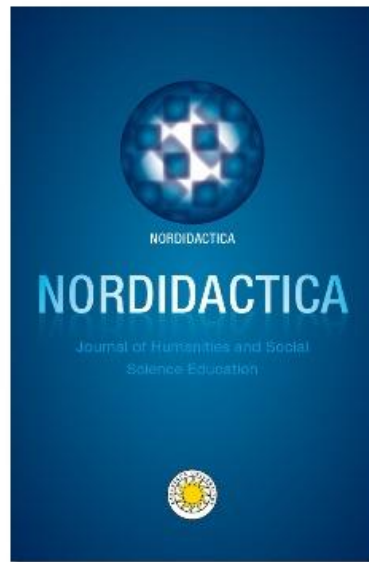


(Tapte) muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag

Kristin Gregers Eriksen & Mari Kristine Jore



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

(Tapte) muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag

Kristin Gregers Eriksen, Universitetet i Sørøst-Norge

Mari Kristine Jore, Universitetet i Agder

Abstract: In this article, we explore what opportunities post- and decolonial perspectives may provide for critical thinking in social studies education. Post- and decolonial perspectives include a broad variety of theoretical approaches emphasizing the interrelations between coloniality, knowledge, and power. Previous research on social studies education has revealed a common ignorance of Norway's colonial legacy as well as current reproduction of racism. We discuss what analyses of coloniality may contribute to social studies education, didactically and theoretically. The article is methodologically inspired by the notion of the «telling case». We apply theory to make previously obscure analytical relations apparent. The empirical examples analyzed are derived from fieldwork in classroom at levels 5-10. The cases represent starting points to discussing how opportunities for critical thinking about society may be lost through the lack of acknowledgement of colonial structures. We argue that post- and decolonial perspectives highlight epistemic diversity and ambivalence and provide opportunities for creative thinking about society that may spur hope for the future.

KEYWORDS: CRITICAL THINKING, SOCIAL STUDIES EDUCATION, POSTCOLONIAL, DECOLONIAL, COLONIALITY

About the authors: Kristin Gregers Eriksen er utdannet førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er blant annet rasisme og antirasistisk undervisning i lys av dekoloniale perspektiver.

Mari Kristine Jore er utdannet phd i samfunnsfagdidaktikk og ansatt som universitetslektor ved Universitetet i Agder. Hennes forskningsfelt omfatter minoriteter, migrasjon og postkoloniale perspektiver i utdanningsammenheng.

Innledning

Innføringen av *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* som kjerneelement¹ i det norske samfunnsfaget med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tydeliggjorde fagets bidrag til kritisk tenkning i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2020). Tidligere studier har pekt på at faget preges av selektiv kritisk tenkning (Børhaug 2014), blant annet fordi lærebøker og undervisning i liten grad utfordrer norsk nasjonal selvforståelse, norske institusjoner og maktforhold (Eriksen 2018a; Lorentzen og Røthing 2017). Et vesentlig aspekt er hvordan Norges koloniale historie og bidrag til og reproduksjon av rasisme ofte usynliggjøres (Eidsvik 2012; Fylkesnes 2019; Svendsen 2014). Spivak (1999) argumenterer for at utelatelsen av kolonialisme, rasisme og slaveri i vestlige lands historiske narrativer best kan forstås som *sanksjonert uvitenhet* (s. 2). Et slikt perspektiv impliserer at utelatelsene ikke er tilfeldige, men bør forstås som sentrale bestanddeler i selvbilder der nasjonalstaten framstilles som ufeilbarlig (Keskinen mfl. 2009; Loftsdóttir og Jensen 2012).

Formålet med denne artikkelen er å utforske hva det å synliggjøre unnlaterer i framstillingen av norsk historie og samfunn kan tilføre kritisk tenkning i og om samfunnsfaget. Hvordan kan anerkjennelsen av Norges bidrag til kolonialisme og rasisme gi elevene bedre forståelse av maktstrukturer og forhold i dagens samfunn? Kan bevisstgjøring om det vonde gjøres uten å frata elevene håp og framtidstro? Den analytiske rammen i artikkelen er post- og dekoloniale perspektiver. Vi bruker post- og dekoloniale perspektiver som samlebetegnelse på teorier som muliggjør analyser av *kolonialitet*. Kolonialitet beskriver hvordan kunnskapssynet og maktrelasjonene som ble til under den europeiske kolonitiden, fortsatt former dagens samfunn og kunnskapsproduksjon (Quijano 2000). Det handler om å forstå hvordan de historiske prosessene knyttet til europeisk kolonialisme har stor betydning for lokale og globale maktstrukturer i dag. Artikkelens forskningsspørsmål er: *Hvordan kan post- og dekoloniale perspektiver fremme kritisk tenkning i samfunnsfag?*

Vi tar i bruk empiriske eksempler for å illustrere sentrale teoretiske innsikter. Det empiriske grunnlaget består av fire caser, hentet fra to studier av undervisning i samfunnsfag på trinn 5–10 (Eriksen 2021; Jore 2022b). Analysen av casene viser at kritisk tenkning kommer til uttrykk i klasserommene blant annet gjennom elevenes evne til å stille spørsmål. Samtidig argumenterer vi for at muligheter for kritisk tenkning går tapt på grunn av manglende erkjennelse av kolonialitet. Formålet med artikkelen er ikke å framstille en allmenngyldig beskrivelse av kritisk tenkning i samfunnsfaget som sådan. Vi velger eksempler ut fra ønsket om å skape refleksjon omkring betydningen av kolonialitet. Vi anerkjenner at andre innsikter kunne ha blitt løftet fram fra det samme empiriske materialet, dersom formålet og det teoretiske perspektivet var et annet.

Videre i artikkelen foretar vi en gjennomgang av nordisk forskning på kritisk tenkning i skolen, før vi redegjør for post- og dekoloniale perspektiver som teoretiske

¹ Utdanningsdirektoratet definerer kjerneelement som “det viktigste faglige innholdet som elevene skal jobbe med i opplæringen”. Les mer: [Hva er kjerneelementer? \(udir.no\)](https://udir.no).

rammeverk. Deretter beskriver vi artikkelens empiriske grunnlag og metodologi. Imidlertid er det et vesentlig poeng at artikkelen ikke primært er ment som et empirisk bidrag, men heller en invitasjon til å utvide den didaktiske og teoretiske verktøykassa i samfunnsfagundervisningen. Videre diskuterer vi hvordan de fire empiriske casene på ulike måter viser hvordan muligheter for samfunnskritisk tenkning har gått tapt i klasserommet. Vi foreslår deretter fem didaktiske strategier, tuftet på post- og dekoloniale perspektiver, som kan være nyttige for å fremme kritisk tenkning. Vi argumenterer for at perspektiver på kolonialitet kan styrke den didaktiske verktøykassa for kritisk tenkning i samfunnsfag på flere måter. Perspektivene peker mot historisering av makt- og samfunnskritikk, perspektivmangfold i historieformidling, viktigheten av å vektlegge ambivalens og tvetydigheter, og strategier for imaginær tenkning om samfunn og framtid.

Hva vet vi om kritisk tenkning i samfunnsfag?

Analyser av kritisk tenkning i læremidler i samfunnsfag utgitt etter Kunnskapsløftet 2006 (LK06) argumenterer for at læremidlene presenterer *autoriserte samfunnsbilder* (Børhaug og Christophersen 2012). Autoriserte samfunnsbilder bidrar til å tilsløre urettferdige maktforhold og strukturer, og å framstille norske samfunnsforhold og institusjoner som ufeilbarlige (Røthing og Lorentzen 2017; Jore 2018). Flere bidrag løfter også fram at globale perspektiver er fraværende eller ukritiske (Børhaug 2021; Osler 2015; Vesterdal 2022). Studiene viser hvordan eurosentrisk og hvite majoritetsposisjoner blir normative i undervisningen. Slike beskrivelser privilegerer majoritetsselevers perspektiv, noe som også har konsekvenser for om undervisningen kan omtales som likeverdig (Jore 2022b). I nordisk sammenheng har det vært argumentert for at både finske (Mikander 2015), svenske (Ideland og Malmberg 2014) og islandske (Loftsdóttir 2009) læremidler reproducerer ideen om et overlegent, vestlig «vi».

Koloniale maktforhold har i liten grad vært ansett som viktig for å forstå norsk historie og samfunn (Bangstad og Sandset 2019). Kjerland og Berthelsen (2014) peker på usynliggjøring av hvordan norske skipseiere, handelsfolk og diplomater bidro til og tjente på europeisk kolonial ekspansjon i Afrika og stillehavsområdene. Engevold (2022) løfter fram den lite omtalte historien om hvordan norske handelsmenn deltok i transatlantisk slavehandel, og betydningen dette hadde for rasisme i Norge. Selv om det i historiefaget har blitt diskutert hvorvidt og på hvilke måter kolonialisme er et godt begrep for å beskrive samisk historie, er det liten tvil om at vesentlige sider ved denne historien må forstås på bakgrunn av koloniale relasjoner (Olsen 2022). Intervju- og lærebokstudier viser at framstillinger av samiske forhold og samisk historie i undervisning ofte er forenklete og stereotype og i liten grad ansvarliggjør den norske staten for overgrep mot samene (Eriksen 2018a; Gjerpe 2021; Røthing 2017). Fraværet av kolonialitet kommer også til uttrykk ved at rasisme ikke framstår som relevant for å forstå det norske samfunnet (Fylkesnes 2019; Åberg 2022). Dette står i sterk kontrast til mange elevers erfaringer med rasisme i skolen (Unicef 2022).

Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas (2019) argumenterer for at kritisk tenkning om samfunnsforhold forutsetter utvikling av elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuellet. Dette innebærer, ifølge Lim (2015, s. 15), å trene elevene i å se hvordan deres liv er forbundet med andres i aktuelle samfunnsproblemer. En slik konseptualisering av kritisk tenkning tar utgangspunkt i hvordan forskjeller knyttet til klasse, rase, seksualitet, kjønn og koloniale maktforhold skaper sosiale virkeligheter. Flere forskningsbidrag påpeker at samfunnsfaget i liten grad inviterer til at elevene kan forstå seg selv i større sosiale eller politiske sammenhenger, eller inviterer til systemkritikk (Børhaug 2021; Sæther 2017). Bærekraftsbegrepet vektlegger ofte individuelle livsstilsendringer og teknologi heller enn systemendring. Slik kan undervisningen bidra til avpolitiserende, forenklete og ahistoriske framstillinger av samfunnsutfordringer (Ott 2019). Dermed er det et viktig signal at det nye kjerneelementet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* fra 2020 løfter fram at «Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 2). Kjerneelementet peker mot en system- og strukturorientert forståelse av kritisk tenkning og aktualiserer relevansen av kolonialitet.

Hva er post- og dekoloniale perspektiver?

Post- og dekoloniale teorier springer ut av ulike samspill mellom sosiale bevegelser og intellektuelle retninger som har motsatt seg europeisk kolonialisme. Viktige inspirasjonskilder er urfolksstudier, svart og interseksjonell feminisme, latinamerikansk antikolonial sosiologi og antirasistiske perspektiver (Eriksen og Svendsen 2020). Vitenskapsteoretisk kan teoriene forstås i sammenheng både med post-strukturalisme og med kritisk teori i tradisjonen fra marxisme og Frankfurterskolen. Innen kritisk teori kan ikke kunnskapens kvalitet ses isolert fra dens relevans for sosial rettferdighet (Denzin og Lincoln 2018, s. 98). Samtidig er et sentralt bidrag fra post- og dekoloniale perspektiver en kritikk av hvordan kritisk teori er eurosentrisk og i liten grad bidrar til å synliggjøre andre perspektiver eller å utfordre rammene for kritikk (Santos 2018, s. 26).

Begrepene postkolonial og dekolonial er ikke gjensidig utelukkende og brukes i praksis ofte om samme teoretikere (Davis og Walsh 2020). Det finnes likevel noen distinksjoner som gjør at det er nødvendig å operere med begge begrepene som idealtyper. Distinksjonene handler delvis om geografiske og historiske utgangspunkt og tidvis om ulikt analytisk fokus. Postkoloniale studier knytter seg til tradisjonen etter Edward Saids *Orientalisme* (1979), samt den indiske skolen *Subaltern studies*, assosiert med Ranajit Guha (1982) og Gayatri Chakravorty Spivak (1988). Postkoloniale studier har særlig vært opptatt av å utforske konsekvensene av kolonisering i Afrika og Asia på 1800- og 1900-tallet. Postkolonial teori løfter fram hvordan koloniale relasjoner reproduseres i form av diskurser som framstiller ikke-hvite mennesker som andregjorte, umyndiggjorte og eksotiske. Dette danner grunnlag for hierarkiske forestillinger som

framstiller «oss» som ulike fra og overlegne i forhold til «de andre». De sosiale prosessene der rase i form av forestillinger om hudfarge, etnisitet, kultur eller religion reproduseres og gjøres gjeldende for menneskers identitet, kalles rasialiseringer (Bangstad 2017). Dekoloniale perspektiver bygger på tradisjonen fra den søramerikanske *Modernity/coloniality school*², assosiert med tenkere som Anibal Quijano (2000) og Walter Mignolo (2012), samt urfolksstudier (Smith 2010). Et viktig utgangspunkt for analyser i denne tradisjonen er Quijanos begrep «coloniality of power» (2000, s. 16). Begrepet viser til hvordan kolonialiteten er nedfelt i den globale kapitalismens materielle strukturer tuftet på et rasistisk verdensbilde.

En vesentlig innsikt fra *Modernity/coloniality school* er skillet mellom kolonialisme og kolonialitet. Europeisk *kolonialisme* viser til vestlige lands politiske, økonomiske og kulturelle erobring av og kontroll over territorier og befolkningsgrupper i andre deler av verden. *Kolonialitet* beskriver de underliggende filosofiske, religiøse, politiske og rasistiske logikkene som muliggjorde denne politikken, og som fortsatt er virksomme i dag (Danbolt 2018). Da europeiske land fra 1400-tallet og utover koloniserte store deler av verden, brakte de med seg en virkelighetsoppfatning der de så seg selv som overlegne. I dette bildet framstilles Europa som driver av historien og normen for sivilisasjon, og andre kulturer og folk blir posisjonert som «mindre utviklet» (Andreotti 2011b, s. 385). Kolonialitet kommer i dag til uttrykk gjennom global arbeidsdeling og lokalt gjennom rasistiske strukturer for tilhørighet i nasjonalstater. Utviklingen av europeisk modernitet, industrialisering og økonomisk dominans var tuftet på kolonialismens grove utbytting og overgrep. Mignolo (2007, s. 39) påpeker derfor at kolonialitet er sammenvevd med modernitet – vi kan ikke forstå moderne samfunn uten å snakke om kolonialitet.

En kritikk som ofte reises mot post- og dekoloniale perspektiver, er at de kan lede til en forvitring av ideen om sann kunnskap. Hvis vi skal anerkjenne et mangfold av perspektiver på kunnskap hvordan kan vi da vurdere om noe er gyldig? Dersom man anvender post- og dekoloniale perspektiver på forenklete måter, kan det lede til en slik naiv relativisme. Denne utfordringen gjelder særlig dekoloniale perspektiver, som i mindre grad enn postkoloniale tilbyr verktøy for selvkritikk (Andreotti 2011b). Det er derfor vesentlig å påpeke at ingen av tradisjonene avviser ideen om kriterier for god kunnskap. Det som avvises, er vestlig-europeisk vitenskap og tilhørende perspektivers påståtte monopol på objektivitet (Santos 2018, s. 45). Kriterier for god kunnskap om samfunnsforhold knyttes til skjæringspunktet mellom pragmatikk og menneskeverd: Kunnskapens kvalitet må ses i sammenheng med dens anvendbarhet og relevans. De dekoloniale perspektivene argumenterer videre for at dersom eksistensen av fundamentalt ulike perspektiver skal tas på alvor, må grensene for vestlig epistemologi, altså hva vi kan få kunnskap om, og hvordan vi kan tilegne oss denne, anerkjennes (Gressgård 2022, s. 134).

² Dobbeltbegrepet *modernity/coloniality* viser til hvordan modernitet og kolonialitet ikke kan ses som adskilt (Quijano 2000).

I denne artikkelen trekker vi fram innsikter fra et utvalg post- og dekoloniale teorier som vi mener kan hjelpe oss å forstå betydningen av kolonialitet i en norsk kontekst. Utvalget er selvsagt ikke uttømmende. Vi vil derfor i det følgende ikke skille skarpt mellom teoriretningene, men bruke begrepet *analyser av kolonialitet*.

Analyser av kolonialitet og implikasjoner for kritisk tenkning

Analyser av kolonialitet løfter fram både politiske og epistemologiske spørsmål (Bangstad og Sandset 2019). Politiske spørsmål er for eksempel knyttet til representasjon av flere perspektiver og stemmer i undervisning, på pensumlister og i forskning. Epistemologiske spørsmål er ofte knyttet til sammenhenger mellom makt og kunnskapsproduksjon. Hvem bestemmer hva som er sant, og hva som regnes som god kunnskap? Samfunnsfaget er et sentralt fag for forvaltning av kunnskap om historie og samfunn i den norske skolen. Analyser av kolonialitet reiser derfor kritiske spørsmål omkring fagets innhold. Eksempler på slike spørsmål er hvem som får fortelle historien om Norge eller verden, og hvilke og hvem sine perspektiver som inkluderes eller utelates. Samtidig fokuserer også analyser av kolonialitet på kritisk tenkning mer overordnet gjennom å problematisere hvordan kunnskap blir til.

Kritisk tenkning er knyttet til å skille mellom gyldige og ugyldige antakelser og kan slik forstås som normativ ved at den forutsetter kriterier for god tenkning (Bailin og Siegel 2003). Dette aktualiserer det Foucault (2006) omtaler som episteme. Episteme viser til rammer for gyldig kunnskap. Disse rammene styrer hva vi kan tenke og si i bestemte kontekster. Analyser av kolonialitet beskriver hvordan europeere i opplysningstiden konstruerte ideen om universelle kunnskapsregimer forankret i egne vitenskapelige metoder. På tross av at denne kunnskapen ble skapt fra et partikulært ståsted, ble den framstilt som en universell målestokk for resten av verden (Smith 2010). Et sentralt poeng i analyser av kolonialitet er videre at fravær av kunnskaper assosiert med minoriteter, urfolk og det globale sør ikke er tilfeldig, men resultat av en strategisk, sanksjonert uvitenhet (Spivak 1999). Europeerne koloniserte ikke bare landområder, men også episteme gjennom å gi seg selv definisjonsmakt over vitenskapen. At det moderne europeiske opplysningsprosjektet var uttalt antiautoritært, samtidig som det understøttet kolonialisme og rasisme, synliggjør relevansen av kolonialitet (Alcoff 2007, s. 81).

Maldonado-Torres (2004, s. 30) argumenterer for at kolonialitet fører til *epistemisk blindhet* overfor andre tradisjoner enn den vestlige. Epistemisk blindhet gjør det umulig å anerkjenne kunnskap som gyldig dersom den forholder seg til andre kunnskapsregimer. Kritikken av epistemisk blindhet innebærer ikke en avvisning av et vestlig-moderne perspektiv på kunnskap, men en avvisning av denne kunnskapens antatte hegemoniske posisjon (Maldonado-Torres 2004). Et eksempel er hvordan norsk statsforvaltning i liten grad verdsetter samisk erfaringsbasert kunnskap, *árbediehtu*, i konflikter om forvaltning av fiske- og beiteressurser. *Árbediehtu* innbefatter kunnskap som er basert på mange hundre års kontekstspesifikke forståelser av bærekraftig naturforvaltning i Sápmi (Benjaminsen, Eira og Sara 2016). Denne kunnskapen kan imidlertid ikke enkelt måles innenfor en vestlig-moderne vitenskapsramme. Dermed

oppnår den ofte ikke status som faktisk kunnskap, for eksempel i beslutningsgrunnlaget for landforvaltningssaker, men framstilles heller som tradisjon.

En konsekvens av de koloniale analysene er at vi ikke bare må tenke kritisk om kunnskap, men også om kunnskapsproduksjon. Mignolo (2012) løfter fram hvordan kritisk tenkning har særlig gode betingelser der ulike perspektiver møtes. Da kan det oppstå spenninger hvor det som epistemologisk tas for gitt og er blindsoner, utfordres eller slå sprekker. Denne formen for kritisk tenkning omtaler Mignolo som «border thinking» (2012, s. 64), her oversatt som *grenselandstenkning*. Å tenke i og om grenselandet handler om å muliggjøre kritisk refleksjon om rammene for kunnskap, gjennom ny eller utfordrende kunnskap.

Eksepsjonelle forestillinger om det norske

Analyser av kolonialitet bidrar til å problematisere moderne institusjoner som selvsagte forståelsesrammer. Et sentralt eksempel er kritikk av nasjonalstaten som gitt utgangspunkt for analyser av historie og samfunn (Kjeldstadli 2009). I nordisk sammenheng har det vært påpekt hvordan nordiske land oppfatter og framstiller seg selv som eksepsjonelle (Loftsdóttir og Jensen 2012). Nasjonal eksepsjonalisme handler her om å selektivt framheve gode sider ved nasjonalstaten og usynliggjøre problematiske sider ved dens historie eller samtid. Gullestad (2006) viser hvordan Norge ofte framstilles som offer for, heller enn medvirkende til, krig og kolonialisme. Et eksempel er vektlegging av okkupasjonstiden under andre verdenskrig uten å synliggjøre Holocaust i Norge (Corell 2021). Denne artikkelen er et bidrag til en tematisering av problematiske sider ved norsk historie og selvforståelse. Tematikken kan sies å være lite omtalt, men økende i omfang innenfor utdanningsforskningen det siste tiåret (Fylkesnes 2019; Røthing 2015; Svendsen 2014; Vesterdal 2022; Åberg 2022).

Allerede på starten av 2000-tallet påpekte Gullestad at rasisme i Norge har blitt forstått som et historisk tilbakelagt fenomen. Dette har blitt bekreftet i undersøkelser av læreplaner (Røthing 2015), læremidler (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014) og undervisning (Eriksen 2021; Svendsen 2014). Et annet aspekt ved eksepsjonalisme i forskning om de nordiske landenes globale engasjement (Loftsdóttir og Jensen 2012) er forestillingen om at «vi» i Vesten hjelper folk i andre deler av verden, uten å ta innover oss hvordan moderne globalisering viderefører global sosial ulikhet (Eriksen 2018b; Ideland og Malmberg 2014).

Eksepsjonalisme kommer også fram i forestillinger om Europas og Vestens overlegenhet (Chakrabarty 2008). Som en måte å nyansere og utvide de eurosentrisk historiefortellingene på argumenterer Chakrabarty (2008) for å provinsialisere Europa. Det vil si at en behandler europeisk historie på lik linje med andre områdehistorier – som partikulære framstilling. Chakrabartys (2008, s. 45) visjon er et historiefag som bevisst synliggjør undertrykkende praksiser gjennom selve strukturene i fagets narrative og diskursive former. Sentralt i denne analysen er hvordan faget virker sammen med narrativer om gode medborgere til å assimilere mennesker inn i nasjonalstatlige prosjekter. Nasjonalstaten fungerer som utgangspunkt for grensedragnings når det gjelder hvilke medborgere som regnes å være innenfor og utenfor. Ifølge Ahmed (2014)

kan slik grensdragning også reprodusere rasistiske strukturer gjennom en affektiv økonomi, der emosjoner binder individer sammen i større fellesskap, som ofte avspeiler ideer om rasemessige skillelinjer.

Oppsummert kan vi si at analyser av kolonialitet tilbyr ulike innganger til å forstå hvorfor noen fortellinger og perspektiver blir tatt for gitt i framstillingen av historie og samfunn, mens andre blir utelatt. Gjennomgangen av forskning på det norske samfunnsfaget synliggjør en tydelig tendens til utelatelser av Norges koloniale arv og rasisme. Etter en redegjørelse for artikkelens metodologiske og analytiske utgangspunkt vil vi analysere noen empiriske eksempler i lys av kolonialitet.

Metodologi og materiale

Studiene denne artikkelen er basert på, plasserer seg innenfor en kritisk etnografisk tradisjon (Kincheloe, McLaren, Steinberg og Monzó 2018, s. 249ff). I denne tradisjonen er validitet sammenvevd med formålet om å skape kritisk bevissthet og å fremme sosial rettferdighet. Dette innebærer at det samfunnskritiske formålet med forskningen styrer metodiske valg i større grad enn forhåndsbestemte metodologiske retningslinjer (Santos 2018, s. 147ff). Forskningsdesignet er derfor ofte eksplorerende og dynamisk. Innenfor kritisk etnografi er det et sentralt poeng at all kunnskapsproduksjon formes, bevisst eller ubevisst, av teori, forforståelser og forskerens standpunkt (Kincheloe mfl. 2018, s. 244). Nøytralitet eller apolitisk kunnskap er derfor verken mulig eller et mål (Culhane 2017).

De empiriske eksemplene som drøftes i artikkelen, er hentet fra to eksplorerende doktorgradsstudier av samfunnsfagundervisning på trinn 5–10, gjennomført i perioden 2016–2018. Eriksen (2021) undersøkte kolonialitet i medborgerskapsutdanning på mellomtrinnet, og Jore (2022b) undersøkte konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen. Utfordringer knyttet til samfunnsfagets mulighetsrom for kritisk tenkning om samfunn og historie var sentrale funn i begge studiene. I tråd med en kritisk etnografisk tilnærming (Kincheloe mfl. 2018) er datamaterialet innhentet gjennom et mangfold av metoder, herunder analyser av læreplaner og læremidler, observasjon av undervisning, semistrukturerte intervjuer med lærere og elever og design og utprøving av undervisningsopplegg. Eksemplene i denne artikkelen er hentet fra observasjoner av undervisning og intervjuer med lærere. Skolene var plassert på det sentrale Østlandet (trinn 5–7) og på Vestlandet (trinn 8–10).

Vi bruker her etnografibegrepet slik det ofte gjøres i utdanningsfeltet, der det ikke stilles samme krav til omfang av feltarbeid, og stor grad av metodetriangulering er vanlig (Hammersley 2006; Kincheloe mfl. 2018). Feltarbeidet på Østlandet ble gjennomført av Eriksen gjennom skoleåret 2017 og besto av observasjoner av undervisning og intervjuer med lærere (21) og elever (19). Utvalget besto av totalt 12 klasser på mellomtrinn, og varigheten av samarbeidet varierte fra en enkeltstående undervisningsøkt til jevnlig besøk gjennom hele skoleåret 2017 på to av skolene. Eksemplene i denne artikkelen er hentet fra de to sistnevnte skolene. Feltarbeidet på Vestlandet ble gjennomført av Jore på en ungdomsskole i en av regionens større byer og varte fra april til oktober 2016 med et opphold i sommerferien. Jore fulgte tre klasser

på 8. og 9. trinn og observerte i alt 44 timer undervisning. Denne perioden ble etterfulgt av en periode med elevintervjuer (36), som ble gjennomført på skolen.

Analytisk tilnærming

Den analytiske tilnærmingen i denne artikkelen bygger på *talende case* (Andreotti 2011a, s. 91; Mitchell 1984). Å arbeide med talende case innebærer å ta i bruk empirisk fortettede eksempler som er særlig godt egnede til å synliggjøre teoretiske poeng. En annen måte å beskrive slikt arbeid på er at vi bruker empiri til å *tenke med teori*, slik at skillet mellom disse nivåene oppheves (Jackson og Mazzei 2013, s. 261). Det empiriske materialet i de to prosjektene ble opprinnelig analysert gjennom en abduktiv tilnærming, der det teoretiske rammeverket ble justert i møte med empirien (Alvesson og Sköldberg 2017, s. 13). For denne artikkelen er de talende casene valgt ut fordi de støtter opp under en bestemt teoretisk posisjon. Dette er i tråd med Mitchells (1984) argument om 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 (s. 239).

Casene som drøftes i denne artikkelen, ble valgt ut fra formålet om å synliggjøre hva analyser av kolonialitet kan tilføre samtalen om kritisk tenkning i samfunnsfag. Vi gjør en overordnet analyse av materiale fra våre doktorgradsarbeider og tar i bruk eksempler som primært er hentet fra publiserte arbeider (Eriksen 2018b; 2021; Jore 2018, 2022). At casene beskrives som talende, innebærer at de egner seg ekstra godt til å illustrere teoretiske poeng som vi diskuterer i artikkelen. Casene eksemplifiserer likevel gjennomgående tendenser i materialet i de to studiene som helhet.

Å arbeide med talende caser er særlig relevant i utdanningsfeltet. Konkrete eksempler er viktige byggesteiner for å trene situasjonsbetenget refleksjon og å utvikle pedagogisk klokskap (Biesta 2014). Talende caser som tematiserer kolonialitet, kan skape kritisk bevissthet rundt skjulte forestillinger i undervisningsmaterialet. De kan også bidra til maktkritiske refleksjoner rundt kunnskapsproduksjon i lærerutdanninger og lærerkollegier. I det følgende presenterer vi talende caser fra vårt empiriske materiale som innganger til å diskutere dette.

Case 1: Nasjonal eksepsjonalisme

I et prosjektarbeid har 8. klasse fått i oppgave å lage en brosjyre om Grunnloven av 1814 fram mot 17. mai. Læreren starter prosjektet med å si at det er viktig at elevene selv tar grep om stoffet, og oppfordrer dem til å benytte andre kilder enn læreboka. Den ene elevgruppa som velger å skrive om jødeparagrafen og møtes av lærerens råd om å unnlate å skrive om den. I en opphetet diskusjon argumenterer læreren for at jødeparagrafen er irrelevant for å forstå Grunnloven, på tross av at paragrafen trekkes fram i lærebokas

framstilling. I stedet rådes elevene gjentatte ganger til å skrive om hvordan den norske grunnloven tok opp i seg, og var inspirert av, den amerikanske og den franske grunnloven, og å vektlegge prinsippene om folkesuverenitet, maktfordeling og ytringsfrihet. Etter diskusjonen tar elevene avsnittet om jødeparagrafen ut av brosjyren. De begynner å forfatte et avsnitt om hvordan Grunnloven tok opp i seg arven fra den amerikanske revolusjon og den franske grunnloven (Jore 2018).

Denne casen kan brukes til å belyse flere aspekter ved kritisk tenkning i klasserommet. For det første er det et eksempel på hvordan elevene spontant søkte etter å problematisere det tradisjonelle narrative om Grunnloven av 1814 som uforbeholdent demokratisk. Ryen (2019) påpeker i en studie av arbeid med kritisk tenkning i klasserommet at det ikke alltid er enkelt å stimulere evnen til å problematisere hos elevene. Det er derfor gode grunner til å løfte fram deres kritiske initiativ. Når læreren i denne situasjonen ikke gjorde dette, var det sannsynligvis fordi hen ønsket å få elevene til å se hvordan den norske grunnloven sto i sammenheng med andre grunnlover av sin tid, et godt historiedidaktisk prinsipp. Samtidig framstår 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, endte opp som en paragraf som markerte religionsforbud for munk og jesuittordener og nektet jødene adgang til riket (Harket 2014; Loga 2014). Elevenes ønske 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 disse ble videreført.

For det andre synliggjør casen hvordan arven fra den franske og den amerikanske revolusjon får en sentral plass fortellingen om den norske grunnloven av 1814. De demokratiske ideene og idealene for moderne vestlige demokratier om folkesuverenitet, maktfordeling og ytrings- og religionsfrihet blir slik plassert som en del av opplysningstidens rasjonalitet (Andreotti 2011a; Keskinen 2009). Ideen om demokrati knyttes til utvikling av vestlig modernitet. Gjennom lærerens framheving av likhetene med framveksten av demokratiene i USA og Frankrike etableres Norge som vestlig. Det som ikke synliggjøres, er kolonialismens betydning både for dannelsen av den amerikanske union og det franske nasjonalprosjektet, og andre geografiske og kulturelle tradisjoners bidrag til utviklingen av demokrati også i førmoderne tid (Herbjørnsrud 2016). Slik skriver den eksepsjonelle framstillingen av den norske grunnloven av 1814 seg inn i en fortelling hvor vestlige demokratier framstilles som overlegent rasjonelle (Browning 2007).

For det tredje kunne tematisering av jødeparagrafen i undervisning om Grunnloven av 1814 ha vært en inngang til å problematisere minoriteters posisjon i Norge, både historisk og i dag (Harket 2014). Minoriteter har til ulike tider blitt utsatt for kontroll, overgrep og eksklusjon av den norske stat, og disse historiene har vært med på å forme dagens samfunn. Dersom slike historier ikke anerkjennes, konstrueres et eksepsjonelt bilde av et vestlig demokrati, der moderne rettsstatsprinsipper, inklusjon, likestilling og likeverd vises fram som sentrale verdier, mens eksklusjon og kontroll av minoritetsgrupper ikke erkjennes.

Case 2: Kritisk tenkning og forestillinger om «de andre»

I elevintervjuene Jore (2022a) gjennomførte i 2016, kom en rekke samfunnsaktuelle politiske temaer opp som eksempler på hva elevene ønsket å lære mer om. Terror var et av disse temaene, noe som var knyttet til at det i løpet av det foregående året hadde vært flere terrorangrep i regi av Den islamske stat (IS). Elevenes kunnskaper om terror framsto som svært begrensede, men temaet bekymret dem (Jore 2022a, s. 77). I intervjuene knyttet elevene i all hovedsak terror til radikaliserede muslimer og IS. IS-terroristen framsto som en fryktfigur i elevenes forestillinger, mens den høyrenasjonalistiske terroren som rammet Norge 22. juli 2011, i stor grad var fraværende. Elevenes forestillinger om terror og terrorister må forstås i lys av den massive mediedekningen av terrorangrep i denne perioden. Samtidig kan elevenes forestillinger fortolkes som uttrykk for stereotype oppfatninger der islam og muslimer kobles sammen med islamisme, og muslimer ses på som potensielle terrorister (Jore 2022a, s. 77–80). Slike koblinger kan bidra til å tillegge grupper negative egenskaper basert på mangelfull informasjon og feilaktige generaliseringer. Elevenes forestillinger må derfor ikke primært forstås som fordomsfulle eller rasistiske, men kan sies å representere rasialiserte diskurser (Andersson 2022, s. 88). De kan forstås som elevenes forsøk på å navigere innenfor diskursive rammer der slike skjevframstillinger preger medierepresentasjoner og diskusjoner i offentligheten (ibid, s. 8).

Intervjuene peker mot en ambivalens som oppstår i det terror ses som en motpol til, og dermed ikke kan assosieres med, det norske (Myrdahl 2014). Dette er på tross av at høyreekstrem nasjonalistisk ideologi og tanker om hvit overmakt lå til grunn for terrorangrepene 22. juli. Slik sett kan man argumentere for at responsen etter 22. juli revitaliserte en norsk selvforståelse knyttet til godhet (Andersson 2012). Nordmenn ble konfrontert med at gjerningsmannen «var en av oss», samtidig som ikke-hvite nordmenn ble brukt i iscenesettelsen av et mangfoldig og fargerikt nasjonalt selvbylde. Samtidig reaktualiserte responsen i tiden før gjerningspersonens identitet var avklart, den muslimske terroristen som fryktfigur.

Den tette koblingen mellom islam og terror kan forstås i lys av det Toft (2021) kaller fakta-resistente fordommer. Slike fordommer endres ofte ikke i møte med kunnskap, da grensarbeid mellom «oss» og «de andre» er affektivt forankret i forståelsen av egen identitet og tilhørighet i et nasjonalt fellesskap. Tiltak i utdanningsfeltet for å forebygge ekstremisme og radikalisering, også etter 22. juli, var eksplisitt knyttet til radikal islam og økende mangfold relatert til innvandring (Eriksen 2021, s. 22). Bakgrunnen for og hendelsesforløpet knyttet til 22. juli ble derimot lite tematisert i skolens undervisning (Anker & Von der Lippe 2017). LK20 åpner for kritiske undersøkelser av terror. Det tverrfaglige emnet *demokrati og medborgerskap* vektlegger at: «Samfunnsfaget skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingene i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette» (Utdanningsdirektoratet 2020, s. 4). Dette innebærer at høyreekstrem terror bør få større oppmerksomhet. Det er likevel ikke selvsagt at undervisningen synliggjør koblingene mellom høyreekstrem terror, nasjonalistisk ideologi og aspekter av norsk nasjonal identitet, da undervisning om

nasjonal identitet ofte bygger på eksepsjonelle forestillinger og narrativer (Jore 2018). Samfunnsfaget åpner imidlertid for andre innganger til å jobbe med et tema som terror. Eksempelvis kan faget bidra til å motvirke stereotypier dersom man kritisk undersøker mediernes framstillinger av terror som noe som utføres av “den andre” (Jore 2022, s. 83).

Case 3: Illusjonen om en universell vestlig epistemologi

Vi er i et klasserom på sjuende trinn, og elevene skal utforske slaveri. Læreren knytter historien om transatlantisk slavehandel på 1500-tallet til eksempler på slaveri i vår tid. Samtidig styrer læreboka samtalen i en annen retning. Informasjon om den transatlantiske slavehandelen rammes inn av et lærebokkapittel med overskriften “De store oppdagerne”. Læreren innleder for elevene og sier: «I dag skal vi lære om europeerne som oppdaget verden!» På et tidspunkt rekker en elev opp hånda og spør: «Men ... hvem oppdaget egentlig Norge?» Læreren nøler litt og svarer: “Jeg tror ikke egentlig at noen oppdaget Norge. Det er mer at forskjellige folk har levd her i tusenvis av år. Vi snakker vanligvis ikke på den måten om Europa.” (Eriksen 2021, s. 1).

Dette eksempelet viser på den ene siden elevens evne til å tenke kritisk ved å stille betydningsfulle spørsmål (Case 2005). Likevel klarer ikke læreren å fange opp mulighetene for kritisk tenkning som ligger i spørsmålet. Det er ikke overraskende. I lærebokas narrativ blir modernitetens framvekst, vestlig vitenskap og industrialisering presentert som en endeløs, lineær prosess av menneskelig framskritt. Læreboka nevner slaveri, men dette får nærmest form av et tillegg til den store fortellingen. Den grove utbyggingen og utslettelsen av folk, landområder og kulturer i andre deler av verden som gjorde utviklingen i Europa mulig, behandles ikke i særlig grad. Slik sett er det en ansats til synliggjøring av kolonialitet når læreren velger å starte undervisningen med å tematisere slaveri. Retningen samtalen tar, viser samtidig vanskeligheten i å frigjøre seg fra lærebokas diskursive rammer.

Poenget med eksempelet er selvsagt ikke at det ikke er *sant*: Fra et eurosentrisk perspektiv er det en ganske presis beskrivelse. En slik framstilling presenterer likevel historien fra et partikulært ståsted som samtidig framstilles som universelt. Lærers svar er derfor like flyktig som det er presist, når hen sier at “vi snakker vanligvis ikke på den måten”. Diskursen illustrerer hvordan moderne/kolonial epistemologi normaliserer det europeiske, hvite perspektivet. Nettopp dette gjør reproduksjonen av den unyanserte forestillingen om at europeere «oppdaget» verden og er drivere av historien (jf. Loftsdóttir 2009), logisk mulig. Læreren framstår litt uforberedt på elevens spørsmål og virker å mangle verktøy for å svare – hen påpeker snarlig at klassen må gå videre i boka. Elevens spørsmål blir re-kodet innenfor en moderne/kolonial epistemologi som «lukker» rommet for kritisk refleksjon.

I casen som er presentert over, er ikke bare konsekvensen at elevene sitter igjen med ensidig kunnskap – den har også en moralsk dimensjon. Mikander (2015) påpeker at ved å nevne den ekstreme volden som ligger i slaveri, i sammenheng med fortellinger om framskritt, legitimeres vold. Den epistemologiske ensidigheten følges også av en ontologisk ensidighet, der visse (brune og svarte) kropper fratras sin fulle

menneskelighet. Maldonado-Torres (2004, s. 30-34) argumenterer for at den epistemiske blindheten som preger slike påstått nøytrale framstillinger, hviler på rasisme. At brune og svarte mennesker ikke blir presentert som historiefortellere eller bærere av kunnskap, henger sammen med at de blir fratatt sin fulle menneskelighet gjennom en rasistisk logikk.

Case 4: Objektivitetens skjulte posisjonalitet

I intervjuer og samtaler med lærere på mellomtrinnet framsto det som et tydelig ideal å presentere ulike perspektiver på et tema, men samtidig å være «objektiv» i framstillingen (Eriksen 2018b). Blant informantene var det lærere som problematiserte undervisning med et eksplisitt fokus på eksempelvis rasisme som «ikke-nøytral» og «politisk», i motsetning til undervisning om andre temaer. Et interessant eksempel er hvordan flere lærere mente at læreren burde være tilbakeholden med å ytre noe om egne standpunkter; men dersom læreren er del av en minoritet, var holdningen at vedkommende burde tydeliggjøre sin posisjonalitet, fordi minoritetsposisjonen gjør vedkommende mindre nøytral.

Konstruksjonen av et partikulært standpunkt som mer nøytralt enn andre, kom særlig til uttrykk i observasjoner Eriksen gjorde av en undervisningsperiode på fire uker knyttet til Norges globale rolle når det gjelder bærekraftig utvikling og bistand. I en samtale med en lærer fortalte hen at det var viktig for vedkommende å presentere temaet så nøytralt som mulig. Læreren forklarte:

(...) Du har noen argumenter, da, for det mest idealistiske ville være å kutte all olje og gass med en gang ... og så det motsatte, å være bevisst på konsekvensene av en så idealistisk handling, de må forstå realistisk sett hva det betyr. Og de må forstå at rent faktisk vil det lede til mer forurensning i andre land som kanskje bruker kull istedenfor gass fra Norge, som er bedre, tross alt (Eriksen 2018b, s. 30).

Eriksen påpekte at hen nok ikke oppfattet framstillingen som nøytral, men heller på linje med gjeldende norsk politikk på feltet. Læreren gjentok at det nok går an å være idealistisk, som for eksempel Miljøpartiet de Grønne, men at en i klasserommet må formidle realisme. Begrepene «idealistisk» og «realistisk» ble her knyttet til rasjonelt i betydningen nøytral kunnskap. Denne forståelsen av rasjonalisme var igjen korresponderende med politisk status quo; ideen om at Norge skal slutte med olje- og gassutvinning, ble slik plassert som ikke rasjonell. Denne innrammingen av rasjonalitet var også koblet til framstillingen av Norge som eksepsjonell og et forbilde innen bærekraft.

Senere i undervisningen om temaet ble utdrag fra filmen *Before the Flood* (DiCaprio og Stevens 2016) brukt. Filmen viser den amerikanske skuespilleren Leonardo DiCaprio som FN-utsending for å observere konsekvenser av klimaendringer i verden. I en av situasjonene som ble vist i undervisningen, er DiCaprio i møte med den indiske miljøaktivisten Sunita Narain. Narain argumenterer for hvordan den virkelige utfordringen i møte med klimaendringer er forbruksmønstre i det globale nord. DiCaprio responderer med å fortelle Narain at nødvendige endringer i disse

forbruksmønstrene ikke er gjennomførbare. Framstillingen av de to aktivistene rekonstruerer forestillingen om det globale nord som lenger framme enn det globale sør. DiCaprio er posisjonert som bærer av rasjonalitet. Narain er engasjert og ivrig, men hennes innspill avfeies som irrasjonelle. Konstruksjonen av det globale sør som underordnet forsterkes videre av at lokale tilpasninger til klimaendringer i India framstilles som primitive.

Undervisningsperioden bød også på flere ansatser til kritisk tenkning fra elevene. Læreren vektla i intervju samtale bred elevdeltakelse som sentralt, og dette kom også tydelig til uttrykk i undervisningen. Hen inviterte til bidrag fra elevene både gjennom grupper, helklassediskusjoner og små øvelser underveis. Flere av elevene utfordret beskrivelsene av det globale nord og sør som mangelfulle. Et særlig interessant aspekt var derfor hvordan innrammingen av samtalen, særlig gjennom diskursene som ble tilbudt gjennom læremidler (lærebok, film), blokkerte for videre utforskning av kritiske spørsmål. På liknende måte som Narains perspektiv ble utdefinert av DiCaprio i filmen, ble ikke elevenes spørsmål gjort relevante i den gjeldende logikken for samtalen. Situasjonene kan slik tolkes som *avlæring* av kritisk tenkning hos elevene gjennom en *innlæring* av dominerende forståelsesrammer og diskurser.

Diskusjon og implikasjoner: (tapte) muligheter for kritisk tenkning

Som analysene av casene over viser, hjelper post- og dekoloniale perspektiver oss til å få fram hvordan kolonialitet fortsatt former historieformidling, kunnskapsproduksjon og samfunnsstrukturer i dag. Dette peker mot nødvendigheten av en kritisk tenkning som synliggjør koloniale relasjoner og sammenhenger mellom kunnskap og makt. I det følgende reflekterer vi videre over hvorfor vi mener muligheter for kritisk tenkning gikk tapt. Vi drøfter hvordan post- og dekoloniale perspektiver kan hjelpe oss å identifisere muligheter for kritisk tenkning i samfunnsfag. Avslutningsvis diskuterer vi kritikk av perspektivene.

Tapte muligheter for kritisk tenkning

Flere elever i våre studier viste det Santos (2018, s. 126) kaller *epistemologisk forestillingsevne*. Ved å stille overraskende spørsmål, sammenstille uventede perspektiver og undre seg åpnet elevene for å problematisere framstillingen av historiske og nåtidige hendelser. Elevenes spørsmål kunne i flere av situasjonene gitt muligheter til mer nyanserte bilder av hendelsene. I casen om Grunnloven kunne tematiseringen av jødeparagrafen ført til å anerkjenne hvordan eksklusjon av minoriteter var en sentral del av nasjonsbyggingsprosessen. En slik anerkjennelse kan være et startpunkt for å forstå hvordan bilder av «oss» og «de andre» preger forestillinger også i dag, slik casen om terror viste. I undervisningen om slaveri og europeiske «oppdagere» inviterte elevens spørsmål til samtale om hvordan den økonomiske utviklingen i Europa fant sted på grunn av grov utbytting av folk i andre deler av verden. I eksempelet med undervisning om Norges rolle i bærekraftig utvikling, kunne elevenes kritikk ha åpnet

for innsikt i hvordan globale maktforhold muliggjør vår livsstil på bekostning av klima og mennesker i det globale sør.

Når undervisningssituasjonene likevel ikke ivaretok mulighetene for kritisk tenkning, er det flere forhold som kan forklare dette. Lærerne jobber innenfor en rekke strukturelle rammer som påvirker deres handlingsrom, slik som læreplanens kompetansemål, tidspress og framstillinger i læremidler. Som Andreotti (2011b, s. 396) påpeker, preges moderne utdanningssystemer i stadig økende grad av krav om raske, forutsigbare og målbare læreprosesser. Slike rammer gir lite rom for å ta “omveier” via elevenes kreative initiativ. Dette var tydelig i eksempelet om slaveri, der læreren ikke tok seg tid til å dvele ved elevens spørsmål. En annen faktor er læremidlene. Tidspress gjør at lærerne er svært avhengige av læremidler, som ofte preges av mangelfullt grunnlag for kritiske tilnærminger til norske forhold (Børhaug 2014; Eriksen 2018a). Casene avspeiler også et gjennomgående syn på kunnskap som absolutt, og som slik sett avkrever klare svar fra lærerne. Gitt disse forutsetningene, hva må til for at lærerne kan ivareta mulighetene for kritisk tenkning?

Analysene av kolonialitet i casene synliggjør hvordan kunnskap rammes inn av diskurser som påvirker hvordan vi forstår verden. Diskursene setter slik rammer for hva vi klarer, og ikke klarer, å forestille oss. De regulerer hvilke fortellinger som får plass og legitimitet i undervisningen. Analyser av kolonialitet dreier seg derfor ikke om å rette pekefingeren mot hvem som har ansvaret for reproduksjonen av eurosentrisk, andregjørende diskurser. Det handler heller om erkjennelsen av at vi alle kan produsere slike diskurser, også uten å ha intensjoner om det (Andreotti 2011b). Det betyr samtidig at det er vanskelig å få øye på disse mekanismene dersom man ikke er kjent med innsiktene kolonialitet gir. I denne artikkelen argumenterer vi for at post- og dekoloniale perspektiver kunne muliggjort kritisk tenkning i situasjonene beskrevet i casene. I det videre skisserer vi fem eksempler på slike innganger til kritisk tenkning.

Didaktiske innganger til kritisk tenkning basert på post- og dekoloniale perspektiver

1. Kritisk tenkning med kolonialitet

Den mest åpenbare innsikten fra casene er nytten av å ta inn kolonialitet som konkret inngang til å forstå fagstoff i samfunnsfag. Dette betyr ikke bare kritisk tenkning *om*, men heller *med* kolonialitet. Det innebærer å bruke begrepet kolonialitet som et analytisk verktøy til å utforske ulike spørsmål som: Hvordan påvirker kolonihistorien samfunnet lokalt og globalt i dag? Hva synliggjøres når vi reflekterer over spørsmål i historie og samtid ut fra kolonialitet?

Et relevant eksempel er å ta utgangspunkt i kolonialitet når det gjelder rasisme. Dersom vi ikke trekker inn kolonialitet i forståelsen av rasisme, risikerer vi en snever og ahistorisk forståelse knyttet til individuelle hensikter og basert på kunnskapsmangel. Analyser av kolonialitet synliggjør hvordan rasismen historisk tjente et tydelig økonomisk og materielt formål, nemlig å legitimere kolonialismen og europeisk dominans (Quijano 2000). Denne historiserte forståelsen kontekstualiserer og

synliggjør blant annet hvordan maktstrukturene reproduseres sosialt og affektivt i dag gjennom forestillinger om «oss» og «de andre». Eksempelet om terror viser hvordan forestillinger om stereotyper som preger offentligheten, også preger elevenes forestillinger om terrorister som «de andre». Slik kan vi alle bidra til å reproducere rasialiserte strukturer og fordommer i diskurser, selv om få framstår som uttalte rasister.

Analysen av kolonialitet er også et utgangspunkt for å problematisere forestillinger om nasjonalstaten som er tatt for gitt, og naturaliseringen av vestlige institusjoner og demokratiforståelser. Herbjørnsrud (2016) påpeker at ideen om folkestyre ikke er et unikt vestlig konsept. Gjennom å historisere og kontekstualisere nasjonalstaten kan elevene få en forståelse av at denne er en relativt ny historisk konstruksjon. Det kan åpne for kreativ tenkning om hvorvidt nasjonalstaten er den beste rammen for samfunnsorganisering og demokrati. Hvordan ville det vært dersom nasjonalstaten ikke hadde blitt til? En inngang i dette arbeidet kan være å løfte fram aspekter ved nasjonale fortellinger som representerer brudd med idealer, slik elevene initierte i casen om Grunnloven. En annen mulighet er å se på tidlige eksempler på folkestyre fra andre kontekster enn den vestlige.

2. Kritisk tenkning om kunnskapsproduksjon

En kritisk tilnærming til epistemisk blindhet innebærer å fremme perspektivmangfold. Dette kan gjøres ved å utvide definisjonen av hvem som anerkjennes som kunnskapsprodusenter, i form av bevisst inkludering av minoriteter i lærebøker. Samtidig handler kritisk tenkning i post- og dekoloniale perspektiver også om å problematisere hva som teller som gyldig kunnskap, og hvem som definerer dette (Santos 2018). Casen med DiCaprio og Narain viser at kun representasjon av stemmer fra det globale sør i seg selv ikke er nok. I casen er en stemme fra det globale sør til stede, men hun presenteres likevel som mindre objektiv enn den vestlige stemmen. Flere av casene illustrerer umuligheten av å forestille seg samfunn og væren utover det vestlige subjektet, vestlige institusjoner og global kapitalisme innenfor en ukritisk kolonial ramme (Andreotti 2011b). Derfor trenger vi kritisk tenkning som ikke bare forholder seg til *doxa – kunnskapsinnholdet*, men også episteme – *rammene for hvordan kunnskap blir til og vurderes* (Foucault 2006).

Kritisk tenkning om kunnskapsproduksjon innebærer også en bevissthet om at all kunnskap er situert. Dette impliserer en geopolitisk forståelse av kunnskap (Andreotti 2011, s. 395) og å stille spørsmål omkring *hvor* en fortelling skrives fra, og hva det betyr for innholdet. Et eksempel på en slik strategi er Chakrabartys (2008) visjon om å provinsialisere Europa. Å provinsialisere Europa er ikke et endelig mål, men en stadig pågående intellektuell prosess som elever kan inviteres inn i. For samfunnsfagets, og særlig historiefagets, del innebærer dette blant annet å kontekstualisere historiske narrativer og å starte historien i andre deler av verden.

3. *Anerkjenne undervisningens normative karakter*

Post- og dekoloniale perspektiver utfordrer antakelsene om et skille mellom epistemologisk orientert kritisk tenkning og kritisk tenkning om samfunnsforhold ut fra normative vurderingskriterier (jf. Børhaug 2017). Ved å utelate analyser av kolonialitet risikerer undervisningen å tilby elevene så mangelfulle perspektiver på historiske hendelser og nåtidige samfunnsstrukturer at den i liten grad ivaretar kompetansemål i faget. Som casen om Grunnloven viser, ble det vanskelig å innlemme jødeparagrafen i fortellingen om dannelsen av den eksepsjonelle moderne nasjonalstaten. Utelatelsen kan bidra til å bygge opp en sanksjonert uvitenhet (Spivak 1999) som unntar nasjonalstaten fra kritikk. Ved å erkjenne og aktivt synliggjøre de vanskelige aspektene ved nasjonal historie kan man i større grad legge til rette for kritisk selvrefleksjon. Dette vil kunne bidra til forståelse av hvordan konstruksjonen av nasjonalstaten også i Norge medførte krav om enhet og renhet og slik sett la til rette for eksklusjon av minoriteter.

Sanksjonert uvitenhet har ikke bare konsekvenser for kvaliteten på kunnskapen, men også for likeverd. Casen om slaveri aktualiserer spørsmålet om hvordan undervisningen oppleves av elever som ikke identifiserer seg som hvite (mannlige) europeere. Hva slags subjektposisjoner tilbys, eller fratras, elevene? Framstillingen av ikke-hvite kroppar som passive objekter kan sies å bryte med skolens formål om å fremme menneske- og likeverd. Det er et paradoks at undervisning som forsøker å synliggjøre dehumaniserende maktstrukturer, ofte blir framstilt som *for normativ* (Boler og Zembylas 2003). Beskrivelser av Columbus og andre kolonister som «oppdagelsesreisende», uten å nevne at europeerne bedrev folkemord, kan ses på som et sterkt ideologisk valg (Zinn 2005). Post- og dekoloniale perspektiver inviterer til en bevissthet om at undervisning og valg av fagstoff alltid er normativt.

4. *Grenselandstenkning: Ambivalens, tvetydigheter og perspektivmangfold*

Flere av eksemplene vi har beskrevet i denne artikkelen, handler om situasjoner der rammene for narrativene utfordres av elevenes kritiske spørsmål. Disse situasjonene representerer «hot moments», der det kan ligge pedagogiske muligheter i spenninger og ambivalens. Samtidig er den pedagogiske verdien av slike situasjoner avhengig av lærerens evne til å oppdage dem (Eriksen 2021; Jore 2022). En strategi for å fange opp slike øyeblikk kan være grenselandstenkning (Mignolo 2012). Grenselandstenkning handler ikke nødvendigvis om å tenke *om* grensene, altså rammene for kunnskap, men å tenke *i* grenselandet. Dette fordrer blant annet å håndtere tvetydighet. Kan flere ting være sant samtidig? Hva skjer når motstridende kunnskaper møtes?

For å gå inn i grenselandstenkning må en bevisst oppsøke kunnskaper som er marginaliserte eller usynliggjorte. Dette innebærer å utfordre ideen om at vestlige perspektiver er universelle. For eksempel kunne elevenes undring om hvem som «oppdaget» Norge, i casen om slaveri ledet til en filosofisk samtale omkring hva slags menneskesyn som ligger i fortellingen om at noen oppdager andres landområder. Hva får vi ikke vite, slik fortellingen nå er formidlet? Hvordan ville denne fortellingen ha sett ut fra de kolonisertes side? Å jobbe videre med verdenskart som i stor grad springer ut av den samme konteksten, kunne stimulert kritisk tenkning omkring hvem som

definerer kartframstillinger, og hvordan det påvirker vårt syn på verden. Elevene kunne eksperimentert med andre framstillinger: Hvem har definert kartene i bøkene våre, og hvorfor er det på denne måten? Kan vi tegne opp kartet ut fra andre kriterier?

5. Kreativ og imaginær tenkning

Post- og dekoloniale perspektiver peker i stor grad mot en kreativ, kritisk tenkning om alternative måter å organisere menneskelige relasjoner og samfunn på. Det handler minst like mye om hvilke muligheter vi kan forestille oss, som hva vi ønsker å bryte ned. Mignolo og Walsh (2018) omtaler dette som det dekoloniale «otherwise»; selv om dekolonial kritikk kan oppfattes som total, er et hovedpoeng at den ikke tilbyr ferdige, totale løsninger, men inviterer til kreativ tenkning. Kan vi tenke oss en verden og måter å leve sammen på som er radikalt annerledes enn i dag? En slik tenkning kan i større grad invitere elevene til å være kunnskapsprodusenter. Hvordan kan elevenes kreative tenkning tilby kritiske innspill til læreren, politikere eller samfunnsorganisering? I en undervisningskontekst kan dette for eksempel dreie seg om å undersøke ulike konseptualiseringer av «det gode liv» utenfor vestlig-moderne forbrukersamfunn, eller imaginær tenkning om bærekraftige og sosialt rettferdige samfunn. I casen om bærekraft ville det for eksempel være interessant å bruke filmen *Before the Flood* som inngang til å se på alternative tilpasninger til klimaendringer. En tilgrensende strategi er kontrafaktisk tenkning om historie. Elevene kunne undret seg omkring: Hvordan ville verden i dag sett ut uten den europeiske koloniseringen?

Avsluttende refleksjoner

Overordnet reiser post- og dekoloniale perspektiver spørsmål om undervisningens og utdanningens formål. Post- og dekoloniale perspektiver peker mot prosjekter for utdanning som søker å være transformative med eksplisitte mål om sosial rettferdighet (Andreotti 2011b). Oppmerksomhet mot de alvorlige og dyptgående utfordringene de koloniale analysene synliggjør, kan overvelde elevene. Innenfor bærekraftdidaktikken har flere løftet fram spenningene mellom å være tydelig med elevene om alvoret om planetens tilstand, og samtidig gi elevene håp for å motivere til handling (Sæther 2019). Denne balansegangen er utfordrende. Å muliggjøre samfunnskritikk forutsetter likevel et møte med samfunnet *som det er* (Svendsen og Skotnes 2022, s. 160). Dersom demokratiundervisningen er idealisert eller virkelighetsfjern for elevene, kan det skape apati i møte med realiteter. Den kritiske tenkningen må derfor kombineres med et mulighetsspråk (Pashby og Sund 2020), slik at undervisningen tilbyr elevene et *informert håp*.

Post- og dekoloniale perspektiver tilbyr ikke ferdige løsninger, men åpner for problematisering av samfunns- og maktforhold gjennom analyser av kolonialitet. Som vist over tydeliggjør perspektivene sammenhenger mellom kritisk tenkning, samfunnsendringer og sosial rettferdighet (Lim 2015, s. 18). Vi argumenterer for at perspektivene, selv om de kan kritiseres, har mye å tilføre samfunnsfagundervisning som skal bidra til å fostre medborgere som kan håndtere vår tids komplekse

samfunnsutfordringer. På en måte dreier det seg om *kritisk tenkning om kritisk tenkning*. Som Santos (2018) sier: «Vi oppfatter verden som tilsynelatende komplett, fordi vår evne til å stille spørsmål ved den er svært begrenset» (s. 136). Nettopp ved å legge til rette og å skape rom for å stille spørsmål som utfordrer det som er tatt for gitt, finner vi det tydeligste bidraget fra post- og dekoloniale perspektiver til kritisk tenkning i samfunnsfag.

References

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. Andre utgave. Edinburgh University Press.
- Alcoff, L. (2007). Mignolo's epistemology of coloniality. *The New Centennial Review*, 7(3), ss. 79-101.
- Sköldberg, K. & Alvesson, M. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. Verso Books.
- Andersson, M. (2012). The debate about multicultural Norway before and after 22 July 2011. *Identities*, 19(4), ss. 418-427. doi:10.1080/1070289X.2012.684442
- Andersson, M. (2022). *Rasisme*. Fagbokforlaget.
- Andreassen, B. O. & Olsen, T. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Andreotti, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave.
- Andreotti, V. (2011b). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), ss. 381-397.
- Anker, T. & von der Lippe, M. 2017. Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 0 (4) ss. 261-272. doi:10.5617/pri.4478
- Sandset, T. and Bangstad, S. (2019). "Avkolonisering: en begrepskritisk gjennomgang," *Agora*, 37(3-4), ss. 227-238.
- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. I Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (red.) *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Oxford Blackwell Publishing, ss. 181-193.
- Benjaminsen, T. A., Eira, I. M. G. & Sara, M. N. (2016). *Samisk reindrift – Norske myter*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I Tryfonas, P. (red.) *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice*. Routledge, ss. 110-136.

Browning, C. S. (2007). Branding nordicity: Models, identity and the decline of exceptionalism. *Cooperation and Conflict*, 42, ss. 27-51.

Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), ss. 431-444. [doi:10.2304/pfie.2014.12.3.431](https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431)

Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I Solhaug, T. (red.) *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget, ss. 163-179.

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder*. Fagbokforlaget.

Chakrabarty, D. (2008) *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.

Case, R. (2005). *Bringing critical thinking to the main stage*. Canadian Education Association Canada.

Corell, S. (2021). *Likvidasjonen: historien om holocaust i Norge og jakten på jødernes eiendom*. Gyldendal.

Culhane, D. (2017). Imagining: An introduction. I Elliott, D. & Culhane, D. (red.) *A different kind of ethnography: Imaginative practices and creative methodologies*. University of Toronto Press, ss. 1-22.

Danbolt, M. (2018). Kunst og kolonialitet. *Kunst og Kultur*, 101(3), ss. 126-132.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5. utgave. Sage.

Davis, B. P. & Walsh, J. (2020). The politics of positionality: the difference between post-, anti-, and decolonial methods. *Culture, Theory and Critique*, 61(4), ss. 374-388. [doi:10.1080/14735784.2020.1808801](https://doi.org/10.1080/14735784.2020.1808801)

DiCaprio, L. & Stevens, F. (2016). *Before the flood*. Twentieth Century Fox Home Entertainment.

Eidsvik, E. (2012). Colonial discourse and ambivalence: Norwegian participants in the colonial arena in South Africa. I Loftsdóttir, K. & Jensen, K. (red.) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region*. Routledge, ss. 13–28.

Engevold, P. I. H. (2022). *Nordmenn i slavefart*. Humanist forlag.

Eriksen, K. G. (2018a). Teaching about the other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57-67. [doi:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697](https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697)

Eriksen, K. G. (2018b). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica*, 8(4), ss. 21-42.

Eriksen, K. G. (2021). "We usually don't talk that way about Europe ..." – *Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Sørøst-Norge.

Eriksen, K. G. & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education – Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), ss. 1-9.
doi:10.7577/njcie.3859

Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, ss. 12-29.

Foucault, M. (2006). *Ordene og tingene*. Det lille forlaget.

Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity*. Doktorgradsavhandling. OsloMet.

Gjerpe, K. K. (2021). Konseptualiseringen av «lærebok Sápmi». I Lippe, M. S. v. d. (red.) *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, Universitetsforlaget, ss. 295-319. doi:10.18261/9788215037417-2021-1

Gressgård, R. (2022). Interseksjonalitet og ignoranse: Fra synliggjøring til avkolonialisering. I Døving, C. A. (red.) *Rasisme*. Universitetsforlaget, ss. 121-135.

Guha, R. (1982). *Subaltern studies: writings on South Asian history and society: 1*. Oxford University Press.

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

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1:1, ss. 3-14. doi:10.1080/17457820500512697

Harket, H. (2014). *Paragrafen: Eidsvoll, 1814*. Dreyers forlag.

Herbjørnsrud, D. (2016). *Globalkunnskap*. Scandinavian University Press.

Ideland, M. & Malmberg, C. (2014). 'Our common world' belongs to 'Us': constructions of otherness in education for sustainable development. 55(3), *Critical Studies in Education*, ss. 1-18.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19(4), ss. 261-271.

Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education, (NJCIE) 2018*, 2(1), ss. 72-86. doi: 10.7577/njcie.2270

Jore, M. K. 2022. Terror, frykt og elevers politiske følelser. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.) *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 70-86.

Jore, M. K. (2022). *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen – en postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning*. Doktorgradsavhandling. Høgskulen på Vestlandet.

Keskinen, S. (red.) (2009). *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Ashgate Publishing Ltd.

Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. & Monzó, L. D. (2018). Critical Pedagogy and Qualitative Research. Advancing the Bricoulage. I Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (red.) *The SAGE handbook of qualitative research*, 5. utgave. Sage, ss. 235-260.

Kjeldstadli, K. (2009). Å evaluere evaluatørene. *Historisk tidsskrift*, 88(1), ss. 83-103.

Kjerland, K. A. & Bertelsen, B. E. (red.) (2014). *Navigating colonial orders: Norwegian entrepreneurship in Africa and Oceania*. Berghahn Books.

Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), ss. 4-23.

Loftsdóttir, K. (2009). Encountering Others in Icelandic Textbooks: Imperialism and Racial Diversity in the Era of Nationalism. I Helgason, T. & Lässig, S. (red.) *Opening the mind or drawing boundaries – History texts in Nordic schools*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge.

Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), ss. 119–130. doi:10.18261/issn.1504-2987 2017-02-02

Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*, 8(1), ss. 29–56. doi:10.1080/1360481042000199787

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), ss. 240–270. doi:10.1080/09502380601162548

Mignolo, W. (2007). ‘Coloniality and Modernity/Rationality’, *Cultural Studies*, 21(2–3), ss. 155–167.

- Mignolo, W. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Mikander, P. (2015). Colonialist “discoveries” in Finnish school textbooks. *Nordidactica*, 4, ss. 48–65.
- Mitchell, J. C. (1984). Case studies. I Ellen, R. (red.) *Ethnographic research: A guide to general conduct*, 1. Academic Press, ss. 237-241.
- Myrdahl, E. M. (2014). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July. *Social Identities: Whiteness and Nation in the Nordic Countries*, 20(6), ss. 486–500. doi:10.1080/13504630.2015.1004997
- Olsen, T. A. (2022). Dekolonisering som inngang til rasisme – et samisk eksempel. I Døving, C. (red.) *Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget, ss. 94-106.
- Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), ss. 244-274.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, ss. 30-49.
- Pashby, K. & Sund, L. (2020). Decolonial options and challenges for ethical global issues pedagogy in northern Europe secondary classrooms. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1), ss. 66-83. [doi:10.7577/njcie.3554](https://doi.org/10.7577/njcie.3554)
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), ss. 215–232. doi:10.1177/0268580900015002005
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, ss. 69-87.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Sandset, T. & Bangstad, S. (2019). Avkolonisering. En begrepskritisk gjennomgang. *Agora*, 3-4.
- Santos, B. d. S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Smith, L. T. (2010). *Decolonizing Methodologies*. Zed Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I Nelson, C. & Grossberg, L. (red.) *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press, ss. 271–315.

Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, Harvard University Press.

Svendsen, S. H. B. (2014). *Affecting change? Cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Svendsen, S. H. B. & Skotnes, C. E. (2022). Education beyond safety: Facilitating educational meetings between refugee and non-refugee youth. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 21(2). <https://orcid.org/0000-0001-9217-4945>

Sæther, E. (2017.) Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I Bakken, J. (red.) *Åpne dører mot verden*. Universitetsforlaget, ss. 216-231.

Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – Hva innebærer det? I Kvamme, O. A. & Sæther, E. (red.) *Bærekraftdidaktikk*, Fagbokforlaget, ss. 97-116.

Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer. Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I Von der Lippe, M. (red.) *Fordommer i skolen*. Universitetsforlaget, ss. 155-182.

Unicef (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* Oslo: Unicef. Tilgjengelig fra [daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf](https://www.unicef.no/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf) (unicef.no)

Utdanningsdirektoratet [UDIR] (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Vesterdal, K. (2022). 'De må våkne litt!' Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, ss. 12-28. doi:10.23865/ntpk.v8.3490

Zinn, H. (2005). *A people's history to the United States*. HarperCollins.

Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others. A critical investigation of "diversity" in two recent education policy documents. *Intercultural education*, 31(2), ss. 157-172. doi:10.1080/14675986.2019.1702294