



Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati

Mari Kristine Jore¹

Stipendiat, Høgskulen på Vestlandet

Copyright the author

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

Abstract

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

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

Innledning

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

¹ Corresponding author: mkj@hvl.no

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

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

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

Nasjonal identitet i samfunnsfaget

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

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

Kritisk tenkning trekkes frem som en sentral kompetanse for det 21. århundre i Stortingsmelding 28 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), hvor fornyelsen av Kunnskapsløftet presenteres. Samtidig påpekes det at læreplanverket ikke er konsistent med hensyn til hvordan elevene skal utvikle kritisk kompetanse (2016, s. 11). I læreplanen for samfunnsfag omtales kritisk kompetanse hovedsakelig i de overordnede målene for fagets hovedområder, historie og utforskeren², samt i tilknytning til grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3-6). Kritisk kompetanse i læreplanen knyttes i størst grad til kildekritikk. Det vises i mindre grad til samfunns- og maktorientert kritikk (Lorentzen & Røthing, 2017). I hovedmålet for historieområdet opptrer begge forståelsene av kritisk kompetanse: «Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden. Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Dette hovedmålet vektlegger historiebevissthet ved at det åpner for å kritisk undersøke hvordan historisk kunnskapsproduksjon virker inn på forståelsen av vår samtid. I tillegg vektlegges et handlingsaspekt ved at det oppfordrer til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet.

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

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

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

Nordisk eksepsjonalisme og norsk selvforståelse

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

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

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

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

Metode: studiens kontekst, datainnsamling og analyse

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

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

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

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

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

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

Jødeparagrafen og fortellinger om 1814

Plassering av jødeparagrafen

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

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

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

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

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

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

Elev: Jaaa...men det står jo litt...

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

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

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

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

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

Det eksepsjonelle norske demokratiet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jødeparagrafens emosjonelle ladning

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

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

(Elevene er stille)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Litteratur

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

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

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