

Fra rettferdiggjøring til fordømming?

En sammenligning av fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i norske og britiske historielærebøker i perioden 1920-1990.



Helen Reistad

**Master i
samfunnsfagdidaktikk**

Høgskolen i Bergen

**Avdeling for
lærerutdanning**

15.05.2014

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i norske og britiske lærebøker produsert mellom 1920 og 1990. Formålet er å studere hvordan fremstillingen har endret seg over tid, og hvordan disse endringene kan forklares. Gjennom skolelover, læreplaner og lærebøker gir samfunnet uttrykk for hvordan det ønsker å forme den yngre generasjonens holdninger, verdier og kunnskaper, og lærebokstudier kan derfor også fortelle oss noe om samfunnet de ble skapt i.¹ Denne oppgaven kan således si noe om det norske og britiske samfunns offisielle holdninger og verdier, i tillegg til å avdekke fremstillingen av den nye imperialismen i et utvalg av læreverk. Det er hovedsakelig lærebøkernes tekst som analyseres, dette ved hjelp av en diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalysen undersøker menneskeskapte kommunikative fenomener som skapes i ulike sosiale sammenhenger.

Fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i de analyserte lærebøkene har gjennomgått en stor endring fra 1920-tallet til 1990. De første lærebøkene mellom 1920 og 1950 har en tendens til å følge den historiografiske trenden, hvor det var tradisjon for å glorifisere det britiske imperiet. Dette bildet endres noe for lærebøkene produsert mellom 1950 og 1960, da noen bøker har begynt å problematisere. Det er spesielt de norske bøkene som tar opp negative aspekt ved imperialismepolitikken, men de koloniserte er likevel beskrevet på en stereotypisk måte. Lærebøkene analysert innen tidsfasen 1970-1990 tar imidlertid et oppgjør med tidligere tanker, hvor fremelsking av det britiske og rettferdiggjøring av den nye imperialismen er helt fraværende. De koloniserte blir likevel i disse lærebøkene fremstilt som et trengende folk, avhengig av Vestens hjelp for å klare seg. Felles for de fleste lærebøkene analysert i denne oppgaven er også at de i mer eller mindre grad presenterer en fortelling om kolonimaktene eller Storbritannia, hvor andre gruppers perspektiv er utelatt.

¹ Bøe, 2006:196

Abstract

This master thesis examines Norwegian and English history textbook presentations of the New Imperialism in Africa from 1920 to 1990. The main target is to understand how the New Imperialism has been portrayed differently over a period of 70 years, and how these changes can be explained. Through school laws, curriculums and textbooks the society expresses how it wishes to shape the younger generations attitudes, values and knowledge, which means that textbook studies can tell us something about the society they came out of.² This thesis can thus tell us something about official attitudes and values within Norwegian and British societies, in addition to uncover portrayals of the New Imperialism in a selected number of textbooks. It is mainly the text that will be analyzed, this by a discourse analytic approach. The discourse analysis seeks to explore human created communicative phenomenon created in different social contexts.

The textbooks portrayals of the New Imperialism in Africa has gone through a significant change from the 1920`s to the 1990`s. The first textbooks produced between 1920 and 1950 have a tendency to follow the historiographical trends where there existed a tradition for glorifying the British Empire. This picture is slightly changed in the textbooks produced between 1950 and 1960: Within this period some books question the New Imperialism in Africa. It is especially the Norwegian textbooks which include negative aspects of politics of imperialism, but the peoples of Africa is nevertheless stereotypically portrayed. The textbooks analyzed within the period 1970-1990 reject former thoughts, where promotion of the British and justification of the New Imperialism is completely absent. The colonized people are however portrayed as peoples of need, dependent upon help from the West. Most of the textbooks analyzed in this thesis present a story about the imperial powers or Great Britain, where other perspectives are omitted.

² Bøe, 2006:196

Forord

Den nye imperialismen i Afrika er et tema de fleste norske og britiske lærebøker i historie på ungdomsskolenivå tar opp, og er på den måten et emne begge land anser som viktig. Som fremtidig historielektor har det vært spennende å undersøke fremstillingen av et historisk emne over tid i lærebøker, og ikke minst nyttig. Læreboken viser seg å være det dominerende læremiddelet i både norske og britiske klasserom, noe som etter min mening gjør det viktig med lærebokundersøkelser. Med denne store rollen læreboken har som historiefremidler, kan den være en av de viktigste kildene til forming av elevenes historiebevissthet.

Jeg vil spesielt takke veilederen min, førsteamanuensis Sissel Rosland, for at du utstyrte meg med riktig verktøy slik at jeg kunne nå mitt mål. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten din faglige veiledning, dine konstruktive tilbakemeldinger og våre fruktbare veiledningssamtaler. Jeg vil også takke Christer T. Sandvik, dine gode råd og støtte gjennom et år med oppgaveskriving har gjort arbeidet lettere og du var til stor hjelp under kildeinnsamlingen i London. Kari Reistad fortjener også en takk, en bedre korrekturleser enn deg kunne jeg ikke hatt. Til slutt vil jeg takke deltakerne på seminarene ved Høgskolen i Bergen for gode innspill og tips, samt personalet ved The Institute of Education i London.

Bergen, mai 2014.

Helen Reistad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Kapittel 1: Innledning og tema	7
Kort historisk overblikk.....	8
Problemformulering	10
Den historiografiske forskningen på den nye imperialismen i Afrika.....	11
Koloniskolen	11
Afrikanistkolen	14
Radikalistene	16
Revisjonistene	18
Samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst	21
Tidligere lærebokforskning	21
Metode	22
Analyseform	23
Tidsfaser.....	23
Kildemateriale	23
Metodiske innfallsvinkler	24
Kapittel 2: "He who teaches the nation its history, captures its soul"	28
O.I.K. Lørdøen: <i>Historie. Verdens- og norgeshistorie</i> , (1933).	30
Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen: <i>"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie</i> , (1946).	32
R.B. Mowat: <i>Makers of British History</i> , (1926).	35
Sidney Reed Brett: <i>British History. 1783-1936</i> , (1942).	39
Sammenligning	45
Kapittel 3: 1950-1960: En begynnende problematiseringsperiode	48
Jon Hilmo & Asbjørn Øverås: <i>Historie for ungdomsskolen</i> , (1967).	50
Axel Coldevin: <i>Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen</i> , (1969).	53
John Ray: <i>Britain and the Modern World</i> , (1969).	57
B.J. Elliott: <i>The world in progress 1815-1914</i> , (1969).	60
Sammenligning	63
Kapittel 4: 1970-1990: Lærebøkene tar et oppgjør med den nye imperialismen.....	66
Paul B. Figved, Kåre Fossum & Per Aarrestad: <i>SOL-serien: Historie.1</i> , (1974), <i>SOL-serien: Historie 2.</i> , (1975) og <i>SOL-serien: Historie 3.</i> , (1976).	68

Olav Hetlevik: <i>Vi og eldre tider 1,2 og 3</i> , (1976,1978 og 1979).	74
C.P. Hill & J.C. Wright: <i>British History 1815-1914</i> , (1981).	82
Denis Richards & J.W. Hunt: <i>An Illustrated History of Modern Britain 1783-1980</i> , (1983).....	90
Sammenligning	100
Kapittel 5: Konklusjon.....	103
Fortellingens betydning	103
Det gode partnerskapet	105
Fremstillingen av imperialismen: fra rettferdiggjøring til fordømming?	106
De koloniserte	110
Et folk i nød.....	113
Boerne	114
Kvinner	115
Litteraturliste	118

Kapittel 1: Innledning og tema

Den nye imperialismen er en mye brukt betegnelse på den imperialistiske ekspansjonen mellom 1870 og 1914, og det er et tema de aller fleste elevene lærer om i løpet av ungdomsskolen. Nyere lærebøker vier stor plass til dette temaet, og flere bøker opererer gjerne med hele kapitler knyttet til emnet.

Læreboken har mye å si for hvordan historiebevisstheten i skolen blir konstruert. Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen hevder at det er et vanlig synspunkt at læreboken styrer mye av den generelle undervisningen, og spesielt i samfunnsfag.³ Ifølge professorene i historie, Stuart Foster og William E. Marsden, har læreboken en dominerende rolle i historieundervisningen også i Storbritannia.⁴ I teorien kan imidlertid lærerne velge å ikke benytte seg av læreboken i undervisning. Det finnes ikke påbud om bruk av bok i lover eller planer i verken Norge eller Storbritannia. I praksis blir likevel bokløs undervisning vanskelig, bare i enkelttilfeller vil læreren ha overskudd, tid og kunnskap nok til selv å anrette pensum og undervisning.⁵ Man kan ikke uten videre gå ut fra at alle elever utvikler historiebevissthet utenfor klasserommet.⁶ Med denne enorme plassen læreboken har som historieformidler, er den trolig en av de viktigste kildene til forming av elevenes historiebevissthet. Dette gjør det enda viktigere, etter min mening, å granske lærebøkens kunnskapsformidling. Lærebøkene kan samtidig si noe om endringene i synet på den nye imperialismen, og om samfunnet de ble skapt i. Lærebøker kan gi uttrykk for et samfunns offisielle holdninger og verdier, og ifølge historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe har samfunnsfagene alltid vært viktig for hvordan samfunnet har ønsket å forme den yngre generasjonens kunnskaper og holdninger.⁷

I denne masteroppgaven vil jeg sammenligne hvordan britiske og norske lærebøker i perioden 1920 til 1990 har fremstilt den nye imperialismen i Afrika. Problemstillingen min er todelt, og lyder som følger:

- *Hvordan fremstilles den nye imperialismen i Afrika i britiske og norske lærebøker for elever i alderen 11 til 16 år fra ca. 1920-1990?*

³ Børhaug & Christophersen, 2012: 21

⁴ Foster & Crawford, 2006: xi og Marsden, 2001: 1

⁵ Johnsen, 1999: 15

⁶ Stugu, 2000: 8

⁷ Bøe, 2006: 196

➤ *Hvordan har fremstillingen endret seg over tid, og hvordan kan disse endringene forklares?*

Jeg er nysgjerrig på hvilke forskjeller som finnes mellom fremstillingene i Norge og Storbritannia, og om fremstillingene i lærebøkene følger trendene i den historiografiske utviklingen. Utvalget av land ble gjort på bakgrunn av at Storbritannia var en kolonimakt, og slik sett er en interessant kontrast til Norge som var tilskuer til kolonikappløpet. Det finnes lærebokanalyser om hvordan temaet er fremstilt i norske lærebøker i videregående skole, men så vidt jeg vet har det ikke blitt gjort en komparasjon av disse to landene.⁸ Jeg har heller ikke funnet undersøkelser gjort på ungdomsskolenivå.

Kort historisk overblikk

Når en skal undersøke den nye imperialismen i Afrika er det av betydning å forstå hva begrepet innebærer. Ifølge *Store Norske Leksikon* betyr imperialismen at en stat prøver å underlegge seg andre samfunn, og assimilere dem til eget samfunnsbilde.⁹ Imperialismebegrepet er i seg selv også et historisk produkt, og får på den måten nye meninger. Etter hvert som tiden går oppstår det nye tankesystemer, som gir begrepet nye meninger. Begrepet ble først tatt i bruk rundt 1885 i Storbritannia, men da med en noe annen betydning enn i dag. Betegnelsen ble brukt om anstrengelsene for å binde det britiske imperiet tettere sammen politisk, økonomisk og kulturelt, mens begrepet i dag er knyttet til all ekspansiv stormaktspolitikk.¹⁰ "Den nye imperialismen" er en vanlig betegnelse på de rivaliserende stormaktenes kappløp om å underlegge seg flest områder i perioden 1870-1914.¹¹

På 1870-tallet var det bare noen få kystområder i Vest-Afrika som var under direkte europeisk styre, med unntak av Algerie, Sør-Afrika, Angola og Mosambik. Allerede før første verdenskrig hadde hele det afrikanske kontinentet falt under europeisk herredømme, sett bort fra Etiopia og Liberia som forble selvstendige. Da kappløpet startet hang sterke makter seg på for å unngå å stå igjen som en tapende part.¹² De første årene etter 1871 var Tysklands blikk rettet mot å hevde seg i egen verdensdel, men på 1880-tallet hev Bismarck seg med på kappløpet om Afrika. På dette tidspunktet var store deler av Afrika allerede delt mellom Storbritannia og Frankrike, og Tyskland måtte derfor nøye seg med Namibia, Tanzania, Kamerun og Togo. Belgia og Italia

⁸ Sletbakk, 2011

⁹ Berg, u.å.

¹⁰ Berg, u.å.

¹¹ Eriksen, 2010: 188

¹² Simensen, 2009: 224-225

meldte seg også på. Det samme gjorde Portugal som utvidet landegrensene til også å gjelde Angola, Mosambik og Portugisisk Guinea. Spania koloniserte noen mindre områder langs Afrikas vestkyst.¹³ Det oppstod spenning mellom Storbritannia og Frankrike da sistnevnte nådde Nilen på 1890-tallet, dette truet britiske strategiske interesser i Egypt. Anspenningen ved Nilen var det nærmeste kappløpet kom et militært oppgjør mellom stormaktene.¹⁴

Den britiske økonomen John A. Hobson publiserte *Imperialism, A Study* i 1902 der han hevdet at motivet for koloniseringen var å sikre europeiske investeringer.¹⁵ Det var imidlertid bare Egypt og Sør-Afrika som var lønnsomme kolonier, investeringer i andre deler av landet var ikke noe å tjene på. Det var hovedsakelig handel som lokket europeerne til Afrika, da den europeiske etterspørselen etter tropeprodukter som palmeolje og naturgummi økte. Handelen var likevel ikke så stor at regjeringen ble fristet til store investeringer. Selv om fortjenesten kunne være høyst usikker, var koloniene en sikkerhet da de internasjonale spenningene tenderte mot proteksjonisme.¹⁶ Industrilandene var avhengig av råvarer, og ved hjelp av koloniene kunne man skjerme seg mot utenlandske konkurrenter.¹⁷ Kolonierobringen handlet også om å demonstrere makt. Helt enkelt var det nok ikke å stå som tilskuer til at andre stormakter overtok store landområder.¹⁸

Professor i historie, Jarle Simensen, skriver at de ideologiske forutsetningene for kolonietableringen trolig spilte en større rolle i Afrika enn på andre kontinent. Siden de europeiske maktene tidligere hadde deltatt i slavehandelen, kunne kolonistyret fremstå som et slags botemiddel. Slaveri var fremdeles utbredt i Afrika, og det ville være forstyrrende for normal handel og kapitalistisk utvikling. Det eksisterte en tanke om at de hvite hadde en oppgave, gitt av Gud, som gikk ut på å sivilisere "de lavere rasene". Misjonsarbeid ble viktig i denne sammenhengen. Rasetenkning var også betydelig under imperialismen. Biologer begynte å utvikle en modell tidlig på 1800-tallet, der artene ble ordnet i utviklingsrekker med menneskene plassert øverst. Etter hvert utviklet det seg en tanke om at også de ulike "rasene" innen menneskearten kunne rangeres, med de hvite på toppen. De hvites teknologiske overlegenhet ble blant annet brukt som en begrunnelse for et biologisk fortrinn. Charles Darwins ideer i *Artenes opprinnelse* fra 1859 ble tatt opp i en sosialdarwinistisk utforming, og

¹³ Eriksen, 2010: 208

¹⁴ Simensen, 2009: 224-225

¹⁵ Hobson, 1902b

¹⁶"(...) betegnelse på importtoll, importforbud og andre handelspolitiske virkemidler som tar sikte på å beskytte innenlandsk produksjon mot importkonkurranse." proteksjonisme, u.å.

¹⁷ Simensen, 2009: 226-227

¹⁸ Eriksen, 2010: 211

ved hjelp av denne kunne kolonistret forsvares med at de sterke hadde rett og plikt til å styre de svake.¹⁹

Kolonitiden var preget av både samarbeid og tvang, taktikken var ofte bestemt ut fra politiske forhold. I flere kolonier var de europeiske styrkene fåtallige. Det var derfor gunstig å vinne frivillig anerkjennelse gjennom forhandlinger og avtaler med afrikanske ledere. Noen grupper inngikk allianser med europeerne for å heve sin maktstilling i forhold til andre grupper innen samme territorium. Noen ganger dukket det opp tropper med europeiske soldater i ikke-sentraliserte afrikanske samfunn, og de lokale myndighetene ble nærmest tvunget til å inngå avtaler. Omtrent alle afrikanske grupper forsøkte først å forhandle, om ikke av andre grunner var det for å unngå et militært oppgjør.²⁰

Problemformulering

Den nye imperialismen er en tematikk som dekker imperialismen i en gitt periode i en rekke land over flere kontinenter. Med den tiden jeg har til rådighet, blir en analyse av den nye imperialismen for omfattende. Problemstillingen min avgrenses derfor eksplisitt ved å ta for seg den nye imperialismen knyttet til Afrika innen en tidsperiode, og ved at jeg har valgt ut lærebøker fra to land.²¹ Hovedproblemstillingen er å finne ut hvordan den nye imperialismen i Afrika fremstilles i britiske og norske lærebøker for elever i alderen 11 til 16 år fra ca. 1920-1990. Jeg er interessert i å finne ut hvordan fremstillingen har endret seg over tid, og hvordan disse endringene kan forklares.

Hovedproblemstillingen kan utlede noen delspørsmål. Først og fremst melder dette spørsmålet seg: *Hvilke begivenheter og forhold vektlegges?* Svar på dette spørsmålet kan si noe om hvilken historie lærebøkene ønsker å formidle. Det neste naturlige spørsmålet vil være: *Hvordan forklares disse hendelsene og forholdene, og i hvilken grad?* Dette kan for eksempel si noe om lærebøkene fremstiller imperialismen som en politikk med bred folkelig oppslutning, eller om imperialismen var en politikk drevet av politikerne alene. Samtidig kan vi ved hjelp av dette spørsmålet søke svar på årsaksforklaringer til imperialismen. Det er også naturlig å spørre: *Hvilke aktørers perspektiv fremstilles i læreverkene? Hvem er "kolonistene" og hvem er "de koloniserte" i fremstillingene, og hvordan blir disse karakterisert?* Til slutt er jeg også interessert i å spørre: *Hvilken historieforståelse formidler lærebøkene?* Dersom historiebøkene for eksempel har nasjonal oppdragelse som mål, er det sannsynlig at dette vil prege

¹⁹ Simensen, 2009: 227-229

²⁰ Simensen, 1996: 226

²¹ Jacobsen, 2005: 68

fremstillingen av ulike hendelser, og gi en annen vektlegging enn bøker som for eksempel er opptatt av kritisk kompetanse og demokratisk dannelse.²²

Den historiografiske forskningen på den nye imperialismen i Afrika

Afrikaforskningen kan deles inn i ulike retninger etter hva som kjennetegner forskningen til ulike tider: "koloniskolen", "de første afrikanistene", "de radikale" og "revisjonistene". Norske og britiske historikere tilhører det samme profesjonelle fellesskapet når det gjelder forskningen på dette feltet, derfor kan disse generelle trendene i hovedtrekk sies å være gjeldene for historieskrivningen både i Storbritannia og Norge. Jeg skal nå presentere disse ulike retningene hvor målet er å belyse hva som kjennetegner forskningen i de ulike periodene. Målet er å kartlegge forskningens fremstilling av den nye imperialismen i Afrika, nærmere bestemt å finne ut hva forskningen vektlegger i ulike tidsfaser. Underveis vil jeg presentere bidrag fra utvalgte historikere og sentrale personer innen de ulike trendene. En slik gjennomgang er av relevans her, da jeg er interessert i å undersøke om læreverkene følger den historiografiske trenden.

Koloniskolen

Frem til 1950-tallet eksisterte det en tradisjon for glorifisering av det britiske imperiet i britisk historieskriving,²³ og eurosentrisk holdninger og rasisme ble brukt for å forsvare koloniseringen av Afrika.²⁴ Etnosentrisme er et perspektiv som måler andres samfunn, kultur, normer og verdier ut fra de kulturelle forståelsesrammene som dominerer ens eget samfunn. Etnosentrisk holdninger fører gjerne til en idealisering av eget samfunn hvor man setter sin egen gruppe i sentrum. Når andre samfunn vurderes ut fra ens eget, fører dette til at andre samfunn betraktes som mindreverdige og ukomplette. I begrepet eurosentrisme ligger det at Europa vurderes som det selvsagte midtpunkt i verden, og andre folk og regioner betraktes ut fra en europeisk målestokk.²⁵

På 1950-tallet eksisterte det ikke en egen akademisk fagdisiplin for afrikansk historie. De som skrev om Afrika var hovedsakelig misjonærer, handelsmenn, kolonitjenestemenn eller oppdagelsesreisende, og disse hadde kolonitiden som utgangspunkt. Afrikanerne ble fremstilt som passive, mens europeerne var de aktive aktørene.²⁶ Det var viktig for de få britene som skrev om Afrikas historie å legitimere egen eksistens. Således er det ikke uventet at

²² Foster & Crawford, 2006: 1-5

²³ Bentley, 2011: 208-209

²⁴ Eriksen, 2010: 215

²⁵ Johannessen, 2007

²⁶ Hansen, 1995: 178

karakteristikkene for denne perioden i afrikaforskningen var nedsettende i forhold til afrikanere. Historikeren Bernard Porter hevder at en av grunnene til at koloniene ble oversett i historieundervisningen var at desto mer en utelot temaet, jo mer assimilert fremstod de koloniserte.²⁷ Edward Said har argumentert for at utelatelsen blant annet dreide seg om å ikke gjøre imperiet "opprørt": Det var viktig at det britiske folket ikke skulle reise tvil om imperiets politikk.²⁸

Historikerne viet ikke interesse for afrikansk historie, og det ble også hevdet at afrikansk historie ikke eksisterte.²⁹ Det var en utbredt tanke at Afrika var uten endring og utvikling, og slik var kontinentet uten historie. Ved universitetet i Oxford så sent som i 1965 fikk en kjent historieprofessor, Hugh Trevor-Roper, en forespørsel fra studentene sine om undervisning i afrikansk historie. Professoren svarte med at det ikke var noen afrikansk historie å lære bort, fordi Afrika var uten historie før europeerne kom. Han mente at det før-koloniale Afrika var et felt for arkeologer og antropologer, ikke for historikere. Dette illustrerer det rådende Europa-sentrerte synet, og hvor lite en visste om afrikansk historie.³⁰ Selv om det eksisterte et negativt bilde av afrikanerne, hadde europeerne likevel tro på at Afrika kunne utvikle seg, men da med europeernes hjelp. Målet var at afrikanerne skulle assimileres.³¹

En av historikerne som tok for seg den nye imperialismen tidlig på 1900-tallet var John S.C. Bridge, og i verket *From Island to Empire* finnes det klare trekk av eurosentrisme. Etter å ha tatt for seg den andre boerkrigen hvor britene gikk seirende ut, skriver Bridge blant annet dette om innbyggerne i det nye annekterte området:

Its citizens will not be the less worthy of their inheritance if they seek to guide their steps by the traditions of England's past. The men who won the Empire believed that the heathen were reserved for their inheritance: but they never forgot that Divine favour, like human rank (...).³²

At britene sperret kvinner, barn og eldre inne i konsentrasjonsleirer, hvor flere tusen døde av sult, sykdom og utmattelse skriver Bridge ingenting om.³³ Kapitlet hans om koloniseringen av Egypt og Sør-Afrika vektlegger britenes interesser i koloniområdene. I tillegg bruker Bridge god plass på å beskrive Storbritannias overlegenhet militært. Han vurderer boernes samfunn som "semi-barbarisk", men likevel forsvaret Bridge boernes overgrep overfor den afrikanske befolkningen. Han skriver at overgrepene var forståelige da afrikanske stammer gjorde opprør

²⁷ Porter, 2004: 134-165

²⁸ Said referert i Porter, 2004: 134-165

²⁹ Hansen, 1995: 179

³⁰ Balsvik, 2004: 19

³¹ Hansen, 1995: 179

³² Bridge, 1914: 322

³³ Heyningen, 2002: 187

og ødela boernes land. Bridge sin fremstilling har klare paralleller til sosialdarwinismen, der boerne var klassifisert som et folkeslag rangert over afrikanerne i utviklingsrekken. Bridge beskriver de afrikanske opprørsstammene som "savage tribes".³⁴

Eurosentriske holdninger var likevel ikke gjeldende for samtlige britiske historikere, og holdningene var heller ikke noe typisk for britisk historieskriving alene. En som gikk mot de eurosentriske holdningene på denne tiden var den britiske økonomen og journalisten John A. Hobson. Hobson påpeker det rådende eurosentriske synet i artikkelen *The Scientific Basis of Imperialism* fra 1902:

The Englishman believes he is a more excellent type than any other man; he believes that he is better able to assimilate any special virtues others may have; he believes that this character gives him a right to rule which no other can possess.³⁵

Hobsons synspunkt illustrerer at det ikke fantes et entydig bilde på den nye imperialismen i samtiden, perspektivet på imperialismen ble altså problematisert på en tid da den var på høyden. I boken *Imperialism, A Study* argumenterer Hobson for at imperialismen var unødvendig og umoralsk. Han hevdet at imperialismen var et resultat av de britiske samfunnsforholdene. Hobson tok utgangspunkt i Karl Marx' tanke om imperialisme som det høyeste utviklingstrinnet innenfor kapitalismen. Ifølge Hobson førte kapitalismen til at en liten overklasse kretet til seg mesteparten av inntektene. Dette førte til at de fleste fikk mindre å kjøpe for, noe som betydde at det var lite lønnsomt å satse på produksjon av forbruksvarer i hjemlandet.³⁶ Man ønsket ikke underforbruk i moderlandet, derfor ble løsningen å investere i kolonier. Dersom man regnet sammen alle utgiftene til imperialismen, var den i det store og hele ikke lønnsom mente Hobson. Systemet var drevet av dem som tjente mest, mens kostnadene ble dekket av vanlige folk gjennom skattelegging.³⁷

Hobson forklarer altså imperialismen med økonomiske motiv, det som innen britisk historieskriving kalles "metropolitan approach".³⁸ Han mente at delingen av Afrika var planlagt av investorer og kyniske politikere som heller investerte i oversjøiske områder, enn å bruke kapitalen på høyere lønnsutbetalinger. Industrialiseringen førte til overproduksjon, og dette overskuddet ble blant annet solgt i Afrika.

Hobson tar også opp sosialdarwinismen som en forklaringsfaktor for imperialismen. Han skriver at biologer hevdet at det alltid hadde vært slik at sterkere raser overlevde på bekostning

³⁴ Bridge, 1914: 299

³⁵ Hobson, 1902a: II

³⁶ Hobson, 1902b: kapittel IV

³⁷ Eriksen, 2010: 212

³⁸ Johnson, 2003: 41

av andre raser. Slik var naturen, og slik burde det fortsette. Han nevner også den utbredte tanken om at britene stod overfor en plikt til å sivilisere andre deler av verden. Det ble hevdet at siviliseringsarbeidet var en kristen plikt og rett, men at Hobson ikke støttet synspunktet er tydelig: "That the power to do anything constitutes a right and even a duty to do it, is perhaps the commonest, the most "natural," of temperamental fallacies".³⁹

Den engelske statsviteren Ernest Barker fordømmer også sosialdarwinismen i sin bok *Ideas and Ideals of the British Empire* fra 1944. Han skriver at "de første oppdagerne" ikke var bevisst hva de holdt på med, og at de bare var bevisst egne interesser.⁴⁰ Barker belyser også hvilken betydning ordet "Empire" hadde for briter. Han hevder at ordbokens definisjon av begrepet er en upersonlig analyse, og at ordet innebærer så mye mer enn det: "It is one of those magical and emotional words which stir the blood".⁴¹ Barkers beskrivelse av begrepets effekt indikerer at eurosentriske holdninger også var gjeldende på 1940-tallet. Det var først på 1960-tallet med det som skulle bli kalt afrikanistkolen, at det afrikanske perspektivet begynte å bli et interessefelt.

Afrikanistkolen

Etter at avkoloniseringen av Afrika skjøt fart etter andre verdenskrig, vokste det frem en økt interesse for afrikansk historie og akademikere inntok feltet. Den første professorstillingen i afrikansk historie ble opprettet i Frankrike i 1960, og forskerne ble nå i økende grad opptatt av det afrikanske perspektivet. Europeerne og kolonitiden ble nærmest kuttet ut i de nye studiene, og fokuset ble rettet mot indre forhold i Afrika. De "første afrikanistenes" mål var å påvise at Afrika hadde en egen historie, og at dette kunne konstateres dersom de samme fenomenene fantes i Afrika og Europa. En rekke sammenligninger mellom Europa og Afrika ble derfor foretatt.

Roland Oliver og John Fage er historikere som stod sentralt innen afrikanske studier, og begge mottok The Distinguished Africanist Award for sine bidrag til afrikanske studier. I løpet av 1970- og 1980-tallet skrev Oliver og Fage *the Cambridge History of East Africa* hvor de anerkjente en lang og rik afrikansk historie. Mange unge afrikanske studenter var begeistret over å bli introdusert for sin historie gjennom dette verket. Oliver var aktiv i arbeidet med å institusjonalisere afrikanske studier, og Fage var en av grunnleggerne av disse studiene.⁴² I 1961

³⁹ Hobson, 1902a: I

⁴⁰ Barker, 1944: 29

⁴¹ Barker, 1944: 4

⁴² African Studies Association of the UK, 2012

skrev forfatterne *A short history of Africa*, en historie om det før-koloniale Afrika presentert fra et afrikansk perspektiv. Målet med denne boken var å gi en helhetlig fremstilling av afrikansk historie, da den fra før bare var studert i deler. Verket har blitt revidert flere ganger, og i den sjette utgaven fra 1988 peker forfatterne på at afrikaforskningen har utviklet seg siden 1961. I lys av ny litteratur hevder Oliver og Fage derfor at de selv har blitt mer radikale.⁴³

En forskningsmodell som kan plasseres innenfor den afrikanistiske skolen, er det britisk historieskriving kaller "periferi-modellen". Historikere innen denne tradisjonen har kritisert at vekten bare har blitt lagt på sentrum, det vil si forestillingen om at imperialismen bare var regulert fra Storbritannia. Innen denne tilnærmingen mente en at det var administrasjon, statskontor og militære styrker stasjonert i koloniene som også utøvet innflytelse. Enkeltindivider i periferien var også uten tvil en del av ekspansjonen av britisk kontroll i Afrika. Cecil Rhodes bedrifter dannet diamantgruver i Kappkolonien på 1870-tallet, og annekterte et stort område som Rhodes kalte Rhodesia (dagens Zimbabwe) i søken etter mineraler.⁴⁴

Robert Johnson skriver at tilhengerne av periferi-modellen Ronald Robinson og John Gallagher, i 1961 argumenterte for at det var den britiske invasjonen av Egypt i 1882 som hadde utløst kappløpet om Afrika. Invasjonen ble forklart med et ønske om å beskytte handelsruter og britiske strategiske interesser. Tilhengerne mente at den strategiske rollen i verden ble viktigere enn de økonomiske fordelene i løpet av den imperialistiske perioden.⁴⁵ Roger Lewis hevder at Robinson og Gallagher revolusjonerte historieskrivingen om britisk imperialisme fordi de fremhevet verdiene av britisk frihandel før 1880-tallet. De mente at kappløpet om Afrika hadde ført til et globalt rike kjennetegnet av avhengighet og innflytelse, og at dette markerte inngangen til en kapitalistisk verdensøkonomi. Slik angrep Robinson og Gallagher det tradisjonelle synet om at forklaringene til britisk ekspansjon lå i metropolen.⁴⁶

Etter hvert ble afrikanistiskolen kritisert, blant annet på grunn av at de stadig sammenlignet afrikansk historie med europeisk historie. Professor i afrikansk historie, Finn Fuglestad, mente blant annet at afrikanistene gikk i fellen han har kalt "The Trevor-Roper Trap". I dette lå det at afrikanistiskolen la grunnlaget på Europas premisser. Han hevdet at ved å ta utgangspunkt i den

⁴³ Oliver & Fage, 1988: innledning

⁴⁴ Johnson, 2003: 42

⁴⁵ Johnson, 2003: 41

⁴⁶ Johnson, 2003: 46

historiske utviklingen i Europa, betydde dette at europeisk historie la rammene for hva som ble oppfattet som historie.⁴⁷

Radikalistene

Ved midten av 1960-tallet ble det utviklet en ny retning innen afrikaforskningen, under ulike betegnelser: "underutviklingsstudier", "avhengighetsstudier", "ny-marxistiske u-landsstudier og "imperialismestudier". Jeg velger å bruke samlebenevnelsen "radikalister", da det er snakk om en radikal opposisjon mot den etablerte vestlige u-landsforskningen.⁴⁸

Mens afrikanistene var mest opptatt av indre forhold, vektla radikalistene Vestens innblanding i Afrika. En av radikalistene var historikeren Walter Rodney, og tittelen på verket hans *How Europe Underdeveloped Africa* illustrerer hvordan han klandrer Europa for Afrikas underutvikling. Senere i boken nevner Rodney at kolonimaktene blant annet bygde jernbaner, skoler og sykehus i Afrika, men ikke i stor skala. I løpet av de tre første tiårene av kolonismen ble nesten ingenting gjort for å tilføre afrikanerne tjenester.⁴⁹ Radikalistene hevdet at Europa, kapitalismen og imperialismen førte til en underutvikling i Afrika, mens det førte til utvikling i Vesten. Den radikale retningen argumenterte for at bytteforholdet mellom Europa og Afrika var ujevnt, noe som hindret afrikanske muligheter og utvikling. Tilhengerne av denne retningen mente at kolonistyre var preget av undertrykkelse og utbytting. Tidligere historikere hadde vektlagt både politikk og økonomi, mens radikalistene var mest opptatt av økonomi.

Allerede i starten av *How Europe Underdeveloped Africa* argumenterer Rodney for at kapitalismen hindrer Afrikas utvikling:

Hopefully, the facts and interpretation that follow will make a small contribution towards reinforcing the conclusion that African development is possible only on the basis of a radical break with the international capitalist system, which has been the principal agency of underdevelopment of Africa over the last five centuries.⁵⁰

Afrikas rolle som råvareleverandør, innføringen av pengeøkonomi og tvangsarbeid ble av radikalistene fremmet som negative aspekt ved den økonomiske vinklingen. De radikale historikerne ropte på ingen måte hurra for avkoloniseringen, denne mente de var falsk. Rodney skriver at europeernes eierskap fremdeles var reelt etter avkoloniseringen, selv om de utenlandske maktens hærer og flagg var fjernet. Han hevder at så lenge utlendinger eide land, gruver, fabrikker, banker, aviser med mer, ville dette føre til at Afrikas velstand falt i

⁴⁷ Fuglestad refert i Hansen, 1995: 179

⁴⁸ Simensen, 1977: 365

⁴⁹ Rodney, 1973: 321

⁵⁰ Rodney, 1973: 2

utenlandske hender. Rodney mente at utenlandsk investering ville føre til at naturressursene og arbeidskraften til Afrika ikke ville bli av økonomisk verdi for det afrikanske kontinentet.⁵¹ Avkoloniseringen ble tolket som taktisk manipulasjon, da den skjulte den fortsatte dominansen gjennom avhengige afrikanske ledere.⁵² Slik radikalistene så det, var Afrika fortsatt avhengig av koloniherrne etter avkoloniseringen, og de anså det afrikanske byråkratiske ledersjiktet som korrump.

Det må presiseres at det kan settes et skille mellom en "underutviklingsskole" og en "marxistisk skole" innen den radikale retningen. "Ujevnt bytteforhold" er et sentralt begrep for underutviklingsskolens utbyttingsteori, og som navnet antyder er utgangspunktet problemet med "underutvikling" og "avhengighet". Det afrikanske kontinentet leverte råvarer, og fikk ikke en tett forbindelse til den øvrige økonomien. Grunnen til dette var at den kapitalistiske verdensøkonomien hadde sentrum i Vesten, mens u-landene var periferier. Underutviklingsskolen mente at vestlig handel og kapitaleksport tok sikte på å en utsugning av overskudd gjennom "ujevne bytteforhold". Rodney støtter opp under dette: "The whole import/export relationship between Africa and its trading partners is one of unequal exchange and of exploitation."⁵³ Den teknologiske utviklingen skjedde i sentrum, og ga Vesten enda flere utbyttingsmuligheter.

Den "marxistiske skole" er en videreutvikling av klassisk marxistisk imperialismeteorien. Teorien fikk innpass i den engelsk-språklige verden mot slutten av 1960-tallet, blant annet gjennom tidsskriftet *New Left Review*. Fornyelsen av den marxistiske imperialismeteorien var en reaksjon på underutviklingsskolen. Den marxistiske imperialismeteorien hevder at produksjons- og klasseforholdene bestemmer internasjonale utbyttings- og dominansforhold. Underutviklingsskolen skilte seg fra marxistisk tradisjon ved at den vektla forholdet mellom nasjoner, ikke klasser. Et annet skille er at underutviklingsskolen var opptatt av bytteforhold, ikke av produksjonsforhold.⁵⁴ Den marxistiske skole og underutviklingsskolen deler imidlertid det samme synet på de viktigste kjennetegnene ved forholdet mellom Vesten og u-landene: underutvikling, ujevn vekst og ujevnt bytte.⁵⁵

Etter hvert ble også radikalistene kritisert, først og fremst for bare å vektlegge europeernes negative påvirkning på Afrika. De glemte Afrikas historie før europeerne kom, og betoningen

⁵¹ Rodney, 1973: 38

⁵² Simensen, 1977: 369

⁵³ Rodney, 1977: 38

⁵⁴ Simensen, 1977: 368

⁵⁵ Simensen, 1977: 371

av europeerne som syndebukker for Afrikas underutvikling førte til at de overså indre forhold.⁵⁶ Annen kritikk har gått på den ensidige vektleggingen av økonomi hvor en utelot andre aspekter som religion, etnisitet, politikk, mentalitet og magi.⁵⁷ Radikalistene har også et problem med å akseptere at det foregikk samarbeid mellom europeere og afrikanere. I hele slavehandelsperioden frem til slutten av 1800-tallet var forholdet til europeerne basert på samarbeid og gjensidighet.⁵⁸ Walter Rodney utelater også dette i sin fremstilling, han vektlegger utelukkende Vestens negative påvirkning på Afrika.

Jarle Simensen mener at det var den samtidige virkeligheten som gjorde at den radikale retningen ble oppfattet å ikke holde mål. Nesten alle de framgangsrike landene i Asia var tidligere kolonier, og de mest vellykkede landene var de som hadde hatt den dypeste koloniseringen. Med disse faktorene til grunn ble det vanskelig å hevde at den kapitalistiske verdensøkonomien hadde hindret afrikansk utvikling.⁵⁹ Det ble nå ansett som nødvendig med en revisjon av de gamle afrikastudiene.

Revisjonistene

Tidligere historikere hadde blant annet vektlagt statsdannelser, kriger og politikk når de studerte imperialismen i Afrika. Revisjonistene hadde flere interesser innenfor afrikansk historie, som kvinnenens plass, klima, religion og familie. At et større interessefelt meldte seg kan en se gjennom titler på historiske verk: *Art and Religion in Africa*⁶⁰, *South Africa Women in Culture, Business and Travel*⁶¹ og *Impact of Climate Change on Drylands: With a Focus on West Africa*.⁶² Revisjonistene prøvde ikke å sammenligne Afrika og Europa, og de så kontinentet fra flere perspektiv. Med nye interesser reviderte de nye forskerne den gamle afrikahistorien, derfor kaller flere historikere disse forskerne for revisjonister.⁶³

Revisjonistene var ikke opptatt av hvem som hadde skylden for Afrikas tilstand, men heller hvorfor Afrika hadde blitt slik. Historikeren Lloyd Timberlake legger i sin bok *Afrika i krise* vekt på at den dårlige jorden i Afrika skaper problemer. Han anklager både afrikanere og europeerne for ikke å ta hensyn til jordsmonnet. Timberlake hevder at representantene for kolonimaktene ikke var villig til å lære om jordbruk, og afrikanske regjeringer var generelt lite

⁵⁶ Hansen, 1995: 180

⁵⁷ Hansen, 1995: 181

⁵⁸ Simensen, 1977: 385

⁵⁹ Simensen, 2009: 437

⁶⁰ Hackett, 1998

⁶¹ World Trade Press, 2010

⁶² Dietz, Ruben & Verhagen, 2004

⁶³ Hansen, 1995: 182

opptatt av landbruket. Feil jordbruksdrift ble videreført av den afrikanske politikken, rådgivere fra nord og kommersielle selskaper.⁶⁴ Radikalistene mente at en ikke kunne finne svaret bare ved å belyse europeernes inntreden, derfor så de på både ytre og indre årsaker til Afrikas utvikling. Kontinuitet mellom før-kolonial tid og kolonitid ble belyst, og revisjonistene viser ofte til den før-koloniale tiden for å forklare tilstander i dagens Afrika.⁶⁵

Tore Linnè Eriksen skriver i *Globalhistorie 1750-1900* at de historiske studiene av imperialismen i dagens historieskriving vektlegger de rasistiske, nasjonalistiske og kultursjåvinistiske strømningene som hadde rotfeste i siste halvpart av 1800-tallet.⁶⁶ Det kan imidlertid se ut som denne påstanden er noe for generalisert, da en i nyere tid i større grad belyser både de positive og negative sidene ved imperialismen. Simensen mener at den alminnelige oppfatningen av imperialismen som utelukkende negativ for koloniene bør nyanseres: "Det bør være mulig å kombinere et engasjement mot fremmedstyre og undertrykking med en faglig analyse og behandle kolonistyre som ethvert annet historisk tema. Gjør vi det, finner vi både utvikling og underutvikling, både samarbeid og motstand", hevder Simensen i et intervju med det populærvitenskapelige forskningsmagasinet *Apollon*. Han peker blant annet på industrialisering som et positivt bidrag fra kolonimaktene til flere av de tidligere koloniserte områdene.⁶⁷

I våre dager er mange historikere preget av postmoderne tendenser, og Simensen hevder at dette ikke er et fenomen bare blant europeiske historikere. Postmodernismen vektlegger særlig interaksjon og kulturelle forhold.⁶⁸ Dette perspektivet er også opptatt av språkbruk og begrephistorie som postmodernismens tilhengere mener avgjør folks virkelighetsoppfatning, og hvordan historikere konstruerer sine fremstillinger. Et første grep blir da å dekonstruere slike begreper, først og fremst de overordnende begrepene som stat, nasjon og utvikling. De fleste perspektivene innenfor postmodernismen vektlegger mangfold, tvetydighet og åpenhet i den historiske utviklingen.⁶⁹ Norske historikere tilhører det samme internasjonale profesjonelle fellesskapet, og skiller seg derfor ikke ut fra de postmoderne strømningene. Simensen mener at en må spørre hvordan det var før dersom man hevder at kolonistyre skapte underutvikling i Afrika. Vi må altså ha en mening om hva som ville skjedd uten kolonistyre for å kunne vurdere

⁶⁴ Timberlake, 1987: 72-103

⁶⁵ Hansen, 1995: 181

⁶⁶ Eriksen, 2010: 214

⁶⁷ Nickelsen, 2000

⁶⁸ Viser til e-post fra Jarle Simensen 05.11.2012

⁶⁹ Simensen, 2011: 438

dets utvikling.⁷⁰ Jeg må også nevne at det finnes flere tendenser innen revisjonismen, blant annet representert av historikeren Niall Ferguson. Ferguson er en revisjonist av en annen type enn de mer postmodernistisk inspirerte, og har blant annet spesialisert seg i britisk og amerikansk imperialistisk historie.⁷¹

Historieskrivingen om Afrika har gjennomgått det jeg vil kalle en radikal endring fra 1900-tallet til i dag. Forfatterne gikk fra å rettferdiggjøre europeernes eksistens i Afrika fra tidlig på 1900-tallet, til sterk kritikk på 1970-tallet. Kolonihistorikerne vektla europeernes lederskap som starten på utviklingen i Afrika, mens den såkalte afrikanistkolen fra 1950-tallet hadde et kritisk, men også et nyansert syn på kolonistyre. Med radikalistene på 1970-tallet kom oppfatningen om at kolonistyre førte til en underutvikling i Afrika fordi Afrika ble innlemmet i den kapitalistiske verdensøkonomien. I nyere tid har flere historikere vært opptatt av både de negative og positive sidene ved imperialismen.

Det er naturlig å spørre hva som gjør at ulike retninger oppstår, etter å ha behandlet de ulike trendene innen afrikaforskningen. Ifølge Thomas Kuhns teori om paradigmeskifter, skjer en overgang fra et paradigme til et annet gjennom kriser i vitenskapen. Den nye vitenskapelige tradisjonen vinner frem, og fortrenger den gamle. Retningen skaper videre sitt eget forskningsfelleskap, publikasjoner og organisasjoner. Når et nytt paradigme oppstår, skjer det en vitenskapelig revolusjon.⁷²

Jeg vil blant annet undersøke om det har vært en lignende utvikling i britiske og norske lærebøkers fremstilling av den nye imperialismen. Jeg må ta høyde for at det sannsynligvis ikke vil være en synkron utvikling, da lærebøker gjerne er preget av en utviklingstregghet i forhold til historieforskningen. Det er sannsynlig at lærebøkene vil ha et etterslep på rundt ti år, og noen lærebokforskere vil påstå at utviklingstreggheten er enda større.⁷³ Det må også understrekes at det ikke bare er historieforskere som preger fremstillingen i lærebøker. Lærebøkene blir også farget av de samfunnsmessige og skolepolitiske forholdene for øvrig.

⁷⁰ Nickelsen, 2000

⁷¹ Ferguson har blant annet skrevet *Empire: The Rise and Fall of the British World Order and the Lessons for Global Power*, (2003), *The War of the World: Twentieth-century Conflict and the Descent of the West*, (2006) og *The Great Degeneration: How Institutions Decay and Economies Die*, (2013). Harvard University Department of History, 2014

⁷²Kuhn referert i Simensen, 1977: 394

⁷³ Kristoffersen, 2009: 11

Samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst

Alle samfunn har et kollektivt minne, altså erfaringer som skaper en følelse av identitet. Kollektivt minne fungerer som det personlige minnet: Aktuelle prioriteringer får oss til å vektlegge noen deler av fortiden, og til å ekskludere andre. Spesielt i det politiske livet er minnet høyst selektivt, og av og til stemmer ikke minnet med det som faktisk har skjedd.⁷⁴ Staten kan slik være med på å påvirke hvilke minner som skal være gjeldende i samtiden. Historikeren Maurice Halbwachs så på minne som noe valgt, og mente at samtidens vilje påvirker fortiden: Vi velger hvem vi vil være gjennom å velge hvem vi har vært. Disse valgene vil alltid være preget og formet av omgivelsene.⁷⁵ Med tanke på den store betydningen kollektivt minne har i samfunnet, blir det relevant å undersøke hvilke kollektive minner som har vært rådende til ulike tider i Norge og Storbritannia. Lærebøker kan som nevnt tidligere gi uttrykk for et samfunns offisielle tanker, verdier og holdninger, således kan lærebokstudier si noe om et samfunns kollektive minner.

Læreplaner er også produkt av sin tid, med de tankene som var rådende til ulike tider. Et av kravene til lærebøkene er at de skal være gode hjelpemidler til å nå målene formulert i læreplanen.⁷⁶ Av denne grunn er det høy sannsynlighet for at bøkene er preget av læreplanen. En læreboktekst kan være påvirket av forfatterens holdninger og verdier, men bak disse har også samfunnet formet forfatteren.⁷⁷ Med disse antakelsene til grunn vil jeg også studere lærebøkene i lys av de ulike læreplanene.

Tidligere lærebokforskning

Skolebokforskning har ikke fått særlig stor oppmerksomhet i forskningen siden man startet å produsere lærebøker, men man kan se en viss endring de senere tiårene. Blant norske bidrag kan man for eksempel nevne Svein Lorentzens undersøkelse av norske skolebøker som nasjonsbyggere og Kjetil Børhaug og Jonas Christophersens undersøkelse av samfunnsfagbøker.⁷⁸ I 2001 hevdet William Mardsen at det ikke fantes noen omfattende britiske lærebokundersøkelser⁷⁹, og at lærebokanalyse har fått lavere prioritet i Storbritannia enn i Europa og Nord-Amerika. Mardsen skriver at: "Attitudes in educational circles in this country towards textbooks have been more negative than in many other nations, to the extent

⁷⁴ Tosh, 2010: 2

⁷⁵ Halbwachs sitert i Brandal, 2008: 516

⁷⁶ Johnsen, 1999: 8

⁷⁷ Johnsen, 1999: 12

⁷⁸ Lorentzen, 2005 og Børhaug & Christophersen, 2012

⁷⁹ Mardsen, 2001: 2

that an anti-textbook ethos can fairly be postulated."⁸⁰ Ifølge Mardsen kan en av forklaringene være den progressive bølgen på begynnelsen av 1900-tallet, inspirert av de idealistiske ideene fra romantikken.⁸¹ Den progressive pedagogikken var på flere måter en motbevegelse til "den gamle skole" som var lærersentrert og fagsentrert med passivt mottakende elever. Den progressive skolen skulle på den annen side være barnesentrert, interessedentrert og aktivitetspreget.⁸²

I Norge tok Foreningen Norden opp arbeidet med lærebokundersøkelser. Foreningen ble grunnlagt for å styrke de økonomiske båndene mellom de nordiske landene, samt å fremme felles nordisk kultur, samfunn og historieforståelse. Historikere vurderte lærebøkernes dekning av stridsspørsmål i nordisk historie. Nordiske forskere kom frem til kriterier for lærebokforskning, og disse ble forbilder for senere lærebokanalyser. Selv om skolebokanalysene etter første verdenskrig hadde som mål å fjerne mellomfolkelige konflikter, var flere av tiltakene sterkt preget av nasjonalisme.⁸³

Etter andre verdenskrig ble lærebokanalysene gjenopptatt. Vesttyske pedagoger og vitenskapsmenn fra de tre vestlige okkupasjonsmaktene i Tyskland inngikk et samarbeid. Hensikten var å revidere de gamle lærebøkene, men tiltakene førte ikke til konkrete resultater, disse viste seg først da UNESCO kom ut med en håndbok i 1949. I 1951 ble Det internasjonale skolebokinstituttet grunnlagt i Braunschweig, ledet av grunnleggeren Georg Eckert. I 1975 tok instituttet navnet *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*.⁸⁴ Instituttet arbeider først og fremst med å avsløre fordommer og propaganda i lærebøker, og et av målene er å bedre internasjonal forståelse.⁸⁵

Metode

Trond Solhaug og Kjetil Børhaug skriver at man innen lærebokstudier hovedsakelig kan skille mellom analyse av faglig innhold og de didaktiske sidene.⁸⁶ Min analyse vil først og fremst rette seg mot det faglige innholdet. Jeg vil likevel ikke se helt bort fra de didaktiske sidene, da de er vevd inn i det faglige innholdet og er med på å prege fremstillingen.

⁸⁰ Mardsen, 2001: 55

⁸¹ Mardsen, 2001: 58

⁸² Solerød, 2005: 42-43

⁸³ Angvik, 1982: 369

⁸⁴ Angvik, 1982: 369

⁸⁵ Angvik, 1982: 370

⁸⁶ Solhaug & Børhaug, 2012: 166

Analyseform

Jeg vil foreta det Magne Angvik kaller en gruppeanalyse. Her studeres flere lærebøker, og det kan gjøres vertikalt eller horisontalt. Ved horisontale undersøkelser analyseres bøker fra samme tidsrom, mens vertikale analyser undersøker spesifikke tema over tid.⁸⁷ Min undersøkelse vil hovedsakelig være vertikal, men analysen vil også bestå av horisontale undersøkelser. Jeg vil sammenligne flere bøker innen hver tidsfase, men med tanke på omfanget av selve masterarbeidet vil det bli vanskelig å ta for seg samtlige lærebøker som har blitt produsert i det tidsrommet jeg vil undersøke. Dette innebærer at jeg vil gjennomføre en dybdeanalyse, fremfor en breddeanalyse. Jeg planlegger å undersøke to bøker fra hvert land per periode, det vil si 16 lærebøker. Det vil alltid finnes en risiko for at noen relevante tekster ikke blir tatt med i undersøkelsen, men det er imidlertid slik at et forholdsvis begrenset antall tekster utgjør hovedreferansepunktene.⁸⁸

Tidsfaser

Når en vet noe om et emne er det naturlig å stille en arbeidshypotese, en prøvende problemløsning. Denne blir senere konfrontert med kilder for å undersøke om den kan stå imot forsøk på avkreftelse. Vi har noe forhåndskunnskap om emnet som skal studeres, og på bakgrunn av dette kan vi lage noen hypoteser. Disse spørsmålene og tankene blir retningsgivende for hvilke opplysninger vi er ute etter i kildene.⁸⁹ Min forhåndsviten blir aktuell for valg av tidsfaser jeg deler undersøkelsen min inn i, på den måten er fasene i seg selv hypoteser. Jeg har forsøkt å ta hensyn til skolepolitiske og samfunnsmessige endringer i både Storbritannia og Norge, i tillegg til den historiografiske utviklingen. Det er interessant å undersøke om utviklingstrekkene følger denne periodiseringen Tidsinndelingen blir derfor som følger: 1920-1950, 1950-1960 og 1970-1990.

Kildemateriale

Magne Angvik skriver at lærebøker er enestående som studieobjekter når man leter etter kunnskap om formidling av faglig informasjon. I dette arbeidet er lærebøker primærkildene. I lærebokforskning blir læreverkene brukt som levninger. Alt overlevert materiale kommer fra en situasjon i fortiden, og alle rester kan brukes som levninger. Lærebøkene kan si noe om den samtiden de oppstod i. De kan for eksempel signalisere rådende tanker for sin tid.⁹⁰

⁸⁷Angvik, 1982: 370-371

⁸⁸Neumann, 2001: 54-55

⁸⁹Blom & Helle, 1997: 24

⁹⁰Kjeldstadli, 1999: 170-171

Utdanningssystemet i Storbritannia er todelt: I England, Wales og Nord-Irland er utdanningssystemet stort sett likt, mens Skottland har et ulikt system med egne lover og tradisjoner.⁹¹ I min undersøkelse vil bestå av lærebøker brukt i England, Wales og Nord-Irland. I Storbritannia har de enkelte skolene hatt stor frihet når det kommer til valg av lærebøker, dette gjør det vanskelig å finne verk en vet ble brukt av mange skoler. Mye hjelp hos forlag er det heller ikke å hente, da de av markedshensyn holder de fleste opplagstallene hemmelig. Noe viten om de britiske lærebøker finnes likevel, for eksempel nevner Cannadine, Keating & Sheldon (2011) i *The right kind of history: teaching the past in twentieth-century England* noen læreverk som ble hyppig brukt i den britiske skolen.⁹² Når det kommer til de norske lærebøkene, kan jeg støtte meg på Svein Lorentzens lærebokundersøkelse av norske lærebøker som nasjonsbyggere fra 2005. Lorentzen oppgir flere av bøkens opplagstall, og kan gjennom disse gi en indikasjon på hvor mye de ble brukt i skolen.⁹³

Metodiske innfallsvinkler

Når jeg skal studere de enkelte lærebøkene, vil jeg benytte en kvalitativ tilnærming. Det betyr at jeg er interessert i hvordan innholdet er lagt frem, i motsetning til en kvantitativ analyse hvor tekstmengde, antall navngitte personer og lignende er av interesse.⁹⁴ Jeg er opptatt av lærebøkens fremstilling og budskap, dermed er deres tolkninger og forklaringer av utvalgte historiske forhold sentralt for min analyse. I denne oppgaven er det historieskrivingen som er et studieobjekt, og oppgaven knyttes slik til en metahistorisk forskningstradisjon der det sentrale har vært historiens karakter.⁹⁵ Funnene mine vil ligge på tekstens semantiske nivå, og dette feltet krever en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative metoden springer ut fra den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, som også blir kalt læren om fortolkning av tekster. Både hermeneutikken og naturvitenskapene setter fenomener inn i sammenhenger. Tradisjonene skiller seg imidlertid ved at naturvitenskapen prøver å forklare fenomenene ved å måle dem, mens hermeneutisk metode søker "mening" gjennom å forstå.⁹⁶

Undersøkelsen vil også være komparativ. Å bruke sammenligninger til å forklare fenomener er en tradisjon i historiefaget. Sammenligninger kan primært ha to formål: De kan bidra til å beskrive fenomen og prosesser i tid og/eller rom, eller de kan hjelpe med å problematisere det

⁹¹ Thune et al., 2012

⁹² Cannadine, Keating & Sheldon, 2011

⁹³ Lorentzen, 2005

⁹⁴ Se for eksempel: Tjora, 2012:18 eller Gran, 2012: 33 og 36-37

⁹⁵ Heidret, Ryymin & Skålevåg, 2013: 18

⁹⁶ Alnes, 2011

vi ser og stille spørsmål til fortiden gjennom en heuristisk funksjon.⁹⁷ Jeg vil benytte meg av komparasjon til begge disse formålene. Når det kommer til å beskrive prosesser og fenomen i tid og rom, er jeg for eksempel opptatt av å finne likheter og ulikheter mellom lærebøker fra begge land og fra ulike tidsfaser, og blant annet forstå hvordan rasetenkningen har endret seg. Jeg vil også under hele prosessen stille spørsmål og problematisere funn.

Min undersøkelse vil først og fremst ha en diskursanalytisk tilnærming, hvor jeg vil søke å forstå hvilken mening som etableres i teksten. Jeg er opptatt av å studere tekstene for å kunne si noe om den konteksten de har blitt til i. Diskursanalyse har som hensikt å undersøke menneskeskapt kommunikative fenomener som skapes i ulike sosiale sammenhenger. Den søker i tillegg å forstå hvordan disse er manifestert sosialt gjennom vaner og bruksmåter, som er så etablerte at de oppfattes som naturlige. Et overordnet prinsipp er å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet. Diskursanalysen leter altså etter meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå, satt i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå. Grunntanken er at tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig.⁹⁸ Statsviteren Iver Neumann skriver: ”For diskursanalytikeren er utsagn den grunnleggende analyseenheten, og poenget er å gå fra utsagn til kontekst, for slik å kunne si noe om den sosiale situasjonen som utsagnet er en av mange bærere av.”⁹⁹ Det er forholdet mellom meningsuttrykkets *form* og hvilken *funksjon* det har i den aktuelle sammenhengen, diskursanalysen studerer. Diskursanalysens hovedpoeng er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening skapes. Analysen studerer hovedsakelig språket, da språkets oppgave primært er å skape mening.¹⁰⁰

Det finnes flere innganger til diskursanalyse, og i min analyse vil jeg hovedsakelig benytte meg av to av disse. Den første kalles multimodal diskursanalyse. Tekster er multimodale, det vil si at ulike ressurser for meningsskaping virker sammen i en helhetlig ytring. Språket i lærebøkene samvirker med andre former for semiotiske uttrykk. For eksempel kan mening bli skapt gjennom sterke bilder, eller ved hjelp av kart. På denne måten oppfatter mottakeren det som blir kommunisert gjennom et samspill av verbale og ikke-verbale uttrykksformer.¹⁰¹ Det har derfor i enkelte tilfeller også vist seg relevant å undersøke flere aspekter ved lærebøkene enn bare tekst, slik som oppgaver, bilder, illustrasjoner og lignende. Den andre tilnærmingen kalles

⁹⁷ Andresen, Skålevåg, Ryymin & Rosland, 2012: 96-97

⁹⁸ Hitching, Nilsen & Veum, 2011: 11

⁹⁹ Neumann, 2001: forord

¹⁰⁰ Neumann, 2001: 38

¹⁰¹ Hitching et al., 2011: 43

diakron diskursanalyse, og denne analysen gjennomføres i et historisk eller diakront perspektiv.¹⁰² Dette innebærer at en tar utgangspunkt i tekster fra ulike tidspunkt i historien, hvor grunntanken er at tekstlige mønster og tankemønster er påvirket av historiske og sosiale vilkår. Alle tekster er et resultat av en lengre historisk prosess, og alle ytringer bærer med seg spor av stemmer som kan knyttes tilbake til andre tidligere ytringer om samme tema. Eksempler på dette kan være overføring av ord og uttrykksmåter, verdier, tenkemåter, kunnskap eller tematikk. I overføringsprosessen skjer det en rekontekstualisering av et tekstlig aspekt. Den overførte meningen er ikke fast, fordi det overførte samtidig blir omformet i prosessen. For eksempel kan en lærebok ta for seg en politisk tale og sette en av ytringene i talen, som ikke var politikerens hovedpoeng, som overskrift. Læreboken løfter da talen ut av sin kontekst (den politiske talen), og setter den inn i en ny kontekst (læreboken). I rekontekstualiseringsprosessen blir ytringen gitt ny mening i den nye sammenhengen. Som nevnt vil min analyse hovedsakelig basere seg på en vertikal eller diakron analyse. Ved hjelp av denne tilnærmingen, vil jeg undersøke hvordan tekstuelle mønster innen en type tekstkultur, i mitt tilfelle lærebokkulturen, har endret seg over tid.¹⁰³

Det er spesielt fire aspekt ved lærebøkene jeg ønsker å undersøke nærmere: det narrative grepet, bruken av metaforer, begrepsbruken og konstruksjonen av grupper. For å forstå hvilket hovedbudskap en tekst forsøker å formidle, kan det være fruktbart å studere det narrative grepet. Ved å for eksempel merke seg hvordan en tekst er bygd opp gjennom dens åpning og avslutning, har en mulighet til å avdekke hovedplottet og det som blir det sentrale budskapet i teksten. Jeg vil også være på jakt etter tekstenes "grunnfortellinger", fortellinger som deles av flere tekster. Ifølge Heiret, Ryymin og Skålevåg er grunnfortellinger gjentatte fortellingsmønstre som kan prefigurere konkrete, mer avgrensede historier og gi dem struktur, mening og legitimitet. Gjennom å lete etter delte sentrale fortellingselementer, kan disse narrative rammene identifiseres.¹⁰⁴ Det er også interessant å undersøke hvem tekstene forteller om, i mitt tilfelle om lærebøkene presenterer en fortelling om kolonistene eller de koloniserte. Jeg vil samtidig belyse hvordan begrepers mening har betydning for diskursanalyser, da de i seg selv er et historisk produkt som endres etter hvert som tiden går.¹⁰⁵ Historikeren Joan Scott skriver: "Those who would codify the meanings of words fight a losing battle, for words, like the ideas and things they are meant to signify, have a history."¹⁰⁶ Etter hvert som tiden går oppstår det

¹⁰² Hitching et al., 2011: 82

¹⁰³ Hitching et al., 2011: 81-85

¹⁰⁴ Heiret, Ryymin og Skålevåg, 2013: 25

¹⁰⁵ Andresen et al., 2012: 77-78

¹⁰⁶ Scott sitert i Rosland, 2008: 171

nye tankesystemer, og disse legger nye meninger i begrepet. Begreper skifter altså meningsinnhold og funksjon med kontekst.¹⁰⁷

Begreper kan også brukes metaforisk, og disse kan avspeile mening i en tekst. Når man leter etter metaforer forsøker man å identifisere en serie fenomener som refererer til hverandre i en tekst. Referansene er metaforiske, det betyr at en snakker om et fenomen som om det var et annet, dette gjennom begreper som er forbundet med fenomenet. Å omtale Norge som "Mor Norge", er å binde fenomenet nasjon til fenomenet familie. Det man gjør er å overføre assosiasjonene med "mor" (omsorg, oppfostring med mer) til nasjonen. Ved å velge et sett med metaforer for å snakke om et sett med fenomener, fremstilles fenomenet på en bestemt måte.¹⁰⁸ Poenget med å studere metaforer er å undersøke hvordan de er med på å forme fortellingen teksten presenterer. Et sett med metaforer styrer narrativet i en bestemt retning, og blokkerer slik for andre mulige narrativer.¹⁰⁹

Den nye imperialismen var en type utenrikspolitikk, og når man skal i gang med å undersøke et politisk tema er det av betydning å undersøke konstruksjonen av grupper. Sett fra et diskursanalytisk perspektiv er identitet politikk. Spørsmål rundt identitet har blitt knyttet til materielle interesser, nasjonale interesser eller til de dominerende sitt behov for å hevde seg over de styrte. Spørsmål om identitet er dermed noe som kan påvirkes av aktører for å fremme egne interesser. Identitet eksisterer slik ikke i kraft av seg selv, men blir konstruert. Konstruerer du andre grupper, konstruerer du samtidig deg selv. Sentrale aspekt ved en analyse av et politisk tema, er derfor å undersøke hvilken rolle identiteter spiller i å definere samhandlingsmønstre.¹¹⁰ Når jeg skal undersøke fremstillingen av imperialismen i Afrika, vil jeg derfor også diskutere spørsmålet om i hvilken grad og på hvilken måte Afrika er fremstilt som "den andre". Dette definerer igjen hva det vil si å være "britisk" (og eventuelt norsk), og hvordan forholdet mellom Afrika og Storbritannia betinges av gruppeidentitetene.

¹⁰⁷ Neumann, 2001: 177

¹⁰⁸ Neumann, 2001: 41

¹⁰⁹ Neumann, 2001: 46

¹¹⁰ Neumann, 2001: 124-125

Kapittel 2: "He who teaches the nation its history, captures its soul".¹¹¹

På 1920-tallet eksisterte det ikke en felles nasjonal læreplan i Norge, men det fantes imidlertid skolelover for allmueskolen. Den første for byene fra 1848 og den andre for skolene på landet fra 1860. Planene vektla faglig innhold, men kommunene hadde stor frihet da de for eksempel kunne velge om de ville følge læreplanen eller ikke.¹¹² Innholdet i historiefaget var preget av den gryende nasjonalismen i Norge. Fagets mål var å bygge Norge som nasjon, og dette ble kjernen fra de første skolelovene til tiden etter andre verdenskrig. Undervisningen skulle fremme elevenes kjærlighet til landet.¹¹³ I 1939 ble *Normalplanen av 1939* publisert. Det var fremdeles ulike planer for byene og landet, men nå var samtlige skoler bundet til å oppfylle et minstekrav i alle fag.¹¹⁴ Nasjonsbyggingsformålet var tonet ned i denne planen til å se Norge som en del av verden. Etter første verdenskrig var innholdet i historie dominert av politisk historie, med vekt på krig og konflikter. En av skolelovene som senere var med å danne utgangspunktet for *Normalplanen av 1939*, pliktet historiefaget til å undervise i internasjonalt fredsarbeid. Å nevne et undervisningstema i skoleloven var ikke vanlig, og må ses i sammenheng med første verdenskrig og Folkeforbundets fredsarbeid på denne tiden.¹¹⁵ Likevel ble Norge og norsk historie kjernen i historiefaget, noe en kan se utav *Normalplanen av 1939*: "[Elevene skal få] Noko kjennskap til dei viktigaste bolkanane av Norgessoga og dei bolkanane av heimsoga som har hatt mest å seia for folket vårt."¹¹⁶

De første norske lærebøkene i historie hadde gjerne form som forkortede versjoner av større historiske verk. Denne tradisjonen har blitt holdt i hevd frem til i våre dager, noe som betyr at strukturen i lærebøkene gjennomgående har vært kronologisk ordnet.¹¹⁷ Strukturen i mellomkrigslærebøkene forble uendret, med kronologi som ordnende prinsipp. Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen (1997) hevder at bøkene tematisk vektlegger politikk, makt og styring, men periodiseringen erstattet disposisjonen rundt kongerekene.

¹¹¹ Gardiner sitert i Ruhaven, 2002: 80

¹¹² Imsen, 2009: 217

¹¹³ Lund, 2011: 48

¹¹⁴ Imsen, 2009: 217

¹¹⁵ Lorentzen, 2005: 78

¹¹⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1947: 79

¹¹⁷ Johnsen, Lorentzen, Selander & Skyum-Nielsen, 1997: 112

Trenden er ganske lik for Storbritannias første lærebøker i historie: Kronologi dominerte som struktur og de mest populære temaene var nasjonens historie og politikk. Tematisk og strukturmessig forble bøkene uendret frem til etter andre verdenskrig.¹¹⁸

England begynte bearbeidelsene med den første nasjonale læreplanen så sent som i 1988, kalt *National Curriculum*. Før dette var det den såkalte Whig-tradisjonen som dominerte klasserommene i Storbritannia. Whig-tradisjonen hadde rotfeste gjennom siste del av 1800-tallet og første del av 1900-tallet, og vektla konstitusjon, parlament og demokrati.¹¹⁹ Whig-tolkningen dominerte lærebøkene siste del av 1800-tallet, hvor handel og forretninger ble fremelsket og Englands historie ble sett som middelklassens triumf som sikret frihet og reformer. Krigspersonligheter ble omtalt med respekt, og patriotisme og militarisme ble glorifisert. Utvidelse av imperiet og monarkiet var populære tema, mens emner som borgerkrigen og slavehandelen ble oversett.¹²⁰ På en tid preget av imperialistisk ekspansjon og internasjonal rivalisering, var det også essensielt å skape en felles nasjonal identitet, nasjonal lojalitet og nasjonal stolthet. For å få en nasjonal bevissthet ble kunnskap om egen nasjonal historie sett som det viktigste, og dette skulle skolene sørge for.¹²¹ De første retningslinjene fra departementet og det sentrale skolestyret kom i 1900, og disse foreslo at historie undervist til elever mellom ni og fjorten år skulle konsentrere seg fullt og helt om England. Det skulle være en kronologisk fremstilling fra oldtid til moderne tider, og tilsvarende en intellektuell progresjon fra å kjenne til sentrale fortellinger knyttet til Englands historie til å kunne analysere historiske hendelser. Målet var å utvikle individenes karakter, hvor historie skulle spille en stor rolle. Historien burde fortelle hvordan den britiske nasjonen ble til og hvordan moderlandet hadde grunnlagt datterland oversjøs. På den annen side sa forslagene også at historie burde handle om både krig og fred, menn og kvinner, vanlige folk og konger og dronninger. Historien burde også erkjenne at Englands største helter hadde sine svakheter.¹²²

I mellomkrigstiden fantes det hovedsakelig to sett med ideer om historiefagets innhold i Storbritannia. Ved siden av de nye ideene om å undervise i blant annet verdenshistorie, stod de tradisjonelle tankene om undervisning i kronologisk engelsk historie. Disse to tilnærmingene til historieundervisning stod i et spenningsforhold frem til utbruddet av andre verdenskrig.¹²³ I 1923 gransket Wandsworth Technical Institute ungdomsskolene, og det viste seg at de nye

¹¹⁸ Johnsen et al. 1997: 113

¹¹⁹ Tosh, 1991: 6

¹²⁰ MacKenzie, 1984: 176

¹²¹ Cannadine et al. 2011: 19

¹²² Cannadine et al. 2011: 23-25

¹²³ Cannadine et al., 2011: 73-75

ideene i stor grad bare forble ideer.¹²⁴ Europeisk historie før 1700 ble oversatt, den engelske historien startet med tudorene og få fikk undervisning i oldtiden og historien til Storbritannia. Konsentrasjonen lå på politisk, konstitusjonell og diplomatisk historie, og det ble gitt noe undervisning i sosialhistorie. Det later til at den eneste endringen som fant sted på 1930-tallet var at begrepet "Empire" ble erstattet med "Commonwealth".¹²⁵ I mellomkrigstiden kom også den progressive bølgen til England, som da hadde blitt en verdensomspennende pedagogikk. Den progressive pedagogikken satte barnet i sentrum, og hadde kjente tilhengere som John Dewey og Maria Montessori. Barn skulle ikke sitte i ro og bli overøst med fakta, men lære av egne erfaringer og aktivitet.¹²⁶ Året før den annen verdenskrig brøt ut gikk alle barn på barneskolen, men majoriteten forlot skolen i fjortenårsalderen uten eksamen. Lite var endret siden begynnelsen av 1900-tallet.¹²⁷

De norske lærebøkene som skal analyseres i dette kapitlet er O.I.K. Lødøens *Historie. Verdens- og norgeshistorie* fra 1933 og Jens Hæreid og Sverre S. Amundsens "*Vi ere en nasjon-*": *Norges- og verdenshistorie* fra 1946. Begge disse verkene er for den 7-årige skolen. Lærebøker for ungdomstrinnet eksisterte ikke på denne tiden, da ungdomsskolen ikke meldte sin ankomst før på begynnelsen av 1960-tallet. De britiske verkene jeg har valgt ut er R.B. Mowats *Makers of British History. Book III* fra 1926 og S. Reed Bretts *British History 1783-1936* fra 1942. Utvalget er gjort på bakgrunn av at bøkene har vært mye brukt i skolen, og at lærebokforfatterne har vært populære.¹²⁸ Ungdomsskolen ble etablert i Storbritannia tidlig på 1900-tallet, og begge de britiske verkene analysert i dette kapitlet er for ungdomsskolen.¹²⁹

O.I.K. Lødøen: *Historie. Verdens- og norgeshistorie*, (1933).

England og dets kolonier. I 1833 hadde engelskmennene forbudt slaveriet i sine kolonier og stanset utførelsen av negerlaver fra Afrika til Amerika. Men langs efter Nilen streifet det fremdeles om arabiske slavejegere. De overfalt de vergeløse negerbyene, lenket menn, kvinner og barn sammen i lange rekker, førte dem nordover til Egypten og solgte dem der. Først efter mange års forløp greide de engelske soldatene å stanse slavehandelen også langs efter Nilen. Engelske misjonærer og oppdagelsesreisende trengte samtidig lenger og lenger inn i Afrika ("Det mørke fastland"). Mest berømt blandt dem blev skottlenderen *Livingstone* [Livingstn] og waleseren *Stanley* [Stænli]. Nu er engelskmennene herrer over de afrikanske landene mellem Egypten og Kappbyen; de holder på å bygge en jernbane som skal gå fra Egypten like til Kapp. - Også i de andre fremmede verdensdelene har England mange kolonier, og de har en uhyre stor handel med dem. Når kolonienes egne folk er blitt oplyste nok, pleier England la dem få selvstyre. Og Englands krigsflåte er den sterkeste i verden; den har holdt vakt på alle verdenshav i 200 år. (M. S. 5, 177).¹³⁰

¹²⁴ Cannadine et al., 2011: 88

¹²⁵ MacKenzie, 1984: 188

¹²⁶ Cannadine et al., 2011: 79

¹²⁷ Cannadine et al., 2011: 97

¹²⁸ Lorentzen, 2005: 81-82 og 128-129 og Cannadine et al., 2011: 121-122

¹²⁹ Parliament of the United Kingdom, u.å.

¹³⁰ Lødøen, 1933: 168

Dette skriver O.I.K. Lørdøen om den nye imperialismen i *Historie. Verdens- og norges historie* fra 1933. Teksten tar for seg Storbritannias kolonier i Afrika, og dette er alt Lørdøen skriver om den nye imperialismen. De siste læreplanene før *Historie. Verdens- og norges historie* ble produsert, utkom i 1922 (landsfolkeskolen) og 1925 (byfolkeskolen). Som nevnt vektla planene norsk historie, og det gjør også *Historie. Verdens- og norges historie*. Verket har satt av flere sider til norges historie enn til verdenshistorie, men ikke mer enn omtrent 30 sider. Det er veldig mange tema som blir behandlet i *Historie. Verdens- og norges historie*, og de fleste emnene har derfor fått en kort gjennomgang over få sider. Det er ikke noe unntak for temaet den nye imperialismen, som vi kan se av den korte fremstillingen over.

Utdraget både åpner og avslutter fortellingen med engelskmennene, og det er tydelig at dette er en fortelling om britene, kolonistene. Teksten innleder med å fremheve britenes kamp mot slaveriet i Afrika, og den avslutter positivt ved å berette om britenes storhet på havet. Storbritannia er tekstens handlende subjekt, og således hovedaktøren. Fortellingsgrepet preger meningen i teksten, dette fordi det skaper et positivt inntrykk av Storbritannia og britene. Afrikas problem kobles til de arabiske slavejegerne, og britene tillegges en heltestatus gjennom arbeidet med å befri Afrika fra slaveri.

Bruken av begrepet "neger" har en spesiell betydning i denne teksten. Begrepet blir brukt om Afrikas opprinnelige befolkning, og definisjonen av dette begrepet har endret seg over tid. Først definerte man "neger" etter "rasemessige trekk", for senere å definere etter hudfarge og geografisk opphav.¹³¹ I denne teksten blir ikke uttrykket brukt på en opplagt negativ måte. Det blir for eksempel ikke benyttet negativt ladde adjektiver for å beskrive subjektet "neger". Begrepet har likevel den funksjonen at det skiller ut en folkegruppe fra andre folkegrupper. Den konkrete effekten er at briter og "negrer" skilles. Begrepet har også en viktig meningsskapende effekt, fordi det gjør alle mørkhudede bosatt i Afrika til *en* gruppe. Teksten er svært generaliserende og sier lite om forskjeller innen for eksempel språk og kultur i Afrika. Bruken av begrepet fører altså med seg en bestemt forståelse, selv om det ikke er negativt ladet per definisjon.

Teksten inneholder også en meningsskapende metafor, dette gjennom å beskrive Afrika som "Det mørke fastland". "Det mørke fastland" er et uttrykk som stammer fra Henry Morton

¹³¹ Siden 1990-tallet har enkelte argumentert mot bruken av ordet, da de mener begrepet kan oppfattes støtende. Samtidig viser en undersøkelse utført av Impact i 2007, at 6 av 10 nordmenn oppfatter ordet som et nøytralt og beskrivende begrep på befolkningen i Afrika sør for Sahara. Språkrådet har uttalt at det er delte meninger om ordet. Gabrielsen, 2007.

Stanleys bok *Through the Dark Continent* fra 1878.¹³² Mørke er assosiert med noe dystert, stillestående og negativt, i motsetning til lyset som representerer utvikling og det positive. Denne metaforen kan bidra til at leserne får et dystert bilde av Afrika, og slik blir fortellingen styrt i den retning av at Afrika er et kontinent som trenger å bli "opplyst" for å kunne utvikle seg videre. Dette forsterker engelskmennenes rolle som helter, hvor de hjelper Afrika til utvikling gjennom bygging av jernbaner og arbeid mot slaveri. Det er tydelig at vi spesielt har med to grupper å gjøre gjennom beskrivelsene av "engelskmennene" og "negrene", og jeg vil derfor i det følgende beskrive hvordan konstruksjon av grupper preger fremstillingen i utdraget ovenfor.

I Løddøens utdrag er kolonistene og de koloniserte to hovedgrupper, og de arabiske slavejegerne er en gruppe som står i en mellomposisjon. Kolonistene er utelukkende beskrevet som engelskmenn. De er ikke beskrevet med positive adjektiver, men blir et sted i teksten referert til som "herrer". Samtidig blir flere av engelskmennenes bragder, som bekjempelse mot slaveri, trukket frem. Denne teksten har en positiv effekt i forhold til fremstillingen av gruppen. På den annen side nevnes de koloniserte som en gruppe. Teksten tillegger de koloniserte negative egenskaper gjennom beskrivelser som at de er vergeløse og uopplyste. I tillegg til kolonistene og de koloniserte, nevnes de arabiske slavejegerne også som en gruppe. Avvikling av slaveri trekkes frem som en god handling, og da er det å drive med slaveri en ond handling. Slik fremstår gruppen som noe negativt, men de fremstilles likevel som aktive i motsetning til "negrene". Gruppen har ikke fått en hovedposisjon i teksten, men den språklige effekten av at de nevnes, styrker bildet av engelskmennenes "opplysningsarbeid" i Afrika. Utdragets fremstilling av kolonistene, de koloniserte og de arabiske slavejegerne konstruerer et bilde av den ikke-vestlige verden i mellomkrigstiden. Her fremstår Vesten, med engelskmennene i spissen, som et sted med kunnskap og utvikling. På den annen side presenteres Afrika som et kontinent i krise som trenger engelskmennenes hjelp. "*Vi ere en nasjon-*": *Norges- og verdenshistorie* utkom omtrent 10 år etter *Historie. Verdens- og norgeshistorie*, og det blir interessant å undersøke hvilket bilde denne læreboken gir av den nye imperialismen.

Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen: "*Vi ere en nasjon-*": *Norges- og verdenshistorie*, (1946).

Lærebøkene til Jens Hæreid hadde innvirkning på historieundervisningen i den norske grunnskolen i over 60 år. Store deler av 1900-tallet var Sverre S. Amundsen en av Norges

¹³² Det mørke fastland, 2009

største fagbokforfattere for barn og unge, og etter forlagets ønske kom han inn i lærebokverket.¹³³ Hæreid og Amundsens *"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie* var sammen med Stokkes *Folket vårt gjennom tidene* den mest dominerende læreboken i etterkrigstiden.¹³⁴

Læreboken holder i hevd den tradisjonelle kronologiske strukturen hvor fortellingen går fra istid til sagatid, videre til union med Danmark, før siste del tar for seg 1814 via 1905, til 1945. *"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie* ble produsert etter at læreplanen *Normalplanen av 1939* utkom. Selv om man nå ikke overså verdenshistorien, var norsk historie mest vektlagt. Dette kan være grunnen til at norgeshistorie og verdenshistorie ikke er skrevet i sammenheng i *"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie*. De er imidlertid likevel plassert under de samme historiske periodene.

Det er satt av et eget avsnitt og egen overskrift til imperialismen i læreboken, og denne dekker litt over en side. Før jeg setter i gang med analysen av dette avsnittet, er det imidlertid også interessant å trekke frem hva boken skriver om Storbritannia før man kommer til fremstillingen av imperialismen. Storbritannia har fått en egen overskrift, og denne sender et signal om at det britiske samveldet er storslagent: "Det største av alle verdensriker".¹³⁵ Overskriften peker mot at Storbritannia har fått denne plassen i kraft av å være et stort imperium. Under overskriften følger en beskrivelse av imperiets størrelse, før det blir fortalt at Storbritannia avskaffet slaveri i flere av de indiske koloniene i 1833. Resten av teksten vektlegger hvilke råstoffer Storbritannia får fra hvilke kolonier. Åpningen av Suezkanalen i 1869 er det eneste som her kan knyttes til Afrika.¹³⁶

Det nye skolesystemet i Egypt hadde dannet en nasjonal egyptisk utdanningselite som var misfornøyde med innflytelsen utenfra, en misnøye som førte til opprør i Alexandria i 1882.¹³⁷ Disse spente forholdene nevnes i *"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie*. Det er imidlertid vanskelig å tolke hva teksten mener om situasjonen. Det står skrevet at engelskmennene kjøpte aksjer av den egyptiske visekongen og lånte ham penger, "(...) så landet ble avhengig av engelskmennene". "Egypt for egypterne," sa folket."¹³⁸ Avhengighet kan være både positivt og negativt, men at egypternes slagord nevnes gjør at leseren får inntrykk av at

¹³³ Johnsen, 2013

¹³⁴ Lorentzen, 2005: 128 og Stokke, 1940

¹³⁵ Hæreid & Amundsen 1946: 258

¹³⁶ Hæreid & Amundsen, 1946: 259-260

¹³⁷ Simensen, 2009: 200

¹³⁸ Hæreid & Amundsen, 1946: 260

egypterne er misfornøyde. Hva denne misnøyen bunner i, får vi ikke vite noe om. Det kommer videre frem at det ble oppløp i Alexandria, "og noen europeere ble drept".¹³⁹ Ifølge The National Archives mistet også flere egyptere livet under opptøyene i Alexandria september 1882.¹⁴⁰ Fremstillingen i læreboken avslutter med at veksten i den britiske økonomien har vært positiv for andre land gjennom statslån, blant annet Norge. Slik avslutter avsnittet på en måte som gjør at leseren sitter igjen med et positivt inntrykk av Storbritannia og det britiske imperiet.

Fremstillingen av imperialismen kommer omtrent 30 sider etter avsnittet om Storbritannia, og starter med å avklare imperialismebegrepet. Imperialismen forklares med at stormaktene var ute etter råvarer, og Afrika nevnes som spesielt viktig i denne sammenheng.¹⁴¹ Dette avsnittet trekker frem et negativt aspekt ved imperialismen gjennom å skrive at de innfødte måtte arbeide for en liten lønn. Dette nevnes i forbindelse med stormaktens bygging av jernbaner, havner og fabrikker.¹⁴² Likevel avslutter også dette avsnittet positivt, vi får for eksempel vite at verdenshandelen har blitt mangedoblet, og at "(...) pengemenn og banker tjente veldige summer".¹⁴³ Helt til slutt trekkes de store oppfinnelsene fra 1880-årene og begynnelsen av 1900-tallet frem. Siden dette er plassert under avsnittet om imperialismen, kan det skape et inntrykk av at oppfinnelsene ble mulige som følge av imperialismen.

Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie skriver helt klart en historie om stormaktene, og spesielt Storbritannia. Imperialismeavsnittet starter med å fortelle at imperialisme er storstatenes forsøk på å vinne verdensmakt, og resten av teksten vektlegger deres interesser. De koloniserte blir så vidt nevnt, og da er det i forbindelse med stormaktens affærer i koloniene. Fremstillingen avslutter med oppfinnelsene, og siden alle er oppfunnet av vestlige land eller kolonimakter, avslutter også narrativet med stormaktene. Hæreid og Amundsen omtaler kolonimaktene som "storstatene", "stormaktene" og "kolonimaktene", svært sjeldent blir de referert til ved navn. Av denne grunn er det tydelig at kolonimaktene utgjør en stor gruppe. På den annen side danner kolonienes befolkning en annen gruppe.

Hæreid og Amundsen beskriver heller ikke kolonimaktene med positive adjektiver, men ordet "hersker" blir flittig brukt. Sammen med det som står skrevet om Storbritannia tidligere i boken, forsterker dette det storslåtte inntrykket av Storbritannia. Vekten på den økte verdenshandelen og oppfinnelsene bygger opp under en positiv fremstilling. Det eneste imperialismeavsnittet

¹³⁹ Hæreid & Amundsen, 1946: 260

¹⁴⁰ The National Archives, u.å.

¹⁴¹ Hæreid & Amundsen, 1946: 298-299

¹⁴² Hæreid & Amundsen, 1946: 299

¹⁴³ Hæreid & Amundsen, 1946: 299

skriver om folket i koloniene er at de måtte arbeide for liten lønn, ut over dette er de ikke nevnt. For å få et noe bredere innrykk av hvordan denne gruppen fremstilles i verket, må vi derfor undersøke avsnittet om Storbritannia. Heller ikke i dette avsnittet har folket i koloniene fått stor plass, det eneste vi får høre om gruppen er at egypterne i Alexandria var misfornøyde. Denne misnøyen førte videre til at "noen europeere ble drept", og endte med at britene ble "herrer" over Egypt. Selv om egypterne ikke har fått noen hovedrolle, er de gjennom sin misnøye fremstilt som aktive. Effekten av denne fremstillingen av de koloniserte forsterker det store og mektige inntrykket av kolonimaktene. Det at de koloniserte har fått en så liten plass, er et tegn på at deres historie ikke er ansett som viktig. Dette er en fortelling om kolonimaktene med Storbritannia i spissen, noe vi også vil komme til å se i *Makers of British History* fra 1926.

R.B. Mowat: *Makers of British History*, (1926).

Cannadine et al. skriver at R.B. Mowat var en populær lærebokforfatter for ungdomstrinnet i mellomkrigstiden. Bøkene hans var fremdeles i utstrakt bruk etter andre verdenskrig.¹⁴⁴ Ifølge en internasjonal undersøkelse var Mowats lærebøker tradisjonelle, dominert av ideen om at historie hovedsakelig dreier seg om politikere handlinger og detaljerte beskrivelser av kriger.¹⁴⁵ *Makers of British History* ble skrevet i 1926, etter første verdenskrig da det i Storbritannia ble essensielt å undervise i 1800-tallshistorie som tidligere hadde blitt oversatt, og gi mer oppmerksomhet til imperialistisk-, militær- og marinehistorie. Det virket også viktig å lære bort global historie, der det ble gitt plass til Storbritannias forhold til andre europeiske makter og USA.¹⁴⁶

Mowat forsøker å gå utenfor den tradisjonelle formen, dette ved å påpeke at boken ikke vil vektlegge kongehistorie. Dersom han hadde gjort det, hadde læreboken etter hans mening "(...) become another history of England of the regular kind: for the history of her kings is the history of England".¹⁴⁷ Mowat velger i stedet å fremheve kjente britiske historiske personer. Dette begrunner han med at: "Actual history which has occurred is, obviously, just the lives of men and women."¹⁴⁸ Det later derfor til at historiske personer har overtatt kongenes plass som aktører. Selv om kvinner blir nevnt i forordet, er de ikke nevnt noe sted under temaet den nye imperialismen i Afrika. *Makers of British History* er bygd opp slik at hvert kapittel tar for seg en britisk historisk person, hvor målet er at historiene om karakterene skal avdekke deres

¹⁴⁴ Cannadine et al., 2011: 121

¹⁴⁵ Cannadine et al., 2011: 81

¹⁴⁶ Cannadine et al., 2011: 59-60

¹⁴⁷ Mowat, 1926: 4

¹⁴⁸ Mowat, 1926: 4

karakter, innflytelse og gi et bilde av karakterenes samtid. Mowat skriver at monarkene likevel blir hyppig nevnt, dette i forbindelse med den sterke innflytelsen kongene hadde på det offentlige liv.

Makers of British History er veldig tidstypisk når det gjelder historiografien på denne tiden, hvor det var tradisjon for å glorifisere det britiske imperiet.¹⁴⁹ Den etnosentriske holdningen er fremtredende hos Mowat:

The temperate climates, the stable political conditions, and the ancient "Latin" civilization of England and France have tended to produce also many disintegrated noble and commoner families and individuals. In the fifteen hundred years of French and English history which have passed since the fall of the Roman Empire it may truly be said: few nations have had better sovereigns and few better subjects.¹⁵⁰

Fremelsking av det britiske og britiske skikkelser kommer tydelig til uttrykk i kapitlet om Cecil Rhodes, og det er dette kapitlet som blir interessant å undersøke for denne oppgaven. Kapitlet dekker over 20 sider, og de første sidene tar for seg Rhodes' oppvekst, utdanning og karriere. Gjennom å beskrive Rhodes' oppvekst, forsøker Mowat å gi et bilde av en typisk britisk familie. For eksempel får vi vite hvilke veier Rhodes' søsken valgte å gå karrieremessig, og disse valgene generaliserer teksten til å gjelde alle britiske familier på samme størrelse: "As happens with all large British families, some at least of the sons were certain to find their way in active careers overseas."¹⁵¹ Denne beskrivelsen signaliserer at det var vanlig for den generelle britiske befolkningen å søke karriere oversjøs.

Beskrivelsene av Cecil Rhodes er gjennomgående positive. Det blir spesielt lagt vekt på Rhodes' gode hensikter mot Storbritannia, og det etnosentriske synet er fremtredende: "Rhodes' grand object was to make the British Empire a power so great that it would prevent wars and promote the best interests of mankind."¹⁵² Cecil Rhodes er plassert i gruppen "briter i Sør-Afrika", sammen med hertuger, adelige, generaler, utforskere med mer. En rekke av disse personene blir omtalt som "Empire Builders", og det er denne egenskapen som gjør at disse havner i en egen gruppe. Den andre gruppen bestående av mennesker med britiske aner, er "britiske nybyggere i Sør-Afrika". Denne todelingen og beskrivelsene av dem gjør at de blir tillagt ulik status. På toppen av hierarkiet er gruppen av imperiebyggerne plassert, og disse tillegges en heltstatus gjennom beskrivelsene av en rekke bragder. Rhodes er plassert i høysetet, og et sted sammenlignes utseendet hans med trekkene til romerske keisere. Denne

¹⁴⁹ Se kapittel 1

¹⁵⁰ Mowat, 1926: 5

¹⁵¹ Mowat, 1926: 184

¹⁵² Mowat, 1926: 187

parallellen til Romerriket forsterker det storslåtte bildet av Rhodes, da de generelle assosiasjonene til Romerriket er preget av storhet. Under gruppen av imperiebyggerne finner vi de britiske nybyggerne i Sør-Afrika. Disse blir omtalt som bønder, og får ikke en stor rolle i fremstillingen. De fremstilles likevel positivt. Vi får for eksempel vite at de britiske nybyggerne i Transvaal ville ha dannet ny regjering og sluttet seg til det britiske imperiet, dersom opprørsgruppen mot Transvaals styre hadde vært vellykket.

Den hvite befolkningen i Sør-Afrika blir delt i to grupper bestående av de allerede nevnte britiske nybyggerne, i tillegg til "nederlandske boere" (igjen delt i boere bosatt i Transvaal og Oranjestaten og boere bosatt i Kappkolonien). Det later til at teksten er positiv mot boerne i Kappkolonien, da fremstillingen sier at Rhodes utviklet et utmerket forhold til denne gruppen og at de stilte opp i britiske tropper. Boerne bosatt i Transvaal og Oranjestaten er ikke fremstilt like positivt. De blir ikke beskrevet med negativt ladde ord knyttet til for eksempel boerkrigen, men de tillegges skylden for at dannelsen av Sør-Afrika som union ble konfliktskyt: "Such a union might have come peacefully if the Transvaal and Orange Free State had made a common arrangement for customs duties and railway rates with the British colonies".¹⁵³

De eneste vestlige aktørene som blir nevnt med navn, sett bort fra Storbritannia, er kong Leopold av Belgia og keiser Wilhelm II av Tyskland. Kong Leopold nevnes i forbindelse med dannelsen av Fristaten Kongo. Det finnes ikke beskrivelser av kong Leopold eller handlingene hans, og vi får derfor ikke vite mer om han. Keiser Wilhelm II nevnes i forbindelse med et britisk tap mot boerne i Transvaal, hvor Wilhelm II sender Transvaals president et gratulasjonsbrev. Av teksten forstår vi at britene reagerte negativt mot dette brevet, og det kommer klart frem at forholdet mellom Tyskland og Storbritannia er anstrengt. Sammen med kong Leopold nevnes Tyskland og deres ekspansjon, og det er tydelig at teksten regner andre kolonimakter som en gruppe. De andre kolonimaktene nevnes i liten grad, men det fremkommer at det er et spent forhold mellom Storbritannia og andre europeiske makter. Når andre kolonimakter trekkes inn i teksten, er det primært i forbindelse med konflikter på grunn av interesser for de samme områdene.

Den gruppen som har fått aller minst plass er "Afrikas opprinnelige befolkning". Det er tydelig at teksten ikke har tro på at "the natives" kan skape et fungerende samfunn, dette ser vi blant annet gjennom beskrivelsene av dannelsen av protektoratet Bechuanaland: "Bechuanaland was a prey to native civil wars, and at any moment either the Transvaal Boers or the Germans might

¹⁵³ Mowat, 1926: 194

take it".¹⁵⁴ Dette utsagnet illustrerer også en av årsaksforklaringene til den nye imperialismen i Afrika. Flere av landovertakelsene forklares med at det var viktig å hindre andre stormakter å legge dem under seg, og hovedmotivet synes således å dreie seg om verdensherredømme.

Kong Lobengula av Matabeleland (dagens Zimbabwe) er den eneste aktøren fra gruppen Afrikas opprinnelige befolkning som nevnes med navn, og han introduseres på en positiv måte: "(...) an able and powerful chief or king, Lobengula".¹⁵⁵ Da det ble oppdaget gull og andre verdifulle mineraler i Matabeleland, inngikk Cecil Rhodes en avtale med Lobengula som sikret ham alle mineralrettigheter innen territoriet. De positive beskrivelsene av Lobengula forsvinner imidlertid i stor grad i takt med kongens avtagende vilje til å samarbeide med britene. Rhodes var ikke bare ute etter å sikre seg mineralrettigheter, det underliggende målet var å kolonisere området. Rhodes sendte en settlergruppe inn i området, hvor de dannet hovedstaden Salisbury i den nye kolonien Rhodesia. Som følger av dette oppstod det konflikt med ndebelene,¹⁵⁶ og i 1893 overvant britene Lobengula ved en militæraksjon.¹⁵⁷ Konflikten utviklet seg til en krig mellom Lobengula og British South Africa Company (dannet av Rhodes i 1889). *Makers of British History* forteller i forbindelse med dette at den første matabele-krigen brøt ut i 1893, og at direktøren for British South Africa Company, Leander Starr Jameson, overtok ledelsen etter krigen. Etter dette hevder fremstillingen at det ble fred i Rhodesia, og at "the country began to be developed into a thriving colony".¹⁵⁸ Mot slutten beskrives Lobengula som en ulykkelig mann, med gode kvaliteter blandet med noen dårlige.

Måten gruppene er konstruert på, sier oss noe om bildet britene kan ha hatt av den ikke-vestlige verden på denne tiden. Den gruppen med høyest status er borgere av Storbritannia, som Cecil Rhodes selv. De britiske nybyggerne i Sør-Afrika har ikke like høy rang, men bare det å tilhøre den "engelsk-språklige-rase" gjør at man er plassert høyt i hierarkiet: "(...) and belief in the English-speaking race".¹⁵⁹

De andre kolonimaktene er ikke beskrevet, men de har en høyere status enn Afrikas opprinnelige befolkning. Dette fremkommer gjennom skillet mellom svarte og hvite i fremstillingen. Rhodes satte ved flere tilfeller sammen tropper for å overta ledelsen over områder, og i disse deltok mennesker fra andre kolonimakter.

¹⁵⁴ Mowat, 1926: 188

¹⁵⁵ Mowat, 1926: 188

¹⁵⁶ Folkegruppe i Zimbabwe

¹⁵⁷ Simensen, 2009: 198

¹⁵⁸ Mowat, 1926: 197

¹⁵⁹ Mowat, 1926: 187

Alle tekster vil være preget av både bevisste og ubevisste verdier, og skal vi lese teksten med et ideologikritisk blikk er den tydelig preget av religiøse begreper. Fremstillingen behandler imperialismen med begrep fra den religiøse verden, for eksempel beskrives Rhodes` bestrebelse for å annektere flere områder slik: "Rhodes was a missionary of Empire (...) for making South Africa into one great British Dominion".¹⁶⁰ Noen sider senere blir det religiøse bildet tatt opp igjen da Rhodes blir omtalt som en profet knyttet til arbeidet med å forene Sør-Afrika.¹⁶¹ Når fremstillingen benytter slike religiøse uttrykk, skaper dette en bestemt betydning. Rhodes og Storbritannia fremstår som det gode som skal bekjempe det onde.

Makers of British History tilhører gruppen av samtidens tradisjonelle lærebøker. Imperialismehistorikeren John MacDonald MacKenzie hevder at den rasistiske tonen i britiske lærebøker kanskje ble nedtonet etter hvert, men lærebøkene var fremdeles nasjonalistiske og patriotiske, viet til historier om store menn og betydelige hendelser (vanligvis kriger).¹⁶² Dette er typisk for *Makers of British History*, den beskriver ikke koloniens folk på en direkte nedsettende måte, men det finnes få positive beskrivelser av gruppen. På den annen side fremstilles Storbritannia og briter på en positiv måte, noe vi vil se endrer seg i analysen av *British History. 1783-1936* fra 1942 som gir et annet bilde av Storbritannia som kolonimakt.

Sidney Reed Brett: *British History. 1783-1936*, (1942).

Ifølge Cannadine et al. var også Sidney Reed Brett en populær lærebokforfatter for ungdomstrinnet. Brett skrev lærebøker for elevene som forberedte seg til eksamen kalt 0-level (vanligvis elever som gikk i grammar school), rundt 25 % av elevene. I motsetning til R.B. Mowat var Brett en fersk lærebokforfatter, og vektla konvensjonelle perioder i engelsk og europeisk historie.¹⁶³ Første utgave av læreboken utkom i 1934, og en utvidet versjon ble publisert første gang i 1942. I denne oppgaven er det den utvidede versjonen fra 1942 som analyseres.

Strukturen i *British History. 1783-1936* er hovedsakelig kronologisk, men spesielt 1800 -og 1900-tallshistorie er noe tematisk ordnet. Der strukturen er tematisk, finnes det en del kryssreferanser for å holde på "the time-sense" som Brett skriver i forordet.¹⁶⁴ Strukturmessig

¹⁶⁰ Mowat, 1926: 194

¹⁶¹ Mowat, 1926: 199

¹⁶² MacKenzie, 1984: 190

¹⁶³ Cannadine et al., 2011: 121

¹⁶⁴ Brett, 1942: xi

holder altså læreboken på den tradisjonelle kronologiske trenden, men den skiller seg noe ut på grunn av at noen fremstillinger er tematisk inndelt.

Hendelser knyttet til den nye imperialismen i Afrika blir tatt opp i to kapitler kalt "South Africa" og "The partition of Africa". Kapitlet om Sør-Afrika kommer før sistnevnte, og starter med en fortelling om Storbritannia. I teksten heter det at de ulike folkeslagene i Sør-Afrika gjorde koloniseringen komplisert, i motsetning til i Australia hvor det eneste folkeslaget kalt aboriginerne var: "(...) a negligible factor as to leave a clear field for colonization".¹⁶⁵ Kapitlet om delingen av Afrika starter med en innføring i hvilke europeiske makter som hadde herredømme over de ulike områdene i Afrika. Like etter legger teksten frem en munter og spennende fortelling knyttet til utforskingen av Afrika, hvor britiske utforskere som David Livingstone og Henry Morton Stanley er vektlagt.¹⁶⁶ Begge kapitlene avslutter med fortellinger hvor Storbritannia er den handlende aktøren, eksempelvis har siste overskriften i kapitlet om Sør-Afrika fått navnet "British South Africa". *British History. 1783-1936* går likevel i dybden på en del tema og hendelser som ikke direkte angår Storbritannia, for eksempel dekker beskrivelser av Sør-Afrikas befolkning flere sider. Fortellingen om Storbritannia fungerer derimot som en rød tråd, og Storbritannia blir således hovedaktøren. Dette betyr at det er kolonistenes perspektiv som blir lagt frem, mens de kolonisertes synsvinkel er fraværende.

Kapitlet om Sør-Afrika introduserer boerne allerede på første side, og den åpner med å fortelle hvordan boerne fikk fotfeste i Kappkolonien. Beskrivelsene av boerne er både positive og negative. De skildres som selvstendige, modige, sta og utholdende, og leseren får et inntrykk av at de er et sterkt og målrettet folk.¹⁶⁷ Sammen med boerne blir de franske hugenottene beskrevet. Hugenottene var forfulgt i Europa, og av teksten får vi vite at Nederland tok dem imot og at mange slo seg ned i Kappkolonien. Beskrivelsene av hugenottene er positive, hvor de blir beskrevet som flittige og selvstendige. Disse beskrivelsene blir også gjeldende for boere, da teksten forteller at hugenottene overførte egenskapene til senere generasjoner boere gjennom felles barn.¹⁶⁸ Blandet med de positive beskrivelsene, finnes negative skildringer. I teksten heter det at boerne var uvillige til å avskaffe slaveri, og at de mente det var riktig at "the coloured people" skulle være deres slaver.¹⁶⁹ Boernes dårlige behandling av Zulu-folket i Sør-Afrika blir også trukket frem: "The boers` only idea of treating the Zulus in their neighbourhood was to

¹⁶⁵ Brett, 1942: 315

¹⁶⁶ Brett, 1942: 397-400

¹⁶⁷ Brett, 1942: 316, 320 og 333

¹⁶⁸ Brett, 1942: 315-316

¹⁶⁹ Brett, 1942: 319

oppress and raid and often slaughter them so that the Zulus were being lashed into fury".¹⁷⁰ Boerne er likevel beskrevet på en nokså nyansert måte hvor de ikke blir fremmedgjort, for eksempel blir levemåten deres som bønder beskrevet, i tillegg til at vi får vite at de tilhører kristen tro.¹⁷¹

På tredje side står overskriften "Native races.", og under denne beskrives innfødte utenfor Kappkolonien. "The natives" deles i tre hovedgrupper: "Bushmen", "Hottentotts" og "various branches of the Bantus".¹⁷² Førstnevnte blir forklart å være Sør-Afrikas urfolk. Kroppshøyden til "the Bushmen" blir beskrevet som lav, og å ta med en slik skildring er ikke uvanlig på 1940-tallet hvor man ofte definerte grupper ut fra "rasemessige trekk". Fremstillingen hevder at "the Bushmen" bare lever av jakt, og at de ikke kjente til jordbruk og husdyrhold.¹⁷³ Fortellingen om "the Hugenotts" inneholder samme type informasjon som "the Bushmen", men førstnevnte fremstår som mer utviklet enn sistnevnte: "The *Hottentotts* are only slightly superior in physique and in social organization to the Bushmen; (...)".¹⁷⁴ I teksten heter det at "the Bushmen" ikke har noen permanent stammeorganisering, og de fremstår som svakere enn "the Hottentotts" gjennom eksempelvis slike beskrivelser: "(...) they [Hottentotts] have some knowledge of working iron for weapons".¹⁷⁵ Fremstillingen regner "Bantu" som den viktigste "native race", og de fremstår som sterkere enn "the Bushmen" og "the Hottentotts": "They include several vigorous, warlike tribes (...)".¹⁷⁶ Teksten nevner ikke karakteristikk for utseende og forteller heller ikke om gruppens levemåte, dette kan være på grunn av at begrepet "Bantu" dekker svært mange folkegrupper.¹⁷⁷ Den folkegruppen tilhørende "Bantu" som får størst plass i fremstillingen, er Zulu-folket. Det er sannsynlig at denne folkegruppen er nevnt hyppigere på grunn av angrep på boerne og britene. Zuluenes leder, Dingaan, er ikke beskrevet med gode ord. Av teksten får vi vite at han opptrådte vennlig mot britene da de først ankom Natal, for så å lure dem inn i en felle: "(...) but suddenly and treacherously he [Dingaan] set his men upon them [briter] and slew them".¹⁷⁸ Zuluene blir likevel tillagt gode kvaliteter, for eksempel at de er sterke og evnet å stå imot angrep. Zuluene er heller ikke passivt fremstilt, de får en rolle i teksten hvor de er handlende aktører. Beskrivelsene av "the natives" er ikke mange,

¹⁷⁰ Brett, 1942: 323

¹⁷¹ Brett, 1942: 316

¹⁷² Brett, 1942: 317

¹⁷³ Dette stemmer nok for datidens forskning, men senere arkeologisk og etnohistorisk forskning har vist at san (nåtidens betegnelse på "Bushmen") levde av sanking, husdyrhold og noe jordbruk i tillegg til jakt. Sommerfeldt & Whæle, u.å.

¹⁷⁴ Brett, 1942: 317

¹⁷⁵ Brett, 1942: 317

¹⁷⁶ Brett, 1942: 317-318

¹⁷⁷ Thuesen, u.å.

¹⁷⁸ Brett, 1942: 321

og får ikke frem de store variasjonene i Afrikas demografi. Dette er likevel noe Sidney Reed Brett diskuterer eksplisitt, og han forklarer at de generelle beskrivelsene skal tjene som en guide for den følgende fortellingen.¹⁷⁹ "The natives" blir ikke bare beskrevet, det blir også etablert et hierarki. Styrke, bruk av sterke redskaper og grad av sivilisering er faktorer for høyere plassering i hierarkiet.

British History. 1783-1936 omtaler alle kolonimaktene som "European Powers"¹⁸⁰, og Storbritannia inngår også i denne gruppen. Det kommer frem at det er et anstrengt forhold mellom kolonimaktene på grunn av kamp om samme områder, og at uenigheter om grensene kunne føre til krig.¹⁸¹ Storbritannia blir fremstilt både positivt og negativt. Teksten tillegger for eksempel den britiske regjeringen skylden for krigene i Sør-Afrika siste halvdel av 1800-tallet. Fremstillingen hevder at krigene kunne ha vært unngått dersom den britiske regjeringen hadde vært villig til å gå med på en union av Sør-Afrika, noe Oranjestaten allerede hadde gjort og Transvaal etter kort tid ville gjøre.¹⁸² En av de positive beskrivelsene dreier seg om Storbritannias affærer i Egypt. Etter at det egyptiske militæret kuppet sultanen, får vi vite at egyptiske forhold ble usikre. Da Storbritannia angrep det egyptiske militæret og overtok ledelsen av landet, skal forholdene ha blitt bedre: "Good order was maintained, irrigation works and railways were promoted, the system of land-holdning was improved, and taxation-methods were reorganized."¹⁸³ Avsnittet om militærkuppet avslutter med at Egypt ble avhengig av den britiske administrasjonen, og at Storbritannia derfor ikke så annet valg enn å forbli i landet.

Av personer tilhørende gruppen av kolonimakter blir flere skikkelser gitt negative karakteristikk, så vel som positive. Av britiske skikkelser går fremstillingen hardt ut mot Cecil Rhodes. Da det ble oppdaget diamanter i Sør-Afrika, heter det i teksten at: "The two brothers Rhodes caught the diamond-fever (...)"¹⁸⁴ De store rikdommene Rhodes opparbeidet seg, skal ha ført til skruppelløse handlinger mot "(...) individuals and towards native peoples, such as he would not have done when a young man".¹⁸⁵ Det virker viktig å gi en forklaring på Rhodes gale handlinger. Rhodes blir også trukket frem som hovedpersonen bak planleggingen av Jameson-raidet, og spesielt her gir også teksten den britiske regjeringen sterk kritikk:

For a Government even to allow an armed expedition into friendly territory is serious enough, but for such an expedition to have the support of the head of the Government would place the latter clearly in

¹⁷⁹ Brett, 1942: 318

¹⁸⁰ Brett, 1942: 397

¹⁸¹ Brett, 1942: 401 og 410

¹⁸² Brett, 1942: 323

¹⁸³ Brett, 1942: 405

¹⁸⁴ Brett, 1942: 325

¹⁸⁵ Brett, 1942: 326-327

the wrong. Even had the raid been successful, Britain would have been wrong in the eyes of the world, and the final outcome is difficult to estimate.¹⁸⁶

Teksten beskriver likevel Rhodes som "(...) one of the great builders [av det britiske imperiet]", og at de gale handlingene var "blemmer" på karakteren hans.¹⁸⁷ Fortellingen om Rhodes avslutter også positivt med at han testamenterte bort huset sitt til den kommende statsministeren av Sør-Afrika, og penger til utdanningsstipend ved Oxford universitet. En annen britisk skikkelse teksten har et ambivalent forhold til, er guvernøren av Sudan, Charles Gordon. Han skildres som en modig og fornem mann, men at han ikke førte den politikken han skulle, noe som resulterte i britisk tap ved Khartoum.¹⁸⁸

Kong Leopold av Belgia er den eneste av de store europeiske lederne som blir eksplisitt negativt beskrevet: "The latter [kong Leopold av Belgia] used his influence with the Association to exploit the Congo with the most unscrupulous disregard for the international character of his organization and without the slightest care for the humanity of the African natives (...)"¹⁸⁹ Ved å beskrive hvordan Leopold behandler Afrikas opprinnelige befolkning, illustrerer teksten også hvordan Storbritannia kunne ha opptrådt som kolonimakt. På denne måten fremstår Storbritannia som en mer sivilisert kolonimakt.

Nybyggerne med britiske aner, henvist til som "Uitlanders", har fått en egen underoverskrift. De blir ikke beskrevet som britiske nybyggere, men som "fortune-seekers" på søken etter nyoppdaget gull i boerrepublikken Transvaal.¹⁹⁰ Av teksten får vi vite at utlanderne måtte betale mye mer skatt enn den øvrige befolkningen, og det er tydelig at fremstillingen sympatiserer med nybyggerne. Vi får også vite at utlanderne planla et angrep på boerne for å få endret forholdene, de blir altså fremstilt som aktive aktører. Det er interessant at det ikke blir nevnt at de fleste utlanderne opprinnelig stammet fra Storbritannia. Det later til at avsnittet om dem hovedsakelig tjener som bakgrunnsinformasjon til Jameson-raidet presentert like etter.¹⁹¹

Når det gjelder forholdet kolonimaktene mellom, beskriver læreboken en tydelig spenning mellom Storbritannia og Tyskland. Teksten forteller at tysk tilstedeværelse sørvest i Afrika, førte til at Storbritannia orienterte seg om å ruste opp forsvaret i Sør-Afrikas stater.¹⁹² Tysk ekspansjon inn mot Sentral-Afrika ville blokkere den planlagte britiske ruten mot nord.

¹⁸⁶ Brett, 1942: 330

¹⁸⁷ Brett, 1942: 327

¹⁸⁸ Brett, 1942: 407-408

¹⁸⁹ Brett, 1942: 401

¹⁹⁰ Brett, 1942: 328

¹⁹¹ Brett, 1942: 328-329

¹⁹² Brett, 1942: 335

Samtidig skriver Brett at en eventuell allianse mellom Tyskland og boerne i Transvaal ville utelukke et britisk Sør-Afrika. Vekten på spenningen mellom Storbritannia og Tyskland skyldes sannsynligvis også *British History. 1783-1936* sterke vektlegging på situasjonen i Sør-Afrika.

Læreboken presenterer en del begrep som i dag har gått ut av det alminnelige hverdagspråket, for eksempel "Hottentotts" og "Bushmen". Fremstillingen beskriver ikke disse begrepene med negativt ladde adjektiver, og heller ikke på en nedsettende måte. Selv om vi i dag gjerne oppfatter disse begrepene som nedsettende, var de ikke uvanlige på 1940-tallet. Å dele inn Sør-Afrikas befolkning på denne måten, fører likevel med seg en viss betydning. Ved å beskrive ulike folkegrupper, får teksten frem noe variasjon i Afrikas demografi.

Den første underoverskriften knyttet til kapitlet om den nye imperialismen i Afrika har blitt kalt "The Dark Continent."¹⁹³ Den samme metaforen er brukt i Lødøens *Historie. Verdens- og norgeshistorie*, og som nevnt kan denne metaforen bidra til et dystert bilde av Afrika. Under dette avsnittet presenteres Afrika slik europeerne oppfattet det da de først ankom kontinentet. Mot slutten av avsnittet heter det at: "Africa was indeed a mysterious and "dark" continent".¹⁹⁴ Siden "dark" er merket med anførselstegn, er det sannsynlig at teksten viser til stormaktens perspektiv og ikke fremstillingens. Det er derfor litt underlig at overskriften ikke er merket med anførselstegn, det er nemlig en annen overskrift med metafor som navn: "Scramble for Africa".¹⁹⁵

British History. 1783-1936 presenterer flere årsaksforklaringer til den nye imperialismen i Afrika: utforsking av Sentralafrika, den industrielle utviklingen i Europa og ønske om utvidet landområde på grunn av overbefolkning. Teksten hevder utforskningslysten og industrialiseringen i Europa var faktorene som bidro til at imperialismen skjøt fart. Utforskingen var viktig for å kartlegge nye områder som kunne koloniseres, og i disse områdene ble det også oppdaget verdifulle råvarer til bruk i hjemmeindustrien.¹⁹⁶ Brett hevder også at befolkningsveksten i industrilandene førte til at de hadde behov for mer plass, og at nybyggere derfor kunne bosette seg i koloniene. En kristningsoppgave og ønske om å avvikle slavehandelen på kontinentet blir også nevnt, men da som David Livingstones motiv.¹⁹⁷

¹⁹³ Brett, 1942: 397

¹⁹⁴ Brett, 1942: 398

¹⁹⁵ Brett, 1942: 400

¹⁹⁶ Brett, 1942: 400

¹⁹⁷ Brett, 1942: 398 og 400-401

Det blir nå interessant å sammenligne lærebøkene analysert innenfor tidsfasen 1920-1950. Først og fremst er det interessant å undersøke hvilke fortellinger som presenteres, og på den måten finne ut hva som er tekstenes hovedplott.

Sammenligning

Både R.B. Mowats *Makers of British History. Book III* og Lørdøens *Historie. Verdens- og norgeshistorie* er storhetsfortellinger, hvor vekten ligger på hvor stort og mektig det britiske imperiet er. Jens Hæreid og Sverre S. Amundsens "*Vi ere en nasjon-*": *Norges- og verdenshistorie* presenterer en stormaktsfortelling, hvor fortellingen dreier seg om det store kappløpet om Afrika. Sidney Reed Bretts *British History 1783-1936* er imidlertid i større grad en fortelling om Afrika, men kolonimaktene er likevel hovedaktørene. Læreboken får frem et mer variert perspektiv på Afrika, blant annet ved å beskrive ulike folkegrupperes levemåte.

Alle lærebøkene analysert innenfor denne perioden, både norske og britiske, forteller hovedsakelig en fortelling om Storbritannia og/eller kolonimaktene. Det er Vestens perspektiv som presenteres, og inntrykket man sitter igjen med er at det er deres historie som er den viktigste. De britiske lærebøkene gir mer plass til emnet den nye imperialismen i Afrika, begge bøkene har satt av over 20 sider til emnet, mens de norske ikke vier mer enn mellom en og tre sider til temaet. Begge de britiske lærebøkene legger også stor vekt på Sør-Afrika spesielt.

På denne tiden dominerte nasjonalismen og patriotismen, og både britiske og norske lærebøker vektla egen nasjons historie.¹⁹⁸ Temaet er en del av britisk historie da Storbritannia var en sentral deltaker i den nye imperialismen i Afrika, dette gjelder ikke for Norge som stod utenfor. Dette er trolig grunnen til at temaet har blitt ulikt vektlagt i de ulike landenes lærebøker.

Utdanningspolitikken i Storbritannia på begynnelsen av 1900-tallet vektla det britiske.¹⁹⁹ Det gjør også *Makers of British History* fra 1926, temaet den nye imperialismen er en fortelling fortalt fra Storbritanniens perspektiv. Historical Association konkluderte på sitt årlige møte i 1918 at elevene på ungdomstrinnet burde kunne mer historie, og i 1923 kom en komité dannet av the Board of Education med *Report on The Teaching of History*. Rapporten ble utgitt som et hefte og ikke som et offentlig dokument med styrets autoritet. I rapporten het det at elevene på ungdomstrinnet burde få en komplett oversikt over britisk historie, hvor europeisk historie skulle fungere som supplement for å forstå den bedre. På den annen side ble det foreslått tilleggstimer til oldtiden og verdenshistorie, tanken var at grusomheter som første verdenskrig

¹⁹⁸ Lorentzen, 2005 og Cannadine et al., 2011.

¹⁹⁹ Cannadine et al., 2011: 59-60

kunne ha vært unngått med mer kunnskap om globalhistorie. Rapporten hevdet at marinehistorie burde få mer oppmerksomhet, spesielt knyttet til utvidelsen av imperiet. For å få kvinner inn i historieskrivingen ble det også rettet oppmerksomhet mot sosialhistorie. Rapporten uttrykte en bekymring over at emneutvidelsen kunne komme på bekostning av undervisning i politikk, kriger, konger og dronninger. Det ble derfor presisert at historie burde bli undervist slik at en forsikret seg om at elevene hadde oversikt over viktige årstall og fakta i kronologisk rekkefølge.²⁰⁰ Det kan se ut til at *Makers of British History* er preget av den samfunnsmessige- og skolepolitiske konteksten den ble skapt i, læreboken er tydelig dominert av britisk politisk historie i temaet som omhandler den nye imperialismen i Afrika.

Både Jens Hæreid og Sverre S. Amundsens "*Vi ere en nasjon-*": *Norges- og verdenshistorie* og Sidney Reed Bretts *British History 1783-1936* presenterer industrialiseringen som en av hovedårsakene til den nye imperialismen i Afrika. Konnotasjoner til begrepet industri er utvikling, effektivitet og framgang, og er derfor ansett som noe positivt. Vektlegging av industri framfor for eksempel utbytting, gjør at leseren får et mer positivt inntrykk av den nye imperialismen. *British History 1783-1936* skiller seg likevel ut fra de andre lærebøkene ved å nevne flere negative aspekt knyttet til både imperialismen og kolonimaktene. For eksempel glorifiserer Mowats *Makers of British History. Book III* Cecil Rhodes og det britiske imperiet, mens *British History 1783-1936* retter kritikk mot begge. Mowats bok klandrer også boerne for boerkrigene, mens det i Bretts bok er den britiske regjeringen som får skylden for krigene.

Bretts *British History 1783-1936* er den læreboken som tydelig skiller seg fra de andre, dette ved at den går utenfor den tradisjonelle trenden. Fremelsking av det britiske var typisk for den britiske historieskrivingen om den nye imperialismen i Afrika på denne tiden. Det var det også i læreboktekster og blant lærere. Den konservative historikeren John Robert Seeley (1834-95) hadde ifølge historikeren John M. MacKenzie stor innflytelse på lærerne i Storbritannia til godt utover 1900-tallet. Seeley mente at utvidelsen av imperiet var moralsk riktig, og at det var nøkkelen til fremtiden. Dessuten var Seeley tilhenger av å forenkle historien, og han insisterte på et utvalg som glorifiserte Storbritannia. Seeleys tilnærming til historie kom til å bli standarden i lærerutdanningen og i læreboktekster.²⁰¹ I *British History 1783-1936* fra 1942 blir Storbritannia og det britiske imidlertid ikke glorifisert. Ved flere anledninger blir Storbritannia og kolonimaktene fremstilt i negativt lys, og den nye imperialismen i Afrika blir ikke

²⁰⁰ Cannadine et al., 2011: 73-75

²⁰¹ MacKenzie, 1984: 180

rettferdiggjort. Siden Bretts bøker ifølge Cannadine et al. var i vid bruk, må det bety at Bretts perspektiv til en viss grad var akseptert i samfunnet på denne tiden.

Kapittel 3: 1950-1960: En begynnende problematiseringsperiode

I Norge skjedde det endringer i historiefaget på 1960-tallet. Samordningsnemda for skoleverket gjennomførte mesteparten av utredningsarbeidet de første etterkrigsårene, og de kom med hele 19 forbedringsforslag til det norske utdanningssystemet mellom 1948 og 1952. Nemden pekte i den siste innstillingen på nødvendigheten av å styrke den samfunnsorienterende undervisningen. Samordningsnemda for skoleverket trakk frem at skolen måtte fremme "det moderne demokrati", og i innstillingen het det at dette ikke var mulig innen den sjuårige folkeskolen Norge hadde per dags dato. Ifølge nemdens innstilling var det ikke nok å bare styrke samfunnskunnskap, den obligatoriske skolegangen burde også utvides. Kravet om niårig grunnskole ble sterkere de følgende årene. Forsøksrådet for skoleverket ble dannet i 1954, og med det startet rådet forsøk med utvidet skole på utvalgte forsøksskoler. Etter få år ble det nødvendig med en ny læreplan for forsøksskolene, noe som førte til at utarbeidelsene av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* ble iverksatt i 1960.²⁰² Lov om 9-årig grunnskole ble vedtatt i 1969, og med det var ungdomsskolen skapt.²⁰³ Flere av punktene i læreplanen vektla nasjonal demokratioppdragelse, men kravet om fordomsfrihet og toleranse i et mer mangfoldig samfunn sto sterkere.²⁰⁴

Også i Storbritannia kom det skolepolitiske endringer på 1960-tallet. Da andre verdenskrig brøt ut, var det generell enighet i Storbritannia om at et reformert system med gratis ungdomsskole burde iverksettes dersom nasjonen overlevde krigen.²⁰⁵ Dette ble realisert gjennom *Butler Act* i 1944, og skolesluttalderen ble hevet til 15 år (iverksatt i 1947). Med *Butler Act* kom også det såkalte tredelingssystemet, der ungdomsskolen ble delt i grammar-, technical- og secondary modern school. Majoriteten av elevene gikk i secondary modern school, mens 20-25 % gikk i grammar school og technical school, som besto av de elevene med best eksamen tatt ved fylte 11 år.²⁰⁶ Lite skjedde med fagplanen i historie, det samme gjaldt også alle andre fag. Ingen regjering mellom 1944 og 1964 hadde noen intensjon om å påtvinge egen studieplan på

²⁰² Lorentzen, 2005: 106-107

²⁰³ Imsen, 2009: 218

²⁰⁴ Forsøksrådet for skoleverket, 1960: 157-158

²⁰⁵ Cannadine et al., 2011: 97

²⁰⁶ Cannadine et.al, 2011: 106-107

skolene.²⁰⁷ Spørsmålet om hva historiefaget skulle inneholde ble overlatt til Schools Council og de lokale skolemyndighetene.²⁰⁸

På begynnelsen av 1960-tallet hadde presset for forandring bygget seg opp etter regjeringsskifte, ny politikk og en ny generasjon med nye tanker.²⁰⁹ I 1967 utga det britiske utdanningsdepartementet heftet *Towards World History* der de skisserte retningene historiefaget i ungdomsskolen kunne ta. De innrømmet at de i nesten et helt århundre hadde vært enig i å hovedsakelig undervise i britisk konstitusjonell historie for å vekke en nasjonal bevissthet. Dette var ikke lenger nok, etter endringene på 1960-tallet var det nødvendig å se britisk historie som en del av en større verdenshistorie.²¹⁰ Utdanningsdepartementet mente en slik endring ville passe til en voksende generasjon som hadde en mer internasjonal tankegang, var mer tolerant og som satte større pris på de kvalitetene og bidragene andre folkeslag kunne tilføre.²¹¹ På 1960-tallet erstattet enhetsskolen (comprehensive school) i stor grad det prestisjetunge tredelingssystemet. Man snakket derfor ikke lenger om ulike typer og nivåer i historiefaget. Utfordringen ble å sette opp en fagplan som skulle dekke en hel elevgruppe som nå også ble værende lenger i skolen.²¹²

Det ser ut til at skolepolitikken i både Norge og Storbritannia endret karakter på 1960-tallet. Begge land var blant annet opptatt av å utvikle toleranse og fordomsfrihet i et stadig mer mangfoldig samfunn. Det er derfor blant annet interessant å undersøke om fremstillingen av de koloniserte gir et stereotypisk eller mer variert bilde. Vi har sett at det i Storbritannias utdanningspolitikk kom kritikk mot at undervisningen konsentrerte seg for mye om det nasjonale. Det blir derfor også spesielt interessant å studere om fremelsking av det britiske er nedtonet i de britiske lærebøkene i forhold til lærebøkene fra forrige periode.

De norske bøkene analysert i dette kapitlet er Jon Hilmo og Asbjørn Øverås' *Historie for ungdomsskolen* fra 1967 og Axel Coldevins *Historie. for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen* fra 1969. Førstnevnte var en av de store bestselgerne på lærebokmarkedet på slutten av 1960-tallet. Begge lærebøkene var blant de første "rene" læreverkene produsert med tanke på ungdomsskolen. Bidragene fra Storbritannia er John Rays *Britain and the Modern World* fra 1969 og B.J. Elliotts *The world in progress 1815-1914*, også fra 1969. Jeg vet ikke om disse

²⁰⁷ Cannadine et al., 2011: 111-114

²⁰⁸ Cannadine et al., 2011: 148-152

²⁰⁹ Cannadine et al., 2011: 138

²¹⁰ Cannadine et al., 2011: 152-153

²¹¹ Cannadine et al., 2011: 152-153

²¹² Cannadine et al., 2011: 154-155

bøkene var hyppig brukt i skolen, men begge er produsert for de elevene som tok CSE-eksamen. Siden majoriteten av elevene tok denne eksamen, er det sannsynlig at disse verkene ble brukt i en større skala enn bøker produsert for de flinkeste elevene som tok en eksamen kalt 0-level.²¹³

Jon Hilmo & Asbjørn Øverås: *Historie for ungdomsskolen*, (1967).

Historie for ungdomsskolen er skrevet av Jon Hilmo og Asbjørn Øverås i 1967, og er en serie bestående av tre bøker til bruk i ungdomsskolen. Av disse lærebøkene er det boken for niende skoleår som tar for seg den nye imperialismen. Lærebokverket er rik på illustrasjoner, har mange arbeidsoppgaver, og bygger på *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Ungdomsskolen var som nevnt over nyskapt på denne tiden, således er *Historie for ungdomsskolen* en av de første ungdomsskoleverkene produsert i Norge.

Temaet den nye imperialismen er det første emnet læreboken presenterer, under hovedoverskriften "Verdenshistorie 1880-1918". Siden verket er kronologisk ordnet, blir temaet tatt opp igjen over hundre sider senere i forbindelse med frigjøringen av mange koloniland etter første verdenskrig. "Stormaktene og kolonipolitikken" er den første underoverskriften i kapitlet "Verdenshistorie 1880-1918", og vi får derfor tidlig en indikasjon på at fortellingens hovedpersoner er kolonimaktene.²¹⁴ Teksten åpner med å fortelle om industrialiseringens framvekst på 1800-tallet, og skriver at denne utviklingen førte til at industrilandene trengte markeder utenfor eget landområde. Fremstillingen avsluttes med at de europeiske stormaktene hadde kolonisert nesten hele Afrika ved utgangen av det 19. århundre.²¹⁵ Industrilandene og tilhørende borgere er de handlende aktørene, mens Afrikas opprinnelige befolkning er passivt fremstilt. Den passive tonen endres imidlertid under kapitlet om frigjøringen. Her tillegges teksten flere afrikanske grupper en aktiv rolle gjennom å fortelle at de gjorde motstand. De nye statene overtar også i dette kapitlet hovedrollen, selv om kolonimaktene er hyppig omtalt. Læreboken presenterer altså en fortelling om kolonimaktene, hvor de kolonisertes perspektiv er utelatt.

Allerede på første side danner fremstillingen et skille mellom rike og fattige land. Det er sannsynlig at denne delingen er gjort på grunn av vektleggingen av industrialiseringen som hovedårsak til den nye imperialismen. Av teksten får vi vite at store deler av industrien og handelens fortjenester ble investert i koloniene, men at industrilandene gjorde dette for å sikre

²¹³ Cannadine et al., 2011: 154-155

²¹⁴ Hilmo & Øverås, 1967: innholdsliste

²¹⁵ Hilmo & Øverås, 1967: 19

tilførsel av råvarer, mat og andre varer til rimelig pris.²¹⁶ Rike land er i denne teksten industriland, og blir til en egen gruppe. Av industrilandene er det de europeiske stormaktene som trekkes frem, først og fremst Storbritannia, Frankrike og Tyskland. Industrilandene tillegges både positive og negative egenskaper. Industrialiseringen omtales som et gode for industrilandene, således var investeringene i andre land derfor stort sett til industrilandenes egen fordel. Teksten tar også avstand fra den sosialdarwinistiske tankegangen, og hevder at industrilandene gikk hardt frem i koloniene: "Men dette var mang en gang bare talemåter som skulle rettferdiggjøre deres framferd, som altfor ofte var brutal og hensynsløs. Helst ble de innfødte sett på som slaver".²¹⁷ Fremstillingen hevder også at all striden og uroen i Afrika og Asia, skyldes kolonimaktens innblanding.²¹⁸ Den belgiske kongen Leopold trekkes spesielt frem som en negativ skikkelse. I fremstillingen kommer det frem at hans styre av Kongo er et eksempel på: "(...) hvor hardt og hensynsløst kolonister og imperialister kunne fare fram, uten å ofre en tanke på de folkene som de slavedrev".²¹⁹ Kapitlet har satt av et eget avsnitt til Kongo, og inneholder en lang beskrivelse av den belgiske kongens dårlige styre som førte til utpining av landet. Hilmo & Øverås skriver også at det "fulgte mange gode tiltak" med koloniseringen. For eksempel nevnes sykdomsbekjempelse, misjonsarbeid, vitenskap og fredsarbeid i koloniene som positive bidrag.²²⁰

"Fattige land i andre verdensdeler" danner en annen gruppe, og består av de koloniserte landene.²²¹ Kapitlet omhandler den nye imperialismen som helhet, og er ikke avgrenset til bare et land eller kontinent. Små tekstavsnitt tar for seg imperialismen i India, Kina, Japan, Kongo og Nord- og Vest-Afrika. Kapitlet skildrer de koloniserte på en passiv måte, det kommer ikke frem i dette kapitlet at noen av de koloniserte landene prøvde å stå imot koloniseringen. Som nevnt støtter ikke teksten sosialdarwinismen, men kapitlet beskriver folket i koloniene (på alle kontinent) på en stereotypisk måte: "(...) misjonærer og lærere prøvde å hjelpe dem ut av overtro og fordommer som hindret nye tiltak og framsteg. Moderne teknikk og vitenskap omskapte fullstendig tilværelsen for folk som før hadde levd på steinalderstadiet."²²² De koloniserte er fremstilt som "underutviklet", og kompleksiteten internt i gruppen kommer ikke frem gjennom beskrivelser av for eksempel teknologisk utvikling, kultur, språk og religion.

²¹⁶ Hilmo & Øverås, 1967: 9

²¹⁷ Hilmo & Øverås, 1967: 10-11

²¹⁸ Hilmo & Øverås, 1967: 11

²¹⁹ Hilmo & Øverås, 1967: 17

²²⁰ Hilmo & Øverås, 1967: 10

²²¹ Hilmo & Øverås, 1967: 9

²²² Hilmo & Øverås, 1967: 10

Variasjonene er heller ikke synlig gjennom beskrivelsene av boerne, og fremstillingen av gruppen er ganske negativ. Det første vi får høre om denne gruppen, er at de var til hinder for oppdageren David Livingstones misjonsarbeid i Transvaal.²²³ Til slutt i kapitlet kommer en kort fremstilling av boerkrigen. Boerne beskrives som bønder, ut over dette er de ikke nærmere beskrevet. Boernes styrke derimot, kommer ikke frem. Om boerkrigen får vi vite at Storbritannia gikk til krig for å skaffe seg retten til diamant- og gullgruvene i boerstatene. Vi får vite at boerne tapte og at de som følge av dette kom under britisk herredømme.²²⁴

Arabiske og portugisiske kjøpmenn danner en annen gruppe, og nevnes i forbindelse med David Livingstones oppdagelsesferder. Av kapitlet får vi vite at disse kjøpmennene drev slavehandel, en "skammelig trafikk" Livingstone skal ha arbeidet hardt imot.²²⁵ Livingstone er beskrevet på en positiv måte, og den negative beskrivelsen av kjøpmennene forsterkes gjennom at de blir omtalt som Livingstones fiender.

Som nevnt i begynnelsen skiller frigjøringskapitlet seg noe fra kapitlet om kolonipolitikken. Her får kolonienes folk en mer aktiv rolle, og enkeltskikkelser får større plass. For eksempel nevnes Egypts president, Nasser, en skikkelse beskrevet på en positiv måte. Av kapitlet får vi vite at han har gjort mye for å bygge ut Egypt, og at Nassers nasjonalisering av Suezkanalen ble en viktig inntektskilde for landet.²²⁶ Kongos statsminister, Moise Tshombe, trekkes også frem som sentral for Kongos løsrivelse fra Belgia. Både Nasser og Tshombe er avbildet i kapitlet, Nasser i en offisiell sammenheng sammen med tre andre presidenter og Tshombe i seierspositur. Kompleksiteten i den afrikanske befolkningen er også mer synlig i dette kapitlet, selv om beskrivelsene er korte. For eksempel får vi vite at de nordafrikanske statenes kultur har vært påvirket av gammel romersk og arabisk kultur gjennom flere hundre år.²²⁷ Vi får også vite at "de afrikanske negerstatene" hadde en gammel kultur, for eksempel "(...) en høyt utviklet treskjærerkunst".²²⁸ Den store variasjonen i språk og religion kommer også frem, og disse faktorene skal ifølge læreboken ha gjort det vanskelig å gjennomføre en samling av folket innen de nye landegrensene. I tillegg får vi vite at "negrene" er mer bundet til ætten enn til staten, noe som gjorde at det ville ta tid før en virkelig nasjonalfølelse ville vokse frem.²²⁹

²²³ Hilmo & Øverås, 1967: 16

²²⁴ Hilmo & Øverås, 1967: 19

²²⁵ Hilmo & Øverås, 1967: 16

²²⁶ Hilmo & Øverås, 1967: 155

²²⁷ Hilmo & Øverås, 1967: 156

²²⁸ Hilmo & Øverås, 1967: 157

²²⁹ Hilmo & Øverås, 1967: 156-157

Frigjøringskapitlet gir Afrikas befolkning en mer aktiv rolle gjennom å fortelle at de dannet frigjøringsstyrker, og at de gikk til krig mot kolonimaktene for å vinne selvstendigheten tilbake. Afrikanske skikkelser trekkes også som nevnt frem, hvor de får roller som handlende subjekt gjennom beskrivelser av hva de har utrettet.

Det er interessant å undersøke hvilke begreper kapitlene tar i bruk, og hvordan disse kan skape meninger i teksten. Folket i koloniene omtales som "svarte, brune og gule naturfolk", og gjelder befolkningen i koloniene i Afrika, Amerika og Asia.²³⁰ På denne tiden var det ikke uvanlig å karakterisere mennesker ut fra utseende, og begrepet er slik ikke per definisjon negativt ladet. Det samme gjelder for læreverkets bruk av begrepet "neger" for den mørke delen av Afrikas befolkning.²³¹ I likhet med de andre norske lærebøkene analysert i det forrige kapitlet, benytter *Historie for ungdomsskolen* ikke ordet på en negativ måte. Begrepet har imidlertid en viktig ordnende funksjon gjennom å klassifisere en del av befolkningen, og dette skaper også et skille. Beskrivelser som at kolonienes folk levde på steinalderstadiet bundet av overtro og fordommer som hindret framsteg, gjør at gruppen fremstår som noe tilbakestående, mystisk og fremmed. Vi vil komme til å se at den neste norske læreboken som skal analyseres, *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen*, også gir stereotypiske beskrivelser av de koloniserte.

Axel Coldevin: *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen*, (1969).

Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen bygger på læreplanen av 1960 med endringer fra 1963. Læreverket behandler den nye imperialismen i tre forskjellige kapitler kalt "Menneskekjærlighet", "Vi ser tilbake i historien" og "En ny verden skal bygges opp". Den nye imperialismen har ikke fått et eget kapittel, men "Vi ser tilbake på historien" er det kapitlet som skriver sammenhengende om temaet. De to andre kapitlene har andre tema som hovedemner, men nevner hendelser og personer knyttet til den nye imperialismen i Afrika i forbindelse med hovedtemaene.

"Menneskekjærlighet" handler om den kristne misjonen, og boken gir et svært positivt bilde av dette arbeidet. Det er bare de vestlige landene som kobles til misjonsarbeidet, blant annet blir skikkelser og organisasjoner fra England, Sveits, Norge og Tyskland nevnt. Dette kapitlet har gitt den kristne Vesten rollen som hovedaktør, og konsentrerer seg hovedsakelig om hva de har utrettet i andre verdensdeler. "Vi ser tilbake i historien" skriver også en historie om Vesten, og vekten ligger på kappløpet mellom kolonimaktene.²³² Kapitlet starter med en innføring i

²³⁰ Hilmo & Øverås, 1967: 10

²³¹ Hilmo & Øverås, 1967: 156

²³² Coldevin, 1969: 127-131

kolonimaktens utstrekning, og de spente forholdene rundt ekspansjonen. Mot slutten av kapitlet blir vi kjent med Cecil Rhodes, og hans karakter blir beskrevet på en positiv måte. Fremstillingen avslutter med å fortelle at det bare var Etiopia og Liberia som forble selvstendige under den nye imperialismens periode.²³³ Det siste kapitlet tar opp frigjøringen av kolonilandene etter andre verdenskrig, og også her står Vesten i sentrum. Fremstillingen åpner med å fortelle om opprettelsen av FN, og forteller videre om alle de gode tiltakene organisasjonen har utrettet. Mot slutten nevnes antall medlemsland, men ingen nasjoner utenfor Vesten trekkes inn i fremstillingen.²³⁴ Kapitlet avsluttes også med en fortelling om Europas sterke stilling i verden.²³⁵ Måten fortellingene bygges opp på preger narrativet, det kommer klart og tydelig frem at det er Vesten som er hovedaktøren i denne fortellingen om den nye imperialismen i Afrika. Dette er således en fortelling om kolonimaktene i Afrika, og ikke om koloniernes folk.

Europas kolonister danner den ene gruppen i disse kapitlene, og er også forstått som Vesten. Andre grupper presentert er de koloniserte, boere og arabiske slavejegere. Kapitlet "Menneskekjærlighet" forteller om alle de gode tiltakene det vestlige misjonsarbeidet har ført med seg i "de fremmede verdensdeler", som bygging av skoler og sykehus, hjelp i det praktiske liv og opplysningsarbeid. Fremstillingen hevder at misjonsarbeidet "(...) er den største innsats av menneskekjærlighet som Europa og Amerika har gjort i fremmede verdensdeler".²³⁶ Misjonæren Livingstone har naturlig nok fått god plass i dette kapitlet, og han blir beskrevet som en av Englands store menn. I kapitlet heter det at: "Knappt noen har utrettet så mye som han i kampen mot slavehandelen. Han hadde en ukuelig vilje, han var veldig grundig og la merke til alt han så (...)"²³⁷

I denne fremstillingen fremstår Vesten som en helt, mens folk i andre verdensdeler blir presentert som trengende uten evne til å klare seg selv. "Vi ser tilbake i historien" nevner noen positive faktorer knyttet til den nye imperialismen, for eksempel at Frankrike bygde byer og satte i gang moderne jordbruk i Algerie.²³⁸ Kapitlet "En ny verden skal bygges opp" skriver at koloniene har blitt frie, men at de fleste har valgt å forbli i "det britiske samveldet". Vinklingen er positiv, hvor samveldelandenes felles interesser fremheves og at: "(...) England er et sentrum for deres handel og finanser. De store bankene der har kapital å sette inn i nye tiltak rundt om i

²³³ Coldevin, 1969: 131

²³⁴ Coldevin, 1969: 218-220

²³⁵ Coldevin, 1969: 246

²³⁶ Coldevin, 1969: 25

²³⁷ Coldevin, 1969: 31

²³⁸ Coldevin, 1969: 128

verden, og de ordner forretninger mellom samveldelandene".²³⁹ Gjennom slike beskrivelser konstruerer læreboken et positivt bilde av Storbritannia. Av teksten får vi imidlertid vite at mange fordømte boerkrigen: "Men det viste seg her som mange andre steder at britene hadde en glimrende evne til å styre koloniene".²⁴⁰ Bildet av Cecil Rhodes er også positivt: "(...) han [Cecil Rhodes] døde under krigen, men hans store arbeid og hans planer skapte framgang og livsmulighet for en større befolkning."²⁴¹ Kapitlet "En ny verden skal bygges opp" avslutter på en måte som gjør at leseren sitter igjen med et storslått inntrykk av Europa og Vesten:

Om enn Europas koloniherrdømme er slutt, har det vist seg at Europa har en sterk stilling i verden. Det har kapital å sette inn i de fremmede verdensdelene, det har dyktige ingeniører og forretningsmenn til å lede fortagender, og det har universiteter og skoler med vitenskapsmenn og lærere som kan fortsette kulturarbeidet utenfor Europa.²⁴²

Noe negativt knyttet til den nye imperialismen kommer likevel frem, for eksempel når kapitlet tar for seg Berlinkonferansen i 1885. Av teksten kommer det frem at stormaktene ble enig om en deling av Afrika på denne konferansen, "(...) uten at noen spurte hva negrene ønsket".²⁴³ Denne delingen blir også forklart å være årsaken til vanskelighetene med å danne nasjoner i Afrika. Læreverket hevder at felles historie, språk og kultur er limet som binder en nasjon sammen, og at kolonistene ikke tok hensyn til disse faktorene da de delte Afrika mellom seg: "Politikerne tenkte ikke på å la hver stamme eller hvert folk høre sammen; ofte ble de delt".²⁴⁴ Av teksten får vi vite at følgene ble flere borgerkriger i Afrika på grunn av strid mellom statene. Verket er også kritisk til britenes krigføring i boerkrigen og forteller at mange fordømte den, "(...) til og med i England".²⁴⁵

De koloniserte blir i stor grad beskrevet gjennom fremstillingen av kolonistene, for eksempel gjennom fortellingen om Vestens misjonsarbeid. Her fremstår folket i koloniene som uopplyste og underutviklet, hvor eneste mulighet for fremgang er å ta imot hjelp fra misjonærene. I fremstillingen heter det blant annet at den britiske regjeringen forbød enkebrenning og ofring av småbarn i India mens de drev misjon der.²⁴⁶ I teksten heter det også at: "Britene hadde prøvd å oppdra kolonifolkene til å styre seg selv, derfor foregikk frigjøringen oftest fredelig".²⁴⁷ I dette sitatet er begrepet "oppdra" spesielt interessant å merke seg. Når man snakker om oppdragelse

²³⁹ Coldevin, 1969: 245

²⁴⁰ Coldevin, 1969: 270

²⁴¹ Coldevin, 1969: 270

²⁴² Coldevin, 1969: 246

²⁴³ Coldevin, 1969: 129

²⁴⁴ Coldevin, 1969: 134

²⁴⁵ Coldevin, 1969: 130

²⁴⁶ Coldevin, 1969: 25

²⁴⁷ Coldevin, 1969: 232

er det som oftest i forbindelse med å lære barn å utvikle seg mot voksen selvstendighet og ansvarlighet. Gjennom å bruke begrepet "oppdra" i denne sammenhengen, blir det dannet en hierarkisk dikotomi mellom stormaktene og koloniene.

Koloniens folk blir også fremstilt på en måte som fremmedgjør gruppen. Det første vi får høre om folket i Afrika er at: "Enkelte av stammene var kannibaler (mennesketere)."²⁴⁸ Det eneste vi får vite om "negerstammene" religion er at: "Flere av negerstammene hadde en religion som krevde uhyggelige menneskeofringer".²⁴⁹ Noen nyanser i beskrivelsene av de koloniserte er imidlertid til stede, og disse kan vi finne i omtalen av "negrenes" kunst. Av teksten får vi vite at "negrene" ofte var dyktige kunstnere, og at det har blitt funnet vakre kunstverk av stein, bronse og elfenbein i ruinene av gamle kongepalasser.²⁵⁰ Det ser ut til at også Axel Coldevin har tatt hensyn til *Læreplan for forsøk med 9-årig skoles* vektlegging av kulturhistorie da han skrev dette læreverket. Afrikas opprinnelige befolkning har stort sett en passiv rolle, men noen steder er de fremstilt som aktive og mektige. For eksempel viser kapitlet "Vi ser tilbake i historien" at de gamle kulturfolkene i Nildalen hadde fått et fast styre allerede noen tusen år før Kristus, med konge, lover, dommere og politi. Teksten fremhever at de hadde bygd opp en administrasjon, et rettsvesen og et forsvar, og at de derfor var virkelige stater. Vi får også vite at det har eksistert mektige riker langs elven Niger, blant annet Ghana og Mali. Her blir levemåte beskrevet, men den er stort sett fremstilt på en negativ måte. "Negerstammene" skal ha levd av å eksportere gull og slaver, og til dette benytter fremstillingen metaforen "Afrikas svarte gull".²⁵¹ Selv om levemåten er negativt fremstilt gir dette likevel et noe mer variert syn på Afrika. Tidligere har afrikanerne blitt fremstilt som passive og svake, mens vi her får et inntrykk av at de kan være mektige og sterke. Koloniens folk går også fra en passiv til aktiv rolle da fremstillingen skriver at "negrene" gjorde opprør i forbindelse med Kongos frigjøring fra Belgia.²⁵²

Boerne utgjør også en gruppe i *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen*, og de introduseres som etterkommere av de hollandske kolonistene. Vi får vite at boerne hatet de engelske nybyggerne i Kappkolonien, de mislikte blant annet at de ikke fikk holde slaver lenger. Som følge av dette reiste boerne ut og grunnla Transvaal, og ifølge teksten fikk ikke utlendingene som senere kom på grunn av gullfunn borgerrettigheter (som stemmerett) av

²⁴⁸ Coldevin, 1969: 30

²⁴⁹ Coldevin, 1969: 129

²⁵⁰ Coldevin, 1969: 129

²⁵¹ Coldevin, 1969: 129

²⁵² Coldevin, 1969: 233

boerne.²⁵³ De fleste beskrivelsene av boerne er negative, men det finnes positive beskrivelser knyttet til fortellingen om boerkrigen. Verket skriver at boerne verget seg tappert, og de fremstår da med mot og som handlende aktører. Som nevnt er også læreboken mot boerkrigen, som andre land i Vesten var, og dette kan være grunnen til den unntaksvise positive skildringen. Det siste vi hører om boerne er imidlertid negativt, og dreier seg om apartheid-politikken: "I Sør-Afrika har boerne innført et skapt raseskille under slagordet «apartheid» (atskillelse). De vil ikke gi negrene like [sic.] rett med de hvite."²⁵⁴

De arabiske slavejegerne danner også en gruppe, og de nevnes i forbindelse med David Livingstones oppdagelsesferder i Afrika. Ifølge teksten plyndret de arabiske slavejegerne Livingstones medisin- og utstyrslager, og var Livingstones bitre fiender.²⁵⁵ I denne fremstillingen står de arabiske slavejegerne som en ond kontrast til det gode misjonsarbeidet Livingstone bedrev i Afrika.

Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen er den første læreboken som introduserer kvinnelige aktører. De presenteres i kapitlet som omtaler den kristne misjonen, og beskrivelsene er svært positive. Kvinnelige yrkestitler nevnes som nonner og diakonisser, og av verket får vi også vite at en norsk kvinne grunnla en diakonisseanstalt i Oslo.²⁵⁶ Florence Nightingale blir også introdusert, hvor innsatsen hennes under Krimkrigen i 1863 beskrives i positive ordelag: "Hun skaffet de sårede mat og medisin, ordentlige senger og renselig stell. Når hun passerte gjennom sykesalene om natten, ble hun som en engel for dem («The Lady with the Lamp»)." ²⁵⁷ Dette er det eneste boken skriver om kvinner, men de er ikke oversett og er fremstilt som handlende aktører.

Det blir interessant å undersøke hvilket bilde de analyserte britiske lærebøkene for denne perioden presenterer, og om disse gir en lik eller ulik fremstilling i forhold til de norske.

John Ray: *Britain and the Modern World*, (1969).

Britain and the Modern World ble publisert i 1969, og er skrevet av rektoren John Ray. Læreverket tar for seg historie fra det 20. århundret, og er skrevet for de elevene som skulle ta CSE-eksamen (majoriteten av elevene). Den nye imperialismen startet på slutten av 1800-tallet, men verket omtaler også denne tiden på grunn av en tematisk ordning av innholdet. Elevene

²⁵³ Coldevin, 1969: 130

²⁵⁴ Coldevin, 1969: 233

²⁵⁵ Coldevin, 1969: 31

²⁵⁶ Coldevin, 1969: 26

²⁵⁷ Coldevin, 1969: 27

kunne velge blant flere studieplaner, hvor 1900-tallshistorie var det mest populære. Kursene rettet mot en CSE-eksamen hadde en større spennvidde på innholdet i historie enn det som tidligere hadde vært vanlig. En av grunnene var at hvert enkelt skolestyre kunne velge mellom ulike studieplaner.²⁵⁸ Det er sannsynlig at flere elever benyttet seg av denne læreboken sammenlignet med en bok som forberedte til 0-level-eksamen, dette med tanke på at majoriteten av elevene tok CSE-eksamen.

I dette verket er det kapittel to som er interessant å undersøke, kalt "Britain`s Empire and Trade". Siden den nye imperialismen som helhet blir presentert og ikke spesielt i Afrika, er det noen deler som er mer interessant å undersøke enn andre. *Britain and the Modern World* går ikke i dybden på dette temaet, og fremstillingen er derfor nokså kortfattet. Det er bare litt over et par sider som handler om den nye imperialismen i Afrika. På første side trekker verket frem fem hovedpoeng for kapitlet, og tre av dem handler om den nye imperialismen (to om den nye imperialismen i Afrika spesielt).²⁵⁹

Som tittelen på læreboken tilsier, ligger vekten på Storbritannias historie. Teksten åpner med å beskrive Storbritannia på en glorifiserende måte, og hevder at det var slik britiske tekster beskrev Storbritannia på slutten av 1800-tallet. Slik skaper teksten avstand til tidligere fremstillinger, men uten å ta et direkte oppgjør med disse. Kapitlet avslutter med et avsnitt om hvordan britene vurderer imperialismen som politikk. Fortellingens oppbygging gjør det tydelig at dette er en fortelling om Storbritannia som kolonimakt. Storbritannia er med i alle fortellingene, og de har dermed fått hovedrollen.

Storbritannia blir også presentert som en egen gruppe, men inngår i tillegg i gruppen av kolonimakter. Folket bosatt i Afrika deles i to grupper bestående av boere og "the natives". Den fremelskende beskrivelsen av Storbritannia i begynnelsen avslutter slik: "Wherever the Union Jack floats, there the English race rules; English laws prevail; English ideas are dominant; English speech holds the upper hand".²⁶⁰ Teksten markerer riktignok at dette er fortid, men beskrivelsen blir ikke brukt med hensikten å avvise måten å beskrive på. Det later til at læreverket er produsert i en periode der en har begynt å problematisere, men uten å ta et eksplisitt oppgjør med tidligere fremstillinger. Etterpå følger en beskrivelse av det britiske imperiets størrelse, og det er brukt begreper det er positive konnotasjoner til: "greatest Empire",

²⁵⁸ Cannadine et al., 2011: 154-156

²⁵⁹ Ray, 1969: 7

²⁶⁰ Ray, 1969: 7

"powerful navy" og "very wealthy nation [Storbritannia]".²⁶¹ Verket er således litt ambivalent i fremstillingen av Storbritannia, og det kan skyldes at utdanningspolitikken var inne i en brytningsperiode. På 1960-tallet overtok Arbeiderpartiet etter Det konservative partiet, og endringene kom til å forandre det engelske skolesystemet.²⁶² Parlamentet viet skolen mer oppmerksomhet, og de uttalte at historie var et viktig fag som burde endres i lys av at Storbritannia var en europeisk nasjon avhengig av internasjonal handel.²⁶³ De konkrete spørsmålene om innholdet i historiefaget tok departementet derimot ikke stilling til, og anbefalingene og rådene som tidligere ble utgitt opphørte. En grunn kan være at det ikke lenger ble oppfattet som mulig eller passende å formidle den tradisjonelle nasjonale historien da det britiske imperiet hadde krympet.²⁶⁴

Mot slutten av kapitlet kommer briteres ulike syn på imperialismen til uttrykk. Vi får vite at mange briter var stolte over imperiet, og at de mente britene kunne opplyse mennesker bosatt i andre verdensdeler.²⁶⁵ Farene flere av britene så ved imperialismen nevnes også, som at det ville bli for dyrt for imperiet å holde på koloniene eller at politikken ville føre til krig. Helt til slutt nevnes det at noen briter mente at Storbritannia ikke hadde rett til å styre andre folk eller nasjoner.²⁶⁶ Tekstens eget perspektiv på imperialismen kommer ikke til uttrykk, det blir heller lagt frem ulike perspektiv.

Et klart perspektiv på de andre kolonimaktene gir denne læreboken heller ikke. De andre kolonimaktene er så vidt nevnt to steder, først i forbindelse med at "various countries of Europe" (og Amerika) gjorde Storbritannias handel vanskelig på grunn av høye tollsatser.²⁶⁷ Av kapitlet får vi vite at vanskene førte til et behov for å selge varer til nye områder, som Afrika. De økende tollskattene blir slik en av årsaksforklaringene til den nye imperialismen. Det siste som blir nevnt om de andre kolonimaktene, er at de hadde kolonisert hele Afrika innen 1914.²⁶⁸ De andre kolonimaktene har fått en veldig liten plass i kapitlet, men de er likevel handlende aktører. Denne gruppen må trolig vike for tekstens vektlegging av Storbritannia.

Afrikas opprinnelige befolkning har også fått marginalt med plass. De blir først introdusert på første side av kapitlet, og blir omtalt som "native races".²⁶⁹ Det eneste kapitlet forteller om

²⁶¹ Ray, 1969: 7

²⁶² Cannadine et al., 2011: 138

²⁶³ Cannadine et al., 2011: 140

²⁶⁴ Cannadine et al., 2011: 148-152

²⁶⁵ Ray, 1969: 11

²⁶⁶ Ray, 1969: 12

²⁶⁷ Ray, 1969: 7

²⁶⁸ Ray, 1969: 7

²⁶⁹ Ray, 1969: 7

denne gruppen, er at "The natives were overcome quite easily".²⁷⁰ Med denne beskrivelsen blir gruppen fremstilt som passiv, og vi får ikke vite hvem "the natives" er, hva de lever av eller hvilket språk de snakker.

Kapitlet gir rikere beskrivelser av boerne, som også presenteres på første side av kapitlet. I teksten står det at de var nederlandske settlere, og at de levde som bønder. Ifølge fremstillingen skal britene og boerne ha havnet i konflikt ettersom Storbritannia ønsket å utvide til boernes område. I konflikten mellom britene og boerne kommer begge parters synspunkter frem. Vi får både høre om britenes interesser for boerområdet og boernes misnøye med britenes tilstedeværelse. Vi får for eksempel vite at boerne følte seg omringet og at selvstendigheten var truet. Kapitlet tar også opp boerkrigen, og er tydelig imponert over boernes krigsferdigheter: "The British imagined that there would be a quick campaign. How could a few Boer farmers hold out against the trained soldiers of such a powerful nation? Surprise came quickly."²⁷¹ Boerne blir fremstilt som gode skyttere, og leserne får vite at britene led store tap. Kapitlet fremstiller boerne som sterke og aktive, og boerne får dermed en positiv fremstilling i denne teksten. Konflikten mellom britene og boerne avslutter også på en positiv måte ved at leseren får vite at Sør-Afrika nå styres i fellesskap mellom boere og briter.²⁷²

Britain and the Modern World gir uttrykk av å ha blitt skapt i en brytningsperiode, det er for eksempel ikke mulig å få tak på lærebokens perspektiv på den nye imperialismen. Den presenterer ulike synspunkt på denne politikken, og stopper der. Det blir derfor interessant å undersøke om det andre britiske verket publisert samme år, gir et like uklart perspektiv på den nye imperialismen og kolonimaktene.

B.J. Elliott: *The world in progress 1815-1914*, (1969).

The world in progress 1815-1914 er i likhet med *Britain and the Modern World* skrevet for de elevene som valgte 1900-tallshistorie, og er ifølge forfatteren en lettskrevet lærebok til bruk året før GCSE-eksamen elevene tar når de er 16 år gamle. I forordet fremhever Elliot at han har valgt å presentere historien fra et verdensperspektiv der det passer seg, og dette valget er synlig i kapitlet som omhandler den nye imperialismen.

Fortellingen presenterer ikke en historie om Storbritannia alene, men om Vesten. Den nye imperialismen blir behandlet i kapittel fem kalt "The advance of the West", og tar for seg

²⁷⁰ Ray, 1969: 7

²⁷¹ Ray, 1969: 8

²⁷² Ray, 1969: 9

imperialismen i alle verdensdeler. Kapitlet innleder med å fortelle hvorfor de vestlige landene koloniserte ulike områder, for eksempel at noen var viktige marinebaser og at noen områder var rik på mineraler og naturprodukter. Handel og behov for større plass på grunn av overbefolkning i eget land er også nevnt som forklaringsfaktorer til den nye imperialismen.²⁷³ Andre land enn de europeiske er bare nevnt i kraft av å være underlagt en vestlig makt, og det er slik tydelig at dette er en fortelling om Vestens "overherredømme" i andre verdensdeler.

Storbritannia faller i dette læreverket inn under samme gruppe som Vesten, også omtalt som "europeiske land". Vesten har fått hovedrollen, og er således den viktigste handlende aktøren. Leseren forstår at Vesten består av store makter, men Vesten glorifiseres ikke. Allerede på første side heter det at kolonimaktene tok mesteparten av handelsprofitten. I følge teksten ble investeringer i andre land, som for eksempel bygging av jernbaner, bare gjort med hensikt å tjene på det selv.²⁷⁴ I stedet for å fremheve at britene avskaffet slaveri i Afrika, forteller fremstillingen også at "the white man" ikke var ønsket velkommen av Afrikas opprinnelige befolkning på grunn av Vestens tidligere slavevirksomhet på kontinentet.²⁷⁵ Kapitlet er heller ikke positiv i beskrivelsene av Frankrikes inntog i Algerie: "The French found a flimsy excuse to invade Algeria in 1830",²⁷⁶ og belgiske kong Leopolds styre av Kongo blir beskrevet som inhumant.²⁷⁷ I behandlingen av den nye imperialismen finnes det få positive beskrivelser av Vesten, men de fremstår likevel som mektige og fortellingen handler om dem.

Boerne danner en annen gruppe i dette kapitlet, og er den gruppen etter Vesten som er mest rik på beskrivelser. Av teksten får vi vite at boerne grunnla Kappkolonien på 1650-tallet, men at britene overtok kontrollen på 1830-tallet. Mange boere følte seg dårlig behandlet og reiste derfor ut av kolonien og grunnla Oranjerfristaten og Transvaal lengre nordover, men vi får ikke vite hva boerne var misfornøyd med. Teksten uttrykker støtte til boerne, dette gjennom å skrive at den britiske regjeringen behandlet boerne dårlig, i tillegg til å gi Storbritannia skylden for boerkrigen: "The British government continued to bully the Boers until in desperation the Boers declared war".²⁷⁸ Boerne blir beskrevet på en aktiv måte, vi får for eksempel vite at de grunnla egne kolonier og at de gikk til krig mot Storbritannia. Beskrivelsene av boerne er positive, og de fremstår som sterke: "They [boerne] were brilliant fighters and it took nearly a quarter of a

²⁷³ Elliott, 1969: 67

²⁷⁴ Elliott, 1969: 67

²⁷⁵ Elliott, 1969: 82

²⁷⁶ Elliott, 1969: 82

²⁷⁷ Elliott, 1969: 83

²⁷⁸ Elliott, 1969: 86

million British and Empire troops three years (1899-1902) to crush them."²⁷⁹ I stedet for å fremheve at den nye unionen Sør-Afrika forble under britisk styre, slik det andre britiske læreverket analysert i dette kapitlet gjør, avslutter *The world in progress 1815-1914* med å beskrive unionen som selvstyrt.

I forbindelse med det nyoppdagede gullet i boernes republikker, introduserer kapitlet gruppen "Uitlanders". Denne gruppen består hovedsakelig av britiske settlere som kom til boernes områder i håp om å gjøre seg rik på gullfunn. Vi får vite at de utgjorde flertallet av befolkningen, men at de ikke hadde borgerrettigheter og at de måtte betale mesteparten av skatten. Beskrivelsen er ikke negativ mot utlanderne, og ut fra opplysningene skaper det et inntrykk av at gruppen ble urettferdig behandlet. Jameson-raidet som skulle ha organisert utlanderne til opprør mot boerne ble mislykket, men teksten er heller ikke negativ til utlandernes valg om å ikke støtte raidet.²⁸⁰

Den siste gruppen presentert i fremstillingen om den nye imperialismen i Afrika består av "the natives". Afrikas opprinnelige befolkning nevnes under et avsnitt om europeernes utforskning av kontinentet, og det er her misnøyen med europeisk tilstedeværelse på grunn av tidligere slavehandel kommer frem.²⁸¹ Det neste som skrives om gruppen er at britene ikke klarte å knuse et opprør i Sudan, og denne beskrivelsen gjør at Afrikas opprinnelige befolkning blir handlende aktører.²⁸² Samtidig viser beskrivelsen at gruppen har styrke da de hadde evne til å motstå en stormakt. "The natives" har likevel fått veldig liten plass i fremstillingen, og det er bare en person som nevnes med navn. Kapitlet forteller at Cecil Rhodes kunne grunnlegge Rhodesia etter seieren over Matabele-folket ledet av Lobengula.²⁸³ Vi får ikke vite noe mer om Matabele-folket og Lobengula annet enn at de tapte krigen, og dette er for øvrig også de siste beskrivelsene knyttet til gruppen "the natives". Kapitlet skriver ikke noe om variasjonene i Afrikas demografi eller folkenes levesett, noe som gjør at variasjonene internt i Afrika ikke kommer frem.

Det finnes også en del skildringer av det afrikanske kontinentet det er interessant å merke seg. Beskrivelsene er knyttet til avsnittet om utforskningen av kontinentet, og det er europeernes inntrykk kapitlet presenterer. Kapitlet skriver at den kolossale og vannløse Sahara-ørkenen gjør kontinentet vanskelig tilgjengelig i nord, og tropiske Afrika blir beskrevet som varm, dampende

²⁷⁹ Elliott, 1969: 86

²⁸⁰ Elliott, 1969: 86

²⁸¹ Elliott, 1969: 82

²⁸² Elliott, 1969: 83

²⁸³ Elliott, 1969: 85

og feberfylt.²⁸⁴ I fremstillingen heter det også "(...) determined efforts were made to solve the mysteries of Africa".²⁸⁵ Disse beskrivelsene gjør Afrika til noe mystisk og fremmed. Kontinentet blir fremstilt på en stereotypisk måte hvor det eksotiske dominerer.

Sammenligning

Alle læreverkene analysert i dette kapitlet har kolonimaktene eller Vesten som hovedaktører. *Historie for ungdomsskolen* har kolonimaktene som hovedaktører i kapitlet om den nye imperialismen, men den skiller seg likevel ut ved å gi de nye afrikanske statene hovedrollen i kapitlet som tar for seg avkoloniseringen. *Britain and the Modern World* har Storbritannia alene som hovedaktør, og har således en mindre global vektlegging enn de andre læreverkene. Samtlige verk presenterer altså fortellinger om kolonimaktene, noe som gjør at de kolonisertes perspektiv er utelatt i fortellingene.

Hvordan fortellingene er konstruert i de ulike læreverkene varierer derimot, og det blir presentert flere ulike typer fortellinger. Hilmo og Øverås' *Historie for ungdomsskolen* er både en kolonifortelling og frigjøringsfortelling. Det andre norske verket, *Historie for 8.-9. skoleår i den nårlige folkeskolen* av Coldevin forteller flere fortellinger: en misjonsfortelling, en storhetsfortelling og en stormaktsfortelling. Rays *Britain and the Modern World* presenterer også en storhetsfortelling, primært gjennom indirekte beskrivelser av Storbritannia. Elliotts *The World in progress 1815-1914* er en fortelling om Vestens utvikling til å bli en verdensmakt, men beskrivelsene glorifiserer imidlertid ikke kolonimaktene.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole legger vekt på kulturhistorie, og det ser ut til at begge de norske verkene er preget av dette.²⁸⁶ Begge de norske lærebøkene nevner "negrenes" kunst, og kan bidra til å dekke målet i læreplanen om å utvikle mer toleranse. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* vektlegger flere punkter om nasjonal demokratioppdragelse, men mer vektlagt er kravet om å fremme toleranse i et samfunn som blir mer globalt. Dette innebar blant annet at elevene skulle utvikle toleranse og respekt for mennesker med annen hudfarge, språk, tro, skikker og samfunnsoppfatning.²⁸⁷ Begge de norske verkene gir likevel stereotypiske beskrivelser av de koloniserte, noe som gjør at gruppen fremstår som underutviklet i forhold til kolonistene.

²⁸⁴ Elliott, 1969: 80

²⁸⁵ Elliott, 1969: 82

²⁸⁶Forsøksrådet for skoleverket, 1960: 160

²⁸⁷Forsøksrådet for skoleverket, 1960: 157

Verkene gir til sammen flere årsaker til den nye imperialismen, men alle trekker frem økonomiske motiv. Samtlige nevner handel, men to av dem nevner også utbytting. *Historie for ungdomsskolen* og *The World in progress 1815-1914* skriver at kolonimaktene tok mesteparten av handelsprofitten. *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen* og *Britain and the Modern World* nevner ikke utbytting, og dette kan ses i sammenheng med at de gir mange positive beskrivelser av Storbritannia og kolonimaktene.

Lærebøkene gir også ulike fremstillinger av boerne. De norske lærebøkene gir negative beskrivelser av gruppen, men *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen* fremstiller dem likevel som handlende aktører gjennom å beskrive boernes styrke under boerkrigen. De britiske læreverkene omtaler ikke boerne i negative ordelag, og begge beskriver boerne på en måte som gjør dem til handlende subjekter.

Noen endringer fra forrige tidsfase er også interessant å merke seg. De britiske lærebøkene analysert i dette kapitlet vier mindre plass til temaet enn de britiske analysert i forrige kapittel. Motsatt har de norske læreverkene satt av mange flere sider til den nye imperialismen enn de norske læreverkene analysert i kapittel 2. I forrige kapittel så vi også at Storbritannia var vektlagt i alle bøkene, dette har endret seg noe for lærebøkene analysert i dette kapitlet. *Britain and the Modern World* har riktignok Storbritannia som hovedaktør, men de tre andre lærebøkene presenterer en fortelling om kolonimaktene eller Vesten. Noe av forklaringen kan ligge i at mange vestlige land utviklet et økt samarbeid i tiden etter andre verdenskrig, spesielt skjøtt for eksempel dannelsen av internasjonale organer på denne tiden.²⁸⁸

For første gang er også kvinner nevnt, de har tidligere vært oversett. De har ikke fått stor plass, men det er likevel av betydning at de er nevnt og at de er fremstilt som handlende aktører. Det er imidlertid bare *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen* som nevner kvinner, og det kan være mulig at denne læreboken er preget av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. I planen heter det at undervisningen i historie: "(...) skal trekke fram den innsats som kjente kvinner og menn har gjort i kulturlivet."²⁸⁹

Det kom mange endringer i både norsk og britisk utdanningspolitikk utover 1960-tallet. Storbritannias utdanningslandskap så helt annerledes ut mot slutten av 1970-tallet, dette som følger av blant annet dannelsen av enhetsskolen og den hevede obligatoriske skolealderen.²⁹⁰

²⁸⁸ Grønlie, 1991

²⁸⁹ Forsøksrådet for skoleverket, 1960: 158

²⁹⁰ Cannadine et al., 2011: 154-155

Enhetskolens framvekst, den hevede obligatoriske skolealderen, CSEs inntreden og endringene i studieplanene på 0-level-nivå presset også vekk tradisjonen for å undervise i kun britisk nasjonal historie. Nå ble oppmerksomheten rettet mot global 1900-tallshistorie.²⁹¹ Også Norge kom historieundervisningen utover 1970-tallet til å vektlegge mer undervisning i verdenshistorie fremfor undervisning bare i nasjonal historie, hvor målet om toleranse sto sterkt.²⁹² Det blir derfor blant annet interessant å undersøke om lærebøkene analysert i neste kapittel følger opp disse nye ideene.

²⁹¹ Cannadine et al., 2011: 154-156

²⁹² Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974: 179

Kapittel 4: 1970-1990: Lærebøkene tar et oppgjør med den nye imperialismen

Norsk utdanningspolitikk på 1970-tallet vektla spesielt to forhold: det lokale og det globale. Man diskuterte blant annet hvordan Norge skulle forholde seg til Det europeiske økonomiske fellesskapet, EEC, og konflikten mellom den fattige og rike verden. Dette var tanker som lå i bunnen for den nye læreplanen i 1974 kalt *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. M74 er en rammeplan, dette innebærer at det oppgitte stoffet ikke var et minstekrav.²⁹³ I planen heter det at stoff fra fremmede kulturer skal trekkes inn, selv om dette ikke har hatt en direkte innvirkning på utviklingen i Norge. Læreplanen presiserer at historieundervisningen ikke skal sirkulere om den hvite manns historie.²⁹⁴ Lærerne kunne selv velge innhold, og fikk slik et større ansvar for faginnholdet. Det tok tid før skolene og lærerne fant ut hvordan de kunne utnytte planens potensial, og de brukte den derfor i stor grad slik de hadde benyttet tidligere læreplaner.²⁹⁵

De norske lærebøkene i historie gjennomgikk en endring med tanke på både innhold og struktur på 1970-tallet. Prosesshistorie med vekt på økonomiske og politiske drivkrefter ble prioritert fremfor konger, statsmenn og kriger, og gjennom emnebaserte presentasjoner løsrev noen lærebokforfattere seg fra den kronologiske fremstillingen.²⁹⁶ Plassen til oppgaver i lærebøkene ble også sterkt utvidet på denne tiden, noen forfattere valgte derfor å samle dem i egne elevhefter som tilleggsmateriell. Læremiddelpakker bestående av lærebok, elevhefte og lærerveiledning ble mer vanlig, og de norske læreverkene analysert i denne oppgaven er begge slike pakker.²⁹⁷

I Storbritannia ble også historiefaget tilført nye idéer, noe som førte til utvikling av nye lærebøker. På 1980-tallet ble læremiddelutviklingen påvirket av den amerikanske psykologen Jerome Bruner og Storbritannias første nasjonale læreplan. Bruner mente at historielærerne og lærebokforfatterne burde lære elevene historie som fagområde, og da burde elevene arbeide slik historikerne gjør. Storbritannia gikk raskt i gang med å utvikle læremidler hvor arbeid med historiske kilder stod sentralt, startet av Schools Council History Project.²⁹⁸

²⁹³Lorentzen, 2005: 165-167

²⁹⁴Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974: 179

²⁹⁵Lorentzen, 2005: 165-167

²⁹⁶Johnsen et al., 1997: 114

²⁹⁷Johnsen et al., 1997: 147

²⁹⁸Johnsen et al., 1997: 147 og Gordon, 1996: 32-33

Education Reform Act (1988) introduserte tanken om en felles nasjonal læreplan.²⁹⁹ Bearbeidelsene med læreplanen skapte en heftig offentlig debatt som dreide seg om ulike syn på hvordan den nye læreplanen i historie skulle se ut. Debatten gikk hovedsakelig mellom tilhengerne av en ny undervisningspedagogikk kalt New History, og dem som ble kalt tradisjonelistene.³⁰⁰

I 1972 ble Schools Council History Project (SCHP) dannet, da flere historielærere opplevde at historiefaget var i fare. Det fremkom at elevene syntes faget var kjedelig, og lite givende. SCHP baserte seg på en barnesentrert pedagogikk, og prosjektet ble kalt New History. Tilhengerne innen New History er opptatt av undervisning i ferdigheter, som kildeevaluering og tolkning.³⁰¹ Grunnen til dette var at de var opptatt av at elevene skulle tilegne seg evnen til å kunne tenke kritisk og selvstendig. I tillegg ønsket de å vise at historisk materiale ikke alltid formidlet det korrekte bildet av virkeligheten, og at ulike kilder kunne ha ulike perspektiv.³⁰² Det kom flere reaksjoner på å omdanne historiefaget, spesielt tidlig på 1980-tallet da Falklandskrigen førte til en nasjonalistisk oppblomstring.³⁰³ Likevel fortsatte utviklingen av enhetsskolen som startet på 1960-tallet, og "New History-didaktikken" ble ønsket velkommen i mange av Englands klasserom.

Tradisjonelistene var tilhengere av tradisjonelle undervisningsmetoder og innhold, og kritiserte blant annet New History sin nedprioritering av kunnskapslæring i undervisningen. New History hadde også en vid definisjon av hva som var historiske emneområder, dette stod i et motsetningsforhold til tradisjonelistenes fokus på nasjonal politisk og konstitusjonell historie.³⁰⁴ Uenighetene mellom disse to tradisjonene utviklet seg til det som senere har blitt kalt "The Great History Debate". Tradisjonelistene brukte historien samlende gjennom å fremme nasjonalt fellesskap og samhold i fortiden. De kritiserte New History for å ha en splittende effekt på den britiske identiteten. Med den såkalte four-nations-tilnærmingen, ble Storbritannia omtalt som en stat bestående av nasjonene England, Wales, Skottland og Nord-Irland. Tradisjonelistene mente at kunnskapen i historie skulle vektlegge britisk politisk historie, da dette var noe som var felles for hele nasjonen.³⁰⁵ Tilhengere av New History vant imidlertid frem med sine synspunkter i læreplanen. Innføringen av læreplanverket *National*

²⁹⁹ Education Reform Act 1988, u.å.

³⁰⁰ Ruhaven, 2002: 80

³⁰¹ Ruhaven, 2002: 80

³⁰² Ruhaven, 2002: 82

³⁰³ MacKenzie, 1984: 11

³⁰⁴ Ruhaven, 2002: 80

³⁰⁵ Ruhaven, 2002: 83

Curriculum ble vedtatt i 1988 gjennom Education Reform Act (ERA), og læreplanen la opp til en bred historiedefinisjon, hvor testing og spesifikk kunnskap ikke var vektlagt.³⁰⁶

Utdanningspolitikken i både Norge og Storbritannia gjennomgikk altså endringer utover 1970-tallet, spesielt i Storbritannia som også fikk sin første nasjonale læreplan utviklet på denne tiden. Det blir derfor interessant å undersøke om lærebøkene analysert i dette kapitlet har blitt farget av konteksten de ble skapt i.

Deler av *SOL-serien* av Paul B. Figved, Kåre Fossum og Per Aarrestad er en av de læreverkene som skal analyseres i dette kapitlet, og serien utkom mellom 1874 og 1976. Serien er en naturlig del av utvalget da den kom til å dominere lærebokmarkedet, og var en av de store læreboksuksessene på 1970-tallet.³⁰⁷ Olav Hetleviks tre historiebøker i samfunnsfagserien *Vi og eldre tider* er også interessant å undersøke på grunn av den nyskapende formen, i tillegg til at også denne serien solgte godt.³⁰⁸ De utvalgte britiske lærebøkene ble begge skrevet tidlig på 1980-tallet, før den nasjonale læreplanen ble iverksatt. C.P. Hill og J.C. Wrights *British History 1815-1914* ble publisert i 1981, en lærebok skrevet for elevene som valgte britisk historie. Dennis Richards og J.W. Hunts *An Illustrated History of Modern Britain 1783-1980* kom ut to år etter *British History 1815-1914*, og skal også ha vært en bestselger.³⁰⁹

Paul B. Figved, Kåre Fossum & Per Aarrestad: *SOL-serien: Historie.1, (1974), SOL-serien: Historie 2., (1975) og SOL-serien: Historie 3., (1976).*

SOL-serien bygger på et svensk læreverk, og ble trykket i stadig nye opplag i en tiårsperiode fra den utkom på midten av 1970-tallet. Serien består av årstrinnbøker i alle de tre samfunnsfagene for ungdomsskolen, og vektlegger en helhetlig undervisning av historie, samfunnskunnskap og geografi.³¹⁰ Det betyr at serien består av tre historiebøker, og alle disse bøkene tar opp temaet den nye imperialismen i Afrika. Boken for 7. skoleår tar for seg selve koloniseringen, mens frigjøringen omhandles i læreboken for 9. skoleår. Historieboken for 8. skoleår inneholder et kapittel som går mer i dybden på enkelte land, og har da valgt ut tre land fra verdensdelene Amerika, Asia og Afrika.

³⁰⁶ Ruhaven, 2002: 85

³⁰⁷ Lorentzen, 2005: 174

³⁰⁸ Lorentzen, 2005: 179 og 188

³⁰⁹ Google bøker, u.å.

³¹⁰ Lorentzen, 2005: 174

Fortellingsgrepet er ikke likt gjennom alle tre bøkene, og to av dem avslutter ikke med det samme narrative de startet med. Boken for 7. skoleår behandler temaet under kapitlet kalt "Europa erobrer verden", og innleder fortellingen med europeerne som hovedaktører. Kapitlet starter med en innføring i den tidlige kolonismen, før den forteller mer inngående om den nye imperialismen som helhet (ikke om Afrika spesielt). Fremstillingen innleder med å fortelle at europeerne fikk økt interesse for å utforske ulike deler av verden på 1400-tallet. Oppdagelsesferder gjort av italieneren Christoffer Columbus og portugiserne Bartolomeus Diaz, Vasco da Gama og Magellan blir blant annet nevnt.³¹¹ Kapitlet avsluttes med et avsnitt kalt "I dag", og vekten ligger på de store problemene de nye selvstendige statene har å løse. Her avslutter ikke fortellingen med europeerne, men med de nye statene i Afrika.³¹²

Historieboken for 8. skoleår har det samme narrative grepet som boken for 7. skoleår, og tar temaet opp i kapitlet kalt "De nye statene". Kapitlet skriver mer utdypende om Cuba, India og Zambia, og det er delen om Zambia som er interessant å undersøke. Delen om Zambia starter med å presentere kolonihistorie i tre punkter, og alle gir eksempler på europeiske makter og noen av deres koloniserte områder. Neste avsnitt heter "negerriker", og her har teksten dermed en ypperlig mulighet til å innlede historien med eksempellandets egne folk og historie. Likevel starter avsnittet med å fortelle at europeiske forskere reiste til det indre av Afrika på 1800-tallet. Resten av avsnittet tar for seg hvordan landet ble delt mellom ulike kolonimakter, og ingenting om landet uavhengig av europeernes tilstedeværelse.³¹³ Dette kapitlet legger altså frem en fortelling om europeerne, i likhet med kapitlet i læreboken for 7. skoleår. Mot slutten av kapitlet får vi vite at det har blitt funnet skjelettresten av et menneske som levde for 60 000 år siden i Zambia. Ifølge teksten er dette et tegn på at mennesket har sterk overlevelsessevne, og at det derfor er grunn til å håpe på at mennesket også vil overvinne forestående vansker. Teksten avslutter dermed på en måte som omhandler hele menneskeheten, og ikke europeerne spesielt. Historieverket for 9. skoleår skriver om den nye imperialismen i kapitlet kalt "De fargede folkene gjør seg frie", og starter slik forrige bok avsluttet: med en fortelling om menneskeheten. Kapitlet forteller om menneskets utvikling fra homo erectus til homo sapiens, og legger vekt på at det har eksistert mennesker i Asia, Europa og Afrika i "uminnelige tider".³¹⁴ Som verket for

³¹¹ Figved, Fossum & Aarrestad, 1974: 27

³¹² Figved et al., 1974: 37

³¹³ Figved et al., 1974: 102-103

³¹⁴ Figved et al., 1974: 69

8.skoleår avslutter kapitlet med et avsnitt om de ulike problemene de nye afrikanske statene stod overfor etter avkoloniseringen.³¹⁵

Lærebøkene i denne serien åpner og avslutter fortellingene sine med ulike aktører, men kolonimaktene stikker seg ut som de tydeligste hovedaktørene. Samlet sett presenterer altså *SOL-serien* en fortelling om kolonimaktene.

Serien deler aktørene inn i tre grupper: europeerne, "de fargede"/"negrene" og boerne. Europeerne er den første gruppen serien presenterer, og gjennom beskrivelser av europeerne kommer også tekstens perspektiv på den nye imperialismen frem. Boken for 7. skoleår skriver at europeernes framferd mot de koloniserte var brutal, og at "(...) det var aldri snakk om annet enn at det var de hvite som bestemte, og de innfødte som måtte lystre."³¹⁶ Spesielt styringen av den belgiske kolonien Kongo beskrives på en negativ måte, for eksempel heter det at: "(...) det begynte en hensynsløs utnyttelse av området (...)" etter at Leopold ble konge over kolonien.³¹⁷ Verket setter spørsmålstegn ved hvorfor europeerne var så harde og hensynsløse mot "de fargede folkeslagene", og skriver at det er vanskelig å svare på. At europeerne tok makten mot kolonifolkets vilje og derfor måtte gå hardt frem for å beholde makten, oppgis likevel som den mest sannsynlige grunnen. Det kommer altså tydelig frem et negativt perspektiv på den nye imperialismen, men det finnes likevel positive beskrivelser av enkelte aspekt ved imperialismen.

SOL-serien trekker frem flere eksempler på hvordan den nye imperialismen også kunne være positiv, i teksten heter det for eksempel: "Vi må heller ikke glemme at mange europeere gjorde en stor innsats for de innfødte, bygde skoler og sykehus og kjempet for at de skulle få bedre kår og større rettigheter."³¹⁸ Boken for 7. skoleår skriver også at de koloniserte tok etter europeernes vitenskap og teknikk, studerte evnen til å planlegge og organisere og at "frihetsideene" fra Europa på 1800-tallet spredte seg til Afrika og Asia.³¹⁹ *SOL-serien* bruker altså Europa som målestokk for grad av utvikling, noe som gjør at Afrika fremstår som noe tilbakestående og underutviklet i forhold til Vesten. Læreverket for 9. skoleår legger heller ikke skjul på kolonimaktens utnyttelse av koloniene, men også her nevnes positive sider ved koloniherrerne og den nye imperialismen: "Mange steder i koloniene fantes det nok kloke og rettferdige europeiske embetsmenn som prøvde å ta hensyn til de fargedes behov. Men stort sett var

³¹⁵ Figved et al., 1974: 80

³¹⁶ Figved, et al., 1974: 29-30

³¹⁷ Figved, et al., 1974: 29

³¹⁸ Figved, et al., 1974: 36

³¹⁹ Figved, et al., 1974: 36

kolonimaktene harde herrer som først og fremst varetok sine egne interesser".³²⁰ Serien tar også avstand til tanken om at kolonistene var høyerestående enn andre folkeslag gjennom å beskrive hvordan "den hvite mann" så på seg selv:

Det bodde folk i alle disse områdene; men europeerne syntes ikke de hadde noen rettigheter. Den hvite mann kjente seg sterkere, klokere og dyktigere enn alle andre, og mente at han derfor hadde rett til å forsyne seg av Afrikas rikdommer og ta makten over Afrikas folkeslag.³²¹

Afrikas opprinnelige befolkning er den neste gruppen som presenteres etter europeerne. Kapitlet i læreboken for 7. skoleår introduserer dem allerede på andre side, og serien omtaler dem som "innfødte", "fargede" og "negrer".³²² Kapitlet inneholder blant annet to bilder av gamle afrikanske skulpturer, og tar gjennom den tilhørende bildeteksten et oppgjør med tanken om at "negrene" var usiviliserte: "Den som tror at negrene var «lavtstående folkeslag», bør se nærmere på de to bildene nedenfor. De stammer fra de gamle negerrikene på vestkysten av Afrika, og viser at det i disse rikene levde høyt begavede kunstnere."³²³ Fremstillingen fremhever også at det må ha eksistert mektige riker i Afrika fra 1000-tallet på grunn av funn av "(...) praktfulle bygninger av stein".³²⁴ Kapitlet trekker også frem en del likheter mellom Afrika og Europa, noe som gjør at Afrika med tilhørende folk ikke blir noe fremmed og ukjent: "Europeerne hadde ikke kjennskap til at store afrikanske riker var blitt til og hadde gått under, akkurat på samme måten som rikene i Europa."³²⁵ Kapitlet i verket for 8. skoleår går nærmere inn på Zambia, og skriver blant annet om landets ressurser, eksport og innbyggernes vanligste levemåte. Vi får vite at 80 % av befolkningen lever av jordbruk, og levemåten til Zambias innfødte blir dermed ikke så ulik de fleste nordmenns levemåte for kort tid tilbake.³²⁶ Disse likhetstrekkene gjør at skillet mellom gruppene blir mindre, i tillegg til at beskrivelsene gir et variert bilde av et land og dets innbyggere. Serien skriver imidlertid ikke noe om religion og sedvaner. Det samme kapitlet trekker også frem positive sider ved det afrikanske, og skriver blant annet at europeiske forskere under imperialismens periode fortalte om "(...) negerriket hvor det hersket velstand og høy kultur".³²⁷

Serien omtaler Afrikas opprinnelige befolkning i positive ordelag, men serien bidrar likevel til å skape et bilde av Afrika som et kontinent full av nye stater med problemer og dårlige framtidsutsikter. Ifølge historieboken for 8. skoleår fører den ineffektive sviebruksmetoden

³²⁰ Figved et al., 1974: 73

³²¹ Figved et al., 1974: 28

³²² Figved et al., 1974: 73, 80 og 103

³²³ Figved et al., 1974: 28

³²⁴ Figved et al., 1974: 28

³²⁵ Figved et al., 1974: 28

³²⁶ Figved et al., 1974: 104

³²⁷ Figved et al., 1974: 102

som jordbruksform til at mange av innbyggerne i Zambia gir opp livet som bønder, og drar til byene i håp om å få arbeid. Bylivet er beskrevet på en dyster måte. Vi får for eksempel vite at det finnes verken boliger eller arbeid, og at folk derfor slår seg ned i skur utenfor byen: "Hele «piratbyer» av slike skur er vokst opp, og sult og sykdommer herjer."³²⁸ Kapitlet omtaler også skolesituasjonen i Zambia, og overskriften er kalt "skoleproblemer". Fremstillingen trekker frem at de mange ulike språkene gjør det vanskelig å produsere felles lærebøker, og at elevene lærer for mye om Europas historie og for lite om afrikansk kultur. For mye vektlegging på teoretisk kunnskap slik at praktisk opplæring blir forsømt nevnes også som et problem. Kapitlet trekker imidlertid også frem positive aspekt ved skolesystemet, for eksempel at det i dag er klasserom til nesten alle og at lærerutdanningen er godt i gang.³²⁹ Tekstdelene som tar for seg frigjøringen trekker også frem problemer.

Verket for 8. skoleår tar opp utfordringer som sult, fattigdom og borgerkriger, og avslutter med å fortelle at problemene vil bli utdypet mer i boken for 9. skoleår.³³⁰ Sistnevnte avslutter også med et avsnitt om problemer, kalt "Problemer i de nye statene". Ifølge avsnittet har for få "fargede" erfaring og kunnskaper nok til å klare å styre på egenhånd, og at den vanlige ettpartistyreformen ofte fører til mord på ledere og splid mellom folkegruppene. At rike overklasser ofte har overtatt europeernes privilegier og makt hevdes også å skape misnøye. Avsnittet trekker også frem problemer som skyldes andre staters innblanding og imperialistisk politikk. For eksempel får vi vite at kolonimaktene dannet landegrensener uten tanke på at mange ulike folkegrupper kom til å havne innen samme territorium, og at dette har skapt splittelse og problemer. Kapitlet beskriver også at samholdet i Afrika som "tomt snakk", da Sovjetunionen, USA, Kina og andre europeiske land fremdeles har innflytelse i de nye statene. I dette avsnittet nevnes også de afrikanske kvinnene, og de fremstilles som en utsatt gruppe. Ifølge avsnittet er kvinnene ofte dårlig stilt, og at de derfor har det vanskeligere enn mennene når det går dårlig med den generelle befolkningen.³³¹ Dette er det eneste serien skriver om kvinner, og de er passivt fremstilt. Det er likevel av betydning at de er omtalt, for det innebærer jo at historikerne anser dem som relevante.

³²⁸ Figved et al., 1974: 103

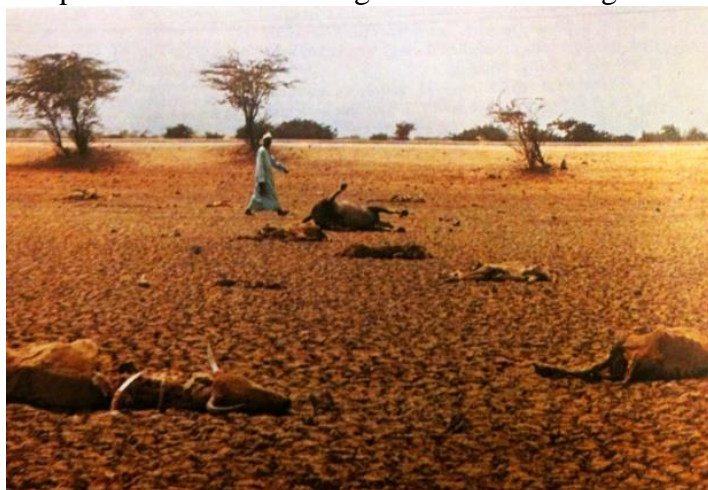
³²⁹ Figved et al., 1974: 104

³³⁰ Figved et al., 1974: 37

³³¹ Figved et al., 1974: 80

SOL-serien trekker frem mange problemer, og det later således til at den peker mot den nye læreplanen *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* som utkom i 1987. Et av samfunnsfagenes oppgaver i denne planen var å gi elevene kunnskap om konfliktårsaker og konflikthåndtering.

Man skulle ikke bare forstå og løse konflikter, men også vite at ikke alle konflikter lar seg løse. Læreplanen skilte seg fra sine forgjengere ved at den ikke var like harmonisk, den ønsket å trene elevene til å kunne leve med eventuelle konflikter.³³² Noen av Afrikas problemer kommer også visuelt til uttrykk, bildet til høyre er for eksempel verdt å merke seg.



Bildeteksten til bildet over lyder som følger: "Strøk som det du ser på bildet (det er fra et distrikt sør for Sahara), fikk være i fred. Forklar grunnen!"³³³ Siden dette er det eneste bildet som representerer Afrikas geografi, kan det forsterke bildet av Afrika som et trengende kontinent fylt av nød og elendighet.

Den siste gruppen serien presenterer er boerne, og det er bøkene for 7.- og 9. skoleår som nevner dem. Verket for 7. skoleår forteller at boerne var nederlendere, og at de bosatte seg i Sør-Afrika før engelskmennene kom. Boerkrigen forklares med at Storbritannia trengte nordover fra Kappkolonien, hvor de støtte på boerne. Det eneste verket skriver om boerkrigen er at Storbritannia seiret, og at nye områder stadig kom under britisk domene.³³⁴ Læreboken skriver ingenting om boernes innsats i krigen, og heller ikke noe om levemåte og kultur. Disse beskrivelsene fremstiller boerne som passive, og variasjonene kommer heller ikke frem. Verket skriver ikke noe negativt om boerne, men dette endrer seg i historieboken for 9. skoleår hvor boken tar avstand til apartheid-politikken i en tekstboks: "Hele verden fordømmer de hvites undertrykkelse av de fargede i Sør-Afrika."³³⁵ I stedet for å svartmale boerne, uttrykker verket imidlertid forståelse for boernes situasjon: "Men de hvite i Sør-Afrika har bodd der i mange hundre år, og har ikke noe land å vende hjem til. Sør-Afrika er egentlig buskmennenes land, og

³³² Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987: 238

³³³ Figved et al., 1974: 102

³³⁴ Figved et al., 1974: 29-30

³³⁵ Figved et al., 1974: 80

både de fargede og de hvite er innvandrere."³³⁶ Teksten avslutter med et håp om at boerne vil endre rasepolitikken, "før det er for seint".³³⁷

Den andre norske lærebokserien som skal analyseres i dette kapitlet utkom på omtrent samme tid som *SOL-serien*, og ble i likhet med sistnevnte skrevet da *M74* var gjeldene læreplan i Norge. Det blir blant annet interessant å undersøke om *Vi og eldre tider* gir en lignende fremstilling av den nye imperialismen som *SOL-serien*, eller om disse seriene skiller seg fra hverandre.

Olav Hetlevik: *Vi og eldre tider 1,2 og 3*, (1976,1978 og 1979).

Vi og eldre tider er som nevnt også en heldekkende samfunnsfagserie for ungdomsskolen, og serien består av tre historiebøker. Serien bygger på lengdesnittprinsippet, og dette prinsippet går ut på å vise utviklingslinjer i historien frem til vår egen tid. I forordet til verket for 7. skoleår skriver forfatterne at noen emner vil få en kortfattet fremstilling, men at de vil få en grundigere behandling som hovedemner i bøkene for 8. og 9. skoleår. Den nye imperialismen i Afrika er et av temaene som inngår i seriens lengdesnittprinsipp, og blir derfor omtalt i alle de tre verkene i historie.³³⁸ Historiebøkene overlapper hverandre, og tar derfor opp noen av de samme hendelsene og gir noen av de samme opplysningene i alle tre verkene. For eksempel gir alle en innføring i hva den nye imperialismen gikk ut på, alle gir årsaksforklaringer og samtlige nevner avkoloniseringen.

Historieboken for 7. skoleår starter med å fortelle om europeernes utvikling innen teknikk og vitenskap, og forteller at dette la grunnlaget for geografiske oppdagelser og erobringene i andre verdensdeler.³³⁹ Verket avslutter også med europeerne som hovedaktører, under overskriften "Nye selvstendige stater". Avsnittet skriver at europeerne har funnet ut at det er bedre å samarbeide med andre folk i stedet for å bruke vold og makt, og dreier seg mest om at imperialismepolitikken ikke var riktig.³⁴⁰ Verket for 8. skoleår innleder med å forklare imperialismebegrepet, og videre følger en kort fremstilling av imperialismen på 1500-tallet med europeerne som hovedaktører.³⁴¹ Dette verket skiller seg noe fra de to andre ved å legge vekt på Storbritannia, som blant annet har fått en egen overskrift med flere tilhørende underoverskrifter.³⁴² Boken avslutter med bistanden industrilandene gir til utviklingslandene,

³³⁶ Figved et al., 1974: 80

³³⁷ Figved et al., 1974: 80

³³⁸ Hetlevik, 1976: forord

³³⁹ Hetlevik, 1976: 47

³⁴⁰ Hetlevik, 1976: 69

³⁴¹ Hetlevik, 1979: 51

³⁴² Hetlevik, 1979: 52

men arbeidet glorifiseres ikke.³⁴³ Også verket for 9. skoleår innleder temaet den nye imperialismen med europeerne, men avslutter imidlertid med de nye selvstendige statene som hovedaktører. Fremstillingen starter med å fortelle at Afrika var det siste kontinentet europeerne koloniserte, og at europeiske utforskere, misjonærer og bedrifter begynte å interessere seg for Afrika på 1800-tallet.³⁴⁴ Boken avslutter med en fortelling om det selvstendige Afrika, hvor de nye selvstendige statene er de største handlende aktørene.³⁴⁵

Kolonimaktene får altså hovedrollen, men det finnes imidlertid få positive beskrivelser av gruppen og imperialismepolitikken. Alle verkene legger vekt på kolonimaktens dårlige behandling av kolonifolket, og er opptatt av å avvise tanken om at noen folkegrupper er høyerestående enn andre. Historieboken for 7. skoleår skriver for eksempel: "Utnyttningen av de fargede folkene og deres naturrikdommer ble enda mer hensynsløs enn før, (...). De så med forakt på de innfødtes kultur, for de var overbevist om at den europeiske kulturen var overlegen sammenliknet med alle andre kulturer".³⁴⁶ Ifølge verket for 8. skoleår stod den sosialdarwinistiske tankegangen sterkt hos europeerne, hvor de mente de hadde rett og plikt til å sivilisere andre folkegrupper.³⁴⁷ Afrikansk- og europeisk kultur blir også likestilt: "I dag er det mange europeere som forstår at de gamle kulturene i kolonilandene var like verdifulle som den europeiske kulturen, og at det ikke er noen grunn til å føle seg overlegen fordi om en er europeer."³⁴⁸ Verket mener at "rasehovmodet" stod sterkt, og at det var en av drivkreftene bak den nye imperialismen i Afrika.³⁴⁹

Verkene for 7. -og 8. skoleår fremhever at europeernes framgangsmåter under kappløpet var utpekulerte og simple, og boken for 7. skoleår beskriver den vanligste måten å skaffe seg områder på gjennom en fortelling om kolonisatoren Sir Harry Johnston:

Gjennom tolken som han [Sir Harry Johnston] hadde med seg, fikk han forklart de innfødte at han kom i fredelig ærend fra en «stor hvit dronning, som var hersker over de hvite» (dronning Viktoria). Han sa han ønsket «å lage en bok» med landsbyens hersker «for å ta den med hjem til sin kvinnehøvding» - det betydde at han ville slutte en *traktat* (gjøre en avtale). De innfødte ville gjerne gjøre Johnston til lags, og en av dem bar ham ut til kanoen igjen. (...). Og så var det tre-fire negrer som satte noen kryss på papiret. Da dette var unnagjort, drog Johnston og følget hans videre til neste stamme for å få høvdingene der til å sette sine kryss på papiret han la frem for dem.³⁵⁰

³⁴³ Hetlevik, 1979: 68

³⁴⁴ Hetlevik, 1978: 143

³⁴⁵ Hetlevik, 1978: 163-165

³⁴⁶ Hetlevik, 1976: 48

³⁴⁷ Hetlevik, 1979: 56

³⁴⁸ Hetlevik, 1976: 69

³⁴⁹ Hetlevik, 1979: 54

³⁵⁰ Hetlevik, 1976: 52-53

Serien gir mange negative beskrivelser av kolonistene, men det kommer samtidig frem at dette er en sterk og mektig gruppe. Dette blir tydelig gjennom beskrivelser av de veldige områdene kolonistene la under seg, i tillegg til makten de hadde utenfor eget landområde. Kolonistene blir imidlertid ikke fremstilt som uovervinnelige, og som utelukkende sterke. Verket for 9. skoleår skriver for eksempel at både Storbritannia og Frankrike ble slått av Japan under andre verdenskrig, og at "Kolonimaktens styrke og prestisje var avgjørende svekket etter verdenskrigen".³⁵¹

Seriens perspektiv på imperialismepolitikken kommer i stor grad frem gjennom beskrivelser av kolonimaktens framferd i koloniene, og det er helst de negative sidene ved den nye imperialismen som trekkes frem. At kolonimaktene ikke tok hensyn til folkeslag, språk, religion og historisk bakgrunn da de trakk opp grensene mellom koloniene, nevnes for eksempel som en av årsakene til urolighetene i de nye statene etter avkoloniseringen.³⁵² Alle bøkene i serien tar også opp at europeerne ofte la om næringslivet i koloniene for å skaffe seg de råvarene de trengte, og at dette kunne føre til mangel på varer i koloniene og til at bosettingsmønstrene endret seg. Virkemidler europeerne kunne bruke for å få til forandringene beskrives også, for eksempel står det i historieboken for 8. skoleår: "Koloniherrene kunne også kreve at de innfødte skulle levere visse mengder varer (...). Hvis de nektet, eller ikke klarte å levere den mengden som var krevd, kunne det hende at en «straffeekspedisjon» kom og brente landsbyene deres."³⁵³ Avslutningsvis får vi vite at en ganske vanlig fremgangsmåte var å sette innfødte til å gjøre tvangsarbeid. Med uttalelser som "Det er ikke vanskelig å oppdage at de landene der fattigdommen er størst, ligger i de deler av verden som europeerne har hatt herredømme over"³⁵⁴, signaliserer boken for 7. skoleår at *Vi og eldre tider* ligger tett på de radikale studiene i afrikaforskningen som ble presentert innledningsvis i denne oppgaven.

Den utelukkende negative vektleggingen endres imidlertid i historieboken for 8. skoleår. Fremstillingen forteller at kolonistene likte å tro at det meste de satte i verk i koloniene var til kolonifolkets fordel, og at kolonifolket nok også kunne se noe positivt ved koloniststyret. At verket selv mener det fantes positive sider ved den nye imperialismen kommer tydelig frem gjennom denne påstanden: "Også da var det klart at det hadde fulgt noe godt med de hvite i kolonitiden".³⁵⁵ Legehjelp, bygging av skoler, veier, jernbaner og demninger, samt innføring

³⁵¹ Hetlevik, 1978: 156

³⁵² Hetlevik, 1979: 52

³⁵³ Hetlevik, 1979: 58-59

³⁵⁴ Hetlevik, 1976: 69

³⁵⁵ Hetlevik, 1979: 59

av bedre dyrkingsmåter i jordbruket nevnes som positive bidrag fra kolonistene.³⁵⁶ Det radikale perspektivet kommer på den annen side tilbake omtrent 10 sider senere under et avsnitt om hva et utviklingsland er. Boken forteller at flere av u-landene mener at i-landene har mye av ansvaret for fattigdommen i de nye selvstendige statene, og at de rike landene derfor bør hjelpe dem ut av uføret. Verket hevder at i-landene har godtatt dette synet, og at de har satt i gang hjelpetiltak.³⁵⁷ Mye av hjelpearbeidet omtales i positive ordelag, men læreboken viser også til noe uvilje fra i-landenes side. For eksempel får vi vite at i-landene ikke har vært særlig villige til å hjelpe u-landene inn i den internasjonale skipsfarten, slik at de kan frakte egne varer på egne skip.³⁵⁸

De fleste politiske parti var i perioden læreboken kom ut enige om at Norge skulle være et foregangsland når det kom til støtte til utviklingslandene. Dette var en av tankene som lå til grunn for utviklingen av *M74*, og kan være med å forklare læreverkets vektlegging og positive fremstilling av bistandsarbeidet.³⁵⁹

Det radikale synspunktet med vekt på at den nye imperialismen førte til en underutvikling i Afrika er mest fremtredende, også da verket gir misjonærene det meste av æren for de positive tiltakene som fulgte den nye imperialismen.

Misjonærene danner en egen gruppe i *Vi og eldre tider*, og de blir nevnt i alle de tre bøkene i historie. I verket for 7. skoleår står det at misjonærene gjorde en "helhjertet innsats" for å hjelpe folket i koloniene, men de glorifiseres ikke: "Men misjonærene var samtidig med på å styrke den hvite manns herredømme over folk som helst ville være selvstendige og bygge videre på sin egen kultur."³⁶⁰ Den tette forbindelsen mellom imperialisme og misjon blir også tatt opp i boken for 8. skoleår, men de fleste beskrivelsene er positive. Av teksten får vi vite at noen mener at misjonærene på mange måter gjorde godt igjen for noen av kolonistenes misgjerninger. Det var for eksempel misjonærene som gjorde mest for å få skoler og sykehus i drift, og de skaffet leger, sykepleiere og lærere.³⁶¹ Verket avslutter også positivt om misjonærene, dette ved å si at det var gjennom dem at hjemlandene fikk vite om de mørke sidene ved imperialismepolitikken. På grunn av dette måtte kolonistene gå varsommere frem. Misjonærenes kristne budskap blir også nevnt som en del av grunnlaget for kolonifolkenes

³⁵⁶ Hetlevik, 1979: 59

³⁵⁷ Hetlevik, 1979: 67

³⁵⁸ Hetlevik, 1979: 68-69

³⁵⁹ Lorentzen, 2005: 165-167

³⁶⁰ Hetlevik, 1976: 48

³⁶¹ Hetlevik, 1979: 60

framtidige selvstendighet, for eksempel får vi vite at mange afrikanske frigjøringsledere har gått på kristne misjonsskoler.³⁶² I verket for 9. skoleår nevnes misjonærene i forbindelse med Cecil Rhodes' planer om å kolonisere dagens Zimbabwe, og gjøre det til en del av den britiske Kappkolonien. Ifølge denne boken var det misjonærene som forhindret dette, slik at området i stedet ble et protektorat styrt fra London gjennom en guvernør.³⁶³ Samlet sett gir alle de tre historiebøkene i *Vi og eldre tider* et positivt inntrykk av misjonærene, men negative sider blir også nevnt.

De koloniserte er også omtalt i samtlige historiebøker, og "afrikanerne" er en av undergruppene i gruppen av de koloniserte. Afrikanerne blir tidlig fremstilt som mektige, og de blir først nevnt i forbindelse med portugisernes handelsvirksomhet langs Afrikakysten. Boken for 7. skoleår kan fortelle at portugiserne satt trygt innen rekkevidden av kanonene på handelsstasjonene sine, "Men utenfor hersket afrikanerne."³⁶⁴ Det sterke bildet av afrikanerne føres videre i verket for 8. skoleår, hvor det blir gitt flere eksempler på at afrikanerne gjorde væpnet motstand da europeerne kom for å overta afrikanske områder. Zuluene blir blant annet trukket frem som et eksempel på "hardnakket motstandsvilje". Samtidig blir det nevnt at de innfødte ikke alltid stod samlet i motstandskamper, og at europeerne spilte på innbyrdes motsetninger mellom stammer, landsdeler og samfunnsgrupper.³⁶⁵

Verket for 9. skoleår inneholder en mer kompleks fremstilling av afrikanerne enn de to andre bøkene, og det er også naturlig da denne boken er bygd opp på en systematisk veksling mellom oversikter og nærbilder. Boken har et kapittel som omhandler den nye imperialismen, og den har valgt å gi to nærbilder: et av koloniseringen av Zimbabwe og et av avkoloniseringen av Kenya. Nærbildene presenteres gjennom flere samtidige kilder av samme hendelser, og elevene må selv vurdere kildene for å finne ut hva som sannsynligvis har skjedd.³⁶⁶ Bruken av ulike kilder fører også til at innholdet presenteres fra ulike perspektiv, slik at både kolonistene og de koloniserte sitt perspektiv kommer frem. Mau-Mau-opprøret er en av hendelsene hvor disse ulike perspektivene presenteres. Av kapitlet får vi vite at Mau-Mau-opprøret fikk oppmerksomhet i verdenspressen, og at det ble kjent at opprørsstammen drev med ritualer "på hemmelige steder". I et utdrag av europeeren Lone Leigh fra 1954 beskrives disse ritualene på en avskrekkende og uhyggelig måte, for eksempel at den femte eden går ut på å bite i

³⁶² Hetlevik, 1979: 59-61

³⁶³ Hetlevik, 1978: 147

³⁶⁴ Hetlevik, 1976: 48

³⁶⁵ Hetlevik, 1979: 57

³⁶⁶ Hetlevik, 1978: forord

hjernemassen til en død afrikaner dersom en ønsker å oppnå en major-stilling i Mau-Mau-hæren.³⁶⁷ En Mau-Mau-fange i London sine synspunkter blir presentert rett etter, og han hevder at ritualene er en ed om samhold og brorskap i kampen for jord og uavhengighet:

Mange misforståelser om disse eder er blitt spredt rundt i verden (...), den ene mer motbydelig og usmakelig enn den andre . . . Å hevde at den slags eder ble brukt i stor utstrekning av det meste av kikuyustammen, er det samme som å påstå at alle engelskmenn er mordere, fordi noen få engelskmenn rent praktisk begår mord hvert år.³⁶⁸

Etter presentasjonen av de to ulike perspektivene, blir elevene bedt om å ta stilling til hvilke av fremstillingene de mener gir det riktige bildet av edsavleggelsene. Det må også nevnes at verket for 8. skoleår presenterer ulike perspektiv, for eksempel finnes det et utdrag av den afrikanske dikteren Aimè Cesaires *Om kolonialismen* hvor imperialismepolitikken beskrives i svært negative ordelag.³⁶⁹ Det kan se ut til at serien er påvirket av læreplanen M87, hvor det heter: "Historisk stoff fra andre verdensdeler må ikke sees utelukkende fra europeisk synsvinkel."³⁷⁰

Som nevnt er historieboken for 9. skoleår rik på beskrivelser av afrikanerne, og sammen med et multiperspektiv gir dette en nyansert fremstilling av gruppen. Jordbruk blir oppgitt som vanligste levemåte, stammen beskrives som det viktigste i afrikanernes liv og kapitlet forteller at det fantes flere 1000 av dem. Nært forhold til naturen blir nevnt å være felles for alle stammene, men at de alle ellers hadde sitt særpreg. Kapitlet tar avstand fra ideen om at stammefolkene er underutviklet, og forklarer heller hvorfor mange av samfunnene ikke var av den moderne typen. Afrikanske stammesamfunn blir forklart å endre seg lite fordi de fulgte naturens rytme som gjentar seg år etter år.³⁷¹ Den utbredte tanken under og etter den nye imperialismens tid om at afrikanerne var slappe, uinteresserte og upålitelige forkastes også. Forholdet til familien, slekten og stammen nevnes som avgjørende, jorden eide stammen i fellesskap og av teksten får vi vite at alle hjalp hverandre i krisesituasjoner.³⁷² Ifølge teksten ble mange stammesamfunn oppløst på grunn av for små reservater som førte til utpining av jorden, og europeernes skattelegging gjorde at afrikanerne ble tvunget til lønnsarbeid. Kapitlet hevder at disse forholdene gjorde afrikanerne oppgitt, at de derfor ofte fikk en "forsiktig holdning". For lite næring skal ifølge kapitlet ha resultert i at afrikanerne ble lite

³⁶⁷ Hetlevik, 1978: 161

³⁶⁸ Hetlevik, 1978: 162

³⁶⁹ Hetlevik, 1979: 60

³⁷⁰ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974: 179

³⁷¹ Hetlevik, 1978: 153 og 165

³⁷² Hetlevik, 1978: 154

motstandsdyktige mot sykdommer.³⁷³ Dette brukes som en forklaring på hvorfor mange afrikanere skal ha fremstått som uengasjerte. De generelle beskrivelsene av stammesamfunnene i Afrika er altså positive, og de blir ikke fremmedgjort da opplysningene gir et bilde av folkenes levemåte. Kapitlet peker ikke på alle variasjonene i Afrikas demografi, men den poengterer at det finnes store variasjoner.

Matabele-folket i Zimbabwe beskrives som et nomadefolk, og kikuyuene i Kenya skildres som bønder.³⁷⁴ Begge folkegruppene fremstår også som handlende aktører, og de beskrives med styrke. Om matabelene kan kapitlet fortelle at de gjorde regelmessige plyndringstokter i naboerområder³⁷⁵, og matabele-kongen Lobengula beskrives som en oppegående skikkelse: "Han [Lobengula] var klar over europeernes makt og forsøkte å være imøtekommende, men samtidig ville han bevare sin uavhengighet".³⁷⁶ Kongen skildres også som handlekraftig, blant annet kommer det frem at Lobengula sendte brev til dronning Viktoria. Et av Lobengulas brev er sitert i kapitlet, og her informerer Lobengula om at en avtale mellom ham og britene ble inngått på en uærlig måte.³⁷⁷ Om kikuyuene får vi blant annet vite at de gikk til aksjon mot andre afrikanere som samarbeidet med britene i 1951, og at de stiftet et politisk parti i arbeidet for å nå selvstendighet.³⁷⁸

Læreboken gir likevel inntrykk av at afrikanerne ikke ville ha vunnet selvstendighet om det ikke var for europeerne, i alle fall ikke på det tidspunktet avkoloniseringen startet. I verket for 8. skoleår får vi vite at en ny verden uten kolonier holdt på å bli skapt etter første verdenskrig, og at europeerne var med på å danne grunnlaget for avkoloniseringen: Gjennom å utdanne afrikanere på grunn av behovet for afrikansk arbeidskraft, fikk de koloniserte kjennskap til de nasjonale frihetsideene i Europa, og kunne senere bruke dette mot europeerne.³⁷⁹ Verket for 9. skoleår tar også dette opp, og forteller at europeernes "fargesperrer" og økonomiske underutvikling gjorde at flere afrikanere skjønnte at de måtte bli selvstendige: "Afrikanere kunne bli teknikere, men ikke ingeniører, sykepleiere, men ikke leger, prester, men ikke biskoper, embetsmenn, men ikke ministrer. Det var alltid europeerne som skulle ha toppstillingene"³⁸⁰

³⁷³ Hetlevik, 1978: 154

³⁷⁴ Hetlevik, 1978: 146 og 158

³⁷⁵ Hetlevik, 1978: 146

³⁷⁶ Hetlevik, 1978: 148

³⁷⁷ Hetlevik, 1978: 152

³⁷⁸ Hetlevik, 1978: 158-159

³⁷⁹ Hetlevik, 1979: 62

³⁸⁰ Hetlevik, 1978: 155-156

Problemene mange de afrikanske statene møtte etter frigjøringen er også omtalt, men serien vektlegger ikke problemområdene slik *SOL-serien* gjør. Vi får for eksempel vite at det var blodige frigjøringskriger, og at motsetninger mellom ulike folkegrupper førte til indre strid. Serien forteller også at det i flere stater har utviklet seg til opprør og statskupp, og at det ikke er uvanlig med diktatur og militærdiktatur.³⁸¹ Situasjonen i samtidens Afrika svartmales imidlertid ikke, i verket for 9. skoleår får vi for eksempel høre om en utviklingspolitikk enkelte land i Afrika benytter seg av og som kan gi en positiv utvikling.³⁸²

Boerne har fått ganske liten plass i denne læreboken sammenlignet med tidligere læreverk analysert i denne oppgaven, og beskrivelsene er mindre varierte enn av afrikanerne. I verket for 7. skoleår blir boernes forgjengere presentert, men begrepet boere introduseres ikke før i historieboken for 8. skoleår.³⁸³ Boken forteller at boerne grunnla en koloni i den sørlige delen av Afrika fra rundt 1650, og at de begynte å drive jordbruk. Britisk innvandring til boernes koloni førte til at flere boere forlot kolonien og grunnla to nye stater lenger nord. Ny britisk innvandring til boernes områder på grunn av diamant- og gull-leirer førte til spenning, og til utbruddet av boerkrigen i 1899. Boernes styrke under krigen nevnes ikke, bare at de tapte og at boernes områder kom under britisk herredømme.³⁸⁴

Verket for 9. skoleår har en egen underoverskrift kalt "Kvinnene rammes", hvor både kvinnene og mennenes oppgaver i de afrikanske stammesamfunnene beskrives. Teksten vektlegger kvinnenes arbeid, og beskriver arbeidsoppgavene som spesielt tunge etter koloniseringen. Mange afrikanske menn ble tvunget til å ta arbeid i byene, noe som førte til at mennenes oppgaver i landsbyen falt over på kvinnene som da fikk dobbelt med arbeid. Nybyggere førte også til at afrikanerne fikk dårligere jord som var tyngre å drive, og gav mindre utbytte.³⁸⁵

Kvinnene omtales igjen senere i et senere avsnitt. Her kommer det frem at noen afrikanere fikk høyere utdanning i Europa i mellomkrigstiden, men at kvinnene ikke fikk denne sjansen da de var bundet til jordbruket og pliktene i landsbyene.³⁸⁶ Kvinnenes arbeid blir fremstilt som viktig, men kvinnene beskrives i stor grad som passive. Ingen steder blir kvinner nevnt med navn, og det kommer ikke frem at også kvinner deltok i frigjøringen. I denne serien er det menn som er de handlende aktørene, mens kvinnene fremstår som bundet av prosesser de ikke kan styre. Det

³⁸¹ Hetlevik, 1979: 65

³⁸² Hetlevik, 1978: 165

³⁸³ Hetlevik, 1976: 49

³⁸⁴ Hetlevik, 1979: 53

³⁸⁵ Hetlevik, 1978: 155

³⁸⁶ Hetlevik, 1978: 156

er likevel av betydning at kvinnene er nevnt og at de har fått en egen overskrift, det tyder på at kvinnenes situasjon er ansett som relevant.

Serien nevner flere årsaker til den nye imperialismen, som utbygging av transportmidler, teknologisk og militært overtak, herskertrang og rasehovmod.³⁸⁷ Alle de tre historiebøkene i denne serien trekker frem økonomiske drivkrefter, og det er tydelig at det er denne faktoren verket anser som viktigste årsaksforklaring på den nye imperialismen.³⁸⁸ Verket for 9. skoleår forklarer også den raske avkoloniseringen med at flere kom frem til at det ikke var av stor økonomisk vinning å ha kolonier.³⁸⁹

Begge de norske seriene analysert i dette kapitlet presenterer et negativt bilde av den nye imperialismen, hvor det finnes flere negative beskrivelser av kolonimaktene. Dette vil vi ikke komme til å se i de analyserte britiske verkene, som er mer tilbakeholdne med å omtale imperialismen og kolonimaktene i negative ordelag.

C.P. Hill & J.C. Wright: *British History 1815-1914*, (1981).

British History 1815-1914 er en lærebok skrevet for elever som skal ta GCE-eksamen i britisk historie. Verket har sitt tyngdepunkt på politisk historie, og narrativet gjennom hele boken er således styrt av det politiske aspektet. Sosialhistorie og økonomisk historie nevnes likevel, men ifølge forfatteren der det kun er en nødvendighet for å kunne forstå det politiske.³⁹⁰ Den nye imperialismen er oppfattet å være en type politikk, og blir derfor behandlet i *British History 1815-1914*.

Det er flere kapitler som tar opp den nye imperialismen, noen nevner temaet i forbindelse med andre tema, mens to av kapitlene handler om den nye imperialismen i Afrika spesielt. Det er i hovedsak disse kapitlene som vil bli analysert, men jeg vil ikke overse det de andre kapitlene skriver dersom de formidler interessante moment. Det første kapitlet går i dybden på boerkrigen, og både innleder og avslutter med Storbritannia som hoveddaktør. Det første boken formidler at Storbritannia havnet i krig mot Transvaal og Oranjestaten i 1899, og at det var den største krigen Storbritannia hadde vært med i mellom Krimkrigen og verdenskrigene.³⁹¹ Fortellingen om boerkrigen avslutter med at krigens slutt avslørte at Storbritannia hadde få venner i Europa, og at krigen derfor oppmuntret til dannelsen av entente-alliansen i 1904.³⁹²

³⁸⁷ Hetlevik, 1979: 54

³⁸⁸ Hetlevik, 1976: 48, Hetlevik, 1978: 157 og Hetlevik, 1979: 54

³⁸⁹ Hetlevik, 1978: 157

³⁹⁰ Hill & Wright, 1981: 1

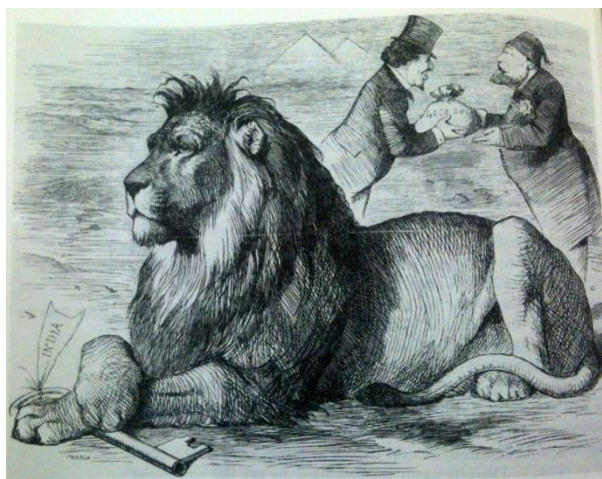
³⁹¹ Hill & Wright, 1981: 227

³⁹² Hill & Wright, 1981: 233

Etter å ha gått gjennom boerkrigen, avslutter boken med en ny overskrift som tar opp politiske spørsmål og reformer i Storbritannia.³⁹³ Det andre kapitlet heter "The British overseas - Africa", og går nærmere inn på selve imperialismepolitikken i Afrika. Kapitlet innleder med å fortelle at det var lite engelskmennene visste om Afrika i 1815, og videre følger en beskrivelse av Storbritannias stadige annekteringer av afrikanske områder.³⁹⁴ Narrativet avsluttes med en fortelling om dannelsen av unionen Sør-Afrika, og det er bare britiske menn som nevnes i forbindelse med denne prosessen.³⁹⁵ Utfra fortellingsgrepet i de to kapitlene om den nye imperialismen i Afrika, samt verkets tittel, er det tydelig at det er Storbritannia som er hovedaktøren i fortellingen. Dette er således en fortelling om Storbritannia som kolonimakt, hvor andre gruppers perspektiv er utelatt.

Verket er forsiktig med å gi et klart positivt eller negativt perspektiv på den nye imperialismen i Afrika, og teksten er veldig saksorientert. Det er likevel mulig å avdekke disse perspektivene indirekte gjennom beskrivelser av ulike grupper og fremstillingen av ulike hendelser. Temaet nevnes først i et kapittel som omhandler Benjamin Disraelis politikk fra 1874-1880, og her er det et bilde tilhørende fortellingen om Suez-konflikten det er interessant å merke seg (Se bildet nede til høyre).³⁹⁶

Bildet symboliserer Storbritannias kjøp av aksjer i Suezkanalen i 1875, og på bildet kan vi se Disraeli betale khediven av Egypt 400 000 dollar. Løven med nøkkelen til India er Storbritannia som nå har sikret seg handelsruten til India, og symboliserer at det er Storbritannia som tjener mest på handelen. Denne illustrasjonen er ikke uvanlig å finne dersom man søker opp litteratur om den nye imperialismen i Afrika, og har fått navnet "The lion's share".



Begrepet stammer fra Æsops fabler, og innebærer at noen tar mesteparten av noe.³⁹⁷ Gjennom denne illustrasjonen fremstilles Storbritannia negativt, men teksten forklarer ikke budskapet i bildet. Det blir trolig opp til den enkelte lærer om bildets budskap gjennom symbolikken blir formidlet til elevene. Kapitlet uttrykker aldri direkte avstand til imperialismen, men en av

³⁹³ Hill & Wright, 1981: 238

³⁹⁴ Hill & Wright, 1981: 289

³⁹⁵ Hill & Wright, 1981: 296

³⁹⁶ Hill & Wright, 1981: 164

³⁹⁷ About.com, u.å.

William Gladstones taler som går imot Disraelis imperialisme nevnes. Gladstone talte om "(...) de nakne zuluene som forsvarte hjemmene sine mot britiske våpen".³⁹⁸ Tekstens hovedfokus er likevel ikke å få frem negative aspekt ved politikken, men å illustrere maktkampen mellom to viktige statsmenn: "He did not use the word Imperialism but aimed all his attacks at "Beaconsfieldism", his general term of abuse for all Disraeli`s policies."³⁹⁹

Som nevnt er Storbritannia hovedaktøren i dette verket, og Storbritannia utgjør også den største gruppen. Verket beskriver Storbritannia og briter både positivt og negativt, og med den saksorienterte stilen er det derfor vanskelig å få frem det egentlige perspektivet. I kapitlet om boerkrigen kommer det frem at teksten ikke støtter Jameson-raidet mot Transvaal, og at Cecil Rhodes var en av bakmennene for raidet og trolig også Chamberlain. I forbindelse med rettssakene i etterkant av raidet, hvor blant annet Rhodes unnslopp tiltale, heter det at "Contemporaries talked of the committee as "the Lying-in-State at Westminster".⁴⁰⁰ Sir Alfred Milner, høykommisær i Sør-Afrika utnevnt av Chamberlain, omtales også i negative ordelag. Av kapitlet får vi vite at Milner skulle diskutere utlandernes franchise-muligheter med Kruger, men at han tidlig avsluttet samtalen mot Chamberlains råd. Da det ikke kom noen avtale ut av samtalen, forberedte begge parter seg til krig, som også ble utløst like etter.⁴⁰¹ Ulike synspunkter på krigen kommer også frem: Chamberlain mente Storbritannias posisjon i Sør-Afrika stod på spill, mens: "Many others, especially in Europe, saw only a ruthless attack by a great nation, greedy for gold, on a small independent people".⁴⁰² Teksten glorifiserer ikke Chamberlain, og legger heller ikke skjul på de negative sidene hans. Vi får for eksempel vite at kommunikasjonen mellom Storbritannia og Transvaal ikke ble bedre da han overtok ledelsen.⁴⁰³ Det er derfor stor grunn til å tro at teksten støtter sistnevnte synspunkt, også fordi det kommer frem at Milner kunne ha forsøkt å løse konflikten uten at det måtte ha oppstått krig.

Beskrivelsene av britenes ekspansjon og handlinger oversjøsk skaper et bilde av britene som en mektig gruppe, men britenes svakheter er likevel ikke helt fraværende i teksten. Om de britiske nybyggerne i Sør-Afrika og boerrepublikkene skriver kapitlet "The British overseas - Africa" dette: "(...), activities of small weak states of white men in a sea of native tribes could provoke bitter conflict and expose the frontiers of the Cape Colony to endless trouble".⁴⁰⁴ Det samme

³⁹⁸ Hill & Wright, 1981: 165

³⁹⁹ Hill & Wright, 1981: 165

⁴⁰⁰ Hill & Wright, 1981: 229

⁴⁰¹ Hill & Wright, 1981: 230

⁴⁰² Hill & Wright, 1981: 230

⁴⁰³ Hill & Wright, 1981: 228

⁴⁰⁴ Hill & Wright, 1981: 294

kapitlet nevner også at zuluene beseiret en britisk hær i 1879, og at 1600 briter ble drept. Vi får imidlertid også vite at britene tok hevn gjennom "(...) a heroic defence of Rorke`s Drift (...)" hvor 4000 zuluere ble drept, og at zuluenes militære makt også brøt sammen. Ifølge kapitlet ble ikke krigen vel mottatt i Storbritannia. Krigens mål var å "redde" Transvaal mot "stammemennene", men ved å fjerne denne trusselen ble boerne oppmuntret til å kreve fullstendig uavhengighet.⁴⁰⁵ Med disse beskrivelsene er det sannsynlig at læreverket støtter hevnaksjonen mot zuluene. Boken benytter også begrepet "heroisk" om britenes hevnaksjon.

Det samme kapitlet beskriver Cecil Rhodes i positive ordelag, selv om de negative sidene hans også kommer frem. Kapitlet forteller at Rhodes oppriktig trodde at det var best å spre vestlige verdier til Afrika, og vi forstår at dette er Rhodes` holdning og ikke lærebokens. Rhodes personlighet blir beskrevet med positivt ladde ord: "(...) with his [Cecil Rhodes] uncanny business flair and his extraordinary capacity for work (...)".⁴⁰⁶ Verket beskriver også Rhodes handlinger som førte til at Bechuanaland ble britisk protektorat i en positiv ordlyd: "It was an astonishing achievement, with Cecil Rhodes acting like an independent power. It is scarcely surprising that in 1895 the name "Rhodesia" was officially conferred by the British Crown on much of this huge territory."⁴⁰⁷ Den positive fremstillingen av Rhodes blir likevel nyansert gjennom påstander om at noen av Rhodes` aktiviteter var med på å utløse boerkrigen, og at Jameson-raidet ødela den politiske karrieren hans.⁴⁰⁸

Det finnes få negative beskrivelser av selve Storbritannia, de fleste er knyttet til britiske enkeltpersoner. For å finne tekstens underliggende perspektiv kan det være interessant å merke seg hvor forfatterne plasserer seg i forhold til gruppen. Forfatterenes ordvalg tilsier at de har et sterkt forhold til Storbritannia, og at de regner seg selv innen denne gruppen: "(...) the steady growth in the wealth and power of Britain`s foreign competitors threatened our supremacy, the middle class demanded something more than rearguard action."⁴⁰⁹ I dette sitatet er det ordet "our" som er spesielt interessant. Bruken av ordet "our" skaper en følelse av et fellesskap, og begrepet knytter da leseren til det britiske fellesskapet som etableres i læreboken.

Uitlanderne danner også en egen gruppe i dette verket, men de fremstår med sterke bånd til Storbritannia. Vi får vite at denne gruppen hovedsakelig bestod av britiske nybyggere som trakk mot boernes områder da det ble gjort store gullfunn der. Læreboken beskriver det urettferdige

⁴⁰⁵ Hill & Wright, 1981: 294

⁴⁰⁶ Hill & Wright, 1981: 295

⁴⁰⁷ Hill & Wright, 1981: 296

⁴⁰⁸ Hill & Wright, 1981: 295

⁴⁰⁹ Hill & Wright, 1981: 162

maktforholdet mellom boerne og utlenderne i Transvaal, hvor utlenderne betalte mye skatt og ikke fikk stemmerett.⁴¹⁰ Selv om utlenderne bosatte seg i Sør-Afrika, kuttet de ikke kontakten med moderlandet. Ifølge læreboken ba utlenderne Storbritannia om støtte mot boernes urettferdige behandling, og Jameson-opprøret skulle jo også ha vært et samarbeid mellom Jamesons menn og utlenderne. Det følger ingen negative beskrivelser av utlenderne, og de fungerer som en slags undergruppe av Storbritannia.

I de norske bøkene analysert i dette kapitlet inngår Storbritannia i samme gruppe som alle kolonistene, mens de andre kolonistene i dette verket danner en egen gruppe. Beskrivelsene av forholdet mellom Storbritannia og de andre kolonimaktene i denne teksten gir både et spenningsbilde og et samarbeidsbilde. Av teksten får vi vite at Storbritannia ble utfordret både strategisk og økonomisk av andre europeiske makter.⁴¹¹ Verket fremhever spesielt Frankrike og Tyskland som Storbritannias rivaler. Ifølge læreboken kjøpte Disraeli aksjene i Suezkanalen for at de ikke skulle havne i franske hender.⁴¹² Skal vi tro dette læreverket, så følte Storbritannia et sterkt press fra andre makter: "There was much British anxiety in the late nineteenth century lest the French or the Germans get hold of the head-waters of the Nile, and so control the water supplies and the entire economy of Egypt."⁴¹³ Storbritannia fryktet Tyskland i Egypt, men også i Øst-Afrika: "In East Africa, where great territories were also at stake, it was the Germans who were the rivals, under their most famous explorer Carl Peters."⁴¹⁴ Kong Leopold blir også nevnt i forbindelse med at han måtte gi fra seg Kongo til den belgiske regjeringen. Årsaken var at det kom frem at de innfødte ble behandlet svært dårlig på gummiplantasjene. Dette er alt vi får vite om den belgiske kongen, og det følger ellers ingen negative beskrivelser av han. Selv om det kommer frem at kong Leopold behandlet kongoleserne dårlig, er han likevel ikke så negativt omtalt som i mange andre læreverk analysert i denne oppgaven.⁴¹⁵

Læreboken tar ikke opp Berlinkonferansen i 1885 hvor kolonimaktene ble enig om en oppdeling av Afrika, men den nevner at Lord Salisbury gjorde avtaler med Tyskland, Frankrike og Portugal om områder i Vest -og Øst-Afrika i 1890.⁴¹⁶ Underveis i teksten blir det referert til

⁴¹⁰ Hill & Wright, 1981: 227

⁴¹¹ Hill & Wright, 1981: 290

⁴¹² Hill & Wright, 1981: 163

⁴¹³ Hill & Wright, 1981: 290

⁴¹⁴ Hill & Wright, 1981: 291

⁴¹⁵ Hill & Wright, 1981: 291

⁴¹⁶ Hill & Wright, 1981: 291

disse avtalene, og det kommer dermed frem at rivaliseringen ikke stod i veien for et visst samarbeid mellom kolonimaktene.

Boerne er en gruppe verket anser som viktig, det er tydelig da boerkrigen også har fått et eget kapittel. Boerkrigen er også beskrevet som den viktigste krigen Storbritannia var involvert i mellom Krimkrigen og verdenskrigene.⁴¹⁷ Det finnes både positive og negative skildringer av gruppen, men det er flest negative. Verket fremhever boernes syn på raser og slavehold, og forteller at dette synet var preget av boernes kalvinistiske religion. Ifølge denne læreboken lignet den kalvinistiske religionen på *Det gamle testamentet* når det kom til de rasemessige spørsmålene. Boernes vektlegging av forskjeller i raser blir oppgitt som årsak til at boerne så på afrikanerne som underlegne. Av verket får vi vite at det var vanlig for boerne å holde slaver, og at de mislikte britenes innblanding: "(...) abolishing slavery in the British Empire, aroused intense hostility in Cape Colony."⁴¹⁸ Storbritannias annektering av Natal og siden Oranjestaten begrunnes også med at misjonærene fortsatte å presse på for å få en forandring i boerstatene på grunn av boernes syn på rase.⁴¹⁹ Dette skaper et positivt bilde av misjonærene, en gruppe verket er gjennomgående positiv til. Beskrivelsen skaper samtidig en hierarkisk dikotomi mellom misjonærene og boerne, hvor det gode skal bekjempe det onde. Transvaal beskrives også som svak⁴²⁰, og omtalen av boer-regjeringens behandling av utlenderne fremkommer som urettferdig.⁴²¹ Lederen av Transvaal, Paul Kruger, er heller ikke beskrevet med positive ord: "(...) a shrewd old man bitterly hostile to the "cursed English" whom he had seen gradually encircling his country during his lifetime (...)".⁴²² Ifølge verket gjorde Kruger likevel rett i å overlevere Jameson-opprørerne til Storbritannias domstol,⁴²³ og han blir senere beskrevet som tøff og listig.⁴²⁴

Hva verket mener om boerkrigen kommer ikke frem og boken forteller at det var blandede meninger i Storbritannia om boerkrigen, både i allmennheten og blant statsmenn.⁴²⁵ Læreboken legger ikke skjul på boerkrigens grusomheter, og den ene parten blir ikke fremstilt bedre enn den andre. Vi får vite at briter på stedet drepte boernes husdyr og brente gårdene deres, men i parentes blir det tilføyd at boer-generaler gjorde det samme for å skremme boerne til ikke å

⁴¹⁷ Hill & Wright, 1981: 227

⁴¹⁸ Hill & Wright, 1981: 292

⁴¹⁹ Hill & Wright, 1981: 194

⁴²⁰ Hill & Wright, 1981: 164

⁴²¹ Hill & Wright, 1981: 227

⁴²² Hill & Wright, 1981: 229

⁴²³ Hill & Wright, 1981: 229

⁴²⁴ Hill & Wright, 1981: 294

⁴²⁵ Hill & Wright, 1981: 231-232

overgi seg.⁴²⁶ Boernes styrke under krigen kommer frem, også at de en periode hadde overtaket.⁴²⁷ Verket gir slik et ganske nyansert bilde av boerkrigen, hvor begge parters synspunkter kommer frem. Det er også lite av hendelsesforløpet som er utelatt da verket virkelig går i dybden på denne krigen. Noen variasjoner internt i boergruppen er også synlig, vi får vite om både levemåte og religion (selv om det er det rasemessige som blir vektlagt). Boernes tidlige historie er også inkludert, verket forteller for eksempel om både den første bosettingen og det store trekket i 1836.⁴²⁸

I behandlingen av gruppen "de koloniserte" i Afrika er verket spesielt opptatt av zulufolket. Læreboken forteller at afrikanerne var organisert i mange stammeriker, og omtaler dem som sterke. Om Transvaals situasjon på 1870-tallet heter det at: "(...) while powerful African tribes, above all the Zulus under their chieftain Cetewayo, threatened them [Transvaal] from several sides".⁴²⁹ Verket nevner også andre stammer med navn, blant annet Matabele-folket, Bantafolket og Ashanti-folket. Ingen av stammene er beskrevet i en negativ ordlyd, og om sistnevnte heter det for eksempel: "(...) in 1873-4 a military expedition led by Sir Garnet Wolseley defeated the proud and ferocious Ashantis of the Gold Coast under King Kofi."⁴³⁰ Zuluene blir likevel hyppigst nevnt, og beskrivelsene er stort sett positiv, blant annet blir gruppen omtalt som: "(...) the formidable Zulus".⁴³¹ Zuluene fremstår også som sterke, vi får for eksempel vite at Zuluens leder lurte Voortrekkernes leder og mange av følgerne hans ubevæpnet inn i et område uten fluktmuligheter, og drepte alle. Zuluene fremstår likevel ikke som uovervinnelige, vi får for eksempel vite at boerne hevnet seg et år senere ved Blood River hvor 3000 zuluer ble drept.⁴³² Afrikanerne blir ikke passivt fremstilt, men har tvert imot fått roller som handlende aktører. Dette gjelder likevel ikke i alle situasjoner, afrikanerne som ble påvirket av traktatene inngått av Salisbury synes å ha hatt få valg: "(...) these [traktatene] settled disputed European claims and determined the fate of millions of black people who had no share in the diplomacy."⁴³³

Disse få unntakene til tross, de koloniserte blir i hovedsak fremstilt med styrke og som handlende aktører. Likevel er bildet verket tegner av gruppen relativt generelt og

⁴²⁶ Hill & Wright, 1981: 232

⁴²⁷ Hill & Wright, 1981: 230

⁴²⁸ Det store trekket er betegnelsen på en stor gruppe boere sin vandring over fjellene nordover mot Oranjeristaten og Transvaal. Simensen, 2009:189

⁴²⁹ Hill & Wright, 1981: 294

⁴³⁰ Hill & Wright, 1981: 290 og 293

⁴³¹ Hill & Wright, 1981: 293

⁴³² Hill & Wright, 1981: 293

⁴³³ Hill & Wright, 1981: 291

kompleksiteten internt i gruppen stort sett fraværende. Teksten skriver ikke noe om de kolonisertes levemåte, kultur eller religion.

Kvinner kan knapt regnes som en egen gruppe i dette læreverket, men et sted er en kvinne nevnt i en parentes. Verket forteller at britene plasserte mange kvinner og barn i konsentrasjonsleirer under umenneskelige forhold under boerkrigen. Av verket får vi vite at forholdene endret seg etter innføring av reformer "(...) after ceaseless agitation from Emily Hobhouse (...)".⁴³⁴ Selv om kvinner ikke har en stor plass i dette verket, er denne lille omtalen av Hobhouse betydningsfull. Informasjonen om at Hobhouses engasjement førte til en endring gjennom lovverket, viser at kvinner kunne ha en viss innflytelse på begynnelsen av 1900-tallet. Det er likevel menn som har fått rollen som de handlende aktørene i dette verket.

Selv om læreboken ikke er særlig negativ i beskrivelsene av kolonimaktene og ikke tar eksplisitt avstand til den nye imperialismen, får ikke leseren følelsen av at verket støtter imperialismepolitikken. Når læreverket forteller at den nye imperialismen ikke førte til krig mellom de europeiske maktene, tilføyes det at: "(...) although there was not infrequent warfare with Africans defending their tribal lands, and much exploitation of black labour".⁴³⁵ I fortellingen om europeernes underleggelse av andre områder bruker verket også begrepene "okkupere" og "annektere", i stedet for mer forsiktige uttrykk som for eksempel "tilegne seg".⁴³⁶

British History 1815-1914 oppgir flere årsaker til den nye imperialismen. Ifølge læreboken skal misjonærenes opplysninger om at det fortsatt foregikk slavehandel i Afrika ha vekket engelskmennenes interesse. Denne tanken skal ha stått så sterkt at Lagos i Vest-Afrika ble okkupert som en del av en politikk hvor hensikten var å stanse all slavehandel i Afrika.⁴³⁷ Økonomiske og strategiske utfordringer fra andre europeiske makter blir også nevnt flere ganger, og det virker som læreboken regner dette som en viktig drivkraft bak koloniseringen.⁴³⁸ Som mange av de andre verkene analysert i denne oppgaven, oppgir likevel også denne læreboken handel som viktigste årsak til den nye imperialismen i Afrika.⁴³⁹ Læreverket er generelt spesielt opptatt av det politiske, og det er ikke vektlegging av utbytting eller undertrykking. Det er mulig at disse dimensjonene ville vært til stede om verket også hadde tatt for seg avkoloniseringen, men dette er utelatt på grunn av bokens kronologiske framfor

⁴³⁴ Hill & Wright, 1981: 232

⁴³⁵ Hill & Wright, 1981: 291

⁴³⁶ Hill & Wright, 1981: Se for eksempel side 229, 289 og 290

⁴³⁷ Hill & Wright, 1981: 289-290

⁴³⁸ Hill & Wright, 1981: 290

⁴³⁹ Hill & Wright, 1981: 266

tematiske struktur. Den neste britiske læreboken som skal analyseres, *An Illustrated History of Modern Britain 1783-1980*, nevner imidlertid de nye afrikanske statene.

Denis Richards & J.W. Hunt: *An Illustrated History of Modern Britain 1783-1980*, (1983).

An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980 er skrevet av Denis Richards og J.W. Hunt, og læreboken utkom første gang i 1950. Verket som analyseres i denne oppgaven ble publisert i 1983, og er den tredje utgaven av boken. Ifølge forfatterne har teksten blitt grundig revidert i denne siste utgaven, hvor også kart har blitt omtegnet, kapitler komt til og kapitler gått ut.⁴⁴⁰ Læreboken skal også ha vært en bestselger.⁴⁴¹ Richards var en britisk historiker og rektor ved Morley College, og Hunt var blant annet fagansvarlig for historie ved City of London School. Skal vi tro Amazon.uks kategorisering er *An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980* skrevet for elever som skal ta GCSE-eksamen.⁴⁴² Den nye imperialismen blir tatt opp i to kapitler, det ene kalt "Trade Depression, Socialism and Imperialism" og det andre "The British in Africa".⁴⁴³

"Trade Depression, Socialism and Imperialism" handler om Storbritannias innen -og utenrikspolitikk, og har således Storbritannia som hovedaktør. Kapitlet både åpner og avslutter med Storbritannia, hvor andre land bare nevnes i forbindelse med Storbritannia.⁴⁴⁴ Som tittelen på det andre kapitlet tilsier, "The British in Africa", er Storbritannia også hovedaktøren her. Kapitlet innledes med Storbritannias annektering av Kappkolonien, og britisk bosetting av området.⁴⁴⁵ Kapitlet "The British in Africa" har gjennomgående Storbritannia som hovedaktør, men det siste avsnittet handler om de nye afrikanske statene. Beskrivelsene av de nye afrikanske statene er imidlertid ikke positive, noe jeg vil komme tilbake til.⁴⁴⁶ Denne læreboken presenterer altså en fortelling om Storbritannia, således er det Storbritannias perspektiv som kommer til uttrykk.

Det finnes både positive og negative beskrivelser av det britiske imperiet og dets borgere i verket, men det finnes ikke *ett* tydelig perspektiv på gruppen Storbritannia/briter. Det finnes flere ulike beskrivelser av både imperiets regjering og britiske enkeltskikkelser, og sammen skaper dette et noe ambivalent bilde.

⁴⁴⁰ Richards & Hunt, 1983: forord til tredje utgave

⁴⁴¹ Books.google.no, u.å.

⁴⁴² Amazon.uk, u.å.

⁴⁴³ Richards & Hunt, 1983: 183 og 327

⁴⁴⁴ Richards & Hunt, 1983: 181-192

⁴⁴⁵ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁴⁶ Richards & Hunt, 1983: 337

Den britiske regjeringen og Storbritannia får som nevnt negativ omtale, spesielt når det gjelder imperiets deltakelse i boerkrigen. Richards og Hunt skriver blant annet at valget om å annektere hele regionen tvers over Oranjestaten skapte opposisjon både i Storbritannia og blant boerne.⁴⁴⁷ Om Storbritannias deltakelse i boerkrigen heter det også at "Britain was regarded as a bully - a bully with a strong interest in mining shares."⁴⁴⁸ Det blir heller ikke lagt skjul på britenes krigshandlinger under boerkrigen. Av teksten får vi for eksempel vite at britiske styrker ødela boernes bygninger og forsyninger, og at et stort antall sivile boere ble plassert i konsentrasjonsleirer. Forholdene i konsentrasjonsleirene blir hevdet å ha vært helseskadelige, hvor 20 000 av 100 000 skal ha dødd som følger.⁴⁴⁹ Ifølge læreboken var Storbritannias rykte svekket på grunn av hendelsene i forkant av boerkrigen. Ryktet skal imidlertid ha blitt bedret gjennom Storbritannias behandling av den tapende parten i etterkant av krigen. Sivile boere som hadde gått i kamp fikk ingen straff, boerne ble lovet en grad av selvstyre og de fikk en pengegave på 3 millioner pund til gjenoppbygging.⁴⁵⁰ Fortellingen om britene under boerkrigen avslutter slik på en mer positiv måte, men forholdet mellom boer-statene og Storbritannia fremstår ikke bare som harmonisk. Det skal ha brutt ut flere opprør i etterkant av boerkrigen, fordi: "Even these remarkable developments could not completely wipe out the memory of a century`s disagreements."⁴⁵¹

Storbritannias forbindelser i Sør-Afrika etter unionen Sør-Afrika ble opprettet, får også negativ omtale. Richards og Hunt skriver at Storbritannia solgte Sør-Afrika militært utstyr, og at dette skapte reaksjoner hos de nye afrikanske statene som mente dette signaliserte britisk aksept til apartheid-politikken. Ifølge forfatterne skal dette ha skapt konflikter i den britiske regjeringen, men salget fortsatte til tross for at "(...) the country was treated as a outcast by most international organisations (...)." ⁴⁵² Storbritannias militære handel med Sør-Afrika blir likevel tonet ned og relativisert da forfatterne tilføyer: "(...) - though many of the member states [av de internasjonale organisasjonene] had systems that were even more repressive". ⁴⁵³

Fremstillingen av Storbritannia er på den annen side mer positiv i fortellingen om frigjøringen av Rhodesia. Richards og Hunt skriver at den britiske regjeringen prøvde å løse de økonomiske og politiske problemene i de store regionene som kombinerte Nord- og Sør-Rhodesia. Ifølge

⁴⁴⁷ Richards & Hunt, 1983: 328

⁴⁴⁸ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁴⁹ Richards & Hunt, 1983: 331

⁴⁵⁰ Richards & Hunt, 1983: 331

⁴⁵¹ Richards & Hunt, 1983: 332

⁴⁵² Richards & Hunt, 1983: 334

⁴⁵³ Richards & Hunt, 1983: 334

læreboken satt den europeiske rhodesieren, Ian Smith, ulovlig med makten i Sør-Rhodesia, og vi får vite hvordan den britiske regjeringen prøvde å fjerne ham fra makten. I denne fortellingen fremstår Storbritannia i positivt lys. Fortellingen om Rhodesia avsluttes med at landet ble selvstendig under det nye navnet Zimbabwe.⁴⁵⁴ Richards og Hunt diskuterer imidlertid ikke i hvilken grad Rhodesia hadde selvstyre, noe som kunne vært naturlig da Zimbabwe forble i det britiske samveldet.

Storbritannia fremstår også i et positivt lys i fortellingen om Storbritannia i Egypt. Egypt beskrives som et økonomisk skakk-kjørt land, men etter Storbritannias overtakelse av landets ledelse er beskrivelsene mer harmonisk:

Dams, reservoirs and canals were built by British engineers to conserve and distribute the waters of the Nile to better effect than ever before. Forced labour under the whip was abolished, the administration and the courts were purged of corruption, and the land tax was re-assessed on a fair basis.⁴⁵⁵

Av enkeltskikkelser går læreverket hardt ut mot den britiske politikeren Joseph Chamberlain. Det er også spesielt beskrivelsene av Chamberlain og det konservative partiet som gir et perspektiv på den nye imperialismen. Av teksten får vi vite at Chamberlain ble en populær rekrutt i det konservative partiet, og at hans oppskrift på partiets suksess var imperialismen sammen med "(...) a dash of Radicalism" gjennom å innføre nye reformer.⁴⁵⁶ Det konservative partiet var ikke begeistret for å innføre ambisiøse reformer, men interessen for imperialismen bestod. Chamberlain blir trekt frem som hovedaktøren bak den nye imperialismen, i teksten heter det for eksempel: "In order to teach his countrymen to 'think imperially' Chamberlain chose the comparatively humble post of Colonial Secretary in the new Conservative Ministry."⁴⁵⁷

Når det kom til de selvstyrte områdene, håpte Chamberlain at de ville gå inn i en føderasjon med Storbritannia, og slik forme en sterk politisk og økonomisk union. Denne typen av imperialistisk politikk blir i teksten omtalt som propaganda, noe som var godt assistert av feiringen av dronning Victorias jubileum i 1887 og feiringen av Diamantjubileet i 1897. Det kommer også tydelig til uttrykk at denne "propagandaen" skal ha påvirket den britiske befolkningen: "Indeed, the British public became more than a little unbalanced in its enthusiasm, and was ready to applaud the Government's ventures wherever they might lead (...)".⁴⁵⁸ Det konservative partiets imperialistiske politikk, med Chamberlain som pådriver, blir

⁴⁵⁴ Richards & Hunt, 1983: 333

⁴⁵⁵ Richards & Hunt, 1983: 335

⁴⁵⁶ Richards & Hunt, 1983: 188

⁴⁵⁷ Richards & Hunt, 1983: 188

⁴⁵⁸ Richards & Hunt, 1983: 189

ikke beskrevet på en positiv måte. Ifølge læreboken skal imperialismen uheldigvis ha ført til at regjeringen fikk lite tid til annet, og at det derfor kom få sosiale reformer.⁴⁵⁹ Teksten hevder således at det egentlig burde ha komnt reformer, noe den nye imperialismen skal ha forhindret. Kapitlet "Trade Depression, Sosialism and Imperialism" avslutter også med en negativ beskrivelse av Chamberlain, og her finnes et interessant begrep: "Instead of inspiring the country to follow him in an imperial crusade, he had only sown the suspicion that he wished to tax the poor for the benefit of the rich".⁴⁶⁰ Gjennom å beskrive imperialismen som et korstog, uttrykker forfatterne motstand til denne politikken. Flere perspektiv på imperialismen kommer ikke frem.

En av de britiske skikkelsene som har fått størst plass er Cecil Rhodes, og han blir nevnt i kapitlet "The British in Africa". Det er imidlertid vanskelig å si om beskrivelsene av Rhodes skaper et positivt eller negativt bilde av karakteren hans. Måten han blir introdusert i fortellingen på gir et nokså storslått inntrykk:

The extension of British power into this vast and barbarous hinterland [Matabeleland] was the work of one man, Cecil Rhodes. (...). Coming to Africa at the age of seventeen for the sake of his health, Rhodes had made a fortune at the Kimberley diamond diggings, taken a degree at Oxford, and entered the Cape Parliament, all by the time he was twenty-seven.⁴⁶¹

Ifølge teksten var Rhodes` fremste drøm var å bygge en britisk toglinje fra Kapp til Kairo, og for å oppnå dette måtte han få kontroll over Matabeleland, styrt av kong Lobengula. Rhodes fikk ikke overtalt den britiske regjeringen til å annektere området, og han lagde derfor en traktat hvor Lobengula ga rettigheter til alle mineraler innen hans område. For å utnytte disse rettighetene opprettet Rhodes British South Africa Company, og britiske nybyggere kom for å arbeide i bedriften.⁴⁶² Forfatterne tar det som en selvfølge at den unge britiske leseren skal skjønne at det ville bryte ut krig mellom bedriftens nybyggere og Matabele-folket: "It was not surprising that war broke out between the Company`s settlers and the Matabele, or that after their defeat their country was taken over by the Company, to be named Rhodesia."⁴⁶³ Ingen av partenes synspunkt kommer frem, og uten forkunnskaper er det ikke lett å vite hvorfor denne krigen brøt ut.

Det er likevel ikke bare det Rhodes lykkes med som løftes frem i teksten, det mislykkede Jameson-raidet blir hevdet å ha vært Rhodes` ide: "Everything in the scheme was Rhodes`s

⁴⁵⁹ Richards & Hunt, 1983: 189

⁴⁶⁰ Richards & Hunt, 1983: 192

⁴⁶¹ Richards & Hunt, 1983: 328

⁴⁶² Richards & Hunt, 1983: 328-329

⁴⁶³ Richards & Hunt, 1983: 329

work, except the timing".⁴⁶⁴ De første britiske lærebøkene plasserer Rhodes i skyggen i omtalen av denne hendelsen, og fremhever Jameson som syndebukk. I denne læreboken blir det ikke lagt skjul på Rhodes' ansvar for det som blir kalt "unscrupulous venture" og "crime".⁴⁶⁵ Forfatterne hevder også at forholdet mellom briter og boere ble forverret som følge av raidet.⁴⁶⁶ Bildet av Cecil Rhodes er således ganske sammensatt.

Et klart og entydig bilde får vi imidlertid av gruppen "de britiske utforskerne", en undergruppe av "Storbritannia/briter". De britiske utforskere har fått en svært positiv fremstilling. De første beskrivelsene lyder som følger:

In the history of European activity in tropical Africa pride of place belongs to the explorers. Into a continent unknown except for its coastal regions they pushed their intrepid discoveries in the face of disease and hostile tribes, until by the end of the nineteenth century they had revealed the courses of the great rivers, delineated the lakes and charted the immense forests.⁴⁶⁷

Ifølge kapitlet "The British in Africa" vil navn som Mungo Park, Sir Richard Burton og John Hanning Speke alltid bli husket for "their daring exploits", men at "(...) the crowning achievement was that of David Livingstone".⁴⁶⁸ Livingstone fremheves som den største utforskeren av det afrikanske kontinentet, og arbeidet hans mot slavehandelen omtales i positive ordelag.⁴⁶⁹

Den nye imperialismen blir i stor grad skyldt på Joseph Chamberlain og det konservative partiet. På mange andre punkt blir Storbritannia og briter beskrevet på en positiv måte, og samlet sett blir det malt et positivt bilde av Storbritannia og briter.

Andre kolonimakter danner også en gruppe i *An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980*, og av teksten kommer det frem at det er et spent forhold mellom Storbritannia og denne gruppen. En av årsakene til den nye imperialismen blir hevdet å være bestrebelsen med å holde maktforholdet ved like. Det er tydelig at det ikke er noe vennskapelig forhold - både Tyskland og USA blir beskrevet som Storbritannias rivaler.⁴⁷⁰ Storbritannia hadde også et anstrengt forhold til Frankrike, i teksten heter det at: "(...) [Herbert Kitchener] had marched eastward 2,800 miles to secure the Upper Sudan for France. After exchanges between the two governments that brought them to the brink of war (...)."⁴⁷¹ Ifølge læreboken handlet

⁴⁶⁴ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁶⁵ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁶⁶ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁶⁷ Richards & Hunt, 1983: 336

⁴⁶⁸ Richards & Hunt, 1983: 337

⁴⁶⁹ Richards & Hunt, 1983: 337

⁴⁷⁰ Richards & Hunt, 1983: 188 og 191

⁴⁷¹ Richards & Hunt, 1983: 335

konkurransen om markeder for industrivarer og tilførsel av råvarer. Berlin-konferansen i 1885 skal i stor grad ha hindret krig mellom de europeiske maktene under delingen av Afrika.⁴⁷² Det kommer imidlertid frem at Storbritannia var avhengig av et balansert forhold til de andre europeiske maktene, ellers stod imperiet i en farlig posisjon: "During the Boer War, which came soon afterwards, foreign opinion was almost uniformly hostile to Britain; isolation seemed not so much splendid as perilous."⁴⁷³ Spenningene stormaktene mellom skal likevel ha vært så sterk, at de blir oppgitt å være en av årsakene til utbruddet av første verdenskrig: "The position by 1900 was such that a gain for one country could only be at the expense of another, and this became the contributory cause of the war of 1914-18."⁴⁷⁴

Kapitlet "The British in Africa" nevner også misjonærene, og beskrivelsene av denne gruppen er positiv. Om misjonærene heter det at: "(...) in their zeal to protect the African against white encroachment, swayed the Government at home against the Dutch (...)."⁴⁷⁵ Denne beskrivelsen skaper ikke bare en positiv fremstilling av misjonærene, den gir samtidig en annen gruppe negativ omtale: boerne. Som den andre britiske boken analysert i dette kapitlet, blir det etablert en dikotomi mellom misjonærene og boerne.

Kapitlet "Trade Depression, Socialism and Imperialism" gir ingen beskrivelser av boerne, men den tar imidlertid opp boerkrigen. Det eneste vi får vite om krigen i dette kapitlet er at den ikke var støttet i store deler av Europa, og krigen blir beskrevet som en "krise".⁴⁷⁶ Vi finner imidlertid beskrivelser av boerne allerede på første side av kapitlet "The British in Africa". Av kapitlet får vi vite at nederlenderne var bosatt i Kappkolonien allerede før 1795, og den første beskrivelsen av gruppen er negativ. I teksten heter det at misjonssamfunn arbeidet for å beskytte "afrikanerne" mot de kontinuerlige overgrepene fra boerne. Boerne blir likevel ikke svartmalt, i teksten blir det tilføyd at boerne behandlet slavene sine "reasonably well" og at de fleste boerne ikke eide slaver.⁴⁷⁷ Boerne får også en aktiv rolle, for eksempel får vi vite at de reagerte på britisk annektering av Transvaal. Boerne erklærte seg selv for selvstendig, og som svar ble en britisk hærstyrke sendt fra Natal for å ta kontrollen. Ifølge læreboken slo boerne den britiske styrken ved Majuba Hill, noe som førte til at Gladstones regjering ga Transvaal selvstyre, men under Storbritannias "suverenitet".⁴⁷⁸ Denne fortellingen skaper et bilde av boerne som sterke,

⁴⁷² Richards & Hunt, 1983: 337

⁴⁷³ Richards & Hunt, 1983: 189

⁴⁷⁴ Richards & Hunt, 1983: 337

⁴⁷⁵ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁷⁶ Richards & Hunt, 1983: 189

⁴⁷⁷ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁷⁸ Richards & Hunt, 1983: 328

og dette forsterkes gjennom at boernes bestrebelser ga resultater. Disse beskrivelsene av boerne skaper også et bilde av Storbritannia: Vi får her vite at Storbritannia kunne bli beseiret og imperiet fremstår slik ikke som en uovervinnelig stormakt. Det samme bildet kommer til uttrykk under fortellingen om boerkrigen. Av teksten får vi vite at den britiske offentligheten forventet en kort krig, men at 50 000 boerers nederlag krevde 450 000 britiske soldaters innsats. Boerne blir også fremstilt som: "(...) spendid marksmen and adept in the use of ground".⁴⁷⁹

Boerne som reiste ut av Kappkolonien for å vinne selvstendighet og grunnlegge nytt land, kalt "trekkere", blir også nevnt. Ifølge læreboken mente mange boere ved grensen at britisk bosetting i Kappkolonien var en velsignelse, dette etter at britene beskyttet kolonien mot et angrep fra en Bantu-stamme 1834. Årsaken til hvorfor noen tusen boere valgte å reise ut av Kappkolonien blir oppgitt å være behovet for nytt land, noe en ikke kunne få av Kappkolonien.⁴⁸⁰ Beskrivelsene av trekkerne er positive, og det store trekket blir også omtalt som heroisk. I teksten heter det at trekkerne på reisen holdt ut angrep fra zulu -og matabelestammer.⁴⁸¹ Gjennom disse beskrivelsene inntar trekkerne en aktiv rolle, og de fremstår også med styrke.

Av enkeltskikkelser innen gruppen "boere", blir president Paul Kruger av Transvaal trukket frem. Beskrivelsene av presidenten er imidlertid ikke positive, han blir blant annet introdusert som: "(...), a man of little education, came of farming stock and had taken part as a boy of ten in the Great Trek. He hated everything new and everything foreign."⁴⁸² I beskrivelsene av Kruger finnes det også et indirekte perspektiv på Storbritannias innblanding i Transvaal: "During the next few years there were negotiations with Kruger to improve the position of the Uitlanders, (...), while Kruger hardly admitted that the British had any right to intervene."⁴⁸³ Det at forfatterne benytter begrepet "innrømme" kan ha stor betydning i denne sammenhengen. Latent i teksten kan det ligge en mening om at Storbritannia faktisk hadde rett til å blande seg i utlandernes situasjon i Transvaal.

Boerne har fått ganske stor plass i *An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980*, og flere boere blir også navngitt: Kruger, Botha og Smuts (statsministre av den nye unionen Sør-Afrika).⁴⁸⁴ Beskrivelsene av gruppen er to-delte, boerne tillegges mange positive egenskaper,

⁴⁷⁹ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁸⁰ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁸¹ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁸² Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁸³ Richards & Hunt, 1983: 330

⁴⁸⁴ Richards & Hunt, 1983: 331 og 332

men det finnes også mange negative. Fortellingen om boerne avsluttes også med en innføring i den diskriminerende Apartheid-politikken.⁴⁸⁵

I kapitlet "The British in Africa" danner "Uitlanders" en egen gruppe, og beskrivelser av boernes behandling av gruppen gjør at leseren får sympati med utlanderne. Av teksten får vi vite at de kom til Transvaal etter det store gullfunnet i 1886, og at de fleste var britiske. Ifølge teksten skal boerne ha skrudd opp prisen på varer utlanderne benyttet seg mye av, i tillegg til at utlanderne måtte betale mest skatt.⁴⁸⁶

Av ikke-europeiske grupper har "Afrikas opprinnelige befolkning" fått størst plass, men gruppen er hovedsakelig nevnt i forbindelse med europeernes sysler i Afrika. Afrikas opprinnelige befolkning blir ikke nevnt i kapitlet "Trade Depression, Socialism and Imperialism", og grunnen er sannsynligvis kapitlets vektlegging av Storbritannias politikk. Gruppen blir imidlertid nevnt allerede på første side i kapitlet "The British in Africa". I dette kapitlet blir de av afrikansk opprinnelse omtalt med samlebenevnelsen "afrikanere" eller "afrikanske stammer". "Afrikanerne" har fått en aktiv rolle som handlende aktører, dette gjennom beskrivelser som: "The latter [Transvaal og Oranjestaten] were surrounded by African tribes, and there were constant warfare on the uncertain frontiers."⁴⁸⁷

Verket gir et noe nyansert bilde av "afrikanerne" med tanke på at en del variasjon i Afrikas folkegrupper kommer frem: "afrikanere" blir forklart å bestå av "hottentotter" og "bantu-folk" eller "kaffir"⁴⁸⁸ (blir senere i denne analysen bare omtalt som "bantuer"). "Hottentottene" blir omtalt som fredelige, og selv om det ikke finnes flere beskrivelser av hottentottene, får vi et positivt inntrykk av dem.⁴⁸⁹ Hottentottene får imidlertid ingen aktiv rolle, i motsetning til Bantu-folkene som vi også får vite mer om. Bantuene er beskrevet som "krigførende stammer", og av teksten får vi vite at stammene hadde sin opprinnelse fra sør-øst i Afrika. Bantu-folket fremstår som handlende aktører, de er blant annet beskrevet som krigførende. Leseren får også et inntrykk av at bantu-stammene er sterke, i teksten heter det at de dominerte mye av det indre Afrika.⁴⁹⁰

⁴⁸⁵ Richards & Hunt, 1983: 332

⁴⁸⁶ Richards & Hunt, 1983: 329

⁴⁸⁷ Richards & Hunt, 1983: 328

⁴⁸⁸ Kaffir er et begrep som tidligere ble brukt i Sør-Afrika for å referere til en mørkhudet person, men er i dag ansett som støtende. The Free Dictionary by Farlex, u.å.

⁴⁸⁹ Richards & Hunt, 1983: 327

⁴⁹⁰ Richards & Hunt, 1983: 327

På samme side blir zulu- og matabele-folket introdusert. Det kommer blant annet frem at Storbritannia annekterte Transvaal i frykt for at zuluene skulle overvinne boerne. Denne folkegruppen inntar en aktiv rolle gjennom beskrivelser av at de bygget seg opp til kamp under en ny leder, Cetewayo. Zuluene blir likevel ikke fremstilt som et folkeslag det var særlig vanskelig for britiske styrker å bekjempe. I teksten heter det for eksempel at: "(...), especially when the Zulus, after an early success at Isandhlwana, were crushed by the British at Ulundi and the danger to the Transvaal was removed".⁴⁹¹ Zuluene fremstår likevel med styrke, dette gjennom at britene så på dem som en trussel. Denne trusselen skal ha vært så sterk at den førte til britisk annektering av Transvaal.

Matabele-folket blir nevnt i forbindelse med Cecil Rhodes' interesser i Matabeleland. Det er ikke mye vi får vite om denne folkegruppen. Forfatterne skriver at området ble styrt av kong Lobengula, og at han ga Rhodes' selskap rettigheter til å lete etter mineraler innen hans territorium. Det at forfatterne opplyser om at det brøt ut krig mellom Matabele-folket og arbeiderne, gjør at Matabele-folket inntar en aktiv rolle.⁴⁹² Den er likevel ikke særlig sterk, og det eneste vi får vite om folkets leder er at han ga britene mineralrettigheter gjennom en traktat.

Egypt og Sudan har fått en egen overskrift noen sider ut i kapitlet "The British in Africa". Historien om Egypt innledes med en negativ omtale av Egypts tidligere ledere:

During the first half of the nineteenth century, the unscrupulous adventurer Mehemet Ali (...) modernised Egypt in such a way as to increase the revenue of the Government, the size of the army and the misery of the people. His successors continued the tradition, but much less efficiently.⁴⁹³

Egyptys ledere fremstår ikke i positivt lys, men de blir likevel ikke passivt fremstilt. Det kommer blant annet frem at khediven Ismail ikke godtok europeernes innblanding, og at han som følge av det ble avsatt.⁴⁹⁴ Den egyptiske befolkningen inntar også en aktiv rolle. Av teksten får vi for eksempel vite at det oppstod opprøyer i Egypt, dette som følger av at den generelle egyptiske befolkningen også reagerte på europeernes innblanding.⁴⁹⁵ Egypt blir imidlertid ikke fremstilt som en fiende. Ifølge teksten bestemte den egyptiske regjeringen seg for ikke å gå til krig mot Tyskland og Italia i 1939, men at Egypt generelt var hjelpsom for de allierte under krigen.⁴⁹⁶

Det finnes få beskrivelser av Sudan og dets tilhørende befolkning, og Sudan blir nevnt i kraft av å være underlagt Egypt. Storbritannia overtok ledelsen av Egypt, og da også Sudan. Av

⁴⁹¹ Richards & Hunt, 1983: 328

⁴⁹² Richards & Hunt, 1983: 328-329

⁴⁹³ Richards & Hunt, 1983: 334

⁴⁹⁴ Richards & Hunt, 1983: 334

⁴⁹⁵ Richards & Hunt, 1983: 334

⁴⁹⁶ Richards & Hunt, 1983: 335

teksten kommer det frem at en av Sudans ledere, kalt Mahdi, var misfornøyd med å være under britisk herredømme. Om Mahdis metoder til å vekke opprør heter det at: "(...) Mahdi (...) found it easy to stir the misgoverned people to revolt, adding religious fervour to their ample discontents."⁴⁹⁷ Denne beskrivelsen gir et bilde av en slu leder, men han fremstår likevel med styrke og som en handlende aktør. Av teksten kommer det frem at Storbritannia mislyktes i forsøket med å overta ledelsen av Sudan, og at Mahdis følgere overtok styringen.⁴⁹⁸

Den siste overskriften i kapitlet "The British in Africa" heter "Tropical Africa", og tar primært for seg europeernes historie på det afrikanske kontinentet, ikke afrikanernes historie. De britiske utforskerne og stormaktenes rivalisering over afrikanske områder er vektlagt, men siste avsnitt tar for seg de nye afrikanske statene. Av teksten får vi vite at flere av Afrikas opprinnelige befolkning fikk utanning mot slutten av andre verdenskrig, og at politiske ideer ble spredt: "Everywhere, except in South Africa, Africans demanded selfrule, and British governments, whether Labour or Conservative, showed no tendency to resist."⁴⁹⁹ Med disse beskrivelsene fremstår fremdeles Afrikas opprinnelige befolkning som handlende aktører, men i teksten blir det uttrykt en klar skepsis til de nye statenes evne til å styre:

Both countries [Ghana og Nigeria] became independent members of the Commonwealth as republics in 1961. The countries of East Africa, in general less sophisticated, soon followed, Uganda in 1962, Kenya and Zanzibar in 1963-though in Kenya the Mau Mau rebellion, a tribal and anti-European outbreak of great savagery, showed how far removed these communities were from the conditions normally thought suitable for parliamentary rule.⁵⁰⁰

Dette er det siste som står skrevet i kapitlet "The British in Africa", og beskrivelsene gir et nokså stereotypisk bilde av Afrikas opprinnelige befolkning. Afrikanske stammer blir nevnt i forbindelse med angrep på europeere, og blir i stor grad beskrevet på en fiendtlig måte. Om oppdagerne heter det for eksempel: "Into a continent unknown except for its coastal regions they [misjonærene] pushed their intrepid discoveries in the face of disease and hostile tribes (...)"⁵⁰¹

I fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika har vi ikke fått vite noe om den afrikanske opprinnelige befolkningens kultur, religion og språk. Gruppen blir hovedsakelig nevnt i forbindelse med angrep på boerne og britiske styrker. De eneste variasjonene som kommer frem i Afrikas opprinnelige befolkning, er at kontinentet består av flere folkegrupper og stammer.

⁴⁹⁷ Richards & Hunt, 1983: 334

⁴⁹⁸ Richards & Hunt, 1983: 335

⁴⁹⁹ Richards & Hunt, 1983: 337

⁵⁰⁰ Richards & Hunt, 1983: 337

⁵⁰¹ Richards & Hunt, 1983: 336

Skal vi lese fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i dette verket med et ideologikritisk blikk, er det verdt å merke seg noen religiøse begrep. Om det store trekket heter det for eksempel: "From behind laagered wagons they beat off attacks by Matabele and Zulus, and won their way through to their Promised Land."⁵⁰² Joseph Chamberlains imperialistiske politikk blir også som nevnt beskrevet som "imperial crusade". Gjennom denne type valg av begrep og i tillegg svært positive beskrivelser av misjonærene, later det til at teksten er preget av bevisste eller ubevisste kristne verdier.

Til nå har vi sett at alle lærebøkene analysert for denne perioden kritiserer den nye imperialismen eller kolonimaktene, om enn i ulik grad. Det blir i det følgende interessant å undersøke andre likheter, og eventuelt ulikheter mellom de analyserte lærebøkene i dette kapitlet.

Sammenligning

Fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i Wright & Hills *British History 1815-1914* bærer preg av å være en stormaktsfortelling, som vektlegger det store kappløpet om Afrika. Beskrivelsene av forholdet mellom Storbritannia og de andre kolonimaktene gir et spenningsbilde og et samarbeidsbilde, hvor spenningsbildet er det mest fremtredende. I det andre britiske verket - *An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980* - kommer spenningsbildet også frem, og forfatterne presenterer hovedsakelig en fortelling om Storbritannia som kolonimakt. De norske lærebøkene legger imidlertid i større grad frem en fortelling om Afrika, men kolonistene er likevel hovedaktørene.

De britiske og norske lærebøkene er ulike i fremstillingen av kolonimaktene, og de norske lærebøkene uttrykker en klarere avstand til den nye imperialismen enn det de britiske gjør. Begge de norske bøkene har flest negative beskrivelser av europeernes sysler i Afrika, men de gir imidlertid også eksempler på positive sider ved den nye imperialismen. De britiske lærebøkene er mer forsiktige med å gi et klart negativt perspektiv på den nye imperialismen, og gir ambivalente beskrivelser av Storbritannia som kolonimakt. Wright og Hills *British History 1815-1914* uttrykker likevel en klarere motstand til imperialismepolitikken enn Richards og Hunts *An Illustrated History of Modern Britain 1793-1980*. *British History 1815-1914* fremstiller for eksempel Storbritannia i et dårlig lys gjennom bildet "The Lion`s share", men det er sannsynligvis opp til læreren om budskapet blir formidlet. Hvordan Norge forholdt seg internasjonalt i tiden etter 1945, kan være med på å forklare de norske lærebøkens perspektiv

⁵⁰² Richards & Hunt, 1983: 227

på den nye imperialismen. I avkoloniseringsspørsmålet var Norge for eksempel et av de allierte landene som tydeligst støttet kolonilandenes krav om selvstyre. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom intern kritikk av andre NATO-lands kolonipolitikk og krigføring, og åpen, om enn noe forsiktig, kritikk i FN.⁵⁰³ Storbritannia var fremdeles en kolonimakt tidlig på 1980-tallet. Når den britiske regjeringen fortsatt drev kolonipolitikk på dette tidspunktet, er det ikke merkelig at de britiske lærebøkene er forsiktige med å omtale den nye imperialismen i negative ordelag.

Felles for de norske bøkene er også at boerne er fremstilt på en passiv måte, og gruppen fremstår som relativt svak. De norske læreverkene har heller ikke viet stor plass til boerne, noe de britiske lærebøkene har gjort. *British History 1815-1914* har satt av et eget kapittel til boerkrigen, og beskriver den ganske detaljert. Boerkrigen kommer frem som viktig i de britiske verkene, hvor boerne også fremstilles som handlende aktører. Perspektivet på boerne er imidlertid todelt, men samlet sett er de fleste beskrivelsene negative. Begge de britiske lærebøkene beskriver også lederen av Transvaal, Paul Kruger, på en negativ måte.

De norske lærebøkene og de britiske lærebøkene gir også en noe ulik fremstilling av afrikanerne. De norske lærebøkene gir et bilde av afrikanerne som mektige, det finnes flere positive beskrivelser av gruppen og afrikanerne har fått en noe variert fremstilling gjennom for eksempel beskrivelse av levemåte og kultur. *SOL-serien* peker også på en del likheter mellom Afrika og Europa, noe som bidrar til ikke å gjøre Afrika ukjent og mystisk. Begge de norske verkene vektlegger imidlertid de nye afrikanske statenes problem, spesielt *SOL-serien*. De britiske lærebøkene gir også afrikanerne en rolle som handlende aktører, og beskrivelsene av dem gir et sterkt bilde av gruppen. Det finnes likevel ingen direkte positive beskrivelser av afrikanerne, variasjonene er for det meste fraværende og gruppen blir hovedsakelig nevnt i forbindelse med europeernes affærer i Afrika.

Kvinner nevnes så vidt i to lærebøker, en britisk og en norsk. I Wright & Hills *British History 1815-1914* nevnes en kvinne i en parentes, og denne kvinnen fremstår som en handlende aktør. Den ene boken i serien *Vi og eldre tider* beskriver kvinnenens oppgaver i stammesamfunnene, men det er mennene som har hovedrollen. Kvinner er i det store og hele bortimot fraværende i lærebøkene analysert for denne perioden.

⁵⁰³ Grønlie, 1991: 363

Lærebøkene nevner flere årsaker til den nye imperialismen i Afrika, og de fleste læreverkene trekker frem økonomiske faktorer som viktigste forklaring. Behovet for markeder til industrivarer og billige råvarer skal ha bidratt til koloniseringen av oversjøiske områder. Denne årsaksforklaringen har vist seg å være den viktigste i de fleste bøkene analysert i denne oppgaven.

Underveis har vi sett at måten å skrive om den nye imperialismen i Afrika på har endret seg i både de norske og britiske lærebøkene analysert i denne oppgaven. Jeg vil i det følgende konklusjonskapitlet undersøke denne utviklingen, og drøfte hvordan de ulike fremstillingene og endringene kan forklares.

Kapittel 5: Konklusjon

Etter å ha analysert lærebøker fra Norge og Storbritannia er det naturlig å spørre hva disse verkene kan si om samfunnet de ble skapt i. Analyser av lærebøker har ikke bare som formål å undersøke hvilken kunnskap elevene får om ulike tema. Lærebøker kan også si noe om samfunnets offisielle verdier og holdninger. Historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe hevder at historie- og samfunnsfaget alltid har vært viktig med tanke på hvordan samfunnet har villet forme den unge generasjonens kunnskaper og holdninger.⁵⁰⁴ I undervisningen blir myndighetenes intensjoner for skolens virksomhet uttrykt, dette gjennom skolelover, læreplaner og lærebøker. Funnene i denne oppgaven kan således fortelle oss noe om samfunnet lærebøkene ble til i og hvordan samfunnet har endret seg i perioden.

Først og fremst kan det være nyttig å undersøke hvilken type fortellinger de ulike lærebøkene presenterer. Dette kan si noe om hovedplottet i fortellingene, hvem de handler om og ikke minst kan vi her si noe om hvordan fortellingene endrer seg over tid. Jeg har også vært på jakt etter tekstenes "grunnfortellinger", fortellinger som deles av flere tekster. Grunnfortellingene er gjentatte fortellingsmønstre som ifølge Heiret, Ryymin og Skålevåg kan prefigurere konkrete, mer avgrensede historier og gi dem struktur, mening og legitimitet. Disse narrative rammene kan identifiseres gjennom å lete etter delte sentrale fortellingsesementer i lærebøkene analysert i denne oppgaven.⁵⁰⁵

Fortellingens betydning

En fortelling gir mening til de hendelser den forteller om, og skaper på den måten orden i kaos. Fortellingen avgrenses ved en begynnelse og avslutning, og hendelsene den handler om får betydning gjennom måten de innbyrdes er relatert på. Èn historie om de samme hendelsene kan fortelles på mange ulike måter.⁵⁰⁶ Hvordan fortellingen er bygd opp har mye å si for meningen som blir skapt i teksten, og det er denne oppbyggingen jeg blant annet har vært opptatt av å avdekke i de analyserte lærebøkene i denne oppgaven.

Både de norske og britiske lærebøkene produsert mellom 1920 og 1950 har Storbritannia som tydelig hovedaktør. Fortellingsgrepet preger meningen i teksten, dette gjennom å skape et positivt inntrykk av Storbritannia og britene. To av bøkens grunnfortellinger er en

⁵⁰⁴ Bøe, 2006: 196

⁵⁰⁵ Heiret et al., 2013: 25

⁵⁰⁶ Bøe, 1999: 13

storhetsfortelling om Storbritannia, og en legger primært frem en stormaktsfortelling med vekt på kappløpet om Afrika. Dette fortellingsgrepet gjelder imidlertid ikke for det ene britiske læreverket *British History. 1783-1936* (1942). Denne læreboken presenterer en fortelling om Storbritannia som kolonimakt i Afrika, men den forteller også fortellinger om Afrika. Fortellingen i denne læreboken er den som gir klare negative beskrivelser av Storbritannia og briter når det gjelder bøkene analysert innen perioden 1920-1950. Læreboken gir for eksempel den britiske regjeringen direkte kritikk for å ha støttet Jameson-raidet i 1895, og flere av handlingene til Cecil Rhodes blir forklart å være "skruppelløse". De fleste beskrivelsene er likevel positive, det blir for eksempel lagt opp et positivt bilde av de europeiske oppdagelsesreisene i Afrika. Forholdene i Egypt blir også forklart å ha blitt bedre etter at Storbritannia overtok ledelsen av landet.

Storbritannia mister imidlertid i stor grad rollen som hovedaktør i lærebøkene analysert innenfor tidsfasen 1960-1970. Bare *Britain and the Modern World* (1969) har Storbritannia som viktigste aktør i denne perioden. Begge de norske lærebøkene og *The world in progress 1815-1914* (1969) presenterer en fortelling om kolonimaktene eller Vesten. Til sammen presenterer lærebøkene fra denne fasen hele fem typer ulike fortellinger: kolonifortelling, frigjøringsfortelling, misjonsfortelling, storhetsfortelling og stormaktsfortelling. En av forklaringene på hvorfor Vesten kommer tydeligere frem som hovedaktør i denne perioden, kan være at det i perioden finner sted en økende internasjonalisering av mange typer relasjoner. Både Norge og Storbritannia ble i tiden etter andre verdenskrig knyttet tettere til internasjonalt samarbeid gjennom medlemskap i internasjonale organ. Begge landene ble for eksempel medlem av NATO i 1949 og av OECD i 1961.⁵⁰⁷

Kolonimaktene fungerer også som hovedaktører i de norske lærebøkene analysert innenfor tidsfasen 1970-1990, men de presenterer rikere beskrivelser av Afrika enn lærebøkene for forrige periode. Storbritannia kommer imidlertid tilbake som hovedaktør i begge de britiske verkene innen samme tidsfase. Fortellingen i de britiske bøkene dreier seg om Storbritannia som kolonimakt, og stormaktsfortellingen med spenningen knyttet til oppdelingen av Afrika er fremtredende.

Samtlige verk analysert i denne oppgaven presenterer en fortelling om kolonimaktene, eller Storbritannia. Noen lærebøker gir de nye afrikanske statene rollen som hovedaktører i

⁵⁰⁷ Grønlie, 1991: 357-358 og OECD, 2005-2007

fortellingen om avkoloniseringen, men vekten på kolonimaktene generelt eller Storbritannia spesielt er gjennomgående for alle lærebøkene analysert i denne oppgaven.

Det gode partnerskapet

Det er ikke merkelig at Storbritannia er hovedaktør i flesteparten av de britiske lærebøkene, men det viser seg at Storbritannia også har en stor rolle i mange norske lærebøker analysert i denne oppgaven. Et fellestrekk for de fleste norske lærebøkene er at de vektlegger Storbritannia, og spesielt de første lærebøkene omtaler imperiet i positive ordelag. I det første verket fra 1933 tillegges britene blant annet en heltestatus gjennom arbeidet med å befri Afrika fra slaveri.⁵⁰⁸ Også den andre læreboken fra 1946 vektlegger Storbritannia, og beskrivelsene skaper et stort og positivt bilde av imperiet. Vekten på Storbritannia er noe mindre i 1960-tallets lærebøker, og det ene læreverket fra denne perioden glorifiserer heller ikke Storbritannia.⁵⁰⁹ Det samme kan ikke sies om den andre norske læreboken fra samme periode, som tegner et positivt bilde av det britiske imperiet og Vesten generelt sett.⁵¹⁰ De mange positive beskrivelsene av Storbritannia er byttet ut med kritikk til imperialismepolitikken i 1970-tallets lærebøker, men Storbritannia er likevel mest vektlagt i den ene læreboken i serien *Vi og eldre tider*.

Det blir naturlig å spørre hva som gjør at Storbritannia er så pass mye vektlagt i de norske lærebøkene. Det er ikke unaturlig at Storbritannia har fått en vesentlig plass da det var det største imperiet, men plassen den har fått er så dominerende at andre faktorer må trekkes inn for å forklare dette. Dersom vi undersøker forholdet mellom Storbritannia og Norge, kan det være mulig å forklare de norske lærebøkens fremstilling av det britiske imperiet.

Båndene mellom Norge og de britiske øyer går langt tilbake. I løpet av 1400 -og 1500-tallet bosatte mange engelske og skotske handelsmenn seg i norske byer, og etter brannen i London i 1666 skjøt den norske trelasthandelen fart.⁵¹¹ Storbritannia var blant de første som anerkjente et selvstendig Norge i 1905, og dragningen mot Storbritannia var synlig i Norges valg av konge.

Storbritannias store strategiske betydning for Norge kom til uttrykk da Nazi-Tyskland invaderte Norge 9. april 1940. Den norske regjeringen, kongen og kronprinsen flyktet til Storbritannia,

⁵⁰⁸ Løddøen, 1933

⁵⁰⁹ Hilmo & Øverås, 1967

⁵¹⁰ Coldevin, 1969

⁵¹¹ Utenriksdepartementet, 2001: 5

og drev sin virksomhet fra London under krigsperioden. De viktigste radiosendingene ble sendt fra London, og norske hærstyrker ble også trent opp i Skottland.⁵¹²

Storbritannias veivalg i det internasjonale samfunnet har vært viktig for Norges standpunkt, det ser man blant annet ut fra hvordan Norge forholdt seg til medlemskapsspørsmål i NATO, EFTA og EF (senere EU).⁵¹³ Det var motforestillinger i regjeringen og Stortinget ved spørsmål om medlemskap i det europeiske frihandelsforbundet EFTA (1960), men enighet om at Norge måtte følge Storbritannia da de var Norges største handelspartner.⁵¹⁴ Den første norske søknaden om medlemskap i EF ble sendt inn etter at Storbritannia og Danmark hadde søkt om medlemskap i 1961. Medlemskap ble imidlertid uaktuelt som følge av at Frankrikes president Charles de Gaulle nektet britene medlemskap i 1963. Den neste norske søknaden kom i 1967, etter at Storbritannia søkte på nytt.⁵¹⁵

Storbritannia er fremdeles viktig for Norge, og Storbritannia er blant annet Norges største handelspartner.⁵¹⁶ Siden 1905 har Storbritannia vært blant Norges viktigste allierte, og de to landene har i dag mange likhetstrekk som utenrikspolitiske aktører.⁵¹⁷

Det nære forholdet mellom Norge og Storbritannia gjenspeiler seg i de norske lærebøkene analysert i denne oppgaven. Det viser seg at de norske og britiske lærebøkene tar opp mange av de samme hendelsene, og det kan være en mulig forklaring at norske lærebokforfattere har benyttet britiske lærebøker som et grunnlag. Vi vil også komme til å se under at de norske og britiske lærebøkene hovedsakelig gir en ganske lik fremstillingen av den nye imperialismen.

Fremstillingen av imperialismen: fra rettferdiggjøring til fordømming?

Det er ingen av lærebøkene analysert innen tidsfasen 1920-1950 som uttrykker en direkte avstand til den nye imperialismen, flere av dem gir heller et positivt bilde av denne politikken. I den første norske læreboken fra 1933 fremstår den nye imperialismen som et gode blant annet på grunn av læreverkets vektlegging av "engelskmennenes" kamp mot slaveri i Afrika.⁵¹⁸ Det andre norske verket analysert innen samme tidsfase vurderer ikke den nye imperialismen eksplisitt, men det er mulig å få tak på perspektivet gjennom beskrivelsene av imperialismen. I motsetning til den norske læreboken fra 1933, trekker dette verket frem et negativt aspekt ved

⁵¹² Utenriksdepartementet, 2001: 5

⁵¹³ Grønlie, 1991: 358

⁵¹⁴ Grønlie, 1991: 366

⁵¹⁵ Grønlie, 1991: 367

⁵¹⁶ Bratberg & Haugevik, 2012: 5

⁵¹⁷ Haugevik, 2012: 61

⁵¹⁸ Lødøen, 1933

den nye imperialismen, dette gjennom å fortelle at de innfødte som arbeidet for stormaktene i koloniene fikk lite lønn. Det blir likevel bygget opp under en positiv fremstilling av den nye imperialismen, der de fleste beskrivelsene er positive: verdenshandelen skal ha økt på grunn av imperialismen og vi får et inntrykk av at de store oppfinnelsene fra 1880-årene til begynnelsen av 1900-tallet ble til som følge av den nye imperialismen.

Det første analyserte britiske verket fra 1926 støtter den nye imperialismen i Afrika på en indirekte måte, dette gjennom den klart etnosentriske stilen og de positive beskrivelsene av Cecil Rhodes' utvidelse av imperiet.⁵¹⁹ Rhodes' sysler i Afrika blir imidlertid beskrevet på en negativ måte i den andre britiske læreboken fra 1942, og Storbritannia som kolonimakt blir omtalt i både positive og negative ordelag. Selv om den nye imperialismen i Afrika ikke blir direkte fordømt, får vi et inntrykk av at dette ikke er en politikk verket er positiv til.⁵²⁰ Denne læreboken skiller seg fra de andre lærebøkene analysert innen samme tidsrom, og det er ganske påfallende at det er en av de britiske bøkene som gir det mest kritiske bildet av imperialismen. Vi må likevel ha i tankene at dette verket ble skrevet i 1942, mens den første analyserte britiske læreboken utkom i 1926. Publiseringsåret kan likevel ikke brukes som forklaring på forskjeller mellom det britiske verket fra 1942 og det norske, da begge ble utgitt på 1940-tallet (det norske er fra 1946).

Alle de analyserte lærebøkene produsert mellom 1920-1950, med unntak av det ene britiske fra 1942, følger den historiografiske trenden innen afrikaforskningen i denne perioden, kalt koloniskolen. Disse studiene var opptatt av å rettferdiggjøre europeernes affærer på det afrikanske kontinentet, og det var tradisjon for å glorifisere det britiske imperiet. Den etnosentriske stilen er spesielt fremtredende i en av de norske (1933) og en av de britiske lærebøkene (1926).⁵²¹ Begge disse verkene utkom mellom 20 og 13 år før de andre læreverkene analysert innen samme tidsfase, og dette kan være med på å forklare hvorfor disse har det klareste etnosentriske perspektivet.

De analyserte lærebøkene som kom ut mellom 1960 og 1970 representerer det jeg vil kalle en begynnende problematiseringsperiode i behandlingen av den nye imperialismen. Av de analyserte lærebøkene er det en norsk og en britisk som uttrykker et klarere negativt perspektiv på den nye imperialismen enn de andre.⁵²² Begge disse trekker frem at den nye imperialismen

⁵¹⁹ Mowat, 1926

⁵²⁰ Brett, 1942

⁵²¹ Mowat, 1926 og Løvdøen, 1933

⁵²² Hilmo & Øverås, 1967 og Elliott, 1969

gav kolonimaktene økonomiske fordeler, og det norske verket uttrykker også avstand til den sosialdarwinistiske tankegangen. Det finnes få positive beskrivelser av kolonimaktene i behandlingen av den nye imperialismen i disse verkene.

På den annen side er de to andre lærebøkene analysert innen samme tidsfase mer forsiktig med å omtale den nye imperialismen i negative ordelag. Det norske verket vektlegger i stor grad det kristne misjonsarbeidet i Afrika, og er svært positiv i beskrivelsen av dette arbeidet.⁵²³ Kolonimaktens sysler i Afrika blir hovedsakelig presentert på en positiv måte, men det finnes også negative beskrivelser. Fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika er likevel i det store og hele positiv, og den andre norske læreboken gir således et positivt bilde av imperialismepolitikken. Det andre britiske verket uttrykker ikke et eksplisitt positivt eller negativt perspektiv på imperialismen, men det underliggende perspektivet kommer frem gjennom måten Storbritannia som kolonimakt er beskrevet på.⁵²⁴ Verket åpner fremstillingen med en glorifiserende beskrivelse av Storbritannia, men understreker umiddelbart at slike beskrivelser ikke var uvanlig mot slutten av 1800-tallet. Læreboken markerer altså en avstand til dette og viser implisitt at slike beskrivelser ikke lenger er gyldige. Imidlertid leder ikke dette over i et eksplisitt oppgjør. Den videre beskrivelsen av Storbritannia er positiv, og den eneste negative beskrivelsen av den nye imperialismen knyttes til boerkrigen. Det ser derfor ut til at dette verket er produsert i en periode hvor man har begynt å problematisere, men uten at tiden har vært moden for å ta et direkte oppgjør.

Læreverkene analysert innen tidsfasen 1960-1970 gir på mange måter et todelt bilde av den nye imperialismen. Dersom vi undersøker de ulike landenes standpunkt i avkoloniseringsspørsmål på denne tiden, er det ikke merkelig at lærebøkene unngår å fremme et klart positivt eller negativt bilde av imperialismepolitikken. Storbritannia førte for eksempel fremdeles en imperialistisk politikk, og var ikke særlig interessert i å endre på dette. Ifølge historikeren Geir Lundestad hadde ikke britiske reformer som formål å forberede koloniene på fremtidig selvstendighet, i lange tider rettet de seg heller mot å legge et bedre grunnlag for at Storbritannia lettere kunne opprettholde kontroll i koloniene.⁵²⁵ Konservative britiske regjeringer ønsket å bygge opp føderasjoner hovedsakelig styrt av en hvit befolkning i Øst- og Sentral-Afrika, men likevel ble de fleste afrikanske statene selvstendig utover 1960-tallet.⁵²⁶ Så sent som i 1979-1980 ble den siste britiske kolonien Sør-Rhodesia selvstendig, dette ble en frigjøring preget av

⁵²³ Coldevin, 1969

⁵²⁴ Ray, 1969

⁵²⁵ Lundestad, 1997: 274

⁵²⁶ Lundestad, 1997: 277

voldsmakt i form av geriljakrig.⁵²⁷ Storbritannia var fremdeles en kolonimakt i perioden da disse lærebøkene ble skapt, samtidig som avkoloniseringen akkurat hadde nådd sitt høydepunkt. Dette kan forklare hvorfor noen av bøkene ikke vil ta stilling til imperialismen som verken positiv eller negativ.

Norge var på sin side en forsiktig internasjonalist i forhold til "den tredje verden", hvor landet inntok et mellomstandpunkt i avkoloniseringsspørsmål. Likevel var Norge et av de allierte landene som klarest støttet de koloniserte landenes krav om selvstyre, dette viste seg blant annet gjennom kritikk av andre NATO-lands kolonipolitikk og krigføring.⁵²⁸ Dette politiske mellomstandpunktet kan være forklaringen på hvorfor de norske lærebøkene for tidsfasen 1960-1970 gir et todelt bilde av den nye imperialismen. Lærebøker skal blant annet formidle nasjonens felles tanker og ideer, og det er ikke en enkel oppgave når landets styre ikke har kommet med et klart standpunkt i forhold til "den tredje verden". I motsetning til lærebøkene analysert innen fasen 1960-1970, gir neste periodes lærebøker imidlertid et klart perspektiv på den nye imperialismen.

De fleste lærebøkene analysert innenfor tidsfasen 1970 til 1990 uttrykker et tydelig negativt perspektiv på den nye imperialismen. Begge de norske lærebokseriene inneholder flere negative enn positive beskrivelser av den nye imperialismen, men de positive sidene blir likevel ikke oversett.⁵²⁹ Det blir blant annet lagt vekt på kolonimaktens dårlige behandling av kolonifolket, og seriene er også opptatt av å avvise tanken om at noen folkegrupper er høyerestående enn andre. Begge de britiske lærebøkene analysert innen denne tidsfasen presenterer et negativt bilde av den nye imperialismen, hvor det ene markerer en tydeligere avstand enn den andre. *British History 1815-1914* fra 1981 gir klarere negative beskrivelser enn *An Illustrated History of Modern Britain 1783-1980* (fra 1983). Den første britiske læreboken analysert fra 1981 uttrykker ikke direkte avstand til imperialismen, og er heller ikke særlig negativ i beskrivelsene av kolonimaktene.⁵³⁰ Verket uttrykker likevel ikke støtte til imperialismepolitikken: I læreboken kommer det blant annet frem at det var mye utnyttelse av "svart arbeidskraft". Den andre britiske læreboken fra 1983 viser en avstand til den nye imperialismen gjennom å beskrive Joseph Chamberlain og Det konservative partiets imperialistiske politikk i negative ordelag.

⁵²⁷ Simensen, 2009: 329

⁵²⁸ Grønlie, 1991: 363

⁵²⁹ Figved et al., 1974, 1975 og 1976 og Hetlevik, 1976, 1978 og 1979

⁵³⁰ Hill & Wright, 1981

Alle de analyserte verkene produsert mellom 1970 og 1990 kritiserer den nye imperialismen, men de negative beskrivelsene av kolonimaktene og imperialismepolitikken er sterkere i de norske læreverkene enn i de britiske. I de britiske lærebøkene kommer de negative aspektene frem indirekte gjennom beskrivelser av hendelser, det er ingen av bøkene som eksplisitt slår fast at dette ikke var riktig. De norske læreverkene gir et mye klarere negativt bilde av kolonimaktens affærer i Afrika, og følger i stor grad trenden innenfor det som er blitt omtalt som "de radikale afrikastudiene". Den ene norske serien omtaler blant annet kolonimaktene som harde herrer, og forteller at de først og fremst varetok sine egne interesser.⁵³¹ Den andre serien, *Vi og eldre tider*, legger frem ganske detaljerte beskrivelser av europeernes framgangsmåter under kappløpet om Afrika, og de fremkommer som utspekulerte og simple.⁵³² Denne serien er den som klarest gir et radikalt syn på den nye imperialismen: "Det er ikke vanskelig å oppdage at de landene der fattigdommen er størst, ligger i de deler av verden som europeerne har hatt herredømme over".⁵³³ Ifølge *Vi og eldre tider* burde industrilandene hjelpe utviklingslandene, da førstnevnte skal ha mye av ansvaret for fattigdommen i de nye selvstendige statene. Serien skiller seg likevel noe fra de radikale studiene ved at også imperialismens positive bidrag kommer til syne, som bygging av skoler, veier, jernbaner og demninger i Afrika.

De koloniserte

Fremstillingen av "de koloniserte" har også gjennomgått en ganske stor endring fra 1920-tallets lærebøker til lærebøkene produsert på 1980-tallet. I de første lærebøkene har de koloniserte fått marginalt med plass, og det finnes således få beskrivelser av gruppen. Dette endrer seg i de senere lærebøkene, hvor det er viet mer plass til de koloniserte.

I den første analyserte norske læreboken fra 1933 fremkommer det et bilde av Afrika som et kontinent i krise, og de koloniserte omtales som vergeløse og uopplyste.⁵³⁴ Dette verket har en veldig kort fremstilling av den nye imperialismen i Afrika, derfor er beskrivelsene av de koloniserte også få. Det andre norske verket analysert innen tidsfasen 1920-1950 vier flere sider til temaet den nye imperialismen, likevel har de koloniserte fått marginalt med plass. De koloniserte er likevel ikke fremstilt som bare passive, det kommer for eksempel frem at egypterne gjorde opptøyer. Også i det første analyserte britiske verket fra 1926 er de koloniserte

⁵³¹ Figved et al., 1974, 1975 og 1976

⁵³² Hetlevik, 1976, 1978 og 1979

⁵³³ Hetlevik, 1976:69

⁵³⁴ Lødøen, 1933

nevnt i liten grad, og de få beskrivelsene som finnes danner ikke et positivt bilde av gruppen.⁵³⁵ Verket uttrykker blant annet liten tro på at Afrikas opprinnelige befolkning kan utvikle seg til fungerende samfunn. For første gang nevner dette verket imidlertid en aktør tilhørende gruppen de koloniserte med navn, kong Lobengula av Matabeleland. Kongen blir først beskrevet i positiv ordlyd, men de positive beskrivelsene endrer seg til negative etter hvert som det fremkommer at kongen ikke er villig til å samarbeide med Storbritannia. Av de analyserte læreverkene innen tidsfasen 1920-1950, finnes det flest beskrivelser av de koloniserte i den andre britiske læreboken fra 1942.⁵³⁶ Boken introduserer flere stammer i positiv ordlyd, og de ulike stammenes levemåte blir også beskrevet. Beskrivelsene av de koloniserte er ikke mange, men de bidrar likevel til å skape et noe mer variert bilde.

De smale beskrivelsene av de koloniserte endrer seg ikke i de analyserte britiske bøkene produsert på 1960-tallet. Det eneste den ene læreboken skriver om de koloniserte er at de var lett å beseire.⁵³⁷ I den andre læreboken får imidlertid de koloniserte rolle som handlende aktører og vi får et bilde av dem som sterke, men de har likevel fått en veldig liten rolle i fremstillingen av temaet den nye imperialismen i Afrika.⁵³⁸ Ingen av de britiske lærebøkene analysert innen tidsfasen 1950-1960 skriver noe om de kolonisertes kultur, levesett, religion, språk med mer. Dette gjør at kompleksiteten i befolkningen i koloniene ikke kommer frem, og fremstillingene i de britiske verkene blir således lite nyanserte.

Rikere beskrivelser av de koloniserte innen tidsfasen 1950-1960 finner vi i de norske lærebøkene, og de gir en påfallende lik fremstilling. Bildet er også todelt, de koloniserte beskrives på ulike måter før og etter avkoloniseringen. I det første norske læreverket analysert innen denne fasen har de koloniserte en passiv rolle i de delene som ikke omhandler avkoloniseringen.⁵³⁹ Det fremkommer for eksempel ikke at de koloniserte prøvde å stå imot koloniseringen. Selv om de noen steder er fremstilt som aktive og mektige, så har de koloniserte stort sett en passiv rolle også i den andre norske læreboken.⁵⁴⁰

De koloniserte får imidlertid en aktiv rolle i begge de norske verkene i delene som tar for seg avkoloniseringen. Vi får blant annet høre om arbeidet til noen av de nye presidentene i Afrika, og det kommer frem at de koloniserte gjorde opprør for å oppnå selvstendighet. Likt for begge

⁵³⁵ Mowat, 1926

⁵³⁶ Brett, 1942

⁵³⁷ Ray, 1969

⁵³⁸ Elliott, 1969

⁵³⁹ Hilmo & Øverås, 1967

⁵⁴⁰ Coldevin, 1969

de norske verkene innen denne tidsfasen er også at de gir et nokså stereotypisk bilde av de koloniserte. Den ene fra 1967 hevder at de koloniserte var påvirket av overtro og fordommer som hindret framsteg, og at de levde på steinalderstadiet.⁵⁴¹ Også i den andre norske læreboken fra 1969 fremstår de koloniserte som uopplyste og underutviklet.⁵⁴² Den første beskrivelsen av kolonienes folk er at noen av stammene var kannibaler, og det eneste vi får vite om de kolonisertes religion er at de drev med enkebrenning og ofring av småbarn. Begge de norske verkene analysert innen tidsfasen 1950-1960 er imidlertid opptatt av å fremheve de kolonisertes kultur og kunst. Begge disse lærebøkene ble skrevet på grunnlag av *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* som vektla kultur, og det ser ut til at læreplanen har preget lærebøkene på dette området.

De norske verkene analysert innen tidsfasen 1950-1960 gir også et noe variert bilde av de koloniserte. Den store variasjonen i språk og religion kommer for eksempel frem i *Historie for ungdomsskolen* (1967). Variasjonen i språk og religion blir blant annet oppgitt som årsaken til vanskelighetene med å gjennomføre en samling av folket innen de nye landegrensene.

Bildet av de koloniserte endres i stor grad i lærebøkene analysert innen tidsfasen 1970-1990. Alle lærebøkene innen dette tidsrommet gir de koloniserte en rolle som handlende aktører, og de fremstår med styrke. Begge de norske seriene presiserer at noen folkeslag ikke er høyerestående enn andre, og poengterer dette ved å fremheve likheter mellom Afrika og Europa. Likhetstrekkene gjør at forskjellene mellom gruppene kommer i bakgrunnen, og de gjør at Afrika med tilhørende folk i mindre grad blir fremmedgjort. *SOL-serien* (1974-1976) får frem et variert perspektiv på de koloniserte, men det er ikke skrevet noe om religion og sedvaner.⁵⁴³ Variasjonen er enda tydeligere i *Vi og eldre tider* (1976-1979), som også gir et multiperspektiv på flere hendelser knyttet til den nye imperialismen gjennom å presentere ulike kilder.⁵⁴⁴ Beskrivelsene av de koloniserte er også rike, blant annet skildres levemåte, verdensanskulese og stammesamfunnets organisering. Begge de norske verkene gir positive beskrivelser av de koloniserte, men viser skepsis til de nye afrikanske statenes evne til å kunne styre et land. Begge lærebøkene trekker også frem problemer de nye afrikanske statene stod overfor, spesielt i *SOL-serien* (1974-1976) er problemområdene vektlagt.

⁵⁴¹ Hilmo & Øverås, 1967

⁵⁴² Coldevin, 1969

⁵⁴³ Figved et al., 1974, 1975 og 1976

⁵⁴⁴ Hetlevik, 1976, 1978 og 1979

Også de analyserte britiske verkene innen tidsfasen 1970-1990 gir positive beskrivelser av de koloniserte, men kompleksiteten i den afrikanske befolkningen blir i liten grad vektlagt. Det finnes ingen beskrivelser av Afrikas kultur, språk, religion, levemåte og lignende. De eneste synlige variasjonen som kommer til uttrykk av gruppen de koloniserte er at det fantes mange stammer og folkegrupper i Afrika. Som de norske læreverkene uttrykker den siste analyserte britiske læreboken en usikkerhet på om de nye afrikanske statene vil klare å styre.⁵⁴⁵ Vi har altså sett en endring i måten å beskrive de koloniserte på.

De fleste tidligste lærebøkene gir et nokså stereotypisk bilde av Afrikas opprinnelige befolkning, mens de siste hovedsakelig er opptatt av å avvise stereotypiske ideer. Noe har imidlertid ikke endret seg over tid: Mange av de analyserte lærebøkene, uavhengig av tiden de er produsert på, presenterer i stor grad de koloniserte som et folk i nød avhengig av kolonistenes eller Vestens hjelp.

Et folk i nød

Selv om måten å beskrive de koloniserte på har endret seg over tid, gir mange lærebøker et inntrykk av at de koloniserte er avhengig av vestlig hjelp for å klare seg. Dette synet er spesielt fremtredende i de norske lærebøkene, hvor lærebøker fra alle periodene konstruerer et bilde av de koloniserte som trengende. De første norske lærebøkene trekker spesielt frem kolonistenes avskaffelse av slaveri i koloniene, noe som gjør at Afrika fremstår som et kontinent avhengig av kolonistenes hjelp. De første britiske lærebøkene vektlegger ikke avskaffelsen av slaveri, men den ene uttrykker imidlertid skepsis til Afrikas opprinnelige folks evne til å kunne danne fungerende samfunn.⁵⁴⁶ Begge de første analyserte britiske verkene beskriver også afrikanske samfunnsforhold i enkelte kolonier som bedre etter at Storbritannia overtok styringen.

Bildet av de koloniserte som et trengende folk blir enda tydeligere i de analyserte norske bøkene mellom 1960 og 1970. Begge de norske bøkene gir stereotypiske beskrivelser av de koloniserte, noe som gir et inntrykk av at de koloniserte er underutviklet.⁵⁴⁷ Misjonærenes "opplysningsarbeid" blir også i begge verkene beskrevet på en positiv måte, og skulle ifølge den ene læreboken hjelpe de koloniserte ut av fordommer og overtro. I disse læreverkene fremstår de koloniserte som uopplyste og underutviklet, hvor hjelp fra misjonærene er eneste

⁵⁴⁵ Richards & Hunt, 1983

⁵⁴⁶ Mowat, 1926

⁵⁴⁷ Hilmo & Øverås, 1967 og Coldevin, 1969

mulighet for fremgang og utvikling. Dette bildet ser vi ikke i de britiske lærebøkene for samme periode, hvor de koloniserte i det store og hele har fått veldig liten plass.⁵⁴⁸

De stereotypiske beskrivelsene av de koloniserte er ikke synlig i de analyserte lærebøkene for neste periode, men de fleste lærebøkene gir et negativt bilde av de nye afrikanske statene. Det blir uttrykt skepsis til de nye nasjonalstatenes evne til å kunne styre et land, og flere av de nye statenes problem blir trukket frem. Spesielt den ene norske læreboken gir også et bilde av de koloniserte som fattige utviklingsland avhengig av bistand fra Vesten.⁵⁴⁹

Mange av lærebøkene hevder altså at de koloniserte har behov for Vestens hjelp, for eksempel står det i *SOL-serien* (1974-1976) at de koloniserte lærte av europeernes vitenskap og teknikk, evnen til å organisere og at "frihetsideene" fra Europa spredte seg til Afrika. Lærebøkene bruker altså Europa som målestokk for utviklingsgrad, hvor vestlige forestillinger om utvikling legger grunnlaget. Dette viser at det finnes et bilde av verden hvor folk og land ikke blir forstått på grunnlag av egen identitet, tradisjoner og historie, men utfra en vestlig målestokk. Historikeren Terje Tvedt illustrerer dette godt ved å beskrive hvilken funksjon begrepet "utviklingsland" fører med seg. Begrepet oppstod etter siste verdenskrig i OECD-landene, en term som ble et samlebegrep for alle land som var ikke-industrialiserte og trengte utviklingshjelp. "De andre" ble plassert i en "bås", negativt bestemt utfra vestlige forestillinger om utvikling.⁵⁵⁰ Fortolkninger og bilder av virkeligheten er i stor grad avhengig av hvor og når fortolkningen har funnet sted, og av fortolkeren selv. Ifølge Terje Tvedt er det utviklingshjelpens perspektiv som primært har preget norske bilder av Asia, Latin-Amerika og Afrika.⁵⁵¹ Dette bildet kommer også til uttrykk i de fleste norske lærebøkene analysert i denne oppgaven, spesielt i læreverkene fra slutten av 1960-tallet og utover.

Boerne

Boerne er en gruppe de alle fleste verkene analysert i denne oppgaven anser som viktig, og beskrivelsene av gruppen varierer i stor grad fra bok til bok. De eneste lærebøkene som ikke nevner boerne er begge de norske verkene analysert innenfor tidsrommet 1920-1950. De britiske verkene innen samme tidsfase inneholder på den annen side flere beskrivelser av boerne, og bøkene vektlegger Sør-Afrika spesielt. Begge de britiske læreverkene gir både

⁵⁴⁸ Ray, 1969 og Elliott, 1969

⁵⁴⁹ Figved et al., 1974, 1975 & 1976

⁵⁵⁰ Tvedt, 1990:10

⁵⁵¹ Tvedt, 1990: 9

positive og negative beskrivelser av boerne, og gir således et todelt bilde av gruppen. Boerne fremstilles likevel som sterke, i tillegg til at de fremstår som handlende aktører.

Delte meninger om boerne finner vi også blant de analyserte lærebøkene innen tidsrommet 1950-1960. Samlet gir de norske verkene et negativt bilde av gruppen, men *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen* fremstiller dem likevel som handlende aktører gjennom å beskrive boernes styrke under boerkrigen. De britiske læreverkene gir på motsatt side ikke en negativ fremstilling av boerne, og begge beskriver gruppen på en måte som gjør dem til handlende subjekter. De britiske verkene presenterer imidlertid fortellingen om dannelsen av unionen Sør-Afrika på ulike måter. *Britain and the Modern World* skriver at den nye unionen ble drevet av britene og boerne i fellesskap innen det britiske samveldet, mens *The world in progress 1815-1914* skriver at Sør-Afrika ble styrt av boerne. Ingen av verkene gir feilaktige opplysninger, Sør-Afrika var fremdeles underlagt Storbritannia og hadde også stor grad av selvstyring. Hva de ulike verkene vektlegger har likevel noe å si: Ved å fremheve en fortsettelse av britisk styre etablerer *Britain and the Modern World* kontinuitet, mens *The world in progress 1815-1914* presenterer et brudd ved å legge vekt på den nye unionens selvstyre.

De norske og britiske lærebøkene analysert innenfor tidsfasen 1970-1990 gir også ulik fremstilling av boerne. De norske verkene beskriver boerne på en passiv måte, i likhet med de analyserte norske læreverkene fra 1960-tallet. De britiske lærebøkene fremstiller imidlertid boerne som handlende aktører. Perspektivet på boerne er også todelt, beskrivelsene er både positive og negative. Samlet sett er de fleste beskrivelsene likevel negative.

De ulike landenes læreverk vektlegger også boerne ulikt. De norske lærebøkene gir en nokså tynn presentasjon av boerne, i motsetning til de britiske verkene som har viet stor plass til gruppen. *British History 1815-1914* har for eksempel satt av et eget kapittel til boerkrigen. Grunnen til at de britiske lærebøkene vektlegger boerne og boerkrigen finner vi nok i det Wright & Hill skriver: "This Boer War turned out to be the biggest war fought by British forces between the Crimean War and the First World War of 1914-18."⁵⁵²

Kvinner

Kvinner har fått veldig liten omtale i de analyserte læreverkene. I den første analyserte norske læreboken fra 1933 nevnes kvinnene i en bisetning, og av denne får vi ikke noe bilde av gruppen.⁵⁵³ Kvinnene blir nevnt i en av de britiske læreverkene forord, hvor det heter at faktisk

⁵⁵² Hill & Wright, 1981: 227

⁵⁵³ Lødøen, 1933

historie er historien om menn og kvinners liv.⁵⁵⁴ Til tross for denne uttalelsen er ikke kvinner nevnt noe sted under temaet den nye imperialismen i Afrika.

Den eneste læreboken innen tidsfasen 1950-1960 som nevner kvinnelige aktører er den norske boken fra 1969.⁵⁵⁵ I dette verket nevnes kvinnelige yrkestitler, og læreboken konstruerer også et bilde av kvinnene som handlende aktører. Vi får eksempelvis høre om en kvinne som grunnla en diakonisseanstalt i Oslo, og om Florence Nightingales innsats under Krimkrigen i 1863. Beskrivelsene av kvinnene er svært positive, men en stor rolle i fremstillingen har de likevel ikke fått.

Rikere beskrivelser av kvinnene finnes i den ene norske serien analysert innenfor tidsfasen 1970-1990, hvor det er viet en egen underoverskrift til kvinner.⁵⁵⁶ I denne tekstdelen er kvinnenens arbeid i stammesamfunnene i Afrika vektlagt, og kvinnenens arbeidsoppgaver legges frem som tungt. Utenom denne tekstdelen er kvinnene nevnt et sted i forbindelse med utdanning, hvor det fremkommer at kvinnene ikke fikk mulighet til utdanning på samme måte som menn i mellomkrigstiden. Kvinnenens arbeid blir lagt frem som viktig, men serien konstruerer likevel et passivt bilde av gruppen. Det ene britiske læreverket nevner også kvinnene, men de kan knapt regnes som en egen gruppe i denne boken fra 1981.⁵⁵⁷ I verket blir det opplyst om britiske Emely Hobhouses arbeid for å bedre forholdene i konsentrasjonsleirene under boerkrigen. Kvinner er på ingen måte sterkt representert i denne læreboken, men den lille omtalen av Hobhouse er betydningsfull. Av verket får vi vite at Hobhouses engasjement førte til reformer, og dette illustrerer at kvinner kunne ha en viss innflytelse på begynnelsen av 1900-tallet.

Det er menn som har rollen som de handlende aktørene i samtlige verk analysert i denne oppgaven. Ifølge historikeren Sissel Rosland handlet historiefaget lenge om menn som skrev om menn, det var først på 1960-tallet og særlig utover 1970-tallet at kvinner kom inn som tema. Kvinnene ble nå synliggjort, og forskningen bidro til å utvide den empiriske emnekretsen for det sosialhistoriske feltet gjennom blant annet studier av kvinners arbeid ute og hjemme.⁵⁵⁸ Som tidligere nevnt har gjerne lærebøker et etterslep på rundt ti år i forhold til den generelle historieskrivingen. Med denne tanken til grunn er det ikke merkelig at kvinnene ikke har fått

⁵⁵⁴ Mowat, 1926: 4

⁵⁵⁵ Coldevin, 1969

⁵⁵⁶ Figved et al., 1974, 1975 & 1976

⁵⁵⁷ Hill & Wright, 1981

⁵⁵⁸ Rosland, 2011: 168

stor plass i de analyserte lærebøkene. Det kan likevel se ut til at *SOL-serien* har tatt opp noen av de nye ideene, da for eksempel kvinnes arbeid har fått omtale.

Dersom oppgavens omfang hadde tillatt det, hadde det vært interessant å undersøke lærebøker også innen den siste tidsfasen fra 1990 til i dag. I løpet av denne perioden fikk Norge to nye læreplaner, og Storbritannia hadde akkurat fått sin første nasjonale læreplan. Som nevnt i kapittel 1 oppstod det også en ny retning innen afrikastudiene, kalt revisjonismen. Revisjonistene pekte på at det var både positive og negative sider ved imperialismen, og sentralt for denne trenden stod kultur. Det hadde også vært interessant å sammenligne med flere land, og spesielt interessant hadde det vært å få med tidligere koloniserte land i undersøkelsen. Dette får stå som forslag til videre forskning.

Som nevnt innledningsvis er læreboken det dominerende læremiddelet både i norske og britiske klasserom, også i samfunnsfaget. Dette gjør læreboken til en svært viktig historiefremidler, da den trolig er en av de viktigste kildene til forming av elevenes historiebevissthet. Undersøkelser av lærebøkers kunnskapsformidling blir derfor svært viktig etter min mening.

Litteraturliste

- About.com. (u.å.). The Lion's Share. Hentet fra
http://ancienthistory.about.com/library/bl/bl_aesop_lionsshare.htm
- African Studies Association of the UK. (2012, 11.09). Previous winners of the Distinguished Africanist award. Hentet fra http://www.asauk.net/awards/africanist_previous.shtml
- Alnes, J.H. (2011). hermeneutikk. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra
<http://snl.no/hermeneutikk>
- Andresen, A. Skålevåg, S.A., Ryymin, T., & Rosland, S. (2012). *Å gripe fortida: innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Samlaget.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 66(10), 367-379.
- Balsvik, R.R. (2004). *Afrika i eit historiografisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Barker, E. (1944). *Ideas and Ideals of the British Empire*. London: Cambridge University Press.
- Bentley, M. (2011). Shape and Pattern in British Historical Writing, 1915-1945. I S. Macintyre, J. Manguashca, & A. Pók (Red.), *The Oxford History of Historical Writing 1800-1945* (s. 204-224). New York: Oxford University Press.
- Berg, O.T. (u.å.). Imperialisme. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra
<http://snl.no/imperialisme>
- Blom, K., & Helle, K. (1997). *Historie - hva, hvordan, hvorfor?: fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandal, N. (2008). Folkemord og det kollektive minnet. I B. Hagtvedt (Red.), *Folkemordenes svarte bok* (s. 514-544). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brett, S.R. (1942). *British History 1783-1936*. London: Butler & Tanner Ltd.
- Bridge, J.S.C. (1914). *From Island to Empire*. London: Chatto & Windus.
- Bøe, J.B. (1999). *Å fortelle om fortiden: fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J.B. (2006). *Å lese fortiden: historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cannadine, D., Keating, J., & Sheldon, N. (2011). *The right kind of history: teaching the past*

- in twentieth-century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coldevin, A. (1965). *Historie for 8.-9. skoleår i den niårige folkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Grønlie, T. (1991). Tiden etter 1945. I R. Danielsen, S. Dyrvik, T. Grønlie, K. Helle, & E. Hovland, *Grunntrekk i norsk historie: fra vikingtid til våre dager* (s. 295-379). Oslo: Universitetsforlaget.
- Det mørke fastland (2009). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra http://snl.no/Det_m%C3%B8rke_fastland: Store Norske Leksikon
- Dietz, A.J., Ruben, R., & Verhagen, A. (Red.). (2004). *Impact of Climate Change on Drylands: With a Focus on West Africa*. Massachusetts, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Elliott, B.J. (1969). *The world in progress 1815-1914*. London: Hutchinson Educational Ltd.
- Eriksen, T.L. (2010). *Globalhistorie 1750-1900*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Ferguson, N. (2003). *Empire: The Rise and Fall of the British World Order and the Lessons for Global Power*. London: Penguin Books.
- Ferguson, N. (2006). *The War of the World: Twentieth-Century Conflict and the Descent of the West*. London: Penguin Books.
- Ferguson, N. (2012). *The Great Degeneration: How Institutions Decay and Economies Die*. London: Allen Lane.
- Figved, P.B., Aarrestad, P., & Fossum, K. (1974). *Sol-serien: historie 3: grunnbok for 7. skoleåret*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Figved, P.B., Aarrestad, P., & Fossum, K. (1975). *Sol-serien: historie 3: grunnbok for 8. skoleåret*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Figved, P.B., Aarrestad, P., & Fossum, K. (1976). *Sol-serien: historie 3: grunnbok for 9. skoleåret*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Forsøksrådet for skoleverket (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (Vol. nr 5). Oslo: Aschehoug & CO.
- Foster, S.J., & Crawford, K. (2006). *What shall we tell the children?: international perspectives on school history textbooks*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Gabrielsen, L.B., & Skjong, M.K. (2007). - Greit å si neger. Hentet fra <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.3781150>
- Gordon, P. (1996). *A Guide to educational research*. London: Woburn Press.
- Gran, T. (2012). *Vitenskap i praksis: metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo: Abstrakt.

- Hackett, R. (1998). *Art and Religion in Africa*. London: Continuum International Publishing.
- Hansen, K.F. (1995). Historien om historien om Afrika. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (2), 178-183.
- Harvard University Department of History. (2014). Faculty. Hentet fra <http://history.fas.harvard.edu/people/faculty/ferguson.php>
- Haugevik, K.M. (2012). Fra storpolitisk allianse til lavmælt vennskap: Norge og Storbritannia i utenrikspolitikken. I Ø. Bratberg, & K.M. Haugevik (Red.), *Det glemte partnerskapet: Norge og Storbritannia i et nytt århundre* (s. 61-77). Oslo: Akademika.
- Heiret, J., Ryymin, T., & Skålevåg, A. (2013). Innledning. I J. Heiret, T. Ryymin, & A. Skålevåg (Red.), *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970* (s. 8-34). Oslo: Pax forlag.
- Hetlevik, O. (1976). *Vi og eldre tider 1: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Hetlevik, O. (1978). *Vi og eldre tider 3: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Hetlevik, O. (1979). *Vi og eldre tider 2: Historie for grunnskolens ungdomstrinn*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Heyningen, E.V. (2002). Women and Disease. The Clash of Cultures in Medical Cultures in the Concentration Camps of the South African War. I G. Cuthbertson, A Grundlingh, & M.L. Suttie (Red.), *Writing a Wider War: Rethinking Gender, Race and Identity in the South African War, 1899 - 1902* (s. 186-212). Chicago: Ohio University Press.
- Hilmo, J., & Øverås, A. (1967). *Historie for ungdomsskolen. 9. skoleåret*. Oslo: Aschehoug.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hobson, J.A. (1902a). The Scientific Basis of Imperialism. *Political Science Quarterly*, (3), 460-489. Hentet fra <http://www.marxists.org/archive/hobson/1902/09/sciimp.htm>
- Hobson, J.A. (1902b). *Imperialism, A Study*. Hentet fra <http://www.marxists.org/archive/hobson/1902/imperialism/pt1ch1.htm>
- Hæreid, J., & Amundsen, S.S. (1946). *"Vi ere en nasjon-": Norges- og verdenshistorie*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, S.F. (2007). Etnosentrisme. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/etnosentrisme>

- Johnsen, E.B., Lorentzen, S., Selander, S., & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E.B. (1999). *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, E.B. (2013). Langsomt ble teksten vår fiende. *PROSA. Litterært tidsskrift for sakprosa*. Hentet fra <http://www.prosa.no/2012/langsomt-ble-teksten-var-fiende/>
- Johnson, R. (2003). *British Imperialism*. Gordonsville, VA, USA: Palgrave Macmillan.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1947). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, Y.R. (2009). *"Rule Britannia". Britisk imperialisme i Kina på 1800-tallet: En analyse av britiske skolebøker fra 1900 og frem til i dag* (Masteroppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen & Universitetet i Bergen.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker-: skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lundestad, G. (1997). *East, West, North, South: major developments in international politics 1945-1996*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lørdøen, O. I. K. (1933). *Historie: verdens- og norges historie*. Oslo: Cappelen.
- MacKenzie, J.M. (1984). *Propaganda and empire: the manipulation of British public opinion, 1880-1960*. Manchester: Manchester University Press.
- Marsden, W.E. (2001). *The School textbook: geography, history and social studies*. London: Woburn press.
- Mowat, R.B. (1926). *Makers of British History*. London: Butler & Tanner Ltd.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nickelsen, T. (2000). Kolonitiden: Bedre enn sitt rykte. *Forskningsmagasinet Apollon*. Hentet fra <http://www.apollon.uio.no/artikler/2000/kolonitiden.html>.
- OECD (2005-2007). *I Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/OECD>
- Oliver, R.. (1988). *A short history of Africa*. J.D. Fage (Red.). London: Penguin Books.

- Parliament of the United Kingdom. (u.å). The 1870 Education Act. Hentet fra <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact/>
- Parliament of the United Kingdom. (u.å). Further reform, 1902-14. Hentet fra <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/reform1902-14/>
- Parliament of the United Kingdom. (u.å). Education Reform Act 1988. Hentet fra <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/educationreformact1988/>
- Porter, B. (2004). *Absent-Minded Imperialists: Empire, Society and Culture in Britain*. Oxford: Oxford University Press, UK.
- Proteksjonisme (2009). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/proteksjonisme>
- Ray, J. (1969). *Britain and the Modern World*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Roberts, R. (1973). *The classic slum: Salford life in the first quarter of the Century*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Rodney, W. (1973). *How Europe Underdeveloped Africa*. Hentet fra http://www.blackherbals.com/walter_rodney.pdf.
- Rosland, S. (2011). Historie og sosiologi. I E. Mortensen (Red.), Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. *Kjønnsteori* (s. 168-193). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ruhaven, I. (2002). Kampen om britisk nasjonal identitet gjennom skolefaget historie: The Great History Debate i England 1988-1991. I G. Körner, L. Lagheim, & I. Jerremalm (Red.), *Puls Historia för grundskolans senare del* (s. 79-86). Stockholm: Natur och Kultur.
- Simensen, J. (1977). Den radikale retning i u-landsstudiene og dens tolkning av afrikansk historie. *Historisk tidsskrift*, 4, 365-397.
- Simensen, J. (1996). *Afrikas historie*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Simensen, J. (2009). *Afrikas historie*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sletbakk, B.T. (2011). *Europa i Afrika - et utviklende overgrep: fremstillingen av kolonitiden i Afrika fra 1870 til 1960 i historiebøker for gymnas og videregående skole* (Masteroppgave). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stokke, B. (1940). *Folket vårt gjennom tidene: Norges- og verdenshistorie med bilder og oppgaver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Stugu, O.S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur - nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU*, (1), 1-18.
- The Free Dictionary by Farlex. (u.å.). Kaffir. Hentet fra <http://www.thefreedictionary.com/Kaffir>
- The National Archives. (u.å.). The bombardment of Alexandria. Hentet fra <http://www.nationalarchives.gov.uk/battles/egypt/bombardment.htm>
- Thune, T., & Askheim, S. (2012). Skole og utdanning i Storbritannia og Nord-Irland. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra http://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Storbritannia
- Timberlake, L. (1987). *Afrika i krise*. I J. Tinker (Red.), *Afrika i krise*. Oslo: Cultura.
- Tjora, A.H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of modern history* (2. utg.). Harlow: Pearson Education.
- Tvedt, T. (1990). *Bilder av "de andre": om utviklingslandene i bistandsepoken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utenriksdepartementet. (2001). *Norge og Storbritannia*. Oslo: Utenriksdepartementet.
- World Trade Press. (2010). *South Africa Women in Culture, Business and Travel*. Petaluma CA, USA: World Trade Press.