



Universitetet
i Stavanger

DAG EIVIND STEDAL ISUNGSET
VEILEDER: VIDAR FAGERHEIM KALSÅS

«Oss og dem»

En lærebokanalyse fra 1945 til «i dag»

Masteroppgave 2024

Lektorutdanning for trinn 8-13 – Historie

Institutt for kultur- og språkvitenskap

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Antall ord: 27243



Sammendrag

Denne oppgaven er en analyse av lærebøker i historie for videregående skole og gymnaset mellom 1945 til 2021. Tematikken er hvordan lærebøkernes fremstilling av den historiske perioden «kolonitid i Afrika» har bidratt til å danne felles «oss» og «dem» over denne perioden, og i hvilken grad dette har utviklet seg (dens utvikling). Oppgavens problemstilling er:

Hvordan har fremstillinger av forholdet «oss og dem» i lærebøker i historie for videregående skole, fra 1945 til i dag, bidratt til å videreføre, danne eller utfordre koloniale ideer og tankesett, og syn på kolonitiden?

Jeg har sett på forskjellige aspekter i tilknytning denne problemstillingen, deriblant hvordan lærebøkene omtaler *kolonisator* i forhold til *kolonisert*, hvem som er aktørene i fortellingene og hvordan de representeres, hvordan språk anvendes i fremstillinger av perioden og aktørene, og i hvilken grad det gjengis et felles «oss» og/eller «dem». Med en hovedsakelig kvalitativ og fortolkende metodisk tilnærming har jeg undersøkt 14 forskjellige lærebøker, og sett på hvordan de overnevnte aspektene utvikler seg på tvers av disse.

Fra 40-tallet og en lengre periode utover opererte lærebøkene med et svært eurosentrisk perspektiv i relasjon til koloniseringen av Afrika, både med hensyn til *hvem* som nevnes, men også *hvordan* aktører nevnes. Frem til 80- og 90-tallet blir Europa og dets utvikling anvendt som en universell norm som blir målestokken for å bedømme kolonienes posisjon og utvikling til uavhengige stater. Gjennom dannelse og vedlikeholdelsen av noe *felles europeisk* konstrueres motsetninger til *andre*, som «innfødte», «svarte», eller «afrikanske». Også utelatelsen av noe form for norsk eller nordisk helt frem til 90- og 2000-tallet bidrar til noe felles *norsk* som distanserer *oss* fra koloniseringen. Utover dette viser oppgaven også til en gradvis utvikling i mer nyanserte fremstillinger, hvor mer og mer utover analysen *afrikanske* perspektiver kommer i fokus og blir tildelt mer plass.

Abstract

This thesis is an analysis of history textbooks for high school between 1945 and 2021. The thesis' topic is about how portrayals of “colonialism in Africa” in these textbooks have contributed to constructing collective “us” and “them” across this period, and if and how these portrayals have evolved. The thesis discusses the following problem:

How has portrayals of the relationship “us and them” in high school history textbooks, from 1945 to today, contributed to carry on, construct, or challenge colonial ideas and mindsets, and views on colonialism?

I have analyzed a couple of different aspects regarding this problem, including how the textbooks mention *colonizer* versus *colonized*, who the participants of the narratives are and how they are represented, how language is used in portraying the period and participants, and to what extent a collective “us” and/or “them” is reproduced. Through mainly a qualitative and interpretative methodological approach, I have studied 14 different textbooks, and looked at how the abovementioned aspects have developed across them.

From the 1940s and a longer period of time forward, the textbooks operate through a largely Eurocentric perspective regarding colonialism in Africa, both through *who*, and *how* different participants are mentioned. For an even longer period, up until the 80s and 90s, *Europe* and its development is used as a universal standard for measuring and judging a colony's position and development as an independent state. Through the creation and maintenance of a collective *European*, a collective *Other* is constructed, like “natives”, “black”, and “African”. The omission of anything *Norwegian* or *Nordic* up until the 90s and 2000s contribute to a collective *Norwegian*, distancing *us* from colonialism. Beyond this, the thesis shows that gradually more nuanced portrayals appear, and a greater focus is put on the *African* perspective, being allocated more importance and space.

Forord

Før noe annet vil jeg gi en stor takk til min veileder Vidar Fagerheim Kalsås for alle gode tips og råd, tilbakemeldinger, motiverende ord, og samtaler om både oppgaven og skriveprosessen. Fem år som lektorstudent i Stavanger nærmer seg nå vegs ende, og for dem vil jeg si takk til gode venner, medstudenter og ikke, både her i Stavanger og hjemme i Kristiansand (les: Songdalen).

Til slutt, takk, mamma, pappa, John Eirik, og Malene. Telefonsamtalene, hjemreisene og besøkene har vært en stor hjelp de siste fem årene, og spesielt dette året. Etter et spennende, krevende, og lærerikt år med masteroppgaven, ser jeg nå frem til å levere, feire nasjonaldagen, og ta en etterlengtet Sørlandsferie.

Dag Eivind Stedal Isungset

Stavanger, 16. mai, 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Introduksjon	1
1.1. Om problemstillingen	1
1.2. Om lærebøker og skolens læringsmiddel	2
1.3. Struktur	2
1.4. Hensikt.....	3
2. Tidligere forskning.....	4
2.1. Forskning og litteratur om historieundervisningen.....	4
2.2. Om en nordisk postkolonialisme	5
2.3. Situasjonen nå og veien videre	6
3. Empiri	7
3.1. Om lærebøker	7
3.2. «Läroboken och makten»	8
3.3. Kriterier og avgrensing.....	9
3.4. Periodisering.....	11
4. Teori.....	12
4.1. Begreper og perspektiver.....	13
4.1.1. «Oss og dem» – <i>andregjøring</i>	13
4.1.2. Nordisk eksepsjonalisme.....	15
4.1.3. Kolonial medvirkning	17
5. Metode	19
5.1. Det metodiske rammeverket	19
5.2. Den metodiske prosessen.....	22
5.2.1. Gruppeanalyse.....	22
5.2.2. Innholdsanalyse.....	22
5.2.3. Diskursanalyse	23
5.3. Operasjonalisering av begreper og perspektiver.....	23
6. Analyse	25
6.1. Periode 1: Etterkrigstiden	26
6.1.1. <i>Verdenshistorie for realskole og gymnas (1945)</i>	26

6.1.2.	<i>Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset (1949)</i>	30
6.2.	Periode 2: 1960-årene	33
6.2.1.	<i>Historien og samfunnet: lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen (1960)</i>	33
6.2.2.	<i>Verdenshistorie: 1816-1960 (1962)</i>	36
6.3.	Periode 3: 1970-årene	39
6.3.1.	<i>Verdenshistorien 1870-1970 (1974)</i>	40
6.3.2.	<i>Verden blir én (1978)</i>	43
6.4.	Periode 4: 1980-årene	47
6.4.1.	<i>Norges- og verdenshistorie etter 1850 (1985)</i>	47
6.4.2.	<i>Gjennom tidene: Historie for den videregående skolen: Nasjonalisme, Imperialisme og demokrati 1850-1920 (1984)</i>	53
6.5.	Periode 5: 1990-årene	58
6.5.1.	<i>Verden 2: Verdenshistorie etter 1850 (1997)</i>	59
6.5.2.	<i>Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1850 (1998)</i>	62
6.6.	Periode 6: Tusenårsskiftet	65
6.6.1.	<i>Perspektiver: historie Vg2/Vg3 (2013)</i>	65
6.6.2.	<i>Historie Vg2-3: ettbindsutgaven (2013)</i>	69
6.7.	Periode 7: I dag og i morgen	73
6.7.1.	<i>Alle tiders historie: fra de eldste tider til våre dager: Vg2/Vg3 (2020)</i>	73
6.7.2.	<i>Grunnbok i historie: Vg2/Vg3 (2021)</i>	77
7.	Funn, resultater, og drøfting.....	81
8.	Konklusjon	87
9.	Bibliografi	89
9.1.	Litteraturliste	89
9.2.	Liste over lærebøker	92

1. Introduksjon

Gjennom forskjellige perioder i Norge, Europa, og over hele verden har forholdet mellom «oss» – våre egne – og «dem» – *de andre* – stått sentralt. Hvem som blir kategorisert som «en del av oss» og ikke, har styrt, og styrer, både politiske, økonomiske, og sosiale avgjørelser og interesser. Denne dikotomien har også preget historiefortellinger, være det i lærebøker eller annen litteratur. Mye har skjedd for å fylle sidene i historielærebøkene de siste 80 årene, men hva har disse årene gjort med *hvordan* historiebøkene skrives?

Samhold og fellesskap har gjennom alle tider utvilsomt vært viktig for menneskers identitet, mening, tilhørighet, og sikkerhet. Med eksistensen av et felles *oss*, må det også finnes noen *andre* å sette «seg» opp mot. Prosessen av *andregjøring* kan ta mange ulike former, være det ideologisk, politisk, eller sosialt. Fenomenet bygger på sosiologien og baserer seg på inn- og utgrupper – «oss og dem». Makt og maktutøvelse gjennom skolens læremidler og lærebøker vil også være en sentral faktor i denne analysen. Makten lærebøker har, og maktforholdene de kan danne og opprettholde er sentrale brikker for denne andregjøringen. Relatert til dette er konseptet av en *andrehet* – eller «otherness» – også sentralt for oppgaven. Disse begrepene er noe som vil redegjøres og diskuteres nærmere senere i oppgaven – først mer spesifikt om oppgaven og dens problemstilling.

1.1. Om problemstillingen

Problemstilling for oppgaven er følgende:

Hvordan har fremstillinger av forholdet «oss og dem» i lærebøker i historie for videregående skole, fra 1945 til i dag, bidratt til å videreføre, danne eller utfordre koloniale ideer og tankesett, og syn på kolonitiden?

For å hjelpe å besvare dette vil jeg ta med noen ytterligere forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen: Hvordan omtaler lærebøkene dem (eventuelt tidligere) underlagt kolonialisme, og i tur kolonialistene – hvem er aktørene i slike fortellinger? Finnes det noen fellestrekk i lærebøkene som gjengir et «oss» i forhold til «dem» i relasjon til det koloniale? Hvordan påvirker språkbruk i lærebøkene fremstillinger av grupper, personer, og land?

Jeg ønsker her å utdype litt mer på hvor jeg plasserer den historiske perioden, når jeg skriver «kolonitiden». Kolonialisme er ene og alene ikke under en fast «periode» som varte fra «da til da», men et enormt verdensomspennende fenomen som i varierende grad over flere århundrer har definert historien. Det er heller ikke en identisk prosess som utspiller seg likt

hvor enn det dukker opp, men kan defineres som «erobring og kontroll over andre folks land og ressurser».¹ Jeg har av disse årsaker bevisst valgt å anvende begrepet «kolonitiden», og ikke det mer generelle «kolonialismen» i problemstillingen. Noe overlapp av begrepene *kolonisering*, *kolonialisme*, og *imperialisme* og *nyimperialisme* kan også forekomme i løpet av oppgaven, noe som hovedsakelig er grunnet hva de forskjellige lærebøkene anvender.

Mer spesifikt tenker jeg her på perioden av europeisk kolonisering av det afrikanske kontinentet, rundt *kappløpet om Afrika*. Videre velger jeg å sette denne perioden helt frem til den større avkoloniseringen av Afrika på omtrent 1950 til 1970-tallet, da dette følger en naturlig progresjon over den koloniale tidslinjen i Afrika. Dette blir og den mest relevante tidsavgrensningen med oppgavens tema i mente. Dermed setter jeg her en *omtrentlig* avgrensning av lærebokstoffet på 1870-1970, som verken er helt nøyaktig, eller tilsier at hele denne hundreårsperioden vil gjennomgå til alle tider.

1.2. Om lærebøker og skolens læringsmiddel

Skolens historie kan deles inn i fem overordnede perioder som strekker seg fra 1700 tallet til i dag: omgangsskolen, fastskolen, folkeskolen, arbeidsskolen, og fellesskolen. Disse periodene kjennetegnes med ulike sjangertrekk og fokus på formål og utbytte. Lærebøker har over disse nesten 300-årene stadig hatt en sentral rolle i skolen og undervisningen. I dag er lærebøkene i stor grad i digital form – men fysiske utgaver brukes også som skolens kanskje viktigste læremiddel. Lærebøker formidler naturligvis kunnskap, men de kan også formidle verdier og holdninger, og som ved alt annet i livet, være politiske fartøy for maktutøvelse. Jeg vil komme mer inn på lærebøker i et eget kapittel senere.

I lys av denne oppgaven er norske lærebøker siden krigen – og tidligere –også bredt tilgjengelig gjennom Nasjonalbiblioteket og deres nettbibliotek, hvor jeg har utført denne analysen gjennom.

1.3. Struktur

Oppgaven kan anses som hovedsakelig todelt i struktur. Innledningsvis vil jeg gå gjennom kontekst, bakgrunn, fremgangsmåter også videre. Del to vil inneholde selve analysen, resultater, og drøfting rundt problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil være en kvalitativ komparativ analyse av lærebøker, hvor jeg vil anvende litt forskjellige

¹ Anya Loomba, *Colonialism/Postcolonialism*, 3. utgave, (London/NY: Routledge, 2015), s. 20

analysemetoder, som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5. Noe annet jeg og vil spesifisere mer i en egen del er inndelingen av perioder. Kort først vil jeg nevne at analysen vil bestå av 7 større perioder som vil ta for seg to lærebøker hver.

1.4. Hensikt

I et mer og mer polarisert samfunn og verdensbilde trer konsepter som *andrehet* og *eksepsjonalisme* stadig frem. Hvordan omtales ukrainsk, i forhold til palestinsk motstand mot okkupasjon, eller russisk angrepskrig mot amerikansk, i «Vesten»? Både Norge og Iran selger våpen med politiske formål; er det «edlere» når *vi* gjør det, enn *dem*? Skolens læremidler har makten til å diktere disse fortellingene og *hvordan* de fortelles.

Formålet med oppgaven er i stor grad også for å kunne følge utviklingen over tid, og på den måten kunne se om fremstillinger og holdninger vedlikeholdes, vedvarer, eller endres til den dag i dag. Ved å undersøke dette gjennom lærebøker ønsker jeg å se hvordan skolen kan være en arena for videreformidling eller konstruering av forestillinger om temaer som dette. Jeg vil også med dette forsøke å kartlegge norske historielærebøkers maktforhold og rolle i samfunnet.

2. Tidligere forskning

Det postkoloniale feltet i Norge – som resten av verden – er et stadig voksende forskningsfelt, med sitt utspring mellom 60- og 80-tallet og i sentrale figurer som Frantz Fanon og Edward Said. I Norge har mye av postkolonial forskning omhandlet det samiske, og konstruksjonen av både en samisk identitet, men også det samiske i samhandling med det «norske». I lys av dette har også mye av fokuset vært på relasjonen «oss og dem» og fremstillinger om *andre*, en andrehet – da gjerne sett i motsetning til en større nasjonal «oss», eller eventuelt en enda større forestilling om en «vestlig identitet». Nyligere nordiske postkolonialister har hatt et større og større fokus på å undersøke hvordan særlig Norden og Europa ser på, og omtaler «seg selv» og fremstillinger av det *eksepsjonelle nordiske*, som Kristin Lóftsdóttir og Lars Jensen, Ulla Vuorela,

Dette feltet har vært sterkt preget av undervisnings- og lærebokforskning i Norden. Her vil jeg bringe frem allerede etablert forskning og litteratur om historieundervisning, spesielt ut ifra et postkolonialt perspektiv.

2.1. Forskning og litteratur om historieundervisningen

Flere masteroppgaver har tatt for seg hvordan det i Norge har blitt undervist om kolonialisme, og sett på norske forhold til både kolonialismen og «seilskutetiden». Oppgaver som Sahra Torjussens² og Magnus Storsteins³ tar utgangspunkt i postkolonial teori, og benytter seg av kvalitative komparative analyser av lærebøker og deres innhold om kolonialisme. Problemstillingene i disse oppgavene baseres på hvordan bildet av kolonialismen i den norske skolen har utviklet seg og ser ut i dag. En annen, lignende men ulik, oppgave av Kjetil Sørensen⁴ er en begrephistorisk analyse av «imperialisme» i lys av historiefaget. Her sammenlignes definisjoner og begrepets innhold i forskjellige norske lærebøker.

International Society for History Didactics sin årbok for 2014 tok for seg kolonialisme, avkolonisering og postkoloniale historiske perspektiv, i en samling av forskjellige lands læreverk og læringsmodeller knyttet til disse temaene. Artikkene ser på sammenheng mellom lands undervisning, og historiografi og politikk. Det er særlig fokus på en minoritets kultur og historie i land, og ikke minst representasjon i undervisningen. Særlig relevant å løfte frem er Harry Hanes «Greenland – history teaching in a former Danish

² Sahra Ali Abdullahi Torjussen, «Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker»

³ Magnus Storstein, «Fremstillingen av Afrika i norske lærebøker»

⁴ Kjetil Sørensen, «Imperialisme for nybegynnere»

colony», som tar for seg avkoloniseringen av læreplanverket i Grønland, og diskuterer alt fra utviklingen av både historiografien og undervisningen, samt å se hvordan de spesifikke lærebøkene har fortalt om grønlandsk kultur, folk og historie opp igjennom.⁵

Langs samme linjene er Kristin Gregers Eriksens *Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks*. I denne forskningsartikkelen skriver Eriksen om hvordan det samiske folk fremstilles og omtales i samfunnsfaget i skolen gjennom en kritisk diskursanalyse. Artikkelen ser på hvordan det samiske ekskluderes i narrativet av det større «norske oss», og på konstruksjonen av en «samiskhet» eller samisk *andrehet* i norske samfunnsfagslærebøker.⁶

Svein Lorentzen går i sin *Ja, vi elsker ...* gjennom 200 år med lærebokhistorie og undersøker i hvilken grad, og hvordan dette gjenspeiler seg over forskjellige perioder av norsk (skole)historie. Mens nasjonsbyggingsperspektivet er i første rekke, utforsker han også endringer i et slikt «underliggende fokus» bak lærebøkene, og utviklingen av særlig historiefaget i skolen i relasjon til et utgangspunkt i nasjonsbyggingsprosessen.⁷

Til slutt vil jeg ta opp Pia Mikanders «Colonialist ‘discoveries’ in Finnish school textbooks». Denne artikkelen ser på finske lærebøker i historie og hvordan beskrivelser av kolonialisme fremtreder der, gjennom et særlig fokus på fremstillinger av «Vesten» og det «Vestlige» er *overlegent* «andre», og en idé om at kunnskapen der er «den som teller».⁸

2.2. Om en nordisk postkolonialisme

I *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities* har Kristin Lóftsdóttir & Lars Jensen samlet et utvalg av artikler og tekster om kolonial diskurs og postkolonialisme i Norden og Europa. Antologien utforsker hvordan kolonialismen blir projisert på forskjellige grupper i Norden, gjennom stereotyper, fordommer og forestillinger.⁹

⁵ Harry Hane, «Greenland – History teaching in a former Danish colony», *International Society for History Didactics* 35 (2014), s. 101-114. URL: <https://docplayer.net/59693094-Colonialism-decolonization-and-post-colonial-historical-perspectives-challenges-for-history-didactics-and-history-teaching-in-a-globalizing-world.html>.

⁶ Kristin Gregers Eriksen, «Teaching about the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks», *Journal of Social Science Education* vol 17, no. 2 (sommer 2018), s. 57-67, DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697.

⁷ Svein Lorentzen, *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, (Oslo: Abstrakt forlag, 2005), s. 223-228

⁸ Pia Mikander, «Colonialist ‘discoveries’ in Finnish school textbooks», *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:4 (6. september, 2020): 48-65, ISSN: 2000-9870.

⁹ Kristin Lóftsdóttir & Lars Jensen, *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, (London: Routledge: 2012).

2.3. Situasjonen nå og veien videre

Fra et nordisk perspektiv har de siste årene ført til mange bidrag i det postkoloniale feltet, undervisningsforskningen, og kombinasjonen av de to. På en generell basis har det vært en stor fremvekst i postkoloniale studier, og debatter i det offentlige rom de siste årene (særlig Holberg-debatten har skilt seg ut her, samt debatten rundt Kristian Krohgs «Leiv Eiriksson oppdager Amerika»). De nordiske lands koloniale fortid har fått mye plass, med fokus på Grønland, Sápmi, og Færøyene, og urfolk som samene, kvenene og inuitter.

Et tydelig både klasse- og kjønnsperspektiv har fremdeles ikke spilt en veldig stor rolle i dette området av det postkoloniale feltet i Norden. Det er helt klart gjort mest innenfor koloniale og imperialistiske perspektiv, spesielt når det kommer til undervisningsforskningen, og hvordan lærebøker bidrar til forskjellgjøring. Som jeg vil komme mer inn på senere, er postkolonialismen sterkt preget av interseksjonalitet, og på et internasjonalt nivå er både kjønn og klasse (Gayatri Spivak, Angela Davis, Dipesh Chakrabarty, Frantz Fanon, etc.) fremtredende. Postkolonial- og undervisningsforskning tilknyttet etnisk bakgrunn og klasse blant innvandrere virker også å være i stor grad manglende, og kunne vært et spennende tema for et prosjekt.

3. Empiri

For å undersøke fremstillinger og forestillinger av andre i den norske skolen, er et alternativ å se på læreplanene og det politiske aspektet av skolevesenet. Læreplaner og politikerne dikterer i stor grad hva som undervises, hvordan og hvorfor. Gjennom en analyse av forskjellige læreplaner de siste 70 årene kan hva som har blitt vektlagt, og vektlegges i dag, og formålet med undervisning undersøkes. Læreplanene er forskrifter til opplæringsloven, og dermed styrende i innholdet i opplæringen. En læreplananalyse vil kunne vurdere hvilke mål og midler som har blitt løftet frem, og kan vise et utsnitt av blant annet det politiske landskap, samtidens samfunn, og hvilke forestillinger om både et «oss» og omverdenen som finnes.

En annen mulighet, er å undersøke *lærebøkene* som har blitt tatt i bruk gjennom disse læreplanene.

3.1. Om lærebøker

Innledningsvis vil jeg se litt på lærebøker som middel i skolen. Læreboka, være det i digital eller fysisk form, er fremdeles blant skolens viktigste kommunikasjons- og informasjonsmidler. Uansett i hvilken grad læreboken brukes i klasserommet, vil læreren og elevene fremdeles ha et forhold til innholdet i tekstene. I *Att spegla världen*, skriver Niklas Ammert at «även om boken används som referens snarare än rättesnöre eller om läraren hämtar material ur olika typer av medier, står läroboken ändå centralt.»¹⁰

Lærebøker er bygd opp av mange ulike faktorer, som hvem som har skrevet og utgitt den, hva den inneholder, hvilke vinklinger og trekk den har, og selvsagt hvem den er ment for. Man kan også skille lærebøkene gjennom hvordan den formidler historie til mottaker. Noen vil være mer fortellende, mens andre er mer interaktive. Interaktiviteten til lærebøkene har også steget de siste årene, også takket være en større grad av multimodalitet. Noen bøker kan ha mer preg av visuelle formidlinger, og avhenge av elevenes delaktighet i historiefortellinger.

Før sommeren 2000 måtte lærebøker gjennom den statlige godkjenningsordningen for lærebøker, men da denne ordningen ble opphevet, var det opp til forlagene selv å kvalitetssikre dem.¹¹ Likevel er – og var – læreplanene styrende i produksjonen av lærebøker, da gjerne et samspill av læreplanen, forlaget og forfatter inngår i innhold og planlegging av

¹⁰ Niklas Ammert, *Om läroböcker och studiet av dem*, s. 26

¹¹ Forskrift 13. januar, 1984 nr. 1273 om godkjenning av lærebøker (opphevet)

https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/1984-01-13-3520/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.

lærebøkene. Forlag og lærebokforfatter har i dag mer frihet i produksjon av bøkene på mye takket være dette, og at læreplanene er blitt mer overordnet.

Over de siste 200 årene har lærebøker tatt mange forskjellige former og preg, fra sjanger til innhold. Som nevnt innledningsvis kan norsk lærebokhistorie deles inn i ulike perioder. Fra *arbeidsskolen* på starten av 40-tallet av, så man en økning i elevaktivitet og både individuelle og gruppeoppgaver. I tillegg blir det lagt til nivå-differensiering i lærebøkene, og bøker med en mer «spesialpedagogisk vinkling». På 70-tallet kan man si at man går inn i *felleskolen*, bygd særlig på «likestilling, inkludering og det fleirkulturelle perspektivet». Her kommer læremidler på samisk, tilrettelagt opplæring og læremidler, og krav om likestillingsgranskning av lærebøker.¹²

Historieundervisningen, og i tur lærebøkene tilknyttet, hadde i lang tid vært preget av et nasjonalt «danningsprosjekt», men fra 1960-tallet og utover begynte ideer som *kritisk tenkning* og *multiperspektivitet* å komme inn i historiefaget og lærebøkene. Svein Lorentzen krediterer dette til blant annet en bølge av engasjerte anti-etablissement ungdommer, som begynte å sette søkelys på «fordelingspolitikk og samfunnsmoral, hvor objektivistiske undervisnings- og danningsteorier vek plassen for formale og metodiske».¹³

Noe som er verdt å merke seg for denne analysen og lærebøkene i den er at innholdet av nødvendighet vil være preget av forenklinger og til en viss grad generaliseringer. De fleste lærebøker både i dag og historisk tar for seg enorme mengder stoff og lange perioder av gangen, fra flere hundre år til tusener av år med historie.

3.2. «Läroboken och makten»

Lærebøker og makt er tett knyttet sammen, både i dag og tidligere. Klas-Göran Karlsson beskriver denne makten som noe lærebøker kan utøve, ikke gjennom politiske beslutninger eller omstridte spørsmål og debatter i samfunnet, men gjennom den mer grunnleggende makten over menneskers «föreställningar om individ och samhälle, om ‘vi’ och ‘de andra’, om verkligheten.» Lærebøker kan være en utvidelse eller forsterking av maktthavers «ideala självförståelse och vilja att behålla sin maktposition».¹⁴ Karlsson påpeker også et tosidig forhold mellom lærebøkene og makten, hvor de på den ene siden er resultatet av den, og på den andre siden årsaken til den. Slik maktutøvelse kan ses i de tidligere

¹² Norunn Askeland, *lærebok*, Store norske leksikon, <https://snl.no/l%C3%A6rebok>.

¹³ Svein Lorentzen, «Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk», i *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*, redigert av Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner, & Laila Aase (Bergen: Fagbokforlaget, 2005), s. 166

¹⁴ Klas-Göran Karlsson, *Läroboken och makten – ett nära förhållande*, s. 44-45

lærebøkene, særlig fra tiden før den andre verdenskrigen, gjennom et stort fokus på nasjonsbyggende undervisning.

Flere svenske studier har vist til hvordan bilder av blant annet *utviklingsland*, og Afrika og afrikanere har blitt anvendt i svenske lærebøker for å vise «'de andras' underlägsenhet och 'vår' överlägsenhet».¹⁵ Dette er i stor grad langs linjene av det jeg ønsker å utrede gjennom dette prosjektet, gjennom en norsk linse – altså undersøke om det samme kan sies om norske lærebøker i historie.

I et nyere perspektiv på maktutøvelse i undervisningen kan vi se til skolens religionsfag, KRLE. Bengt Ove Andreassen påpeker hvordan endringene i fagnavn RLE til KRLE ikke var «faglig begrunnet, kun politisk». Inkludert i dette var at «minimum 55 prosent av undervisningen i faget skulle handle om kristendom»¹⁶, som kan ses som pur symbolpolitikk, og en politisk maktutøvelse for å få med Kristelig folkeparti i regjering – nødvendig for flertall i datidens regjering. Til tross for at dette er et eksempel på politisering av undervisningen og ikke spesifikt lærebøkene, er det fremdeles et eksempel på hvordan skolen blir gjort til en politisk arena.

3.3. Kriterier og avgrensning

Empiri i denne oppgaven vil bestå av et utvalg lærebøker i historiefaget over en bestemt periode i norsk skolehistorie. Gjennom en komparativ analyse både mellom verk, og over tid, skal jeg se på hvilke fremstillinger av «andre» som finner sted gjennom norsk historie. Perioden som skal analyseres er de siste nesten 80 årene – fra etterkrigstiden, til i dag. Det er flere årsaker til denne avgrensingen, blant annet tilgjengelighet av materiale, skolereformer og organisering av fag, fokusskiftet på historiefaget etter krigen, og temaets faktiske sted i historiefaget. Denne perioden vil også følge utviklingen av den afrikanske avkoloniseringen, særlig over 60-tallet og utover.

Denne 79-års perioden er igjen fordelt på ulike subperioder, som blant annet vil følge utviklinger i samfunnet og skolen. Fra hver av disse subperiodene er det plukket ut to lærebøker som har vært allment anvendt i skolen. Periodene vil som nevnt tett følge sosiale, økonomiske og politiske samfunnsmessige utviklinger, og det er forsøkt å etablere en sammenhengende flyt når det kommer til lengde på periodene, og forskjellene mellom dem. Periodene kan òg ses via forskjellige skolereformer og endringer av læreplanene.

¹⁵ SOU (2006: 40), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm: Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, s. 50

¹⁶ Bengt Ove Andreassen, *Religionsdidaktikk: en innføring*, s. 73

Som jeg viser til under, vil nesten alle periodene følge 10-års intervaller, med noen unntak. Jeg vil kort forklare hvorfor det er et større hopp fra periode én til periode 2, enn de følgende periodene. Fra lærebøkene på 60-tallet til de siste, kan man følge utviklinger i læreplaner og revisjoner av læreplaner, mens ingen større endringer foregår på denne fronten mellom *normalplanen av 1939* og etterkrigstiden, til inngangen av 60-tallet. Dermed virker det mer hensiktsmessig å gjøre en slik inndeling av periodene, og å «hoppe over» ett tiår. Med de to siste periodene har jeg også valgt å gjøre noen litt annerledes «hopp», og valgt å følge læreplanene LK06 og LK20.

Det er to kriterier til jeg vil påpeke her. Den første er angående klassetrinn, som vil være gymnas/videregående skole, og den andre er at det vil fokuseres utelukkende på lærebøker i historiefaget. Å avgrense til gymnas/videregående skole åpner opp for et mer utfyllende materiale, og grunnet målgruppen for disse bøkene kan man ta for seg mer relevant faglig innhold, enn hva tilfellet ville vært på ungdomsskolen – og spesielt barneskolen. Det vil være galt å si at barne- og ungdomsskolens bøker og innhold er «dårligere» enn på videregående skole, men det er ikke tvil om at det har et mye mer overfladisk utgangspunkt, og berører ikke temaer i samme detalj. Å ta for seg kun historielærebøker, og ikke for eksempel samfunnskunnskap eller lignende programfag, vil også gi en mer naturlig inngang til oppgavens problemstilling som innebærer en historisk periode av kolonitid og imperialisme i Afrika. «Problematikk» rundt å ta for seg lærebøker fra gymnaset og den videregående skolen, og ikke for eksempel fra ungdomsskolen, er selvsagt at dette er frivillig undervisning. Dette er bøker en mindre prosentdel av befolkningen har vært i kontakt med, da ikke alle velger å ta videre utdanning etter grunnskolen, særlig historisk sett.

Med hensyn til overnevnte del 3.1. «Om lærebøker», om godkjenningsordningen for lærebøker, vil naturligvis det at enhver lærebok valgt er godkjent, være et kriterium frem til de to siste periodene. Inndelingen i de mindre perioder vil legges frem herunder.

3.4. Periodisering

Periode 1: 40-tallet

- Skard, Eiliv & Midgaard, John. *Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset*, 3. utgave. Oslo: Aschehoug, 1949.
- Ræder, Anton; ved Geirmund Vislie. *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, 16. utgave. Oslo: Aschehoug, 1945.

Periode 2: 60-tallet

- Tham, Wilhelm; oversatt og bearbeidet av Jørgen Fredrik Ording. *Historien og samfunnet: lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen*. Oslo: Damm, 1960.
- Bergsgår, Arne, ved Alv H. Helland. *Verdenshistorie 1815-1960*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1962.

Periode 3: 70-tallet

- Moen, Kristian. *Verdenshistorien 1870-1970*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard, 1974.
- Bjøl, Erling & Greve, Tim. *Verden blir én*. Oslo: Cappelen, 1978.

Periode 4: 80-tallet

- Myhrvold, Jul. *Gjennom tidene: Historie for den videregående skolen: Nasjonalisme, imperialisme og demokrati 1850-1920*. Oslo: Tanum-Norli, 1984.
- Bjørnsen, Bjørn. *Norges- og verdenshistorie etter 1850*. Oslo: Aschehoug, 1985.

Periode 5: 90-tallet

- Sveen, Asle, Svein A. Aastad. *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1997.
- Ertresvaag, Egil. *Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1850*. Oslo: Universitetsforlaget, 1998.

Periode 6: LK06

- Madsen Per Anders, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen, Eivind Sæther. *Perspektiver: historie Vg2/Vg3*. Oslo: Gyldendal, 2013.
- Stenersen, Øivind, Asle Sveen, Ivar Libæk, Svein A. Aastad. *Historie Vg2-3: ettbindsutgaven*. Oslo: Cappelen Damm, 2013.

Periode 7: LK20

- Faust, Hege, Siv Falang Gravem, Håkon Korsvold, Steingrimur Njálsson, Siri Ødegård. *Grunnbok i historie: Vg2/Vg3*. Oslo: Aschehoug, 2021.
- Heum, Trond, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum, Ola Teige. *Alle tiders historie: nyere historie – Vg3*. Oslo: Cappelen Damm, 2022.

4. Teori

Det postkoloniale feltet av historieskriving er relativt nytt. Dette feltet har mye av sitt opphav i teoretikere som C.L.R. James, Frantz Fanon, Edward Said, Gayatri Spivak – og enda tidligere enn alle disse skrev Ho Chi Minh om oppgjøret med fransk kolonialisme. Etter publikasjonen av Edward Saims *Orientalismen* i 1978, åpnet postkolonialismen seg opp for en myriade av teoretikere, akademikere og forfattere med formål å avkolonisere vestlige diskurser, akademia og det generelle syn på det ikke-vestlige. Tidligere verk fra for eksempel Franz Fanon ble innlemmet i det postkoloniale feltet i etterkant av denne perioden, og selve begrepet «postkolonialisme» ble popularisert først rundt 1990-tallet, og brukt i større grad utover.¹⁷ Mye av det analytiske perspektivet for oppgaven vil ta utgangspunkt i en Saidisk tradisjon, og dermed vil også inspirasjon tas derfra i relasjon til definisjoner og begreper. Det er viktig å påpeke at den *Orientalismen* Said skriver om ikke kan anvendes direkte på koloniseringen av Afrika, da både den historiske konteksten, og omstendighetene rundt ikke er identiske.

Leksikonet Britannicas definisjon på postkolonialisme, beskriver postkolonialisme som «den historiske perioden, eller tilstanden som representerer ettervirkningene av vestlig kolonialisme ...», og et «... prosjekt for å tilbakekreve og revurdere historien og handlefriheten til mennesker underordnet ulike former for imperialism.»¹⁸ Det er her særlig sistnevnte som vil være relevant for denne oppgaven. Robert Young, en stor aktør i det postkoloniale feltet, skriver at postkolonialismen representerer «perspektiver som er kritiske til, eller motstår kolonialisme og koloniale holdninger.»¹⁹ Det er i realiteten ingen enkelt fenomen eller enhet man kan kalle «postkolonial teori», men heller en stor, variert samling av praksiser, ideer og tankesett – med likheter, forskjeller og motsigelser. På sitt mest grunnleggende forstyrrer postkolonialismen orden, privilegium og makt, og handler om å endre verdier og holdninger.²⁰

¹⁷ Robert Young, *Postcolonialism: A Very Short Introduction*, s. 3

¹⁸ Britannica, *Postcolonialism* (Oversatt, originalstater: «the historical period or state of affairs representing the aftermath of Western colonialism» «(...) project to reclaim and rethink the history and agency of people subordinated under various forms of imperialism.»)

¹⁹ Young, *Postcolonialism: A Very Short Introduction*, s. 3 (Oversatt, originalstater: «(...) perspectives critical of or resistant to colonialism or colonial attitudes.»)

²⁰ Young, *Postcolonialism: A Very Short Introduction*, s. 10-11

4.1. Begreper og perspektiver

Her vil jeg legge frem noen sentrale perspektiver og begreper tilknyttet dette prosjektet. Her vil det komme både generell begrepsavklaring, og forklaring og kontekstualisering for oppgaven i seg selv. Forholdet «oss og dem» vil i stor grad være perspektivet jeg går ut ifra her, mens de følgende begrepene vil fungere mer som verktøy, eller linser å se på dette forholdet gjennom i analysen.

4.1.1. «Oss og dem» – *andregjøring*

I *Orientalismen*, skriver Said om hvordan folk og kulturer i den østlige delen av verden har blitt, og blir tilegnet verdier, egenskaper, og attributter av den vestlige verden, gjennom koloniale tankesett og ideer. Visse folk eller grupper mennesker blir definert ut ifra å ikke passe inn i en spesifikk gruppe, og dermed dannes en «andrehet», basert på – ofte forestilte eller antatte – forskjeller. Said skriver også om hvordan holdninger og forestillinger om «Østen», eller Orienten – satt i motsetning til «Vesten», eller Oksidenten – vedvarer i dag. Said beskriver her hvordan en orientalist ville sett på det:

På den ene siden finnes de vestlige, på den andre finnes de arabiske orientalerne; de førstnevnte er (ikke i noen spesiell rekkefølge) rasjonelle, fredelige, liberale, logiske, i stand til å ha sanne verdier, uten naturlig mistenksomhet; de sistnevnte er ingen av disse tingene.²¹

Et annet aspekt er hvordan disse tankesettene og holdningene ikke bare vedvarer, men også hvordan de kan bemyndige ting som kolonialisme i «Østen», Afrika, Amerika – eller hvor enn det finner sted. Said skriver at Orienten og Vesten «understøtter, og til en viss grad gjenspeiler (...) hverandre»²². Med *Orientalismen*, viser Said til hvordan europeisk kultur, gjennom å sette *seg selv* opp som en motpol til Orienten, «ble styrket og fikk en sterkere identitet».²³ *Konstruksjonen av Orienten, etablerer og konstruerer Vesten.*

Konseptet av «oss» og «dem» kan forklares som *inn- og utgrupper*, «jeg-et» og «den andre». «Jeg og mine», eller «vi», har *disse* positive egenskapene og trekkene, mens «de og dem», eller «de andre», har *ikke* det – eventuelt de stikk motsatte. «Hvem» *de(n) andre* er, har ingen fysisk manifestasjon, men fungerer heller som en konstruksjon som kategoriserer en gruppe mennesker – som Says *Orientalere*, tilegnet av Vesten: «Derfor er Orienten, like mye som Vesten selv, et begrep som har en historie og en tradisjon bestående av et

²¹ Edward Said, *Orientalismen*, overs. Anne Aabakken (Oslo: Cappelen Damm, 2018), s. 61-62

²² Said, *Orientalismen*, s. 15

²³ Said, *Orientalismen*, s. 14

tankegods, forestillinger og et ordforråd som har gjort den virkelig og nærværende i Vesten.»²⁴

En passende og noe simplifisert definisjon er som en motpart til en majoritet eller maktthaver – for Said er det orienten eller orientalerne, mens Frantz Fanon ser på blant annet koloniale subjekters og svarte amerikaneres perspektiv.

Fred Dervin definerer prosessen av «othering» – *andregjøring* – som bruken av stereotyper og representasjoner om andre i *møte med*, og når man snakker *om* dem.²⁵ Det kan i min mening ses som en form for «antatt», eller «forestilt» *annerledeshet*, bygd på forestillinger og fordommer. For å bygge mer på dette, viser jeg til Adrian Holliday:

By Othering we mean imagining someone as alien and different to ‘us’ in such a way that ‘they’ are excluded from ‘our’ ‘normal’, ‘superior’ and ‘civilized’ group. Indeed, it is by imagining a foreign Other in this way that ‘our’ group can become more confident and exclusive.²⁶

Dervin stiller også det konkrete spørsmålet *hvem er den andre?* Han bringer opp flere historiske eksempler av *barbarer*, *villmenn*, og *radikale*, i tillegg til migranter, slaver, og urbefolkning – «the other is not a uniform figure (...)».²⁷ Dette er mennesker som på hvert sitt vis ble oppstilt som motparter til samfunn, grupper, eller sivilisasjoner, og plassert i disse dannede kategoriene som er distinkt «annerledes *oss*». I *Jordens fordømte* skriver Frantz Fanon at:

Kolonisatoren og hans ofre har kjent hverandre lenge. Kolonisatoren har faktisk rett når han sier at han kjenner ‘dem’. Det er han som har skapt dem, og han fortsetter å skape dem. Han finner sin sannhet, det vil si sin rikdom, i det systemet han har skapt.²⁸

Her skriver Fanon om forholdet mellom kolonisator og kolonisert, og hvordan forståelsen og kunnskapen førstnevnte har om «dem», er basert på hva «han» selv har skapt og konstruert. «Han» har skapt et system som beriker ham selv, gjennom hans opplevde (eller oppdiktede) «sannhet» om de andre, på bekostning av dem. Said gjentar det samme poenget i *Orientalismen*: «Britisk viten om Egypt *er* Egypt for Balfour²⁹».³⁰

²⁴ Said, *Orientalismen*, s. 15

²⁵ Fred Dervin, *Interculturality in Education*, s. 43

²⁶ Adrian Holliday, m.fl., *Intercultural Communication* 2. utgave, (London: Routledge, 2010), s. 2

²⁷ Dervin, *Interculturality in Education*, s. 44

²⁸ Frantz Fanon, *Jordens fordømte*, overs. Axel Amlie (Oslo: Den norske bokklubben, 2002), s. 32

²⁹ Arthur James Balfour, britisk statsminister og orientalist

³⁰ Said, *Orientalismen*, s. 43

Forholdet mellom «oss og dem» bygger på et hierarki, hvor *noen* plasseres over *andre*, og innad her igjen forklarer Dervin hvordan forskjellige folk kategoriseres i forskjellige *nivåer av andrehet*. Eksempelet her er hvordan migranter til Europa nærmest plasseres på en rangstige av hvor «godtatt» de er avhengig av ting som «deres opphav, kapital, og språk»³¹ – eksempelvis dem som immigrerer fra andre nordiske land eller land i Europa, i forhold til dem fra afrikanske eller asiatiske land. Det er heller ikke bare folk og grupper basert på hudfarge og etnisitet som har gjennomgått en slik andregjøring – det kan også baseres på faktorer som økonomisk bakgrunn, kjønn og seksualitet, og funksjonsnedsettelse.³²

4.1.2. Nordisk eksepsjonalisme

Et like interessant fenomenn som å se på hvordan *de andre* fremstilles, er hvordan «vi» fremstiller *oss selv* – med andre ord inn-gruppens selvoppfatning. Særlig i Norge og Norden kan dette fortelle mye om også nettopp hvilke forestillinger «vi» har om andre. Dette er hvordan konseptet av nordisk eksepsjonalisme kan bidra til et perspektiv på dette prosjektet. Denne «eksepsjonalismen» kan dreie seg om særlig to ting. Den første er ideen om Nordens perifere status i relasjon til det større koloniale prosjektet og den europeiske koloniale fortiden, hvor – for eksempel Norge – kan plasseres, og plassere *seg selv* til siden og over hele det koloniale prosjektet. Dette dreier seg både om en geografisk periferi, men også kulturelt, som innebærer ideen om at den nordiske selvoppfatningen i seg selv er annerledes enn resten av Europa, både internt og eksternt. Kristin Lóftsdóttir og Lars Jensen forklarer: «it is usually taken to revolve around the notion of the Nordic countries as global ‘good citizens’, peace-loving, conflict-resolution orientated and ‘rational’.»³³

I en konstruering av *den andre*, vil det altså medfølge konstrueringen av *oss*. Ett slik eksempel på dannelse av et *Selv* er konseptet av *whiteness* – «hvithet» – hovedsakelig et amerikansk begrep som har funnet sin vei til Europa og Norden. Lóftsdóttir & Jensen forteller at *whiteness* inkluderer privilegier hvor enkelte «har råd» til å glemme deres egen hudfarge og makt i samfunnet, som ikke dem som faller utenfor denne kategorien har.³⁴ I en nordisk kontekst, tilknyttet de sent-1900-tallets nyliberale «revolusjoner» i Europa, og den

³¹ Dervin, *Interculturality in Education*, s. 44

³² Dervin, *Interculturality in Education*, s. 45

³³ Kristin Lóftsdóttir & Lars Jensen, «Nordic Exceptionalism and Nordic ‘Others’», i *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, (London: Routledge: 2012), s. 2

³⁴ Lóftsdóttir & Jensen, «Nordic Exceptionalism and Nordic ‘Others’», s. 7

postkoloniale (/post-andreverdskrig) verden av nasjonalstater, er dette et konsept som i nyere tid har bidratt til mye av den nordiske identitet og selvoppfatning.³⁵ I relasjon til en «hvithet» i kontekst av denne analysen viser jeg til Hans Kundnani's *Eurowhiteness*, hvor konstruksjonen av en felles europeisk identitet gjennom tidene diskuteres. Mens individuelle nasjonale identiteter i Europa ble bygd gjennom en opposisjon til *hverandre*, ble den felles europeiske identiteten konstruert gjennom «multiple non-European Others».³⁶ Videre skriver han: «From the Enlightenment onwards, and especially in the colonial era, non-white people around the world became Europe's 'constitutive outsiders'».³⁷

Mens «eksepsjonalisme» og «suverenitet» ikke er synonyme begreper, vil jeg påpeke at nordisk eksepsjonalisme er et fenomen som kan føre til, og har ført til, forestillinger om en form for moralsk overlegenhet eller suverenitet, være det i Norden eller Europa – eller det enda bredere «Vesten» (*Oksidenten* for å trekke inn Said igjen).

Selv om jeg her har tatt utgangspunkt i *nordisk* eksepsjonalisme, vil jeg påpeke hvordan denne eksepsjonalismen kan ta andre former, særlig grunnet overlapp konseptet av «nordiskhet» kan ha med «europeisk», eller «vestlig».

Til slutt innenfor her vil jeg derfor bringe frem begrepet *eurosentrisme*. «At the heart of Eurocentrism is a view of the world – sometimes implied, sometimes explicit – that situates European (...) culture, history and values as the universal norm». Denne «universelle normen» er ikke bare hva *andres* kultur, historie, og verdier sammenlignes med, og dømmes opp mot, skriver Brett Bowden, men kulturen, historien, og verdiene som anses som den ultimate målestokken, hva alle bør strebe etter å oppnå.³⁸ For eksempel, på punktet av «menneskelig utvikling» (HDI), skriver Walter Rodney i hans *How Europe Underdeveloped Africa*:

Obviously, underdevelopment is not absence of development, because every people have developed in one way or another and to a greater or lesser extent. Underdevelopment makes sense only as a means of comparing levels of development. It is very much tied to the fact that human social development has been uneven and from a strictly economic viewpoint some human groups have advanced further by producing more and becoming more wealthy.³⁹

³⁵ Lars Jensen, «Danishness as Whiteness in Crisis», i *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*, redigert av Kristin Lóftsdóttir & Lars Jensen, (London: Routledge: 2012), s. 105

³⁶ Hans Kundnani, *Eurowhiteness: Culture, Empire and Race in the European Project*, (London: Hurst & Company, 2023), s. 32

³⁷ Kundnani, *Eurowhiteness*, s. 33

³⁸ Brett Bowden, *Eurocentrism and Civilization*, i *Routledge Handbook of Historical International Relations*, redigert av Benjamin de Carvalho, Julia Costa, og Halvard Leira, (London: Routledge, 2021), s. 163

³⁹ Walter Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, (London: Verso Books, 2018), s. 15

Her viser Rodney til hvordan ujevnheter i utvikling alltid vil oppstå, ettersom *underutvikling* kun oppstår ved å sammenligne seg selv eller andre, med noe. Ved utvidelse betyr det at når det kommer til nivå av utvikling i et land er det ikke like konkurransevilkår, og er basert på et lands eller gruppe menneskers evne til å produsere.

I lys av lærebokanalysen vil disse konseptene anvendes som verktøy for å se om, og hvordan, lærebøkene fremstiller de nordiske landene, og særlig Norge, i relasjon til det koloniale. Er nordiske land for eksempel inkludert i historien om koloniseringen av Afrika, og i så fall hvilken rolle spiller de? Det kan også knyttes til om det dannes noen felles «oss» gjennom dette, både via Norge, Norden, og Europa. Et slikt eksempel kan være å, ved å utelate all form for norsk eller nordisk deltakelse, konstruere et *oss* i Norge eller Norden som *unike* ikke-koloniale land. For et eksempel med det bredere Europa kan det innebære å enten utelukkende fokusere på Europa, eller ved å bruke «europeisk» som en standard å sammenligne *andre* med og dermed skape en *annerledeshet* mellom *oss* europeere og eventuelle *andre*.

For et eksempel utenfor lærebøkene, kan man se slike myter bli skapt om *oss*, av *oss* som da Jonas Gahr Støre i sin rolle som utenriksminister i 2010 utalte at Norge har et «fravær av kolonihistorie og av politiske og økonomiske interesser».⁴⁰ Dette blir en måte å distansere Norge fra en kolonial fortid, og samtidig sette Norge i en forhøyet posisjon som historisk uskyldige. Norge og nordmenn tjente godt på både slavehandel og det større koloniale prosjekt, og har til den dag i dag har fingre med i spillet over hele jorda basert på økonomisk og politisk fortjeneste. Norges perifere status både geografisk og som en «ikke direkte» kolonimakt tillater en slik fremstilling av historien.

4.1.3. Kolonial medvirkning

Det siste begrepet jeg vil ta opp her er kolonial medvirkning. Medvirkning i kontekst av det postkoloniale ser på deltakelse i «hegemoniske diskurser», involvering og promotering av koloniale holdninger og praksis, men også en form for «taus aksept». Ulla Vuorela viser til hvordan Finland i nyere tid har akseptert og anerkjent den «interne kolonisering» de bedrev mot det samiske folket i lang tid, som et eksempel på en form for medvirkning i det koloniale. Hun argumenterer hovedsakelig at til tross for å ikke være i «hjertet av kolonial

⁴⁰ Jonas Gahr Støre, «Norsk innsats for konfliktløsning – hjelper det?» (tale, Oslo, 11. juni, 2010), Regjeringen, https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/ud/taler-og-artikler/2010/konflikt_hjelper/id608187/.

erobring», er det flere ting som kobler Finland – òg Norden som en helhet – med de større koloniale prosjekter.⁴¹

I det introduserende kapittelet av *Complying with Colonialism* beskriver Mulinari, Keskinen, Irni, og Tuori at konseptet av kolonial medvirkning belyser måtene Nord-europeiske land deltar og har deltatt i «(post)colonial processes».⁴² En slik *medvirkning* kan dermed også ta andre former: som utnyttelsen av koloniserte ressurser gjennom sjøfart og handel; migrasjon og bosetting; og misjonsarbeid. Misjonsarbeid er et interessant aspekt, da flere nordmenn i lang tid, og til den dag i dag har bedrevet dette. Med mål om å spre kristendommen, og – antakeligvis i større grad tidligere – «Vestlig sivilisasjon» i koloniserte land, som kan bidra til å svekke koloniserte folks kultur og identitet.

I kontekst av lærebokanalysen vil særlig syn og perspektiver på individuelle aktører i den koloniale sfæren være relevant, men også hvordan bøkene omtaler generell deltakelse i det koloniale, i form av koloniherrdømme, økonomisk fortjeneste, og annen virksomhet – og selvsagt utelatelse eller mangel på omtale om en deltakelse. For å se langs linjene Vuorela trekker over, hvordan har for eksempel samene og det samiske blitt behandlet – og i tur blitt snakket om og undervist om – i relasjon til Norges delaktighet i kolonialisme.

Jeg vil se for meg at deler av lærebøkene om misjonsarbeid og en slik form for kolonialisme vil være blant de mer fremtredende aspektene å analysere i dette prosjektet, og da spesielt i de eldre lærebøkene. Ellers vil det særlig være aspekter som agens og handlekraft, promotering og opprettholdelse av det koloniale, og former for en slik «taus aksept» nevnt over. På denne måten blir *medvirkning* her både indirekte, gjennom *hva* innhold lærebøkene formidler, òg direkte, gjennom *hvordan* lærebøkene formidler – det vil si hvordan lærebøkene medvirker til å opprettholde koloniale ideer og holdninger.

⁴¹ Ulla Vuorela, «Colonial Complicity: The Postcolonial in a Nordic Context» i *Complying with Colonialism: Gender Race and Ethnicity in the Nordic Region*, (Oxfordshire: Taylor & Francis Group, 2009), s. 20-22

⁴² Diana Mulinari, m.fl., «Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender» i *Complying with Colonialism: Gender Race and Ethnicity in the Nordic Region*, (Oxfordshire: Taylor & Francis Group, 2009), s.

5. Metode

Her vil det gjøres rede for metoder som vil anvendes i dette prosjektet, og understrekes hvorfor og hvordan de anvendes. I denne oppgaven er utvikling over tid i sentrum av analysen, og det vil dermed være en komparativ analyse av ulike lærebøker og tekster. Det skal dog ikke være en analyse av *alle* lærebøker for videregående skole og gymnaset utgitt i perioden 1945 til i dag, men heller et utsnitt av forskjellige bøker på tvers av de mindre periodene innad. Innledningsvis vil jeg gå inn på det metodiske rammeverket, før jeg ser mer på den faktiske prosessen av å anvende det i prosjektet.

5.1. Det metodiske rammeverket

Magne Angvik deler lærebokanalyser inn i flere forskjellige grupperinger, som enkeltanalyse og gruppeanalyse – altså henholdsvis analysen av ett enkelt verk, eller en gruppe forskjellige verk som sammenlignes med hverandre. Videre skiller han mellom vertikale og horisontale gruppeanalyser, hvor «den vertikale, eller lengdesnittsanalysen, tar for seg et spesielt tema og undersøker f.eks. framstillinger av det over tid», mens horisontale – eller tverrsnittsundersøkelser – analyserer bøker fra samme tid eller tidsrom.⁴³ Med dette kan jeg konstatere at dette prosjektet til en viss grad vil være en kombinasjon av en vertikal og en horisontal gruppeanalyse, da lærebøkene vil ses på både over en tidsperiode, og ses på i kontekst av hverandre innad i underperiodene. Det vil nok likevel være hovedtrekk fra den *vertikale*.

Angvik nevner den hermeneutiske metode, den tradisjonelle historiske analysemetoden.⁴⁴ Datamaterialet og resultatene vil i stor grad avhenge av forskeren, og hva de selv velger å vektlegge, og ikke minst hvordan de selv fortolker et bilde, tekstutdrag eller annet i en lærebok. Klas-Göran Karlsson forklarer at hermeneutikk handler om hverdagsforståelsen av virkeligheten som oppstår når en tekst fortolkes og gis mening til, noe som også omfatter «den tolkandes förförståelse».⁴⁵ Prosjektet dreier seg i stor grad om å fortolke hva lærebokforfatterne har skrevet, og analysere dette gjennom det teoretiske perspektivet, for så å lage noe mening ut av det i denne konteksten.

Angvik viser dog også til problematikk ved denne metoden, i og med at det er en så fortolkende prosess som bygger mye på analytikers egne forståelse av utvalgte tekster: «Hvordan kan en annen forsker komme fram til de samme resultater ved å bruke samme

⁴³ Magne Angvik, *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*, s. 370-371

⁴⁴ Angvik, *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*, s. 373-374

⁴⁵ Karlsson, *läroboken och makten – ett nära förhållande*, s. 51

metode?» Han skriver videre at resultatene i analysen må «belegges ved sammenfattende utsagn og sitater fra de undersøkte skolebøkene».⁴⁶ Med andre ord må analysen jeg som forsker gjør, og dataen som blir hentet ut fra den, kunne grunnlegges i noe fast i lærebøkene – andre må kunne forstå tankegangen bak konklusjoner som trekkes.

Jeg vil også bringe opp innholdsanalysen. Howard Lune og Bruce L. Berg skriver om innholdsanalysen at det er en detaljert, systematisk undersøkelse og fortolkning av et bestemt sett med data, «in an effort to identify patterns, themes, assumptions, and meanings».⁴⁷ Innholdsanalysen undersøker varierende former for menneskelig kommunikasjon og kan, for et eksempel fra Lune & Berg, se på «which stereotypes in 1950s textbooks are still visible in the 2010s»⁴⁸ – nær min egen problemstilling.

Det visuelle med lærebøker er minst like viktig som det tekstlige, og disse fremstillingene kan påvirke mye av hva en elev som blar i disse lærebøkene lærer og sitter igjen med om Afrika og afrikanere, og kolonitiden. Cecilie Waallann Brown og Jena Habegger-Conti i «Visual Representations of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks» den visuelle innholdsanalysen, og skriver at «images, rather than being viewed simply as illustrations of a verbal text, carry their own meaning and can, in and of themselves, be ‘read’.»⁴⁹ De nevner også noen mer tekniske aspekter ved bilder i lærebøker, som hvor de avbildede holder blikket deres (øyekontakt eller ikke), vinkelen bildet er tatt fra (ovenfra eller nedad), og hvordan bildet er rammet (på nært eller langt hold). Alt dette spiller inn på hvordan leser/mottaker *ser* bildets deltager, og hvilke tanker og følelser de kan oppleve.⁵⁰

Videre vil jeg trekke frem den kritiske diskursanalysen. For en mer generell, og overordnet definisjon vil jeg først vise til Store norske leksikon, før jeg går dypere i det teoretiske. Diskursanalysen tar for seg «språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst», mens den kritiske retningen påpeker at språk ikke er et nøytralt medium, og at enhvers brukers perspektiv på verden vil påvirke det – enkelte ord og språkbruk er ladet og språk både har og uttrykker makt.⁵¹

⁴⁶ Angvik, *Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning*, s. 374

⁴⁷ Howard Lune & Bruce L. Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, (London: Pearson Education Limited, 2017), s. 182

⁴⁸ Lune & Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, s. 184

⁴⁹ Waalann Brown & Habegger-Conti, «Visual Representation of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks», s. 19

⁵⁰ Waalann Brown & Habegger-Conti, «Visual Representation of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks», s. 22

⁵¹ Jan Grue, *diskursanalyse*, Store norske leksikon, <https://snl.no/diskursanalyse>.

Norman Fairclough – en av denne fremgangsmåten sine utviklere – beskriver den kritiske diskursanalysen (CDA) som et rammeverk for å studere sammenhenger mellom språk, makt og ideologi.⁵² I Faircloughs syn er diskurs bruk av språk sett som en «form of social practice», og diskursanalysen en analyse av hvordan tekster fungerer innen en sosiokulturell ramme.⁵³ Fairclough skriver også: «Textual analysis can often give excellent insights about what is in a text, but what is absent from a text is often just as significant from the perspective of sociocultural analysis.»⁵⁴ Altså spesifikt hva, og hvordan noe nevnes, men også hva som utelates fra fortellingen, hvilke valg blir tatt i språket til lærebokforfatterne.

«Diskurs» som et begrep i seg selv er vanskelig å spesifisere, som bidrar mer til at det blir et vanskelig begrep å ha med, og desto mer grunn til å se på denne metoden heller som en inspirasjonskilde. Det er en overflod av overlappende definisjoner og betydninger til «diskurs»,⁵⁵ og ifølge Teun van Dijk, mens diskursanalytikere er enige om at «diskurs» er en form for *bruk av språk*, inkluderes ofte komponenter som *hvem* som bruker språk, *hvordan*, *hvorfor*, og *når*, for å kunne gå lengre enn «common-sense definitions» av «diskurs».⁵⁶

Innenfor her igjen kan det plasseres et nytt felt av diskursanalysen, nemlig kolonial diskursanalyse. Teoretikere i det postkoloniale feltet har lagt frem at europeisk kolonialisme etablerte binære system som satte koloniasator som Selvet, og de koloniserte som *andre*. Kolonial diskurs la vekt på forskjellene mellom de koloniserte som mindre, usiviliserte, eksotiske og annerledes; og koloniasatorene som mer intelligente og overlegne – gjennom særlig språk, propaganda, media og akademia. Dermed ser denne analysemetoden på hvordan – gjennom dannelsen av Selvet og *den andre* – kolonial diskurs legitimerte makt og utnyttelse.⁵⁷

CDS [Colonial Discourse Studies] seeks to identify the colonial hegemony that sustains European colonial authority and control over colonized peoples (...) [It] makes it possible to see how evident and hidden components of a text are related. It helps us to comprehend how language, literature, culture, and the institutions that govern our daily lives exercise power.⁵⁸

⁵² Norman Fairclough, *Critical discourse analysis: the critical study of language* (London/NY: Longman, 1995), s. 23

⁵³ Fairclough, *Critical discourse analysis*, s. 7

⁵⁴ Fairclough, *Critical discourse analysis*, s. 5

⁵⁵ Norman Fairclough, *Discourse and Social Change* (Cambridge: Polity Press, 1992) s. 3

⁵⁶ Teun van Dijk, «The Study of Discourse», i *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, redigert av Teun van Dijk (California: Sage Publications Ltd, 1997), s. 2

⁵⁷ Abdelnaeim Ibrahim Awad Elaref, *Colonial Discourse Studies: Uncovering the Unfair Otherness*, s. 84

⁵⁸ Elaref, *Colonial Discourse Studies*, s. 85

5.2. Den metodiske prosessen

Nå som jeg har redegjort for rammeverket og metodene som vil bli tatt i bruk i dette prosjektet, vil den neste delen gå mer inn på selve gjennomføringen av analysen, og prosessen av dette. Aller først noen ord om hva jeg konkret skal analysere i lærebøkene.

I lys av problemstillingen og avgrensingen allerede redegjort, det vil si: *kolonialismens «gullalder» i – og delingen av – Afrika frem til en større avkolonisering fra omtrent 1870-1970*, er delene av lærebøkene som vil analyseres begrenset nok til å være oversiktlig, mens det fremdeles er nok innhold til å få et solid datagrunnlag. Alle bøkene jeg analyserer er òg lærebøker i *verdenshistorie*, og har deler eller kapitler viet til denne avgrensede historiske perioden, med noen unntak. Disse unntakene finner sted i de tidligste lærebøkene, da disse er skrevet i en tid før majoriteten av de afrikanske koloniene var frigjort fra europeisk kontroll. Dette ser jeg dog ikke på som en ulempe eller hinder, men heller et tillegg til den historiske kontekst. Et flertall av lærebøkene har egne kapitler dedikert til «imperialismen», hvor det gjerne er en egen underoverskrift om «delingen av Afrika» eller lignende, med mindre det er en større del om «Europa før 1914» eller «verden 1870-1914». Bøkene etter 1970 har også egne kapitler og deler om spesifikt avkoloniseringen av Afrika, og ettermålet av kolonialismen og imperialismen.

5.2.1. Gruppeanalyse

Som nevnt har jeg anvendt en kombinasjon av Angviks vertikale og horisontale gruppeanalyse av lærebøkene, ettersom analysen foregår over perioden fra 1945 til i dag, og innad i de mindre underperiodene. For hver av underperiodene ble to lærebøker analysert og sammenlignet, før jeg i neste del av analysen sammenlignet de videre underperiodene – slik at også fremstillingen over tid kommer inn i oppgaven.

5.2.2. Innholdsanalyse

Gjennom analysen av de forskjellige bøkene lagde jeg oversikter over hvilke begreper og kategorier som var anvendt i dem, og så etter mønstre både i de individuelle tekstene, samt over periodene. Dette var både gjennom større oversikter av hvilke, og hvor mange ganger, land, enkeltpersoner, og nasjonaliteter nevnes – men også generelle gjennomganger av det tekstlige innholdet i lærebøkene og hvordan forhold mellom motparter dannes og fremstilles.

Fortolkningen av utsagn, fremstillinger og fortellingene er selvsagt sentral i en oppgave som dette, og kan sies å være hoveddelen av hvordan analysen foregikk.

5.2.3. Diskursanalyse

Når det kommer til å se på og kartlegge fremstillinger har jeg analysert blant annet språkbruk og ordvalg i lærebøkene. Særlig sentralt var det å undersøke hvordan enkelte ord ble tatt i bruk av forfatterne, og selvsagt hvilke, i relasjon til problemstillingen. Mens jeg lagde oversikter, som nevnt over, var jeg også interessert i spesifikt *hvordan* ordvalgene og språkbruket affekterte innholdet i teksten, som er det jeg ville gjøre via inspirasjon fra diskursanalysen. Jeg så også på hva lærebøkene *utelot* fra historier, og hvilke valg som ble tatt i hva som ble formidlet og ikke.

Mens jeg vil ta inspirasjon fra diskursanalysen i denne oppgaven, er ikke denne oppgaven i seg selv en slik analyse, noe jeg vil påpeke på bakgrunn av særlig diskursanalysens mange definisjoner, tilnærminger, og implikasjoner.

5.3. Operasjonalisering av begreper og perspektiver

Før jeg begynner på analysedelen av denne oppgaven, vil jeg gjøre rede for hvordan jeg rent praksis anvender begrepene og perspektivene fra teorikapittelet, i det analytiske arbeidet. Da er det «oss og dem» forholdet, nordisk eksepsjonalisme og eurosentrisme, og kolonial medvirkning jeg tenker på her.

Mens jeg undersøkte forholdet «*oss og dem*» som et teoretisk verktøy i analysen, betyr ikke det at jeg utelukkende søkte ut tilfeller av disse to begrepene i læreboktekstene. Det jeg mener med dette er at de to begrepene «oss» og «dem» ikke nødvendigvis hadde behov for å være eksplisitt nevnt i tekstene, men også instanser hvor dette forholdet manifesterer seg i bøkene – hvor en form for annerledeshet finner sted. Samtidig er det verdt å merke seg at pronomen er noe uunngåelig i språk, uansett form, og formålet *ikke* var å peke ut all bruk av pronomen uten hensikt i disse bøkene. Noe jeg mer spesifikt undersøkte var språkbruk og vinkling i aspekter som teksten, oppgaver, og bilder og bildetekst: hvem er aktørene i fortellingene; og i hvilket lys fremstilles enkelte handlinger, hendelser, og personer – i forhold til andre? En annen måte å undersøke dette forholdet i lærebøkene på, var å lage en oversikt av *gruppekategorier* nevnt i teksten, og sammenligne i hvilken kontekst, og hvordan de omtales.

Med den *nordiske eksepsjonalismen* handlet det i første omgang å se på hvordan lærebøker omtaler og behandler Norden og Norges posisjon i, og forhold til kolonialismen i Afrika. Da spesifikt om det nordiske, eller eventuelt norske, ble distansert fra eller knyttet inn mot det koloniale prosjektet på 1800-tallet. Dette var dog like mye et perspektiv som et

konkret verktøy for analysen, da det er et perspektiv som kan belyse hvordan selv tilsynelatende *utenforstående* regioner, som Norden her, kan være knyttet til en kolonial kontekst.

Med *eurosentrismen* gikk arbeidet ut på å undersøke hvem som driver fortellinger i lærebøkene frem, og hvilken grad av agens som eksisterte hos dem som fortelles om. Spørsmålet var å se på hvilke land, grupper, personer, eller aktører som ble fokusert på i den historiske perioden av kolonitiden i Afrika. Da var og særlig fokuset på hvilke perspektiv som var til stede og historiene ble fortalt ut ifra. Et annet aspekt her handlet også om å undersøke om det var noen normer eller standarder som ble satt i lærebøkene *andre* ble målt ut ifra.

Å se etter tilfeller av *kolonial medvirkning* i lærebøkene var en todelt prosess. Først og fremst i hvilken grad hvordan direkte delaktighet i det koloniale Norge og norske aktører nevnes i lærebøkene, men også hvordan lærebøkene i seg selv kan være bidragsytere og medvirke til former for opprettholdelse, eller konstruering av det koloniale. Inkludert i dette sistnevnte er også former for en rettfærdiggjøring av kolonialismen som kan ta flere former.

6. Analyse

Som allerede nevnt er bøkene fordelt over mindre perioder innad i den større tidsperioden fra 1945 til i dag. I dette kapitlet vil det analytiske arbeidet og diskusjonen gjøres rede for. For å opprettholde en oversiktlig gjennomgang har jeg gjort et par valg på tvers av periodene. Jeg kommer først til å kontekstualisere periodene og trekk ved dem, i tillegg til å gi litt kontekst rundt ting som læreplaner og skolepolitiske endringer. Når jeg begynner på de individuelle bøkene kommer disse også til å bli delt opp i forskjellig deler, hvor jeg tar for meg bøkens kontekst og informasjon om dem, før jeg går videre på innholdet. Her vil jeg se på lærebøkens tekstlige innhold, samt bilder og oppgaver som hovedregel. Det er et par gjennomgående faktorer å se på i dette innholdet, som språk og terminologi, representasjoner, struktur og fortelling, og kontekst. Det er her jeg vil trekke inn analyseverktøyene, og se på bøkens innhold gjennom linsen av begrepene og perspektivene nevnt i teorikapitlet og om operasjonaliseringen av teorien.

6.1. Periode 1: Etterkrigstiden

Etter krigen, i *De politiske partienes samarbeidsprogram for gjenreisningen*, Fellesprogrammet av 1945, ble det lagt fram en plan for veien videre for skolevesenet i kjølvannet av krigen:

Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning går naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer (...) Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid.⁵⁹

Gymnaset kan på mange måter sies å ha vært en «eliteinstitusjon» i lang tid opp til dette punktet, og var ikke så allment tilgjengelig som det er i dag. Etter krigen var dette noe som åpnet seg mer og mer for resten av befolkningen: «I skoleåret 1945/1946 var det drøye 15 000 gymnasiaster i Norge. Tretti år senere var tallet nær firedoblet.»⁶⁰

I denne første perioden vil jeg ta for meg to lærebøker utgitt i tiden etter andre verdenskrig: henholdsvis i 1945, og 1949, den førstnevnte er skrevet av Anton Ræder, med Geirmund Vislie, og den andre er skrevet av Eiliv Skard og John Midgaard. Kontekst rundt disse bøkene er svært interessant for denne oppgaven da de er utgitt rett i kjølvannet av krigen. På dette tidspunktet hadde ikke den større avkoloniseringen av Afrika startet, og selv land som Egypt og Libya var fremdeles under alliert okkupasjon – Egypt via Suezkanalen. Hva dette vil si for oppgaven er blant annet at læreboken er skrevet med et perspektiv på undervisning om Afrika og kolonialisme, mens utnyttelsen av kontinentet fremdeles pågikk.

6.1.1. *Verdenshistorie for realskole og gymnas (1945)*

Denne utgaven av Anton Ræders lærebok ble utgitt i 1945. Da dette var fire år etter Ræders død, er Geirmund Vislie medforfatter for denne utgaven. Den består av 288 sider inkludert forord og register, og er delt inn i fire større deler: «De forhistoriske tider», «Oldtiden», «Middelalderen», og «Den nyere tid». Boken har en veldig «fortellende» stil, og er ikke særlig preget av noe visuelt eller form for elevinteraktivitet.

⁵⁹ Norgeshistorie.no, «fellesprogrammet», <https://www.norgeshistorie.no/kilder/velferdsstat-og-vestvending/K1815-fellesprogrammet.html>.

⁶⁰ Norgeshistorie.no, «utdanningsekspløsjonen», av Gro Hagemann, <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/1812-utdanningsekspløsjon.html>.

I kapitlet «Tiden etter 1870» kommer underoverskriften «Imperialismen». Denne delen tar for seg tre forskjellige temaer: «Delingen av Afrika»; «Fredsarbeid og krigsfare»; og «Alliansene». Sett jevnt over hele dette kapitlet, er det ganske klart at dette hovedsakelig setter opp et bakteppe og er ment for å skulle introdusere elevene til første verdenskrig – spesielt de to siste temaene. Man kan nesten unnskyldes for å tro at temaet «Delingen av Afrika» i denne boken ikke omhandler Afrika i det hele tatt.

Aktørene i disse fortellingene, til tross for å finne sted på det afrikanske kontinentet, er ikke afrikanere. Under har jeg laget en gjennomgang av innledningen til «Imperialisme» underoverskriften, og temaet «Delingen av Afrika». Her har jeg gått over sidene 227-229 i boken, og lett etter tre typer data: land eller nasjoner (eventuelt kolonier) nevnt; enkeltpersoner nevnt; og nasjonaliteter (eventuelt geografisk tilhørighet) nevnt, og hvor mange ganger. For å kunne gjøre dette så oversiktlig som mulig, også i de senere lærebøkene, har jeg valgt å bare ta med de typiske europeiske kolonimaktene, de afrikanske koloniene, og land nevnt mer enn i én instans. Dermed vil for eksempel India og Australia, som nevnes over disse sidene, ikke tas med her. Jeg har valgt å ikke gå gjennom de to neste temaene her, da disse blir mye mer knyttet til første verdenskrig og europeisk politikk, enn kolonialismen.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«Nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Frankrike	8	David Livingstone	1	Europeiske	2
Algerie	1	Henry Stanley	1	Italienske	2
Tunis(ia)	2	Cecil Rhodes	1 (3)	Franskmenn	2
Italia	4	Otto von Bismarck	1	Engelskmenn	5
England	7	Leopold II	1	Hollandske nybyggere/Boere	4
Egypt	3				
Sudan	1				
Marokko	1				
Sør-Afrika	3				
Rhodesia	1				
Tyskland	3				
Kongo	3				
Etiopia	1				
Belgia	2				

Frankrike og England er landene som nevnes i flest instanser, henholdsvis åtte og sju ganger hver. Dette kommer ikke som en enorm overraskelse, da dette er de to største aktørene i kappløpet om Afrika. Flere av koloniene nevnes, som Marokko, Tunisia, Kongo, og Rhodesia, men det er i all hovedsak bare i navn, og at de blir underlagt enten England, Frankrike, Italia, Tyskland eller Belgia. Det store unntaket er Sør-Afrika og «boerstatene», «Transvaal og Oranje-fristaten», hvor *den andre boerkrigen* mellom 1899 og 1902 forklares. Her tar Ræder opp engelskmennenes og spesifikt Cecil Rhodes' ønske om ekspansjon og bygging av jernbanen *Kap-Kairo*, hvor boerstatene var i veien for dem.⁶¹

Kritikk av imperialistisk krigføring tas også opp i tilknytning til boerkrigen, dog ikke av den helhetlige koloniseringen av Afrika: «Til og med i England var det mange som fordømte denne imperialistiske krigen, og ellers i verden holdt de fleste med boerne».⁶² Hvorvidt dette er noe forfatteren her «tar for gitt», eller det bare faller naturlig i relasjon til

⁶¹ Anton Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, (Oslo: Aschehoug, 1945), s. 228

⁶² Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 228

datidens *status quo* av verdenskrig, kolonimakter, og ekspansjon blir vanskelig å skulle fastsette.

Av enkeltpersoner og individuelle aktører er det bare fem navn som nevnes på disse sidene: David Livingstone, Henry Stanley, Cecil Rhodes, Otto von Bismarck, og kong Leopold II av Belgia; en skotte, en amerikaner, en engelskmann, en tysker, og en belgier. Dette er ikke starten på en vits, men heller et utilsiktet bilde på kolonialismen i Afrika.

«Europeere» nevnes to ganger på disse sidene om delingen av Afrika, mens «afrikanere» – verken som det står her, eller i noe annen form – ikke nevnes. «Engelskmenn» og «franskmenn» blir nevnt i større grad enn noen andre. Boerne (omtales også som «hollandske nybyggere», og «det vesle bondefolket») er nevnt flest ganger etter engelskmenn, noe som gir mening tatt i betraktning plass tildelt boerkrigen og boerstatene. Boerne, opprinnelig nederlandske settlere, er de eneste nevnt over disse sidene som noe annet enn *europere*.

Mens europeiske nasjoner, personer, og folk nevnes i stor grad, er de tilfellene hvor koloniene nevnes utelukkende som passive ofre, eller tomme landmasser. De europeiske kolonimaktens ekspansjon beskrives med ord som «fått»,⁶³ «skaffet seg»,⁶⁴ og «tok»⁶⁵ forskjellige kolonier, mens koloniene eksisterer her for å *tas*. Alt i alt sier denne tabellen mye om aktørene i fortellingene om kolonitiden i Afrika. Ingen eller lite agens plasseres hos afrikanere, og fortellingene er preget av at handling kun skjer via europeisk involvering, være det personer eller grupper.

Når det kommer til årsaker og konsekvenser for imperialismen nevnes dette smått i det introduserende avsnittet. Det startet ved «Livingstone og Stanley utforsket det indre av Afrika», og åpnet for «handelsmenn og ingeniører», og «praktisk talt alle land og folk ble bundet i hop ved samferdsel og samhandel». Videre var det at «industrien i Europa vokste og måtte stadig ha nye råvarer».⁶⁶ Det skapes et noe mer nyansert bilde når Ræder kommer til den ene setningen om konsekvenser av koloniseringen *for afrikanerne*, hvor han skriver: «Samtidig ble kolonifolkene enda hardere utbyttet enn før».⁶⁷

Gjennom sidene sammenligner Ræder koloniene etter de er *tatt* med hensyn til hvor «verdifulle» de var, hvor han skriver at: «Tunis er et rikt land»,⁶⁸ «Tysklands kolonier var

⁶³ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 228

⁶⁴ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 228

⁶⁵ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 227

⁶⁶ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 227

⁶⁷ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 227

⁶⁸ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 227

ikke så verdifulle som Englands og Frankrikes»,⁶⁹ og «de italienske koloniene var de minst verdifulle».⁷⁰ Det dannes her et hierarki over forskjellige kolonier som baserer seg på verdien kolonimaktene utvant fra dem, og det er nettopp hvilken verdi de hadde for kolonimaktene som bestemmer deres inkludering i denne boken.

Det er mye som utelates av informasjon om delingen av Afrika, og det er særlig tilfellet når det kommer til grusomheter påført *afrikanere*, både i form av fysisk avstraffelse, og generell krigføring, men også utnyttelse av land og ressurser. At noe form for motstand både før og under kolonistyret fant sted er heller ikke inkludert, noe som bygger opp under forståelsen av afrikanere som *passive* og stort sett *ikke-eksisterende* i denne beretningen.

Som nevnt bygger dette kapittelet i stor grad opp til første verdenskrig, men det er likevel verdt å kort nevne tema nummer to her: «Fredsarbeid og krigsfare». Her påstås det at «tiden 1871-1914 var en fredelig periode»,⁷¹ noe som i en europeisk kontekst kan stemme, men det som ender opp med å skje er at volden som ble ført i imperialismens navn undergraves, og dets ofre bortglemt.

Bilder og oppgaver:

Ingen bilder er inkludert over sidene om «Imperialismen», og for oppgaver til sidene viser Ræder til et eksternt verk.

6.1.2. *Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset (1949)*

Eiliv Skard og John Midgaards lærebok fra 1949 er delt opp i flere, mindre perioder enn Ræders. Disse periodene innebærer «Oldtiden», «Middelalderen», «Nytiden», «Den nyeste tid», «Tiden 1815-1880», «Tiden 1880-1914», «Verdenskrigen 1914-18», «Mellomkrigstiden», og «Den annen verdenskrig». For denne oppgaven vil «Tiden 1880-1914» ha mest relevans. Som i Ræders lærebok er denne perioden i stor grad også «innledende» kapittel for første verdenskrig. I denne læreboken tar forfatterne for seg én og én europeisk stormakt i delen «De enkelte land». Her tas landene gjennom tre forskjellige utviklinger: industri og handel, kolonipolitikk, og opprustning og fredsarbeid, og det blir naturligvis sidene og avsnittene om *kolonipolitikk* som blir relevant her.

⁶⁹ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 229

⁷⁰ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 229

⁷¹ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 229

Landene forfatterne tar for seg i «De enkelte land» er England, Frankrike, Italia, og Tyskland. Over disse sidene, 239-244, har jeg laget en ny oversikt over hvem og hva som nevnes, i relasjon til landenes kolonipolitikk.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
England	10	Joseph Chamberlain	2	Engelsk(mennene)	7
Egypt	3	Cecil Rhodes	2 (6)	Nederlandere/boere	4
Sudan	1	Paul Krüger	1	Franske	1
Frankrike	11	Jules Ferry	1	Italienerne	1
Kaplandet/Sør-Afrika	6	Wilhelm II	1	Tyskerne	1
Rhodesia	1	Otto von Bismarck	1		
Algerie	1	«Marki av Salisbury»/Lord Robert Cecil	1		
Tunis	2				
Marokko	4				
Italia	7				
Spania	4				
Tyskland	8				
Kongo	1				
Østerrike-Ungarn	1				
Etiopia	1				

Som illustrert her er det England og Frankrike som nevnes mest over disse sidene, tett etterfulgt av Tyskland og Italia. De afrikanske koloniene nevnes hovedsakelig én gang hver, da i relasjon til når og hvordan de ble «tatt» av stormaktene. Unntakene her er Marokko – som nevnes via europeisk konflikt (Marokkokonflikten),⁷² Egypt – via England og kolonipolitikken,⁷³ og Sør-Afrika/«Kaplandet» – via konflikt (boerkrigen).⁷⁴ Fremstillinger

⁷² Skard, & John Midgaard, *Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset*, 3. utgave, (Oslo: Aschehoug, 1949), s.

⁷³ Skard, *Verdenshistorie*, s. 242-243

⁷⁴ Skard, *Verdenshistorie*, s. 239-240

som dette kan skape bilder av, og bidra til stereotypier om koloniene og afrikanske land som utelukkende konfliktområder og avhengige av kolonimaktene for å i det hele tatt *eksistere*.

Av enkeltpersoner er det Cecil Rhodes som nevnes mest, ved navn to ganger, og omtalt seks ytterligere ganger. Utover dette er de resterende navnene andre europeiske statsledere og politikere. Disse personene blir dermed de eneste individuelle aktørene som driver historien i denne boken, som utelater all eksistens av ikke bare afrikanske ledere, men personer i det hele tatt.

Også i denne boken er det boerkrigen som vies mest plass over hele den relevante delen, med nesten to fulle sider tilknyttet den. Sammenlignet fyller *Marokkokonflikten(e)* omtrent en halv side totalt, samme som hele delen om Italia, og om Tyskland er det én setning knyttet til kolonipolitikken.

Det første møtet med kolonialismen og Afrika i denne boken er på side 234, med to små avsnitt om «kolonipolitikken». Her nevnes økonomiske aspekt, det refereres til kappløpet om Afrika, og situasjonen rundt slutten av 1800-tallet. Fremstillingen av kolonipolitikken her er i stor grad drevet av dette økonomiske aspektet, og utover dette nevnes hovedsakelig bare «*Livingstone* og *Stanley*». «Afrika» blir en statisk, passiv tilskuer i disse avsnittene. Ifølge Skard og Midgard, «bød» Afrika, «de største muligheter for landvinning», og over 1860-70 årene var «landet» utforsket og kartlagt av de overnevnte oppdagerne.⁷⁵ Hele kontinentet er satt sammen til et felles konglomerat, én stor masse, uten noe form for agens. «Afrika» fratras all individualitet, nyanse, og historie, mot at det omgjøres til et stort, tomt areal av landmasse til stede for europeerne å erobre. I tillegg til dette omtales kontinentet som et enkelt *land* – en klassisk kolonial tankemåte og forståelse av kontinentet. At «Afrika» bød muligheter for europeerne blir en slags *rettferdiggjøring* av koloniseringen. I tur blir menneskene i Afrika som en helhet ikke bare som noe felles *annet*, men de usynliggjøres totalt.

Bilder og oppgaver:

Det er i alt to bilder som kan sies å være knyttet til både koloniseringen og Afrika gjennom denne bokens innhold, et portrett av franske Jules Ferry, og et av Wilhelm 2.

Det er ingen oppgaver knyttet til sidene i denne boken.

⁷⁵ Skard, *Verdenshistorie*, s. 234

6.2. Periode 2: 1960-årene

1960-årene ville på mange måter utløse den massive økonomiske ekspansjonen av det norske samfunnet, med den videre utbyggingen av velferdsstaten, oljefunn, og styrking av undervisningssektoren. Her kom også tredelingen av sistnevnte sektor, hvor kommunene står for grunnskolen, staten har ansvar for høyere utdanning, og fylkene for gymnaset og realskolen – i dag for den videregående skolen. Her vil først Wilhelm Thams lærebok fra 1960 analyseres, før jeg går videre på Arne Bergsgård sin fra 1962.

6.2.1. *Historien og samfunnet: lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen (1960)*

Wilhelm Thams lærebok ble opprinnelig utgitt på svensk for den svenske skolen, men denne utgaven er oversatt og omarbeidet for norsk kontekst av Jørgen Fredrik Ording. Med tanke på lærebokens opphav vil jeg påpeke at den var godkjent til bruk i «den høgre skole» av *Kirke- og undervisningsdepartementet*, som allerede nevnt var ett av kriteriene for utvalget av bøkene. Inkludert forord, innhold, og register består boken av 320 sider, og av disse er i alt to sider relatert til imperialismen og delingen av Afrika. Det er to og en halv ytterligere side tilknyttet imperialismen, men disse omhandler «Det fjerne Østen», og «Japan marsjerer».

Det innholdet som er i denne læreboken om delingen av Afrika og kolonialismen er også mangelfullt. I all hovedsak er det en nærmere en beretning om engelsk dominans og overlegenhet både i Afrika og Europa. Selv av andre kolonimakter nevnes så vidt bare Frankrike, og ellers USA, Tyskland, Russland og Italia i navn. Underoverskriften «Afrika blir delt» handler nesten utelukkende om England og deres fremgang gjennom Afrika, fra Suezkanalen, via Sudan, til boerrepublikkene.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
England	7	Disraeli	2	Engelsk(mennene)	12
Frankrike	4	Dronning Victoria	1	Fransk(menn)(ene)	4
Tyskland	1	Cecil Rhodes	1 (2)		
Italia	1				
Egypt	7				
Sudan	4				
Kappkolonien/ kappstaden/Sør- Afrika	4				
Oranjestaten og Transvaal/ boerrepublikkene	2				
Den sørafrikanske union	1				
Marokko	1				
Tunis	1				
Rhodesia	1				

Egypt, sammen med England er faktisk landet nevnt flest ganger over disse sidene, men måten det nevnes på er fortsatt viktig å ta i betraktning. Ordet «Egypt» nevnes mange ganger, men kun i kontekst av hovedsakelig tre ting: Englands overtakelse av landet (og enda viktigere – Suezkanalen); som en *vegviser* til naboland; og som arena for konflikt mellom Storbritannia og Frankrike.

Av enkeltpersoner er det to navn: Benjamin Disraeli og Cecil Rhodes, de eneste personene som nevnes på sidene, utenom Dronning Victoria i en bildetekst. På side 248 og 249, de innledende sidene til kapittelet «Storindustrien forandrer verden», er det en liten beretning om Livingstone og Stanley de «dristige oppdagelsesreisende» av den tid.⁷⁶ «På sine ferder oppdaget han ukjente sjøer og fosser (Victoriafallene) (...)» begynner denne beretningen om Livingstones bragder i Afrika med. *Røyken som tordner*, som fossen kalles på lokalspråket, ble riktignok kartlagt og oppkalt for europeerne av Livingstone, men dette spiller også inn mot fremstillingen om at Afrika ble *validert* av europeerne, og kontinentets

⁷⁶ Wilhelm Tham & Jørgen F. Ording, *Historien og samfunnet: Lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen*, (Oslo: N.W. Damm & Søn, 1960), s 249

historie begynner og slutter med europeerne. Etter Livingstones «forsvinning» på en av sine reiser, noe som i realiteten viste seg å være likere et stunt, ble Henry Stanley sendt for å hente ham hjem igjen. Livingstone ble værende, og «døde midt i de utilgjengelige strøk som han hadde vigd sitt liv til å utforske», før «hans trofaste negrer førte liket ned til kysten».⁷⁷ Dette er det eneste eksempelet hvor en afrikansk person er delaktig i en fortelling om denne perioden.

Avsnittet om Cecil Rhodes følger stort sett de samme linjene som det de tidligere lærebøkene nevner om han: en engelsk forretningsmann som opererer i Afrika på vegne av den engelske kolonipolitikken med «en stor plan om å utvide det engelske koloniområdet» med en jernbane fra «Kappstaden (...) til Kairo».⁷⁸

Bilder og oppgaver:

Det er to bilder på de to sidene om imperialismen, en karikatur fra et engelsk satiremagasin, og en skildring av et slag i boerkrigen. Karikaturen er av dronning Victoria som kroner den britiske statsministeren under høyden av kolonikappløpet, Benjamin Disraeli. Det neste bildet er av det britiske nederlaget mot boerne i slaget ved *Majuba Hill*, hvor britiske tropper flykter. Det er jevnt over manglende fremstillinger av kolonitiden og delingen av Afrika i form av bilder, og lite for elever å kunne knytte teksten til på det visuelle.

Det kommer først oppgaver knyttet til denne delen helt på slutten av boken, da teksten stort sett går i ett herfra til årene etter andre verdenskrig. Av ni spørsmål, er to (og et halvt) av dem tilknyttet Afrika og kolonipolitikk. Den første, oppgave 1, er en gruppeoppgave hvor elever skal gå sammen og lage en «oversikt over Afrikas historie opp gjennom tidene.» Her skal noen behandle historien i oldtiden, og andre om «Afrika under de store oppdagelsesreisende». I oppgave 4 står det at «et par elever kan, ved hjelp av boka studere den britiske kolonipolitikken», og liste opp «utviklingen av det britiske koloniriket.» Den siste oppgaven jeg vil ta med er oppgave 5, hvor elevene skal velge «en stor oppfinner og en berømt oppdagelsesreisende», og holde et foredrag om dem.⁷⁹

Først, en nærmere titt på oppgave 1. Det første som slår meg er inndelingen av Afrikas historie, her som «Oldtiden» og «under de store oppdagelsesreiser» – altså tusenvis av år fordelt over to perioder. Hele kontinentets historie blir redusert til *før* og *etter* europeernes oppdeling, noe som gjør delingen av Afrika til «år 0».

⁷⁷ Tham, *Historien og samfunnet*, s. 249

⁷⁸ Tham, *Historien og samfunnet*, s. 275

⁷⁹ Tham, *Historien og samfunnet*, 310

6.2.2. Verdenshistorie: 1816-1960 (1962)

I 60-tallets andre lærebok, skrevet av Arne Bergsgård, er kapitlene fordelt inn i perioder på omtrent 30-40 år. Kapittel 3: «Tida 1870-1914» som inneholder to deler, hvor overskriften «Imperialisme og kolonipolitikk» i del B: «Verdenspolitikk», og overskriften «Det britiske verdensriket» i Del A: «Den indre utviklinga i statene» blir temaet for analysen her. Innledningsvis vil jeg ta en rask oversikt av sidene 99-102 som tar for seg perioden i og rundt delingen av Afrika. Sidene fra og med mesteparten av 102 tar siktet bort fra Afrika, og ser på imperialismen i andre deler av verden, før de går videre mot første verdenskrig. Jeg har også valgt å ikke ta med sidene nevnt over i *Del A* med her, da det kun omhandler den britiske kolonipolitikken.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
England	5	David Livingstone	1	Tyske	1
Tyskland	2	Henry Stanley	1	Italienske/italienerne	2
Kappkolonien	2	Kong Leopold	1	Européiske	2
Frankrike	4				
Kongo	2				
Egypt	1				
Italia	1				
Belgia	2				

Det er ikke mye å kommentere på for denne bokens oversikt. I forhold til land og nasjoner fungerer sidene stort sett som en oppramsing av «disse europeiske landene koloniserte disse delene av Afrika, da og da». «England» og «Frankrike» dominerer naturligvis da, og folkene nevnt er de to oppdagerne Livingstone og Stanley, samt kong Leopold av Belgia. Jeg vil legge til en ekstra bit her, og det er Bergsgårds bruk av «de kvite» over sidene. Til tross for at han også bruker *européiske*, fungerer stort sett *de hvite* på samme måte her, det vil si at han bruker de to betegnelsene om hverandre.

«Det indre Afrika var det ‘mørke fastland’ like til det ble kartlagt av store oppdagerer som *Livingstone* og *Stanley*. Det ble innledningen til det største landnåm historia kjenner (...)» starter Bergsgård med i underoverskriften «Deling av Afrika». Først, de mer eksplisitte allusjoner til «mørket og lyset». Det «mørke fastland», altså det indre Afrika her – det vil i stor grad si de afrikanske land som var mindre preget av europeisk/«hvit» bosetting – blir satt

i en motsetning til *lyset* av europeisk (ved utvidelse her «hvit») kultur, samfunn, og utvikling. Teknologisk, for eksempel, er Afrika etterlatt i mørket, etter den europeiske målestokken. Det er også aspektet av dikotomien «hvit og svart» – eventuelt *oss* og *dem*.⁸⁰ Som *Oksidenten* og *Oriente*n for Said, skapes her både den bokstavelige, og billedlige motsetningen av *afrikanerne* i «mørket», og *europene* i «lyset».

Videre skriver Bergsgård at dette «indre Afrika» var bragt *inn i lyset* av «store oppdagere som *Livingstone* og *Stanley*», noe som ledet til en stor «landnåm». David Livingstone og Henry Stanleys involvering her, og setningen i sin helhet er nærmest et eksempel på *den hvite manns byrde*, og vedlikeholder koloniale ideer om et europeisk «ansvar» for å *sivilisere* Afrika

Landnåmet som refereres til er selvsagt delingen av Afrika og den europeiske ekspansjonen inn i kontinentet. Bruken av dette begrepet gir dog en implikasjon av en form for bagatellisering av kolonialismen, og undergraver afrikansk land stjålet og appropriert, og lokalbefolkninger undertrykket. Det kan argumenteres for at *landnåm* i og for seg selv ikke er et «galt» begrep å anvende her, men det er denne implikasjonen av tomme landområder som europeerne tilegner seg, uten hensyn til befolkningen. Ordvalget her fører altså til en form for *usynliggjøring*.

På slutten av side 100, og starten av 101, diskuteres Kongo og kong Leopold, hvor Bergsgård skriver at «Det for grusomt frem for de innfødte, som plutselig skulle gi opp sitt frie og dovne liv i skogene for å bli flittige gummisamlere for de europeiske kapitalistene.»⁸¹ Denne setningen fremstiller befolkningen i Kongo som passive ofre og mindreverdige, og fratras sin menneskelighet og agens til de er intet mer enn «late og uvitende» innfødte som lever et nærere *primitivt* «liv i skogene», tidligere urørt av «sivilisasjonen» europeerne brakte med seg. Dette kan minnes om forestillingen om «den edle ville» – «the Noble Savage».⁸²

Bergsgård rettferdiggjør også utnyttelsen av arbeidskraft og ressurser ved å skildre «de innfødte» som «frie og dovne», før «de europeiske kapitalistene» *gjør dem* til «flittige» arbeidere. Maktbalansen mellom *dem* – de passive innfødte til for å utnyttes – og *oss* – de europeiske kapitalistene som drar *dem* ut av latskap og det usiviliserte – kommer også tydelig frem. Denne setningen vedvarer og viderefører flere koloniale fremstillinger og stereotyper

⁸⁰ Jeg ser det her nødvendig å påpeke at mitt bruk av «hvit» eller noe form for konstruert «hvithet» ikke brukes i denne delen eller oppgaven som en *standard* av noe slag for å kategorisere eller skille europeere fra noen *andre*.

⁸¹ Arne Bergsgård, ved Alv H. Helland, *Verdenshistorie 1815-1960*, (Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1962), s. 101

⁸² John A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* 4. utgave, (London: Penguin Books, 1999), s. 550

om «de innfødte» eller *den andre*, mens den reflekterer det eurosentriske verdenssynet av samtiden.

For å sammenligne fremstillingen av *den andre*, er det hensiktsmessig å se på fremstillingen av motparten, som på side 101 når Bergsgård skriver om tyskerne og italienerne: «Det store tyske folket og det italienske folket». Sammenlignet med hvordan «de innfødte» beskrives, «frie og dovne», skapes automatisk et skjevt forhold mellom *oss* – europeerne – og *dem* – afrikanerne. Dette kan også sammenlignes med hvordan han beskriver boerne noen sider før som «sterke, utholdende, fridomselskende og religiøse»,⁸³ eller hvordan «engelskmennene» har skapt et rike som omfavner omtrent «1/4 av alt land og om lag like mye av folket på jorda» gjennom «dyktig og utholdende arbeid».⁸⁴

Det dannes også motsetningsforhold mellom «oss og dem» i andre deler av boken, blant annet gjennom en utdatert, ikke-vitenskapelig rasetenkning. Bergsgård skriver: «Før Amerika var oppdaget, rådde den kvite rasen bare over 1/25 av jorda, ved 1900 var den herre over 4/5 av jorda.»⁸⁵ Han fortsetter også på den følgende siden, ved å snakke om «et kappløp mellom de kvite nasjonene for å rive til seg mest mulig av jorda før det ble for seint.»⁸⁶ Her etableres det en maktbalanse mellom en felles «hvithet» som hersker, og ved utvidelse alle som faller utenfor denne kategorien.

De siste sidene av læreboken er viet til «etterkrigstiden», og årene frem til Bergsgårds samtid, særlig sidene 183-184. Her kommer det noe innhold om avkoloniseringen av Afrika – eller frigjøringen av «de fargede folkeslag». «Storbritannia (...) har etter hvert på fredelig vis gitt opp herredømme over de aller fleste»⁸⁷ skriver Bergsgård om det britiske imperiets kolonier i etterkrigstiden, og skriver lignende om de franske koloniene. Videre, når Bergsgård skriver om FN, nevner han begrepene «ro og orden», mens når han skriver om de afrikanske landene – her Kongo – er det ord som «uro», og «kaos» som går igjen. Dette bidrar til å tilegne verdier og egenskaper til disse to gruppene⁸⁸, og impliserer en motsetning mellom det siviliserte «lov og orden», og de «kaotiske tidligere kolonier». Dette underbygges mer av at han beskriver situasjonen i Kongo som «gjeldende i større eller mindre grad i de fleste av de nye statene sør for Sahara-Egypt, negrenes område». Uten å legge for mye vekt på tilstedeværelsen av dette nå utdaterte begrepet om afrikanske og mørkhudete personer, som i

⁸³ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 82

⁸⁴ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 85

⁸⁵ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 99

⁸⁶ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 100

⁸⁷ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 183

⁸⁸ Til tross for at de forente nasjoner er en verdensomspennende organisasjon, tillater jeg meg her å klassifisere det som et felles *Selv*, spesielt i henhold til dets styrende organ.

konteksten av lærebokens tid må sies å være normen, er dette et eksempel av en *andregjøring* og konstruering av et felles *dem* som holder til *der*, hvor hele dette nevnte område tilegnes felles karakteristikk og kjennetegn som står i motsetning til et annet felles *oss*.

Om den videre avkoloniseringen av Afrika etter *kaoset i Kongo*, skriver Bergsgård: «Den gamle stammetanken må nå mer og mer vike for den nye statstanken etter europeisk mønster», og «så lenge de nye statene står på dette utviklingsstadiet og den økonomiske og sosiale omformingsprosessen er i gang, er det vanskelig å få et demokratisk styre etter vest-europeiske mål». ⁸⁹ Her opererer Bergsgård ut ifra det *europæiske mønsteret* som en «universell norm», ⁹⁰ og baserer de tidligere koloniens suksess i løsrivelsen fra kolonimakten til *hvor europeisk*, og til og med *hvor vest-europeisk* de klarer å gjøre den nye uavhengige staten – da det for han finnes hierarkier selv innad i Europa.

Bilder og oppgaver:

Det er to bilder på disse sidene: et portrett av David Livingstone, og en tegning av Henry Stanley som møter Livingstone. Av spørsmål er det kun tre knyttet til denne delen: «Når begynte den europeiske kolonipolitikken, og hva for makter har drevet den?», «Hvor i Europa og Asia har den russiske utvidingstrangen synt seg?», og «Hvor kom tysk utvidingstrang til syne?» ⁹¹ Det er særlig det eurosentrisk perspektivet som kommer frem i bildene og oppgavene. Når det kun er de to oppdagerne som avbildes i boken skapes et fokus på *europæerne* som de betydelige aktørene.

Begrepet «utvidingstrang» i oppgavene er interessant, dog ikke nødvendigvis veldig betydelig. Det kan implisere at tyskerne, og ved utvidelse resten av kolonimaktene, nærmest ikke hadde *noe annet valg* enn å legge under seg Afrika og dets folk.

6.3. Periode 3: 1970-årene

Reform 74 – Lov om videregående opplæring – ledet til reformer i alle de videregående skoler over hele landet, og samlet dem under en felles lov. «Gymnaset» ble avvirket og satt sammen med yrkesskolen til den videregående skolen. ⁹² To år senere kom også *læreplan for den videregående skolen*. Dette var starten på den moderne videregående skolen vi kjenner i dag, og ideer som demokrati og likestilling ble mye mer sentrale i skolen.

⁸⁹ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 184

⁹⁰ Bowden, «Eurocentrism and Civilization», s. 163

⁹¹ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 105

⁹² Ivar Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år: med hovedvekt på tiden etter 1950*, (Forum bok, 2005), s. 171.

6.3.1. *Verdenshistorien 1870-1970* (1974)

I Kristian Moens lærebok om verdenshistorien fra 1974 nevnes imperialism og kolonipolitikk som «stoff til fordypning», og boken bærer preg av at dette har fått ekstra oppmerksomhet. I alt er boken 287 sider lang, og strekker seg over 100 år av verdenshistorie, dermed kun den moderne tid, til Moens samtid.

Det første kapittelet i denne boken, «Imperialismen», er det første jeg vil ta for meg her. De første sidene av boken går gjennom individuelle europeiske lands forhold til imperialism: Storbritannia, Frankrike, Tyskland, Russland og Japan, og til slutt USA, hvor de tre førstnevnte er delene som vil bli relevant å analysere herfra. Mot slutten av boka, nest siste kapittel, er den neste delen jeg tar for meg: «Internasjonal politikk». Dette er et svært omfattende kapittel, men for denne oppgaven er det delene «Slutt på kolonitiden», side 208, og «Afrikas frigjøring», side 214-218 som vil være interessante å undersøke.

For å se hvilke narrativ som styrer fortellingene over sidene om kolonimaktene i Afrika, kommer nå en oversikt av sidene 9-16, frem til overskriften «Det tyske keiserriket», med noen unntak. På side 14 og 15 er det to overskrifter ikke tatt med: «Russisk og japansk imperialism», og «Amerikansk imperialism». Disse omhandler ikke europeiske kolonimakter, og er heller ikke tilknyttet Afrika, dermed blir de lite relevant å diskutere her.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Storbritannia	13	David Livingstone	1	(vest)Europeisk(e)	5
Frankrike	8	Henry Stanley	1	Afrikansk(e)	1
Tyskland	10	Charles Darwin	1	Britisk	2
Belgia	1	Cecil Rhodes	2	Engelsk(mennene)	4
Italia	1	Gabriel Hanotaux	1	Fransk(mennene)	6
Egypt	1	Benjamin Disraeli	3	Egyptisk	1
Kappkolonien/ kaplandet	2	«den egyptiske fyrsten» (Ismail Pasja)	1	Hollandske kolonister/ boere	2
Oranjestaten og Transvaal	2	Joseph Chamberlain	1(3)	Tysk(erne)	3
Den sørafrikanske union	1	Jules Ferry	3	Italiener(n)e	2
Algerie	1	Georges Clemenceau	1		
Tunis	2	Bernhard von Bülow	1		
Marokko	3	Otto von Bismarck	1(2)		
(fransk) Kongo	1				
Spania	2				

Det er tre land som dominerer fortellingen om kolonitiden i Afrika: Storbritannia, Tyskland, og Frankrike, nevnt henholdsvis 13, 10, og 8 ganger hver. Dette går igjen ved å vise til hvilke nasjonaliteter og «folk» som er nevnt mest, det vil si «britisk», «engelskmennene»,⁹³ «fransk(mennene)», og «tysk(erne)». Det er verdt å merke seg at dette er de tre som har en egen overskrift, og åpenbart er hovedfokuset til Moen, men det viser og hvordan det er beretningen om disse tre europeiske maktene som styrer fortellingen om Afrika. Av kolonier nevnes en håndfull av dem, men det er stadig i relasjon til europeiske land, gjennom en konflikt, eller i at de underlegges et europeisk land. Kappkolonien/kaplandet, Oranjestaten og Transvaal, og den sørafrikanske union satt sammen nevnes fem ganger, mer enn noen andre utenom «topp tre», noe som er konsekvent med de tidligere lærebøkene, og viser seg å fremdeles være en sentral del av denne historiske perioden for lærebokforfattere.

⁹³ «Britisk» og «engelsk(mennene)» brukes litt om hverandre av Moen, mens «britene» brukes ikke i denne konteksten i det hele tatt.

Av enkeltpersoner nevnt i denne læreboken kan man se et tydelig europa-sentrert perspektiv. Den ene *ikke-europeiske* personen over disse sidene nevnes kun ved tittel og status, og nevnes bare som en passiv brikke for å drive historien om Benjamin Disraeli frem.⁹⁴ Dette flertallet gjør flere ting med fortellingene. Først at det skaper et skille mellom *europæer/afrikaner*, eller *kolonisator/kolonisert* forholdet, hvor førstnevnte er satt opp som ikke bare hovedaktør, men de eneste aktørene. Å påpeke både eksistensen av 11 forskjellige europeiske menn, og viktigheten av dem, skaper et ujevnt maktforhold hvor afrikanske ledere og afrikanere som en helhet ikke spiller noen rolle – noe som forsterkes av at den ene afrikanske lederen som får plass, heller ikke nevnes ved navn. *Viktigheten og relevansen av dem* blir minimert.

På side 10 skriver Moen: «I mange tilfeller ble de afrikanske høvdinger narret (...).»⁹⁵ At de afrikanske høvdingene ble *narret* lager et bilde av en uvitende, barnslig figur. Realiteten var *svindel*, noe som ikke blir tatt veldig hensyn til her, og omgjøres til noe likere en *lett spøk*. Det skaper bildet av afrikanske ledere som lettlurte, og underlegne i motsetning til de europeiske forretningsmennene som klarte å *narre dem*. I tillegg beskrives det hvordan tyskerne fikk fotfeste (i «tyrkiske land på Balkan og i Midtøsten» vel og merke) «ved hjelp av sin kapital og tekniske dyktighet».⁹⁶

Før jeg går videre på spesifikt avkoloniseringen i Afrika vil jeg ta med side 208, og «Slutt på kolonitiden». Denne siden ser på de større trekk ved avkoloniseringen, men har et hovedfokus på Asia utover. En av grunnene som nevnes til at avkoloniseringen ble mulig er her at «Respekten for den hvite mann var blitt redusert (...).»⁹⁷ Det nevnes også at:

Oppløsningen av kolonirikene kom som et resultat av en voksende nasjonalistisk agitasjon inspirert av prinsippet om selvbestemmelse, anti-imperialisme og av de idéer som var blitt uttrykt i Atlanterhavserklæringen. Vestens idéer om frihet og selvstendighet ble blandet med rasehat mot de hvite og fordømmelse av imperialismen.⁹⁸

Moen nevner her både interne og eksterne bidrag til avkoloniseringen, og i stor grad over siden konstateres det at voksende motstand til kolonimaktene og økende nasjonalistiske trekk preget koloniene i etterkant og rundt andre verdenskrig. Likevel trekkes konklusjonene i stor grad til et europeisk standpunkt. Ideer om «frihet og selvstendighet» er noe som hører

⁹⁴ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 11

⁹⁵ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 10

⁹⁶ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 14

⁹⁷ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 208

⁹⁸ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 208

Vesten til, noe *afrikanere* eller generelt *koloniserte* dermed ikke har som en iboende ferdighet eller kvalitet. Dette kombinert med at «rasehat mot de hvite» var en av faktorene impliserer eksistensen av en unik *hvit «rase»* overlegen *andre «raser»*.

«Afrikas frigjøring» starter på side 214, hvor frem til side 218 boken går gjennom henholdsvis franske, britiske, og portugisiske kolonier, før en del om Sør-Afrika og apartheid, og Panafrikanisme. Over disse sidene blir det i større grad presisert at «afrikanernes reisning mot koloniherrdømmet» ikke bare hadde «nasjonalistiske» motiver. «Reisningen var ofte i første rekke et opprør mot økonomisk utbytting og nasjonal og sosial undertrykkelse».⁹⁹ Her kommer det tydeligere frem en nyanse og flersidig aspekt ved koloniseringen, som i stor grad mangler andre steder.

Bilder og oppgaver:

Sidene om «Imperialismen» i denne boken har ingen bilder, og er utelukkende tekstlig innhold.

Av oppgaver er det særlig en som skiller seg ut på side 43, oppgave 3B: «Gi en sammenlignende karakteristikk av Gladstone, Disraeli og Bismarck som politikere». Hvis man ser hva Moen skriver om disse mennene er det stort sett langs linjene av «dyktige»¹⁰⁰ menn som – mer eller mindre på egen hånd – fikk gjennom store og viktige saker, både i innen- og utenrikspolitikken.¹⁰¹ Det blir en slags videre *heltedyking* av de europeiske kolonistene, og vasker ut deres deltakelse i, og direkte påføring av utnyttelsen og undertrykkelsen av det afrikanske kontinentet. At det er disse som trekkes ut fra kapittelet konstruerer også en *ulikhet* på grunn av disse nevnte beskrivelsene og prestasjonene. Samtidig konstruerer spørsmål som dette på den andre siden et fellesskap, hvor det i grupperingen av disse tre mennene tilegnes dyder spesielle for *dem*.

6.3.2. *Verden blir én (1978)*

Bind 3 av Erling Bjøl & Tim Greves lærebok fra 1978 tar for seg en periode over «vår tid», altså siste halvdel av 1800-tallet til bokens utgivelse. Her kommer delene om imperialismen og kolonitiden i Afrika litt spredd utover kapitlene «Bismarcks system», og «Verdenspolitikk». Den neste relevante delen kommer helt til slutt, kapittel 28: «Den tredje verden». Her går også underoverskriftene litt frem og tilbake mellom å handle om Afrika

⁹⁹ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 214

¹⁰⁰ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 14

¹⁰¹ Moen, *Verdenshistorien 1870-1970*, s. 11

eller andre deler av verden, særlig mellom «Midtøsten og Nord-Afrika», «Afrika sør for Sahara», og «Innbyrdes strid i koloniene», side 262 til 263. I form av hvem og hva som diskuteres mest, viser boken det følgende bildet over sidene 24-26, og fra avsnitt to på side 30 til starten av side 31, som omhandler koloniseringen av Afrika:

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Uganda	1	Otto von Bismarck	3	Etioperne	1
Nigeria	2	Jules Ferry	2	Italienerne	1
Niger	1	Joseph Chamberlain	1	Tyske/tyskerne	3
Etiopia	1	Kong Leopold II	2	Fransk/franskmennene	3
Ghana	1	Keiser Vilhelm II	1	Britene/britiske	12
Sudan	1	Henry Stanley	2	Europeiske/europeerne	9
Frankrike	5	Cecil Rhodes	3	Afrikanerne/afrikansk	3
Storbritannia	2	Paul Krüger	6	«den hvite befolkningen»	1
Egypt	1	Vilhelm 2.	1	Boerne	7
Tunisia	2			«den innfødte befolkningen»	1
Italia	1				
Algerie	1				
Tyskland	2				
(Belgisk) Kongo	2				
Belgia	2				
Kappkolonien	2				
Rhodesia	1				
Transvaal	1				

Som i de tidligere verkene, er læreboken preget av at særlig ett perspektiv får fremtrede – det europeiske. Den største delen som omtaler delingen av Afrika, som i flere av disse eldre lærebøkene, er om boerkrigen og konflikten mellom boerne og Storbritannia, altså to forskjellige grupper bosettere på afrikansk land. Det er utelukkende europeiske personer som nevnes over disse sidene, mens det i mindre grad nevnes afrikanere og det afrikanske, i tillegg til «den innfødte befolkningen», som settes opp mot både «boerne» og «den hvite befolkningen».

Ordvalg i denne boken begynner likevel å markere et skille i lærebøkene. Her heter det i større grad at kolonimaktene «sikret seg fullstendig kontroll over», og *gjorde til*

protektorat, over å *ta*, eller *få*. Afrika *før* koloniseringen blir også i større grad enn tidligere representert. «Man regner at det var over 40 stater i Afrika i tiden før kolonialismen. Noen av dem var store og folkerike, f.eks. Buganda i Uganda, de statene som lå hvor Nigeria er i dag, Etiopia og Ashanti i Ghana». Videre her nevnes også blant annet noen av de overnevntes motstand til delingen av Afrika.¹⁰²

Det er som nevnt boerkrigen og Storbritannia som får mesteparten av fokuset i denne læreboken med den desidert lengste overskriften. Her introduseres Cecil Rhodes som en «foretaksom leder», som «på rekordtid» skapte seg en formue.¹⁰³ Hvor noen andre enn europeere og boere nevnes er fremdeles gjennom disse to. Særlig relevant å ta opp her at «selv om boerne var beryktet for måten de behandlet den innfødte befolkningen på, var verdens sympati på deres side. Man så bare det lille folket som kjempet så tappert for sin frihet».¹⁰⁴

«Man» behøver ikke å være et begrep som antyder noen spesifikk gruppe eller person,¹⁰⁵ men i denne læreboken er det flere tilfeller hvor det er et ord som i prinsippet erstatter et «vi». Dette viser seg, i tillegg til setningen om boerne over, i introduksjonen til første overskriften «Imperialismen», og i slutten av overskriften om boerkrigen. Først skriver Bjøl og Greve at «ingen bekymret seg over den skjebne som ble befolkningen i de afrikanske landene til del. Man regner at det var over 40 stater i Afrika i tiden før kolonialismen».¹⁰⁶ I denne setningen blir ordene «man» og «ingen» en manifestasjon av et felles *oss* som forfatterne inkluderer leseren i, gjennom *de andre*, som i disse tilfellene er henholdsvis *de afrikanske landene* og *den innfødte befolkningen*.

Overskriften «Britisk-fransk forståelse» fortsetter til en viss grad beretningen om koloniseringen, men hovedsakelig for å sette opp forholdene mellom de europeiske statene i forkant av første verdenskrig.

Bjøl & Greve tar et veldig økonomisk standpunkt til kolonialismen, og bruker mesteparten av de to underoverskriftene «Imperialismen», og «Hvorfor imperialism?» til å diskutere europeiske handelsinteresser og Afrika som et nytt handelsmarked. En gjennomgang av denne siden om imperialismen viser følgende tidslinje: Afrika før kolonialismen; afrikansk motstand til delingen av Afrika; forskjellen på *handelsimperialisme*

¹⁰² Erling Bjøl og Tim Greve, *Verden blir én: historie for den videregående skole*, (Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1978), s. 25

¹⁰³ Bjøl, *Verden blir én*, s. 30

¹⁰⁴ Bjøl, *Verden blir én*, s. 30-31

¹⁰⁵ Anvendes blant annet til tider i denne oppgaven

¹⁰⁶ ¹⁰⁶ Bjøl, *Verden blir én*, s. 25

og *industriimperialisme*; nye markeder for europeerne, og til slutt; økonomisk krise i Europa i tiden 1873-95.¹⁰⁷

Sidene over avkoloniseringen begynner på side 259 i kapittelet «Den tredje verden». Her skriver forfatterne at «vi kan sondre mellom i hvert fall seks regioner med hvert sitt særpreg» i relasjon til «den tredje verden» etter avkoloniseringen, blant dem «Midtøsten og Nord-Afrika» og «Afrika sør for Sahara».¹⁰⁸ Her, igjen, opererer Bjøl og Greve med et felles *oss* som skiller disse regionene. I forkant av dette står det at de afrikanske landene var en «ensartet blokk (...) i den forstand at de var fattige i sammenligning med industrilandene – men langt fra like fattige innbyrdes».¹⁰⁹ *Fattig* blir her en måte å skille de to delene av verden ut ifra sistnevntes standard og norm, i tillegg til å utelate hva fattigdommen faktisk stammer fra.

Det nevnes ikke særlig mye om følger eller konsekvenser av verken koloniseringen eller avkoloniseringen av Afrika over disse sidene utenom to avsnitt under «Innbyrdes strid i koloniene». Her brukes biafrakrigen og Nigeria, og Kongo som eksempler på hvordan det brøt ut «uroligheter eller borgerkrig etter at europeerne hadde trukket seg tilbake».¹¹⁰ «Bakgrunnen for urolighetene var de store indre spenningene blant befolkningen» skriver forfatterne og nevner grensene kolonimaktene tegnet, og at «disse etniske folkegruppene var for små til å kunne skape levedyktige økonomiske enheter».¹¹¹ Til tross for aspektet av de hensynsløse grensene som ble trukket, blir mye av «skylden» her plassert på indre årsaker. Etter en europeisk økonomisk standard, eller den *universelle norm*, er også her problemet at folkegruppene var *for små* til å skape økonomiske enheter som var *levedyktige*. Ord som «uroligheter» gir også et inntrykk av å minimalisere alvorlighet og seriøsitet av både konflikten og de involverte.

Bilder og oppgaver:

Det er totalt to bilder i sidene om koloniseringen av Afrika: en karikatur om Tyskland på utkikk etter kolonier,¹¹² og en tegning av det som ser ut som båter som bæres ned til en elv – kan antas å skildre en av ekspedisjonene av Henry Stanley nevnt i bildeteksten.¹¹³ Disse bildene forteller lite utenom å stadfeste et europeisk fokus og perspektiv.

¹⁰⁷ Bjøl, *Verden blir én*, s. 25

¹⁰⁸ Bjøl, *Verden blir én*, s. 258

¹⁰⁹ Bjøl, *Verden blir én*, s. 258

¹¹⁰ Bjøl, *Verden blir én*, s. 263

¹¹¹ Bjøl, *Verden blir én*, s. 263

¹¹² Bjøl, *Verden blir én*, s. 24

¹¹³ Bjøl, *Verden blir én*, s. 26

Det er ingen oppgaver eller spørsmål knyttet til teksten, i det minste ikke til dette kapitlet.

6.4. Periode 4: 1980-årene

Mens det er tiår hvor det føles som om ingenting skjer, var 80-tallet det stikk motsatte. Politisk, kulturelt, og teknologisk sett skjedde det store omveltninger verden over. Innvandring, frimarked og nyliberalisme, jappetid, forbrukerisme, og den kalde krigen og Berlinmurens fall preget alle samfunnet både nasjonalt og globalt på forskjellige vis. I kontekst av skolen ble 80-tallet «en enestående utbyggingstid for den videregående skolen i Norge».¹¹⁴ I skolen så også dette tiåret arbeidet med, og innføringen av en revisjon av mønsterplanen som resulterte i M87.¹¹⁵

6.4.1. *Norges- og verdenshistorie etter 1850 (1985)*

Bjørn Bjørnsens lærebok er skrevet i en spennende kontekst for denne oppgaven. Den større avkoloniseringen av Afrika er i stor grad «forbi», og verden er i en periode av globalisering, kald krig, og Apartheid. Boken følger en relativt kronologisk rekkefølge. En interessant detalj med strukturen på kapitlene er at boken går gjennom verdensomspennende utviklinger over en periode, for så å oppsummere den samme tiden i en norsk kontekst. Dette skjer tre ganger, med periodene omtrent 1850-1918; 1918-1945; og til slutt «etter 1945».

Det er hovedsakelig to kapitler som kommer til å være relevante for oppgaven i denne analysen: Kapittel 4 – «Imperialismen»; og kapittel 21 – «Den tredje verden». Aller først en oversikt over kapitlets relevante deler om delingen av Afrika. På grunnlag av omfanget i denne læreboken har jeg valgt å kun se på land og nasjoner som Bjørnsen gjentar, og har utelatt land som kun nevnes «i forbifarten», til tross for at de innebærer både kolonier og europeiske kolonimakter. Derfor vil jeg heller kommentere på det her med at disse landene nevnes stort sett via erobringer.

¹¹⁴ Bjørndal, *Videregående opplæring i Norge i 800 år*, s. 238

¹¹⁵ Bjørndal, *Videregående opplæring i Norge i 800 år*, s. 213

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
England/ Storbritannia	5	David Livingstone	1	Europeiske/europeere	5
Frankrike	2	Ismail Pasja	1	Britisk/britene	18
Tyskland	4	Benjamin Disraeli	1	Afrikanere/afrikanske	3
Egypt	3	Winston Churchill	1	Fransk(mennene)	5
Sudan	4	William Gladstone	1	Engelsk(mennene)	4
Sør Afrika	4	Paul Krüger	1	Muhammedanerne	1
Oranjestaten	3	Cecil Rhodes	1(3)	Boerne	6
Transvaal/ «boerrepublikken»	5	Keiser Vilhelm II	1	Zulukrigere/zuluene	3
Kapp-kolonien	2	Dronning Victoria	1	«de hvite»	1
(Belgisk) Kongo	4	Henry Stanley	3	Sudanesere	1
Belgia	2	Kong Leopold	3	Herero-folket	1
		Otto von Bismarck	1	Nama-folket	1
				Tyske	3
				Sørafrikansk	1
				Belgiske	1

Denne læreboken har den største mengden med enkeltpersoner tatt for seg over et sidespenn sammen med Moens *Verdenshistorien 1870-1970*. 12 forskjellige personer nevnes her, med noen gjentakelser. For første gang, ved navn vel og merke, nevnes en *ikke-europeisk* person i en av disse lærebøkene – Ismail Pasja av Egypt. Utover dette er det utelukkende europeiske statsoverhoder, politikere, og oppdagere som får plass over disse sidene.

Kapittel 4: «Imperialismen», som spenner seg fra side 60-73 i denne boka tar for seg alt fra kappløpet om Afrika, via Midtøsten, til japansk imperialism. Innad her er også en underoverskrift «Følger av imperialismen», som viser til en utvikling i undervisning om perioden på 80-tallet. En annen utvikling umiddelbart tydelig er hvor mye mer kritisk denne boken stiller seg. Den går i tillegg i mye dypere detalj på underliggende årsaker til imperialismen fra et europeisk standpunkt, hvor den nevner ting som «behov for råvarer», «ønsket om lett-tjente penger», «eventyrlyst», å skulle «sivilisere barbarene», og til slutt «kamp om makt og prestisje».¹¹⁶ Det er verdt å nevne at den nest siste av disse underoverskriftene: «sivilisere barbarene» virker å ha en ironisk tone over seg. Her «stiller

¹¹⁶ Bjørn Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, (Oslo: Aschehoug, 1985), s. 60-61

boken seg i» kolonisatorenes sko, og forklarer ut ifra tidens kontekst et mål med imperialismen. Dermed, når Bjørnsen skriver at «De brakte også europeisk kultur, religion og sivilisasjon ut til en verden av uopplyste, tilbakeliggende folk»,¹¹⁷ kan ikke dette tas bokstavelig som forfatters standpunkt. Dette er nok likevel noe som kunne ha kommet tydeligere frem ved å unngå dette perspektivet av *i hjernen på kolonisator*.

På den neste siden kommer underoverskriften «Egypt blir britisk», som tar for seg kediven av Egypt, Ismail Pasja, og salget av aksjene hans i Suezkanalen. Her kommer det første møtet med en form for annerledeshet og andregjøring av afrikanerne i boken. Bjørnsen skriver at Ismail Pasja forsøkte å «bygge opp et land etter vestlig mønster», som «endte i økonomisk kaos, ikke minst på grunn av herskerens svevende oppfatninger om økonomi.»¹¹⁸ Dette leser som en infantilisering av kediven, og dermed også egypterne i sin helhet, og skaper et bilde av en uvitende, ulært innfødt – spesielt når avsnittet fortsetter med at aksjene falt i britiske forretningsmenns hender, som om *selv ikke da* ble finansene noe bedre. Dette vestlige mønsteret Bjørnsen nevner blir og som hva Bowden skriver om i «Eurocentrism and Civilization», hvor *Vestens* struktur er *normen* og *målet* for alle andre. Poenget blir enda sterkere av Bjørnsen som avskriver dette forsøket som mislykket grunnet afrikanernes manglende evner til å utføre det – de tilegnes ferdigheter som er *annerledes*, og underlegne europeerne.

Her blir òg aspekter som eksternt press fra kolonimaktene Storbritannia og Frankrike direkte utelatt, og kediven ene og alene kreditert med å ha slått Egypt konkurs. Det må her presiseres at det ikke er feilaktig at han tok opp store lån og førte landet inn i gjeld. David S. Sorensen skriver i *An Introduction to the Modern Middle East*, mens han omtaler Ismail Pasjas forgjenger Muhammad Ali, at «his successors amassed considerable debt, making the country vulnerable for further European influence».¹¹⁹ Kediven, som Bjørnsen nevner i læreboken, forsøkte å modernisere Egypt etter «vestlig mønster» – på den europeiske måten. Dette ble også forsøkt med de to største europeiske stormaktene hengende over seg, ventende på å kunne overta kontroll av kanalen og området.

På side 69 er overskriften «følger av imperialismen». Interessant nok, tar Bjørnsen opp et kjent navn fra tidligere i oppgaven – lege, psykiater, filosof, og *posthum postkolonialist* fra Martinique: Frantz Fanon – noe jeg vil gå mer inn på like under. Blant

¹¹⁷ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 61

¹¹⁸ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 62

¹¹⁹ David S. Sorensen, *An Introduction to the Modern Middle East: History, Religion, Political Economy, Politics*, (Oxfordshire: Taylor & Francis group, 2013), s. 244

følgene nevnt er «skjev økonomi» og «splittelse». Her skjer som nevnt innledningsvis et skille med tidligere lærebøker, hvor Bjørnsen diskuterer hvordan kolonialismen medførte langvarige og vedvarende konsekvenser, og nevner en «nykolonialisme av økonomisk art».¹²⁰

Kapittel 21: «Den tredje verden» begynner med å vise til hvordan undertrykte og mennesker påvirket av imperialisme verden over i større og større grad etter den andre verdenskrig var lei av å «være annenrangs borgere i egne land, mens avgjørelser om deres liv og skjebner ble tatt i europeiske byer».¹²¹ Igjen, nevner Bjørnsen her Fanon. «En vestindier, Frantz Fanon, som senere ble lege blant opprørerne i Algerie, gikk så langt som til å erklære at jo mer den hvite mann lot sin sivilisasjon løpe løpsk og utslette seg selv, jo bedre.»¹²² I Bjørnsens øyne er Fanon først og fremst en *vestindier* som *plutselig ble lege* for opprørere, og en radikal med kontroversielle utsagn. Her trekker jeg inn igjen to beskrivelser av figurer i det tidligere kapittelet, Ismail Pasja og David Livingstone. Mens europeerne David Livingstone og Benjamin Disraeli er henholdsvis folkehelt som bekjemper slaveri, og sikrer gode avtaler for britene, er Ismail Pasja og Frantz Fanon en økonomisk analfabet, og en vestindier som var lege for opprørerne.¹²³

I kapittel 21 er det også en egen del om Afrika og noen av kampene for uavhengighet fra kolonimaktene: «Algerie», «Zimbabwe (Rhodesia)», «Sør-afrikarepublikken», og «Angola». Flere afrikanske land nevnes også, men det er disse nevnte som blir tildelt egne overskrifter. I tilfellet Angola er det et par ting å nevne. Innledningsvis om den algeriske frigjøringskrigen sier Bjørnsen at «[den] ble ført med stor hensynsløshet på begge sider»¹²⁴, et klassisk eksempel på en form for *falsk balanse*, eller en «false equivalence» – i mangel av en god oversettelse – og en typisk teknikk for å undergrave bevegelser, frigjøringer, og motstandskjempere. Sammenligningen mellom kolonistyre som prøver å beholde sin makt, og de undertrykte som vil ha frihet og selvstyre, blir ujevn, og minimerer alvorligheten av konteksten bak krigen.

Mengden grupper og motstridende folk som nevnes i Algerie på denne tiden kan gjøre teksten litt kronglete å følge: «franskmennene», «franske soldater», og «den franske regjeringen»; *de hvite* av europeisk opphav, som «representerte Algerie», og til slutt «gjorde (...) opprør mot den franske regjeringen», og «de 1 million hvite i et land med 14 millioner

¹²⁰ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 69

¹²¹ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 364

¹²² Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 364

¹²³ Til tross for at Fanon var fra Martinique og ikke et afrikansk land, blir han her kategorisert som distinkt *annerledes*, og ikke-europeisk, både i form av karakteristikk, evner og ferdigheter.

¹²⁴ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 368

mennesker», og «hvite algeriere»¹²⁵; og den arabiske motstandsbevegelsen som gikk til «åpent opprør med bombeattentater».¹²⁶

Bjørnsen tilegner særlig Charles de Gaulles agens, som viser hvordan handlekraft for forandring blir gitt i spesiell stor grad til europeere i denne beretningen om Algerie. Det er «franskmennene i Algerie» som gjør opprør og stilte krav om ny regjering som ga de Gaulle makt, som «etter hvert ble [de Gaulle] innstilt på å komme fram til en fredelig løsning».¹²⁷ Mens «arabisk» motstand også tas opp som nevnt over, er det et åpenbart skille i hva rolle de forskjellige opprørene både innebar, og konsekvensene av dem.

Et annet eksempel på en formidling av et «oss og dem»-forholdet finnes i titlene på kapittel 19, 20 og 21. Disse er henholdsvis «Den rike verden», «Den kommunistiske verden», og «Den tredje verden». «Den tredje verden», som var det vanligere begrepet på denne lærebokens tid, er sammenlignbart med betegnelser som «utviklingsland» eller «det globale sør» som er vanligere i dag. Å snakke om enkelte land og verdensdeler som dette, indikerer dog en rangstige av land, som går som følger: «den første verden», de kapitalistiske vestlige makter; «den andre verden», de sosialistiske industriland; og «den tredje verden», utviklingslandene. Som vises gjennom overskriftene, er ikke nødvendigvis «første» og «andre» verdensland de vanligste begrepene, selv på denne tiden. Det som gjerne kalles utviklingslandene inneholder som regel land i Amerika, Afrika, og Asia, altså kontinentene kolonisert av europeerne, i særlig grad i tiden av nyimperialismen ved århundreskiftet 1800-1900. Det kan kanskje virke som om jeg her avsporer fra den opprinnelige problemstillingen og tematikken i oppgaven, men konseptet av den globale inndelingen etter den andre verdenskrig har så dype spor i kolonialismen at jeg likevel mener det har relevans å ta opp her.

Bilder og oppgaver:

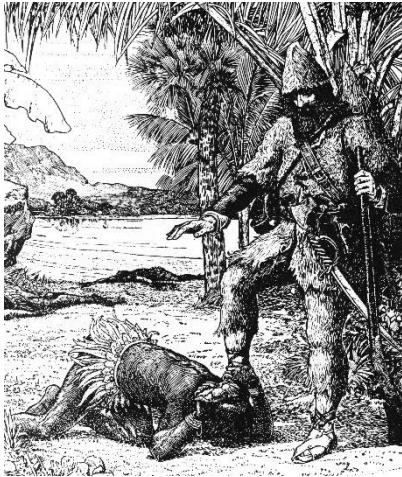
Gjennom kapittel 4 om «Imperialismen» er sidene drysset med ulike bilder knyttet til tekstene. Det første visuelle på disse sidene er en bildecollage av forskjellige subjekter av fransk kolonialisme i Afrika, Asia og Amerika. Videre herfra følger en rekke bilder av koloniserte mennesker, undertrykkelse, avstraffelse, nedslakting, og europeisk herredømme. Mens tanken bak disse valgene mest sannsynlig var for å vise forferdeligheter utført på afrikansk jord, kan mange av dem gi andre inntrykk. «Hvite» og europeere fremstilles på

¹²⁵ *Pied-noirs*

¹²⁶ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 368

¹²⁷ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 368

bildene som mektige, praktfulle, eller adelige; mens afrikanere nærmest utelukkende er avbildet som undertrykt, underlagt, og mindre enn kolonisatoren. I bilder hvor både kolonisert og kolonisator er avbildet sammen, er stadig sistnevnte vist i en posisjon *over* førstnevnte rent fysisk, og er hovedfokuset i bildet. Både kolonisator, og «leser» av bildene ender opp med å se ned på den koloniserte.¹²⁸



Bilde 1



Bilde 2

På side 73 er det lagt til spørsmål og oppgaver til kapittel 4. Her er det særlig to oppgaver jeg ønsker å trekke frem: «Hvordan kunne en misjonær som David Livingstone bli en folkehelt?», og; «Mange u-land har i dag stor gjeld til i-land. Hvordan fører det til at u-landene blir avhengige av i-landene?» Sistnevnte er et ganske interessant spørsmål på flere nivåer. For det første, er det i utgangspunktet et veldig godt spørsmål å stille leserne av boken, nemlig elever. Denne oppgaven tar opp det skjeve maktforholdet som ble etablert, og vedvarer i dag, gjennom imperialismen, og hvordan «u-land» avhenger av «i-landene» for økonomisk støtte og videre utvikling – viktige aspekter om følgene av imperialismen.

Samtidig bidrar ordleggingen i spørsmålet til enda et eksempel på opprettholdelse av et «oss og dem»-forhold i boken. Spørsmålet skaper et skille mellom *i-landene* og *u-landene*, og deler verden inn i to kategorier. *Industri-* og *utviklingsland* har heller ikke noen klare eller tydelige definisjoner, men brukes gjerne om henholdsvis «rike» og «fattige» land, basert på bruttonasjonalprodukt, grad av utvikling. Skal man trekke dette enda lengre er det heller ikke uvanlig at dette i grunn impliserer at det dreier seg om henholdsvis «Vesten», og «alle andre» deler av verden. Her er det flere ting som må klargjøres og diskuteres, og jeg vil starte med distinksjonen «rike» og «fattige» land. «Utviklingsland» er ikke fattige, heller tvert imot.

¹²⁸ Bilde 1 (Bjørnsen, s. 63) & bilde 2 (Bjørnsen, s. 69)

Som Michael Parenti så gripende sa det: «these countries are not underdeveloped, they're overexploited.»¹²⁹ Det er folkene som er gjort fattige, fordi landene ble strippet for naturressurser og råvarer – foruten rikdom ville det ikke vært noe for europeerne å utnytte.

Det andre jeg vil trekke frem med dette spørsmålet om *i-land* og *u-land* er langs linjene av kapitteltitlene 19-21 nevnt ovenfor. Disse to klassifikasjonene fordeler verden inn i et hierarki hvor land rangeres over andre basert på deres nivå av utvikling, rikdom og velferd, og styresett. Dermed, når elever i Norge lærer om disse *andre* utviklingslandene, gjøres de til noe distinkt *annerledes vårt eget* industriland. Det er også spørsmålet av «Vesten og resten», eller «ikke-Vestlig». Grunnen til at jeg trekker inn «Vesten» i denne diskusjonen om i-land og u-land er at dette er en typisk gruppering, hvor de «Vestlige» landene omfavner en felles identitet av EU/EØS landene, USA og Canada, Australia og New Zealand.¹³⁰ «Resten» blir dermed – i noe generaliserende trekk – de arabiske, asiatiske, afrikanske, og sør-amerikanske landene, i tillegg til Stillehavsøyene utenom Australia og New Zealand – ikke totalt ulikt den typiske *Oksidenten-Orienten* inndelingen.

Tilbake til det første spørsmålet: «Hvordan kunne en misjonær som David Livingstone bli en folkehelt?» I boken blir Livingstone beskrevet som en misjonær som «reiste gjennom Afrika i 1840-årene og makte til kamp mot slavehandel, for kristendom og vestlig kultur.»¹³¹ En folkehelt som påtok seg ansvaret å skulle temme og sivilisere det ville og usiviliserte. I teksten, basert på hvordan avsnittet over leser, virker bruken av ordet «folkehelt» mest ironisk ut, men med tanke på hvordan dette spørsmålet er formulert er ikke det like sikkert.

6.4.2. *Gjennom tidene: Historie for den videregående skolen: Nasjonalisme, Imperialisme og demokrati 1850-1920 (1984)*

Mens lærebøkene til nå har tatt for seg en periode fra omtrent 1850 til deres tid, vil jeg her se på en bok som er del av en serie lærebøker over forskjellige tidsspenn. Som tittelen sier, fokuserer Jul Myhrvold her på Nasjonalisme, imperialisme, og demokrati fra 1850 til 1920. Det neste bindet i serien tar for seg nyere tid, mellomkrigstiden til «vår tid» ved bokens utgivelse, dermed vil denne delen av analysen ikke ha like store innspill fra avkolonisering og

¹²⁹ Michael Parenti, «US interventionism, the 3rd world, and the USSR» (1986), innspilt ved University of Colorado, Boulder, 15. April, 1986, 3:49,

https://www.youtube.com/watch?v=xP8CzlFhc14&ab_channel=JamesThompson.

¹³⁰ Høydahl, «Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato», <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>.

¹³¹ Bjørnsen, *Norge- og verdenshistorie etter 1850*, s. 61

kolonialismens ettermæle. Det er særlig ett kapittel jeg ser på som relevant for oppgaven, som handler generelt om kolonialismen i Afrika: «Fra slavehandel til kolonitid i Afrika», fra side 222 til 240. Det er et kapittel før dette ved navn «Liberalisme, imperialisme og demokrati i Storbritannia 1850-1914» som kan virke relevant å ha med, men dette går stort sett gjennom britisk politikk på hjemmebane og i Irland.

Kapittelet «Fra slavehandel til kolonitid i Afrika» begynner med situasjonen i Afrika før 1800. Myhrvold skiller mellom «den nordligste og den sørligste delen», og «det mørke fastland»¹³² fremdeles ukjent av europeerne.¹³³ Forskjellen mellom dem kan forstås som *den siviliserte delen*, og den *usiviliserte* – delene med europeisk kontakt og kjennskap, og *ikke*. Mens det er konkrete forskjeller mellom den *arabiske* og *europaiske* imperialismen i Afrika i henhold til disse sørlige og nordlige delene – spesielt i grad eller nivå av bosetting – vil jeg fortsatt kommentere på noen av ordvalgene. Nord-Afrika tilhørte bare «*formelt* det tyrkiske riket», og «Øst-Afrika var *dominert* av araberne», mens i sør hadde «nederlandere *slått seg ned*», og Angola og Mosambik var Portugals «*besittelser*».¹³⁴¹³⁵

Underoverskriften «Delingen av Afrika» begynner på side 230 og går til og med halve side 236. Her vil jeg vise til en ny oversikt av sidespennet og hva som nevnes der:

¹³² Det er verdt å merke seg at Myhrvold også har dette i anførselstegn, men viser ikke til noe annen kilde for det.

¹³³ Jul Myhrvold, *Gjennom tidene: historie for den videregående skolen: Nasjonalisme, imperialisme og demokrati 1850-1920*, (Oslo: Tanum-Norli, 1984), s. 222

¹³⁴ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 222

¹³⁵ Ord av spesiell betydning er vektlagt i kursiv av meg.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Tunis	1	Carl Peters	2	Europeerne/europeiske	7
Egypt	2	Cecil Rhodes	2	Franske/franskmennene	7
Øst-Afrika	1	Kong Lobengula	2	Britiske/britene/briter	10
Storbritannia	5	Dronning Victoria	1	Afrikanske/afrikanerne	3
Algerie	1	Kong Leopold II	5	Tysk/tyskeren	2
Belgia	1	Otto von Bismarck	3	Muhammedanske	1
Tyskland	2	Henry Stanley	2(3)	Belgiske	1
Kongo	1	Herbert Kitchener	2	Boerne	4
Portugal	2	Jean-Baptiste Marchand	1		
Frankrike	2				
Sør-Afrika/Sør-Afrika-sambandet	2				
Sudan	2				
Boerrepublikkene/ Transvaal	4				

Myhrvold er tydelig interessert i «fortellingene», som vises med mengden og typer navn nevnt over disse sidene. Som jeg vil komme inn på to avsnitt under, er det tydelig i stilen han skriver i også. Det er fremdeles en beretning om europeisk erobring

Sidene om delingen av Afrika følger en kronologisk gjennomgang, fra ekspedisjonene og den europeiske kartleggingen av Afrika, via Berlinkonferansen, til utvidelsen av kolonirikene inn mot og over århundreskiftet. Denne utvidelsen og ekspansjonen av kolonialismen viser seg hovedsakelig gjennom to hendelser i denne læreboken: Fashoda-konflikten og boerkrigen.

Førstnevnte blir fortalt nesten som noe mytisk og legendarisk, hvor to europeiske hærførere blir sendt til samme destinasjon, og britene og franskmennene plutselig var på randen av åpen konflikt. Den franske Marchand hadde en «eventyrlig ferd, der han slepte et dampskip gjennom urskogen (...) og heiste trikoloren over det gamle fortet». To uker etter Marchand ankom Fashoda, kom den britiske Kitchener «med en helt overlegen styrke»,¹³⁶ som er illustrert i et bilde over teksten av de to hærførerne – engelskmannen *overlegent* stående over en sliten Marchand.¹³⁷ Denne beretningen skaper et romantisert bilde av det europeiske koloniseringen gjennom Afrika, og underdriver virkeligheten av hva som

¹³⁶ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 234-235

¹³⁷ Bilde 3 (Myhrvold, s. 235)

foregikk. *Fashoda*, eller *Kodok* som det er kjent som i dag, stripptes ned til *et gammel fort* og en arena for europeisk maktdemonstrasjon.



Bilde 3

Side 236-240 følger en ny underoverskrift: «Kolonistyre», og går videre fra selve oppdelingen av Afrika, til et slags *kolonialismen i praksis*. På side 237 nevner Myhrvold den store økonomiske omveltningen i Afrika: «I kolonitiden tok Afrika et langt steg fra selvforsynte landsbysamfunn til pengeøkonomi og produksjon for verdensmarkedet». «Omleggingen av jordbruket i retning eksportprodukter førte til større vareforbruk og høyere levestandard etter vestlig oppfatning»¹³⁸ skriver han videre på neste siden. Disse tingene nevnes som måter kolonistyrene «forbedret» forhold i koloniene, men i realiteten var nærmere måter å legitimere utnyttelsen av ressurser gjennom kapitalisme og konsumerisme. Myhrvold bedømmer også her utvikling direkte i relasjon til en *vestlig* standard.

Om den kristne misjonsvirksomheten har Myhrvold skrevet to avsnitt helt på slutten av kapittelet. Han skriver at «revolusjonen som pengeøkonomien skapte i de afrikanske samfunnene, ble forsterket av kristen misjon og europeisk utdanning»¹³⁹. Denne *revolusjonen* som nevnt over ble altså forsterket av den kristne *iviliseringen* av koloniene via misjonærer.

Videre skrives det at «den tradisjonelle åndetro og de ritualene som hang sammen med den, var nøye knyttet til fellesskapet i stammen. Kristendommen gjorde derimot tro og frelse til en sak for det enkelte menneske».¹⁴⁰ Det skapes med dette en motsetning av den kollektivistiske afrikanske *åndetro*, mot den individualistiske kristendommen misjonærene

¹³⁸ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 237-238

¹³⁹ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 239

¹⁴⁰ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 239

brakte med seg. Denne motsetningen forsterkes også av «tradisjonell åndetro» som beskriver for det religiøse livet i Afrika før koloniseringen, mens *religion* – her spesifikt «religiøs» – forbeholdes kristendommen og europeerne. Den kenyanske presten, filosofen, og forfatteren John Mbiti forklarer i sin *African Religions and Philosophy at animisme*, som bringer med seg ideen om sjeler og ånder, er den vanligste betegnelsen for afrikansk religion, startet av den britiske antropologen Edward Burnett Tylor, i 1866. «African peoples are aware of all these elements of religion: God, spirits and divinities are part of the traditional body of beliefs. Christianity and Islam acknowledge the same type of spiritual beings».¹⁴¹ At Afrika består av *åndetro* og *ritualer* over *religion* spores dermed tilbake til et kolonialt perspektiv som videreføres her.

Jeg påpeker igjen her at denne læreboken ikke tar for seg avkoloniseringen på bakgrunn av bokens avgrensning. Samtidig vil jeg anerkjenne at en løsning på dette ville vært å inkludere det bindet i serien som har om den *neste perioden* av verdenshistorien, men valgte å ikke gjøre det grunnet både oppgavens omfang, og for å følge en rytme i analysen.

Bilder og oppgaver:

Kapittelet avsluttes på side 240 med 30 spørsmål tydelig tett tilknyttet teksten både i innhold og rekkefølge. Den siste oppgaven tilknyttet kapittelet, oppgave 30, er som følger: «Hvordan har misjonen påvirket samfunnsmønsteret?». Dette spørsmålet er knyttet til delen om religion og misjonsarbeid allerede diskutert over, som også var de siste avsnittene før oppgavene. Spørsmålet i seg selv er ikke det jeg problematiserer her, men ved å anvende boken til å svare vil sannsynligvis samfunnsendringene å trekke ut være langs linjene av at den ga «opplæring i jordbruksteknikk og håndverk, for helsestell og skole», dannelsen av «den afrikanske middelklassen», og omgjorde «tro og frelse til en sak for det enkelte mennesket».¹⁴² Det som dermed utelates av historien er hvordan disse aspektene var redskaper for koloniseringen, både for å splitte befolkninger, og for å skape samfunn som kunne være med å produsere for, og delta i den voksende verdenshandelen. Walter Rodney skriver om den europeiske utdanningen at et mål med det *koloniale skolesystemet* som han kaller det, var «to train Africans to help man the local administration at the lowest ranks and to stall the private capitalist firms owned by Europeans»¹⁴³, og i effekt var dette systemet

¹⁴¹ John Mbiti, *African Religions and Philosophy*, (Heinemann, 1990), s. 7

¹⁴² Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 239

¹⁴³ Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, s. 292

«education for subordination, exploitation, the creation of mental confusion, and the development of underdevelopment».¹⁴⁴

Av bilder over sidene fra «Delingen av Afrika» til kapittelets slutt er det stort sett diverse tegninger og karikaturer inkludert. I tillegg er det et kart av utviklingen av koloniseringen av Afrika fra 1891 til 1914, og et portrett av Cecil Rhodes. Bildene, tegningene og karikaturene setter hovedsakelig britene i en forhøyet posisjon, gjennom blant annet alvorlige ansiktsuttrykk, og oppstilte i uniform.¹⁴⁵ Samtidig «latterliggjør» eller satiriserer avbildningene de andre kolonimaktene, særlig Tyskland¹⁴⁶ og Frankrike (og boerne) – og gjerne i motsetning eller satt opp mot britene.¹⁴⁷

6.5. Periode 5: 1990-årene

90-tallet så flere reformer og revisjoner i skoleverket og læreplanene som har fått mye kritikk i retrospekt. Blant kritikken var at skolen ble udemokratisk, for mye teori i skolen, og førte til en økning i sosiale forskjeller.¹⁴⁸ Selv om det er lett å kritisere i ettertid, var resultatene klare å se i årene etter Reform 94 og L97, med «PISA-sjokket» på starten av 2000-tallet. Norge endte opp langt nede på listen under OECDs undersøkelse av skolenivå – PISA undersøkelsen, og endte som «svakest i Norden» ifølge utdanningsdirektoratet.¹⁴⁹ Theo Koritzinsky sa om dette tiåret at:

1990-åra er blitt kalt utdanningsreformenes tiår. Med rette. *Aldri tidligere i norsk utdanningshistorie har så mange trekk ved utdanningssystemet blitt så mye endret på så mange nivåer på så kort tid – i hvert fall på papiret.*¹⁵⁰

90-tallet og R94 ga alle elever i Norge lovfestet rett til videregående opplæring, og fortsatte å bygge ut de videregående skoler, hvor ett særlig mål var å øke kapasiteten av elev- og lærlingplasser.¹⁵¹

¹⁴⁴ Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, s. 293

¹⁴⁵ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 235-237

¹⁴⁶ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 233

¹⁴⁷ Myhrvold, *Gjennom tidene*, s. 235

¹⁴⁸ Frøy Katrine Myrhol, “- Hernes skapte skoletapere”. *forskning.no*, 27. september 2009.

<https://www.forskning.no/hogskolen-i-bergen-partner-politikk/hernes-skapte-skoletapere/897478>.

¹⁴⁹ UiO, Utdanningsdirektoratet, *Resultater fra PISA 2003*, 2004. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>.

¹⁵⁰ Theo Koritzinsky, *Pedagogikk og politikk i L97: læreplanens innhold og beslutningsprosessene*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2000), s. 5

¹⁵¹ Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år*, s. 299

Sammenbruddet av apartheid, Sovjets fall, og gulfkrigen karakteriserte på forskjellige måter det politiske verdensbildet over dette tiåret, og vil antakeligvis ha hatt varierende innflytelse på ulike nivåer av utdanningssektoren – blant annet i lærebøker. Særlig relevant kontekst av disse for denne oppgaven er naturligvis apartheid. Lærebøkene for denne perioden er Sveen og Aastads *Verden 2* fra 1997, og Ertresvaags *Veier til vår tid*, utgitt 1998.

6.5.1. *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850 (1997)*

Mot slutten av tusenåret kommer Asle Sveen og Svein Aastads lærebok i historie. For denne læreboken skal jeg ta for meg kapittel 2: «Imperialismen», i tillegg til kapittel 10: «Afrika – avkolonisering».

Kapittel 2 starter på side 51 med drivkreftene bak den europeiske imperialismen, hvor det første er en refleksjon over historikers ulike meninger om enkelte lands motiver bak imperialismen, hvor noen vektlegger «ønsket om økonomisk gevinst, andre på maktkamp mellom nasjonalstatene og behovet for strategiske støttepunkter».¹⁵² «Delingen av Afrika» starter på side 55, og det blir her hensiktsmessig å lage en oversikt over de mest brukte kategoriene av grupper og folk nevnt:

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Sverige	1	Cecil Rhodes	1	Afrikanerne/afrikanske	17
Storbritannia	4	Dronning Victoria	1	Europeisk	8
Egypt	2			Imperialistene	1
Kappkolonien	1			Zuluene	1
Frankrike	8			Tyske/tyskerne	4
Tyskland	4			«hvite (nybyggere)»	3
Etiopia	2			Britene/britiske	15
Rhodesia	1			Franske/franskmennene	9
Transvaal og Oranjerstaten	4			Boerne	4
Imperialiststatene/ kolonimaktene	2				

¹⁵² Asle Sveen & Svein A. Aastad, *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850*, (Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1997), s. 51

Ved å se på hvilke land som nevnes vises det at det fremdeles er Storbritannia, Frankrike og Tyskland som leder an. Boerkrigen og samspillet mellom Storbritannia, boerrepublikkene og hele den konflikten er fremdeles med som et sentralt punkt i utvidelsen av kolonialismen i denne boken, som viser seg i oversikten. Det som er mer merkbart i denne boken er graden av agens «afrikanerne» og det «afrikanske» har, og hvordan Sveen og Aastad viser til også de umiddelbare konsekvensene for de koloniserte, særlig hvor de diskuterer de ulike europeiske lands fremgangsmåter i «Kolonipolitikk og styringsformer».¹⁵³ Denne agensen kommer både gjennom inkluderingen av afrikansk motstand, som ved «Zuluene i det sørlige Afrika», og anerkjennelsen av tyske grusomheter i Tysk Sydvest-Afrika.¹⁵⁴ Det nevnes to navn

I denne boken kommer det første møtet med en form for nordisk delaktighet i det koloniale prosjektet, hvor det nevnes at «Sverige deltok også på konferansen, men ble ikke tildelt noe område» i relasjon til Berlinkonferansen.¹⁵⁵ Fremdeles nevnes ikke noe *norsk*, men her viser forfatterne at koloniseringen ikke var noe *Norden* var totalt distansert fra. På den andre siden, kan det argumenteres for at det er tilfellet for *Norge* ved utelatelse.

Under «Kolonipolitikk og styringsformer» begynner Sveen og Aastad å operere ut ifra et felles *oss*: «I Afrika kan vi grovt skille mellom tre former for kolonisering: konsesjonskolonier, nybyggerkolonier og handelskolonier».¹⁵⁶ *Oss*, leserne og forfatterne, grupperes inn sammen med et større *europaisk Selv* gjennom at å skille mellom former for kolonisering er noe «vi» gjør. Dette *oss* lages av, og lager, en motpart til *dem* disse tre formene for kolonisering påvirker.

Jevnt over dette kapittelet ser man at alle veier til afrikansk selvstendighet *grunnes i det europeiske*. Avkoloniseringen blir legitimert av at «folk i Europa hadde opplevd fascismens undertrykkelse», «FNs menneskerettighetserklæring i 1948 gjorde det også vanskeligere å rettferdiggjøre kolonisystemet», og «kolonimaktene Storbritannia, Frankrike og Nederland kom svekket ut av krigen».¹⁵⁷ Først etter dette er redegjort for, kommer afrikanske frigjøringsbevegelser og interne motiver og ønsker for selvstendighet inn i diskusjonen. Når dette kommer frem nevnes det blant annet at den afrikanske nasjonalismen også hadde røtter «i områdenes egen historie og kultur».¹⁵⁸

¹⁵³ Sveen, *Verden 2*, s. 57-58

¹⁵⁴ Sveen, *Verden 2*, s. 56-57

¹⁵⁵ Sveen, *Verden 2*, s. 55

¹⁵⁶ Sveen, *Verden 2*, s. 57

¹⁵⁷ Sveen, *Verden 2*, s. 293

¹⁵⁸ Sveen, *Verden 2*, s. 294

Overskriften «Hovedproblemet i Afrika» begynner med å redegjør for et par eksempler, blant dem «mange forskjellige kolonimakter», at «de ulike regionene hadde vidt forskjellig etnisk og kulturell bakgrunn», og til slutt det at «Frigjøringen fra kolonimaktene kom heller ikke samtidig over hele kontinentet». ¹⁵⁹ Her knyttes problemer i Afrika i etterkant av avkoloniseringen først og fremst direkte til følger av kolonialismen.

Like etter på den følgende siden trekker Sveen og Aastad inn noe som har blitt diskutert tidligere, prinsippet av hvordan Europa og dets kultur og verdier brukes som norm og målestokk å sammenligne *utvikling* mot. ¹⁶⁰ Forfatterne skriver at «30 av de 47 landene som FN har betegnet som de minst utviklede i verden, lå i 1990-årene i Afrika». ¹⁶¹ I tilknytning med hva Rodney skriver om utvikling og underutvikling blir her det skjeve maktforholdet mellom Europas standard satt opp mot Afrikas inkludering og sammenligning med denne standarden eller normen. ¹⁶²

Bilder og oppgaver:

Av de 9 – inkludert forsiden til kapittelet – bildene fra kapittelet i sidene om Afrika, avbilder 7 av dem mennesker, mens 2 er forskjellige kart over Afrika. De 2 første av disse 7 er av henholdsvis Henry Stanley og Cecil Rhodes. Av de resterende 5 bildene er 2 av dem av forskjellige slag britene kjempet, mot henholdsvis zuluene, og boerne. Da gjenstår 3 bilder som viser afrikanere i forskjellige situasjoner: «Det tyske ‘herrefolket’ i Togo fraktes omkring i bærestoler av afrikanere i 1910» ¹⁶³; «Handel med elfenbein i Afrika i 1890-årene» ¹⁶⁴; og «Kolonistyre i Kongo ble en internasjonal skandale. Straffen for afrikanere som ikke oppfylte kvotene var avhogde hender. Fotografi fra 1907». ¹⁶⁵

¹⁵⁹ Sveen, *Verden 2*, s. 303

¹⁶⁰ Bowden, «Eurocentrism and Civilization», s 163

¹⁶¹ Sveen, *Verden 2*, s. 304

¹⁶² Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, s. 15

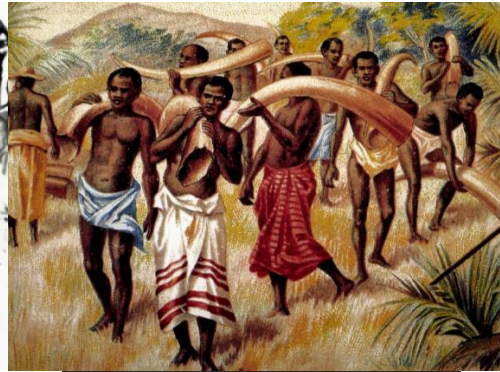
¹⁶³ Bilde 4 (Sveen, s. 55)

¹⁶⁴ Bilde 5 (Sveen, s. 60)

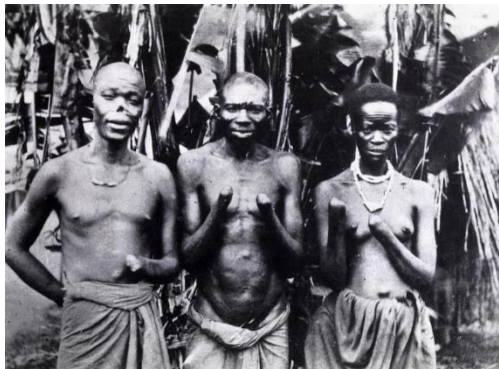
¹⁶⁵ Bilde 6 (Sveen, s. 62)



Bilde 4



Bilde 5



Bilde 6

Av repetisjonsoppgavene knyttet til Afrika på side 80, 1-11, er det lite å kommentere på, og de følger stort sett bare en «gjør rede for dette som ble nevnt i boken-stil». Det samme gjelder arbeidsoppgavene, og fordypningsoppgavene.

6.5.2. *Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1850* (1998)

«Selv om Europa dominerer fremstillingen, søker vi etter en global forståelse (...)» skriver Egil Ertresvaag i forordet til denne læreboken fra 1998.¹⁶⁶ Her kan man umiddelbart se hvordan nye utgangspunkt og felt av historieskriving har fått en mer sentral rolle i lærebøkene av denne perioden, med et bevisst fokus på ulike fremstillinger og perspektiver. 14 kapitler spenner i denne boken en periode fra 1850 til Ertresvaags samtid, hvor i all hovedsak to av dem kommer til å tas tak i her, kapittel 4: «Imperialismen», og kapittel 13: «Frigjøring og demokrati i den tredje verden». Først til kapittel 4, og «Delingen av Afrika» på side 89-90:

¹⁶⁶ Egil Ertresvaag, *Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1850*, (Oslo: Universitetsforlaget, 1998), s. 3

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Algerie	2	David Livingstone	1	Afrikanske	3
Sør-Afrika	3	Otto von Bismarck	1	Europeiske/europeerne	5
Frankrike	2	Kong Lobengula	3	Tyske	1
Storbritannia	1	Dronning Victoria	2	«De hvite»	5
England	4			«de innfødte»	3
Belgia	1				
Portugal	1				

Boken forteller hovedsakelig ut ifra et europeisk perspektiv. Det blir derimot galt å si at boken er utelukkende *eurosentrisk* av den grunn. På side 90 blant annet er det inkludert et avsnitt titulert «Imperialismen fra de innfødtes side», om kong Lobengula i Matabeleland, nåværende Zimbabwe, og hans anmodning til dronning Viktoria om godtgjørelse og rettferdighet for mineraler stjålet av europeiske settlere.¹⁶⁷

Ved å vise til *geografisk tilhørighet* viser figuren at «europeiske/europeerne» og «de hvite», og «afrikanske» og «de innfødte» nevnes likt over sidene. Forholdet mellom Europa og Afrika kokes ned til, og skilles mellom «de hvite» og «de innfødte». Ikke bare gjør dette «hvite» til et synonym for europeere, som Kundnani nevner i hans *Eurowhiteness* var en måte å knytte en felles identitet til Europa, men også *mot* en gruppe med *ikke-hvite* eller *ikke-europeere*, som her blir *innfødte*.

Som har vært tilfellet i et par av de siste bøkene, tar Ertresvaag en mer økonomisk vinkling på imperialismen, dog kanskje i litt vel stor grad. Ofte på sidene 80 til 93 kan det virke som om det koloniale «telles» ut ifra verdi og økonomisk gevinst *for* de europeiske landene. De koloniserte, være det land eller folk, blir nærmest redusert til tall i et *europeisk regnestykke*. Ertresvaag tar opp blant annet hvorvidt koloniseringen av Afrika «egentlig var så lønnsomt», og en sammenligning av europeisk marinestyrke.¹⁶⁸

Dette resulterer i Ertresvaags konklusjon om imperialismen på side 93, som: «Totalt sett representerte en kraftig vekst i verdensøkonomien. Alle land ble tettere knyttet sammen i en ekspanderende global økonomi. Fordelingen av godene ble imidlertid svært skjev».¹⁶⁹ Selv om utnyttelsen av det afrikanske kontinentet og folkene der var *uheldig*, var det til nytte for

¹⁶⁷ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 90

¹⁶⁸ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 82-83

¹⁶⁹ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 93

den økte produksjon. Økningen i produksjonen av varer for verdensmarkedet, og sammenkoblingen av verden til en global økonomi, kapitalismen, nærmest gjør opp for det. Dette blir dog lettere å konkludere med når du fjerner det menneskelige aspektet av kolonitiden, og heller fokuserer på nesten utelukkende de økonomiske. En skjevfordeling av goder *var* utvilsomt en konsekvens, men konsekvensene innebærer også, blant annet: splittede samfunn, sosial ulikhet, fattigdom og ressursmangel, og vedvarende konflikter til den dag i dag. Ved å utelate dette, bidrar Ertresvaag til en slags rettferdiggjøring av kolonitiden, gjennom at jevnt over, bidro også imperialismen *til noe positivt, tross alt*.

Noe av det mest interessante i Ertresvaags del om avkoloniseringen er å finne på side 298, hvor han diskuterer spørsmålet «Hvorfor forble den tredje verden fattig?». Her tar han opp både «strukturalistene», og «liberalistene» sine syn på spørsmålet, hvor de førstnevnte «mente at den fattige delen av verden forble fattig på grunn av den rike verden. Det økonomiske livet i sør var innrettet på å fylle behov i nord». De sistnevnte «legger mye større vekt på de interne, veksthemmende faktorene», og hvordan «alle, også utviklingslandene tjener på en fri verdenshandel og et fritt marked».¹⁷⁰ Ertresvaag opererer her med en «nord-sør» inndeling av verden, hvor den nordlige innebærer «den rike verden», og den sørlige «den fattige» – noe som er med på å videreføre og vedvare et skjevt maktforhold mellom det nordlige *oss*, og det sørlige *dem*.

Bilder og oppgaver:

Av 13 bilder totalt i kapittelet om imperialismen (inkludert side med tidslinje før kapittelet starter), er 5 av dem tilknyttet India og Kina, og ikke relevant for oppgaven. I de 8 bildene som er tilknyttet imperialismen generelt eller Afrika, avbilder 4 av dem mennesker i form av tegning eller fotograf. Disse 4 bildene er: en engelsk såperekklame fra 1895,¹⁷¹ en belgisk biskop i Kongo i 1900,¹⁷² et portrett av Dronning Viktoria,¹⁷³ og en plakate med David Livingstone avbildet.¹⁷⁴ De 2 førstnevnte er de eneste som ikke er enkeltbilder av europeere. Såperekklamen spiller på en form for i dag utdatert og rasistisk «humor» – i sin tid antakeligvis ment og mottatt letthjertet og ufarlig – hvor en ung lyshudet jente, gir en ung mørkhudet gutt et såpestykke og antyder at han må vaske seg. I det andre bildet av biskopen fra Belgia, trilles han rundt av to afrikanske menn og en ung gutt. I bildeteksten står det

¹⁷⁰ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 298

¹⁷¹ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 85

¹⁷² Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 86

¹⁷³ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 88

¹⁷⁴ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 89

skrevet: «Et eksempel på den vestlige verdens imperialisme?»¹⁷⁵ Ertresvaag har nok rett i det han spør om noe retorisk her, og skal man tolke disse bildene kun for hva de representerer i kontekst av denne boken, gir de et godt bilde av den historiske perioden i både Afrika og Europa. En faktor som må med når det er snakk om lærebøker er likevel hva leserne, altså elever, sitter igjen med av følelser og inntrykk. Når de eneste bildene av mennesker disse elevene ser er *praktfulle europeere*, og *underkastede afrikanere*, kan dette gjøre noe med deres oppfattelse av fagstoffet, og forståelse av den historiske perioden, om så ubevisst.

Av oppgaver er faktisk ett av dem knyttet til et av de overnevnte bildene: såperekamen. Spørsmålet ber leseren om å se på bildet, og drøfte rundt «hvilke holdninger» det formidler, og om en slik reklame kunne vært brukt i dag. Det foregående spørsmålet handler om Kiplings «Den hvite manns byrde» og spør: «hvilket syn på forholdet mellom kulturene kommer til uttrykk (...)».¹⁷⁶

6.6. Periode 6: Tusenårsskiftet

Ved inngangen til det nye millennium var det behov for nye revisjoner og endringer i læreplanene. Ettermålet av det forrige tiåret kunne kjennes, og ut av dette arbeidet kom *kunnskapsløftet* – LK06.

Her vil jeg se på to lærebøker begge utgitt i 2013: *Perspektiver*, og *Historie Vg2-3*. Disse bøkene er begge produsert med en inndeling på tvers av «historieårene» på videregående skole, altså Vg2 og Vg3, hvor stoffet er fordelt tilsvarende.

6.6.1. *Perspektiver: historie Vg2/Vg3* (2013)

I denne nest siste perioden har jeg den spennende muligheten til å kunne analysere læreboken jeg selv hadde i historieundervisningen på videregående skole, for snart syv år siden. Dette læremiddelet er skrevet av Per Anders Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen, og Eivind Sæther, samt ti ytterligere bidragsyttere. Over 4 deler, 21 kapitler, og 614 sider tar denne læreboken for seg så godt som hele menneskehetens historie, fra de første menneskene til tiden av 22. juli 2011 og forfatterens syn på vegen videre fra 2010-årene.

I denne læreboken vil i første omgang kapittel 10: «Kampen om verden, 1870-1914» være sentral. Videre kommer kapittel 19: «Gamle kolonier – nye stater», et kapittel om avkolonisering verden over. Det er også to «essays» med i denne læreboken jeg vil nevne, i

¹⁷⁵ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 86

¹⁷⁶ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 94

varierende grad, fra bidragsyterne. Det er hovedsakelig «Den hvite manns byrde?» skrevet av John Kwadwo Osei-Tutu jeg ønsker å fremme, men jeg velger å nevne Bjørg Evjens «De andre» her også. Sistnevnte er om utviklingen av samenes status i det norske samfunnet, og faller bort fra oppgavens problemstilling, men jeg synes den er interessant å diskutere her – smått vel og merke – i en postkolonial kontekst.

Aller først: kapittel 10, og en gjennomgang av sidene. Sidene det dreier seg om her er 267, mesteparten av 268 – utenom overskriften «Idégrunnlag: Sosialdarwinisme», og 269 til 272. Grunnen til denne oppdelingen er for å holde oversikten på temaet av delingen av/kappløpet om Afrika. Side 274-276 kunne blitt inkludert her, men denne delen vil heller bli tatt opp igjen da den er relevant i en annen diskusjon.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Tyskland	13	Otto von Bismarck	9	Tyske	1
Belgia	1	Kong Leopold II	7	Europeiske/europeerne	15
Kongo	7	Kong Menelik II	1	Britene/britiske	6
Frankrike	14	Henry Stanley	1	Afrikanerne/afrikanske	7
Storbritannia	6			Franskmennene/franske	12
Portugal	1			Italienske	1
Italia	5			Kongoleserne	1
Algerie	2			Belgiske	1
Senegal	2				
England	1				
Egypt	5				

Jeg vil her begynne med å snakke om personene nevnt over sidene. Det er hovedsakelig to navn som går igjen, Otto von Bismarck og kong Leopold II. Beretningen av kappløpet om Afrika i denne boken bruker nærmest Bismarck og Tyskland som linse, og punkt for historien å fortelles ut ifra. Flesteparten av avsnittene referer til hvilken effekt hva enn som er tema hadde for Tyskland, eller hvilken rolle tyskerne og Bismarck spilte i det, som i overskriften «Frankrike søker kolonier»: «Takket være sin dristighet og sine strategiske evner fikk Bismarck Frankrike til å gå alene til krig mot Preussen i 1870», noe som førte til et «sterkt behov for hevn» via kolonipolitikken.¹⁷⁷ Fokuset på spesifikt Tyskland er litt spesielt,

¹⁷⁷ Per Anders Madsen, m.fl., *Perspektiver: historie Vg2/Vg3*, (Oslo: Gyldendal undervisning, 2013), s. 269

da delen «Kolonitid» allerede opererer ut ifra et europeisk perspektiv. Beskrivelsen av Bismarck kan sammenlignes med et par eksempler. Andre ledere nevnt her i kapitlet er kong Menelik, som bare nevnes ved navn i en bildetekst, og «zuluhøvdingen Shaka», som ble leder for «en klan på rundt 1500 personer, og gjennom flere vellykkede kriger samlet og erobret han flere klaner i området». ¹⁷⁸ For eksempelet av Menelik og Etiopia, blir her italienerne «stoppet av afrikanske tropper», og spesifikt «Etiopia» nevnes her bare i bildeteksten. I selve teksten kategoriseres det som land «innover på kontinentet» fra Øst-Afrika. ¹⁷⁹ Disse beskrivelsene kan bidra til å danne en form for *annerledeshet* mellom fremstillingen av *afrikanske* og *europeiske* ledere, men jevnt over er likevel bildet mer nyansert enn som så. Dette forsterkes også av en mer utfyllende seksjon om Etiopia på slutten av kapitlet. ¹⁸⁰

Noe interessant med denne boken er også å finne i kapittel 5: «Afrika på egne premisser?». Dette er første læreboken i denne analysen som tar et slags *oppgjør* med den tidligere beretningen om Afrika, og særlig Afrikas historie. Disse sidene, 152-158, bærer tydelig preg av et postkolonialt perspektiv, og gjør en innsats å «ta tilbake» historien om Afrika, uavhengig av imperialismen, og som overskriften sier, *gi* agens og handlekraft tilbake til kontinentet. Forfatterne skriver om *Mørkets hjerte* og folk som Joseph Conrads innflytelse på den europeiske oppfatningen av Afrika, utviklingen av dette til *vår tid*, og tar opp den fortsatte utbyggingen av Afrika i nyere tid etter «kolonitiden». ¹⁸¹ Dette er et skille fra mange av de tidligere lærebøkene som stort sett opererer ut ifra et «før og etter europeerne»-perspektiv. Jeg nevner dette kort bare her da det er interessant, men faller noe utenfor problemstillingens avgrensning.

For noe lignende innenfor det kapitlet jeg tar for meg her, viser jeg til overskriftene «Tilfellet Zululand» fra side 274 til 276, og «Afrikansk motstand» på side 277. Førstnevnte overskrift starter med å konstatere at:

Så langt har vi sett på hvilke grunner de europeiske stormaktene hadde for sin imperialisme. Vi har også vært inne på de følgene koloniseringen hadde for Europa. Men hva med den andre parten, den befolkningen som ble kolonisert? Hvilke følger hadde koloniseringen for dem?¹⁸²

¹⁷⁸ Madsen, *Perspektiver*, s. 274-275

¹⁷⁹ Madsen, *Perspektiver*, s. 270

¹⁸⁰ Madsen, *Perspektiver*, s. 277

¹⁸¹ Madsen, *Perspektiver*, s. 152

¹⁸² Madsen, *Perspektiver*, s. 274

Mens «vi» brukes om det europeiske perspektivet, endrer her forfatterne til å snakke om «den andre», og «dem» når fokuset skiftes til hvordan *afrikanere* opplevde imperialismen. Her dras leseren og forfatterne inn i den europeiske «oss» gruppen, som settes i en motsetning til den afrikanske «andre» gruppen, *dem* som er noe annerledes enn hva *vi* er. «Tilfellet Zululand» er dog også en måte forfatterne konkretiserer hva kolonikappløpet betydde «for afrikanerne».¹⁸³ Her er denne bokens del om *boerkrigen* som nå har blitt gjennomgått flere ganger over de siste periodene. I stedet for å skrive om denne delen av koloniseringen fra et britisk eller generelt europeisk perspektiv, blir det her fortalt gjennom *zuluene*. Her går forfatterne gjennom hvordan både boerne og britenes «ekspansjon truet zuluenes selvstendighet», og at zuluene «forsvarte landet sitt som best de kunne».¹⁸⁴ Om «Britenes ultimatum til zulukongen» inkluderer også en beskrivelse fra en «norsk misjonær som var til stede».¹⁸⁵ Delen fortsettes, og avsluttes, med hvordan etter krig og underlagt britene, zuluene ble svekket, og det gamle samfunnet ble demontert, politisk og sosialt.¹⁸⁶

På side 472 begynner kapittelet «Gamle kolonier – nye stater». Innledningsvis her er en overskrift om avkoloniseringen, og hva som gjorde det mulig. Her er det endringer på et globalt nivå, i Vest-Europa, internt i koloniene, og mellom koloniene som legges vekt på. For å parafasere disse avsnittene, er det i første omgang press fra USA som *tillater* avkoloniseringen, før «økonomiske vansker etter krigen» i kolonimaktene og *Vest-Europa*. Først etter disse to endringene er det frigjøringsbevegelser og interne ønsker om selvstendighet for koloniene som spiller inn.¹⁸⁷

Side 481 starter dette kapittelets del om avkoloniseringen i Afrika, og tar for seg i størst grad Ghana, og Kongo som case. På side 483 blir også en generell gjennomgang av både franske og britiske kolonier sin frigjøring, hvor trekk ved de to kolonimaktene sine *utganger* av Afrika.

Som Ertresvaag i perioden før, tar forfatterne her opp spørsmålet «hvorfør er Afrika fattig?». Her tar forfatterne opp de samme to perspektivene som Ertresvaag, én som mener at «utbyggingen av Afrika ikke tok slutt» etter avkoloniseringen, og et annet som «leter etter årsakene til fattigdom innad i de afrikanske samfunnene».

Her kan poenget om hvorvidt Afrika *er fattig* eller folket er *gjort fattig* tas opp igjen, men bruken av ordet «fattig» blir her også både generaliserende og nedsettende, og

¹⁸³ Madsen, *Perspektiver*, s. 274

¹⁸⁴ Madsen, *Perspektiver*, s. 275

¹⁸⁵ Madsen, *Perspektiver*, s. 275

¹⁸⁶ Madsen, *Perspektiver*, s. 276

¹⁸⁷ Madsen, *Perspektiver*, s. 475

eurosentrisk i en helhet. Da delen handler om Afrika og følgene av imperialismen, blir det skapt to motparter: det *rike Europa*, og det *fattige Afrika*, ett stilt over det andre. Hele kontinentet blir samlet til et *fellesskap av fattigdom*. Alle disse tre aspektene spiller inn på hvordan en *annerledeshet* dannes rundt Afrika.

Bilder og oppgaver:

Bildene i denne læreboken spenner seg i fra det som ser ut som en form for sammensatt retusjert bildecollage av forskjellige deler av *kolonitiden* – deriblant Bismarck, kong Menelik II, og et kart over Afrika – til fysiske avstraffelser i Kongo¹⁸⁸. Av andre bilder er det de samme bildene av Bismarck og Menelik som var i collagen igjen for seg selv, elfenbensprodukter,¹⁸⁹ og et maleri av «Ulundimassakren».¹⁹⁰

Opgavene i kapittel 10 består i stor grad av drøftingsoppgaver rundt årsaker og konsekvenser av imperialismen i Afrika. To av dem, oppgave 3 og 6, handler blant annet om det europeiske synet på kontinentet og afrikanere gjennom henholdsvis «den hvite manns byrde»,¹⁹¹ og en «Pears' Soap» såpereklame.¹⁹²

6.6.2. *Historie Vg2-3: ettbindsutgaven (2013)*

Den neste læreboken fra denne perioden er *Historie Vg2-3* av Ivar Libæk, Øivind Stenersen, Asle Sveen, & Svein A. Aastad. Her kommer Sveen og Aastad tilbake, men her som del av et større «forfatterteam». For denne boken vil jeg ta for meg kapittel 11: «Kolonialisme og imperialismen», og kapittel 18: «Verden i endring» sine overskrifter «Avkolonisering» og «Afrika – fra kolonitid til uavhengighet». Det førstnevnte kapittelet starter på side 248. Fra side 250 til 255 vil jeg ta den vanlige gjennomgang av sidene om «erobringen av Afrika», kolonistyre, og kolonimaktens konflikter. Sidene etter dette går bort i fra Afrika, mens de to sidene før handler mer om drivkreftene bak imperialismen, og vil dermed ikke få plass her.

¹⁸⁸ Madsen, *Perspektiver*, s. 272

¹⁸⁹ Madsen, *Perspektiver*, s. 271

¹⁹⁰ Madsen, *Perspektiver*, s. 275

¹⁹¹ Madsen, *Perspektiver*, s. 281

¹⁹² Madsen, *Perspektiver*, s. 280-281

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Sverige	1	Dronning Victoria	1	Imperialistene/kolonistene	2
Storbritannia	2	Kong Leopold II	2	Imperialiststatene/ kolonimaktene	4
Frankrike	7	Henry Stanley (bildetekst)	1	Afrikanerne/afrikanske	12
Algerie	1	Cecil Rhodes (bildetekst)	1	Europeisk	6
Tunis	1			Tyskerne	1
Marokko	3			Franske/franskmenn	3
Tyskland	3			Algeriere	1
Ghana	2			Britiske/britene	14
Kongo(-fristaten)	2			Norske	1
Norge	1			«Hvite (nybyggere)»	2
Sudan	1			Boerne	8
Transvaal og Oranjeristaten	3			«Den svarte befolkningen	1

For første gang i denne analysen er ikke bare Sverige, men også Norge, nevnt i relasjon til kolonialismen i Afrika. Begge disse nevnes i en bisetning, men fremdeles særdeles relevant å snakke om, både her og i læreboken. Om Sverige nevnes deres deltakelse i *Berlinkonferansen*,¹⁹³ og om Norge nevnes «tjenestemenn og offiserer» i kong Leopolds tjeneste, hvor det også var «flere hundre norske sjøoffiserer».¹⁹⁴ Her blir for første gang i lærebøkene analysert en direkte *norsk* deltakelse i det koloniale representert.

Hvor *eupeere/afrikanere* inndelingen har vært mer vanlig opp til dette punktet, anvender forfatterne her heller «imperialistene» og «kolonistene» i større grad, i forhold til «eupeerne» eller lignende. Der hvor «eupeisk» blir tatt i bruk er det gjerne i relasjon til for eksempel «eupeiske varer og eupeisk teknologi»,¹⁹⁵ i motsetning til å brukes som en form for felles *motpart* til afrikanere.

Navn og enkeltpersoner har ikke en like stor rolle som det i større grad gjorde i de tidligere bøkene. Bare dronning Victoria og kong Leopold nevnes eksplisitt i teksten, mens Stanley og Rhodes er avbildet med en liten bildetekst om deres rolle i koloniseringen.

¹⁹³ Ivar Libæk, m.fl., *Historie Vg2-3: ettbindsutgaven*, (Oslo: Cappelen Damm, 2013), s. 250

¹⁹⁴ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 252

¹⁹⁵ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 251

Dronningen nevnes gjennom en forklaring av forskjellen på konsesjonskolonier og handelskolonier¹⁹⁶, mens Leopold diskuteres gjennom hans personlige koloni «Kongo-fristaten», og «den internasjonale skandalen» som fulgte.¹⁹⁷ Det er likevel kun europeere som er nevnt, som er en interessant utvikling, både fra den forrige boken, men særlig fra de foregående periodene.

Forfatterne nevner at «kolonierobringene i Afrika ble møtt med både samarbeid og motstand», hvor eksempelet som trekkes frem er fra Tysk Sørvest-Afrika og «tyske straffeekspedisjoner» som drepte 80 000 mennesker.¹⁹⁸ Ved å eksplisitt nevne grusomhetene påført afrikanere kan det bidra til å gi en form for agens eller seriøsitet til *de koloniserte*. Selv om ikke nødvendigvis alltid tilfellet er at dette blir utelatt, i relasjon til de tidligere lærebøkene, kan det å *underspille* eller ikke nevne graden av alvorlighet spille inn på å fjerne noe av det voldelige aspektet ved koloniseringen og delingen av Afrika. På samme måte nevnes det like under at «I andre kolonier brukte kolonimyndighetene tvangsmakt for å få lagt til eksportproduksjon av bestemte råvarer».¹⁹⁹

På side 263 finnes overskriften «Imperialismens virkninger». Her skriver blant annet forfatterne at «Der imperialistene var ute etter jord, edle metaller og billige råvarer, var virkningene negative for folk flest. Koloniene var uten tvil underlegne, og befolkningen måtte finne seg i både økonomisk utbytting og rasistiske holdninger».²⁰⁰

Til slutt vil jeg her nevne et poeng fra tidligere angående misjonsarbeidet i Afrika. Det nevnes at den «kristne misjonen gikk ofte i spisse for å bekjempe tradisjoner den oppfattet som hedenske og primitive», men at det bildet ikke er «entydig negativt».²⁰¹ I enkelte koloniserte områder kunne befolkningen nyte godt av skoler og helsetilbud, og europeiske politiske ideer og rettssystemer slo rot». At *europaiske politiske ideer* er noe positivt med imperialismen og misjoneringen blir igjen et eksempel på at den «europaiske måten» er den *rette*, og den universelle normen alle streber etter. Som diskutert var og det *koloniale skolesystemet* hovedsakelig en «education for subordination».²⁰²

Kapittelet om avkoloniseringen begynner i denne boken på side 476. Det startes med å gjennomgå en tidslinje av hvordan dette ble mulig, gjennom ting som «FNs menneskerettighetserklæring fra 1948 gjorde det vanskelig for europeerne å rettferdiggjøre

¹⁹⁶ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 251

¹⁹⁷ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 251-252

¹⁹⁸ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 251

¹⁹⁹ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 251

²⁰⁰ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 264

²⁰¹ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 264

²⁰² Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, s. 293

undertrykkelsen av andre folkeslag», og at «de gamle kolonimaktene Storbritannia og Frankrike kom svekket ut av krigen». Det nevnes også at de nye statene «kjempet for at også andre kolonier skulle få sin frihet».²⁰³ Umiddelbart blir det her etablert et nyansert blikk på hvordan avkoloniseringen gikk frem i form av hvem som er aktørene.

Overskriften «Afrika – fra kolonitid til uavhengighet» går gjennom prosessen og utviklingen av noen av de «nye» statene etter avkoloniseringen til nærmere dagens situasjon, gjennom Sør-Afrika, Zimbabwe, og Kongo.²⁰⁴ Et særlig fokus her er på hvordan blant annet etniske og økonomiske motsetningene i de nevnte landene førte til indre konflikter i etterkant av avkoloniseringen.²⁰⁵ Det nevnes dog lite om spesifikt hvordan effektene av koloniseringen spilte inn på dette, men dette er noe som også nevnes i relasjon til «Imperialismens virkninger» i det forrige kapittelet jeg så på.

Bilder og oppgaver:

Bildene inkludert i sidene 249-254, hvor koloniseringen i Afrika diskuteres, består av to kart som viser utviklingen av kontinentets oppdeling mellom kolonimaktene, og fem bilder som viser mennesker i forskjellige situasjoner. I de tre hvor afrikanske personer avbildes skjer det gjennom tre forskjellige fremstillinger: underkastet franskmennene i Elfenbenskysten; karikert med overdrevne trekk, lik 1800-tallets «blackface» *minstrel* fremstillinger; og resultatet av kolonistyret i Kongos avstraffelser. På den andre siden er de to resterende bildene av personer av henholdsvis Henry Stanley i uniform, og Cecil Rhodes utstrakt fra *Kapp til Kairo*.

Norsk deltakelse i det koloniale fortsetter på slutten av kapittelet om koloniseringen under arbeidsoppgave 2: «Nordmenn i Kongo». Her har forfatterne inkludert et utdrag fra et brev fra «den norske dommeren Vilhelm M. Aubert, som var i kong Leopolds tjeneste». Spørsmålet dreier seg om hvordan en vil karakterisere Auberts «holdninger til kongoleserne», og hvorvidt det var «vanlige holdninger i samtiden».²⁰⁶

²⁰³ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 476

²⁰⁴ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 477-480

²⁰⁵ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 478

²⁰⁶ Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 265

6.7. Periode 7: I dag og i morgen

Etter noen år med LK06 i aksjon i norske skoler, ble et justerings- og revisjonsarbeid utført, noe som ledet til *fagfornyelsen* LK20 – den nåværende læreplanen. Fagfornyelsen brakte med seg et større fokus på mange viktige konsepter og begreper i historieundervisningen, som kritisk tenkning, historiebevissthet, og identitet og mangfold. Sentralt for dette læreplanverket var de tverrfaglige temaene: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling.

Følgene av denne perioden i både skolehistorie og historieskriving gjenstår enda å se, men det er noe som vil være interessant å følge gjennom alt fra pandemi, krig i Europa, stigende globale spenninger, og økende ulikhet både i Norge og verden.

Når jeg nå skal ta for meg den siste perioden av analysen, kommer jeg til lærebøkene som i skrivende stund er i bruk i videregående skoler. De jeg har valgt å ta for meg her er: *Alle tiders historie* av Heum, Martinsen, Moum, og Teige, fra 2020; og *Grunnbok i historie* av Faust, Gravem, Korsvold, Njålsson, og Ødegård, utgitt i 2021.

6.7.1. *Alle tiders historie: fra de eldste tider til våre dager: Vg2/Vg3* (2020)

Den første av de siste lærebøkene ble utgitt i 2020 av Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum, og Ola Teige. De relevante kapitlene i denne boken er kapittel 10: «Kolonisering og nyimperialisme» fra side 337, og kapittel 18: «Avkolonisering», fra side 567.

Hovedsakelig fra side 361 begynner denne bokens beretning om spesifikt Afrika med «Britene i Afrika» – delen som nærmest kan kalles ekvivalens til tidligere lærebøkers egne deler om «delingen av/kappløpet om Afrika». Det er disse sidene, 361-363, som blir relevant for en oversikt av hvem og hva som nevnes:

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Egypt	6	Cecil Rhodes	5	Europeerne/europeiske	3
Sør-Afrika	1	David Livingstone	2	Britene/britiske	21
Frankrike	3	«Den egyptiske kongen»/kediven	2	Franske/franskmennene	8
Sudan	1			Egyptiske	4
Rhodesia	2			«kolonistene»	1
Kappkolonien	1			Afrikanske/afrikanerne	2
Transvaal og Oranjestaten	4			Shonafolket	1
Tyskland	1			Nederlandske bosettere/ boerne	3

Oversikten i denne boken forteller ikke like mye som i de tidligere lærebøkene. Overskriften er som nevnt «Britene i Afrika», og det er dermed naturlig at «britene» og «britiske» er de mest nevnte beskrivende ordene. Mens «afrikanske» og «afrikanerne» brukes to ganger over disse sidene, fortsetter bruken av både individuelle europeiske nasjonaliteter, og det felles «europeerne/europeiske». Hvor det spesifikt «afrikanske» faktisk nevnes er dog i relasjon til David Livingstone: først etterfulgt av det beskrivende «hedningene», så ved hva Livingstone mente var «nøkkelen til et bedre liv for afrikanerne».²⁰⁷ Det må poengteres at dette selvsagt ikke gir uttrykk for forfatterens *meninger*, og brukes i kontekst av historien om Livingstone, men det er likevel en av de eneste instansene av spesifikt noe generelt «afrikansk» nevnes. Utover dette nevnes «det innfødte shonafolket» som beskrives kun som «splittet og sjanseløst». Av enkeltpersoner nevnes igjen utelukkende europeiske personer ved navn, mens «den egyptiske kongen» også refereres til gjennom den britiske overtakelsen av Suezkanalen og Egypt.²⁰⁸

Mens flere av de tidligere lærebøkene, særlig de umiddelbart foregående, har hatt et eget fokus på afrikansk motstand i varierende grad, og hva koloniseringen betydde for afrikanere, er dette ikke med i *Alle tiders historie*. Side 361-369 fokuserer kun på Europa og de europeiske land, og før dette handler det hovedsakelig om nyimperialismen i Asia og

²⁰⁷ Trond Heum m.fl., *Alle tiders historie: fra de eldste dager til vår tid: Vg2-Vg3*, (Oslo: Cappelen Damm, 2020), s. 363

²⁰⁸ Heum, *Alle tiders historie*, s. 361

Amerika – noe som viser seg igjen i noen av spørsmålene, som jeg vil komme inn på igjen under. Motstanden som nevnes tar form gjennom boerkrigen og boerne.²⁰⁹

Fra side 366 til 369 kommer sammendrag fra to forskjellige verk om imperialism utgitt på 2000-tallet: Niall Fergusons *How Britain Made the Modern World*, og Shashi Tharoor's *Inglorious Empire: What the British Did to India*. Førstnevnte går gjennom hvordan, «alt i alt», imperialismen og særlig *nyimperialismen* brakte med seg mange *positive aspekter* til koloniene, som «moderniseringen av verden», «rettsstaten», og «infrastruktur», og dermed «gjorde mer godt enn ugagn».²¹⁰ Tharoor's tekst på den andre siden viser til hvordan det motsatte var tilfellet, gjennom blant annet hvordan britene slo ned all motstand til kolonistyre gjennom «massakre», og at å sammenligne britenes voldsbruk «med de andre imperialiststatene» er «en fattig trøst».²¹¹

I følge LK20s kjerneelementer av historiefaget er historiebevissthet og kildekritisk bevissthet sentrale deler av undervisningen, og i tur lærebøkene. Kjerneelementene av læreplanen sier at elevene skal «kunne se ulike perspektiver», og «forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan historie forstås og fremstilles». Historieundervisningen skal også fremme kritisk tenkning, og «elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger».²¹² Disse utvalgene av tekster i læreboken er i samsvar med dette, men hvorvidt dette er et tema som har et behov for «flere perspektiver» er en annen side, særlig når det er snakk om to motpoler som disse. Her blir det ikke lengre snakk om å ha et *nøytralt perspektiv*, men om det britiske imperiet og nyimperialismen «bidro positivt eller negativt til verdenshistorien».²¹³

I kapittelet om avkoloniseringen tar forfatterne for seg Nord-Afrika over sidene 568-571, og «Afrika sør for Sahara» over 578 og 579. På den første siden av «Nord-Afrika og Midtøsten» overskriften viser forfatterne til hvordan utviklingen av kolonistyrene «tok lang tid», og var «slett ikke alltid fredelig heller». I tillegg viser de til hvordan det er «i underkant av to millioner som lever i kolonier eller territorier styr av andre land».²¹⁴ Flere tidligere bøker har nevnt både kortsiktige og langsiktige effekter av koloniseringen, men ikke i en grad som gjøres her. Det samme er tilfellet for overskriften «Afrika sør for Sahara» hvor Kongo

²⁰⁹ Heum, *Alle tiders historie*, s. 363

²¹⁰ Heum, *Alle tiders historie*, s. 366

²¹¹ Heum, *Alle tiders historie*, s. 369

²¹² Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i historie (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

²¹³ Heum, *Alle tiders historie*, s. 366

²¹⁴ Heum, *Alle tiders historie*, s. 568

som fremdeles er låst i en blodig krig tas opp som eksempel på de konsekvenser koloniseringen førte til.

Side 580 tar for seg «plikten til å beskytte», hvor om en stat «selv ikke klarer å forhindre en katastrofe, har andre land et ansvar for å gripe inn». Uten å nødvendigvis trekke konklusjonen her, er det et prinsipp som bringer med seg noen implikasjoner. En slik *plikt* er noe som, i det minste på overflaten, kan minne om et konsept som «den hvite manns byrde». Det er ikke en helt 1:1 sammenligning, men som det også nevnes i sidene betyr det et unntak fra «ikke-innblandingsprinsippet», og noe som har ført til «beskyldninger om at NATO brukte sitt FN-mandat som skalkeskjul til å velte den libyske regjeringen».²¹⁵ Spesifikt «den hvite mann» eller noen variasjon av det nevnes naturligvis ikke her, men det er fortsatt interessant å sette opp dette «perspektivet» mot «nærbildet» av Kipling på side 358.²¹⁶

I denne boken nevnes igjen Norge i relasjon til misjonsarbeidet som foregikk i tilknytningen til koloniseringen. «Store pengesummer ble etter hvert samlet inn og mange misjonærer sendt ut i koloniene, ikke bare fra Storbritannia, men også fra mange andre land, Norge inkludert».²¹⁷

Bilder og oppgaver:

Et flertall av bildene i kapittelet som er tilknyttet nyimperialismen og Afrika er tegninger og malerier fra perioden, hovedsakelig «propagandaplakater» fra kolonimaktene Storbritannia og Frankrike.²¹⁸ Afrikanere derimot er avbildet én gang, via en av de overnevnte propagandaplakatene, referert til som «rasetypologi» i boken.²¹⁹

Spredd gjennom boken er såkalte «husker du?» spørsmål, som oppsummerer sidene. Spørsmålene tilknyttet «Britene i Afrika» oppsummerer stort sett bare sidenes innhold. På temaet av Kipling over, spør en av «dybdeløring» oppgavene på side 370 leseren om det er «forskjell på 1800-tallets 'White Man's Burden' og vår tids stadige krav om respekt for demokrati og menneskerettigheter over hele verden?»²²⁰ som er et interessant perspektiv å ha med i boken.

²¹⁵ Heum, *Alle tiders historie*, s. 580

²¹⁶ Heum, *Alle tiders historie*, s. 358

²¹⁷ Heum, *Alle tiders historie*, s. 356

²¹⁸ Heum, *Alle tiders historie*, s. 346-349, 361, 363 og 364

²¹⁹ Heum, *Alle tiders historie*, s. 359

²²⁰ Heum, *Alle tiders historie*, s. 370

6.7.2. Grunnbok i historie: Vg2/Vg3 (2021)

Den siste læreboken jeg vil ta for meg er av Hege Faust, Siv Falang Gravem, Hpkon Korsvold, Steingrimur Njásson, og Siri Ødegård, utgitt i 2021. Det er to deler jeg vil se på her, nemlig del 5: «1750-1914», fra side 292 om «Den nye imperialismen», og del 6: «1914 og framover», fra side 385 om «Avkolonisering». Jeg vil poengtere at det spesifiseres i forordet av denne læreboken at den består av «mange korte kapitler», og at hvert kapittel «tar for seg en mindre del av historien».²²¹ Dette er noe som også viser seg over sidene jeg vil se på her.

Fra side 293 er overskriften «Kappløpet om Afrika», og jeg kommer her til å lage en siste oversikt her, frem til side 296. Selv om den spesifikke overnevnte overskriften bare innebærer to avsnitt, fortsettes beretningen om koloniseringen i de følgende sidene.

<i>Land/nasjoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>Enkeltpersoner</i>	<i>Antall ganger</i>	<i>«nasjonaliteter»/ geografisk tilhørighet</i>	<i>Antall ganger</i>
Frankrike	3	Charles Darwin	1	Afrikanere/afrikanske	15
Tunisia	1	Rudyard Kipling	1	Europeiske/europeere	24
Storbritannia	6			Britene/briter	6
Egypt	1			Mahdistene	1
Belgia	2			Herero-folket	1
Tyskland	2			Tyske/tyskerne	3
Portugal	1				
Italia	1				
Ghana	1				

Oversikten viser at det er europeere som får mest fokus, i alle tre kategoriene. Forskjellen finnes derimot i *hvordan* og *hvorfor* særlig de forskjellige landene nevnes. Selv når en koloni for eksempel kun nevnes via dets involvering i europeisk ekspansjon, brukes ord som «kontroll over landområder». Av de navnene som nevnes er både Darwin og Kipling kun nevnt i utvidelse av fenomenet de er tilknyttet: Sosialdarwinismen og «den hvite manns byrde»²²². Når det kommer til geografisk tilhørighet er det at for eksempel «europeiske/europeerne», nevnes mer enn «afrikanere/afrikanske», ikke nødvendigvis av noe

²²¹ Hege Faust, m.fl., *Grunnbok i historie: Vg2/Vg3*, (Oslo: Aschehoug undervisning, 2021), s. 3

²²² Faust, *Grunnbok i historie*, s. 295

betydning i relasjon til en eventuell *eurosentrisk formidling* ettersom boken her følger de europeiske landene, særlig *britene*.

Forfatterne skaper en viss motsetning mellom «europeiske/europeere» og «afrikanere/afrikanske». Gjennom alle sidene opererer forfatterne med «europeere» som en felles identitet, mens det spesifikt nevnes at det ikke fantes «en felles afrikansk identitet, og det foregikk stadig konflikter mellom ulike stammer før europeerne kom»²²³. Forfatterne fortsetter her med hvordan dette knyttet seg til motstand mot *europeerne*, men ender i stedet opp med å forsterke ideer om et samlet, *sivilisert og fredelig* Europa, mot de *lovløse og konfliktbaserte* stammesamfunn av Afrika. Når forfatterne skriver at det ikke var en felles afrikansk identitet, konstruerer de nettopp en felles identitet som en motpart til *europeerne*.

Denne felles europeiske identiteten bygger på det ønsket de europeiske stormaktene hadde om verdensriker og imperier, og nye markeder å handle i. Dermed, når alle forklaringene på *hvorfor Afrika*, og *hvorfor 1880-årene*, listes opp, og Europa som en helhet tilegnes en viss teknologisk og økonomisk utvikling, og spesifikke fellestrekk som kjennetegner det, setter det opp Afrika som en motpol til det *utviklede* Europa – altså en sammenligning som baserer seg på et ujevnt kriterium, kun logisk gjennom nettopp en *sammenligning*.²²⁴

Det er en siste setning i denne delen som skiller seg ut: «At det ikke var mulig for afrikanerne å skjønne omfanget av det som var i ferd med å skje, kan kanskje synes rart i ettertid». Denne setningen kan speiles mot et avsnitt like over, hvor denne problemstillingen allerede besvares: «Afrikanerne så imidlertid på dette som diplomatiske og kommersielle vennsksavtaler. Afrikanerne hadde jo vært vant til å handle med europeerne før».²²⁵ Med «dette» menes her «såkalte beskyttelsesavtaler» som europeerne sendte ut «agenter for å få afrikanske ledere til å undertegne».²²⁶ Mens forfatterne ellers i boken vektlegger å fremme forskjellige perspektiver og synspunkt på flere av aspektene ved koloniseringen, velger de her å operere ut ifra antakelser om leserens tanker. Det generaliseres også en felles forståelse for «afrikanerne», og skaper et bilde av et felles *dem* som godtroende og naive, barnslige trekk som infantiliserer dem. Dette fremstilles som noe *vi* som leser og forfatterne, og *europeerne* skjønte, men noe som ikke var mulig for *dem* å skjønne.

²²³ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 296

²²⁴ Rodney, *How Europe Underdeveloped Africa*, s. 15

²²⁵ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 296

²²⁶ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 295-296

Denne læreboken, som den forrige i perioden, har med en del hvor to perspektiver på koloniseringen av Afrika tas opp: ett som sier europeerne, tross alt, brakte sivilisasjon til en verdensdel «preget av indre uro og kriger i århundre», og ett som mener den var «entydig negativ for afrikanerne og afrikanske samfunn». Til tross for å legge mest vekt på sistnevnte, konkluderer forfatterne med at det ikke er «sikkert at noen av disse perspektivene verken er helt dekkende eller helt feil».²²⁷

Kapittelet «Den nye imperialismen» avslutter med en del om konsekvensene av koloniseringen i etterkant av avkoloniseringen over 50- og 60-tallet, og de videre «langsiktige konsekvensene av europeernes kolonisering»,²²⁸ som hovedsakelig trekker frem situasjoner i Afrika «i dag», det vil si etter år 2000.

Kapittelet «Avkolonisering» begynner innledningsvis på side 386 med «prosessen som ledet fram til at en koloni ble formelt selvstendig». Mens «mange kolonier ble selvstendige ved at kolonimakten ga dem selvstendighet», påpeker forfatterne at det ikke var «en ensidig prosess» og ved å se på avkoloniseringen fra «kolonienes perspektiv, vil vi antakeligvis legge vekt på hvilke personer, handlinger og ideer som gjorde at kolonien vant selvstendighet». Her blir avkoloniseringen fra starten av satt opp som nyansert og flersidig, «både et resultat av at kolonimaktene avvirket koloniene, og en frigjøringsprosess».²²⁹

Før jeg går videre, en liten tilleggskommentar til det overnevnte. Mens forfatterne flere ganger over side 386 opererer med et «vi», kan ikke dette sies å indikere noe form for felles *oss* knyttet til det koloniale, men heller det fellesskapet av avsender og mottaker av informasjon i kontekst av historiefortelling – leser og forfatter.

Det er også en overskrift viet til «Organisert motstand», men denne handler om India. Knyttet til Afrika er det bare den introduserende setningen: «I flere kolonier vokste det frem organisasjoner og politiske partier som arbeidet for selvstendighet».²³⁰ Det påstås også at Ghana i 1957 var «det første landet i Afrika som ble uavhengig». Det spesifiseres ikke om forfatterne her mener første landet *sør for Sahara* eller eventuelt den første *britiske* kolonien i Afrika, som begge ville gjort denne setningen mer korrekt.

Hvor i de to foregående periodene, én av bøkene har tatt stilling til hvordan nordiske land og aktører var delaktige i koloniseringen, er dette noe som fortsetter i denne perioden også. Forfatterne av *Grunnbok i historie* utelater noe form for nordisk, verken norsk eller

²²⁷ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 297

²²⁸ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 298

²²⁹ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 386

²³⁰ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 387

svensk, deltakelse. Søkeord som «Norge», «nordmenn», «norsk», og «norske» ga ingen resultater i verken kapittelet «Den nye imperialismen», eller «avkolonisering», og det samme er tilfellet med en *svensk* ekvivalens av søkeordene. Her blir dermed både det nordiske og norske distansert igjen fra koloniseringen, og i prosessen omgjøres kolonitiden til noe unikt *ikke-nordisk* som den i så mange år tidligere var.

Bilder og oppgaver:

Over side 292 til 298 er det i alt 4 bilder som består av et kart over koloniseringen og den europeiske inndelingen av kontinentet, og 3 «kontekstbilder» til forskjellige deler av teksten: Suezkanalen,²³¹ «en mann som ser utover Obdurman» i Sudan,²³² og «to ofre for de brutale straffemetodene til kong Leopold 2.»²³³ De utvalgte bildene supplerer stort sett bare til innholdet i teksten, og viser en relativt *nøytral* avbildning av kolonitiden.

I delen om avkoloniseringen vises tre bilder tilknyttet Afrika: et kart over de nye statene i Afrika, og år for uavhengighet; mennesker ute i gatene av Alger; og en propagandaplakat om det britiske samveldet.²³⁴

Om oppgavene er det her lite å kommentere på med hensyn til analysekriteriene.

²³¹ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 294

²³² Faust, *Grunnbok i historie*, s. 296

²³³ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 297

²³⁴ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 389-391

7. Funn, resultater, og drøfting

Nå som jeg har gjennomgått alle lærebøkene fra de seks forskjellige periodene, vil jeg gå videre på det som blir «del 2» av analysen: drøfting av de individuelle analysene sett opp mot hverandre – den *vertikale* analysen av lærebøkene. Jeg vil innledningsvis her stille, og i tur besvare, et par spørsmål knyttet til problemstillingen:

- *I hvilken grad, og hvordan, har lærebøkene bidratt til opprettholdelse og konstruering av «oss og dem»-forhold?*
- *Hvilken utvikling har skjedd knyttet til koloniale fremstillinger over disse 70 årene med historielærebøker?*

For en mer oversiktlig gjennomgang kommer jeg i første omgang til å ta for meg et par perioder av gangen, delt opp i mer sammenlignbare grupper. Her vil det være hensiktsmessig å operere med tre grupper: bøkene fra 40- og 60-tallet; 70- og 80-tallet, og til en viss grad 90-tallet; og til slutt bøkene fra LK06 og LK20, igjen med et overlapp av 90-tallet. Her vil jeg også se på de lengre linjene og trekk ved lærebøkene, samt utviklingen over tid. Med dette i betraktning vil jeg også påpeke at jeg ikke nødvendigvis vil gå like mye i detalj i dette kapittelet, og heller vise mer overordnet til delene i analysen som refereres til.

De to første periodene, 40- og 60-tallet har store mengder likheter, både tematisk og stilistisk. Det som skiller seg særlig ut etter å ha gjennomgått 14 lærebøker fra 7 forskjellige perioder, er viktigheten for temaet *kolonialismen i Afrika*, enkelte hendelser og konflikter har blitt tilegnet. Da tenker jeg særlig på boerkrigen og konflikten mellom Storbritannia og boerne. Det er her lett å trekke konklusjonen «noen deler av Afrika er viktigere enn andre», og da delene av Afrika hvor innbyggerne har *europesk opphav*. I disse fire første bøkene er det stort sett denne konflikten som fortelles om av spesifikke eksempler i den historiske perioden, og særdeles mye fokus settes på den.

Stilistisk er bøkene her veldig fortellende, og de formidler først og fremst gjennom tekstlig innhold. Skrivemåten i dem er preget av en veldig «visuell» fortellerstemme, og språket er mer muntlig og uformelt. Ett eksempel på dette finnes i Skard og Midgaards *Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset*, hvor forfatterne beskriver Cecil Rhodes:

En stor rolle spilte her en merkelig mann som hette Cecil Rhodes. Han var prestesønn fra England og tenkte opprinnelig å bli prest. Som ung mann reiste han til Sør-Afrika for å gjenvinne sin helse, – han var brystsvak.²³⁵

Her skaper forfatterne et veldig visuelt bilde, og bruker over halve avsnittet om britiske ambisjoner om gull- og diamantutvinning i boerstatene, Rhodesia, og jernbanen *kapp til Kairo* på det. Fremstillinger som dette forvrenger bildet av kolonialismens grusomheter og utnyttelse, og erstatter det med en nærmere komisk eller humoristisk personbeskrivelse. Angående temaet personbeskrivelser er dette noe som også går igjen for spesifikt europeere i disse to første settene av bøker. I både Skard og Midgaards, Ræders, Thams, og Bergsgårds lærebøker. Alle de tre resterende lærebøkene beskriver utelukkende Rhodes, i varierende grad, når det kommer til spesifikke beskrivelser: for Ræder «en rik engelsk forretningsmann og politiker»²³⁶; for Tham «en engelsk forretningsmann og politiker»²³⁷; og til slutt for Bergsgård «en mann med uvanlige evner og stor viljestyrke»²³⁸.

Slike beskrivelser av kun *kolonisator* gir leserne av lærebøkene innblikk i bare én av sidene i et tosidig forhold som er *kolonisator/kolonisert*. Det ville selvsagt vært vanskelig å *relatere* til spesifikt disse beskrivelsene av Rhodes for en elev ved gymnaset mellom 1945 og 1962, men det gjør likevel noe med forståelsen og inntrykket av både dette maktforholdet, og kolonitiden. Forfatterne og lærebøkene, ved å kun beskrive en «engelsk mann» og *kolonisator*, konstruerer en form for annerledeshet knyttet til de *koloniserte – de andre*. Spesielt i tilfellet av Bergsgårds lærebok hvor det skapes et slags heltebilde av Rhodes, og ved utelatelsen av beskrivelsen av *de andre*, blir implikasjonen at det er noe *unikt* over spesifikt europeerne. Dette er noe som også over disse bøkene kan underbygge slags europeisk *suverenitet*.

Ingen av disse bøkene nevner noe verken *norsk* eller *nordisk*, noe som distanserer oss i Norge fra det koloniale. For å gjenta poenget fra *Grunnbok i historie* rett over, gir dermed disse bøkene Norden en *ikke-kolonial* status, og danner noe *unikt nordisk*. Det er ikke nødvendigvis de fleste forekomster av noen spesifikke oss i tekstene av disse bøkene, da det er vanligere at forfatterne tar avstand fra det koloniale i sin helhet, og *dens deltakere*. De tilfeller det kommer frem klarere er i relasjon til noe *felles europeisk*, som dannes gjennom det *ikke-europeiske*.

²³⁵ Skard, *Verdenshistorie*, s. 239

²³⁶ Ræder, *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, s. 228

²³⁷ Tham, *Historien og samfunnet*, s. 274

²³⁸ Bergsgård, *Verdenshistorie 1815-1960*, s. 82

Over 70- og 80-tallet tar flere av bøkene fatt på koloniseringen av Afrika gjennom økonomiske linser. I enkelte tilfeller tar det såpass stor plass at det kan virke som om de økonomiske aspekt av koloniseringen er selve hovedpoenget.

Det er ikke for å si at det økonomiske er *uviktig* i relasjon til kolonialisme. Som Ania Loomba skriver var (den europeiske) kolonialismen i stor grad et prosjekt i å omstrukturere ikke-kapitalistiske økonomier til å mate den europeiske kapitalismen.²³⁹ Dette er noe som også kan sies å «henge igjen» i bøkene fra 90-tallet, med Ertresvaags konklusjon om imperialismen som dreier seg om hvordan den kraftige veksten i økonomien og handel på en global skala knyttet alle verdens land tettere sammen, selv om «fordelingen av godene» ble skjev.²⁴⁰

De to bøkene som har det største fokuset på å nevne enkeltpersoner er også å finne i disse to periodene – Moen og Bjørnsen sine lærebøker fra henholdsvis 1974 og 1985. Denne perioden blir et slags høydepunkt i relasjon til dette, med en gradvis oppgang og nedgang fra start til slutt av analysen. Mens de første bøkene antakeligvis nevner et mindre antall grunnet både det mer utbredte eurosentrisk perspektivet, og generell omfang (mangel på sådan) av innholdet i lærebøkene, tar de siste lærebøkene litt mer avstand fra å fokusere på enkeltpersoner. I den sammenheng blir disse periodene «i midten» av et spektrum av vektlegging på dette.

Tilstedeværelsen av eurosentrisk perspektiv kan også sies å i stor grad vedvare over 70- og 80-tallet. Dette er særlig i form av å sette Europa som en universell norm for *utvikling*, og *velferd*. Dette viser seg blant annet i beretningen om den britiske overtakelsen av Suezkanalen i Bjørnsens *Norges- og verdenshistorie etter 1850* fra 1985. Her som nevnt i analysen sette «Vesten» og Europa opp som en målestokk for struktur og styresett og legger til grunne for feilede forsøk på et «vestlig mønster» en *annerledeshet* tilknyttet manglende evner.²⁴¹ Over 70- og 80-tallet nevnes heller ikke noen form for nordisk eller norsk deltakelse eller relasjon til det koloniale, og dermed videreføres i disse periodene ideer om en distanse.

Til slutt til de siste periodene av lærebøker. Bøkene fra LK06 og LK20 er nok blant de likere av alle periodene, mye grunnet at de begge faller inn under det som er variasjoner av

²³⁹ Loomba, *Colonialism/Postcolonialism*, s. 42

²⁴⁰ Ertresvaag, *Veier til vår tid*, s. 93

²⁴¹ Bjørnsen, *Norges- og verdenshistorie etter 1850*, s. 62

kunnskapsløftet. Lærebøkene fra 90-tallet har og flere likheter med disse, men fungerer litt som et mellomledd av 80-tallets, og LK06 sine bøker.

En spesifikk nordisk deltakelse i kolonitiden i Afrika er noe som først blir diskutert i en av bøkene fra 90-tallet: *Verden 2* av Sveen og Aastad. Mellom 40- og slutten av 90-tallet er det altså ingen referanser til en nordisk deltakelse, og en *norsk* en kommer ikke inn før LK06 og *Historie Vg2-3*. Her vil et diskusjonsmoment og spørsmål å ta med seg videre være *hvorfor?* Er det på bakgrunn av manglende kunnskap eller vilje, eller handler det utelukkende om at de eldre bøkene er «produkter av sin tid» og en slik diskusjon ikke hadde noe fotfeste eller presedens? Hva med utviklingen av hvordan lærebøkene i de to siste periodene omtaler særlig norsk deltakelse da? *Historie Vg2-3* viser til hvordan nordmenn var i tjeneste av kong Leopold, og at Sverige deltok på *Berlinkonferansen*,²⁴² men *Perspektiver* nevner ingenting. I LK20 tas dette perspektivet et lite steg tilbake igjen. Hvor *Alle tiders historie* nevner i en bisetning at norske misjonærer også var til stede i Afrika i perioden,²⁴³ utelater *Grunnbok i historie* all omtale av noe form. Det er umulig å sette seg i hodet til forfatterne som skriver disse bøkene og konkludere med hva tankeprosessen var ved disse utelatelsene, men mangel på kunnskap kan i det minste ikke i samme grad sies å være tilfellet lengre, særlig i LK20 bøkene.

Som analysen viser, skjer det en utvikling i fremstillingen av både kolonitiden, og grupper involvert i imperialismen over periodene de siste omtrentlige 30 årene. I disse siste bøkene kommer i større grad mer nyanserte synspunkt og perspektiver, særlig i form av agens hos afrikanske aktører og folk – alt i fra bakgrunn og årsaker, afrikansk motstand, konsekvenser og langvarige effekter av koloniseringen av Afrika. Her er delen om «Tilfellet Zululand» i *Perspektiver* særlig talende. Alle disse effektene tas i dette eksempelet opp her både som et spesifikt eksempel knyttet til Zululand, men også som noe som kan fortelle om situasjonen rundt omkring i Afrika på denne tiden. Det kan nesten sammenlignes med hvordan i de tidligere lærebøkene boerkrigen anvendes som et eksempel på hvordan koloniseringen foregikk, dog på en betraktelig mer nyansert måte.

Selv om lærebøkene fra etter 2000-tallet også opererer med en dikotomi av *europere* og *afrikanere*, gjøres dette på en annen måte enn hvordan det gjør i de tidligere bøkene. Her tilegnes eller tildeles stort sett ikke noen noe spesielle iboende verdier eller karakteristikker på bakgrunn av deres tilhørighet, men det er unntak som diskutert i den siste læreboken:

²⁴² Libæk, *Historie Vg2-3*, s. 250

²⁴³ Heum, *Alle tiders historie*, s. 356

Grunnbok i historie. Den siste perioden viser og at inndelingen mellom «hvit og svart» eller «hvit og innfødt» som kategoriserende begreper har gått mer ut av lærebøkene, og opererer i stedet med spesifikke nasjonaliteter. Hvor også «europene» har vært vanligere for forfatterne å bruke, blir det her mer og mer bruk av spesifikke nasjonaliteter eller tilhørigheter, eller «kolonistene» og «imperialistene» som særlig er tilfellet i *Grunnbok i historie* og *Alle tiders historie*.

Bøkene under LK06 nevner generelt sett få navn i delene om delingen av, og ekspansjonen av koloniseringen i Afrika, og LK20 enda færre. Det gir mer et inntrykk av «ingen nevnt, ingen glemt», da de tilfellene av enkeltpersoner som nevnes i størst grad består av at man ikke *unnslipper* å nevne dem i kontekst av fortellingen, og bøkene går heller ikke inn i lange beskrivelser av deres «bragder». Eksempelet her er jevnt over hovedsakelig Cecil Rhodes, eller som i *Grunnbok i historie* hvor Darwin og Kipling nevnes én gang hver, begge i relasjon til et fenomen som knyttes til dem.²⁴⁴ Likevel er det interessant at det kun er europeere som får plass her i den siste perioden av lærebøker, foruten «den egyptiske kongen» i *Alle tiders historie*, enda et eksempel på hvordan fremstillinger nærmest har vendt tilbake til de eldre lærebøkens perspektiv.

På temaet av Cecil Rhodes er dette en fin inngang i de avsluttende kommentarer på denne mer drøftende delen av oppgaven. Her vil jeg se mer på de trekkene over perioden fra 1945 til i dag som en helhet. Det kan være interessant å bruke nemlig Rhodes som et eksempel på utviklingen av lærebøkene, fra folkehelt til koloniseringen personifisert. Langs de samme linjer kan oppdagerne Livingstone og Stanley også brukes. Rhodes er med i et stort flertall av de 14 lærebøkene, i varierende grad, og uten noe umiddelbart klar rytme i hvilke av bøkene han inkluderes i. Boerkrigen er som regel hvor Rhodes nevnes, en konflikt som bringes opp i samtlige av de 14 lærebøkene.

Som Erlend Eidsvik poengterer i *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*, har studier av en kolonial diskurs i en nordisk kontekst inntil nylig vært mangelfulle, og «Nordic, or Scandinavian encounters on foreign territories (...) are rarely discussed in a terminology that refers to colonialism».²⁴⁵ Dette forklarer ikke nødvendigvis om tilfellet har vært mangel på kunnskap eller motivasjon til å inkludere noen norsk eller nordisk kontekst i

²⁴⁴ Faust, *Grunnbok i historie*, s. 295

²⁴⁵ Erlend Eidsvik, «Colonial Discourse and Ambivalence: Norwegian Participants on the Colonial Arena in South Africa», i *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*, redigert av Kristin Lóftsdóttir og Lars Jensen (London: Routledge, 2016), s. 14

lærebøkene frem til de siste periodene, men førstnevnte tyder å være mye av årsaken. Hvor Eidsvik ikke kan hjelpe er ved tilfellet av *Alle tiders historie* og *Perspektiver*, hvor etter tre lærebøker før og rundt med en tydelig inkludering av hvordan Norge, nordmenn, og Norden spilte en rolle i koloniseringen, dette ikke nevnes i det hele tatt. Dermed kan det tydes at til tross for en økning av studier innenfor dette temaet og feltet, er det noe som har et behov for en enda mer fremtredende rolle i akademia og lærebøker.

Hvordan fokus på, og viktigheten av økonomiske spørsmål knyttet til koloniseringen fremstilles seg over periodene viser en utvikling og både en opp- og nedgang fra den første til den siste perioden. Hvor de tidligste bøkene i liten grad har med aspekter om verken prisen *for* eller *av* koloniseringen, skjer et skifte rundt 70-tallet som i varierende grad vedvarer til 90-tallets lærebøker. Fra 2000-tallet og frem til dagens lærebøker viser dette seg i større grad gjennom økonomiske *effekter* av koloniseringen.

8. Konklusjon

Gjennom 14 lærebøker og 7 forskjellige tiår har jeg nå undersøkt *om*, og i så fall *hvordan* og *i hvilken grad* norske lærebøker i historie har bidratt til forskjellige former for *andregjøring*, danning og reproduksjon av både *inn- og utgrupper*, og videreføring av koloniale ideer og perspektiver. Ved å anvende blanding av en *vertikal* og *horisontal gruppeanalyse* har jeg vist til en utvikling både i og på tvers av en periode som spenner fra 1945 til 2021. Som vist til dreier mange av aspektene seg om en gradvis forandring over tid.

Gjennom en kvalitativ analyse har jeg utforsket lærebøkernes tekstlige og billedlige formidling av historie og beretninger, samt hvilke perspektiver som har vært fremtredende. Dette har vist mønstre, endringer og kontinuiteter over tid når det gjelder hvordan både *vi* og *andre* er blitt fremstilt, konstruert, og behandlet i lærebøkene. Dette ble hovedsakelig gjort gjennom fortolkning av de historiske fortellinger og beretninger i lærebøkene. For å «kompensere» for eventuelle mangler i den kvalitative tilnærmingen, har jeg også inkludert en «kvantitativ-inspirert» tilnærming i hver av lærebøkene, det vil si «antall ganger nevnt»-figurene. Dette ga meg muligheten til å kvantifisere og analysere bestemte elementer som antall forekomster av land, personer, og «nasjonaliteter» som nevnes i relasjon til koloniseringen av Afrika på slutten av 1800-tallet, og dermed et innblikk i hvem som er hovedaktørene i fortellingene. Det denne metoden viste var at det i størst grad har blitt fokusert på et *europaisk* perspektiv. Det *afrikanske* derimot har i mange tilfeller blitt utelatt og nedspilt, men her er det også nyanser og en utvikling i en stigende grad. Denne metoden og figurene har også sine egne «mangler», som at den ikke forteller noe om *konteksten* av dataen, da det var noe jeg selv måtte analysere igjen.

Jeg tok også inspirasjon fra diskursanalysen for å se på hvordan ord og språk har makt i disse fortellingene, og kan bestemme hvordan fremstillinger vinkles. Lærebøkene særlig frem til 70-tallet anvender i mye større grad ord som setter *Europa* i sentrum, og underspiller koloniene og dets folks rolle og agens. Hvor det her skjer et skille er gjennom

I teoridelen presenterte jeg ulike perspektiver og begreper som danner et analytisk rammeverk for å utforske dynamikken bak «oss og dem»-forholdet, som konseptet av *den andre*, ideen om en *nordisk eksepsjonalisme* som blant annet ledet inn mot *eurosentrismen*, og relatert til det nordiske aspektet om inkluderingen av former for *kolonial medvirkning*.

Jeg vil med det trekke lesers oppmerksomhet tilbake til starten og forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis: *Hvordan omtaler lærebøkene dem (eventuelt tidligere) underlagt kolonialisme, og i tur kolonialistene – hvem er aktørene i slike fortellinger? Finnes det noen fellestrekk i lærebøkene som gjengir et «oss» i forhold til «dem»*

*i relasjon til det koloniale? Hvordan påvirker språkbruk i lærebøkene fremstillinger av grupper, personer, og land? Mens de tidligere lærebøkene alle forteller europeiske historier, om europeere, med Afrika som et bakteppe, skjer det en utvikling til at historiene begynner å diskutere, inkludere, og vektlegge det afrikanske i en stigende grad. Det er vanskelig å sette noe skille i hvor dette skjer, da til en viss grad flesteparten av periodene har en grad av nyanse integrert. Språkbruk gjennomgår en lignende utvikling, hvor det i starten kan sies å vinkle fremstillingene i *favør* av det europeiske, med valg av ord som i størst grad bygger opp det europeiske og kolonisator, mens det både river ned, og undergraver det afrikanske og koloniserte.*

Så er spørsmålet, er det noen fellestrekk som gjengir et felles *oss* eller *dem* over disse 79 årene med historielærebøker? Ett av hovedfunnene i oppgaven er i relasjon til utelatelsen av både noe norsk og nordisk på tvers av lærebøkene. Helt frem til 90-tallet er det ingen omtale av dette, og etter det først er inkludert er det på ingen måte en norm som innføres. Her er det altså identifisert et mønster av utelatelse som uregelmessig brytes opp mellom 90-tallet og 2020-årene, som dreier seg om konstruksjonen av noe *ikke-kolonialt norsk* distansert fra det hele. Selv om det ikke er noen klare tegn på at det er gjort bevisste valg av forfatterne om å «begrave» eller neglisjere denne delen av koloni- og norgeshistorien, er resultatet likevel at noe form for deltakelse i den koloniale sfæren stort sett ikke har blitt eller blir representert i historielærebøker.

Det andre jeg her har vist til er hvordan konstruksjonen videreføringen av noe *felles europeisk* har påvirket fremstillingene i lærebøkene. Dette innebærer at Europa som et fellesskap og kollektivt *oss*, til tider assosiert med konseptet av en «hvithet» i bøkene, eller som en motpart til et felles *dem*, i stor grad har formet måten perspektiver og hendelser blir presentert på. Samtidig er det tydelig at i nyere tid, særlig de siste 30 årene, dette er noe som ikke er *like* utbredt, og forholdet mellom *europeere/afrikanere*, «*hvit/svart*», eller *kolonisator/kolonisert* i mye større grad baseres på nøytrale fremstillinger, også i form av perspektiv.

9. Bibliografi

9.1. Litteraturliste

- Ammert, Niklas. «Läroböcker och studiet av dem». I *Att Spegla Världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, redigert av Niklas Ammert, s. 26-41. Lund: Studentlitteratur AB, 2011.
- Andreassen, Bengt Ove. *Religionsdidaktikk: en innføring*, 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- Angvik, Magne. «Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1982, no. 66: 367-377.
- Bjørndal, Ivar. *Videregående opplæring i 800 år: med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum bok, 2005.
- Bowden, Brett. «Eurocentrism and Civilization». I *Routledge Handbook of Historical International Relations*, redigert av Benjamin de Carvalho, Julia Costa, og Halvard Leira, 162-170. London: Routledge, 2021.
- Cuddon, John A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* 4. utgave. London: Penguin Books, 1999.
- Dervin, Fred. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan UK, 2015.
- Elaref, Abdelnaeim Ibrahim Awad. «Colonial Discourse Studies: Uncovering the Unfair Otherness». *AWEJ for Translation & Literary Studies* 7, no. 3 (Mai, 2023): s. 83-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol7no2.6>.
- Eriksen, Kristin Gregers. «Teaching about the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks». I *Journal of Social Science Education* vol 17, no. 2 (Sommer 2018). s. 57-67. DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697.
- Fanon, Frantz. *Jordens fordømte*. Oversatt av Axel Amlie. Oslo: Den norske bokklubben, 2002.
- Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

- Fairclough, Norman. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London/NY: Longman, 1995.
- Hane, Harry. «Greenland – History teaching in a former Danish colony», i *International Society for History Didactics* 35 (2014), s. 101-114. URL: <https://docplayer.net/59693094-Colonialism-decolonization-and-post-colonial-historical-perspectives-challenges-for-history-didactics-and-history-teaching-in-a-globalizing-world.html>.
- Holliday, Adrian, Martin Hyde, & John Kullman. *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for students*, 2. utgave. London: Routledge, 2010.
- Høydahl, Even. «Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato». *Statistisk sentralbyrå*. 8. oktober, 2008. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>.
- Jensen, Lars. «Danishness as Whiteness in Crisis». I *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region*, redigert av Kristin Lóftsdóttir & Lars Jensen, 105-118. London: Routledge: 2012.
- Karlsson, Klas-Göran. «Läroboken och makten – ett nära förhållande». I *Att Spegla Världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*, redigert av Niklas Ammert, s. 45-61. Lund: Studentlitteratur AB, 2011.
- Koritzinsky, Theo. *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget, 2000.
- Kundnani, Hans. *Eurowhiteness: Culture, Empire and Race in the European Project*. London: Hurst & Company, 2023.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i historie (HIS01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
- Lóftsdóttir, Kristin & Jensen, Lars. *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region: Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. London/NY: Routledge, 2016.
- Loomba, Ania. *Colonialism/Postcolonialism* (3rd edition). London/NY: Routledge, 2015.

- Lorentzen, Svein. «Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk». I *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*, redigert av Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase, s. 157-170. Bergen: Fagbokforlaget, 2005.
- Lorentzen, Svein. *Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag, 2005.
- Lune, Howard, & Berg, Bruce L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. London: Pearson Education Limited, 2017.
- Mbiti, John. *African Religions and Philosophy*. Heinemann, 1990.
- Mikander, Pia. «Colonialist ‘discoveries’ in Finnish school textbooks». *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015:4 (6. september, 2020): 48-65. ISSN: 2000-9870.
- Myrhol, Frøy Katrine. «– Hernes skapte skoletapere». *Forskning.no*.
<https://www.forskning.no/hogskolen-i-bergen-partner-politikk/hernes-skapte-skoletapere/897478>.
- Norgeshistorie.no. “Fellesprogrammet”. 7. mars 2019.
<https://www.norgeshistorie.no/kilder/velferdsstat-og-vestvending/K1815-fellesprogrammet.html>.
- Parenti, Michael. «US interventionism, the 3rd world, and the USSR» (1986). Innspilt ved University of Colorado, Boulder, 15. April, 1986, 3:49.
https://www.youtube.com/watch?v=xP8CzIFhc14&ab_channel=JamesThompson.
- Rodney, Walter. *How Europe Underdeveloped Africa*. London: Verso Books, 2018.
- Said, Edward. *Orientalismen*. Oversatt av Anne Aabakken. Oslo: Cappelen Damm, 2018.
- SOU 2006: 40. *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.
<https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningens-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640>.
- Sorensen, David S. *An Introduction to the Modern Middle East: History, Religion, Political Economy, Politics*. Oxfordshire: Taylor & Francis Group, 2013.

- Storstein, Magnus. «Fremstillingen av Afrika i norske lærebøker». Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet. 2022.
- Støre, Jonas Gahr. «Norsk innsats for konfliktløsning – hjelper det?». Tale, Oslo, 11. juni, 2010. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/ud/taler-og-artikler/2010/konflikt_hjelper/id608187/.
- Sørensen, Kjetil. «Imperialisme for nybegynnere». Masteroppgave. NTNU. 2020.
- Torjussen, Sahra Ali Abdullahi. «Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker». Masteroppgave. Universitetet i Oslo. 2018.
- UiO, Utdanningsdirektoratet. *Resultater fra PISA 2003, 2004*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>.
- Vuorela, Ulla. *Colonial Complicity: The Postcolonial in a Nordic Context*. London/NY: Routledge, 2009.
- Waallann Brown, Cecilie, & Habegger-Conti, Jena. «Visual Representation of Indigenous Cultures in Norwegian EFL Textbooks». *Nordic Journal of Modern Language Methodology* 5, vol. 1 (mars 2017): 16-34. DOI: <https://doi.org/10.46364/njmlm.v5i1.369>.
- Young, Robert. *Postcolonialism: A Very Short Introduction* (2nd edition). Oxford University Press: 2020.
- van Dijk, Teun. «The Study of Discourse». I *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, redigert av Teun van Dijk, s. 1-34. California: Sage Publications Ltd, 1997.

9.2. Liste over lærebøker

- Bergsgård, Arne & Alv H. Helland. *Verdenshistorie 1815-1960*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag, 1962.
- Bjøl, Erling & Tim Greve. *Verden blir én*. Oslo: Cappelen, 1978.
- Bjørnsen, Bjørn. *Norges- og verdenshistorie etter 1850*. Oslo: Aschehoug, 1985.
- Ertresvaag, Egil. *Veier til vår tid: Verdenshistorien etter 1850*. Oslo: Aschehoug, 1998.
- Faust, Hege, Siv Falang Gravem, Håkon Korsvold, Steingrimur Njálsson, & Siri Ødegård. *Grunnbok i historie: Vg2/Vg3*. Oslo: Aschehoug undervisning, 2021.
- Heum, Trond, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum, Ola Teige. *Alle tiders historie: fra de eldste tider til våre dager: Vg2/Vg3*. Oslo: Cappelen Damm, 2020.
- Libæk, Ivar, Øivind Stenersen, Asle Sveen, & Svein A. Aastad. *Historie Vg2-3: Ettbindsutgaven*. Oslo: Cappelen Damm, 2013.
- Madsen, Per Anders, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen, Eivind Sæther. *Perspektiver: historie Vg2/Vg3*. Oslo: Gyldendal, 2013.
- Moen, Kristian. *Verdenshistorien 1870-1970*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1974.
- Myhrvold, Jul. *Gjennom tidene: Historie for den videregående skolen: Nasjonalisme, imperialisme og demokrati 1850-1920*. Oslo: Tano Aschehoug: 1984.
- Tham, Wilhelm; oversatt og bearbeidet av Jørgen Fredrik Ording. *Historien og samfunnet: lærebok i verdenshistorie for den høgre skolen*. Oslo: Damm, 1960.
- Ræder, Anton. *Verdenshistorie for realskole og gymnas*, 16. utgave. Oslo: Aschehoug, 1945.
- Skard, Eiliv & John Midgaard. *Verdenshistorie: lærebok for realskolen og gymnaset*, 3. utgave. Oslo: Aschehoug, 1949.
- Sveen, Asle, & Svein Aastad. *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, 1997.