

Frå norsk eksepsjonalisme til provinsialisering av det norske? Didaktiske mogelegheiter med postkoloniale perspektiv

Vidar Fagerheim Kalsås

Universitetet i Stavanger, Noreg

SAMANDRAG

Rasistiske strukturar i det norske samfunnet byggjer i dag på førestillingar om norsk eksepsjonalisme (Jensen & Loftsdóttir, 2012, s. 2) og manglande anerkjenning av nordisk kolonial medverknad (Vourela, 2009). Med inspirasjon frå postkolonial teori har tidlegare studiar av historieundervisninga i skulen peika på at undervisninga fører til at slike førestillingar blir reproduserte (Jore, 2018; Mikander, 2015; Rastas, 2012). Samstundes har det vore lite utforska kva didaktiske inngangar og perspektiv postkolonial teori kan gi historieundervisninga. Grunnlaget for denne artikkelen er at eg har lese nokre sentrale tekstar om postkolonial historieskriving (Chakrabarty, 2008; Guha, 1988; Spivak, 1988) med eit blikk for kva perspektiv og inngangar desse posisjonane kan gi for ei historieundervisning som siktar mot å utfordre førestillingar om norsk eksepsjonalisme og synleggjere fortidig nordisk kolonial medverknad. I artikkelen peikar eg på det didaktiske potensialet som ligg i nokre av desse perspektiva for ein norsk skulekontekst.

Nøkkelord: *postkolonialisme; rasisme; historieundervisning; norsk eksepsjonalisme; provinsialisering*

ABSTRACT

From Norwegian Exceptionalism to Provincializing the Norwegian? Didactical Possibilities With Post-Colonial Perspectives

Racism in Norwegian society is grounded in notions of Norwegian exceptionalism (Jensen & Loftsdóttir, 2012, s. 2) and a lack of acknowledgment of Nordic colonial complicity (Vourela, 2009). Previous studies of history education have used post-colonial theory to show that teaching history leads to reproducing such notions (Jore, 2018; Mikander, 2015; Rastas, 2012). However, little work has been done on what didactical potential and perspectives post-colonial theory can give to alternative ways of teaching history. The basis for this article is my reading of some central texts within post-colonial history writing (Chakrabarty, 2008; Guha, 1988; Spivak, 1988), and my exploration of what kind of perspectives and points of departure these texts can provide for an alternative

Korrespondanse: Vidar Fagerheim Kalsås, e-post: vidar.f.kalsas@uis.no

© 2024 Vidar Fagerheim Kalsås. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Kalsås, V.F. (2024). Frå norsk eksepsjonalisme til provinsialisering av det norske? Didaktiske mogelegheiter med postkoloniale perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk: Temanummer om utdanning og kolonialitet i Norden*, 10(3), 30–46. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5352>

history teaching, that aims towards challenging notions of Norwegian exceptionalism and render visible Nordic colonial complicity. The article highlights some of the didactical potential in these perspectives for history teaching in a Norwegian context.

Keywords: *post-colonial theory; racism; history teaching; Norwegian exceptionalism; provincializing.*

Mottatt: Juli, 2023; Antatt: November, 2023; Publisert: Mars, 2024

Innleiing

Våren og sumaren 2020 gjekk fleire tusen ungdomar i Noreg ut på gater og torg for å protestere mot rasisme, som ein del av ei internasjonal bølge med demonstrasjonar som responderte på rasistisk politivald i Sambandsstatane. Men det ungdomane i Noreg først og fremst var opprørte over og uttrykte motstand mot, var eigne røynsler og historier om rasisme i det norske samfunnet.

Ungdomar i Noreg, både dei som demonstrerte og dei som ikkje gjorde det, veks opp i eit samfunn der rasisme er ein verksam ideologi som på ulike måtar og i ulik grad påverkar livsverda deira. Den store majoriteten av desse ungdomane nyttar hovuddelen av ungdomstida si i skulen, som dermed også utgjer ein sentral arena der dei erfarer rasisme (Antirasistisk senter, 2017). Skulen har samstundes eit verdigrunnlag som er forankra i eit universelt menneskeverd, og skulen skal medverke til eit samfunn «tufta på ein inkluderande og mangfaldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg utgjer temaet rasisme ein del av den faglege kunnskapen elevar skal arbeide med innan samfunnsfaga, også der med eit normativt mål om å «utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forsking på andregjering og framstillingar av etnisitet i lærebøker (Foldøy, 2023; Midtbøen et al. 2014) om elevs forståing av omgrepet rasisme (Hagen, 2021), og om korleis det blir arbeidd med temaet i historieundervisning (Harnes, 2022), kan tyde på at det framleis er stor avstand mellom skulepolitiske målsetjingar og kva undervisning som går føre seg i skulen.

Gjennom analysar inspirert av postkolonial teori har Keskinen et al. (2009) argumentert for at ein ikkje kan forstå diskursar om rasisme i Norden om ein ikkje erkjenner den koloniale fortida til den nordiske regionen. Jensen og Loftsdóttir har vidare argumentert for at samanhengar mellom verksame ideologiar som rase, kjønn og nasjonalisme og røtene i kolonialisme i liten grad blir anerkjent i dei nordiske samfunna. Nordiske sjølvforståingar er ofte prega av ein idé om nordisk eksepsjonalisme: at dei nordiske samfunna hadde ein perifer status i relasjon til europeisk kolonialisme, og at samfunna har andre røter enn resten av Europa (Jensen & Loftsdóttir, 2012, s. 2).

I denne artikkelen tar eg utgangspunkt i føresetnaden om at ein må erkjenne sider ved norsk kolonial fortid og samanhengar med europeisk kolonialisme om ein skal forstå diskursane i samtida om rasisme. Skal skulen kunne møte den livsverda elevane

er i, utvikle eit fagleg rammeverk for å forstå det mangesidige fenomenet rasisme og medverke til dei nemnde normative føremåla, utgjer kolonialisme ein relevant tematisk del av undervisninga. Den utfordringa som følgjer av dette, har dermed også ein tydeleg fagdidaktisk dimensjon: Korleis og med kva fagleg inngang kan det bli undervist i temaet? Mitt fagdidaktiske utgangspunkt for å diskutere slike spørsmål er historiedidaktikken, der det internasjonalt har vore gjort noko arbeid på kva ei postkolonial historieundervisning kan vere (Brett & Guyver, 2021; Gorbahn et al., 2019; International Society for History Didactics, 2014; Nordgren & Johansson, 2015). Her er eg derfor meir spesifikt interessert i å undersøke nærare på kva måtar historieundervisning kan utvikle innsikta til elevane i norsk kolonial medverknad. Spørsmålet eg vil diskutere, kan formulerast slik:

Korleis kan ulike postkoloniale teoritradisjonar bidra til å utfordre førestillingar om nasjonal eksepsjonalisme i historieundervisninga i skulen og fremje historisk innsikt i norsk kolonial medverknad?

Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore har interessert seg for tilgrensande spørsmål i artikkelen «(Tapte) muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag», der dei utforska i kva grad det «å synliggjøre unnlattelser 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?» (Eriksen & Jore, 2023, s. 136). Med utgangspunkt i post- og dekolonial teori utviklar dei fem ulike strategiar til den «didaktiske og teoretiske verktøykassa i samfunnsfagundervisningen» (s. 137). Denne artikkelen har på ei side eit mål om å supplere denne verktøykassa, med å peike på enkelte postkoloniale teoretiske verktøy som eg meiner er nyttige for å forstå kolonialisme og rasisme. Men verktøya eg her peikar på, vil ha ei litt anna innretning enn hos Eriksen og Jore ved at målet er å skape forståing hos elevar av kolonialisme og rasisme som *historiske* fenomen. Ei historisk forståing av desse fenomena er viktig om elevane skal kunne førestille seg andre framtider og sjå sine eigne handlingar mot desse mogelege framtidene som meningsfulle. Men for å vurdere kva nytte desse verktøya kan ha i ein undervisningssamanheng, er det naudsynt å først synleggjere i kva samanheng dei blei utforma og for kva arbeid dei der var meint å utføre.

For å diskutere dette spørsmålet byrjar eg med å gi ein kort presentasjon av forskning som har blitt gjort på regionen Norden i eit postkolonialt perspektiv, og korleis omgrepa «nordisk eksepsjonalisme» og «kolonial medverknad» har blitt utvikla innan dette forskingsfeltet. Her blir også resultat frå kritiske studiar av skulefaget historie i postkoloniale perspektiv presentert. Den sentrale delen av denne artikkelen bygger på ei lesing av tre aktørar i den postkoloniale teoritradisjonen, som alle har arbeidd med korleis historiefaget kan bryte med den eurosentriske tradisjonen som det har vakse fram i. Historikarkollektivet Subaltern Studies Group, litteraturteoretikaren Gayatri Chakravorty Spivak og historikaren Dipesh Chakrabarty gir tre ulike svar på dette spørsmålet. Eg tar til slutt eit steg vidare og diskuterer kva impulsar desse tre

ulike teoretiske retningane kan gi for å tenke kring ei historieundervisning som har ambisjonar om å bryte med nasjonal eksepsjonalisme og synleggjere norsk og nordisk kolonial medverknad.

Postkoloniale perspektiv på Norden og nordisk historieundervisning

Postkoloniale perspektiv på Norden

«Postkolonialisme» og «postkolonial» er omstridde termar. Som ei teoretisk retning har samlingspunkt vore ei delt interesse for kva kolonialismen har hatt å seie for framveksten av moderne samfunn, for globale relasjonar, for pretensjonar om universalistisk kunnskap i vestleg vitskap, og for samanhengar mellom europeisk makt og konstruksjonar av «dei andre». Kjønn, rase og etnisitet er kategoriar som ofte går att i postkoloniale tekstar (Chowdhry, 2011). Postkolonialisme er samstundes ikkje ein einskapleg skule, og postkoloniale perspektiv og teoriar kan også stå i motsetjing til kvarandre, noko som vil bli illustrert seinare i artikkelen.

Sjølv om postkolonial teori har ei lang historie, til dømes blir Franz Fanons tekstar på 1960-talet ofte omtala som tidlege bidrag, er det først dei siste tiåra at det har vakse fram ei interesse for å studere nordiske samfunn i postkoloniale perspektiv. Redaktørane for antologien *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, Kristín Loftsdóttir og Lars Jensen, grunnir utveljinga av Norden med at det utgjer eit særskilt interessant kasus i studiet av europeisk kolonialisme og postkolonialisme:

In terms of colonial history, the Nordic countries manifest all variations of experience, from colonizing powers, to colonies themselves. Yet while they were certainly peripheral to the major metropolitan cultures, they generally participated actively in the production of Europe as the global centre and profited from this experience. (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 1)

I antologien blir det utforska korleis kolonialismen i form av førestillingar og strukturell ulikskap har blitt gjenskapt og projisert på ulike grupper i dei nordiske landa. For å undersøke dette har dei henta omgrepet «nordisk eksepsjonalisme» frå forskning på internasjonale relasjonar (Browning, 2009; DeLong, 2009) for å vise til to ulike førestillingar: at nordiske land har ein perifer status når det gjeld europeisk kolonialisme og kontemporær globalisering, og til ei nordisk sjølvforståing som er ulikt forankra enn i resten av Europa (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). I antologien skriv dei om korleis slike førestillingar utgjer ein del av grensedraginga kring kvitheit og nordiskheit, og dermed også inngår i maktrelasjonar mellom og innanfor dei nordiske samfunna. Keskinen et al. har utvida bruken av eksepsjonalisme til også å vise til narrativ om Norden som eksepsjonelt kulturelt homogent (2019).

Eit anna omgrep som også har blitt nytta i dette forskingsfeltet, er *colonial complicity*, som eg vel å omsetje til «kolonial medverknad». I antologien *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region* blir omgrepet forstått slik:

Colonial complicity refers to processes in which (post)colonial imaginaries, practices and products are made to be part of what is understood as the 'national' and 'traditional' culture of the Nordic countries. [...] The concept of colonial complicity also includes the idea of multiple power relations in motion within societies and between nations in a postcolonial context. (Mulinari et al., 2009, s. 1–2)

Omgrepet inneber slik ein måte å undersøke dei tvitydige posisjonane på som dei nordiske landa kan ha til det koloniale.

Eit viktig poeng frå forskinga på dette feltet er avstanden mellom den historiefaglege kunnskapsproduksjonen om medverknad frå dei nordiske samfunna i kolonialisme og på same tid den manglande anerkjenninga av at dei nordiske samfunna har ei kolonial fortid i offentlegheita. På ei side har historikarar dei seinare åra produsert kunnskap om dei oversjøiske koloniane til Sverige og Danmark-Noreg (Donoghue, 2006; Hennessey & Fur, 2020; Østhus, 2023), om koloniseringsprosjekta i Sápmi (Broberg & Rönnback, 2020; Ojala & Nordin, 2019; Össbo, 2020), om nordiske aktørar som deltok i koloniseringsprosjekt leia av andre kolonimakter (Eidsvik, 2013; Keskinen et al., 2009; Kjerland & Rio, 2009; Merivirta et al., 2021; Olsson, 2007; Skeie, 2009), og om korleis koloniale førestillingar, forteljingar og kunnskap om folk og rase blei produsert og sirkulert (Burnett & Buchan, 2018; Forsgren, 2020; Fur, 2006, 2016; Palmberg, 2009; Pålsson, 2020). Samstundes har det vore gjort fleire studiar som viser at det er ei utbreidd førestilling om at dei nordiske samfunna ikkje har ei kolonial fortid (Keskinen et al., 2019; Loftsdóttir & Jensen, 2012; Mulinari et al., 2009). Dermed blir også skulefaget historie interessant, då det kan vere ein stad kor forteljingar og førestillingar om nordisk eksepsjonalisme blir sirkulert og reproduisert for nye generasjonar, eller det kan vere ein stad kor det eksepsjonelle sjølvbiletet blir utfordra, og kor elevar blir utfordra til å reflektere over kva former for kolonial medverknad dei nordiska samfunna har hatt.

Postkoloniale perspektiv på historieundervisning i Norden

I løpet av det siste tiåret har enkelte forskarar studert historieundervisninga i dei nordiske landa med bruk av postkoloniale perspektiv. I forskinga har ein stilt spørsmål om lærebøker og undervisning legg til grunn etno- og eurosentrisk perspektiv på historia (Jore, 2019), om det blir konstruert skilje mellom eit nasjonalt eller vestleg «oss» og ikkje-europeiske «andre» (Andersson, 2010; Eriksen, 2018; Loftsdóttir, 2010; Löfström, 2014; Aamotsbakken, 2010), og om undervisning fremjar førestillingar om nasjonal/nordisk eksepsjonalisme (Rastas, 2012).

Eg vil særskilt trekke fram eit par arbeid frå dette feltet. Pia Mikander har i artikkelen «Colonialist 'Discoveries' in Finnish School Textbooks» analysert 73 lærebøker for grunnskulen med fokus på omtalen av koloniale oppdagingar. Mikander viser her at lærebøkene plasserer Kristoffer Columbus i rolla som helt, at den koloniale valden blir forklart og i nokre tilfelle rettferdiggjort, og at bøkene inviterer lesarane til å gå inn i posisjonen til kolonistane og til å sjå historia frå eit europeisk perspektiv (Mikander, 2015, s. 53–58; sjå også Mikander, 2016, 2017).

Mari Kristine Jore har tatt utgangspunkt i omgrepet «nordisk eksepsjonalisme» i ein studie av korleis det blir undervist om den norske grunnlova av 1814. Gjennom observasjonar av samfunnsfagsundervisning i ein norsk klasse på 8. trinn finn Jore ut at undervisninga utelèt § 2 frå forteljninga om Grunnlova. Paragrafen grunnfesta den evangelisk-lutherske religionen som statsreligion i Noreg og nekta jesuittar, munkeordenar og jødar åtgang til Noreg. Utestenginga av jødar blei ståande fram til 1851, og paragrafen har ofte blitt omtala som jødeparagrafen i norsk historie. Jore argumenterer for at ein ved å sjå bort frå denne paragrafen i undervisninga gjer forteljninga om Grunnlova til ei forteljning om det eksepsjonelle norske demokratiet, basert på opplysningstankar og rettsstatsprinsipp (Jore, 2018).

Desse studiane gir ikkje grunnlag for generaliserte slutningar. Analysane av lærebøker kan seie noko om kva historiske forteljingar som lærarar og elevar har tilgjengeleg, men dei kan ikkje seie noko om på kva måte dei blir nytta eller fortolka. Det er likevel nokre samanfallande mønster i funna frå dei ulike forskingsarbeida som eg meiner kan tolkast som uttrykk for ein tendens til at nasjonal eksepsjonalisme og eurosentrisk perspektiv er underliggande når nasjonal, kolonial og moderne historie er undervisningstema. Nøyaktig kor dominerande denne tendensen er, og om han har endra seg over tid, er det vanskeleg å seie noko sikkert om. Men uavhengig av kor utbreidd tendensen er, vil kvart tilfelle utgjere eit problem for dei skulepolitiske målsetjingane som eg viste til i innleiinga.

Fleire av forskingsarbeida på dette feltet peikar også på potensialet for å endre på historieundervisninga. Men forutan den nemnde artikkelen av Jore og Eriksen (2023) har spørsmål om *korleis* ein kan utvikle ei historieundervisning som synleggjer nordisk kolonial medverknad og problematiserer *nordisk eksepsjonalisme*, i stor grad blitt liggande urørt.

I forlenginga av at ei rekke koloniar frigjorde seg frå europeiske kolonimakter i etterkrigstida, byrja enkelte historikarar, ofte med tilknytning til dei tidlegare koloniserte samfunna, å utforske om det var mogeleg å skrive historie som bryt med eurosentrisk perspektiv og føresetnader, all den tid historievitskapen vaks fram i Europa i ei samtid prega av kolonialisme. Den ovannemnde forskinga har samstundes i liten grad gått i direkte dialog med denne historiografiske retninga. Eg meiner derfor det er relevant å undersøke om postkoloniale prosjekt og debattar innan historiefaget kan gi relevant innsikt for ei historieundervisning som siktar mot å synleggjere kolonial medverknad og problematisere nasjonal/nordisk eksepsjonalisme. Kva mogelegheiter, ideal og inspirasjon finn vi for historieundervisning i prosjekt som sikta mot ei postkolonial historie? Kva problematikkar med relevans for historieundervisninga kan debattane kring desse prosjekta synleggjere? I det følgjande har eg valt ut det eg meiner er tre ulike og sentrale posisjonar i denne debatten, som også følgjer ei historiografisk utvikling. Eg byrjar med å sjå nærare på ambisjonane og perspektiva hos historikarkollektivet Subaltern Studies Group, kritikken mot denne gruppa sitt prosjektet frå Gayatri Chakravorty Spivak, og til slutt Dipesh Chakrabartys evaluering av Subaltern Studies og vidareutviklinga mot prosjektet han omtalar som «Provincializing Europe».

Frå Subaltern Studies Group til desentrering av Europa

Historier om dei undertrykte

Subaltern Studies Group har blitt sett på som eit tidleg uttrykk for ei postkolonial retning innan historievitskapen. Tidsskriftet *Subaltern Studies* kom ut med første årgang i 1982 og blei ei viktig institusjonell ramme for eit kollektiv som hadde sin mest aktive periode på 1980-talet og tidleg på 1990-talet. Gruppa blei danna i opposisjon til det dei omtala som ei elitistisk historieskriving om India, der ein lokal indisk elite blei skriven fram som aktørane i eit idealistisk prosjekt om å frigjere det indiske folket frå kolonialismen (Guha, 1988, s. 37–38). Med utgangspunkt i ei konseptualisering av makt som ei motsetjing mellom elite og undertrykt (*subaltern*), skapte Subaltern Studies Group eit alternativt prosjekt. Ein felles ambisjon for gruppa var å skrive fram dei undertrykte, gjerne i form av småbønder, som historiske subjekt i indisk og sørasiatisk historie. Dette innebar å tilskrive bønder agens i eit narrativ om utvikling og endring, til forskjell frå tidlegare historieskriving, der bønder berre var ein kategori som blei påført endring utanfrå. Ranajit Guha, redaktør for *Subaltern Studies* frå byrjinga i 1982, omtala prosjektet slik: «We are indeed opposed to much of the prevailing academic practice in historiography [...] for its failure to acknowledge the subaltern as the marker of his own destiny. This critique lies at the very heart of our project» (Guha, 1994, s. vii).

Termen *subaltern* indikerer her dei intellektuelle linkane prosjektet hadde til marxismen og Antonio Gramscis teoriutvikling av omgrepet «hegemoni». Britisk marxisme, og spesielt E.P. Thompsons prosjekt om historie nedanfrå, utgjorde både ein viktig inspirasjon og ein tradisjon som Subaltern Studies Group tydeleg forsøkte å kontrastere seg mot. Mens bondeopprør under føydale maktstrukturar blei vurdert som «førpolitiske» av marxistiske historikarar som Eric Hobsbawm, var det viktig for Ranajit Guha å vise korleis kollektiv handling mot utbytting i det koloniale India leia til ein ny konstellasjon, som også må karakteriserast som politisk (Guha, 1983, s. 1–17).

Gayatri Chakravorty Spivak og dekonstruksjon av det undertrykte subjektet

Inspirasjonen frå den marxistiske tradisjonen utgjorde eit sentralt element i delar av kritikken som blei retta mot Subaltern Studies Group. Mest kjent er Gayatri Chakravorty Spivaks innvendingar, først artikulerte i artikkelen «Subaltern Studies: Deconstructing Historiography». Spivak tar i sin kritikk utgangspunkt i Guhas programmatisk formulering om «the subaltern as the marker of his own destiny», og les Subaltern Studies sin gjenoppdaging av eit medvite undertrykt subjekt som kartlegginga av ein subjekt-effekt: Det som framstår som eit subjekt i tekstane til Subaltern Studies Group, er eigentleg eit diskontinuerleg nettverk av uttrykk og tekstar, der ulike konfigurasjonar av desse uttrykka er gitt av heterogene faktorar som igjen er avhengige av eit mylder av omstende. Dette framstår som eit subjekt fordi historikaren ser etter ei samanhengande og homogen årsak til effekten av desse mangfaldige

uttrykka. Spivak kritiserer Subaltern Studies som prosjekt, for at dei i sine tekstar har bytta ut denne effekten med ei årsak, og for at dei vidare lokaliserer ein vilje bak det (Spivak, 1988, s. 204). Ho går samstundes nokre steg vidare og viser korleis det undertrykte subjektet som Subaltern Studies konstruerer, først og fremst bør lesast som eit forsøk på å endre eit diskursivt felt. Dette leiår Spivak til å skildre prosjektet slik:

Reading the work of Subaltern Studies from within but against the grain, I would suggest that elements in their text would warrant a reading of the project to retrieve the subaltern consciousness as the attempt to undo a massive historiographic metalepsis and “situate” the effect of the subject as subaltern. I would read it, then, as a strategic use of positivist essentialism in a scrupulously visible political interest. (Spivak, 1988, s. 205)

Det er denne skildringa av Subaltern Studies som ofte blir referert til som opphavet for omgrepet «strategisk essensialisme» innan postkolonial teori.¹ Gjennom kritikken av Subaltern Studies avviser Spivak mogelegheitene for å skrive marginaliserte grupper fram som subjekt i historia, som «the marker of his own destiny», då ein slik ambisjon er fanga i ein vestleg og logosentrisk tradisjon.

I det kjente essayet «Can the Subaltern Speak?» gjenopptar Spivak kritikken av Subaltern Studies, men peikar samstundes mot eit alternativt prosjekt. Heller enn ambisjonen til Subaltern Studies om å identifisere eit undertrykt subjekt som kan uttrykke motstand, peikar Spivak mot Jacques Derrida og dekonstruksjon. Derrida var interessert i korleis ein kan hindre eit etnosentrisk subjekt frå å etablere seg gjennom å definere «den andre». For Spivak er det viktig at dette ikkje er eit prosjekt som handlar om å identifisere eit undertrykt subjekt som ein så kan snakke på vegner av, men eit prosjekt som rettar blikket tilbake mot ein vestleg posisjon (Spivak, 1993, s. 87).

It is more important to me that, as a European philosopher, he [Derrida] articulates the European Subject's tendency to constitute the Other as marginal to ethnocentrism and locates that as the problem with all logocentric and therefore also all grammatological endeavours [...]. Not a general problem, but a European problem. (Spivak, 1993, s. 89)

Med Derrida og dekonstruktivisme rettar Spivak fokus mot konstitueringa av den undertrykte som «den andre» heller enn som eit subjekt med mogelegheit for agens. Spivak meiner ei slik tilnærming også rommar eit større potensial for politisk intervensjon: «What I find useful is the sustained and developing work on the *mechanics* of

¹ Omgrepet «strategisk essensialisme» har særskilt blitt nytta innan postkoloniale studiar, for å skildre situasjonar der essensialisme blir nytta strategisk og medvite som ein del av eit frigjeringsprosjekt (sjå Ashcroft et al., 1995, s. 73–75). Sjølv om Spivak kritiserer *Subaltern Studies* for å nytte essensialisme strategisk, uttrykte ho i andre samanhengar at det å nytte essensialisme strategisk ofte var naudsynt i politiske frigjeringsprosjekt, og argumenterte blant anna for det som ein del av feministiske frigjeringsprosjekt (sjå Spivak & Gross, 1990, s. 183).

the constitution of the Other; we can use it to much greater analytic and interventionist advantage than invocations of the *authenticity* of the Other» (Spivak, 1993, s. 90).

Frå historier om dei undertrykte til provinsialisering av Europa

Dipesh Chakrabarty markerte seg på 1980-talet som ein sentral bidragsytar innan Subaltern Studies. I boka *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, som kom ut i første utgåve i 2000, gjer han ei vurdering av prosjektet og kritikken det blei møtt med. I same vending peikar han framover mot eit nytt prosjekt som han gir namnet «Provincializing Europe». Utgangspunktet for prosjektet ligg i kritikk av historisisme og korleis den ideen har forma moderniteten og historievitenskapen. Chakrabarty meiner historisismen fremja historisk tid som ein målestokk for kulturell forskjell mellom Vesten og andre samfunn ved at tid og kultur blei strukturert etter ideen «først i Europa, så andre stadar» (Chakrabarty, 2008, s. 6–7). Når nokon forsøker å skrive indisk eller kenyansk historie, endar ein opp i det Chakrabarty omtalar som eit overgangsnarrativ, der ein følgjer indiske eller kenyanske samfunn sin overgang frå det førmoderne til det moderne, der Europa utgjer målestokken for det moderne (Chakrabarty, 2008, s. 27, 40).

Utforminga av historiefaget ved universiteta er ifølgje Chakrabarty uløseleg knytt til eit slikt moderniseringsnarrativ om nasjonalstaten, statsborgarskap og eit skilje mellom det private og det offentlege:

“History” as a knowledge system is firmly embedded in institutional practices that invoke the nation-state at every step – witness the organization and politics of teaching, recruitment, promotions, and publication in history departments, politics that survive the occasional brave and heroic attempts by individual historians to liberate “history” from the metanarrative of the nation state. One only has to ask, for instance: Why is history a compulsory part of education of the modern person in all countries today, including those that did quite comfortably without it until as late as the eighteenth century? [...] It does not take much imagination to see that the reason for this lies in what European imperialism and third-world nationalisms have achieved together: the universalization of the nation-state as the most desirable form of political community. (Chakrabarty, 2008, s. 41)

Samstundes ser Chakrabarty inga løysing i å forkaste europeisk modernitet og nasjonalstaten. Moderniteten har gitt nasjonsbygging, rasjonalisering og sekularisering, men det har også gitt konsept om demokrati, likskap og rettferd, som var og er viktige i mange politiske kampar som undertrykte grupper kjempar. Chakrabarty meiner moderniteten på den eine sida er uunngåeleg i dag, også i samfunn som blei ført inn i modernitet gjennom kolonialismen, men samstundes er moderniteten utilstrekkeleg for å oppnå dei lovnadane om likskap og rettferd som den også har bore med seg. Men heller enn å gjere historiefaget si tilknytning til europeisk modernitet til eit uløseleg problem, meiner Chakrabarty at det er i denne tilknytninga at det ligg ei mogelegheit:

Yet the understanding that “we” all do “European” history with our different and often non-European archive opens up the possibility of a politics and project of alliance between the dominant metropolitan histories and the subaltern peripheral pasts. Let us call this the project of provincializing “Europe,” the Europe that modern imperialism and (third-world) nationalism have, by their collaborative venture and violence, made universal. (Chakrabarty, 2008, s. 42)

Prosjektet Chakrabarty skisserer, er ikkje ei avvising av moderniteten, liberale verdier eller universalisme, men desse størrelsane kan også omformast og endrast gjennom kampar om mening og sannsregime, blant anna innan dei akademiske institusjonane som var med å skape dei.

Dette er altså eit ganske anna prosjekt enn kva Spivak argumenterte for, der dekonstruksjon av det europeiske subjektet var målsetjinga. Chakrabarty skisserer derimot eit prosjekt som inneheld både konstruksjon og dekonstruksjon, men som skil seg frå tidlegare konstruksjonar av europeisk historie:

The project of provincializing Europe has to include certain additional moves: first, the recognition that Europe’s acquisition of the adjective “modern” for itself is an integral part of the story of European imperialism within global history; and second, the understanding that this equating of a certain version of Europe with “modernity” is not the work of Europeans alone; third-world nationalisms, as modernizing ideologies par excellence, have been equal partners in the process. (Chakrabarty, 2008, s. 43)

Ideen som blir fremja er å skrive historie om Europa der det ikkje opptre som ei sjølvavgrensa geografisk eining, men der ei konseptualisering av «Europa» rommar politisk modernitet, nasjonsbygging og rasjonalitet og får fram at slike fenomen verken utelukkande oppsto eller tilhøyrer det europeiske. Det er dermed eit mål å skrive historier om ambivalens og motsetjingar i framveksten til det moderne Europa, der vald og undertrykking har vore avgjerande, samstundes som moderne idear om likskap, borgarrettar og sjølvråderett har vore viktige verktøy i den politiske frigjeringskampen til marginaliserte grupper. Ei slik historieskriving må samstundes synleggjere korleis sjølv handlinga i det å skrive historie inneber undertrykkjande praksisar og kan verke til å sementere nasjonalstaten som den einaste mogelege forma for politisk organisering og dermed også fortrenge andre formar for menneskeleg solidaritet (Chakrabarty, 2008, s. 45).

Tre ulike vegar mot ei postkolonial historieundervisning?

Eg vil nå vende tilbake til spørsmålet om korleis historieundervisning kan utformast på måtar som utfordrar førestillingar om nasjonal eksepsjonalisme og fremjar innsikt i norsk kolonial medverknad. Dei tre prosjekta og dei tre teoretikarane eg her har nemnt, Ranajit Guha, Gayatri Chakravorty Spivak og Dipesh Chakrabarty, vil kunne indikere tre ulike svar på dette spørsmålet.

Subaltern Studies Group og Ranajit Guha gir eit dikotomisk omgrepsspar, elite og undertrykt, som kan nyttast til å konstruere forteljingar som framhevar koloniserte

grupper sin historiske agens og politiske kamp for frigjering. Å legge eit slikt rammeverk til grunn i undervisninga vil kunne utfordre førestillingar om samfunnsutviklinga som styrt av ein nasjonal elite og rette merksemda mot mogelegheitene for endring som ligg i politisk motstand nedanfrå hos ulike undertrykte grupper.

Variasjonar av slike forteljingar er kjent i norsk historieskriving, der bønder og klasse (Melve, 2010, s. 151–154, 173–174) og seinare kjønn og etniske minoritetar (Heiret et al., 2013, s. 340–345) har blitt skrivne inn som subjekt i ei nasjonal grunnforteljing. Slike forteljingar har også blitt formidla i norske klasserom, til dømes i form av undervisning om samisk historie, som kom inn i læreplanen med mønsterplanen av 1974. Mens forteljinga om samane lenge var prega av ei forteljing om gruppa som eit offer for undertrykking, har eit utviklingstrekk vore ei utviding med ei forteljing om samisk agens (Kvande, 2015). Slike forteljingar om etniske minoritetar har eit potensial til å utfordre førestillingar om Noreg som særskilt etnisk og kulturelt homogent i fortida (Ryymän, 2019), og det vil kunne synleggjere vanskelege aspekt med den nasjonale historia og slik legge eit grunnlag for kritisk sjølvrefleksjon blant elevane (Eriksen & Jore, 2023, s. 151).

Men slike forteljingar ber også med seg utfordringar. Når bestemte gruppekategoriar skal skrivast fram som subjekt i historia, oppstår det eit narrativt behov for å gi subjektet ein stabil identitet over tid, der kontinuitet får førerang framfor endring. Resultatet kan dermed bli at der ein ønsker å løfte fram undertrykte grupper frå fortida, så endar gruppene opp med å framstå som bundne fast til ei bestemt fortid (Kalsås, 2018). Dette kan bli eit untendert resultat av det Spivak omtalar som «strategic use of positivist essentialism». Rammeverket til Subaltern Studies kan også leie til at meir tvitydige sider ved kolonialisme fell i skuggen. Norsk skipsfart eller norsk utvandring til Amerika er døme på tema som ofte har blitt nemnt i undervisning om norsk historie, men sidan desse norske aktørane ikkje har vore representantar for ei sentral kolonial makt, har dei heller ikkje blitt sett inn i ein kolonial kontekst. Ei dikotomisk inndeling i elite–undertrykt eller i kolonist–kolonisert gir også lite rom for å undersøke meir tvitydige formar for kolonial medverknad.

Ut frå Gayatri Chakravorty Spivaks kritikk av Subaltern Studies kan ein avleie eit anna ideal for historieundervisninga. Spivak meiner at om ein er situert i Europa, så bør ein vende blikket mot det europeiske subjektet og korleis det har blitt konstruert, ved å kontrastere det mot «dei andre». For å ta dette poenget inn i norske klasserom kan ein gjere konstruksjonen av «det norske» til eit undersøkingsobjekt ved å hente fram ulike historiske framstillingar der «det norske» blir framstilt som eksepsjonelt. Dette kan opne for å utfordre elevane til å lese historiske framstillingar kritisk og stille spørsmål om kva og kven «det norske» blir skapt i kontrast til, kven som er utelatne, og kva funksjonar slike framstillingar kan ha. Ei dekonstruerande historieundervisning vil kunne gjere elevar i stand til å sjå korleis norsk nasjonal identitet blei konstruert på bakgrunn av same etnosentriske logikk som hos europeiske kolonimakter, og dermed gi eit alternativ til det å fremje nasjonal eksepsjonalisme, som fleire forskarar som nemnt har peika på kan førekomme i

lærebøker og undervisningssituasjonar (Jore, 2018; Mikander, 2015, 2016, 2017; Rastas, 2012).

Men Spivak gir ingen verktøy for å arbeide med historiske rekonstruksjonar. Å motsetje seg etableringa av eit samla subjekt, enten det er *subaltern* eller europeisk, utgjer også ei utfordring. Det er vanskeleg å sjå korleis ein til dømes skal kunne utforske norsk kolonial medverknad i ein undervisningskontekst heilt utan å skrive fram nordmenn som subjekt i ein slik medverknad. Ei viss essensialistisk forenkling er gjerne naudsynt for å kunne få fram samanhengar mellom handlingane til enkeltaktørar. Men dermed vil det også vere behov for nokre historiefaglege verktøy for å kunne utforske den koloniale fortida og kritisk arbeide med historiske rekonstruksjonar.

I sin programmatiskke artikkel om å provinsialisere Europa viser Dipesh Chakrabarty til tre steg som prosjektet bør innebere. Dei tre stega kan her gi eit tredje svar på spørsmålet til denne artikkelen. Det første steget er å anerkjenne at den europeiske bruken av adjektivet «moderne» om seg sjølv er ein integrert del av historia om europeisk imperialism (Chakrabarty, 2008, s. 43). Å anerkjenne det vil innebere at historie om det moderne Europa og det moderne Noreg også må innehalde imperialism som ein dimensjon. Heller enn å halde på ei sjølvavgrensa oppdeling i norsk, europeisk og global historie peikar Chakrabarty mot ei syntetisert historie om det moderne samfunnet, men der det syntetiserande grepet samstundes må være sensitivt for det partikulære i kvar lokale kontekst. Chakrabarty gir dermed ikkje slepp på ei forteljing om moderniteten og den moderne verda som kan danne grunnlag for meining og orientering hos elevar, men forteljinga må integrere imperialism, unngå å avgrense moderniteten til eit reint europeisk produkt og unngå å nytte modernitet som ein målestokk for progresjon.

Eit slikt steg inneber at undervisninga om det moderne Noreg også vev inn kolonialismen. Til dømes at undervisning om industrialiseringa i Noreg også utforskar føresetnadane for prosessen i ein global råvare- og eksportmarknad som var mogeleggjort gjennom kolonialisme. Eller korleis norsk nasjonsbygging også bygde på koloniale førestillingar, til dømes idear om eit skilje mellom nasjonsberande og primitive kulturar. Med dette kan ein unngå at norsk historie blir sjølvavgrensa og eksepsjonell, der «Noreg» og det norske blir forstått sui generis, som eit særlege resultat av berre interne aktørar og strukturar.

Det andre steget er å skape historier om modernitet som får fram ambivalens, motsetjingar, idealisme og vald, og som får fram at det moderne ikkje berre blei drive fram av aktørar i det europeiske «sentrum», men også av aktørar i koloniale «provinsar». Eit døme på dette er argumentet til David Graeber og David Wengrow om at konseptar om fridom og likskap, som blei sentrale i Europa gjennom opplysningstida, utvikla seg gjennom kritikken til amerikanske urinnvånarar av europeiske institusjonar og sosiale ordningar (Graeber & Wengrow, 2022, s. 27–77). Når slike «opplysningsidear» blei gitt ei universalistisk form og nytta som ideologisk grunnlag for vidare europeisk kolonialisme, førte det samstundes til at konseptar blei spreidd

til ulike koloniserte samfunn. I møte med desse samfunna blei konseptta fortolka og tilpassa lokale kontekstar og aktivt nytta for å utvikle politiske rørsler og frigjeringsprosjekt (Chakrabarty, 2008, s. 43). Eit case som kan utforskast for å synleggjere slike samanhengar, er den haitiske revolusjonen, der ideal frå den franske revolusjonen blei nytta til å avskaffe slaveriet og dermed gitt eit konkret og nytt innhald i den franske kolonien Saint-Domingue (Hazareesingh, 2021).

Dette steget vil dermed kunne utfordre ein ide om vestlege perspektiv som universelle (Eriksen & Jore, 2023, s. 151), men også få synleggjort for elevar korleis europeisk kolonialisme også handla om at enkelte idear blei tilskrivne eit eksklusivt europeisk opphav samstundes som dei blei gitt ei universalistisk form. Dette steget peikar vidare mot å få fram koloniserte grupper som aktørar i det moderne, men aktørar med ulike og kryssande posisjonar og motiv. Eit viktig mål med eit slikt steg er å unngå at europeisk modernitet får utgjere ein målestokk for kulturelle forskjellar. Om det blir nytta omgrep som «progresjon», «framsteg» og «modernisering» utan at det blir klargjort i forhold til kva og for kven, så kan det indikere at det ligg ein temporal kulturell målestokk til grunn. Det vil gjerne bidra til ein reproduksjon av ei førestilling om det moderne som eit eksklusivt europeisk produkt.

Det siste steget er å anerkjenne at prosjektet om å provinsialisere Europa er eit uoppnåeleg prosjekt som inneber ei «politics of despair». Med det meiner Chakrabarty at prosjektet er artikulert innan universitetet, som er ein institusjon som har prosedyrar for kunnskapsproduksjon som vil leie tilbake til å sentrere Europa. Det er derfor viktig å synleggjere at historieskrivinga står i eit slikt dilemma, der det er vanskeleg å frigjere seg heilt frå forteljingar om den moderne nasjonalstaten (Chakrabarty, 2008, s. 45).

Chakrabarty påpeikar at utbreiinga av historie som eit skulefag, i likskap med skulen som institusjon, er eit resultat av at nasjonalstaten har blitt den dominerande forma for politiske fellesskap (Chakrabarty, 2008, s. 41). Det vil derfor ikkje vere til å unngå at historieundervisninga også vil innebere ei form av nasjonal eksepsjonalisme. Men det er samstundes mogeleg å skape refleksjon om at ein som lærar og elev er situert i ei bestemt tid og på ein bestemt stad når ein utforskar historie i klasserommet, og kva det har å seie for kva historier ein møter, og korleis ein fortolkar dei. Det kan opne opp for å diskutere korleis det å skrive og formidle historie også er vove inn i samtidige samfunnsprosessar, der makt og avmakt vil forme kva som blir plassert i sentrum og løfta fram, og kva som blir sett på som perifert og uviktig.

For å summere opp kva dei tre stega kan gi av didaktiske perspektiv på historieundervisning, er det første å inkludere kolonialismen som ein uløseleg del av historia om det moderne Europa og Noreg, det andre er å få fram at koloniserte og andre marginaliserte grupper også har vore aktørar i skapinga av den moderne verda, og til slutt å skape medvit og refleksjon om at plasseringa i eit norsk klasserom verkar inn på kva historier om det koloniale, nasjonale og moderne ein møter, og korleis ein vil fortolke dei. Å forfølge eit prosjekt om provinsialisering av norsk historie i undervisninga vil kunne motverke eksepsjonalisme ved å desentrere det norske som

ein ikkje uttala standard for kva som er historisk viktig, og det kan synleggjere norsk kolonial medverknad ved å setje norske aktørar og utviklingstrekk i samanheng med koloniale prosessar. Samstundes skaper prosjektet eit rom for ei felles forteljing om det moderne og globaliserte som det norske samfunnet er ein del av, som både får fram at det er eit resultat av fysisk maktutøving, materiell utnytting og ideologisk reinleikstenking i form av rasisme og nasjonalisme, men at det også er eit resultat av undertrykte og koloniserte grupper sin motstand og kamp for ulike fridomsideal, men der bidraget frå dei sistnemnde ofte har blitt usynleggjort og trivialisert.

Avslutning

Eg byrja denne artikkelen med å vise til både den antirasistiske protestrørsla i 2020 og til dei skulepolitiske målsetjingane om at skuleverket har ei rolle i å motverke rasisme i samfunnet. Ut frå desse kontekstane og med utgangspunkt i historie som eit skulefag stilte eg spørsmålet: *Korleis kan ulike postkoloniale teoritradisjonar bidra til å utfordre førestillingar om nasjonal eksepsjonalisme i historieundervisninga i skulen og fremje historisk innsikt i norsk kolonial medverknad?* Gjennom denne artikkelen har eg skildra tre ulike posisjonar innan den postkoloniale teoritradisjonen representert ved Ranajit Guha og Subaltern Studies Group, Gayatri Chakravorty Spivak og til slutt Dipesh Chakrabarty. Eg har forsøkt å få fram korleis dei tre posisjonane utvikla seg kronologisk og til dels i eit dialektisk forhold til kvarandre. I andre del av artikkelen har eg så diskutert kva perspektiva frå kvar av desse posisjonane kan bety for historieundervisning i norsk skule. Særskilt vil eg meine at ei tilpassing av dei tre stega til Dipesh Chakrabarty kan vere nyttig: at undervisning om det moderne Noreg også må veve inn kolonialisme som ein dimensjon; at undervisninga må få fram at det moderne ikkje berre er eit reint europeisk produkt, men eit resultat av prosessar der menneske i koloniale «provinsar» også var aktørar; og at undervisninga må inkludere eit refleksivt steg som får fram at det å skrive og formidle historie er vove inn i samtidige samfunnsprosessar der spørsmål om makt og avmakt er ein dimensjon. Det siste steget kan dermed leie til diskusjonar om kva historiske tema som bør undersøkast, kva som bør løftast fram, og kva som eventuelt i større grad bør «provinsialisera»¹. Desse tre stega vil kunne gi eit fagleg og meningsfullt bidrag til ovannemnde skule- og samfunnskontekst utan at faget blir redusert til eit politisk instrument.

Samtundes står det framleis att vidare arbeid på dette feltet. Først og fremst er det trong for aktivt å nytte dei verktøya frå den postkoloniale verktøykassa som eg her har peika på, til å utarbeide konkret undervisning og didaktiske tekstar. I neste omgang bør verktøya nyttast til å analysere og revidere undervisninga. I den samanhengen vil det også kunne vere fruktbart å setje dei ovannemnde verktøya og perspektiva i dialog med etablerte didaktiske verktøy innan historiedidaktikken, som historisk tenking (Seixas, 2017) eller historiemedvit (Rüsen, 2005).

Forfatteromtale

Vidar Fagerheim Kalsås er førsteamanuensis i historie, historiedidaktikk og historiekultur ved Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger. Han har spesielt interessert seg for minoritetshistorie i historieundervisning og på museum, historiebruk og undervisning om holocaust.

Referansar

- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020112548643
- Brett, P. & Guyver, R. (2021). Postcolonial history education: Issues, tensions and opportunities. *Historical Encounters*, 8(2), 1–17. <https://doi.org/10.52289/hej8.210>
- 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>
- Burnett, L. A. (2017). The ‘Lapland Giantess’ in Britain: Reading concurrences in a Victorian ethnographic exhibition. I D. Brydon, P. Forsgren & G. Fur (Red.), *Concurrent imaginaries, postcolonial worlds* (s. 123–143). https://doi.org/10.1163/9789004347601_007
- Burnett, L. A. (2019). Translating Swedish colonialism: Johannes Schefferus’s Lapponia in Britain c. 1674–1800. *Scandinavian Studies*, 91(1–2), 134–162. <https://doi.org/10.5406/scanstud.91.1-2.0134>
- Burnett, L. A. & Buchan, B. (2018). The Edinburgh connection: Linnaean natural history, Scottish moral philosophy and the colonial implications of Enlightenment Thought. I H. Hodacs, K. Nyberg & S.V. Damme (Red.), *Linnaeus, natural history and the circulation of knowledge* (s. 161–186). Voltaire Foundation.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference* (Ny utg.). Princeton University Press.
- Chakrabarty, D. (2011). The politics and possibility of historical knowledge: Continuing the conversation. *Postcolonial Studies*, 14(2), 243–250. <https://doi.org/10.1080/13688790.2011.585959>
- Chowdhry, G. (2011). Postcolonialism. I *International encyclopedia of political science* (s. 2085–2090). Sage Publications.
- DeLong, R. D. (2009). Danish military involvement in the invasion of Iraq in light of the Scandinavian international relations model. *Scandinavian Studies*, 81(3), 367–380.
- Eidsvik, E. (2013). *Spaces of Scandinavian encounters in colonial South Africa: Reconfiguring colonial discourses* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the Other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), Article 2.
- 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*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.7577/njie.3859>
- Eriksen, K. & Jore, M. K. (2023). (T)apte muligheter for kritisk tenkning: Post- og dekoloniale perspektiver i samfunnsfag. *Nordidactica*, 13(2), 135–158.
- Foldøy, I. (2023). *Fremstillinger av steinalderens jeger-sankere i lærebøker: Arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/3070097>
- Forsgren, P. (2020). I den europeiska civilisationens tjänst: Svenska kolonisationsberättelser från mellankrigstidens Afrika. *Historisk tidskrift (S)*, 140(3), 444–475.
- Fur, G. (2006). *Colonialism in the margins: Cultural encounters in new Sweden and Lapland*. Brill.
- Fur, G. (2016). Colonial fantasies – American Indians, Indigenous peoples, and a Swedish discourse of innocence. *National Identities*, 18(1), 11–33. <https://doi.org/10.1080/14608944.2016.1095489>
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 147–162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>

Frå norsk eksepsjonalisme til provinsialisering av det norske?

- Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3031701>
- Hazareesingh, S. (2021). *Black Spartacus*. Penguin Books.
- Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (Red.). (2013). *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970*. Pax.
- Hennessey, J. & Fur, G. (2020). Svensk kolonialism, Sverige och kolonialism eller svenskar och kolonialism? *Historisk tidskrift (S)*, 140(3), 375–384.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2021). *The dawn of everything: A new history of humanity*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gorbahn, K., Grindel, S. & Popp, S. (Red.). (2019). *History education and (post-)colonialism: International case studies*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Guha, R. (1983). Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India. Oxford University Press.
- Guha, R. (1988). On some aspects of the historiography of colonial India. I R. Guha & G. C. Spivak (Red.), *Selected subaltern studies* (s. 37–44). Oxford University Press.
- Guha, R. (Red.) (1994). *Subaltern studies: Writings on South Asian history and society* (Bd. 3). Oxford University Press.
- International Society for History Didactics. (Red.). (2014). *Yearbook of the International Society for History Didactics: Colonialism, decolonization and postcolonial historical perspectives: Challenges for history didactics and history teaching in a globalizing world* (Bd. 35). Wochenschau Verlag.
- Jensen, L. & Loftsdóttir, K. (Red.). (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Ashgate.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 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: Journal of Humanities and Social Science Education*, 9(2), 114–135.
- Kalsås, V. F. (2018). *Forteljinger om eigenart og undertrykking: Ein studie av undervisningstekstar om minoritetane romanifolket og romar* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/2577255>
- Keskinen, S., Touri, S., Irni, K. & Mulinari, D. (Red.). (2009). *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region*. Ashgate.
- Keskinen, S., Skaptadóttir, U. D. & Toivanen, M. (Red.). (2019). *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity*. Routledge.
- Kjerland, K. A. & Rio, K. M. (Red.). (2009). *Kolonitid: Nordmenn på eventyr og big business i Afrika og Stillehavet*. Scandinavian Academic Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnskolopplæringa*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnskoloppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/saf02-04>
- Kvande, L. (2015). Etnopolitiske utmaningar i historieformidling – grunnforteljinger om samefolket i Noreg. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(4), 86–105.
- Löfström, J. (2014). Lost encounters: A post-colonial view on the history course 'Meeting of Cultures', in the upper secondary school in Finland. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35, 147–164.
- Löfström, J. (2015). Mot interkulturella färdigheter? De utomeuropeiska samhällenas historia i finländska gymnasiet läroplansgrunder, läroböcker och studentexamen. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(4), 66–85.
- Nelpen, K. (2021, 15. juni). Botanisk hage har funnet løsning på omstridt benk. *Aftenposten*, s. 40–41.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Merivirta, R., Koivunen, L. & Särkkä, T. (Red.). (2021). *Finnish colonial encounters: From anti-imperialism to cultural colonialism and complicity*. Palgrave Macmillan.

- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Rapport (2014:010). Institutt for samfunnsforskning. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/isf-rapport-2014-10_trykklar.pdf
- Mikander, P. H. (2015). Colonialist “discoveries” in Finnish school textbooks. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(4), 48–65.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks* [Doktorgradsavhandling]. University of Helsinki.
- Mikander, P. (2017). «Borde vi vara solidariska med u-länderna...?»: En postkolonial analys av finlandssvenska läroböcker. *Finsk Tidskrift: Kultur, ekonomi, politik*, (1), 9–28.
- Ojala, C.-G. & Nordin, J. M. (2019). Mapping land and people in the North: Early modern colonial expansion, exploitation, and knowledge. *Scandinavian Studies*, 91(1–2), 98–133.
- Palmberg, M. (2009). The Nordic colonial mind. I S. Keskinen, S. Touri, K. Irni & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (s. 35–50). Ashgate.
- Pålsson, A. (2020). Lingonröd sol: Sexualitet, alienation och svenskhets i svenska kolonialromaner. *Historisk tidskrift (S)*, 140(3), 2–32.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rymin, T. (2019). Forgetting diversity? Norwegian narratives of ethnic and cultural homogeneity. I S. Keskinen, U. D. Skaptadóttir & M. Toivanen (Red.), *Undoing homogeneity in the Nordic region: Migration, difference and the politics of solidarity* (s. 21–34). Routledge.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 72–83.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Skeie, K. H. (2009). A balancing act: The Norwegian Lutheran Mission in French Colonial Madagascar. *Itinerario*, 33(2), 45–63. <https://doi.org/10.1017/S0165115300003090>
- Spivak, G. C. (1988). Subaltern studies: Deconstructing historiography. I *In other worlds: Essays in cultural politics* (s. 197–221). Routledge.
- Spivak, G. C. (1993). Can the subaltern speak? I P. Williams & L. Chrisman (Red.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (s. 66–111). Harvester Wheatsheaf.
- Vourela, U. (2009). Colonial complicity: The “postcolonial” in a Nordic context. I S. Keskinen, S. Touri, K. Irni & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (s. 19–34). Ashgate.
- Össbo, Å. (2020). Från lappmarksplakat till anläggsamhällen: Svensk bosättarkolonialism gentemot Sápmi. *Historisk tidskrift (S)*, 140(3), 420–443.
- Østhus, H. (2023). The case of Adam Jacobsen. Enslavement in eighteenth-century Norway. *Scandinavian Journal of History*, 48(5), 1–21. <https://doi.org/10.1080/03468755.2023.2229834>
- Aamotsbakken, B. (2010). Pictures of Greenlanders and Samis in Norwegian and Danish Textbooks. I T. Helgason & S. Lässig (Red.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (s. 61–80). V & R Unipress.