



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	513
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	34600
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Fremstillingen av Afrika i norske lærebøker

The portrayal of Africa in Norwegian textbooks

Kandidatnr: 513,

Magnus Storstein

Master grunnskolelærer 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)/ Institutt for
pedagogikk, samfunnsfag og religion/ GLU 5-10

Veileder: Thor Erik Sortland

Innleveringsdato: 16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker fremstillingen av Afrika gjennom kolonihistorien i norske læreverk utgitt etter fagfornyelsen. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan både afrikanere og Afrika fremstilles i ulike læreverk for ungdomstrinnet. Valget om å analysere lærebøker baserer seg på den sentrale rollen de har i historieformidling, men også som formidler av hvilken kunnskap og hvilke perspektiver som anses som riktige i et samfunn. Ved å analysere historiebøker for ungdomstrinnet, undersøker jeg fremstillingen av Afrika som en del av verdenshistorien både under og etter kolonitiden. Med et kritisk blikk på hvilke beskrivelser og perspektiver som benyttes, belyser oppgaven hvordan ulike perspektiver kan påvirke ungdomsskoleelevers forståelse og syn på Afrika.

Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse har jeg gjennomført en tekstnær analyse av det utvalgte datamaterialet. Masteroppgaven bærer preg av komparasjon, ved sammenligning av de ulike læreverkene fremstillinger og beskrivelser knyttet til Afrika og kolonihistorien. Viktige funn som diskuteres i analysen er blant annet fraværet av afrikanske aktører og perspektiver. Det er også identifisert en sterk generalisering og forenkling av kolonihistoriene som formidles i to av de analyserte læreverkene. Analysen viser også at et av læreverkene har rettet fokuset på andre deler av kolonihistorien, som gjerne ikke har blitt fortalt i tidligere læreverk.

Konklusjonen er at læreverkene fremdeles har et stykke å gå i forhold til hvordan Afrika fremstilles. Da undervisningssammenheng kan være elevenes første møte med Afrika, vil det være nødvendig at læreverkene bidrar til å fremstille Afrika fra flere perspektiv enn bare det «hjelpetrengende» bilde som har vært ledende diskurs i flere læreverk over tid.

Abstract

This master thesis examines the representation of Africa through colonial history in Norwegian textbooks published after the curriculum renewal. The purpose of the thesis is to investigate how both Africans and Africa are presented in different teaching materials for the middle school. The choice to analyze textbooks is based on the central role that they have in the dissemination of history, but also as a communicator of what knowledge and which perspectives are considered correct in a society. By analyzing history books for the middle school, the presentation of Africa as part of world history, both during and after the colonial era, is examined. With a critical look at which descriptions and perspectives are used, this thesis sheds light on how different perspectives can affect middle school students' understandings and views of Africa.

Through a qualitative content analysis, a textual analysis of the selected data material is made. The master thesis is characterized by comparison, by comparing the presentations and descriptions of the various textbooks related to Africa and colonial history. Important findings discussed in the analysis include the absence of African participants and perspectives. A strong generalization and simplification of the colony stories has also been identified, which is conveyed in the analysis of two of the textbooks. The analysis also shows that one of the textbooks has focused on other parts of the colonial history, which have often not been told in previous textbooks.

The conclusion is that the teaching materials still have a long way to go in relation to how Africa is presented. As the educational context may be the students' first encounter with Africa, it will be necessary for the teaching materials to contribute to presenting Africa from more perspectives than just the “help-needing” image that has been a leading discourse in several teaching materials over time.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Thor Erik Sortland, for gode råd og reflekterende samtaler. Jeg vil også takke de andre lærerne i samfunnsfag ved HVL for tips, gode innspill og kritiske spørsmål. En takk til mine medstudenter som har delt av sine erfaringer og kommt med innspill og forslag. Jeg ønsker også å takke mine kollegaer som har vist interesse og kommt med spørsmål til refleksjon under arbeidet. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en stor takk til både min familie og kjæreste som har stilt opp og vært støttende i hele arbeidet, men som også har holdt ut med både min glede og frustrasjon rundt masteroppgaven.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt	1
1.2 Avgrensning	2
1.3 Aktualitet/læreplan	2
1.4 Presentasjon av problemstilling	3
1.5 Presentasjon av forskningsspørsmål.....	4
1.6 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Tidligere forskning	6
2.1 <i>(E)RACING SLAVERY- Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks.</i> Weiner, M. F.	6
2.2 <i>Afrika i eit historiografisk perspektiv.</i> Balsvik, R. R.	6
2.3 Tidligere masteroppgaver om temaet	7
3. Teoretisk rammeverk.....	9
3.1 Teori og sentrale begreper	9
3.1.1 Imperialisme.....	10
3.1.2 Kolonialisme	11
3.1.3 Slavehandel	12
3.1.4 Postkolonial teori.....	14
3.1.5 Eurosentrisme	15
3.1.6 Othering – «Vi/de andre).....	16
3.1.7 «Rase»-tenking.....	18
3.1.8 Afrika før den europeiske koloniseringen	19
4. Metode.....	21
4.1 Et kvalitativt forskningsdesign.....	21
4.2 Utvalg	21
4.2.1 Relevans 8-10.....	22

4.2.2	Arena 8-10.....	23
4.2.3	Aktør.....	23
4.3	Metode.....	24
4.4	Fremgangsmåte	24
4.4.1	Sampling.....	24
4.4.2	Koding	26
4.4.3	Gjennomføring av analyse	27
4.5	Refleksjon rundt metodevalg	28
4.5.1	Reliabilitet og validitet	28
4.5.2	Styrker og svakheter ved metodevalg	29
5.	Analyse.....	30
5.1	Innholdet i læreverkene	30
5.1.1	Relevans	30
5.1.2	Arena	30
5.1.3	Aktør.....	31
5.2	Afrika før kolonisering.....	31
5.3	Kolonisering	34
5.3.1	Berlin-konferansen og delingen av Afrika	40
5.3.2	Motstand.....	45
5.4	Fremstillinger av europeere.....	48
5.4.1	Navngitte europeere	52
5.5	Skildringer av afrikanere	54
5.5.1	Navngitte afrikanere	58
5.6	Fremstillingen av rasisme.....	60
5.7	Slaveri.....	63
5.8	Ettervirkningene av kolonitiden	69
6.	Diskusjon.....	73

6.1 Hva inneholder kolonihistorien?	73
6.2 Afrikansk kultur og historie i læreverkene.....	77
6.3 Skildringer av deltakerne i historien som fortelles.....	78
6.4 «Vi-de andre» diskurs	81
7. Avslutning og veien videre	82
8. Litteratur.....	84
Oversikt over kapittel i læreverkene	87

Liste over illustrasjoner

Figur 1:Kart over koloniene i Relevans	41
Figur 2: Kart over koloniene i Arena	43
Figur 3: Kart over koloniene i Aktør.....	45

1. Innledning

1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt

Da jeg først startet arbeidet med denne masteroppgaven var jeg usikker på hva jeg ønsket å skrive om, men jeg visste at samfunnsfag var det faget jeg ville fordype meg i. I 2019 fikk jeg, gjennom HVL, muligheten til å gjennomføre praksis ved en skole i Tanzania. Det som møtte meg i øst-Afrika stemte ikke overens med de forhåndsdømmingene jeg hadde fra før av. Dette «kultur» sjokket som møtte meg, har i etterkant fått meg til å tenke mer over hvorfor og hva er det som skaper disse forestillingene om hvordan forholdene eller folket i Afrika faktisk er? Etter å ha blitt litt mer bevisst ovenfor denne tanken la jeg fortere merke til hvordan venner, kollegaer og medier omtalte andre land og verdensdeler, ikke bare Afrika. Denne bevisstgjøringen fikk meg til å stille spørsmål til min egen oppvekst, og hvorfor mitt perspektiv på Afrika var slik det var før jeg så Tanzania med mine egne øyne. Jeg kom frem til at det sannsynligvis var en kombinasjon av holdningene og framstillingene som familie, venner og ikke minst skolen fremmer, som kunne være utslagsgivende. Jeg så derfor muligheten til å knytte masteroppgaven min opp mot dette temaet i skolen. Etter mye frem og tilbake endte jeg til slutt opp med å fokusere på representasjonen av Afrika i norske skolebøker. Samtidig som oppstartsarbeidet med masteroppgaven var i gang fikk også rasisme, krenking og diskriminering større fokus i media med «Black lives matter» - bevegelsen i front. Dette var ikke første eller siste gang det var store opptøyer eller demonstrasjoner som en reaksjon på politivold og urettferdighet mot svarte amerikanere, men etter at amerikanske George Floyd døde på gata i politiets varetekt i 2020 fikk bevegelsen et stort oppsving i store deler av verden (Cullors, u.å). I tillegg var media preget av ønsker om fjerning av statuer i flere land, enten fordi den avbildede har vært rasist eller at handlemåten deres ikke passer til dagens samfunn. Dette er en helt annen debatt som jeg ikke skal gå inn på i denne oppgaven. Disse verdensomspennende diskusjonene fikk meg til å undres enda mer om hva det er som ligger til grunne for at disse diskusjonene må tas. Er folket mer opplyst nå? Eller har den urettferdige behandlingen pågått så lenge at begeret er fullt? På regjeringens nettsider kan man blant annet finne *Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion*. I denne handlingsplanen står det «Rasistiske ideer og holdninger ligger bak mange av de verste overgrepene i historien, og har forårsaket mye lidelse» (Regjeringen, 2019, s. 12). Dette utsagnet får meg øyeblikkelig til å tenke på kolonihistorien og konsekvensene av denne som et utgangspunkt for hvorfor det fremdeles er rasistiske holdninger i dag og hvorfor norske elever har et elendighetspreget bilde av Afrika

(Bakken, 2015). Formålet med denne masteroppgaven er ikke å undersøke rasisme, men å undersøke hvordan kolonihistorien i Afrika fremstilles i norske skolebøker.

1.2 Avgrensning

Jeg har avgrenset denne oppgaven gjennom å fokusere på lærebøker på ungdomsskolen. Dette valget kommer av at det er på ungdomsskolen de tidligere kompetansemålene knyttet til kolonialisme hører til. Valget sto mellom å undersøke lærere, elever eller lærebøker på ungdomsskolen. Jeg falt til slutt på en undersøkelse av lærebøker. Jeg så ingen nytte i å analysere de skolebøkene som var skrevet til den gamle læreplanen, da den nye var under utrulling under oppstarten av masteroppgaven. Naturligvis ble da også datagrunnlaget mitt begrenset til lærebøker skrevet etter lk20.

1.3 Aktualitet/læreplan

I 2020 ble også den nye læreplanen innført i norske skoler. Den nye læreplanen blir blant enkelte lærere beskrevet som en åpen læreplan, da metodefrihet står litt. Med dette menes det at kompetansemålene som hører til fagene er blitt mindre konkrete og det er mer opp til læreren hvilke tema hen vil bruke for å svare på kompetansemålene. Det legges mer vekt på dybdelæring og metodefrihet. I den forrige læreplanen (lk06) var kompetansemålene konkrete og tok for seg hvilke tema elevene skulle lære noe om i hvert fag. I den gamle læreplanen vill det vært naturlig å arbeide med for eksempel kompetansemålene «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv» og «gjøre rede for kolonialisme og imperialisme og gi eksempler på avkolonisering» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9) i arbeid med kolonihistorie. I den nye læreplanen (lk20) finnes det ikke et spesifikt kompetansemål som går på kolonisering, men det finnes flere man kan argumentere for å knytte temaet opp mot. I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det: «Gjennom faget skal elevene kunne identifisere områder der menneskeverdet blir utfordret, for eksempel i forbindelse med menneskehandel og vår tids slaveri, og peke på tiltak for å ivareta menneskers grunnleggende behov» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Menneskehandel er et tema som ofte kyttes mot slavehandel under kolonitiden, og vår tids slaveri kan også være en konsekvens av koloniseringen i Afrika. Lesing i samfunnsfag innebærer også «å reflektere over hvordan ståsted og perspektiv påvirker ulike kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5), dette gjør at

elevene bør få ulike perspektiver som de kan ta stilling til, eller at det bør finnes ulike perspektiver på samme historiske hendelse. Alle disse utvalgte kompetansemålene som elevene skal kunne etter 10. trinn ser jeg som en mulighet til å knytte opp kolonihistorie til læreplanen:

- drøfte hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger
- reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst
- sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag
- utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, mennesker liv og likestilling og likeverd

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10-11).

Jeg vil på bakgrunn av disse kompetansemålene påstå at kolonihistorie og konsekvensene av denne fremdeles er aktuell etter fagfornyelsen, til tross for at begrepene kolonialisme og imperialisme, som mye annet konkret, er fjernet fra læreplanen. Kompetansemålene legger til rette for at lærerne kan arbeide med kolonihistorie på ungdomstrinnet, og det samme vil gjelde for læreverkene som produseres etter den nye læreplanen.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan Afrika representeres i norske lærebøker for ungdomsskolen. Gjennom å analysere lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles Afrika gjennom kolonihistorien i norske lærebøker på ungdomstrinnet?

Studiens problemstilling har som oppgave å fange opp hvordan Afrika representeres gjennom lærebøker i ungdomsskolen med fokus på imperialisme og kolonialisme. Jeg har valgt denne problemstillingen da jeg synes at kolonihistorie er et spennende tema i samfunnsfag, men også fordi tidligere undersøkelser viser at skildringer av kolonihistorien ofte er ensidig fra et eurosentrisk synspunkt (Weiner, 2014). Samtidig husker jeg fra egen skolegang at

kolonihistorien gjerne var forenklet og tonet ned. For eksempel at europeerne trengte råvarer, samtidig som den afrikanske befolkningen trengte den hjelpende hånden europeerne kunne tilby. Med denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut hvordan Afrika og afrikanere blir representert i forbindelse med kolonihistorie i nyere læreverk.

1.5 Presentasjon av forskningsspørsmål

For å konkretisere problemstillingen ytterligere har jeg utledet noen forskningsspørsmål som jeg tenker skal bidra til å svare på problemstilling.

-Læreverk:

-Hvordan representeres afrikanere i forbindelse med imperialismen og kolonihistorie i lærebøkene?

-Hvordan representeres afrikansk historie og kultur?

-Er det spor av «vi/de andre» diskurs?

-Hvilke skildringer finnes av deltakerne i historien?

-Hvilke tema fokuserer læreverkene på?

Det første delspørsmålet har jeg valgt ut på bakgrunn av at kolonihistorie ofte skildres ensidig fra et europeisk synspunkt. Dette er noe som Weiner (2014) fant igjen i nederlandske lærebøker. Undersøkelsen hennes viste at flertallet av lærebøkene legitimerte handlingene ut ifra situasjonen som allerede var oppstått i Afrika, eller at afrikanerne var underlegne og trengte all hjelp de kunne få av europeiske koloniherrer. Kolonitiden er muligens den tiden hvor de største urettferdighetene ovenfor Afrikansk historie finnes i norske lærebøker. Derfor tenker jeg det vil være viktig å ta et utgangspunkt i hvordan denne historien fortelles.

Det andre delspørsmålet har jeg tatt med da det går direkte på om det finnes beskrivelser eller historier knyttet til afrikansk historie og kultur, men også hvem det er som forteller. Her er tanken å ta med andre relevante temaer for å få et større perspektiv og flere nyanser for hvordan Afrika representeres. I flere historiske tilfeller er beskrivelsene gjort av europeere da det er de som har sittet med definisjonsmakten, og derfor kan bestemme hva som skal presenteres og hva som skal unnlates. Historisk har også afrikansk historie og kultur blitt utelatt fra verdenshistorien, avhengig av hva som var den ledende diskursen. Siden kolonimaktene hadde kolonier til etter andre verdenskrig, var også den ledende historiske

vinklingen basert på kolonial historie. «According to this imperial historiography, Africa had no history and therefore the Africans were a people without history» (Ogot, 1993, s.71). Konsekvensen av dette kunne også bli at afrikansk historie ble erstattet av historier om europeere i Afrika. De vestlige nasjonene satt med et inntrykk av at siden det ikke fantes «sivilisasjoner» sør for Sahara, ville det heller ikke være en historie der. Derfor startet ikke den afrikanske historien før kolonialiseringen, ifølge kolonistene, selv om det finnes flere bevis på ulike sivilisasjoner og handelsriker før europeerne satte sin fot på det afrikanske kontinentet.

Det tredje forskningsspørsmålet går direkte på om det finnes tendenser av en «vi/de-andre»-diskurs som bidrar til å skape avstand og definerer menneskene i historien som helt forskjellige (Said, 1978/1994). Jeg ønsker å se etter dette da det kan bidra til å skape en skjevhet i norske elever syn på andre deler av verden, dersom dette er tilfellet. Det trenger nødvendigvis ikke være en ren vi som europeere mot dem som afrikanere diskurs, men det kan for eksempel også være kolonister/slaver. I utgangspunktet ønsker jeg med dette forskningsspørsmålet å se etter en eventuell homogenisering av og inndeling i grupper. Dette for å få frem om menneskene på det afrikanske kontinentet blir malt som et folkeslag, eller om de faktisk presenteres som de menneske de er med forskjellige kulturer og bakgrunner. I dag består tross alt Afrika av 54 selvstendige stater med over en milliard innbyggere.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av syv kapitler, hvor det første er innledning og presentasjon av problemstillingen. Det andre kapitlet i oppgaven er «Tidligere forskning», her presenterer jeg noen ulike artikler og masteroppgaver som er gjort innenfor dette, eller lignende tema tidligere. I det tredje kapitlet presenterer jeg den utvalgte teorien jeg benytter meg av, og definerer sentrale begreper som vil være relevant for analysen som kommer i et senere kapittel. Det fjerde kapitlet tar for seg valget av kvalitativ metode og presenterer hvordan jeg har gjennomført lærebokanalysen som danner grunnlaget for oppgaven. Det femte kapitlet er selve analysen, og dette er også det mest omfattende kapitlet i oppgaven min. Her presenterer jeg utdrag fra de ulike læreverkene, samtidig som jeg trekker enkle sammenligninger mellom de ulike fremstillingene av de aktuelle temaene. Det sjette kapitlet er en diskusjon hvor jeg knytter funnene fra analysekapitlet opp mot problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Det syvende og siste kapitlet er en avslutning hvor jeg oppsummerer oppgaven og kommer til forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning

2.1 (E)RACING SLAVERY- *Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks.* Weiner, M. F.

Melissa F. Weiner gav i 2014 ut en studie som omhandler afrikansk slavehandel i nederlandske skolebøker. I studien undersøkte hun totalt 96 bøker fra til sammen 18 serier i tidsrommet 1980-2014. Weiner har som nevnt fokusert på Nederlands rolle i slavehandelen som utgangspunkt og avgrensning. Studien viste at bøkene i stor grad bidrar til en felles fornektelse av Nederlands rolle i slavehandelen. Slavehandlene legitimeres ofte som en nødvendighet for økt behov for arbeidskraft og økonomisk gevinst. I tillegg kan det virke som bøkene skaper en visuell distansering ved å sammenligne Nederlands «lave» 550 000 transporterte slaver mot Portugals 10 millioner (Weiner, 2014, s. 9). Omtrent halvparten av bøkene i studien normaliserte bruken av afrikanske slaver ved å påpeke at slaveri var vanlig i Afrika og at slavene som nederlenderne tok i stor grad allerede var slaver på overtakelsestidspunktet. En gjenganger i de fleste bøkene var at det fantes få beskrivelser av afrikanerne og deres perspektiv. Dersom det var beskrivelser var det ofte enkle, og generaliserte beskrivelser «These books depict Africans as labour machines, rather than individual people with lives, dreams, and independent thought» (Weiner, 2014, s. 10). I halvparten av bøkene fantes det også opprør mot slaveri, men da begrenset til historier om opprør mot enkelte slaveherrer og ikke slaveriet som et fenomen. Opprørene besto i hovedsak av oppstandelser på plantasjer eller at slavene flyktet. «The Black slaves sometimes revolted against the Whites. Or they ran away» (Weiner, 2014, s. 13). Rømte slaver og deres etterkommere ble gjerne kalt Maroons, eller fjellmenn. I nederlandske bøker hvor Maroons ble beskrevet, ble de ofte beskrevet som «terroriserende og primitive villmenn» som gikk til angrep på plantasjer, mens slaveherrene ble fremstilt som offer for disse «villmennene». Weiner påpekte at slike beskrivelser og perspektiv bidrar til å skape de rasistiske holdningene som fant sted i Nederland.

2.2 *Afrika i eit historiografisk perspektiv.* Balsvik, R. R.

Randi Rønning Balsvik har undervist i afrikansk historie i mange år ved universitetet i Tromsø, i tillegg har hun gitt ut en rekke bøker. Blant annet *Afrika i eit historiografisk perspektiv*, som er en bok som skal gi en oversikt over tema, perspektiv og posisjoner i både afrikansk og vestlig historieskriving. Balsvik (2004) skriver at forskningsdisiplinen til

Afrikansk historie har blitt enorm de siste fire tiårene etter å ha bli opprettet som en egen disiplin på 1960-tallet. Likevel er det meste av skriving og forskning gjort av ikke-afrikanere. Gjennom publikasjoner og medier dannes det ulike bilder av kontinentet og dets befolkning. «Mange av dei bileta som er teikna av Afrika, har vore urettmessig mykje prega av fordommar og ofte fokusert på katastrofar og naud. Førestillingar knytte til velkjende metaforar som *det mørke* og *det fortapte kontinentet* er ein del av biletet» (Balsvik, 2004, s. 7). Dette er noe Christophersen et al (2002, i Bakken, 2015, s. 179) også fant i sin undersøkelse av norske elevers syn på u-land og Afrika. «... eldre elever har et nokså sterkt elendighetspreget bilde av u-land og Afrika- og det er ikke urimelig å anta at noe skyldes innsamlingsaksjoner (både i TV og skolen), som tradisjonelt har formidlet et hjelpetrengende bilde av «de andre»». Det eurosentriske perspektivet sto sterkt i akademi og noe av grunnen var at forskerne på 1900-tallet benyttet seg i hovedsak av skriftlige kilder for å skrive historie. Det generelle inntrykket av Afrika var at det manglet både statsdanning og skriftspråk før den europeiske koloniseringen. Derfor mente mange historikere at undersøkelser av det afrikanske samfunnet lå bedre til rette for sosiologer og antropologer (Balsvik, 2004, s. 19). Dette er noe som ikke stemmer da historiefortelling kunne være muntlig i Afrika, men også skriftlig både på skriftruller, saueskinn og senere trykte bøker. Flere afrikanere skrev også lokalhistorie som ble trykket ved hjelp fra misjonsmiljø, disse verkene ble gitt ut med europeiske navn slik skikken var i europeiserte afrikanske miljø (Balsvik, 2004, s. 23).

2.3 Tidligere masteroppgaver om temaet

De ti siste årene er det blitt gjennomført en rekke lærebokanalyser i samfunnsfag, hvorav flere har tatt for seg ulike deler av kolonihistorien. Min masteroppgave skiller seg fra disse andre ved at den er skrevet etter fagfornyelsen, men også ved at fokuset ligger på fremstillingen av Afrika. Av de norske masteroppgavene jeg kort presenterer her, er det Torjussen (2018) med sin masteroppgave «*Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker*», som ligner mest på min oppgave. Hun har blant annet sett på hvordan norsk kolonial delaktighet kommer frem i lærebøker for ungdomsskolen. Problemstillingen hun arbeidet med var: «Hvordan fremstilles kolonialisme som en del av verdenshistorien, og inngår norsk kolonial delaktighet i lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme?» (Torjussen, 2018, s.3). Hun benyttet seg av en komparativ analyse av tre ulike læreverk for å svare på problemstillingen. Resultatet av undersøkelsen viste at det var store forskjeller i hva og hvordan de ulike læreverkene tok opp.

En annen masteroppgave er Lien (2019) som har sett på hvordan imperialismen fremstilles i lærebøkene. I motsetning til meg har han undersøkt læreverk som hører til den videregående skolen. Lien (2019) har benyttet seg av en diskursanalyse av fem læreverk for å svare på problemstillingen: «Hvordan fremstilles imperialisme i lærebøker i den videregående skolen?» (Lien, 2019, s. 4). Han identifiserer totalt fem diskurser i læreverkene som tar for seg ulike deler av formidlingen av kolonihistorien.

Reistad (2014) har i sin masteroppgave gjennomført en komparativ lærebokanalyse av norske og britiske lærebøker produsert mellom 1920 og 1990. Hun har undersøkt fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika og hadde som formål å studere hvordan fremstillingen har endret seg og hvordan endringene kunne forklares. Hun har jobbet med problemstillingen: «... 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» (Reistad, 2014, s. 10). Hennes masteroppgave er interessant i forhold til hvordan imperialismen fremstilles i den forstand at Storbritannia har hatt en større rolle i kolonihistorien enn hva Norge har hatt. Samtidig strekker lærebøkene hun har sett på seg over en lang tidsperiode, som inkluderte en verdenskrig. Hun fant da ut at den britiske rollen i britiske bøker fikk mindre fokus, og at en europeisk kolonihistorie ble fortalt i stedet.

En annen masteroppgave som sammenligner lærebøkers fremstilling av kolonitiden i to ulike land, er Eilertsen (2017) sin oppgave. Han gjennomførte en komparativ analyse av norske og danske lærebøker for videregående. Denne oppgaven er også en interessant tilnærming da Norge var i union med Danmark under deler av koloniseringen, men ikke i Danmarks avkoloniseringsprosess. Han så på hva som var likt og ulikt og kom frem til at store deler av historieformidlingen var likt i både norske og danske bøker. Hovedskillet mellom bøkene fantes i formidlingen av avkoloniseringsprosessen, hvor temaet nesten var forsvunnet i de danske bøkene. Eilertsen (2017) fant også ut at både dansk og norsk delaktighet var bortimot ikke tilstedeværende.

3. Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av et postkolonialt perspektiv for å analysere fremstillingen av Afrika gjennom kolonialisme i norske lærebøker. Dette innebærer at jeg benytter meg av både postkolonial teori og tidligere forskning fra det postkoloniale forskningsfeltet. Et postkolonialt perspektiv kan ses på som et kritisk blikk på samtiden i lys av både europeisk kolonialisme og dens ettervirkninger. Postkolonialisme er et forskningsfelt som har vært mye i forandring og er vanskelig å definere, men kan beskrives som en fortsettende prosess av motstand og rekonstruksjon av kolonialismen gjennom de kolonialisertes perspektiver (Ashcroft et al, 2006, s. 2). Postkolonialisme er et begrep som har oppstått etter at de koloniserte har hatt grunn til å reflektere over maktforholdet de har vært utsatt for, selv om tankene og teoriene er eldre enn dette (Ashcroft et al, 2006, s. 1). Ordet «post» betyr etter, men som nevnt er postkolonialisme mer enn bare begrenset til etterkolonialisme eller etter uavhengighet. Postkolonialisme tar for seg alle aspektene av den koloniale prosessen helt fra den første koloniale kontakten til nyere tid. Et postkolonialt perspektiv kan sies å være en måte å se tekstene på med et kritisk blikk fra nåtiden. I verdensbildet i dag er fremdeles tidligere koloniserte samfunn til en viss grad underlagt nykolonialisme for eksempel direkte gjennom handelsavtaler eller gjennom nye klasseforskjeller støttet av nykolonialistiske institusjoner. Før jeg går videre inn på betydningen av postkolonial teori for analysen min, skal jeg redegjøre for kolonialisme som postkolonialisme refererer til.

3.1 Teori og sentrale begreper

Gjennom historien og i ulike verdensdeler finner man mange eksempler på kolonisering og imperialisme. Både imperialisme og kolonisering handler i stor grad om å ekspandere landområder slik som Romerriket og europeiske ekspedisjoner til Sør-Amerika og deler av Asia gjorde. Anghie (2007, s. 11) gir en kort oppsummering på forskjellen mellom disse begrepene som: «Colonialism refers, generally to the practice of settling territories, while imperialism refers to the practices of an empire». Man kan undre seg litt på hva forskjellen mellom de to begrepene egentlig er, men som Anghie enkelt oppsummerer det er hovedforskjellen hensikten og gjennomføringen av handlingen. Hensikten med å kolonialisere var i stor grad å skaffe seg ressurser ved å ekspandere og overta landområder utenfor egne landegrenser. Imperialisme handler derimot om å utvide landegrensen gjennom å ta kontroll

over andre nasjoner/landområder gjennom ulike virkemidler, som for eksempel politikk, makt eller kolonisering. Kolonialisme i denne oppgaven er avgrenset til koloniseringen av store deler av Afrika som fant sted mellom 1400- og 1900-tallet. En annen teoretiker som har prøvd å enkelt forklare forskjellen på disse to begrepene er Ania Loomba (2005). Hun skriver blant annet at både definisjonen og forskjellen mellom disse begrepene er avhengige av den historiske utviklingen de ses i sammenheng med. Hun skriver også at en nyttig måte å skille disse på er gjennom å dele dem inn etter rom, og ikke tid. Man kan da skille mellom begrepene ved å se på imperialismen som «the phenomenon that originates in the metropolis, the process which leads to domination and control» (Loomba, 2005, s. 12). Gjennom å se på imperialismen slik, kan man se på kolonialisme som konsekvensen av den imperiale dominansen i koloniene.

3.1.1 Imperialisme

Imperialisme er et ord som stammer fra latin og innehar betydningen: å herske eller bestemme over noen. Begrepet imperialismen kan ha flere betydninger avhengig av situasjonen det benyttes i. Ordet imperialismen oppnådde popularitet mot slutten av 1800-tallet under fremveksten av det britiske imperium. Begrepet ble brukt for å knytte sammen politikk, økonomi og kultur på britiske premisser. «I denne sammenhengen ble imperialismen sett på som positiv: Et sivilisert samfunn skulle sivilisere andre samfunn som var «mindre siviliserte»» (Knudsen, 2018). Slik kunne britiske aviser og debattanter fremme imperialismen som noe rent positivt. I nyere tid tenker flesteparten på koloniseringen som skjedde i Afrika dersom man nevner imperialismen og kolonialisme, selv om de begge var fenomener lenge før europeerne satte sin fot på det Afrikanske kontinentet. Imperialisme omtaler styremåten som ble brukt av flere imperier gjennom historien. Imperialisme kjennetegnes ved at en makt kontrollerer områder utenfor sine egne grenser. Da snakker man ofte om en metropol og en koloni, da det bestemmes i metropolen hva som skal skje og hvilke regler som skal være i kolonien. Et velkjent eksempel på et imperium er Romerriket. Michael W. Doyle (1986) definerer imperiet som: «A relationship, formal or informal, in which one state controls the effective political sovereignty of another political society. It can be achieved by force, by political collaboration, by economic, social or cultural dependence» (Doyle, 1986. s. 11). Dersom vi ser tilbake på Anghie (2007) sin definisjon av imperialismen, handlingene til et imperium, vil man se at imperialismen handler om enerett til politikken i staten som undertrykkes. Fra Doyle's definisjon kan man trekke klare paralleller til de handlingene som

fant sted mellom europeiske stormakter og stater i store deler av Afrika og hvordan imperialismen gav grobunn for forholdene. Selv om kolonialisme og imperialism kan virke uadskillig, er ikke imperialism avhengig av direkte kolonisering for finne sted. Dersom det var mulig å finne lokale alliansepartnere, uten press fra andre stormakter, var dette en billigere måte å skaffe seg kontroll eller politisk innflytelse over andre stater, samtidig som dette alternativet møtte mindre motstand fra lokalbefolkningen (Eriksen, 2010, s. 201). Gjennom slike avtaler kunne stormakter som Storbritannia skape seg stor innflytelse i ett land gjennom for eksempel å opprette banker, jernbaneselskap og eksportfirma. Dette for å skape muligheter for frihandel, uten grenser for import/eksport og toll, dette omtales gjerne som frihandelsimperialisme. I tillegg til disse eksemplene kan også lån, militær hjelp og så videre være virkemidler for å skape et slikt forhold, da «tjenestene» gis mot forbehold. For eksempel kan lån til infrastruktur, utdanning og helsetjenester gis mot at det er den givende nasjonen som også vinner anbudet på arbeidet eller opptreningen som skal gjennomføres. Slik kan et avhengighetsforhold skapes gjennom imperialism. Slike forhold kunne over tid også føre til formell kolonialisering (Eriksen, 2010, s. 201-202).

3.1.2 Kolonialisme

Kolonialisme er nesten alltid en konsekvens av imperialism ifølge Said (1978/1994). Kolonialisering kommer i flere ulike former, men kjennetegnes i hovedsak av at en stat etablerer seg og tar kontroll over et område og ressurser utenfor sitt eget territorium gjennom å etablere kolonier (Loomba, 2015, s. 20). Kolonier kunne etableres både på landområder hvor det allerede var bosatt folk, eller på ledig land. Som nevnt er hverken imperialism eller kolonialisme et nytt fenomen, men et fenomen som er blitt navngitt de siste 200 årene. Både Romer-, Aztecer-, det Ottomanske riket og det Kinesiske imperiet er eksempler på makter som har ekspandert utover sine egne landegrenser gjennom kolonialisering. Den europeiske ekspansjonen fra slutten av 1400- til den siste halvdel av 1900-tallet kalles for kolonitiden, og er den tidsperioden jeg tar for meg. Den moderne koloniseringen skiller seg i hovedsak fra den tidligere koloniseringen ved at det er lagt til et kapitalistisk aspekt.

«Modern colonialism did more than extract tribute, goods and wealth from countries that it conquered – it restricted the economies of the latter, drawing them into a complex relationship with their own, so that there was a flow of human and natural resources between colonised and colonial countries» (Loomba, 2015, s. 21).

3.1.3 Slavehandel

En annen handling som knyttets til koloniseringen i Afrika er slavehandel. Ifølge Eriksen (2010, s. 302) kan det omfattende slavesystemet og slavehandelen i Afrika deles inn i tre hovedkategorier for å få en forenklet oversikt. Den første av disse hovedkategoriene er det *afrikanske slavesystemet* som fant sted i Afrika. I det førkoloniale Afrika var det vanlig å leve i desentraliserte lokalsamfunn hvor det var avhengig av arbeidskraft da Afrika var tynt befolket grunnet blant annet ulike sykdommer. Arbeidskraft var dermed et viktig maktgrunnlag. Det var også en av grunnene til at det var likeså viktig å ta krigsfanger som landområder i kriger. Slaveri kunne også være straffen til kriminelle eller for handlinger som brøt med normene i samfunnet. I enkelte perioder av nød kunne det også hende at folk måtte selge, eller pantsette sine egne eller familiemedlemmers liv for å kunne overleve (Eriksen, 2010, s. 303).

Den andre hovedkategorien for slavehandel i Afrika kalles for *den arabiske-* og noen ganger *den asiatiske slavehandelen*. Navnet stammer fra at det i hovedsak var arabiske handelsmenn som drev med både handelen og forflytningen av slavene så tidlig som 600-tallet. Det var primært to handelsruter, en fra Vest-Afrika, gjennom Saharaørkenen mot land nær Rødehavet og i middelhavsområdet, som Egypt. Den andre ruten gikk fra Etiopia og den østafrikanske kysten til arabiske områder rundet Rødehavet og andre siden av Indiahavet (Eriksen, 2010, s. 304). Antallet slaver som ble transportert og solgt er vanskelig å vite av forskjellige grunner, men det var sannsynligvis mellom 3-8000 tusen årlige slaver frem til 1600-tallet i dette handelsnett. I tidsperioden 800-1900 er det anslått, med høyst usikre beregninger, at det ble solgt 12-13 millioner slaver langs disse to handelsrutene (Eriksen, 2010, s. 304). Dersom disse beregningene er riktige vil omfanget av antallet slaver være like mange som det ble fraktet over Atlanterhavet, men da med en lavere intensitet over en mye lengre tidsperiode.

Den tredje hovedkategorien er nok den mest kjente, nemlig den *transatlantiske* eller den *atlantiske* slavehandelen. Hvor store mengder mennesker ble solgt gjennom det allerede etablerte atlantiske handelssystemet. Det atlantiske handelssystemet har sine røtter i portugisiske erobrere som fra 1440-tallet etablerte skipsruter mellom Kanariøyene og andre øyer utenfor den Afrikanske vestkysten. Frem til 1700-tallet var det i hovedsak elfenben, gull, krydder og verdifulle tresorter som dominerte handelen. Etter hvert som det ble opprettet europeiske slaveplantasjer i både Brasil og Karibia økte også prisen og etterspørselen etter slaver, dermed ble afrikansk arbeidskraft et sentralt innslag i trekanthandelen mellom det europeiske, det amerikanske og det afrikanske kontinentet (Eriksen, 2010, s. 304). Mellom

1500 og 1900 er de vanligste anslagene på at det ble fraktet 12-15 millioner mennesker over Atlanterhavet, mens det kanskje ble solgt mellom 5 og 7 millioner slaver i den arabiske slavehandelen i samme periode (Eriksen 2010; Lovejoy 2000). I tillegg til de slavene som ble fraktet over Atlanterhavet og nådde bestemmelsesstedet var det mange som mistet livet i ulike stadier av transporten. Mange liv gikk tapt i krigføringen knyttet til fangingen av slaver, mange mistet livet i vandringene ut til kysten eller mens de ventet på slaveskipene. Om bord på slaveskipene ble slavene stuert som varer og lenket sammen. I kombinasjon med dårlig kost og hygieniske forhold var det mange av slavene som mistet livet. I tillegg begikk flere selvmord, drept under slaveopprør eller kastet over bord for å spare forsyninger (Eriksen, 2010, s. 305-306).

Det var i hovedsak plantasjeierne og de europeiske kolonimaktene som satt igjen med den økonomiske gevinsten, mens de involverte afrikanerne enten var slaver eller arbeidet under tøffere forhold på grunn av etterspørselen på både mennesker og andre ressurser. Dette gjaldt både afrikanere i Afrika og slaver på andre kontinent. En av grunnene til at det ble brukt mye afrikanske slaver blant annet i Nord-Amerika var den store forskjellen mellom de hvite plantasjeierne og de svarte slavene. De hadde ulik hudfarge, ulikt språk, ulik kultur og gjerne også religion. Alle disse tingene sammen med at slavene ble flyttet flere hundre mil fra hjemmene sine bidro til at de ble fremmedgjort, noe som igjen gjorde det lettere for slaveherrene å kontrollere dem i motsetning til sine egne landsmenn (Lovejoy, 2000, s. 3).

Balsvik (2004) skriver også om slavehandelens rolle i afrikansk historie. Hun mener at forskningen de siste 40 årene (1960-2000) i stor grad dreier seg om problemstillinger knyttet til europeisk slavehandel som fant sted i Afrika fra midten av 1400-tallet til slutten av 1800-tallet. Det påpekes at det er vanskelig å vite hvordan Afrika hadde stilt i verdensbildet i dag dersom slavehandelen ikke hadde funnet sted. Det ble eksportert omtrent to afrikanske menn for hver kvinne som ble solgt som slave da det var mannlig arbeidskraft som var nødvendig i de amerikanske plantasjene. Noe av forskningen Balsvik referer til sier at omtrent like mange afrikanere som ble eksportert ut av Afrika, ble tatt som slaver og flyttet på til arbeid på kontinentet. Mye tyder også på at slavehandelen var en afrikansk handel frem til slavene ble levert ved kysten. Etterspørselen etter slaver ved kysten var stort grunnet lave priser på slaver og et relativt konstant tilbud (Balsvik, 2004, s. 51-55). Den store etterspørselen av slaver førte til at afrikanske stammer og samfunn slavegjorde andre og svakere folkegrupper for å ikke selge sine egne folk. Slavehandelen førte også til at det ikke ble prioritert å utvinne råvarer og produksjon av handelsvarer som kolonimaktene var interessert i å handle med. Balsvik (2004)

presenterer et tankeeksperiment som skal bidra til å synliggjøre hvor ødeleggende slavehandelen var: «Kva kunne utviklinga ha vore dersom den skapande energien i Afrika var blitt vendt mot noko anna enn å byggje eit handelssystem som kvart år fanga og eksporterte fleire titals tusen menneske i sin mest produktive alder?» (Balsvik, 2004, s. 55-56).

Bhambra (2015) peker på revolusjonen i Haiti som en hendelse som har hatt stor betydning for antikoloniale frigjøringsbevegelser, men også for tanker og idealer om rettigheter og demokrati. Haiti var først en spansk koloni i nord-Amerika, før Frankrike overtok makten. Flertallet av innbyggerne i Haiti stammer fra afrikanere som var blitt fraktet dit som slaver. I Haiti var det lover som bestemte hvem som fikk eie land, og hvilke rettigheter folk hadde, basert på «rase». Etter flere opprør vant de slavegjortene over slaveeierne og erklærte Haiti som selvstendig stat. Ifølge Bhambra (2015) blir denne historien ofte forsømt i vestlig historiefortelling. Bhambra (2015) hevder at revolusjonen i Haiti skrives ut av moderne verdenshistorie grunnet en eurosentrisk forestilling om at idealer om likhet og demokrati kun har oppstått i Europa.

3.1.4 Postkolonial teori

Postkolonial teori og dens teoretikere tar ofte utgangspunkt i den europeiske kolonialismen som fant sted i Afrika. Postkolonial teori tar for seg flere diskusjoner om erfaringer knyttet til temaer som for eksempel: migrasjon, slaveri, undertrykkelse, motstand, representasjon, rase og ulikhet (Ashcroft, et al. 2006, s. 2). Hver for seg er nødvendigvis ikke disse temaene postkoloniale, men sammen utgjør de det postkoloniale feltet. De postkoloniale teoretikerne tar ikke bare for seg fortidens forhold, men de adresserer også hvordan kolonismen fremdeles vedvarer i flere tidligere koloniland, selv etter formell avkolonisering. Dette skjer da gjennom vedvarende økonomisk eller politisk kontroll og har fått betegnelsen nykolonialisme eller neokolonialisme, fenomenet kan tidvis også omtales som nyimperialisme. Nykolonialisme går ut på at de tidligere kolonimaktene og de voksende stormaktene fremdeles spiller en avgjørende rolle på både kultur og økonomi gjennom indirekte kontroll som «... international monetary bodies, through the power of multinational corporations and cartels which artificially fixed prices in world markets, and through a variety of other educational and cultural NGOs (Non-Governmental Organizations)» (Ashcroft, et al. 2007, s. 146). Slik skapes et avhengighetsforhold hvor de avkoloniserte koloniene kommer dårligst ut.

Postkolonial teori er ikke begrenset til å kun omhandle virkningene av kolonialiseringen i koloniene, men også ringvirkningen ellers globalt. Sosiologen Bhambra (2013) argumenterer for at dagens Europa er et resultat av kolonialiseringen av Afrika. Den industrielle revolusjonen som drev Europa fremover i utvikling hadde ikke vært mulig uten koloniene. Bhambra bruker bomullsfabrikkene i England som eksempel: Bomull kommer fra en plante som ikke er naturlig i England, men fra India sammen med både teknologien for veving og farging. Bomullen ble så dyrket på bomullsplantasjer i sørlige USA og de karibiske øyene av afrikanske slaver som var fraktet dit av europeiske slavehandlere (Bhambra, 2013, s. 299). Man kan da si at det postkoloniale perspektivet ikke er geografisk begrenset til Afrika, eller andre tidligere kolonier, men også resten av verden, uavhengig av status under kolonitiden. Land som enten har vært kolonimakter, kolonier eller passive både har blitt og blir påvirket av kolonialiseringen fremdeles i dag. Det moderne og globaliserte samfunnet vi lever i dag er selvfølgelig et resultat av flere faktorer, men den største bidragsyteren er kolonialiseringen. Både i form av det globale handelsmarkedet og teknologiutvikling. Loomba (2005, s. 16) presenterer også lignende tanker om omfanget postkolonialisme dekker: «It has been suggested that it is more helpful to think of postcolonialism not just as coming literally after colonialism and signifying its demise, but more flexible as the contestation of colonial domination and the legacies of colonialism» (Loomba, 2005, s. 16). Hun fortsetter å argumentere for at dette setter det postkoloniale perspektivet i en posisjon hvor mennesker som er geografisk feilplassert i for eksempel metropolene kan inkluderes. Et slikt utgangspunkt tillater også at man kan inkludere anti-koloniale motstand sammen med motstand mot imperialisme og den vestlige kulturen (Loomba, 2005, s. 16).

3.1.5 Eurosentrisme

Eurosentrisme er et begrep som brukes om et verdenssyn som setter Europa og vestlig kultur over andre kulturer og regioner. Verdenssynet tar utgangspunkt i at den europeiske kulturen er den "riktige". De valgene og innovative løsningene europeerne benytter seg av er de mest hensiktsfulle som et resultat av at Europa har vært, og er et sivilisert samfunn gjennom historien. «Eurocentrism assumes that Europe is civilized and has been throughout history and that European civilizations has a unique historical advantage that leads to its permanent superiority over all other cultures» (Xypolia, 2016, s. 1). Dette vil si at et eurosentrisk verdenssyn setter europeiske verdier, normer og historie som «normalen» og andre kulturer måles opp mot dette. Eurosentrismen bygger på et postulat som fremmer det europeiske. «The

word is a label for all the beliefs that postulate past or present superiority of Europeans over non-Europeans (and over minority people of non-European descent)» (Blaut, 1993, s. 8). Eurosentrisme setter ukritisk europeisk historie, politikk og etikk som dominerende over andre nasjonaliteter (Blaut, 1993, s. 8). I eurosentrismens sammenheng er ikke Europa bundet geografisk til kartet, men heller den europeiske og vestlige (Nord-Amerikanske) kulturen. Eurosentrismen fungerer gjennom fortellingen av vestens fremvekst, gjennom det som kalles «master narratives» (Marks, 2007, s. 2). Dette innebærer en form for «retningslinjer» som ligger til grunne for hvordan historien fortelles, men også hva som er eller ikke er regnet som relevant i historiefortellingen (Marks, 2007, s. 10). Etnosentrisme er det generelle begrepet som eurosentrisme stammer fra. Dersom man ser noe fra et etnosentrisk perspektiv, setter man sine egne verdier, kultur, levemåter og normer som målestokk i vurderingen av andre samfunn og kulturer. «Texts written from a Eurocentric perspective often exclude the histories and cultures of minorities and emphasize Western superiority and continue to depict colonialist ideologies and histories» (Weiner, 2014, s. 1-2). Det eurosentrisk synet påvirket også hvordan forskningsdiskursen gikk for seg i Europa. Eurosentrisme bidrar også til å avgjøre hvilke forskere og hvilket arbeid som skal publiseres og hvilken vei forskningen skal tas. Dette er også med på å trekke linjer til befolkningen, for eksempel hvordan og hva de skal tenke om andre deler av verden. En eurosentrisk fremstilling av for eksempel Afrika kan fremmedgjøre den afrikanske kulturen ytterligere samtidig som det også kan skape en større avstand mellom folkegruppene som tilhører de respektive gruppene. Et kulturel relativistisk syn er en motsetning til etno-/eurosentrisme når det kommer til å undersøke en kultur. Dette synet handler om at man må sette seg inn i levemåtene og tankegangen til den aktuelle kulturen. Det handler om at man må forstå alle samfunn ut fra deres egne premisser. Da tar man også et utgangspunkt i at alle kulturer er likeverdige.

3.1.6 Othering – «Vi/de andre»

Edward Said (1978/1994) er blant de store teoretikerne som hører til i det postkoloniale forskningsfeltet. Han gav ut boken *Orientalismen* på slutten av 1970-tallet som er en kritikk av den vestlige tankemåte og oppfatningen av «Orienten» (Midtøsten og Asia). I arbeidet sitt har Said stilt spørsmål tegn ved det politiske innholdet i analyserte litterære og filosofiske tekster. Han kom blant annet frem til at det var et for eurosentrisk verdenssyn som lå til grunne for mye av den vestlige forskningen og litteraturen, spesielt i forbindelse med beskrivelsen av andre verdensdeler. Vesten kunne da bestemme hva som ble fortalt om, og

hvordan beskrivelsene av Orienten ble presentert for den vestlige befolkningen. Denne tankegangen bidro også til legitimeringen av hvordan de vestlige landene omtalte Afrika og befolkningen på det Afrikanske kontinentet med stereotypiske beskrivelser. Slik kunne det skapes et bilde av «den andre». Said mente at ved å beskrive motparten definerte man samtidig seg selv. Man kunne betrygge seg ved at man hadde de ønskede trekkene ved å gi motparten uønskede trekk. «Orientaleren er irrasjonell, lastefull (fallen), barnslig og «annerledes»; dermed er europeeren rasjonell, dydig, moden og «normal»» (Said, 1978/1884, s. 52). Gjennom å skape en splittelse mellom menneskene vil det også oppstå et maktforhold, dette kan man se igjen i den europeiske koloniseringen på det afrikanske kontinentet. Ved å skape et klart skille mellom «oss» og «dem» vil det også være lettere å behandle disse andre menneskene på en helt annen måte enn likeverdig, da det blir færre likhetstrekk og større avstand. Under koloniseringen som foregikk i Afrika benyttet kolonimaktene seg av en lignende hersketeknikk, ved å beskrive befolkningen i koloniene som mindre utviklede og underlegne kunne kolonimaktene oppnå et maktforhold hvor den europeiske befolkningen så på koloniseringen som et behov, eller en nødvendighet. Europeeren kunne dermed med god samvittighet si at det beste for den afrikanske befolkningen var om europeere invaderte og koloniserte dem, slik at de kunne få hjelp og den opplæringen som vesten kunne gi dem. «De ord og begreper vi bruke om ulike fenomener, kan vise tilbake til oss selv og våre virkelighetsoppfatninger [...] En slik form for definisjon av virkeligheter setter grenser for hvordan en tenker, føler, kommuniserer, opplever og forstår verden» (Bakken, 2015, s. 182). Dersom de afrikanske landene ble presentert og definert som underutviklet og usiviliserte, ville dette også skape en idé hos kolonistene om at afrikanerne faktisk var dette, uavhengig av hva kolonistene faktisk møtte da de ankom Afrika. Denne tanken om «Vi og de andre» som Said presenterte er ikke et fenomen som er særegent for kolonisering og kolonihistorien, men et fenomen som er aktuelt den dag i dag. I dagens samfunn finner man denne retorikken igjen i temaer som innvandring og rasisme. Eller i møtet med andre ukjente enten fordi noe er nytt og ukjent, eller for å skape avstand. Ofte er beskrivelsene stereotypiske og generaliserende, hvor det tar utgangspunkt i sitt eget verdenssyn og sine egne verdier i beskrivelsen av «de andre». «Den eller dei som sit med definisjonsmakta, tek utgangspunkt i seg sjølve, sine eigenskapar eller oppfatningar av kva som er normalt eller vanleg, og så vert «dei andre» karakterisert ved sin mangel» (Samnøy, 2015, s. 106). Denne måten å dele inn i grupper kan også finne sted innad i et samfunn som for eksempel kvinner for menn, de rike for de fattige. Eller det kan være eksternt hvor et helt samfunn kategoriseres uavhengig av om det er nærme eller langt i fra (Todorov, 2002).

3.1.7 «Rase»-tenking

«Rase» er et ord som brukes for å klassifisere dyr, men uheldigvis også mennesker inn i ulike grupper basert på fysiske, biologiske og genetiske trekk. Ideen om at det fantes menneskeraser fantes før kolonitiden, men det vokste frem sterke tanker bruken økte betraktelig under kolonialiseringen av Afrika. Kolonistene tok i bruk «rase» som et grunnlag for å skille seg fra befolkningen de koloniserte og skape et hierarki med europeerne på toppen. «... the term implies that the mental and moral behaviour of human beings, as well as individual personality, ideas and capacities, can be related to racial origin, and that knowledge of that origin provides a satisfactory account of the behaviour » (Ashcroft, et al. 2007, s. 180). Som Ashcroft er inne på her impliserte «rase»-begrepet at både mentale og moralske evner og individualitet var betinget ut fra hvilken «rase» man tilhørte. Denne måten å dele inn mennesker på var bakgrunnen for mye av diskrimineringen som har skjedd mot mennesker med afrikanske røtter. Hele apartheid, som var en ideologi og politikk som gikk ut på å skille mellom hvite og svarte innbyggere, var bygget på denne måten å kategorisere mennesker inn. Rasisme og diskriminering basert på «rase» er fremdeles ett problem i dag, men har i de siste årene fått mer motstand og mer dekning i mediene. Før begrepet «rase» ble tatt i bruk hadde allerede franskmannen François Bernier på slutten av 1600-tallet postulert en idé om å kategorisere mennesker etter fysiske attributter, primært ansiktstrekk og hudfarge. Disse kategoriene besto i grove trekk europeere, urbefolkning i Amerika, afrikanere og asiater. Hierarkiet med hvite europeere på topp og svarte afrikanere på bunn ble fort akseptert blant europeerne både på grunn av afrikanernes hudfarge og den «primitive» livsstilen, men i størst grad siden afrikanerne var best kjent for europeerne som slaver (Ashcroft, et al., 2007, s. 180). Mot midten av 1800-tallet publiserte Charles Darwin teorier om evolusjon og naturens tilpasninger, blant annet om hvordan det var de sterke og mest tilpasningsdyktige dyrene som overlevde mens de svakeste ble utryddet. Denne teorien ble etter hvert også overført av Herbert Spencer til situasjonen mellom kolonimaktene og koloniene med navnet sosialdarwinisme. Spencer mente at det burde sørges for at det var de «sterkeste» og mest tilpasningsdyktige individene som overlevde i et samfunn. Han hevdet derfor at klasseskiller i samfunnet var nødvendig. Det å utligne forskjeller i et samfunn ville gjøre samfunnet mindre tilpasningsdyktig dersom miljøet skulle endre seg. Disse teoriene var med på å legitimere de økonomiske og sosiale forskjellene både innad og mellom kolonier, land og kolonimaktene. Samtidig vokste eugenikken frem som vitenskap ut ifra de samme teoriene. Eugenikk er kjent

som «rase»- eller arvehygiene som tar på sikte videre formering av de som har «verdifulle» arvemateriale eller holde *rasene* rendyrkede (Ashcroft, 2007; Thorsen & Berg, 2019). Det finnes også forskjeller i hvordan rasisme opptrer, da avhengig av hvilken grad det inngår i grunnstrukturene for et samfunn. Da om det er hverdagsrasisme, eller mer som en ideologi som for eksempel Apartheid. Rasismen kan sies å endre form, avhengig av situasjonen, men vil alltid være et forsøk på å skape en handling rasjonell eller legitim. «Eksempelvis utgjorde hudfargen og ideen om «barbariske villmenn» et argument i kolonitidens rasisme, mens norsk hverdagsrasisme ofte bygger på referanser til de andres religion eller kultur.» (Bangstad & Døving, 2015, s. 11)

3.1.8 Afrika før den europeiske koloniseringen

Før koloniseringen som fant sted på 1800-tallet, hadde det vært flere store handelsrikter og sivilisasjoner i Afrika. Egypt, Etiopia, Ghana, Mali, Kanem, Bornu og Darfur er noen eksempler på stater som hadde vokst frem lenge før de første europeerne satte sine føtter på Afrikansk jord (Balsvik, 2004, s. 58-59). Sør for Sahara vokste det først frem stater i det nordlige savannebeltet på grunn av handelskontakten i nord, senere vokste det også frem bystater i den sørlige delen av savannebeltet, i tilknytning til store sjøer og elver. Disse statene vokste frem uten særlig ytre påvirkning. Statene som vokste frem i Øst-Afrika var påvirket av handel over havet med Asia og innenlands med islamske handelsmenn (Balsvik, 2004, s. 58). Nord for Sahara finner vi en av historiens eldste og mest kjente sivilisasjoner i verden, Egypt. Det var flere ting som gjorde Egypt til en vellykket sivilisasjon, men den viktigste forutsetningen var elven Nilen. Folk bosatte seg langs Nilen og elven gjorde det mulig å høste avlinger opptil tre ganger i året, i tillegg til at den gjorde kommunikasjon og transport av både mennesker og varer enkelt. Trenden i Afrika på var en svak befolkningsvekt med spredt bosetning, men i Nildalen var det sterk befolkningsvekst og samlet bosetting av folk nærme elven (Balsvik, 2004, s. 59). Dagens Etiopia har røtter i Axumriket fra det første århundret etter vår tidsregning som var sentrum i et stort handelsnettverk med tilknytning til Middelhavet, Rødehavet, Egypt og Øvre Nildalen. Denne sivilisasjonen tok tidlig i bruk pløgen, noe som var enestående sør for Sahara. Utviklingen i Axum var også den tidlige bruken av skriftspråk nevneverdig, kristendommen kom til Axum i løpet av det fjerde århundre og skriftspråket blomstret både i kirken og staten (Balsvik, 2004, s. 66). I nyere tid er det også gjort funn av kirker som indikerer at kristendommen har vært i dagens Etiopia fra 300-tallet, noe som er overraskende sør for Sahara. Karbonundersøkelser viser at denne kirken

trolig ble bygget på samme tid som kristendommen ble lovliggjort av den romerske keiseren Konstantin I i år 313 (Lawler, 2019). Dette indikerer altså at kristendommen ble spredt blant annet gjennom handelsreisende som reiste mellom Axum og Romerriket. Det indikerer også at kristendommen ble praktisert tidligere enn dette privat, da det var stor fare for forfølgelse dersom man var kristen offentlig. I dagens Etiopia kan man se rester etter Axumrikets storhetstid i bevarte obelisker, inskripsjoner og arkitektoniske minnesmerker. Et av Afrikas mest storslåtte byggverk finnes i Etiopia, 11 kirker hogget ut i fjellet med hver deres distinkte arkitektur (Balsvik, 2004, s. 65-68).

I tillegg til disse ulike sivilisasjonene som jeg har nevnt her, finnes det mange eksempler på historiske begivenheter i afrikansk sammenheng som motbeviser at Afrika var et historieløst kontinent før europeisk kolonisering. Flere funn tyder på at jordbruksrevolusjonen fant sted tidlig i Afrika, med alt det innebar av nye verktøy, teknikker og bosetningsmønstre. Spredningen av Bantu språk og teknologi gjennom utvandring og migrasjon. Grekere og romere i Nord Afrika, fremveksten av kristendommen i Etiopia og spredningen av Islam. Oppstandelsen av store vestafrikanske riker som drev handel både med andre afrikanske områder og områder i Europa (Falola, 2002).

4. Metode

Dette kapittelet tar for seg hvilken metode jeg har benyttet meg av for å finne svar på problemstillingen. Kapittelet er bygget opp på en slik måte at det først kommer en presentasjon av forskningsdesignet og en refleksjon rundt vitenskapsteorien knyttet til den valgte metoden. Deretter presenterer jeg datautvalget før jeg kommer inn på hvilken metode jeg har valgt og hvordan jeg har gått frem i både innsamling av datamaterialet og i arbeidet med å analysere innholdet.

4.1 Et kvalitativt forskningsdesign

For å svare på problemstillingen i denne oppgaven har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitative metoder tar på sikte å skape en helhetlig beskrivelse av et fenomen gjennom analysering og strukturering. Dette oppnås gjennom å systematisere funnene i veldefinerte begreper, kategorier eller teorier (Grønmo, 2016, s. 144). Jeg har til denne oppgaven valgt å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse bygger ifølge Grønmo (2016, s. 175) på en «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen». En kvalitativ metode er også mer fleksibel enn en kvantitativ undersøkelse. Dette innebærer en mulighet for å endre på opplegget underveis, avhengig av hva jeg finner som interessant og relevant for undersøkelsen. Dette gjorde blant annet at jeg økte datamaterialet fra to til tre læreverker underveis i analysen. Innholdet som skal analyseres stammer fra tre ulike læreverker og vil inkludere både tekst, bilder og eventuelt andre medier som hører til læreverkene. Jeg ser det også hensiktsmessig å gjennomføre en komparasjon av de ulike verkene for å belyse både likheter og ulikheter i innholdet.

4.2 Utvalg

Datamaterialet i denne masteroppgaven består av bøker og ressurser fra tre læreverker i samfunnsfag på ungdomstrinnet, utgitt etter fagfornyelsen. Det er naturlig for meg å velge ut lærebøker på ungdomstrinnet i motsetning til lærebøker på for eksempel videregående skole da jeg går GLU 5.-10. Samtidig er ungdomsskolen en del av grunnskoleutdanningen i Norge og inkluderer all ungdom i Norge. Skolene står selvfølgelig fritt til å velge hvilke lærebøker de velger å kjøpe inn og benytte seg av, men alle bøkene er basert på de samme kompetansemålene fra lk20. I mitt datautvalg har jeg valgt å ta for meg læreverkene

Gyldendals *Relevans*, Aschehougs *Arena* og Fagbokforlagets *Aktør*. Valget havnet til slutt på disse tre læreverkene da det var tilegnet egne kapitler til kolonitiden i minst en av utgavene. Utvelgingsprosessen for å komme frem til disse tre læreverkene har vært litt utfordrende da innføringen av lk20 kom samme høsten som forarbeidet til denne masteroppgaven startet, på dette tidspunktet var det få læreverker som var publisert. Da jeg begynte arbeidet med datainnsamling, var det gått ett år siden innførelsen av den nye læreplanen. Dette betydde også at de ulike forlagene hadde fått publisert deler av læreverkene sine, men ikke helt fullstendig siden innføringen av læreplanen kom senere på 10. trinn enn resten av grunnskolen. På flere av forlagenes nettsider kan man lese at utgaven til 10. trinn blir tilgjengelig i løpet av våren eller sommeren 2022. Jeg ble derfor nødt til å forholde meg til de utgavene som var tilgjengelige fra de ulike forlagene. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke lærebøker som ble brukt i klasserommet, men dette fant jeg fort ut var vanskelig da de aller fleste skolene ikke gikk til innkjøp av nye læreverker samtidig som innføringen av den nye læreplanen. Fra tidligere egne FoU oppgaver, praksis og arbeid i skolen var jeg klar over hvilke forlag som var dominerende å se i skolen. Jeg valgte å ta utgangspunkt i de fire forlagene: Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Gyldendal og Aschehoug. I oppstarten av prosjektet hadde jeg sett for meg å basere undersøkelsen på to læreverker, da falt valget på Gyldendal og Fagbokforlaget. Dette valget baserte jeg på mine egne observasjoner av hvilke lærebøker fra forrige læreplan som jeg kjente igjen fra de ulike ungdomsskolene jeg hadde vært innom. Da var det i stor grad Fagbokforlagets *Kosmos* og Gyldendals *Underveis* som var gjengangere. Jeg valgte derfor å skape datagrunnlaget mitt på bøker fra disse to forlagene. Etter å ha arbeidet med de nye læreverkene til både Fagbokforlaget og Gyldendal bestemte jeg meg for å utvide datagrunnlaget med ytterligere ett læreverker. Valget sto da mellom Cappelen Damms *Samfunnsfag 8-10* og Aschehougs *Arena*. Etter å ha lest i det tilgjengelige materialet til begge læreverkene ble jeg nødt til å se bort ifra Cappelen Damm da det ikke inneholdt nok tekst om emnet til å danne et godt datagrunnlag. Imperialismen fikk omtrent en side i *Samfunnsfag 9* i kapitlet «Europa før». Da gjensto læreverket *Arena* som hadde et eget kapittel som het «Kampen om Afrika». Jeg har valgt å benytte meg av de digitale ressursene som hvert av de utvalgte læreverkene tilbyr.

4.2.1 Relevans 8-10

Relevans er Gyldendals læreverker for samfunnsfag. Læreverket består av tre grunnbøker, et for hvert trinn, og et digitalt fagrom i den digitale løsningen Skolestudio. Innholdet i både bøkene

og skolestudio skal være likt, men skolestudio kan oppdateres over tid. En ting som skiller skolestudio fra bøkene er muligheten til interaktive oppgaver, podkaster, opplesning av tekst og videoer. Ifølge forfatterne skal relevans ha et sterkt fokus på at elevene skal kunne være kritiske og utforskende i arbeid med tema over tid. Da jeg leste gjennom Gyldendals forklaring av læreverket var det spesielt en setning som gjorde meg interessert i å undersøke dette læreverket: «Ved å jobbe med overordnede problemstillinger over tid og å se dem fra flere perspektiv bidrar *Relevans* til dybdelæring» (Gyldendal, 2020). Gjennom denne setningen skaper Gyldendal en forventning hos meg at jeg muligens vil få høre kolonihistorien fra flere forskjellige perspektiv, noe som kan gi en annen fremstilling av Afrika enn i tidligere lærebøker.

4.2.2 Arena 8-10

Arena er Aschehous læreverv for samfunnsfag og kommer som Gyldendals både i fysiske og digitale bøker, i tillegg til den digitale plattformen «Aschehoug Univers». Innholdet i de fysiske og de digitale bøkene er det samme som i A-Univers, med henholdsvis kapitteloverskrifter som samsvarer med temaoverskriftene. Bøkene for hvert trinn er delt inn i tre deler: «Individ og samfunn», «Demokrati og deltakelse» og «En bærekraftig verden». Disse delene er lignende de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen. Dette er nok et grep forfatterne av *Arena* har gjort for å synliggjøre de tverrfaglige temaene for både elever og lærer. Denne inndelingen er synliggjort i bøkene ved hjelp av tre farger og «Del 1, 2, 3» i marginen. I A-Univers er denne inndelingen synliggjort ved tre ulike farger på bakgrunnen hvor man velger kapittel/tema, men det står ikke eksplisitt hvilken del man arbeider med. På nettsidene til Aschehoug står det at «Arena 8-10 bygger rammene for at elevene vil kunne forstå seg selv og faget bedre, som kunnskapsrike og reflekterende deltakere i et levende samfunn i en historieskapt verden» (Aschehoug, 2020).

4.2.3 Aktør

Aktør er i motsetning til *Relevans* og *Arena* et heldigitalt læreverv for ungdomsskolen. Fagbokforlaget har gjort et noe utradisjonelt valg når det kommer til læreverket i samfunnsfag. *Aktør* er et trinnløst læreverv hvor alle temaene ligger tilgjengelige uavhengig av hvilket trinn man arbeider i. De digitale temaene består av fagartikler, aktivitetskort og ulike oppgaver tilgjengelig både for lærer og elever. Jeg tenker det kan være interessant å se på et slikt heldigitalt læreverv. I tillegg var det også et sitat på Fagbokforlagets nettside som fanget blikket mitt: «Verket har et fokus på å løfte fram perspektiver og stemmer som tidligere ikke har fått sin rettmessige plass i faget» (Fagbokforlaget, u.å.). Fagbokforlaget

legger ved denne setningen opp til at verket har en mulighet til å trekke frem alternative perspektiver som vi kanskje ikke har hørt så ofte om i tidligere lærebøker.

4.3 Metode

Metoden jeg har valgt er som nevnt en kvalitativ innholdsanalyse. Jeg har da benyttet meg av meg av Grønmos (2016) bok i innføring til samfunnsfaglige metoder som et utgangspunkt for å bygge den metodiske tilnærmingen til problemstillingen. Siden Grønmo (2016) skriver generelt om metoden, har jeg også benyttet meg av metodiske strategier fra både Krippendorff (2013) og Tjora (2017). Krippendorff (2013) beskriver innholdsanalyse som «a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use» (Krippendorff, 2013, s. 24). Altså at man gjør meningsfulle tolkninger av tekst i konteksten de benyttes. For min oppgave vil det være naturlig å tolke i forhold til skolebruk. Alle læreverkene er skrevet for ungdomsskolen, og det vil i tolkningsdelen også være viktig å huske på dette.

4.4 Fremgangsmåte

4.4.1 Sampling

For å danne et datagrunnlag for videre analyse var jeg avhengig av å avgrense datamaterialet. Jeg benyttet meg av Krippendorffs (2013, s. 120-121) sampling-teknikk, *relevance sampling*. Relevance sampling går ut på å skille ut tekst som er relevant for analysen fra tekst som ikke er relevant for problemstillingen. «Relevance sampling ... aims at selecting all textual units that contribute to answering given research questions» (Krippendorff, 2013, s. 120). Dette er en utvelgingsteknikk som krever at forskeren leser seg gjennom innholdet i datautvalget for å finne ut hvilke deler av teksten som vil være relevant for videre analyse. Dette førte til at jeg leste gjennom de tre læreverkene jeg allerede hadde valgt ut som datamateriale for å videre avgrense utvalget. Siden problemstillingen min omhandler representasjonen av Afrika med fokus på kolonitid, tar også utvalget mitt utgangspunkt i de kapitlene som handler om kolonitiden. Etter å ha gått gjennom det tilgjengelige materialet fra læreverkene sitter jeg igjen med et kapittel i *Relevans* «Kamp om land og folk», et kapittel i *Arena* «Kampen om Afrika- Kappløp om kolonier og ressurser» og et tema i *Aktør* «Panafrikanisme og kolonialisme» som utgangspunkt. I både *Relevans* og *Arena* ligger kapitlene i boka for 9. trinn. I tillegg til disse kapitlene har jeg også inkludert tekst og illustrasjoner fra andre kapitler

som jeg så som relevante for problemstillingen. Dette inkluderer innhold fra kapitler som handler om den industrielle revolusjon, verdenskrigene og revolusjon.

Etter å ha avgrenset datamaterialet til et hovedtema i hvert av lærebøkene valgte jeg å skrive direkte av tekstene og kopiere eventuelle illustrasjoner inn i tre Word-dokument, et for *Relevans*, et for *Arena* og et for *Aktør*. Dette valget tok jeg da jeg så det som gunstig i forhold til det videre analyse arbeidet. Jeg så på det som mer nyttig å gjøre direkte avskrift av teksten da jeg kunne beholde hele sammenhengen til de tekstutdragene jeg så som relevante. Å dele tekstene inn i Word-dokument gjorde også at jeg alltid hadde oversikt over hvilket læreverk jeg arbeidet med. Denne inndelingen gjorde også at jeg enkelt kunne sammenligne de delene av tekst som omhandlet det samme. Etter å ha tatt for meg de tre hovedtemaene gikk jeg gjennom læreverkene på nytt og skrev av den teksten som jeg så som relevant fra andre aktuelle tema. Ved å ha all aktuell tekst samlet i et lokalt dokument på datamaskinen virket mer effektivt enn å benytte meg av de digitale løsningene til hvert læreverk i arbeidet med analyse. Dokumentene er organisert i samme rekkefølge som læreverkene slik at jeg fremdeles kan se i hvilken sammenheng tekstene tilhører. Dette var et valg jeg tok for å styrke analysens reliabilitet da tekstutdragene jeg jobber med i stor grad er knyttet til en kontekst. Da unngår jeg å gå glipp av en sammenheng eller forklaring som kan være knyttet til det aktuelle utdraget jeg jobber med. I tillegg valgte jeg å transkribere tilgjengelige ekstraressurser som video og hørespill, da dette kan være utfyllende i forhold til teksten som presenteres som ren tekst. Disse ekstra ressursene ble flettet inn i teksten der de kom frem i de digitale læreverkene. Det var kun Gyldendals *Relevans* som hadde ekstra ressurser knyttet direkte til temaet, mens Fagbokforlagets *Aktør* hadde lyddramaet «Et gryende opprør» knyttet til første verdenskrig. Jeg inkluderte deler av lyddramaet i datautvalget da det inneholder informasjon om blant annet kolonier, krig i Afrika og panafrikanisme. Både avskriften av lærebøkene og transkriberingen av lydinnholdet var særdeles tidkrevende, men forhåpentligvis fruktbart for arbeidet videre med analysen. Dette ser jeg på noe som kan bidra til å styrke datagrunnlaget, da disse ekstra ressursene gjerne blir brukt i undervisningssammenheng. Jeg har også inkludert ordforklaringer fra læreverkene i dette datagrunnlaget. Etter den tidkrevende prosessen med å skrive teksten og kopiere bilder over i Word-dokument satt jeg igjen med totalt 20 sider med 22 illustrasjoner og 4715 ord i kopien av *Relevans*, 23 sider med 28 illustrasjoner og 3195 ord i kopien av *Arena* og 36 sider med 18 illustrasjoner og 8977 ord i kopien av *Aktør*. Antallet sider kan være misvisende med tanke på bruk av bilder og hvordan læreverkene er bygd opp med overskrifter og avsnitt. Derfor har jeg også inkludert antall ord

slik at man får en forståelse for omfanget hvert læreverk har på temaet. Ut ifra disse tallene ser man at *Aktør* er det læreverket som har størst mengde innhold, samtidig er *Aktør* det læreverket som omtaler både afrikanere og kolonisering mest i forbindelse med andre temaer.

En av fordelene ved å skrive over teksten i Word var at jeg kunne benytte meg av søkefunksjonen for å lete etter bestemte ord eller begrep. På denne måten kunne jeg enkelt se om læreverkene benyttet seg av enkelte ord eller ikke og hyppigheten av disse. Å samle hele læreverket i et dokument gjorde det også lettere å navigere fra et kapittel/tema til et annet. De digitale læreverkene jeg har benyttet kunne til tider være vanskelige å navigere i dersom jeg skulle til et annet kapittel/tema.

4.4.2 Koding

En annen fordel ved å skrive over all aktuell tekst var at jeg kunne ta i bruk digitale verktøy for å gjennomføre kodingsarbeidet. Jeg valgte å benytte meg av Niveo da dette var et program som HVL hadde lisens til, i tillegg til at Krippendorf (2013) nevner en tidligere utgave som et godt alternativ i kodingsarbeidet. Siden datamaterialet mitt er skrevet på norsk, er det dessverre ikke alle verktøyene i Niveo som kan benyttes, men jeg kan likevel enkelt bruke programmet til å skape koder og organisere teksten enkelt fra forskjellige filer. Niveo tilbyr en søkefunksjon og et ordtellingsverktøy som kan brukes etter gitte kriterier. Etter å ha gjennomført et søk, kunne jeg enkelt se alle resultatene og like enkelt skape nye koder underveis. Jeg kunne også bestemme selv hvor mye av teksten som skulle høre til hver kode. Etter hvert kunne jeg gå inn på hver kode og se hvilke tekstutdrag jeg hadde plassert i der fra de forskjellige læreverkene. I kodingsarbeidet benyttet jeg meg av noen tips fra fremgangsmåten til Tjora (2017, s.198). I Tjoras fremgangsmåte er det lagt stor vekt på en induktiv tilnærming med fokus på empirinære koder, altså koder som oppstår i finlesningen av dokumentet. Dette gjøres for å hente ut det viktigste fra datamaterialet, slik at volumet kan reduseres. Den nye gjennomlesningen og arbeidet med datamaterialet på en slik måte gav også nye ideer og tanker.

Etter å ha skrevet av all aktuell tekst fra læreverkene opprettet jeg ett nytt dokument som skulle fungere som en felles samling av tekstutdrag som jeg så som aktuelle for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teksten i det nye dokumentet organiserte jeg i undertemaer for videre analyse og drøfting. Undertemaene jeg valgte å dele inn etter er: «Hva er bakgrunnen for koloniseringen av Afrika», «Hvordan ble Afrika kolonialisert», «Handel og ressurser», «Perspektiver», «Skildringer av Europeere» «Skildringer av Afrikanere», «Slaveri

og trekanthandel», «Kolonisering» «Imperialisme» og «Konsekvens». Disse kategoriene oppsto gjennom en kombinasjon av problemstillingen min og det faktiske innholdet i læreverkene. Dette bidro til at jeg fikk en større oversikt over hvor stor del av datamaterialet som hørte til de ulike kategoriene jeg dannet. Etter å ha organisert de ulike tekstutdragene inn i de nevnte kategoriene fant jeg ut at det fort ble for mange kategorier, og at noen av kategoriene enten ikke svarte på problemstillingen min, eller at de kunne slås sammen med andre kategorier. Jeg lagde derfor nye kategorier som reflekterte både innholdet i læreverkene og problemstillingen min bedre. De nye kategoriene som jeg arbeidet videre med i analysen ble da: «Afrika før kolonisering», «Koloniseringen», «Skildringer av europeere», «Skildringer av afrikanere», «Rasisme» «Slaveri» og «Etturvirkninger etter koloniseringen».

4.4.3 Gjennomføring av analyse

Aase og Fossåskaret (2014, s. 168) skriver at det er viktig at det ikke bare blir gjengivelse av det som står i teksten som analyseres. De fremhever spesielt to metodiske operasjoner som står sentralt i tekstanalyse. Den første er: «Identifisere negative og positive konnotasjoner knyttet til sentrale symboler (begreper) som er brukt i teksten.» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 168). Her kan det være aktuelt å se på hvilke ord som beskriver de involverte og handlingene som gjøres. I min oppgave er det spesielt aktuelt å se etter hvilke ord læreverkene benytter seg av når de skal beskrive de ulike aktørene i kolonihistorien. Det kan også inkludere å se etter hvordan begrepene de benytter seg av står skrevet. Skrives for eksempel ord i kursiv eller med hermetegn? Er det enkelte ord som læreverket ikke bruker, eller er det ord som burde vært unngått? Derfor vil også en del av analysen innebære å trekke frem alternative begreper som kunne vært brukt for å beskrive det samme fenomenet, subjektet eller objektet. Den andre metodiske operasjonen Aase og Fossåskaret drar frem som sentralt er: «Identifisere hvilke erfaringsfelt som blir knyttet sammen ved bruk av metaforer. Det er av særlig, metodisk interesse å se hvilke strukturerende metaforer som blir anvendt i teksten (eller i intervjuet)» (Aase & Fossåskaret, 2014, s.168). Strukturerende metaforer er når man tar egenskapene til noe ukjent og strukturerer den etter en kjent kategori. Det kan oppstå forvirring og mistolking ved bruk av metaforer i form av kulturelle forskjeller eller forskjeller i kunnskapsnivået om den kjente kategorien. Eksempelet Aase og Fossåskaret (2014, s.133) bruker, er visen om Karius og Baktus hvor det synges at moren til Jens er en ku. Her er den ukjente moren, mens den kjente er kua. Leseren vil da tolke moren til den beskrivelsen og de kjennetegnene de har til kua. Noen kan tenke seg at det betyr moren er lat, rautende eller tykk. Mens for eksempel en leser fra Nepal ville kanskje sett på mora som et: «høyverdig, ukrenkelig vesen med

guddommelige egenskaper» (Aase & Fossåskaret, 2014, s.133), da kua er hellig for hinduer i Nepal. Det vil derfor være viktig i selve analysen å også lete etter strukturerende metaforer som kan misforstås og ikke bare se på hvilke deler av historien som fortelles. Det kan være i sammenheng med hvordan både handlinger og personer beskrives. I forhold til forskningsspørsmålene mine, vil det være naturlig å lete etter skildringer som går direkte på de deltakerne som læreverkene presenterer. Presenteres det aktører med navn? Gjelder dette da både europeere og afrikanere? Hvilke ord og eventuelle metaforer benyttes i fortellingen av kolonihistorien, eller i forbindelse med beskrivelser av afrikansk historie og kultur. Jeg vil også se etter om det gjøres forenklinger eller generaliseringer i ulike deler av læreverkene.

4.5 Refleksjon rundt metodevalg

4.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er kriterier for å vurdere kvaliteten på den innsamlede dataen, hvor reliabiliteten handler om datamaterialets pålitelighet. Reliabilitet blir av Grønmo (2016) definert som «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2016, s. 242). En høy reliabilitet vil da oppnås dersom resultatene er like, uavhengig av hvem som utfører undersøkelsen. For å sikre dette har jeg beskrevet hvordan jeg har gjennomført opplegget. Jeg har også sett på tidligere gjennomførte undersøkelser og sett om de viser til lignende resultater. Et grep for å styrke analysens reliabilitet, gjorde jeg avskriften i kronologisk rekkefølge. Dette var for å beholde oversikten over konteksten som teksten var samlet ut ifra. Den teksten som jeg hentet ut fra læreverkene ble plassert under de originale overskriftene i den rekkefølgen læreverket presenterte teksten. Dette gjorde at jeg enkelt kunne se hva de ulike temaene utdragene hørte til, og hvilken sammenheng læreverket mente teksten hørte til. De tekstutdragene som var hentet fra andre tema var gjerne kortere. Disse ble markert med hvilken overskrift de hørte til, slik at det skulle være enkelt å gå tilbake om det skulle være relevant å se nærmere på sammenhengen teksten hørte til. For å styrke både kvaliteten og validiteten i undersøkelsen min har jeg gjort løpende vurderinger om det utvalgte datamaterialet er tilstrekkelig, eller av høy nok kvalitet til å svare på problemstillingen. Dette førte blant annet til utvidelsen av datagrunnlaget.

4.5.2 Styrker og svakheter ved metodevalg

En av fordelene ved å gjennomføre en innholdsanalyse, slik jeg har gjort, er at kildene jeg bygger datagrunnlaget mitt på, ikke forandrer seg over tid. Samtidig gjør innholdsanalyse det mulig å gå tilbake til kildene dersom undersøkelsen skifter retning, eller at jeg ønsker å se nærmere på noe som kan være utelatt. I tillegg påvirkes skriftlige kilder sjelden av forskeren, i motsetning til for eksempel intervju og observasjoner, hvor forskerens rolle og fremtoning kan påvirke objektene som undersøkes. Skriftlige kilder kan påvirkes av forskeren, men det vil i hovedsak oppstå i situasjoner hvor forfatterne er klar over at innholdet skal analyseres, eller at det er del av en bestilling fra forskeren (Grønmo, 2016). I mitt tilfelle er jo kildene lærebøker, og lærebøkene er skrevet med tanke på at de skal tas i bruk av lærere og elever for å formidle kunnskap. En av svakhetene gjennom mitt metodevalg er at jeg ikke vet hvordan lærebøkene blir tatt i bruk av lærerne og elevene i skolen. Det er rimelig å anta at lærebøkene blir brukt akkurat slik de står, men det er også rimelig å anta at det finnes lærere som benytter seg av flere eksterne ressurser som kan være utfyllende for læreboka. Dette er noe som jeg ikke vil få svar på gjennom denne metoden. En annen utfordring ved min metode er at datautvalget kan bli påvirket av mine perspektiver i form av utvelgelse og tolkning (Grønmo, 2016). For å motvirke denne utfordringen har jeg prøvd å være så åpen som mulig til det innholdet som er i lærebøkene. Det kan være vanskelig å holde seg objektiv i analysen og unngå å favorisere et av læreverkene over de andre. Ved å være bevisst på dette vil jeg tro at jeg har klart å unngå at analysen preges av dette. En fordel med mitt datagrunnlag er også at jeg ikke har benyttet noen av de aktuelle læreverkene i egen undervisning. Dette fører til at jeg ikke har en forhåndsdom av lærebøkene før jeg har gjennomført analysen.

5. Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere konkrete eksempler fra de ulike læreverkene. Først skal jeg fortelle litt om hvilke tema de ulike læreverkene har rettet fokuset mot før funnene fra hvert læreverk blir presentert i de ulike kategoriene jeg har delt inn i. Kategoriene funnene er delt inn i er som nevnt: «Afrika før kolonisering», «Koloniseringen», «Skildringer av europeere», «Skildringer av afrikanere», «Rasisme», «Slaveri» og «Ettervirkninger etter koloniseringen»

5.1 Innholdet i læreverkene

Først vil jeg presentere kort hvilke deler av innholdet i de ulike læreverkene jeg har benyttet meg av i analysearbeidet. Dette er for å få en større oversikt over hvor stort omfang de ulike læreverkene har. Som nevnt i metodedelene har jeg tatt utgangspunkt i et hovedtema i hvert læreverk, supplert med relevante tekster fra andre temaer. Analysen bygger i hovedsak på hovedtemaene, men der hvor det er relevant har jeg også benyttet meg av andre temaer som belyser det samme.

5.1.1 Relevans

Relevans er det læreverket, av de tre, som har det minste omfanget om både Afrika og kolonihistorie. Jeg har benyttet meg av temaet «Kamp om land og folk» som handler om europeisk ekspansjon under kolonitiden. Temaet tar for seg europeisk kolonisering i Afrika, Amerika og Asia. Dette temaet er innom handel, slaveri, utvinning av råvarer, og trekanthandelen. Utover dette temaet er det lite som skrives om hverken Afrika eller kolonialisme. Det nevnes med en setning i temaet om første verdenskrig at kampen om kolonier var en av bakgrunnene for krigen.

5.1.2 Arena

I *Arena* har jeg valgt ut hovedtemaet «Kampen om Afrika», som igjen er delt inn i ulike delkapitler som tar for seg forskjellige deler av kolonialisme. Det første delkapittelet er «Europeerne delte Afrika mellom seg» som tar for seg et Afrika før kolonisering, slavehandel og Suezkanalen. Det neste er «Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?» og tar for seg ulike grunner til at europeerne opprettet kolonier. Delkapittelet «Hvordan påvirket koloniseringen

landene i Afrika?» handler om verdenskrigene, selvstendighet og gjeld. Det siste «Kappløpet fortsetter» er det korteste og tar for seg hvordan det fremdeles er en kamp om ressurser i Afrika. Utover dette temaet har jeg også inkludert utdrag fra temaet om første verdenskrig.

5.1.3 Aktør

Fra *Aktør* er det temaet «Panafrikanisme og kolonialisme» som danner hovedgrunnlaget for analyse. Dette temaet er delt inn i fem artikler hvor innholdet gjenspeiles i overskriftene. Disse artiklene er: «Afrikanske handelsriker», «Europeisk jakt på land og råvarer», «Berlin-konferansen og panafrikansk konferanse», «Konsentrasjonsleirer og folkemord» og «Afrika blir trukket inn i verdenskrigen». I tillegg til har jeg benyttet meg av utdrag fra andre relevante temaer som: «Avkolonisering og postkolonialisme», «Kampen om historien», «Den industrielle revolusjonen» og «Revolusjoner i Frankrike og i Haiti». Sistnevnte er inkludert da folket som bodde i Haiti i stor grad enten var slavegjorte afrikanere, eller deres etterkommere. Derfor så jeg på dette temaet som relevant, til tross for at det var en koloni i Nord-Amerika.

5.2 Afrika før kolonisering

Tidligere i academia har deler av fagfeltet argumenter for at Afrika ikke har en egen historie før europeerne kom (Balsvik, 2004; Ogot, 1993). Dette kan være et resultat av det eurosentrisk synet som academia hadde under koloniseringen og årene etter. Til tross for store byggverk, tekster og handelssamfunn blant annet Egypt, Kongo og Etiopia, ble likevel Afrika beskrevet som historieløst før europeerne kom. I dag er afrikansk historie et stort fagfelt med egne avdelinger på store universitet som Harvard og Cambridge. I denne delen av analysen vil jeg trekke frem hva de ulike lærebøkene skriver om hva som fantes i Afrika før den europeisk kolonisering på slutten av 1800-tallet.

Relevans har en liten del av teksten som tar for seg kort om verdenen som europeerne kom til, både Asia, Afrika og Amerika. Avsnittet om Afrika er det korteste av de tre og forteller at europeerne i første omgang holdt seg ute ved kysten av Afrika hvor de etablerte små handelsstasjoner de kunne handle med arabiske og afrikanske handelsfolk. Boka forteller ikke eksplisitt at det afrikanske folket var historieløst, men skriver at vi vet lite om afrikanernes kultur og levemåte, da de ikke hadde skriftspråk.

«De ulike afrikanske folkegruppene hadde ikke skriftspråk. Derfor vet vi lite om kulturen deres og måten de levde på» (Relevans 9, Verdenen som europeerne kom til).

Ved at læreboka skriver denne setningen over kan det virke som at skriftlige kilder er det eneste kildegrunnlaget man kan ta i bruk for å finne ut noe om gamle kulturer. Likevel er det rart at forfatterne av en lærebok velger å komme med en slik påstand, til tross for at dette er motbevist flere ganger, både gjennom arkeologiske funn og historiske kilder (Balsvik, 2004, s. 66). I tillegg finnes det også egne avdelinger på universiteter, rundt om i verden, som har afrikansk historie og -kultur som forskningsfelt.

I *Aktør* heter den ene artikkelen som nevnt «Afrikanske handelsriker». Her forteller læreverket om Egypt som et maktpolitisk sentrum i Midtøsten helt siden oldtiden. Algerie nevnes også som en langvarig handelspartner med Europa før den franske koloniseringen. Artikkelen forteller at det gjennom arkeologiske funn bekreftes at det har vært handel mellom Sahara og Nildalen allerede for ti tusen år siden. Senere funn forteller også at disse områdene importerte husdyr fra Asia. Her synes jeg at læreverket gjør noe bra ved å vise at dagens kunnskap om gamle samfunn ikke bare kommer fra skriftlige kilder, men også andre, i motsetning til utdraget fra *Relevans* over. Dette er også noe et av kompetansemålene i samfunnsfag går ut på, at eleven skal kjenne til ulike typer kilder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). *Aktør* presenterer også et kart som viser frem flere forskjellige handelsruter mellom år 800 og 1600 innad Afrika, men også ut av kontinentet. Kartet inneholder ulike landområder med navn som Kongedømmet Kongo, Mali, Senegambia, Songhai, Marokko, Tunisia, Egypt, Nubia, Etiopia, Somalia, Kanembornu, Tanganyika, Katanga, Store Zimbabwe og Khoisan-folket. Kartet inneholder også over 50 handelsbyer med tilhørende handelsruter og antatte handelsruter. I tillegg til å nevne arkeologiske kilder, nevnes det også at framveksten av skriftlige kilder gjorde det mulig å se omfanget av den Afrikanske handelen.

«I dagens Etiopia finnes det for eksempel skrifter som bekrefter handel både innenfor kontinentet og med andre verdensdeler. Og etter hvert som Vest-Afrika ble islamisert, begynte de lærde her å skrive ned så vel hverdagslige aktiviteter om handel som religiøse aktiviteter». (Aktør, Afrikanske handelsriker)

Også i artikkelen «Europeisk jakt på land og råvarer» i *Aktør*, fortelles det litt om Afrika før den europeiske koloniseringen slo inn for fullt. Da europeerne var kommet til Afrika ble Afrikanerne sett ned på og plassert nederst på rangstigen basert på den europeiske raseteorien.

Læreverket peker her på det samme som Balsvik (2004) trekker frem at var et av perspektivene i academia: «En oppfattet også afrikanerne som «folk uten historie»» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer). *Aktør* motbeviser så denne europeiske tanken ved å referere til ulike handelsriker, jordbruk og redskaper av jern:

«Men dette var myter. For lenge før europeerne koloniserte Afrika, var det flere store handelsriker, som Store Zimbabwe, Nubia-riket og Kongo, der folk var bofaste, drev med jordbruk og hadde redskap av jern.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

Ved å slå fast at det europeiske synet på afrikanere uten historie som en myte, vil jeg påstå at *Aktør* implisitt drar frem at dette fremdeles kan være en forestilling som er i omløp. *Aktør* viser for meg et ønske om å endre denne forestillingen gjennom å gi konkrete eksempler som er med på å motbevise de gamle forestillingene.

I den samme artikkelen fortelles det at de kristne misjonærene innførte forbud mot homofili i koloniene, til tross for at det hadde vært sosialt akseptert med forhold mellom samme kjønn i flere afrikanske samfunn før europeerne kom. Dette forteller også noe om hvordan det var i noen afrikanske samfunn tidligere. Jeg mener at læreverket her kunne brukt et par linjer på å beskrive hvordan den afrikanske kulturen var før den europeiske påvirkningen. Slik at elevene kunne se hvilke forskjeller som kom gjennom koloniseringen.

Også *Arena* har et eget avsnitt som heter «Afrika før koloniseringen» som tar på sikte å skape et bilde av hvordan Afrika var på midten av 1800-tallet. På denne tiden hadde allerede europeerne slått seg ned på kontinentet, men Berlin-konferansen hadde ikke funnet sted (Eriksen, 2010). Det gav europeerne fritt spillerom. Ifølge læreverket hadde europeerne makt over noen små områder ved kysten i Afrika, mens det meste av Nord-Afrika tilhørte det osmanske riket som var et stort tyrkisk rike. Videre fortelles det om selvstendige riker som Etiopia, Fulaniriket og Matabeleland.

«Etiopia var et kristent keiserdømme i Øst-Afrika, mens Fulaniriket var et muslimsk rike lenger vest, i deler av dagens Nigeria, Niger og Kamerun. Matabeleland var et kongedømme sør i Afrika, i dagens Zimbabwe» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg).

Dette utdraget forteller implisitt at religion har klart å spre seg til ulike deler av det afrikanske kontinentet. Læreverket utdyper ikke noe mer om hvordan dette skjedde, eller hvilken påvirkning det var. Det nevnes senere i læreverket at kristne misjonærer reiste til Afrika for å

spre kristendommen. Læreverket har her valgt å ikke trekke inn at de afrikanske statene, i tillegg til sin egen kulturelle utvikling, også ble påvirket av blant annet arabiske handelsfolk og utsendinger fra Romerriket lenge før den europeiske koloniseringen, både i form av språk, teknologi og religion (Lawler, 2019). Dersom man leser bildeteksten til det ene bildet som hører til avsnittet finner man ut at Etiopia ble kristnet allerede på 300-tallet. Bildeteksten kommer på siden av hovedinnholdet i teksten, og kan derfor kanskje fremstå som mindre relevant for eleven. Dersom bildeteksten hadde vært brukt som ren teksts tidligere i avsnittet, kunne det ha bidratt til å forsterke et bilde av et strukturert og kulturelt Afrika før kolonisering.

«Etiopia har vært et selvstendig rike i ca. 2500 år. Landet ble kristnet allerede på 300-tallet. En kjent turistattraksjon i landet er Sankt Georg-kirken i Lalibela. Den er én av elleve kirker som ble hogd ut av fjellet på 1200-tallet» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg).

Avsnittet forteller også om at det fantes andre afrikanske stater, men at store deler av kontinentet ikke tilhørte noen stat på grunn av at det bodde lite folk i områdene. Dette skyldes ifølge læreverket utfordringer som at en tredjedel av kontinentet var dekket av Saharaørkenen, hvor det var for tørt til å dyrke jorda og at drift av jordbruk sør for Sahara var utfordrende. I tillegg var det vanskelig å holde husdyr på grunn av ulike sykdommer som rammet både mennesker og dyr.

5.3 Kolonisering

Siden koloniseringen ble gjennomført av ulike stormakter, i ulike deler av Afrika i ulike tidsperioder, vil det være vanskelig å kun fortelle en historie om hvordan koloniseringen foregikk. I tillegg er det begrenset hvor mye læreverkene skal sette fokus på de ulike delene av temaet. I denne delen av analysen tar jeg for meg bakgrunnen for, og eventuelle beskrivelser av koloniseringen slik som den er presentert i de ulike læreverkene. Siden kolonisering ikke er begrenset geografisk til Afrika, vil også lærebøkene kunne skrive om fenomenet i sammenheng i hele verden. Derfor vil jeg også kunne inkludere utdrag fra andre deler av teksten, selv om hovedfokuset ligger på beskrivelsen av kolonisering i og av Afrika.

Både *Relevans* og *Aktør* har som nevnt ordforklaringer som skal bidra til å støtte teksten, mens *Arena* ikke har dette. Første stopp i analysen falt da naturligvis på å se etter hva disse ordforklaringene eventuelt sier om kolonisering og imperialism. I *Relevans* er det

ordforklaring til både imperialismen og kolonisering. De er relativt korte og enkle i forklaringen. Likevel tenker jeg at de er beskrivende nok til at elevene skal kunne forstå bruken av ordene senere i teksten. Man kan også se at forskjellen på disse begrepene er lignende den Anghie (2007) formulerer, som politikk eller som handling.

«Imperialisme – politikk som går ut på å erobre og kontrollere andre samfunn»
(Relevans 9, Kamp om land og folk)

«Kolonisering – Det at et land erobrer, kontrollerer og utnytter et annet land»
(Relevans 9, Kamp om land og folk)

I tillegg til de to konkrete ordforklaringene finnes det også en forklaring av imperialismen i teksten. Denne forklaringen er noe annerledes enn den i ordforklaringen, men den gjenspeiler noe av det samme. Den kan enten være forvirrende for elevene, eller den kan bidra til å skape en bredere forståelse for begrepet. Uansett gjenspeiler dette at begrepene er omfattende og kan inneholde mange ulike eksempler.

«Når et land legger under seg nye områder for å øke sin makt og kontroll, kalles det imperialismen» (Relevans 9, Kamp om land og folk)

I *Aktør* finnes det ordforklaringer til begrepene «Kolonisere», «Koloni» og «Kolonialisme». Ordforklaringene til «kolonisere» og «koloni» hører til i temaet «Panafrikanisme og kolonialisme» mens ordforklaringen til «kolonialisme» finnes i temaet «Den industrielle revolusjonen». Disse forklaringene er lengre, men forklarer også litt om hva kolonisering innebar i tillegg til det å ta over et landområde. Både i form av utnyttelse og motivasjon for kolonisering. Forklaringen til «kolonialisme» kan også bidra til at elevene får en bredere forståelse av ideologien gjennom at det pekes på flere aspekter enn bare overtakelse av landområde, som kontroll eller utnyttelse. Det er verdt å legge merke til at ikke ordforklaringen til «kolonialisme» ikke er i temaet om «Panafrikanisme og kolonialisme» selv om ordet brukes i overskriften, men også da det er flere ordforklaringer som brukes på nytt igjen i andre temaer hvor det er aktuelt.

«Kolonisere – Å kolonisere et land betyr å erobre det. Gjennom koloniseringen ble koloniens ressurser og innbyggere maksimalt utnyttet. Motiver for å kolonisere et område var først og fremst økonomisk, men det kunne også være militærstrategisk.»
(Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme)

«Kolonialisme - Kolonialisme er når stater erobrer, kontrollerer eller utnytter landområder utenfor sitt eget territorium» (Aktør, Den industrielle revolusjonen)

«Koloni – En koloni er et landområde som ligger utenfor en stats grenser» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme)

Læreverket *Arena* benytter seg ikke av egne ordforklaringer slik som *Relevans* og *Aktør* gjør. Etter flere gjennomlesninger finner jeg ingen klare forklaringer på hva kolonisering eller kolonialisme er. Det nærmeste jeg kommer er en forklaring på hva imperialismen er. Denne forklaringen er lignende Loombas (2005) definisjon som et fenomen som leder an til dominans og kontroll. Ved å se på utdraget under kan man se at imperialismen er et ønske om å gjøre noe, for eksempel innføring av politikk eller andre tiltak før selve erobringen. Jeg mener det hadde vært en god mulighet for læreverket å sammenligne de to begrepene med dette utgangspunktet. Siden læreverket *Arena* ikke har noen forklaring på kolonialisme blir dette umulig.

«Vi kaller det imperialismen når en stat ønsker å ta kontroll over områder utenfor sine egne grenser.» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg).

Alle de tre læreverkene nevner flere grunner til kolonisering i andre deler av verden. I hovedsak er det tre gjengående grunner: europeerne ønsket seg mer makt, et økende behov for råvarer, ressurser og slaver, eller at de så på afrikanerne som underlegne og det var europeerne oppgave å redde dem.

«Årsaken finner vi langt tilbake i tid. Helt fra 1500-tallet konkurrerte de mektigste europeiske landene som å ta kontroll over rikdommer og handel i resten av verden [...] De erobret områder langt borte fra Europa med makt.» (Relevans 9, kamp om land og folk)

«Selv om europeerne hadde underlagt seg folk, naturressurser og landområder siden tidlig på 1500-tallet, var det først etter den industrielle revolusjonen at det europeiske kappløpet om å skaffe seg kolonier i alle verdensdeler begynte. For de europeiske fabrikkene trengte nå råvarer, og den som hadde kolonier, hadde stabil og billig tilgang på disse.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

«Europeerne hadde også nasjonalistiske motiver for koloniseringen. Folk så på det som ærefullt for og nasjonen å ha mange kolonier. Frankrike og Storbritannia konkurrerte om å være den mektigste kolonimakten i Afrika. Når Tyskland også vil ha

kolonier der, ble både franskmenn og briter stresset.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?).

Den industrielle revolusjon og behovet for større mengder råvarer i tillegg til bruken av eksotiske råvarer i produksjon, nevnes som en av årsakene til at koloniseringen ble intensivert i alle læreverkene. *Relevans* forteller om et råvarebehov som ikke kunne dekkes i Europa, dermed var europeerne nødt til å skaffe varen fra andre land. Ifølge *Relevans* oppstår et samarbeid bygget på tvang mellom Europa og Afrika. Det legges ingen forklaringer eller beskrivelser av hva læreverket mener med tvang, annet enn at det er et alternativ til frivillighet.

«Etter hvert som industrialiseringen tok til, økte behovet for ulike typer metaller, bomull, silke, gummi og andre råvarer. For industrilandene ble det viktig å skaffe seg råvarene billigst mulig og i så store mengder som mulig. Siden disse varene ikke fantes i Europa, måtte de skaffe dem fra andre land. I stedet for frivillig samarbeid satset europeerne på tvang.» (Relevans 9, Kolonimaktene blir sterkere).

Dette tekstutdraget får meg til å stille spørsmål til både fremstillingen og ordbruken som *Relevans* benytter når de beskriver forholdet mellom Europa og Afrika. Det at europeerne ble nødt til å «skaffe» varer fra andre land kan bety mye forskjellig avhengig av hvordan leseren tolker det. En vanlig elev på ungdomsskolen ser kanskje på det som at europeerne trengte å få tak i råvarer, uten at det er noe negativt knyttet til hvordan dette foregikk. Det er spesielt at læreverket velger å ikke inkludere noe beskrivelse, eller benytte seg av andre ord for å fortelle hvordan anskaffelsen av råvarer foregikk.

Arena nevner også det økte behovet for råvarer etter industrialiseringen av, og en befolkningsvekst i Europa. Samtidig var økonomien voksende, som gjorde det mulig for flere å kjøpe varer som kaffe og kakao. Læreverket forteller ingenting om hvordan kolonimaktene gikk frem for å skaffe råvarene, bare at det kunne være en stor økonomisk gevinst for den som fikk kontroll over et område med mye råvareproduksjon. Her også synes jeg det er rart at læreverket ikke nevner noe om hvordan kolonimaktene handlet for å skaffe seg denne kontrollen.

«Den som fikk kontroll over et område der slike varer ble produsert, kunne tjene mye penger» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

Videre forteller læreverket helt enkelt hvordan land som skaffet kolonier også kunne styre import markedet i den aktuelle kolonien. Også i det neste tekstutdraget har bare Frankrike «skaffet» seg en koloni. Det å skaffe seg en koloni kan bli vanskelig for leseren å forstå når læreverket ikke forteller noe om hva det innebærer å «skaffe» en koloni. Slik det står i denne sammenhengen er det helt opp til leseren og tolke hva å «skaffe» betyr. Implisitt forteller teksten også noe om hva et slikt marked innebar for befolkningen i kolonien, ved at andre produktprodusenter ble utestengt fra markedet i den aktuelle kolonien.

«Når for eksempel Frankrike skaffet seg en koloni, åpnet det samtidig et marked for franske varer. Innbyggerne i kolonien fikk da bare lov til å kjøpe franske industrivarer, ikke engelske eller tyske» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

Aktør påpeker at selv om europeerne hadde underlagt seg områder, ressurser og folk helt siden tidlig på 1500-tallet, var det ikke før etter den industrielle revolusjonen at det startet et europeisk kappløp for å skaffe seg kolonier i alle verdensdeler. Det var flere faktorer som drev dette kappløpet, men billig tilgang på råvarer er den første som presenteres.

«For de europeiske fabrikkene trengte råvarer, og den som hadde kolonier, hadde stabil og billig tilgang på disse» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

Læreverket forteller at det ble etablert europeiske kolonier i alle verdensdeler, men at etter 1870 så økte antallet kolonier i Afrika betraktelig. *Aktør* belyser at europeerne trodde at Afrika besto av ukjente landområder med råvarer som fremdeles kunne oppdages. Slik som læreverket velger å ordlegge seg i utdragene under, er det mye som tyder på at forfatteren har tatt et bevisst valg om å påpeke at dette var noe europeerne trodde og opplevde. Dette mener jeg illustrerer at europeerne, som hadde vært i Afrika i over 300 år, fremdeles så på kontinentet som uoppdaget land. Læreverket formidler da også at folket som allerede bodde i disse landområdene ikke var av betydning for europeeren.

«(...). Og mange kastet blikket mot Afrika, som fremdeles besto av, for europeerne, store ukjente landområder.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

«Enda var store deler av kontinentet ukjent for europeerne, men de ante at det var store rikdommer å finne.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

Videre forteller *Aktør* kort om hvordan hele Afrika, med unntak av Liberia og Etiopia ble underlagt europeisk styre. I motsetning til de andre læreverkene skriver *Aktør* at alle europeiske land var med i jakten på kolonier. Ofte i lærebøker nevnes bare de store

kolonimaktene, men at *Aktør* påpeker at hele Europa deltok tror jeg er et steg i riktig retning mot å belyse den koloniale arven europeiske land har. At europeiske lærebøker ønsker å ta avstand fra deltakelsen i jakten på kolonier er noe som også kommer frem i andre undersøkelser (Weiner, 2014; Lien, 2019; Eilertsen, 2017).

Det er varierende hvor utfyllende og hvilke detaljer som legges ved når læreverkene forteller om selve koloniseringsprosessen og hvordan de europeiske stormaktene handlet for å skaffe seg kolonier. Det er ingen av de tre læreverkene som går direkte inn på hvordan europeerne gjennomførte koloniseringen, alle nevner som sakt ulike motiver. Læreverkene skriver i stor grad på en slik måte at man som leser blir nødt til å tenke seg til hvordan ting skjedde. Det nevnes i alle tre læreverkene at en kombinasjon av overlegen militær kraft og avtaler med lokale ledere var det som gjorde erobringen over så kort tid enkel.

Aktør forteller at koloniseringen ble lettere etter starten på den industrielle revolusjonen. Mye på grunn av ny teknologi som dampskip som gjorde det lettere å forflytte seg, samt at nye og mer avanserte våpen gjorde det enklere å føre kriger for å underlegge seg nye områder. *Aktørs* fremstilling av koloniseringen viser en stor avhengighet av de teknologiske nyvinningene for at de skulle kunne erobre nesten hele Afrika på så kort tid. Også i *Arena* skrives det at den industrielle revolusjonen av europeerne et teknologisk forsprang, og at moderne våpen gjorde dem militært overlegne. Det er kun *Arena* som har bilder av en kanon og soldater i tilknytning til denne delen av teksten.

«Den europeiske kampen om kontroll over hele verden endret form etter den industrielle revolusjonen. (...) I tillegg produserte fabrikkene mange flere, farligere og mer effektive våpen, noe som gjorde det enklere å føre kriger og underlegge seg nye områder.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer).

«Moderne kanonbåter og maskingeværer gjorde dem militært overlegne» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

I *Relevans* er det lite som sier noe om hvordan kolonimaktene oppnådde makt i de ulike koloniene. Det skrives at europeerne erobret og tok kontroll over landområder hvor det allerede bodde folk, og at europeerne var vant til å få det som de ville, derfor kunne de også erobre andre land. En del senere i kapitelet kommer det implisitt frem at europeerne var overlegne, og afrikanerne var sjanseløse mot europeerne. Det skrives ikke hvorfor europeerne noen steder valgte å samarbeide med lokale herskere, men det kan tolkes til at det var i områder hvor befolkningen bodde tettere, eller var del av et større samfunn. I dette avsnittet

kunne læreverket ha inkludert et eksempel på hvordan europeerne samarbeidet med de lokale herskerne, men har valgt å utelate dette. Det kunne bidratt til at kolonifortellingen i *Relevans* hadde fått flere vinklinger til hvordan koloniseringen foregikk.

«[Urfolkene] bodde spredt i store områder og var ikke nødvendigvis vant til å samarbeide med hverandre. Derfor var de heller ikke forberedt på å forsvare seg mot folk som kom utenfra. [...] Andre steder samarbeidet europeerne med lokale herskere. [...] [Europeerne] hadde flere og mer dødelige våpen og var for mektige.» (Relevans 9, møtte europeerne motstand?)

Denne typen samarbeid mellom kolonimaktene og lokale herskere nevnes ikke i det hele tatt i de to andre læreverkene. Læreverkene har her gått glipp av en vesentlig faktor som gjorde koloniseringen gjennomførbar. Inkluderingen av et slikt avsnitt kunne nok ha bidratt til at læreverkene kunne fortalt en bredere kolonihistorie enn den som fortelles. Da gjennom hvordan koloniseringen fant sted også uten store voldelige hendelser, men gjennom blant annet korrupsjon og annen innflytelse for å oppnå kontroll (Eriksen, 2010).

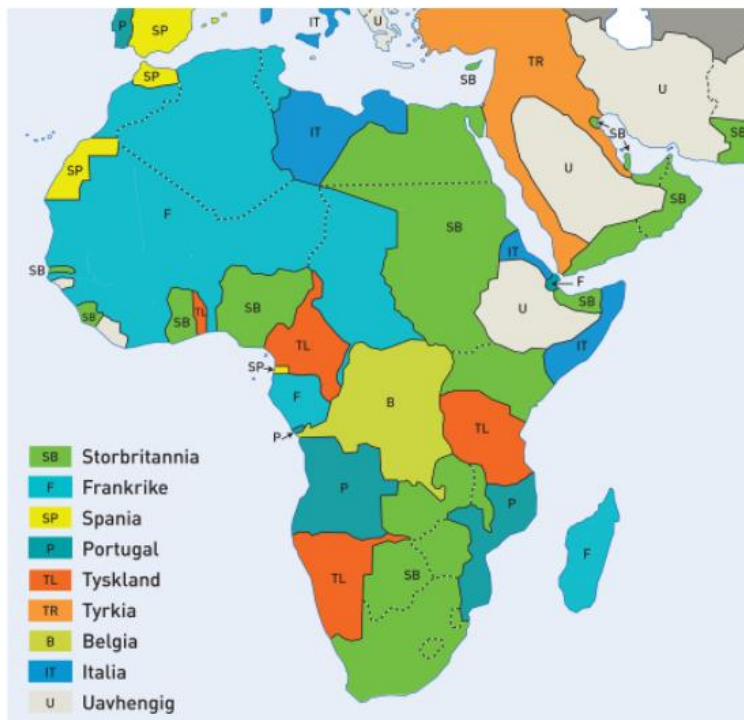
Det er viktig å nevne at *Arena* skriver at mange afrikanere valgte å alliere seg med europeerne mot sine gamle fiender. Læreverket forteller ingenting mer om hva som skjedde videre eller hva afrikanerne eventuelt fikk igjen for dette samarbeidet. Dette maler et bilde av at Afrika allerede var preget av krig og indre konflikter før europeerne kom til kontinentet, da det ikke forklares noe ytterligere hva, eller hvorfor denne alliansen vokste frem.

5.3.1 Berlin-konferansen og delingen av Afrika

En av de historiske begivenhetene som ofte er inkludert i undervisning om kolonialisme i Afrika er Berlin-konferansen, hvor store deler av dagens landegrenser i Afrika ble tegnet opp av europeere. Også i tilknytning til denne hendelsen er det veldig variert hvor mye tekst som er tilegnet i de ulike læreverkene. I *Relevans* nevnes ikke konferansen med navn, men det står så vidt nevnt i bildeteksten til et bilde (Figur 1) av de nye landegrensene. Slik som teksten er formulert, kan det virke som at europeerne bare delte opp kontinentet og fordelte det mellom seg.

«Europeerne trakk opp grenser i Afrika der de syntes det passert. Innen 1914 hadde de delt opp nesten hele Afrika mellom seg» (Relevans 9, Kolonimaktene blir sterkere)

Som man kan se av utdraget over forteller det ingenting om hvordan denne prosessen var, hvem som deltok eller konsekvensene av dette. Det kan virke som at denne informasjonen er tatt med kun fordi forfatterne har valgt å inkludere et kart (Figur 1) av hvordan inndelingen i Afrika så ut i 1914.



Europeerne trakk opp grenser i Afrika der de syntes det passet. Innen 1914 hadde de delt opp nesten hele Afrika mellom seg.

Figur 1: Kart over koloniene i Relevans 9

Forfatteren har derimot inkludert litt informasjon rundt grensesetting helt i slutten av kapitlet, i en tabell som viser eksempler på endringer som kolonimaktene gjorde, og hvilke konsekvenser dette fikk for koloniene. Her blir det skrevet at «grensene ble bestemt uten at de som bodde i landene fikk sagt noe om hvem de hørte sammen med» (Relevans 9, Kolonimaktene gjorde endringer). Det er en viktig del av historien å få frem at det ikke var noen representanter fra Afrika som fikk delta, eller sagt sin mening under konferansen. Dette gjenspeiler jo også noe om hva europeerne faktisk tenkte om seg selv i forhold til lokalbefolkningen i Afrika. *Relevans* lister opp noen konsekvenser denne grensesettingen hadde for beboerne i koloniene. Det står blant annet at folkegrupper uten fellesskap og iblant fiender, ble plassert i samme land. «Resultatet ble manglende nasjonalfølelse, språkproblemer, kulturkollisjoner, borgerkriger og krig mellom land om grenser» (Relevans 9, Kolonimaktene gjorde endringer). *Relevans* oppsummerer noen av de største endringene kolonimaktene gjorde i koloniene og konsekvensene av disse på en oversiktlig måte i denne

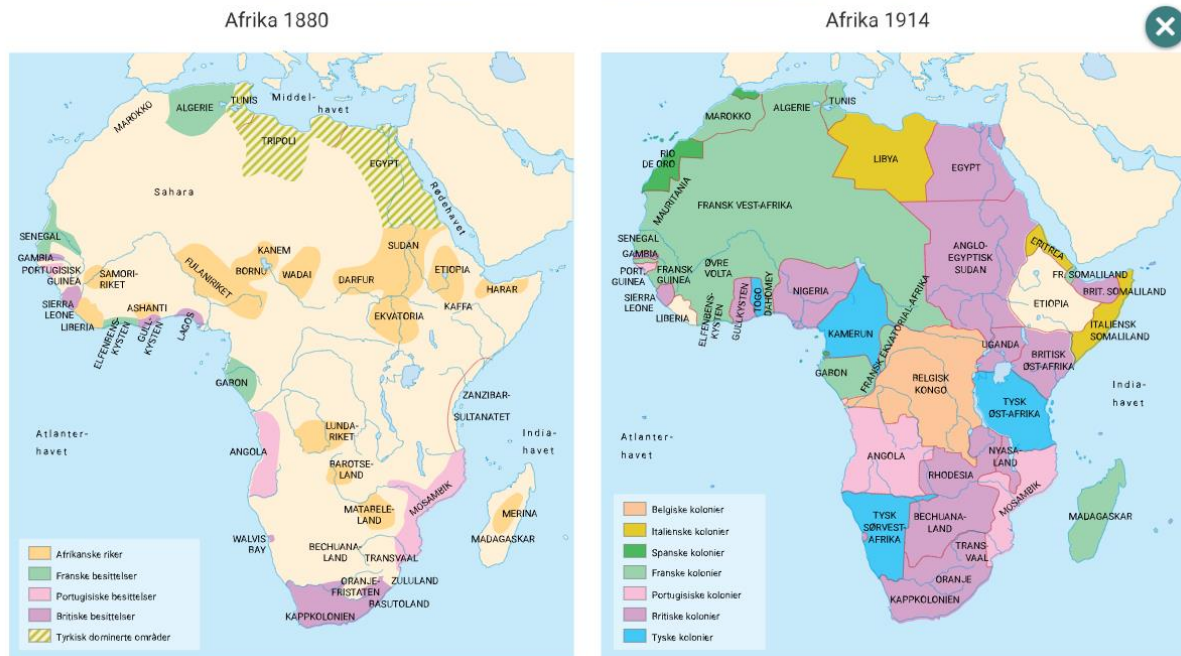
tabellen. Det er gjort på en ryddig og oversiktlig måte, slik at det er enkelt for leseren å hente ut informasjonen. Det som er verdt å bemerke seg er at dette er første gang i hele kapittelet hvor det formidles hvordan lokalbefolkningen reagerte og hvordan de ble påvirket av koloniseringen. Dette er noe læreverket har hatt gjennomgående lite fokus på gjennom hele kapittelet.

I *Arena* starter temaet med overskriften «Europeerne delte Afrika mellom seg» med følgende innledning:

«I 1884 samlet Europas mektigste menn seg på et møte i Berlin. Der ble de enige om hvilke spilleregler som skulle gjelde når et land ville ta ett område i Afrika som koloni. Afrikas skjebne ble bestemt uten at en eneste afrikaner var til stede. Hvordan kunne dette skje?» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg)

Jeg vil argumentere for at dette utdraget presenterer historien på en kort og enkel, men presis måte. Det får frem at det var kun europeiske menn som deltok på møtet. Forfatterne har også valgt å bruke ordet «spilleregler» som indikerer at det er snakk om et spill eller en konkurranse, noe som ses igjen senere hvor koloniseringen blir presentert som et kappløp. Forfatterne bruker kappløp som metafor for koloniseringen totalt åtte ganger i løpet av hele emnet. Samtidig skaper utdraget en forventning hos leseren om å få en forklaring på hvordan dette faktisk kunne skje. Det er da verdt å merke seg at læreverket ikke bruker noe mer tekst på å forklare hverken hvordan eller hvorfor dette skjedde. Det er bemerkelsesverdig at forfatterne legger opp til utforskning av en historisk hendelse, men velger å ikke gå nærmere inn på det. *Arena* går ikke nærmere inn på detaljer knyttet til hvordan inndelingen av Afrika fant sted eller hvordan det påvirket den afrikanske lokalbefolkningen. Temaet avsluttes med et kart (Figur 2) som viser Afrika i 1880 og i 1914 med bildeteksten: «Kappløpet om å ta kolonier i Afrika tok av etter åpningen av Suezkanalen. Innen 1914 hadde europeerne kolonisert nesten hele kontinentet» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg). I resten av teksten nevnes det ikke hva som menes med «kolonisert nesten hele kontinentet», men ut fra kartet kan man se at det kun er Etiopia og Liberia som ikke ble gjort til europeiske kolonier. Forfatterne har valgt å føre på ulike afrikanske riker sammen med en oversikt over hva som var tyrkisk dominerte områder eller franske-, portugisiske-, eller britiske besittelser i Afrika i 1880. Dette bidrar til å styrke bildet om at Afrika hadde en historie og var siviliserte før koloniseringen slo inn for fullt. Samtidig forteller dette kartet at det var store samfunn som ble ødelagt av europeernes jakt på kolonier. Forfatterne har også valgt å benytte ordet «besittelser» om områdene som europeerne har makt i, uten at det kommer klart frem av

teksten hva disse besittelsene innebar. I kartet over Afrika i 1914 er kartet delt inn i fargekoder etter hvilken kolonimakt som eide koloniene. Koloniene har også koloninavnene som hørte til de ulike koloniene som for eksempel: «Anglo-egyptisk Sudan», «Tysk Øst-Afrika» og «Belgisk Kongo».



Figur 2: Kart over koloniene i Arena

I *Aktør* heter den ene artikkelen «Berlin-konferansen og panafrikansk kamp» og inneholder også en del mer om Berlin-konferansen enn de to andre læreverkene. Det nevnes ikke hvem som deltok på konferansen annet enn at det var fjorten europeiske stater, hvorav Sverige-Norge var en av dem. Det påpekes også at det ikke ble stilt spørsmål ved hvorfor det ikke var afrikanske representanter til stede. Forfatteren skriver det muligens på denne måten for å synliggjøre at utestengelsen av Afrika var et valg som de europeiske statene hadde tatt.

«Også Sverige-Norge var blant deltakerne. Selv om unionen ikke var interessert i egne kolonier i Afrika, ville den være med på å utforme kolonipolitikken. Men verken Sverige-Norge eller noen av de andre deltakerne stilte spørsmål ved at ingen afrikanske representanter var invitert» (Aktør, Berlin-konferansen og panafrikansk kamp)

Også her påpeker læverket at noe er en myte, her for å bryte med forestillingen om at det afrikanske kontinentet ble delt tilfeldig mellom de ulike kolonimaktene. I likhet med *Arena* benytter *Aktør* seg av metaforene «spilleregler» og «kappløp» når det fortelles om den

pågående erobringen i Afrika. Forfatterne av *Aktør* benytter også muligheten til å gå litt mer i dybden på hva som ble avtalt under konferansen foruten om inndelingen av landområder. I utdraget under kan man se disse kriteriene og avtalene som læreverket presenterer. Læreverket påpeker også at dette fikk fryktelige konsekvenser for den afrikanske sivilbefolkningen. Forfatterne har valgt å bruke ordet «sivilbefolkning» når de nevner den afrikanske rollen i etterkant av konferansen. Gjennom å benytte seg av dette kan forfatterne få elevene til å trekke slutningen om at det var uskyldige og ikke-krigende afrikanere som måtte lide av konsekvensene.

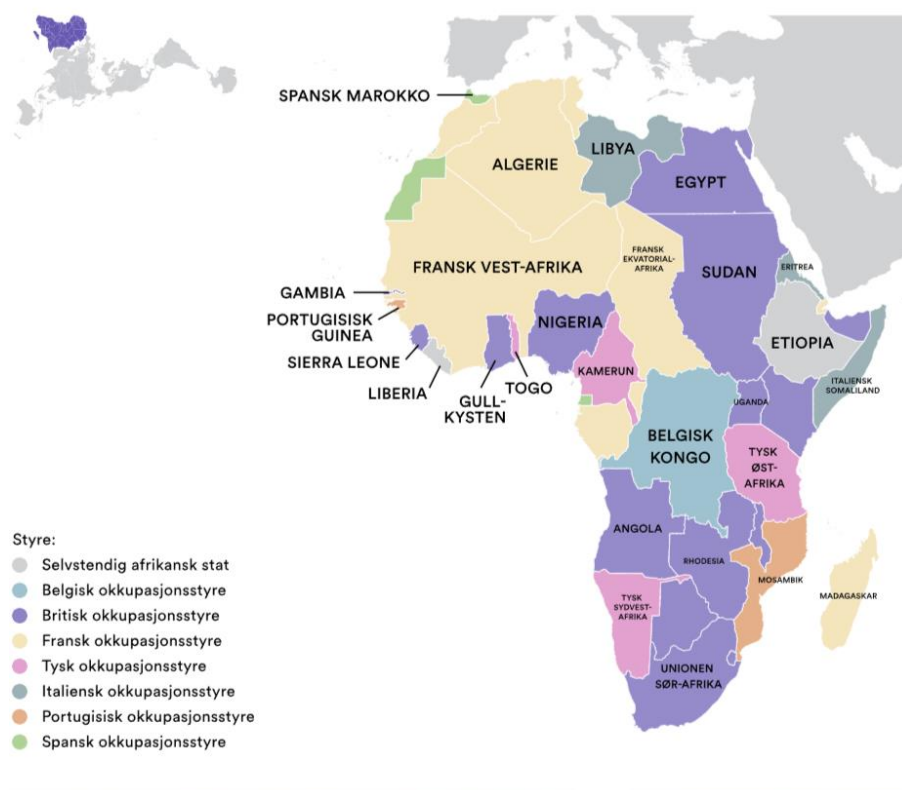
«Det er en myte at deltakerne stilte på Berlin-konferansen med blanke ark og delte verdensdelen tilfeldig mellom seg. De tok utgangspunkt i det kappløpet som allerede var i gang, og startet derfor med kystområdene, som allerede var kolonisert. De ble deretter enige om at direkte okkupasjon av nye områder i innlandet var en betingelse for å få koloniseringen godkjent av de andre. Samtidig ga de hverandre en gjensidig fullmakt til å gjennomføre erobringene akkurat som det passet dem. I praksis betydde dette at vanlige internasjonale regler for krigføring ikke skulle gjelde i Afrika. For den afrikanske sivilbefolkningen fikk dette fryktelige konsekvenser.» (Aktør, Berlin-konferansen og panafrikansk kamp)

Slik som *Relevans*, lister også *Aktør* opp konsekvenser som følge av de nye grensene. At de nye grensene påvirket matproduksjonen er en konsekvens som jeg ikke kan huske å ha sett i andre lærebøker tidligere. Dette kan være enda et eksempel på at læreverket ønsker å utvide og endre de forestillingene som har vært tidligere om emnet. *Aktør* påpeker også at de lokale konfliktene som oppsto i kjølvannet av grensesettingen kom i tillegg til den allerede pågående utnyttelsen av naturressurser og maktmisbruk.

«Etter lange forhandlinger, der de fleste store kolonimaktene beholdt land de allerede hadde okkupert, ble nye grenser i Afrika trukket opp. Her tok en ikke hensyn til språk, religion, historisk fellesskap eller muligheter for matproduksjon. Og det oppsto derfor mange lokale konflikter i tillegg til kolonimaktens rå utnyttelse av naturressurser og maktmisbruk mot lokalbefolkningen.» (Aktør, Berlin-konferansen og panafrikansk kamp)

Også *Aktør* avslutter avsnittet om Berlin-konferansen med et kart (Figur 3). Kartet i *Aktør* skiller seg fra kartene i de to andre læreverkene ved at det ikke er fokus på hvilke kolonimakter som fikk kontroll over de ulike koloniene, men heller en synliggjøring av hvor

afrikanske samfunn ble splittet av den europeiske grensesettingen. *Aktør* har også benyttet seg av et kart som illustrerer de selvstendige statene Liberia og Etiopia, og hvilke kolonimakter som styrte de nye statene. Dette kartet finnes i den forrige artikkelen «Europeisk jakt på land og råvarer». Det som er verd å legge merke til med *Aktørs* kart er at de i likhet med *Arena* har valgt å benytte seg av koloninavn på statene. Det som skiller *Aktør* fra *Arena* med dette kartet er at i stedet for å skrive «Belgisk koloni» på fargekodene, slik som *Arena* har gjort, har *Aktør* valgt å benytte seg av «Belgisk okkupasjonsstyre». Dette ordvalget forteller at det var okkuperte stater som ble styrt fra andre land. Dette gir også en vinkling som fremmer et kritisk blikk på de handlingene som europeerne gjennomførte mot afrikanerne.



Figur 3: Kart over koloniene i *Aktør*

5.3.2 Motstand

Kolonihistorien i Afrika har i utgangspunktet to parter, europeerne og afrikanerne. Utdragene som jeg har presentert tidligere i kapittelet viser en europeisk fremstilling av hva som var motivasjonen for, og hva som gjorde koloniseringen i Afrika mulig. De utdragene jeg har presentert nevner i liten grad hvordan afrikanere reagerte eller om de gjorde motstand mot erobringen eller etter koloniseringen. Jeg vil i dette underkapittelet sette lys på deler av tekstene som forteller om situasjoner hvor afrikanere har gjort motstand eller opprør.

Relevans har ingen konkrete eksempler, men skriver at motstand fra lokalbefolkningen ikke var nok til å stoppe europeerne som både var vant til å gjøre som de ville, og hadde dødeligere våpen. Denne manglende formidlingen av motstandskamp bidrar til å skape en ubalansert fremstilling av kolonihistorien. Dette styrker også inntrykket om at formidlingen av kolonihistorien i *Relevans* er en europeisk historie. Forfatterne har valgt å bruke mellomoverskriften «Møtte europeerne motstand?» over en kort del av teksten. Forfatterne svarer ikke direkte på dette spørsmålet, men ut fra teksten som står skrevet sitter man igjen med et inntrykk av at det afrikanske folket var for splittet til å kunne gjøre motstand, og at europeerne var for mektige.

«Dette skjedde selv om lokalbefolkningen ikke ønsket det og gjorde motstand.»
(*Relevans* 9, kolonisering)

«Motstand fra lokalbefolkningen var uansett ikke nok til å holde europeerne borte. De hadde flere og mer dødelige våpen og var for mektige» (*Relevans* 9, Møtte europeerne motstand?)

Arena bruker heller ikke mye av teksten sin på å presentere eksempler på motstand eller opprør. Et av eksemplene som de nevner er et av utdragene jeg har presentert tidligere, motstanden de italienske styrkene møtte når de prøvde å kolonisere Etiopia. Likt som i *Relevans* finnes det ikke andre konkrete eksempler som forteller noe om hvordan eller hvorfor afrikanerne gjorde opprør. Der hvor det står er det som en respons på behandlingen afrikanerne ble utsatt for: «I noen kolonier ble befolkningen grovt utnyttet og utsatt for vold. Dersom afrikanerne gjorde opprør, ble det slått hard ned på» (*Arena* 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?) I sammenheng med sitatet her, skrives det at dette var noe som blant annet skjedde i Tysk-Øst-Afrika. Utdraget under hører til samme sammenheng, her nevnes det så vidt at folk gjorde opprør, men her legges fokuset på motreaksjonen som tyskerne hadde. Samtidig ønsker jeg å bemerke at læreverket deretter skriver at kolonistyret var mindre brutalt de aller fleste steder. Dette bidrar til at fremstillingen av kolonimaktens brutalitet reduseres.

«Tyskerne ville tvinge lokalbefolkningen til å dyrke bomull. Da folk gjorde opprør, brente tyskerne ned landsbyer og konfiskerte mat slik at mange tusen mennesker sultet i hjel. Riktignok var kolonistyret langt mindre brutalt de fleste steder, og graden av undertrykkelse varierte, men det var ingen tvil om at europeerne hadde makten» (*Arena* 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

I *Arena* skrives det at afrikanere kjempet i første verdenskrig, både i Afrika, men også i Europa. Det skrives ingenting om hvordan de ble rekruttert, bare at det ble hentet soldater fra koloniene. Læreverket unnlater å skrive om det fantes en ytre motivasjon for at afrikanere ville delta i krigen. Videre skrives det at Afrika også ble dratt inn i andre verdenskrig, og at reaksjonene om et urettferdig kolonistyre kom etter dette. Det skrives i utdraget under at det ble kjempet for frigjøring og selvstyre, men det nevnes ingen eksempler på hvordan dette foregikk.

«Etter annen verdenskrig begynte flere afrikaner å reagere på at kolonistyret var urettferdig. De som hadde kjempet side om side med franske eller britiske soldater i krigen, fant seg ikke lenger i å bli behandlet som mindreverdige i sine egne land. Stadig flere afrikanere ble påvirket av ideer om nasjonalisme og demokrati. De begynte å kjempe for frigjøring og selvstyre.» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

Aktør skriver, i motsetning til de to andre læreverkene, om flere episoder hvor afrikanerne har gjort motstand mot okkupasjon eller opprør mot de ulike kolonimaktene. Disse episodene finnes i artikkelen «Konsentrasjonsleir og folkemord». Denne artikkelen tar for seg noen eksempler på opprør og motstand mot kolonimaktene, men også hvor brutalt kolonimaktene reagerte for å slå ned på opprørene. Jeg begrenser meg til å kun inkludere noen av disse. Læreverket skriver tidlig at lokalbefolkningen i de ulike koloniene fort oppdaget hvilke lidelser kolonistyret innebar. Ulike konflikter og press påført av kolonimaktene førte til en rekke opprør i forskjellig størrelse. Utdraget under er kort, men det belyser at det fantes opprør i alle koloniene, i tillegg til at det kommer med et eksempel på både passiv og aktiv motstand.

«Dette førte til motstandskamp og en rekke større og mindre opprør i alle koloniene. Motstanden kunne være både passiv og aktiv, alt fra å nekte å samarbeide til å gå til angrep med våpen i hånd.» (Aktør, Konsentrasjonsleirer og folkemord).

I tysk Sørvest-Afrika startet et opprør etter at lokalbefolkningen var fortrent fra beitemarkene og brønnene sine. I etterkant kom det en kvegpest og tørke som førte til en desperat krise. I utdraget under kan man lese hva resultatet av dette væpnede opprøre som afrikanerne gjennomførte.

«Folk gikk til væpnet motstand mot kolonimakten, som ikke gjorde noe for å hjelpe dem. I stedet gjennomførte Tyskland et brutalt folkemord. Gjennom krig, utsulting og

internering i konsentrasjonsleirer ble rundt 80 % av befolkningen utryddet.» (Aktør, Konsentrasjonsleirer og folkemord)

I likhet med *Arena* skriver også *Aktør* om tysk Øst-Afrika hvor det ble innført tvangsdyrking av bomull. I *Arena* ble det skrevet at da folk gjorde opprør svarte tyskerne med å brenne ned landsbyer og konfiskere mat. Fremstillingen i *Aktør* er noe mer utfyllende enn den i *Arena* og inkluderer at tyske produksjonskvoter gjorde at folk ikke klarte å produsere nok mat til seg selv, og dette ses på som en faktor for oppstandelsen av opprøret. Læreverket har inkludert både lengden på opprøret og reaksjonen til de tyske troppene. *Aktør* har valgt å bruke «tyske tropper» om de som utførte konfiskeringen og nedbrenningen, mens *Arena* benyttet seg av «tyskerne». For den vanlige elev er det ikke sikkert at dette betyr noe, men «tyskerne» kan tolkes som alle mennesker fra Tyskland, mens «tyske tropper» kan forbindes med tyske militære styrker i kolonien.

«I to år klarte lokalbefolkningen å stå mot kolonimakten før opprøret var slått helt ned. De tyske troppene konfiskerte jord, kveg og matlagre, samtidig som de brente gårder for å beholde herredømmet.» (Aktør, konsentrasjonsleir og folkemord)

På slutten av artikkelen har forfatterne av *Aktør* hentet frem kartet som viser de ulike koloniene i Afrika, men denne gang med en oversikt over afrikanske motstandskamper i tillegg. Det er totalt navngitt 22 motstandskamper med årstall og eventuell varighet. Dette kartet bidrar til å skape et bilde av at det afrikanske folket var handlekraftige nok til å kunne gjøre opprør, hvor flere av dem varte over flere år.

5.4 Fremstillinger av europeere

Denne kategorien tar for seg hvordan læreverkene fremstiller de europeiske kolonimaktene, handelsfolkene, innbyggerne og kolonistene. Hensikten med denne kategorien er å skape et sammenligningsgrunnlag til hvordan afrikanerne skildres i de ulike læreverkene. Beskrivelsene av europeerne kan være direkte skildringer, men også beskrivelser ut ifra deres eget syn eller gjennom handlingene deres. Jeg har også sett etter om det nevnes europeiske enkeltpersoner også. Dette for å kunne sammenligne med fremstillingen av afrikanske enkeltpersoner, og se om det finnes en balanse i læreverkene.

I *Relevans* presenteres leseren for europeere som er på jakt etter makt og kontroll. Slik som i resten av *Relevans* er beskrivelsene av europeerne både generelle og homogene. Utdragene

under er noen eksempler på hvordan europeerne fremstilles. De fremstilles som et folk som plasserer seg selv øverst, og tenkte selv at de var best til alt de gjorde. Dette var også noe de etterstrebet ifølge læreverket. Læreverket retter ingen kritikk, eller viser eksempler mot at europeerne var best. De viser heller ikke til eksempler som viser hvorfor de er «best».

«Og europeerne, de var opptatt av å vise resten av verden at de var best og først.»
(Relevans 9, Kolonisering)

«De kristne europeerne mente at deres egen kultur og religion var best i verden. Mange syntes at de hadde en plikt til å reise ut og vise folk hvordan de skulle leve.»
(Relevans 9, Mer handel og industri)

Europeerne i *Relevans* oppleves som et egoistisk folkeslag som ikke tok hensyn til lokalbefolkningen i de områdene de koloniserte. Europeerne hadde behov som skulle dekkes i form av råvarer og slaver, samtidig som de mente at de var best, førte dette til at de gjorde som de ville. Læreverket går ikke inn på hva som gjorde at europeerne var vant til å gjøre som de ville. Læreverket skriver også at misjonærene, i tillegg til å formidle religion og kultur, ønsket å hjelpe folk i nød.

«Europeerne tenkte først og fremst på seg selv og sine egne behov» (Relevans 9, kolonimaktene gjorde endringer)

«Men europeerne brydde seg ikke noe om hva lokalbefolkningen mente. Europeerne var vant til å gjøre som de ville» (Relevans 9, Kolonisering)

«For eksempel var mange misjonærer opptatt av å hjelpe folk som sultet eller led av ulike sykdommer.» (Relevans 9, 9 Europeerne visste best)

Relevans fremstiller også europeerne som moderne og med teknologiske fordeler. Dette var også et syn europeerne hadde om seg selv. Læreverket bruker også en setning på å fortelle om synet som europeerne hadde på folkene som bodde i koloniene. Forfatterne går ikke noe nærmere på hva som «ikke var så bra» med levemåten til urfolkene som europeerne møtte.

«Hovedproblemet var at mange fra kolonimakten så på seg selv som bedre, mer moderne og mer utviklet. De syntes at folk i koloniene var uvitende, og at kulturen og levemåtene deres ikke var så bra.» (Relevans 9, Europeerne visste best)

Som nevnt skriver forfatterne at europeerne var moderne og hadde et teknologisk forsprang over de folkegruppene de møtte. I utdraget under komme det også frem at europeerne brukte

våpnene sine til å få viljen sin. Dette er en av de få plassene i teksten hvor det kommer frem hvordan europeerne oppnådde makt eller fikk viljen sin.

«[Europeerne] brukte kompass og andre instrumenter som gjorde at de kunne seile langt uten å se land, men likevel vite omtrent hvor de var. Europeerne hadde også gode våpen, ikke minst ulike former for skytevåpen. Med dem kunne de true og tvinge folk til å gjøre som de sa» (Relevans 9, Europeiske makter tar kontroll).

Arena skriver om både briter, franskmenn og tyskere når det skrives om europeere. I utdragene under skriver forfatterne at nasjoner fryktet, eller stresset for at andre skulle få makt, derfor måtte de selv ta grep for å komme dem i forkjøpet. Denne fremstillingen kan forsterke læreverkets metafor om koloniseringen som et «kappløp» ved at de ulike kolonimaktene hadde en frykt for å tape, eller at noen andre fikk et forsprang.

«(...) britene fryktet at egypterne eller andre skulle hindre britiske skip i å bruke [Suez]kanalen. Det var en av grunnene til at britene okkuperte Egypt i 1882.» (Arena 9, Suezkanalen og imperialismen)

«Franskmennene fryktet nå at Storbritannia skulle få altfor stor innflytelse i Afrika» (Arena 9, Suezkanalen og imperialismen)

«Når Tyskland også vil ha kolonier der, ble både franskmenn og briter stresset.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

Arenas fremstilling av et stressede kolonimakter kan også knyttes sammen med den europeiske tanken om at nasjonene ønsket mest mulig makt, og derfor ønsket flest mulig kolonier.

«Europeerne hadde også nasjonalistiske motiver for koloniseringen. Folk så på det som ærefullt for nasjonen å ha mange kolonier» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

I læreverket kommer det også frem at mange europeere hadde et syn om at de var mer utviklet og bedre enn andre folkeslag. Læreverket har valgt å benytte anførselstegn når det kommer til ordet «rase» begge gangene det nevnes. Dette kan tyde på at forfatterne tar en avstand fra å dele mennesker inn etter «rase» slik som de nevner senere at europeerne gjorde.

«[Cecil Rhodes] uttrykte tanker som mange europeere delte. De så på seg selv som en bedre og mer utviklet «rase» som hadde rett til å herske over andre folkeslag.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

I *Arena* skrives det litt mer om misjonærene enn det ble gjort i *Relevans*. Misjonærene fremstilles vennligere enn resten av europeeren ved at de ønsket det beste for afrikanerne. Det skrives at de var mindre preget av rasisme, men denne påstanden kan skape et bilde av at europeerne som ikke var misjonærer, var sterkt preget av rasisme. Læreverket unnlater å gå nærmere inn på dette enn det som kom frem i utdraget over. I utdraget under, om misjonærene, kommer det frem at de delte av sin kunnskap og bygde skoler. Det kommer også frem at misjonærene hadde et eurosentrisk syn og mente at afrikanerne ville få det best mulige dersom de ble like europeerne.

«Misjonærene var mindre preget av rasisme og mer opptatt av å hjelpe afrikanerne til å få et bedre liv. De bygde skoler og spredde kunnskap om hygiene, medisin og jordbruksmetoder. Misjonærene mente likevel at deres egen religion og kultur var best, og at det ville være best for afrikanerne å bli mest mulig som dem.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeeren Afrika?)

I *Aktør* finnes det ikke mange beskrivelser av europeere. I likhet med *Arena* benytter *Aktør* seg mye av nasjonaliteten til de involverte europeerne. Det er da britene, franskmennene og tyskerne som blir oftest nevnt, slik som *Arena* også gjorde. Gjennom teksten skapes det et bilde om at europeerne var grådige og hadde et sterkt behov for å oppnå makt. Læreverket benytter seg også av ord som «brutalitet», «hensynsløs» og «maktmisbruk» når de beskriver de europeiske handlingene. Slik kolonihistorien er fortalt i *Aktør*, var det en kamp om å være det mektigste europeiske nasjonen som lå til grunne hos europeerne. Likt som i *Relevans* ble kolonistene sett på som helter i hjemlandet. *Aktør* har også valgt å rette kritikk mot avisene som skrev om europeerne som folkehelter, men unnlot å fortelle om handlingene som gav dem makt og innflytelse. Dette er enda et eksempel på hvordan læreverket stiller seg kritisk til kolonihistorien, og tilfører nye perspektiver.

«Europeerne så på seg selv som naturens hjelpende hånd, når de med brutalitet og maktmisbruk koloniserte landområde etter landområde» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer).

«Avisene i industrilandene omtalte misjonærene, de oppdagelsesreisende og de militære erobrerne som folkehelter. Ingen beskrev hvordan afrikanske ledere ble

tvunget til å underskrive dårlige avtaler, hvordan europeerne drepte afrikanere i tusentall for å få tilgang til råstoffer, eller hvordan de satte folkegrupper opp mot hverandre for å tvinge noen over på sin side.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer).

I et annet tema i *Aktør* henvises det til europeiske opplysningsfilosofers og forskeres syn når det skrives synet på urfolket i Nord-Amerika. Også her har forfatteren benyttet seg av hermetegn når de skriver «hvite» mennesker. Dette kan tyde på at forfatteren ønsker å ta avstand fra begreper som «rase» og bruken av farger for å beskrive eller kategorisere mennesker. Denne fremstillingen av europeerne samsvarer med den som kommer frem gjennom å lese teksten som tar for seg hvordan europeerne var plassert øverst på rangstigen ifølge de europeiske raseteoriene.

«Kolonistenes syn på urfolkene som usiviliserte barbarer finner vi igjen hos europeiske opplysningsfilosofere og forskere. Hvite mennesker ble sett på som de best utviklede, mest intelligente og vakreste. Europeisk religion og levesett ble holdt fram som overlegent alt annet.» (Aktør, Okkupasjon og folkemord i Nord-Amerika)

5.4.1 Navngitte europeere

Det nevnes europeere ved navn i alle tre læreverkene, men det er varierende i hvilken grad det forklares hvorfor. I *Relevans* nevnes det kort at Kristoffer Columbus reiste vest med spanske skip betalt av dronning Isabella for å finne sjøveien til Asia. I det samme avsnittet nevnes også Vasco da Gama som seilte rundt Afrika til Asia og Fernando de Magellan som seilte vest og kom frem til Asia. Utover de overnevnte europeerne, er det ingen flere navngitte personer i *Relevans*.

I *Arena* er den første navngitte europeeren Otto von Bismarck. Han nevnes i en av læreverkets utforskningsoppgaver underveis i teksten. «Den tyske kansleren Otto von Bismarck inviterte til konferansen i Berlin i 1884. Finn ut hva han ellers er kjent for.» (Arena 9, Europeerne delte Afrika mellom seg). Læreverket legger her opp til at elevene på egenhånd kan undersøke mer om denne europeeren. Den neste europeeren som presenteres i *Arena* er Cecil Rhodes. Han presenteres som en britisk imperialist som tjente gode penger på gruvedrift, og tok kontroll over et stort landområde som i dag er Zambia og Zimbabwe. Utover dette blir Rhodes stemplet som rasist av læreverket, dette vil jeg begrunne gjennom utdraget som omhandlet Rhodes fire avsnitt over. I tillegg til teksten som sier at mange europeere delte hans tanker om

at britene var en bedre og mer utviklet «rase» har læreverket også et sitat som stiller ham i dette lyset. Denne fremstillingen av Rhodes finner man også i samfunnsdebatten gjennom de siste årene. For eksempel store protestaksjoner hvor det arbeides for å få fjernet statuer av mennesker som har en tilknytning til ulike deler av kolonitiden, som for eksempel Apartheid eller slaveri. Dette er også noe som læreboken tar opp i et refleksjonsspørsmål etter avsnittet om Cecil Rhodes. «I 2015 ble en statue av Cecil Rhodes fjernet fra universitetet i Cape Town, Sør-Afrika, etter at studentene hadde protestert mot den i månedsvis. Hvorfor ville ikke studentene ha statuen der, tror du?» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

«Jeg påstår at vi er det beste folk i verden, og at jo større del av verden vi behersker og bebor, jo bedre er det for menneskeheten. [...] Da Gud åpenbart har skapt den engelske rase som sitt utvalgte redskap, har Han sikkert også ønsket at jeg skal gjøre alt jeg kan for å gi vårt folk så mye makt som mulig.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

I *Aktør* finnes det både navngitte europeere i teksten, men også i ordforklaringene. Den første europeeren som nevnes er Napoleon. Han nevnes i forbindelse med okkupasjon av Egypt, hvor han ifølge læreverket fikk satt inn fransk administrasjon i Kairo, men senere ble slått tilbake av britiske og osmanske soldater. Han nevnes også senere i læreverket, men da som leder av Frankrike i forbindelse med franske plantasjer på blant annet Haiti. Den neste europeeren er den belgiske kongen, Leopold 2. Han presenteres under overskriften «Belgisk terrorvelde i Kongo» hvor det skrives at han hadde Kongo som sin private eiendom. Leopold 2. la ut landet på anbud til europeiske selskaper som tjente seg rike, mens lokalbefolkningen jobbet som slaver. Han hadde også private politistyrker som utøvde vold mot lokalbefolkningen, det var flere europeere fra andre land som deltok i disse politistyrkene. Hvorav cirka 170 nordmenn deltok ifølge læreverket. Kongens brutale maktmisbruk førte til hungersnød og samfunnsoppløsning som resulterte i en halvering av folketallet i Kongo fra 15 til 7,5 millioner.

Aktør skriver også kort om Boerkrigen, hvor Winston Churchill nevnes som journalist og offiser. Det skrives at han var blant mange «som så denne krigen som en kamp for ære, det britiske imperiet og det en kalte «den britiske rasen»» (*Aktør*, Konsentrasjonsleirer og folkemord). Det kan virke som læreverket har valgt å ordlegge seg på denne måten for å få frem at «dem britiske rase» bare var noe som britene trodde på, at det ikke er sannhet i utsagnet som mange trodde på. Churchill har også en ordforklaring som hører til artikkelen, her rettes det lys mot hans rasistiske utsagn og hans rolle som imperialist. Her viser *Aktør*

samme tendenser som *Arena* ved å enten stille spørsmål ved, eller påpeke andre sider av mennesker som lenge har stått i et positivt lys.

«Winston Churchill – Winston Churchill var en britisk politiker, offiser og forfatter, mest kjent som statsminister i Storbritannia under andre verdenskrig. Men i den sene tid er mange av hans rasistiske utsagn, blant rettet mot indere, kommet fram i lyset, og i tillegg har hans rolle som kynisk imperialist kastet sterke skygger over glansbildet som etterkrigstiden tegnet av ham.» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme)

I forbindelse med første verdenskrig nevnes også den franske statsministeren. Hans utsagn er også med på å forsterke bildet av hvordan europeerne så på afrikanerne i lys av raseteori. Utsagnet til Clemenceau viser at de verdsatte de franske livene over de afrikanske, til tross for at de kjempet side om side på fransk side.

«Georges Clemenceau, som var fransk statsminister mot slutten av krigen, uttalte at han foretrakk ti døde afrikanere fremfor én død franskmann» (Aktør, Afrika blir trukket inn i verdenskrigen)

Den siste europeeren i *Aktør* er Cecil Rhodes. Han nevnes som imperiebygger og gruvemagnat i selve teksten, men han har også en egen tekst i ordforklaringen. Der står det at han tjente seg søkkrik på afrikanske naturressurser. Likt som i *Arena* rettes det kritikk mot Rhodes og det skrives om den aktuelle debatten, og handlingene som har skjedd de siste årene. Forfatterne unnlater å gå inn på hvorfor han er et symbol på rasisme og nevner heller ingenting om hvilken rolle han hadde i Sør-Afrika. For å illustrere hva han mente og sto for kunne *Aktør* ha gjort det samme som *Arena* gjorde, ved å benytte seg av et lignende sitat.

«Han er et symbol på rasisme og hvit overmakt. «Black lives matter»-kampanjen i 2020 førte til fornyede krav om å fjerne minnesmerker og statuer av ham i England» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme)

5.5 Skildringer av afrikanere

Denne delen av analysen handler om hvordan afrikanere fremstilles i de ulike læreverkene. Fremstillingen bygger på det skriftlige, men vil også bære preg av det visuelle som bilder og illustrasjoner, der hvor det er noe spesielt å bemerke. Analysen vil inneholde eventuelle direkte beskrivelser av folkets utseende, men også eventuelt hva som skrives om levemåten og kulturen deres. Den vil også inneholde elementer fra hvordan det afrikanske folket blir

fremstilt som et folk både før, under og etter kolonisering. Ettersom kontinentet og folketallet er stort, vil det også være vanskelig å unngå generalisering eller å kunne fremstille de ulike kulturene som finnes i Afrika. Likevel er det læreverkets oppgave å male et så nøyaktig bilde som mulig av historien og dens deltakere. Dette delkapittelet vil ikke inneholde beskrivelser av afrikanere i forbindelse med slaveri, da dette kommer senere i et eget delkapittel. Denne delen av analysen har vært den mest utfordrende, da det er ufattelig lite som fortelles om afrikanerne i lærebøkene. Det i seg selv er et funn som jeg kommer tilbake til i drøftingskapittelet. Denne delen vil da være preget av at utdragene kan virke som de er strukket litt langt for at de skal fungere som beskrivelser, men det er det som er realiteten i noen av disse lærebøkene.

En av tingene som skiller *Relevans* fra de andre læreverkene er at kapittelet også handler om kolonisering i andre deler av verden enn bare Afrika. Som nevnt oppleves *Relevans* som et veldig generalisert læreverk som har valgt å skrive om kolonisering i Amerika, Afrika og Asia samtidig og om en annen. Dette fører til at det er få beskrivelser som går direkte på Afrikanere, men heller en generalisering av urfolk i både Afrika, Amerika og Asia. Dette hindrer læreverket i å kunne formidle ulikheter og likheter mellom de ulike folkeslagene, kulturene og historiene da alt fortelles samtidig. Dette kan også skape bilder hos elevene om at de ulike urfolkene var like og reagerte likt på europeernes kolonisering. I tekstutdraget under ser man denne generaliseringen som finner sted i *Relevans*. Det nevnes ingen steder i teksten hvor i verden europeerne går inn, så man må lese det som at uansett hvilke områder europeerne gikk inn i, bodde urfolkene spredt i ulike stammer. Ut ifra slik teksten før og etter utdraget er skrevet, er det umulig å knytte denne beskrivelsen til noe spesifikt kontinent. En slik fremstilling skaper også et bilde av splittet urfolk som ikke kunne samarbeide eller gjøre motstand mot europeerne. Det er også verdt å legge merke til at *Relevans* benytter seg av begrepene «klaner» og «stammer» om en annen. Noe som er upresist da klan er den sosiale strukturen, ofte gjennom slektskap, innad en gruppe. Mens stamme er en gruppe mennesker som er bundet sammen av felles kultur og språk, men lever parallelt med nasjonen i staten de hører til. Ordet stamme har konnotasjoner til noe som er isolert og primitivt, og kan derfor bidra til å styrke fremstillingen om at urfolkene var primitive. Et alternativ som forfatterne heller kunne benyttet seg av er «etnisk gruppe».

«I områdene som europeerne gikk inn i, hørte urfolkene til ulike klaner eller stammer. De bodde spredt i store områder og var ikke nødvendigvis vant til å samarbeide med hverandre. Derfor var de heller ikke forberedt på å forsvare seg mot folk som kom

utenfra. Slike steder var det lett for europeerne å få overtaket.» (Relevans 9, Møtte europeerne motstand?)

I tekstutdraget under er det to setninger som er det nærmeste en direkte beskrivelse av den Afrikanske befolkningen som *Relevans* presenterer, foruten om i forbindelse med slavehandel. Dette utdraget forteller at det fantes afrikanere som drev med handel. Det sies ingenting om hvilken type handel de bedrev, men det står senere i avsnittet at europeerne var på jakt etter å kjøpe slaver. Læreverket nevner så at det finnes ulike afrikanske folkegrupper, men at disse ikke hadde skriftspråk. Man må spørre seg om det å bemerke at folkegruppene ikke hadde skriftspråk kan ha en innvirkning på elevene perspektiv på afrikanere. Det fantes både skriftspråk og moderne levemåter, også i Afrika på denne tiden (Falot, 2002). Forfatterne benytter seg av denne påstanden direkte etterpå som en forklaring på at man vet lite om kulturen og levemåten i Afrika før kolonisering.

«Fra [handelsstasjonene] kunne de handle med arabiske og afrikanske handelsfolk som holdt til lenger inne i landet. De ulike afrikanske folkegruppene hadde ikke skriftspråk.» (Relevans 9, Verden som europeerne kom til)

Videre i den samme delen av teksten, som utdraget over, presenteres også forholdene som møtte europeerne i Asia og Amerika, disse er mer omfattende, men beskriver også folkene i de respektive verdensdelene som mer utviklende. Dette bidrar til å fremstille Afrika som et underutviklet kontinent, da de andre fremstilles som mer utviklede. Jeg undres over hvorfor læreverket ikke påpeker at det også fantes gamle skriftspråk i Afrika, og at folk, også der, drev med jordbruk og kvegdrift. Denne fremstillingen underbygger det afrikanske folket og kulturen, men dette tror jeg har noe med diskursen læreverket har valgt å følge. Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingen.

«[Kina, Japan og Korea] var samfunn som klarte seg godt på egen hånd. De hadde gamle skriftspråk og gode systemer for utdanning og for hvordan staten skulle styres» (Relevans 9, verden som europeerne kom til)

«De levde av jordbruk, jakt og fangst. I noen områder, særlig i Sør- og Mellom-Amerika, var folk knyttet til store og organiserte samfunn» (Relevans 9, verden som europeerne kom til)

I *Arena* skrives det lite om det afrikanske folket, kulturen eller reaksjonene deres på kolonisering. Også i dette læreverket skrives det at afrikanerne ikke gjorde samlet opprør mot

europene. Som nevnt skaper dette et bilde av et uorganisert folk. Det skrives heller ingenting om hvorfor en god del afrikanerne valgte å alliere seg med europeerne. Det vil være vanskelig å vite hvorfor uten sikre kilder, men forfatterne kunne sikkert funnet en grunn som kunne bidratt til å skildre afrikanerne og deres motivasjon. Samtidig kunne det vært en mulighet for å knytte følelser eller tanker til folket.

«En annen viktig forutsetning var at afrikanerne ikke gjorde samlet motstand mot de europeiske erobrerne. En god del afrikanere valgte å alliere seg med europeerne mot nabofolk som var gamle fiender» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

Rett etter utdraget over kommer det et bilde i svart-hvitt av afrikanere som slåss mot europeiske kolonister. Bildet viser at hav av mennesker som kjemper med skjold, sverd, spyd, kanoner og rifler. Dette bildet viser et sterkt samlet afrikansk folk som gjør motstand mot erobrerne. Dersom man leser bildeteksten får man vite at Etiopia unngikk å bli kolonisert da folket samlet seg til motstand da italienerne prøvde å kolonisere landet. Jeg mener Læreverket burde brukt mer av teksten til å fortelle om hva som gjorde at Etiopia gjorde motstand, men også fremhevet flere slike historier. Etter min mening er det svakt at en av de største hendelsene knyttet til motstand og opprør, og inspirasjon for den panafrikanske bevegelsen, kun får et par setninger i læreverket, og det som bildetekst. Ved at forfatterne skriver at Etiopia var et unntak, styrker man også fremstilling om at «ingen» afrikanere klarte å samle seg for å gjøre motstand mot det europeiske kolonistyre. Det afrikanske folket blir da maktesløse i kolonihistorien.

«Etiopia var et unntak. Her klarte keiser Menelik 2. å samle folket mot italienerne, som prøvde å kolonisere landet. I 1896 vant etiopierne over italienerne i et avgjørende slag ved Adwa, og Etiopia unngikk å bli kolonisert.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

Det kan virke som at forfatterne av *Aktør* har tatt et konsekvent valg hver gang de skriver om beskrivelser som omhandler afrikanere. Dette valget består i stor grad av at de påpeker at beskrivelsene var det europeerne på denne tiden tenkte. Dette vises igjen gjennom for eksempel: «ifølge de europeiske raseteoriene» eller «det de oppfattet ...». Det læreverket oppnår med å skrive på denne måten er et inntrykk av at det tas en klar avstand fra å beskrive afrikanerne på en slik måte, som kanskje var vanligere tidligere. Læreverket bruker også disse europeiske beskrivelsene for å kunne motbevise dem i etterkant. Gjennom å påpeke at disse forestillingene var myter og gi et konkret eksempel som motsier påstanden. En slik

fremstilling kan gi leseren en «A-ha»-opplevelse og faktisk se afrikanerne i et annet lys enn det de gjerne har vært fremstilt i tidligere læreverk, slik som i Torjussens (2018) undersøkelse.

«Afrikanere sto, ifølge de europeiske raseteoriene, helt nederst på den rasebiologiske rangstigen. Og mange gruppers levemåte, som sankere eller jegere, ble sett på som lavtstående og primitiv. (...) En oppfattet også afrikanerne som «folk uten historie». Det vil si at de ble oppfattet som stillestående uten evne til endring.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

«For lenge før europeerne koloniserte Afrika, var det flere store handelsriker, (...), der folk var bofaste, drev med jordbruk og hadde redskap av jern.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

Det neste utdraget kan knyttes mer opp mot delkapittelet om rasisme, men jeg velger likevel å inkludere det her da det gir et bilde på hvordan afrikanerne kunne fremstilles i Europa. Denne fremstillingen gjenspeiler også noe av diskursen som var vanlig i møte med det ukjente (Said 1978). Ved å tilegne seg selv noen egenskaper, kunne denne juristen skape en avstand til afrikanerne, slik at handlingene lettere kunne rettferdiggjøres. Dette utsagnet er også beskrivende av hvordan tankene i samfunnet var, også i Norge, da det ble publisert i Aftenposten. Utdraget er også lignende de som Weiner (2014) fant i sin studie, men hennes eksempel er hentet fra en tegning av en slaveeier som står på en plantasje og har følgende snakkeboble: «It is way too hot to work the land. Fortunately, our slaves are used to this heat» (Weiner, 2014, s. 11). I motsetning til dette utdraget som er skrevet i sammenheng med at mange nordmenn var lojale forsvarere av kolonisystemet.

«Juristen Vilhelm Aubert skrev i Aftenposten at siden afrikanerne ikke hadde de hvites «fløyelshud», tålte de tvangsarbeid og piskeslag godt.» (Aktør, Folkemord og konsentrasjonsleirer)

5.5.1 Navngitte afrikanere

I denne delen av analysen har jeg også vært på utkikk etter navngitte Afrikanere, slik som med europeere i det forrige delkapittelet. Funnene av afrikanere er lignende som funnet av europeere i de ulike læreverkene. Av de tre læreverkene er det kun *Relevans* som ikke nevner navn på noen, mens *Aktør* er det læreverket som navngir flest afrikanere. De afrikanerne som *Aktør* nevner er noen viktige forkjempere for afrikanske rettigheter og frihet, men de fleste av

disse finnes i et annet tema i læreverket, nemlig «Revolusjoner i Frankrike og Haiti». Jeg vil påstå at grunnen til at *Aktør* er den som har flest navngitte personer har sammenheng med måten som læreboken er skrevet på, men også læreverkets fokus på å fremme ulike perspektiver. Ved at læreverkene tar med navn på historiske personer, får også leserne mulighet til å undersøke ytterligere hva som har skjedd i tilknytning til disse historiene. Samtidig vil jeg påstå at navngivelse av afrikanere bidrar til å balansere historiefortellingen, slik at man som leser ikke bare møter navngitte europeere mot navnløse afrikanere. Det gir en større grad av personifisering, mot at man tenker på befolkningen i Afrika som «bare» afrikanere.

De utdragene jeg har funnet i *Aktør* setter afrikanerne i et lys som handlekraftige og sterke aktører i historiene de er knyttet til. Dette er muligens et bevisst valg fra forfatterne, slik at leserne skal sitte igjen med et sterkt bilde av afrikanerne, i motsetning til det hjelpetrengende bilde som tidligere har blitt fremstilt (Bakken, 2015). Læreverket har også inkludert sterke kvinnelige afrikanere.

«I 1919 arrangerte aktivisten og afrikansk-amerikaneren Ida Gibbs, sammen med William Du Bois, den første panafrikanske kongressen.» (Aktør, Berlin-Konferansen og panafrikansk konferanse)

«En av disse var Adbaraya Toya, som hadde vært soldat og leder for regjeringens kvinneråd i det som i dag heter Benin, fram til hun ble kidnappet og tvunget til slaveri på Haiti» (Aktør, Revolusjonen i Haiti)

«Lederen til de frigjorte opprørerne het Francois-Dominique Toussaint Louverture. Han og flere andre kvinner og menn kjempet mot ulike grupper helt til Louverture i 1801 kontrollerte hele øyen.» (Aktør, Revolusjonen i Haiti)

«Jean-Jaques Dessalines, som også hadde vært slavegjort, erklærte øyen for uavhengig, og staten Haiti ble opprettet. Dessalines ble landets keiser» (Aktør, Revolusjonen i Haiti)

I *Arena* fant jeg tre navngitte afrikanere i det tekstutvalget jeg har benyttet meg av. Alle disse navnene kommer i forbindelse med lands selvstendighet, enten mot kolonisering eller etter avkolonisering. Den første av de navngitte afrikaneren i *Arena* er keiser Menelik 2. Han presenteres i læreverket som en sterk leder som klarte å samle det afrikanske folket til å gjøre motstand, slik at Etiopia kunne beholde sin selvstendighet. Den andre som nevnes er Nelson

Mandela. Han nevnes i forbindelse med undertrykkelse gjennom apartheid. Det skrives ikke noe mer om han, eller kampen mot apartheid enn det som står i utdraget under:

«Nelson Mandela, som hadde ledet kampen mot apartheid siden 1940-årene, ble landets første demokratisk valgte president» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

Den tredje afrikaneren som nevnes er Robert Mugabe. Også han nevnes i en bildetekst, slik som Menelik 2. Mugabe brukes som et eksempel på en av diktatorene som vokste frem i Afrika etter selvstendighet.

«Zimbabwes president Robert Mugabe er et eksempel på en demokratisk valgt statsleder som ble diktator» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

5.6 Fremstillingen av rasisme

I denne delen av analysen har jeg vært på utkikk etter om læreverkene adresserer rasistiske utsagn og om det fantes konsekvenser ved å være en annen «rase». Jeg har også sett etter om rasisme nevnes som en av bakgrunnene for slaveri eller kolonisering. *Relevans* har ikke skrevet noe om hvordan rasisme og diskriminering var en del av koloniseringen. Forfatterne har heller ikke benyttet seg av ordene «rase», «diskriminering» eller «rasisme» i læreverkets tema. Det kan derfor virke som at læreverket har valgt å unnlate denne delen, til tross for at rasisme var en av drivkreftene bak flere av historiene som *Relevans* er innom. Det nærmeste forfatterne kommer et utsagn om rasisme eller diskriminering kommer frem i utdraget under. Her skriver forfatterne at europeerne mente at de var bedre og mer moderne, men det kommer ikke frem hvordan eller hvorfor de mente dette.

«(...) mange fra kolonimakten så på seg selv som bedre, mer moderne og mer utviklet. De syntes at folk i koloniene var uvitende, og at kulturen og levemåtene deres ikke var så bra.» (Relevans 9, Europeerne visste best).

I *Arena* pekes det heller ikke på rasisme eller raseteorier som en av bakgrunnene for slaveriet, men de rasistiske tankene europeerne hadde blir nevnt som en av bakgrunnene for kolonisering og det som fulgte med. *Arena* benytter seg av anførselstegn når de benytter seg av ordet «rase». Det kan da virke som at forfatterne har tatt et bevisst valg i forhold til bruken av ordet «rase» i forbindelse med mennesker.

«De så på seg selv som en bedre og mer utviklet «rase» som hadde rett til å herske over andre folkeslag. Slike rasistiske tanker ble brukt til å rettferdiggjøre erobringer, vold og undertrykkelse.» (Arena 9, Hvorfor koloniserte europeerne Afrika?)

I slutten av Arenas kapittel «Hvorfor koloniserte europeerne Afrika» er det et bilde med bildeteksten: «Britisk såpereklame fra 1890-årene». Dette bildet er en reklameplakat for *Pears Soap* og er prydet med to bilder av to gutter med teksten «I have found PEARS SOAP matchless for the Hands and Complexion». På det første bildet er det en lyshudet gutt med forkle som holder et såpestykke. På det samme bildet sitter en mørkhudet gutt i en badestamp med øyne som nesten stikker ut av hodeskallen. På det andre bildet viser den lyshudede gutten et speil til den mørkhudede gutten som nå er kommet ut av badekaret. Den mørkhudede gutten er ikke lenger mørkhudede fra halsen og ned, men blitt hvit. Produsenten fremstiller da den afrikanske gutten som skitten, på bakgrunn av hudfarge, som da kan vaskes bort med dette produktet. Denne typen eksempel på reklamer fra fortiden kan bidra til at elevene kan se hvor preget samfunnet var av rasistiske holdninger i det daglige.

I *Aktør* skrives det at flere av stormaktene som krigen mot hverandre i første verdenskrig benyttet seg av afrikanere som soldater. Jeg har allerede presentert den franske statsministeren som foretrakk ti døde afrikanere over en fransk soldat. Tyskland benyttet seg ikke av afrikanske soldater, men hadde ifølge læreverket sterke meningen om de landene som hadde det. I utdraget under kan man lese seg til at tyskerne mente at de afrikanske soldatene var «usiviliserte villmenn». Forfatterne får frem et bilde av at både europeere som benyttet seg av, og de som kjempet imot, afrikanske soldater var preget av rasisme og at de afrikanske livene ikke var verdt like mye som de europeiske. Det kommer også frem i teksten at de afrikanske tapene ikke ble talt særlig nøye, men trolig var tapet rundt en million sivile og militære afrikanere.

«Tyskerne på sin side kom med rasistiske utsagn, og kalte krigen «usivilisert» på grunn av de afrikanske soldatene. I tillegg anklaget de de allierte for å bruke «alskens avfall og villmenn» som soldater.» (Aktør, Afrika blir trukket inn i verdenskrigen).

I *Aktør* kommer det frem flere ganger at raseteorier ble brukt for å legitimere handlingene til europeerne. Læreverket gir ikke i denne sammenhengen noen ytterligere forklaring på hva som ligger bak disse raseteoriene, men det finnes en ordforklaring til raseteori som slår fast at inndeling etter «raser» er en feilaktig forestilling. Dette er ikke første gang at forfatteren av *Aktør* ser på fenomener og fortiden med ett kritisk blikk.

«Både opplysningstidens raseteorier og kristendommen ble brukt for å legitimere slavehandel og kolonisering. Afrikanere sto, ifølge de europeiske raseteoriene, helt nederst på den rasebiologiske rangstigen.» (Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

«Raseteori – Raseteori er et fellesbegrep for forskning på rasers egenskaper, basert på en feilaktig forestilling om at mennesker kan rangeres basert på hudfarge.» (Aktør, Panafricanisme og kolonialisme)

I både *Arena* og *Aktør* knyttes Cecil Rhodes opp mot rasisme slik som jeg har påpekt i delkapittelet om europeere. Jeg vil derfor ikke gå mer i dybden på han her, men en annen ting som disse to læreverkene også har til felles er at de begge skriver om Apartheid og raseskillepolitikk. Dette er noe som er helt utelatt i *Relevans*. Også i utdraget under har *Arena* benyttet seg av anførselstegn på «rase», men også når forfatterne omtaler de «hvite». Det kan virke som at forfatterne ønsker å ta avstand fra å kategorisere mennesker etter farge. Utdraget om apartheid presenterer enkelt noen av de reglene som var innført.

«De førte en streng raseskillepolitikk som ble kalt apartheid. Folks muligheter til politisk deltakelse og tilgang til utdanning, helsetjenester og til med offentlige toaletter ble bestemt ut fra hvilken «rase» man tilhørte. De «hvite» var de eneste som hadde stemmerett, og de hadde alle fordeler» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

Aktørs tekst om apartheid skiller seg fra *Arena* i form av hvilke ord de velger å benytte seg av, de har ikke tatt synlig avstand fra enkelte ord, slik som *Arena* har gjort. *Aktørs* forklaring er mer konkret og oppleves mer som noe man kan finne igjen i et leksikon. Denne måten å skrive på er noe som kjennetegner måten forfatterne har valgt å formidle innholdet på. Samtidig er utdraget under hentet fra en større artikkel som tar for seg apartheid og kampen mot i større detaljer enn det som kommer frem av utdraget.

«Apartheid betyr «adskillelse», og er navnet på det politiske styret som hvite i Sør-Afrika opprettholdt gjennom flere tiår etter andre verdenskrig. Systemet kjennetegnes av brutal undertrykkelse og voldelig maktbruk, samt mangel på rettssikkerhet, politiske rettigheter og menneskerettigheter for afrikanere.» (Aktør, Avkolonisering og postkolonialisme)

5.7 Slaveri

Både fremstillingen og fokuset på hvordan slavehandelen foregikk er meget varierende i de ulike læreverkene. Siden forskjellene i læreverkene var så store, valgte jeg også å gå nøyere inn i hvilke ord som ble benyttet i teksten om slaveri. *Relevans* er det læreverket som har brukt størst del av teksten sin på slaveri. I den totale teksten til *Relevans* kommer det ulike varianter knyttet til ordet slave, som: slavehandel, slaver, slaveri, slaveskip og slaveeier. Disse ordene kommer 69 ganger i løpet av teksten jeg har benyttet som datagrunnlag. I *Aktør* brukes varianter som: slavelignende, slavegjorte, slavehandel, slaveri, slaveskip, slaveeiere og slaveopprør. Disse ulike variantene dukker opp i teksten 40 ganger, og det mest brukte er *slavegjorte*. *Arena* er det læreverket som omtaler slaveri minst. Det kommer frem totalt 11 ganger med ord som har med slaveri å gjøre og disse ordene er: slaveri, slavehandel og slaver.

Relevans har som sagt en egen del av teksten tilegnet slavehandel, i tillegg har læreverket en lydfil som tar for seg hvordan reisen fra Afrika til Amerika kunne være for slavene. Lydfilen forteller om at mange afrikanske slaver ble tatt til fange av andre afrikanere, og at det stort sett var europeere eller amerikanere som fraktet dem til Amerika. Denne fremstillingen kommer også tilbake senere i teksten, hvor det påpekes at det allerede var et etablert system for slavehandel i Afrika fra før av. Disse fremstillingene får det til å virke som at europeerne ikke hadde en rolle i slavegjøringen av afrikanere, men at dette var noe som hørte til i den afrikanske kulturen. Det står heller ingenting om hvordan afrikanerne ble gjort om til slaver, bare at de ble tatt til fange.

«Mange av de afrikanske slavene ble tatt til fange av andre afrikanere» (Relevans 9, Kamp om land og folk).

«For å få tak i folk som kunne arbeide, tok europeiske handelsfolk kontakt med afrikanske slavehandlere. I Afrika fantes et godt utbygd system for slavehandel lenge før europeerne kom» (Relevans 9, Slaveri)

Videre forteller lydfilen om at det var grusomme forhold om bord på slaveskipene, hvor det var både trangt, mangel på mat og drikke, ulike sykdommer og lenker som skapte sår som ikke fikk gro. Av lydfilen kommer det frem at det både var menn, kvinner og barn som ble transportert på slaveskipene. I både lydfilen og teksten kan det virke som at afrikanerne var slaver fra før av, og ble behandlet som varer da det ikke fortelles særlig om hvordan, eller at disse slavene var frie mennesker tidligere. Det er kun i lydfilen det kommer frem at disse menneskene en gang hadde vært frie. Dette kommer frem av at de afrikanske slavene skulle

glemme livene sine, og glemme hvem de var i løpet av krysningen av Atlanterhavet. Det kommer også frem helt til slutt i lydfilen, som eneste sted i læreverket, at afrikanerne hadde egne planer og mål. Her bruker også forfatterne en metafor om at det var frie mennesker som ble gjort om til redskaper som eierne benyttet seg av.

«(...) gikk de fra å være frie mennesker, med egne planer, mål og drømmer, til å bli redskaper, brukt til å gjennomføre planene, målene, og drømmene til eierne deres.»
(Relevans 9, Kamp om land og folk)

Det er kun *Relevans* som tar for seg slavehandelen over Atlanterhavet i løpende tekst, til tross for at også *Arena* benytter seg av et kart som illustrerer hvilke varer og hvor de ble fraktet til. Forfatterne i *Relevans* skriver at afrikanere ble solgt som slaver i Amerika hvor skipene så ble fylt med varer som sukker, bomull, tobakk og kakao. Disse varere ble senere solgt i Europa med god fortjeneste. Videre står det at: «Skipene seilte ikke tomme tilbake til Afrika. De ble fylt med varer som europeerne hadde nok av, og som de kunne bytte til seg nye slaver for. Byttemidlene var våpen, alkohol og tekstiler.» (Relevans 9, Slaveri). Læreverket unnlater å skrive noe om hvorfor det var akkurat disse varene som ble benyttet for å bytte til seg slaver i Afrika.

I *Relevans* er det bare en årsak til bruken av afrikanske slaver som nevnes, og det er ifølge læreverket at europeerne trengte arbeidskraft. Flere plasser i teksten skriver forfatterne at slaver var noe europeerne *trengte* og var avhengige av. Dette kommer frem i teksten tre ganger. Denne måten å fremstille det på er spesiell, da det får det til å virke som at det var en type arbeid som kun afrikanere kunne gjennomføre.

«Europeerne trengte arbeidskraft til jordbruket de utviklet i Amerika på 1500-tallet. Urfolkene der var nesten utryddet. Derfor måtte arbeidskraften importeres» (Relevans 9 Slaveri)

«I sørstatene var plantasjeieierne avhengige av slavearbeidet. Uten slavens arbeidskraft ville driften av plantasjene bli dyrere og mindre lønnsom» (Relevans 9, Slaveri)

«De europeiske kolonimaktene trengte folk til å jobbe på plantasjene og til dette kunne de bruke afrikanske slaver» (Relevans 9, Slaveri)

I *Arena* er det i underkant av 200 ord som er benyttet for å fortelle om slavehandelen i Afrika. Forfatterne påpeker allerede i første setning at både arabere og europeere drev med

slavehandel i flere hundre år. Læreverket nevner ikke hvordan slavehandlerne fikk tak i slaver, bare at europeerne kjøpte slaver. I motsetning til *Relevans* står det ikke eksplisitt at europeerne trengte slaver, det står bare at de ble brukt som arbeidskraft på plantasjer i Amerika. Det poengteres to ganger at de afrikanske slavene var ressurser som europeerne utnyttet, en gang eksplisitt og en gang implisitt.

«Både arabere og europeere hadde drevet grov utnyttelse av ressurser fra Afrika i flere hundre år i form av slavehandel.» (Arena 9, Slavehandel).

«Nå ville europeerne utnytte andre ressurser fra Afrika» (Arena 9, Slavehandel)

Læreverket forteller også at slavene som ble fraktet til Amerika ble utsatt for grusom og umenneskelig behandling, hvor mange døde etter kort tid. Arena nevner ikke den transatlantiske slavehandelen ved navn, men det skrives at handelen gikk over Atlanterhavet mellom Amerika, Europa og Afrika. I motsetning til *Relevans* som gir flere eksempler på dette, unnlater *Arena* å gå i detaljer eller gi eksempler på hvilken behandling de ble utsatt for. Til forskjell fra *Relevans* stiller *Arena* spørsmål om hvorfor det ikke skrives om norsk deltagelse i slavehandelen. Det skrives ingen svar på spørsmålet, men læreverket gjør i hvert fall elevene bevisste på at nordmenn kan ha hatt en involvering i slavehandelen.

«At nordmenn og norske skip tok del i slavehandelen på 1600- og 1700-taller, har det vært skrevet lite om i norske historiebøker. Hvorfor er det slik, tror du?» (Arena 9, Slavehandel)

Noen avsnitt lenger nede står det en «Visste du at?» tekst som følger opp det forrige spørsmålet med litt fakta om Danmark-Norge som hadde egne festninger i Afrika, og at «minst 85 000 mennesker ble fraktet over Atlanterhavet fra Afrika på dansk-norske skip» (Arena 9, Suezkanalen og imperialismen). En ting å legge merke til her er at forfatterne skriver at «85 000 mennesker» ble fraktet. Her kan det virke som at forfatterne ønsker å ta avstand fra slavehandelen ved å skrive at det var mennesker som ble fraktet på disse skipene, til tross for at det kun har brukt begrepet slaver om mennesker som har blitt fraktet over Atlanterhavet tidligere i teksten. Dette stemmer også med funnene til Weiner (2014) hvor det ble benyttet andre ord når nederlendere var involvert enn når de ikke var.

Aktør skiller seg fra de to andre læreverkene ved at den i særdeles liten grad tar for seg den transatlantiske slavehandelen. Det skrives kun at europeiske stater som fikk godt fotfeste langs kysten sikret seg handel med slavegjorte og elfenbein. Læreverket benytter seg av

begrepet «slavegjorte» når det er snakk om mennesker, mens de benytter seg av «slaver» når de snakker om at de arbeidet som slaver, eller ble solgt som slaver. Denne ordbruken gir en forståelse av at de som arbeidet som slaver ikke alltid hadde vært slaver, men dette var noe de var blitt gjort til. Dette finner man også igjen i ordforklaringen til ordet «slavegjort». En slik ordbruk bidrar også til en dybde i beskrivelsene av afrikanerne ved at de var, hadde vært eller kom til å bli noe mer enn slaver.

«Slavegjort- Slavegjort, av engelsk enslaved, betyr at et menneske er gjort til slave av andre mennesker eller en stat. Ingen mennesker er slaver, men de kan bli gjort til slaver av andre.» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme)

Den transatlantiske slavehandelen er ikke helt utelatt av læreverket, til tross for at det tilsynelatende ser slik ut i artiklene om temaet. I ordforklaringen til temaet finnes det en forklaring av den transatlantiske slavehandelen. *Aktør* skriver at de menneskene som ble solgt som slaver ble kidnappet og tatt til fange. Det står ikke hvem som kidnappet dem, eller fra hvor.

«Den transatlantiske slavehandelen pågikk i 400 år, fra 1500-tallet til 1800-tallet. Mennesker ble kidnappet fra Afrika og solgt som slaver i europeiske kolonier og USA. Rundt 15 millioner afrikanere ble på denne måten tatt til fange og sendt på slaveskipene over Atlanterhavet» (Aktør, Ordforklaring Transatlantisk slavehandel)

I tillegg til teksten i ordforklaringen, har forfatterne inkludert et kart som viser hvilke deler av Europa, Afrika og Amerika de slavegjorte, råvarene og produktene ble sendt fra og til. Til bildet er det også egen bildetekst hvor det blant annet står skrevet at «Langs kysten foregikk det slavehandel som dansker, nordmenn og andre europeere etter hvert tok styringen over og gjorde enda mer omfattende» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme). Implisitt forteller dette utdraget at det fra før av fantes slavehandel i Vest-Afrika, men til forskjell fra de to andre læreverkene skriver *Aktør* at europeerne tok over styringen. Dette gjør at europeerne kan virke mer aktive i driften av slavehandelen. Denne fremstillingen skiller seg også fra de andre læreverkene hvor europeerne fremstilles som kjøpere av slaver, mens i *Aktør* skrives det at de drev slavehandel. Forfatterne har også pekt ut at både nordmenn og dansker deltok i å ta over styringen. Dette er lignende *Arena* som også peker på norsk delaktighet i slavehandelen. I bildeteksten skrives det også at afrikanere ble kidnappet, men og at de ofte ble skilt fra familiene sine. I samme setning står det at betalingen var dårlig, men det kommer ikke klart frem hvilken betaling som var dårlig. Det er grunnlag til å tenke seg at det var betalingen for

slaver som var dårlig, at prisen per slave var lav. Avslutningsvis i bildeteksten står det hvordan trekanthandelen foregikk, at varer fra Amerika ble solgt og fraktet til Europa, hvor det ble en del av handelen i Europa. «Fra Europa ble det solgt og fraktet særlig våpen og ammunisjon til Afrika, som ble brukt for å undertrykke og kidnappe enda flere» (Aktør, Panafrikanisme og kolonialisme). Dette styrker også fremstillingen av europeernes grad av deltakelse i slavehandelen, men også undertrykkelsen generelt i Afrika.

Som det eneste læreverket skriver *Aktør* om revolusjonen på Haiti som bidro til avskaffelsen av slaveriet. Denne artikkelen hører ikke til «Panafrikanisme og kolonialisme», men hører til temaet «Revolusjoner i Frankrike og i Haiti». Ifølge læreverket var hele urbefolkningen på Haiti utryddet gjennom et brutalt slaveri innført av spanjolene, før Frankrike overtok kolonien på slutten av 1600-tallet. Videre skrives det at Haiti var Frankrikes rikeste koloni, på grunn av utnyttelsen av slavegjorte afrikanerne til å jobbe på plantasjene. *Aktør* benytter seg av de samme ordene også i dette temaet når de skriver om slavegjorte og slaveri. Også her skrives det at afrikanerne var kidnappet, men her tilføres det også at mange av disse slavegjorte var veltrente soldater, dette bidro til å inspirere til opprør. Denne fremstillingen av slaveriet styrker også afrikanernes rolle i avskaffelsen av slaveriet. De afrikanske slavene var ikke avhengige av å bli reddet ut av slaveriet, men var heller sterke og handlekraftige nok til å ordne det selv. Inkluderingen av revolusjonen på Haiti bidrar til å styrke perspektivene på både slaveriet og kolonihistorien.

Den transatlantiske slavehandelen har vært nevnt i alle tre læreverkene i varierende detaljnivå. Som nevnt i teorikapittelet er det vanligste anslaget på afrikaner som ble fraktet over Atlanterhavet som slaver omtrent 12-15 millioner (Eriksen 2010; Lovejoy 2000). Læreverkene opererer alle tre med forskjellige antall mennesker. *Relevans* har det laveste tallet med 10 millioner, *Arena* har 14 millioner, mens *Aktør* har det høyeste med 15 millioner. Det er ingen av læreverkene som går ytterligere inn på hvordan, eller omfanget av slavehandelen i Afrika var.

Også måten slaveriet omtales i de ulike læreverkene er varierende. *Relevans* skriver på en måte som skal få elevene til å kunne tenke seg til hvordan det var å være slave, men jeg er usikker på hvor godt dette lykkes. Det nevnes til slutt i utdraget at dersom man gjorde motstand, kunne det føre til å bli slått eller mishandlet. Dette skaper en forestilling om at det kun var om man gjorde motstand man kunne få straff.

«Du kunne bli flyttet til et sted der du ikke kjente noen. På det nye stedet måtte du arbeide hardt fra tidlig om morgenen til sent på kvelden. Gå på skole, sove i en seng, få nye klær og spise deg mett kunne du bare glemme. Hvis du gjorde motstand, kunne du bli slått eller mishandlet.» (Relevans 9, Slaveri).

I tillegg til sammenligningen over, som finnes i tekstform i læreverket finnes det også en video som forklarer slaveriet og tar for seg det meste av det som kommer frem skriftlig. Her benytter læreverket en litt annen fremstilling for å få frem brutaliteten i slaveriet. Av videoen kommer det frem at slavene ofte ble mishandlet og heller ikke hadde rettigheter. Det kommer også frem at slavene var eiendom som slaveeierne sto fritt til å behandle som de ville. Det er kun i videoen og lydfilen det kommer frem slike beskrivelser av hvordan slavene ble behandlet. Det er vanskelig å vite hvorfor slaveriet fremstår som mildere i tekstform enn i lydform.

«Det kan være vanskelig for oss å forstå hvor brutalt slavene ble behandlet. Fra de var barn, var livet deres preget av lange dager med hardt arbeid. Mange slaver fikk verken et ordentlig sted å sove, nok mat eller nok klær. Siden slavene var slaveeierens eiendom, kunne slaveeierne behandle slavene sine akkurat som de ville. Slavene ble ofte mishandlet og sett ned på. Slavene hadde ingen rettigheter» (Relevans 9, Slaveri)

I *Arena* kommer det kun frem i en setning hvordan de afrikanske slavene ble behandlet. Forfatterne her har i likhet med både *Relevans* og *Aktør* unnlatt å skrive noe om hvordan livet i plantasjene var. Det kan virke som at læreverkene ønsker å ta avstand fra handlingene som ble utført mot Afrikanerne ved å unnlate slike beskrivelser. *Arena* går ikke noe mer i dybden eller gir eksempler på hvilken grusom og umenneskelig behandling de afrikanske slavene gjennomgikk. Forfatterne forklarer heller ikke hvorfor det var så mange som døde etter kort tid.

«De ble utsatt for grusom og umenneskelig behandling, og mange døde etter kort tid.»
(Arena 9, Slavehandel)

I *Aktør* står det kun en plass hvordan slavene ble behandlet, til tross for at det står flere plasser at slaveriet var brutalt. Dette kommer frem i forbindelse med hvordan det var i den private kolonien til den belgiske kongen. Her står det at: «lokalbefolkningen jobbet som slaver under vold og terror fra private politistyrker» (*Aktør*, Konsentrasjonsleir og folkemord). Det er verdt å legge merke til at læreverket ikke lager noen beskrivelser av slaveriet, når det tidligere beskriver ulike former for brutalitet.

Som nevnt skriver både *Relevans* og *Arena* at slaveriet var en «nødvendighet» da det var behov for arbeidskraft i de europeiske koloniene. *Aktør* benytter seg ikke av denne fremstillingen om at slaveriet var en «nødvendighet», men benytter seg heller av en annen forklaring til legitimeringen av både slavehandel og kolonisering. Læreverket legger da vekt på at både opplysningstidens raseteorier og kristendommen ble brukt for å legitimere dette.

5.8 Ettervirkningene av kolonitiden

Jeg har også vært på utkikk etter om læreverkene skriver noe om hvordan situasjonen er i Afrika i nyere tid, eller rett etter selvstendighet og avkolonisering. Da har jeg spesielt vært på utkikk etter hvordan selvstendige lands utfordringer etter koloniseringen beskrives, men også hvordan landene omtales generelt. Også her er det veldig variert hvor mye tekst som blir benyttet i de forskjellige læreverkene. *Relevans* skriver ingenting om selvstendighet eller hvordan de «nye» afrikanske landene ble etter at kolonistene gav fra seg makten, og er derfor utelatt fra denne delen av analysen. Dette gjenspeiler også den generelle måten læreverket omtaler hele kolonihistorien. *Arena* har et eget kapittel i temaet som heter: «Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?» hvor det blant annet kampen for selvstendighet og noen utfordringer landene sliter med tas opp. I *Aktør* finnes det enkelte eksempler underveis i teksten hvor dagens situasjon knyttes mot det som det skrives om. I tillegg finnes et eget tema: «Avkolonisering og postkolonialisme» som omtaler noen av sporene som kolonialismen har satt på blant annet Afrika.

I *Arena* skriver forfatterne at det ikke finnes noe enkelt svar på hva som skjedde med områdene som ble kolonisert i Afrika, da hvert lands historie er forskjellig. Forfatteren påpeker at det likevel er mulig å se noen fellestrekk mellom disse. Denne måten å skrive på kan tyde på at læreverket ønsker å formidle en historie som inkluderer perspektiver fra forskjellige land, men at det ikke er nok rom i kapittelet til å gå særlig i detalj. Dette ser man også i eksemplene som blir dratt frem. På et konkret plan skrives det kun om Sør-Afrika som til tross for selvstendighet i 1910, var styrt av et mindretall europeiske innvandrere frem til 1994. Det skrives da om apartheid, som jeg allerede har vært innom tidligere i analysen. Videre i teksten skrives det om at det ofte ble valgt en lederskikkelse fra frigjøringsbevegelser som den første statslederen. Forfatterne skriver videre at noen av disse styrte landene på en dårlig måte og ble diktatorer. Det er bemerkelsesverdig at læreverket kun velger å fokusere på negative konsekvenser som kunne komme med de nye statslederne, og ikke fremme eventuelt

positive. Til et av bildene i teksten står det at ikke alle land utviklet seg til diktatur. Hvorfor ikke dette eksempelet på at det også gikk bra med demokrati i Afrika ikke fremheves i den vanlige teksten vet jeg ikke, men det kan føre til at elever går glipp av denne informasjonen som bildetekst da det nødvendigvis ikke er alle som tar seg bryet med å lese bildeteksten.

«Ikke alle afrikanske land utviklet seg til diktaturer. Botswana i det sørlige Afrika har vært et stabilt demokrati siden landet ble selvstendig i 1966.» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

Videre skriver læreverket om at det er mange Afrikanske land som sliter med stor utenlandsgjeld, da de gjerne har lånt penger til nyttige byggeprosjekter. I utdraget under skyldes det også her på diktatorer, som nå har brukt pengene på seg selv. Forfatterne skylder i hovedsak på dette som grunnen til at gjelden er høy. Dette gjør det også vanskelig for fattige land som må bruke inntektene på gjeld, i stedet for utvikling. Den høye gjelden knyttes ikke opp mot ettervirkninger av kolonitiden, annet enn at økonomien i flere afrikanske land er sårbar grunnet satsningen og omfanget av ensidig dyrking av råvarer. Det rettes ikke kritikk mot kolonimaktens handlinger, men heller mot at råvareprisene synker periodevis, som igjen fører til tapte inntekter for afrikanske land. Det kan virke som at forfatterne gjennom denne teksten prøver å fjerne kolonimaktene som en faktor for hvorfor store deler av Afrika sliter med høy gjeld i dag.

«Mange land i Afrika sliter med stor utenlandsgjeld. De har gjerne lånt penger til nyttige byggeprosjekter, som veier, sykehus og skoler. Men i mange tilfeller har landene vært styrt av diktatorer som i steder har brukt de lånte pengene til å bygge luksusboliger til seg selv eller kjøpe våpen.» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

I *Arenas* siste avsnitt kommer forfatterne inn på at det finnes ulike meninger blant historikere om hvilke konsekvenser kolonitiden har hatt for Afrika. Hele avsnittet er vinklet på samme måte som i *Relevans*, ved at det virker som kolonitiden forsvares ved at det i stor grad skjedde positiv utvikling som følge av koloniseringen. Dette begrunner jeg ved at forfatteren har utelatt de negative konsekvensene fullstendig, til tross for at overskriften til avsnittet er «Fikk kolonitiden bare negative konsekvenser?» og at de skriver at noen historikere mener at kolonitiden bare var negativ for Afrika. Denne måten å vinkle konsekvensene av kolonitiden på er noe som både Knudsen (2016) og Torjussen (2018) fant igjen i sine studier av norske lærebøker. I utdraget under kan man se at forfatterne kun trekker frem de tiltakene og

endringene som virker positive for innbyggerne. De påpeker også at det er vanskelig å vite hvordan Afrika hadde vært om ikke Europeerne hadde hatt kolonier.

«Sykdommer ble bekjempet, befolkningen vokste, det ble bygd veier, jernbane, havner, telefonnett, skoler og sykehus. Mange mennesker nøt godt av at landet fikk nye lover og et vedre rettsapparat. Det er vanskelig å vite hvordan det ville ha gått hvis Afrika ikke hadde blitt kolonisert.» (Arena 9, Hvordan påvirket koloniseringen landene i Afrika?)

Arena har også det avsluttende kapittelet «Kappløpet fortsetter» som tar opplyser om at det fremdeles er et pågående kappløp om ressursene i Afrika. Forfatterne retter i denne teksten et blick mot Kina som har inngått avtaler med flere afrikanske land de siste tiårene. Det skrives da at det lånes penger til utbygging av infrastruktur og annet nyttig. Forfatteren skriver rett ut at dette ikke først og fremst handler om å hjelpe Afrika, men om å tjene penger på lengre sikt ved å skaffe seg tilgang på naturressurser og oppnå politisk innflytelse. Fremstillingen av Afrika som fremstår gjennom denne teksten oppleves som at Afrika både er hjelpetrengende, men også at de er rike på naturressurser. Måten forfatterne skriver om Kina er mer kritisk enn hvordan de skrev om europeerne som i stor grad gjorde det samme. Kina beskrives også som en sleip stormakt i utdraget under. Samtidig har forfatterne valgt å trekke parallellen til de europeiske kolonimaktene i det samme utdraget. Også her trekkes det i hovedsak frem positive virkningen dette kan ha for Afrika. I den aller siste setningen kommer det frem at mange europeiske selskaper investerer i Afrika, blant annet norske Equinor. Det er også et bilde av Erna Solberg hvor det i bildeteksten står at norske selskaper tjener gode penger i Afrika. Jeg mener at det er positivt at læreverket også retter litt fokus mot Norges involvering, og ikke bare mot Kina, til tross for at det kun nevnes helt til slutt etter at Kina har fått all skyld.

«Noen mener at dette er en farlig utvikling, fordi mange land blir så avhengige av Kina. De ser på Kina som en ny, sleip stormakt som bare vil utnytte Afrika, slik europeerne gjorde tidligere. Men investeringene kan også føre med seg mye positivt for Afrika. Det bygges mye som er til nytte for befolkningen, flere får arbeid, og det kan være bra for økonomien i landene.» (Arena 9, Kappløpet fortsetter)

I *Aktør* skriver forfatterne at dagens homofobi i Afrika stammer fra blant annet kolonitiden. Dette er en vinkling som ikke er å spore i de to andre læreverkene. Læreverket skiller seg fra de to andre ved å også inkludere hvordan kolonitiden kan ha påvirket hverdagslivet til en

folkegruppe, og ikke bare endringer som påvirker hele folket. Samtidig viser utdraget hvordan den eurosentriske tankegangen gjennomsyret alle endringene som europeerne innførte.

«Den utbredte homofobien i store deler av dagens Afrika har blant annet sitt utspring i kolonitiden. Europeiske kolonimakter innførte forbud mot homofili og en kristen, heteronormativ seksualmoral i koloniene, lik den homofile i Europa var offer for.»
(Aktør, Europeisk jakt på land og råvarer)

Som det eneste læreverket har *Aktør* tatt for seg hvordan kolonialismen påvirket det afrikanske utdanningssystemet. Forfatteren peker på at de som fikk gå på skole lærte europeisk historie og et eurosentrisk syn på statsdannelse. Utdraget under trekker frem noen av utfordringene som fremdeles fulgte afrikanerne etter at landene oppnådde selvstendighet. Det kommer frem at den nye historien som skulle formidle det afrikanske perspektivet først og fremst kom frem gjennom skjønnlitteraturen fra afrikanske forfattere. Disse skrev om hvordan kolonitiden egentlig var. Forfatterne av *Aktør* har plassert ordet *egentlig* i kursiv, dette er muligens for å påpeke at det finnes en annen historie enn den europeiske.

«Og fremdeles ble kolonihistorien formidlet fra et eurosentrisk ståsted. Gjennom kolonitiden ble skoler og andre samfunnsinstitusjoner i koloniene sterkt påvirket av eurosentrisk språk og tankesett, og for å kvitte seg med dette måtte en skrive historien på ny.» (Aktør, Kolonialismens spor)

6. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere og knytte funnene jeg presenterte i det forrige kapittelet opp mot, teori og tidligere forskning for å belyse forskningsspørsmålene mine. Dette kapittelet er derfor bygget opp med forskningsspørsmålene mine som grunnlag for diskusjonen. Jeg har analysert tre læreverker i samfunnsfag for å undersøke problemstillingen:

Hvordan fremstilles Afrika gjennom kolonihistorien i norske lærebøker på ungdomstrinnet?

6.1 Hva inneholder kolonihistorien?

De tre læreverkene jeg har analysert har alle hatt en forskjellig tilnærming til hvordan kolonihistorien har blitt formidlet gjennom utvalget av historier, men også skrivemåte. Siden datautvalget mitt er lærebøker til bruk i den norske skolen, er det også viktig å ha i tankene at formidling av norsk og europeisk historie er en sentral del av faget. Likevel bør norske læreverker, i tillegg til nasjonale perspektiv, også formidle globale perspektiver rundt de samme historiske hendelsene eller fenomenene. Dette er også noe som kommer frem i de ulike kjerneelementene i samfunnsfag etter fagfornyelsen. «Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv med vekt på fortid, nåtid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

I *Relevans* fortelles en kolonihistorie med hovedfokus på europeernes oppdagelsesreiser til både Afrika, Asia og Amerika. Læreverket skiller ikke mellom koloniseringen som finner sted i hverken Afrika eller Amerika. Dette fører til en generalisert fremstilling hvor det fremstår som at alle europeerne er like, og fremgangsmåten for kolonisering er lik i hele verden. *Relevans* er preget av et eurosentrisk perspektiv slik som historien formidles. Dette vil jeg begrunne ved at det er den europeiske delen av historien som fremstår som viktig og det er i stor grad europeerne som er aktører i historien. Ved å utelate perspektiver fra Afrika, forsterkes også denne oppfatningen da eurosentriske tekster ofte utelater historie og kultur fra minoriteter (Weiner, 2014). Som tidligere nevnt består store deler av innholdet i *Relevans* av slavehandel og den transatlantiske slavehandelen. Jeg synes det er bemerkelsesverdig hvordan slavehandelen omtales i dette læreverket da det fra mitt synspunkt lett kan leses som at de slavegjorte afrikanerne var en type «vare» som europeerne trengte. Denne fremstillingen av slaveriet som en «nødvendighet», kan bidra til å rettferdiggjøre handlingene som ble påført afrikanerne. Det påpekes også at det fantes et «godt utbygget system for slavehandel lenge før

europene kom» (Relevans 9, Slaveri). Dette i seg selv er sant (Eriksen, 2010: Balsvik, 2004), men slik som læreverket benytter seg av denne fremstillingen, i kombinasjon med fremstillingen om «nødvendighet», kan det føre til at elevene godtar de europeiske handlingene uten å stille kritiske spørsmål til det etiske og moralske ved dem. Denne måten å fremstille både europeerne og afrikanerne på minner om fremmedgjøringen som Said (1978/1994) referer til som «Othering». Ved å fremstille hele det afrikanske folkeslaget som hjelpetrengende eller slaver, skapes en avstand mellom europeerne og afrikanerne. Denne avstanden vil også påvirke elevene som leser dette slik at de ikke knytter noen følelser eller viser empati for de som ble utsatt for grusomme handlinger under kolonitiden. Forfatterne benytter seg også av et enkelt språk når kolonihistorien fortelles, det er få negativt ladde ord, og beskrivelsene av handlingene er mangelfulle eller ikke tilstedeværende. Jeg vil argumentere for at formidlingen av kolonihistorien til *Relevans* risikerer å skape et positivt bilde av den europeiske koloniseringsprosessen og koloniperioden for de koloniserte. Dette vil jeg begrunne ved at de få beskrivelsene som finnes i læreverket er generaliserte, og de få gangene det nevnes negative konsekvenser blir det også presentert flere positive ting som igjen bidrar til at man kan få et bilde av at koloniseringen i stor grad var positiv for utviklingen av Afrika. I et postkolonialt perspektiv kan man argumentere for at disse forandringene som oppsto i stor grad var til fordel for kolonimaktene og ikke de koloniserte. I den grad de som ble kolonisert fikk fordeler, var godene urettferdig fordelt der noen få grupper ble favorisert foran andre. Andre innføringer som europeisk språk, kultur og skole førte til det som Ashcroft mfl. (2006, s. 425) kaller «domination by consent». Dominering gjennom samtykke er at man innfører tiltak eller forandringer som kan virke hjelpsomme for de koloniserte, men det er til slutt kolonimaktene som tjener på det. Jeg mener at utdraget under er et eksempel på akkurat dette, da forfatteren skriver om ulike forandringer som europeerne innførte i Afrika, hvor det skrives at noen av forandringene gjorde at lokalbefolkningen fikk det bedre. Av de eksemplene som forfatterne trekker frem er det kun bestemmelse av lover og regler som oppleves som en negativ forandring. Forfatterne har unnlatt å skrive at jernbaner og veier i stor grad ikke kom lokalbefolkningen til nytte da de primært var beregnet for transport av råvarer «All roads and railways led down to the sea. They were built to extract gold or manganese or coffee or cotton. They were built to make business possible (...) Any catering to African interests was purely coincidental.» (Rodney, 1973, s. 327). Dette er noe som jeg har pekt på at *Arena* også gjør i analysedelen.

«For eksempel fikk folk som var syke hjelp og medisiner. Lokalbefolkningen fikk også bedre tilgang på vann flere steder. Europeerne bestemte også hvilke lover og regler som skulle gjelde i koloniene. Kolonimaktene bygde også jernbaner og veier i koloniene sine. Da kunne de frakte råvarer som gull, (...), på en raskere måte ut til kysten» (Relevans 9, Kolonisering).

Kolonihistorien i *Arena* fortelles først som en historie om hva europeerne gjorde i de Afrikanske områdene. Det som skiller læreverket fra *Relevans* er at det i tillegg til å fortelle en europeisk historie, også presenteres eksempler på hvordan de koloniserte levde i koloniene. Likt som i *Relevans* presenterer *Arena* tilsynelatende positive endringer som skjedde i Afrika på grunn av koloniseringen sammen med få negative. De negative hendelsene som skrives om etter selvstendighet er i stor grad knyttet til afrikanske handlinger eller personer. Som jeg peker på i analysen legges mange av de utfordringene som er i Afrika i dag på afrikanske ledere som ble diktatorer. Gjennom denne fremstillingen forsterkes et bilde av «den andre» som uskikket til å lede landet (Said, 1978/1994). Samtidig løftes da fremstillingen om at europeiske ledere er og var mer skikket til å lede de ulike statene. Læreverket benytter da afrikanere som syndebukker for flere av utfordringene de har, til tross for at det nødvendigvis ikke bare kan skyldes på disse. Europeisk innvirkning får da en mindre rolle i de utfordringene som presenteres. Som nevnt retter også læreverket blikket mot Kinas involvering i Afrika i dag, hvor det da trekkes linjer fra kolonitiden til situasjonen i dag. Hvorfor det i hovedsak kun er Kinas involvering som forklares, kommer ikke tydelig frem, men det kan være for å myke opp holdningen om norsk og europeisk innvirkning i nyere tid. Der er i liten grad fokusert på selvstendighetskamp som positive samfunnsendringer i *Arena* gjennom måten forfatterne har valgt å skrive på. Fremstillingen av Afrika gjennom kolonihistorien, og etter selvstendighet kan da bidra til å skape et hjelpetrengende bilde i både *Arena* og *Relevans*. Dette bildet samsvarer fremdeles med elevenes syn på et hjelpetrengende Afrika som Christophersen (2002, i Bakken, 2015) fant gjennom sin undersøkelse.

Aktørs formidling av kolonitiden skiller seg fra begge de andre, ikke bare i språkform, men også i hvilke deler av kolonihistorien som formidles. *Aktør* trekker frem konkrete eksempler fra navngitte land og gir eksempler både på okkupasjon, undertrykkelse, men også på samarbeid. Læreverket har også flere detaljer om hvordan selve koloniseringen foregikk. Forfatterne legger heller ikke skjul på hvor brutalt eller grusomt de europeiske kolonimaktene behandlet afrikansk lokalbefolkning. Det kan virke som at læreverket har et bevisst forhold til hvordan kolonihistorien har blitt fortalt i norske lærebøker tidligere. Dette vil jeg argumentere

for gjennom at forfatterne peker på enkelte deler av historien som en myte, før de presenterer en annen vinkling på samme del av historien. *Aktør* har ikke skrevet omfattende om slavehandelen slik som *Relevans* og til dels *Arena* har gjort. I stedet har *Aktør* formidlet historien om revolusjonen i Haiti, som også pekes på som en av bakgrunnene for den panafrikanske kampen. Revolusjonen i Haiti fortelles med et hovedfokus på afrikanernes handlinger og deres kamp. Det er også i denne delen det nevnes flest afrikanere med navn. Som Bhambra (2015) peker på er denne delen av historien ofte utelatt fra vestlig historiefortelling. Da er det interessant å se at forfatterne av *Aktør* inkluderer denne og dermed får frem en del av historien som ellers ikke blir formidlet gjennom de andre læreverkene.

Gjennom et postkolonialt perspektiv vil jeg argumentere for at både *Relevans* og *Arena* benytter seg av flere eksempler på eurosentrisk representasjon av både Afrika og afrikanere. Dette vil jeg begrunne med at afrikaneren kun beskrives fra et europeisk synspunkt på hva som er rett og galt. Dette ser man i måten forfatterne skildrer afrikanerne blant annet som slaver. For mange europeere var forholdet til afrikanere at de var slaver, og slik som forfatteren skriver risikerer man at elevene også tenker på afrikanerne som slaver eller arbeidskraft. Det kan da skapes det samme bildet av «de andre» også hos elevene (Said, 1978/1994). I begge fortellingene handler det også om europeernes oppdagelse og utnyttelse av afrikanske ressurser for egen vinning. *Arenas* fremstilling av koloniseringen virker mer kritisk enn *Relevans*, men denne kritikken blir dempet av formidlingen av de «positive» endringene som fulgte med. Det er heller ingen fortellinger som blir fortalt fra et afrikansk perspektiv, som igjen vil føre til at elevenes forståelse av kolonihistorien vil være preget av ensidighet. *Aktør* retter mer kritikk mot kolonialismen i sin kolonihistorie. Dette gjør læreverket gjennom å skrive om de brutale måtene europeerne handlet på, men også konsekvensene dette fikk for afrikanerne. Samtidig fremmes et historieskapende bilde av Afrika, da det trekkes frem både handlinger og afrikanske enkeltpersoner som har påvirket historien.

Alle tre læreverkene benytter seg også av metaforen «kappløp» når de skriver om hvordan koloniseringsprosessen var. Dette er ikke en uvanlig metafor når nasjoner konkurrerer om å bli først eller størst, for eksempel «romkappløpet». Elevene kan ha ulike assosiasjoner til denne metaforen, men de aller fleste vil nok forbinde det med konkurranse hvor det handler om å være først. Et kappløp vil i normal forstand også føre til en vinner og flere tapere. Gjennom fremstillingen av koloniseringen som et kappløp kan det virke som at det er de europeiske nasjonene som er deltakere, mens Afrika er en «premie». Denne metaforen støttes

også opp gjennom ordbruken om Berlin-konferansen, hvor europeerne diskuterte «spilleregler» også her uten inkluderingen av Afrika. En slik strukturerende metafor (Aase & Fossåsskaret, 2014) kan forenkle forståelsen til hvordan elevene tenker om koloniseringen, men det kan også føre til mistolkning ved at elevene trekker andre likheter enn hva forfatterne har tenkt. I analysedelen har jeg også pekt på hvordan *Relevans* benytter seg av ordet «tvang» når de omtaler forholdet mellom Europa og Afrika. Læreverket har ikke utdypet, eller gitt eksempler på hva de mener med tvang, annet enn at det er et alternativ til frivillighet. Det utdypes heller ikke hvor eller hvordan tvangen kommer inn. Både *Arena* og *Relevans* er lite beskrivende i hvordan anskaffelsen fant sted, da igjen gjennom ordbruken. Forfatterne av begge læreverkene skriver at kolonimaktene «skaffet» seg kolonier eller «skaffet» seg råvarer. Elevene kan ha ulike assosiasjoner til hva «skaffe» betyr, for eksempel kan det være å få noe, ta noe eller bytte til seg. En slik fremstilling vil da være uheldig. I *Arena* «fikk» kolonimaktene kontroll over områder. Hvordan kolonimaktene fikk kontroll formidles heller ikke.

6.2 Afrikansk kultur og historie i læreverkene

Som man kan se av analysedelen ser man at det er varierende hvor mye av afrikansk kultur og historie som blir formidlet. Jeg tenker det er nødvendig å vise at Afrika er et svært flersidig og mangfoldig kontinent, med en rik historie og mange ulike former for kulturell praksis.

Jeg analyserer fremstillingen av afrikansk kultur og historie i *Relevans* i stor grad ensidig, og enkelte trekk i skrivemåten stemmer med den skrivemåten i den imperialistiske historien som Ogot (1993) refererer til. Dette vil jeg argumentere for først ved at ganske tidlig skriver forfatterne at vi vet lite om kulturen og levemåten til afrikanske folkegrupper, da de ikke hadde skriftspråk. Utover dette avsnittet gjør ikke forfatterne noen ting for å endre denne påstanden som igjen fører til at fremstillingen blir av et historieløst folk som starter sin historie når europeerne kommer. Denne fremstillingen kan gjøre at elevene også får et slikt perspektiv på Afrika. Dersom elevene sammenligner historien i Europa med «historieløsheten» i Afrika vil dette styrke et perspektiv på at «vi» har en historie som er flere tusen år gammel, mens «de andre» ikke har en historie før europeisk innblanding. Læreverket forteller likevel at koloniseringen førte til at eldgamle samfunn, språk og levemåter ble utryddet og ødelagt. Dette indikerer at det fantes afrikansk kultur, men at forfatteren har valgt å ikke formidle noe om denne.

I motsetning til *Relevans* skriver både *Arena* og *Aktør* om ulike store handelsriker som fantes i Afrika før kolonitiden. Dette bidrar til å formidle et bilde av at Afrika ikke bare har kolonihistorie, men også sin egen. En slik fremstilling kan gjøre at elevene får et mer kritisk blikk på kolonihistorien da det allerede fantes handelssamfunn i Afrika. I *Arena* nevnes den tidlige fremveksten av kristendommen i Etiopia, da nevnes også kirkene i stein som er å regne som et av Afrikas mest storslåtte byggverk (Balsvik, 2004). Gjennom å henvise til slike eksempler kommer det frem at det fantes religion, men også teknologi og ferdigheter til å hugge ut disse steinkirkene lenge før europeerne kom. Dette skaper en kontrast til det europeiske perspektivet som presenterer Afrika og afrikansk kultur som «primitiv». *Aktør* formidler som sagt flere fortellinger om afrikanere gjennom historien, men er også det eneste læreverket som påpeker hvordan den eurosentriske historiefortellingen og skolesystemet har påvirket afrikanske land etter selvstendighet. Elevene kan da, gjennom å bli opplyst om dette, utvide sitt perspektiv til å forstå hvordan en makts handlinger kan ha store ringvirkninger for fremtiden. Elevene kan også få en forståelse for hvordan ledende verdenssyn er med på å forme hvordan og hvilken historie som fortelles i skolen. Dermed kan elevene få mulighet til å reflektere og være litt kritiske til hvem og hvordan ulike historier fortelles.

6.3 Skildringer av deltakerne i historien som fortelles

En viktig del av historiefortelling er hvordan de involverte personene beskrives direkte, men også gjennom sine handlinger. De tre læreverkene jeg har analysert i denne oppgaven benytter seg av ulike måter å beskrive disse på. I hovedsak er det to grupper med deltakere som er en del av kolonihistoriene i alle læreverkene, disse er afrikanerne og europeerne. Jeg har i analysen sett på fremstillingen av disse hver for seg, men vil her sammenligne disse innad læreverkene, i tillegg til mellom de ulike læreverkene.

I *Relevans* skiller ikke forfatterne mellom de ulike nasjonalitetene som europeerne hadde, de blir alltid omtalt som europeere. Denne måten å skrive på skaper en fremstilling av at «alle» europeere var like og ønsket det samme. Dette var jo selvfølgelig ikke sant, men fremstillingen i *Relevans* er en voldsom forenkling som fører til dette. Ved å ikke knytte nasjonalitet til de ulike europeerne kan heller ikke elevene se forskjell på hvordan de ulike kolonimaktene drev kolonisering. Den eneste grupperingen som trekkes ut fra europeerne er misjonærene. Misjonærene fremstilles som formidlere av religion, men med et ønske om å hjelpe afrikanere som led av sult og sykdom. Misjonærene har lignende ordlyd i de andre

læreverkene også, men det er ingen som henviser til andre roller misjonærene hadde i koloniseringsprosessen. I postkoloniale studier har det oppstått en økende bevissthet på hvilken rolle religion har spilt, både i koloniseringsprosessen, men også etter politisk selvstendighet (Ashcroft, et al. 2007, s. 188). Mer kritiske blikk på misjonærene antyder at de fungerte som en «buffer» mellom kolonimaktene og lokalbefolkningen. Samtidig var det flere handelsfolk og nybyggere som var kritiske til misjonærenes bidrag til afrikanske leseferdigheter. I tillegg bidro spredningen av kristendommen, sammen med koloniseringen, til en av de mest bemerkelsesverdige kulturendringene de to siste århundrene (Ashcroft, et al. 2007, s. 128-129). Hovedinntrykket av europeerne i *Relevans* er at de er moderne, mektige, handlekraftige, grådige og vant til å gjøre som de vil. Fremstillingen av afrikanerne er en motsetning til disse. Da de implisitt oppleves som umoderne, svake, handlingsløse og ustrukturerte i måten de europeiske handlingene beskrives. Dette er et tydelig eksempel på hvordan «vi/de andre» (Said, 1978/1994) kommer frem i *Relevans*. Dette ser man ved for eksempel at de europeiske handlingene og aktørene beskrives som mektige og sterke, da vil det implisitte bildet av afrikanerne være at de er svake. Et konkret eksempel er når forfatterne skriver om at det var enkelt for europeerne å ta over landområder, fordi afrikanerne ikke evnet eller var vant til å samarbeide. Ved å påpeke afrikanernes manglende evne, fremmes den europeiske tilstedeværelse av samarbeid. Afrikanerne tildeles heller ingen personlighet i læreverket, og de omtales i stor grad som slaver. I forbindelse med slavehandelen får afrikanerne både rollen som slavehandlere, slavefangere og slaver, europeeren omtales kun som kjøper av slaver. Ved at forfatterne skriver om slavehandelen på en slik måte, kan det virke for elevene som at europeerne ikke hadde noen innvirkning på slavehandelen i Afrika, da den allerede fantes. Det kan da virke som at europeerne bare benyttet seg av et marked som tilbød de «varene» de trengte.

Både *Aktør* og *Arena* benytter seg tidvis av ulike nasjonaliteter i formidlingen av de involverte europeerne. Dette gjør det mulig for elevene å skille mellom måten tyskere, briter og franskmenn opererte i ulike kolonier. Det som er litt interessant er at begge disse læreverkene også nevner egyptere, til tross for at alle andre møter med afrikanere blir omtalt som afrikanere. Ved at læreverkene gjør dette kan det skapes en avstand mellom Egypt og resten av Afrika. Gjerne også fordi Egypt ofte fremstilles som et moderne samfunn i motsetning til andre afrikanske samfunn. Det er ingen av læreverkene som skriver noe om hvordan egyptere ser ut, men jeg vil påstå at egyptere ikke passer inn i det stereotypiske bilde av afrikanere, da de har flere likhetstrekk med arabere og mennesker fra Midtøsten. Fra et

eurosentrisk perspektiv passer Egypt bedre inn i et europeisk bilde som nasjon og folk, men også fordi egyptisk og europeisk historie har vært sammenknyttet i ulike sammenhenger. I forbindelse med byggingen av Suezkanalen skriver både *Aktør* og *Arena* positivt om et samarbeid mellom Europa og Egypt. Dette kan bidra til at Egypt oppnår en stilling som en del av et europeisk «oss» og skaper avstand til «de andre» afrikanske landene (Said, 1978/1994). Begge læreverkene nevner også etiopiere da begge skriver om at Etiopia gjorde motstand mot italienske styrker, og beholdt sin selvstendighet. I *Arenas* fremstilling av afrikanere er det kun eksempelet med Etiopia som løfter frem afrikanere som sterke og motstandsdyktige. Utover dette blir afrikanerne, likt som i *Relevans*, omtalt som slaver, eller som et splittet folk uten evne til å samarbeide. Og de afrikanerne som har en lederrolle, gjennomfører denne negativt i læreverket.

Aktør fremstiller ikke afrikanere som slaver, men omtaler heller disse som slavegjorte afrikanere. Denne ordlyden bidrar til at elevene kan se disse afrikanerne som mer enn bare slaver, da de gis et liv som de blir tatt bort ifra. Slik alternativ ordbruk kan gi elevene andre perspektiver på det samme fenomenet som presenteres i de andre lærebøkene, elevene får da nødvendigvis ikke de samme konnotasjonene som de ville fått til ordet «slave» (Aase & Fossåskaret, 2014). Slavegjorte vil da gjøre at elevene trekker erfaring fra ordet «gjort» sammen med slave, noe som igjen må bety at de ikke alltid har vært slaver. *Aktør* benytter seg både av navngitte europeere og afrikanere. De europeerne som navngis rettes det et kritisk blikk mot, da de ofte presenteres i forbindelse med rasistisk utsagn, til tross for at dette er kjente personer som tidligere har hatt et positivt omdømme. Dette kritiske blikket som *Aktør* har, skinner gjennom på flere områder i tekstene. Alle de navngitte afrikanerne i læreverket fremstilles som handlekraftige og sterke i de historiene de er knyttet til. Dette er noe jeg tro vil bidra til å skape et sterkere og mer handlekraftig bilde av afrikanerne enn det som kommer frem i de andre og tidligere læreverker (Knudsen 2016; Torjussen, 2018).

Fremstillingen av afrikanere som umoderne i enkelte deler av læreverkene, kan ha en rot i den eurosentrisk diskursen som tilsynelatende preger læreverkene gjennom fokuset på europeisk kolonihistorie. Da måles afrikanerne opp mot de kriteriene som europeerne har satt som «normal». Gjennom å definere afrikanerne som umoderne skapes automatisk et bilde av europeerne som moderne (Said, 1978/1994). Dette synet på afrikanerne kommer frem i både *Arena* og *Relevans* da de få beskrivelsene av dem er rett ut. I *Aktør* skriver forfatterne på en måte som gjør at det er de europeiske meningene og deres syn på afrikanere som kommer

frem. Dette kan bidra til å skape et kritisk syn på de europeiske ideologiene og teoriene som lå som bakgrunn for mye av det som skjedde i kolonitiden.

6.4 «Vi-de andre» diskurs

Som man kan se i både analysen og diskusjonen så finnes det flere eksempler på hvordan det finnes en «vi-de andre» diskurs i læreverkene. Dette gjenspeiles spesielt i de situasjonene hvor læreverkene benytter seg av generaliserte eller særdeles forenklete skildringer. Flere plasser i både *Arena* og *Relevans* blir deltakerne av historien generalisert ved at hele folkegrupper og nasjoner gis de samme karakteristiske beskrivelsene. For elevene vil det da virke som at «alle» europeere og «alle» afrikanere er like, tenker likt og handler likt. Som jeg har pekt på er de mest typiske eksemplene i form av hvordan deltakerne beskrives, både direkte og gjennom handlingene sine, men også gjennom motpartens beskrivelser. Ved å påpeke eller løfte frem ønskede trekk hos den ene parten, vil man automatisk definere den andre ved dens mangler (Said, 1978/1994; Samnøy, 2015). Et eksempel er hvordan læreverkene presenterer de europeiske kolonistene som mer moderne, mer utviklet og bedre. Da vil elevene automatisk skape et gruppeskille mellom europeerne og afrikanerne basert på disse få ordene. Elevene forbinder naturligvis gjerne seg selv med europeerne, og derfor kan det også skapes en avstand til det afrikanske som presenteres da det kan virke fjernt. Elevene utvikler da en «vi»- tilhørighet til europeerne mens afrikanerne blir «de andre» gjennom slike enkle generaliseringer av folkene som finnes i både *Relevans* og *Arena*.

Også *Arenas* fremstilling av Afrika etter selvstendighet kan tolkes i en «vi-de andre»-diskurs. Slik de nye styresmaktene fremstilles som diktatur, kan det bidra til at de «nye» afrikanske statene fremstilles som annerledes enn det norske demokratiet som elevene er vant til. Ved å fokusere på de negative diktaturene i enkelte land, kan dette bidra til at elevene danner et bilde om at et slikt styre er fjernt, og at demokrati er et vestlig fenomen som er et «bedre» alternativ. I *Aktør* er ikke denne diskursen like fremtredende da det ikke skapes like tydelige skiller mellom «vi» og «de andre». Historiefortellingen er fremdeles i stor grad fra et europeisk ståsted, men forfatterne har skrevet på en slik måte at leseren får en større avstand fra både europeerne og afrikanerne. Dette har forfatterne oppnådd gjennom å skrive formuleringer som kan ligne på: «Dette var noe europeerne mente...».

7. Avslutning og veien videre

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan Afrika fremstilles i tre ulike læreverker for ungdomsskolen. I kapittel 6 har jeg analysert hvert enkelt læreverk basert på ulike kategorier. Der delte jeg inn tekstene etter hvilket innhold som fantes og i forhold til forskningsspørsmålene mine. I analysen har jeg gått inn i læreverkene og sett etter ulike ting som ordbruk, forklaringer og beskrivelser som forfatterne har benyttet seg av. I analysen har jeg presentert direkte utdrag fra læreverkene, i tillegg til at jeg har gitt beskrivelser av hva innholdet i læreverkene er. Utover dette har jeg også benyttet meg av litt teori når jeg har trukket frem enkelte eksempler i analysen. Til andre tekstutdrag har jeg argumentert hvorfor eller hva jeg mener er bemerkelsesverdig i de forskjellige læreverkene. Jeg har prøvd å være objektiv i analysedelen og sett kritisk på alle læreverkene. I kapittel 7 har jeg prøvd å samle hovedpoengene fra analysekapittelet for å få et tydeligere svar på problemstillingen. Jeg har da trukket frem de funnene som jeg har sett på som mest interessante og forsøkt å se på disse ut ifra et postkolonialt perspektiv. Jeg har også i større grad vinklet hvordan funnene kan påvirke elever og deres perspektiv på Afrika og kolonihistorie i denne delen.

Det er vanskelig å komme frem til en ren konklusjon om hvordan Afrika fremstilles, men jeg mener at både *Relevans* og *Arena* fremdeles fremstiller Afrika som hjelpetrengende, både under og etter kolonitiden. Av de tre læreverkene er det *Relevans* som har den dårligste fremstillingen av Afrika. Dette vil jeg begrunne med at det afrikanske folket i stor grad fremstilles som slaver, og resten av fremstillingene er generalisert som et resultat av at læreverket skriver om både asiatiske, afrikanske og amerikanske urfolk i samme tekst. Samtidig er fremstillingen av Afrika ensidig og man sitter igjen med et inntrykk av at forfatterne mente kolonitiden var noe som førte mange goder og få konsekvenser til kontinentet. *Arena* prøver å være litt mer kritisk til enkelte ting i løpet av teksten, men også her fremmes de «positive» elementene ved kolonialismen. *Aktør* er det læreverket som skiller seg mest fra de andre gjennom måten det fremstiller både europeere og afrikanere. Forfatterne retter kritikk mot flere av handlingene, men også mot enkeltpersoner. Samtidig forteller læreverket historier som ikke finnes igjen i de to andre læreverkene. Også i måten forfatterne ordlegger seg gjennom hele teksten tyder på at de har en bevist holdning om å få frem et annet perspektiv enn hva som har blitt fortalt i tidligere læreverker. *Aktør* utfordrer ikke bare perspektivet eller historiene som fortelles, men også språket forfatteren benytter er vanskeligere. Språket i *Aktør* minner mer om tekster man kan finne i leksikon eller i fagblader, dette kan være utfordrende å lese for ungdomsskoleelever. De inkluderte

beskrivelsene kan også være vanskelige for elever å henge med på, dersom det blir for detaljert. *Aktør* har muligens et litt for avansert språk, men samtidig har både *Arena* og *Relevans* et for forenklet språk.

Jeg mener at samfunnsfag har et potensial til å formidle et balansert syn på historiene som fortelles i den norske skole. Med dette mener jeg at mulighetene for å formidle historien fra flere perspektiv er der, og slik som læreplanen er utformet i dag er det heller ingenting som står i veien for dette. Jeg tror at læreverkene kan oppnå dette gjennom å utfordre de gjeldende diskursene som finnes om ulike historier. Ved å være kritisk til det ledende verdenssynet, presentere ulike perspektiver på samme historie og skape muligheter for elevene til å reflektere rundt historien, kan både læreverk og lærere bidra til å skape en mer nyansert verdenshistorie. Edwards Said (1978/1994) sa også at det ikke finnes en korrekt historie, men det finnes mang ulike fortolkninger av denne. Å skape en mer nyansert verdenshistorie er noe jeg tror er mulig, dersom man utfordrer stereotypene som man gjerne finner igjen i læreverkene. Dette gjelder ikke bare fremstillingen av Afrika og afrikanere, men også Asia, Nord- og Sør-Amerika og ikke minst Europa.

Det neste steget for å undersøke fremstillingen av Afrika ville vært å gjennomføre intervju med lærere eller observere hvordan temaet undervises i. En annen mulig retning videre forskningen kan ta er å undersøke hvordan fremstillingen av kolonihistorien er ved afrikanske skoler. Det kunne da vært interessant å sett på både hvordan europeernes rolle formidles, men også om det trekkes linjer til dagens situasjon i det aktuelle landet.

8. Litteratur

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Aschehoug. (2020). Arena 8-10. https://skole.aschehoug.no/laremiddel/arena-8-10/grunnbok-grunnbok_1-bokmal-9
- Anghie, A. (2007). *Imperialism. Sovereignty and the Making of International Law*. Cambridge University Press.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2006). *The Post-Colonial Studies reader* (2.utg). Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2007). *Post-Colonial Studies: The Key Concepts* (2. utg.). Routledge.
- Bakken, Y. (2015). «De fattige er ofte brune barn som får gå rundt i undikken» - om barnslige fortolkninger av bistands- og solidaritetsarbeid. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 179-196). Fagbokforlaget.
- Balsvik, R. R. (2004). *Afrika i et historiografisk perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bhambra, G. K. (2013). The possibilities of, and for, Global Sociology: A Postcolonial Perspective. I J. Go (red.), *Postcolonial Sociology Volume 24* (s. 295-314). Emerald Group Publishing Limited. DOI:[10.1108/S0198-8719\(2013\)0000024017](https://doi.org/10.1108/S0198-8719(2013)0000024017)
- Bhambra, G. K. (2015). *On the Haitian Revolution and the Society of Equals*. DOI:[10.1177/0263276415605578](https://doi.org/10.1177/0263276415605578)
- Blaut, J. M. (1993). *The colonizer`s model of the world: geographical diffusionism and Eurocentric history*. Guilford press.
- Cullors, P. (u.å). *6 years strong*. Black Lives Matter. Hentet: 04. mars 2021 fra: <https://blacklivesmatter.com/six-years-strong>
- Doyle, M.W. (1986). *Empires*. Cornell University Press.

- Eilertsen, T. S. (2017). *Kolonitiden: En komparativ analyse av norske og danske lærebøker om kolonialisering og kolonitiden*. [Masteroppgave, Norges Arktiske universitet] UiT Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11575/thesis.pdf>
- Eriksen, T.L. (2010). *Globalhistorie 1750-1900. En sammenvevd og delt verden*. Cappelen Damm Akademisk
- Fagbokforlaget. (u.å.). Aktør <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Aktoer#om-verket>
- Falola, T. (2002) *Key Events in African History: A Reference Guide*. Greenwood Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Gyldendal. (2020). *Relevans: Samfunnsfag 8-10*. <https://www.gyldendal.no/grs/relevans/c-516779/>
- Knudsen, O.F. (2018) *Imperialisme i Stor norske leksikon* på snl.no Hentet 2. januar 2022 fra: <https://snl.no/imperialisme>
- Knudsen, S. V. (2016) Crossroad and Loom: Intersectionality and Whiteness Studies in the Analysis of Minorities and Majorities in Norwegian History Textbooks. I M. A. Naseem, A. Arshad-Ayaz og J. R. Rodríguez (red.), *Representation of minorities in textbooks: International comparative perspectives* (s. 79-91) IARTEM
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (3.utg). Sage.
- Lawler, A. (2019). *Church Unearthed in Ethiopia Rewrites the History of Christianity in Africa*. Smithsonian Magazine. Hentet 30. mars 2022 fra: <https://www.smithsonianmag.com/history/church-unearthed-ethiopia-rewrites-history-christianity-africa-180973740/>
- Lien, S. H. (2019). *Imperialisme i historiefaget: En diskursanalyse av lærebøker i historiefaget på VGS*. [Masteroppgave, NTNU] NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2623999>
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/Postcolonialism* (2. Utg.) Routledge.
- Loomba, A. (2015). *Colonialism/Postcolonialism* (3. Utg.) Routledge.
- Lovejoy, P. E. (2000). *Transformation in Slavery: a history of slavery in Africa*. (2. Utg.) Cambridge University Press.

- Marks, R. (2007). *The origins of the modern world: a global and ecological narrative from the fifteenth to the twenty-first century*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ogot, B. A. (1993). *African historiography: From colonial historiography to UNESCO's general history of Africa*.
- Regjeringen (2019). Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion 2020-2023.
https://www.regjeringen.no/contentassets/589aa9f4e14540b5a5a6144aaea7b518/handlingsplan-mot-rasisme_uu_des-2019.pdf
- Reistad, H. (2014). *Fra rettferdiggjøring til fordømming?: En sammenligning av fremstillingen av den nye imperialismen i Afrika i norske og britiske historielærebøker i perioden 1920-1990*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open.
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481608>
- Rodney, W. (1973). *How Europe Underdeveloped Africa* (6.utg). Bogle-L'Ouverture Publications
- Said, E. (1994). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1978)
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av "dei andre" i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-121). Fagbokforlaget.
- Thorsen, D. E. & Berg, O. T. (2019). *Sosialdarwinisme* i *Store norske leksikon* hentet 2. februar 2022 fra: <https://snl.no/sosialdarwinisme>
- Tjora, A. (2017a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Gyldendal Akademiske
- Tjora, A. (2017b). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademiske
- Todorov, T. (2002). *The Conquest of America: The Question of the Other*. University of Oklahoma Press.
- Torjussen, S. A. A. (2018). *Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/65797/1/Masteroppgave-Sahra-Torjussen-ferdig.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (Saf1-03)

<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Weiner, M. F. (2014). *(E)RACING SLAVERY- Racial Neoliberalism, Social Forgetting, and Scientific Colonialism in Dutch Primary School History Textbooks*

https://www.researchgate.net/publication/271934581_ERACING_SLAVERY

Xypolia, I. (2016). Eurocentrism and Orientalism Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/293958727_Eurocentrism_and_Orientalism

Oversikt over kapittel i læreverkene

Aktør. Avkolonisering og postkolonialisme

Aktør. Den industrielle revolusjonen

Aktør. Panafrikanisme og kolonialisme

Aktør. Revolusjoner i Frankrike og i Haiti

Arena 9. Kampen om Afrika

Relevans 9: Kamp om land og folk