har blitt påpekt av flere at den utbredte bruken av begrepet kan ta fokus bort fra strukturelle ulikheter i utdanningssystemet og samfunnet (Fylkesnes, 2019; Westrheim og Hagatun, 2015; Åberg, 2020).

Det kan argumenteres for at den sterke vektleggingen av urfolk og nasjonale minoriteter i læreplanen innebærer en sentrering av identitet og identitetspolitikk, som har vært sentralt i multikulturalismen (Banks, 2009; May, 2009; Taylor, 1992). Et sentralt mål for multikulturalistisk utdanning er at elever opparbeider respekt og anerkjennelse for minoritetsgrupper for å skape forståelse og tilrettelegge for at gruppene kan utøve sin identitet og kultur. Slik er det et mål i multikulturalistisk utdanning å bidra til å skape større sosial rettferdighet. Samtidig har retningen blitt kritisert for å bygge på en smal forståelse av likhet ved å legitimere diskriminerende holdninger og tradisjoner ut fra prinsippet om anerkjennelse, forståelse og tilrettelegging for utøvelse av religion og tradisjon. En annen kritikk av multikulturalismen er at den bygger på en ideologisk idé om liberalistisk pluralisme som ønsker å stilne minoritetsgruppers kamp for rettferdighet ved å anerkjenne og tilrettelegge (Rios, 2018, s. 169). Ut fra postkolonial teori kan det sterke fokuset på urfolk og nasjonale minoriteters posisjon i Norge imidlertid også forstås som et forsøk på å løfte frem sider ved historiene om fremveksten av norsk politisk modernitet som anerkjenner noe av brutaliteten koloniale nasjonsbyggingsprosesser kan innebære (Chakrabarty, 2008; Jensen, 2010). Slik kan dette perspektivet åpne for å synliggjøre de mørkere sidene av modernitet – et sentralt fokus innen post- og dekolonial teori (Andreotti, 2011b; Mignolo, 2011).

## 2.2 Samfunnsfaget på skolen for feltarbeid

I denne delen skal jeg beskrive samfunnsfaget på skolen hvor jeg gjennomførte feltarbeidet ut fra hvordan lærere og elever beskrev faget. Datamaterialet for avhandlingen ble som nevnt etablert mens SAF01-03 fremdeles var gjeldende læreplan. Undervisningen i samfunnsfag på skolen var derfor delt inn i fagområdene historie, samfunnskunnskap og geografi. Lærerne på skolen jobbet i team for å planlegge undervisningen i de ulike fagene helt ned på leksenivå, noe som gjorde at undervisningen i de ulike klassene på trinnet tok opp samme tema og jobbet med de samme kompetansemålene. Det overgripende læreplanemnet *utforskeren* ble ikke direkte referert til av lærere eller elever under feltarbeidet, men de jobbet med å utvikle samfunnsfaglig forståelse og opparbeidet kritisk vurderingsevne og kildekritikk, i tråd med hovedmålene for læreplanemnet. På tross av at fagområdene i samfunnsfaget i utgangspunktet skulle ha like mye undervisningstid i faget, var dette ikke tilfellet på skolen. Det var tydelig uttalt blant lærerne at de brukte mest tid på og var mest interessert i historiedelen av samfunnsfaget. Dette kom til uttrykk på ulike måter i løpet av feltarbeidet, og også i intervjuene med elevene. Under den første samtalen jeg hadde med læreren i den første klassen jeg observerte, uttrykte hun eksplisitt at samfunnsfaglærerne på skolen var mest opptatt av historie. Videre ble det også eksplisitt uttrykt til elevene i undervisningen, noe dette sitatet fra et intervju med en av elevene er et eksempel på: «Læreren sa nettopp i forrige samfunnsfagtime at det som er viktig med samfunnsfag er historien, men det er også å reflektere over hva som skjer i dag.» Dette førte til at samfunnsfagundervisningen i stor grad besto av historietema, selv om aktuelle tema relatert til geografi og samfunnskunnskap også ble tatt opp.

Historiesentreringen i samfunnsfaget kom frem både gjennom hvilke tema som ble tatt opp i undervisningen og hvor mye tid som ble brukt på de ulike temaene. I 8. klasse fortalte en av lærerne og elevene jeg intervjuet at undervisningen besto av et overordnet tema i historie, hvor fire historiske hendelser ble behandlet, samt to tema i samfunnskunnskap og geografi. Det historiske temaet var revolusjoner, hvor det ble undervist om hendelsene rundt den amerikanske revolusjon, den franske revolusjon, den industrielle revolusjon og et tema som av læreboken ble omtalt som «1814 – en norsk revolusjon?» (Hellerud og Moen, 2006; Jore, 2018). I samfunnskunnskap var



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

det første temaet makt, som ble knyttet til lokalvalg, det politiske system og media som den fjerde statsmakt. Det andre temaet var nyheter, som de jobbet med gjennom hele året, hvor klassene så TV 2 Skoles nyhetssendinger og ukentlig hadde korte samtaler om hva som skjedde i nyhetsbildet. På tross av arbeidet med nyheter, etterlyste mange av elevene jeg intervjuet at samfunnsfaget tok opp aktuelle tema. I geografi hadde klassen en periode om vann i forkant av feltarbeidet, og en time med undervisning om land og hovedsteder i Europa under feltarbeidet. I 9. klasse var det få tema som ble tatt opp, men de brukte lang tid på hvert enkelt tema. I historie jobbet de med første verdenskrig (Jore, 2019), den russiske revolusjon og andre verdenskrig. Særlig andre verdenskrig var et tema elevene så frem til og brukte mye tid på i undervisningen, noe som kan forstås ut fra den sentrale plassen denne krigen har i historieforståelsen som konstrueres i samfunnsfaget på ungdomsskolen (Lenz og Nilssen, 2011). I samfunnskunnskap var tema rettssystemet, hvor Birgitte Tengs-saken fikk fokus gjennom at klassene lyttet til NRK-podcasten om etterforskningen.

### **2.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg beskrevet bakgrunn og kontekst for studien. Samfunnsfagets rolle i demokratiopplæring har blitt beskrevet, med særlig vekt på fagets mandat mellom legitimering og kritisk tenkning. Videre har jeg beskrevet og analysert læreplanverkene og de ulike læreplanene i samfunnsfag som var gjeldende da jeg gjennomførte feltarbeidet, samt den nye læreplanen som har blitt utviklet under arbeidet med avhandlingen. Endringen fra en disiplinlig organisering av samfunnsfaget og utviklingen av overordnede tverrfaglig emner har blitt beskrevet, og jeg har trukket frem LK20s relevans for avhandlingen, særlig for artikkel 3. Til sist i kapitlet har jeg presentert hvordan lærere og elever beskrev samfunnsfaget gjennom feltsamtaler og intervjuer, noe som utgjør et viktig premiss for hva slags datamateriale som analyseres i avhandlingens artikler.

### **3. Tidligere forskning**

I dette kapitlet skal jeg beskrive og analysere tidligere forskning som er relevant for avhandlingen. Dette innebærer å konstruere feltene jeg skriver innenfor samt begrunne hvor og hvorfor jeg plasserer avhandlingen i nettopp disse feltene. I tråd med det bredere fokuset for litteraturgjennomganger i kappen (Krumsvik, 2016, s. 54), vil jeg skissere opp to relevante forskningskontekster for å forstå avhandlingens bidrag. Begge feltene brukes til å tematisere sentrale spørsmål i samfunnsfagdidaktikken. Den første konteksten er medborgerskapsutdanning, hvor sentrale samfunnsfagdidaktiske tema er undervisning om kontroversielle spørsmål og kritisk tenkning i samfunnsfaget. Den neste konteksten er kritiske studier av utdanning og samfunnsfag, hvor kritisk multikulturalisme og post- og dekoloniale studier utgjør to retninger. De sentrale samfunnsfagdidaktiske spørsmålene er knyttet til hvordan globalisering tematiseres i faget og hvordan spørsmål knyttet til rase og rasisme kan forstås. Forskningskontekstene viser til store og omfattende felt. Målet er derfor ikke å gi en fullstendig oversikt over feltene, men å gi innblikk i sentrale diskusjoner og redegjøre for relevante forskningsbidrag for avhandlingsprosjektet.

#### **3.1 Medborgerskap og medborgerskapsutdanning**

Avhandlingens fokus på muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning gjør det relevant å kontekstualisere studien ut fra medborgerskapsutdanning. Medborgerskap som begrep er knyttet til det engelske «citizenship». I den norske konteksten skiller man mellom statsborgerskap, som viser til menneskers juridiske tilhørighet til nasjonalstaten, og medborgerskap, som omfatter politiske og sosiale rettigheter og praksiser så vel som normer for å utøve medborgerskapet (Børhaug, 2021, s. 48). Ifølge Isin og Nyers (2014, s. 1) kan medborgerskap forstås som en institusjon som medierer rettigheter og plikter mellom subjekter i politikken (subjects of politics) og de politiske institusjonene (the polity) subjektene tilhører. Medborgerskapet er tett forbundet med politikk og demokrati ved at det omfatter både sosiale og politiske sider ved livet som identitet, tillit og tilhørighet samt relasjoner til andre medborgere (Brochmann mfl., 2002, s. 57).

Medborgerskapsutdanning dreier seg om hvordan mennesker sosialiseres inn i og læres opp til å utøve medborgerskap. Det er omdiskutert hvilken betydning begrepet medborgerskapsutdanning skal ha. Motstridende ideer om hva begrepet kan og bør innebære peker mot at medborgerskapet alltid har en normativ dimensjon (Tväråna, 2019, s. 12). Skolen er en viktig arena for medborgerskapsutdanning. Dette kommer blant annet frem gjennom at demokrati og medborgerskap er sentrale tema i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017) og utgjør sentrale omdreiningspunkt både i tidligere og nåværende læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2013, 2020). Samfunnsfaget har en sentral posisjon i medborgerskapsutdanningen både fordi opplæring til demokrati er et sentralt mål i faget (Børhaug, 2007; Solhaug, 2003) og på grunn av fagets rolle i å skape nasjonal tilhørighet (Eikeland og Jacobsen, 1989; S. Lorentzen, 2005a, 2005b; Børhaug og Christophersen, 2012; Børhaug, 2021). Dette viser til spenninger knyttet til hvorvidt man ser oppdragelse eller kvalifisering som målet for samfunnsfaget (Carretero mfl., 2012; Olsson, 2016). Vektlegger man oppdragelse som mål, vil medborgerutdanning i større grad være innrettet mot å forankre rådende verdier hos elevene. Kvalifiseringsoppdraget vektlegger i større grad det frigjørende og kvalifiserende ved utdanningen gjennom en innretning mot autonomi og kritisk tenkning hos elevene (Tväråna, 2019, s. 12).

### **3.1.1 Studier av medborgerskap i skolen og samfunnsfaget**

Internasjonalt er forskning på medborgerskapsutdanning et stort felt, og omfatter mange ulike typer studier. I Norge er IEA-studien<sup>3</sup> The International Civic and Citizenship Education Study, heretter ICCS-studien, sentral i studiet av unges forståelse for og utøvelse av medborgerskap. Denne longitudinelle studien utføres i 24 land fra til sammen fire verdensdeler og gjentas hvert sjuende år, og Norge har vært med i 2009 og 2016. Målet er å kartlegge unges kjennskap til medborgerskap gjennom å studere deres forståelse av samfunnspolitiske spørsmål og deres samfunnspolitiske engasjement (Huang mfl., 2017). Undersøkelsen består både av en kunnskapstest og et spørreskjema til skoleelever, i tillegg til et spørreskjema rettet

---

<sup>3</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

mot rektorer og lærere. Studiens relevans for denne avhandlingen er at den kan bidra til å gi et bilde av 9.-klasseselevers kunnskaper om medborgerskap og samfunns-politiske engasjement på samme tidspunkt som jeg gjennomførte feltarbeidet i 8. og 9. klasse på en ungdomsskole.

I en analyse av de nordiske resultatene av ICCS-studien, peker Biseth, Hoskins og Huang (2021) på et skille mellom konvensjonell og transformativ forståelse av demokrati. De argumenterer for at konvensjonelle forståelser av demokrati er solid forankret i de nordiske medborgerskapsutdanningene, men peker på et forbedrings-potensial i hvordan utdanningen tilrettelegger for utviklingen av de unges samfunns-engasjement (Biseth mfl., 2021, s. 153). Dette resonnerer med hovedfunnene fra den norske ICCS-undersøkelsen fra 2016, som viser at elevene oppfatter at skolen ivaretar konvensjonelle demokratiske prinsipper, som et åpent klima for meningsbrytning og diskusjon, og at de har deltatt i en rekke demokratiske aktiviteter på skolen knyttet til elevrådet eller i debatter og diskusjoner på skolen (Huang mfl., 2017, s. 82). Samtidig oppgir elevene at de lærer lite om demokrati og medborgerskapsrelaterte tema sammenliknet med det internasjonale gjennomsnittet i undersøkelsen (Huang mfl., 2017, s. 10). Imidlertid opplever norske samfunnsfaglærere seg godt rustet til å undervise om et bredt spekter av demokrati og medborgerskapsrelaterte tema, på tross av at de oppgir å ikke ha fått god opplæring i temaene under utdanningen (Huang mfl., 2017).

Transformative forståelser av demokrati kan blant annet vise seg gjennom deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter utenfor skolekontekst. Funnene fra den norske ICCS-undersøkelsen viser at 75 prosent av jentene og 65 prosent av guttene i 9. klasse oppgir å ha vært engasjert i en eller flere slike aktiviteter (Huang mfl., 2017, s. 85). Engasjementet er størst for enkeltsaker, en tendens som også var synlig i mitt datamateriale, hvor mange av jentene jeg intervjuet viste stort engasjement for flyktnings situasjonen og sosiale bevegelser som *Refugees welcome*.<sup>4</sup> ICCS-studien

---

<sup>4</sup> En folkeaksjon som ble startet i 2015 som følge av den økte innvandringen fra land i Midtøsten, Sentral-Asia og ulike land i Afrika. Gruppen beskriver selv arbeidet sitt som en respons på at myndighetene ikke klarte å organisere et humanitært mottak og registrering av flyktninger (<https://www.facebook.com/refugeeswelcomenorway/> lesedato 17.12.2021).

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

viser videre at kun 10 prosent av elevene oppgir å være eller å ha vært med i formelle politiske organisasjoner eller aktiviteter, og her er det få kjønnsforskjeller (Huang mfl., 2017, s. 85–86). Tidligere studier har påpekt at politiske organisasjoner ofte blir en mer relevant arena for deltakelse når elevene blir litt eldre (Ødegård mfl., 2014). Hegna (2018, s. 55) argumenterer imidlertid for å ikke bare tolke ungdoms politiske intensjoner som et potensial for fremtidig deltakelse, men også som uttrykk for deres samfunnspolitiske selvbilde, interesse og emosjonelle engasjement.

### **3.1.1.2 Samfunnsfaget – engasjement og kontroverser**

I den samfunnsfagdidaktiske forskningslitteraturen beskrives engasjement både som en elevforutsetning og som et mål for faget. I en intervjustudie om elevers motivasjon for samfunnsfaget på videregående finner Børhaug og Borgund (2018, s. 110) at faget gir stort rom for elevens selvrefleksive identitetsprosjekter. Forfatterne hevder at det som engasjerer elevene er tema som fremkaller følelser, reiser etiske spørsmål og/eller handler om dem selv. Ut fra det samme datamaterialet drøfter Børhaug og Langø (2020) elevenes engasjement i faget sosiologi og sosialantropologi på videregående skole. De finner at faget først og fremst engasjerer elevene emosjonelt, og i noen grad politisk. Elevenes politiske engasjement forstås både som et uttrykk for politisk engasjement under utvikling, og slik i tråd med samfunnsfagets mål om danning til demokratisk deltakelse, men også som en beredskap som kan aktiveres under visse omstendigheter (Børhaug og Langø, 2020, s. 59). I tråd med Sandahl (2013) vektlegger Mathés (2018, s. 21) studie av ungdoms konseptualisering av det politiske, samfunnsfagets rolle, mulighet og ansvar for å forberede ungdom med ulik grad av engasjement for politikk til kunnskapsbasert demokratisk deltakelse. Studiene argumenterer for fagets rolle i å kvalifisere elevers engasjement.

Samfunnsfagets vekt på opplæring til demokrati gjennom engasjement og deltakelse gjør at aktuelle og omdiskuterte tema har en sentral plass i faget. I utdanningsforskning har slike tema siden starten av 1980-tallet blitt betegnet som undervisning om kontroversielle tema (Dearden, 1981; Stradling, 1984) og blitt sett som sentrale for elevers demokratiopplæring (Hess og Avery, 2008; Hess, 2009; Hess og McAvoy, 2015; Noddings, 2017). I denne avhandlingen forstås kontroversielle tema i tråd med Ljunggren, Englund og Unemar-Öst (2015, s. 12–13) som tema med stor samfunns-

politisk relevans, som ikke har noen entydige svar, kan vekke sterke følelser og hvor det kan foreligge sterke og ulike oppfatninger mellom individer og grupper i samfunnet. Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og jeg (2022, s. 7) påpeker at denne definisjonen vektlegger sammenhengen mellom det politiske og emosjonelle, og ser følelser som en integrert og sentral del av demokratisk deltakelse og medborgerskapsidentitet. Vi bygger videre på definisjonen, men knytter kontroversielle tema sterkere til det emosjonelle og argumenterer for at når kontroversielle og emosjonelle tema berører elever og læreres liv, identitet eller menneskeverd, kan undervisningen få en sensitiv karakter (Goldschmidt-Gjerløw mfl., 2022, s. 8). Slik forstås begrepene kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema som samlebetegnelser på problemstillinger preget av høy politisk og emosjonell intensitet, som kan skape debatt og uenighet samt berører lærere og elevers liv og identitet på ulike måter.

Innen den norske fagdidaktiske forskningslitteraturen har kontroversielle tema hovedsakelig blitt skrevet om i samfunnsfag og religion. I litteraturen trekkes det frem ulike begrunnelser for å vektlegge kontroversielle tema i undervisningen. For elevene kan undervisning i slike emner blant annet bidra til å utvikle deres faglige ferdigheter, som øvelse i stillingstaking, deltakelse i diskusjoner og debatter (Sætra, 2021). Kontroversielle tema kan skape rom for å få frem og imøtegå holdninger som går på tvers av skolens og fagets demokratiske verdigrunnlag, og kan slik være en arena hvor også holdninger som ikke aksepteres i andre ytringsrom får komme til uttrykk (Flensner og von der Lippe, 2019). Samtidig kan dette gi utfordringer med å gjøre klasserommet til en trygg arena for alle elever (K. G. Eriksen og Sibeko, 2022; Jore, 2022). Videre kan kontroversielle tema gi elevene øvelse i å forstå og kritisk analysere samfunnsspørsmål (G. Lorentzen og Røthing, 2017, s. 127) samtidig som kompleksiteten i temaene gjør at elevene ofte trenger kunnskap om og hjelp til å forstå dem for å kunne skape meningsfulle narrativ (Anker og von der Lippe, 2015). Ut fra intervjuer med lærere og elever drøfter Sætra (2021) hvordan affekt og emosjoner virker inn i undervisning om kontroversielle tema. Følelser er særlig fremtredende i konstruksjoner av forestillinger om «oss» og «de andre», og håndtering og eksponering av følelser trekkes frem som sentrale i elevenes interaksjonsmønster.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

At mange lærere opplever det som utfordrende å håndtere kontroversielle tema i klasserommet (Lintner, 2018, s. 18), kan nettopp være knyttet til følelsene temaene kan vekke (Anker og von der Lippe, 2017; Blennow, 2019; Goldschmidt-Gjerløw mfl. 2022; Røthing, 2017; S. H. B. Svendsen, 2014b; Flensner, 2019; Sætra, 2021). Flensner (2019) viser hvordan tema relatert til konfliktene i Midtøsten rammes inn på ulike måter i samfunnsfag- og religionsundervisningen i Sverige. Det som er felles for fagene er at elevsammensetningen i de ulike klassene påvirker hvorvidt temaet fremstår som kontroversielt eller ikke. Dette illustrerer at hva som fremstår som kontroversielt er kontekstavhengig (Goldschmidt-Gjerløw mfl., 2022; Sætra, 2019). Blennow (2019, s. 210) viser hvordan elever som uttrykker forståelse for religiøse begrunnelser for terrorangrepene i Frankrike i 2015 blir møtt av medelevenes avvisning og fordømmelse. Dette kommer til uttrykk gjennom konstruksjonen av et sterkt emosjonelt fellesskap sentrert rundt «svenskhet» og «godhet» som bekrefter majoritetselevenes maktposisjon. I en studie av medierepresentasjoner i religionsundervisningen drøfter Audun Toft (2019) dilemmaene og overveielsene religionslærere hadde da de planla og underviste om de samme terrorhendelsene i Frankrike (Toft, 2020). Han drøfter hvordan undervisningsoppleggene på ulike måter og i ulik grad bidro til å problematisere stereotype mediefremstillinger av islam. Hvordan slike stereotype forestillinger kan problematiseres i samfunnsfagundervisningen, er spørsmål jeg drøfter i artikkel 3.

Det går et skille i fagfeltet mellom de som ser konsensus (Hess, 2009; Englund, 2016) eller uenighet (Ljunggren, 2010; Ruitenbergh, 2009; Tryggvason, 2018 Sætra, 2021) som et overordnet mål for samfunnsfagundervisning og for undervisning om kontroversielle tema. Forskjellige former for debatt og diskusjon med ulike mål har styrker og svakheter i ulike konkrete undervisningsopplegg (Jerome og Algarra, 2005). Å ta den andres perspektiv og å komme frem til konsensus vil være et mål i noen undervisningssituasjoner (Englund, 2016), men ikke i alle. Tryggvasson (2018) argumenterer ut fra Chantal Mouffe (2005) for å se protestbaserte elevaksjoner som elevenes motstand mot skoleledelsens forsøk på å konstruere skolen som et deliberativt rom for meningsytringer (Tryggvason, 2017). I norsk sammenheng kan Iversens (2012) analyse av at norske religionslærere ofte vektlegger enighet peke mot at det kanskje er større behov for å utvikle forskning på hvordan undervisning og

praksiser kan romme uenighet. Demokratiforståelsen uenighetsfellesskapet bygger på (Iversen, 2014) baserer seg på agonismen som en radikal politisk filosofi (Mouffe, 2005). Målet med denne demokratiforståelsen er at klasseromfellesskapene skal bygge på felles respekt for demokratiske spilleregler og verdier som frihet og likhet for alle (Mouffe, 2005) heller enn verdifellesskap fundert i nasjonale eller kulturelle grupper. I denne avhandlingen er jeg inspirert av agonismens radikale demokratiforståelse (Mouffe, 2005; Ruitenbergh, 2009; Tryggvason, 2018) hvor konflikt, politiske følelser, identiteter og relasjonelle maktforhold mellom «oss» og «de andre» er sentrale aspekt (Ahmed, 2014). Dette drøftes særlig i artikkel 3, hvor frykt forstås som en del av elevenes politiske følelser.

### **3.1.2 Demokratiforståelse, nasjonal identitet og kritisk tenkning**

Demokratiforståelse og nasjonal identitet er spørsmål som har vært nært forbundet i vestlige utdanningssystemer. Det å skape oppslutning om demokratiske prinsipper og sentrale statlige institusjoner er grunnleggende i skolen og samfunnsfagets rolle i å konstruere og skape oppslutning om nasjonal identitet (Børhaug og Christophersen, 2012; S. Lorentzen, 2005a, 2005b; Solhaug og Børhaug, 2012). Børhaug (2021, s. 163) vektlegger at den demokratiske utdanningen i skolen både bidrar til å etablere nasjonalstaten som kjerne i emosjonelle og identitetsskapende nasjonalfølelser, samt utgjør en grunnleggende kategori i samfunns- og politikkforståelse. Carsten Ljunggren (2014) drøfter hvordan ambivalens som didaktisk prinsipp kan ligge til grunn for dialogisk medborgerskapsutdanning, hvor spørsmål om hva som kan konstituere en nasjonal identitet i vår tid tas opp. Ljunggren (2014, s. 37) forstår dagens samfunn som multietisk, hvor det er vanskelig å enes om felles verdier og hvor nasjonal identitet viser til hva det til enhver tid betyr å være en innbygger i et gitt samfunn og delta i dets ulike etiske fellesskap. Dersom nasjonal identitet forstås som en pågående konstruksjon, vil ikke utdanningen først og fremst handle om å gi elevene kunnskap om og forståelse for demokrati, men om å bidra til å skape individuelle og kollektive subjektiviteter (Ljunggren, 2014, s. 35). Ved å anvende ambivalens som didaktisk prinsipp for å skape rom for dialog mellom elever og lærere om hva som kan utgjøre felles verdier og ikke, kan man sikre en multietisk medborgerskapsutdanning. Slik argumenterer Ljunggren (2014, s. 39–40) for at man kan gi meningsdannelse rundt nasjonal identitet en politisk rolle heller enn å



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

politisere en spesifikk nasjonal identitet. Dette innebærer at samfunnsfaget legger til rette for problematisering og kritisk tenkning.

### **3.1.2.1 Kritisk tenkning i samfunnsfag**

Kritisk tenkning er en hovedmålsetting i skolen og samfunnsfaget, og trekkes frem i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020), policy-dokument (Kunnskapsdepartementet, 2015) og samfunnsfagdidaktisk forskningslitteratur. De ulike dokumentene legger imidlertid litt ulike betydninger av kritisk tenkning til grunn. Stortingsmelding 28 (2015–2016) vektlegger samfunnskritikk og evnen til å stille spørsmål ved vedtatte sannheter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22) noe som ifølge Ferrer og Wetlesen (2019) knytter an til dannelsesbegrepets forståelse av kritisk tenkning (Hellesnes, 1992). I læreplanverkets overordnede del knyttes kritisk tenkning til vitenskapelig metode og kildekritikk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Alle disse tre forståelsene finner vi igjen i læreplanens beskrivelse av kjerneelementene for samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2–3). Videre inneholder også den nye definisjonen av skolens kompetansebegrep en interessant utvidelse ved at kritisk tenkning er inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

De ulike forståelsene av kritisk tenkning som kommer frem i læreplanverket og policy-dokumentene, finner man også igjen i samfunnsfagdidaktisk forskning. Angela Bermudez (2015) identifiserer fire ulike former for kritisk tenkning i historie og samfunnsfag:<sup>5</sup> *kritisk tenkning-bevegelsen, moralsk utdanning, historieutdanning og kritisk pedagogikk*. Innen *kritisk tenkning-bevegelsen* forstås kritisk tenkning som en meningsfull, metakognitiv og selvkorrigerende prosess. Kritisk tenkning handler slik om refleksiv og fornuftig tenkning rettet mot å avgjøre hva man skal tenke eller gjøre (Bermudez, 2015, s. 104). I *moralisk utdanning* viser kritisk tenkning til en prosess hvor man både identifiserer ulike moralske dilemma og omstridte tema, engasjerer seg i vurderinger av disse samt forsøker å artikulere ulike synspunkter og stiller dem opp i forhold til hverandre (Bermudez, 2015, s. 105). Kritisk tenkning

---

<sup>5</sup> Bermudez (2015) vektlegger en multidimensjonal forståelse av kritisk tenkning, noe som kommer tydelig frem når man undersøker de forskjellige litteraturene som skriver frem ulike begrep om kritisk tenkning.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

innen *historieutdanning* beskriver Bermudez (2015, s. 105) som opplæring i historisk tenkning og forståelse. Dette er viktig for å hjelpe elever til å bygge opp en kritisk forståelse av sammenhengene mellom fortid og nåtid, sosiale og personlige faktorer, historiske prosesser og samtidige tema (Bermudez, 2015, s. 105). Målet er å bygge opp historiebevissthet gjennom kritiske undersøkelser av hvordan forståelser av fortid danner grunnlaget for forståelser av samtid. En sentral del av dette er kildekritikk, som viser til opplæring og bevisstgjøring rundt historiske kilder og kildebruk (Kvande og Naastad, 2020; Ohman-Nielsen, 2007). *Kritisk pedagogikk* trekker på marxistisk inspirerte perspektiv, og tar sikte på å utvikle en reflektiv kritikk av kunnskapskonstruksjon og -produksjon innen sosiale, kulturelle og politiske praksiser (Bermudez, 2015, s. 105).

Ut fra Bermudez sin kategorisering, kan avhandlingens artikler sies å trekke på innsikter fra historieutdanning og kritisk pedagogikk. Datamaterialet i artikkel 1 og 2 viser ulike måter å gjennomføre kildekritikk på av både historiske kilder og læremidler, men også av situasjoner fra praksis i datamaterialet. I artikkel 1 ønsket elevene å ha med et utdrag fra Grunnloven av 1814 som historisk kilde. I artikkel 2 undersøkte jeg lærebokens tematisering av første verdenskrig og sammenliknet fremstillingen med forskningslitteratur som beskrev krigen. I begge artiklene kopler jeg sammen analyser av kildene, samt elever og læreres tolkninger av og reaksjoner på dem, til teoretiske begreper fra postkolonial teori. Slik kopler artiklene det kildekritiske arbeidet sammen med innsikter fra kritisk pedagogikk.

I Malin Tvärånas (2019) avhandlingsarbeid om kritisk dømmekraft i samfunnsfaget i Sverige benytter hun Bermudez kategoriseringer og foreslår å se på kritisk pedagogikk som perspektiv som er inspirert av ulike sosiologiske, marxistiske, post-strukturalistiske og feministiske teoretikere, som blant annet Michel Foucault, Pierre Bourdieu og Julia Kristeva (Tväråna, 2019, s. 23). I norsk kontekst er det flere avhandlingsprosjekt som tematiserer kritisk tenkning inspirert av kritisk pedagogikk. Thomas Noven Eide (2021) sin pågående avhandling om ferdigheter i samfunnskunnskap på videregående skole analyserer kritisk tenkning ut fra Bourdieus klassebegrep. Kristin Gregers Eriksens (2021b) avhandling og denne avhandlingen bidrar med å utforske hva de- og postkoloniale perspektiv tilfører kritisk tenkning og

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

perspektiv i samfunnsfagdidaktikk og -forskning. Disse avhandlingene står i en foucauldiansk tradisjon, men vektlegger også innsikter fra tenkere som Frantz Fanon (1986), Edward Said (1979), Gayatri Spivak (1988), Dipesh Chakrabarty (2008) og Boaventura de Sousa Santos (2001). Perspektivene har implikasjoner for kritisk tenkning ved at de – i tillegg til å forutsette kritikker av kunnskap/makt-forhold – har koloniale maktforhold som utgangspunkt. Post- og dekoloniale perspektiv deler mange tilnærminger til kritisk tenkning, som analyser av fravær (Santos, 2001; Spivak, 1988), ambivalens og tvetydigheter (Bhabha, 1984; Spivak, 1988, 1994). Det som skiller perspektivene, er hva slags vitenskapsteoretiske nivå de forholder seg til. Postkolonial teori er rettet mot epistemologi og vektlegger perspektivmangfold. Dekolonial teori er ontologisk orientert og setter søkelys på andre måter å være i verden på. Dekolonial teori forutsetter dekonstruksjoner av modernitet og vektlegger i større grad politisk-materielle endringer (Stein og Andreotti, 2016, s. 233).

### **3.1.2.2 Kritisk tenkning og samfunnsfagets normative mandat**

Avhandlingens søkelys på identifikasjonsmuligheter i samfunnsfagundervisningen aktualiserer spørsmål om forholdet mellom kritisk tenkning og etiske og normative spørsmål. Skolens samfunnsmandat er forankret i menneskeverd (Goldschmidt-Gjerløw mfl., 2022; Lile, 2019). Skolen og samfunnsfaget er normativt forpliktet til å skape oppslutning om menneskeverd, slik det er fortolket i menneskerettighetene, kulturelt mangfold, likestilling, demokrati og bærekraftig utvikling. Samtidig skal samfunnsfaget utvikle elevenes evne til å tenke kritisk, også rundt disse temaene. Dette innebærer at dilemma og ulike synspunkt skal synliggjøres slik at elevene får mulighet til å danne seg sine egne meninger (Ferrer og Wetlesen, 2019, s. 17; Børhaug og Christophersen, 2012).

Koplingen mellom kritisk tenkning, det normative og fri meningsdannelse gjør samfunnsfaget sentralt i elevenes dannelsesprosesser (Hellesnes, 1992; Klafki, 2001). Jon Hellesnes (1992) vektlegger kompleksiteten i dannelsesprosesser ved å vektlegge at undervisning både må gi en helhetsforståelse av samfunnet, være kritisk problematiserende, men også dialogisk og allosentrisk for å tilrettelegge for elevers danning. Hellesnes sitt dannelsesbegrep har likheter med Leonel Lims (2015) konseptualisering av kritisk tenkning i samfunnsfaget. Lim (2015, s. 15) argumenterer

for å se kritisk tenkning som en epistemologisk praksis som er sosialt, relasjonelt og kontekstuellet forankret. Å fremme kritisk tenkning i samfunnsfaget innebærer slik å trene elevene i å se hvordan deres liv er forbundet med andres på ulike måter og å kunne ta den andres posisjon og perspektiv. Lims (2015, s. 16) konseptualisering av kritisk tenkning tar utgangspunkt i hvordan forskjeller knyttet til klasse, rase, kjønn og koloniale maktforhold skaper sosiale realiteter, og hvordan dette påvirker hva som fremstår som problematisk for representanter for ulike sosiale grupper. Kritisk tenkning er sentralt for medborgerskapsutdanning fordi den kan gi elever mulighet til å kjempe mot sosial urettferdighet gjennom å avdekke og problematisere ulike former for undertrykkelse (Lim, 2015, s. 18). I avhandlingsprosjektet kommer dette blant annet frem i artikkel 1, hvor elevenes ønske om å skrive om jødeparagrafen var en undersøkelse av hvem som fikk tilgang til demokratiske rettigheter i Grunnloven. Artikkel 2 tar videre opp hvordan elevenes forestillinger om Afrika som et kontinent av mangler kontres av en elevs inversjon av Europa og Afrikas etablerte roller.

Dette peker mot at samfunnsfagundervisningen kan ha et potensial for å skape ulike medborgerskapstyper. Westheimer og Kahne (2004, s. 239) drøfter tre ulike varianter av *den gode* medborgeren som kommer frem i demokratiutdanningsprogram i det amerikanske skolesystemet: *den personlig ansvarlige medborgeren*, *den deltakende medborgeren* og *den sosialt rettferdighetsorienterte medborgeren*.<sup>6</sup> Deres undersøkelse viser at den personlig ansvarlige medborger får mest oppmerksomhet i undervisning for demokrati, noe de mener kan skape svake vilkår for kritisk tenkning siden den bygger på lydighet og lojalitet mot systemet. Dette kan potensielt undergrave kritisk problematisering som demokratisk kompetanse (Westheimer og Kahne, 2004, s. 243–244). De to andre typene medborgere har begge målsettinger om å løse sosiale utfordringer. Den deltakende medborgeren jobber innenfor systemet, mens den rettferdighetsorienterte medborgeren stiller kritiske spørsmål ved systemet og strukturene som skaper det og jobber for å endre disse (Westheimer og Kahne, 2004, s. 240). I forhold til de empiriske eksemplene drøftet i avhandlingsartikler kan vi si at elevene i begge eksemplene søker å stille spørsmål ved systemet

---

<sup>6</sup> I originalen: «The personally responsible citizen», «the participatory citizen» og «the justice-oriented citizen» (Westheimer og Kahne, 2004, s. 239).

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

og strukturene som skaper urettferdighet, noe som peker mot den rettferdighetsorienterte medborgertypen. Det systemkritiske, helhetlige fokuset og koplingen til globale spørsmål og maktforhold som den rettferdighetsorienterte medborgerskaps-typen innebærer, løfter frem det globale som et kjerneområde i samfunnsfaget. Hvordan samfunnsfaget tar opp i seg og utfordres av globale spørsmål vil nå undersøkes med utgangspunkt i hvordan multikulturalisme, kritisk multi-kulturalisme, post- og dekoloniale perspektiv har blitt tatt opp i og påvirket faget.

### **3.2 Elevmangfold, likeverd og globale perspektiv**

Utdanningssystemet og skolen er forpliktet til å skape likeverdige rammer for opplæring for alle elever (Opplæringsloven, 1998). Både kvantitative (Bakken, 2016; Fjeldstad mfl., 2010; Hegna, 2014, 2018; Huang mfl., 2017) og kvalitative studier (Chinga-Ramirez, 2015; I. M. Eriksen, 2017; Solbue, 2014) viser imidlertid at skolen ikke gir elevene like muligheter for læring og utvikling gjennom å skape likeverdige rammer for opplæringen. For samfunnsfaget generelt og denne avhandlingen spesielt er det derfor relevant for å hva slags muligheter for identifikasjon samfunnsfagundervisningen skaper og dermed også hvordan faget kan skape rammer for tilhørighet for alle elever. Det har blitt utarbeidet ulike pedagogiske og didaktiske rammeverk for å tilrettelegge for likeverd i skolen som helhet og i fagene. For den videre diskusjonen er multikulturell utdanning et utgangspunkt.

Historisk har multikulturell utdanning vokst frem som et resultat av ulike gruppers kamp for grunnleggende rettigheter og anerkjennelse verden over. Ifølge Banks (2009, s. 11) har skolesystemet i vestlige land i stor grad bygd på en assimileringsideologi. Dette begrunner han ved å vise til skolens sentrale plass i nasjonsbyggingsprosesser (Slagstad, 2015), dets rolle i å etablere nasjonal identitet basert på et språklig og kulturelt fellesskap samt formidling av en felles nasjonal historie for medborgerne. Assimileringsideologien kan forstås som nasjonalstatenes forsøk på å overkomme de mulige spenningene myriadene av det kulturelle, etniske, religiøse og lingvistiske mangfoldet befolkningen i de ulike vestlige landene kunne forårsake. For å håndtere disse fikk utdanningssystemet og skoleverket funksjonen å skape likhet heller enn å reflektere og representere forskjeller.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Assimileringsideologien fremholdt et liberalistisk ideal om likeverdig deltakelse for alle. Samtidig forutsatte fremveksten av det moderne, liberale og fleksible samfunnet at medborgere forlot sine etniske, kulturelle og religiøse overbevisninger. Revitaliseringsbevegelsene som oppsto på 1960- og 1970-tallet avdekket, problematiserte og kritiserte den liberale assimileringsideologien og kjempet for retten til tilhørighet og verdsetting av ulike kulturelle identiteter. Bevegelsene satte søkelys på hvordan den liberale assimileringsideologien skapte systematisk og strukturell ulikhet mellom grupper av mennesker, hvor den hvite, etniske og kulturelle middel- og overklassen dominerte. Disse gruppene mestret systemet og fikk uttelling gjennom å oppnå posisjoner på felt som utdanning, arbeid og sentrale samfunnsarenaer som kultur og politikk (Banks, 2009, s. 12). Utviklingen av stater som reflekterte og anerkjente mangfoldet i befolkningene forutsatte anerkjennelsen av den historiske urettferdigheten minoriteter har blitt utsatt for (Kymlicka, 2003). En radikal endring av utdanningssystemet og skolens undervisning var sentralt i revitaliseringsbevegelsenes kamper for rettferdighet.

Ifølge Banks (2009, s. 15) består multikulturell utdanning i dag av arbeid på ulike områder. Det innebærer å integrere innhold fra ulike kulturer, bevisstgjøre elevene på kunnskapskonstruksjonsprosessene som foregår i utdanning, arbeid med å redusere fordommer og å skape en skolekultur som bemektiger elever fra diskriminerte grupper, samt en pedagogikk som tilrettelegger for at alle elever skal kunne lykkes i skolen uavhengig av sosial bakgrunn (Banks, 2009, s. 15). Det er stor oppslutning om disse målene blant teoretikere, forskere og lærere, selv om den konseptuelle forståelsen og implementeringen av dem ofte er mangelfull (Shannon-Baker, 2018). Videre benyttes også ulike begrep i ulike deler av verden. I Europa har Europarådet (se blant annet Byram, 2009) vedtatt at man heller skal bruke begrepet interkulturell utdanning. I Norge har flerkulturell utdanning lenge blitt brukt (Hilt, 2020; Pihl, 2010; Sand, 2008; S. Svendsen mfl., 2019), selv om en del forskere har argumentert for å heller ta i bruk begrepet interkulturell fordi det angivelig bygger på mindre statiske forståelser av kultur (Solbue, 2014; Øzerk, 2008).

Multikulturell utdanningsteori, -forskning og -praksis kan åpne for helhetlige og gode innganger til undervisning og forskning, slik Banks (2009) argumenterer for.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Samtidig har de ulike dimensjonene i ulik grad blitt vektlagt i forskjellige varianter av multikulturell utdanning. De mest utbredte variantene er ofte overfladiske former for multikulturell utdanning som vektlegger etnisk, religiøs eller kulturelt innhold som et tillegg til den eksisterende læreplanen. Mangfold markeres ofte ved at skolen arrangerer flerkulturell(e) dag(er) eller uke(er), noe som ses som positive bidrag til kulturell inklusjon og forsterker samhold mellom elever og lærere (Dewilde mfl., 2018; Kumashiro, 2002; Niemi mfl., 2014). På tross av positive bidrag har denne innfallsvinkelen blitt betegnet som *lat* multikulturalisme (Watkins og Noble, 2019). Den har blitt kritisert for å essensialisere og eksotifisere etnisitet, kultur og religion (Kumashiro, 2002; Øzerk, 2008; Watkins og Noble, 2019), for å iverksette overflatiske tiltak samt å i liten grad adressere og problematisere de strukturelle maktforholdene som skaper ulikhet blant elevene (May, 2009). Disse kritikkene har blitt skrevet frem både av forskere innen kritisk multikulturalisme (May, 2009; May og Sleeter, 2010; Westrheim og Hagatun, 2015), av forskere innen antirasistisk utdanning (K. G. Eriksen og Sibeko, 2022), hvithetsstudier (Fylkesnes, 2019), kritisk raseteori (Ladson-Billings, 1998; K. G. Eriksen, 2020) og urfolksperspektiv, samt post- og dekoloniale perspektiv (K. G. Eriksen, 2021b; Jore, 2018, 2019; Mikander, 2016b; Moncrieffe, 2020; Rios, 2018; Åberg, 2022).

### **3.2.1 Elevmangfold, likeverd og globale perspektiv i samfunnsfaget**

I samfunnsfag og i samfunnsfagdidaktisk forskning har spørsmål om elevmangfold og likeverd i faget kommet frem i begrunnelser for faget (Børhaug, 2005; K. G. Eriksen, 2021b; Solhaug, 2012, 2021), i undersøkelser av læreplan og læremidler (K. G. Eriksen, 2018; Midtbøen mfl. 2014a; Mikander, 2016b) samt i undersøkelse av fagdidaktiske praksiser (Blennow, 2019; K. G. Eriksen, 2021b; Jore, 2018, 2019, 2022; Åberg, 2022). Anerkjennelse av mangfold og problematiseringen av medborgerskapsutdanning har blitt tydeligere i samfunnsfaget gjennom at man har stilt spørsmål ved nasjonalstaten som selvsagt referanseramme for medborgerne og for samfunnsfaget. Globalisering innebærer blant annet at tilknytning og identitet kan uttrykkes gjennom tilhørighet til og deltakelse i lokale, nasjonale, transnasjonale og globale nettverk og institusjoner. Tradisjonelle forståelser av medborgerskapet forutsetter at nasjonalstaten som politisk institusjon utgjør og skaper rammene for medborgeres tilhørighet, rettigheter og plikter. Dette kan problematiseres gjennom å

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

anvende performative forståelser av medborgerskap (Isin og Nyers, 2014, s. 2). Isin og Nyers (2014, s. 9–10) foreslår begrepet *begynnende medborgerskap* om prosessen for å anerkjenne diskriminerte eller ekskluderte sosiale grupper som faller mellom eller utenfor rammene for tilhørighet til nasjonalstaten. Problematiseringene av nasjonalstatens rammer for rettigheter og plikter som begynnende medborgerskap åpner for, kan blant annet innebære at samfunnsfaget gir anerkjennelse og støtte til grupper som er i prosesser med å oppnå anerkjennelse (Isin og Nyers, 2014, s. 10). Ut fra dette argumenterer Isin og Nyers for å utforske begrepet *globalt medborgerskap*.

### **3.2.2 Globalisering og globalt medborgerskap i samfunnsfag**

Globalisering og globalt medborgerskap fremstilles av flere som en utfordring for samfunnsfaget (Børhaug, 2005, 2021 Solhaug, 2012). Dette kan blant annet henge sammen med at begrepet om globalt medborgerskap ikke har en klar politisk institusjonell forankring. I sin diskusjon av begrunnelser for samfunnsfaget trekker Børhaug (2005) frem nytte, nasjonalstatlig legitimering og danning som tre begrunnelser for faget. Han argumenterer for at dannelsesperspektivet er viktig fordi det vektlegger deltakelse for å forandre samfunnet gjennom å kritisk vurdere samfunnsforhold og politisk deltakelse. Globalisering utgjør en utfordring i denne sammenhengen fordi samfunnsstrukturene og deltakelsesmulighetene endrer formene for og rammene for politisk myndiggjøring (Børhaug, 2005, s. 180). Ifølge Solhaug (2012) utfordrer globalisering både metodologisk nasjonalisme (Wimmer og Schiller, 2003) i samfunnsfaget og endrer rammene for spørsmål om likeverd, rettferdighet og marginalisering i faget (Solhaug, 2012, s. 203).

Børhaug og Solhaug skriver frem litt ulike svar på hvilke utfordringer globalisering utgjør for samfunnsfaget ved å bruke ulike deler av medborgerskapsteori. Sentralt for Børhaug er en kombinasjon av liberal medborgerskapsteori og idealer fra kommunitaristisk teori (se blant annet Børhaug og Christophersen, 2012, s. 14–15). Ifølge Kymlicka (2002, s. 248) kan medborgerskap sies å mediere liberal og kommunitaristisk teori. Kommunitarisme ser på kulturelt og sosialt integrerte lokalsamfunn som samfunnets grunnenheter. Dette har implikasjoner for synet på forskjeller, siden for stor variasjon vil kunne undergrave solidaritet, innordning i fellesskap og tilliten mellom folk. Et kommunitaristisk ideal kan utfordres i møte med



globalisering, fordi et trekk ved globalisering er større variasjon og mangfold, noe som kan skape større forskjeller og slik utfordre fellesskap. Solhaug (2021, s. 135–136) argumenterer for å ta utgangspunkt i kosmopolitiske ideal for å tenke rundt undervisning i en globalisert samtid. Kosmopolitiske ideal innebærer personlig åpenhet overfor ulikheter, noe som utgjør utgangspunkt for inkludering av og involvering med mennesker uavhengig av tilhørighet til sosiale kategorier. Når dette knyttes til medborgerskapsbegrepet, innebærer den en form for moralsk universalisme, med demokrati og menneskerettigheter som universelle normer (Solhaug, 2021, s. 136).

Både det kommunitaristiske og det kosmopolitiske idealet kan kritiseres for å avpolitiserer maktforhold i samfunnet og i samfunnsfagundervisningen. Kommunitarismens grunnenhet, de kulturelt og sosialt integrerte lokalsamfunn, kan kritiseres for å iscenesette forskjeller mellom mennesker som mulige trusler for fellesskap (Cowden og Singh, 2017). Da risikerer man å vektlegge og legitimere enhet og slik forsterke monokulturelle tendenser. Likhet og forskjeller kan skapes og forsterkes av politiserte maktforhold, noe som utgjør en grunnleggende innsikt for å anerkjenne minoriteter (Isin og Nyers, 2014), enten i lokale, nasjonale, transnasjonale eller globale sammenhenger. På den andre siden fremstilles det kosmopolitiske ideal, å imøtegå forskjeller ut fra en moralsk universalisme, som tilgjengelig for alle. Dette underspiller at denne tilgangen er privilegert og historisk har vært forbundet med koloniale og klassemessige maktforhold (Spivak, 2004). Analysene av hvordan både kommunitarismen og kosmopolitiske ideal avpolitiserer maktforhold peker mot behovet for kritiske rammeverk for å problematisere tilhørighet og medborgerskap i samfunnsfaget. Post- og dekoloniale perspektiv er eksempler på slike rammeverk, som særlig legger vekt på hvordan koloniale maktforhold kan bidra til å konstituere våre forståelser av likhet og forskjeller.

### **3.2.3 Elevmangfold og likeverd i læreplaner og læremidler**

Hvordan har læreplaner og læremidler i samfunnsfag forholdt seg til og tematisert elevmangfold og likeverd? I en omfattende studie av samfunnsfagbøker utgitt etter LK06 i kombinasjon med intervjuer med elever og lærere i ungdoms- og videregående skole, peker Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014a, 2014b) på tegn til modning i

hvordan norske lærebøker omtaler etniske og religiøse minoriteter. Samtidig viser de hvordan lærebøkene ofte presenterer fenomenen som rasisme i sammenheng med ekstreme hendelser og som noe som finnes andre steder enn i Norge eller som noe som tilhører fortiden, som for eksempel holocaust eller apartheid. Denne eksternaliseringen bidrar til å konstruere et bilde av Norge som fargeblindt, og står i sterk kontrast til empirisk forskning som viser elevers erfaringer med rasisme (K. G. Eriksen, 2020; S. H. B. Svendsen, 2014b). Slike eksepsjonelle forestillinger bygges også opp gjennom lærebøkens fremstillinger av norske og europeiske seksualnormer som overlegne, utviklede og motsatt de stereotype fremstillinger av afrikansk seksualitet og familieformer (Røthing og Svendsen, 2011). Liknende trekk finner vi i Loftsdóttirs (2009) analyser av islandske lærebøkers fremstillinger av «de andre» som konstituerende for det islandske «vi» som skrives frem i bøkene. Dynamikken finner man også i stereotype og andregjørende fremstillinger av samene i læreplaner og lærebøker i samfunnskunnskap og historiedelen av samfunnsfaget (K. G. Eriksen, 2018b; Kvande, 2015; Olsen, 2017).

I sine analyser av lærebøker i historie og samfunnskunnskap for ungdoms- og videregående skole, benytter G. Lorentzen og Røthing (2017) normkritiske og postkoloniale perspektiv. De argumenterer for at perspektivene kan bidra til å identifisere og utfordre fremstillinger og forståelsesmåter som opprettholder forestillinger om vestlig overmakt (G. Lorentzen og Røthing, 2017, s. 128). Pia Mikanders (2016b) avhandling analyserer diskurser om vestlig overlegenhet i finske samfunnsfag-lærebøker for mellomtrinnet og viser hvordan lærebøkene er investert i eurosentrisk narrativ både i fremstillinger av historiske og samtidige tema. Dette pekes også på i internasjonale forskningsbidrag hvor analyser av læremidler bekrefter hegemoniet eurosentrisk narrativ har i samfunnsfaget, noe som særlig er undersøkt i historiedelen av faget (Araújo og Maeso, 2015; Moncrieffe, 2020; Rüsen, 2004; Schissler og Soysal, 2005).

Det går et skille mellom de som er posisjonert i en mer transformativ forståelse av historieundervisning i samfunnsfaget og de som argumenterer for nødvendigheten av radikale brudd med eurosentrisk og koloniale kunnskaps- og maktregimer. Forskere innenfor de transformative perspektivene argumenterer for å utfordre euro-

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

sentrismen gjennom å utvide nasjonale og europeiske narrativ ved blant annet å fokusere på transnasjonale relasjoner, å undervise global historie, revaluere andre kulturelle narrativ samt å vektlegge multiperspektivitet (Rüsen, 2004; Schissler og Soysal, 2005). Disse strategiene kan kritiseres for å ikke anerkjenne kunnskaps- og maktregimene som ligger til grunn for eurosentrisk narrativ (Araújo og Maeso, 2012, 2015; Moncrieffe, 2020). Ut fra analyser av portugisiske lærebøker i historie hevder Araújo og Maeso (2012, s. 1267) at de transformativene strategiene er ineffektive, utilstrekkelige og speiler en liberal ideologi, fordi inkludering av andre perspektiv ikke endrer forståelsesrammene og metanarrativ. De argumenterer for at eurosentrisme kan forstås som en konsekvens av avpolitisering av maktforhold, som igjen muliggjør fordomsfulle og stereotype representasjoner av «den andre» (Araújo og Maeso, 2012, s. 1267). Dette er i tråd med Moncrieffes (2020) analyser av endringer i læreplanen *Key Stage 2* i Storbritannia og læreres fortolkninger av den, som viser et forsterket fokus på de eurosentrisk og hvite forståelsesrammene i læreplanen. Han vektlegger at eurosentrisk kunnskapskonstruksjoner i seg selv er koloniale handlinger som innebærer epistemisk vold (Moncrieffe, 2020, s. 3).

Sentralt hos både Araújo og Maeso (2012, 2015) og Moncrieffe (2020) er hvordan fremveksten av læreplanen og lærebøkene presenterer verdensbilder hvor rase og rasisme usynliggjøres. Dette er særlig fremtredende i konseptualiseringer av nasjonalstaten, medborgerskap og demokrati. For å forstå konsekvensene av hvordan eurosentrisme legitimerer og løfter frem bestemte fortolkningsrammer, er det avgjørende å også forstå hvordan moderniteter konstitueres av kolonialitet og rasisme (Araújo og Maeso, 2015, s. 2). Moncrieffe (2020, s. 3) trekker frem at dette innebærer å skape et *epistemisk-ubehag* gjennom å desentrere hvithet og stille spørsmål ved hvite privilegier. Argumentasjonen peker mot behovet for å avkolonisere akademia, utdanning og samfunnsfaget (Araújo og Maeso, 2015; Moncrieffe, 2020). Hvilke utfordringer lærere står overfor i praksis, vil jeg nå skrive frem.

### **3.2.4 Elevmangfold og likeverd i praksis**

Kritikken av at multikulturell utdanning bygger på statiske begreper om kultur og etnisitet, og slik reproducerer maktforhold, har blant annet bidratt til utbredelsen av mangfoldbegrepet. Brukt sammen med et maktkritisk rammeverk kan mangfold

blant annet anvendes til å sette søkelys på bredden i og samspillet mellom de sosiale kategoriene som skaper sosial ulikhet og forskjeller (Røthing, 2017, 2020). Det kan også gi innganger til å beskrive komplekse fenomen og sammenhenger som kan bidra til diskriminerende og andregjørende praksiser (Røthing, 2020, s. 10). Det har imidlertid blitt påpekt at mangfoldbegrepet ofte konnoterer «de andre» (Åberg, 2020) og avpolitiserer utdanningsfeltet ved å trekke fokus bort fra maktstrukturer som skaper sosial ulikhet (Westrheim og Hagatun, 2015).

Koplingen mellom mangfold, sosial ulikhet og diskriminerende og andregjørende praksiser har i den norske konteksten ført til flere studier av fordommer i skolen (Moldrheim, 2021; Myrebøe, 2021; Myrebøe og Røthing, 2021; Johannessen, 2021a, 2021b). Et fellestrekk ved studiene er at de har som siktemål å belyse kompleksitet i bruk og oppfatninger av fordomsuttrykk. Flere av studiene problematiserer elever og læreres ulike oppfatninger av og perspektiv på situasjoner hvor hatefulle kommentarer ytres, og drøfter dette i relasjon til maktstrukturer som legitimerer diskriminering og trakassering. Ut fra 33 intervjuer med elever i alderen 16–20 år ved ulike skoler, undersøker Moldrheim (2021) hvordan fordommer fremstår i elevers fortellinger ut fra historiedidaktisk teori. Fordommer forstås som felles kulturelle referanser og fortellinger som tas i bruk av enkeltpersoner, og som kan endre mening ut fra hvem som bruker dem samt hvilken kontekst de brukes i. Moldrheim (2021, s. 164–165) drøfter hvordan fordommer brukes strategisk i humor og er sentralt i ungdommers kommunikasjon og identitetsarbeid med jevnaldrende. Hun drøfter humorens sterke posisjon som sosial norm i samfunnet, som kan gi maktposisjoner gjennom å kommunisere sosial vellykkethet, men som også kan kommunisere dehumaniserende holdninger.

Disse funnene er i tråd med Johannessens (2021a) undersøkelse av bruk av fordommer blant elever i videregående skole. Hun drøfter ambivalens i guttegjengers bruk av rasistiske og sexistiske fordommer i humor, og trekker frem at humoren både bekrefter nære vennskap, men også rammer venner som synes det er vanskelig å si ifra og stoppe fordomsbruken. Denne ambivalensen kommer frem da fordommene ble problematisert i intervjuene. Ambivalensen tolkes som et uttrykk for elevenes selvovertalelse og selvbedrag og peker mot humorens janusansikt: Den kan både

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

inkludere og ekskludere på samme tid (Johannessen, 2021a, s. 482). Johannessen og Røthing (2022) analyserer elevers fortellinger om meningsmangfold og ubehag i diskusjoner i klasserommet. Analysene indikerer at dynamikken i klasserommet og elevenes posisjonalitet har mye å si for hvilke meninger som kan uttrykkes. Elevenes opplevelser av ubehag kan klebe til enkelte tema, noe som kan hindre refleksjon og læring gjennom meningsbrytning (Johannessen og Røthing, 2022, s. 12).

Myrebøe (2021) undersøker hvordan lærere på ungdoms- og videregående skole oppfatter elevers bruk av rasistiske og sexistiske fordommer. Lærerne beskriver ambivalens. De oppfatter ikke elevenes bruk av stereotyper og fordomsuttrykk som uttrykk for fordomsfulle holdninger eller negative intensjoner, men samtidig uttrykker de usikkerhet og ubehag rundt rasistiske og sexistiske stereotyper og fordomsuttrykk fordi de kan krenke sårbare elever. Situasjonene lærerne forteller om er ofte uoversiktlige og vanskelig å beskrive og tilsløres av de sosiale dynamikkene i elevgruppen (Myrebøe, 2021, s. 221). I forlengelsen av dette drøfter Myrebøe og Røthing (2021) lærernes strategier i møte med fordomsuttrykk ut fra overordnet del og lærernes pedagogiske skjønn opp mot opplæringsloven § 9A-3 som lovfester nulltoleranse for trakassering og diskriminering. Lærernes fortellinger peker mot at de balanserer umulige krav – en balansegang som har blitt vanskeligere på grunn av lovfestingen i § 9A-3. Myrebøe og Røthing (2021, s. 79) argumenterer for at lærernes skjønn fremdeles har forrang fremfor det juridiske i den norske konteksten.

Studier av rasisme i skolen legger i større grad vekt på de dehumaniserende konsekvensene av fordommer og stereotyper (K. G. Eriksen, 2020, 2021a; Hagen, 2021; Lindquist og Osler, 2016; Røthing, 2015; S. H. B. Svendsen, 2014b). Som flere har poengtert unngår man ofte rase og rasisme som begrep i Norge (Gullestad, 2006; Bangstad og Døving, 2015). Ideologien om det norske samfunn som fargeblindt kommer både til uttrykk i samfunnsfagets læreplaner og læremidler (Røthing, 2015), blant lærere (Åberg, 2022) og lærerstudenter i praksis (K. G. Eriksen og Stein, 2021) samt i skolens undervisning (K. G. Eriksen, 2020; Harlap og Riese, 2014; Jore, 2022; Osler, 2015; S. H. B. Svendsen, 2014b). En konsekvens av tabuet rundt rase og rasisme drøftes i Hagens (2021) undersøkelse av elevers konseptualiseringer av rasisme. Hagen (2021, s. 160) argumenterer for at skolen ikke bare har ansvar for å lære

elevene å ta avstand fra rasistisk diskriminering, men også for å gi elevene forutsetninger for å forstå hva de tar avstand fra. Han viser at elevene tar tydelig moralsk avstand fra rasisme, men at rasismebegrepet deres har et uklart epistemologisk grunnlag. Det er ikke tydelig hva slags forskjeller rasisme viser til i elevenes konseptualiseringer av rasisme, men elevene knytter fenomenet til individuelle holdninger og oppfatter Norge som et post-rasistisk samfunn (Hagen, 2021, s. 159). Dette peker mot behovet for å i større grad vektlegge konseptualiseringer av rasisme som et fenomen som krever endringer på strukturelt nivå. I tråd med dette peker Arneback og Jämte (2021) på et sentralt skille mellom strategier for antirasistisk undervisning som er rettet mot strukturell eller individuell endring i en nyere svensk studie. De argumenterer for at de strukturelle strategiene må styrkes, siden det ofte er de individuelle strategiene som tar mest plass. Samtidig argumenterer de for å se strategiene som komplementære heller enn konkurrerende i å skape antirasistiske undervisningspraksiser, og for at lokal kontekst og hva man gjør i praksis er viktigere enn teoretisk posisjonering i arbeid med antirasistisk undervisning (Arneback og Jämte, 2021, s. 16–17).

Analyser av rasisme som tar utgangspunkt i post- og dekolonial teori er eksempler på teoretiske rammeverk som ofte vektlegger strukturelle strategier for å imøtegå rasisme i undervisning. Disse teoretiske rammeverkene forsøker å synliggjøre og forstå rase og rasisme ved å synliggjøre og vektlegge koloniale maktforhold. K. G. Eriksen (2020) drøfter ut fra kritisk raseteori hvordan rase og rasisme fremstår som tabubelagt i samfunnsfagklasserommet, men likefullt trer frem og strukturerer elevenes samtaler om forskjeller. Inspirert av postkoloniale perspektiv viser Åberg (2022) i en studie av lærernes oppfatninger av elevers kulturelle og etniske bakgrunn hvordan samfunnsfaglærere er investert i en likhetsideologi. Kulturelle, etniske og rasialiserte forskjeller fremstår som vanskelig å gripe ut fra en norsk selvforståelse som god, tolerant, antirasistisk og fredelig (Chinga-Ramirez, 2015; Gullestad, 2006). Ut fra dekolonial teori viser K. G. Eriksen og Stein (2021) hvordan praksislæreres gode intensjoner struktureres av koloniale maktforhold i et antirasistisk undervisningsopplegg i samfunnsfag. De drøfter hvordan lærerstudentene unngikk begrepene rase og rasisme, noe som bidro til å bekrefte tabuet rundt rasisme og gjøre det utilgjengelig for elevene. Lærerstudentene var lite villige til å la elevene gå inn i

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

det hvite ubehaget knyttet til hvordan vi alle medvirker til å skape rasismen. Dette ble ofte uttrykt som omsorg for elevene og iscenesatt som feiringer av kulturelt mangfold eller som insisterende understrekning av minoritetselevens norskhet (K. G. Eriksen og Stein, 2021, s. 17). S. H. B. Svendsens (2014b) analyse av en undervisningssituasjon i samfunnsfag hvor kulturelt mangfold var tema viser hvordan undervisningen struktureres av rase, selv om kategorien aktivt avvises av læreren. Dette resulterer i at elevene lærer rasisme i fraværet av rase.

### **3.3 Posisjonering av studien**

I denne avhandlingen utforsker jeg hvilke spørsmål postkoloniale perspektiv kan stille samfunnsfagundervisningen overfor og hvordan perspektivene kan utfordre samfunnsfagdidaktiske praksiser. Slik ønsker jeg å undersøke hva analyser av kolonial diskurs kan bidra med i samfunnsfagdidaktikken. Avhandlingens artikler tematiserer muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget gjennom å analysere konstruksjoner av norskhet og vestlighet. Dette innebærer at jeg analyserer noen måter hegemoniske og eksepsjonelle forestillinger og narrativ fremstår på i samfunnsfagundervisningen. Gjennom å dekonstruere og problematisere forestillinger og narrativ i samfunnsfagundervisningen, forsøker avhandlingens artikler å bidra til å bryte den sanksjonerte uvitenheten (Spivak, 1999) kolonialitet og koloniale maktforhold er omgitt av i de nordiske landene. Artiklene i avhandlingen åpner for og peker mot andre mulige forestillinger og narrativ som ville konstruert andre muligheter for identifikasjon i faget. Slik håper jeg at avhandlingens analyser av konstruksjoner av norskhet og vestlighet kan bidra til å utvide mulighetene for identifikasjon i samfunnsfaget.

Studien har et refleksivt siktemål (Alvesson og Sköldberg, 2018; Spivak, 2004). I tillegg til å dekonstruere og problematisere hegemoniske maktforhold, ønsker jeg å rette fokus mot hvordan vi alle medvirker til å (re)produsere disse. Videre har studien også et konstruktivt siktemål. Jeg ønsker å bidra til å analysere og drøfte strategier for hvordan man kan la analyser av koloniale maktforhold ligge til grunn for samfunnsfagdidaktiske praksiser. Foruten studiene til K. G. Eriksen (2021b), S. H. B. Svendsen (2014a) og Åberg (2022) er det, etter hva jeg har funnet, få andre norske studier som tematiserer hvordan koloniale maktforhold virker inn i og strukturerer

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

samfunnsfagundervisningen i Norge. Slik håper jeg at avhandlingens analyser av kolonial diskurs kan bidra til å utfordre samfunnsfagdidaktikken og samfunnsfaget.



## 4. Teoretisk rammeverk

Som teoretisk inngang benytter jeg postkolonial teori og teori om affekt. Motivasjonen for å kombinere disse teoretiske inntakene er at de gir relevante perspektiv for å forstå ulike aspekter ved og deler av det empiriske materialet avhandlingen bygger på. Det tverrfaglige ved samfunnsfaget i grunnskolen gir behov for ulike teoretiske og analytiske inntak for å forstå og analysere undervisningen i faget. Postkolonial teori og teorier om affekt utgjør ulike linser for å fortolke hva slags forestillinger og narrativ om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen og drøfte hvordan dette utgjør muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget. Et mål med avhandlingen er også å undersøke og drøfte hvordan teoriene kan utfordre samfunnsfagdidaktikken.

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for avhandlingen ved spesifikt å gå inn på arbeidet til Edward Said (1979) og bidrag fra retningen som kalles *Subaltern Studies*, da særlig Gayatri Spivak (1988) og Dipesh Chakrabarty (2008). Videre drøfter jeg arbeidet til Sahra Ahmed (2004, 2014) som, blant annet inspirert av postkolonial teori, har utviklet teorier knyttet til affekt og følelser. Jeg presenterer også hvordan postkoloniale perspektiv de siste 20 årene har blitt fortolket i de nordiske landene.

### 4.1 Postkolonial teori

Postkolonial teori refererer til en rekke teoretiske bidrag og perspektiv som retter fokus mot hvordan representasjoner reproducerer underordningsforhold som vedvarer selv etter at tidligere kolonier oppnådde uavhengighet. Maurer, Loftsdóttir og Jensen (2010, s. 4) poengterer, med henvisning til Ngugi (1992), at postkolonialisme som begrep kun gir mening dersom kolonialismen hadde vært fullendt. Ordet «post» i postkolonial signaliserer derfor ikke «etter», men må heller forstås ut fra sin relasjon til kolonialismen. Postkolonial teori viser til et heterogent teoretisk felt som jobber for å avdekke og kritisk undersøke koloniale maktforhold. Maktforholdene kommer blant annet til syne i kulturelle representasjoner og narrativ som speiler hvordan Europa og Vesten, både historisk og i dag, blir konstruert i kontrast til det ikke-vestlige (Fanon, 1997, s. 243–244). Den epistemiske konstruksjonen av Vesten som kontrast til resten av verden innebærer normative vurderinger hvor

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Vesten fremstår som normen og andre deler av verden defineres som avvikende eller mangelfulle opp mot normen (Andreotti, 2011a, s. 5).

#### **4.1.1 Kolonial diskurs: Kunnskapskritikk og emansipasjon**

I sitt banebrytende verk *Orientalismen* fokuserer litteraturteoretiker Edward Said (1979) på hvordan språk, kunnskap og makt ble koplet sammen i kolonialismen og imperialismen. Med utgangspunkt i Foucaults (1972, 1977) forståelse av hvordan diskurser består av alle meningsfulle uttalelser, tekster og praksiser som har en virkning i verden, utvikler Said begrepet *kolonial diskurs*. Gjennom analyser av representasjoner av Midtøsten, Asia og Nord-Afrika viser han elegant hvordan ideen om Orienten bidro til å definere Europa og Vesten «as its contrasting image, idea, personality, experience» (Said, 1979, s. 1–2). Postkoloniale teoretikere har siden trukket på innsikten om at forestillinger og fortellinger om «de andre» bidrar til å definere Europa og Vesten (Said, 1979, s. 7), og at dette fremdeles kommer til uttrykk i forestillinger om og beskrivelse av kultur og identitet (Adichie, 2009; Ahmed, 2000; Gullestad, 2006). Denne avhandlingen kan ses som et bidrag til studie av kolonial diskurs ved å undersøke konstruksjoner av forestillinger om norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen, hvordan faget reproducerer forestillinger om oss og de andre, og slik skaper muligheter for identifikasjon i faget.

Saids analyser viser hvordan kunnskap og kunnskapskonstruksjon ikke er uskyldig eller nøytral, men innvevd i maktstrukturer. Gjennom å undersøke vestlige representasjoner av ikke-vestlige samfunn, argumenterer Said for hvordan kunnskapsproduksjonen og sirkulasjon av kunnskap om Orienten i Europa var sentralt i å sikre den ideologiske og politiske overbygningen for og legitimeringen av kolonialismen. Said (1979) viser hvordan den påståtte vitenskapelige og objektive kunnskapen som ble produsert om Orienten var negativ, stereotypisk og anekdotisk. Slik initierer han en grunnleggende vitenskapsteoretisk og etisk kritikk av kunnskap og kunnskapsproduksjon. Ved å synliggjøre hvordan akademisk kunnskap var med på å konstruere stereotypiske forestillinger om koloniale subjekt og kulturer, som støttet og underbygget makten til de vestlige økonomiske, administrative og juridiske institusjonene (Loomba, 1998, s. 54), utfordrer kolonial diskurs akademias forestilte nøytralitet og objektivitet (Andreotti, 2011a, s. 86).

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Utdanning generelt og samfunnsfaget spesielt utgjør også institusjonelle nasjonalstatlige rammer for kunnskapsproduksjon. Avhandlingens analyser av samfunnsfagundervisning ut fra et postkolonialt perspektiv innebærer at jeg undersøker hvordan kunnskapsproduksjon i det norske utdanningssystemet er formet av og former hegemoniske maktforhold. Formålet med studier av kolonial diskurs er å kritisk undersøke kunnskap og kunnskapsproduksjon og dens koplinger til institusjonelle rammer. Utdanningsinstitusjoner har vært sentrale i å skape og legitimere volden i de koloniale møtene, blant annet gjennom å utvikle, spre og skape oppslutning om rasevitenskapen som det pseudovitenskapelige grunnlaget for kolonialismen og imperialismen. Samtidig representerer utdanning også muligheter ved å være en sfære for innflytelse hvor postkolonial tenkning kan møte og skape dialog mellom det vestlige og ikke-vestlige. Målet for dialogen kan blant annet være å stille spørsmål ved og tenke seg ut av den epistemiske volden som ligger i det koloniale møtet (Gandhi, 2019, s. 63; Loomba, 1998, s. 54; Spivak, 1988). Slik fremheves det potensielt emansipatoriske ved kunnskap og kunnskapsproduksjon i analyser av kolonial diskurs, hvor et mål er å overkomme institusjonell og epistemisk vold. Nettopp denne dobbeltheten gjør at postkolonial teori kan være et fruktbart teoretisk utgangspunkt for utdanningsforskning generelt og samfunnsfagdidaktikk spesielt, noe jeg drøfter videre i kapittel 7.

#### **4.1.1.2 Kritikker av kolonial diskurs**

Dobbelthet mellom det kunnskapskritiske og muligheten for emansipasjon innen postkoloniale teorier er også en kilde til spenning. Teoriene er rettet mot både dekonstruksjon av kunnskap og maktkritikk på bakgrunn av dette. Maktkritikken innebærer å anerkjenne at all kunnskap og kunnskapsproduksjon, også den man selv er en del av, er situert og konstruert i spesifikke historiske og sosiale kontekster. Samtidig løftes et demokratisk, emansipatorisk prosjekt frem, hvor et mål er å endre rammene for kunnskapsproduksjonen på måter hvor maktforholdene forstyrres og hvor man søker å unngå institusjonell og epistemisk vold (Andreotti, 2011a; Moncrieffe, 2020; Spivak, 1988).

Denne dobbeltheten er et utgangspunkt for flere kritikker av Saids begrep om kolonial diskurs. Said har blant annet blitt kritisert for å fremstille et for statisk bilde av

dominans mellom Vesten og Østen, kolonist og kolonisert (Bhabha, 2006 [1983]). Homi Bhabha (1984) har vist hvordan ambivalente maktrelasjoner er sentrale i å skape stereotyper og identiteter. Blant annet viser Bhabha (1984, s. 126) hvordan kolonial diskurs produserer ambivalente koloniserte subjekter, som gjennom etterlikning reproducerer kolonistenes antakelser, verdier og handling, samtidig som de ikke kan være for like kolonistene siden likhet ville truet makthavernes overlegenhet. Slik rettes fokus mot hvordan de komplekse gjensidige og relasjonelle prosessene av etterlikning og forskjeller bidrar til å reproducere vestlig kulturell overlegenhet (Andreotti, 2011a, s. 26).

Videre kritiseres Said også for å forsøke å kombinere poststrukturalistiske og marxistiske epistemologier. Denne spenningen kommer blant annet til syne gjennom de ulike maktbegrepene som ligger til grunn for ulike grener av postkolonial teori (Nichols, 2010). Ved å benytte marxistisk inspirert kritisk teori, hvor det å avdekke og synliggjøre ideologiske maktstrukturer gir mulighet til å bryte med dem, benyttes en forståelse av makt som noe juridisk, negativt og undertrykkende (Gramsci, 1999). Foucaults diskursbegrep impliserer både at det ikke finnes representasjoner som er mer sanne enn andre (Nichols, 2010, s. 137–138), men også at makt er generativt. Siden virkeligheten er diskursivt konstruert, finnes ikke en mer sann eller rett virkelighet som kan avdekkes eller avsløres gjennom kolonial diskursanalyse. I mitt prosjekt har dette implikasjoner for hva som kan anses som frigjørende og hva man eventuelt skal frigjøre seg fra. Vil for eksempel det å påpeke og løfte frem de mørkere sidene av modernitet gjennom å sentrere kolonialismen og imperialismen i narrativer om utvikling av Vesten muliggjøre frigjøring? Eller vil det være nok en måte å sentrere Europa og Vesten som utgangspunkt for samfunnsfagundervisningen? Vil det i det hele tatt være mulig å se for seg undervisning og klasserom fritt for makt? Disse spørsmålene forblir ubesvart i avhandlingen, men ambivalensen de vitenskaps-teoretiske spenningene åpner for, kan være et produktivt utgangspunkt for å beskrive, analysere og forstyrre de komplekse institusjonelle kontekstene for kunnskapsproduksjon som skole, utdanning og samfunnsfag utgjør. Videre kan kanskje ønsket om å overkomme spenningene kanskje forstås som et moderne kolonialt ønske om å skape renhet (Shotwell, 2016) heller enn å være et mål man kan oppnå. Aksept av ambivalensene gir mulighet til å anerkjenne at poststrukturalismen og marxismen gir

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

ulike verktøy som begge er nyttige for å avdekke, synliggjøre, problematisere og forstyrre maktstrukturer som ligger til grunn for kunnskap og kunnskapsproduksjon i samfunnsfagundervisningen.

Disse dissonansene kan kanskje også ses i sammenheng med en tredje kritikk mot kolonial diskurs, nemlig et manglende fokus på motstemmer og motrepresentasjoner (Spivak, 1988). Denne kritikken ble formulert av Gayatri Spivak, som i sitt banebrytende essay med tittelen *Can the Subaltern Speak?* stilte spørsmål ved hvordan man kan legge til rette for at de undertrykte kan tale sin egen sak. Videre vil jeg gå inn på hvordan teoretikere som tilhører *Subaltern Studies*, som Spivak assosieres med, har formulert sine prosjekt.

#### **4.1.2 Makt, representasjon og representativitet**

*The subaltern studies* er betegnelsen på et kollektiv av historikere og akademikere innen postkolonial teori med indisk og sørøstasiatisk bakgrunn. Allerede i 1982 utkom det første volumet i tidsskriftet *Subaltern Studies*, hvor målet var å skrive frem Indias historie nedenfra, fra de undertryktes perspektiv. Subaltern studies definerte sitt prosjekt som et forsøk på å la folket komme til orde i historieskrivningen og dermed snakke for eller å gi stemme til de undertrykte. Et sentralt bidrag var å formulere kritikker av vestlig historisme og den tette koplingen mellom forestillinger om utvikling og modernitet som ligger i denne forståelsen av historisisme. Samtidig har prosjektet vært utgangspunktet for store debatter som både er verdifulle internt i og ut over postkolonial teori (Spivak, 1988).

#### **4.1.3 *Can the Subaltern Speak?***

Gjennom spørsmålet «*Can the Subaltern Speak?*» formulerte Gayatri Spivak (1988) en av de mest innflytelsesrike kritikken mot klasse- og raseblindhet, både i *Subaltern Studies* spesielt og *akademia* generelt. I essayet med samme tittel utforsker hun det kompliserte forholdet mellom den kunnskapsrike forskeren og det «uvitende» undertrykte subjektet. Slik problematiserer Spivak makt og representasjon ved å stille spørsmål ved forskerens autoritet. Kan forskeren representere den undertryktes erfaring? Finnes det en undertrykt klasse som kan skape kunnskap om og tale for seg selv (Spivak, 1988, s. 285)?

Spivaks kritikk av kunnskapsproduksjon muliggjør å stille spørsmål ved to aspekt av kunnskapsproduksjon om «den andre». For det første rettes kritikken mot hvordan det ikke-vestlige subjektet posisjoneres som kunnskapssubjekt i forskningen, for det andre hvordan forskning på land i det globale sør bidrar til å forsterke maktposisjonen til vestlig academia som sentrum for kunnskapsproduksjon (Spivak, 2004). Kritikken av det ikke-vestlige subjektets posisjon som kunnskapssubjekt i forskning kan forstås ut fra Spivaks avvisning av alle definisjoner av identitet som er basert på essensialistiske begrep om opphav og tilhørighet (Andreotti, 2011a, s. 42). Spivak bygger på en forståelse av subjektet som desentrert fordi det alltid trer frem gjennom språket som symbolsk konstruksjon. Begrepet om autentiske identiteter fremstår derfor som et resultat av koloniale maktforhold. Forsøket på å gi stemme til de undertrykte, både gjennom å skrive om dem eller å la dem komme til orde i forskningen som autentiske stemmer, kan dermed forsterke forskerens privilegier som overlegen og bidrar til de rasistiske og imperialistiske maktforhold som hindrer den undertrykte å bli hørt (Kapoor, 2004, s. 631). Slik tematiserer Spivak hvordan kunnskapsproduksjon, tross forskerens gode intensjoner, kan ende opp med å forsterke de maktforholdene de i utgangspunktet søker å problematisere. Imidlertid viser hun også hvordan minoritetsgrupper kan benytte essensialistiske forståelser av identitet strategisk for å utfordre hegemoniet, for slik å muliggjøre motstand og artikulere motstemmer (Spivak, 1988, 1996).

Den andre kritikken Spivak rettet mot vestlig kunnskapsproduksjon om den tredje verden kan ses i forlengelsen av Foucaults fokus på kunnskap/makt-relasjoner. Her fremstår det å få kjennskap til eller diskursivt ramme inn den tredje verden også som en disiplineringsstrategi som bidrar til vestlig kulturimperialisme (Spivak, 2004, s. 57). Kunnskapsproduksjon om den andre bidrar, ifølge Spivak, til vestlig kulturimperialisme på to måter. For det første fører det til en eksotifisering og en orientalisering av det globale sør, som i neste omgang forsterker Vestens mulighet for kontroll. For det andre peker Spivak på det problematiske ved at det globale sør fremstår som et reservoar av data, hvor vestlige akademikere omformer råmaterialet til data for kunnskapsproduksjon og slik bekrefter akademias posisjon som sentrum (Andreotti, 2011a, s. 43).

I denne avhandlingen kan endringen i studiet fra å analysere elevers identitetsdanning i en etnisk heterogen elevgruppe til å se på muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget forstås som inspirert av en liknende kritisk problematisering. Jeg tok gradvis innover meg hvordan et forskningsfokus på elevenes identitetsdanning kunne bidra til å reprodusere essensialistiske forestillinger om identitet i relasjon til tilhørighet og opphav, hvor minoriteter med tilhørighet til det globale sør eventuelt skulle ha en annen identitet og tilhørighet enn den etniske norske majoriteten. Dette kunne bidra til å eksotifisere minoritets elever og dermed forsterke forestillinger om «de andre» heller enn å undersøke og problematisere relasjonene mellom «oss» og «de andre» slik de kom til uttrykk i samfunnsfagundervisningen. Jeg valgte derfor å undersøke hvilke forestillinger om norskhet og vestlighet som kom til uttrykk i undervisningen og analysere hva slags muligheter for identifikasjon dette skapte i faget. Sentralt for disse analysene var det å bli klar over og dekonstruere forestillinger og narrativ om fremveksten av vestlig politisk modernitet, noe historikeren Dipesh Chakrabarty tematiserer.

#### 4.1.4 Provinsialisering av Europa

Dipesh Chakrabarty har markert seg som en sentral bidragsyter innen *Subaltern Studies*. I boken *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Chakrabarty, 2008) gir han en vurdering av Subaltern Studies' bidrag til kritikken av historisme og fremveksten av politisk modernitet i det globale sør, men også av kritikken Subaltern Studies har møtt, blant annet fra Spivak. Chakrabarty trekker frem en forståelse av begrepet historisme<sup>7</sup> hvor han vektlegger følgende:

[...] in order to understand the nature of anything in this world we must see it as an historically developing entity, that is, first, as an individual and unique whole—as some kind of unity at least in potential—and second, as something that develops over time (Chakrabarty, 2008, s. 14).

Videre utvikler han konseptet «å provinsialisere» Europa som et kritisk konstruktivt prosjekt. Her dekonstrueres og kritiseres de europeiske opplysningstidsidealene,

---

<sup>7</sup> Jeg er klar over at begrepet «historisme» er omdiskutert. I denne avhandlingen bygger jeg på Chakrabarty (2008) sin forståelse av begrepet. For en grundig diskusjon av begrepet, se Iggers og Wang (2016).

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

samtidig som de også danner utgangspunkt for å trekke frem og sentrere menneskelig solidaritet og pluralistiske forståelser av modernitet.

En av de underliggende antakelsene i vestlig tenkning, som kritiseres av Subaltern Studies, er hvordan imperialismen og kolonialismen bygget på og forkynte opplysningstidens ideal om humanisme, hvor mennesket fremstilles som universelt og sekulært (Chakrabarty, 2008, s. 1). Denne forståelsen av mennesket er grunnleggende for de formene for politisk modernitet som har vokst frem i Europa og Vesten etter opplysningstiden. De humanistiske idealene har gjort begreper som nasjonalstat, medborgerskap, sivilsamfunn og menneskerettigheter til vesentlige konsept og verdier for å forstå organiseringen av, analysere og vurdere moderne samfunn. Under imperialismen og kolonialismen ble disse forestillingene imidlertid forbeholdt europeerne. Resten av verden måtte siviliseres for å kvalifiseres til å oppnå godene av opplysningstidens tenkning og verdier. Forestillingen om at de koloniserte landene ikke var utviklet nok eller menneskelige nok til å styre seg selv, utgjorde og legitimerte den koloniale volden (Chakrabarty, 2008, s. 4).

Samtidig trekker Chakrabarty frem opplysningstidsidealene om humanisme, frihet og likhet som kraftfulle utgangspunkt for kritikker av sosial urettferdighet. Enten det rettes mot undertrykkelse av kvinner, manglende rettigheter blant arbeidere og undertrykte klasser eller i kritikken av kolonialismen, fungerer opplysningstidsidealene som en målestokk. Chakrabarty går langt i å hevde at postkoloniale teoretikere faktisk er forpliktet til å forholde seg til og sette i spill det han kaller «[...] the universals – such as the abstract figure of the human or that of Reason – that were forged in eighteenth-century Europe and that underlie human sciences» (Chakrabarty, 2008, s. 2). Slik retter Chakrabarty fokus mot de ambivalente relasjonene mellom humanismen, opplysningstidsidealene og postkoloniale teorier. På den ene siden dekonstrueres idealene ved å løfte frem hvordan dette er verdier og ideal som har et partikulært historisk og sosialt opphav i Europa, på den andre synliggjøres de undertrykkende strategiene og praksisene de ble brukt til å legitimere. Samtidig gir idealene oss et språk for å tematisere global sosial urettferdighet (Chakrabarty, 2008, s. 20). Chakrabarty bruker slik innsikten de humanistiske idealene gir som inspirasjon for å formulere sin visjon for historiefaget som et fag som



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

konstruerer narrativ som anerkjenner makt og undertrykkelse samtidig som den løfter frem menneskelig solidaritet som kimen for globale og lokale fellesskap:

I ask for a history that deliberately makes visible, within the very structure of its narrative forms, its own repressive strategies and practices, the part it plays in collusion with the narratives of citizenship in assimilating to the projects of the modern state all other possibilities of human solidarity (Chakrabarty, 2008, s. 45).

For å skrive frem komplekse narrativ om medborgerskap og menneskelig solidaritet som går ut over nasjonalstaten, må man skrive inn ambivalens, motsetninger og makt. Chakrabarty (2008, s. 47) omtaler dette som tragediene og ironien i modernitetens historie, og hevder at det åpner for å pluralisere forståelsene av politisk modernitet. Videre argumenterer han for grundige undersøkelser av kontekstene og de historiske forutsetningene (Chakrabarty, 2008, s. 10) for hvordan politisk modernitet utvikler seg lokalt. Slik kan man sette søkelyset på hvordan lokale versjoner av institusjoner som demokrati, nasjonalstaten og utdanning, som institusjoner som både gir tilgang på rettigheter og kunnskap, men som samtidig kan bidra til undertrykkende strukturer, blir formet i ulike kontekster.

Slik jeg ser det betyr det å provinsialisere Europa ikke å underspille eller minimere Europas betydning i verden, men å insistere på narrativ som tar høyde for og anerkjenner undertrykkelse, makt og ambivalens i Europas og Vestens posisjon. Prosjektet innebærer å ta innover seg at europeisk tenkning både er uunnværlig og utilstrekkelig i å reflektere over erfaringer med politisk modernitet fra marginene (Chakrabarty, 2008, s. 21). Slik kan man utfordre modernismens historieforståelse ved å problematisere ideene om fremskritt, utvikling og humanisme, som ikke lenger kan fremstilles som eksklusive europeiske prosjekt. Å provinsialisere Europa innebærer både å anerkjenne det unike ved den filosofiske og ideologiske arven fra Europa, på linje med den filosofiske og ideologiske arven fra andre deler av verden, men også å anerkjenne maktutøvelsen de er med på å legitimere. Det innebærer også å insistere på menneskeverd som global verdi (Schissler og Soysal, 2005, s. 6) som ikke lenger kan brukes som en begrunnelse for vestlig dominans.

I avhandlingen lar jeg meg inspirere av ideen om å provinsialisere Europa på minst to måter. For det første bruker jeg det eksplisitt i avhandlingens artikkel 2, hvor jeg utforsker hvordan undervisning om første verdenskrig var influert av eurosentrisme

og hvordan dette kom til uttrykk i den spesifikke lokale undervisningskonteksten. For det andre lar jeg meg inspirere av hvordan Chakrabarty sentrerer menneskeverd og solidaritet i utdanningen for demokrati. Hvordan dette kan forstås og hvilke implikasjoner det får for samfunnsfaget i skolen, vil jeg drøfte nærmere i kapittel 7. For å forstå mer av hvordan mennesker handler for å forbinde seg med, uttrykke tilhørighet til eller avstand fra grupper eller institusjoner og hvorfor de handler som de gjør, kan innganger som vektlegger affekt være nyttige. Videre redegjør jeg for Sara Ahmeds teori om hvordan emosjoner og affekt er sentrale i dette arbeidet og hvordan de samvirker med koloniale strukturer.

#### **4.1.5 Grensedragninger, emosjoner og kollektive identiteter**

Filosofen Sara Ahmed skriver om affekt og emosjoner opp mot tema som migrasjon, identitet og seksualitet. Inspirert av postkolonial, marxistisk, feministisk og psykoanalytisk teori tematiserer Ahmed (2000, 2004, 2014) affekt som kulturelle praksiser. Affekt viser til sosiale og historiserte forventningshorisonter (Ahmed, 2014, s. 8), og kan undersøkes gjennom å rette blikket mot følelser. Inspirert av den etymologiske betydningen av det engelske ordet *emotion*, vektlegger Ahmed (2014, s. 209) hvordan følelser innebærer å bli beveget. Ahmed forstår følelser som relasjonelle, og vektlegger at de oppstår i møter med objekter, som blant annet kan være ting, mennesker, tema eller meninger (Ahmed, 2014, s. 7). Hun er opptatt av hvordan følelser beveger og plasserer individer og grupper i forhold til symbolske grenser og signaliserer hvor man er posisjonert i forhold til disse grensene. Slik blir følelser forstått som grunnleggende for fellesskap og gruppedannelse. For å være en del av et fellesskap må man føle på spesifikke måter. Følelser sammenstiller slik noen kropper med andre kropper (Ahmed, 2014, s. 1). Følelser kan også bidra til å flytte kropper i relasjon til objekt (Ahmed, 2014, s. 8). Slike forflytninger forutsetter fortolkninger av relasjonen til objektet, som innebærer historier som ligger forut for det bestemte møtet (Ahmed, 2014, s. 6). Følelsene plasseres dermed hverken i subjektet eller i objektet, men i relasjonen mellom dem og i historiene fra tidligere møter mellom subjekt og objekt.

Ahmed argumenterer for det hun kaller «the emotionality of texts»<sup>8</sup> (2014, s. 216), og vektlegger hvordan tekster kan vekke ulike følelser hos ulike mennesker. Med utgangspunkt i semiotikk forstås objekter som tegn og tekst. Hvilke følelser et objekt vekker, avhenger av subjektets posisjon. Inspirert av Franz Fanon (1997, 2017) og Audrey Lord (2017) sine beskrivelser av hvordan rasisme oppstår i møter mellom mennesker, skriver hun frem hvordan objekter kan skape følelsesreaksjoner. Fanons (1997, 2017) beskrivelse av hvordan det hvite barnets blikk konstruerer den svarte mann som et fryktet objekt, utgjør et startpunkt for Ahmeds tenkning rundt hva frykt er og hvem som fryktes i en nåtidig kontekst. Følelsenes relasjonelle karakter innebærer (re)aksjoner eller relasjoner av tiltrekning eller avstøtning fra objektene (Ahmed, 2014, s. 8). Slik viser Ahmed hvordan følelser er med på å forme ulike kropper på ulike måter. I artikkel 3 utgjør Ahmeds konseptualisering av frykt et utgangspunkt for min utforskning av elevenes kunnskap og forestillinger om terror, hvor IS-terroristen fremstår som en fryktfigur i elevenes konseptualiseringer, som formes av rasialiserte medierepresentasjoner samtidig som den hvite høyreekstreme terroristen eksternaliseres.

Et annet, men relatert tema som Ahmed er opptatt av, er hvordan følelser for nasjonen oppstår og hvordan de kan forstås (Ahmed, 2000, 2014). Med utgangspunkt i Benedict Andersons (1983, s. 15) begrep om nasjoner som forestilte fellesskap undersøker hun hvordan nasjoner forestilles som steder som kan gi tilhørighet til nasjonale «vi» (Ahmed, 2000, s. 98). Dette undersøker hun empirisk både gjennom ulike måter den fremmede fremstilles i artikulasjon av Australia som en mangfoldsnasjon (Ahmed, 2000, s. 101–113) og hva slags følelser forestillinger om nasjonen og andregjørende narrativ som migranter fremkaller i den britiske konteksten (Ahmed, 2014, s. 1–3). Gjennom disse eksemplene utforsker hun både hvordan forestillinger om nasjonen orienteres rundt konstruksjoner av «oss» og «de andre» og hvordan «de andre» fremstår som objekter som skaper den følelsesmessige reaksjonen hos det legitime nasjonale vi-et.

---

<sup>8</sup> Begrepet har likheter med det Røthing (2014) har kalt *tekstens emosjonelle potensial*.

I avhandlingen lar jeg meg inspirere av Ahmeds teoretisering rundt hvordan følelser for nasjonen oppstår, og bruker det særlig i artikkel 1. I denne artikkelen analyserer jeg hvorfor jødeparagrafen ble så vanskelig å inkludere i fortellingen om den norske grunnloven av 1814. Undervisningssituasjonen som analyseres oppsto under et gruppearbeid om Grunnloven av 1814, hvor gruppen som ønsket å tematisere jødeparagrafen ble møtt av lærerens insisterende råd om å utelate paragrafen. Forsøket på å plassere jødeparagrafen som irrelevant i Grunnloven tolkes i artikkelen ut fra paragrafens emosjonelle potensial: Når jødeparagrafen forstås i dag, med vår kjennskap til jødeutryddelsen i holocaust, fremstår den uforenelig med en eksepsjonell fortelling om fremveksten av det norske demokratiet. Den eksepsjonelle måten å fremstille den norske nasjonsbyggingsprosessen på fortolkes som et uttrykk for nordisk eksepsjonalisme, et sentralt begrep innen forskning på Nordens posisjon i de koloniale prosjektene som jeg nå vil redegjøre for.

#### **4.2 Postkolonialitet i en nordisk kontekst**

I den nordiske konteksten var postkoloniale perspektiv og debatter lenge fraværende i akademiske diskurser generelt og utdanningsforskning spesielt. Dette kan forstås ut fra forestillingen om at Nordens perifere posisjon i Europa har bidratt til å plassere landene utenfor de europeiske koloniale og imperiale prosjektene. Imidlertid har de siste tjue års forskning vist at de nordiske landene medvirket i de koloniale prosjektene, både ute i verden og hjemme (Eidsvik, 2012; Gullestad, 2002; Kjerland og Rio, 2009; Jonsson, 2010). Videre trekkes også Nordens deltakelse i dagens globaliseringsprosesser (Mikander, 2016a) frem som vedvarende og nåtidige former for kolonisering (Jensen, 2010). Dette utfordrer forestillingen om nordisk eksepsjonalisme (Loftsdóttir og Jensen, 2012) som, i tillegg til å vise til forestillingen om Nordens eksterne posisjon i forhold til de europeiske koloniale og imperiale prosjektene, også viser til en nordisk selvforståelse som vesensforskjellig fra resten av Europa. Denne selvforståelsen forbinder de nordiske landene med godhet, og har særlig kommet frem i forskning på de nordiske landenes bidrag i globale konflikter og katastrofer hvor landene fremstilles som fredselkende, konfliktløsende og rasjonelle (Loftsdóttir og Jensen, 2012, s. 2).

I den norske konteksten har antropolog Marianne Gullestad (2002, 2005, 2006) vist hvordan Norge ofte fremstilles som offer for heller enn medvirkende til krig og kolonialisme. Dette kan forstås i sammenheng med en norsk selvforståelse som er tett forbundet med fredsarbeid, solidaritet og antirasisme, som blant annet har ført til at rasisme i norsk sammenheng har blitt forstått som et biologisk eller historisk fenomen (Midtbøen mfl., 2014a; Røthing, 2015; K. G. Eriksen, 2021b) med liten relevans for å forstå hendelser og erfaringer i samtiden. Sammen med usynliggjøringen av koloniseringen av de samiske landområdene, fornorskingsprosessene og hvordan norsk rasebiologisk forskning bidro til å utvikle den vitenskapelige rasismen på starten av 1900-tallet (Kyllingstad, 2004), fremstår disse uvitenhetene som tillærte. Et nyttig begrep som er rettet mot å beskrive slike institusjonaliserte måter å forholde seg til verden på er sanksjonert uvitenhet (Spivak, 1999, s. 2), hvor bestemte aspekt av historie og samtid aktivt ignoreres i utdannings- og læringsprosesser. Denne sanksjonerte uvitenheten bidrar blant annet til å skape og opprettholde eksepsjonelle forestillinger om de nordiske landenes koloniale uskyld.

For å forstå de nordiske landenes koloniale medvirkning må man forstå på hvilke måter (post)koloniale forestillinger, praksiser og produkter er en del av de nasjonale og tradisjonelle nordiske kulturene (Keskinen mfl., 2009, s. 1–2). Kolonial medvirkning (Vuorela, 2009, s. 19) i de nordiske landene innebærer slik å utforske ambivalente relasjoner mellom sentrum og periferi. Inspirert av Chakrabarty argumenterer Lars Jensen (2010) for å provinsialisere Skandinavia og Norden. Jensen har som mål å utforme en nyansert forståelse av relasjonene mellom modernitet, kapitalisme og kolonialisme i Norden som vektlegger hvordan ideologiene fremstår ulikt på ulike historiske tidspunkt. Slik tematiser Jensen (2010, s. 9) hvordan lokale forhold i ulike deler av Europa bidrar til å utvikle partikulære versjoner av modernitet. Dette gjør han ved å undersøke to forskjellige, men relaterte aspekt ved politisk modernitet i Skandinavia. For det første undersøker han på hvilke måter og i hvilken grad Skandinavia kan regnes som perifer med tanke på å utvikle de europeiske opplysningsprosjektene. For det andre drøfter han hvilke former for koloniale moderniteter som kjennetegner de skandinaviske landene og hvilke som kan ses som metonymiske deler av større europeiske koloniale erfaringer. Jensen finner at de skandinaviske landene både var perifere til, men også deltakende i de

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

europæiske koloniale prosjektene ved at de importerte og oversatte opplysningsidealer og tenkemåter både politisk og kulturelt. De selvstendige bidragene til å videreutvikle opplysningstenkningen vurderer Jensen som lite suksessfulle, blant annet fordi Linnés artstaksonomi, med unntak av hans plantetaksonomi, ble avvist av samtidens akademikere, noe som sementerte hans posisjon som en perifer opplysningstenker (Jensen, 2010, s. 18). Når Jensen skifter perspektiv fra å kun se på Skandinavia til å inkludere de øvrige nordiske landene, trer et annet bilde frem. Alle de øvrige nordiske landene har vært de skandinaviske landenes oversjøiske kolonier. Her trekker han frem at spørsmålet om hvorvidt Norge kan ses som koloni i Danmark-Norge og etter hvert Sverige eller som partner i Danmark-Norge er omdiskutert (Jensen, 2010, s. 19), men at bildet av Norge som offer for kolonialisme er en sentral forestilling i norsk selvforståelse og norsk nasjonalisme (Gullestad, 2006). Videre påpeker Jensen hvordan de skandinaviske landene etter andre verdenskrig har fremstått som relativt homogene. Samtlige land har vært forbundet med internasjonal aktivisme, hvor intervensjonen ofte har dreid seg om å eksportere den egalitære skandinaviske velferdsmodellen til andre deler av verden (Jensen, 2010, s. 19).

Jeg lar meg inspirere av Jensens nyanserte diskusjon av hvordan de skandinaviske landene har vært imperialistiske sentrum, men samtidig har en grunnleggende ambivalens til europeisk imperialisme, kolonialisme og opplysningstidtenkning. Samtidig diskuterer ikke Jensen koloniseringen av samiske landområder og den utbredte assimileringspolitikken som både den norske og svenske stat førte overfor samer og nasjonale minoriteter (Brandal mfl., 2017; Andreassen og Olsen, 2020). Dette kan ses som sentrale aspekt av de koloniale prosjektene i landene, hvor nettopp siviliseringsprosjektet og rasetenkningen resulterte i en omfattende statlig assimilering- og ekskluderingspolitikk overfor urfolk og minoritetsgrupper (Brandal mfl., 2017, s. 15). Skolen var en sentral arena statene benyttet for å gjennomføre sin politikk, noe som viser hvor effektive utdanningsinstitusjoner er som koloniale maktinstrument.

### **4.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvilke grener av postkolonial teori avhandlingen bygger på gjennom å presentere prosjektene til Said (1979), Spivak (1988) og

Chakrabarty (2008). Dette teoretiske rammeverket synliggjør hvordan koloniale maktforhold ses som grunnleggende for utdanning og samfunnsfaget, som nasjonalstatlige institusjoner som former og formidler forestillinger og narrativ om oss og de andre. For å forstå hvordan mennesker produserer tilhørighet til fellesskap, benytter jeg Ahmeds (2014) perspektiv på affekt og følelser. Ahmeds tematisering av affekt som sosiale, historiserte og relasjonelle praksiser danner grunnlag for analyser av forestillingene og narrativenes emosjonelle potensial. Perspektivet synliggjør også hvordan affekt og følelser bygger opp eksepsjonelle narrativ om Norge og Norden, hvor landenes koloniale og imperiale historie eksternaliseres og selvforståelsen som god sentreres.

## 5 Metodologi og metode

I dette kapitlet presenterer jeg avhandlingens metodologi og metode. Studien er posisjonert i et kritisk fortolkende vitensparadigme (Alvesson og Sköldberg, 2018, s. 10). Metodologi forstås som teori som underbygger de valgene jeg har gjort i prosjektet knyttet til både mikroetnografi og feltarbeid, de teoretisk inspirerte analysene artiklene bygger på gjennom bruk av *talende case* (Mitchell, 1984) samt prosjektets bidrag som en studie av kolonial diskurs (Said, 1979). I kapitlet beskrives de metodiske verktøyene jeg har brukt samt refleksjoner rundt utvalg og tilgang, metoder for analyse og etikk.

Studien startet som en eksplorerende studie hvor jeg ville undersøke identitetsdanning i samfunnsfagundervisningen i etnisk heterogene elevgrupper. Særlig var jeg opptatt av å undersøke hvilke rammer samfunnsfagundervisningen utgjorde for elevenes identitetsarbeid. Fokuset på etnisk heterogenitet ble mindre sentralt enn ved starten av prosjektet, siden refleksjoner rundt maktstrukturer i forskningsprosessen bidro til å endre fokuset i prosjektet (Spivak, 2004; Gullestad, 2002). Spørsmål knyttet til hvilke maktstrukturer som ligger til grunn for hvordan jeg som forsker språkliggjør feltet og hvilke spørsmål jeg stiller, gjorde at jeg tok innover meg hvordan man som forsker er med på å konstruere normalitet og avvik (Popkewitz, 1998; Andreotti, 2011a). Det å skulle undersøke «de andres» identitetsarbeid som noe potensielt annet enn majoritetselevenes identitetsarbeid fremsto som problematisk og innvevd i de samme maktstrukturene jeg ønsket å kritisk undersøke. Disse innsiktene, sammen med erfaringer fra å observere samfunnsfagundervisningen, bidro til å rette prosjektets fokus mot muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen. Dette undersøkte jeg gjennom å se på hvilke narrativ og forestillinger om norskhet og vestlighet som konstrueres i faget. Refleksivitet rundt hvordan jeg som forsker og det jeg forsker på er posisjonert sosialt, politisk, historiske og ideologisk (Alvesson og Sköldberg, 2008) endret slik studien. Disse refleksive prosessene bidro også til å plassere prosjektet teoretisk og metodologisk som en kritisk fortolkende studie (Alvesson og Sköldberg, 2018). I det videre posisjonerer jeg studien samt beskriver valg av metoder og forskningsprosessen.



## 5.1 Mikroetnografi og feltarbeid

Siden jeg var interessert i å forstå hva slags forestillinger og narrativ som ble konstruert i samfunnsfagundervisningen, måtte studien i stor grad bli utført i klasserommet. Jeg gjennomførte et mikroetnografisk feltarbeid (Postholm, 2010) på en skole i en av de større byene på Vestlandet fra april til november i 2016. Feltarbeidet besto av deltakende observasjon i tre klasser og intervjuer med elever om deres oppfatninger av og erfaringer med samfunnsfaget. Hammersley og Atkinson (2007) påpeker at en rekke element går igjen i etnografisk forskning, og flere av disse elementene kjennetegner også denne avhandlingen. Mikroetnografiske studier har mange fellestrekk med etnografiske studier på makronivå, men skiller seg også på vesentlige punkter (Postholm, 2010, s. 48–49). Videre redegjør jeg for, og diskuterer, hvordan min studie kan forstås i lys av etnografi og mikroetnografi og reflekterer over valgene jeg har gjort i forskningsprosessen.

Fokuset i etnografiske feltarbeid er studie av mennesker i hverdagskontekster (Hammersley og Atkinson, 2007, s. 3). Deltakende observasjon innebærer at jeg som forsker er til stede i feltet, deltar i klassens aktiviteter og beskriver hva informantene sier og gjør i situasjoner som ikke er planlagt (Fangen, 2004). Innenfor det som kalles pedagogisk feltforskning (Fuglestad, 1997) er de dominerende arenaene skolen og klasserommet. Denne avhandlingens vekt på samfunnsfagdidaktikk avgrenser imidlertid fokuset til det som skjer i undervisningen i samfunnsfag, noe som er i tråd med det smalere fokuset i mikroetnografiske studier. Etnografiske studier har ofte en eksplorativ karakter, og forskeren utarbeider strategier for forskningen i møte med feltet (Hammersley og Atkinson, 2007). I min studie var det ingen definerte hypoteser som skulle testes, og det var få andre studier som hadde undersøkt samfunnsfaget på samme måte som jeg gjorde. Spørsmålene som ble undersøkt ble dermed til en viss grad definert ut fra hva som skjedde i klasserommet, og situasjoner i feltet ble førende for utviklingen av studien. Samtidig dannet tidligere forskning om samfunnsfagets rolle i å legitimere og skape oppslutning om nasjonal identitet (S. Lorentzen, 2005b; Børhaug og Christophersen, 2012; Ljunggren, 2014) samt studier av konstruksjoner av norskhet i skolen (Røthing og Svendsen, 2009; S. H. B. Svendsen, 2014b; Røthing, 2014) sentrale forforståelser i mitt møte med feltet. Etnografiens mål om å undersøke handling direkte og adressere diskrepanser mellom hva informantene sier de gjør og

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

hva de faktisk gjør (Fangen, 2004, s. 141) var en sentral begrunnelse for valg av metode. Det muliggjør å undersøke hvordan muligheter for identifikasjon konstrueres i klasserommet – et av studiens bidrag til samfunnsfagdidaktisk forskning.

De etnografiske metodene for datainnsamling er ofte dynamiske og uten et detaljert design fra starten av forskningsprosessen (Hammersley og Atkinson, 2007). I tillegg til å gjennomføre deltakende observasjon og intervjuer elevene, samt å ha feltsamtaler med lærerne, samlet jeg også inn elevarbeider og oppgaver, holdt oversikt over relevante kompetansemål i læreplanen og skaffet tilgang til og leste læremidler brukt i undervisningen. Denne formen for metodetriangulering (Fangen, 2004, s. 140 og 150) bidrar til å gi forskeren et rikere bilde av hva som foregår i feltet. Dette er i tråd med den aktive rollen forskeren har som bricoleur (Lévi-Strauss, 1966; Kincheloe mfl., 2018, s. 245–246) i kritisk orienterte etnografiske studier. Det er også et sentralt aspekt ved etnografiske feltarbeid at forskeren er til stede i feltet over lengre tid for å skape relasjoner og få mulighet til å følge sosial mening når den skapes og forhandles (Hammersley og Atkinson, 2007). På tross av at jeg var til stede i feltet over en periode på seks måneder og deltok på ulike arenaer i elevenes skolehverdag, gjorde avhandlingens fokus på samfunnsfag at feltarbeidet var mer begrenset i omfang enn et etnografisk feltarbeid. Det gjør at jeg forstår studien som en mikroetnografisk studie av konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen.

### **5.1.1 Kontekst for feltarbeidet: Nærområdet og skolen**

Feltarbeidet ble gjennomført i en av de større byene på Vestlandet og på en forstadsskole hvor elever fra tre ulike bydeler og barneskoler samles på ungdomsskolen. Bydelene er demografisk ulike. Den ene bydelen kan beskrives som en typisk middelklassebydel, hvor bebyggelsen består av en blanding av rekkehus og eneboliger. Den andre bydelen består i hovedsak av eldre og noen nyere store eneboliger med store tomter og nybygde leilighetsbygg av høy standard. Bydelen regnes som et tradisjonelt overklasseområde hvor familier med god økonomi bor, og selv om den eldre generasjonen ikke nødvendigvis har mye penger, er boligprisene i området svært høye. Den tredje bydelen er en drabantby utbygd på 1950- og 1960-tallet, hvor bebyggelsen består av blokker, rekkehus og enkelte eneboliger. I området

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

bor folk fra ulike sosiale klasser, både på grunn av den blandede bebyggelsen, men også på grunn av andelen kommunale leiligheter som leies ut til personer og familier med lav inntekt. De som bor i området er blant annet eldre, familier og enslige med migrasjonsbakgrunn, unge i etableringsfasen og barnefamilier.

Dette utgjør den spesifikke sosiale konteksten hvor ulike lokalmiljøer og elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn møtes på ungdomsskolen. Lærerne på skolen var stort sett hvite middelklassekvinner, men skolen hadde også et betydelig antall mannlige lærere. Skolen hadde flest hvite middelklasse-, øvre middelklasse- eller overklasse-elever. Elever som hadde annen klassebakgrunn eller som hadde migrasjonserfaring, var adoptert eller hadde foreldre som hadde migrert, utgjorde likevel en betydelig del av elevmassen. Disse elevene hadde familietilknytning til ulike land både i Afrika, Nord- og Sør-Amerika, Midtøsten, Asia, Vest- og Øst-Europa. Skolen hadde slik en etnisk blandet elevgruppe, men den var ikke en av skolene i byen med høyest andel barn med migrasjonsbakgrunn eller familietilknytning til andre land. Siden jeg i avhandlingsprosjektet valgte å ha en majoritetsinkluderende inngang ved å undersøke konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen, var ikke elevsammensetningen en avgjørende faktor for valg av skole for feltarbeid. Samtidig er elevenes globale og transnasjonale tilknytning en sentral begrunnelse for å problematisere, forstyrre og utvide mulighetene for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen.

### **5.1.2 Deltakende observasjon**

Jeg gjennomførte deltakende observasjon i samfunnsfagundervisningen fra april til november 2016, i alt 44 timer. I den første perioden, fra midten av april frem til juni, fulgte jeg en klasse hvor tema for samfunnsfagundervisningen var Panama-papirene og deling av bilder på sosiale medier, 1814-prosjektet, land og hovedsteder i Europa og ekskursjon til et lokalt vannverk. I høstsemesteret fulgte jeg tre klasser på samme trinn, hvor temaene var første verdenskrig, den russiske revolusjon og rettssystemet (se figur 5.1). Den første perioden av høstsemesteret fulgte jeg, etter lærerens anbefaling, også klassene i KRLE-timene, siden temaene for undervisningen var demokrati, menneskerettigheter og ytringsfrihet. Lærerne vurderte temaene som overlappende med samfunnsfaget og foreslo at jeg skulle følge undervisningen.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

	<b>Tema for undervisning</b>	<b>Ant. timer</b>
<b>Første periode, april–juni</b> Fulgte én klasse	Panamapapirene og deling av bilder på sosiale medier	2 t
	1814-prosjektet	11 t (elevene brukte også norsktimer til å jobbe med prosjektet)
	Land og hovedsteder i Europa	2 t
	Ekskursjon til vannverk	4 t
<b>Andre periode, august–november</b> Fulgte tre klasser	Første verdenskrig Den russiske revolusjon	20 t
	Rettsystemet	6 t
	KRLE – demokrati, menneskerettigheter og ytringsfrihet	10 t

Figur 5.1: Skjematisk fremstilling av feltarbeidet med oversikt over tema og timer jeg observerte undervisning om temaet.

I tillegg til å observere samfunnsfagundervisningen, tilbrakte jeg en del tid på skolen. Jeg hang rundt med elever i friminutt og deltok på arrangement i skolehverdagen, som ekskursjoner, konserter eller teaterforestillinger som elevene hadde jobbet med i valgfag. Begrunnelsene for at jeg valgte å følge flere samfunnsfagklasser ved skolen var for det første knyttet til at lærerne planla undervisningen i team. Det vil si at lærerne sammen planla de overordnede temaene trinnet skulle få undervisning om, innhold i timer, lekser og prøver. Dette gjorde det interessant å følge undervisningen i flere klasser, for å se hvordan denne måten å organisere forberedelsesarbeidet på virket inn på undervisningen. Videre spilte også hensyn til anonymisering av informantene og klassene også en rolle, siden det å kun ha data fra én klasse vil gjøre anonymiseringsarbeidet mer krevende.

Jeg gjennomførte observasjonen nokså likt i de to observasjonsperiodene. Jeg satt ved ledige pulter eller på stoler bakerst eller på en av sidene i klasserommene, slik at jeg hadde oversikt over rommet. Jeg observerte både undervisningen og det sosiale spillet mellom elevene i klassen. Ved at jeg satt ved pultene, slik elevene også gjorde, opplevdes det naturlig å ha en notatbok hvor jeg skrev ned observasjoner av det som foregikk i undervisningen og mellom elevene. Jeg utviklet etter hvert en effektiv teknikk for å ta detaljerte notater av hva som ble sagt og gjort i klasserommet og transkriberte observasjonsnotatene så raskt som mulig etter observasjonene. På tross

av at min tilstedeværelse i klasserommet var ganske lik da jeg gikk fra å observere én klasse til å observere tre, endret min rolle i feltet seg i de to periodene. Videre vil jeg beskrive de ulike feltrollene jeg hadde i de ulike delene av feltarbeidet, og reflektere over hvordan disse ga tilgang til ulike typer informasjon.

### **5.1.3 Fra deltaker til tilskuer**

I den første delen av feltarbeidet fulgte jeg en klasse både i samfunnsfagtimer og i andre timer hvor klassen jobbet med fag eller prosjekter som enten læreren eller jeg anså som relevante for prosjektet. Ved å følge klassen i alle disse timene, kom jeg tett innpå dem og fikk en deltakende feltrolle. Både elever og læreren involverte meg i undervisningen og klassens aktiviteter, og jeg fikk både rollen som ekspert som kunne supplere med faktaopplysninger i undervisningen og som lærerassistent som gikk rundt og hjalp elever når de jobbet alene eller i grupper. Wadel, Wadel og Fulgestad (2014, s. 38–48) trekker frem hvordan rollen som hjelper eller lærling ofte gir tilgang til å observere på ulike arenaer og situasjoner under feltarbeid. I min studie ga lærerassistentrollen mulighet til å observere klassens aktiviteter, uten å forstyrre den naturlige rytmen i undervisningen (Lareau, 1996). Rollen som lærerassistent ga verdifull tilgang til hva som skjedde i undervisningen også når klassen ikke hadde tavleundervisning eller lærerstyrte samtaler og diskusjoner, gjennom at jeg kunne gå rundt og snakke med og hjelpe enkeltpersoner og grupper i arbeidet. På den andre siden fjernet nok feltrollen som lærerassistent meg i noen grad fra elevene ved at jeg ble assosiert med skole- og undervisningsaktiviteter.

Samtidig som rollen som lærerassistent ga verdifull tilgang til feltet, ønsket jeg ikke å tre inn i rollen som vikarlærer, noe jeg fikk forespørsel om i den første delen av feltarbeidet. Jeg takket nei til tilbudet, siden jeg tenkte at jeg ikke ville risikere relasjonen til elevene ved å gå inn i rollen som lærer. Cato Wadel (2014) drøfter hvordan det å tre inn i rollen som ansatt på sykehjem svekket forskerens evne og mulighet til å observere, siden rollen innebar at han fikk større ansvar og var redd for å gjøre feil. I undervisningskonteksten kan man tenke seg flere problematiske situasjoner som kunne oppstå dersom jeg hadde gått inn i rollen som vikar. Elevene benytter ofte vikartimer til å utfordre regler ved å snu strukturer på hodet (Lyng, 2004). I rollen som vikarlærer ville jeg måtte innta en autoritær rolle med ansvar for

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

å lede elevene i arbeidet i timen og sette i verk sanksjoner dersom elevene motsatte seg eller opponerte. Slik jeg vurderte det ville en inntreden i rollen som vikarlærer kunne skape større avstand mellom meg og elevene.

Da jeg etter sommeren startet å observere med et utvidet klassetilfang og fulgte flere samfunnsfagklasser, fikk jeg en mye mer anonym og tilbaketrukket observatørrolle. Jeg kom og gikk som jeg ville i de ulike klassene, og lærerne la i ulik grad merke til om jeg var der eller ikke. Dette kom frem ved at lærerne i noen tilfeller tok meg for å være en elev, der de regnet meg som en del av et par som skulle jobbe med oppgaver sammen med andre elever. Elevene på sin side var nok mer oppmerksomme på min tilstedeværelse som forsker, noe som blant annet kom frem ved at de passet på å si ifra til læreren når vedkommende hadde satt forskeren i gang med gruppearbeid.

De ulike feltrollene ga tilganger til ulike former for informasjon. I den første delen av feltarbeidet fikk jeg større innblikk i det sosiale spillet mellom elevene og kom til dels tett innpå og bygget nære relasjoner med flere av dem. Dette ga verdifull informasjon om elevenes relasjoner til hverandre, deres formelle og uformelle roller i klassen, hvordan de jobbet med samfunnsfaget i timene samt de ulike måtene de så på og engasjerte seg i faget. I den andre delen av feltarbeidet kom jeg ikke så tett på elevene, men observerte hvordan den enkelte lærer formet samfunnsfagundervisning om samme tema, hvor kompetansemål, oppgaver, lekser og prøver var planlagt i fellesskap av lærerne. Videre fikk jeg innblikk i samtalene og diskusjonene som oppsto i de ulike klassene og så hvordan ulike undervisningsmetoder fungerte i de ulike elevgruppene.

På tross av at jeg forsøkte å gli inn i klasserommene uten å forstyrre deres naturlige rytme, vil man som deltakende observatør alltid, i større eller mindre grad, påvirke miljøet man studerer (Fangen, 2004, s. 117). Både min deltakelse i klassenes aktiviteter og min sosiale posisjonering, som jeg reflekterer mer over i avsnitt 5.3.1, bidro jeg til å forme situasjoner i feltet og dermed også dataen som ble etablert i klasserommet. Dette reflekterer jeg over i artikkel 1 og 2. I artikkel 1 beskriver jeg hvordan jeg, i rollen som lærerassistent, hjalp gruppen som ønsket å ha med et utdrag fra Grunnloven av 1814 i sin brosjyre til å finne frem til avsnittene i læreboken som beskrev dette. Læreboken trakk frem jødeparagrafen og kvinners manglende

stemmerett i den første grunnloven, og gruppen endte opp med å skrive om jødeparagrafen – et valg læreren møtte med insisterende råd om at den var irrelevant for å forstå den norske grunnloven. I artikkel 2 viser jeg hvordan mine spørsmål om lærernes planer om å undervise om europeisk imperialism og kolonialisme i forbindelse med undervisningen om første verdenskrig sannsynligvis gjorde at flere av lærerne kort tok opp temaet i undervisningen.

Min opptreden og handlinger i disse situasjonene førte til hendelser i feltet som jeg senere valgte å skrive om i artiklene. I situasjonene handlet jeg i tråd med det jeg oppfattet feltrollen min åpnet for, både som lærerassistent som hjalp elevene når læreren ikke hadde tid og som forsker som deltok på møter hvor lærerne planla samfunnsfagundervisningen. Handlingene var derfor ikke motivert av et ønske om å skape forstyrrelser i feltet for å fremprovosere reaksjoner, slik for eksempel etnometodologien oppfordrer til (Garfinkel, 1984). Det er imidlertid viktig å reflektere over hvilke eventuelle konsekvenser min tilstedeværelse og handlinger fikk for de jeg studerte (Fangen, 2004, s. 115). Spørsmålene om lærernes planer om å inkludere imperialismen og kolonialismen i undervisningen om første verdenskrig skapte nok refleksjoner hos lærerne og kan ha ført til at de la større vekt på perioden i undervisningen. Spørsmålene kan også ha økt bevisstheten om at undervisningen skulle observeres og vurderes av en forsker. Elevene som valgte å skrive om jødeparagrafen opplevde nok større grad av ubehag og stress knyttet til situasjonen som oppsto da deres valg om å inkludere jødeparagrafen så tydelig ble frarådet av læreren. Da jeg i etterkant intervjuet elevene som deltok i gruppearbeidet og spurte dem om situasjonen, fortalte flere at de kjente på et ubehag i møte med lærerens insisterende råd.

#### **5.1.4 Intervju**

Intervjuene med elevene ble gjennomført mot slutten av feltarbeidet, i oktober og november 2016. Intervju som metode gir tilgang til hvordan mennesker erfarer, opplever og gir mening til verden (Kvale og Brinkmann, 2015). I min studie kunne intervjuene gi innblikk i hvordan elevene erfarte og opplevde samfunnsfaget, deres refleksjoner rundt undervisningen og faget samt hvordan de fortalte om seg selv og sosiale relasjoner i klassen. I alt gjennomførte jeg 36 semistrukturerte intervju, der i

alt 28 var med enkeltelever, mens de 8 siste ble gjennomført med to elever. Begrunnelsen for å intervju noen elever i par var at de uttrykte et ønske om å la seg intervju sammen med en klassekamerat. Intervjuene varte fra 20 minutter og opp til 2 timer. Elevene gikk på dette tidspunktet i 9. klasse og var mellom 13 og 14 år. Det var 21 jenter og 15 gutter som ble intervjuet. Fokus for intervjuene var spørsmål om hvilke skoler og områder elevene kom fra, deres sosiale relasjoner til andre i klassen og fritidsaktiviteter, dere refleksjoner rundt og erfaringer med samfunnsfaget samt deres tanker om hva et samfunn er og hva norskhet er (se vedlegg 7). I de delene av intervjuene som omhandlet elevenes opplevelser av samfunnsfaget, varierte spørsmålene mellom å være rettet mot elevenes erfaringer med faget generelt, hvilke læremidler de benyttet og hvordan en vanlig samfunnsfagtime forløp, til spørsmål knyttet til spesifikke tema for undervisning og hvilke tema de syntes var relevante for eller manglet i undervisningen. Jeg ba dem også om å fortelle om, avklare eller utdype spesifikke situasjoner og hendelser jeg hadde observert i undervisningen.

Elevene ble rekruttert i etterkant av at jeg hadde informert klassene om intervjuene. Jeg spurte hver enkelt elev om de ønsket å la seg intervju. Studien er godkjent av NSD, og både elever og foresatte ble informert om studiens hensikt på ulike tidspunkt i perioden hvor dataen ble etablert. Ved starten av prosjektet fikk de foresatte et informasjonsskriv hvor de signerte samtykkeskjema som opplyste om at alle data ville bli anonymisert, i tillegg til at jeg på et senere tidspunkt informerte dem på et foreldremøte. Elevene som ble intervjuet ble informert om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien eller be meg se bort fra ting de hadde sagt under intervjuet.

Det er få kvalitative studier i samfunnsfagdidaktikk som tar med elevenes perspektiv, noe som er et av avhandlingens bidrag til feltet. Intervju er en egnet kvalitativ metode for å få oversikt over nye felt, for å få innsikt i hvordan elever oppfatter samfunnsfaget samt hva de oppfatter som mer eller mindre relevant å lære om i faget. Samtidig har intervjudata sine begrensninger. Innen etnografisk forskning har intervju blitt sett på som diskursive data som gir kjennskap til deltakernes selvrepresentasjon og som i liten grad gir tilgang til handlingsdata (Fangen, 2004, s. 141). Dette har ført til en kritikk av den utbredte bruken av intervju som metode. Kritikken retter seg blant annet mot at de som intervjues bevisst kan lyve ut fra et ønske om å fremstå som bedre



enn de er eller for å tilfredsstillere det de tror intervjueren ønsker å høre (Jerolmack og Khan, 2014, s. 182). Videre hevder kritikerne at verbalt artikulerte fortellinger reflekterer idealer om hvordan vi ønsker at verden skal være, mens faktiske handlinger alltid er forankret i sosiale kontekster hvor en rekke motiver gjør seg gjeldende (Jerolmack og Khan, 2014). For å imøtekomme denne kritikken har flere argumentert for at man må være tydelig på hva slags informasjon intervjuer kan gi, hvilke fenomen og prosesser dataen egner seg til å belyse og hva man belyser bedre ved hjelp av observasjon (Lamont og Swidler, 2014). Andre har trukket frem og drøftet ulike måter å validere dataen på gjennom triangulering (Friberg, 2019). Lamont og Swidler (2014, s. 157) peker blant annet på at intervjuer kan brukes til å gi innsikt i hendelsesforløp, kulturelle representasjoner, sosiale klassifikasjonssystemer og grensedragninger, identitet, forestilte fellesskap samt emosjonelle reaksjoner.

I mitt prosjekt ga intervjuene tilgang til elevenes opplevelser av og refleksjoner rundt samfunnsfaget på andre måter enn de som kom frem i klasserommet. I klasserommet var undervisning og samhandling i stor grad styrt av lærerne, undervisningstema, læringsmål og aktiviteter samt læremidlene de brukte, i tillegg til å være påvirket av elevenes sosiale relasjoner og status. Det at intervjuene foregikk utenfor klasserommet og at jeg ikke var lærer, åpnet for at elevene kunne fortelle om og reflektere over samfunnsfaget på andre måter enn de gjorde i settinger hvor læreren og klassekameratene var til stede. Her var nettopp kombinasjonen av observasjons- og intervjudata nyttig fordi det ga mulighet til å spørre elevene om situasjoner som jeg hadde opplevd i klasserommet og bidro slik til å kontekstualisere observasjonene. Videre ga intervjuene også mulighet til å spørre elevene om hva de syntes var viktig å lære om i samfunnsfaget og hvilke tema de syntes skulle tas opp i faget, samt om de fikk mulighet til å foreslå tema for undervisning i faget.

Datamaterialet i artikkel 3 bygger på elevers refleksjoner rundt hvilke tema de ikke lærte om i samfunnsfaget og som de ønsket å lære mer om. Terror var et av flere tema som kom opp i intervjuene. Elevenes manglende kunnskap om temaet og de forestillingene de knyttet til terror, hvor IS-terroristen var tydelig artikulert, mens den høyreekstreme terroristen i stor grad var fraværende, gjorde det til et interessant utgangspunkt for å drøfte forestillinger om norskhet og vestlighet i samfunnsfaget.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

undervisningen. I artikkelen tolkes elevenes forestillinger som et uttrykk for frykt som en politisk følelse (Ahmed, 2014; Mouffe, 2005). Følelser er et av temaene Lamont og Swidler (2014, s. 157) argumenterer for at intervjuer kan gi innsikter i. Samtidig var ikke politiske følelser og frykt for terror et spesifikt fokus for intervjuene, men et tema som trådte frem gjennom analyser av intervjuene og fremsto som en interessant tematikk å analysere i materialet. Dette bringer meg videre til hvordan jeg analyserte datamaterialet jeg bruker i artiklene.

## **5.2 Analytiske innganger**

Det finnes ulike måter å analysere og fortolke datamaterialet på i feltarbeid. Hammersley og Atkinson (2007, s. 3) trekker frem at etnografisk forskning kjenne-tegnes av at kategoriene som benyttes i fortolkningene av hva mennesker sier og gjør springer ut av dataanalysen, som innebærer tolkninger av meninger, funksjoner og konsekvenser av handlinger. Imidlertid kan både teoretisk og empirisk inspirerte fortolkninger utledes fra feltarbeid. Avhandlingens artikler bygger på kritiske og teoretisk drevne analyser. Det å gjennomføre slike analyser innebærer at jeg som forsker fortolker datamaterialet ut fra teoretiske konsepter som retter blikket mitt mot bestemte deler av materialet, synliggjør visse aspekt av datamaterialet og muliggjør kritiske analyser av dette. Når jeg videre redegjør for analyseprosessene i avhandlingens artikler, vil jeg først drøfte hva det innebærer å gjøre kritiske og teoretisk drevne analyser og begrunne hvorfor jeg valgte å gjennomføre dette i mitt prosjekt, for så å redegjøre for og beskrive hvordan dette påvirket analysearbeidet i min avhandling.

### **5.2.1 Kritisk fortolkende og teoretisk drevne analyser**

Målet for denne avhandlingen er å kritisk undersøke maktforhold som ligger til grunn for hvilke muligheter for identifikasjon som konstrueres i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Ved å undersøke konstruksjoner av norskhet og vestlighet i undervisningen, rettes fokus mot hvordan hegemoniske forestillinger produseres og reproduseres i undervisningen. I tråd med postkolonial teori analyseres kunnskap og kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget maktkritisk ved å vektlegge hvordan fagets privilegerer bestemte forestillinger og narrativ. Slik retter avhandlingen blikket mot hvilke vi-fellesskap som konstrueres i samfunnsfagundervisningen. Kincheloe,

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

McLaren, Steinberg og Monzó (2018, s. 244) trekker frem at all observasjon av verden er formet bevisst eller ubevisst av sosial teori som utgjør et rammeverk som løfter frem eller visker ut hva som kan observeres. På tross av den koloniale og rasistiske arven i kvalitativ forskning (Denzin og Lincoln, 2018, s. 9; Spivak, 1988, 2004) har kritiske studier en forpliktelse til å synliggjøre og kritisere alle former for ulikhet og diskriminering i hverdagslivet. Ved å undersøke minoritets-/majoritetsrelasjoner og de potensielt ekskluderende vi-fellesskapene i samfunnsfagundervisningen, bygger avhandlingen på et premiss om at faget hverken er nøytralt eller objektivt (Denzin og Lincoln, 2018, s. 12), og ønsker å synliggjøre hvordan kunnskap og makt reproducerer sosial ulikhet i undervisningen. Sosiologen Ragnvald Kalleberg (2012) argumenterer for at det kritiske prosjektet innen sosiologien ikke bare innebærer deskriptive beskrivelser, men også normative vurderinger. Dette fordrer at forskeren argumenterer normativt rundt illegitime samfunnsforhold. Gullestad (2002) argumenterer for at forskning på minoritets-/majoritetsrelasjoner i særlig stor grad synliggjør de bestemte historiske, sosiale og politiske forholdene i den tiden de skrives i. Forskeren står dermed ikke utenfor det politiske feltet, men må ta ansvar for den kunnskapen hen organiserer, produserer, formidler og oversetter inn i sosiale praksiser (Gullestad, 2002, s. 296). I mitt prosjekt innebærer dette en forpliktelse til å jobbe for en mer sosialt rettferdig samfunnsfagutdanning gjennom å synliggjøre hegemoniske forestillinger om norskhet og vestlighet som konstrueres i samfunnsfagundervisningen og drøfte hva slags muligheter for identifikasjon faget gir.

Analysene i artiklene avhandlingen bygger på, kan betegnes som teoridrevne. Inspirert av Andreotti (2011a) baserer jeg meg på Clyde Mitchells (1984) begrep om «*the telling case*». Mitchell argumenterer for at *talende case* illustrerer teoretiske sammenhenger gjennom analytisk induksjon:

What the [researcher] using a case study to support an argument does is to show how general principles deriving from some theoretical orientation manifest themselves in some given set of particular circumstances. A good case study, therefore, enables the analyst to establish theoretically valid connections between events and phenomena which previously were ineluctable. (Mitchell, 1984, s. 239).

Med utgangspunkt i Mitchells begrep om talende case argumenterer Andreotti (2011a, s. 91) for å velge ut caser ut fra deres evne til å synliggjøre og forklare

sammenhenger mellom kunnskapsproduksjon og dens implikasjoner for å reprodusere ujevne maktforhold. De ulike casene og datamaterialet avhandlingens artikler bygger på, ble valgt ut fra deres evne til å synliggjøre, artikulere og forklare sammenhenger mellom kunnskapsproduksjonen i samfunnsfaget rundt forestillinger og konstruksjoner av norskhet og vestlighet og deres implikasjoner for reproduksjonen av koloniale maktforhold. Samtidig drøfter også artiklene ulike muligheter samfunnsfaget har for å bidra til å tenke kritisk rundt og dekonstruere maktforhold, og dermed åpne for problematiseringer og mulig endringer.

### **5.2.1.2 Metode for analyse**

Alle artiklene i avhandlingen bygger på analyser av undervisningspraksiser ut fra begreper hentet fra eller inspirert av postkolonial teori. Metodologisk innebærer dette å analysere kolonial diskurs (Said, 1979) for å dekonstruere narrativ og diskurser med henblikk på å undersøke hvordan koloniale maktstrukturer preger både hvilke forestillinger og narrativ som konstrueres og hvilke perspektiv og fortellinger som synliggjøres i undervisningen.

I artikkel 1 og 2 benytter jeg narrativ analyse. Postkolonial teori er nyttig som et teoretisk utgangspunkt for å undersøke hvordan store fortellinger, eller metanarrativ, brukes av sosiale grupper, folk, nasjoner eller kulturer for å utøve og legitimere makt og dominans (Johansson, 2005, s. 57). Narrativ er ikke nøytrale, men representasjoner av virkeligheten som har ideologiske og politiske implikasjoner. Både Said (1979) og historikeren Hayden White (1980) har påpekt kunnskapens narrative struktur og hvordan den preges av maktstrukturer og ideologi. Siden jeg i avhandlingen ser på samfunnsfagundervisning som kunnskapsproduksjon, kan narrativ analyse synliggjøre maktstrukturer som er med på å forme faget. Videre er også artiklene basert på analyser av historieundervisning, og kan slik ses som studier av historiefremstillinger, av hvordan lærere fremstiller historiske hendelser og forløp som utspilte seg over tid (Rüsen, 2005).

Til forskjell fra narrative analyser av for eksempel læreboktekster, forsøker analyser av narrativ i undervisningspraksiser å forstå forestillingene og fortellingene som konstrueres i møtene mellom lærere, elever og læremidler i undervisningssituasjoner. Å analysere narrativ innebærer alltid en dobbel hermeneutikk fordi man som forsker

fortolker andres konstruksjoner av mening (Bazeley, 2013, s. 204). I artikkel 1 analyserer jeg hvilket narrativ som ble konstruert i 1814-prosjektet. Spørsmålet som undersøkes i artikkelen er hvorfor fortellingen om jødeparagrafen ble vanskelig å inkludere som en del av fortellingen om Grunnloven av 1814, og hvordan dette formet narrativet som ble konstruert i prosjektarbeidet. Begrepet nordisk eksepsjonalisme benyttes for å forklare hvorfor jødeparagrafen ble plassert som irrelevant, forstå paragrafens emosjonelle ladning og analysere hvordan dette bidro til konstruksjonen av fortellingen om det eksepsjonelle norske demokrati. I artikkel 2 dekonstruerer jeg det eurosentrisk metanarrativet som kom frem i samfunnsfagundervisningen om første verdenskrig. Alle narrativ konstrueres ut fra et perspektiv, noe som gjør det interessant å stille spørsmål ved hvilket perspektiv som representeres, hva de vektlegger og hvilke fortellinger og perspektiv som ikke kommer frem. I artikkelen gjøres dette gjennom en *story line*-analyse (Sleeter og Grant, 2011, s. 283). De overordnede spørsmålene som jeg analyserte datamaterialet ut fra var: Hvilke grupper fikk mest oppmerksomhet? Hvem sin historie ble fortalt? Hvilken gruppe (eller grupper) utgjør eller løser problemer? Hvem ønsker læreren eller forfatteren at elevene skal sympatisere med eller lære mest om? Videre aktualiserte temaet for artikkelen mer spesifikt spørsmål om hvordan koloniene og de europeiske stormaktene ble presentert i læreplanen, læremidler og undervisningen om første verdenskrig og perioden før krigen. Her var jeg spesielt oppmerksom på hvilke aktører som ble portrettert som aktive og passive i representasjoner av de koloniserte, kolonistene og i forestillingene om Afrika.

I artikkel 3 undersøker jeg elevers forestillinger og kunnskap om terror ut fra konseptet frykt som politisk følelse (Ahmed, 2014). Artikkelen er basert på en tematisk analyse av datamaterialet hvor jeg først gjennomførte en tekstnær koding (Tjora, 2019) av materialet ut fra tema som elevene trakk frem på spørsmål om hva de mente var relevante og hva de ønsket å lære mer om i faget. Etter de innledende tematiske analysene fokuserte jeg på å forstå hva elevene ønsket å lære mer om og hva dette var et uttrykk for, hvor frykt som politisk følelse fremsto som en interessant tematikk det var verd å analysere videre. Artikkelen analyserer den nære relasjonen mellom elevenes forestillinger om terror og stereotype medierrepresentasjoner av

terror og islam, og hvordan den høyreekstreme, hvite terroristen eksternaliseres og holdes på avstand i elevenes fortellinger.

I teoretisk inspirerte og fortolkende analyser er det viktig å redegjøre for relasjonen mellom empirien og den teoretiske konteksten forskeren fortolker innenfor. Stenvoll og Svensson (2011, s. 572–584) skriver frem tre ulike måter å forankre fortolkende analyser til ulike kontekster på. *Bokstavelig forankring* innebærer fortolkning ut fra det som konkret uttrykkes i teksten, i *stikkordsbasert forankring* brukes enkelte ord og uttrykk som aktualiserer ulike analyser og i *forankring gjennom fravær* rettes fokus mot tematikker som kunne eller burde ha vært til stede. En variant av forankring gjennom fravær som Stenvoll og Svensson (2011, s. 582–583) omtaler er *normativt fravær*, hvor forskeren henter begrunnelsen for tema og emner som kunne eller burde ha vært til stede i et politisk-teoretisk rammeverk. I denne avhandlingen er det politisk-teoretiske rammeverket postkolonial teori, som er retningsgivende for hvilke tema jeg drøftet fraværet av i analysene i avhandlingens artikler. Alle artiklene bygger på analyser og problematisering av fravær av perspektiv og aspekt i forestillinger og narrativ i samfunnsfagundervisningen (Stenvoll og Svensson, 2011, s. 581). Jeg drøfter hva fraværet av sentrale aspekter gjør med temaene og peker på hvilke ambivalenser fraværet skaper i undervisningen. I artikkel 1 får jødeparagrafen en ambivalent posisjon i fortellingen om det eksepsjonelle norske demokratiet ved at læreren beskriver den som irrelevant for å forstå Grunnloven av 1814. I artikkel 2 skaper fravær av undervisning om imperialisme og kolonialisme en situasjon hvor periodene presenteres som en begrunnelse for krigen, men ikke anerkjennes som en del av krigens historie. I artikkel 3 fremstår forestillingen om IS-terroristen som styrende for elevenes forestillinger om og redsel for terror, mens den norske høyreekstreme terroristen mer eller mindre er fraværende i materialet.

For Stenvoll og Svensson (2011) er transparens en sentral begrunnelse for å beskrive og skissere de ulike relasjoner mellom tekst og kontekst. Gjennom å synliggjøre den teoretiske konteksten, synliggjøres også begrunnelsene for analyser, noe som styrker forskningens transparens. Dette muliggjør innvendinger mot analysen ved å åpne for motstridende analyser som er forankret til andre kontekster og andre teorier. Med andre ord legger det til rette for den meningsbrytningen som er så grunnleggende i

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

forskningsfellesskapet. Det å være transparent i sine analyser og måter å forholde seg til data og teori på, er også et viktig aspekt i forskningsetisk refleksivitet. Videre vil jeg beskrive og drøfte refleksivitet og etikk i avhandlingsprosjektet mitt.

### 5.3 Refleksivitet og etikk

Refleksivitet i forskning kan forstås som hvordan et forskningsfelt begynner å stille spørsmål ved seg selv som felt for kunnskapsproduksjon (Bourdieu, 2004). I en slik betydning er refleksivitet tett forbundet med fokuset postkolonial teori rettet mot dekonstruksjonen av kunnskap/makt-relasjoner. Samtidig viser også refleksivitet til refleksjoner rundt forutsetningene for det enkelte forskningsprosjekt gjennom å løfte frem og drøfte hvordan personlige, intellektuelle og teoretiske investeringer er med på å påvirke og konstruere det som forskes på (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 22). Slik er refleksivitet knyttet til flere nivåer i forskningsprosessen (Alvesson og Sköldbberg, 2018, s. 10)

Postkolonial teori i utdanningsforskning kjennetegnes av en forpliktelse til å jobbe for et etisk forhold til *den andre* gjennom å anerkjenne ens egen medvirkning og privilegerte maktposisjon (Andreotti, 2011a, s. 88; Spivak, 1988). Det teoretiske rammeverket avviser positivistisk inspirerte forskningskriterier. Dette innebærer å problematisere begrep som validitet, reliabilitet og rigide forståelser av objektivitet, som bygger på forestillinger om forskeren som en nøytral observatør som har som mål å avdekke objektive fakta om verden gjennom å beskrive den heller enn å konstruere den. Ifølge Andreotti (2011a, s. 88) er kriterier om forskningens gyldighet og koherens i postkoloniale studier relatert til dybde og konsistens i bruk av teori og dens implikasjoner i møte med empiri. Dette er blant annet knyttet til teoriens evne til å løfte frem og belyse kompleksitet i datamateriale og til hvilke begrensninger den gir i møte med det spesifikke materialet, slik jeg har drøftet i avsnittet om analyseprosessen. Videre er gyldighet knyttet til forskningens mulige bidrag til å endre mønster for produksjon av mening på måter som utfordrer maktforhold. Ifølge Andreotti (2011a, s. 80) innebærer dette tre strategier. For det første må man situere og posisjonere forskeren. For det andre må man anerkjenne den privilegerte posisjonen forskeren er i som kunnskapsprodusent og holde en høy etisk standard i forhold til de man studerer. For det tredje anbefales det å løfte frem det ufullstendige,

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

provisoriske, tentative, flerstemmige ved analysene, og slik synliggjøre den som kunnskapsproduksjon. I den videre redegjørelsen vil jeg drøfte hvordan mitt avhandlingsprosjekt kan sies å forholde seg til disse forskningsetiske standardene.

### **5.3.1 Posisjonalitet – meg selv som kunnskapsprodusent**

Som nevnt var spørsmål rundt maktforhold i forskningsprosessen og språkliggjøring av feltet (Spivak, 1988; Gullestad, 2002) sentrale i å endre fokus for avhandlingsprosjektet. Dette innebar blant annet refleksjoner over hvordan min posisjonalitet som privilegert, hvit middelklassekvinne bidro til å produsere en interesse for inklusjon og tilhørighet av og for *den andre* som tross gode intensjoner kan bidra til å produsere og reprodusere de samme maktforholdene jeg ønsket å undersøke kritisk (Popkewitz, 1998; Andreotti, 2011a). Jeg tenkte mye over hvordan denne interessen var knyttet til erfaringer fra oppveksten av å være innflytter i en liten, konservativ by på Sørlandet, som gjorde at jeg hele tiden stilte spørsmål ved hvor jeg hørte til. Ungdomstiden i Lillesand var også preget av at et aktivt og voksende nynazistmiljø var tydelig til stede og rekrutterte tilhengere i ungdomsmiljøet, noe som førte til at jeg erfarte hvordan nasjonalisme, fremmedfiendtlighet og diskriminering av folk som på ulike måter var annerledes ble brukt som sterke, samlende identitetsmarkører. Dette vekket et sterkt politisk engasjement. Erkjennelsen av at disse formative personlige erfaringene også er formende for mine akademiske interesser, peker mot hvordan personlige erfaringer ofte er grunnleggende i og for akademisk arbeid. Ubehaget erkjennelsen kan bringe med seg er at det som kan fremstå som altruistiske intensjoner, i bunn og grunn sentrerer selvet og mine egne erfaringer. Andreotti mfl. (2015, s. 29) beskriver dette som et sosialisert ønske etter å føle seg god, se god ut og bli anerkjent for ønsket om å gjøre godt. På den måten kan forskningen bidra til å resentrere privilegiene man forsøkte å dekonstruere og kritisk undersøke. En givende innsikt fant jeg i Spivaks (2004, s. 526) refleksjoner om hvordan utdanning for humanitet innebærer en frivillig omorganisering av begjær ved å avlære privilegier. Å dekonstruere mine egne interesser og redegjøre for min posisjonalitet muliggjør å erkjenne, synliggjøre og i alle fall delvis avlære privilegier, og styrker på den måten studiens troverdighet (Harding mfl., 2008). På sentrale punkter handler det å redegjøre for min egen posisjonalitet i forskningsprosessen også om å oppdage,



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

konstruere og rekonstruere selvet (Denzin & Lincoln mfl., 2018). Forskningsprosessen kan slik også forstås som en personlig dannelsesprosess.

### 5.3.2 Gyldighet

Gyldighet, slik begrepet forstås i denne avhandlingen, er knyttet til relasjonen mellom teori, analyse og fortolkning, samt spørsmål om hvorvidt det teoretiske rammeverket og den analytiske fremgangsmåten står i overensstemmelse med hverandre (Jørgensen og Phillips, 1999; Andreotti, 2011a). Innenfor en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk tradisjon er ikke spørsmål om forskningens gyldighet knyttet til spørsmål om sannhet som en autoritær og objektiv størrelse, siden en slik forståelse av begrepet går på tvers av innsikten om forskningsarbeid som konstruksjoner av virkeligheten. Denne relativismen innebærer imidlertid ikke at sannhet og virkelighet ikke finnes (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 120), men at all sannhet og beskrivelser av virkeligheten er diskursivt lokalisert. De kan dermed regnes som fortolkninger som avspeiler den lokale fortolkeren (Andreotti, 2011a, s. 87). Stenvoll og Svensson (2011, s. 518) vektlegger at det politisk-teoretiske utgangspunktet for analyse og tolkning må artikuleres tydelig for å gjøre kopleingene mellom data og tolkningen transparent. For å synliggjøre dette i mitt prosjekt vil jeg nå drøfte de aspektene av forholdet mellom teori, empiri, fortolkning og analyser som er relevante for forskningens validitet.

I avhandlingen har jeg latt meg inspirere av *telling case*-analyser (Mitchell, 1983, 1984). I *telling case*-analyser er spørsmål om analysenes gyldighet knyttet til casens mulighet til å synliggjøre og forklare tidligere uklare teoretiske relasjoner (Andreotti, 2011a, s. 90). Analysene bidrar til å synliggjøre teoretiske relasjoner ved å anvende dem på konkrete empiriske situasjoner og kontekster. I avhandlingens artikler blir dette synlig gjennom at jeg bruker konseptene nordisk eksepsjonalisme, eurosentrisme og frykt som politisk følelse som teoretiske innganger for å analysere konkret empirisk materiale. Jeg hadde ikke på forhånd valgt ut hvilke teoretiske konsept jeg skulle benytte i analysen under feltarbeidet. Det var det empiriske materialet som i utgangspunktet ledet meg til å utforske de teoretiske konseptene og stille spørsmål om hva som ble synlig ved å benytte dem i analysen av datamaterialet. Slik er artiklene konfigurasjoner hvor jeg som forsker ut fra et gitt empirisk materiale

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

konstruerer fortellinger gjennom valg av teoretiske konsepter som gir retninger til de analytiske spørsmålene og til min argumentasjon.

En annen måte å sikre forskningens gyldighet på, er ved å teste ut analysene i forskerfellesskapet. Denne formen for selvrefleksivitet kaller Kvale og Brinkmann (2015) kommunikativ gyldighet. Dette innebærer blant annet å delta i formelle og uformelle samtaler med andre forskere innenfor eget forskningsfelt, men også i møte med andre relevante forskningsfelt, både nasjonalt og internasjonalt. Slik viser kommunikativ gyldighet til andre forskere, fagfeller og lærere sine vurderinger og tolkninger av hvordan forskningen bidrar til å beskrive og forklare eller skape nye rammer for å forstå virkeligheten (Mausethagen, 2013). Kommunikativ gyldighet er dermed knyttet opp til om fagfeller, veiledere og lærere vurderer forskningen som solid, relevant, inspirerende og innovativ, samt om den stiller kritiske og refleksive spørsmål som bidrar til å føre forskningsfeltet videre.

I mitt avhandlingsarbeid har den kommunikative gyldigheten i forskningsprosjektets metodiske fremgangsmåte, forskningsspørsmål, analyser og ferdige artikler blitt presentert og diskutert i ulike akademiske forum. Alle disse samtalene har vært lærerike, interessante og til tider utfordrende. Møter mellom fagfeller som er posisjonert i andre vitenskapsteoretiske tradisjoner og har andre oppfatninger av hvordan forskning skal gjennomføres og hva som kjennetegner god forskning, kan være preget av at ulike virkelighetsforståelser braker sammen. Det har vært en prosess å lære seg å kjenne igjen, plassere, anerkjenne og vurdere innspill fra fagfeller på måter hvor jeg tar innover meg innspillene, begrunner mine valg og på bakgrunn av det velger hvilke innspill jeg følger. Prosessen har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er å redegjøre for og situere mine tilbakemeldinger til andres forskningsarbeid både vitenskapsteoretisk og teoretisk, siden de innebærer bestemte standarder for å vurdere forskningsbidrag. I tillegg til å være innsikter og lærdom jeg tar med meg fra muntlige presentasjoner og diskusjoner med fagfeller, har dette også kommet frem gjennom fagfellellevurderingene til utkastene til artiklene mine. I disse prosessene har fagfellenes kommentarer bidratt til å utvikle artiklene, enten i form av at jeg har fulgt innspillene eller argumentert for hvorfor jeg velger å ikke følge dem. Slik har jeg utviklet meg til å bli en deltaker i forskerfellesskapet.

### 5.3.3 Etikk

Det å utføre forskning innen det norske utdanningsfeltet forplikter meg til å følge de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) samt de lokale institusjonelle retningslinjene for forskningsetikk ved Høgskulen på Vestlandet (02.06.2021). Studien er meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2016, se vedlegg 5). Disse formelle retningslinjene har vært nyttige som moralske ledetråder i den praktiske gjennomføringen av forskningsprosjektet. Samtidig som jeg anerkjenner verdien av å ha felles retningslinjer for å muliggjøre og sette fokus på etiske spørsmål innen og mellom akademiske miljø, ønsker jeg å unngå å behandle etikk i forskningsprosesser som en sjekkliste (Kincheloe mfl., 2018, s. 245). Dette aktualiserer blant annet diskusjoner av og arbeid med refleksivitet og selvrefleksivitet for å historisk, sosialt og politisk situere forskningen, slik jeg har diskutert ovenfor. Samtidig innebærer det også å åpent og ærlig drøfte konkrete dilemma som oppstår i forskningsprosjektet for å belyse og begrunne noen av avveininger jeg har gjort i møte med feltet, med særlig vekt på forskningsdeltakernes integritet.

Avhandlingen er posisjonert i et kritisk fortolkende vitensparadigme (Alvesson og Sköldbberg, 2018) og fokuserer på å avdekke og kritisk problematisere muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen. Under feltarbeidet mitt utviklet jeg relasjoner til lærere og elever ved skolen jeg utførte feltarbeidet på. Disse relasjonene fikk meg til å ta innover meg og reflektere over hvordan jeg som forsker har en relasjonsetisk forpliktelse til å skrive frem og representere deltakerne på ansvarlige måter. Ifølge Judith Butler (2020, s. 15) innebærer den relasjonsetiske forpliktelsen overfor *den andre* å holde spørsmålet om hvem den andre er åpent. I denne sammenheng viser *den andre* til alle som er deltakere i og skrives frem i forskningsprosjektet. Det relasjonsetiske ansvaret om å ikke konkludere i spørsmålet om hvem den andre er, står i et potensielt spenningsforhold til de konfigurasjonene som foregår i forskningsarbeid, og blir kanskje spesielt tydelig i prosjekter som anvender kritiske perspektiv. Kritiske analyser kan ofte vekke ubehag siden målet om å avdekke og problematisere maktstrukturer kan bidra til å sette søkelys på aspekt som kan vekke ubehag hos deltakerne eller som de ikke har reflektert over.

En innvending jeg har blitt møtt med gjennom prosjektet, er at analysene i artiklene implisitt skyver frem lærerne i materialet. Innvendinger om at analysene får lærerne til å fremstå i et dårlig lys, at artiklene ikke i stor nok grad tar høyde for strukturer som påvirker lærerens hverdag, som tidspress, overfylte timeplaner, mengden kompetansemål som skal dekkes i tillegg til den handlingstvungen lærere er under i undervisningsøyeblikket, har blitt påpekt. Videre kan også det betydelige sosiale og relasjonelle arbeidet den enkelte lærer gjør, viktig for den enkelte elevs opplevelse av tilhørighet. I analysene både i artikkel 1 og artikkel 2 har jeg derfor pekt på noen av disse aspektene som mulige kontekster for lærernes valg. Samtidig har analysene og de teoretiske konseptene bidratt til å synliggjøre og fortolke kulturelle strukturer og maktforhold som kommer til syne i forestillinger og narrativ. Dette kritiske bidraget er viktig for å kunne drøfte hvordan kunnskap og makt virker sammen i samfunnsfagundervisningen.

I tillegg til å avdekke de kulturelle maktstrukturene, løfter artiklene også frem den overordnede maktposisjonen læreren er i overfor elevene som representant for en nasjonalstatlig utdanningsinstitusjon. Både artikkel 1 og artikkel 2 tar implisitt for seg hvordan lærernes valg av materiale, perspektiv og ståsted i undervisningsnarrativene eller eksplisitte rådgivning til elevene posisjonerer dem som den kunnskapsrike, som den med fasiten og som den som vurderer og dermed sitter på makten til å definere hvilke forestillinger og narrativ som har legitimitet. Særlig i situasjonen som analyseres i artikkel 1 er maktrelasjonen mellom lærer og elever eksplisitt. Situasjonen viser blant annet hvordan kritiske spørsmål og kritisk tenkning, som trekkes frem som sentrale ferdigheter i samfunnsfaget (Ferrer og Wetlesen, 2019; Lim, 2015), ikke alltid ses som positive bidrag og ønskes velkommen, og hvor elevene til og med kan risikere at besvarelsene vurderes som irrelevante fordi læreren ikke ser verdien av det kritiske bidraget. Min avhandling utforsker hva slags muligheter for identifikasjon samfunnsfaget gir. Situasjonene hvor lærernes maktposisjon blir synlig ved at de gjør valg som strukturerer forestillinger og narrativ, og bruddene som oppstår når disse valgene utfordres, er derfor viktige å drøfte.

Videre er intervjuoppgavene som jeg analyserer i artikkel 3 kun en liten del av et stort materiale. I artikkelen tolkes elevenes fortellinger som uttrykk for frykt som politisk

følelse. Sitatene ses i artikkelen i forbindelse med medierepresentasjoner og diskurser i offentligheten som i stor grad forbinder terror og terrorisme med islam og IS, og hvor den høyreekstreme terroren som har rammet det norske samfunn ikke er så synlig. Elevene som ble intervjuet var mest sannsynlig ikke klar over eller bevisst på disse diskursen da de ble intervjuet, og flere av dem vil heller ikke være bevisst på den rollen frykt kan sies å spille i deres forestillinger. De reflekterte mest sannsynlig kun over ulike tema som de ønsket å lære mer om i samfunnsfaget. Elevene var også midt i en intens formativ fase i livet. Det kan derfor være at fortolkningene mine går på tvers av deres selvforståelse, både av den de var da intervjuene ble gjennomført og den de er nå. Samtidig var ikke min intensjon å presentere elevenes selvforståelser, men heller å påpeke hvordan forestillinger hos elevene og i undervisningen både formes av, men også forhandler medierepresentasjoner og diskurser. Jeg anerkjenner videre at koplingene mellom intervjusitat og fortolkningsrammen kun er en av mange mulige, og at man kunne kommet frem til andre svar dersom man hadde brukt andre fortolkningsrammer. Dette er en av måtene å anerkjenne at kunnskapen som har blitt produsert hverken er universell, nøytral eller objektiv, men er diskursivt lokalisert og reflekterer fokuset i avhandlingsprosjektet og min posisjonalitet som forsker (Andreotti, 2011a, s. 87).

## **5.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for denne mikroetnografiske studien, for hvordan datamaterialet ble etablert og de ulike typene data som har blitt analysert, samt for mine valg i forskningsprosessen. Jeg har drøftet ulike strategier for analyse gjennom å redegjøre for hvordan teoretiske analyser kan synliggjøre sine rammer for fortolkning og hvordan dette bidrar til transparens ved å bidra til å forankre forskerens analyse og tolkninger. I alle forskningsprosesser bidrar ens posisjonalitet som forsker til å forme interesser, spørsmål og valg av analytiske og teoretiske perspektiv. Til sist i kapitlet har jeg drøftet studiens gyldighet og redegjort for ulike etiske overveielser i møte med feltet.

## 6. Resultat

I dette kapitlet presenterer jeg studiens bidrag gjennom å beskrive de empiriske funnene og analytiske innsikter i artiklene. Artiklene belyser avhandlingens problemstillinger på ulike måter. Etter en kort beskrivelse av hver artikkel, diskuterer jeg hvordan de samlet bidrar til å belyse hovedproblemstillinger. For mer detaljerte og nyanserte beskrivelser av artiklenes empiri og analyser, henvises leseren til artiklene.

### 6.1 Artikkel 1

Artikkelen *Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati* (Jore, 2018) er publisert i *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, et internasjonalt, open access og fagfelleverdert tidsskrift.

Tema for artikkelen er konstruksjoner av nasjonal identitet og eksepsjonelle narrativ om fremveksten av det norske demokrati. Det empiriske materialet jeg analyserer er et prosjektarbeid om Grunnloven av 1814. I analysen drøfter jeg hvorfor jødeparagrafen var vanskelig å inkludere i fortellingen om Grunnloven av 1814, siden elevgruppen som ønsket å tematisere paragrafen i sitt prosjektarbeid ble møtt av lærerens insisterende råd om å utelate den. Jødeparagrafens tilstedeværelse i Grunnloven fikk slik en ambivalent posisjon i prosjektet og fremsto som et forstyrrende element i en eksepsjonell fortelling om fremveksten av det norske demokratiet. Sentralt i fortellingen som ble konstruert var opplysningstidsidealene om folkesuverenitet, maktfordeling og rettsstatsprinsippene.

Inspirert av Ahmed (2014, s. 216) analyserer jeg de affektive aspektene ved fortellingen om Grunnloven. Jødeparagrafens emosjonelle potensial forstås som elementær for fortellingen som ble konstruert. Ønsket om å skape stolthet over Grunnloven av 1814 og over nasjonen fremstår som sentralt i lærerens motivasjon for å råde elevene til å ikke tematisere jødeparagrafen. Dette bygger opp under en nasjonal selvforståelse som fremhever verdier som likeverd og inklusjon av minoriteter. Videre drøftes jødeparagrafens emosjonelle potensial også ut fra vår kjennskap til historiske hendelser som holocaust, hvor den implisitte koplingen mellom paragrafen og nazistenes forsøk på jødeutryddelse tolkes som en begrunnelse

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

for lærerens følelsesladde og insisterende argumentasjon mot elevenes ønske om å skrive om paragrafen.

Et interessant funn som drøftes i analysen er hvordan fortellingen om det eksepsjonelle norske demokrati peker mot ambivalens knyttet til å erkjenne jødeparagrafen som en del av vår nasjonale norske historie (Harket, 2014). Dette forstås i analysen i sammenheng med minoriteters ambivalente posisjon i fortellingen om Norge (Ånensen, 2021), og danner utgangspunkt for drøftingen av hvilke kritiske diskusjoner tematiseringen av jødeparagrafen kunne åpnet for. Jeg argumenterer for at de kritiske klasseromsamtalene om minoriteters posisjon i Norge, både i fortid og nåtid, kunne åpnet for refleksjoner om hvordan konstruksjoner av fortiden virker inn i forståelsen av nåtiden.

## 6.2 Artikkel 2

Artikkelen *Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case* (Jore, 2019) er publisert i *Nordidactica*, et nordisk didaktisk, fagfellevurdert, open access tidsskrift for samfunnsfagdidaktikk med mål om å være relevant både for lærere, lærerutdannere og akademia.

I artikkelen utforsker jeg hva eurosentrisme som teoretisk og analytisk begrep kan synliggjøre i undervisning om første verdenskrig, samt undersøker hva vi kan lære av å analysere samfunnsfagundervisning om første verdenskrig ut fra begrepet. Jeg analyserer hvordan eurosentrisme kommer til uttrykk på forskjellige måter på ulike læreplannivå i undervisningen om første verdenskrig. For det første ble eurosentrisme både utfordret og reproduisert i den nasjonale læreplanen og læremidlene ved at imperialisme og kolonialisme ble presentert på en detaljert og nyansert måte, samtidig som Europa fremsto som det tatt-for-gitte utgangspunktet for historien. Slik bekreftes Europas overlegenhet da ikke-vestlig historie kun tematiseres i læreplanen i sammenheng med vestlig imperialisme og kolonialisme (Rüsen, 2004). For det andre ble vestlig imperial og kolonial ekspansjon og styresett kun kort nevnt i undervisningen, noe som bidro til å konstruere en eurosentrisk historiefremstilling som sentrerte skyttergravskrigen, slag og krigshandlinger på det europeiske kontinentet. Verdenskrigens globale karakter, at den ble kjempet på flere kontinent og innebar enorme menneskelige, økonomiske og ressursmessige omkostninger for koloniene,

ble ikke løftet frem i undervisningen. Til sist peker analysen på en diskrepans i lærernes fremstillinger av Afrika som ressurser for de europeiske stormaktene og elevenes forestillinger om Afrika som et kontinent av mangler. Dette peker mot hvordan imperialismen og kolonialismen fikk en ambivalent og tvetydig posisjon, presentert som en årsak til krigen, men ikke anerkjent som en del av krigens historie.

Artikkelen drøfter dilemma og utfordringer det eurosentrisk masternarrativet kan utgjøre for historieundervisning. Et dilemma som diskuteres er at eurosentrisk masternarrativ tilbyr effektive startpunkt og prinsipp for utvalg av historiske hendelser. Det at europeisk historie har en sentral plass i norsk historieundervisning, er ikke i seg selv problematisk. Det viser snarere hvordan europeisk historie utgjør en viktig del av den generelle opplæringen, som et sentralt aspekt av historiefagets identitetsformende potensial, og demonstrerer slik eurosentrismens didaktiske potensial som fortolkningsramme og utvelgelsesprinsipp. Samtidig står ikke dette i motsetning til å behandle Europa som en region i verden (Chakrabarty, 2008). Det er en betydelig forskjell mellom å velge et perspektiv som et av flere mulige og å ukritisk anvende masternarrativ som systematisk utelater visse deler av historien. Analyser av eurosentrisme kan derfor utfordre lærere til å reflektere over og stille spørsmål ved hva slags prinsipper for utvelgelse man legger til grunn for narrative som konstrueres i undervisningen. Dette vil kunne bidra til en mer nyansert og kompleks historieundervisning, hvor bevissthet rundt og kritiske refleksjoner over hvilke narrativer som konstrueres i undervisningen står i sentrum for lærerens didaktiske valg. Artikkelen drøfter mulige konsekvenser av ukritisk bruk av eurosentrisk forståelsesrammer i undervisningen, som at det fratrar elevene muligheten til å lære og problematisere og nyansere forestillinger om Europa og Vesten som sentrum for verdenshistorien. Dette er avgjørende egenskaper for å dekonstruere fortolkningsrammer og kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget (Araújo og Maeso, 2012). Å stille spørsmål ved fortolkningsrammer og kunnskapsproduksjon vil kunne gi elevene mulighet til å problematisere hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfaget tilbyr og kan slik fremme mer analytiske innganger til faget.



### 6.3 Artikkel 3

Artikkelen *Terror, frykt og elevers politiske følelser* (Jore, 2022) er publisert i boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Boken er en fagfellevurdert antologi utgitt på Universitetsforlaget for lærere, lærerstudenter og lærerutdannere, og er redigert av Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Gregers Eriksen og meg.<sup>9</sup>

Tema for artikkelen er frykt som politisk følelse (Ahmed, 2014) slik det fremstår i elevers forestillinger og fortellinger om terror. Artikkelen tar utgangspunkt i utdrag fra elevintervjuer, og drøfter spørsmålene om hva elevene forbinder med terror og hvilke forestillinger om «oss» og «de andre» som kommer frem i forestillingene og fortellingene. Et hovedfunn i analysen er at elevene hadde lite kunnskaper om terror, og at de ønsket å vite mer om det. Elevene forbandt terror hovedsakelig med IS, som de koplet både til islam som religion, muslimer som gruppe og ekstreme politiske holdninger. Dette forstås i analysen som et uttrykk for elevenes behov for å få hjelp til å forstå de komplekse hendelsene terror utgjør og de sosiale, politiske og kulturelle sammenhengene de inngår i. Funnene peker mot at de fleste elever opplever terror som et fjernt fenomen fra en trygg norsk hverdag, som kun kom inn i deres forventningshorisonter gjennom medienes fokus på terrorhendelser. Elever som hadde tilknytning til områder hvor terror nylig hadde rammet, opplevde frykten nærere på grunn av den reelle trusselen for at terror kunne påføre ødeleggelse og død for familie og kjente. Et hovedfunn i analysen er at den høyreekstreme terroren som har funnet sted i Norge de siste 10 årene i liten grad ble nevnt i elevenes fortellinger. De gangene hendelsene 22. juli ble trukket frem, ble de omtalt med usikkerhet og ambivalens. I analysen tolkes usikkerheten både som et uttrykk for at elevene ikke visste hvordan de skulle forstå terrorhendelsene og vurdere den potensielle trusselen de kan utgjøre. Samtidig forstås det også som et uttrykk for ambivalens som oppstår fordi terror eksternaliseres og ikke forbindes med det norske. Analysen drøfter dette i sammenheng med en nasjonal selvforståelse hvor terror plasseres som noe som utføres av «den muslimske andre» (Andersson, 2012). Slik representerer den høyreekstreme terroren 22. juli et brudd med en norsk selvforståelse knyttet til godhet

---

<sup>9</sup> Artikkelen har vært gjennom anonym fagfellevurdering samt en redaksjonell prosess i Universitetsforlaget.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

(Myrdahl, 2014), på tross av den høyrenasjonalistiske ideologien som motiverte terrorhandlingene.

Diskusjonen tar utgangspunkt i hvordan stereotype fremstillinger av terror kan problematiseres i samfunnsfagundervisning. I det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap i LK20 skal 22. juli være en del av elevenes opplæring for å forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer at høyreekstrem terror må få større oppmerksomhet i undervisningen. Videre drøfter artikkelen hvordan samfunnsfagundervisningen kan problematisere stereotype forestillinger av «oss» og «de andre», hvor dekonstruksjon av medienes koplinger mellom terror og islam trekkes frem som viktig. Jeg argumenterer for at undervisning om terror forutsetter grundige refleksjoner over elevenes ulike posisjoner i klasserommet og deres ulike sårbarheter i forhold til ytringer, holdninger og handlinger som kommer frem i klasserommet. Minoritets- og majoritets elever er eksponert for ulike former for frykt, hvor minoritets elever både er eksponert for frykten for at terror skal ramme og samtidig bærer frykten for at de selv eller deres religion skal assosieres med og holdes ansvarlig for terror og terrorhandlinger.

## **6.4 Syntese av funn og bidrag i artiklene**

Presentasjonen over har gitt en oversikt over avhandlingens artikler. I den videre diskusjonen vil jeg beskrive og analysere sammenhenger mellom artiklene, drøfte studiens bidrag på aggregert nivå ved å diskutere artiklenes bidrag til å belyse avhandlingens problemstillinger. I kapittel 7 drøfter jeg hvilke implikasjoner studien har for didaktikk og undervisningspraksis i skolen, med særlig vekt på samfunnsfag.

### **6.4.1 Hovedproblemstilling 1**

Den første hovedproblemstilling, slik den presenteres i kapittel 1.2 lyder:

1. *Hvilke narrativ og forestillinger om norskhet og vestlighet kommer til uttrykk i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen?*

Avhandlingens artikler løfter frem hvordan kolonial diskurs utspiller seg i samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen. Dette innebærer at jeg analyserer hvordan diskursive formasjoner av nasjonal eksepsjonalisme muliggjorde ulike

artikulasjoner av nasjonal identitet og selvforståelse i samfunnsfagundervisningen. Slik bidro undervisningen til å bygge opp under ulike former for sanksjonert uvitenhet (Spivak, 1999) forstått som institusjonaliserte måter å forholde seg til verden på, hvor bestemte aspekt av historie og samtid ignoreres eller utelates. Fraværet var produktivt ved at det muliggjorde bestemte konstruksjoner av nasjonal identitet og selvforståelse som aktivt utelot problematiske aspekt ved historie og samtid (Santos, 2018). Artikulasjonene som kommer frem i det empiriske materialet avhandlingen bygger på, var preget av at de systematisk fraskrev Norge ansvar for og medvirkning i å skape historisk og systemisk urettferdighet. Narrativene om den historiske fremveksten av politiske moderniteter i Norge (artikkel 1) og om eurosentrisme i undervisning om første verdenskrig (artikkel 2) bygger på eksepsjonelle fremstillinger om utviklingen i Norge og Europa, hvor imperiale og koloniale maktforhold og globale historiske prosesser underkommuniseres. Videre viser den nære koplingen mellom terror og IS-terroristen analysert i artikkel 3 til et produktivt fravær av den høyreekstremer hvite, terroristen i elevenes forestillinger om terror, som bygger opp under forestillingen om at terror er noe som utføres av de andre.

Artiklene viser både hvordan stereotypier og fordommer kan reproduseres i samfunnsfagundervisningen, men også hvordan stereotypier og fordommer påvirkes av diskurser i den offentlig samtale og medierepresentasjoner. Både artikkel 2 og artikkel 3 kan ses som eksempler på dette. I artikkel 2 knyttes elevenes forestillinger om Afrika som et kontinent av mangler til medierepresentasjoner og diskurser som i stor grad kopler kontinentet til fattigdom, konflikter og nød. Disse forestillingene sto i kontrast til lærernes presentasjon av koloniene som ressurser for de europeiske kolonimaktene. I artikkel 3 drøftes elevenes forestillinger og narrativ om terroristen som «den muslimske andre» i relasjon til stereotype medierepresentasjoner. Slik Moldrheim (2021, s. 45) argumenterer for, kan fordommer og stereotypier forstås som fortellinger i et historisk og kulturelt arkiv. Vi er slik avhengige av å forstå de historiske og kulturelle kontekstene for å forstå og gi mening til stereotypier og fordommer. Avhandlingens artikler bidrar til å synliggjøre hvordan et koloniale kunnskapsarkiv utgjør bestemte historiske og kulturelle kontekster som nåtidige stereotypier og fordommer kan forstås ut fra. Artikkel 2 og 3 synliggjør hvordan imperiale og koloniale maktforhold og globale historiske prosesser utgjør sentrale

historiske og kulturelle kontekster for stereotyper og fordommer som vi til daglig omgir oss med og som reproduseres i samfunnsfagundervisningen, i mediene og i den offentlige debatt. Hvordan dette kan brukes og problematiseres i samfunnsfagundervisningen, vil drøftes mer utførlig i kapittel 7.

Funnene beskrevet over er i tråd med tidligere forskning fra den norske utdanningskonteksten som trekker frem liknende fravær i forestillinger, narrativ eller diskurser (K. G. Eriksen, 2021b; Fylkesnes, 2019; S. H. B. Svendsen, 2014a; Åberg, 2022). De unike bidragene i denne avhandlingen er knyttet både til de empiriske innsiktene i hvordan dette spiller seg ut i undervisningen om sentrale tema i historiedelen i samfunnsfaget på ungdomsskolen og i elevers stereotype forestillinger og hvordan disse kan forstås ut fra koloniale maktforhold. Avhandlingens artikler viser hvordan kunnskapskonstruksjoner i samfunnsfaget, både om historiske og nåtidige tema, alltid er begrensede og selektive, og hvor norske og vestlige institusjoner ofte unndras kritikk (Børhaug, 2014; K. G. Eriksen, 2018a). Slik bidrar avhandlingen til forståelsen av hvordan kunnskapsproduksjonen i samfunnsfag ofte konstruerer norske og vestlige institusjoner som demokratisk overlegne og ufeilbarlige. Artikkelen synliggjør hvordan perspektivene som trekkes frem i undervisningen underkommuniserer eksklusjon, utnyttelse og overgrep som har forekommet i norsk eller europeisk historie eller samtid. I artikkel 1 eksemplifiseres dette i lærerens aktive argumentasjon for å fremheve de demokratiske opplysningstidsprinsippene Grunnloven av 1814 tok opp i seg, samt i påstanden om at jødeparagrafen var irrelevant for å forstå loven. Slik konstrueres det en eksepsjonell fortelling om fremveksten av det norske demokrati, hvor en norsk selvforståelse dypt investert i godhet og inkludering av minoriteter fremstår som et grunnmotiv. Det eurosentrisk metanarrativet som strukturerte undervisningen om første verdenskrig (artikkel 2) har liknende trekk, ved at krigens globale karakter og koloniernes enorme rolle, offer og tap underkommuniseres. Slik viser analysene i både artikkel 1 og 2 hvordan fremveksten av politiske moderniteter i Norge og Europa fremstilles gjennom eksepsjonelle nordiske og eurosentrisk narrativ i samfunnsfagundervisningen. Disse narrative utelater eller underkommuniserer de mørkere sidene av fremveksten av vestlig modernitet (Mignolo, 2011), ved at europeisk og vestlig imperialisme og kolonialisme ikke anerkjennes som sentrale for utviklingen av vestlige demokratier og modernitet.

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Videre fremstår det rasemessige hierarkiet som vokste frem med vestlig modernitet som virksomt i dag, på tross av at det er knyttet til sterke tabuer (Goldberg, 2006). I artikkel 3 kommer dette rasemessige hierarkiet til syne i elevenes forestillinger om terroristen som «den muslimske andre» og eksternalisering av den norske høyreekstreme terroristen, på tross av at terroren som har rammet Norge de siste tiårene har vært inspirert av høyreekstreme bevegelser (Ravndal, 2020).

Analysene i avhandlingen synliggjør hvordan nasjonal identitet og selvforståelse bygger på relasjoner til «den andre» som både er kognitive og affektive (Ahmed, 2004). Sara Ahmed (2000) viser hvordan forestillingen om «den fremmede» bidrar til å skape og opprettholde tilhørighet til nasjonalstaten. I denne avhandlingen viser både artikkel 1 og 3 hvordan affektivt nedfelte forestillinger om et nasjonalt og naturalisert «vi» konstrueres i relasjon til rasialiserte og/eller kulturelt underlegne «andre». Funnene og analysene resonnerer med liknende beskrivelser av diskurser og narrativ i samfunnsfaget, blant annet hos K. G. Eriksen (2021b) og Åberg (2022). I materialet som analyseres i denne avhandlingen kommer representasjonene av de kroppsliggjorte andre frem som manglende anerkjennelsen av historisk eksklusjon av minoriteter, som jødene i artikkel 1. I artikkel 2 kommer dette for det første til syne i hvordan de koloniserte ble fremstilt som passive mottakere av endringene koloniseringen førte med seg, gjennom at deres aktive rolle i krigen og de svært ødeleggende konsekvensene den hadde for dem ble underkommunisert. For det andre kommer det frem i de stereotype forestillingene om Afrika som et kontinent av mangler. I artikkel 3 kommer det frem gjennom tolkningen av frykt som politisk følelse i elevenes stereotype forestillinger om terror, IS og radikaliserede muslimer.

Analysene i avhandlingens artikler synliggjør også hvordan eksepsjonalisme virker som en form for nasjonal merkevarebygging (Browning, 2007), som beskrivelser av og kunnskap om det norske samfunn. I tråd med tidligere forskning på nasjonal eksepsjonalisme (K. G. Eriksen, 2021b; Loftsdóttir, 2019; Rastas, 2012; Suša, 2016) ser jeg ikke nasjonal eksepsjonalisme som et særtrekk ved norsk nasjonal identitet. Det representerer heller et analytisk konsept som synliggjør hvordan koloniale forestillinger manifesterer seg i bestemte nasjonalstatlige kontekster. Kristín Loftsdóttir (2019, s. 36) argumenterer for hvordan andregjørende og essensialistiske

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

forestillinger om Island kan forstås som sentralt for den nasjonale selvpresentasjon og merkevarebygging. Nasjonal eksepsjonalisme fremstår her som et analytisk konsept som synliggjør hvordan artikuleringer av «oss» og «de andre» er forbundet med dominante, diskursive rammeverk. Diskursene viser hvordan forestillinger om globale og nasjonale sosiale og rasemessige hierarkier veves sammen med forestillinger om vestlig overlegenhet (K. G. Eriksen, 2021b; Mikander, 2016b). Funnene i denne avhandlingen kan ses som eksempler på hvordan nasjonal eksepsjonalisme spiller seg ut i en norsk kontekst, men også hvordan de virker sammen med globale koloniale forestillinger. Særlig er dette tydelig i hvilke forestillinger som kommer til syne om «de andre» i artikkel 2 og 3. I artikkel 2 kommer det til syne både gjennom konstruksjonen av passive koloniserte og aktive europeiske subjekt samt i elevenes forestillinger om Afrika som et kontinent av mangler. I artikkel 3 blir eksternaliseringen av de norske terrorangrepene talende for de dominerende forestillingene om terror og terroristen og bidrar til å opprettholde en forestilling om Norge som rent og godt.

Ut fra artikkelens analyser av kolonial diskurs argumenterer jeg i avhandlingen for at diskurser er grunnleggende for epistemologiske og symbolske prosesser hvor både subjekter og objekter for kunnskap (re)produseres i samfunnsfagundervisningen (Spivak, 1988, 2004). Gjennom artikuleringer av forestillinger og narrativ om fremveksten av politisk modernitet i Norge og Europa, en norsk selvforståelse investert i godhet samt tilstedeværelsen av IS-terroristen som en rasialisert fryktfigur, viser avhandlingens artikler hvordan kunnskapsproduksjonene i samfunnsfagundervisningen påvirkes av koloniale diskurser. Avhandlingens artikler viser slik hvordan diskursive formasjoner preget av koloniale maktforhold bidrar til å forme og konstruere norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen.

#### **6.4.2 Hovedproblemstilling 2**

I avhandlingens andre hovedproblemstilling retter jeg søkelyset mot muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen:

- 2. Hva slags muligheter for identifikasjon skaper disse narrative og forestillingene i samfunnsfaget?*

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

Mens den første hovedproblemstillingen retter fokus mot artikuleringer av eksepsjonelle narrativ og forestillinger, slik de kommer til uttrykk i samfunnsfagundervisningen, retter denne hovedproblemstillingen fokus mot hva slags muligheter for identifikasjon narrativene og forestillingen legger til rette for. Hvilke elever tilbys muligheten til å oppleve gjenkjennelse og tilhørighet i forestillingene og narrativer, og hvilke subjektposisjoner blir tilgjengelige i undervisningen? I denne problemstillingen er jeg spesielt opptatt av hvordan moderne koloniale diskurser kan sies å ramme inn, forme og konstituere kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget på spesifikke måter, og slik konstruerer bestemte diskursive muligheter for identifikasjon i faget. Problemstillingen retter slik oppmerksomheten mot spørsmål knyttet til om skolen og samfunnsfaget skaper inkluderende fellesskap for alle elever uavhengig av bakgrunn. Ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) trekker frem at felles referanserammer er viktige for elevenes tilhørighet til samfunnet, siden referanserammene forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng, og slik er viktig for å muliggjøre tilhørighet for elevene. Samtidig skal fellesskapene være tuftet på aksept av forskjeller og gi rom for mangfold. Hvilke muligheter for identifikasjon som skapes i samfunnsfagundervisningen er derfor sentralt for om samfunnsfaget tilbyr relevante og inkluderende identifikasjonsrammer for alle elever i klasserommet.

Analysene i artikkel 1 og 2 peker mot at de hendelsene og perspektivene som ble valgt bort, var hendelser og perspektiver som kunne bidra til å nyansere og kritisk problematisere norsk og vestlig historie og samfunn. Det å konstruere narrativ om hendelser i fortid eller nåtid innebærer alltid å velge ståsted og perspektiv. I undervisning er det nødvendig å forenkle for å redusere kompleksitet. I samfunnsfagundervisningen på skolen jeg gjorde feltarbeid på, og spesielt i undervisningen om historietemaene, ble det konstruert et lineært narrativ om den historiske utviklingen i Norge og Vesten, som vektla utvikling, fremskritt og humanitet som sentrale element. Dette er en vanlig måte å fremstille vestlig historie på som ikke i seg selv er feil, siden de historiske hendelsene som fremstilles og ideene som de brukes til å illustrere regnes som sentrale i europeisk og vestlig historie. Problemet er at utvalget av hendelser og perspektiv aktivt og systematisk underkommuniserer hvordan de koloniale makt- og utnyttingsforholdene også var

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

grunnleggende for Europas historiske utvikling. Slik konstrueres narrativene om den historiske utviklingen i Norge og Europa på et selektivt utvalg av historiske hendelser og perspektiv som ikke løfter frem problematiske aspekt og slik ikke bidrar til kritisk problematisering av historien.

Den lineære måten å fremstille historie på har siden 1970-tallet blitt problematisert både innen historiefaget (se blant andre White, 1980; Rüsen, 2005) og i historiedidaktikken (se blant andre Kvande og Naastad, 2020 Lenz og Nilssen, 2011). Som en motvekt til lineære narrativ sentrert rundt fremskritt og utvikling, er et ideal å fremstille historie som et lappeteppe av ulike hendelser der forskjellige tråder og tendenser til sammen danner historier. Postkoloniale analyser vektlegger hvordan lineære historiefremstillinger kan forstås som en del av et teleologisk og normativt prosjekt hvor historiefremstillinger av europeisk og vestlig fremskritt og humanitet bidrar til å konstruere vestlig overlegenhet (Said, 1979). Her konstrueres Europa både som driver av historien og som definerende målestokk for resten av verden (Blaut, 1993), noe som fører til at andre regioner og land alltid plasseres lenger bak i den forestilte lineære utviklingen. Slike historiefremstillinger er grunnleggende i vestlig, kolonial epistemologi (Andreotti, 2011a, s. 1).

Analysene i artikkel 1 og 2 kan forstås som dekonstruksjoner av slike lineære utviklingsnarrativ. Det eksepsjonelle narrative om fremveksten av Vesten underkommuniserer og utelater brutaliteten i utnyttelsene og overgrepene europeiske kolonimakter bygget sine utviklinger på, og hvordan kolonimakten også flere steder bidro til å stagnere og skape negativ økonomisk utvikling i områdene de styrte over (T. L. Eriksen og Feldberg, 2013, s. 55–56). På den måten bidrar disse narrativene til å underkommunisere bestemte fakta om verdenshistorien og konstruerer bestemte muligheter for identifikasjon som privilegerer erfaringene og fortellingene til hvite majoritets elever (Lozic, 2010; Moncrieffe, 2020). Dette fører til at elevene fratras muligheten til å bli kjent med og lære om hvorfor Europa og Vesten har fått den privilegerte posisjon som sentrum i fortellingen, samtidig som fortellingene og erfaringer som minoritets elever kan ha blir underkommunisert og usynliggjort.



En konsekvens av disse rammene for identifikasjon er at globale narrativ og perspektiv skyves bort (Marks, 2007). Den hegemoniske posisjonen de nasjonale og eurosentrisk forestillingene og narrative har, gjør det vanskelig å starte historien et annet sted. Imidlertid kan det å sentrere europeisk kolonial og imperial historie, slik jeg argumenterer for i artikkel 2, være et tveegget sverd. Det er på den ene siden viktig å lære om og anerkjenne maktovergrepene som de europeiske stormaktene gjorde seg skyldig i. På den andre siden kan det å sentrere europeisk kolonial og imperial historie nettopp føre til at andre land og regioner i verden først kommer inn i historieundervisningen i møte med de europeiske stormaktene (Rüsen, 2004). Dette kan bygge opp under et bilde av at historien i andre land og regioner enn Europa først finner sted når de kommer i kontakt med Vesten. I artikkel 2 kommer denne ambivalensen til syne i hvordan læreplan og læremidler på grundige og nyanserte måter presenterer imperialismen og kolonialismen som historiske perioder og hva dette hadde å si for første verdenskrig, samtidig som disse historiske periodene også fungerte som introduksjoner til disse regionene i samfunnsfagundervisningen. Sammen med fremstillingene av koloniene og de europeiske stormaktene i undervisningen om første verdenskrig, skaper dette en skjev fremstilling. I tillegg til å utgjøre startpunktet for historien, konstrueres også de europeiske kolonimaktene som aktive aktører, makthavere og drivere i den historiske utviklingen. India og det afrikanske kontinentet konstitueres som passive mottakere av historisk endring, ettersom både den betydelige motstanden mot koloniseringen og de ofre landene i regionene ble påtvunget ikke synliggjøres. I dagens klasserom har mange elever tilknytning til de tidligere koloniene, noe som gjør det spesielt viktig å også lære om disse delene av historien. Det å fortelle historien fra ulike perspektiver åpner for å forstå og problematisere hvilke posisjoner som privilegeres i fortellingene og hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfaget legger til rette for. Det åpner også for å synliggjøre og reflektere over hvem som får anledning til å se seg selv som aktører i fortellingene som konstrueres i samfunnsfagundervisningen, gjennom at deres perspektiver er representert. Slik kan både majoritets- og minoritets elever få innsikter i og problematisere hvordan privilegier skapes historisk og sosialt.

De eurosentrisk narrative sentrering av Europa og Vesten i samfunnsfagundervisningen står i kontrast til eventuelle mål om at samfunnsfaget skal bidra til å

bygge opp elevenes globale medborgerskap. I global medborgerskapsutdanning er det et mål å problematisere nasjonalstaten som ramme for hvem som regnes som legitime og illegitime medborgere. De eksepsjonelle narrativene og forestillingene analysert i artikkel 1 og 2 er med på å konstruere muligheter for identifikasjon som tar utgangspunkt i medborgernes tilslutning til nasjonalstaten og som løfter frem og kopler det til dets europeiske opphav. Slik fremstår det fortsatt som at samfunnsfaget i større grad er orientert mot tilslutning til nasjonalstaten heller enn å bygge oppslutning om globale fellesskap (Børhaug, 2021). Dette kan bidra til å naturalisere heller enn å problematisere nasjonalstaten som ramme for menneskelig solidaritet (Chakrabarty, 2008). Samfunnsfaget har mulighet til å legge til rette for kritisk refleksjon rundt konsekvensene som medborgerskapets tilknytning til nasjonalstaten kan innebære, for eksempel ved å problematisere hvordan nasjonalstaten regulerer tilgang til grunnleggende rettigheter for medborgerne. Å problematisere hvordan forståelser av medborgerskap kan begrense enkeltmenneskers mulighet til å leve verdige liv på grunn av rammene nasjonalstaten utgjør for tilhørighet og menneskelig solidaritet, vil kunne være en viktig inngang til kritisk tenkning.

I avhandlingen argumenterer jeg for at eksepsjonelle narrativ og forestillinger, som nordisk eksepsjonalisme, eurosentrisme og rasialiserte forestillinger om terroristen, er med på å forme mulighetene for identifikasjon i samfunnsfagundervisningen. Innsiktene i hvordan nasjonal identitet og selvforståelse både er kognitive og affektive kan åpne for flere ulike perspektiver og argumentasjoner. For eksempel argumenterer Fylkesnes (2019) ut fra kritisk raseteori for å nyansere forestillingene om og posisjonene innen de koloniale hierarkiene som fremstiller mennesker som mer eller mindre begjærlige andre, og vektlegger at det finnes ulike erfaringer med ulike posisjoner. K. G. Eriksen (2021b, s. 96) bruker den samme innsikten til å argumentere for at de kognitive og affektive representasjonene kan ses som manifestasjoner av det Santos (2018) kaller «the colonial abyssal line», hvor ulike grupper av mennesker konstrueres som diskursivt usynlige, underdanige eller ikke-eksisterende. I denne avhandlingen argumenterer jeg for at forestillingene og narrativene privilegerer majoritetslevers erfaringer og fortellinger, og viser hvordan dette kommer til uttrykk gjennom hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige i undervisningen, hvor hvite majoritetslever privilegeres (Harnes, 2016; Røthing, 2014).

Analysene i artikkel 3 av elevenes forestillinger og narrativ om terror og terrorister viser hvordan subjekter posisjoneres og forstås ulikt ut fra markører og kategoriseringer knyttet til religion, hudfarge og tilhørighet til regioner i verden. Elevenes fryktfigur, manifestert i deres fortellinger om IS-terroristen og eksternalisering av den hvite høyreekstreme terroristen, forstås som rasialiserte forestillinger, og ses i sammenheng med mediediskurser som kan gripe inn i og (re)produseres i skolens undervisning (Toft, 2020). Fokuset på affekt synliggjør hvordan følelser gjør et partikulært arbeid ved å tilskrive individer tilhørighet til spesifikke sosiale steder ved å sammenstille dem i bestemte fellesskap (Ahmed, 2004, s. 119). I elevenes forestillinger fremstår europeiske og vestlige subjekter som offer for heller enn utførere av terror. Dette kan forstås som kroppsliggjorte forestillinger om de andre, som legger til rette for hvem som kan kjenne på hvilke følelser når terror kommer opp som tema i samfunnsfagundervisningen og hvem som forstås som offer i fremstillingen av temaet. Muslimske elevers posisjonalitet innebærer flere sårbarheter, hvor de potensielt både må kjenne på frykten for at terroren skal ramme dem og deres nære, men også kan kjenne på frykten for at deres religion kan bli holdt ansvarlig for terroren. I disse diskursene privilegeres de hvite majoritetselvenes erfaring ved at frykten de føler på ikke innebærer å bli holdt ansvarlig for terrorhandlinger. Diskusjonene i artikkel 3 finner gjenklang i funn fra en ny norsk rapport som kartlegger omfanget av hatefulle ytringer mot muslimer på norske sosiale medier (Kasahara mfl., 2022). Undersøkelsen viser en tydelig økning både i antallet og omfanget av hatefulle ytringer mot muslimer fra 2015–2021 (Kasahara mfl., 2022, s. 50). Rapporten viser at de hatefulle ytringene ofte trigges av eksterne hendelser som terrorangrep. Samtidig trekker rapporten også frem at slike hendelser også fører til en økning i antallet ytringer som imøtegår og kritiserer hatefulle ytringer mot muslimer (Kasahara mfl., 2022, s. 15 og 16). Dette peker mot potensialet som ligger i å kjenne igjen, dekonstruere og yte motstand mot hatefulle ytringer, noe en kritisk problematiserende undervisning i samfunnsfaget kan legge til rette for.

Analysen i artikkel 3 peker også mot hvordan affektive erfaringer med tap også synliggjør rammene for hva slags frykt og hvem sine følelser som anerkjennes. I analysen kommer det frem i diskusjonen av hvordan elevene er ulikt posisjonert med tanke på hva som skaper frykt, hvilken frykt de kjenner på og om deres frykt

anerkjennes. Slik peker analysen mot hvem som konstrueres som sørgbare subjekter<sup>10</sup> og hva slags affektive fellesskap våre sosiale posisjoner gir oss tilgang til å delta i (Butler, 2003). Som Judith Butler (2003, s. 10) skriver, forener tap alle mennesker i et spinkelt vi, gjennom fellesskapet i å «ha hatt». Samtidig synliggjør både frykt og tap hvordan minoriteter er politisk posisjonert og mer sårbare for erfaringer med mulig eller faktisk voldsutøvelse. Diskusjonen i artikkel 3 peker mot hvordan særlig muslimske minoritets elever rammes av stereotype medierepresentasjoner. I klasserommet virker disse diskursene i det offentlige ordskifte sammen med kategorier som hudfarge, etnisitet, kjønn, seksualitet, klasse og funksjonalitet, og skaper grunnlaget for elevenes ulike posisjonaliteter som kan forsterke sårbarheter, blant annet til muslimske elever.

## 6.5 Oppsummering

Denne avhandlingen viser ulike måter koloniale maktforhold innvirker på og strukturerer kunnskap og kunnskapsproduksjon i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Utdanning er en nøkkelinstitusjon for institusjonalisering og reproduksjon av hegemoniske maktforhold i samfunnet. Analysen av det empiriske materiale i avhandlingen indikerer at forestillinger og narrative om nasjonal eksepsjonalisme, politisk modernitet og rasialiserte forestillinger om den andre bidrar til å skape bestemte muligheter for identifikasjon i samfunnsfaget. Dette skaper rammer for produksjonen av nasjonale og sosiale identiteter i klasserommet. I avhandlingen argumenterer jeg for hvordan analyser av koloniale maktforhold av samfunnsfagundervisning peker mot at samfunnsfaget privilegerer hvite majoritets elevers fortellinger og erfaringer. Slik kan samfunnsfagundervisningen bidra til å (re)produsere epistemisk og sosial urettferdighet. I det siste kapitlet i avhandlingen vil jeg drøfte implikasjoner av funnene ved å diskutere hva avhandlingens bidrag kan ha å si for samfunnsfaget i skolen.

---

<sup>10</sup> Min oversettelse av Bulters begrep om «grievable lives».

## **7. Analyser av kolonial diskurs og implikasjoner for samfunnsfaget**

Formålet med kapitlet er å presentere og diskutere implikasjonene av avhandlingens analyser for samfunnsfagdidaktisk praksis. Jeg vil særlig legge vekt på hvordan analyser av kolonial diskurs utfordrer samfunnsfaget og hva slags endringer analyser inspirert av postkoloniale maktkritikker peker mot i faget. Jeg løfter slik frem avhandlingens bidrag for undervisningspraksiser i samfunnsfaget og samfunnsfagdidaktikk, selv om perspektivene også har relevans for andre skolefag. Som et utgangspunkt for diskusjonene vil jeg først avklare hvordan jeg forholder meg til målet om å avkolonisere utdanning, som de siste årene har vært debattert i Norge og internasjonalt, samt posisjonere min studie i forhold til ulike visjoner for maktkritikk i utdanning. Så presenterer jeg de overordnede implikasjoner av avhandlingen for samfunnsfaget i skolen.

### **7.1 Avkolonisering i samfunnsfaget og utdanningsforskning**

Mens jeg skriver dette, er implementeringen av LK20 godt i gang. Den nye læreplanen i samfunnsfag understreker samfunnsfagets rolle i samfunnskritisk tenkning med eksplisitt fokus på makt og maktforhold (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik kan man si at den nye læreplanen løfter frem viktigheten av maktkritiske perspektiver, hvor postkoloniale perspektiver er en inngang. De siste årenes debatt om avkolonisering av høyere utdanning og diskusjonene rundt maktforhold innen academia er slik relevant for grunnskoleutdanningen generelt og samfunnsfaget spesielt. Som Sandset og Bangstad (2019) påpeker tar debatten om avkolonisering av utdanning opp i seg epistemologiske, politiske og etiske spørsmål. De skisserer opp ulike måter å avkolonisere norsk academia på, hvor et sentralt punkt er å anerkjenne Norges rolle i det «vestlige koloniale epistemet» (Sandset og Bangstad, 2019, s. 234), både med tanke på å anerkjenne Norges deltakelse i koloniale nettverk og i å bidra til rasebiologisk forskning på 1920- og 1930-tallet (Kyllingstad, 2004). Sammen med å jobbe for å få større likestilling og representasjon på pensumlister og i akademiske stillinger, er dette punkter norske høyere utdanningsinstitusjoner og academia bør jobbe systematisk for å forandre. I tråd med Sandset og Bangstad argumenterer jeg i denne avhandlingen for at avkoloniseringsprosessene bør starte i grunnskolen, og at

samfunnsfaget kan spille en sentral rolle i dette arbeidet. Det å anerkjenne Norges rolle i «det vestlige koloniale epistemet» er en forutsetning for at samfunnsfaget skal bidra til å konstruere og formidle nyanserte fremstillinger av historie og samfunn. Å skape bevissthet om Norges deltakelse i koloniale nettverk og relasjoner, samt synliggjøre vårt bidrag til utviklingen og reproduksjon av rasistisk kunnskap og forståelsesstrukturer, blant annet i relasjon til samene og andre minoriteter både i nåtid og fortid, er grunnleggende i dette arbeidet.

Det er en rekke formuleringer i overordnet del av læreplanverket og læreplanen for samfunnsfag som bygger opp under argumentasjonen om å avkolonisere utdanning i grunnskolen. Overordnet del slår fast at alle deltakere i skolefelleskapet skal utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver, og dette trekkes frem som en forutsetning for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette innebærer at vi løfter frem og kritisk problematisere minoriteters historie som sentrale for norsk historie i samfunnsfagundervisningen, slik jeg argumenterer for i artikkel 1. I tillegg innebærer det å utvikle en bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiv også å arbeide med en mer globalt orientert historie, siden dette i større grad legger til rette for at alle elever skal kunne oppleve tilhørighet og anerkjennelse i samfunnsfagundervisningen. I LK20 vektlegger beskrivelsen av kjerneområdet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* at samfunnsfaget skal bidra til at elevene skal kunne «analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket inn på ulike forhold i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Hvordan koloniale maktforhold har bidratt til å forme samfunnet vi lever i både historisk og i dag, vil være en form for maktanalyse som postkoloniale perspektiver bidrar til å løfte frem i samfunnsfaget. Læreplanen for samfunnsfag vektlegger også at faget skal gi elevene erfaringer med demokrati for å kunne påvirke og medvirke til å utforme samfunnet gjennom aktiv deltakelse og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Ved å skape bevissthet omkring hvordan koloniale maktforhold har bidratt til å forme historiske hendelser og til å (re)produsere forhold av over- og underordning, vil samfunnsfaget kunne gi elevene verktøy til å stille spørsmål ved hvilke forutsetninger som må være til stede for at alle skal ha likeverdige muligheter til å delta i demokratiet. Et samfunnsfag som tar opp i seg analyser av kolonial diskurs kan slik bidra til å utvikle elevens evne til å stille

kritiske spørsmål ved hvorfor verden fremstår som den gjør samt gi dem verktøy til å forstå makt og maktforhold og til å forestille seg andre måter å organisere samfunn og fellesskap på. Det å utvikle evnen til å forestille seg verden annerledes er en grunnleggende forutsetning for å kunne bidra til og delta i samfunnsendringer.

Forskning på utdanning og samfunnsfag inspirert av kritiske perspektiv har også som mål å bidra til samfunnsendringer. Forskjellige teoretiske rammeverk målbærer imidlertid ulike former for maktkritikk, og har ulike visjoner for transformasjon og endring både av utdanning og samfunnet. Av særlig interesse for denne avhandlingen er Andreotti, Stein, Ahenakew og Hunt (2015) sin metaanalyse av ulike fortolkninger av og praksiser for å avkolonisere utdanning i utdanningsforskning. De identifiserer tre kritiske responser for å avkolonisere utdanning. Forskningsbidrag som argumenterer for *endring innenfor rammene av myk reform* forholder seg til transformative metodologier rettet mot inklusjon av forskjellighet gjennom personlig eller institusjonell endring (Andreotti mfl., 2015, s. 26). Her kan studier som påpeker manglende fokus på makt og maktanalyser, men som samtidig ikke problematiserer hvordan vestlige institusjoner som nasjonalstaten, demokrati og utdanning også er en sentral del av vestlig dominans, plasseres (Børhaug, 2014 Solhaug, 2021; Sætra, 2021). De som argumenterer for *endring innenfor rammene av radikale reformer* anerkjenner den epistemologiske dominansen til vestlige kunnskapssystemer og knytter i større grad an til systemiske analyser. Disse studiene trekker frem de historiske, diskursive og affektive dynamikkene som ligger til grunn for hegemoniske, eurosentrisk og etnosentrisk perspektiv og praksiser (Andreotti mfl., 2015, s. 26; K. G. Eriksen, 2021b; Harnes, kommende; Røthing, 2017, 2020; S. H. B. Svendsen, 2014a; Åberg, 2022). Postkoloniale perspektiv er rettet mot slike epistemologiske brudd ved at de vektlegger perspektivmangfold og ulike kunnskapsregimer, men endringene de argumenterer for forholder seg innenfor rammene av et reformert opplysningsprosjekt. Dette innebærer at endringene de skisserer kan gjennomføres innenfor et radikalt endret utdanningssystem. Det som kjennetegner argumentasjon for *endring i rommet bortenfor reform* er erkjennelser av ontologisk dominans, hvor vestlig modernitet i seg selv ses som voldelig, utnyttende og uholdbar (Andreotti mfl., 2015, s. 27) og hvor utdanning ses som en del av dette systemet. Dekoloniale perspektiv har i større grad fokus på ontologiske brudd og politisk-materielle

endringer, hvor rettferdighet ikke bare peker mot anerkjennelsen av ulike kunnskapsregimer, men også innebærer ulike måter å være i verden på. Dekoloniale perspektiv assosieres oftere med argumentasjonen for slike grunnleggende brudd med utdanningssystemet, spørsmål som ofte kommer opp i forbindelse med urfolkbevegelsers kamp for selvbestemmelse og opprettelsen av alternative systemer eller strategier for utdanning (Pirbhai-Illich, Pete & Martin, 2017).

I denne avhandlingen argumenterer jeg for radikale reformer og transformasjon av samfunnsfaget og utdanning (Andreotti mfl., 2015, s. 26). Argumentasjon for at vestlig-moderne utdanningssystem grunnleggende sett ikke kan reformeres, men må erstattes av andre og hittil ukjente alternativer, byr på utfordringer for praksis her og nå. Det peker mot uroen for at utdanning, for å skape sosial transformasjon og bygge på mer sosialt rettferdige relasjoner til den andre, i ytterste konsekvens ikke lar seg gjennomføre innenfor rammene av moderne utdanningssystemer (Andreotti, 2011a; Spivak, 1988). Slik utfordres ideen om at utdanning kan bidra til å endre samfunnet, fordi utdanningssystemet bygger på og reproducerer diskurser som reproducerer problematiske maktforhold. Jeg anerkjenner behovet for en slik grunnleggende maktkritikk mot utdanningssystemet. Det kan være verdifullt både fordi det muliggjør å løfte frem og reflektere over de dypt problematiske maktforholdene som utdanningssystemet bygger på, men også fordi det åpner for å forestille seg helt andre måter å drive opplæring på som sentrerer andre verdier og kunnskapssystemer. Det å forestille seg og utforske slike alternative opplæringssystemer peker mot interessante muligheter for videre forskning. Samtidig er en viktig innvending at slike grunnleggende maktkritikker står i fare for å ta bort håpet om at utdanning kan bidra til sosial transformasjon. Dette kan føre til at det blir vanskeligere å skape handlekraften som trengs for å skape en bedre utdanning, blant annet fordi man minster troen på at endring er mulig. I tillegg kan de konkrete verktøyene for hvordan lærere og lærerutdannere kan bidra til samfunnsendring fremstå som utilgjengelige. Både lærere og lærerutdannere trenger konkrete og tilgjengelige verktøy for å kunne bidra til å endre undervisnings- og utdanningspraksiser. Postkoloniale perspektivers søkelys på epistemologiske brudd innenfor et reformert og endret utdanningssystem legger til rette for å utforske det mulighetsrommet som utdanning kan utgjøre for samfunnsfaget. Jeg argumenterer derfor for at postkoloniale perspektiv kan tilby



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

konstruktive og nyttige strategier for å bidra til å styrke en maktkritisk og sosialt rettferdig samfunnsfagutdanning.

## **7.2 Postkoloniale kritikker og muligheter for samfunnsfaget**

I den videre diskusjonen skriver jeg frem og diskuterer hvordan analyser av kolonial diskurs utfordrer samfunnsfagundervisningen. Fremstillingene og diskusjonene er ikke uttømmende, men må heller ses på som noen måter arbeidet med avhandlingen har fått meg til å reflektere over hvordan postkoloniale perspektiv kan utfordre samfunnsfaget.

### **7.2.1 Analyser av kolonial diskurs og kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget**

Avhandlingen synliggjør virkningene av kolonial diskurs i samfunnsfaget og løfter frem hvor viktig det er å forstå hvordan kunnskapsproduksjon i faget bidrar til å forme mulighetene for identifikasjon. Postkoloniale perspektiv og analyser av kolonial diskurs i samfunnsfaget kan bidra til å reflektere over og stille spørsmål ved hva slags ramme utdanningsinstitusjoner og samfunnsfaget utgjør for kunnskapsproduksjon, samt til å problematisere hva slags kunnskap og hvilke historiske og nåtidige hendelser og prosesser som løftes frem i samfunnsfagundervisningen. De teoretiske perspektivene retter fokus mot systematiske fravær i forestillinger og narrativ om samfunn og historie som presenteres både i læreplaner, læremidler og undervisning i samfunnsfaget. Avhandlingens artikler viser noen av måtene slike systematiske fravær kan komme til uttrykk på i samfunnsfagundervisningen, knyttet til jødeparagrafen, kolonienes rolle i fortellingen om første verdenskrig og den høyreekstreme terroristen i elevenes fortellinger om terror. Slik løfter avhandlingens artikler frem noen spørsmål man kan stille og noen strategier som kan tas i bruk for å bli bevisst på og synliggjøre systematisk fravær i samfunnsfaget og hvordan dette er grunnleggende for å problematisere hvilke muligheter for identifikasjon som konstrueres i faget.

Jeg argumenterer for hvordan kunnskapsproduksjonen i samfunnsfag er innvevd i maktstrukturer som bidrar til å produsere relasjoner av under- og overordning gjennom forestillinger og narrativ som formidles i faget. En måte dette kommer til uttrykk på er gjennom fagets læreplaner. Læreplanene i samfunnsfag kan sies å angi rammer for hvilke subjektposisjoner som tilbys elevene (K. G. Eriksen, 2018c).

Overordnet del legger vekt på urfolks- og minoritetsperspektiv ved å trekke frem at elevene skal bli kjent med og forstå dilemmaene knyttet til å anerkjenne flertallets rett og mindretallets rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Dette aktualiserer å integrere et urfolks- og minoritetsperspektiv som en del av elevenes demokratiforståelse. Læreplanen i samfunnsfag gir imidlertid få konkrete retningslinjer for hvordan dette skal implementeres i faget. Slik er det en fare for at læreplanens fokus på urfolks- og minoritetsperspektiver blir overfladiske strategier (Ahmed, 2012; Andreassen og Olsen, 2020). Som Andreassen og Olsen (2020, s. 21) påpeker er det relevant å stille spørsmål ved om det samiske innholdet i læreplanen knyttes til tema og spørsmål som forteller mer om majoritetssamfunnet enn om samisk kultur, samt om samisk kultur og historie blir fortalt fra det norske majoritetssamfunnets perspektiv. Analyser av hvordan samiske perspektiver presenteres i LK20 kan peke i retning av dette (Sem og Kolberg, kommende 2022) ved at begrepet urfolksperspektiv i liten grad konkretiseres i læreplanens formuleringer. Slik denne avhandlingen argumenterer for kan dette forstås som et uttrykk for hvordan LK20 bygger videre på et kolonialt kunnskapsarkiv og bidrar til å reproducere bestemte forestillinger om «oss» og «de andre» (Tuck og Yang, 2012). Analyser av kolonial diskurs muliggjør analyser av hvilke subjektiviteter som produseres og skrives frem i det nye læreplanverket, og problematiserer slik hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfag tilbyr elevene.

### **7.2.2 Ambivalens som innganger til didaktiske refleksjoner**

Som en måte å synliggjøre og problematisere kunnskap/makt-relasjoner i samfunnsfaget på, argumenterer jeg for å benytte ambivalens som innganger til didaktiske refleksjoner. Tidligere har Ljunggren (2014) argumentert for å anvende ambivalens som didaktisk prinsipp i medborgerskapsutdanning for å skape dialog rundt hva nasjonal identitet til enhver tid kan bety i det han kaller multietiske samfunn. Han synliggjør hvordan ambivalens kan åpne for å gi meningsdanning rundt nasjonal identitet en politisk rolle heller enn å politisere en bestemt form for nasjonal identitet (Ljunggren, 2014, s. 39–40). Artikkene i denne avhandlingen synliggjør hvordan ambivalens åpner for å undersøke og synliggjøre aspekter som forstyrrer eksepsjonelle forestillinger og narrativ om nasjonen i samfunnsfagundervisningen gjennom å kritisk undersøke hvordan koloniale maktforhold bidrar

til å konstruere disse. Samfunnsfagets vektlegging av perspektivmangfold og den posisjonen kritisk tenkning har i faget kan sies å dra nytte av ambivalens. Slik synliggjøres noen interessante møtepunkt mellom postkoloniale perspektiv og samfunnsfagdidaktikk, siden noen av de sentrale bidragene fra postkolonial teori nettopp er å problematisere entydige representasjoner og åpne for perspektivmangfold. Samtidig er maktkritikken grunnleggende i postkoloniale perspektiv. Å la ambivalens være utgangspunkt for didaktiske refleksjoner ut fra postkoloniale perspektiv vil derfor innebære å la elevene forstå seg selv som del av historiske og sosiale kontekster på ulike måter. Det kan synliggjøre medvirkning i å reprodusere de koloniale maktforholdene som ligger til grunn for forestillingene og narrativene om norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisningen. Samtidig kan ambivalens også åpne for å problematisere skillelinjene mellom «oss» og «dem», mellom «overgriper» og «offer», og slik sette fokus på hvordan ambivalente maktrelasjoner ligger til grunn for stereotyper og identiteter.

Som Homi Bhabha (1984, s. 126) viser bygger kolonial diskurs på ambivalens og tvetydigheter, hvor etterlikning, forskjell og fravær skaper forskyvninger og rom for tolkning. I samfunnsfaget kan det å holde rommet for tolkning åpent innebære å lete etter de stedene hvor undervisningen kan bidra til å skape entydige forestillinger og narrativ. Spørsmål det kan være relevant å stille for å synliggjøre dette kan blant annet være: Hvilke forestillinger inkluderes eller utelates i samfunnsfagundervisningen? Finnes det andre perspektiv som kan løftes frem? Bidrar undervisningen til å skape entydige bilder og fortellinger om samfunnet? Hvordan kan flere stemmer eller aspekter vektlegges og løftes frem i undervisningen? Ved å stille slike spørsmål kan man både synliggjøre maktforhold og løfte frem ulike perspektiv, men også åpne for å forhandle mening rundt forestillingene og narrativ som konstrueres i undervisningen.

I arbeidet med avhandlingens artikler kommer betydningen av ambivalens særlig frem ved at artiklene tar utgangspunkt i ambivalens og tvetydigheter i undervisningssituasjonene jeg observerte, i materialet fra elevintervjuene eller i hendelser under feltarbeidet. Situasjoner som fikk meg til å undre meg over og stille spørsmål ved hva som skjedde, viste seg å være fruktbare utgangspunkt for analyser. Ved å stille

spørsmål ved situasjonene jeg observerte, lete etter og utforske de perspektivene og aspektene som jeg opplevde at undervisningen ikke tok opp, samt stille spørsmål ved hva bestemte forestillinger og narrativ kunne bety eller hvilke forestillinger og narrativ som ikke var til stede, ble min forståelse av situasjonene utfordret. I artikkel 1 ble undringen over den ambivalente posisjonen jødeparagrafen fikk i fortellingen om Grunnloven av 1814 i undervisningssituasjonen drivende i analysen av situasjonen. I artikkel 2 kom ambivalens til uttrykk ved at en lærer både problematiserte det å undervise om første verdenskrig uten først å ha undervist om kolonialismen og imperialismen, men samtidig understreket at de likevel ikke fant tid til å undervise om periodene. I artikkel 3 får den høyrenasjonalistiske terroren en ambivalent posisjon i elevenes fortellinger om terror, fordi terror forstås som noe som utføres av «de andre».

Selv om ambivalens utgjør interessante startpunkt for didaktiske refleksjoner, kan det også oppleves som utfordrende og vekke ubehag i undervisningssituasjoner (Boler, 1999; Boler og Zembylas, 2003; Røthing, 2019). Dette bidrar til at både lærere og elever søker å unngå ambivalens og tvetydigheter, noe som kan bidra til å skape mer entydige forestillinger og narrativ i samfunnsfaget. Fra min avhandling kommer dette blant annet frem i situasjonen som analyseres i artikkel 1 og den posisjonen jødeparagrafen fikk i fortellingen om den norske grunnloven av 1814. Lærerens argumentasjon for å utelate heller enn å inkludere paragrafen i elevenes brosjyre kan nettopp forstås ut fra at paragrafen vekket ubehag og fremsto som et forstyrrende element i fortellingen om fremveksten av det norske demokrati. Analysen av undervisningssituasjonen forsøker å synliggjøre de betydelige pedagogiske og didaktiske muligheter ubehaget som skapes av ambivalensen kan by på. Undervisningssituasjonen kunne åpnet for å anerkjenne elevenes kritiske problematisering. Slik kunne undervisningen bidratt til å skape et mer nyansert og komplekst narrativ om fortellingen om Grunnloven som anerkjente undertrykkelsen og eksklusjonen av minoriteter som relevante deler av fortellingen. Det å stå i ubehaget og anerkjenne ambivalensen jødeparagrafen representerte, kunne åpnet for å synliggjøre ulike perspektiv, problematisere og nyansere forestillinger og narrativ, samt bidra til å bygge opp under og utvikle elevenes evne til kritisk tenkning.

### 7.2.3 Dekonstruksjon og problematiseringer av nasjonalstaten

Postkoloniale perspektiv forutsetter også problematiseringer av metodologisk nasjonalisme (Wimmer og Schiller, 2003) som samfunnsfaget bygger på (Solhaug, 2021). Det å ta høyde for postkoloniale kritikker i samfunnsfaget innebærer å problematisere ulike aspekt ved nasjonalstaten som et naturalisert utgangspunkt og ramme for medborgerskapsutdanning og samfunnsfaget. Den kritiske problematiseringen av nasjonalstaten som ramme for utdanning som postkoloniale perspektiver tilbyr, må ikke forstås som forsøk på å redusere nasjonalstaten til noe som kun representerer et problem eller onde. Nasjonalstaten kan både skape rammer som er muliggjørende, blant annet gjennom å legge til rette for mangfold gjennom å anerkjenne minoriteter politisk, juridisk og økonomisk. Samtidig kan den også skape grunnlag for eksklusjon og utenforskap. Problematiseringene må derfor forstås i tråd med postkoloniale perspektivers kontinuerlige fokus på å stille spørsmål ved grunnleggende begrep og konsepter (Stein og Andreotti, 2016), hvor tatt-for-gitte åter å organisere samfunn på dekonstrueres og kritiseres.

Et sentralt bidrag i avhandlingen er å artikulere og stille spørsmål ved samfunnsfagets tilknytning til nasjonalstaten. I avhandlingen kommer disse spørsmålene særlig frem i analysene av nasjonal eksepsjonalisme og i drøftingen av plasseringen av jødeparagrafen som irrelevant for å forstå Grunnloven av 1814 (artikkel 1). Det sentrale i analyser av nasjonal eksepsjonalisme er den eksplisitte tematisering av hvordan kolonialitet er sentralt for å forstå nasjonen. I en nordisk og norsk sammenheng er dette særlig viktig fordi de nordiske landenes koloniale historie og medvirkning ofte underkommuniseres (Eidsvik, 2012; Jensen, 2010; Keskinen mfl., 2009). Dette bildet bekreftes blant annet av forskning som viser fraværet av samisk historie og fornorskningpolitikk i undervisning om samiske tema (Olsen, 2017) samt hvordan samene konstrueres som «den andre» i læreplaner og læremateriale i samfunnsfag (K. G. Eriksen, 2018b, 2018c). Sammen med eksemplet drøftet i artikkel 1, viser dette hvordan en nasjonal selvforståelse investert i godhet og kolonial uskyld kan virke inn på valg av historiske hendelser som vektlegges i samfunnsfagundervisning. Fortolkninger av fortiden kan ha sterk betydning for nasjonale selvoppfatninger og verdispørsmål og fortelle mye om maktforhold i samfunn (Lenz og Nilssen, 2011, s. 12). Dersom sentrale deler av historien om urfolk

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

eller nasjonale minoriteter utelates eller underkommuniseres i samfunnsfagundervisningen, åpnes det ikke opp for å la elevene lære om og reflektere kritisk over hvordan nasjonalstaten også har bidratt til undertrykkelse av minoriteter. Postkoloniale perspektiv og analyser av kolonial diskurs kan nettopp bidra til å sette søkelyset på nasjonalstatens naturaliserte posisjon i samfunnsfaget, blant annet ved å løfte frem og problematisere undertrykkelse og urettferdighet som har blitt begått mot minoriteter, men også for å synliggjøre hvordan minoriteters politiske rettighetskamper har bidratt til å skape mer inkluderende forutsetninger for demokratisk deltakelse, og slik utvidet rammene for tilhørighet til nasjonalstaten.

Et annet aspekt som postkoloniale perspektiv åpner for kritiske refleksjoner rundt, er hvordan nasjonalstaten også konstruerer rammer for tilhørighet i samfunnet. Definisjonen av medborgerskap tar utgangspunkt i at nasjonalstaten som politisk institusjon medierer medborgernes rettigheter og plikter (Isin og Nyer, 2014, s. 1). Som Chakrabarty (2008) minner oss på fortrenger de versjonene av politisk modernitet som har vokst frem i vestlige samfunn former for menneskelig solidaritet som ikke er basert på statsborgerskap. Ved at spørsmål om tilhørighet, rettigheter og plikter er bundet til nasjonalstaten, vil mennesker som ikke har statsborgerskap få en uavklart posisjon. Slik er det ikke menneskeverdet som ligger til grunn for forståelsen av tilhørighet, men forestillinger, verdier og ideer som har vokst frem i en spesifikk versjon av politisk modernitet. Medborgerskapsbegrepets tilknytning til nasjonalstaten kan slik stå i veien for å forstå menneskeverd som det grunnleggende prinsipp for tilhørighet til fellesskap. Det å problematisere grensene for tilhørighet som skapes av nasjonalstaten i samfunnsfagundervisningen er dermed grunnleggende for å oppfylle læreplanverkets (Kunnskapsdepartementet, 2017) forpliktelse til å skape oppslutning om menneskeverdet, og slik bidra til en mer sosialt rettferdig utdanning og samfunnsfag.

Når det gjelder samfunnsfagundervisning kan Chakrabartys prosjekt om å provinsialisere Europa åpne for muligheter for «å provinsialisere» forestillinger og narrativ i undervisningen. Å provinsialisere Europa eller Norden (Jensen, 2010) er ikke et endelig mål, men en stadig pågående prosess som elever kan inviteres inn i. For Chakrabarty (2008) handler prosessen blant annet om å få frem grensene for

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

kunnskap som ligger i historismen og dermed i historiefaget. Overført til samfunnsfaget kan det å rette søkelyset på prosessen «å provinsialisere» bidra til å utvide fokus fra et tematisk innhold i faget, i form av kategorier, aktører og forestillinger og narrativ, til å også romme spørsmål om kunnskapsform og epistemologi. Samfunnsfagundervisningen kan slik skape forståelse for at kunnskap er avgrenset, usikker og stadig i endring, og dermed også preget av maktrelasjoner i samfunnet. Her gir samfunnsfagets fokus på perspektivmangfold muligheter. Ved å utfordre elevene til å hele tiden stille spørsmål ved hvilke perspektiv som er med og hvilke som utelates i fagets fremstilling av ulike tema, vil man kunne inkludere elevene i prosessene med å synliggjøre at kunnskap alltid konstrueres fra bestemte perspektiv. Et samfunnsfag som stadig retter oppmerksomheten mot at forestillingene og narrativene i faget alltid vil omhandle enkeltgrupper og enkeltperspektiv, men også ekskludere andre, vil kunne sette elevene i stand til å utvikle kritisk bevissthet om at det alltid finnes perspektiver og sider ved historien som ikke kommer frem. Dette er viktig for å kunne trene på å stille spørsmål ved hvilke perspektiver som kommer frem i undervisningsnarrativene og hvilke som utelates. Den nye læreplanen i samfunnsfag kan sies å invitere til slike kritiske problematiseringer, særlig i beskrivelsen av samfunnsfagets kjerneelement, samfunnskritisk tenkning og sammenheng, som løfter frem viktigheten av at elevene skal «forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold», «analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet» og «vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

#### **7.2.4 Affekt, følelser og muligheter for identifikasjon**

Samfunnsfaget har en sentral posisjon i å forme og formidle kunnskap, forestillinger og representasjoner om samfunnet. Måten dette gjøres på påvirker både hvorvidt samfunnsfaget kan sies å bidra til å formidle nyansert kunnskap og hvorvidt skolen kan bidra til å skape sosial rettferdighet og gi en opplevelse av tilhørighet til fellesskap. Avhandlingens artikler vektlegger at mulighetene for identifikasjon som skapes i samfunnsfaget ikke bare er kognitive, men også affektive. Ved å forstå affekt som sosiale og historiserte forventningshorisonter som får betydning for praksis og handling, synliggjøres følelsenes rolle i å opprettholde koloniale maktforhold

(Ahmed, 2014). Det viser hvordan følelser beveger og plasserer individer og grupper i forhold til symbolske grenser, samt signaliserer hvor man er posisjonert i forhold til disse grensene. Analysene i avhandlingens artikler viser at følelser er grunnleggende for fellesskap og gruppedannelse, samt at affekt er en sentral komponent i å forstå og analysere konstruksjoner av nasjonal identitet og forestillinger om «oss» og «de andre». For å være en del av nasjonale fellesskap må man føle på spesifikke måter. Dette demonstrerer hvordan følelser sammenstiller noen kropper med bestemte andre kropper samt hvordan dette blant annet kommer til syne i konstruksjoner av nasjonal identitet og grensene mellom oss og de andre i samfunnsfagundervisningen.

Avhandlingens artikler viser også hvordan affekt og følelser utgjør nyttige innganger til å fortolke og drøfte undervisningspraksiser i samfunnsfaget, særlig knyttet til tema som fremstår som ubehagelige eller vanskelige. I sin beskrivelse av ubehagets pedagogikk som strategi for å skape en sosialt rettferdig pedagogikk, løfter Boler (1999) frem viktigheten av å jobbe med følelser og det som kan fremstå som ubehagelig i læringsprosesser. Hun viser hvordan våre emosjoner, empati og refleksjoner påvirkes og rammes inn av vår historiske, sosiale og politiske kontekst. For eksempel vil det at vi i Norge gjennom lang tid i liten grad har vektlagt vår historie med kolonisering gjøre det vanskeligere å ta innover seg rasisme og diskriminering som tilstedeværende i norsk kultur. På bakgrunn av dette argumenterer Boler (1999) for at vår historiske posisjonalitet bidrar til å forme hvilke reaksjoner vi møter situasjoner med. Slik vil refleksjoner for å skape bevisstgjøring og endring alltid være *historisert*. I artikkel 1 kan plasseringen av jødeparagrafen som irrelevant forstås ut fra en slik historisk posisjonalitet. Med dagens blikk og ut fra vår kjennskap til jødeutryddelsen i holocaust fremstår jødeparagrafen uforenelig med fortellingen om fremveksten av et norsk demokrati, hvor godhet, antirasisme og fargeblindhet er sentrale komponenter i hvordan vi forstår oss selv. Dette er en av måtene analysene i denne avhandlingen synliggjør hvordan ubehag og emosjoner kan utgjøre interessante innganger til læring, og derfor i større grad må anerkjennes som en viktig del av samfunnsfagundervisningen.

I artikkel 3 utgjør Ahmeds begrep om frykt et annet utgangspunkt for drøftingen av elevenes kunnskap og forestillinger om terror. Her forstås mediernes stereotype bilde



Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

av terroristen som en sentral forståelseshorisont for elevene som bidrar til å konstruere IS-terroristen som deres fryktfigur samtidig som den hvite høyreekstreme terroren eksternaliseres og holdes på avstand. Ahmeds (2014, s. 69) poeng om at jo mindre man vet om det man frykter, desto større blir frykten, peker mot et inntak til å jobbe med å dekonstruere stereotyper i samfunnsfagsundervisningen. Slik jeg forstår Ahmed fører mangel på kjennskap til og kunnskap om et fenomen til at det er lettere å gripe til fryktfigurer. Det stereotype bildet av den muslimske terroristen som produseres og reproduseres i mediene utgjør en slik fryktfigur. Dette er en måte avhandlingens artikler viser hvordan det kroppslige, følelsene og det kognitive virker sammen (Ahmed, 2014, s. 6) og er grunnleggende deler av samfunnsfaget (Blennow, 2019). Som Toft (2021) viser kan fordommer på mange måter ses på som faktaresistente. For å effektivt arbeide med dem i skolens undervisning må man erkjenne både hvordan de henger sammen med vår kategorisering av verden og at de er forbundet med en rekke sterke følelsesmessige komponenter. I tråd med dette argumenterer jeg for at samfunnsfagsundervisningen både må gi elevene kunnskaper om fenomen som er forbundet med stereotype og fordomsfulle forestillinger, samt ta høyde for hvordan følelser virker inn på å reproducere forestillingene. Det er først ved å anerkjenne hvordan kunnskap og affekt virker sammen at problematiseringen av stereotype forestillinger og narrativ kan åpne for andre og mer nyanserte narrativ.

### **7.3 Mot en maktkritisk samfunnsfagutdanning**

I den foregående diskusjonen har jeg, gjennom å drøfte implikasjoner av denne avhandlingen, synliggjort noen måter postkoloniale perspektiv og analyser av kolonial diskurs kan bidra til et mer maktkritisk samfunnsfag. Strategier jeg har drøftet i kapitlet kan oppsummeres i at samfunnsfaget må

- bygge på analyser av kunnskap/makt-relasjoner som fremhever hvordan koloniale maktforhold har bidratt til å forme historie og samtid
- vektlegge problematisering, dekonstruksjon, ambivalens og tvetydigheter som muligheter for læring og didaktiske refleksjoner
- problematisere nasjonalstaten som naturalisert ramme for kunnskapsproduksjon i samfunnsfaget og tilhørighet for medborgere

Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- anerkjenne hvordan historiske, sosiale og politiske kontekster rammer inn affekt og følelser
- anerkjenne affekt og følelser som sentrale deler av læringsprosesser i samfunnsfaget

Avhandlingen søker å bidra til samtaler om kunnskapskonstruksjon og maktstrukturene i samfunnsfagundervisningen gjennom å løfte frem, problematisere og dekonstruere narrative, diskursive og affektive dynamikker. Gjennom dette håper jeg at avhandlingen synliggjør og bidrar til å skape større bevissthet om maktstrukturer, noe som konkret kan styrke vilkårene for perspektivmangfold og kritisk tenkning i samfunnsfagundervisning. Jeg er inspirert av hvordan Chakrabarty (2008) insisterer på å la menneskeverd og solidaritet være styrende for forståelsen av tilhørighet til fellesskap. Dette danner utgangspunkt for å se utdanning generelt og samfunnsfaget spesielt som et demokratisk prosjekt, og innebærer å ta innover seg at menneskeverd, frihet og likhet samt rettighetene knyttet til disse verdiene ikke er likt fordelt. Komplekse maktforhold knyttet til rase, etnisitet, kultur, religion, klasse, kjønn og funksjonalitet virker inn og er med på å forme mulighetsrommet for identifikasjon for enkeltmennesker. Slik avhandlingens artikler viser reproduseres epistemisk vold (Spivak, 1988) i samfunnsfagundervisningen ved at forestillingene og narrative om norskhet og vestlighet som konstrueres bidrar til å skape bestemte muligheter for identifikasjon i faget som privilegerer majoritets elever. Artikkene viser også hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å skape forenklede forståelser av historie og samfunn. Samtidig løfter avhandlingen frem samfunnsfagets potensial for å bidra til komplekse og nyanserte forestillinger og narrativ i samfunnsfaget. Et samfunnsfag som problematiserer og tar opp i seg refleksjoner over maktforholdene som ligger til grunn for sentrale begrep i faget, som medborgerskap, sivilsamfunn og demokrati, vil kunne sette elevene i stand til å kritisk reflektere over hvilke muligheter for identifikasjon samfunnsfaget gir. Dette kan bidra til et mer kritisk, analytisk og sosialt rettferdig samfunnsfag.

## Litteratur

- Adichie, C. N. (2009). *Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story* [Online]. TED Talk. Available: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story#t-1109431](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-1109431) [22.03.2020].
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2004). Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others. *Theory, Culture & Society*, 21(2), 25–42.
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168.
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, London: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. utg.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 0(4), 261. doi:10.5617/pri.4478
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson, M. (2012). The debate about multicultural Norway before and after 22 July 2011. *Identities*, 19(4), 418-427. doi:10.1080/1070289X.2012.684442
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreotti, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2011b). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 381–397.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2012). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35(7), 1266–1286.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2015). *Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas*. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Macmillan.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 1–20.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Banks, J. A. (red.) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. London: Sage.
- Bermudez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista De Estudios Sociales*, 52(52), 102-118. doi:10.7440/res52.2015.07
- Bhabha, H. (1984). Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. *October*, 28, 125–133. <https://doi.org/10.2307/778467>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London, New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (2006 [1983]). The other question: the stereotype and colonial discourse. I J. Morra & M. Smith (red.), *Visual Culture. Critical concepts in Media and Cultural Studies. Histories, archaeologies and genealogies of visual culture*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publisher.
- Biseth, H., Hoskins, B. & Huang, L. (2021). *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-National Comparison of Nordic Data from ICCS*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Blaut, J. M. (1993). *The colonizer's model of the world: geographical diffusionism and eurocentric history*. New York: Guilford Press.
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching* (Doktoravhandling). Lunds universitet.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. I P. P. Trifonas (red.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change* (s. 107–130). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brochmann, G., Borchgrevink, T. & Rogstad, J. (2002). *Sand i maskineriet: makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010*. Oslo: Pax.
- Browning, C. S. (2007). Branding nordicity: models, identity and the decline of exceptionalism. *Cooperation and conflict*, 42(1), 27–51.
- Brubaker, R. (2010). Migration, Membership, and the Modern Nation-State: Internal and External Dimensions of the Politics of Belonging. *The Journal of interdisciplinary history*, 41(1), 61-78. doi:10.1162/jinh.2010.41.1.61
- Butler, J. (2003). Violence, Mourning, Politics. *Studies in Gender and Sexuality*, 4(1), 9–37.
- Butler, J. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Brüssel: Council of Europe.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenens begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. (Doktoravhandling) Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444.
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Borgund, S. M. (2018). Student motivation for social studies. Existential exploration or critical engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4).
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. Hunnes, O. R., & Samnøy, Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget – Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Nordidactica*, 10(1) 45–65.
- Carretero, M., Haste, H. & Bermudez, A. (2012). Civic learning. I P. A. Alexander & R. H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology* (2. utg.) London: Routledge.
- Chakrabarty, D. (2008). Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference. Princeton, NJ og Oxford: Princeton University Press.
- Chase, S. E. (2018). Narrative Inquiry. Toward Theoretical and Metodological Maturity. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Los Angeles, CA: Sage.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevers erfaringer med å være annerledes* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Cowden, S. & Singh, G. (2017). Community cohesion, communitarianism and neoliberalism. *Critical social policy*, 37(2), 268–286. <https://doi.org/10.1177/0261018316670252>
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44. doi:10.1080/0022027810130105
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474–486.
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elevar: Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 4–18.
- Eidsvik, E. (2012). Colonial discourse and ambivalence: Norwegian participants on the colonial arena in South Africa. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (red.), *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate.
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyng, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 268–282.
- Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen, P. R. & Vågenes, V. (2019). *Verda og vi*. Oslo: Samlaget.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Eikeland, H. & Jacobsen, T. (1989). *Fortid - nåtid - framtid: fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.
- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 58–76.
- Erdal, S. F., Ryen, E. & Granlund, L. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, K. G. (2018a). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica*, 8(4), 21–42.
- Eriksen, K. G. (2018b). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbook. *JSSE Journal of Social Science Education*, 17(2), 57–67.
- Eriksen, K. G. (2018c). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review*, 1(2), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2852>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom - the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and education*, 1-20.
- Eriksen, K. G. (2021a). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7(1), 104–116.
- Eriksen, K. G. (2021b). «We usually don't talk that way about Europe...» - *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education* (Doktoravhandling). Drammen: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Eriksen, K. G. & Sibeko, G. J. (2022). En helhetlig antirasistisk undervisning. I K. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. & Stein, S. (2021). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 1–21.
- Eriksen, T. L. (2018, 27. November). Den glemte verdenskrigen. *Transit Magasin – Det globale perspektivet* [Online]. Hentet 06.12.2018 fra <https://www.transitmag.no/2018/11/27/den-glemte-verdenskrigen/>
- Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (2013). *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. London: Pluto Press.
- Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fanon, F. (2017). Den svartes levde erfaring. *Agora*, 174–197.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. & Mikkelsen, R. (2010). Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen. I D. Fjeldstad, J. Lauglo & R. Mikkelsen (red.), *International civic and citizenship education study, ICCS 2009*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Flensner, K. K. (2019). Samma konflikter men ulike inramning: Kontroversielle spørsmål relaterte til Mellanösternkonflikterna i religionskunnskap och samhällskunnskap. *Nordidactica*, 9(3), 73-100.
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural education*. 30(3), 275-288. Doi:10.1080/14675986.2019.1540102
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon.
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar: empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* (Doktoravhandling). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Gandhi, L. (2019). *Postcolonial theory: a critical introduction*. New York: Columbia University Press.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goldberg, D. T. (2006). Racial Europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitets forlaget.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebook*. London: Elec-Book.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term neger. *Social Anthropology*, 13(1), 27-46.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevs konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 147-162.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3. utg.). London og New York: Taylor and Francis.
- Harding, S., Grewal, I., Kaplan, C. & Wiegman, R. (2008). *Sciences from Below : Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham, NC: Duke University Press.
- Harket, H. (2014). *Paragrafen: Eidsvoll, 1814*. Oslo: Dreyers forlag.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I A. Tolo & K. Westheim (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190-214). Bergen: Fagbokforlaget.
- Harnes, H. B. (2016). Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplaner i geografi. I Y. Bakken & V. Solbue (red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Harnes, H.B. (kommende) *Historisk empati i møte med vanskelig historie. En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen.* (Doktoravhandling) Stavanger: Universitete i Stavanger.
- Hegna, K. (2014). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring – tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1), 49-79.
- Hegna, K. (2018). Endringer i samfunnspolitisk engasjement og deltagelse blant ungdom 2009-2016 – økte sosiale forskjeller og polarisering? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).
- Hellerud, S. V. & Moen, S. (2006). Matriks 8 Historie: samfunnsfag for ungdomstrinnet. I A. M. Engvik (red.), *Matriks. Samfunnsfag for ungdomsskolen.* Oslo: Aschehoug.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep. I *Pedagogisk filosofi.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion.* New York: Routledge.
- Hess, D. & Avery, P. G. (2008). Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education. I J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Red.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy.* Los Angeles: Sage.
- Hess, D. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education.* New York: Routledge.
- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag. *Norddidactica*, 11(3), 24–50.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Iggers, G. (1995). Historicism - the history and meaning of the term *Journal of Historical Ideas*, 56(1), 129-152. doi:10.2307/2710011
- Insin, E. F. & Nyers, P. (2014). *Routledge handbook of global citizenship studies.* London: Routledge.
- Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian: a case study of identity management in religious education in Norway.* Münster: Waxmann.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blick på demokratisk samhandling.* Oslo: Universitetsforlaget
- Jackson, R., Smyth, M. B. & Gunning, J. (2009). *Critical Terrorism Studies: A New Research Agenda.* London: Routledge.
- Jensen, L. (2010). Provincialising Scandinavia. *KULT. Postkolonial Temaserie* [Online], (7), 7–21. Hentet fra [https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/49724207/LJ\\_Provincialising\\_1\\_.pdf](https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/49724207/LJ_Provincialising_1_.pdf)
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209.
- Jerome, L. & Algarra, B. (2005). Debating Debating: A Reflection on the Place of Debate within Secondary Schools. *Curriculum Journal*, 16(4), 493-508.
- Johannessen, E. M. V. (2021a). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young*, 29(5), 475–489.



## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Johannessen, E. M. V. (2021b). Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical research on religion*, 205030322110444.
- Johannessen, E. M. V & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, S. (2010). *Rapport från Sopornas planet. Kritiska essäyer*. Stockholm: Norstedts.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, 9(2), 114–135.
- Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I K. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. 70-88.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Kalleberg, R. (2012). Sociologists as Public Intellectuals and Experts. *Journal of applied social science*, 6(1), 43–52.
- Kapoor, I. (2004). Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'. *Third world quarterly*, 25(4), 627–647.
- Kasahara, Y., Liodden, T., Yazidi, A., Lid, S., Upreti, R., Abolpour Mofrad, A. & Nilsen, A. B. (2022). *Kartlegging av omfanget av hatefulle og diskriminerende ytringer mot muslimer*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2992278>
- Keskinen, S., Tuori, S. & Mulinari, D. (2009). *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. & Monzó, L. D. (2018). Critical Pedagogy and Qualitative Research. Advancing the Bricoulage. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Los Angeles, CA: Sage.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet & Nasjonalt læremiddelsenter (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjerland, K. A. & Rio, K. M. (2009). *Kolonitid: nordmenn på eventyr og big business i Afrika og Stillehavet*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red) *Om utdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001. 167-203.
- Knutsen, K. (2014). Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*, 51(1), 38–48.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge Falmer.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvande, L. (2015). Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – Grunnforteljingar om samefolket i Noreg. *Nordidactica*, 5(4), 86–105.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyllingstad, J. R. (2004). Kortsjaller og langsjaller: fysisk antropologi i Norge og striden om det nordiske herremennesket. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford, UK, New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and research in education*, 1(2), 147–169.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International journal of qualitative studies in education*, 11(1), 7–24.
- Lamont, M. & Swidler, A. (2014). Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153–171.
- Lareau, A. (1996). Common Problems in Field Work. A Personal Essay. I J. Shultz & A. Lareau (red.), *Journeys through ethnography: realistic accounts of fieldwork*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R (2011). *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Lile, H. S. (2019). The Realisation of Human Rights Education in Norway. *Nordic journal of human rights*, 37(2), 143-161. doi:10.1080/18918131.2019.1674007
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), 4–23.
- Lindquist, H. & Osler, A. (2016). Navigating race and ethnicity in research: Working with Norwegian schools. *Race equality teaching*, 33(3), 12–18.
- Lintner, T. (2018). The Controversy over Controversy in the Social Studies Classroom. *SRATE Journal*, 27(1), 14-21.
- Ljunggren, C. (2010). Agonistic Recognition in Education: On Arendt's Qualification of Political and Moral Meaning. *Stud. Philos. Educ.*, 29(1), 19-33. doi:10.1007/s11217-009-9154-2
- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence. *Policy Futures in Education*, 12(1), 34–47.
- Ljunggren, C., Unemar-Öst, I. & Englund, T. (red.). (2015). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Loftsdóttir, K. (2009). Encountering Others in Icelandic Textbooks: Imperialism and Racial Diversity in the Era of Nationalism. I T. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the mind or drawing boundaries – History texts in Nordic schools*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Loftsdóttir, K. (2019). *Crisis and Coloniality at Europe's Margins*. Oxon: Routledge.
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2014). *Crisis in the Nordic nations and beyond: at the intersection of environment, finance and multiculturalism*. Farnham: Ashgate.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/postcolonialism*. London: Routledge.
- Lord, A. (2017). *Your silence will not protect you: essays and poems*. London: Silver Press.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02/2017, 119–130.
- Lorentzen, S. (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, S. (2005a). Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Danningsdimensjoner og arbeidsmåter i skolefaget historie. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, S. (2005b). *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lozic, V. (2010). *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* (Doktoravhandling). Lunds universitet.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære?: om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marks, R. (2007). *The origins of the modern world: a global and ecological narrative from the fifteenth to the twenty-first century*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5–24.
- Maurer, S., Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2010). Introduction. *KULT. Postkolonial Temaserie* [Online], (7). Hentet 22.03.2021 fra <http://postkolonial.dk/kult-7-nordic-colonial-mind/>
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: an analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* (Doktoravhandling). Senter for profesjonsstudier, Høyskolen i Oslo and Akershus
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (1. utg.). New York: Routledge.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism: theory and praxis*. New York: Routledge.
- Meyer, J. W. (2010). World Society, Institutional Theories, and the Actor. *Annual review of sociology*, 36(1), 1–20.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver* (Rapport 2014:11). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014b). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Rapport 2014:10). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mikander, P. (2016a). Globalization as Continuing Colonialism – Critical Global Citizenship Education in an Unequal World. *JSSE Journal of Social Science Education*, 15(2), 70–79.
- Mikander, P. (2016b). *Westernes and others in Finnish school textbooks*. University of Helsinki.
- Miller, G. (2004). Building bridges: the possibilities of analytic dialogue between ethnography, conversational analysis, and Foucault. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (2. utg.). London: Sage.
- Mitchell, J. C. (1983). Case and situation analysis. *The Sociological review (Keele)*, 31(2), 187–211.
- Mitchell, J. C. (1984). Case studies. I R. Ellen (red.), *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London: Academic Press.
- Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt. Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Moncrieffe, M. L. (2020). *Decolonising the history curriculum : Euro-centrism and primary schooling* (1. utg.). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Myrdahl, E. M. (2014). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July. *Social Identities*, 20(6), 486–500.  
<https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1004997>
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende – og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 210–223.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. V. D. Lippe (red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Ngugi, W. T. O. (1992). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Publishers.
- Nichols, R. (2010). Postcolonial Studies and the Discourse of Foucault: Survey of a Field of Problematization. *Foucault studies*, (9), 111–144.
- Niemi, P.-M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2014). Discussing school celebrations from an intercultural perspective - a study in the Finnish context. *Intercultural education*, 25(4), 255–268.
- Noddings, N. (2017). *Teaching controversial issues: the case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Ohman-Nielsen, M.-B. (2007). Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å reformulere sine «læresetninger»? *Historisk tidsskrift*, 86(3), 370-387.
- Olsen, T. A. (2017). Colonial conflicts: Absence, inclusion and indigenization in textbook presentations of indigenous peoples. I B.-O. Andreassen, J. R. Lewis & S. A. Thorbro (red.), *Textbook violence*. Sheffield: Equinox.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare* (Doktoravhandling). Karlstad universitet.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice. *Theory and research in social education*, 43(2), 244-274.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pirbhai-Illich, F., Pete, S. & Martin, F. (2017). Beyond Culturally Responsive Pedagogy: Decolonizing Teacher Education. I *Culturally responsive pedagogy: Working towards decolonisation, indigeneity and interculturalism*. 235-256. Cham: Springer International Publishing.
- Polletta, F., Chen, P. C., Gharrity Gardner, B. & Motes, A. (2011). The Sociology of Storytelling. *Annual review of sociology*, 37(1), 109-130.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2017). *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul. A critical ethnography*. New York og London: Taylor and Francis.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rastas, A. (2012). Reading History through Finnish Exceptionalism. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (red.), *Whiteness an Postcolonialism in the Nordic Region. exceptionalism, Migrant Others and National Identities*,. London og New York: Routledge.
- Ravndal, J. A. (2020). Fra landssvik til «trollterror» – utviklingen i det norske høyreekstreme trusselbildet fra 1945 til 2019. *Nytt norsk tidsskrift*, 37(4), 355-368. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-04-06>
- Rios, F. (2018). The legacy and trajectories of multicultural education: recognition, refusal, and movement building in troubling times. *Multicultural Education Review*, 10(3), 165-183.
- Ruitenbergh, C. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *An International Journal*, 28(3), 269-281. doi:10.1007/s11217-008-9122-2
- Ryen, E. & Jegstad, K. M. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297-312.
- Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century *History and Theory*, 43(4), 118-129.
- Rüsen, J. (2005). *History : narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Rønningen, W. M. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Røthing, Å. (2002). Om bare ikke informantene leser avhandlingen ... Intervjuer med par, og forskningsetiske utfordringer *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(3), 383–393.
- Røthing, Å. (2014). ”Er de sinte eller vil de høre hva jeg har å si?” Utsatthet, majoritetsperspektiv og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. doi.org/10.7577/fleks.3309
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. B. (2009). Norskhet og seksualitet i skolen. I W. Mühleisen, Å. Røthing & S. B. Svendsen (red.), *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953–1973.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sand, T. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students’ Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica*, 3(1), 158-179
- Sandset, T. & Bangstad, S. (2019). Avkolonisering: en begrepskritisk gjennomgang. *Agora*, 37(3-4), 227–238.
- Santos, B. D. S. (2001). Nuestra America: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution. *Theory, culture & society*, 18(2-3), 185–217.
- Santos, B. D. S. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Schissler, H. & Soysal, Y. N. L. (2005). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.
- Seim, A. (2005). *Geografi - verda sitt emne : globale utfordringar og lokale svar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sem, L. & Kolberg, A. (kommende 2022). «Samiskheit» i Kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av Fagfornyngja. *Nordic Studies in Education*.
- Shannon-Baker, P. (2018). A Multicultural Education Praxis: Integrating Past and Present, Living Theories, and Practice. *International journal of multicultural education*, 20(1), 48–66.
- Shotwell, A. (2016). *Against Purity: Living Ethically in Compromised Times*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Sleeter, C. & Grant, C. A. (2011). Race, class, gender, and disability in current textbooks. I E. F. Provenzo, A. N. Shaver & M. Bello (red.), *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York: Routledge.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmere og norskfødte med innvandrereforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktoravhandling). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Solhaug, T. (2011). New Public Management in Educational Reform in Norway. *Policy futures in education*, 9(2), 267–279.
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender innen samfunnsfagdidaktikk – og en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 199–203.
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* Basingstoke: Macmillan.
- Spivak, G. C. (1994). Bonding in difference. I A. Artega (red.), *An Other tongue: nation and ethnicity in the linguistic borderlands*. Durham: Duke University Press.
- Spivak, G. C. (1996). Subaltern Studies: Deconstructing Historiography? I D. Landry & G. M. Maclean (red.), *The Spivak reader: selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 523–581.
- Spivak, G. C. & Harasym, S. (2014). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Stein, S. & Andreotti, V. (2016). Postcolonial Insights for Engaging Difference in Educational Approaches to Social Justice and Citizenship. I A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas & J. Arthur (red.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (1. utg.). London: Palgrave Macmillan.
- Stenvoll, D. & Svensson, P. (2011). Contestable contexts: the transparent anchoring of contextualization in text-as-data. *Qualitative research*, 11(5), 570–586.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. doi:10.1080/0013191840360202
- Suša, R. (2016). *Social cartographies of internationalization of higher education in Canada* (Doktoravhandling). University of Oulu.
- Svendsen, S., Utvær, B. K. & Berg, B. (2019). Betydningen av å høre til for elever med innvandrerbakgrunn. I J. Caspersen & C. Wendelborg (red.), *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, S. H. B. (2014a). *Affecting change?: cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

## Jore: Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen

- Svendsen, S. H. B. (2014b). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24.
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323–339. doi:10.1111/1467-9752.12361
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian journal of educational research*, 65(2), 345–357.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tjora, A. H. (2019). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Toft, A. (2019). *Conflict and entertainment: media influence on religious education in upper secondary school in Norway*. (Doktoravhandling) Oslo: MF vitenskaplig høyskole
- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions*, 11(4), 208.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer. Stereotypier og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. v. d. Lippe (red.), *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155–182). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tryggvason, Á. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252.
- Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1–9.
- Tuck, E. & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonisation: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonande i rättvisefrågor* (Doktoravhandling). Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena didaktik, Stockholms universitet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Høring læreplan i samfunnsfag* [Online]. Hentet 20.05.2021 fra <https://hoering-publisering.udir.no/357/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vuorela, U. (2009). Colonial complicity: The 'Postcolonial' in the Nordic Context. I S. Keskinen, S. Tuori & D. Mulinari (red.), *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



- Watkins, M. & Noble, G. (2019). Lazy multiculturalism: cultural essentialism and the persistence of the Multicultural Day in Australian schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 295–310.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237–269.  
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168–180.
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry*, 7(1), 5–27.
- Wimmer, A. & Schiller, N. G. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *International Migration Review*, 37(3), 576–610.
- Young, R. (2016). *Postcolonialism: an historical introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Zajda, J., Daun, H. & Saha, L. J. (2009). *Nation-Building, Identity and Citizenship Education: Cross Cultural Perspectives* (1. utg.). Dordrecht: Springer Netherlands, Imprint Springer.
- Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K. & Ravneberg, B. (2014). *Fellesskap og forskjellighet: integrasjon og nettverksbygging i flerkulturelle lokalsamfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & F. G. Briseid (red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: a critical investigation of diversity in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31(2), 157–172.
- Åberg, I. B. (2022a). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical background. *JSSE Journal of Social Science Education*, 20(4), 178–198.
- Åberg, I. B. (2022b). *Othring in the age of "diversity": cultural, ethnic and racial categorisations in education policy and social studies*. (Doktoravhandling) Nord universitet
- Ånensen, R. D. (2021). Myter om det homogene Norge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(6), 1–8.

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykke, elev og foresatte klasse 1

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykke, elev og foresatte klasse 2-3

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykke, samfunnsfaglærere

Vedlegg 4: Informasjonsbrev rektor, avdelingsledere og samfunnsfaglærere

Vedlegg 5: Kvittering for godkjenning av forskningsprosjekt, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 6: Observasjonsguide

Vedlegg 7: Intervjuguide

## **Til elever og foresatte i klasse 8(x) på xxx skole**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet "Kulturell kompetanse i samfunnsfagsundervisningen"?**

"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen" er et forskningsprosjekt hvor jeg, Mari Kristine Jore, undersøker betydningen av kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen. Her vil jeg spesielt se på hvilke måter samfunnsfagsundervisningen kan få betydning for elevers identitetsdannelser. Hva slags fortellinger om det norske samfunn formidles i undervisningen og hva slags rammer utgjør undervisningen for hvordan elever oppfatter seg selv og sin identitet? Hva betyr sosial og etnisk tilhørighet for elever? Og hvilken samfunnskunnskap trenger man i vårt multikulturelle samfunn? Jeg vil undersøke disse spørsmålene på to ungdomsskoler i Bergen og håper at du vil delta i forskningsprosjektet.

Datainnsamlingen på xxx ungdomsskole vil foretas av meg. Jeg vil følge elevene i skolehverdagen over en periode på 3-5 måneder med spesielt fokus på samfunnsfagsundervisningen og i mer uformelle settinger som gruppearbeid, friminutt og pauser. Elevene vil bli spurt om å delta i intervjuer som dreier seg om hvordan de oppfatter seg selv, deres tilhørighet i klassen og vennegruppen, og hvordan de oppfatter undervisningen i samfunnsfagene. Intervjuene vil vare i underkant av en time av en time, og vil tas opp digitalt. Ved prosjektstart leverer jeg ut informasjonsbrev til foresatte slik at både elever og foresatte får god informasjon om prosjektet. Lærebøker og andre tekster som blir brukt i undervisningen, eller som er viktige for elevene, vil også potensielt være en del av datamaterialet.

Jeg er utdannet sosiolog ved Universitetet i Oslo hvor jeg tidligere har jobbet med ulike tematiske knyttet til mangfold og identitet. Som PhD.-stipendiat er jeg tatt opp på Høgskolen i Bergen sitt nye doktorgradsprogram *Studier av danning og didaktiske praksiser*.

Jeg har kommet i kontakt med skolen gjennom rektor og samfunnsfagslæreren, som har gitt tillatelse til at skolen og klassen deltar i dette forskningsprosjektet. Det er viktig å understreke at det er frivillig å delta i prosjektet og eleven kan velge å ikke delta eller på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Dersom elever trekker seg vil jeg ikke notere ned informasjon om dem under observasjonsperioden. Hvis eleven ikke ønsker å delta i undersøkelsen påvirker ikke det forholdet til skolen. Det kan fremkomme opplysninger om elevens og familiens kulturell bakgrunn og etnisitet, men jeg vil ikke spørre direkte om slike opplysninger. Alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektets slutt og det vil heller ikke komme frem at forskningen er utført på xxx skole. Ingen enkeltelever vil gjenkjennes i den endelige rapporten. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Intervjueopptakene vil slettes ved prosjektets slutt høsten 2021. Prosjektet er meldt for personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Vedlegg 1

**Avdeling for lærerutdanning**

Dato: 15.04.2016

Dersom du/dere ønsker mer informasjon om prosjektet kan jeg kontaktes på telefon 92 21 13 53 eller på epost [mkj@hib.no](mailto:mkj@hib.no).

Med vennlig hilsen

Mari Kristine Jore  
Avdeling for lærerutdanning,  
Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 Bergen

(Klipp gjerne av samtykke erklæringen og behold informasjonsdelen)

---

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at min datter/sønn deltar i studien *Kulturell kompetanse i samfunnsfagsundervisningen*

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

---

## **Til elever og foresatte i 9. klasse på xxx skole**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet "Kulturell kompetanse i samfunnsfagsundervisningen"?**

"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen" er et forskningsprosjekt hvor jeg, Mari Kristine Jore, undersøker betydningen av kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen. Her vil jeg spesielt se på hvilke måter samfunnsfagsundervisningen kan få betydning for elevers identitetsdannelser. Hva slags fortellinger om det norske samfunn formidles i undervisningen og hva slags rammer utgjør undervisningen for hvordan elever oppfatter seg selv og sin identitet? Hva betyr sosial og etnisk tilhørighet for elever? Og hvilken samfunnskunnskap trenger man i vårt multikulturelle samfunn? Jeg vil undersøke disse spørsmålene på to ungdomsskoler i Bergen og håper at du vil delta i forskningsprosjektet.

Datainnsamlingen på xxx ungdomsskole vil foretas av meg. Jeg vil følge elevene i skolehverdagen over en periode på 3-5 måneder med spesielt fokus på samfunnsfagsundervisningen og i mer uformelle settinger som gruppearbeid, friminutt og pauser. Elevene vil bli spurt om å delta i intervjuer som dreier seg om hvordan de oppfatter seg selv, deres tilhørighet i klassen og vennegruppen, og hvordan de oppfatter undervisningen i samfunnsfagene. Intervjuene vil vare i underkant av en time, og vil tas opp digitalt. Lærebøker og andre tekster som blir brukt i undervisningen, eller som er viktige for elevene, vil også potensielt være en del av datamaterialet.

Jeg er utdannet sosiolog ved Universitetet i Oslo hvor jeg tidligere har jobbet med ulike tematikker knyttet til mangfold og identitet. Som PhD.-stipendiat er jeg tatt opp på Høgskolen i Bergen sitt nye doktorgradsprogram *Studier av danning og didaktiske praksiser*.

Jeg har kommet i kontakt med skolen gjennom rektor og samfunnsfagslæreren, som har gitt tillatelse til at skolen og klassen deltar i dette forskningsprosjektet. Det er viktig å understreke at det er frivillig å delta i prosjektet og eleven kan velge å ikke delta eller på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Dersom elever trekker seg vil jeg ikke notere ned informasjon om dem under observasjonsperioden. Hvis eleven ikke ønsker å delta i undersøkelsen påvirker ikke det forholdet til skolen. Det kan fremkomme opplysninger om elevens og familiens kulturell bakgrunn og etnisitet, men jeg vil ikke spørre direkte om slike opplysninger. Alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektets slutt og det vil heller ikke komme frem at forskningen er utført på xxx skole. Ingen enkeltelever vil gjenkjennes i den endelige rapporten. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Intervjueopptakene vil slettes ved prosjektets slutt høsten 2021. Prosjektet er meldt for personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Vedlegg 2

**Avdeling for lærerutdanning**

Dato: 24.08.2016

Dersom du/dere ønsker mer informasjon om prosjektet kan jeg kontaktes på telefon 92 21 13 53 eller på epost [mkj@hib.no](mailto:mkj@hib.no).

Med vennlig hilsen

Mari Kristine Jore  
Avdeling for lærerutdanning,  
Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 Bergen

(Klipp gjerne av samtykke erklæringen og behold informasjonsdelen)

---

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at min datter/sønn deltar i studien *Kulturell kompetanse i samfunnsfagsundervisningen*

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen" ved xxx skole***

#### **Kjære samfunnsfaglærer ved xxx skole**

*"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen"* er et forskningsprosjekt hvor jeg, Mari Kristine Jore, undersøker betydningen av kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisning på ungdomsskoler. Her vil jeg spesielt se på hvilke måter samfunnsfagundervisningen kan få betydning for elevers identitetsdannelse. Hva slags fortellinger om det norske samfunn skapes og formidles i undervisningen og hva slags rammer utgjør undervisningen for hvordan elever oppfatter seg selv og sin identitet? Hva betyr sosial og etnisk tilhørighet for elever? Og hvilken samfunnskunnskap trenger man i vårt multikulturelle samfunn?

Datainnsamlingen på xxx ungdomsskole vil foretas av meg. Jeg har fått kontakt med skolen gjennom rektor som var positiv til at deres skole skulle være med på forskningsprosjektet. Jeg ønsker å observere samfunnsfagundervisningen i din klasse over en periode på 3-5 måneder og ha samtaler med læreren/e. Jeg vil følge elevene i undervisningssituasjoner og i mer uformelle settinger som gruppearbeid, friminutt og pauser. Elevene vil bli spurt om å delta i intervjuer som dreier seg om hvordan de oppfatter seg selv, sin tilhørighet i klassen og vennegruppen, og hvordan de oppfatter undervisningen i samfunnsfagene. Intervjuene vil vare mellom i underkant av en time, og vil tas opp digitalt. Ved prosjektstart vil jeg dele ut et informasjonsbrev til foresatte slik at både lærere, elever og foresatte får god informasjon om prosjektet. Lærebøker, digitale tekster som blir brukt i undervisningen eller tekster som elevene, vil også potensielt være en del av datamateriale.

Jeg er utdannet sosiolog ved Universitetet i Oslo hvor jeg tidligere har jobbet med ulike tematikker knyttet til mangfold og identitet. Som PhD.-stipendiat er jeg tatt opp på Høgskolen i Bergen sitt nye doktorgradsprogram *Studier av danning og didaktiske praksiser*, og HiB som institusjon står også ansvarlig for mitt prosjekt.

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle deltakere kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektets slutt og det vil heller ikke komme frem at forskningen er utført på xxx skole. Ingen lærere eller enkeltelever vil gjenkjennes i den endelige rapporten. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Intervjuopptakene vil slettes ved prosjektets slutt høsten 2021. Prosjektet er meldt for personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Dersom du/dere ønsker mer informasjon om prosjektet kan jeg kontaktes på telefon 92 21 13 53 eller på epost [mkj@hib.no](mailto:mkj@hib.no), eller dere kan ta kontakt med en av mine veiledere Åse Røthing (67 23 72 92, epost: [ase.roeting@hioa.no](mailto:ase.roeting@hioa.no)) eller Solvejg Jobst (55 58 55 29, epost: [solj@hib.no](mailto:solj@hib.no)).

Vedlegg 3

**Avdeling for lærerutdanning**

Dato: 24.08.2016

Med vennlig hilsen

Mari Kristine Jore  
Avdeling for lærerutdanning,  
Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 Bergen

(Klipp gjerne av samtykke erklæringen og behold informasjonsdelen)

---

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta i studien *Kulturell kompetanse i samfunnsfagsundervisningen*

Underskrift: \_\_\_\_\_

Sted/dato: \_\_\_\_\_





## **Forespørsel om å gjennomføre forskningsprosjektet**

### ***"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen" ved xxx skole***

Kjære rektor, avdelingsleder og samfunnsfaglærere ved xxx skole,

*"Kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisningen"* er et forskningsprosjekt hvor jeg, Mari Kristine Jore, undersøker betydningen av kulturell kompetanse i samfunnsfagundervisning på ungdomsskoler som vilkår for elevers identitetsdannelse. Hva slags vilkår utgjør undervisningen for hvordan elever oppfatter seg selv og sin identitet? Hvilke fortellinger om det norske multikulturelle samfunn skapes og formidles i undervisningen? Hva betyr sosial og etnisk tilhørighet for elever? Og hvilken samfunnskunnskap trenger man i vårt multikulturelle samfunn? Jeg håper på det nåværende tidspunkt å komme i kontakt med rektor og samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet på xxx skole for et informasjonsmøte om mitt doktorgradsprosjekt og for en gjennomgang av forskningsplanen og invitasjon om deltakelse til foreldre/foresatte og elever.

Grunnen til at jeg velger deres ungdomsskole som forskningsarena er at skolen har en blandet elevgruppe, hvor endel elever har minoritetsetnisk bakgrunn. Datainnsamlingen i prosjektet vil foretas av meg. Jeg ønsker å observere samfunnsfagundervisningen over en periode på 3-5 måneder og ha samtaler med lærerne. Jeg vil følge elevene i undervisningssituasjoner og i mer uformelle settinger som gruppearbeid, friminutt og pauser. Elevene vil også bli spurt om å delta i intervjuer som dreier seg om hvordan de oppfatter seg selv, sin tilhørighet i klassen og vennegruppen, og hvordan de oppfatter undervisningen i samfunnsfagene. Intervjuene vil vare mellom en til halvannen time, og vil tas opp digitalt. Noen av elevene vil bli intervjuet to ganger. Både elever, foreldre, lærere og skolen kan på forespørsel få se spørsmålene som jeg benytter i intervjuene. Lærebøker og andre tekster som blir brukt i undervisningen, eller som er viktige for elevene, vil også potensielt være en del av datamaterialet.

Jeg er utdannet sosiolog ved Universitetet i Oslo hvor jeg tidligere har jobbet med ulike tematikker knyttet til flerkulturalitet og identitet. Som PhD.-stipendiat er jeg tatt opp på Høgskolen i Bergen sitt nye doktorgradsprogram *Studier av danning og didaktiske praksiser*.

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle deltakere kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette. Alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektets slutt og det vil heller ikke komme frem at forskningen er utført på xxx skole. Ingen enkeltelever vil gjenkjennes i den endelige rapporten. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Intervjueopptakene vil slettes ved prosjektets slutt. Prosjektet er meldt for personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Jeg er åpen for at kunnskap som kommer ut av prosjektet blir delt og presentert på skolen. Ved prosjektets slutt kan kunnskapen formidles på lærermøter, faggruppemøter og gjennom artikler.

Vedlegg 4

**Avdeling for lærerutdanning**

Dato: 09.02.2016

Dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet kan jeg også kontaktes på telefon 92 21 13 53 eller på epost [mkj@hib.no](mailto:mkj@hib.no), eller dere kan ta kontakt med en av mine veiledere Bodil Ravneberg (55 58 59 66, epost: [brav@hib.no](mailto:brav@hib.no)) eller Solveig Jobst (55 58 55 29, epost: [solj@hib.no](mailto:solj@hib.no)).

Jeg ser frem til et godt samarbeid med skolen, skoleledelsen, lærere og elever. Håper å høre fra dere snart!

Med vennlig hilsen

Mari Kristine Jore  
Avdeling for lærerutdanning,  
Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 Bergen



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Mari Kristine Jore  
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 24.02.2016

Vår ref: 46829 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46829</i>	<i>Kulturell kyndiggjøring i samfunnsfagundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mari Kristine Jore</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2022, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## **Observasjonsguid**

### **Undervisningen**

Faglige tematikker:

Hvilke faglige tematikker tas opp?

Hvilke metaforer og eksempler brukes?

Hvilke historier fortelles? Læreboksentrert – eksempel drevet – aktualitetsdrevet – elev-drevet?

Arbeidsform:

Hva gjør de?

Hvordan jobber de med faget?

Hvordan involveres elevene?

Monolog – dialog – elevdrevet?

Selvstendig arbeid – gruppearbeid – presentasjoner?

### **Klasserommet**

Fysiske rammer – hva slags klasserom?

Hvordan organiseres elevgruppen? Faste rammer/plasser/grupper – velg selv.

### **Elevene**

Fritidsaktiviteter

Vennskapsnettverk

Familienettverk

### **Identitet**

Uttrykk for:

Tilhørighet til sosiale grupper – vennskap, sosialprofil

Tilhørighet til etniske grupper – uttrykk for tilhørighet til

Tilhørighet til globale kulturuttrykk/fenomen

tilhørighet til lokale nettverk, grupper, kulturer

Tilhørighet til nasjonal kultur

## **Temabasert intervjuguid**

### **Om eleven:**

**Hvordan er det å være ungdom nå – fortelle litt fra min ungdom – lurer på hvordan det er å være ungdom nå. Observasjon på skolen, i timene, i friminuttene og i noen andre situasjoner og der har jeg for det meste sett hvem de er på skolen. Lurer derfor på:**

Kan du begynne å fortelle meg litt om hva du gjør utenfor skolen? Hvilke fritidsaktiviteter du deltar i eller hva du driver med når dere ikke er her?  
(hvem er du, hva driver du med?)

Vennsapsrelasjoner – i klassen og utenom.

Hva med familie og sånn da? Hva slags familie har du? Familie – fortelle litt om familien deres, søsken

Hvilke skoler gikk du/dere på på barneskolen? Går du i klasse med noen av dem? Er dere fremdeles venner?

### **På skolen**

Hvilke fag liker du på skolen?  
Hva med samfunnsfaget?

Kan du beskrive en vanlig time i samfunnsfag?  
Følg opp svaret fra eleven, kartlegge undervisningsform, form for læremiddel som benyttes ol.

Hvilke tema tas opp i samfunnsfagsundervisningen?

Hva slags tema synes du det er viktig at tas opp i samfunnsfagsundervisningen?  
Eventuelt ta med bøkene – spørre hvilke tema eleven synes ser spennende ut.

Har dere mulighet til å medvirke til hvilke tema som tas opp?  
Hva ville være viktige tema for deg?  
Er det noen tema som er vanskelig å snakke om som tas opp i samfunnsfagsundervisningen?

Hvilke tema kan være viktige for dere å lære om i deres hverdag?

Er det andre ting du kunne tenke dere å lære om?

### **1814-prosjektet**

Da dere holdt på med gruppearbeid om 1814 jobbet dere frem en brosjyre.

Kan du fortelle om brosyren, hva den handler om og hvilken informasjon dere valgte å ha med?

Hvordan opplevde du å jobbe med 1814-brosjyren?

Hvordan opplevde du å jobbe i gruppen som du jobbet i?

Kan du fortelle meg om de tilbakemeldingene dere fikk fra læreren underveis i gruppearbeidet?

Hva kjennetegner en god samfunnsfagslærer?

### **A - klassen**

Dere har jo hatt to lærere i den tiden jeg har fulgt dere – er det noe forskjeller på de to lærerne?

Er det rom for å være ha andre meninger enn det læreren eller de andre klassen har i samfunnsfaget?

**Samfunn - Overgang:** Ok, nå har vi snakket litt om samfunnsfaget og andre skolefag. Noe av det jeg også lurer på er hva du forstår med samfunnet?

I din hverdag – i hvilke situasjoner forholder dere dere til samfunnet da?

Hva tenker du på når jeg sier begrepet samfunn? Hva er det?

Hva er typisk norsk? Og hva er typisk for det norske samfunnet?



## Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati

Mari Kristine Jore<sup>1</sup>

Stipendiat, Høgskulen på Vestlandet

Copyright the author

Peer-reviewed article; received 16 September 2017; accepted 03 May 2018

### Abstract

The focus of this article is an educational encounter during a social science project at a junior high school in Norway. The topic of the school project was the Norwegian Constitution of 1814. In this Constitution, many of the ideas of the French and American revolutions had been adopted, e.g. popular sovereignty and the separation of power. Nevertheless, the Constitution also reflected intolerant ideas, especially with regards to the so-called *Jews-paragraph*, whereby Protestantism was proclaimed, and Jews were excluded from the Norwegian state. In the educational encounter analyzed in this article, I argue that the notion of an exceptional Norwegian democracy affects the narrative constructed about the Norwegian Constitution. This notion serves to exclude the Jews-paragraph from the narrative. The postcolonial concept of Nordic exceptionalism constitutes an important theoretical framework for the analyses of the educational encounter. In the contemporary Norwegian society, immigration regulation by laws again has relevance. This article, therefore, discusses the critical classroom conversations thematizing the Jews-paragraph could have led to, by pointing at different historical and present-day topics of relevance. The discussion implicates the importance of recognizing the role and impact state-led control, violations and exclusion of minorities have in Norwegian history. Not recognizing these aspects of history can lead to the production and reproduction of idealized and exceptional national narratives.

**Keywords:** Nordic exceptionalism; national identity; the Jews-Paragraph; history didactics; exclusion

### Innledning

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan nasjonal identitet og norsk selvforståelse kan komme til uttrykk i samfunnsfagundervisning i ungdomsskolen. I dagens mangfoldige og flerkulturelle samfunn er nasjonens rolle og betydning stadig gjenstand for diskusjon fordi ideen om nasjonsbygging står i et potensielt spenningsforhold til etnisk, kulturelt og

---

<sup>1</sup> Corresponding author: [mkj@hvl.no](mailto:mkj@hvl.no)

religiøst mangfold (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Spørsmål om hva som forbin- der medlemmene i nasjonale fellesskap blir derfor interessant. Ut fra en kulturnasjonale modell (Gullestad, 2002) vil nasjonens fellesskap bindes sammen av etnisk identitet hvor felles språk, historie og religion er viktige markører. Denne modellen kan virke ekskluderende for medborgere som ikke deler majoritetens bakgrunn og tilhørighet. Samtidig kan man stille spørsmål ved om en nasjonsmodell som bygger opp om tilhørighet til institusjoner, som demokrati og grunnleggende rettsprinsipper, er sterk nok til å skape nasjonale fellesskap. Brochmann (2015) påpeker at de nordiske velferdsstatene står overfor flere dilemmaer i møte med nyere innvandring, hvor nasjonsbygging igjen gjør seg gjeldene, om enn på nye og subtile måter. Hvilken rolle skolen spiller i produksjon og reproduksjon av nasjonal identitet i dagens samfunn er derfor stadig oppe til diskusjon (Seland, 2013; Westrheim & Tolo, 2014).

Historisk har skolen hatt en sentral posisjon i den norske nasjonsbyggingsprosessen, som en institusjon som skal sikre samfunnsmedlemmenes kulturelle, språklige og politiske integrering (Lorentzen, 2005; Slagstad, 2015; Solhaug & Børhaug, 2012; Telhaug & Mediås, 2003). Nasjoner kan ses som forestilte fellesskap (Anderson, 1983) hvor medborgere identifiserer seg med institusjoner, verdier og fellesskap. Nasjonal identitet, en spesifikk form for sosial og kulturell identitet, skapes i og gjennom samfunnets institusjoner, men også gjennom menneskers produksjon av tilhørighet til sosiale og kulturelle fellesskap (Jobst & Trippestad, 2015).

Undervisningssituasjonen som analyseres i artikkelen fant sted i en 8. klasse under et prosjektarbeid om den norske Grunnloven av 1814. Artikkelens empiriske utgangspunkt danner grunnlag for en presentasjon av hvordan nasjonal identitet til ulike tider har preget samfunnsfaget i skolen. Videre redegjør jeg for begrepet *nordisk eksepsjonalisme*, artikkelens teoretiske utgangspunkt, samt hvordan datamaterialet ble etablert. Jeg argumenterer for at forestillingen om *det eksepsjonelle norske demokratiet* ble førende for hvilken fortelling som ble etablert om Grunnloven. Med betegnelsen *det eksepsjonelle norske demokratiet* viser jeg til en fremstilling av historien om Grunnloven hvor problematiske temaer som jødeparagrafen ikke ses som relevante aspekt. Spørsmålet som analysen adresserer er hvorfor jødeparagrafen fremsto som problematisk å inkludere i fortellingen om Grunnloven. Gjennom dette har jeg til hensikt å belyse hvordan en norsk selvforståelse som eksepsjonell ble førende for hvordan fortellingen om nasjonen i 1814-prosjektet ble utformet. Avslutningsvis drøfter jeg noen didaktiske muligheter for kritiske klasseromssamtaler som tematisering av jødeparagrafen kan åpne for.

## Nasjonal identitet i samfunnsfaget

Samfunnsfagets dobbelte rolle mellom legitimering og kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012; Lorentzen, 2005), gjør faget til et interessant utgangspunkt for å undersøke konstruksjon av nasjonal identitet i skolen. Historie, samfunnskunnskap og geografi, disiplinene som siden 1960-tallet har utgjort samfunnsfaget i den norske



grunnskolen (Lorentzen, 2005, s. 108), har alle spilt og spiller en rolle for å skape oppslutning om nasjonal identitet og verdier, samt politiske og demokratiske institusjoner. Det pedagogiske nasjonsbyggingsprosjektet kom ifølge Lorentzen (2005, s. 227) til et sluttunkt på 1960-tallet. Fra 1970-tallet har kritiske perspektiver i økende grad preget faget, noe som gradvis har kommet til syne i fagets læreplaner og lærebøker. Samfunnsfaget regnes i dag som et viktig fag for å bidra til å utvikle elevenes kritiske kompetanse (Børhaug & Christophersen, 2012; Lorentzen & Røthing, 2017).

Kritisk tenkning trekkes frem som en sentral kompetanse for det 21. århundre i Stortingsmelding 28 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), hvor fornyelsen av Kunnskapsløftet presenteres. Samtidig påpekes det at læreplanverket ikke er konsistent med hensyn til hvordan elevene skal utvikle kritisk kompetanse (2016, s. 11). I læreplanen for samfunnsfag omtales kritisk kompetanse hovedsakelig i de overordnede målene for fagets hovedområder, historie og utforskeren<sup>2</sup>, samt i tilknytning til grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3-6). Kritisk kompetanse i læreplanen knyttes i størst grad til kildekritikk. Det vises i mindre grad til samfunns- og maktorientert kritikk (Lorentzen & Røthing, 2017). I hovedmålet for historieområdet opptrer begge forståelsene av kritisk kompetanse: «Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden. Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Dette hovedmålet vektlegger historiebevissthet ved at det åpner for å kritisk undersøke hvordan historisk kunnskapsproduksjon virker inn på forståelsen av vår samtid. I tillegg vektlegges et handlingsaspekt ved at det oppfordrer til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet.

Ser man på studier av lærebøker i samfunnsfag fikk den kritiske vendingen i samfunnsfaget konsekvenser ved at lærebøkene ble mer kritiske i sine vurderinger av norsk historie og samfunnsliv. Nasjonens skyggesider ble i større grad trukket frem på 70-, 80- og 90-tallet for å understreke at Norge ikke var så vesensforskjellig fra land som i ulike sammenhenger ble trukket frem som negative eksempler (Lorentzen, 2005, s. 227). Samfunnsfagets dobbelte posisjon, både som et fag som skal legitimere sentrale institusjoner i samfunnet og danne kritiske medborgere til demokratisk deltakelse, er tema i en studie av samfunnskunnskapsbøker utgitt etter Kunnskapsløftet (Børhaug & Christophersen, 2012). Et sentralt funn er at lærebøker for samfunnskunnskap i stor grad tegner opp legitimerende og autoriserte bilder av samfunnet, og at norske maktinstitusjoner ofte er unndratt kritikk (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 199-201). Med bakgrunn i dette argumenterer Børhaug (2014) for at samfunnskunnskapsbøkene tilbyr selektiv kritisk tenkning. I en rapport hvor fremstillinger av etniske og religiøse minoriteter i læremidler for samfunnsfag og religion på ungdomsskole og i videregående opplæring undersøkes, pekes det på at fremstillingene i løpet av de siste 20 årene har blitt mer nyansert (Midtbøen,

<sup>2</sup> Utforskeren kom inn som disiplinovergrepene hovedområde i samfunnsfag etter revideringen av Kunnskapsløftet i 2013. Se: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Orupabo & Røthing 2014). Dette kan tyde på en modning i det flerkulturelle feltet, men forfatterne argumenterer for at det er rom for forbedring. Hvordan demokrati og maktkritisk tenkning adresseres og kobles sammen i historie- og samfunnskunnskapsbøker ut fra et normkritisk og postkolonialt perspektiv er fokus i Lorentzen og Røthings (2017) studie. De finner at de fleste lærebøkene kun i begrenset grad bidrar til at elevene utvikler den maktkritiske kompetansen de trenger i dagens komplekse og mangfoldige samfunn. Da hverken læreplanen eller lærebøkene i tilstrekkelig grad tilrettelegger for kritisk tenkning, blir det i stor grad opp til skolen og lærerne å legge opp undervisningen i samfunnsfag på en slik måte at elevene trenes i å foreta maktkritiske vurderinger (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 128-129). Hvorvidt lærerne vektlegger og åpner for kritiske spørsmål og perspektiver i undervisningen, og hvilke tema som åpnes for kritisk problematisering, vil dermed variere. Samfunnsfaget er fremdeles et fag hvor ideologiske forestillinger kan være styrende for narrative konstruksjoner. Forestillingen om nordisk eksepsjonalisme er et eksempel på dette, som jeg i fortsettelsen redegjør for.

### **Nordisk eksepsjonalisme og norsk selvforståelse**

I denne artikkelen brukes det postkoloniale begrepet nordisk eksepsjonalisme (Loftsdóttir & Jensen, 2012) som inngang til å drøfte en undervisningssituasjon hvor forestillinger om norskhet og norsk demokrati aktualiseres. De nordiske landene har blitt fremstilt som «[...] non-European, anti-imperialistic, non-colonial, non-exploitative, peaceful, small and social democratic» (Østergård, 1997, s. 25). Begrepet nordisk eksepsjonalisme representerer to ulike ideer knyttet til nordisk identitet. Den ene ideen bygger på at de nordiske landene fremstilles som perifere i Europa og dermed langt fra de europeiske koloniseringsprosjektene. Denne perifere plasseringen hevder Vourela (2009, s. 20) kommer til syne gjennom en stilltiende aksept av, og dermed deltakelse i, å bygge opp en Vestlig hegemonisk kunnskaps- og maktdiskurs. De nordiske landene fremstilles på siden av historisk imperialisme, kolonialisme og dagens globaliseringsprosesser, selv om det finnes godt belegg for at landene i regionene har spilt og spiller en aktiv rolle både i koloniserings- og globaliseringsprosesser. Eidsvik (2012) viser hvordan norske handelsfolk ikke bare bemektiget seg økonomisk av, men også bidro til å utvikle, koloniseringen i Sør-Afrika. Jonsson (2010) argumenterer for hvordan nordisk identitet konstitueres av kolonisering av den urørte villmarken, som var bebodd av urfolk lenge før kolonistene inntok landet. I sin studie av finske lærebøker i samfunnsfag viser Mikander (2016) at globalisering presenteres som et avpolitisert fenomen. Få bøker i hennes utvalg presenterer kolonitiden som en begrunnelse for Vestens privilegerte posisjon og skjevfordelingen av makt og ressurser i verden.

Den andre ideen begrepet nordisk eksepsjonalisme viser til, er hvordan nordisk selvforståelse innebærer at landene fremstilles som vesensforskjellige fra resten av Europa (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Denne selvforståelsen har ofte kommet til syne i forskning om landenes engasjement i internasjonale konflikter. Her har de nordiske landene blitt

fremstilt som globalt gode borgere, hvor fredsarbeid og konfliktløsning (Tvedt, 2003), og rasjonalitet (Browning, 2007) fremheves som sentralt. I norsk kontekst har denne formen for eksepsjonalisme bygget opp under en norsk identitet og selvforståelse som offer for kolonialisme og krig, og som en anti-rasistisk, fredselskende og solidarisk nasjon (Gullestad, 2006). Her spiller følelser og affekt en rolle. I affektiv teori er fokuset blant annet på hvordan følelser knyttes til kollektive forestillinger, samt skaper tilhørighet og identifikasjon til forestilte fellesskap som nasjonen (Ahmed, 2000). I analysen av undervisningssituasjonen knyttes affekt og den emosjonelle ladningen til forestillingene om norskhet og norsk demokrati som kommer til uttrykk i situasjonen.

Den senere tid har Grunnloven av 1814 vært fokus for forskning innen historie og statsvitenskap. Loga (2014, s. 167) hevder at det er mange grunner til å være stolt av denne Grunnloven. Den var datidens mest liberale grunnlov (Harket, 2016, s. 41), som tok opp i seg nye ideer, med rettsstatsprinsippene som viktige elementer. Samtidig var Grunnloven kontroversiell, spesielt når det kom til §2, den såkalte jødeparagrafen. Det som skulle være en religionsfrihetsparagraf, ble isteden et religionspåbud for kristendom, et forbud mot jesuitter og munkeordener og en eksklusjon av jødene (Loga, 2014). Dette kommer til uttrykk i paragrafens siste setning som lød: «Jesuitter og Munkeordener maae ikke taales. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget» (Grunnloven, 1814). Spørsmålet om hvorfor jødeparagrafen ble vedtatt og hva den var uttrykk for er omdiskutert. I hovedsak har tre forklaringer blitt brukt. I den første forklaringen fremstilles jødeparagrafen som et arbeidsuhell og en ukritisk videreføring av et gammelt regelverk (Niemi, Kjeldstadli, Myhre, Brenna & Bjorli, 2003, s. 99). En annen forklaring trekker frem at jødeparagrafen ble vedtatt av økonomiske hensyn, som et forsøk på å beskytte norske handelsinteresser i en økonomisk ustabil periode (Bergsgård, 1943; Mendelsohn, 1987). I den tredje forklaringen ses paragrafen som et uttrykk for datidens antisemittiske tendenser (Harke, 2014, s. 381-388). Her forstås paragrafen som en viktig markør for norsk identitet, hvor nasjonal patriotisme og norsk uavhengighetskamp fra unionen med Danmark kan ha medvirket til at paragrafen ble vedtatt. Loga (2014, s. 164) påpeker at de ulike forklaringene på hvorfor Grunnloven inneholdt en av Europas mest intolerante og konservative paragrafer for regulering av religion og innvandring, samt variasjonene i hvilke forklaringer som har blitt vektlagt til ulike tider, i seg selv er en interessant fortelling om norsk selvforståelse og synet på de fremmede. I fortsettelsen redegjør jeg for det empiriske materialet denne artikkelen bygger på.

### **Metode: studiens kontekst, datainnsamling og analyse**

Datamaterialet som analyseres i artikkelen er etablert gjennom observasjon av samfunnsfagundervisningen ved en ungdomsskole. Observasjon som metode belyser hva lærere og elever gjør heller enn hva de sier de gjør (Hammersley & Atkinson, 1996). Innenfor en kvalitativ tilnærming presenterer jeg analyser og fortolkninger av dataen inspirert av postkolonial og affektiv teori (Ahmed, 2000; Loftsdóttir & Jensen, 2012; Said, 1973). Det vil

si at jeg ser på hvilke forestillinger om norskhet som kom frem i undervisningssituasjonen og hvilke emosjonelle uttrykk som knyttes til disse forestillingene. Målet er følgelig ikke å gi generaliserbare beskrivelser og fortolkninger ut fra den ene konkrete casen som drøftes, men å presentere en fortolkning av hvilke forestillinger om norskhet som kom frem i den spesifikke undervisningssituasjonen. Samtidig knytter jeg an til forskning og teoretiske perspektiver som gjør at analysen peker ut over denne ene konkrete situasjonen. Studiens didaktiske fokus innebærer at samfunnsfaget forstås som en prosess hvor faget formes gjennom interaksjon mellom elever, lærere, læremidler og statlige læreplaner.

På skolen hvor jeg gjennomførte studien tilhører størsteparten av elevene majoritetsbefolkningen, men en betydelig andel av elevene tilhørere enten en nasjonal minoritet, har selv innvandret, har foreldre som har innvandret eller er adoptert. Under observasjonsperioden, som strakte seg over seks måneder, fulgte jeg samfunnsfagundervisningen i til sammen tre klasser. Den første perioden fra april til juni fulgte jeg en klasse, som jeg observerte i alt 18 timer, mens jeg fra august fikk følge tre klasser med ulike lærere, som jeg observerte i til sammen 36 timer. Utvidelsen av klassetilfang kom til fordi det ble klart at lærerne ved skolen planla undervisningen i fagspesifikke team. Det var derfor interessant å se hvordan undervisning av samme tema i praksis ble formet av ulike lærere. Under den deltakende observasjonen hvor jeg var til stede i klasserommene og tok feltnotater ved anledning, så jeg etter fortellinger om det norske samfunn som fremkom i undervisningen, både ved å se på forestillinger som lærere og elever bidro med i klasserommet, samt hva slags forestillinger lærebøkene og andre læremidler formidlet. Både lærere, elever og foreldre ble informert om studiens formål og hensikt gjennom informasjonsskriv, godkjent av NSD under innmelding av prosjektet. Jeg informerte også om prosjektet i klasserommet, på foreldremøte og var tilgjengelig for spørsmål under hele observasjonsperioden. I artikkelen er skolen, læreren og elever anonymisert av hensyn til personvern.

Undervisningssituasjonene som analyseres i artikkelen ble observert i den første observasjonsperioden, hvor jeg fulgte en klasse i alle samfunnsfagstimer og hvor 1814-prosjektet var et av temaene de jobbet med. Klassen ble delt i grupper og fikk i oppgave å lage en brosjyre om temaet i ukene frem mot 17. mai. Ved å følge klassen i alle samfunnsfagstimer kom jeg tett innpå dem, og fikk en deltakende feltrolle. Både den erfarne læreren og elevene involverte meg i undervisningen og klassens aktiviteter og jeg fikk rollen som lærerassistent. Wadel, Wadel & Fuglestad (2014, s. 38-48) belyser hvordan rollen som hjelper eller lærling ofte gir tilgang til å observere på ulike arenaer og kontekster under feltarbeid. Under 1814-prosjektet kom rollen som lærerassistent frem ved at jeg gikk rundt til gruppene, diskuterte og hjalp dem med brosjyrene. Dette gav mulighet til å observere hvordan de ulike gruppene jobbet, uten å forstyrre den naturlige rytmen i klasserommet (Lareau, 1996). Samtidig vil man som deltakende observatør alltid, i større eller mindre grad, påvirke miljøet man studerer (Grønmo, 2016). Refleksjon rundt hvilken tilgang en aktiv, deltakende feltrolle gir og hvordan man er med å forme feltet, er en viktig del av forskerens refleksivitet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 46).

I eksempelet som drøftes i artikkelen ble dette spesielt tydelig fordi jeg kom i snakk med en av gruppene som ville bruke et utdrag av Grunnloven i brosjyren. De spurte meg om hjelp og sammen fant vi frem avsnittet i læreboken hvor utdraget fra Grunnloven ble presentert. I læreboken *Matriks Historie 8* (Hellerud & Moen, 2006, s. 44) presenteres både paragrafene om Norges uavhengighet, om den utøvende, lovgivende og dømmende makt og om trykkefrihet, i tillegg til at jødeparagrafen og stemmerettsparagrafen trekkes frem. I det omkringliggende tekstavsnittet fokuseres det på at Grunnloven var basert på ytrings- og trykkefrihet, men dens manglende religionsfrihet og eksklusjonen av jødene trekkes også frem. Henrik Wergelands arbeid for å fjerne jødeparagrafen vektlegges i tekstavsnittet. I mitt møte med gruppen snakket vi sammen om paragrafene i læreboken, og det som stod i det omkringliggende tekstutdraget om Grunnloven. Både bokens tematisering og samtalen med meg bidro trolig til at elevene valgte å tematisere jødeparagrafen i brosjyrens avsluttende avsnitt. Slik var jeg som forsker med å legge premissene for situasjonen som senere utspilte seg, da læreren, som ikke var klar over min tidligere samtale med elevene, anbefalt dem å ikke skrive om paragrafen. Dette eksempelet viser hvordan nærhet til feltet og en deltakende feltrolle kan være med å skape hendelser i feltet. Dialogen som utspilte seg ble observert på nært hold, noe som gav detaljert tilgang til hva som ble sagt. Jeg transkriberte observasjonsnotatene nøyaktig kort tid etter undervisningssituasjonen.

Den utvalgte dialogen analyseres av flere grunner. For det første representerer den en interessant case ved at det er et eksempel på hvordan minoritetshistorier kan gis plass eller ekskluderes i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Dette analyseres i artikkelen gjennom å se på jødeparagrafens plassering i lærerens fremstilling av fortellingen om Grunnloven, og ved å se på hvordan vestlig rasjonalitet og opplysningstidens ideal fremmes i forestillingen om det eksepsjonelle norske demokratiet (Keskinen, Tuori & Mulinari, 2009, s. 1). For det andre var dialogen og situasjonen preget av sterkt følelsesmessig engasjement både fra elevene og læreren. Ut fra deltakernes sterke engasjement i dialogen, fikk jeg inntrykk av at noe sto på spill. I tråd med affektiv teori om hvordan følelser er med å skape medborgernes tilhørighet til nasjonen (Ahmed, 2000), drøfter jeg hvilke mulige emosjonelle potensial som oppstår i undervisningen om Grunnloven og jødeparagrafen (Røthing, 2014).

## **Jødeparagrafen og fortellinger om 1814**

### **Plassering av jødeparagrafen**

En av de siste timene elevene jobbet med 1814-prosjektet, kom læreren bort til gruppen som skrev om jødeparagrafen. Gruppen hadde kommet langt. De hadde jobbet med innholdet, og hadde et gjennomarbeidet design på brosjyren. Som avsluttende avsnitt hadde gruppen valgt å ta med jødeparagrafen som et eksempel fra Grunnloven. Da læreren leste gjennom brosjyren oppsto følgende diskusjon:

Lærer: Hvorfor har dere tatt med denne paragrafen fra Grunnloven?

Elev: Fordi den viser litt hvordan Grunnloven var den gangen.

Lærer: Ja, men det er jo en litt omdiskutert paragraf. Det at jødene ikke fikk være en del av Norge. Og den er jo tatt ut av Grunnloven nå.

Elev: Ja...men det er jo et eksempel fra Grunnloven slik den var da.

Lærer: Jaaa...For dere kunne jo hatt med mer om at den norske Grunnloven er inspirert av den amerikanske og den franske Grunnloven. Og at den var basert på tre prinsipper om maktfordeling, folkesuverenitetsprinsippet og ytringsfriheten. Så paragrafen om jødene var jo helt på siden. Og jeg tenker at dere kunne ha fått med en del om de prinsippene Grunnloven var bygget på.

Elev: Jaaa...men det står jo litt...

Lærer: Altså jeg vet ikke jeg, men jeg er ikke sikker på om dere trenger å ha med dette. Men det er opp til dere å bestemme. Jeg bare spør, altså.

Kompetansemålet for historieområdet i samfunnsfaget som 1814-prosjektet relaterte til, sier at elevene skal kunne redegjøre for ideer og krefter som førte til den amerikanske frihetskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følgene for den demokratiske utviklingen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Tidligere i skoleåret hadde klassen jeg observerte jobbet med den amerikanske og franske revolusjon. Prosjektarbeidet om Grunnloven utgjorde slik en avrunding av temaene knyttet til kompetansemålet. Lærerens argumentasjon for hva elevene heller burde ha med var kanskje begrunnet i at prosjektarbeidet skulle vurderes ut fra kompetansemålet? Samtidig fremstår jødeparagrafen som et paradoks i Grunnloven av 1814, nettopp når den ses i relasjon til den amerikanske og franske Grunnloven. Det som skulle være en religionsfrihetsparagraf, som både den franske og amerikanske Grunnloven inneholdt, endte opp som en paragraf som markerte religionsforbud for munk og jesuittordener, og som nektet jødene adgang til riket (Harket, 2014; Loga, 2014). Slik Ulvund (2016) viser, la den franske revolusjonen grunnlaget for forbedring av jøders borgerrettigheter i flere Europeiske land mot slutten av 1700-tallet. Gjennom jødeparagrafen brøt Norge med denne tendensen, og ble i tyske leksikon og tysk-jødiske aviser omtalt som det landet i Europa med den mest anti-jødiske lovgivningen (Ulvund, 2016, s. 142). Jødeparagrafen var slik en paragraf i den norske Grunnloven som brøt med, heller enn fremmet, religionsfrihet. Elevenes valg om å ta med jødeparagrafen i brosjyren kunne derfor gitt mulighet til å nyansere bildet av hvilke ideer fra den franske og amerikanske Grunnloven som inspirerte den norske Grunnloven, og hvordan de ble videreført.

I dialogen forsøker læreren å avgrense fortolkningen av Grunnloven. Det er hovedsakelig de moderne rettsstatsprinsippene om maktfordeling, folkesuverenitet og ytringsfrihet som vektlegges som relevante forståelseshorisonter, mens jødeparagrafen plasseres som uviktig. Gjennom tre av lærerens utsagn kommer plasseringen frem i dette første utdraget av dialogen: Først direkte, ved å stille spørsmål ved at elevene har tatt med jødeparagrafen som en del av sin brosjyre. Så indirekte, ved å fremheve at jødeparagrafen

var en omdiskutert paragraf og at den er tatt ut av dagens grunnlov, og ved å hevde at jødeparagrafen var helt på siden av den norske Grunnloven. Paragrafens sentrale plassering som §2 i det originale dokumentet trekkes ikke frem.

Flere studier har pekt på idealisering som et aspekt ved den norske selvforståelsen (Gullestad, 2006; Svendsen, 2014). Studiene viser hvordan de gode følelsene for nasjonen delvis oppnås gjennom eksternalisering av negative aspekter knyttet til kolonisering og rasisme. Den norske deltakelsen i kolonial kultur og handelsrelasjoner underkommuniseres (Eidsvik, 2012), og den norske statens systematiske undertrykkelse av minoriteter har i stor grad blitt fortiet (Brandal, Døving & Plesner, 2017). Både fornorskingspolitikken staten førte overfor samer, andre nasjonale minoriteter og jødeparagrafen er eksempler på dette (Brustad, Lien, Rosvoll & Vogt 2017; Aas & Vestgården, 2014). Det at læreren definerer jødeparagrafen som en irrelevant del av Grunnloven, kan ses på som en form for idealisering av den norske selvforståelse gjennom eksternalisering av et negativt element.

### **Det eksepsjonelle norske demokratiet**

Slik jeg tolker det er forestillingen om det eksepsjonelle norske demokratiet førende for fortellingen om Grunnloven som kom til uttrykk i lærerens tilbakemelding til elevene. Lærerens forsøk på å avgrense meningen knyttet til 1814 kan sies å komme fra forestillingen om at det norske demokrati bygger på og viderefører prinsippene for moderne rettsstater, hvor eksklusjon av minoriteter ikke passer inn. I den videre dialogen fortsatte læreren å trekke frem rettsstatsprinsippene som den sentrale fortolkningsrammen:

Lærer: For sånn det står nå så henger det litt i luften. Dere kunne jo heller hatt med noe mer om demokrati. For eksempel folkesuverenitetsprinsippet. Det er jo et veldig demokratisk prinsipp at folket velger de som styrer dem. Det er jo grunnlaget for at vi hvert fjerde år har valg, og om vi ikke er fornøyd med politikerne, så kan vi være med å bestemme at de ikke skal styre mere. Eller om maktfordelingsprinsippet. At makten er delt mellom utøvende, dømmende og lovgivende myndighet. Ja, også ytringsfriheten.

Elev: Ja, at den er delt. Hmm...

Lærer: Ja, og da synes jeg det er litt underlig å ha med dette.

Elev: Ja, men det var jo sånn det var i 1814.

*Matriks 8 Historie* (Hellerud & Moen, 2006) vier også mye oppmerksomhet til rettsstatsprinsippene i Grunnloven. Maktfordelingsprinsippet forklares grundig, i tillegg til at ytringsfrihet og maktfordeling trekkes frem i oppsummeringen av kapittelet om Grunnloven (Hellerud & Moen, 2006, s. 42-45). Dersom læreverket gis en sentral plass i undervisningen, kan lærerens tilbakemelding til elevene forstås i lys av læreboktekstens vektlegging av prinsippene. Samtidig trekker læreboken frem Grunnlovens manglende religionsfrihet og poengterte eksplisitt eksklusjonen av jødene, gjennom fokuset på Henrik Wergelands arbeid for å fjerne jødeparagrafen. Læreboken kan slik sies å problematisere

og legge til rette for kritisk tenkning om Grunnloven, noe som også resonerer med Lorentzen og Røthings (2017, s. 124 og 127) analyser av læreverket *Matriks*. I tillegg understreket læreren i introduksjonen til prosjektet at det var viktig at elevene selv tok grep om stoffet, og oppfordret dem til å benytte andre kilder enn læreboken i arbeidet med brosjyren. Dette kunne tolkes som en oppfordring til elevene om å selv velge hvilke tematikker de skulle skrive om, og å ikke la boken være førende. Lærerens negative reaksjon på at elevene inkluderte jødeparagrafen fremstår derfor som en selvmotsigelse.

Fortellingen om det eksepsjonelle norske demokratiet bygges i stor grad opp ved å fremheve arven fra den franske og den amerikanske revolusjon i Grunnloven. De demokratiske ideene om folkesuverenitet, maktfordeling og yrings- og religionsfrihet har sitt opphav i opplysningstidens rasjonalitet, og er idealer for moderne vestlige demokrati (Andreotti, 2011; Keskinen et al., 2009). Slik knyttes ideen om demokrati til utvikling av vestlig modernitet. Norge etableres som vestlig både gjennom kompetansemålet og lærerens eksplisitte fremheving av koblingene mellom den norske demokratiseringen og fremveksten av demokratiene i USA og Frankrike. Det som ikke trekkes frem er kolonialismens betydning både for dannelsen av den amerikanske union og det franske nasjonalprosjektet. På samme måte som jødeparagrafen blir plassert som uviktig i fortellingen om den norske Grunnloven, usynliggjøres kolonialismen og slaveriet i fremveksten av vestlig modernitet. Slik fremstilles også det vestlige demokrati som eksepsjonelt og rasjonelt.

Christopher Browning (2007) har undersøkt hvordan nordisk identitet er bygget opp rundt eksepsjonalisme. Sentralt i Brownings (2007, s. 43) analyse er hvordan de nordiske samfunnene hevder å ha skapt de ultimate moderne og rasjonelle opplysningssamfunnene, hvor mennesker av alle etniske og religiøse bakgrunner lever sammen. Ved å ensidig vektlegge Grunnlovens tilknytning til prinsipper for moderne rasjonalitet, og ikke samtidig løfte frem at Grunnloven inneholdt en av Europas mest intolerante og konservative paragrafer for regulering av religion og innvandring, ekskluderes elementene som bryter med fortellingen om Norge som nasjon. Kun den eksepsjonelle, rasjonelle og gode fortellingen om Grunnloven av 1814, opphavet til det norske demokratiet, blir stående igjen. Det er en sterk fortelling som det er lett å skape oppslutning om og som bidrar til å knytte godhet til norsk nasjonal identitet.

### **Jødeparagrafens emosjonelle ladning**

Både Grunnloven og jødeparagrafen har emosjonelle ladninger. Ønsket om å skape stolthet rundt Grunnloven hos elevene fremstår som viktig for læreren. I dette bildet blir jødeparagrafen et forstyrrende element.

Lærer: Jeg skal ikke styre det, det er dere som bestemmer det. Men det var mange som syntes den paragrafen skulle fjernes da den ble vedtatt. Og det er mange i dag som er flau over at den sto der.

(Elevene er stille)



Lærer: De tingene er...sånn som de står nå, så henger de litt i lufta. Vi kan heller ikke...eller vil dere ikke heller ha med at denne Grunnloven er den mest demokratiske Grunnloven av sin tid?

Elev: Ja, men den paragrafen sto jo der...(peker i boken).

Lærer: Ja, men det må begrunnes...Dere bestemmer, men dere må diskutere det.

(Læreren går videre. Elevene setter seg sammen for å jobbe. De sletter avsnittet om jødeparagrafen og begynner å skrive)

Elev (snakker høyt mens hun skriver): Grunnloven var demokratisk og ble...Hvordan skal vi si det? At den er inspirert av den amerikanske og franske Grunnloven?

Gjennom sin argumentasjon skaper læreren et bilde av motstand mot og skam knyttet til jødeparagrafen. Argumentene ble fremført med stor intensitet fra lærerens side, samtidig som han fortsatte å vektlegge at det var opp til elevene å bestemme om de skulle skrive om jødeparagrafen eller ikke. De emosjonelle uttrykkene som kommer frem i sitatet og som preget situasjonen, kan tolkes som aspekter av eksepsjonalisme i fortellingen om det norske demokratiet. Eksepsjonalisme i denne sammenheng forbindes med gode verdier som likeverd og inklusjon av minoriteter. Dette er verdier som læreren, gjennom sine insisterende argumenter, ser ut til å ønske at elevene skal knytte til det norske demokratiet. Forestillingen læreren ønsket at elevene skulle bygge opp er at Norges Grunnlov var den mest demokratiske Grunnloven av sin tid.

En fortolkning av lærerens følelsesladde og insisterende argumentasjon er at jødeparagrafen sett med dagens øyne fremstår mer sjokkerende enn den gjorde i sin samtid, grunnet vår kjennskap til hva antisemittisme førte til under andre verdenskrig (Loga, 2014, s. 167). Massedrapene på jøder i de tyske konsentrasjonsleirene representerer et traume i europeisk historie (Bauman, 1994). En implisitt kobling mellom jødeparagrafen, antisemittisme og Holocaust kan være en begrunnelse for lærerens fremstilling. Goldberg (2006) hevder at rase som kategori forsvant fra den europeiske selvforståelse etter jødeutryddelsen under Holocaust. Antisemittismen symboliserer et europeisk traume som har bidratt til usynliggjøring av diskrimineringen og lidelsene andre grupper som rom, utviklingshemmede og homofile ble utsatt for (Goldberg, 2006, s. 342). I tillegg, fortsetter Goldberg, ble også antisemittismen selve symbolet på den europeiske erkjennelsen om en rasistisk fortid. Slik underkommuniseres koblingen mellom Europas koloniale, rasistiske fortid og jødeutryddelsen, og Holocaust fremstilles som noe eksepsjonelt i europeisk sammenheng. Goldberg (2006, s. 342-343) viser hvordan Holocaust er sterkt forbundet med kolonitidens rasehierarki, de ulike måtene europeerne behandlet og håndterte slavene på og det vitenskapelig legitimerede raseregimet europeiske forskere og intellektuelle var med å bygge opp. Han påpeker at antisemittismen ikke er enestående og paradigmatisk, men må forstås og anerkjennes som en del av europeisk og vestlig historie.

Ser man lærerens forklaring på hvorfor jødeparagrafen var en del av Grunnloven opp mot de tre ulike forklaringene som historisk har blitt brukt for å forklare den, finner man

størst resonans i argumentene om at paragrafen var et arbeidsuhell og en ukritisk videreføring av en gammel regel (Niemi et al., 2003, s. 99). De andre forklaringene, som datidens ustabile økonomiske situasjon, jødeparagrafen som uttrykk for nasjonal patriotisme og et symbol i uavhengighetskampen fra Danmark eller et uttrykk for antisemittiske strømninger i samtiden, var ikke inkludert i lærerens fortolkning. Likevel vil jeg hevde at vår kjennskap til historien gir oss et spesielt ansvar for å undersøke og forstå hvordan også norsk politikk og lovgivning overfor innvandrere og minoriteter får konsekvenser. I tråd med Harket (2014, s. 16) argumenterer jeg derfor for at jødeparagrafens tilstedeværelse i Grunnloven gir et ansvar for å konfrontere, snarere enn å underslå, ideene som motiverte paragrafen.

### **Nordisk eksepsjonalisme i fortellingen om 1814 - Oppsummering og mulige kritiske klasseromsamtaler**

Ved hjelp av begrepet nordisk eksepsjonalisme som fortolkningsramme for norsk identitet og selvforståelse har jeg analysert hvordan nasjonal identitet konstrueres i et prosjektarbeid om den norske Grunnloven av 1814. Konkret har jeg sett på hvordan jødeparagrafen ble plassert som irrelevant i fortellingen om Grunnloven. Jeg har vist hvordan forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati, representert gjennom de rasjonelle rettsstatsprinsippene, i stor grad styrte hvilken fortelling som ble konstruert om Grunnloven. Slik konstitueres demokrati som vestlig, og Norge etableres som et vestlig demokrati. Den emosjonelle ladningen jødeparagrafen har, blir et forstyrrende element i fortellingen, og ses i studien i sammenheng med traumer knyttet til forsøket på jødeutryddelsen under Holocaust. Ifølge Goldberg (2006) trekkes antisemittismen fram i forbindelse med koloniale praksiser, maktforhold og europeisk vitenskapelig raseteori. Analysene peker mot at konstruksjon av fortellinger om eksepsjonelle, nasjonale demokratier preger samfunnsfaget, slik studier av undervisning om rasisme (Gullestad, 2006; Svendsen, 2014) og nyere studier av rasisme i norske lærebøker i samfunnsfag viser (Midtbøen et al., 2014; Røthing, 2015; Røthing & Svendsen, 2011). Det er også i tråd med studier av læreplaner i norsk og europeisk kontekst, som viser at nasjonal identifikasjon styrkes i møte med økt innvandring og økonomisk globalisering (Jobst & Trippestad, 2015). I denne avsluttende drøftingen vil jeg se på noen didaktiske muligheter jødeparagrafen kan ha som inngang til kritiske klasseromsamtaler.

Ettersom det overordnede målet for historieområdet i samfunnsfag vektlegger at faget skal stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet, kunne læreren brukt 1814-prosjektet til å tematisere historiske og nåtidige fortellinger om minoriteter og innvandringsregulering. Man kan derfor spørre hvilke muligheter tematisering av jødeparagrafen kunne gitt for kritiske samtaler. Av historiske hendelser ville det vært relevant å komme inn på norske myndigheters medvirking til kontroll og eksklusjon av minoritetsgrupper. Både Brandal og Brazier (2017) og Lien (2015) sine studier viser at det å utdefinere etniske, kulturelle, religiøse og sosiale minoriteter bidrar til indre

sammenheng i nasjonen, gjennom at majoritetens selvforståelse forsterkes, noe som kan styrke majoritetens nasjonale identifikasjon. Norsk politisk deltakelse i deportasjon av jødene i 1942, ville vært en relevant hendelse å komme inn på i forbindelse med jødeparagrafen (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 156). Fremmedloven av 1927, som fratok norske rom statsborgerskap og som førte til bortvisning av en gruppe rom ved den tysk-danske grensen i 1934, kunne også bli trukket frem som en parallell til jødeparagrafen (Brustad et al., 2017). Loven ble først opphevet i 1956 på samme tidspunkt som restene av Grunnlovens §2, jesuittforbudet, ble opphevet (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 161).

Videre kunne man pekt på hvordan bekymringer som i 1814 var rettet mot jødisk innvandring, i dag rettes mot andre innvandrergrupper (Loga, 2014). I debatten om norske rom finner man igjen argumenter om uønsket aktivitet som løsgjengerig og tiggning, argumenter som også ble brukt mot jødene i 1814. Man kan se likhetstrekk i bekymringene om at jødene ville komme i store antall og ikke la seg integrere, og dagens debatt knyttet til utvikling av innvandrergettoer og parallelsamfunn (Loga, 2014, s. 177). Bildene som konstrueres av fremmede, ofte muslimske, verdier som truer norske verdier, skaper en polarisert offentlig debatt. Man kunne pekt på likheter mellom den posisjonen jødene hadde i 1800- og 1900-tallets Norge og Europa, og den rollen muslimer har i dagens samfunn. Slik kunne en aktuell og polarisert debatt settes inn i en historisk kontekst, og man kunne kanskje nærmet seg det overordnede målet om å reflektere over hvordan konstruksjon av fortiden innvirker på forståelsen av nåtiden. Slik kunne en aktuell og polarisert debatt, settes inn i en historisk kontekst, og læreren og elevene kunne kanskje nærmet seg historieområdets mål om å reflektere over hvordan konstruksjon av fortiden innvirker på forståelsen av nåtiden. Kanskje kunne det også dannet grunnlag for kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet, slik det overordnede målet for historieområdet i samfunnsfaget vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3)?

Det at minoriteter til ulike tider har blitt utsatt for kontroll, overgrep og eksklusjon av den norske stat, og konsekvensene dette har fått, er viktig å anerkjenne som relevante deler av norsk historie. Disse historiene har også vært med å forme dagens samfunn. Der-som slike historier ikke anerkjennes, konstrueres et eksepsjonelt bilde av et vestlig demokrati, hvor moderne rettsstatsprinsipper, inklusjon, likestilling og likeverd vises frem som sentrale verdier, mens eksklusjon og kontroll av minoritetsgrupper ikke har en plass.

## Litteratur

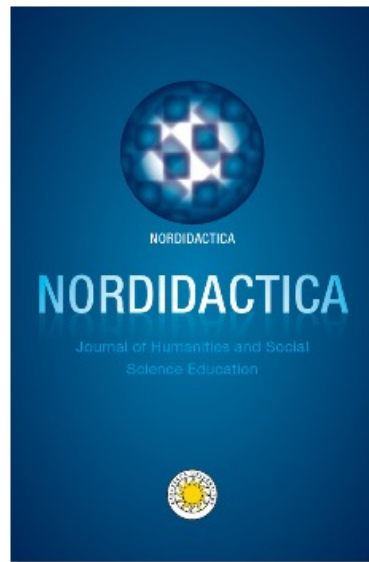
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Bauman, Z. (1994). *Modernitet og Holocaust*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bergsgård, A. (1943). *Året 1814, Grunnlova* (Bind 1). Oslo: Aschehoug.

- Brandal, N. & Brazier, E. (2017). De fremmede og staten. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. (s. 27-44) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (Red.). (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brochmann, G. (2015). Nation-building in the Scandinavian welfare state: The immigration challenge. *Nordicum-Mediterraneum*, 10(2), A2. Hentet fra: <https://doaj.org/article/4de91211a75d4f3595fe056c91754391>
- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010*. Oslo: Pax.
- Browning, C. S. (2007). Branding nordicity: Models, identity and the decline of exceptionalism. *Cooperation and Conflict*. 42(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/0010836707073475>
- Brustad, J. Lien, L., Rosvoll, M. & Vogt, C. E. (2017). *Et uønsket folk: Utviklingen av en «sigøynepolitikk» og utryddelsen av norske rom 1915-1956*. Oslo: Cappelen Damm.
- Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidsvik, E. (2012). Colonial discourse and ambivalence: Norwegian participants on the colonial arena in South Africa. I K. Loftsdóttir, & L. Jensen (Red.), *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* (s. 13-28). Farnham: Ashgate.
- Goldberg, D. T. (2006). Racial Europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364. <https://doi.org/10.1080/01419870500465611>
- Grunnloven, Lov, 17. mai 1814.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harket, H. (2014). Paragrafen: Eidsvoll, 1814. Oslo: Dreyers forlag.
- Harket, H. (2016). The Ban on Jews in the Norwegian Constitution. I C. Hoffmann (Red.), *The Exclusion of Jews in the Norwegian Constitution of 1814: origins-contexts-consequences*. (Vol. Bd. 10, Studien zum Antisemitismus in Europa) (s. 41-65) Berlin: Metropol.
- Hellerud, S. V. & Moen, S. (2006). *Matriks 8 Historie*. Oslo: Aschehoug.
- Jobst, S. & Trippstad, T. A. (2015). Structures of identification in Curriculum – European examples. *IDE-Online Journal* (International Dialogues on Education: Past and Present), 2(2), 110-122. Hentet fra <http://www.ide-journal.org/article/2015-volume-2-number-2-structures-of-identification-in-curriculum-european-examples/>
- Jonsson, S. (2010). *Rapport från Sopornas planet. Kritiska essäyer*. Stockholm: Norstedts.
- Keskinen, S., Tuori, S. & Mulinari, D. (2009). *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (nr 28 (2015-2016)). Oslo.
- Lareau, A. (1996). Common Problems in Field Work. A Personal Essay. I J. Shultz, & A. Lareau (Red.), *Journeys through ethnography: Realistic accounts of fieldwork*. (s. 195-236) Boulder, Colo: Westview Press.
- Lien, L., (2015). «-Pressen kan kun skrive ondt om jøderne»: Jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905-1925, 409. Universitetet i Oslo Institutt for arkeologi, konservering og historie. Oslo.
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Loga, J. (2014). De fremmede. Jødeparagraf, religionspolitikk og norske verdier. I H. S. Aasen, & N. Kildal (Red.), *Grunnloven og velferdsstaten*. (s. 161-179) Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 02/2017, 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>

- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Mendelsohn, O. (1987). *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år. 1660-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*: Institutt for samfunnsforskning.
- Mikander, P. (2016). Globalization as continuing colonialism – Critical global citizenship education in an unequal world. *JSSSE-Journal of Social Science Education*, 15(2), 70-79.
- Niemi, E., Kjeldstadli, K., Myhre, J. E., Brenna, S. & Bjorli, T. (2003). *I nasjonalstatens tid, 1814-1940*. Oslo: Pax.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Røthing, Å. (2014). «Er de sinte eller vil de høre hva jeg har å si?» Utsatthet, majoritetsperspektiv og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, styrrelse, ekspansjon* (s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(02), 72-83.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: Constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953-1973. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275>
- Said, E. W. 1994 (1978). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning; Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 54(2), 187-276
- Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of “race”. *European Journal of Women's Studies*, 21, 9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tvedt, T. (2003). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt. Den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulvund, F. (2016). The Practise of Exclusion. I C. Hoffmann (Red.), *The exclusion of Jews in the Norwegian Constitution of 1814: Origins-contexts-consequences*. (Vol. Bd. 10, Studien zum Antisemitismus in Europa.) (s. 141-170). Berlin: Metropol.
- Vuorela, U. (2009). Colonial complicity: The “postcolonial” in the Nordic context. I S. Keskinen, S. Tuori, & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. (s. 19-33) Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østergård, U. (1997). The Geopolitics of Nordic identity – From composite states to nation-states. I Ø. Sørensen, & B. Stråth (Red.), *The cultural construction of Norden*. (s. 25-71) Oslo: Scandinavian University Press.
- Aas, S., & Vestgården, T. (2014). *Skammens historie: Den norske stats mørke sider 1814-2014*. Oslo: Cappelen Damm.

# **Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case**

**Mari Kristine Jore**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2019:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case**

Mari Kristine Jore

Western Norway University of Applied Sciences

*Abstract: In this article, I argue that the imperial and colonial aspects of WWI hold an ambiguous position in the teaching about the war, presented as a cause of the war, but not acknowledged as a part of its history. Data was established through observation of history education about WWI in the context of social studies at a lower secondary school in Norway. Identifying different manifestations of Eurocentrism, I first discuss how the national curriculum and textbook representations both explicitly thematize imperialism and colonialism, but at the same time reproduces Eurocentrism in terms of how non-Western history only enters the curriculum in the context of Western imperialism and colonialism. Secondly, teachers briefly mention colonial rule and exploitation when teaching about a war, which was a global and an imperial conflict. Finally, Eurocentrism emerges in the discrepancy between the image the teachers create, of colonies as resources for colonial rule, and the pupil's perceptions of Africa as a continent of lack. The article aims to discuss the dilemmas and challenges Eurocentrism poses to history education and argues for the importance of using strategies which deconstruct and challenge Eurocentric narratives.*

KEYWORDS: WORLD WAR ONE, EUROCENTRISM, IMPERIALISM, COLONIALISM, HISTORY EDUCATION

**About the author:** Mari Kristine Jore is a PhD Student at the Department of Pedagogy, Religion and Social Studies at the Western Norway University of Applied Sciences in Bergen. With a background in Sociology and Cultural Studies her PhD project focuses on how narratives of Norway and the West is created in the social studies subject in lower secondary school. Her research and teaching interests include minorities, migration and postcolonial perspectives on education. She has earlier published «Fortellinger om 1814 – forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati» (2018). Her supervisors are: Åse Røthing, OsloMet (main supervisor), Sissel Rosland, HVL and Solvejg Jobst, HVL.

## Introduction

In this article, I discuss *Eurocentrism* in the construction of historical knowledge, in the context of social studies at a lower secondary school in one of the bigger cities in Western Norway. During my fieldwork, I observed history lessons about World War One (hereafter WW1) over a period of seven weeks. Early in my fieldwork, one of the teachers stated that it was difficult to teach the pupils about WW1 without covering themes relating to European imperialism and colonialism<sup>1</sup>. However, the teacher told me they rarely found the time to cover these topics in the eight-grade where the subjects are presented in the textbook, and that was also the case this year. This struck me as a dilemma; Despite this teacher's awareness of the difficulties of excluding Europe's imperial and colonial history, it was not considered important enough to spend time on and therefor did not become a part of the local curriculum.

There can be several practical reasons for this omission related either to time limitations and prioritization or the teaching materials in use. However, this can also be interpreted as an expression of Eurocentrism. In this article, I explore what we might learn by investigating history education regarding WW1 through the postcolonial concept of Eurocentrism. The guiding research question is: *How did Eurocentrism influence teaching about WW1 in this specific history educational context?* The article aims to reflect upon the dilemmas and challenges posed by Eurocentrism in history education by discussing examples gained from observation. I combine and discuss analysis of the national curriculum and teaching materials, such as textbook representations and PowerPoint presentations, classroom observation, field conversations with teachers, and interviews with pupils. The analysis shows how the imperial and colonial aspects of WW1 hold an ambiguous position, presented as a cause of the war, but not acknowledged as a part of its history.

Eurocentrism refers to a body of beliefs that uncritically establish Europe's historical progress and political and ethical superiority (Blaut, 1993, p. 8), depicting development in the rest of the world as a result of the diffusion of European civilization. In educational contexts, Eurocentric perspectives can be traced in curricula, textbooks, and praxis, and shed lights on how education is central in producing and reproducing hegemonic knowledge (Araújo and Maeso, 2015; Loftsdóttir, 2009a; Mikander, 2015; Schissler and Soysal, 2005). The compulsory subject of social studies offers an interesting empirical context in which to study Eurocentrism. In Norwegian primary and lower secondary schools, social studies consist of the main subject areas of history,

---

<sup>1</sup> The terms imperialism and colonialism are contested. In this article they are used to point to aspects of domination and subjugation of one people to another associated with the European expansion. According to Kohn and Kavita (2017) imperialism refers to the way "one country exercises power over another, whether through settlement, sovereignty or indirect mechanisms of control", and colonialism refers to practices that usually involve "the transfer of population to a new territory, when the arrivals lived as permanent settlers while maintaining allegiance to their country of origin" (Kohn & Kavita, 2017). Both imperialism and colonialism are understood as systems that imposed a rigorous racial hierarchy that valorized people differently according to the idea of race, which was connected to a new global structure of control of labor that associated social roles and geo-historical places (Quijano, 2000, p. 536).



geography, civics, and the researcher<sup>2</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2013). These main subject areas can be seen as providing the basic temporal, spatial, and discursive organization of nations, regions, and the world (Schissler and Soysal, 2005, p. 8), thus contribute to the shaping of our cognitive maps of understanding. As such, the subject offers insights in how knowledge reproduction also can be seen to reproduce hegemonic power structures and perceptions of society and the world. This article focuses on teaching in history and, in the following, I will use the term *history* when referring to the subject, curricula, textbooks, and teaching. As most of the studies of Eurocentrism focus on national curriculum and textbook representations (Eikeland, 2004; Helgason and Lässig, 2009; Mikander, 2015), this study provides insights on some of the many ways of interpreting and constructing history as a dialogue between curriculum, text, teacher, and pupils.

In the first section of the article, I present the concept of Eurocentrism as the theoretical and analytical framework of the article, in connection with the Norwegian and Nordic school context. I then elaborate on methodological and analytical considerations in the article, presenting methods for data collection, the data material, and the narrative analysis (Sleeter and Grant, 2011). In the analysis, I first present the national curriculum and teaching materials as the contexts for teaching about WW1 and then analyse observational data and excerpts from interviews with pupils. In the final discussion, I reflect on the dilemmas and challenges that Eurocentrism poses for history education about WW1. But what exactly is Eurocentrism and how can it be analytically useful in my investigation of teaching about WW1? Next, I present the theoretical and analytical framework used.

## The theoretical concept of Eurocentrism

The postcolonial concept of Eurocentrism serves as the theoretical and analytical lens for this article, generating questions that inform my analysis of the data. Postcolonial studies, which amongst others is represented by Said (1979) and scholars of the Subaltern-studies (see, for example, Spivak, 1988, Chakrabarty, 2008), draw attention to how practices of representation reproduce a logic of subordination that endures even after former colonies gained independence, providing tools to deconstruct texts in order to understand how they reflect and reinforce an imperialistic agenda (Said, 1979). Eurocentrism can be understood as a paradigm working through “[...] ways of knowing and a set of assumptions that establish criteria for what practitioners deem as facts” (Marks, 2007, p. 9). Thus, Eurocentrism can be seen as a model of interpretation that uncritically establishes the idea of Europe’s historical progress and political and ethical superiority over minority people and non-Europeans (Blaut, 1993, p. 8).

---

<sup>2</sup> The main subject area *the researcher* was added in the revision of the national curriculum of social studies in 2013. The subject area is subject-overarching and focuses on how we build knowledge about and understandings of society. Critical consciousness is an important feature of the subject area: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>

Eurocentrism functions through the master narrative of “the rise of the West” (Marks, 2007, p. 2). A master narrative provides a “[...] grand schema for organizing the interpretation and writing of history” (Appleby et al., 1994, p. 232), thus providing criteria for selecting what and what is not considered relevant in history (Marks, 2007, p. 10). The master narrative of the rise of the West provides a rationale that explains the development of modernity as inevitable by establishing Europe as superior and exceptional, and with a mission to civilize other parts of the world through different forms of colonization. Andreotti (2011b) claims that colonialism and the exploitation of the colonies can be seen as constitutive of the development of European and Western modernity. In this master narrative, the contributions of other nations and regions are overlooked, and other historical contingencies and conjunctures that contributed to the development of modernity are obscured. The omnipresence of this narrative calls for a need to provincialize Europe (Chakrabarty, 2008), in the sense of building narratives that no longer regard progress and humanity as purely European and setting the standards for the rest of the world (Schissler and Soysal, 2005, p. 6). Chakrabarty (2008) insights opens for exploring different paths to and interpretations of European modernity by both acknowledging its uniqueness, but also insisting upon the need to recognize how multiple modernities is developed throughout the world.

In the last decade, we have seen an increase in debate concerning the role of the Nordic countries in colonialism (Loftsdóttir and Jensen, 2012; Keskinen et al., 2009). Research showing the Nordic countries’ participation in colonial practices and processes of globalization (Eidsvik, 2012; Mikander, 2016) challenges the idea of Nordic exceptionalism. In the Norwegian context, Marianne Gullestad (2002, 2006) has pointed out how Norway has depicted itself as a victim of colonialism and war and as an anti-racist, peace-loving, and solidary nation, even though the country has a history of the colonization of its indigenous Sami population (Eriksen, 2018a) and studies have shown how race and racism are embedded in Norwegian teacher education (Fylkesnes, 2019).

In history, and history didactic research, scholars have different ways of responding to Eurocentrism. The dominant notion seems to be situated in a transformative perception of history education which sees Eurocentrism as a perspective that can be challenged through the enlargement of national and European narratives; for example, focusing on transnational relations, teaching global history, validating other cultural narratives, and highlighting multiperspectivity (Clavin, 2010, Marks, 2007; Rüsen, 2004; Schissler and Soysal, 2005). In line with scholars of the Subaltern studies (Conrad, 2016, Chakrabarty, 2008), Araújo and Maeso (2012, p. 1267) criticize these perspectives for being insufficient and inefficient when it comes to overcoming the hegemony of the Eurocentric master narrative. They argue for the need for a broader debate on knowledge and power that engages with frames of interpretation to include non-Eurocentric perspectives. I acknowledge the need for a thorough power analysis of frames of interpretation to overcome the hegemonic ideas of Eurocentrism. However, there is also a need for hands-on didactic strategies that can help educators to challenge Eurocentrism. Therefore, in this article, I combine approaches that acknowledge the need for various and practice-oriented ways of responding to Eurocentrism in

educational contexts and engage in discussions of how hegemonic power relations are fundamental to ways of knowing and frames of interpretation. These practice-oriented responses can be seen in different interventional strategies that modify and adjust narratives in response to Eurocentrism. One example of such a strategy is to challenge exceptional representations and interpretations of European and Western history by, for example, acknowledging and engaging in what Andreotti (2011a, p. 64) calls “the darker side of modernity” in history education; for example, imperialism, new-imperialism, colonialism. Through this the master narrative of the development of modernity can become challenged. Power-oriented responses can be seen in strategies that focus on the deconstruction of categories that appear as taken-for-granted premises and norms of knowledge, thereby questioning our frames of interpretation. One example of such a strategy can be found in Chakrabarty’s (2008) historicistic<sup>3</sup> analysis of the way in which ideas and analytical categories developed by European philosophers in specific historical and sociocultural contexts have been universalized and used to analyze entirely different local and historical contexts.

### **Eurocentrism in the Norwegian and Nordic educational context**

History, as part of the social studies subject, is caught in a tension between, on the one hand, an ambition to support and sustain key values and institutions in society and, on the other, an ambition to educate new generations in critical thinking (Apple et al., 2009; Børhaug and Christophersen, 2012; Lorentzen, 2005). The obligation to legitimize values and institutions often concerns state-building, where one of the main features of history education is its contribution to constructions of social cohesion and national identity (Lorentzen, 2005; Slagstad, 2015). Scholars have highlighted a tendency to under-communicate what Europe means in relation to national identity in the context of the Norwegian social studies subject area (Fossum, 2012). Nevertheless, European history retains a central place in Norwegian history education. In itself, a focus on European history is not problematic, even when considered from a postcolonial perspective, and serves as an important part of the general orientation and identity formation that history education can be said to offer (Lozic, 2010, p. 300). However, problems arise when Europe is uncritically presented as the centre, despite other regions playing important roles, or when global historical events are presented as only European or solely from a European point of view. In this article, I intend to describe and analyze how these types of Eurocentrism shape the educational practice of teaching about WW1.

Research point towards how Eurocentrism can be traced both in representations of historical and current events and in constructions and representations of “the Others”. Curricula and textbooks are commonly used as research subjects to uncover hegemonic

---

<sup>3</sup> I am aware that the concept of historicism has been defined differently by different scholars. I here use Chakrabarty's understanding of the term, emphasizing that to understand the nature of anything we must see it as a historically developing entity, as an individual and unique whole, and as something that develops over time. For a thorough discussion of the global history of historicism in, see Iggers & Wang (2016).

notions such as Eurocentrism. Hence, several studies of textbooks used in Norwegian and Nordic schools (Eikeland, 2004; Helgason and Lässig, 2009; Lorentzen and Røthing, 2017; Mikander, 2015; Røthing and Svendsen, 2011) show how Eurocentric perspectives are vividly present in today's history and civics textbooks. When analyzing descriptions of colonial encounters in Finnish history textbooks for primary schools, Mikander (2015, p. 60) finds that representations of "voyages of discovery" and the treatment of the Native Americans promote hegemonic ideas of Western superiority. Discussing representations of Norwegian sexuality in textbooks used in biology, civics, and religious education, Røthing & Svendsen (2011, p. 1964-1965) show how a Eurocentric narrative regarding arranged marriages contributes to the construction and control of ethnic boundaries. Looking at representations of non-European people in Icelandic history textbooks published during the nineteenth and early twentieth centuries, Loftsdóttir (2009b) discusses the articulation of Icelandic national identity. She finds that European identity in the Icelandic context is made meaningful through stories of colonization and exploration. Loftsdóttir (2009a, p. 21-22) highlights the importance of considering how history texts and textbooks are used in education to be able to grasp how texts and images are interpreted and conceptualized in the classroom context. Observation and ethnographic studies of history education can provide valuable insights that complement textbook studies, giving a sense of the actual interpretation within a specific social, cultural, and historical setting. My article sheds light on some of the many ways of interpreting and constructing history as a dialog between curriculum, text, teacher, and pupils. In the following section, I present the methods of establishing and analyzing data.

## **Methods, data, and context**

The article is situated within a qualitative framework and presents theoretically informed interpretations, with postcolonial perspectives as the primary lens (Blaut, 1993; Chakrabarty, 2008; Marks, 2007). To consider constructions of narratives from a postcolonial perspective, a deconstructive and multidisciplinary methodology is used (Andreotti, 2011a). The analysis entails a triangulation of different types of data. I combine an analysis of the national curriculum and teaching materials, such as textbooks and PowerPoint presentations, with notes from classroom observations and field conversations with teachers, and excerpts from interviews with students, in order to retrieve a broad and contextualized understanding of teaching about WW1.

The data for the article was established through observation of the social studies subject in three ninth grade classes at a public lower secondary school in one of the larger cities in Western Norway and through interviews with 36 pupils<sup>4</sup> concerning their

---

<sup>4</sup> The semi-structured qualitative interviews, with the 36 pupils from the classes observed, focused on the pupil's lives and family conditions, and their reflections on, and experience of, the social studies subject. The interviews were conducted during October and November 2016 and lasted from 20 minutes to 2 hours. In the parts of the interviews concerning the pupil's

reflections on, and experience of, the social studies subject. The interviews underpin my analysis, but I only refer to a few of them directly. However, they are interesting with regard to perceptions of Africa, since several of the pupils brought up the continent in the interviews, but when asked to elaborate on their answers by the interviewer, few of the interviewees had knowledge about the continent extending prejudices and perceptions. The observations were conducted during an extensive period of fieldwork and serve as the main source of data for the article. The fieldwork was structured in two blocks: one running from April to June, in which I followed an eighth-grade class closely, and the other running from August to November, in which I continued to follow the class from block one and supplemented my sample with two more ninth grade classes. The extension of the class scope arose because the teachers planned their social studies teaching in subject-specific teams. The joint planning of the subject was interesting because I saw how different teachers structured the teaching in the classroom. The observation of the WW1-period was conducted in the last block of the fieldwork and lasted for seven weeks, during which I observed 20 hours of teaching. As mentioned above, a field conversation with one of the teachers directed my attention to the role that “Europe,” “imperialism” and “the colonies” received in the teaching about the War. Therefore, the starting point of my interest was empirical and my focus during the observations was gradually drawn to representations of Europe and the colonies. The teaching materials, (such as textbooks used in the teaching of *Matriks History 8* and *9*, PowerPoint presentations used in teaching, and pupils work) were collected during the observations and relevant parts were later analyzed. When analyzing teaching material, I mainly focused on textual descriptions. I also monitored which teaching requirements of the national curriculum of history for lower secondary schools applied and were relevant in the teaching about WW1. I mapped out the teaching requirements that could have been used if European imperialism and colonialism had been presented more thoroughly as a context for the period. Both the teaching materials and the national curriculum were analyzed in the light of my observations of the classroom praxis.

For the narrative analysis, I carried out what Sleeter & Grant (2011) call a story-line analysis by focusing on questions such as: Which groups receive the most attention? Whose story is being told? Which group (or groups) resolves (or resolve) problems? How do other groups appear? To what extent do these other groups cause or resolve problems? Whom do the teachers and authors intend the pupils and readers to sympathize with or learn most about? (Sleeter & Grant 2011, p. 283). More concretely, related to this project, I considered how the European powers and colonies were presented in the curriculum, textbooks, and teaching about WW1 and the period leading up to the War. I especially paid attention to which actors were portrayed as active or passive regarding representations of colonizers and the colonized and in perceptions of Africa. By analyzing the material with the questions mentioned above in mind, I

---

reflections on, and experience, of the social studies subject, the questions varied, covering the subject in general and specific teaching themes.

attempted to deconstruct the master narratives that were constructed about WW1 in this specific educational context.

## **Analyzing Eurocentrism in teaching about WW1**

This analysis mostly focuses on perspectives and aspects of knowledge construction that were not part of the teaching about WW1 in this particular educational setting. Therefore, to describe the teaching about the war, I start by sketching out the issues that were addressed regarding this period. As a context for my analysis, I go on to present historical research focusing on the global dimension of WW1 to elaborate on the reasons for why excluding imperialism and colonialism is problematic when teaching about a war which from start to finish was a global and imperial conflict (Jackson, 2016, p. 1). To map out the framework of the teaching praxis observed I describe and analyze the relevant parts of the national curriculum and the textbooks used in the teaching. Further on, I describe and analyze how the local curriculum and classroom practices relating to the teaching of WW1 were formed. As far as I know this was the first time the pupils heard about the battle for the colonies, even though the themes of imperialism and colonialism were thoroughly presented in the eight-grade textbook *Matrix 8* (Hellerud and Moen, 2006 p. 100-123).

## **Teaching about WW1 and the global dimension of the war**

The teachers started the teaching period by introducing the Titanic as an example of industrial optimism and the idea that man could master the world through technology. The ship was also used as an allegory of, and an introduction to, the European and Western class society of the nineteenth and twentieth centuries (Field notes 22.08.16). Later, the teachers explained why this was called the first modern and industrial war and presented four causes of the War: the battle for the colonies, the production battle, armaments, and how the European powers entered into alliances (Field notes 06.09 – 09.09.16, PowerPoint). Considerable time was spent on the horror of war, when the teachers went into detail about life in the trenches, the battlefields, and the human losses of the war on the European continent. There was also a written assignment in which the pupils were to write a letter from a soldier serving in the trenches, after reading an excerpt from the book *All Quiet on the Western Front*. The classes examined propaganda posters used to gain support from civil society and were asked to evaluate the posters as historical sources. The teachers considered how the war changed society, explaining issues relating to women's involvement in war production and civil society. The Russian revolution was presented as an important event related to WW1, and they discussed the Versailles treaty as a cause of World War Two (Field notes 31.09-17.10.2016, PowerPoint).

Historical research on the global dimensions of WW1 identifies several reasons for why it is important to include imperialism and colonialism as a central part of the War. Even though the war originated in Europe, it became a global struggle (Winter & Prost, 2005). As Ashley Jackson states: "From start to finish, the First World War was a global

and imperial conflict” (2016, p. 1). The colonies mattered to the European powers at the beginning of the twentieth century (Paice, 2008, p. 1). Not only were the colonies supplying increasing European industrial production with raw materials, but they also functioned as markets for European goods, since commodities produced in European countries were shipped out to the colonies. Thus, commercial trade with the colonies, and the exploitation involved, were cornerstones of the developing capitalism. During the War, the colonies suffered the pressure of increased taxes to finance the conflict. Also, agricultural land and production were redistributed to serve the huge need for food supplies, and tolls were levied on the import of food to the colonies which, in many African countries, led to famine and epidemics (Eriksen, 2018b). In the War, on both the African, European continents and in the Middle East the soldiers, workers, and porters from the colonies suffered enormous human losses.

Some of the colonies also provided strategic positions in the conflict. The first British shots of WW1 were fired in (German) Togoland (Paice, 2008, p. 2-3). Here the Ghanaian Alhaji Grunshi served as a soldier in the West African Frontier Force and loosed the first shots of the war during the British invasion of Togoland (Eriksen, 2018b). Thus, the British Empire’s war actually began and ended in Africa (Jackson, 2016, p. 1). In addition to the many Moroccans, Algerians and Indians who already served in the armed forces of the empires and thereby were obliged to fight in the war, the French, British and Germans conscripted soldiers from colonies such as French Indochina, the West Indies, Zimbabwe (Rhodesia), French North Africa, Mozambique and Sudan (Killingaray & Omissis, 1999, p. 15), and the dominions of South Africa, Australia, New Zealand and Canada<sup>5</sup> (Jackson, 2016, p. 5). On the African front, a huge number of African and Indian soldiers fought and died, and they also fought on the European continent, in the Ottoman Empire, and in Mesopotamia. India alone, as one of the main contributors to WW1, provided approximately 1.4 million soldiers (Jackson, 2016). These colonial contributions were rewarded with a broken promise of Indian independence from the British government. A certain discrepancy between historical research on the global aspects of WW1, and the history education about the war is to be expected. Nevertheless, this shows how teaching about WW1 without thematizing imperialism and colonialism excludes vital parts of the history of the war.

### **The national social studies curriculum for lower secondary schools**

Teaching about WW1 takes place during grade 8-10. In the history curriculum for lower secondary schools’ pupils are expected to “discuss and elaborate on the causes and effects of the key international conflicts of the 1900s and 2000s” (Kunnskapsdepartementet, 2013, p.10). This teaching requirement introduces a global

---

<sup>5</sup> I am aware of the differences between the colonies and dominions mentioned, with regards to racial positioning and degree of self-rule, were the dominions who had a larger settler-populations had gained a large degree of self-control by 1914 and were considered to be part of Great Britain. The point of mentioning the different colonies in the different continents is to underline the global aspects of the war.

perspective by using the term “international conflicts”. Because of their impact in European history, the world wars possess a central place in history education in the Norwegian history subject. Imperialism, colonialism, and processes of decolonization could also be considered as some of the key international conflicts of the 1900s. In addition, the national curriculum contains several teaching requirements that foster critical reflection upon European imperialism and colonialism and Western ideals and legacies; for example, there is a specific teaching requirement for pupils to “elaborate on colonialism and imperialism and provide examples of decolonization” (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 10). There is also a teaching requirement for pupils to “discuss and elaborate on the ideal of human dignity, discrimination and the development of racism from a historical perspective with a view to the present” (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 10). These teaching requirements enables critical discussion of the ideals of humanism, and the scientific racism, that developed in Europe during the nineteenth and twentieth centuries and emphasizes the history subject’s obligation to promote inclusion and democratic values. In both teaching requirements, the national curriculum invites a critique of exceptional Eurocentric narratives by focusing on imperialism, colonialism, and how racism in today’s society is deeply entangled with European colonialism.

Nevertheless, the primary focus of the national curriculum for lower secondary schools is on Norwegian history and civic life and, to the extent that international perspectives are mentioned, they primarily involve European or Western examples (Kunnskapsdepartementet, 2013). There are few, if any, teaching requirements that explicitly focus on world history, civic life, or present-day society in other parts of the world. In this way, Europe and the West are taken for granted as defining what counts as relevant knowledge and historical themes in history education. Jörn Rüsen defines this as an expression of ethno- and Eurocentrism: “History curricula in schools and universities give non-Western cultures little, if any, space” (Rüsen, 2004, p. 119). Rüsen continues to point out how non-Western history normally becomes a part of the curriculum in the context of Western colonialism and imperialism, creating an impression of Europe as the centre of history, with history in other parts of the world beginning when it comes into contact with Europe. In this sense also, the thematization of imperialism and colonialism in the curriculum can be seen as Eurocentric, since this is the only time that regions outside the West are addressed. The tendency to make Europe the starting point of history education should also be understood in connection with the pedagogical principle of subsidiarity, which emphasizes that education should start with a subsidiary context and gradually work its way out from there (Koritzinsky, 2014, p. 151). However, if we follow this principle, we might expect that global history and the independent history of other nations and regions will come into focus as teaching requirements as the pupils reach the higher levels of education. My analysis shows that this is not the case in the current national social studies curricula for lower secondary schools.



### **Textbook representations**

The textbook series used at the school under observation, *Matriks* (Hellerud and Moen, 2006; Hellerud et al., 2007), has been described as one of the few Norwegian history textbooks encouraging pupils to develop critical knowledge and facilitating critical thinking about historical and current events when discussed from a postcolonial perspective (Lorentzen and Røthing, 2017 p. 124). In *Matriks History 8* European imperialism and colonialism are covered thoroughly in the eighth-grade textbook (Hellerud and Moen, 2006 p. 100-123). The start of the chapter called *Europe conquers the world* tells how Cecil Rhodes defrauded King Lobengula of the Ndebele people into disclaiming his people's rights to the land. The underhand maneuvering and abuse of power used to obtain the natural resources of Africa is highlighted: a crucial part of acknowledging the injustices of the colonial period. In addition to this, the textbook is partly written from the point of view of the colonized, thoroughly presenting information on India and Africa and going into detail about differences in the colonial system. Thus, the authors of the textbook have responded to the teaching requirement and present quite a nuanced representation of imperialism and colonial rule. This should give the pupils a thorough introduction to the themes that explicitly address the injustices and uneven power relations of the colonial system.

The ninth-grade textbook dedicates two paragraphs in the chapters on WW1 to the colonial contribution to the war, describing how the colonies conscripted soldiers to fight on the European continent and assist the Arab overthrow of the Ottoman Empire (Hellerud et al., 2007, p. 26-28). The textbook mentions the contribution of soldiers from the colonies to the forces fighting on the European continent, and this is exemplified through a story of how an Indian soldier was awarded the Victorian Cross for his contribution in the war (Hellerud et al., 2007, p. 28). The narrative in the textbook mentions that many of the soldiers from the colonies were appreciated as equals because of their efforts during the war on the European continent but experienced a continuation of their inferior position as the colonized when returning to the colonies (Hellerud et al., 2007, p. 28). The textbook representation does not emphasize the conspicuous racism that the soldiers from the different colonies also met during WW1, where African soldiers most likely were amongst the hardest targeted (Fanon, 1997). For example, the African soldiers were portrayed in German propaganda as elements betraying and brutalizing a war between "civilized Europeans", a view supported by the respected scientist Max Weber. Also, the first eugenic scientific experiments and racial laws of sterilization were developed and applied to the African troops used in the occupation of Rhineland after the War (Eriksen, 2018b). Therefore, textbook representations of the grateful attitudes to the colonial soldiers for their war effort appear un-nuanced.

The textbook also mentions a controversy amongst historians about the naming of WW1. Some historians claim that WW1 was a war initiated by the European powers and therefore object to calling it a world war. Other historians emphasize the fact that several nations and regions outside Europe also participated and contributed and that the war was partly fought in other regions of the world, justifying the name (Hellerud et al., 2007, p. 29). Recent historical research has challenged the West European and

Western Front bias by insisting on understanding WW1 from a global perspective. According to Jackson (2016, p. 3), the one-sided and preferential focus on the acts of war on the European continent reflects a Eurocentric perspective which became increasingly dominant in historical research and the public sphere after 1945. Thus, the colonial contribution and the global dimension of WW1 slipped from view, and the narratives of the war was constructed narrowly within the frames of the different Western European nation states (Winter & Prost, 2005), partly dominated by the Western front narrative (Morrow, 2014, p. xi).

There are not necessarily any direct connections between textbook representations and educational praxis in classrooms (Børhaug and Christophersen, 2012; Røthing, 2014). However, it is commonly held that textbooks to a great extent influence what the pupils are taught in class (Midtbøen et al., 2014; Selander and Skjelbred, 2004). As teachers use textbooks in different ways, textbooks that provide critical knowledge and enable critical thinking are no guarantee of critical education. A competent teacher could use textbooks that provide marginalizing and Eurocentric perspectives to stimulate critical thinking. Alternatively, a textbook offering critical perspectives and knowledge can be used in ways that promote marginalization (Røthing, 2014, p. 72). How textbook representations are interpreted and presented in classroom contexts varies. In the following, I describe and analyze the way in which European imperialism and colonialism were interpreted and presented in teaching about WW1 in the three different classes at the school under observation.

### **Dilemmas of eurocentrism in history educational praxis**

Dilemmas exist concerning the exclusion of European imperialism and colonialism in teaching about WW1. According to the teacher who first introduced the topic, the reason for this was that it was a global war. The war was fought on other continents than Europe, but this was seldom visible in teaching about the war. In addition, the European powers were rivals for the colonies, and this was one of the causes of the war. These two reasons point towards different aspects of history education about WW1, namely the importance of acknowledging and teaching the global aspects of the war, and the significance of understanding central aspects of the historical period the war erupted in. Due to lack of time in the eighth grade, where the topics of imperialism and colonialism is presented in the textbook (Hellerud and Moen, 2006, p. 100-123), the teacher said that it would be necessary to make European imperialism the starting point of the period about WW1. However, as the fieldwork progressed, it became clear that these views were not entrenched in the subject-specific team planning the social studies subject at the school. Hence, when I addressed the question in a meeting, when planning my observation of the classes, the teachers told me that it had never been the intention to include these topics prior to or at the start of the period. Instead the period started, as the introductory chapter of the textbook *Matriks History 9* (Hellerud et al., 2007, p. 4-13) also does, by telling the tragic story of the Titanic, using the ship as an allegory of, and an introduction to, the European and Western class society of the nineteenth and twentieth century.

This observation points to the dilemma that first initiated my interest in the theme. Despite this teacher's awareness of the difficulties of excluding Europe's imperial history, it was not considered important enough by the colleagues in the subject-specific team to spend time on. Therefore, it did not become a part of the local curriculum. One interpretation of this is that the supposed gains of organizing the subjects through subject-specific planning teams, namely that the experts on different themes enhance the knowledge level in the rest of the team and possibly introduce critical perspectives, are not guaranteed. Nevertheless, and most likely because I addressed the question when meeting the rest of the teachers, they all, to some extent, thematized imperialism and colonialism as a part of the classroom dialogue during the introductory lessons on the period. The thematizations varied from problematizing the reasons for calling this a world war, with an explicit focus on the overthrowing of the Ottoman Empire, trying to define what a colony is and describing the extension of colonial rule in the early nineteenth century (Field notes, 06.09.2016). Some of the classroom dialogues highlighted the uneven power relations between the colonies and the colonial rulers, and the exploitation of slaves in the colonies. The teacher who addressed the continuation of slavery in the colonies also explicitly mentioned the exploitation of slaves in a Norwegian rubber plantation in Mozambique (Field notes, 06.09.16), thus pointing out the Norwegian complicity in colonialism that several researchers have highlighted (Eidsvik, 2012; Kjerland and Rio, 2009).

These thematizations took the form of classroom dialogues, as small parts of the introductory lessons on WW1. Judging from my acquaintance with the local curriculum the previous year, this was most likely one of the first times the pupils heard about the colonies. Therefore, I wondered if this thematization was sufficient to build knowledge about past European imperialism and colonialism and the role of the colonies in WW1. The briefness of the presentations gave a feeling of this being done because the researcher had mentioned it when meeting the teachers, more than because it was considered essential in building a solid knowledge base on the topic for the pupils. The connection between the topics of imperialism and colonialism and WW1 was diffuse and unclear. Thus, what made the imperial and colonial regimes relevant to the understanding of the war was not made explicit or elaborated on in the teaching.

### **A continent of resources or scarcity and lack?**

In the images and narratives constructed about the colonies in the teaching of WW1, the colonies were mainly framed as resources for the European powers. The colonies were explicitly connected to the African continent in the classroom dialogs, limiting the global span of imperial and colonial rule. First, the colonies were presented as sites of imperial dreams and rivalry and, as such, a cause of the war. One expression of this can be found in an excerpt from a classroom presentation:

*Teacher: Yes, and we talked a bit about this. The European powers competed to obtain the most colonies. Do you remember the map I showed you of that man standing with one foot in South Africa and one foot in Egypt? His name was Cecil Rhodes and he was English. Great Britain dreamed of having*

*interconnected colonies from South Africa in the south to Egypt in the north so that they could travel by train all the way. Also, the French had colonies in North Africa and dreamed of traveling all the way across North Africa. We can see traces of this today. In many of the North African countries, people speak French, while in East Africa many people speak English. But the Germans entered the game late, so they didn't have many colonies*

(Field note, 06.09.16 my translation).

In this quotation, the active actors are the European powers. Great Britain and France are portrayed as driving forces in the narrative, having dreams and plans for their empires and colonies and leaving visible signs in the areas they possessed, exemplified through the prevalence of language. The colonized people are given a passive role in the narrative and are only made visible through the fact that they learned the colonizer's language. These representations of the active-passive dichotomy in the narrative, created in the classroom dialog, can be interpreted as ways of reproducing Europe as the active shaper of world history (Marks, 2007, p. 8). Also, the one-sided focus on the Europeans as active participants reflects a Western self-understanding, depicting Africa as Europe's constitutive "other" (Said, 1979). Besides, this brief presentation of imperial history is also diffused by the lack of specificity regarding diverse local African contexts. The textbook could have provided some of these perspectives and nuances if this historical period had been thematized earlier in the local curriculum.

Second, the colonies were presented as resources for the European powers, providing commodities and slave labor. The human and natural resources the European powers exploited in the colonies and exported was of great importance for the development of European production and wealth. The following excerpt from classroom dialog shows an example of how these themes were articulated:

*Teacher: But what was the reason the European powers wanted colonies?*

*Pupil: There were things there that were hard to get elsewhere.*

*Teacher: Yes, and what exactly was that?*

*Pupil: Pepper?*

*Teacher: No-o-o ... Pepper is not from Africa, but spices are an example of the merchandise from the colonies. Were there other things the European powers used the colonies for?*

*Pupil: It was easier to produce things.*

*Teacher: Mmm ...*

*Pupil: Slaves?*

*Teacher: Yes, but at this point, it was forbidden to export slaves to other countries. Slavery was forbidden in the U.S., but they used the colonized as slave labor in the colonies. Were there other reasons the European powers wanted colonies?*

*Pupil: They made money.*

*Teacher: Mmmm .... But how did they look at the people of the colonies?*

*Pupil: They looked down on them.*

*Pupil: Like, they were not worth as much as them.*

*Teacher: Yes, and what do we call that. There is a word for this?*

*Pupil: They were inferior?*

*Teacher: Yes, and the colonizers were racists. Most of them thought that they [the colonized] were inferior. And that is a bit difficult to imagine, right?*

(Field notes 06.09.16, my translation)

There are a lot of factors affecting how classroom dialogs develop and what form they take. Therefore, it is interesting to discuss the dialogue on the basis of what is said and discuss alternative ways of addressing imperialism and colonialism. All of the themes mentioned in this dialogue are relevant and could be elaborated on and seen as connected, thus creating an understanding of the imperial and colonial system. For example, the mention of the continuation of slavery in the colonies and the racism that permeated European culture (Fanon, 1997) could have been related to the teaching requirement for pupils to be able to “discuss and elaborate on the ideal of human dignity, discrimination and the development of racism from a historical perspective with a view to the present” (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 10). The teacher takes a clear stance against racism, creating a clear sense that it is something unacceptable. However, by stating that it is difficult to imagine racism, rather than elaborating on the topic, an externalizing distance is created from the topic. This distance can be said to make the topic of racism invisible and irrelevant in understanding historical and current events and experiences (Andersson, 2018, p. 286; Gullestad, 2006, p. 168; Røthing, 2015, p. 83). In the context of WW1, the hierarchical race system was reproduced through the assignments given to the soldiers, workers, and porters from the colonies, often positioning the Africans at the bottom of the hierarchy. The racist attitude that many Europeans and their leaders had towards the colonized valued the lives of the colonized lower than the lives of soldiers of European descent. For example, the French prime minister during the War, George Clemenceau, stated that he preferred ten dead Africans to one dead European. Dead Africans were to him a reasonable price to pay for the Africans being incorporated into European civilization (Eriksen, 2018b). To explore these themes in more depth would have contributed to adjusting and nuancing the narrative about the War and provided an opening to elaborate on the teaching requirement connected to racism.

There seems to be a discrepancy between the images and narratives constructed about the colonies in the teaching and the pupils’ perceptions of Africa. Although the teachers focused on the colonies as resources for the European powers, the perceptions of the pupils regarding Africa in the interviews were of a continent of scarcity and lack. They connected this scarcity to different factors, such as a lack of democracy, a lack of water, food, and financial resources; and a lack of human resources. Through these descriptions, the pupils constructed Europe as Africa’s constitutive “other” (Said, 1979). Europe was presented as a continent having democratic government and access to resources and, thereby, Africa was depicted as a continent struggling to obtain parity

with Europe (Chakrabarty, 2008). One of the pupils pointed to this relationship when asked to elaborate on what he thought was relevant to learn about for the future: “Maybe ... if something happens in the future ... so that we need something that Africa has, that we absolutely need ... that we could be the ones struggling to get it” (Interview 23.10.2016; my translation). Though operating with a clearly defined “us” and “them” in this statement, the pupil presents an imagined inversion of the established roles of Europe and Africa. Through the statement, the pupil describes the unevenness in the power relations by making visible the fact that power regulates access to and control over resources. The contradiction the statement builds upon becomes obvious when seen in relation to the pictures the teachers draw in their teaching on Africa as a continent of resources for the European powers. By not making visible how the Europeans unfairly obtained these resources through fraud and exploitation, a crucial connection is obscured.

It is important to highlight that the pupil’s perception of Africa was not established only during this period of history education. These perceptions were, most likely, constructed through different representations in public media, popular culture, charity campaigns, and at home, in addition to the educational images and narratives they encounter at school. Nevertheless, I think the quotation actualizes just why it is crucial to challenge Eurocentrism in education. If history education, and education in general, fails to nuance these images and narratives, the pupils are not given the tools to uncover the unjust power relations that created Europe and Western wealth and power, or the perspectives to understand Norway and Europe today.

## **Eurocentric dilemmas and challenges to history education about World War One**

In this article, I have analyzed and discussed Eurocentrism in history education regarding WW1 in three curriculum contexts. First, Eurocentrism is both challenged and reproduced in the national curriculum and textbook representations by explicitly presenting imperialism and colonialism in quite a nuanced way, but at the same time operating with Europe’s taken-for-granted superiority, since non-Western history only becomes a part of the curriculum in the context of Western imperialism and colonialism (Rüsen, 2004). Second, imperial and colonial expansion and rule are briefly mentioned when teaching about a War which, from start to finish, was a global and imperial conflict (Jackson, 2016). Finally, there is a discrepancy between how the teachers depict Africa as a resource for the European powers and how the pupils construct it as a continent of scarcity and lack. This points to how the imperial and colonial aspects of teaching about WW1 hold an ambiguous position: presented as a cause of the WW1, but not acknowledged as a part of its history. Hence, my analyses are in line with Morrow (2014, p. xi) and show how the Eurocentric master narrative, to a large extent, is reproduced in the teaching. Eriksen (2018b) concludes that there is a lack of willingness to acknowledge the brutal imperial and colonial dimensions of WW1, both in the public sphere and academia, because this would imply a breach with the Eurocentric world

view of a civilized, liberal, and democratic Europe. The teachers also chose not to thematize imperialism and colonialism. However, rather than seeing the teachers' choices as a lack of willingness to acknowledge the brutal imperial and colonial dimensions of WW1, I see it as a consequence of how the Eurocentric master narrative is structuring the teaching. As the purpose of this article is to explore what we might learn from investigating teaching about WW1 through the concept of Eurocentrism, I now discuss dilemmas and challenges this poses for history education.

One dilemma the Eurocentric master narrative of WW1 presents is that it comprehends a significant didactic potential. Because history education is always partial and involves simplifications, the Eurocentric master narratives offer a point of view in narration and criteria for selecting historical happenings (Marks, 2007). WW1 was initiated by the European powers and is inevitably entangled with Europe: thus, it must be taught. Also, as Europe is the geopolitical frame for Norwegian history education, European history holds an important position in contributing to the pupil's general orientation and identity formation (Lozic, 2010, p. 300). Both aspects are important in acknowledging the historical impact of Europe but do not stand in opposition to treating Europe as a single region of the world (Chakrabarty, 2008). There is a difference between choosing a perspective which focuses on European history as one of several possible perspectives and uncritically narrating historical happenings through master narratives that systematically exclude certain parts of history. Therefore, to be aware of how master narratives tend to structure our conceptions of history, and to reflect upon what insights criticisms of Eurocentrism might provide to history education, is crucial.

One way of questioning the Eurocentric master narratives of WW1 is by challenging what teaching about the war aims to explain. In Norwegian history education, WW1 is most often used to explain WW2. But what if the teaching was used to understand and contextualize developments on, for example, the African continent? Even though the brutal and tiering wars of occupation, repression of African riots, and the forced participation in WW1 was superseded by an era of peace and stability (Boahen, 1987, p. 95), the arbitrary and artificial nation state boundaries drawn by the European powers ignored older tribal lines (Iggers & Wang, 2016, p. 281). This has led to conflicts and tensions that still hunts parts of the continent. To understand conflicts on the African continent in the light of imperialism and colonization, and WW1, would generate different and vital perspectives. It would put several current and conflicts in a historical context, illuminating the role of the European powers and their responsibility in these conflicts.

Another way of challenging Eurocentrism in history education about WW1, would be to investigate different transnational networks and global dimensions of the war. One example of this could be found in Röder (2017), who discusses didactical and methodological dimensions of using the index cards of the prisoners of war and the role of the International Committee of the Red Cross as a starting point in history education about WW1. Röder (2017, p. 208-209) argues for the need to constantly consider ways of integrating more global oriented didactical approaches into standard history lessons

to open traditional national or Eurocentric narratives and put them into a more critical and comparative global light.

In the extension of this, it is important to ask what critical knowledge and perspectives pupils miss when Eurocentric master narratives are presented uncritically or not questioned by the educational narratives. If history education fails to nuance master narratives, the pupils are not given the tools to uncover and problematize Europe and the West as central and as the active shapers of world history. This critical awareness is fundamental to the ability to question and deconstruct narratives and frames of interpretation (Araújo and Maeso, 2012), and possibly enable the imagining of other transnational and global historical narratives. A thorough treatment of imperialism and colonialism could, for example, be used to explore the racialized division of labor established through the imperial and colonial system (Quijano, 2000), also visible in the division of labour in WW1. It could also be used to discuss misrepresentations of other historical periods such as the colonization of South America (Mikander, 2015), or how colonisation continues through globalisation (Mikander 2016).

History education has the potential to portray a more balanced and analytical view of history and thereby challenge, rather than strengthen, stereotypes and master narratives. This would imply including power analysis in the narratives constructed in history education, which an analysis of Eurocentrism can be seen as an example of.

## References

- Andersson, M. (2018). Race: A contested and traveling concept. *In: Leiulfstrud, H. K. & Sohlberg, P. (eds.) Concepts in action: conceptual constructionism*. Leiden, Netherlands, Boston, Massachusetts: Brill. doi: 10.1163/9789004314207
- Andreotti, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*, New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230337794
- Andreotti, V. (2011b). (Towards) decolonization and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 381-397. doi: 10.1080/14767724.2011.605323
- Appel, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203882993
- Appelby, J., Hunt, L. & Jacob, M. C. (1994). *Telling the truth about history*, New York: Norton. doi: 10.17077/0003-4827.9931
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2012). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35, 1266-1286. doi: 10.1080/01419870.2011.600767



Araújo, M. & Maeso, S. R. (2015). *Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas*, Basingtoke: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1080/01419870.2016.1186812

Blaut, J. M. (1993). *The colonizer's model of the world: geographical diffusionism and eurocentric history*, New York: Guilford Press.

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*, Bergen, Fagbokforlaget.

Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. [New ed.]. ed. Princeton, N. J.; Oxford: Princeton University Press.

Clavin, P. (2010). Time, Manner, Place: Writing Modern European History in Global, Transnational and International Contexts. *European History Quarterly*, 40(4), 624-640. doi:10.1177/0265691410376497

Conrad, S., (2016). *What is global history?* Princeton: Princeton University Press.

Eidsvik, E. (2012). Colonial discourse and ambivalence: Norwegian participants on the colonial arena in South Africa. In: Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (eds.) *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Farnham: Ashgate.

Eikeland, H. (2004). *Historieundervisning og interkulturell læring: en analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. [Online]. Available: [http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/200408/rapp8\\_2004.pdf](http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/200408/rapp8_2004.pdf) [Accessed 14.02.2019].

Eriksen, K. G. (2018a). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbook. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 2, 57-67. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697

Eriksen, T. L. (2018b). Den glemte verdenskrigen. *Transit Magasin Det globale perspektivet* [Online]. Available: <https://transitmag.no/2018/11/27/den-glemte-verdenskrigen/?fbclid=IwAR1BW46jN7LwGCEL1Moc--PYFYg6H3PSAN6KNcFjtwIhK4sXSf203ezOgoY> [Accessed 06.12.2018].

Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker*, Göteborg: Daidalos.

Fossum, J. E. (2012). Europeisk transformasjon - utfordring for nasjonale selvbilder. In: Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O. S. & Hauuqaløkken, O. K. (eds.) *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Fylkesnes, S. (2019). Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity. Ph.D, OsloMet Oslo Metropolitan University.

Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk*

*innvandringsdebatt*, Oslo, Universitetsforlaget.

Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: everyday experiences and social images of nation, culture and race*, Oslo, Universitetsforlaget.

Helgason, T. & Lässig, S. (2009). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hellerud, S. V. & Moen, S. (2006). *Matriks 8 Historie*, Oslo: Aschehoug.

Hellerud, S. V., Moen, S. & Knutsen, K. (2007). *Matriks 9 Historie*, Oslo: Aschehoug.

Iggers, G. (1995) Historicism – the history and meaning of the term. *Journal of Historical Ideas*, 56, 129-152.

Jackson, A. (2016). *The British Empire and the First World War*, London & New York: Routledge.

Keskinen, S., Tuori, S. & Mulinari, D. (2009). *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.

Kohn, M., & Reddy, K. (2017), *Colonialism*, In: Edward N. Zalta (ed) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition)*, URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/colonialism/>

Kjerland, K. A. & Rio, K. M. (2009). *Kolonitid: nordmenn på eventyr og big business i Afrika og Stillehavet*, Oslo: Scandinavian Academic Press.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet, (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. In: Kunnskapsdepartementet (ed.). Oslo.

Loftsdóttir, K. (2009a). Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books. In: Helgason, T. & Lässig, S. (eds.) *Opening the mind or drawing boundaries. History texts in Nordic schools*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Loftsdóttir, K. (2009b). Encountering Others in Icelandic Textbooks: Imperialism And Racial Diversity in the Era of Nationalism. In: Helgason, T. & Lässig, S.(eds.) *Opening the mind or drawing boundaries - History texts in Nordic schools*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, Farnham, Ashgate Publishing Ltd.

Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). *Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker*.

*Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 02/2017, 119–130. doi: 10.18261/issn.1504-2987  
2017-02-02

Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, Oslo, Abstrakt forlag.

Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Doktorsavhandling, Lunds Universitet.

Marks, R. (2007). *The origins of the modern world: a global and ecological narrative from the fifteenth to the twenty-first century*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning.

Mikander, P. (2015). Colonialist "discoveries" in Finnish school textbooks. *Nordidactica—Journal of Humanities and Social Science education* 2015:4, 48-65.

Mikander, P. (2016). Globalization as Continuing Colonialism—Critical Global Citizenship Education in an Unequal World. *JSS—Journal of Social Science Education*, 15, 70-79. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1475

Morrow, J. H. (2014). *The Great War: an imperial history*, New York: Routledge.

Paice, E. (2008). *World War I: the African front*, New York: Pegasus Books.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1, 533-580. doi: 10.1177/0263580900015002005

Röder, D. (2017). A Forgotten Global History of WWI: Prisoners of War and the Role of the International Committee of the Red Cross. Ideas for the History Classroom. *International Journal of History Didactics, History Education and History Culture, Yearbook 38*. Hentet fra <https://yearbook-ishd.wochenschauverlag.de/issues.htm>

Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History and Theory*, 43, 118-129. doi: 10.1111/j.1468-2303.2004.00301.x

Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre hva jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsperspektiv og etiske utfordringer i klasserommet. In: Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetene, E. (eds.) *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 72-83.

Røthing, Å. & Svendsen, S. B. 2011. Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34, 1953

1973. doi: 10.1080/01419870.2011.560275

Said, E. W. (1979). *Orientalism*, New York: Vintage Books

Schissler, H. & Soysal, Y. N. L. (2005). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget.

Slagstad, R. (2015). *De nasjonale strateger*, Oslo: Pax.

Sleeter, C. & Grant, C. A. (2011). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In: Provenzo, E. F., Shaver, A. N. & Bello, M. (eds.) *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks*. New York: Routledge.

Spivak, G. C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* Basingstoke: Macmillan.

## Kapittel 3

# Terror, frykt og elevers politiske følelser

Mari Kristine Jore

*Hvordan kommer politiske følelser frem i elevers forestillinger om terror, og hva kan dette fortelle oss om grensedragninger mellom «oss» og «de andre» i undervisningen? Ut fra intervjuer med elever i ungdomsskolen drøftes ulike måter å tematisere terror på i samfunnsfaget. Hvordan kan undervisningen skape likeverdige demokratiske fellesskap i klasserommet for alle?*

## Innledning

Elever skal lære om aktuelle og kontroversielle politiske tema som gjør seg gjeldende i samfunnsdebatten. Dette er forankret i læreplan for samfunnsfag både i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Undervisning om aktuelle politiske tema kan både bidra til å forsterke stereotype forestillinger, men også gi rom for å anerkjenne og skape forståelse for politiske følelser som kan oppstå ut fra tema som er oppe i samfunnsdebatten. Dette er tema som ofte spontant kommer opp i undervisningen i forbindelse med hendelser som elevene er opptatt av (Toft, 2019), som de trenger hjelp til å forstå (Anker & von der Lippe, 2015), og som vekker følelser hos elevene.

I denne artikkelen drøfter jeg funn fra intervjuer med 36 elever ved en ungdomsskole på Vestlandet om deres oppfatninger av og erfaringer med samfunnsfaget fra høsten 2016. I intervjuene ytret mange av elevene et ønske om at det skulle undervises mer om tema de syntes var relevante for å forstå samfunnet i dag og som var i

medienes søkelys på intervjudtidspunktet. På tross av elevenes ønske og at dette var forankret i daværende læreplan LK13, oppga elevene at de ikke lærte nok om aktuelle tema. Et av temaene elevene trakk frem, var terror. Elevene kunne svært lite om terror og uttrykte redsel omkring temaet. I denne artikkelen tolkes elevenes redsel som uttrykk for frykt som kan oppstå i tilknytning til politiske tema (Ahmed, 2014, s. 96). Jeg benytter Sara Ahmeds teoretiske perspektiv på frykt, og drøfter frykt som en politisk følelse som elevene kan ha med seg inn i samfunnsfagundervisningen. Ifølge Ahmed (2014, s. 65) kan frykt forstås som en ubehagelig, intens følelse som vekkes av noe som kommer mot oss og som vi forventer kan gjøre skade. Politiske følelser viser til følelser som oppstår i møte med sosiale og politiske saker (Ruitenbergh, 2009).

I det følgende vil jeg redegjøre både for tidligere forskning om følelser og undervisning om terror i samfunnsfaget. Videre presenteres artikkelens teoretiske forankring gjennom å konseptualisere politiske følelser generelt og frykt som en politisk følelse, for så å gjøre rede for metode. I analysen undersøker jeg hvordan elevene snakket om terror og hvordan redsel fremtrer i forbindelse med temaet. Empirien viser eksempler på at det som skaper redsel hos elevene, i de fleste tilfeller var knyttet til forestillinger om «de andre». Spørsmålet som undersøkes i artikkelen er: *Hva forbandt elevene med terror, og hvilke forestillinger om «oss» og «de andre» kommer frem i elevenes fortellinger om terror?* Jeg diskuterer hvordan stereotype fremstillinger av terror kan problematiseres i samfunnsfagundervisning ut fra tidligere forskning innen religions- og samfunnsfagsdidaktikk og i lys av LK20s fokus på å gjøre elevene i stand til å forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forlengelsen av dette drøfter jeg hvordan undervisning om terror også kan knyttes til klasserommet som demokratiske fellesskap. Jeg argumenterer for at det er viktig å anerkjenne politiske følelser og å se dem i sammenheng med kunnskap, og at dette er sentrale komponenter i undervisning om aktuelle politiske saker i samfunnsfaget.

## Politiske følelser og terror i forskning på samfunnsfaget

Samfunnsfaget i den norske grunnskolen er obligatorisk, og er formet rundt de tre fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. Et sentralt mål med faget er å bidra til dannelse til demokratisk deltakelse (Solhaug & Børhaug, 2020), noe som gjør aktuelle politiske tema sentralt i faget. I den samfunnsfagsdidaktiske forskningslitteraturen er følelser i noen studier tematisert i forbindelse med elevenes engasjement for faget, hvor følelsene kan ha politisk potensial (Børhaug & Borgund, 2018; Børhaug & Langø, 2020) og hvor undervisningen må ta høyde for elevers ulike grader av engasjement (Mathé, 2018). Sætra (2021) viser hvordan elevers følelser, personlige identitet og politiske meninger er sammenvevd. Uklarheter mellom hva det vil si å uttrykke en (politisk) mening og hva som er uttrykk for elevers personlige identitet, fører til at grensene mellom saklig argumentasjon og personangrep ikke alltid er gitt. I andre studier tematiseres følelser i samfunnsfaget i relasjon til minoritets- og majoritetsposisjoner i klasserommet. Blennow (2019) undersøker de emosjonelle fellesskapene som konstrueres i faget ut fra minoritetslevers erfaringer, og finner at følelser både kan skape aktiv deltakelse, men også passivitet og tilbaketrekning i elevgruppen. Eriksen (2020) undersøker hvordan rase som *affektiv teknologi* kommer frem i klasseromsamtaler om norskhet i relasjon til nyere innvandring. I en tolkning av fremstillingen av det flerkulturelle i en samfunnsfagslærebok utgitt etter LK06 drøfter Røthing (2014) tekstens *emosjonelle potensial*. Minoritetene får i teksten ansvar for den flerkulturelle utfordringen, og kan derfor frykte at de skal bli holdt ansvarlige for nasjonens sammenbrudd. Felles for de siste tre studiene er at de drøfter hvordan følelser er politisert, og at elevenes ulike posisjoner kan skape ulike emosjonelle reaksjoner i undervisningen.

Terror er et tema som kan sies å knytte an til flere kontroversielle samfunnsspørsmål, som for eksempel ulike måter å bekjempe terror på, men det er ikke et tema som skal undervises som kontroversielt i betydningen at elever skal ta stilling for eller imot terror (Toft, 2019). Den kanadiske utdanningsforskeren Diane Gereluk (2012) påpeker at medborgerskapsutdanningen ble utfordret etter terrorangrepene 11. september 2001 (9/11) ved at fokus på kritisk

tenkning og problematisering av aktuelle tema ble svekket. I den amerikanske konteksten kom dette til syne gjennom at læreplanene gradvis vektla større sosial kontroll og færre motstridende perspektiv (Gereluk, 2012, s. 54). Mediediskursene som påvirket undervisningen, bar preg av forenklete narrativ om *det gode* og *det onde*, noe som bidro til å forsterke stereotype fremstillinger av «oss» og «de andre» (Gereluk, 2012, s. 55). I Storbritannia har fokuset på å forhindre voldelig ekstremisme ført til innføring av lover som pålegger utdanningsinstitusjoner å rapportere personer de mener står i fare for å radikaliseres. Dette aktualiserer dilemma knyttet til trygghet og overvåkning i samfunnet, hvor skolen får en juridisk rolle for å sikre trygghet gjennom overvåkning av elever. Dette kan få konsekvenser for hvorvidt læreren tar opp sensitive og kontroversielle tema i klasserommet, og også potensielt forårsake feilaktige anklager om radikalisering (Davies, 2015, s. 6). I den norske konteksten har terror kommet inn i læreplanen gjennom LK20s fokus på å skape demokratisk beredskap for å forebygge ekstreme handlinger, holdninger og terror, men ansvaret er ikke juridisk bindende på samme måte som i Storbritannia.

I den nordiske konteksten har undervisning om terror blitt undersøkt i religions- og samfunnsfag. Anker og von der Lippe (2015) har undersøkt hvordan terrorangrepene 22. juli har blitt håndtert i skolen og i religionsfaget. Deres undersøkelser viste at hendelsene i liten grad hadde blitt tatt opp i undervisningen, på tross av at dette var et behov hos elevene. I en studie av hvordan medierepresentasjoner av islam brukes i religionsundervisningen i videregående, drøfter Toft (2020) ulike måter å ramme inn terrorhendelsene i Frankrike i 2015.<sup>5</sup> Han viser hvordan noen rammer i større grad enn andre bidrar til å stille spørsmål ved stereotype fremstillinger. Blennow (2019) drøfter majoritetslevers reaksjon på en minoritetslevers forsøk på å skape forståelse for hvorfor angrepene skjedde, som et uttrykk for forestillinger om den gode medborger. I Flensners (2019) studie av undervisning om Midtøsten-konfliktene i religions-

5 Fredag 13. november 2015 ble Paris i løpet av tre timer rammet av terrorangrep seks forskjellige steder i og utenfor byen. Stedene som ble angrepet var kafeer, restauranter, et konsertlokale og fotballarenaen Stade de France. 130 mennesker ble drept, og 351 mennesker ble såret. Sju terrorister døde under angrepene. Ekstremistgruppen Den islamske stat (IS) sto bak terrorangrepene.



og samfunnsfag var terror et av temaene som kom. Studien viser at elevenes bakgrunn og erfaringer var avgjørende for om terror ble oppfattet som kontroversielt (Flensner, 2019, s. 96). De tre siste studiene ser jeg som eksempler på hvordan elevens politiske følelser er med på å legge føringer for undervisning om terror. Videre vil jeg presentere begrepet politiske følelser og beskrive frykt som politisk følelse (Ahmed, 2014).

## Frykt som politisk følelse

Politiske følelser kan forstås som følelser som er rettet mot sosiale og politiske saker, for eksempel fattigdom, rasisme, diskriminering, migrasjon og lidelse (Ruitenbergh, 2009). Ifølge den belgiske filosofen Chantal Mouffe (2005, s. 25) er politiske følelser grunnleggende for politikk og demokrati fordi de gjør at mennesker identifiserer seg med politiske saker og kollektive identiteter. Ruitenbergh (2009) hevder at dersom samfunnsfaget skal danne elevene til demokratiske medborgere og politiske motstandere, så er politiske følelser en vesentlig del av utdanningen. Tryggvason (2018, s. 6) viser at politiske følelser må forstås i relasjon til de kollektive identiteter de er med på å konstruere og som kommer til syne gjennom grensedragninger mellom «oss» og «de andre». Følelser ses som grunnleggende i dannelsen av kollektive identiteter hvor *hva man føler* ses som uatskillelig fra *hvem man er*. Da blir det problematisk å opprettholde et skarpt skille mellom identitet og politiske tema, slik deliberative kritikere (Englund, 2016) forutsetter når de påpeker risikoen for at debatter mellom elever blir personlige dersom man *tar inn følelser*. Følelser er alltid en del av politiske diskusjoner fordi de er en del av hvem vi er. Spørsmålet er heller hvordan lærerne forholder seg til følelser i undervisningen (Røthing, 2019) som kan reflektere grensedragninger mellom «oss» og «de andre».

Ahmed (2014, s. 65–66) skriver om frykt som en politisk følelse. Med utgangspunkt i Frans Fanons (1986) beskrivelser av hvordan det hvite blikket konstruerer den svarte mannen som et fryktet objekt, drøfter Ahmed hva frykt er, hva det er knyttet til og hvem som fryktes. Frykt knytter oss både til nåtid og fremtid (Ahmed, 2014, s. 65). Den nåtidige frykten erfares som intense ubehagelige øyeblikk, som

for eksempel kan oppstå i klasserommet i forbindelse med at aktuelle, sensitive og kontroversielle tema tas opp i undervisningen. Elevene vil da være ulikt posisjonert, og slik være mer eller mindre sårbare for holdninger, ytringer og handlinger som fremkommer i klasserommet. Det fremtidsrettede ved frykten er at den fører med seg en forventning om at det som utgjør en trussel, kan påføre en selv eller andre skade. Slik forflytter frykten oss fra nåtid til fremtid ved å forespeile forventninger om noe som kan skje (Ahmed, 2014, s. 65). For elever som av ulike grunner er sårbare, vil forventningene om trusler og skader potensielt være flere og større enn for andre.

Av nåtidige fenomen som skaper frykt, drøfter Ahmed terror (2014, s. 72). Hun trekker frem terror som en del av en global økonomi av frykt, med komplekse kroppslige og romlige konsekvenser. Med utgangspunkt i 11. september drøfter hun hvordan terror kan sies å ramme ulike kroppar på ulike måter. Ahmed peker på at vestlige myndigheters respons vektla at terror ikke skulle legge restriksjoner på måten vestlige medborgere lever sine liv. Samtidig førte reaksjonene til konstruksjonen av en ny identitetskategori som grupperer mennesker med utseende fra Midtøsten og Nord-Afrika (Ahmed, 2014, s. 75) og forbandt dem med terror. Dette ble brukt til å stille spørsmål ved og innskrenke deres frihet. Ahmed vektlegger kunnskapens rolle i å møte og bearbeide frykt. Hun understreker at jo mindre vi vet om det eller dem vi frykter, desto mer blir verden et fryktsomt sted (Ahmed, 2014, s. 69). Dette aktualiserer undervisning om samtidige og kontroversielle tema som terror i samfunnsfagundervisningen.

## Metode

Datamaterialet som analyseres i artikkelen er utdrag fra 36 semi-strukturerte kvalitative intervjuer med elever fra tre klasser ved en ungdomsskole i en av de større byene på Vestlandet. Intervjuene ble gjennomført mot slutten av et seks måneders feltarbeid som strakk seg fra april til november 2016 hvor jeg observerte samfunnsfagundervisningen i tre ulike klasser på 8. og 9. trinn. Intervjuene ble gjennomført i oktober og november i 2016 og varte fra 20 minutter og opp til 2 timer, og ble transkribert i sin helhet i etterkant. Elevene

gikk på dette tidspunktet i 9. klasse og var mellom 13 og 14 år. Det var 21 jenter og 15 gutter som ble intervjuet, og både de og foreldrene deres var informert om prosjektets formål.

Fokus for intervjuene var elevenes oppfatninger av, refleksjoner rundt og erfaringer med samfunnsfaget. Intervju som metode gir innblikk i hvordan informanter erfarer og opplever verden (Kvale, 2015). I min studie ga intervjuene informasjon om hvordan elevene oppfattet samfunnsfaget og hva slags tema de ønsket å lære mer om og oppfattet som relevante for å forstå samfunnet. Spørsmålene varierte mellom å handle om deres erfaringer med faget generelt, spørsmål knyttet til spesifikke tema for undervisning og hvilke tema de syntes var relevante og/eller som de ønsket å lære om. Politiske følelser og frykt relatert til terror var dermed ikke et spesifikt fokus for intervjuene i utgangspunktet, men trådte frem gjennom analysearbeidet. Først gjennomførte jeg en tekstnær koding (Tjora, 2019) av materialet ut fra tema som elevene trakk frem på spørsmål om hva de mente var relevante og hva de ønsket å lære mer om i faget. I den videre analysen fokuserte jeg på å forstå hva elevene ønsket å lære mer om, og hva dette var et uttrykk for. Her fremsto redsel for terror som en interessant tendens i materialet og som en tematikk det var verdt å analysere.

## Elevers politiske følelser knyttet til terror

Et fellestrekk i intervjuene var elevenes interesse for en rekke ulike politiske tema som preget samfunnsdebatten i 2016, blant annet terror, det amerikanske valget, Donald Trump, verdens mektige statsledere og klimautfordringer. Elevenes forståelser av temaene fremsto som fragmentert, og flere av temaene vakte uro, usikkerhet og bekymring. De forsøkte både å forstå hva sakene kunne ha å si for fremtiden, og hvordan saker som var fjernt fra deres hverdag, kunne ha noe å si for deres liv. Slik var koblinger mellom det nære og det fjerne i tid og rom tydelig til stede i elevenes fortellinger. Terror var et tema hvor slike koblinger kom frem. Elevene hadde svært lite kunnskap om terror, men flere knyttet fryktrelaterte følelser til terror, og en elev uttrykte redsel da hun snakket terror. Derfor er det interessant å undersøke elevenes kunnskap om terror og hva de knyttet følelsene til.

## Elevenes kunnskap om og forståelse av terror

For elevene var terror vanskelig å forstå. Det var et tema som de kjente til gjennom mediens dekning av terrorhendelser og som de ønsket å lære mer om. De fleste elevene som nevnte terror, knyttet det til angrep i regi av IS – en organisasjon mange kjente til, men som de visste lite om.

E20: Jeg har hørt mye om IS, men jeg vet ikke helt hva de er for noe. Jeg vet bare at de sier at IS har stått bak det og IS har gjort sånn og sånn, men jeg vet ikke helt hva det er for noe. Om det er et land eller om det er en gruppe eller om det er en religion eller hva de er for noe. Hva det er de egentlig mener, da. Jeg vet at de sier at islam skal være ... nei, «gi ditt navn til Allah» eller noe sånn. Så det vet jeg, men jeg vet ikke helt hva de er for noe.

I intervjustatet kommer det frem at eleven har hørt mye om hva IS gjør, men ikke hva IS er. Eleven knytter IS til islam som religion, men det fremstår som uklart hva slags rolle religionen spiller for terrornettverket. Både IS sin tilknytning til islam og det at eleven uttrykker at han ikke vet hva IS er, men hva IS gjør, tyder på at terroraksjonene er sentrale i elevens forståelse av IS. Det kan også innebære at hans forestillinger om IS former hans forståelse av islam. En annen elev koblet terroraksjonene til en politisk kontekst da hun kom inn på hva samfunnsfaget kunne bidra med for å forstå IS:

E12: Ehhhh ... Hvorfor, det er ikke alltid det er svar på hvorfor de personene gjorde det angrepet, men ofte, de fleste gjør det jo fordi at de er ekstremister og har ekstreme tanker om noe i politikken. Og da i samfunnsfag kan man jo da få forklaringer for hvorfor de har de ekstreme tankene og ekstrem politikk og ... ja.

I sitatet trekker eleven inn politikk som en kontekst for å forstå hvorfor noen begår terrorhandlinger. Til forskjell fra det første sitatet, hvor terrorhendelsene ble koblet til islam, trekker denne eleven frem «ekstreme tanker» og «ekstrem politikk» som måter å forstå terrorhandlingene på. Når eleven knytter internasjonal terror til politikk, kan det peke mot et behov for å forstå de komplekse sammenhengene

rundt et terrorangrep: hvordan politiske hendelser, ideologier og konspirasjonsteorier samt lokale, regionale og globale maktrelasjoner kan ligge til grunn for å motivere til terrorhandlinger. Dette gjør at terror som tema åpner for å ta opp store sammenhenger og globale spørsmål om hvordan både politikk og terrorisme er transnasjonale fenomen.

Ved å vektlegge det ekstreme ved terrorhandlingene markeres det også en avstand til terror. Det er noe eleven plasserer som fjernt fra det som regnes som det normale, noe som gjør terror vanskelig å begripe ut fra den etablerte politiske kunnskapen eleven har. Anker og von der Lippe (2015) viser i sin artikkel om undervisning om 22. juli at elevene trengte hjelp til å forstå og bygge opp meningsgivende narrativ rundt terrorangrepene. Min studie peker mot at dette også er et behov når den geografiske avstanden til terrorhendelser er større.

## Redsel for terror

I begge de foregående intervjuutdragene etterlyser elevene mer informasjon og kunnskap for å forstå hva IS er. Ahmeds (2014) poeng om at jo mindre vi vet om dem eller det vi frykter, desto mer blir verden et fryktsomt sted, viser til kunnskapens rolle i å motvirke at redsel kobles til fenomener på grunn av stereotype forestillinger. Den tette koblingen mellom IS og ekstreme handlinger som terror er også grunnen til at redsel knyttes til organisasjonen:

E13: Ja, vi har ikke [om] sånn IS og sånn. Det er jo sånn at vi ikke skal være redde for dem og sånn, men det [IS] har de ikke sagt så mye om. De [lærerne] har vel egentlig bare sagt at de er der og bla bla bla. Ikke så mye sånn at vi skal ikke være redde for dem.

I dette intervjuutdraget er redsel et underliggende tema når eleven snakker om IS, men utsagnet fremstår som tvetydig når det kommer til hva som har blitt formidlet i undervisningen. Eleven sier at det ikke har blitt snakket mye om IS i samfunnsfaget, annet enn som en organisasjon som er der, men som elevene ikke trenger å være redde for. Samtidig avsluttes sitatet med at lærerne ikke har sagt at elevene ikke skal være redde for IS. Dette kan indikere at IS har blitt tatt opp i undervisningen, men budskapet fremstår som uklart.

Det at redsel som tematikk kommer opp gjentakende ganger i sitatet, kan tyde på at terror er et tema som elevene lærer å kjenne ut fra følelser det kan skape eller komme til å skape. Sitatet ser også ut til å indikere en tvetydighet med hensyn til tema i undervisningen. Terror og IS fremstår på den ene siden som fjerne fenomen som forekommer ute i verden og skaper frykt der, men som eleven ikke trenger å være redd for. Samtidig foregår terror over grenser og formidles fortløpende gjennom mediene, noe som bidrar til å flytte det nærmere og noe som elevene må forholde seg til. Slik kan terror fremstå som ambivalent, som mellom det nære og det fjerne. Terror kommer nærmere fordi det kommer inn i elevens forventningshorisont for fremtiden ved å eksponere dem for at terror er noe de kan komme til å måtte erfare og forholde seg til. Dette kan peke mot fryktens potensial til å forflytte oss fra nåtid til fremtid, hvor frykten viser til forventningen om at noe kan komme til å skje (Ahmed, 2014) og slik forstås som affektive reaksjoner i betydningen sosiale og historiserte forventningshorisonter.<sup>6</sup> Samtidig kommer terror også nærmere dersom man har tilknytning til folk som opplever terror.

Selv om terror og IS av de fleste elever ble omtalt som fjerne fenomen, hadde en elev erfaringer med at terrorangrep rammet deler av verden som hun hadde tilknytning til. Eleven hadde minoritetsbakgrunn, og foreldrene hadde flyttet til Norge fra Frankrike før hun ble født. Hun var tydelig preget da hun fortalte om det i intervjuet, noe som kom frem ved at hun lette etter ord, nølte og så ned da hun fortalte om det:

E11: Ja, også det som også har vært veldig stort tema i høst, det var jo ... Eller jeg blir ganske redd, fordi det har jo vært et terrorangrep i Tyskland også, og i Danmark. Og jeg er litt redd for at det skal spre seg rundt om i verden, også i Norge, men det er kanskje ikke så mye grunn til at det skal være et terrorangrep i Norge, men det kan jo hende. Og så sånne terrorangrep, men sånne amokløp ... eller jeg vet ikke hva det heter. Og så det har jo vært terrorangrep i Norge, med han Breivik.

6 Jeg er kjent med at Reinhart Koselleck (1988 [195]) også benytter begrepet forventningshorisont, sammen med begrepet erfaringsrom, men velger her å knytte begrepet til Ahmeds konseptualisering av affekt i betydningen sosiale og historiserte forståelseshorisonter (se Ahmed, 2014, s. 8).

M: Ja, det er jo en sak som gjorde at man opplevde at Norge ikke var så skånet for alt det som skjer.

E11: Ja, og for litt siden så var det jo en som hadde planlagt et angrep i Frankrike der hvor jeg har masse familie. Men så ble jo han tatt før han kunne gjøre det, men [...]

Her snakker eleven om sin kjennskap til ulike terrorhendelser og redselen for at terror skal ramme deler av verden hvor hun har tilknytning. I utdraget forteller hun at hennes redsel for terror økte da det ble avdekket at radikaliserte muslimer nylig hadde planlagt, men ikke gjennomført et terrorangrep i Frankrike, hvor eleven har familie. Elevens redsel bunner i frykt for hva terroren kan føre til, og terrorangrepenes nærhet til jentas familie bidrar til å øke nærheten til trusselen. Til forskjell fra sitatene hvor terror fremsto som et fjernt fenomen man knytter redsel til fordi det kommer inn i forventningshorisonten for fremtiden, er redselen her et uttrykk for elevens egen opplevelse.

I utdraget sier eleven at det kanskje ikke er grunn til å frykte terrorangrep her i Norge, samtidig som hun trekker frem terrorangrepet den 22. juli 2011 som et eksempel på at Norge ikke er skånet for terror. På den ene siden er terror noe hun må forholde seg til ved at terrorangrep planlegges i nærheten av hennes familie og ved at terrorangrep skjer i Norge. På den andre siden fremstår terror som et fjernt fenomen i en forutsigbar og trygg norsk hverdag. Måten eleven veksler mellom temaene på, kan tolkes som usikkerhet om hvordan hun skal forstå og forholde seg til de ulike terrorhendelsene og hvordan hun kan vurdere hva slags potensiell trussel terroren kan utgjøre for henne. Men det kan også peke mot en ambivalens som oppstår fordi terror eksternaliseres og ikke assosieres med det norske, på tross av den høyreekstreme nasjonalistiske ideologien som lå til grunn for terrorangrepene 22. juli.

## Grenser mellom «oss» og «de andre»

I det siste sitatet trakk eleven eksplisitt frem 22. juli-terroren. Det var et unntak i intervjumaterialet. De fleste elevene knyttet terror til angrep i regi av IS. Tendensen til å knytte terror til IS kan ses som

et uttrykk for at terror først og fremst assosieres med radikaliserede muslimer og islam (Andersson, 2012). I en intervjustudie om læreres oppfatning av skolens arbeid mot radikaliserings viser Sjøen (2019) hvordan muslimer forstås og fremstilles som særlig sårbare for radikaliserings, men at flere også uttrykte motstand mot denne hegemoniske oppfatningen. Min empiri kan ses som eksempler på hvordan disse forestillingene også (re)produseres blant elever, til tross for at terrorangrepet de hadde opplevd i sin levetid i Norge<sup>7</sup> ble utført av en hvit, norsk mann, med kristen bakgrunn og tilknytning til høyre-ekstreme miljø og ideologi. Det kan være flere grunner til at denne diskursen reproduseres. Det kan ha sammenheng med at 22. juli i liten grad har blitt tematisert i undervisningen i norsk skole (Anker & von der Lippe, 2015, 2017). Elevene kan også oppleve terror som fjernt fra en forutsigbar og trygg norsk hverdag, og derfor noe de ikke assosierer med «det norske» (Gullestad, 2002). Samtidig kan det ses i sammenheng med et sterkt nasjonalt selvbylde hvor terror plasseres som noe som utføres av «de andre» (Myrdahl, 2014; Andersson, 2012). I en analyse av mediedekningen av terrorangrepene og den etterfølgende rettssaken drøfter Myrdahl (2014) hvordan terrorangrepene brøt med og gikk på tvers av en norsk selvforståelse knyttet til godhet. Nordmenn ble både konfrontert med at gjerningsmannen «var en av oss», i tillegg til at ikke-hvite nordmenn ble brukt i iscenesettelsen av et mangfoldig og fargerikt nasjonalt selvbylde. Dette tolkes både som eksempler på forstyrrelser av, men også bekreftelser på en hvit norsk selvforståelse (Myrdahl, 2014, s. 491–492).

Norske mediers dekning av islam er ofte konfliktorientert, hvor terror og internasjonale konflikter gis stor plass når de skriver om islam, og hvor islam ofte fremstilles som en utfordring for det moderne norske samfunnet (Lundby & Gresaker, 2015, s. 84–85). Toft (2019) påpeker at fokuset på aktuelle og kontroversielle hendelser i religionsundervisningen fører til at konfliktstoff tar mye plass i undervisningen. Elevene lærer da mer om ekstreme tolkninger av og praksiser innen islam enn om hvordan islam praktiseres av en stor

7 På tidspunktet hvor intervjuene ble foretatt, var Anders Behring Breiviks angrep på regjeringkvartalet og AUFs sommerleir på Utøya 22. juli 2011 det eneste terrorangrepet utført i Norge i elevenes levetid. I august 2019 gjennomførte Philip Manshaus det rasistisk motiverte drapet på sin stesøster Johanne Ihle-Hansen og terrorangrepet mot Al-Noor-moskeen i Bærum.



majoritet av muslimer. Det er grunn til å tro at den konfliktorienterte mediedekningen av spørsmål knyttet til terror, islam og muslimer også preger samfunnsfagundervisningen. Hvilke spørsmål ville vært aktuelt å ta opp i samfunnsfaget? Hvordan kan man jobbe med terror som tema i samfunnsfaget på måter som bidrar til å motvirke stereotype fremstillinger?

## Terror i samfunnsfagundervisningen

Når så alvorlige hendelser som terror forekommer, er det svært viktig at hendelsene tas opp i undervisningen. Elevene får kjennskap til hendelsene gjennom mediene, og trenger hjelp til å forstå og bygge meningsgivende narrativ rundt hendelsene (Anker & von der Lippe, 2015). Elevene i min studie etterlyste kunnskap om terror, noe som innebærer å gjøre svært komplekse handlinger begripelige for dem. Gereluk (2012, s. 123) vektlegger at det er viktig å ikke redusere terrorhandlinger til enkle narrativ, siden det skaper liten forståelse for de komplekse omstendighetene som forårsaker og etterfølger terrorhendelser. Et fokus på komplekse narrativ som legger opp til en kontekstuell forståelse av terrorhendelser kan åpne for å problematisere og undersøke maktrelasjonene mellom Vesten og land i det globale sør både knyttet til pågående konflikter og til maktforhold (Jore, 2019). Elevenes etterlysning av kunnskap om IS og hvordan terrorhandlinger kan forstås som politikk, kan åpne for å snakke om terror som et transnasjonalt fenomen som ikke kan ses uavhengig av internasjonale politiske maktstrukturer.

En annen mulig innfallsvinkel er å undersøke og problematisere tendensen til å forstå høyreekstrem terror som noe eksternt i den norske selvforståelsen. LK20 åpner for slike kritiske undersøkelser av terror ved at det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* vektlegger følgende: «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Dette innebærer at høyreekstrem terror må få større oppmerksomhet i samfunnsfagundervisningen. Om undervisningen legger opp til å se koblingene mellom høyreekstrem

terror, nasjonalistisk ideologi og aspekter av norsk nasjonal identitet, er imidlertid ikke sikkert. En problematisering av det ideologiske grunnlaget for terrorhendelsene i Norge i nyere tid vil være nødvendig for å ikke bidra til å fremstille hendelsene 22. juli som en fortelling om ett enkelt menneske og én enkelthendelse (Gereluk, 2012, s. 123).

En annen mulig inngang er å kartlegge mediernes fremstilling av terror og problematisere tendensen til å fremstille terror som noe som først og fremst assosieres med «de andre». På grunn av den nære koblingen mellom terrorisme og islam som forekommer i mediene, og som flere har vist blir reproduert i klasserommet (Blennow, 2019; Toft, 2019), vil det være svært viktig hvordan terrorhendelser og terrorisme gjøres til et didaktisk innhold. Et element i dette er hvordan temaet rammes inn. Toft (2019) viser hvordan ulike pedagogiske rammer for å undervise om terrorhendelsene i Frankrike i 2015 i større og mindre grad problematiserer medierepresentasjonene av terrorhendelsene. Undervisningsoppleggene som var rettet mot å drøfte hvem som har retten til å definere og representere islam, eller hvordan marginalisering kan føre til radikalisering, åpnet i større grad for kritisk undersøkelse av den problematiske koblingen mellom islam og terror, fordi de muliggjorde å stille spørsmål ved naturaliseringen av «oss» og «de andre». Denne måten å motsette seg og kritisk undersøke mediernes kunnskapsproduksjon kan bidra til dekonstruksjon av stereotype fremstillinger (Gereluk, 2012).

Samtidig er det ikke gitt at forsøk på å nyansere stereotype forestillinger når frem til elevene. Blennow (2019, s. 210) analyserer en case hvor en muslimsk elevs ytring om det problematiske ved å trykke karikaturer av profeten Muhammed ble møtt av sterke reaksjoner fra majoritetselevne. Blennow hevder at majoritetselevne dannet en «godhetsmob», hvor et sterkt emosjonelt fellesskap oppsto gjennom å kollektivt avvise og uttrykke avsky mot det de oppfattet som uforenlig med svenske verdier. Lærerens forsøk på å perspektivere og nyansere forestillingene nådde ikke frem, siden elevene var sterkt emosjonelt engasjert i grensearbeidet mellom «oss» og «de andre». Følelsene bidro til at de forble i sitt verdensbilde. Dette viser hvor sterkt emosjonelle politiske fellesskap kan virke i klasserommet. Nyansering og problematisering av verdensbilder og stereotype forestil-

linger innebærer å utfordre elevene til å ta den andres standpunkt – prosesser som ofte krever innsats over tid.

Problematiseringer av stereotype fremstillinger av «oss» og «de andre» er avgjørende for ivaretagelsen av alle elevene i klassen. Elevene vil være ulikt posisjonert med tanke på hva som skaper frykt og hvilken frykt de kjenner på (Røthing, 2014, 2019). Majoritets elevene vil kunne kjenne på frykten for at de eller familiene deres kan komme til å bli utsatt for terror, men vil med stor sannsynlighet unnsnippe frykten for å bli assosiert med terrorhandlinger. Minoritets elever vil både kunne kjenne på frykten for at terror skal ramme dem eller deres familier, og samtidig kjenne på frykten for at de selv eller deres religion knyttes til terror og at de slik blir assosiert med terrorhandlingene. Dette viser hvordan et politisert tema som terror har emosjonelt potensial, hvor fryktrelaterte følelser kan virke sammen med diskurser i å skape potensielt ekskluderende fellesskap i klasserommet.

## Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg drøftet hvordan frykt som politisk følelse uttrykkes i hvordan elever snakker om terror, et tema de ønsker å lære mer om i samfunnsfagundervisningen. Analysen viser at elevene kan svært lite om terror, men at dette er et tema hvor koblinger mellom det nære og det fjerne både i tid og rom er synlige i elevenes forestillinger om temaet. Terror fremstår som et fjernt fenomen både ved at det først og fremst forbindes med IS, knyttes til noe som foregår langt borte og er ekstremt og dermed vanskelig å begripe. Mediedekning av terrorhendelser og at terror rammer noen som man har tilknytning til, bidrar til at elever opplever terror som nærere. Flere kobler redsel til terror, og det fremstår som et tema hvor det emosjonelle i større grad enn kunnskap er førende for elevenes forestillinger om temaet. Den eleven som hadde opplevd terror som en direkte trussel mot familien sin, ga uttrykk for redsel, mens elever som kun hadde hørt om terror gjennom mediedekning, oppga at dette var noe de ikke trengte å være redde for. Høyreekstrem terror og terroraksjonene gjennomført 22. juli kom i liten grad frem i intervjuene, noe som tolkes som et uttrykk for ambivalens som oppstår fordi terror eksternaliseres og ikke assosieres med det norske. Man kan se spor av stereotype forestillinger om

«oss» og «de andre» i hvordan elevene snakker om terror, der hvem som forbindes med terror og anses som mulige terrorister, forstås i sammenheng med kollektive identiteter konstruert i kjølvannet av 11. september. Disse identitetene fortsetter å (re)produseres gjennom medierepresentasjoner av og forestillinger om terror. Jeg drøftet ulike inntak til å undervise om terror i samfunnsfaget, hvor både kunnskap, det å problematisere medierepresentasjonen av terror og tendensen til å forstå terror som eksternt i den norske selvforståelsen ses som relevante måter å behandle terror på i faget. Samfunnsfaget skal ikke bare bidra med kunnskap om terror, men må også anerkjenne følelsene et slikt tema kan vekke. I undervisningen er det avgjørende å ta hensyn til og høyde for at elevene er ulikt posisjonert i klasserommet og at majoritet og minoritet vil kunne kjenne på ulike former for frykt når terror tas opp som tema.

Analysen peker mot at elevenes politiske følelser er noe man må ta høyde for og håndtere i samfunnsfagundervisningen. Politiske følelser er grunnleggende for kollektive identiteter som kommer frem gjennom mer eller mindre erkjente grensdragninger mellom «oss» og «de andre», og dermed også for kunnskap, identitet og meningsdannelse. Sammen med innsikten i hvordan elevenes ulike posisjoner gir tilgang til å kjenne på ulike former for og grader av frykt, og dermed gjør dem sårbare på ulike måter, utgjør dette sentrale forutsetninger for undervisning om politiske tema i samfunnsfaget. Dette står i kontrast til en deliberativ demokratiforståelse som tar for gitt at alle har like muligheter til å delta, og hvor den ideelle demokratiske samtalen er fri for elevenes følelser og identitet (Englund, 2016). Snarere peker det i retning av Blennows studie, som viser at følelser i samfunnsfag kan ses i sammenheng med forestillinger om hvem som regnes som gode demokratiske medborgere (Blennow, 2019, s. 244). I tråd med Blennow argumenterer jeg for at følelser i faget ofte er koblet til konflikter og aktuelle saker, noe som gjør at de ofte blir synlige i forbindelse med at kontroversielle, politiske tema tas opp i undervisningen.

Kunnskap i kombinasjon med emosjonell støtte er et fruktbart utgangspunkt i lærerens arbeid med å anerkjenne elevenes komplekse følelsesliv i møte med det politiske. Som Irene Trysnes og Katja Skjølberg beskriver i denne boken, er både *brobyggeren* og *den forståelsesfulle* egnede lærerstrategier for å møte ekstreme ytringer i klasse-

rommet. Samfunnsfaget i skolen er et fag som kan imøtegå frykt som aktuelle og omdiskuterte saker kan skape hos elever. Gjennom undervisning om aktuelle tema kan samfunnsfaget gi elever kunnskap om og kjennskap til det de frykter. Samtidig er ikke kunnskap tilstrekkelig for å lære elevene å håndtere og overkomme frykt. Det er også sentralt å anerkjenne elevenes redsel som uttrykk for fryktrelaterte følelser. Å vise omsorg gjennom å anerkjenne elevers følelser og respondere på dem er en viktig del av lærerens relasjonspedagogiske rolle. Det er viktig å fokusere på både det affektive og det kognitive i samfunnsfagundervisningen, særlig når tema både kan vekke ulike følelsesmessige reaksjoner hos ulike elever, bidra til å reprodusere stereotypiske forestillinger om «oss» og «de andre» og skape ekskluderende fellesskap i klasserommet.

### Digitale ressurser:

22. juli læringsressurser: <https://22juli-ressurser.no/> NTNU/The European Wergeland Center  
Dokumentarfilm: *Jihad: A Story of the Other* av Deeyah Khan.

### Referanser

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. utgave). Edinburgh University Press.
- Andersson, M. (2012). The debate about multicultural Norway before and after 22 July 2011. *Identities – Global Studies in Culture and Power*, 19(4), 418–427.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 85–96.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2017) Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens undervisning. *Prismet*, 0(4), 261 doi:10.5617/pri.4478
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching* [Doktorgradsavhandling]. Lunds universitet.
- Børhaug, K. & Borgund, S.M. (2018). Student motivation for social studies. Existential exploration or critical engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4).

- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget. Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Norddidactica*, 2020:1, 45–65.
- Davies, L. (2015). Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance? *British journal of educational studies*, 64(1), 1–19.
- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 58–76.
- Eriksen, K.G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 5(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. London: Pluto Press.
- Flensner, K.K. (2019). Samma konflikter men ulike inramning: Kontroversielle spørsmål relaterte til Mellanösternkonfliktene i religionskunnskap og samhällskunnskap. *Norddidactica*, 2019:3, s. 73.
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism. What should be taught in citizenship education and why*. London: Continuum.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jore, M.K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Norddidactica*, 2019:2, 114–135.
- Koselleck, R. (1988). *Critique and crisis: enlightenment and the pathogenesis of modern society*. Oxford: Berg.
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundby, K. & Gresaker, A.K. (2015). Religion i mediene – omstridt og oversett? I I. Furseth (red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten?: religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathé, N.E.H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5–24.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Myrdal, E. M. (2014). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July. *Social identities*, 20(6), 486–500.
- Ruitenberg, C. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
- Røthing, Å. (2014). «Er de sinte eller vil de høre hva jeg har å si?» Utsatthet, majoritetsperspektiv og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelserie, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- Sjøen, M.M. (2019). When Counterterrorism Enters the Curriculum: How the Global War on Terror Risks Impairing Good Education. *Journal for Deradicalization*, 20, 156–189.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2020). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues. Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and Education*, 29(1), 1–9. Hentet fra <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>
- Tjora, A.H. (2019). *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Toft, A. (2019). *Conflict and entertainment: media influence on religious education in upper secondary school in Norway*. [Doktorgradsavhandling]. Oslo: MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.
- Toft, A. (2020). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions (Basel, Switzerland)*, 11(4), 208. doi:10.3390/rel11040208
- Tryggvason, Å. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252–265.
- Tryggvason, Å. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1–9.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

