

Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker

Sahra Ali Abdullahi Torjussen



Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

02.07 2018

Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker

© Sahra Ali Abdullahi Torjussen

2018

Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker

Sahra Ali Abdullahi Torjussen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Med et postkoloniale perspektiv på historiefortelling og minnepolitikk tar denne oppgaven for seg norske lærebøkers fremstillinger av kolonialisme. Oppgaven springer ut ifra en nysgjerrighet rundt Norges tvetydige posisjon i forhold til kolonialisme, og valget om å analysere lærebøker i skolen baserer seg på lærebøkers sentrale rolle i formidlingen av hvilken kunnskap som anses som viktig og riktig i dagens samfunn. Oppgaven tar utgangspunkt i postkolonial teori og argumenterer for at kolonialisme bør forsås som sentral for formasjonen av den globaliserte samtiden vi lever i. Ved å analysere historiebøker i samfunnsfag for ungdomsskoletrinnene, undersøkes fremstillingen av kolonialisme som en del av verdenshistorien, og hvorvidt norsk kolonial delaktighet inngår i lærebøkens fremstillinger av kolonialisme. Med et kritisk blikk på makt og kunnskap, belyser oppgaven hvordan lærebøkers fremstilling av kolonialisme kan ha betydning for ungdomsskoleelevers forståelse av den globaliserte og postkoloniale verdenen vi befinner oss i.

Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse gjøres en tekstnær analyse av datamaterialet, samtidig som det postkoloniale perspektivet bidrar til å synliggjøre og artikulere kunnskap om kolonialisme som blir usynliggjort i lærebøkene. Oppgaven preges av komparasjon, ved at de ulike lærebokserienes fremstillinger av kolonialisme sammenlignes. Viktige funn som diskuteres i analysen er blant annet fraværet av dansk-norsk slavehandel og kolonihistorie, og normaliseringen av den transatlantiske slavehandelen. Oppgaven identifiserer også, i den ene lærebokserien, en makt-unnvikende fremstilling av kolonitiden som avpolitiserer Europa og passiviserer de kolonialiserte. Denne makt-unnvikende fremstillingen av kolonialismen problematiseres i forhold til kolonitidens rasisme og representasjonen av kolonialiserte perspektiver på historien, og det argumenteres for nødvendigheten av en mer makt-orientert fremstilling. Oppgaven påpeker også hvordan eurosentrisk fortolkningsramme opprettholdes, og det argumenteres for nødvendigheten av en postkolonial rekonstruksjon av lærebøkens fremstilling av Europa og europeiske tankesett, som igjen vil kunne åpne opp for mer nyanserte representasjoner av kolonialiserte perspektiver. Avslutningsvis i oppgaven gir jeg innspill til hvordan en postkolonial rekonstruksjon kan gjøres for å bidra til at ungdomsskoleelever får en tilstrekkelig forståelse av historiske prosesser som har vært sentrale i formasjonen av vår globaliserte samtid.

Forord

Stor takk til mine veiledere, Mette Andersson og Laura Führer, for gode råd, inspirerende samtaler og oppmuntrende tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke Ingrid, Sabina, Hannah, Oda og Vilde for at dere har lest korrektur og oppmuntret meg når det har vært vanskelig. Og takk til mamma for at du alltid passer på at jeg har det bra og heier på meg!

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Problemstilling og disposisjon.....	3
2	Postkolonialt perspektiv	5
2.1	Postkolonial teori.....	5
2.2	Norsk kolonial delaktighet.....	10
2.3	Postkolonial minnepolitikk.....	14
2.3.1	Lærebøkers minnepolitiske funksjon	15
3	Metode	19
3.1	Datamaterialet.....	19
3.2	Kvalitativ innholdsanalyse	21
3.2.1	Kontekstualisering.....	22
3.3	Metodologisk refleksjon	24
3.4	Fremgangsmåte.....	25
3.4.1	Sampling.....	25
3.4.2	Koding og kategorisering	27
3.4.3	Utforming av analysen	29
4	Kolonitiden - i lærebøkene	30
4.1	Kolonitiden - i Matriks	30
4.1.1	Transatlantisk slavehandel	30
4.1.2	Imperialismens tidsalder	31
4.1.3	Avkolonisering	33
4.2	Kolonitiden - i Nye Makt og Menneske	35
4.2.1	Merkantil kolonialisme og transatlantisk slavehandel	35
4.2.2	Imperialismens tidsalder	39
4.2.3	Avkolonisering	41
4.3	Oppsummering	42
5	Det koloniale prosjektet	44
5.1	Transatlantisk slavehandel.....	45
5.1.1	Oppsummering av funn.....	50
5.2	Kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet	51
5.2.1	Bakgrunnen for kolonialiseringen av Afrika.....	51

5.2.2	Etableringen av afrikanske kolonier.....	55
5.2.3	Kolonitiden i Afrika	57
5.2.4	Avkolonisering i Afrika	61
5.2.5	Det postkoloniale Afrika	64
5.2.6	Oppsummering av funn	68
5.3	Kolonitidens rasisme	69
5.3.1	Kolonitidens rasisme – i Matriks	69
5.3.2	Kolonitidens rasisme – i Nye Makt og Menneske	74
5.3.3	Oppsummering av funn	83
6	Postkolonial rekonstruksjon.....	85
	Litteraturliste	96
	Appendiks.....	104

No table of figures entries found.

1 Introduksjon

Da den norske Grunnlovens 100-årsjubileum ble feiret i 1914, stod 80 senegalesiske menn, kvinner og barn på utstilling i en 'Kongolandsby' i Frognerparken, Oslo. 'Kongolandsbyen' var en del av den store jubileumsutstillingen for Grunnlovsfeiringen, en utstilling besøkt av 1,5 millioner mennesker i løpet av fem hele måneder. 100 år senere, da kunstnerne Mohamed Ali Fadlabi og Lars Cuzner annonserte sin plan om å rekonstruere 'Kongolandsbyen' for grunnlovsjubileet i 2014, viste det seg at nordmenn flest var ukjente med historien om en 'human zoo' i Oslo (Cuzner og Fadlabi 2013)¹. Det planlagte kunstverket skapte sterke reaksjoner og førte til en rasismedebatt i mediene. Tanken om å plassere afrikanere i en 'human zoo' i 2014 vekste et ubehag hos mange. Da tiden var inne for åpningen av Kongolandsbyen i Frognerparken 2014, møtte publikum opp til en tom 'Kongolandsby'. Ingen fikk gjenoppleve utstillingen fra 1914, men ble isteden bevisstgjort på en historisk hendelse som hadde funnet sted og blitt fortrent fra det kollektive minnet.

Denne oppgaven springer ut fra en nysgjerrighet for hvordan kolonitiden minnes i dag. Gjennom kunstprosjektet 'Kongolandsbyen', identifiserte kunstnerne Fadlabi og Cuzner et hull i det kollektive minnet. Selv om Norge ikke besatt kolonier i denne perioden, verken i Afrika eller andre steder, er Kongolandsbyen fra 1914 et eksempel på hvordan datidens koloniale mentalitet fikk fotfeste også i Norge. Kongolandsbyen i 1914 var bare én av mange 'human zoos' i Europa på denne tiden, og de 80 senegaleserne som ble utstilt for allmenn beskuelse i Frognerparken var sannsynligvis en turnerende gruppe (Bradley 2014: 20). I 'human zoos' var afrikanernes oppgave å spille rollen som 'autentiske' afrikanere, slik den var blitt definert av de europeiske kolonimaktene (Landau 2002: 19). 'Human zoos' hadde derfor en sentral funksjon i legitimeringen av det koloniale prosjektet, ved at det europeiske publikum samtidig fikk bekreftet forestillingen om afrikaneres 'primitivitet' og europeere som 'sivilisert'.

I perioden 1600- til 1800-tallet ble det opprettet dansk-norske handelsstasjoner og kolonier i India, Ves-Afrika og Karibia. På tross av at den dansk-norske koloniale virksomheten innebar slavehandel og økonomisk utbytting i over 200 år, eksisterer det likevel en utbredt forestilling om at Norge ikke har en kolonial fortid. Denne forestillingen har blant annet kommet til nytte

¹ Rekonstruksjonen av 'Kongolandsbyen' var en del av kunstprosjektet *European Attraction Limited*, av Fadlabi og Cuzner, finansiert av KORO (Kunst i offentlige rom)

i utenrikspolitisk sammenheng, hvor norske politikere trekker frem Norges fravær av kolonihistorie som en tillitsindikator i promoteringen av norsk konfliktarbeid internasjonalt. Forestillingen om Norge og nordmenn som utenforstående til det koloniale prosjektet har også hatt betydning for rasismedebatten i landet. Marianne Gullestads (2006) analyse av «negerdebatten» på tidlig 2000-tallet, viser hvordan denne forestillingen bidro til at enkelte nordmenn opplevde ordet ‘neger’ som et nøytralt ord og dermed også forsvarte bruken av ordet, på tross av minoritetsnordmenns opplevelser av ordet som rasistisk.

Norges historiske posisjon i det koloniale prosjektet kan karakteriseres som tvetydig. Inntil 1814 var Norge samtidig underlagt dansk kontroll og en kolonialisierende aktør utenfor Europa. Gjennom blant annet misjonering, sjøfart, handel og oppdagelsesreiser har nordmenn også deltatt i koloniale prosesser utenfor Europa, uten at den norske stat nødvendigvis har vært involvert. Ikke minst har Norge også en lang historie med intern kolonialisering av samer (Bangstad 2017). I verdenssammenheng kan Norge verken sies å ha utgjort noe imperialistisk ‘sentrum’, ei heller plasseres i den kolonialiserte ‘marginen’. Suvi Keskinen mfl. (2009) definerer denne tvetydige rollen Norge har hatt i historisk sammenheng, i likhet med de andre nordiske landene, som ‘kolonial delaktighet’. Som begrepet impliserer, handler ‘kolonial delaktighet’ om deltakelse i den europeiske kolonialiseringen av landområder og omveltning av samfunn utenfor Europa som pågikk fra slutten av 1400-tallet og frem til midten av 1900-tallet.

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan kolonialisme og norsk kolonial delaktighet fremstilles for norske skoleelever, gjennom å analysere historiebøker i samfunnsfag for ungdomsskoletrinnene. Gjennom å anvende et postkolonialt perspektiv, utfører jeg i denne oppgaven en innholdsanalyse av hvordan kolonialisme fremstilles i to lærebokserier, fra to ulike forlag, som benyttes i undervisning i dag. Lærebøker i skolen har en sentral minnepolitisk funksjon ved at de overfører den kunnskapen som regnes som sosialt relevant i samfunnet på gjeldene tidspunkt (Fuchs og Otto 2013). Hensikten med analysen er å granske *hvilke* deler av kolonihistorien som fortelles til norske ungdomsskoleelever, *hvordan* disse historiene fortelles, og å diskutere lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme i lys av postkolonial teori. Mitt postkoloniale perspektiv på lærebøkernes fremstilling av kolonialisme baseres blant annet på postkoloniale teoretikere som Edward Said og Gayatri Spivak, som begge er forankret i poststrukturalistiske og diskursteoretiske tilnærminger til

(post)kolonialisme. Som inspirert av disse teoretikerne har jeg derfor valgt å også problematisere kolonihistorie som *utelates* fra lærebøkene.

Oppgaven baserer seg på Gurminder K. Bhambras (2013: 307) argument om at sosiologiske forklaringer på «how we live in the world» også må ta i betraktning «the historical configurations of that world». Mitt postkoloniale perspektiv innebærer en kritisk tilnærming til hvordan koloniale strukturer fortsetter å prege samtiden, på tross av kolonitidens formelle slutt. Med et kritisk blikk på spørsmål om makt og kunnskap, ønsker jeg med denne oppgaven å belyse hvordan lærebøkers fremstilling av kolonialisme kan ha betydning for elevers forståelse av den globaliserte og postkoloniale verdenen vi befinner oss i. Postkolonial immigrasjon til Norge og resten av Europa gjør det nødvendig å undersøke hvorvidt historiene de unge lærer i skolen i dag er tilstrekkelig for å forstå de sosiale og politiske forholdene vår samtid preges av (Bhabra 2013).

1.1 Problemstilling og disposisjon

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norske lærebøker for ungdomsskolen fremstiller kolonialisme. Gjennom å analysere historiebøker i samfunnsfag for ungdomsskoletrinnene, ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles kolonialisme som en del av verdenshistorien, og inngår norsk kolonial delaktighet i lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme?

I kapittel 2 redegjør jeg for det postkoloniale perspektivet jeg anvender i analysen av lærebøkene, ved å vise til postkolonial teori. I dette kapitlet vil jeg også problematisere norsk kolonial delaktighet ytterligere, samt redegjøre for lærebøkers minnepolitiske funksjon. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for mine metodologiske valg og analysens fremgangsmåte.

Kapittel 4 er det første analysekapitlet, og her gjør jeg en innholdsanalyse over hvilke deler av kolonihistorien som blir fortalt i de to lærebokseriene, samt påpeker sentrale deler av kolonihistorien som utelates. Her identifiserer jeg blant annet et fravær av norsk kolonial delaktighet i begge lærebokserienes fremstillinger av kolonialisme. Dette analysekapitlet er av en mer deskriptiv karakter enn de neste analysekapitlene, hvor jeg går i dybden av lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme.

I kapittel 5 trekker jeg frem tre sentrale momenter ved kolonihistorien og analyserer disse på detaljnivå. Disse tre momentene er (1) transatlantisk slavehandel, (2) kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, (3) kolonitidens rasisme, og vil utgjøre hvert sitt delkapittel. Her gjøres en komparativ innholdsanalyse ved at jeg sammenligner lærebøkenes fremstillinger, og identifiserer påfallende ulikheter, særlig i henhold til kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet og kolonitidens rasisme. Kapitlet problematiserer også hvordan enkelte deler av kolonihistorien utelates. Analysekapittel 5 er oppgavens desidert lengste kapittel, og for å samle sentrale funn har jeg derfor valgt å avslutte hver del med en kort oppsummerende tekst.

I kapittel 6 besvarer jeg oppgavens problemstilling ved å presentere analysens funn og diskuterer disse opp mot postkolonial teori. Her problematiserer jeg lærebøkenes fremstillinger av kolonialisme, og argumenterer for nødvendigheten av en postkolonial rekonstruksjon av lærebøkenes fremstilling av kolonialisme.

2 Postkolonialt perspektiv

For å analysere norske lærebøkers fremstillinger av kolonialisme anvender jeg i denne oppgaven et postkolonialt perspektiv. Dette innebærer at jeg benytter meg av postkolonial teori og tidligere forskning innenfor det postkoloniale feltet. Et postkolonialt perspektiv kan forstås som et kritisk blikk på samtiden i lys av europeisk kolonialisme og kolonialismens ettervirkninger. Postkolonial teori kan beskrives som teoretisering av kolonialismen fra de kolonialisertes perspektiver, der dens funksjon er både motstand mot, og rekonstruering av, kolonialisme (Ashcroft mfl. 2006: 2). Å angi en presis definisjon av postkolonial teori er ingen lett oppgave, da postkolonial teori anses som et heterogent og tverrdisiplinært felt som rommer et mangfold av ulike teoretiseringer av europeisk kolonialisme og kolonialismens ettervirkninger. Før jeg går nærmere inn på betydningen av postkolonial teori for min analyse av norske lærebøkers fremstilling av kolonialisme, vil jeg først redegjøre for postkolonialisme gjennom dens referent, nemlig kolonialisme.

2.1 Postkolonial teori

Historisk sett har kolonialisering av landområder vært et gjentakende fenomen i menneskets historie. Både Romerriket og vikingtokter er eksempler på dette. Likevel skiller den europeiske kolonialismen seg fra de tidligere formene for kolonialisering. Ekspansjonen av Europa, som kan kalles kolonitiden, regnes fra slutten av 1400-tallet og frem til siste halvdel av 1900-tallet, da de siste koloniene fikk sin uavhengighet fra kolonimaktene. I denne perioden underla europeiske stater store landområder utenfor Europa. Ekspansjonen av Europa skiller seg fra tidligere former for kolonialisering ved at den sammenfalt med etableringen av det moderne kapitalistiske systemet for økonomisk utveksling (Ashcroft mfl. 2007: 40). De europeiske kolonimaktene ekstraherte ikke bare verdifulle råmaterialer ut ifra koloniene, de restrukturerte også koloniens egne økonomier ved å innlemme de kolonialiserte menneskene inn i europeernes kapitalistiske system (Loomba 2005: 9). Den europeiske kolonialismen organiserte en transkontinental flyt av menneskelige og materielle ressurser mellom Europa og koloniene, der den økonomiske profitten endte hos kolonimaktene i Europa. Forholdet mellom kolonimakt og koloni ble fastlåst i et rigid hierarki, legitimert og institusjonalisert på bakgrunn av imperialistiske ideologier om

europaisk overlegenhet, som forsvarte økonomisk, sosial og kulturell utnyttelse av de kolonialiserte (Ashcroft 2007: 40-41).

Postkolonial teori tar utgangspunkt i nettopp denne spesifikke formen for kolonialisme. Ved å granske kolonitidens interrelaterte historier om vold, dominans, ulikhet og urettferdighet, adresserer postkoloniale teoretikere også hvordan kolonialisme har vedvart i de tidligere koloniene, på tross av formell avkolonisering, gjennom ulike former for nykolonialistisk dominans (Ashcroft mfl. 2006: 2; Young 2012: 20). Prefikset 'post' betyr dermed ikke bare 'etter kolonialismen', men omfatter også de vedvarende materielle og diskursive ettervirkningene av kolonialisme og imperialism (Gullestad 2007: 23). Begrepet 'nykolonialisme' benyttes for å beskrive hvordan tidligere kolonier, på tross av politisk uavhengighet, fortsetter å underlegges økonomisk kontroll gjennom blant annet multinasjonale storkonsern, internasjonal handel, bistand og utviklingshjelp, som opprettholder økonomisk avhengighet til Vesten (Gullestad 2007: 27). Nykolonialisme handler også om opprettholdelsen av vestlig ideologisk hegemoni, som makt over vitenskap, kunnskapsproduksjon og representasjonsmakt. Som Marianne Gullestad (2007: 27) påpeker: «For eksempel dominerer et svært lite antall vestlige medieselskaper nyhetsproduksjonen fra Afrika og den såkalte tredje verden». Ny-koloniale former for dominans kan også gjelde opprettholdelsen av interne divisjoner basert på etniske, språklige og religiøse skillelinjer, som diskriminerer bestemte grupper både innad i de tidligere koloniene og i Europa (Ashcroft mfl. 2006: 2).

Postkolonial teori er ikke geografisk begrenset til å kun anvendes i studier av (ny)kolonialisme i tidligere kolonialiserte land. Som den postkoloniale sosiologen Bhabra (2013) argumenterer, har den europeiske kolonialismen ikke bare hatt materielle og kulturelle innvirkninger på samfunn utenfor Europa. I følge Bhabra (2013) bør også det moderne Europa forstås som et produkt av europeisk kolonialisme. Bhabra (2013) kritiserer spesielt sosiologien for å utelate kolonialismen i sosiologiske forklaringer på formasjonen av det moderne Europa. Bhabra (2013, 2016) trekker blant annet frem hvordan formasjonen av europeiske stater samtidig var en formasjon av imperialistiske stater og hvordan industrialisering i Europa var avhengig av varer og mennesker utenfor Europa. Bhabra (2013) kritiserer sosiologien for å anse 'det moderne' som oppstått endogent i Europa, og argumenterer for at sosiologien må anerkjenne hvordan forestillinger om 'det moderne' og

‘Europa’ er produsert av historiske globale relasjoner, der slavehandel, kolonialisme og rasisme har inngått i prosessen.

Kolonialisme og imperialisme brukes ofte om hverandre, ikke uten grunn, fordi begge disse begrepene kan brukes til å beskrive den spesifikke formen for materiell og kulturell utnyttelse som utviklet seg gjennom over 500 år med europeisk ekspansjon. Likevel kan en distinksjon mellom disse begrepene være nyttig for en nyansert forståelse av kolonitiden og dens materielle og kulturelle arv. Mitt utgangspunkt for en slik distinksjon baseres blant annet på den postkoloniale teoretikeren Edward Said (1993: 8) sin definisjon:

«Imperialism» means the practice, the theory, and the attitudes of a dominating metropolitan centre ruling a distant territory; «colonialism», which is almost always a consequence of imperialism, is the implanting of settlements on distant territory.

Basert på Suids definisjon kan man forstå ‘imperialisme’ som den ideologiske kraften bak ‘kolonialisme’ som praksis. Likevel kan denne definisjonen sies å være noe statisk, ved at Said definerer kolonialisme uten henvisning til det faktum at «fjerne territorier» allerede var bebodd. Som Ania Loomba (2005: 8) poengterer, innebar prosessen med å kolonialisere «fjerne territorier» nødvendigvis også endring eller fjerning av de bosetningene som allerede fantes. Dette skjedde gjennom en rekke ulike praksiser som inkluderte handel, plyndring, forhandling, krigføring, folkemord, slavegjøring, men også opprør og motstand fra de innfødte inngikk i kolonialiseringprosessen (Loomba 2005: 8). Loomba (2005: 8) definerer derfor kolonialisme som «the conquest and control of other people’s land and goods». Loomba utvider Suids definisjon på kolonialisme ved å legge til det faktum at ikke bare land, men også mennesker, ble kolonialisert, noe som igjen gir rom for å analysere den motstanden europeiske kolonialisme har blitt møtt med i koloniene.

Historisk agens og selvrepresentasjon er viktige mål innenfor postkolonial teori, og kan forstås som en reaksjon på at verdenshistorien i hovedsak har bestått av historier *om* europeisk ekspansjon *fra* et europeisk perspektiv (Young 2012: 23). Et fokusområde blant postkoloniale teoretikere har derfor vært rekonstruering av selve kunnskapen om europeisk kolonialisme. Som Robert Young (2012: 23) forklarer, handler postkolonial teori om å synliggjøre og artikulere den kunnskapen om kolonialisme som har blitt usynliggjort av den dominerende part. Kunnskap og makt er sentrale begreper innenfor postkolonial teori, nettopp fordi makt

over kunnskap fungerer som et ideologisk fundament for kolonialistisk dominans (Ashcroft mfl. 2006: 1).

Gjennom sitt verk *Orientalism* (1978) har den postkoloniale teoretikeren Edward Said bidratt med å synliggjøre hvordan kunnskap konstruert av europeere har muliggjort kolonialistisk dominans. Said (1978) argumenterer for at europeiske akademiske studier av orientalske samfunn og kultur siden slutten av 1700-tallet har konstruert et bilde av 'Orienten' (Østen) som grunnleggende annerledes enn Vesten. Denne 'kunnskapen' plasserte 'Orienten' i binær opposisjon til 'Oksidenten' (Vesten), der forestillinger om 'Orientens' underlegenhet samtidig bekreftet forestillinger om 'Oksidentens' overlegenhet. Disse dikotome forestillingene om Øst og Vest, forklarer Said (1978: 25), ble akseptert kunnskap i Europa og har siden blitt reproduisert gjennom blant annet litteratur, historie og filosofi, og dermed også fotfestet seg i det europeiske tankesettet mer generelt. Said (1978: 25) argumenterer for at denne 'kunnskapen' om hva 'Orienten' var, ble et viktig redskap for å kontrollere 'Orienten': "making statements about it, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it: in short, Orientalism as a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient".

Saids *Orientalism* (1978) er bare ett av mange bidrag til det postkoloniale feltet, og hans synliggjøring av 'kunnskapens' rolle for kolonial dominans har fortsatt stor innflytelse på postkolonial forskning i dag. Likevel rettes det også kritikk mot Saids diskursanalytiske tilnærming til kolonialisme, der andre postkoloniale teoretikere har påpekt Saids manglende fokus på kolonialismens materielle effekter, og tid- og stedspezifisiteter, som ikke kan generaliseres til å gjelde verken hele Østen eller hele Vesten (Loomba 2005: 46). Som Loomba (2005: 19) forklarer, utgjorde europeiske kolonier og eks-kolonier hele 84.6 prosent av verdens landområder på 1930-tallet. Dette geografiske omfanget, og ikke minst tidsspennet på over 500 år, tilsier at europeisk kolonialisme verken var en monolittisk operasjon eller ensartet opplevelse. På mange måter kan kritikken mot Said (1978) sies å speile en større teoretisk debatt innenfor i postkolonial teori, nemlig hvorvidt postkolonial teori skal identifisere de diskursive og ideologiske kreftene bak imperialismen og som utspilte seg der kolonialisme foregikk; eller gi detaljerte beskrivelser av de materielle konsekvensene av disse diskursene, som fant sted i ulike tidsrom og utspilte seg forskjellig på ulike steder i verden (Ashcroft mfl. 2007: 171-172). Bill Ashcroft mfl. (2007: 171-172) argumenterer for at disse teoretiske tilnærmingene ikke behøver å gå på bekostning av hverandre, men kan fungere

komplementært. Young referert i Ashcroft mfl. (2007: 171-172) hevder at en bør være kritisk til de totaliserende aspektene ved diskursanalytiske tilnærminger til postkolonial teori, men likevel ikke redusere postkolonial teori til en form for 'lokalisert materialisme' som ignorerer kolonialismens diskursive fellestrekk som opererte på tvers av det partikulære.

Gjennom *Orientalism* synliggjorde Said (1978) hvordan andregjøring av 'Orienten' muliggjorde imperialistisk dominans over 'Orienten'. Andregjøring, eller 'othering', benyttes som begrep av postkoloniale teoretikere for å beskrive hvordan koloniale diskurser konstruerer binære forestillinger om 'kolonisator' og 'kolonialisert'. Begrepet ble først brukt i postkolonial sammenheng av Gayatri Spivak for å beskrive prosessen der den imperialistiske diskursen skaper 'den andre', og noe som nødvendigvis også skaper 'selvet' (Ashcroft mfl. 2007: 154-158). Rasebiologi fungerte som en metode for kolonimaktene å forankre andregjøringen av de kolonialiserte, og seg selv, i vitenskapen, som igjen legitimerte undertrykkelse og utnyttelse av de kolonialiserte. Tzvetan Todorov (1993: 213) argumenterer for at kolonitidens raselære, som han selv kaller 'racialism', «is a movement of ideas born in Western Europe whose period of influence extends from the mid-eighteenth century to the mid-twentieth». Todorov (1993: 213-215) beskriver raselæren som en doktrine bestående av fem idealtypiske påstander:

- 1) At biologiske menneskeraser eksisterer og kan identifiseres ut ifra fysiske kjennetegn, der avstanden mellom menneskerasene tilsvarer avstanden mellom dyrearter og formering derfor må foregå innenfor egen rase.
- 2) At rasetilhørighet determinerer moral og kultur, slik at kulturelle forskjeller forklares ut ifra biologiske forskjeller.
- 3) At individuell oppførsel også er determinert av rasetilhørighet.
- 4) At de ulike menneskerasenes kan rangeres hierarkisk, der den europeiske rasen rangeres som på topp av hierarkiet og anses som estetisk, moralsk og intellektuelt overlegen andre raser.

Disse fire påstandene ble etablert gjennom pseudo-vitenskapelig forskning og konkluderte med en siste påstand:

- 5) At det var den overlegne rasen sin naturgitte oppgave å kontrollere verdens befolkning.

Todorovs utgreiing av raselæren viser hvordan pseudo-vitenskap og ideologi ble flettet sammen:

Having established the ‘facts’, the racialist draws from them a moral judgement and a political ideal. Thus, the subordination of inferior races or even their elimination can be justified by accumulated knowledge on the subject of race. Here is where racialism rejoins racism: the theory is put into practice (Todorov 1993: 215).

Gjennom raselæren fant kolonimaktene legitimeringsgrunnlag for å dominere de kolonialiserte, enten det gjaldt å utrydde eller ‘sivilisere’ de som ble definert som underlegne raser. Raselæren var likevel ikke begrenset til å kun gjelde relasjonen mellom kolonimakten i Europa og de kolonialiserte utenfor Europa. Som Sindre Bangstad (2017: 238) poengterer, ble den europeiske raselæren utviklet «parallelt med den moderne nasjonalstaten og dens klassifikatoriske apparat». Bangstad (2017: 239) trekker frem Norge som et eksempel på raselærens funksjon i organiseringen av nasjonalstatens forestilte felleskap, hvor samer har blitt definert som tilhørende en annen, underlegen ‘rase’ enn nordmenn, noe som igjen legitimerte undertrykkingen av samer. Ifølge Ashcroft mfl. (2007: 184) erklærte britiske antropologer på slutten av 1800-tallet, gjennom sin «index of Nigrescence» at menneskene fra Wales, Skottland og Irland tilhørte en annen, laverestående ‘rase’ enn briter.

Raselæren har hatt en sentral funksjon for ekskludering og marginalisering av mennesker i koloniene og, samtidig, innad i de moderne europeiske nasjonalstatene. Fra et postkolonialt perspektiv på rasisme vil det derfor være nødvendig å ta i betraktning hvordan ideen om at ‘raser’ eksisterer også har vært en integrert del i formasjonen av forestilte felleskap i Europa, og hvordan europeisk vitenskap har bidratt til å legitimere global dominans.

2.2 Norsk kolonial delaktighet

Det er en utbredt forestilling i både Norge og de andre nordiske landene at ‘vi’ ikke deltok i det koloniale prosjektet. I Danmark tok denne forestilling for alvor slutt i 2017, gjennom minnesmarkeringen av salget av ‘De Vestindiske Øer’ til USA i 1917 (Pedersen 2017; Danbolt og Wilson 2018). Øygruppen som i dag heter De amerikanske Jomfruøyer, bestående av øyene St. Thomas, St. Croix og St. John, var i dansk-norsk besittelse henholdsvis fra 1672, 1718 og 1733, inntil salget i 1917 (Brimnes 2015). Under sin nyttårstale i 2017, innviet den

danske statsministeren Lars Løkke Rasmussen det nye året med å anerkjenne landets koloniale historie: «Mange af Københavns smukke gamle huse og palæer blev opført for penge tjent på slavers slid og udbytning på den anden side af jorden. Det er ikke en stolt del af Danmarkshistorien. Det er skamfuldt. Og det er heldigvis fortid» (Rasmussen 2017). I Norge, på samme tidspunkt, beskrev statsminister Erna Solberg i sin nyttårstale at «Vi var verdens tredje største skipsfartsnasjon da handelen blomstret i seilskutetiden» (Solberg 2017).

Nøyaktig hvilken epoke Solberg refererte til i sin nyttårstale er uvisst, men historien viser at dansk-norske seilskip ble anvendt til transatlantisk slavehandel som ga økonomisk utbytte, også i Norge. På 1600- og 1700-tallet ble flere dansk-norske fort opprettet langs området kalt 'Gullkysten' i dagens Ghana (Brimnes 2015). Frem til den danske kongens forbud mot transatlantisk slavehandel trådte i kraft i 1803, anslås det at over 100.000 slavegjorte afrikanere ble fraktet fra Afrikas vestkyst over Atlanterhavet til Amerika på dansk-norske skip (Gøbel 2017). En stor andel av disse slavegjorte menneskene ble transportert til de dansk-norske Jomfruøyene, der de ble tvunget til å produsere råsuksker på plantasjer, som igjen ble sendt til blant annet Sukkerhuset i Trondheim (Hove 2016). Norsk torskeindustri ble også en del av trekanthandelen, ved at saltet torsk ble eksportert fra Norge som mat til slaver i Karibia (Gullestad 2006: 43). Danmark-Norge opprettet og administrerte også kolonien Trankebar i India fra tidlig på 1600-tallet frem til den ble solgt til Storbritannia i 1845, der flere norske guvernører var involvert i både slavehandel og økonomisk utbytting (Nustad 2003; Brimnes 2012).

Unionen Danmark-Norge ble oppløst i 1814, men historien viser at flere nordmenn fortsatte å delta i kolonial virksomhet, blant annet i Kong Leopold II av Belgia sin private koloni 'Fristaten Kongo', der over 200 nordmenn tjenestegjorde i perioden 1885 til 1908 (Ongre 2012). Kong Leopold II annekterte området som i dag heter Den demokratiske republikken Kongo i 1885, og rekrutterte europeere for å bistå administrasjonen av det som i dag anses for å være ett av kolonitidens mest grufulle regimer. Befolkningen ble slavegjort for å utvinne gummi som Leopold tjente enorme summer på, mens lemmer ble avkappet som straffemetode og skremselstaktikk mot befolkningen (Nustad 2003: 17). Leopolds soldater hold kvinnene som gissel for at mennene skulle utvinne gummi, og det var få igjen til å dyrke og høste mat. Epidemier, utsulting og drap førte til at befolkningen ble halvert til 10 millioner i løpet av Kong Leopold II sine 23 år som koloniherre (Hochschild 2001: 287). Blant de over 200 nordmennene som tjenestegjorde i Fristaten Kongo, utgjorde sjømenn og militære offiserer de

to største gruppene, i tillegg til jurister, leger og andre nordmenn (Ongre 2012: 1490). Til sammen anslås det å ha vært mellom 1500-2000 mennesker fra de nordiske landene som bisto i prosessen for å gjøre Kongo til en europeisk koloni (Palmberg 2009: 41).

Norge var aldri i besittelse av noen kolonier under norsk flagg, men som de overnevnte eksemplene viser deltok nordmenn i, og profitterte på, både slavehandel og kolonialisering i India, Afrika og Karibia. Den over 400 år lange unionen med Danmark gjør det vanskelig å skille mellom hva som kan kalles dansk og norsk deltakelse. Det er ingen tvil om at Danmark holdt den dominante posisjonen i denne unionen, men ifølge sosialantropolog Marianne Gullestad (2006: 43) besto øvre sjikt av det dansk-norske samfunnet i tiden før unionens oppløsning av byråkrater, ministre, akademikere og militære ledere som sirkulerte mellom og giftet seg på tvers av de to landene. Men det var sannsynligvis ikke historien om slavehandel og grov økonomisk utbytting Solberg refererte til da hun i sin nyttårstale skrøt av den blomstrende handelen i seilskutetida. Isteden er det rimelig å anta at Solbergs tale baserer seg på en mer selektiv historieforståelse, der '400-årsnatta' «generelt ikke [har] hatt plass eller interesse for nordmenns oversjøiske fortid» (Jensen 2009: 9). Gullestad (2006: 43) hevder at tendensen i Norge til å dissosiere seg fra kolonialisme er historisk relatert til ønsket om å distansere seg fra Danmark, identifisert som Norges undertrykker, for å danne en egen nasjonalstat. Knut Nustad (2003: 53) argumenterer for at anerkjennelse av Norges koloniale historie «står i kontrast til det norske selvbildet som en undertrykt nasjon som selv har vært offer for kolonialisme». Men Johan Skog Jensen (2009: 24) påpeker at «vår selektive historieforståelse springer ikke bare ut fra det tradisjonelle synet på dansketiden». Som et land med stolte tradisjoner for humanitær bistand, utviklingshjelp og fredsmekling, har forestillingen om et Norge uten kolonial historie også blitt brukt som retorisk virkemiddel i internasjonal politikk. Under en tale holdt i 2010, uttalte daværende utenriksminister Jonas Gahr Støre at «we do not have a past as a colonial power» for å promotere norsk konfliktarbeid internasjonalt (Støre 2010). Den tidligere norske ambassadøren i USA, Knut Vollebæk, benyttet lignende argumentasjon i forbindelse med Oslo-avtalen: «We have no colonial history [...] That leads to more trust» (Nustad 2003: 16).

Ofte analyseres (post)kolonialisme ut ifra en forklaringsmodell der et imperialistisk 'sentrum' kontrollerer den koloniale 'marginen'. Ashcroft mfl. (2006: 189) kritiserer denne binære sentrum/margin-modellen for å være for statisk, og advarer mot generaliserende forestillinger om at alle mennesker i de tidligere europeiske koloniene er marginaliserte og at ingen i det

imperialistiske 'sentrum' kan bli marginalisert. Kolonialisme har aldri vært en entydig struktur, og bør heller forstås som en prosess (Ashcroft mfl. 2006: 189). Dette argumentet gjør seg gjeldende når man skal forstå Norge, eller Norden mer generelt, sine koloniale relasjoner. For selv om historien viser at Norge har en kolonial fortid, kan verken Norge eller noen av de andre nordiske landene sies å ha utgjort noe imperialistisk 'sentrum' under den europeiske ekspansjonen. For å analysere den tvetydige posisjonen de nordiske landene har vis-à-vis kolonialisme, benytter Keskinen mfl. (2009) begrepet 'colonial complicity'. Begrepet 'complicity' har tidligere blitt brukt av postkoloniale teoretikere som Spivak i henhold til både deltakelse i hegemoniske diskurser, promotering av 'universal' tenkning, og utøvelse av dominans (Vuorela 2009: 20). På norsk kan 'complicity' oversettes til 'delaktighet', og begrepet 'kolonial delaktighet' benyttes av Keskinen mfl. (2009) for å utvide sentrum/margin-modellen til å inkludere en analyse av de nordiske landenes tvetydige posisjon i forhold til kolonialisme. Det tvetydige ved de nordiske landene vis-à-vis kolonialisme, handler ifølge Ulla Vuorela (2009: 20) om at makt i seg selv er tvetydig: «No position of power is pure and no subjection is total». Med referanse til Michel Foucault, argumenterer Vuorela (2009: 20) for at enhver hige etter makt innebærer at man samtidig underkaster seg den samme makten. Denne forståelsen av makt kan være fruktbar for å analysere hvordan Norge, inntil 1814, var underlagt dansk dominans og samtidig utøvde dominans gjennom kolonial praksis i blant annet India, Afrika og Karibia. 'Kolonial delaktighet' gjør det mulig å forstå Norges koloniale relasjoner uten å plassere Norge i verken sentrum eller marginen av det koloniale prosjektet; eller som Vuorela (2009: 19) hevder: «it seems to provide a middle ground between feelings of 'guilt' and 'innocence' that keep haunting us».

Begrepet 'kolonial delaktighet' er allikevel ikke begrenset til å kun analysere spesifikke koloniale erobringer. 'Kolonial delaktighet' henviser også til hvordan Norge, og resten av de nordiske landene, også har underlagt seg hegemoniske koloniale diskurser. Som Keskinen mfl. (2009: 1) hevder: «The lure of an enterprise as powerful and authoritative as the Western civilising project, attracts even those who never belonged to its centre or were its main agents». Vuorela (2009: 21) argumenterer for at selv om de nordiske landene aldri befant seg i 'sentrum' av det koloniale prosjektet, finnes det flere linker som knytter 'oss' i Norden til den imperialistiske ideologien bak kolonialismen. Det er særlig aksept av kolonial 'kunnskap' Vuorela (2009: 21) legger vekt på: «Even if we were not colonial subjects [...] our minds were 'colonised' into an acceptance of colonial projects, and we took on board the then

‘universally’ accepted regimes of truth». ‘Kongolandsbyen’ fra 1914 er et eksempel på hvordan kolonial kunnskap om verden også fikk fotfeste i Norge. ‘Kolonial delaktighet’ refererer også til prosessen der koloniale forestillinger approprieres i den grad at de forstås som en del av ‘norsk’ tradisjon og kultur (Keskinen mfl. 2009: 2). Et eksempel på dette fra nyere tid er reaksjonene mot at Store norske leksikon endret ordet ‘indianer’ til ‘amerikansk urbefolkning’ i 2017, der kritikken blant annet baserte seg på forståelser av ordet ‘indianer’ som en del av den norske språkkulturen og en viktig del av det å vokse opp i Norge (Konstad 2017).

2.3 Postkolonial minnepolitikk

«Alt narrativt potensial til tross: ikke all fortid passer like godt inn i en forskers, en nasjons eller en epokes fortelling av *sin* historie», argumenterer Jensen (2009: 9) i hans problematisering av norsk kolonihistorie i India. Hvilke historier som anses som viktige, og hvordan disse historiene fortelles og tolkes, har innvirkning på dannelsen og opprettholdelsen av kollektive selvforståelser. Eckhardt Fuchs og Marcus Otto (2013: 1) hevder at ulike fortellinger om fortiden ofte brukes strategisk i samtidens identitetspolitikk, særlig i heterogene og flerkulturelle samfunn, og argumenterer for at kollektive selvbeskrivelser alltid er gjenstand for minnepolitisk debatt. Minnepolitikk handler ifølge Fuchs og Otto (2013: 1) om hvordan fortid fortelles for å tjene i nåtidens øyemed, med det siktemålet om å forme kollektiv selvforståelse forankret i historien. Minnepolitikk omfatter mer enn bare nasjonalstatens offisielle historiefortellinger, og kan forstås som et felt der også transnasjonale, kommersielle, opposisjonspolitiske, religiøse og ikke minst akademiske aktører inngår i debatter som kontinuerlig omdefinierer samfunns kollektive selvforståelse basert på ulike, og ofte motstridende, historieforståelser (Fuchs og Otto 2013: 1). I en europeisk kontekst, forklarer Fuchs og Otto (2013: 1-3), handler minnepolitiske debatter vel så mye om nasjonale selvbeskrivelser, som opplevelsen av det å tilhøre et overordnet europeisk fellesskap.

Fuchs og Otto (2013: 2) forklarer at det er en økende bevissthet rundt kolonialismens betydning i Europa, spesielt i de europeiske nasjonalstatene med sterkest imperialistisk historie. En av årsaken til at kolonialisme opptar minnepolitiske debatter i Europa, hevder

Fuchs og Otto (2013: 2) skyldes at europeiske nasjonalstater i økende grad ser seg nødt til å vedkjenne seg sin postkoloniale status gjennom postkolonial immigrasjon. Postkoloniale immigranter, altså mennesker som har emigrert fra tidligere europeiske kolonier, samt deres etterkommere, utgjør en betydelig del av befolkningen i flere europeiske land, og bidrar på ulike vis å utfordre dominante forestillinger om nasjonal identitet og nasjonalt historieforståelse (Fuchs og Otto 2013: 2). Et eksempel på dette er debatten rundt deporteringen av ‘Windrush-generasjonen’ i Storbritannia, der statens definisjon av statsborgerskap ble møtt med skarp kritikk fra postkolonialt hold og har resultert i en offentlig debatt omkring det britiske imperiets kulturelle og materielle arv, med særlig fokus på institusjonalisert rasisme (BBC 2018; Muir 2018)². Windrush-debattens postkoloniale stemmer kan forstås som en utfordrer til andre dominerende historieforståelser i Storbritannia. En undersøkelse gjort blant briter i 2016, viste at over 40 prosent følte stolthet ovenfor Storbritannias koloniale historie og anså det britiske imperiet som «a good thing» (Stone 2016). Eksemplene fra Storbritannia viser hvordan ulike og motstridene forståelser av fortiden kommer til uttrykk i heterogene og flerkulturelle samfunn, og er beskrivende for det Fuchs og Otto (2013: 1) kaller minnepolitikk.

2.3.1 Lærebøkers minnepolitiske funksjon

Fuchs og Otto (2013: 3) argumenterer for at skolen som institusjon og læremidlene som blir tatt i bruk har en sentral minnepolitisk funksjon, og peker spesielt på historiebøker som en fruktbar kilde til å analysere minnepolitikkens postkoloniale status. Lærebøker i skolen har en autoritær rolle i overføringen av den kunnskapen som regnes som sosialt relevant for samfunnet på gjeldende tidspunkt, samtidig som de også bidrar til å produsere kunnskap om nasjonalt selvilde og kollektive identiteter (Fuchs og Otto 2013: 3). Skolens lærebøker medierer minnepolitikk ved at de inneholder uttrykk for nasjonalstatens selvilde, gjennom representasjoner av nasjonens historie, som elevene påkreves å lære. Samtidig har lærebøkene kommunikasjon også en performativ funksjon, der elevene ‘interpelleres’ inn i overordnede, kollektive identiteter, som for eksempel ‘norsk’ eller ‘europeer’ (Fuchs og Otto 2013: 3).

² ‘Windrush-generasjonen’ referer til karibiske arbeidsinnvandrere og deres barn som ankom Storbritannia i perioden 1948-1971 (BBC 2018).

Michael W. Apple (2004: 182) advarer mot en forståelse av skolens lærebøker som skrevet av samfunnet, da det aldri vil være absolutt enighet innad i et samfunn om hvilken kunnskap som anses som viktig og riktig. Apple (2004: 187) påpeker også at lærebøker ikke nødvendigvis kun speiler «ruling class ideas, imposed in an unmediated and coercive manner». I stedet, forklarer Apple (2004: 187), er lærebøker «the products of often intense conflict, negotiations and attempts at rebuilding hegemonic control by actually incorporating the knowledge and perspectives of the less powerful under the umbrella of the discourse of dominant groups». Apple (2004: 187) hevder at ettersom flere marginaliserte grupper har kjempet seg frem og inntatt den minnepolitiske debatten, har det vært en tendens til at lærebøkene også inkluderer disse 'nye' perspektivene, men at dette skjer uten at de dominante perspektivene endres. I stedet opprettholdes dominante perspektiver i lærebøkene ved at de 'nye' perspektivene kun nevnes i separate seksjoner uten særlig utdypning, slik at den dominante fortellingen består. Marta Araújo og Silvia Rodríguez Maeso (2012: 1267) viser til tilsvarende funn i deres analyse av eurosentrisme og rasisme i portugisiske lærebøker, og argumenterer for at «the mere inclusion of 'other' perspectives is not sufficient to overcome the hegemony of certain [Eurocentric] narratives». Araújo og Maeso (2012) identifiserer også en «power-evasive discourse on history», der kolonialisme, slaveri og rasisme fremstilles uten referanser til makt og vold, men isteden naturaliseres i en eurosentrisk fortelling om Europas oppnåelser og 'fremskritt'.

Det har blitt utført flere analyser av lærebøkers fremstillinger av kolonialisme i en rekke ulike europeiske land. Blant disse er Susanne Grindels (2013) studie av britiske lærebøkers fremstilling av det britiske imperiet fra 1980 og 2006. Grindel (2013) identifiserer et skift i de britiske lærebøkene fra «imperial amnesia» til «imperial revival». Hun argumenterer for at denne endringen speiler den mer generelle samfunnsdebatten i landet, der postkoloniale perspektiver har utfordret det nostalgiske bilde av det britiske imperiet ved å fremheve kolonihistoriens mørkere sider. Samtidig identifiserer Grindel (2013) en tendens til å formidle britisk kolonialisme som et nasjonalt fenomen, der de transnasjonale båndene til resten av Europas koloniale historie forsvinner. En annen studie gjort av Melissa F. Weiner (2014) viser at nederlandske lærebøker i stor grad utelater beskrivelser av brutaliteten bak nederlandsk slavehandel og kolonialisering, og at deres kolonihistorie rettferdiggjøres gjennom argumenter for økonomisk profitt. Weiner (2014) identifiserer også en tendens i lærebøkene til stereotypiske fremstillinger av afrikanere som sterke og voldelige, og en

essensialisering av afrikanere som slaver, samtidig som hvite nederlendere blir beskrevet som flinke forhandlere og forretningsmenn uten referanser til kolonitidens rasisme.

Det har også blitt utført analyser av norske lærebøker fra postkoloniale perspektiver. En av disse er Susanne V. Knudsen (2016) sin analyse av historiebøker på ungdomsskoletrinnet sin fremstilling av minoriteter/majoriteter i henhold til europeisk kolonialisme. Knudsens (2016) teoretiske perspektiv baserer seg på amerikanske interseksjonalitet- og hvithetsstudier, og gjennom sin narrative analyse argumenterer hun for at kolonialisme beskrives i lærebøkene fra et hvitt, mannlige, overklasse-perspektiv. Knudsen (2016) påpeker at forfatterne er kritiske til europeernes kolonialisering av Afrika, men at deres kritikk dempes ved at europeere også fremstilles som hjelpere i Afrika, da i form av hvite, kvinnelige misjonærer. Knudsen (2016) fokuserer hovedsakelig på hvordan sosio-kulturelle kategorier som kjønn, 'rase' og klasse kommer til uttrykk i lærebøkene, og legger vekt på forfatternes narrative struktur, heller enn selve innholdet om kolonialisme i lærebøkene. Knudsens (2016) analyse konkluderer med at lærebøkene forfattere besitter en kolonial mentalitet som gir hvite europeere og nordmenn en privilegert posisjon i forhold til de kolonialiserte, som fremstilles som maktesløse minoriteter både under kolonitiden og i etterkant.

I Arnfinn H. Midtbøen mfl. (2014) sin studie av hvordan etniske og religiøse minoriteter beskrives i norske lærebøker på ungdomsskoletrinnet og i videregående skole, anvendes også et postkolonialt perspektiv. Studien finner blant annet at historiebøkene for ungdomsskoletrinnet i hovedsak knytter rasisme opp mot en biologisk forståelse av 'rase', og fremstiller rasisme som noe som hører fortiden til. Åse Røthing (2015) har også anvendt et postkolonialt perspektiv i sin studie av hvordan rasisme tematiseres i norske lærebøker i samfunnskunnskap på ungdomsskolen. Her hevder Røthing (2015) at rasisme ofte beskrives som diskriminering og, i likhet med Midtbøen mfl. (2014), at rasisme fremstilles som et tilbakelagt problem som «hører til andre steder, både geografisk og tidsmessig, enn «her hos oss»» (Røthing 2015: 81). Både Midtbøen mfl. (2014) og Røthing (2015) kritiserer lærebøkene fra ungdomsskoletrinnet for å fremstille rasisme i dagens Norge som kun utøvd av ekstreme og avvikende individer, som for eksempel nynazister.

Norunn Askeland (2015) har også anvendt et postkolonialt perspektiv i sin komparative analyse av hvordan Alta-Kautokeino-konflikten omtales i norske, svenske og samiske lærebøker. Hennes studie tar for seg intern kolonialisering, og trekker ikke forbindelser til europeisk kolonialisme og imperialisme for øvrig. I denne oppgaven tar jeg ikke for meg

intern kolonialisering i Norge, men det er likevel et interessant funn i Askelands (2015) studie at norske lærebøker preges av en mer fraværende og distansert fortelling om konflikten, enn de samisk-norske og svenske bøkene som i større grad benytter minoritetsperspektiver.

3 Metode

3.1 Datamaterialet

Datamaterialet i denne oppgaven består av totalt seks historiebøker fra ungdomsskoletrinnet. Valget om å analysere lærebøker som anvendes i ungdomsskolen, i motsetning til for eksempel lærebøker i videregående skole, er tatt på bakgrunn av at ungdomsskole er en del av norsk grunnskoleopplæring og inkluderer dermed all ungdom i Norge, uavhengig av karaktersnitt eller interesser. Videregående skole er i motsetning til ungdomsskolen valgfritt, i består i tillegg av en rekke ulike utdanningsløp med ulikt pensum. Basert på ungdomsskolepensumets rolle som formidler av kunnskap til alle, og ikke en selektert gruppe som i videregående skole, er det rimelig å påstå at lærebøker fra ungdomsskolen formidler det storsamfunnet anser som grunnleggende kunnskap.

På ungdomsskoletrinnene (8. – 10. trinn) utgjør historiebøkene en tredel av samfunnsfaget, der geografi og samfunnskunnskap utgjør de resterende to delene av samfunnsfaget. Samfunnsfaget undervises på alle de tre klassetrinnene i ungdomsskolen. Valget om å kun analysere historiebøker, og ikke geografi- og samfunnskunnskapsbøkene, handler i hovedsak om oppgavens omfang. I læreplanens «kompetansemål etter 10. årssteget» angis ett av målene for historiefaget at eleven skal kunne «gjøre greie for kolonialisme og imperialisme og gi døme på avkolonisering» (Utdanningsdirektoratet 2018). Dette betyr ikke at geografi- og samfunnskunnskapsbøkene, eller for eksempel engelskbøkene, ikke inneholder fremstillinger av kolonialisme. Likevel følte det rimelig å avgrense utvalgets omfang basert på læreplanens indikasjon på at kolonialisme fremstilles mer eksplisitt i historiebøkene.

Historiebøkene som ble valgt til analysen er fra forlagene Aschehoug og Cappelen Damm, der hvert forlag har utgitt én bok per klassetrinn (8. – 10. trinn). Dette utgjør til sammen seks historiebøker:

Utgitt av Aschehoug:

Matriks: Historie 8 (Hellerud og Moen, 2006)

Matriks: Historie 9 (Hellerud, Knutsen og Moen, 2007)

Matriks: Historie 10 (Hellerud og Knutsen, 2008)

Utgitt av Cappelen Damm:

Nye Makt og Menneske: Historie 8 (Ingvaldsen og Kristensen, 2014)

Nye Makt og Menneske: Historie 9 (Ingvaldsen og Kristensen, 2015)

Nye Makt og Menneske: Historie 10 (Ingvaldsen og Kristensen, 2016)

Et kriterium for utvalget var at lærebøkene skulle være siste utgitte opplag, og blant de mest brukte lærebøkene i ungdomsskolen. Selv om begge lærebokseriene er forlagenes siste utgitte opplag, er det likevel 8 år som skiller utgivelsene. Valget av akkurat *Matriks* og *Nye Makt og Menneske* falt på at begge lærebokseriene er blant de fire mest brukte i samfunnsfag på ungdomsskolen (Waagene og Gjerustad 2015: 28), samt at jeg hadde tilgang på de nyeste utgavene. *Matriks 8-10* var tilgjengelig via bibliotek, mens jeg fikk låne *Nye Makt og Menneske 8-10* av forlaget Cappelen Damm. Ingen av forlagene hadde mulighet til å oppgi salgstall for lærebøkene, men Waagene og Gjerustad sin rapport på valg og bruk av læremidler blant lærere, anslår at i 2015 var *Matriks* den nest mest brukte læreboka i samfunnsfag, og *Makt og Menneske* den fjerde mest brukte. I samme periode som Waagene og Gjerustad (2015) sin rapport ble publisert, har Cappelen Damm utgitt nye bøker for samfunnsfag, der 'Nye' har blitt tilføyet i tittelen på bokserien som før bare het *Makt og Menneske*. Om dette har ført til økt bruk på ungdomsskoler er uvisst.

Det er viktig å presisere at trykte lærebøker ikke er de eneste læremidlene som brukes i undervisning i dag. Forlagene tilbyr også digitale plattformer for læring, og mange elever oppfordres til å bruke internett som ressurs, som en del av undervisningen. Nettressurser har ikke blitt tatt med i denne oppgaven, og den tar dermed ikke til høyde for fremstillingene av kolonialisme som formidles digitalt. Ut ifra Waagene og Gjerustads rapport (2015: 38) baserer 56 % av lærerne i undersøkelsen undervisningen sin primært på trykte lærebøker i samfunnsfag (lærere på grunnskoletrinn 1-10 og i videregående skole). Samtidig svarer 70 % av lærerne i samfunnsfag (GS. og VGS.) at de ønsker å bruke digitale læremidler i større grad i fremtiden (Waagene og Gjerustad 2015: 38). På bakgrunn av denne statistikken er det rimelig å anta at trykte lærebøker fortsatt utgjør en vesentlig del av undervisningen. Likevel er det viktig å anerkjenne at IKT, også innenfor utdanning og læring, utvikler seg raskt, og at det

er sannsynlighet for at flere lærere benytter digitale læremidler i 2018 enn da Waagene og Gjerustads rapport ble publisert i 2015.

3.2 Kvalitativ innholdsanalyse

Det finnes flere ulike metoder tilgjengelig for å utføre en sosiologisk tekstanalyse (Bratberg 2014). I denne oppgaven har jeg valgt å gjøre en induktiv, kvalitativ innholdsanalyse. Dette valget baserer seg på en ambisjon om å systematisk analysere historiebøkens innhold i lys av postkolonial teori. I tillegg til å gjøre en tekstnær analyse av selve innholdet om kolonialisme, har jeg også valgt å undersøke hvilke deler av kolonihistorien som utelates. Valget om å også fokusere på utelatt innhold er basert på postkoloniale teoretikere som har påpekt tendensen i europeisk historiefortelling til å usynliggjøre kolonialiserte perspektiver (Young 2012). Både innholdet i lærebøkene og det jeg identifiserer som utelatt innhold, vil analyseres ut ifra postkolonial teori.

I analyseprosessen har jeg kombinert Klaus Krippendorff (1989a, 1989b, 2004) og Aksel Tjora (2012) sine anbefalte strategier for å oppnå god kvalitativ innholdsanalyse. Ved å kombinere disse to strategiene forholder jeg meg ikke til én analyseoppskrift, men tar isteden en pragmatisk tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse som metode, med fokus på refleksivitet og gjennomsiktighet. Kvalitativ innholdsanalyse må ikke forveksles med kvantitativ innholdsanalyse, som har for mål å tallfeste det manifeste innholdet (Bratberg 2014: 82-101). Det finnes riktignok uenighet om hvorvidt kvalitativ innholdsanalyse faktisk kan bidra med mer enn deskriptive gjengivelse av datamaterialet (Schreier 2012: 4). Her mener jeg, i likhet med Krippendorff (1989a, 1989b, 2004), at kvalitativ innholdsanalyse kan avdekke både manifest og latent innhold i en tekst, og dermed også kunne si noe om de sosiale forholdene utenfor selve teksten man studerer. Krippendorff (1989a: 403) forklarer at kvalitativ innholdsanalyse har som mål å analysere tekst innenfor en spesifikk kontekst i lys av de meningene noen - en gruppe eller en kultur – har tilskrevet teksten(e). En tekst inneholder alltid informasjon om noe utover selve teksten: «they reveal some properties of their distant producers or carriers, and they have cognitive consequences for their senders, their receivers, and the institutions in which their exchange is embedded» (Krippendorff 1989a: 403). Videre definerer Krippendorff (1989b: 21) innholdsanalyse som en

forskningsteknikk for å trekke pålitelige og gyldige slutninger fra analysedata til dets sosiale kontekst. Dette betyr ikke at man gjennom kvalitativ innholdsanalyse forstår empirisk data i seg selv som en speiling av virkeligheten (Tjora 2012: 217). For en teksts mening er aldri gitt, men skapes gjennom tolkning. Derfor vil jeg nedenfor redegjøre for datamaterialets sosiale kontekst og forskersubjektivitet, før jeg gir en beskrivelse av analysens induktive fremgangsmåte.

3.2.1 Kontekstualisering

Konteksten til mitt datamateriale har jeg definert som *norsk minnepolitikk*. Denne kontekstualiseringen av datamaterialet baseres både på mitt teoretiske perspektiv og mine antagelser om hva jeg kommer til å finne. Som forklart i teorikapitlet brukes begrepet ‘minnepolitikk’ til å beskrive hvordan fortid fortelles for å tjene i nåtidens øyemed, med det siktemålet om å forme kollektiv selvforståelse forankret i historien (Fuchs og Otto 2013: 1). Minnepolitikk omfatter ikke bare nasjonalstatens offisielle historiefortellinger, men utgjør et felt der både nasjonale, transnasjonale, opposisjons politiske, kommersielle, og ikke minst akademiske, aktører inngår i en pågående debatt om kollektiv selvforståelse (Fuchs og Otto 2013: 1). Offentlig utdanning har en sentral rolle i overføringen av den historiske kunnskapen som regnes som viktig og riktig til unge borgere, og lærebøker kan dermed regnes som en sentral aktør innenfor det minnepolitiske feltet. Selv om lærebokforfattere forholder seg direkte til læreplanens kompetansemål, kan man si at lærebøker inneholder normative fortolkninger av læreplanen, der forfatternes individuelle fortolkninger og prioriteringer også spiller inn (Midtbøen mfl. 2014: 23). Dessuten styres lærebokmarkedet også av kommersielle krefter. Med andre ord spiller flere aktører inn i prosessen for hvordan lærebøkene produseres, distribueres, og for hvordan lærebøkene tolkes av elever og lærere (Apple 2004).

Norsk minnepolitikk har i denne sammenhengen en dobbelt betydning. Begrepet ‘norsk’ brukes i den forstand at oppgaven forholder seg til en nasjonal ramme, samtidig som begrepet ‘norsk’ gjøres til et objekt under analysen (Kjeldstadli 2008). Oppgavens nasjonale ramme innebærer at utvalget utelukkende består av norske lærebøker, som forholder seg direkte til den norske læreplanen, leses av norsk ungdom og undervises av norske lærere. Men på tross av at den kontekstuelle rammen for oppgaven har nasjonalstaten som et referansepunkt, kan begrepet ‘norsk’ også forstås som et objekt under analysen.

Ved å tilnærme meg begrepet 'norsk' som objekt, gjøres «nasjonale tenkemåter, agendaer og lojaliteter» (Kjeldstadli 2008: 59) til gjenstand for analyse. Dette gjøres ved å innta et transnasjonalt perspektiv der man går vekk ifra tanken om det nasjonale som en gitt enhet og primære strukturerende faktor for organiseringen av et samfunn (Beck og Sznajder 2010; Kjeldstadli 2008). Et transnasjonalt perspektiv innebærer isteden en forståelse av samfunn som bestående av «relasjoner mellom mennesker, kjeder av gjensidig avhengighet» (Kjeldstadli 2008: 65), der noen av disse båndene er korte og lokale, avgrenset av statsgrensene, mens andre er transnasjonale og omspinner store deler av kloden. Som historiker Knut Kjeldstadli (2008: 66) forklarer, «Et samfunn som det norske er da å forstå som fortetninger av slike relasjoner [der] relasjoner har også gått over landegrensene». Både elever og lærere, som i denne minnepolitiske konteksten er mottakerne av lærebøkens innhold, bør forstås i lys av et slikt transnasjonalt perspektiv. De utgjør heterogene grupper mennesker, med sosiale relasjoner som strekker seg utover og på tvers av nasjonale grenser. I tillegg til sosiale faktorer som kjønn, religion og klassebakgrunn, vil deres kulturelle bakgrunn og transnasjonale bånd i stor grad være med på å prege hvordan de som mottakere tolker innholdet i lærebøkene (Apple 2004).

Med et transnasjonalt perspektiv forstås også ulike samfunns historier som sammenvevd og sammenfiltret til den grad at «Å skrive om én nasjon må da også være å skrive om sammenfiltreringen med andre» (Kjeldstadli 2008: 66). Dette transnasjonale perspektivet står i motsetning til det man kaller metodologisk nasjonalisme, hvor begrepet 'norsk' forstås ut ifra nasjonen som en gitt enhet, og sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle prosesser som overskrider statsgrenser dermed også forsvinner ut av syne (Kjeldstadli 2008: 58). 'Norsk' som ramme og 'norsk' som objekt trenger dermed ikke forstås som gjensidig utelukkende. Ved å bruke en nasjonal ramme for å avgrense analysen skaper jeg et skille mellom min oppgave og den tidligere forskning på fremstillingen av kolonialisme i lærebøker fra andre land, samtidig som jeg anser norsk minnepolitikk som sammenvevd med minnepolitikk fra resten av verden. Dermed tolkes ikke funnene i denne oppgaven som nødvendigvis «særnorske», men isteden som sammenfiltreringer av transnasjonale (makt)relasjoner.

3.3 Metodologisk refleksjon

En sosiologisk forskningsprosess preges uunngåelig av moralnormer og verdier, også i dette tilfelle (Holst 2005: 228). Med mitt engasjement for (post)kolonialisme følger også noen normative standpunkt som vil legge sitt preg på forskningen. I stedet for å betrakte mitt engasjement som ‘støy’ i forskningsprosessen, velger jeg å møte kravet om nøytralitet med åpenhet og refleksjon rundt egen posisjon (Tjora 2012: 203-204). Som Emirbayer og Desmond (2012: 577) argumenterer, handler refleksivitet om mer enn å bare redegjøre for egen sosio-økonomiske posisjon i samfunnet. Refleksivitet handler også om å reflektere over posisjonen man inntar innenfor sitt disiplinære felt, og i det akademiske forskningsfeltet mer generelt (Emirbayer og Desmond 2012). I de følgende avsnittene vil jeg forsøke å redegjøre for dette, med håp om at det jeg ofte tar for gitt blir eksplisitt og dermed bidrar til pålitelige funn.

Det viktigste normative standpunktet denne oppgaven preges av, er at jeg ser kolonitiden - forstått som europeisk kolonialisering utenfor Europa fra slutten av 1400-tallet og frem til koloniernes uavhengighet – som utelukkende negativt. Dette er et standpunkt jeg har tilegnet meg på bakgrunn av postkolonial teori og forskning, som igjen tar utgangspunkt i historiske fakta om europeisk kolonialisme og dets ettervirkninger (Ashcroft mlf. 2006: 2). Ser man bort ifra positivistiske idealer om nøytralitet og objektivitet, vil denne kunnskapen kunne fungere som en stor ressurs i analysen (Tjora 2012: 203). Jeg anser det som nødvendig å redegjøre for mitt standpunkt fordi dette ikke er en universell oppfattelse³. Selv om oppgavens problemstilling ikke eksplisitt stiller spørsmål om hvorvidt lærebøkene fremstiller kolonialisme i et positivt eller negativt lys, preger mitt negative syn på kolonialisme analysen i den grad at da jeg oppdaget en tendens i lærebøkene til å trekke frem kolonialismens ‘positive sider’, viet jeg plass til diskusjon av dette i analysen. I analysen identifiserer jeg også historie som er utelatt av lærebøkene, og bak diskusjonen av disse utelatelsene befinner det seg en normativ tanke om at viktige historiske fakta mangler fra lærebøkene. I likhet med Cathrine Holst (2005: 332) mener også jeg at kritikken man reiser i ens arbeid, og grunnene til at man anser denne kritikken som rimelig, bør gjøres inngående innenfor grunnforskning. I

³ I september 2017 publiserte det anerkjente tidsskriftet *Third World Quarterly* artikkelen ‘The case for colonialism’ hvor det blant annet hevdes at kolonitiden i Afrika var positiv og at de europeiske kolonistypene bør gjeninnføres. Artikkelen ble skrevet av Bruce Gilley, professor ved Department of Political Science, Portland State University. Publiseringen skapte stor debatt og artikkelen har i etterkant blitt trukket. Gilley anklages blant annet for målrettet provokasjon og knyttes opp mot alt-right bevegelsen. Se for eksempel:

<http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2017/09/19/clickbait-and-impact-how-academia-has-been-hacked/>

oppgavens analysedel begrunnes derfor mine kritiske synspunkter på bakgrunn av tidligere forskning, teori og historiske fakta.

Det skal også presiseres at kritikk i seg selv ikke var målet med denne oppgaven. Før jeg startet analysen var jeg svært nysgjerrig på hva jeg ville finne i bøkene, da jeg selv ikke husker å ha lest eller lært særlig om kolonialisme fra min egen tid som ungdomsskoleelev på midten av 2000-tallet. Basert på min egen erfaring med historiebøker i ungdomsskolen, fryktet jeg derfor at lærebøkene skulle inneholde lite tekst om kolonialisme, noe som for meg ville bety en annen vinkling på oppgaven, da hovedfokuset ville måtte bli på lærebøkernes manglene innhold. Men som analysekapitlene vil vise, inneholder lærebøkene relativt mye tekst om kolonialisme, og dermed preges analysen av både fokus på innhold og manglende innhold. Samtidig håpet også en del av meg på at innholdet i lærebøkene ikke skulle være kritikkverdig fra et postkolonialt perspektiv, da dette ville vært fordelaktig for ungdommene som faktisk er forpliktet til å forholde seg til innholdet (for å få karakter i samfunnsfag). Likevel, basert på tidligere forskning på lærebøkers fremstilling av kolonialisme gjort i andre europeiske land, hadde jeg en antagelse om at også norske lærebøker ville inneholde fremstillinger av kolonialisme som kunne være interessant å analysere i lys av postkolonial teori. Denne antagelsen viste seg å stemme, og analysen vil derfor også preges av mitt kritiske postkoloniale blikk.

3.4 Fremgangsmåte

3.4.1 Sampling

Første steg i analysen innebar å avgrense datamaterialet. For å avgrense datamaterialet benyttet jeg meg av Krippendorffs (2004: 118-120) sampling-teknikk *relevance-sampling*. Sampling handler om å skille mellom hva som skal inkluderes i, og dermed også ekskluderes fra, den videre analysen (Krippendorff 2004: 99). Innholdsanalyse har en sekvensiell logikk, som vil si at hvert steg i analysen vil ha følger for det neste steget i analysen. Utelatt informasjon fra et sample vil ikke bli analysert, noe som betyr at valg av sampling-teknikk er avgjørende for forskningsresultatenes gyldighet (Krippendorff 1989b: 50). De seks historiebøkene, som mitt datamateriale består av, inneholder i hovedsak tematikk som ikke er

relevant for min problemstilling, altså historie som ikke omhandler kolonialisme. Med teknikken relevance-sampling er målet å samle relevant informasjon i lys av problemstillingen jeg har stilt. Dette innebar å samle tekst som både omhandlet kolonitiden og tiden etter uavhengighet fra de europeiske kolonimaktene.

I praksis innebar relevance-samplingen at jeg gjorde en grundig lesning av alle de seks historiebøkene, og merket meg de sidene som omhandlet kolonialisme. Nærlesningen av alle bøkens kapitler, ikke bare de som eksplisitt henviser til kolonialisme-tematikk i titlene, viste seg å være hensiktsmessig, fordi kolonialisme også diskuteres i kapitler som omhandler for eksempel den industrielle revolusjon og første verdenskrig. Også kapitler som omhandler nyere historie tematiserte kolonialisme, som for eksempel kapitlet «Sammen for en bedre verden» i *Nye Makt og Menneske 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2016) der blant annet revolusjonen i Haiti i 1791 blir beskrevet.

Etter å ha gjort én nærlesning av alle de seks historiebøkene, der jeg merket meg alle sidene som omhandlet kolonialisme, valgte jeg å gjøre en ny gjennomlesning for å forsikre meg om at relevant informasjon ikke ble utelatt, som igjen kunne bidra til å svekke forskningens gyldighet. Under den andre gjennomlesningen kopierte jeg samtidig all relevant tekst over i to Word-dokumenter: ett Word-dokument for *Matriks 8-10*, og ett for *Nye Makt og Menneske 8-10*. I stedet for å skanne eller ta bilde av innholdet, valgte jeg å manuelt kopiere det jeg oppfattet som relevant for min problemstilling. Med 'manuelt kopiere' mener jeg direkte avskrift av alt som står skrevet i historiebøkene som omhandler kolonialisme. For å sikre den videre analysens reliabilitet, altså at slutningene jeg trekker fra datamaterialet (historiebøkene) til dets kontekst (norsk minnepolitikk) er pålitelige, sørget jeg for at all tekst ble organisert kronologisk og at kapitteltitler, overskrifter og sidetall stemte nøyaktig med det som står i historiebøkene. Kapitler som ikke utelukkende omhandlet kolonialisme, men som likevel inkluderte ett eller flere avsnitt om kolonialisme, ble ikke kopiert i sin helhet. Jeg skrev i stedet korte sammendrag som forklarte hvilken tematisk sammenheng kolonialisme-avsnittene, som jeg kopierte, befant seg i. Dette grepet sørget for at tekst ikke ble tatt ut av sin sammenheng videre i analysen, noe som igjen kunne ha svekket analysens pålitelighet. Alle spørsmålene og oppgavene som omhandlet kolonialisme ble også kopiert.

I tillegg til tekst, utgjør bilder en stor del av innholdet i lærebøkene, i form av malerier, fotografier, kart og karikaturer. Disse ble også inkludert under samplingen. Bildene i historiebøkene varierer fra å fungere som illustrasjoner til den øvrige teksten, til å fungere mer

selvstendig med forklarende bildetekst. I de tilfellene der bildene hadde bildetekst, kopierte jeg bildeteksten til Word-dokumentet, noterte hvordan type bilde det gjaldt (for eksempel 'fotografi'), samt en kort beskrivelse av hva som var avbildet. I de tilfellene der bilder ikke hadde egen bildetekst, beskrev jeg bildet med egne ord. Alle bildebeskrivelsene ble flettet inn i den øvrige teksten, slik at det fremsto så likt som mulig historiebøkene. Innenfor visuell forskning argumenteres det for at bilder har kvaliteter som ikke nødvendigvis kan uttrykkes i ord (Munthe 2005: 170), og man kan dermed si at ord har fått forrang i denne analysen. På tross av at det visuelle ble omgjort til ord i sampling-prosessen, og dermed kanskje også mistet noe av sin visuelle kraft, kunne jeg enkelt gå tilbake til de originale lærebøkene og se på bildene igjen ved behov senere i analysen.

Samplingen endte med at jeg fikk samlet all tekst og bilder som omhandlet kolonialisme fra de seks bøkene og jeg satt igjen med to Word-dokumenter, der kopien av *Matriks 8-10* utgjorde totalt 32 sider, og kopien av *Nye Makt og Menneske 8-10* utgjorde totalt 50 sider. Å gjøre direkte avskrift var svært tidkrevende, men ga til gjengjeld flere fordeler for den videre analysen. Jeg opplevde at det å gjøre direkte avskrift av datamaterialet ga meg en mer detaljert oversikt over historiebøkernes innhold, utover det å bare lese. Ofte stoppet jeg opp ved innhold jeg fant spesielt interessant og ble ekstra nysgjerrig på, men for å holde fokuset på sampling-prosessen, opprettet jeg et notat på siden der jeg kunne fylle inn tanker, ideer og spørsmål som dukket opp underveis. Dette notatet bidro til å holde meg inspirert og engasjert, og kom til god nytte senere i analysen. En stor fordel med å forholde seg til datamaterialet i Word-format, sammenlignet med bøker i papirform eller skannede kopier av datamaterialet, var navigeringsmulighetene. Word-format muliggjør blant annet ordsøk, som jeg ofte brukte for å undersøke forekomsten av bestemte ord og uttrykk under analysen. Dessuten gjorde Word-formatet det mulig å kode med programmet NVivo.

3.4.2 Koding og kategorisering

Som beskrevet over, ga sampling-prosessen meg en god oversikt over innholdet som omhandler kolonialisme i de seks lærebøkene. Under sampling-prosessen merket jeg meg at det var stor variasjon mellom hva *Matriks* og *Nye Makt og Menneske* vektla i deres beskrivelser av kolonialisme og hvilke deler av kolonihistorien som ble fortalt. Denne oppdagelsen la grunnlag for å fortsette den videre analysen med et mer komparativt fokus enn

hva jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Analysekapitlene vil dermed preges av at jeg gjør sammenligninger av de to lærebokserienes fremstillinger av kolonialisme.

Jeg kodet analysedataet mitt i stor grad basert på Tjora (2012: 179-184) sin anbefalte kodingsstrategi. Selv om jeg ikke følger hele Tjoras (2012) stegvis-deduktiv induktiv-modell (SDI) for kvalitativ analyse, opplevde jeg at hans guide til koding var svært fruktbar for min analyse. Denne kodingsstrategien går ut på å kode induktivt, tett opp til empirien, med tekstnære koder. Jeg brukte programvaren NVivo 11 for å kode analysedataene. Fordelen med å bruke NVivo, istedenfor å kode manuelt, er at NVivo bistår med å systematisere kodingsarbeidet, samt bidrar til å gjøre det enklere å navigere mellom og manøvrere mange koder. I NVivo registreres forbindelsen mellom kodene man har laget og teksten man har kodet fra, i en indeks, slik at selve analysedataene ikke endres. Kodene, som i NVivo kalles for 'nodes', kunne dessuten enkelt slås sammen eller deles opp når det var nødvendig.

Det skal nevnes her at ettersom jeg hadde lite erfaring med bruk av NVivo fra tidligere arbeid, tok det et par forsøk før jeg mestret kodingsarbeidet. Jeg gikk til å begynne med i den fella Georges Midré (2010: 232) beskriver, nemlig det å «over-kode». Til å begynne med kodet jeg uten å legge særlig fortolkning i analysedataene, og endte dermed opp svært mange koder der det ble vanskelig å ekstrahere noe som helst mening ut av kodene. Som Midré (2010: 232) påpeker, handler kvalitativ analyse om å forstå inndelingen av en teksts meningsbærende enheter som noe som skjer gjennom nettopp tolkning. Etter litt øvelse i NVivo og refleksjon over hva jeg ønsket å oppnå med kodingsarbeidet, kom jeg frem til at fokuset under kodingsarbeidet skulle ligge på problemstillingen min, altså *fremstillinger av kolonialisme*, og at kodene dermed skulle representere fremstillinger av kolonialisme på detaljnivå.

Etter å ha kodet ferdig Word-dokumentene satt jeg igjen med ett kodesett i tillegg til analysedata, der NVivo sørget for koblingen mellom disse representasjonene av empirien. Kodesettet i NVivo markerte dessuten hvilken tekst kodene var hentet fra, noe som gjorde det enkelt å sammenligne *Matriks* med *Nye Makt og Menneske* sine fremstillinger av kolonialisme. For å organisere kodene, dannet jeg overordnede kategorier som jeg plasserte kodene i. Siden jeg hadde oppdaget stor variasjon i fremstillingene av kolonialisme mellom de to lærebokseriene, valgte jeg å fokusere videre på disse likhetene og ulikhetene i kategoriseringen av koder. Basert på kodingsarbeidet identifiserte jeg syv overordnede kategorier, der kategori 1-5 preges av ulike fremstillinger, og kategori 6-7 preges av relativt like fremstilling: (1) *Etablering og opprettholdelse av kolonier*, (2) *Antikolonial motstand*, (3)

Rasisme, (4) *Avkolonisering og postkoloniale samfunn*; (5) *Norsk kolonial delaktighet*, (6), *Transatlantisk slavehandel* (7) *Normativ argumentasjon*. Disse kategoriene la grunnlag for analysens struktur i oppgavens første fase.

3.4.3 Utforming av analysen

Da jeg arbeidet med utformingen av oppgaven, ble jeg nødt til å ta stilling til spørsmålet om hvordan analysen skulle balansere lærebøkernes fremstillingen av kolonialismens materialitet, som er tid- og stedspesifikk, og fremstillingen av kolonialismens ideologiske fellestrekk, som i større grad opererer på tvers av tid og sted. Som diskutert i teorikapitlet er dette en problemstilling som postkoloniale teoretikere er uenig om, men som Ashcroft mfl. (2007: 171-172) hevder, behøver ikke det ene utelukke det andre. For en balanser og nyansert analyse av lærebøkernes fremstilling av kolonialisme, valgte jeg derfor å trekke frem det jeg identifiserer som tre sentrale momenter ved kolonihistorien, som på ulikt vis blir beskrevet i lærebøkene. Disse tre momentene er (1) *Transatlantisk slavehandel*, (2) *Kolonialisering av det afrikanske kontinentet*, og (3) *Kolonitidens rasisme*. Valget om å fokusere på den transatlantiske slavehandelen og kolonialiseringen av Afrika, baserer seg på nødvendigheten av å sette noen temporale og geografiske begrensninger for analysen, for å unngå å homogenisere kolonihistoriens ulike materielle effekter forskjellige steder i verden. Ved å analysere lærebøkernes fremstilling av kolonitidens rasisme som ett moment, rettes perspektivet mitt mot kolonihistoriens ideologiske fellestrekk som opererte på tvers av geografiske grenser.

Valget om å gjøre en inngående analyse av lærebøkernes fremstilling av disse tre momentene, impliserer at andre deler av kolonihistorien som også blir beskrevet i lærebøkene, ikke vil bli analysert i like stor grad. Derfor har jeg valgt å innlede analysen med et analysekapittel som tar for seg den overordnede fremstillingen av kolonialisme i lærebøkene, med fokus på hvilke deler av kolonihistorien som inkluderes og ekskluderes. Funnene i disse to analysekapitelene vil bli diskutert i oppgavens siste og konkluderende kapittel.

4 Kolonitiden - i lærebøkene

For å besvare problemstillingen om *hvordan kolonialisme fremstilles som en del av verdenshistorien*, og hvorvidt *norsk kolonial delaktighet inngår i lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme*, anser jeg det som nødvendig å gi en oversikt over hvilke deler av kolonihistorien som blir fortalt gjennom de to lærebokseriene, før jeg tilnærmer meg fremstillingene av kolonialisme på detaljnivå. Både *Matriks* og *Nye Makt og Menneske* har viet relativt stor plass til tema kolonialisme i sine bøker, men som denne oversikten vil vise, tilnærmer de to lærebokseriene seg tema kolonialisme ulikt ved å vektlegge ulike deler av kolonihistorien. Dette analysekapitlet er av en mer deskriptiv karakter enn det neste analysekapitlet, men bærer likevel preg av fortolkning i henhold til hvordan kolonialisme fremstilles og hvilke deler av kolonihistorien som utelates fra lærebøkene. Et sentralt funn er utelatelsen av norsk kolonial delaktighet, som kun blir delvis beskrevet og problematisert i *Matriks*. Vedlagt i oppgavens appendiks finnes en samlet oversikt over hvilke kapitler fra lærebøkene som blir diskutert.

4.1 Kolonitiden - i Matriks

4.1.1 Transatlantisk slavehandel

Matriks 8 (Hellerud og Moen 2006) sitt første kapittel «Revolusjon!» omhandler blant annet den amerikanske revolusjon og gir beskrivelser av europeernes inntog i Nord-Amerika på 1500- og 1600-tallet. Her skildres europeernes etablering av kolonier, krigføring mot og utryddelse av amerikanske urbefolkningsgrupper på 1700- og 1800-tallet, samt den transatlantiske slavehandelen. Den transatlantiske slavehandelen beskrives kun i henhold til de nordamerikanske koloniene, mens beskrivelser av trekanthandelen og Europas profittering på den transatlantiske slavehandelen utelates fra fortellingen. Dette er det eneste kapitlet hvor transatlantisk slavehandel blir beskrevet, og dermed uteblir også beskrivelser av transportereringen av slavegjorte afrikanere til europeiske kolonier i Sør- og Mellom-Amerika. Dette betyr at de norsk-danske skipene som fraktet over 100.000 slavegjorte afrikanere til blant annet den dansk-norske kolonien 'De Vestindiske Øer', som i dag heter De

Amerikanske Jomfruøyer, aldri blir beskrevet i *Matriks* sine historiebøker. I neste analysekapittel vil jeg ta for meg fremstillingen av den transatlantiske slavehandelen i detalj.

4.1.2 Imperialismens tidsalder

Matriks 8 har viet et helt kapittel til tema kolonialisme, med tittelen «Europeerne erobrer verden», som tar for seg imperialismens tidsalder. Imperialismens tidsalder legges til perioden 1870-1914, og kapitlet beskriver kolonialiseringen av India og det afrikanske kontinentet. Europeisk kolonialiseringen av andre landområder, for eksempel Oseania, Sør- og Mellom-Amerika, eller andre steder i Asia, er utelatt fra kapitlet.

I henhold til kolonialiseringen av India forklares det i «Europeerne erobrer verden» at det britiske Ostindiske Handelskompani hadde startet handel i India på begynnelsen av 1600-tallet, men «hadde ingen planer om å erobre områder» (Hellerud og Moen 2006: 108). Det gis ingen beskrivelser av den dansk-norske kolonialiseringen i India i perioden 1620-1845, som innebar blant annet slavehandel i kolonien Trankebar (Jensen 2009). Isteden forklares det at på 1700-tallet begynte lokale fyrster kriget om landområder seg imellom, mens briter og franskmenn kjempet mot hverandre om kontrollen i India:

Det førte til at de britiske handelsmennene opprettet en innfødt hær for å beskytte handelen. Hæren ble ledet av britiske offiserer. Handelskompaniet inngikk avtaler med de indiske fyrstene eller brukte militær makt mot dem som ikke ville samarbeide. De indiske fyrstenes våpen kunne ikke måle seg med de britiske. Etter hvert kontrollerte det britiske handelskompaniet store deler av India.

(Hellerud og Moen 2006: 108)

Videre forklares det at «indere var misfornøyde med at et britisk handelskompani bestemte stadig mer i India» og «opplevde at britene ikke respekterte deres religioner» (Hellerud og Moen 2006: 108). Misnøyen blant inderne beskrives gjennom et opprør som fant sted i 1857, kjent som Sepoy-opprøret (Widmalm 2016). Her forklares det at indere fra alle samfunnslag samarbeidet for å bekjempe britene i landet, men mislyktes i å ta tilbake kontrollen, og India ble underlagt den britiske staten året etter opprøret. Deretter gis en beskrivelse av britenes administrasjonsapparat i India: «Rundt århundreskiftet ble landet kontrollert ved hjelp av over 500.000 indiske funksjonærer», og det forklares at «Mange ønsket å omforme India etter

britisk mønster» (Hellerud og Moen 2006: 109-110). Det forklares ikke hvorvidt det var mange indere eller mange briter som ønsket å omforme India etter britisk mønster. I stedet presenteres det en rekke 'positive' aspekter ved omformingen av India under det britiske kolonistyret:

De innførte et felles lovverk for hele landet. Det betydde at alle, uansett kaste, religion eller rase skulle behandles likt etter loven. Engelsk ble innført som felles språk i administrasjonen og i domstolene. Britene bygde opp et moderne utdanningsvesen med engelsk som undervisningsspråk. Fordi India ikke hadde et felles språk, gjorde faktisk innføringen av engelsk det på sikt enklere for inderne å kommunisere med hverandre.

(Hellerud og Moen 2006: 110)

Kapitlet «Europeerne erobrer verden» fortsetter beskrivelsene av Indias kolonitid med å fremheve de 'positive' aspektene ved kolonialismen. Dette er en tendens som fremkommer i flere av *Matriks* sine beskrivelser av europeisk kolonialisering, og vil bli problematisert i oppgavens siste kapittel. Kapitlet «Europeerne erobrer verden» gir også beskrivelser av rasismen som preget imperialismens tidsalder, og i neste analysekapittel vil jeg ta for meg lærebøkernes fremstilling av kolonitidens rasisme.

Kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet på slutten av 1800-tallet blir også beskrevet i kapitlet «Europeerne erobrer verden». Her identifiserte jeg påfallende ulike fremstillinger av Afrikas kolonihistorie sammenlignet med *Nye Makt og Menneske* sine lærebøker, og har derfor viet en stor del av neste analysekapittel til en inngående analyse av disse ulikhetene. Det er i lærebokseriens beskrivelse av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, at *Matriks 8* for første gang problematiserer norsk kolonial delaktighet. Under over skriften «Kappløpet om Afrika» stilles spørsmålet: «Tok Norge del i kappløpet om Afrika?», etterfulgt av følgende besvarelse:

Norge var ikke noen kolonimakt, men mange nordmenn reiste til Afrika i imperialismens tid, de fleste som misjonærer. Faktisk tjenestegjorde også omtrent 200 nordmenn i kong Leopolds Kongo som sjøfolk i elvefarten, militære offiserer og jurister i domstolene.

(Hellerud og Moen 2006: 117)

Dette er den første og eneste gangen *Matriks* sine lærebøker beskriver norsk kolonial delaktighet i fysisk forstand. Danmark-Norges handelsstasjoner langs Gullkysten (dagens

Ghana) på 1600- og 1700-tallet, der slavehandel og transportering av slavegjorte afrikanere til de dansk-norske plantasjer i Vestindia sørget for profitt til Danmark-Norge, blir aldri nevnt i *Matriks* sine historiebøker. Men *Matriks* 8 sitt kapittel «Europeerne erobrer verden» problematiserer også det som kan anses som norsk kolonial delaktighet på det ideologiske plan, ved at de presenterer utdrag fra norske lærebøker fra 1800-tallet og stiller spørsmål ved datidens holdninger til afrikanere og holdningene til imperialismen:

P.A. Jensen: *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, fra 1868: «Landene syd for Sahara i det indre av Mellom- og Sydafrika, kjenner man ennå meget lite til, fordi det er så vanskelig å reise der for varmens skyld og for de ville mennesker og dyr. De fleste som har prøvd på det, er enten døde i ørkenen eller blitt drept av innbyggerne. Negrene er i alminnelighet meget rå og uvitende.»

C.W. Horn: *Lærebog i geografi for middelskolen* 1890: «I den hete sone bor negrene, som er mørkebrune, sjelden sorte, med ullhår. Imidlertid er man begynt å oppdra negrene, som utgjør hovedmassen av de 200 millioner afrikanere, til nyttig arbeide, og å knytte handelsforbindelser med dem. På den måten kan det tropiske Afrikas umåtelige fruktbarhet komme hele menneskeheten til gode.»

(Hellerud og Moen 2006: 121)

Disse utdragene kan sies å reflektere det Keskinen mfl. (2009: 1) påpeker, nemlig at Norge og de andre nordiske landene, som aldri utgjorde noe imperialistisk senter, likevel underla seg imperialismens hegemoniske diskurser. Utdragene fra lærebøkene på 1800-tallet er også beskrivende for Vuorelas (2009: 21) argument om at det nordiske tankesettet og kunnskap om verden ble 'kolonialisert' «into an acceptance of colonial projects, and we took on board the then 'universally' accepted regimes of truth».

Matriks 9 tematiserer kolonialisme i liten grad, men inkluderer et par avsnitt om soldater fra de britiske og franske koloniene som kjempet på kolonimaktens side under første verdenskrig, i kapitlet «Den første moderne krigen» (Hellerud mfl. 2007).

4.1.3 Avkolonisering

I *Matriks* 10 blir kolonialisme igjen tematisert, da i kapitlet «Koloniene blir selvstendige» (Hellerud og Knutsen 2008). Dette kapitlet tar for seg avkoloniseringsprosesser og

kolonitidens ettervirkninger i de tidligere koloniene etter formell uavhengighet fra kolonimaktene. Selv om *Matriks* sine historiebøker aldri tar for seg kolonialiseringen av landområder i Asia utover India, eller kolonialiseringen av Oseania, Sør- eller Mellom-Amerika, blir det forklart at det «I 1945 bodde over halvparten av verdens befolkning i kolonier som ble styrt av europeiske land» (Hellerud og Knutsen 2008: 94). Det forklares at nasjonalisme, inspirert av europeisk nasjonalisme, vokste frem i koloniene og at det ble organisert frigjøringsbevegelser som kjempet for selvstendighet. I tillegg beskrives et økonomisk svekket Europa etter andre verdenskrig, samt vanskelighetene med å forsvare undertrykkelsen av de kolonialiserte etter nazismen, som årsaker til avkoloniseringene som fant sted etter 1945. Deretter skildres avkoloniseringen i Algerie, India og Sør-Afrika. Mahatma Gandhis ikkevoldelige motstand mot det britiske kolonistyre trekkes frem i beskrivelsene av Indias frigjøring og opprettelsen av Pakistan. Det forklares at det hvite mindretallet tok makten i Sør-Afrika etter selvstendigheten og innførte apartheid, og at African National Congress (ANC) kjempet for at det svarte flertallet skulle få makten i landet. Fremstilling av avkoloniseringen i Algerie, som endte i krig mellom den nasjonale frigjøringsfronten (FLN) og den franske hærens hemmelige organisasjon (OAS), vil bli diskutert i neste analysekapittel.

Avslutningsvis i kapitlet «Koloniene blir selvstendige» (Hellerud og Knutsen 2008) gis en beskrivelse av utfordringer som har møtt de tidligere koloniene etter formell uavhengighet fra kolonimaktene. Etniske konflikter i Afrika trekkes frem, og det påpekes at de tidligere kolonimaktens inndeling av stater og privilegering av visse etniske grupper har bidratt til å skape etniske konflikter etter formell uavhengighet. Det gis også et konkret eksempel på hvordan tidligere kolonier har fortsatt å være økonomisk avhengig av Vesten, selv etter politisk uavhengighet fra kolonimaktene. Dette eksemplet på ny-kolonial dominans henviser til hvordan kolonimaktens omstrukturering av afrikansk jordbruk førte til at flere tidligere kolonier har blitt økonomisk avhengige av eksport til Vesten, i den grad at Vestens etterspørsel etter råvarer har direkte konsekvens for befolkningens velferd. Selv om begrepet 'nykolonialisme' aldri brukes, er dette et tydelig eksempel på hvordan kolonitidens globale maktrelasjoner i flere tilfeller har vedvart etter kolonitidens formelle slutt.

4.2 Kolonitiden - i Nye Makt og Menneske

4.2.1 Merkantil kolonialisme og transatlantisk slavehandel

Også *Nye Makt og Menneske 8* (Ingvaldsen og Kristensen 2014) innledes med et kapittel som tar for seg den amerikanske revolusjon. Dette kapitlet heter «Tankene som forandret verden» og beskriver europeernes ankomst og opprettelse av kolonier i Nord-Amerika. Her beskrives kamper mot og utryddelse av den amerikanske urbefolkningen, samt slaveriet i Nord-Amerika. Skildringene av den transatlantiske slavehandelen og utryddelsen av den amerikanske urbefolkningen fortsetter i *Nye Makt og Menneske 8* sitt kapittel «Sivilisasjoner møtes».

I «Sivilisasjoner møtes» forklares det innledningsvis at kapitlet skal ta for seg følgende punkter:

- *Det som skjedde i verden utenfor Europa med hovedvekt på 1700- og 1800-tallet*
- *Oppdagelser, handelsruter og verdenshandelen med hovedvekt på 1700- og 1800-tallet*
- *Menneskeverd, diskriminering og rasisme*

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 158)

Lærebokens tematisering av det siste punktet, om menneskeverd, diskriminering og rasisme, vil bli diskutert i neste analysekapittel, i forhold til kolonitidens rasisme. Der vil jeg argumentere for at *Nye Makt og Menneske* har en makt-unnvikende fremstilling av europeernes menneskesyn.

Kapitteltittelen «Sivilisasjoner møtes» kan oppfattes som noe misvisende, da kapitlet er strukturert etter europeernes inntog i andre verdensdeler. Kapitlet gir beskrivelser av før-koloniale samfunn helt tilbake til oldtiden, og europeernes 'møter' med innfødte i henholdsvis Afrika, Nord-Amerika, Sør- og Mellom-Amerika, Asia og Oseania.

Først beskrives Afrika som menneskets vugge og før-koloniale afrikanske samfunn skildres (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 161-162). Deretter, under overskriften «Europeerne kommer», beskrives opprettelsen av europeiske handelsstasjoner langs Afrikas vestkyst på fra 1400-tallet og det forklares at i tillegg til gull, elfenben og krydder, begynte europeerne å handle slaver på 1500-tallet (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 164-165). Her blir det forklart at

portugisere, nederlendere, franskmenn, tyskere og briter var blant europeerne som opprettet markeder for slavehandel langs Afrikas vestkyst. Trekanthandelen blir beskrevet og dermed, i motsetning til *Matriks*, kommer det frem at europeerne profiterte på den transatlantiske slavehandelen. Likevel, på tross av at trekanthandelen blir forklart og at en rekke europeiske markeder nevnes, gis det ingen informasjon om at Danmark-Norge var aktive slavehandlere på Afrikas vestkyst på 1600- og 1700-tallet. Selv ikke det at Danmark-Norge var den første slavehandlende nasjonen til å forby slavehandel i 1772, med virkning fra 1803, blir nevnt i kapitlet som tar for seg den transatlantiske slavehandelen (Gøbel 2017). Det forklares at de fleste slavegjorte afrikanerne ble fraktet til Sør- og Mellom-Amerika, men det gis ingen opplysninger om at Danmark-Norge hadde koloni i Vestindia, der slavegjorte afrikanere ble satt til slavearbeid på sukkerplantasjer. I stedet fortsetter kapitlet med beskrivelser av kampen mot slaveriet i USA. I neste analysekapittel vil jeg diskutere lærebokens fremstilling av den transatlantiske slavehandel ytterligere.

I tillegg til beskrivelsene av slaveriet i USA, skildrer kapitlet også de nybyggernes behandling av urbefolkningsgrupper i USA på 1800-tallet. Det forklares «De aller fleste hvite mente økonomisk vekst måtte gå foran indianernes rettigheter» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 169). Her beskrives også kamper mellom nybyggerne og urbefolkningsgrupper, samt massakre mot urbefolkningen. Deretter beskrives industrialiseringen av USA på 1900-tallet og britenes kolonialisering av Canada, men uten henvisning til urbefolkningen.

Det neste 'møte' mellom europeere og urbefolkningsgrupper som blir beskrevet er spanjolenes inntog i Mellom-Amerika og opprettelsen av den spanske kolonien Ny-Spania på slutten av 1400-tallet og utover 1500-tallet. Her beskrives urbefolkningsgruppene kariber, aztekerne og mayaene, og det forklares at spanjolene førte med seg sykdommer som «ble en tragedie for indianerne som ikke hadde noe immunforsvar mot disse epidemiene» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 173). Også kamper mot urbefolkningsgrupper blir beskrevet, og det forklares at på tross av at de var overlegne i antall, ble de bekjempet av conquistadorenes overlegne våpen. De overlevende innfødte «ble satt til tungt arbeid i sølvgruver, og mange døde av det harde slitet eller av sykdom» og «For å ha nok arbeidskraft i Ny-Spania, måtte spanjolene hente slaver fra Afrika» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 174). Det gis ingen beskrivelser av hva som foregikk i kolonien Ny-Spania etter utslettelsen av urbefolkningene og innhenting av slavegjorte afrikanere. I stedet hopper fortelling om Ny-Spania frem i tid til 1800-tallet, og beskriver koloniens uavhengighetskamper på 1800-tallet som førte til at

Mexico, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras og Nicaragua ble selvstendige stater. Det gis ingen beskrivelser av verken Danmark-Norge eller andre kolonimakter i Mellom-Amerika.

Det neste 'møte' mellom europeere og urbefolkningsgrupper som blir beskrevet tar for seg kolonialiseringen av Sør-Amerika. Her forklares det at kontinentet ble kolonialisert i løpet av 1500-tallet, men «foregikk ikke helt uten motstand, og det spesielt det indianske Inkariket i vest som ga størst motstand» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 176). Motstanden mot kolonisering beskrives ikke ytterligere, men det forklares at Spania var den største kolonimakten, Portugal opprettet kolonien Brasil, og i «nordøst holdt Storbritannia, Frankrike og Nederland hver sin lille koloni» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 176). Kolonisering av kontinentet beskrives svært likt som kolonisering av Mellom-Amerika:

Sykdom spredte seg raskt blant indianerne, og kolonimaktene hadde stort behov for arbeidskraft. Det fantes ikke nok folk til å jobbe i gruvene eller på de mange nye plantasjene. Derfor kjøpte både gruveselskaper og plantasjeiere afrikanske slaver.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 176)

Perioden fra urbefolkningen ble utryddet på 1500-tallet og slavegjorte afrikanere ble tvunget til slavearbeid i flere hundre år, blir ikke beskrevet. Også her går fortellingen om Sør-Amerika direkte fra utryddelsen av urbefolkningen på 1500-tallet til frihetskampene på 1800-tallet med Simon Bolivar og Jose de San Martin i spissen.

Den neste verdensdelen kapitlet tar for seg er Asia, og det gis beskrivelser av blant annet det Det osmanske riket og Persia. Det forklares at «Europeerne har alltid sett på Asia som eksotisk og mystisk» og «Varene som de første handelsmennene brakte til Europa fra slutten av 1200-tallet, forandret mye på europeernes levesett» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 178). Deretter beskrives opprettelsen av europeiske handelskompanier i Asia:

Allerede på 1600-tallet begynte europeerne å bruke sjøveien til systematisk handel med Asia. Det britiske Ostindia-kompaniet ble stiftet, og snart ble det opprettet Ostindia-kompanier i flere europeiske land. På denne tiden brukte europeerne navnet Ostindia både om den indiske halvøya og om det området vi i dag kaller Sørøst-Asia. Ostindia-kompaniet var handelskompanier som tjente mye på å hente sjeldne, asiatiske varer hjem til Europa.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 178)

Som utdraget over viser, forklares det at flere europeiske land opprettet Ostindia-kompanier. Allikevel så nevnes ikke den dansk-norske opprettelsen av Dansk ostindisk Compagnie (DOC) i 1616 som sørget for dansk-norsk nærvær i India i over 200 år (Jensen 2009). Istedet fortsetter læreboken med beskrivelser av Mogulriket i India på 1500-tallet og Marathariket på 1700-tallet. Det forklares at «Den indiske rikdommen og tilgangen på råvarer var så stor at Storbritannia tok i bruk militærmakt for å få kontroll over riket» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 178-179). Deretter beskrives misnøyen blant indere over britenes forsøk på å ta kontroll over India, og det forklares at de «kjempet hardt for å beholde kontrollen, men til tross for dette fikk det britiske Ostindia-kompaniet herredømme over India i 1819» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 179). Verken Sepoy-opprøret eller andre konkrete eksempler på opprør gis, og det forklares heller ikke at den britiske staten ikke ble kolonimakt før 1858. Det forklares at britene bygde skoler, innførte vestlig styre med vestlige lover i India, og deretter at misnøyen med å være britisk koloni økte på slutten av 1800-tallet: «Inderne likte ikke å bli styrt fra Storbritannia, og i 1885 startet Kongresspartiet frigjøringskamper mot Storbritannia» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 179). Det gis ingen ytterligere informasjon om hva kolonitiden i India innebar for de kolonialiserte i kapitlet «Sivilisasjoner møtes». I neste analysekapittel vil jeg problematisere tendensen i *Nye Makt og Menneske* til å utelate beskrivelser av hva kolonitiden faktisk innebar for de kolonialiserte, da i forhold til kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet.

Etter europeernes 'møte' med Asia, gir kapitlet «Sivilisasjoner møtes» en beskrivelse av europeernes inntog i Oseania. Her forklares det at aboriginer, melanesiere, maori og polynesiere er urbefolkningsgrupper i henholdsvis Australia, Melanesia, New Zealand, Polynesia og Mikronesia, som alle ble europeiske kolonier fra 1700-tallet. Det forklares at Storbritannia sendte lovbrytere til Australia som arbeidskraft, samt importerte sauer og andre europeiske dyrearter dit. Det forklares også at «da kolonistene begynte å bosette seg lenger inne i landet, kjempet aboriginene mot britene. Men britene var for sterke» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 184). Deretter beskrives utryddelsen av aboriginere:

Aboriginene ble stadig færre utover på 1800-tallet, som følge av sykdommer som europeerne brakte med seg, og på grunn av store tap i kampen mot nybyggerne. Aller verst gikk det ut over aboriginene som bodde på øya Tasmania sør for det australske kontinentet. Her drev de britiske nybyggerne med systematisk etnisk rensing. Mot midten av 1800-tallet var urbefolkningen nesten helt utryddet.

(Ingvaldsen og Kristensen, 2014, s. 184)

På tross av at det innledningsvis i kapitlet hevdes at elevene skal lære om menneskeverd, diskriminering og rasisme, knyttes ikke britenes koloniale praksis opp mot rasisme. Det gis ingen forklaring på britenes motiv for etnisk rensing eller hvordan britene kunne forsvare denne praksisen mot urfolk. Dette vil bli problematisert ytterligere i neste analysekapittel, hvor jeg gjør en inngående analyse av lærebøkene fremstilling av kolonitidens rasisme.

Det siste tilfelle av kolonialisering som beskrives i kapitlet «Sivilisasjoner møtes» er britenes kolonialisering av New Zealand. Her gis tilsvarende beskrivelse av 'møte' mellom europeere og urbefolkning som i Amerika og Australia:

Akkurat som i andre kolonier ble urbefolkningen [maori] sterkt redusert fordi de ikke hadde motstandskraft mot europeiske sykdommer, samtidig som mange døde i kamper mot kolonistene.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 185)

Som denne innholdsoversikten viser, gir *Nye Makt og Menneske* 8 sitt kapittel «Sivilisasjoner møtes» få beskrivelser av hva kolonitiden egentlig innebar i koloniene, foruten at urbefolkninger verden over døde som følge av sykdommene europeerne brakte med seg. I kapitlets beskrivelser av Sør- og Mellom-Amerika gjøres det et hopp på flere hundre år, fra beskrivelsene om europeernes inntog og utryddelse av urbefolkning, til beskrivelser av frigjøringskampene på 1800-tallet. I beskrivelsene av kolonitiden i India forklares det kun at det ble bygd skoler og at vestlig styresett ble innført, og at indere var misfornøyde. Og når det henvises til Oseania, beskrives kun 'møtet' mellom europeere og urbefolkningsgrupper som resulterte i reduksjon og utryddelse av urbefolkning, men ingen skildringer av hva som hendte i etterkant. I neste analysekapittel vil jeg derfor gå i dybden av hvordan *Nye Makt og Menneske* unnlater å beskrive hva kolonitiden innebar for de kolonialiserte, med fokus på Afrikas kolonihistorie.

4.2.2 Imperialismens tidsalder

Som demonstrert over skildrer kapitlet «Sivilisasjoner møtes» den merkantile perioden med europeisk kolonialisering i Afrika, som innebar opprettelsen av europeiske handelsstasjoner og kolonier langs kysten av Afrika allerede fra 1400-tallet. Imperialismens tidsalder, altså

perioden fra midten av 1800-tallet, da europeiske kolonimakter annekterte hele det afrikanske kontinentet, med unntak av Liberia og Etiopia, blir skildret i kapitlet «Første verdenskrig – blodbadet i Europa», i *Nye Makt og Menneske 9* (Ingvaldsen og Kristensen 2015). Her beskrives både den imperialistiske ideologien og kolonialiseringen av India og Afrika. Som forklart tidligere vil jeg ta for meg lærebøkene fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet i neste analysekapittel, da jeg har identifisert påfallende ulikheter mellom *Matriks 8-10* og *Nye Makt og Menneske 8-10* sine fremstillinger av Afrikas kolonihistorie.

Kolonialiseringen av India blir ikke beskrevet i like stor grad som kolonialiseringen av Afrika i kapitlet «Første verdenskrig – blodbadet i Europa», som tar for seg imperialismen. Det forklares at Storbritannias dronning Victoria, som i 1877 ble kronet til keiserinne av India, aldri besøkte India, «men omga seg med indiske tjenere» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 13). Kolonitiden i India beskrives som følger:

Det britiske styret var nådeløst. Britiske regler og skikker ble tvunget på befolkningen, og de som brøt dem, kunne bli pisket og hengt. Det oppsto opptøyer og protester blant lokalbefolkningen, men disse ble strakt slått ned av britenes overlegne våpenmakt.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 13)

I *Nye Makt og Menneske 9* sitt kapittel «Veien videre – verden etter 1945» gis en mer detaljert beskrivelse av Indias kolonitid. Her forklares det at mange indere utdannet seg i Storbritannia under kolonitiden, og at Mahatma Gandhi var en disse. Deretter beskrives Gandhis antikoloniale motstand, som leder av Kongresspartiet, mot kolonimakten Storbritannia, og han beskrives som «selve symbolet på den indiske motstandskampen» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 193). Hans ikke-voldelige metoder trekkes frem, blant annet sultestreik, boikott av britisk bomull- og salt-salg, og hans oppfordring til inderne om å spinne eget tøy og utvinne eget salt:

Britene forsøkte å kvele den indiske motstanden ved å fengsle Gandhi tre ganger, men store deler av befolkningen i den indiske kolonien stilte seg bak lederen sin.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 193-194)

Gandhi beskrives som motstander av det indiske kastesystemet og forkjemper for like rettigheter. *Nye Makt og Menneske 9* og *10* beskriver det indiske kastesystemet flere ganger,

og i det neste analysekapitlet vil jeg problematisere fremstillingen av det indiske kastesystemet som en essensiell del av indisk tradisjon, i henhold til kolonitidens rasisme.

4.2.3 Avkolonisering

I kapitlet «Veien videre – verden etter 1945» forklares det at Gandhi og Kongresspartiets mangeårige antikoloniale motstand førte frem til Indias selvstendighet i 1947. Det beskrives hvordan «det gamle hatet mellom hinduer og muslimer» har siden vært et «stort problem og hinder for fred» i India (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 195). Deretter forklares det at Indias uavhengighet også innebar en deling av den tidligere kolonien, der muslimske Pakistan og etter hvert Bangladesh også ble selvstendige stater:

Delingen av India fikk store konsekvenser for befolkningen. Mange muslimer som bodde i det som nå ble staten India, flyktet til Pakistan, og hinduer i Pakistan flyktet til India. Hele 14 millioner mennesker ble flyktninger! [...] Selv om FN kom på banen, har det hele tiden vært et fiendtlig forhold mellom de to nabolandene India og Pakistan. Striden dreier seg først og fremst om hvem som skal ha kontrollen over grenseområdet Kashmir

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 196-197)

Konflikten mellom India og Pakistan blir ytterligere beskrevet i *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Avkolonisering og maktkamp», der striden om Punjab beskrives som en religionskonflikt mellom hinduer, muslimer og sikher (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 89-90). Dette kapitlet gir omfattende beskrivelser av situasjonen i India, Pakistan, Bangladesh og Myanmar, etter endt uavhengighet fra det britiske kolonistyre.

I kapitlet «Avkolonisering og maktkamp» i *Nye Makt og Menneske 10* innledning forklares det at kapitlet skal ta for seg «Hvordan de nye landenes selvstendighet skapte maktkamp og uro» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 84). Denne formuleringen kan sies å insinuere at det er avkolonisering som har skapte maktkamp og uro i tidligere kolonier, og ikke kolonialisering i seg selv. Deretter forklares det at kapitlet skal ta for seg «Hvordan forholdene er i noen utvalgte land i Asia og Afrika 50 til 70 år etter at de fikk selvstendighet» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 84). I neste analysekapittel, hvor jeg tar for meg lærebøkens fremstilling av koloniseringen i Afrika, gjør jeg en sammenligning av *Nye Makt og Menneske* sine beskrivelser av kolonitiden og deres beskrivelser av tiden etter formell uavhengighet fra

kolonimaktene. Her identifiserer jeg en uforholdsmessig skjev fremstilling av makt og overgrep mot afrikanere i perioden etter avkoloniseringen i afrikanske land.

4.3 Oppsummering

Ovenfor har jeg skissert hvilke deler av kolonihistorien som blir beskrevet i *Matriks 8-10* og *Nye Makt og Menneske 8-10*. Det er særlig det periodiske og geografiske omfanget som skiller de to lærebokserienes tilnærming til kolonihistorien.

Matriks vektlegger beskrivelser av imperialismens tidsalder og kolonialiseringen av India og Afrika, men gir ingen beskrivelser av trekanthandelen eller den merkantile kolonialismen som ledet opp til imperialismens tidsalder, med unntak av den transatlantiske slavehandelen til Nord-Amerika.

Nye Makt og Menneske har et større geografisk omfang, og beskriver den europeiske ekspansjonen i Afrika, Nord-, Sør- og Mellom-Amerika, Asia og Oseania, fra slutten av 1400-tallet. Her beskrives kolonialiseringen hovedsakelig som 'møter', og det gis lite informasjon om selve kolonitiden i koloniene.

I dette analysekapitlet har jeg også fokusert på fremstillingen av norsk kolonial delaktighet, og identifisert dette som totalt fraværende fra *Nye Makt og Menneske* sine tre historiebøker. Her vil jeg presisere at jeg også har gjennomgått kapitler som omhandler dansk-norsk historie, men selv ikke kapitlet «Vi ere en Nation, vi med ... – Norge på 1800-tallet», som tar for seg dansk-norsk oversjøisk handel med briter, nederlendere, spanjoler og portugisere på 1700-tallet, nevner den dansk-norske slavehandelen (Ingvaldsen og Kristensen 2014). I *Matriks* tematiseres ikke den merkantile perioden av europeisk kolonialisme, og dermed uteblir også historien om dansk-norsk slavehandel og kolonialisering fra 1600-tallet til utover 1800-tallet. *Matriks* beskriver derimot norsk kolonial delaktighet i kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet på slutten av 1800-tallet. Her opplyses det om at omkring 200 nordmenn bisto Kong Leopold sitt styre i kolonien Fristaten Kongo. *Matriks* gir også et eksempel på hvordan den koloniale mentaliteten befestet seg blant nordmenn, ved å vise til norske lærebøker på slutten av 1800-tallet med tydelige nedverdiggende beskrivelser av afrikanere. Ved å utelate store deler av norsk kolonial delaktighet fra sine beskrivelser av kolonialisme, formidler

lærebøkene det man kan kalle en selektiv historieforståelse (Jensen 2009). I oppgavens avsluttende kapittel vil jeg problematisere denne utelatelsen ytterligere.

5 Det koloniale prosjektet

I forrige analysekapittel ga jeg en oversikt over hvilke deler av kolonihistorien som fortelles i de to lærebokseriene *Matriks* og *Nye Makt og Menneske*, samt påpekte sentrale deler av kolonihistorien som utelates. I dette analysekapitlet vil jeg gå i dybden av lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme, ved å analysere sentrale aspekter ved kolonihistorien. Som Loomba (2005: 3, 19) poengterer: «By the 1930s, colonies and ex-colonies covered 84.6 per cent of the land surface of the globe [...] This fact alone reminds us that it is impossible for European colonialism to have been a monolithic operation». 500 år med europeisk ekspansjon over 84.6 prosent av verdens landområder kan umulig reduseres til en ensartet fortelling om kolonialisme. Og som forrige analysekapittel demonstrerte, har de to lærebokserienes beskrivelser av kolonialisme et stort geografisk og temporalt spenn. For en meningsfull analyse av deres fremstillinger av kolonialisme har jeg derfor valgt å trekke frem tre sentrale momenter ved kolonihistorien som blir, i ulik grad, tematisert i lærebøkene. Disse tre momentene er (1) *Transatlantisk slavehandel*, (2) *Kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet*, og (3) *Kolonitidens rasisme*.

Disse tre momentene vil utgjøre hvert sitt delkapittel, og jeg gjør en komparasjon av lærebøkernes ulike fremstillinger. I de to første delene sammenligner jeg lærebokseriene gjennomgående, mens i det siste delkapitlet analyserer jeg lærebøkernes fremstillinger separat. Dette analysekapitlet er oppgavens lengste kapittel, og for å samle funnene avsluttes derfor hver del med en oppsummering. I oppgavens appendiks finnes en samlet oversikt over hvilke kapitler fra lærebøkene som har blitt analysert.

Valget om å fokusere på akkurat fremstillingen av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, impliserer at jeg ikke vil fortolke fremstillingen av kolonialisme i andre områder i like stor grad. Dette valget baserer seg på et ønske om å gjøre en detaljert analyse av fremstillingen av kolonialisme, uten å homogenisere kolonihistoriens ulike materielle effekter forskjellige steder i verden. Jeg har identifisert påfallende ulikheter mellom de to lærebokserienes fremstillinger av Afrikas kolonihistorie, og ved å sette en geografisk og temporal ramme for analysen vil jeg kunne gi en nyansert og detaljert tolkning av disse ulikhetene. Jeg ønsker likevel å påpeke at kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet hadde flere fellestrekk med kolonialiseringen andre steder i verden, spesielt på det ideologiske

plan, noe som vil bli diskutert i siste del av dette analysekapitlet hvor jeg tar for meg fremstillingen av kolonitidens rasisme.

5.1 Transatlantisk slavehandel

I dette delkapitlet tar jeg for meg lærebøkernes fremstilling av den transatlantiske slavehandelen. Som påpekt i første analysekapittel utelates historien om dansk-norsk slavehandel i India, Vest-Afrika og Karibia. Utelatelsen av dansk-norsk kolonial delaktighet gjør det interessant å undersøke hvordan dette momentet ved kolonihistorien ellers fremstilles i lærebøkene.

Transatlantisk slavehandel introduseres tidlig i begge historiebøkene for 8. trinn, gjennom kapitler som omhandler den europeiske kolonialiseringen av Nord-Amerika og den amerikanske uavhengighetserklæringen. I *Matriks 8* heter dette kapitlet «Revolusjon!», og i *Nye Makt og Menneske 8* heter kapitlet «Tankene som forandret verden». I begge disse kapitlene forklares slavehandel ut ifra et amerikansk *behov* for arbeidskraft, og slaveri beskrives som *løsningen* på dette ‘problemet’:

Nybyggerne trengte billig arbeidskraft til gårdene sine, og løsningen ble å bruke slaver.

(Hellerud og Moen 2006: 24)

Plantasjene ble etter hvert så store at eierne trengte mer arbeidskraft. Dette problemet løste de ved å kjøpe slaver som kunne jobbe på plantasjene. Slavene ble fraktet fra Afrika om bord på slaveskip.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 19)

Utrykket ‘billig arbeidskraft’ blir også benyttet i *Nye Makt og Menneske 8* sitt kapittel «Sivilisasjoner møtes», som også inneholder beskrivelser av den transatlantiske slavehandelen:

Etter hvert ønsket også britene å bruke slaver fra Afrika som billig arbeidskraft i de nordamerikanske koloniene. [...] Behovet for billig arbeidskraft var stort, og godseierne kjøpte derfor slaver som var brakt over fra Afrika.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 165-166)

Formuleringen ‘billig arbeidskraft’ kan sies å ha en formildende effekt på lærebøkernes fremstilling av transatlantisk slavehandel, ved at eiendomsforholdet mellom slaveeier og slave som muliggjør betingelsesløs utnyttelse, også kan tolkes som et forhold mellom en arbeidsgiver og en ansatt i en dårlig betalt jobb. Gjennom å vektlegge europeernes og amerikanernes *behov for* og *ønske om* ‘billig arbeidskraft’, samt beskrivelsene av afrikanske slaver som løsningen på ‘dette problemet’, rasjonaliseres den transatlantiske slavehandelen ut ifra et markedsøkonomisk perspektiv i lærebøkene. Også i forbindelse med kolonialiseringen av Mellom- og Sør-Amerika, som kun blir beskrevet i *Nye Makt og Menneske*, forklares slavehandel ut i fra *behov*:

For å ha nok arbeidskraft i Ny-Spania, måtte spanjolene hente slaver fra Afrika.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 174)

At slavehandel og slavehold var et valg, og ikke en nødvendighet, blir ikke problematisert i verken *Matriks* eller *Nye Makt og Menneske*. Isteden normaliseres slaveriet i Amerika gjennom beskrivelser av *behov* og *trang*, noe som igjen impliserer at den transatlantiske slavehandelen var naturlig, unngåelig og ufravikelig (Swartz 1992: 345; Weiner 2014: 331).

I *Matriks 8* inkluderes en frigjort slaves perspektiv på den transatlantiske slavehandelen, noe som kan sies å bidra til å utfordre det markedsøkonomiske perspektivet på europeernes transatlantiske slavehandel, ved at fokuset skifter fra økonomisk profitt til menneskeliv. Den frigjorte slaven, som både blir navngitt og beskrevet som en «en aktiv forkjemper for å stoppe slavehandelen», forteller hvordan de slavegjorte hoppet over bord fra slaveskipene fordi de foretrakk døden fremfor slaveriet (Hellerud og Moen 2006: 24).

I *Nye Makt og Menneske 8* beskrives aldri den transatlantiske slavehandelen fra et slavegjort perspektiv. De gangene *Nye Makt og Menneske 8* gir beskrivelser av slavegjorte afrikanere som gjorde opprør mot slaveriet, forklares det som protest mot individuelle slaveeiere i Nord-Amerika, heller enn slaveriet som system:

Arbeidet på plantasjene var svært slitsomt. De som protesterte mot lederne eller prøvde å rømme, ble hardt straffet.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 167)

Motstand mot slaveriet fra de slavegjorte sin side, fremstilles her som reaksjoner på dårlig behandling av 'ledere', snarere enn å representere kritikk av slaveriet i sin helhet. En lignende formulering fremkommer også i spørsmålsdelen av samme kapittel:

Hvorfor behandlet de fleste slaveeierne slavene så dårlig?

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 188)

Her rettes fokuset mot hvorvidt slaveeierne var gode eller dårlige slaveeiere, istedenfor å legge til rette for en mulig kritikk av det transatlantiske slaveriet som et globalt økonomisk og ideologisk system.

Opprør mot slaveriet blir også beskrevet i *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Sammen for en bedre verden». Her gis en beskrivelse av Haitis historie, fra Christofer Columbus ankom øya i 1492 og frem til 2000-tallet. Historien om Haiti inkluderer en beskrivelse av den haitiske revolusjonen, men istedenfor å referer til hendelsen som en revolusjon, blir den beskrevet som et opprør:

Slavene i Haiti var noen av de første som klarte å påføre Napoleon Bonaparte nederlag da de startet opprør i den franske kolonien i 1791. Slavene oppnådde selvstendighet i 1804 og drepte eller kastet ut alle hvite fra landområdet, som dekker omtrent en tredel av øya Hispaniola i Det karibiske hav.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 145)

Revolusjonen i Haiti og dens betydning i verdenshistorisk sammenheng, blir ikke anerkjent gjennom denne beskrivelsen i *Nye Makt og Menneske 10*. Revolusjonen i Haiti, som førte til uavhengighet og frigjøring fra europeisk slaveri, innebar også etableringen av en grunnlov basert på en radikalt annerledes ide om demokrati og likhet enn både den franske og amerikanske revolusjonen – nemlig en grunnlov der 'rase' ikke begrenset politisk deltakelse eller befolkningens rettigheter (Bhambra 2015). Ifølge Bhambra (2015) skrives revolusjonen i Haiti ofte ut av moderne verdenshistorie, og hun hevder at dette skyldes en eurosentrisk forestilling om at moderne politiske idealer som likhet og demokrati har blitt formet endogent i Europa. I utdraget over trekkes isteden 'rase' inn for å beskrive hvordan *hvite* ble ofre for revolusjonen. Ved å operere med kategoriene slaver/hvite og samtidig fremheve volden mot hvite, reduseres historien om oppgjør mot systematisk slavegjøring, slavehandel og rasisme, til en historie om hvite mennesker som ble utsatt for vold av ikke-hvite mennesker.

De om lag 10 millioner afrikanerne som ble utsatt for den transatlantiske slavehandelen blir, i både *Matriks* og *Nye Makt og Menneske*, beskrevet som slaver også før de ble fraktet over Atlanterhavet. Weiner (2014: 338) viser til lignende funn i sin analyse av nederlandske lærebøker, og argumenterer for at det å utelate å nevne at afrikanere *ble slavegjort*, bidrar til å essensialisere afrikanere som slaver. Weiner (2014: 338) hevder også at ved å essensialisere afrikanere som slaver, objektiverer og dehumaniserer man de millionene av menneskeliv som ble utsatt for den transatlantiske slavehandelen som pågikk over flere hundre år. I *Nye Makt og Menneske* 8 sitt kapittel «Sivilisasjoner møtes» finnes det likevel én beskrivelse av slavegjøring av afrikanere, der andre afrikanere utfører selve slavegjøringen:

Afrikanerne som solgte mennesker til europeerne, jagde mennesker i innlandet, og hele landsbyer kunne bli tatt til fange. Menneskene ble lenket sammen og måtte gå den lange veien til kysten, der slaveskipene ventet.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 165)

I tråd med historiske fakta beskrives det i utdraget over at afrikanere praktiserte slaveri i Afrika, også før europeerne opprettet handelsstasjoner på 1400-tallet. Likevel kan det argumenteres for at *Nye Makt og Menneske* gjør lite for å nyansere ulikhetene mellom slaveri i Afrika og europeernes transatlantiske slavehandel, ved at slaveriets rolle i det før-koloniale Afrika fremheves gjentatte ganger:

Mot slutten av det første årtusenet e.Kr. spredte islam seg til det meste av det nordlige Afrika. Arabiske handelsmenn satte stor pris på afrikanske varer og tilgangen på slaver.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 162)

Berebere fra Nord-Afrika og arabere fra Midtøsten kjøpte slaver fra østafrikanske stammehøvdinger. Behovet for stadig flere slaver førte til at afrikanske stammer begynte å krige mot hverandre i jakten på mennesker som kunne selges videre. Snart tok europeerne opp kampen om å kjøpe slaver.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 164-165)

Den gjentatte fremhevingen av slaveriet som et allerede eksisterende fenomen i Afrika før europeernes inntog, kan ifølge Weiner (2014: 338) bidra til å normalisere den europeiske slavehandelen, ved at forskjellene på slaveri i Afrika og i Amerika minimeres.

I *Matriks 8* sitt kapittel «Europeerne erobrer verden» blir også slaveriets rolle i det førkoloniale Afrika trukket frem. Men i kontrast til de overnevnte utdragene fra *Nye Makt og Menneske 8* over, så maksimeres ulikhetene mellom afrikansk, arabisk og europeisk slavehandel i *Matriks 8*:

Slaveri var mer utbredt i Afrika enn i noen annen verdensdel. I handelsbyen Kano i Nord-Nigeria utgjorde slavene omtrent halvparten av befolkningen. De europeiske stormaktene forbød slavehandel i sine områder fra tidlig på 1800-tallet, men arabernes slavehandel økte i løpet av 1800-tallet.

(Hellerud og Moen 2006: 118)

Dette utdraget befinner seg under overskriften «Afrika før kolonikappløpet», og her settes afrikansk, arabisk og europeisk slavehandel her opp mot hverandre. De europeiske stormaktene trekkes frem for å ha forbudt slavehandel i 'sine områder', som kan tolkes som en henvisning til de europeiske handelsstasjonene og koloniene langs kysten av Afrika som hadde blitt opprettet fra 1500-tallet.

En mulig tolkning av hvorfor begge lærebøkene fremhever omfanget av afrikansk slaveri og slavehandel, men likevel vinkler dette ulikt i forhold til europeisk slavehandel, kan gjøres ved å se på den narrative konteksten utdragene befinner seg i. I *Nye Makt og Menneske 8* fremheves afrikansk slaveri og slavehandel som en del av et større narrativ om trekanthandelen, altså den merkantile kolonialismen som startet lenge før den industrielle revolusjon. Dermed er det mulig å argumentere for at fremhevingen av afrikansk slaveri og slavehandel kan ha den funksjon at det bidrar til å normalisere europeisk slavehandel i et økonomisk narrativ.

I *Matriks 8* blir aldri trekanthandelen beskrevet, og det kommer ikke frem hvilken betydning den transatlantiske slavehandelen hadde for Europa. Den transatlantiske slavehandelen blir kun beskrevet med henvisning til Nord-Amerika og Afrika. Det overnevnte utdraget fra *Matriks 8*, hvor omfanget av afrikansk slaveri fremheves samtidig som europeernes forbud mot slavehandel, befinner seg i et større narrativ om imperialismen og 'kappløpet om Afrika' på slutten av 1800-tallet. Dette utdraget etterfølges av overskriften «Afrikanere skulle 'siviliseres'», hvor det skisseres en rekke årsaker til hvorfor europeerne ønsket å kolonialisere Afrika på slutten av 1800-tallet, og her angis blant annet afrikansk slaveri som en årsak:

Mange mennesker levde i fare for å bli plyndret eller drept av krigerske røverflokker. De kunne også risikere å bli fanget og solgt som slaver. I en del

afrikanske stater ble folk som hadde gjort noe galt, straffet med grusomme metoder. Alt dette gjorde at mange europeere mente det ville være til afrikanernes eget beste om de ble styrt av europeiske stater.

(Hellerud og Moen 2006: 118)

Dermed er det mulig å argumentere for at *Matriks 8* sin samtidige fremheving av afrikansk slaveri og europeernes forbud mot slavehandel, bidrar til å rasjonalisere den koloniale mentaliteten om at europeerne ønsket å hjelpe afrikanere ut av slaveri ved å kolonialisere Afrika. Verken det faktum at Europa hadde kapitalisert på den transatlantiske slavehandelen i flere hundre år gjennom trekanthandelen, eller at de europeiske kolonimaktene var avhengig av afrikansk arbeidskraft i koloniene, nevnes i *Matriks 8*. Dermed vil jeg argumentere for at *Matriks 8*, på den ene siden, usynliggjør hvordan den transatlantiske slavehandelen har vært sentral i formasjonen av det moderne Europa, og på den andre siden produserer en forestilling om at de europeiske stormaktene hjalp afrikanere ut av slaveri ved å kolonialisere det afrikanske kontinentet.

5.1.1 Oppsummering av funn

Sentrale funn fra min analyse av lærebøkene fremstilling av den transatlantiske slavehandelen er normaliseringen av europeisk og amerikansk slavehandel og essensialiseringen av afrikanere som slaver. Gjennom beskrivelser av europeisk og amerikansk *behov* og *trang* for 'billig arbeidskraft', og slavegjorte afrikanere som *løsningen* på deres problem, rasjonaliseres slavehandel ut ifra et markedsøkonomisk perspektiv, og den transatlantiske slavehandelen fremstilles dermed som en nødvendighet og ikke et valg.

I *Matriks* beskrives ikke Europas profittering på den transatlantiske slavehandelen, og slaveri fremstår dermed som et amerikansk og afrikansk fenomen. Utelatelsen av Europas rolle i trekanthandelen bidrar til å fremstille den europeiske kolonialisering av Afrika som et ønske om å hjelpe afrikanere ut av slaveri.

I *Nye Makt og Menneske* beskrives slavegjorte menneskers motstand mot slaveriet som opprør mot individuelle slaveeiere, og revolusjonen i Haiti i 1791 reduseres til et voldelig angrep på hvite mennesker.

5.2 Kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet

I denne delen av analysen fokuserer jeg på lærebøkernes fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet. Europeere opprettet kolonier og handelsstasjoner langs Afrikas kyst allerede på 1500-tallet, men jeg vil her fokusere på fremstillingen av den kolonialiseringen som fant sted på slutten av 1800-tallet, kjent som 'kolonikappløpet'. Valget om å analysere fremstillingen av akkurat Afrikas kolonihistorie, falt på at de to lærebokseriene gir to svært ulike fremstillinger av kolonialisme i Afrika. Jeg vil ta for meg lærebøkernes beskrivelser av selve annekteringen på slutten av 1800-tallet, kolonitiden i Afrika og avkoloniseringen på midten av 1900-tallet, samt lærebøkernes beskrivelser av afrikanske land etter deres formelle uavhengighet fra de europeiske kolonimaktene.

I *Matriks* sine lærebøker beskrives kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet i kapitlet «Europeerne erobrer verden», i *Matriks 8* (Hellerud og Moen 2006). Avkoloniseringen av de afrikanske koloniene blir beskrevet i kapitlet «Koloniene blir selvstendige», i *Matriks 10* (Hellerud og Knutsen 2008).

I *Nye Makt og Menneske* sine lærebøker blir kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet beskrevet over flere kapitler. Kapitlet «Sivilisasjoner møtes», i *Nye Makt og Menneske 8*, tar for seg europeernes inntog i Afrika på 1500-tallet (Ingvaldsen og Kristensen 2014). Etableringen av afrikanske kolonier på slutten av 1800-tallet blir beskrevet i kapitlet «Første verdenskrig – blodbadet i Europa», under overskriften «Imperialismen», i *Nye Makt og Menneske 9* (Ingvaldsen og Kristensen 2015). Deretter blir Afrikas kolonihistorie beskrevet videre i *Nye Makt og Menneske 9* og *10* sine kapitler som også tar for seg avkolonisering: «Veien videre – verden etter 1945», «Avkolonisering og maktkamp» og «Sammen for en bedre verden» (Ingvaldsen og Kristensen 2015, 2016). En fullstendig kapitteloversikt finnes i oppgavens appendiks.

5.2.1 Bakgrunnen for kolonialiseringen av Afrika

I *Matriks 8* er det kapitlet «Europeerne erobrer verden» som tar for seg kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet. Kapitlet omhandler imperialismens tidsalder, som legges til perioden 1870-1914, og imperialismen defineres som følger:

Imperialisme betyr at en stat ønsker å skaffe seg kontroll over områder som ligger utenfor statens egne grenser. Det var særlig de europeiske stormaktene som ville styre flest mulige områder i Afrika og Asia.

(Hellerud og Moen 2006: 101)

Læreboken stiller deretter spørsmålet «Hvorfor ville de det?». Som svar på hvorfor de europeiske stormaktene ville styre flest mulige områder i Afrika og Asia, oppgis den industrielle revolusjon som grunn. Det forklares at de europeiske industrilandene produserte flere varer enn tidligere og konkurrerte om markeder til disse varene:

Når for eksempel tyskerne skaffet seg en koloni, skaffet de seg samtidig et marked for tyske varer. Innbyggerne i kolonien fikk da bare lov til å kjøpe tyske industrivarer, og ikke engelske eller franske. [...] Industrialiseringen hadde også ført til at Europa trengte råvarer som bomull og ulike mineraler. Ved å skaffe seg kolonier kunne europeerne sikre seg tilgang til råvarene. En del områder i Afrika var ekstra attraktive fordi det fantes verdifulle ressurser som gull og diamanter der.

(Hellerud og Moen 2006: 101-102)

Matriks 8 presenterer her imperialismen uten å forklare at europeisk kolonialisme allerede hadde foregått i flere hundre år, noe som fører til at den industrielle revolusjonen fremstilles som et fenomen som oppsto endogent i Europa. Som diskutert i forrige delkapittel, som tar for seg transatlantisk slavehandel, tematiserer aldri *Matriks* trekanthandelen eller hvilken økonomisk betydning den transatlantiske slavehandelen hadde for Europa. Ifølge Eric Hobsbawm (1968) var denne tidligere formen for kolonialisme helt nødvendig for at den industrielle revolusjonen kunne skje. Han argumenterer for at den industrielle revolusjonen ikke ville ha kunne skjedd, hadde det ikke vært for at land som Storbritannia allerede var et imperium med kolonier. Også Bhambra (2013) argumenterer for at den industrielle revolusjon ikke oppsto endogent i Europa, men gjennom kolonialisme. Bhambra (2013: 299-300) gir bomullsfabrikkene i England som eksempel: selve bomullen ble dyrket blant annet i India, men også teknologien for farging og veving kom fra India. Bomullen ble også dyrket på plantasjer i Karibia og i USA, av slavegjorte afrikanere som hadde blitt transportert dit fra europeiske kolonier og handelsstasjoner i Afrika siden 1500-tallet. Kolonialismens sentrale rolle for den industrielle revolusjonen, kommer ikke frem i *Matriks 8* sine beskrivelser av imperialismen. Heller ikke i *Matriks 8* sitt kapitlet «Flere mennesker og nye muligheter», som tar for seg den industrielle revolusjonen, gis det beskrivelser av de globale og koloniale betingelsene for industrialisering av Europa:

I Storbritannia hadde det i mange hundre år vært vanlig at bøndene kombinerte gårdsdriften med å lage ullstoffer. Fra 1760-årene økte produksjonen av tekstiler voldsomt, særlig bomullsvarer. Bomull hadde tidligere vært svært dyrt, men etter at de begynte å dyrke bomull på store plantasjer i USA, kunne Storbritannia importere bomull derfra. Siden bomullstøy ble sett på som finere enn ulltøy, ønsket mange å kjøpe det. Behovet for å kunne produsere mer tekstiler på kortere tid økte. Å ta i bruk nye oppfinnelser ble løsningen. De første maskinene ble drevet med håndkraft, senere med vannkraft og så med dampkraft.

(Hellerud og Moen 2006: 58)

Ved å angi den industrielle revolusjon som årsaken til imperialismen, uten å ta i betraktning at det moderne industrialiserte Europa er et produkt av flere hundre år med globale relasjoner i form av kolonialisme og slavehandel, kan *Matriks 8* sies å gi en fremstilling av imperialismens tidsalder som isolert fra den merkantile perioden av kolonihistorien. Videre forklares det «Ønsket om å tjene penger var likevel ikke den eneste grunnen til at europeerne ville ha kolonier. Mange var opptatt av at deres egen nasjon skulle bli sett på som stor og mektig» (Hellerud og Moen 2006: 102). Kolonialiseringen av Afrika, men også Asia, beskrives som annektering, altså «å ta et land eller område med makt»:

Det som først og fremst gjorde det mulig for europeerne å erobre kolonier var at de hadde overlegne våpen, som kanonbåter og maskingevær. Innbyggerne i Asia og Afrika hadde lite å forsvare seg med, og ble et lett bytte. Våpnene gjorde det også mulig å tvinge fram handelsavtaler som var gunstige for europeerne.

(Hellerud og Moen 2006: 102)

Som demonstrert i forrige analysekapittel, gir *Nye Makt og Menneske 8* beskrivelser av den merkantile perioden i kolonihistorien som ledet opp mot imperialismens tidsalder. *Nye Makt og Menneske 8* sitt kapittel «Sivilisasjoner møtes», innledes med å forklare at kapitlet skal ta for seg «Oppdagelser, handelsruter og verdenshandelen med hovedvekt på 1700- og 1800-tallet», og her gis det en forklaring på trekanthandelen:

Slaveskipene brakte med seg ferdigvarer fra den europeiske industrien tilbake til Afrika. Disse varene ble byttet mot slaver. Slavene ble så fraktet over Atlanterhavet til koloniene i Amerika og Karibia og solgt der. Til slutt ble skutene lastet med råvarer som sukker, tobakk og bomull som industrien i Europa kunne gjøre seg nytte av. Denne formen for handel ble kalt trekanthandelen.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 165)

I motsetning til *Matriks 8*, hvor trekanthandelen aldri blir beskrevet, tydeliggjøres det i *Nye Makt og Menneske 8* at europeisk kolonialisme hadde pågått i flere hundre år før imperialismens tidsalder. Dermed kan en argumentere for at kapitlet «Sivilisasjoner møtes», i læreboken for 8. klassetrinn, fungerer som et historisk bakteppe for beskrivelsene av imperialismens tidsalder og kolonialiseringen av Afrika som fant sted på slutten av 1800-taller, som blir beskrevet i *Nye Makt og Menneske 9*.

I *Nye Makt og Menneske 9* defineres imperialismen som «Politikk som går ut på å skaffe seg kolonier og utnytte koloniernes ressurser» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 10):

Dersom et land kunne få kontroll over nye landområder og ressurser, kunne den hjemlige industrien vokse. Dermed ville landet bli rikere og mektigere. I tillegg ble koloniene et sted en del av det store europeiske befolkningsoverskuddet kunne sendes til.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 11)

I tillegg til Asia ble Afrika interessant for europeiske stormakter på slutten av 1800-tallet. Elfenben, gull, diamanter og andre edelstener var bare noen av ressursene europeerne ønsket å få tilgang til.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 13)

I motsetning til *Matriks 8*, gir *Nye Makt og Menneske 9* ingen beskrivelser av den europeiske våpenmakten som muliggjorde kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet på slutten av 1800-tallet. Videre i analysen vil jeg problematisere hvordan *Nye Makt og Menneske* utelater beskrivelser av maktrelasjonen mellom de kolonialisende europeerne og de kolonialiserte afrikanere.

Både *Matriks 8* og *Nye Makt og Menneske 9* gir beskrivelser av europeernes selvilde på slutten av 1800-tallet. Mens *Matriks 8* skildrer den europeiske raselæren og ideen om 'den hvite manns byrde', skildrer *Nye Makt og Menneske 9* nasjonalismen innad i Europa. Disse forklaringene på datidens menneskesyn vil bli analysert og diskutert i neste delkapittel som tar for seg kolonitidens rasisme. I dette delkapitlet vil jeg fokusere på de mer 'materielle' og stedsspesifikke aspektene ved lærebøkernes fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet.

5.2.2 Etableringen av afrikanske kolonier

Som demonstrert over, gir *Matriks 8* en beskrivelse av imperialismens tidsalder som en periode der europeiske stormakter annekterte områder utenfor Europa, og fremhever hvordan europeernes overlegne våpen gjorde dette mulig. Men *Matriks 8* gir også eksempel på hvordan annekteringen av det afrikanske kontinentet i tillegg kunne innebære forhandling med lokale ledere. Et slikt eksempel gis gjennom en beskrivelse av hvordan kolonisatoren Cecil Rhodes annekterte Matabeleland, som senere ble en del av kolonien Rhodesia (Hellerud og Moen 2006: 100). Her skildres kolonialiseringen fra perspektivet til kong Lobengula av Matabeleland, gjennom brevene han skrev til dronning Victoria av England. I utdragene fra disse brevene blir det skissert hvordan kong Lobengula, i tro om at han hadde signert en avtale som tillot Rhodes og hans menn å grave etter gull i bytte mot noe tilbake, ble lurt av Rhodes til å gi fra seg Matabeleland. I brevene han sender til dronning Victoria forsøker han å rette opp 'misforståelsen'. Det forklares deretter at kong Lobengula så ble jaget fra landet og til slutt døde på flukt. Som Crawford Young (1994: 90) poengterer, inngikk både militærmakt og forhandling med afrikanske ledere i kolonialiseringprosessen i Afrika på 1800-tallet, og dette formidler også *Matriks 8* i sine beskrivelser av europeisk imperialisme og kolonialisering av det afrikanske kontinentet. I tillegg til at skildringen av kong Lobengula og Rhodes er et eksempel på forhandling og svindel, representerer også brevene kong Lobengula sendte til dronning Victoria av England en form for afrikansk antikolonial protest.

Til forskjell fra *Matriks 8*, legges det betydelig mindre vekt på hvordan kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet foregikk i praksis, i *Nye Makt og Menneske 9*:

En Europeisk nasjon som først plantet flagget sitt på et «nyoppdaget» område i andre verdensdeler, mente de hadde retten til området. Derfor var det viktig for å komme først til nye områder. For å unngå en europeisk krig møttes diplomater fra alle landene som hadde skaffet seg afrikanske kolonier, i Berlin i 1884. Dette møtet ble kalt Berlin-konferansen, og i 1885 delte Storbritannia, Tyskland, Frankrike, Belgia, Portugal, Spania og Italia hele det afrikanske kontinentet mellom seg.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 14)

Som utdraget over viser, skildres kolonialiseringprosessen i Afrika på slutten av 1800-tallet som planting av flagg og Berlin-konferansen i 1885, i *Nye Makt og Menneske 9*. Verken våpenmakt, forhandling med afrikanere eller afrikansk motstand nevnes. *Nye Makt og Menneske 9* sin fremstilling av kolonialiseringprosessen i Afrika kan sies å ligne det Araújo

og Maeso (2012) identifiserer som en makt-unnvikende fremstilling av kolonialisme. Ved å unngå beskrivelser av makt eller maktkamp, naturaliseres den europeiske kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, ifølge Araújo og Maeso (2012).

I likhet med *Matriks 8*, trekker også *Nye Makt og Menneske 9* inn Cecil Rhodes i historien om kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet. Likevel gir *Nye Makt og Menneske 9* en svært annerledes skildring av hva kolonistorens nærvær i det sørlige Afrika innebar. I margin presenteres Cecil Rhodes med følgende beskrivelse:

Cecil Rhodes (1853-1902) Han var en britisk imperialist og grunnla kolonien Rhodesia, som nå heter Zimbabwe. Kolonien Rhodesia ble oppkalt etter Cecil Rhodes. Han ble svært rik av alle naturressursene i Rhodesia.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 14)

Nye Makt og Menneske 9 gir ingen beskrivelser av hvordan Rhodes, på vegne av Storbritannia, tydde til både voldelige angrep og svindel i prosessen med å grunnlegge og administrere de britiske koloniene som gjorde han rik (Maylam 2002). I stedet legges det vekt på Rhodes sine 'oppnåelser':

Ingen europeer har satt slike spor etter seg i Afrika som Cecil Rhodes. Han fikk tidlig kontroll over diamantgruver og gullgruver i det sørlige Afrika. På sitt største kontrollerte Rhodes 90 prosent av verdens diamantindustri! Han tok også kontroll over et 750 kvadratkilometer stort område nord for Sør-Afrika. Dette området ble oppkalt etter ham og fikk navnet Rhodesia. I tillegg planla han en jernbane som skulle gå fra nord til sør i Afrika, men den ble det ikke noe av.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 14-15)

Nye Makt og Menneske 9 illustrerer også Rhodes kolonialisering i Afrika med et maleri. I sentrum av maleriet står Cecil Rhodes, ikledd khaki-uniform og med en kjepp i hånden, omringet av hundrevis, kanskje også tusenvis, av afrikanske menn med spyd, skjold og gevær, ikledd tradisjonelle klær. Maleriet har følgende beskrivelse:

Cecil Rhodes møter befolkningen i Transvaal i Sør-Afrika. Den innfødte befolkningen i Transvaal er burghere. Etter koloniseringen var utenlandske beboere snart dobbelt så mange som burghere.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 14).

Bildeteksten formidler ukorrekt informasjon, da burghere ikke er et urfolk, men en betegnelse for frie, hvite menn i den sør-afrikanske kappkolonien på 1800-tallet (Patterson 1953: 40). Bildeteksten gir dermed inntrykk av at europeiske nybyggere utgjorde en større del av befolkningen enn innfødte afrikanere i det sørlige Afrika. Ingen afrikanere, verken enkeltpersoner eller befolkningsgrupper, nevnes i *Nye Makt og Menneske 9* sin skildring av kolonialiseringen av Afrika. Dermed forblir det utelleglige antallet afrikanere avbildet i maleriet, stumme illustrasjoner på en historie om Cecil Rhodes sine 'oppnåelser'. *Nye Makt og Menneske 9* sin fremstilling av den europeiske imperialismen og kolonialiseringen av Afrika gjenspeiler Young (2012: 23) sitt argument om at det som utgis for å være verdenshistorie, ofte er kun historie om europeisk ekspansjon fra et europeisk perspektiv. Eurosentrisk verdenshistorie, ifølge Young (2012: 23), objektiverer, og samtidig usynliggjør, de kolonialiserte:

This is entirely paradoxical to the extent that its object was never, in fact, invisible, but rather the "invisible visible": it was not seen by those in power who determine the fault lines between the visible and the invisible. [...] So the politics of invisibility involves not actual invisibility, but a refusal of those in power to see who or what is there.

Afrikanerne i maleriet er synlige som objekter, men jeg vil argumentere for at deres agens usynliggjøres. Ved å utelate beskrivelser av afrikanere i historien om kolonialiseringen av Afrika, passiviserer *Nye Makt og Menneske 9* afrikanere.

5.2.3 Kolonitiden i Afrika

I *Nye Makt og Menneske 9* avsluttes beskrivelsen av den europeiske imperialismen og kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet med et avsnitt om hva kolonitiden i Afrika innebar:

Kolonimaktene tømte koloniene for ressurser og bygde sin rikdom på den nye verdenshandelen. De som ikke automatisk aksepterte kolonistyret, kunne bli hardt straffet. Men kolonimakten tilførte også noe som trengtes: Det ble bygd veier og jernbaner, og mange steder ble det etablert et skolesystem. Britiske misjonærer og leger var med på å bekjempe sykdom, og britiske jordbrukere ga råd om hvordan befolkningen kunne dyrke korn og grønnsaker på en bedre måte.

Jeg vil argumentere for at *Nye Makt og Menneske 9* sin beskrivelse av europeisk imperialism og kolonialisering av Afrika, er en mangelfull beskrivelse. Som utdraget over viser, fremheves kolonitidens 'positive' sider i større grad enn kolonitidens 'mørkere' sider. Også i *Matriks* sine historiebøker er det en tendens til å trekke frem 'positive' aspekter ved kolonialismen, og dette fenomenet vil jeg diskutere i oppgavens siste og konkluderende kapittel. I utdraget over forklares det at «kolonimaktene tømte koloniene for ressurser», men det gis ingen informasjon om hvilke ressurser det er snakk om eller hvordan dette foregikk i praksis. Som Loomba (2005: 8) poengterer, innebar kolonialiseringssprosessen nødvendigvis også endring eller fjerning av de bosettingene som allerede fantes, og jeg vil argumentere for at dette aspektet ved Afrikas kolonihistorie ikke formidles i det overnevnte avsnittet. *Nye Makt og Menneske 9* gir dessuten kun én antydning til at kolonitiden i Afrika innebar vold mot de kolonialiserte, med formuleringen «De som ikke automatisk aksepterte kolonistyre, kunne bli hardt straffet». Det forklares ikke hva 'hard straff' kunne innebære for afrikanere som viste motstand. Ser man for eksempel til historien om den tyske kolonien Namibia, innebar det å ikke underkaste seg kolonistyre det tjuende århundret første folkemord: Herero- og namabefolkningen, som nektet å gi fra seg land og kveg til tyskerne, ble i folkemordets første fase drept gjennom krigføring og utsulting, og deretter «ble de aller fleste av dem som fortsatt var i live plassert i fange- og arbeidsleirer, som for første gang gjorde Konzentrationslager til et ord i det tyske språket» (Eriksen 2009: 413-414). Jeg vil også argumentere for at *Nye Makt og Menneske 9* sin formulering gir inntrykk av at fysisk vold mot de kolonialiserte kun forekom i de tilfeller hvor kolonialiserte afrikanere gjorde opprør mot kolonimaktene. En slik fremstilling av vold strider med historiske fakta, noe Kongos kolonihistorie er et eksempel på (Hochschild: 2001). Mangelen på beskrivelser av vold, sammenfaller med mangelen på beskrivelser av hva kolonistyre innebar for de kolonialiserte. *Nye Makt og Menneske 9* gir ingen forklaring på hva det var afrikanerne skulle «automatisk akseptere», eventuelt protestere mot. Dermed, ved å utelate beskrivelser av hva kolonistyre faktisk innebar, fjernes også grunnlaget for å skildre antikolonial motstand, som igjen utelater beskrivelser av 'hard straff' mot afrikanere.

I *Matriks 8* legges det betydelig mer vekt på kolonialismens voldelige historie. *Matriks 8* trekker blant annet frem Fristaten Kongo, styrt av kong Leopold II av Belgia, som et eksempel på kolonitidens brutale virkelighet:

Noen av de verste overgrepene mot den afrikanske befolkningen foregikk i Kongo under kong Leopold av Belgia. Han hadde greid å skaffe seg Kongo som en privat koloni, og under hans styre ble store deler av befolkningen tvunget til pliktarbeid og brutalt straffet hvis de ikke leverte de varene europeerne ville ha. Måten Leopolds Kongo ble styrt på var så grusom at det ble en internasjonal skandale da det ble kjent i Europa. Derfor tok den belgiske staten over Kongo som vanlig koloni i 1908 og gjorde slutt på overgrepene.

(Hellerud og Moen 2006: 119)

Utdraget over illustreres med et sorthvitt-fotografi av tre barn med avkappede hender og en utdypende bildetekst:

I Kongo ble afrikanerne brutalt undertrykt under kong Leopold av Belgia, spesielt i den delen av landet som produserte rågummi. Landsbyene ble pålagt å levere en viss mengde gummi til Leopolds menn. Hvis de ikke klarte å levere nok, ble innbyggerne brutalt straffet. I de verste tilfellene kunne det også gå utover barn.

(Hellerud og Moen 2006: 119)

Mens *Matriks 8* benytter ord som ‘overgrep’, ‘tvunget pliktarbeid’, ‘brutal straff’, ‘grusom’, ‘skandale’ og ‘brutalt undertrykket’, har ingen av *Nye Makt og Menneske* sine tre historiebøker noe tilsvarende formuleringer i henhold til kolonialiseringen av Afrika. I *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Avkolonisering og maktkamp» gis en kort beskrivelse av DR Kongos historie før avkoloniseringen, men her utelates historien om slavegjøringen, de grove overgrepene og drapene som halverte den kongolesiske befolkningen til ti millioner i løpet av 23 år:

Kong Leopold II av Belgia ansatte oppdageren Henry Morton Stanley for å opprette en koloni i området rundt elva Kongo i 1879. Denne kolonien ble kongens eget private område, og han ga kolonien sin navnet Fristaten Kongo. I 1908 forlangte den belgiske regjeringen at Belgia skulle overta kolonien, og fra da av fikk den navnet Belgisk Kongo.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 105)

Jeg vil argumentere for at *Nye Makt og Menneske* sin makt- og volds-unnvikende fremstilling av kolonitiden i Afrika medfører at de få gangene antikomperial motstand blir beskrevet, så mister disse bevegelsene noe av sin historiske betydning. Ved å unnlate å beskrive *hva* kolonitiden innbar, vil ikke elevene ha forutsetning for å forstå hva disse bevegelsene gjorde motstand mot eller kjempet for. I *Nye Makt og Menneske 9* sitt kapittel «Veien videre –

verden etter 1945» beskrives blant annet etterkrigstidens Afrika, og her presenteres *Nye Makt og Menneske* sitt eneste eksempel på organisert antikolonial motstand under kolonitiden:

Afrikanerne ønsket å fjerne kolonimaktene, og allerede på begynnelsen av 1900-tallet var Den panafrikanske bevegelsen i arbeid. Panafrikansk betyr egentlig all-afrikansk. Bevegelsen hadde medlemmer fra mange områder, både i Afrika og blant afrikanere bosatt i andre deler av verden, spesielt USA. Medlemmene ville få slutt på den europeiske kolonialismen og kjempet for verdiene i de afrikanske kulturene.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 202)

Den panafrikanske bevegelsen nevnes ikke i noen av *Matriks* sine lærebøker, men i *Matriks 8* gis det isteden eksempler på afrikansk antikolonial motstand i form av militære slag:

I 1898 sto et stort slag ved Omdurman i Sudan mellom britene og 50 000-60 000 afrikanere. Britene drepte omtrent 11 000 personer, og mistet selv 368. Flere steder ble opprør mot kolonimakten slått brutalt ned. I 1905 startet et opprør i Tysk Øst-Afrika (dagens Tanzania) som ble kalt maji-maji-opprøret. Den tyske offiseren, kaptein Richter, som slo ned opprøret, brente ned landsbyer og konfiskerte mat, slik at tusenvis av mennesker døde av sult og sykdommer.

(Hellerud og Moen 2006: 118-119)

På tross av at dødstallene til maji maji-opprøret underdrives noe, da det offisielt er estimert at 75 000 afrikanere ble drept i løpet av perioden 1905-1907 (Iliffe 1967), er begge disse opprørene eksempler på at afrikanere ikke stilte seg passivt til kolonialiseringen, men i flere tilfeller mobiliserte seg mot kolonimaktene. *Matriks 8* begrenser seg ikke kun til eksempler på antikolonial mobilisering som resulterte i store tap, men skildrer også suksessstilfellet Etiopia:

Etiopia var et gammelt keiserdømme, og keiser Menelik 2. (keiser fra 1889 til 1913) klarte å samle folket slik at de sto sammen mot italienerne, som forsøkte å gjøre landet til italiensk koloni. Etiopierne slo italienerne i et avgjørende slag ved Adwa i 1896. Keiser Menelik 2. gjorde også mye for å modernisere landet sitt. Han fikk bygd jernbane, skoler og sykehus.

(Hellerud og Moen 2006: 116)

Til sammenligning oppgir *Nye Makt og Menneske 9* kun, i forbindelse med et kart over Afrikas kolonier i 1914, at «Hele Afrika var kolonisert, unntatt Liberia og Abessinia (Etiopia)» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 13).

5.2.4 Avkolonisering i Afrika

I *Nye Makt og Menneske 10* vies et helt kapittel til «Avkolonisering og maktkamp» (Ingvaldsen og Kristensen 2016). Her beskrives ulike avkoloniseringsprosesser, samt tiden etter uavhengighet, i utvalgte land. I flere tilfeller gis det også beskrivelse av disse utvalgte landenes kolonihistorie, men i likhet til min kritikk av *Nye Makt og Menneske 9*, vil jeg argumentere for at det også her forekommer en makt-unnvikende fremstilling av kolonitiden i Afrika, som igjen gjør at antikoloniale frigjøringsbevegelser mister noe av sin historiske betydning. Maktkampene i etterkant av de afrikanske landenes uavhengighet fra kolonimaktene blir derimot beskrevet i detalj, og jeg vil avslutningsvis argumentere for at *Nye Makt og Menneske 10* gir en uforholdsmessig skjev fremstilling av makt og vold i Afrikas historie siden 1800-tallet.

Avkolonisering blir i *Nye Makt og Menneske 10* først definert i marginen som «Kolonimaktene trekker seg ut slik at disse kan få sin frihet og bli selvstendige land» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 86). Denne definisjonen av avkolonisering kan sies å promotere et eurosentrisk og paternalistisk perspektiv på avkolonisering, ved at den ekskluderer all form maktkamp og antikolonial ideologi, som utgjorde en vesentlig del av avkoloniseringsprosesser verden over i det tjuende århundre. Lignende perspektiv på avkolonisering fremkommer også under overskriften «De britiske koloniene blir avkolonisert», der det formidles at «Britene var overbevist om at avkolonisering var like nødvendig i Afrika som i Asia» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 110). Avkolonisering beskrives også her kun ut ifra kolonimaktens perspektiv, som noe kolonimaktene selv ønsket uavhengig av ytre faktorer, noe jeg vil hevde undergraver antikolonial motstand og fortsetter å passivisere de kolonialiserte menneskene.

Matriks 10 har, i likhet med *Nye Makt og Menneske 10*, også et kapittel som tar for seg avkolonisering, under tittelen «Koloniene blir selvstendige». Her gis det, i kontrast til *Nye Menneske 10*, en begrunnelse for hvorfor kolonialiserte afrikanerne ønsket avkolonisering:

De ulike *etniske gruppene* som bodde i de koloniserte områdene, ble etter hvert svært misfornøyde med kolonistyre. De europeiske kolonistene brukte koloniene til egen vinning og ga lite tilbake til befolkningen. Resultatet var

harde levekår. Befolkningen i de ulike koloniene opplevde dessuten at de ikke ble hørt. Kolonimaktene bestemte alt, og de som gjorde motstand, ble arrestert.

(Hellerud og Knutsen 2008: 94-95)

Både *Matriks 10* og *Nye Makt og Menneske 10* sine kapitler om avkolonisering skildrer blant annet krigen i Algerie fra 1945 til 1962. I begge bøkene forklares det at Algerie var Frankrikes viktigste koloni, men det presiseres aldri at Algerie ble definert og administrert som en integrert del av Frankrike (Græger 2008: 161). *Nye Makt og Menneske 10* oppgir at en halv million franskmenn var bosatt i kolonien, mens *Matriks 10* oppgir at over én million franskmenn var bosatt i Algerie. Ingen av bøkene gir noen beskrivelse av den franske annekteringen av Algerie på 1830-tallet, der folkemord og massakre inngikk i kolonialiseringssprosessen for å «rydde plass til de nyankomne jordokkupantene» (Eriksen 2009: 415). *Nye Makt og Menneske 10* gir ingen beskrivelser av hva det franske kolonistyre i Algerie innebar på 1900-tallet, mens *Matriks 10* gir en delvis forklaring på hva kolonitiden innebar for algeriere:

Mange av dem [franskmennene] så på landet som en del av Frankrike, og de forsøkte å gjøre algerierne til franskmenn ved å påvirke dem med fransk språk og kultur. Men algerierne ønsket ikke å bli franske.

(Hellerud og Knutsen 2008: 97)

Ingen av bøkene kan sies å gi noen antydning til at Algeries kolonihistorie også innebar, ifølge Tore Linné Eriksen (2017: 12), «et av de mest ekstreme eksemplene på jordokkupasjon og koloniherrenes forakt for «undermennesker». Heller ikke franskmennenes privilegerte posisjon i Algerie på 1900-tallet trekkes frem som en årsak til at algerierne ønsket å fjerne det franske kolonistyre. Som Young (1994: 173) forklarer, betalte algerierne betydelig høyere skatt enn franskmenn, mens «expenditures overwhelmingly favored the European community; in 1930 Algerians made up only 8.6 percent of the secondary school enrollment, for example».

Både *Matriks 10* og *Nye Makt og Menneske 10* beskriver hvordan FLN (den nasjonale frigjøringsfronten) gjennomførte geriljaangrep mot kolonimakten og ble møtt med motangrep fra den franske hæren. Frankrikes krigsforbrytelser nevnes ikke eksplisitt, men begge lærebøkene poengterer at Frankrike ble møtt med internasjonalt press til å gi etter for FLNs krav. Likevel vil jeg argumentere for at mangelen på beskrivelser av hva kolonitiden innebar for algerierne, gjør at frigjøringsbevegelsen fremstilles historieløs. Dette forsterkes i *Nye*

Makt og Menneske 10, som aldri i løpet av de tre historiebøkene har forklart eller gitt eksempler på hva den europeiske kolonialiseringen av Afrika kunne innebære for de kolonialiserte.

Matriks 10 avslutter sitt kapittel om avkolonisering med blant annet å gi et eksempel på ny-koloniale former for dominans (Hellerud og Knudsen 2008: 102). Dette eksemplet henviser til oljekrisen i 1973, som svekket vestlig industri og førte til at industriland etterspurte færre råvarer fra de tidligere koloniene, samtidig som vestlige land økte rentene på lånene gitt til de tidligere koloniene. Kolonimaktens innføring av 'cash-crops', altså satsning på produksjon av et begrenset antall råvarer for eksport, fikk dermed dårlige utbytte, og det forklares videre at disse faktorene førte til kutt i velferdstilbud og dermed økt fattigdom og behov for økonomisk bistand, særlig i land sør for Sahara. Selv om begrepet 'nykolonialisme' aldri brukes, er dette et eksempel på hvordan kolonitidens globale maktrelasjoner har vedvart etter kolonitidens formelle slutt. En karikatur på samme side illustrerer nykolonialismen ytterligere, ved at to tegninger – den ene av afrikanske slaver, den andre av en afrikansk mann fot-lenket til en jordklode – har følgende bildetekst: «200 years ago: slavery. 200 years later: same difference... sigh!» (Hellerud og Knudsen 2008: 102).

Til sammenligning har *Nye Makt og Menneske 10* valgt å fremheve 'maktgale' ledere som en del av forklaringen på hvorfor tidligere kolonier, spesielt i Afrika, er rammet av fattigdom i dag:

De aller fleste land som har vært kolonier, er fattige. Det er mange årsaker til dette. Historikere har pekt på imperialismen og den manglende industrialiseringen som to av mange årsaker. Størsteparten av jordas befolkning bor i fattige land. Allikevel er det de industrialiserte landene, som bruker aller mest ressurser. I 1970- og 80-årene ga rike land økonomisk og materiell støtte til fattige, hjelpetrengende, men dessverre havnet ofte støtten i feil hender. Maktgale ledere fylte heller egne bankkontoer enn å bruke støtten til det den var ment som. I tillegg ble mye av støtten gitt i form av lån, slik at de fattige landene opparbeidet en enorm gjeld.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 113)

Jeg vil argumentere for at det skjer et skifte i *Nye Makt og Menneske 10*, der den makt-unntvikkende fremstillingen av kolonitiden i Afrika brått skifter til en makt-orientert fremstilling av det postkoloniale Afrika. Ny-koloniale former for dominans nevnes i liten grad, som utdraget over indikerer. I neste avsnitt vil jeg demonstrere hvordan *Nye Makt og*

Menneske 10 fremstiller det postkoloniale Afrika med et uforholdsmessig fokus på det de kaller ‘maktgale’ ledere.

5.2.5 Det postkoloniale Afrika

Ovenfor har jeg argumentert for at *Nye Makt og Menneske* sine lærebøker gir en mangelfull og makt-unnvikende fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, som passiviserer de kolonialiserte afrikanerne. Siden *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Avkolonisering og maktkamp» også tar for seg tidligere afrikanske koloniers historie etter uavhengigheten fra de europeiske kolonimaktene, ønsker jeg å gjøre en sammenligning av hvordan disse historiene fremstilles. Her vil jeg trekke frem hvordan afrikanske ledere etter kolonitiden blir beskrevet som ‘maktgale ledere’, mens europeiske kolonisatorer blir omtalt nøytralt eller i positiv forstand. Jeg vil også trekke frem hvordan *Nye Makt og Menneske* sin mangelfulle beskrivelse av situasjonen i Afrika under europeisk kolonistyre, ser ut til å ha blitt erstattet med detaljerte beskrivelser av situasjonen i Afrika etter den formelle uavhengigheten fra europeiske kolonimakter.

Som tidligere demonstrert blir kolonisatoren Cecil Rhodes beskrevet ut ifra ‘oppnåelsene’ sine i det sørlige Afrika: «Ingen europeer har satt slike spor etter seg i Afrika som Cecil Rhodes. [...] På sitt største kontrollerte Rhodes 90 prosent av verdens diamantindustri!» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 14-15). Ikke en eneste skildring av hvordan Rhodes tydde til angrep mot, eller svindel, av afrikanere nevnes, ei heller hans holdning ovenfor afrikanere, som Paul Maylam (2002: 140) beskriver som «at best paternalist, at worst crudely racist [...] a pioneer of apartheid». *Nye Makt og Menneske 10* sin ukritiske beskrivelse av Rhodes kan kritiseres for å reprodusere det Maylam (2002: 140) kaller en heroisk fremstilling av Rhodes, en type fremstilling som dominerte litteraturen om Rhodes frem til 1930-tallet. Det er dermed interessant å gjøre en sammenligning med hvordan Robert Mugabe, som inntil nylig har styrt Zimbabwe, det tidligere (Sør-)Rhodesia, blir fremstilt i *Nye Makt og Menneske 10*:

Robert Mugabe har vært Zimbabwes leder fra 1980 til nå (2016). I løpet av denne perioden har landet gått fra å være et forholdsvis rikt land til å bli ett av verdens aller fattigste. Den første tiden ønsket Mugabe forsoning mellom de svarte og de hvite, men senere forandret han mening:

«Den hvite mann er ingen innfødt afrikaner. Vi oppfordrer alle svarte til å stå sammen og isolere de hvite. Afrika for afrikanere. Zimbabwe for zimbabwere.»
(Fra en tale av Robert Mugabe, NTB, 14.12.2000)

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 111)

På samme side er et fotografi av Mugabe og kona med bildebeskrivelse som legger vekt på «Presidenten brukte enorme summer på en storslått bursdagsfeiring» og at «Grace, kona hans, er 41 år yngre og beryktet for sitt store pengeforbruk og spesielle livsstil» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 111) I kapitlets oppgavedel stilles det spørsmål ved Mugabes sitat:

Les utdraget fra Robert Mugabes tale på side 111. Hva kaller vi slike utsagn som han kommer med her? Finnes det noen i Norge som tenker som han, men om nordmenn? Skriv et leserbrev om slike utsagn til lokalavisa for å starte en debatt om holdninger.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 117)

I motsetning til Rhodes holdninger som baserte seg på den europeiske raselæren, er det Mugabes holdninger mot hvite det settes spørsmålstegn ved i *Nye Makt og Menneske 10*. Oppgaven kan tolkes i den retning av at Mugabes politikk anses som rasistisk mot hvite, og at det trekkes linjer til innvandringsfiendtlige nordmenn og politiske bevegelser i Norge. Her er det viktig å presisere at historien om Mugabe blir beskrevet like etter en skildring av apartheid i det selvstendige Rhodesia, hvor det forklares at «Det hvite mindretallet, med statsminister Ian Smith i spissen, førte en politikk som gikk ut på å undertrykke det svarte flertallet [...] og det svarte flertallet syntes dette var svært urettferdig» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 110). Mens apartheid i Rhodesia beskrives som undertrykkende og urettferdig ovenfor den svarte befolkningen, beskrives Mugabes politikk med betydelig kraftigere retorikk, spesielt i forhold til hans behandling av den hvite befolkningen:

På begynnelsen av 2000-tallet innførte Mugabe en jordreform. Alle hvite bosettere måtte gi fra bondegårdene og all dyrkbar jord til svarte. De som nektet, ble utsatt for vold eller drept. Titusener hvite valgte derfor å forlate landet. Jordreformen førte til at det ble dyrket alt for lite mat, og millioner av mennesker sultet. [...] Men det er ikke bare de hvite bosetterne som har blitt utsatt for overgrep fra Mugabe og hans tilhengere. Opposisjonsledere og demonstranter utsettes for vold hvis de uttaler seg negativt om Mugabes politikk. I tillegg til Mugabes grusomme styre, den dårlige økonomien og fattigdom er landet et av de hardest rammede av aids i hele Afrika.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 112)

Mugabes styre er en forferdelig, men viktig del av Zimbabwes historie, og jeg vil presisere at jeg anser lærebøkens kritikk av Mugabe som legitim. Likevel vil jeg argumentere for at *Nye Makt og Menneske 10* legger uforholdsmessig lite vekt på historien om kolonimaktens overgrep mot de kolonialiserte i Afrika, i forhold til overgrep mot hvite i Afrika. Ikke på noe tidspunkt beskriver *Nye Makt og Menneske* den europeiske kolonialiseringen i Afrika som et overgrep mot svarte afrikanere eller kolonimaktens styre som grusomt, slik det gjøres her i postkolonial sammenheng med henvisning til Mugabe. Lærebokens beskrivelser av Mugabes jordreform kan, paradoksalt nok, sies å være like beskrivende for bosetterkoloniene i for eksempel Algerie og Sør-Rhodesia, riktignok med det unntak at afrikanerne ikke hadde samme mulighet til å flykte (Young 1994: 161).

Det er ikke bare Zimbabwes koloni- og nyere historie som blir fremstilt særdeles skjevt i *Nye Makt og Menneske 10*. Som demonstrert tidligere gir *Nye Makt og Menneske 10* en beskrivelse av kong Leopold II av Belgia uten noe henvisning til hvordan Fristaten Kongo innebar de mest forferdelige formene for overgrep mot befolkningen (Hochschild 2001). Dermed er svært interessant at *Nye Makt og Menneske 10* har valgt å gi en detaljert beskrivelse av den postkoloniale diktatoren Mobutu Sese Seko, som tok makten over samme område, altså det som i dag er DR Kongo, fem år etter avkoloniseringen fra Belgia:

1965 tok Mobutu Sese Seko makten i landet ved et militærkupp. Styret hans ble sterkt kritisert. Det var korrupt, og han selv ble beskrevet som kleptokrat. Mobutu ble fjernet fra makten etter et opprør styrt av rwandiske og kongolesiske opprørsstyrker i 1997. Etter at Mobutu var fjernet, fikk landet sitt nåværende navn, Den demokratiske republikken Kongo (DR Kongo).

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 106)

På same side defineres begrepet «Korrupt» som «Å ta imot bestikkelser i form av penger eller gaver for å gi fordeler til noen»; «Kleptomani» som «En sykdom som resulterer i at en person tar det som ikke er sitt eget»; og «Kleptokrati» som «Et styresett der lederne stjeler fra folket» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 106). Alle disse beskrivelsene gjelder i høyeste grad for Mobutu Sese Seko sitt styresett, men også her vil jeg argumentere for at det er et uforholdsmessig fokus på det *Nye Makt og Menneske 10* beskriver som 'maktgale ledere' etter kolonitidens formelle slutt, tatt i betraktning at kolonitiden i Afrika beskrives uten henvisning til vold eller maktkamp. Et bilde av det som ser ut som en feiring, hvor en smilende Mobutu Sese Seko står oppreist inni i en bil med overkroppen ut av takluken, omringet av folk og med armene i været, har følgende bildebeskrivelse:

Mobutu i Kinshasa 15. august 1985. Som landets leder styrte han eneveldig og brutalt. Et eksempel på hans kontroll på alle områder, er at han i 1972 bestemte at alle personer med kristne, vestlige navn, måtte endre navnet til afrikanske navn. Prester som sa et europeisk-klingende navn under en dåp, risikerte 5 års fengsel. (Ca. 85 % av befolkningen er kristne.) Etter militærkuppet i 1997 måtte Mobutu forlate landet, og levde i eksil i Marokko hvor han døde etter kort tid. I 2016 skal det være presidentvalg, men nåværende president Joseph Kabila forsøker å endre lovverket slik at han kan fortsette som president.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 107)

Videre gis omfattende beskrivelser av forholdene i DR Kongo på 2000-tallet, der grove brudd på menneskerettigheter, kamp om naturressurser og undertrykkelse av kvinner trekkes frem:

I de to første tiårene av 2000-tallet var DR Kongo regnet som et av de minst utviklede landene i verden, og landet var preget av mange års konflikter og grove brudd på menneskerettighetene. Kamper om kontroll over landets naturressurser og landområder pågikk mellom regjeringshæren og flere væpnede geriljagrupper som stadig skiftet allianser. [...] Kvinnene i DR Kongo har hatt det særdeles vanskelig etter at landet fikk sin selvstendighet. De får nesten ikke delta i politikken, og de blir ikke ansatt i lederstillinger i det offentlige.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 106-108)

Også i kapitlet «Sammen for en bedre verden», i *Nye Makt og Menneske 10*, gis det beskrivelser av DR Kongos nyere historie, uten henvisning til kolonitiden. Her beskrives det hvordan befolkningen utsettes for vold og brudd på menneskerettighetene, med fokus på etnisk konflikt:

Militære og halvmilitære grupper har plyndret og voldtatt sivile, og enkelte folkegrupper utsettes for etnisk rensing. I DR Kongo finnes det flere stammer der menneskene i gjennomsnitt er lavere enn 150 cm. Disse ble tidligere kalt «pygmeer», men vil selv at man bruker stammenavn ved omtale av dem. Både under krigen og i ettertid har disse stammene blitt sett på som undermennesker av andre kongolesere. De har blitt jaktet på og også spist. [...] Det finnes klare beviser for at de som er blitt omtalt som «pygmeer», har blitt utsatt for masse mord og kannibalisme, men Den internasjonale domstolen i Haag har ennå ikke satt i gang noen etterforskning.

(Ingvaldsen og Kristensen, 2016, s. 134)

Mitt poeng er ikke å kritisere *Nye Makt og Menneske 10* for å skildre brutale styresett i Afrika etter kolonitiden. Det jeg derimot ønsker å belyse hvordan *Nye Makt og Menneske* sine

lærebøker har en makt-unnvikende tilnærming til kolonihistorien, og en makt-orientert tilnærming til historien etter kolonitidens. Fra et postkolonialt perspektiv vil jeg argumentere for at den makt-unnvikende fremstillingen av kolonitiden i Afrika bidrar til å avpolitiserer det europeiske koloniale prosjektet. Brown, referert i Araújo og Maeso (2012: 1267), definerer avpolitisering følgende:

Depoliticization involves removing a political phenomenon from comprehension of its historical emergence and from a recognition of the powers that produce and contour it. No matter its particular form and mechanics, depoliticization always eschews power and history in the representation of its subjects.

I oppgavens avsluttende kapittel vil jeg diskutere implikasjonene av *Nye Makt og Menneske* sin makt-unnvikende fremstilling og avpolitisering av Europa ytterligere.

5.2.6 Oppsummering av funn

Sentrale funn fra min analyse av fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet er lærebøkernes ulike tilnærming til makt og vold og representasjoner av kolonialiserte perspektiver.

I *Matriks* beskrives kolonialiseringen av Afrika på slutten av 1800-tallet som annektering, og det forklares at både våpenmakt og forhandling med afrikanere inngikk i kolonialiseringprosessen. Afrikansk motstand mot kolonialisering beskrives flere ganger, og det gis konkrete eksempler på afrikanere som mobiliserte seg mot europeerne. Fristaten Kongo gis som eksempel på kolonitidens brutalitet og overgrep mot afrikanere. Selv om *Matriks* formidler en tydelig kritisk bilde av Afrikas kolonihistorie, påpeker jeg at lærebokserien stadig også trekker frem kolonitidens 'positive' sider, og dette vil jeg diskutere i oppgavens avsluttende og konkluderende kapittel.

I *Nye Makt og Menneske* beskrives kolonialiseringen av Afrika uten henvisning til makt, vold eller afrikansk antikolonial motstand. Jeg argumenterer for at dette er en makt-unnvikende fremstilling av kolonialismen, som avpolitiserer Europa og passiviserer kolonialiserte afrikanere. Lærebokserien gir ingen beskrivelser av hvordan kolonialiseringen foregikk eller hva kolonitiden innebar for de kolonialiserte. De gangene antikolonial motstand beskrives kommer det dermed ikke frem *hva* det ble gjort motstand mot, noe som svekker den historiske betydningen av antikolonial motstand og afrikanske frigjøringsbevegelser. Den makt-

unnvikende fremstillingen av Afrikas kolonihistorie står i stor kontrast til den makt-orienterte fremstillingen av Afrika etter uavhengighet fra kolonimaktene. Ved å sammenligne *Nye Makt og Menneske* sine beskrivelser av europeiske kolonisatorer med beskrivelsene av afrikanske ledere etter avkoloniseringen av de samme områdene, identifiserer jeg en uforholdsmessig skjev fremstilling av vold og makt i Afrikas historie.

5.3 Kolonitidens rasisme

I denne delen av analysen tar jeg for meg lærebokserienes fremstillinger av kolonitidens rasisme. Jeg tar først for meg *Matriks*, som beskriver den europeiske raselæren, ideen om ‘den hvite manns byrde’ og gir eksempler på kolonitidens rasisme, i kapitlet «Europeerne erobrer verden». Deretter tar jeg for meg *Nye Makt og Menneske*, som ikke eksplisitt beskriver kolonitidens rasisme i sine lærebøker. Utelatelsen av dette sentrale momentet ved kolonihistorien gjør det derfor interessant å granske lærebokseriens fremstillinger av menneskesyn mer generelt. Analysen av *Nye Makt og Menneske* kan derfor karakteriseres som en problematisering av at lærebokserien utelater kolonitidens rasisme fra sine beskrivelser av kolonihistorien.

5.3.1 Kolonitidens rasisme – i Matriks

I kapitlet «Europeerne erobrer verden» redegjøres det både for motivene bak og forutsetningene for det som defineres som ‘imperialismens tidsalder’ (1870-1914). Her stiller også læreboken spørsmålet «Men hvordan kunne de forsvare det de gjorde?» (Hellerud og Moen 2006: 102). Som svar på dette spørsmålet, presenterer læreboken ideen om ‘den hvite manns byrde’, hvor det forklares at Charles Darwins utviklingslære om naturlig utvalg ble populær på slutten av 1800-tallet:

Noen begynte å tenke at dette også gjaldt mennesker imellom. De begynte å rangere mennesker i ulike «raser», og mente europeernes teknologiske forsprang viste at de var en bedre utviklet rase enn afrikanere og asiater, og derfor hadde rett til å herske over dem.

(Hellerud og Moen 2006: 102-103)

Dette tankesettet illustreres ytterligere i form av sitater, henholdsvis av den britiske kolonisatoren Cecil Rhodes og den franske statsministeren Jules Ferry:

«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. Det betyr helt enkelt opphør av alle kriger dersom størstedelen av verden kommer inn under vårt herredømme.»

(Hellerud og Moen 2006: 102)

«Vi må si rett ut de høyrestående raser har en plikt overfor de laverestående raser»

(Hellerud og Moen 2006: 103)

Etter å ha etablert at noen europeere begynte å tenke i denne retningen på slutten av 1800-tallet, utdypes ideen om 'den hvite manns byrde' videre:

Det var europeernes plikt å bringe sivilisasjonen ut til andre folkeslag. Tanken var at europeerne ikke bare hadde bedre teknologi, men også en bedre religion, en bedre kultur og en bedre måte å styre samfunnet på.

(Hellerud og Moen 2006: 103)

Deretter avslutter læreboken forklaringen på hvordan europeerne kunne forsvare det de gjorde med å presisere at ikke alle europeere anså asiater og afrikanere som underlegne raser:

Ikke alle europeere mente at andre raser var mindre verd, men de fleste mente at det ville være en fordel for asiater og afrikanere om de ble så «europeiske» som mulig. En britisk politiker i India, Thomas Babington Macaulay, uttrykte det slik: *«Vi må gjøre vårt beste for å utdanne en klasse av personer som er indiske av blod og farge, men engelske i smak, meninger, moral og intellekt.»*

(Hellerud og Moen 2006: 103)

Lærebokens beskrivelse av 'den hvite manns byrde' skisserer et 1800-talls Europa der *noen* mente andre 'raser' var mindre verd, mens andre 'bare' ønsket å 'sivilisere' asiater og afrikanere. Utdraget over kan tolkes i den retning at læreboken benytter Macaulays sitat for å illustrere at «ikke alle europeere mente at andre raser var mindre verd». Selv om ikke Macaulays sitat eksplisitt henviser til det europeiske rasehierarkiet, slik som sitatet av Ferry, trekker sitatet i aller høyeste grad på den europeiske raselærens postulater om 'biologisk rase' som determinant for moralske egenskaper og 'menneskerasenes' hierarkiske rangering. Som Tzvetan Todorov (1993) forklarer, innebærer den europeiske raselæren, som ble utviklet fra

midten av 1700-tallet frem til midten av 1900-tallet, en *sammensmeltning* av postulater om både genotyper og fenotyper og moralske antagelser og politiske idealer. Ved å skape et skille mellom europeere på individnivå, presenterer læreboken det som kan tolkes som en distinksjon mellom de som mente andre ‘raser’ var mindre verdt, altså rasister, og de som ville ‘sivilisere’ og utdanne, altså mindre rasistiske eller ikke-rasister. Det skillet kan sies å reproducere det Bangstad (2017: 236) hevder er den «hegemoniske og common sense-baserte forestillinger om rasisme i Norge selv i vår tid, [som] insisterer på at noe kan karakteriseres som ‘rasisme’ eller noen som ‘rasister’ dersom det helt klart og utvetydig er gjort henvisning til ‘rase’ i biologisk forstand».

Sitatet av Macaulay som læreboken benytter for å illustrere hvordan «de fleste mente at det ville være en fordel for asiater og afrikanere om de ble så «europeiske» som mulig», kan dessuten sies å være forvridning av historien. I sin originale form fremkommer Macaulays sitat nemlig noe annerledes:

We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect. (Macaulay 1835: 359)

Som sitatet i sin originale form viser, handlet ‘utdanningen’ av indere om å ‘utdanne’ *noen* indere, slik at disse igjen kunne bistå britenes kolonistyre. Ved å fjerne denne delen av sitatet, vil jeg argumentere for at læreboken usynliggjør en vesentlig del av den europeiske raselærens funksjon. For mens raselæren fungerte som et legitimeringsgrunnlag for europeisk imperialisme, ble raselæren også institusjonalisert i koloniene, der den klassifiserte og organiserte innfødte etter ‘vitenskapelige’ metoder, og dermed fungerte som et middel for å kontrollere de kolonialiserte.

I spørsmål- og diskusjonsdelen som etterfølger lærebokens beskrivelse av ‘den hvite manns byrde’ gis følgende diskusjonsoppgave:

I dag mener de fleste at europeerne slett ikke hadde noen rett til å herske over andre folk. Går det likevel an å forstå hvorfor europeerne på 1800-tallet tenkte slik som de gjorde?

(Hellerud og Moen 2006: 105)

I dette spørsmålet presiseres det at de fleste i dag mener europeerne ikke hadde rett til å herske over andre, men likevel oppfordres eleven til å innta et eurosentrisk, imperialistisk

perspektiv for å 'forsøke å forstå'. Istedenfor å oppmuntre elevene til kritisk refleksjon i henhold til imperialistisk ideologi, tilrettelegger oppgaven for at elevene skal kunne reproducere og rasjonalisere det samme legitimeringsgrunnlaget for europeisk kolonialisme som blir presentert i læreboken.

Senere i kapitlet «Europeerne erobrer verden» beskrives kolonialiseringen av Afrika, og her vil jeg argumentere for at ideen om 'den hvite manns byrde' reproduseres som en årsaksforklaring og et legitimeringsgrunnlag for hvorfor europeere ønsket å kolonialisere Afrika på slutten av 1800-tallet:

Afrika, særlig områdene sør for Sahara, lå langt etter Europa i teknologisk utvikling. Her fantes ingen fabrikker, og jordbruket ble drevet med de enkleste midler. I mange områder fantes det heller ikke noen sterk stat som kunne beskytte innbyggerne. Mange mennesker levde i fare for å bli plyndret eller drept av krigerske røverflokker. De kunne også risikere å bli fanget og solgt som slaver. I en del afrikanske stater ble folk som hadde gjort noe galt, straffet med grusomme metoder. Alt dette gjorde at mange europeere mente det ville være til afrikanernes eget beste om de ble styrt av europeiske stater. Da kunne afrikanerne få nytte av moderne teknologi, og de ville få beskyttelse av en sterk stat som sørget for ro og orden. Kolonimaktene ville bygge veier og jernbane og utvikle landet. De ville også gjøre afrikanerne mer «siviliserte», blant annet ved å forby slavehandel og brutale skikker.

(Hellerud og Moen 2006: 118)

Jeg vil argumentere for at utdraget over reproduserer ideen om 'den hvite manns byrde' som forklaring på europeernes motiv for kolonialiseringen av Afrika. Her nevnes ikke europeernes syn på afrikanere som underlegne 'raser', og begrepet 'siviliserte' er markert i anførselstegn. Likevel presenteres det før-koloniale Afrika fortsatt som hjelpetrengende og Europa fremstår fortsatt som 'reddende'. Jeg vil argumentere for at det å fjerne de eksplisitt rasistiske aspektene ved europeernes syn på Afrika, slik det gjøres i utdraget over, kan ha den funksjon at det rasjonaliserer ideen om 'den hvite manns byrde', nettopp fordi den biologisk orienterte rasismen er utelatt fra fortellingen.

I *Matriks 8* sitt kapittel «Europeerne erobrer verden» gis det også eksempler på kolonitidens rasisme. Blant annet gis det et visuelt eksempel på rasisme i form av en britisk såpereklame fra 1895 (Hellerud og Moen 2006: 103). Såpereklamen er en tegning av to barn stående på en strand i solnedgang. Det ene barnet er en hvit jente, ikledd en langermet, hvit viktoriansk kjole, lue, strømper og sko, med et forsiktig smil, utstrakt arm og et såpestykke i hånden. Det

andre barnet er en svart gutt, ikledd en enkel, kortermet, hvit kjole, barbert, og med et spørrende ansiktsuttrykk. Over tegningen av barna står det skrevet «You Dirty Boy!» og under står det skrevet «Why don't you wash yourself with Vinolia Soap?». I spørsmålsdelen som følger, under overskriften «Til Kildene!», stilles elevene følgende spørsmål til såperekklamen:

A) Hvilke holdninger kommer til uttrykk i denne reklamen? B) Hva kan en reklame som dette fortelle om imperialismens tidsalder? C) Kunne en slik reklame ha blitt trykt i en norsk avis i dag?

(Hellerud og Moen 2006: 106)

Med dette visuelle eksemplet demonstrerer læreboken hvordan kolonitidens menneskesyn ble reproduisert gjennom blant annet kommersielle produkter og fikk fotfestet i det europeiske tankesettet mer generelt. Og med spørsmålene læreboken stiller, åpnes det opp for å diskutere kolonitidens rasisme opp mot rasisme i dagens samfunn.

I samme kapittel gis også et eksempel på britenes rasistiske holdning ovenfor indere i kolonien. Under overskriften «Britenes holdninger» forklares det at «Briter som kom til India allerede på 1600- og 1700-tallet ble ofte fulle av beundring og fascinert av indisk kultur» (Hellerud og Moen 2006: 110). Videre forklares det at britenes holdninger endret seg som en følge av Sepoy-opprøret i 1857, som «førte til at mange ble mer mistenksomme mot alt som var indisk, og britene isolerte seg i enda større grad enn tidligere i egne samfunn» (Hellerud og Moen 2006: 110). Det gis så et eksempel på britenes rasistiske holdninger, gjennom et utdrag fra George Orwells bok *Burmese Days* fra 1934, hvor Orwell skildrer en brites forakt for asiater:

Og du ville like å ha det knøttete Veraswami som klubbmedlem, hva? Blande seg inn i samtalen og klenge seg på oss med svette hender og puste skitten løklukt opp i fjeset på oss! Herregud, han skal ut av døra med skostøvlen min bak dersom jeg ser den svarte snuten hans her. Den grisete lille feitingen! [...] Ellis hatet virkelig asiater – hatet dem med en bitter rastløs forakt som noe ondt og urent [...] Han var en intelligent mann og en dyktig funksjonær i sitt firma, men han var en av disse britene – dessverre ganske mange – som aldri skulle ha fått lov til å sette sin fot i Østen.

(Hellerud og Moen 2006: 111)

Utdraget fra *Burmese Days* overlater liten tvil om at rasisme foregikk i den indiske kolonien. Likevel kan det argumenteres for at læreboken rasjonaliserer rasismen som britene utøvde

mot inderne, ved at Sepoy-opprører i 1857 gis som årsaksforklaring på britenes endrede holdning. At India ble underlagt den britiske kronen i 1858 tilbys ikke som en mulig årsaksforklaring på hvorfor britenes holdninger endret seg. En slik fremstilling av rasisme usynliggjør den europeiske raselæren og imperialismens systematiske rasialisering, ved at indernes motstand mot kolonialisering forklares som årsaken til at britenes holdninger til indere endret seg, først fra fascinert, så til mistenksom, og så til eksplisitt rasistisk.

5.3.2 Kolonitidens rasisme – i Nye Makt og Menneske

Kapitlet «Sivilisasjoner møtes», i læreboken for 8. trinn, innledes med spørsmålet «Hva forbinder du med ordet menneskeverd?», og det forklares deretter at «I dette kapitlet skal du lære om [...] menneskeverd, diskriminering og rasisme» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 157-158). Spørsmålet som stilles om menneskeverd og forklaring om at eleven skal lære om menneskeverd, diskriminering og rasisme, gir et inntrykk av at kapitlet vil ta for seg nettopp disse temaene. Men, i løpet av det 33 sider lange kapitlet om europeisk ekspansjon, så nevnes aldri ordene ‘menneskeverd’, ‘diskriminering’ eller ‘rasisme’. I kontrast til *Matriks 8*, gir *Nye Makt og Menneske* aldri noen beskrivelser av hvordan europeernes koloniale prosjekt innebar å dele verdens befolkning inn i et rasehierarki, der ‘den europeiske rasen’ ble ansett som overlegen ‘andre raser’, som legitimerte blant annet plyndring, slavegjøring, krigføring og folkemord i koloniene.

På tross av at kapitlet ikke diskuterer menneskeverd, diskriminering eller rasisme eksplisitt, slik de innledningsvis gir inntrykk av at de skal, finnes det likevel eksempler der disse temaene til en viss grad berøres. Blant annet beskrives slaveriet i USA, der begrepet «abolisjonisme» defineres i margin og inneholder en beskrivelse av hvordan amerikanske godseiere forsvarte seg mot abolisjonistene ved å påstå at «afro-amerikanerne var en laverestående rase som bare kunne reddes gjennom hardt arbeid og disiplin, og at de burde få kristen oppdragelse» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 167). På samme side finner man også et utdrag fra Harriet Beecher Stowes *Onkel Toms hytte*, der brutaliteten av en slaveauksjon skildres. Både beskrivelsen av anti-abolisjonistene og utdraget fra *Onkel Toms hytte* er eksempler på rasisme, men disse eksemplene knyttes aldri opp mot den europeiske raselæren og den systematiske formen for rasisme som legitimerte hele det koloniale prosjektet. Isteden

begrenses fremstillingen av rasisme til å kun gjelde individuelle slaveeiere sitt syn på afrikansk-amerikanske slaver.

I kapitlet «Sivilisasjoner møtes» beskrives også kolonialiseringen av Oseania. Her beskrives britenes behandling av de innfødte, men det stilles ingen spørsmål ved hvordan britene legitimerte sin praksis:

Aller verst gikk det ut over aboriginene som bodde på øya Tasmania sør for det australske kontinentet. Her drev de britiske nybyggerne med systematisk etnisk rensing. Mot midten av 1800-tallet var urbefolkningen nesten helt utryddet.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 184)

Begrepet 'etnisk rensing' defineres i marginen som «Når en folkegruppe blir tvunget til å flytte fra et landområde eller blir drept» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 184). Ved å unnlate å problematisere britenes menneskesyn og legitimeringsgrunnlag for etnisk rensing, er det lite som tilsier at elevene skal kunne forstå hvor sentral europeisk raseideologi var for det koloniale prosjektet. Ved å unnlate beskrivelser av hvordan den europeiske raselæren la grunnlag for systematisk rasisme, som i flere tilfeller innebar etnisk rensing i koloniene, fremstilles utryddelsen av aboriginene på Tasmania som et isolert tilfelle istedenfor som noe 'typisk' ved kolonialismen.

Ikke bare blir den europeiske raselæren og dens essensielle posisjon i det koloniale prosjektet utelatt fra beskrivelsene av europeisk kolonialisme i kapitlet «Sivilisasjoner møtes» - den kan også sies å bli erstattet med beskrivelser av hvordan 'andre' så på Europa og europeere. Dette forekommer i lærebokens fortelling om europeisk ekspansjon i Asia, hvor europeisk rasisme ikke blir tematisert, men mandsjuenes sitt negative syn på europeere trekkes frem. Her beskrives europeernes syn på Asia følgende: «Europeerne har alltid sett på Asia som eksotisk og mystisk» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 179). Deretter beskrives europeernes inntog i, og britenes kolonialisering av, India, uten henvisning til europeernes holdninger ovenfor, eller behandling av, de kolonialiserte inderne. Det gis riktignok et hint om britenes undertrykking av indere, i form av et lite maleri nederst på siden, der fem indere bærer en europeisk person i en bærestol (palanquin), men dette bildet mangler bildetekst og forblir dermed en stum illustrasjon på det koloniale India (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 179). Etter avsnittet om kolonialiseringen av India, under overskriften «Kina – den store staten», beskrives Kinas historie og konflikt med Storbritannia. Her beskrives mandsjuenes syn på europeere:

Mandsjuene mente at Kina var verdens mest avanserte sivilisasjon, og folk fra Europa ble oppfattet som barbarer som ikke hadde noe å komme med når det gjaldt varer eller ny teknologi.

(Ingvaldsen og Kristensen 2014: 180)

Begrepet 'barbarer' defineres i marginen som «Rå og usiviliserte personer», og i teksten forklares det videre at «I sin forakt mot Europa forbød også mandsjustyret kristendommen» (Ingvaldsen og Kristensen 2014: 180-181).

Jeg vil argumentere for at *Nye Makt og Menneske 8* sin fremstilling av europeisk ekspansjon i Asia, for det første, trekker på orientalistiske stereotyper om eksotisme og mystikk i beskrivelsene av europeernes menneskesyn (Said 1978). For det andre, vil jeg argumentere for at læreboken gir en skjev fremstilling av kolonialismens menneskesyn, ved å utelate europeisk raseideologi og rasistisk praksis i den indiske kolonien, og istedenfor trekke frem hvordan mandsjuene anså seg selv og sin sivilisasjon som overlegen. I likhet med forrige delkapittel vil jeg også her argumentere for at *Nye Makt og Menneske* gir en makt-unnvikende fremstilling av europeernes koloniale prosjekt, også i henhold til kolonitidens rasisme (Araújo og Maeso 2012). Jeg ønsker å påpeke at jeg ikke anser det som problematisk i seg selv at læreboken beskriver mandsjuene, eller andres, negative syn på Europa. Men fra et postkolonialt perspektiv kan det derimot anses som problematisk at læreboken *samtidig* unnlater å informere om den europeiske raselæren og den strukturelle rasismen som var en fundamental del av den europeiske kolonialismen, siden denne formen for rasisme fortsetter å prege mennesker på global basis også i dag, på tross av kolonitidens formelle slutt.

I forrige delkapittel argumenterte jeg for at *Nye Makt og Menneske* gir en makt-unnvikende fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet. Jeg påpekte blant annet hvordan *Nye Makt og Menneske 9* sitt kapittel «Første verdenskrig – blodbadet i Europa», gir en heltefremstilling av kolonisatoren Cecil Rhodes, utelater beskrivelser av vold og passiviserer kolonialiserte afrikanere. I samme kapittel gir lærebokforfatterne også en beskrivelse av europeernes menneskesyn under imperialismens tidsalder. Her trekkes nasjonalismen i Europa frem, mens imperialismens raseideologi uteblir fra lærebokens beskrivelser av europeernes menneskesyn:

Fedrelandskjærligheten skapte et sterkere samhold innad samtidig som den skapte en fiendtlig holdning til andre land. I takt med rikdommen vokste også stoltheten hos de fleste briter. «Vi er tilfeldigvis de beste i verden med de

høyeste idealer for anstendighet, rettferdighet, frihet og fred, og jo mer av verden vi befolker, desto bedre er det for menneskeheten», sa forretningsmannen og imperialisten Cecil Rhodes om det britiske folk.

Misjonærer ble sendt til områdene som var kontrollert av europeere. Det ble ansett som viktig å omvende lokalbefolkningen til kristendommen. Mange mente at det var den hvite manns plikt å bringe vestens kultur og religion til koloniområdene. Imperiesangen «Rule Britannia» ble skrevet i denne perioden.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 12-13)

Her beskrives nasjonalisme som fedrelandskjærlighet og samhold, og det overnevnte utdraget etterfølges av følgende spørsmål til elevene: «Hvorfor tror du de fleste briter var stolte av det britiske imperiet?» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 13). Det forklares også at nasjonalismen skapte en fiendtlig holdning til andre land, men denne formuleringen tydeliggjør ikke i hvilken grad holdningene ovenfor andre europeere skilte seg fra holdningene ovenfor de kolonialiserte utenfor Europa. Det formidles heller ikke hva denne 'fiendtlige' holdningen kunne innebære, eller at rase læren var en sentral del av formasjonen av 'forestilte felleskap' på slutten av 1800-tallet. Som Bhambra (2016) og Bangstad (2017) forklarer, var formasjonen av moderne europeiske nasjonalstater samtidig en formasjon av imperialistiske stater, og raseideologien spilte en sentral rolle for klassifiseringen og kontrolleringen av mennesker både i koloniene og innad i de europeiske nasjonene. Ideen om 'den hvite manns byrde' presenteres, men blir ikke problematisert. Dermed vil jeg argumentere for at lærebokens fremstilling av europeernes menneskesyn under imperialismens tidsalder, hovedsakelig er en beskrivelse av samhold innad i den britiske nasjonen. En mulig tolkning av hvorfor *Nye Makt og Menneske* fremstiller imperialisme og kolonialisme uten henvisning til rase læren og strukturell rasisme, kan være at lærebokseriens manglende beskrivelser av vold fjerner grunnlaget for å forklare hvordan kolonimaktene forsvarte overgrep mot de kolonialiserte.

'De andres' menneskesyn

I forrige delkapittel argumenterte jeg for at *Nye Makt og Menneske* skifter fra en makt-unnvikende fremstilling av kolonitiden til en makt-orientert fremstilling av tidligere koloniers nyere historie, i henhold til Afrikas kolonihistorie. Dette skiftet, fra makt-unnvikende til makt-orientert, kan også sies å gjelde lærebokseriens fremstilling av kolonimaktens menneskesyn kontra de tidligere kolonialisertes menneskesyn. Som påpekt ovenfor, gir

kapitlene «Sivilisasjoner møtes» og «Første verdenskrig – blodbadet i Europa» ingen skildring av hvordan europeisk raseideologi strukturerte relasjonen mellom kolonimakt og kolonialisert, og legitimerte den systematiske undertrykkingen og utnyttelsen av de kolonialiserte. Og som demonstrert i henhold til beskrivelsene av mandsjuene i Kina, blir isteden 'andres' negative syn på europeere trukket frem. I tillegg til dette, har jeg identifisert en tendens i *Nye Makt og Menneske* sine lærebøker til å fremheve systematisk undertrykkelse og rasisme *innad* i de tidligere koloniene, altså mellom de tidligere kolonialiserte menneskene. Dette gjøres i henhold til kastesystemet i India og konflikter mellom etniske grupper i Afrika. Nedenfor ønsker jeg å anvende mitt postkoloniale perspektiv på historiefortelling for å problematisere lærebokseriens valg om å vektlegge de tidligere kolonialisertes sitt menneskesyn fremfor europeernes menneskesyn.

I *Nye Makt og Menneske 9* sitt kapittel «Veien videre – verden etter 1945», beskrives Gandhis kamp for å frigjøre den indiske kolonien fra Storbritannia. Her presenteres kastesystemet for første gang:

De som var lavest på rangstigen, de kasteløse, hadde få eller ingen rettigheter [...] De ble sett på som urene og måtte bo i egne områder.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 194)

I *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Avkolonisering og maktkamp», beskrives kastesystemets rolle i India i dag, under overskriften «Kastesystemet hindrer fremskritt og modernisering»:

[...] de øverste kastene likte ikke at det skulle være likhet for loven. [...] De kasteløse blir diskriminert, men ingen snakker om det. Rapporter forteller at menneskerettighetene ikke gjelder for dem; de slås, voldtas, trakasseres, ignoreres og diskrimineres. Særlig kasteløse kvinner og unge jenter er utsatt for dette. De blir dobbelt diskriminert fordi de er kvinner i sitt eget miljø, og fordi de oppfattes som kasteløse av alle andre.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 92)

Kastesystemet er en vesentlig del av indisk historie og samtid, og lærebokens kjønnsperspektiv bidrar til å nyansere hvordan systematisk undertrykkelse ofte rammer kvinner hardest. Like fullt kan det argumenteres for at disse beskrivelsene av systematisk undertrykkelse også kan anses som gjeldende for hvordan raselæren har blitt praktisert gjennom europeisk kolonialisme, både i India og i andre kolonier. Likevel fremkommer det

ingen tilsvarende beskrivelser av hvordan europeere rangerte menneskeheten i 'raser', som legitimerer overgrep og undertrykkelse av de kolonialiserte. Unnvikelsen fra å formidle den europeiske raselærens undertrykkende funksjon, til fordel for beskrivelser av kastesystemets undertrykkende funksjon, kan tolkes i den retning av at lærebokforfatterne anser kastesystemet for å være den primære formen for undertrykkelse i India. Ifølge Ishita Banerjee-Dube (2014) kan ikke det indiske kastesystemet forstås uten å ta kolonialisme i betraktning, fordi det britiske kolonistyre har hatt stor innvirkning på hvordan kastesystemet har blitt formet siden India ble Storbritannias kronkoloni i 1857. Ikke ulikt Saids *Orientalism* (1978), beskriver Banerjee-Dube hvordan det britiske kolonistyre klassifiserte og kategoriserte indere, «in order to govern better»: «By the second half of the 19th century caste and religion had come to constitute 'natural' categories, the 'sociological keys to the understanding of Indian people'» (2014: 517-518). Britiske antropologer utførte også pseudo-vitenskapelige kranie-undersøkelser av indere og etablerte at kaster var genetisk determinerte 'raser'. De indiske 'rasene/kastene' som britene 'vitenskapelig' etablerte ble så rangerte hierarkisk, og det britiske kolonistyre behandlet inderne deretter (Banerjee-Dube 2014: 518-519). På tross av at det britiske kolonistyre aktivt bidro til å klassifisere og organiserte kastesystemet i India, forklarer Banerjee-Dube (2014), er det fremdeles en utbredt tendens til å anse kastesystemet i India som 'indisk tradisjon' og i binær motsetning til 'vestlig modernitet'. Jeg vil argumentere for at *Nye Makt og Menneske 10* fremstiller kastesystemet som en representasjon av 'det tradisjonelle' India, ved at det settes opp mot «fremskritt og modernisering», og at denne representasjonen ikke tar i betraktning hvordan moderne europeisk vitenskap har vært sentral i formasjonen av kastesystemet slik det systematisk undertrykker millioner av indere i dag.

Som tidligere påpekt innledes kapitlet «Sivilisasjoner møtes», i *Nye Makt og Menneske 8*, med å hevde at elevene skal lære om «menneskeverd, diskriminering og rasisme», men ingen av disse ordene nevnes i kapitlet om europeisk ekspansjon. Første og eneste gang *Nye Makt og Menneske* sine lærebøker referer til en variant av ordet 'rasisme' i en kolonial sammenheng, er i læreboken for 10. klassetrinn. Her benyttes ordet 'rasistiske' i kapitlet «Avkolonisering og maktkamp», under overskriften «De belgiske koloniene blir avkolonisert». Men denne ene gangen hvor det eksplisitt henvises til rasisme, gjelder det ikke europeernes koloniale praksis. Isteden benyttes ordet 'rasistiske' for å beskrive forholdet mellom de etniske gruppene hutu og tutsi i den tidligere belgiske kolonien Rwanda:

I koloniområdet Rwanda og Burundi fantes det i hovedsak to folkegrupper, hutuer og tutsier. Både tyskerne og belgierne favoriserte tutsiene, som var en minoritet i kolonien. Hutuene var en klar majoritet. Kolonistene styrket sin egen posisjon ved å sette de to folkegruppene opp mot hverandre. For at de skulle kunne skille folkeslagene fra hverandre, måtte hutuene og tutsiene gå med identitetsmerker som viste etnisk tilhørighet. I 1950-årene fikk innbyggerne i Rwanda høre om selvstendighet i koloniene i Asia og skjønnte at dette også ville skje i Rwanda. Tutsiene ønsket en rast uavhengighet fra Belgia mens de fortsatt hadde makt, men i stedet fikk hutuene mer innflytelse av de belgiske beboerne. Rasistiske motsetninger mellom folkegruppene brøt ut.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 108-109)

I det overnevnte utdraget skildres kolonimaktens rasialisering av hutuer og tutsier, uten å eksplisitt referere til rasisme. Kolonimaktens rangering av befolkningen i Rwanda, som blir beskrevet, er et eksempel på hvordan den europeiske raselæren kunne ble satt i praksis i koloniene. Ifølge Kenneth R. White (2009), var kategoriene ‘hutu’ og ‘tutsi’, i det førkoloniale Rwanda, flytende kategorier som i hovedsak beskrev økonomisk status. Disse kategoriene ble, ikke ulikt de indiske kastene, appropriert av de europeiske kolonimaktene til en inndeling av befolkningen basert på ‘biologisk rase’ (White 2009: 473). Gjennom ‘vitenskapelige’ metoder, som for eksempel nese- og hodeskallemåling, rasialiserte kolonimaktene hutuer og tutsier inn i et biologisk determinert rasehierarki (White 2009: 473-474). På tross av at læreboken gir en delvis beskrivelse av kolonimaktens rasialiseringsspross i Rwanda, blir den ikke definert som rasistisk. Isteden benyttes ordet ‘rasistiske’ om forholdet mellom de kolonialiserte afrikanerne. Det overnevnte utdraget etterfølges av et avsnitt om hutuenes undertrykkelse av tutsiene etter avkoloniseringen, som kulminerte i folkemord i 1994. Jeg vil dermed argumentere for at *Nye Makt og Menneske*, ved å kun henvise til rasisme mellom de kolonialiserte i avkoloniserings-sammenheng, bidrar til å fremstille rasisme som et postkolonialt fenomen mellom afrikanere.

Også i *Nye Makt og Menneske 10* sine beskrivelser av DR Kongo i dag, fremheves kongolesernes menneskesyn. Som demonstrert i forrige delkapittel, gir *Nye Makt og Menneske* ingen beskrivelser av forholdene i Fristaten Kongo/Belgisk Kongo, men gir derimot detaljerte beskrivelser av DR Kongo etter uavhengigheten fra kolonimakten Belgia:

I DR Kongo finnes det flere stammer der menneskene i gjennomsnitt er lavere enn 150 cm. Disse ble tidligere kalt «pygmeer», men vil selv at man bruker stammenavn ved omtale av dem. Både under krigen [i 1998] og i ettertid har disse stammene blitt sett på som undermennesker av andre kongolesere. De har

blitt jaktet på og også spist. I 2003 ba Sinafasi Makelo fra mbuti-stammen, FNs sikkerhetsråd om å anse kannibalisme som en forbrytelse mot menneskeheten og folkemord. Det finnes klare beviser for at de som er blitt omtalt som «pygmeer», har blitt utsatt for masse mord og kannibalisme, men Den internasjonale domstolen i Haag har ennå ikke satt i gang noen etterforskning.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 134)

Her refereres det ikke til rasisme eksplisitt, men jeg vil argumentere for at formulering 'undermennesker' likevel er en henvisning til biologisk orientert rasisme. I likhet med lærebokens beskrivelser av Rwanda, blir rasisme også her fremstilt som et postkolonialt fenomen mellom afrikanere.

Apartheid

I *Nye Makt og Menneske 9* og *10* beskrives apartheid i til sammen tre forskjellige kapitler. Gjennom min analyse vil jeg argumentere for at apartheid i Sør-Afrika og tidligere Rhodesia også fremstilles som postkoloniale fenomener uten kobling til kolonialismen og det britiske kolonistyre.

Første gang apartheid skildres er i *Nye Makt og Menneske 9* sitt kapittel «Veien videre – verden etter 1914», under overskriften «Etterkrigstidens Afrika»:

Etter at Sør-Afrika hadde deltatt i andre verdenskrig på britenes side, vant Nasjonalistpartiet valget i 1948. Dette partiet kjempet først og fremst for boernes, de nederlandske innvandrernes, sak. Nasjonalistpartiets politikk bygde på totalt raseskille, apartheid. Denne politikken besto i å skille hvite og fargede afrikanere i egne geografiske områder, og ekteskap eller kjærlighetsforhold på tvers av «rasegrensene» ble forbudt.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 203)

Begrepet 'raseskille' defineres i marginen som «Politikk for å holde ulike «raser» fra hverandre i samfunnet», etterfulgt av et fotografi på neste side av en smilende, svart kvinne fra Sør-Afrika, som læreboken forklarer «har satt seg i en jernbanevogn reservert for folk med europeisk bakgrunn som en protest mot apartheid i 1952» (Ingvaldsen og Kristensen 2015: 203-204). Denne beskrivelsen av apartheid utelater å nevne det særdeles skjeve maktforholdet mellom svarte og hvite sør-afrikanere. Heller ikke det faktum at boerne var en minoritet nevnes. Verken boernes undertrykkelse av den svarte majoritetsbefolkningen, eller de hvites

privilegerte posisjon, tas i betraktning i forklaringen på hva apartheid i Sør-Afrika innebar. Denne fremstilling av apartheid kan karakteriseres som en 'fargeblind' fremstilling av Sør-Afrikas raseskillepolitikk, ved at makt, privileger og undertrykkelse usynliggjøres (Twine og Gallagher 2008; Milazzo 2015). Ved å utelate denne vesentlige informasjonen om apartheid i Sør-Afrika, vil jeg argumentere for at fotografiet av den svarte, protesterende kvinnen frarøves sin historiske betydning. Den fargeblinde fremstillingen av apartheid kan sies å usynliggjøre alvorligheten bak kvinnens protest og risikoen kvinnen tok ved å protestere, nettopp fordi kvinnen var svart og ikke hvit.

Andre gangen apartheid diskuteres er i *Nye Makt og Menneske 10* sitt kapittel «Avkolonisering og maktkamp». Under overskriften «De britiske koloniene blir avkolonisert» beskrives Rhodesias (dagens Zimbabwes) apartheidpolitikk. Her forklares det at det hvite mindretallet i kolonien Sør-Rhodesia erklærte landet uavhengig fra Storbritannia i 1965 og endret navn til Rhodesia, men at «Storbritannia gikk sterkt imot dette og mente at Rhodesia fortsatt var britisk» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 110). I motsetning til beskrivelsene av apartheid i Sør-Afrika i *Nye Makt og Menneske 9*, forklares det her at apartheid innebar en skjev maktbalanse mellom den svarte majoriteten og hvite minoriteten:

Det hvite mindretallet, med statsminister Ian Smith i spissen, førte en politikk som gikk ut på å undertrykke det svarte flertallet. Denne politikken ble kalt apartheid. Det var den samme politikken det hvite mindretallet førte i Sør-Afrika.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 110)

Her tydeliggjøres det hvem som undertrykket og hvem som ble undertrykket, men heller ikke her refereres det eksplisitt til rasisme. Videre forklares det at «de hvite bosetterne i Rhodesia [ble] blant de rikeste i verden i løpet av de neste ti årene. De utgjorde ikke mer enn 5 prosent av befolkningen, og det svarte flertallet syntes dette var svært urettferdig» (Ingvaldsen og Kristensen 2016: 110).

Både beskrivelsen av apartheid i Sør-Afrika og i Rhodesia fremstiller raseskillepolitikk som et fenomen som oppsto etter at koloniene ble uavhengige fra Storbritannia. Ingen av disse skildringene tydeliggjør at apartheid hadde sine røtter i europeisk imperialisme og koloniale styresett, slik blant annet Ashcroft mfl. påpeker:

But in general such ideological discriminations were in no sense alien to the spirit of the metropolitan, colonial powers that had set up these colonies, nor did this

essentially discriminatory attitude on the part of the 'home' country change after the granting of federal or dominion status. Racial discrimination was, in the majority of cases, a direct extension of colonial policy [...] (Ashcroft mfl. 2007: 43).

I *Nye Makt og Menneske 10* sitt siste kapittel «Økonomi og makt» beskrives nok en gang apartheid i Sør-Afrika, og denne gangen inkluderes historie om det koloniale Sør-Afrika:

Helt fra kolonitiden har det bodd mange mennesker med europeisk avstamning i Sør-Afrika. De som dominerer den hvite befolkningen, boerne, er etterkommere av nederlandske innvandrere som bosatte seg i området på 1600-tallet. Omtrent hundre år senere begynte britiske innvandrere å bosette seg i området. De afrikanske folkegruppene som levde i området, ble tvunget vekk for å gi plass til de europeiske innvandrerne. Samtidig hentet innvandrerne slaver fra nordlige områder i Afrika som arbeidskraft.

Etter andre verdenskrig ble motsetningene mellom det hvite mindretallet og det fargede flertallet tydeligere. Både de hvite og de fargede kalte seg afrikanere, og dette var jo riktig. De aller fleste kom fra familier som hadde levd i Sør-Afrika i mange generasjoner. De hvite afrikanerne hadde all makt og gjennomførte en brutal politikk som kaltes apartheid. Denne politikken gikk ut på å skille de hvite og fargede fra hverandre.

(Ingvaldsen og Kristensen 2016: 216-217)

I denne tredje og siste apartheidsbeskrivelsen så blir det forklart at det koloniale Sør-Afrika innebar tvangsflytting og slavegjøring av innfødte afrikanere, og det tydeliggjøres at «motsetningene mellom det hvite mindretallet og det fargede flertallet» ikke var noe nytt som oppsto idet landet fikk et selvstendig styre. Likevel er det her kun de europeiske innvandrerne og deres etterkommere som stilles ansvarlige for raseskillepolitikken, mens den europeiske imperialismen og kolonimakten Storbritannia sitt styresett ikke tas i betraktning. I følge Ashcroft mfl. (2007: 43) kan denne type apartheidnarrativ karakteriseres som «attempts to 'offload' the guilt of colonial policies onto the colonial 'settlers' as a convenient scapegoat», og promoterer en forestilling om det britiske imperiets styresett som mer 'opplyst' enn de lokale nybyggerne.

5.3.3 Oppsummering av funn

Kolonitidens rasisme blir kun beskrevet i lærebokserien *Matriks*, mens i *Nye Makt og Menneske* er dette momentet ved kolonihistorien fraværende.

I *Matriks* gis det konkrete eksempler på kolonitidens rasisme, og det stilles spørsmål ved hvordan europeerne kunne forsvare kolonialismens brutalitet. Det forklares at rase-tenkning og ideen om ‘den hvite manns byrde’ legitimerte imperialismen. Selv om lærebøkene kritiserer europeisk rase-tenkning, fremstilles denne delen av det europeiske tankesettet som om det kun gjaldt *noen* europeere. Og på tross av lærebokens kritikk av ideen om ‘den hvite manns byrde’, reproduseres likevel dette tankesettet gjennom fremstillinger av det før-koloniale Afrika som hjelpetrengende og europeisk kolonialisering som hjelpende.

I *Nye Makt og Menneske* kan fraværet av rasisme-beskrivelser ses i sammenheng med den makt-unnvikende fremstillingen av kolonialismen. Unnlåtelsen av å beskrive kolonimaktens overgrep mot de kolonialiserte, fjerner grunnlaget for å forklare hvordan kolonimaktene legitimerte vold mot de kolonialiserte. Dette har implikasjoner for hvordan læreboken fremstiller systematisk undertrykkelse og rasisme i tiden etter kolonitidens formelle slutt. Blant annet fremstilles apartheidpolitikk som et postkolonialt fenomen ved at de hvite afrikanernes rasisme ikke knyttes opp mot det britiske kolonistyreets rasebaserte klassifisering og organisering av Sør-Afrika og Sør-Rhodesia. Mens kastesystemet undertrykkende funksjon i dagens India fremstilles som ‘indisk tradisjon’, noe som usynliggjør hvordan europeisk rasetenkning har hatt innvirkning på utformingen av kastesystemet.

Neste kapittel er oppgavens avsluttende og konkluderende kapittel, og der vil jeg oppsummere og diskutere funnene i analysen ytterligere.

6 Postkolonial rekonstruksjon

I denne oppgaven har jeg analysert norske lærebøkers fremstilling av kolonialisme fra et postkolonialt perspektiv. Jeg har tatt for meg historiebøker i samfunnsfag fra to ulike forlag, med mål om å besvare følgende problemstilling:

Hvordan fremstilles kolonialisme som en del av verdenshistorien, og inngår norsk kolonial delaktighet i lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme?

Gjennom min analyse av lærebøkene har jeg funnet ut at norsk kolonial delaktighet i liten grad inngår i lærebøkernes fremstillinger av kolonialisme. Jeg har også identifisert et stort geografisk og temporalt spenn mellom de to lærebokserienes fremstillinger av kolonialisme.

I analysekapittel 5 har jeg gjort en inngående analyse av hvordan lærebøkene fremstiller den transatlantiske slavehandelen, kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, og kolonitidens rasisme. Her har jeg blant annet identifisert en tendens i lærebøkene til å normalisere den transatlantiske slavehandelen og essensialisere afrikanere som slaver. Jeg argumenterer også for at lærebokserien *Nye Makt og Menneske* gir en makt-unnvikende fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, som avpolitiserer europeisk kolonialisme og passiviserer de kolonialiserte afrikanerne. Samtidig gir *Nye Makt og Menneske* en makt-orientert fremstilling av Afrikas historie etter kolonitidens formelle slutt, og jeg argumenterer for at lærebokserien dermed gir en uforholdsmessig skjev fremstilling av vold og makt i Afrikas historie. I lærebokserien *Matriks* fremstilles kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet betraktelig mer kritisk. Likevel har jeg identifisert, gjennom min analyse av kolonitidens rasisme, at *Matriks* reproducerer ideen om ‘den hvite manns byrde’ og dermed fremstiller det førkoloniale Afrika som hjelpetrengende, og europeisk kolonialisering som hjelpende. Jeg har også identifisert at det kun er lærebokserien *Matriks* som eksplisitt diskuterer og gir eksempler på kolonitidens rasisme. I *Nye Makt og Menneske* derimot, er beskrivelser av kolonitidens rasisme fraværende. I stedet fremhever *Nye Makt og Menneske* systematisk undertrykkelse og rasisme innad i tidligere kolonialiserte samfunn, mellom tidligere kolonialiserte mennesker, samt påpeker ‘andres’ negative syn på Europa.

Ved å anvende et postkolonialt perspektiv på kolonihistorien, har jeg gjennom analysen forsøkt å synliggjøre og artikulere den kunnskapen om kolonialisme som har blitt usynliggjort. Jeg har derfor gjort en granskning av selve innholdet i lærebøkene og identifisert

sentrale deler av kolonihistorien som utelates. Som diskutert i oppgavens teorikapittel, handler postkoloniale perspektiver om rekonstruering av kunnskapen om kolonialisme, for å utfordre eurosentrisk perspektiver på verdenshistorien (Young 2012). Mens analysekapitlene kan karakteriseres som en postkolonial dekonstruksjon av lærebøkene, vil jeg i dette avsluttende kapitlet gjøre en postkolonial rekonstruksjon av lærebøkens fremstillinger av kolonialisme. Dette innebærer at jeg diskuterer analysens funn opp mot postkolonial teori, problematiserer hvilke implikasjoner lærebøkens fremstillinger kan ha for ungdomsskoleelever, og kommer med innspill til hvilke endringer som kan gjøres for at historien de unge i dag lærer blir tilstrekkelig for den globaliserte samtiden vi lever i.

Jeg ønsker å presisere at denne oppgaven kun har tatt for seg lærebøker i historie fra to forlag, og funnene kan dermed ikke generaliseres til å gjelde alle lærebøker. Likevel er det flere av funnene i denne oppgave som ligner funn fra andre lærebokstudier, fra Norge og andre europeiske land, noe som kan tyde på at fremstillingene av kolonialisme kan kobles til transnasjonale narrativ. Dessuten vil jeg påpeke at ungdomsskoleundervisning i dag benytter andre læremidler i tillegg til lærebøker, særlig digitale læremidler, og det er mulig at kolonialisme fremstilles annerledes i disse. I tillegg vil den enkelte lærers kunnskap om kolonialisme, og elevenes individuelle tolkninger, ha stor betydning for hvordan innholdet i lærebøkene påvirker ungdomsskoleelevers forståelser av kolonialisme.

I de følgende avsnittene vil jeg, først, knytte lærebøkens fremstillinger av kolonialisme opp mot minnepolitikk, ved å problematisere fokuset på 'positive' og 'negative' sider av kolonialismen. Dernest vil jeg diskutere implikasjonene av å utelate norsk kolonial delaktighet fra lærebøkene. Og avslutningsvis diskuterer jeg nødvendigheten av rekonstruksjon i forhold til fremstillingene av transatlantisk slavehandel, kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet og kolonitidens rasisme.

Minnepolitisk ambivalens

Som påpekt i analysekapitlene, har jeg identifisert en tendens i begge lærebokseriene til å fremheve kolonialismens 'positive' sider *for* de kolonialiserte. Det er særlig kolonimaktens utbygging av veier, jernbaner, skoler og utdanning, innføring av europeiske språk, rettsvesen, samt vestlig medisin og forbedringer av jordbruk, som trekkes frem i lærebøkene som positive sider ved kolonialismen *for* de kolonialiserte. Fra et postkolonialt perspektiv kan man

argumentere for at disse aspektene ved kolonitiden først og fremst gagnet kolonimaktene, og ikke nødvendigvis de kolonialiserte. Som Ashcroft mfl. (2006: 371) poengterer var for eksempel kolonimaktens utbygging av skoler og innføring av europeisk utdanning en form for ‘domination by consent’: «This domination by consent is achieved through what is taught to the colonized, how it is taught, and the subsequent emplacement of the educated subject as a part of the continuing imperial apparatus». På tross av at det var kolonimaktene som profitterte på disse ‘positive’ aspektene ved kolonialismen, fremstilles det isteden som ‘hjelp’ i lærebøkene:

[...] kolonimaktene tilførte også noe som trengtes: Det ble bygd veier og jernbaner, og mange steder ble det etablert et skolesystem.

(Ingvaldsen og Kristensen 2015: 15)

Britene bygde opp et moderne utdanningsvesen med engelsk som undervisningsspråk. Fordi India ikke hadde et felles språk, gjorde faktisk innføringen av engelsk det på sikt enklere for inderne å kommunisere med hverandre.

(Hellerud og Moen 2006: 110)

Det er i lærebokserien *Matriks* at kolonitidens ‘positive’ sider fremheves i størst grad. Og det er særlig i de tilfellene hvor kolonitidens ‘negative’ sider blir beskrevet, at også de ‘positive’ sidene trekkes frem. Som demonstrert i forrige analysekapittel har lærebokserien til *Matriks* en tydelig kritisk tilnærming til kolonitiden i Afrika, og beskriver både voldelige overgrep og rasisme ovenfor de koloniserte. Likevel, er det en tendens i *Matriks* til å følge opp de historiske fakta om overgrep mot de koloniserte, med argumenter for at kolonitiden også var ‘positiv’. Et eksempel på dette er utdraget nedenfor. Utdraget etterfølger beskrivelsene av Kong Leopold II sitt brutale kolonistyre i *Matriks* 8 sitt kapittel «Europeerne erobrer verden»:

I de fleste koloniene ble tross alt befolkningen behandlet ganske bra. For en del mennesker betydde kolonistyret at de fikk et tryggere og bedre liv. Afrikaneren Rashid bin Hassani (ca. 1861-1935) uttrykte det slik: «*Dere spør om det var bedre før europeerne kom? Jeg vil svare med å vise hvordan jeg nå kom fra Moshi til Dar es-Salaam. Jeg kom med en kjepp i hånden og var ellers uten våpen. Jeg forlot mitt hus uten engstelse og vil finne det uskadd når jeg kommer tilbake. [...] Jeg hører enkelte unge mennesker klage over at de må betale skatt, men jeg kan fortelle at det er bedre å betale skatt enn å risikere å ende sine dager på en spydspiss eller å bli solgt som slave og plaget til døde.*»

(Hellerud og Moen 2006: 119)

Ved å trekke frem én afrikaners uttalelse reproducerer *Matriks* 8, igjen, forestillingen om at afrikanerne var hjelpetrengende og at europeerne faktisk ‘hjalp’ afrikanere ut av slaveri og elendighet ved å kolonisere Afrika. Skattelegging av de koloniserte blir heller aldri tematisert i lærebøkene, og det er lite som tilsier at elevene vil kunne forstå skillet mellom skattelegging i et sosialdemokratisk samfunn som Norge og skatteleggingen i de afrikanske koloniene. Jeg vil argumentere for at utdraget over er et eksempel på hvordan inkluderingen av marginaliserte stemmer ikke nødvendigvis bidrar til å utfordre hegemoniske forestillinger, men i dette tilfellet isteden bidrar til å opprettholde et eurosentrisk perspektiv på kolonialisme (Apple 2004; Araújo og Maeso 2012).

Tendensen i *Matriks* til å tilføye kolonitidens ‘positive’ sider, etter å ha beskrevet voldelige overgrep, rasisme og de kolonialisertes motstand mot å bli kolonialisert, viser hvordan lærebøker inneholder uttrykk for motstridene forståelser av kolonialisme. I Knudsen (2016) sin studie av norske lærebøker, argumenterer også hun for at lærebokforfatterne viser en tydelig kritisk holdning til kolonialisme, men at kritikken dempes ved at de europeiske kolonimaktene fremstilles som hjelpere, og at denne ‘hjelpen’ fremstilles som positiv for de kolonialiserte. Denne ambivalensen ovenfor kolonitiden som kommer til uttrykk i lærebøkene, mellom ‘det positive’ og ‘det negative’, kan ha sammenheng med hvordan kolonialisme minnes i samfunnet for øvrig. Som Fuchs og Otto (2013) forklarer, medierer lærebøker i skolen minnepolitikk, og det minnepolitiske felt består av ulike, og ofte motstridene, forståelser av historie. Ambivalensen til kolonialisme, som kommer til uttrykk i spesielt *Matriks* sine lærebøker, kan ha sammenheng med at det ikke eksisterer noe konsensus i samfunnet for hvorvidt kolonitiden regnes som positiv eller negativ. I følge Araújo og Maeso (2012) skyldes denne ambivalensen til kolonialisme en underliggende eurosentrisk fortolkningsramme, der historien tilnærmes med positivistiske idealer om å produsere balanserte narrativ mellom ‘de positive’ og ‘de negative’ sidene. Lærebøkens ‘balanserte’ narrativ fremstår dermed som politisk nøytrale, men som Araújo og Maeso (2012) påpeker ved å referere til Cornel West, opprettholdes den underliggende eurosentriske fortolkningsrammen:

We need to tell a story about ways in which “Eurocentrism” as a category for the debate is hiding and obscuring something, obfuscating a debate, prepackaging a debate that thereby never really takes place and becomes, instead, this battle between bureaucrats over slots and curriculum [...] the only way we get beyond a paralyzing

either/or perspective is to take a look at this idea of Europe, the very idea of Europe as an ideological construct (West 1993: 120-121).

En postkolonial rekonstruksjon av lærebøkernes fremstilling av kolonialisme vil derfor innebære å rette et kritisk blikk mot eurosentrisk fortolkningsramme. En forutsetning for dette, ifølge Gullestad (2006: 31), vil å være å betrakte kolonialisme «as existing at the heart of European culture», og gå bort fra ideen europeiske tanke sett som nøytrale. I likhet med Bhabra (2013), argumenterer også Gullestad (2006: 32) for at kolonialismen ikke bare har hatt en innvirkning på samfunn utenfor Europa, men også vært en sentral del i formasjonen av det moderne Europa og europeiske tanke sett: «There is therefore now a strong need to see Europe and all its former colonies as a unified field of analysis in order to avoid the Eurocentrism of present-day thinking». Gjennom min analyse har jeg problematisert hvordan *Matriks* sine lærebøker unnlater å beskrive kolonialismens og slaveriets rolle for formasjonen av det moderne Europa før imperialismens tidsalder. Et mulig grep lærebokserien *Matriks* kan ta, for å synliggjøre nettopp dette, vil være å inkludere beskrivelser av hvordan den europeiske ekspansjonen fra slutten av 1400-tallet organiserte en transkontinental flyt av menneskelige og materielle ressurser mellom Europa og koloniene, der den økonomiske profitten endte i Europa. Ved å inkludere denne delen av kolonihistorien åpnes også rommet for å inkludere beskrivelser av den dansk-norske slavehandelen, samt et større rom for å diskutere hvordan koloniale prosesser har konstruert rasialiserte hierarkier mellom mennesker på global basis.

I avsnittene nedenfor vil jeg diskutere hvilke implikasjoner lærebøkernes utelatelse av norsk kolonial delaktighet kan ha for ungdomsskoleelevene, og argumentere for at Norge, som en del av Europa, inngår i det 'koloniale globale' (Bhabra 2013). Deretter vil jeg komme med konkrete forslag til hvordan en postkolonial rekonstruksjon av lærebøker kan bidra til å øke ungdomsskoleelevers forståelse av den globaliserte postkoloniale verdenen vi befinner oss i.

Norsk kolonial delaktighet

Som tidligere nevnt var jeg i forkant av dette prosjektet bekymret for at lærebøkene skulle inneholde lite tekst om kolonialisme. Denne bekymringen viste seg å være grunnløs, for kolonialisme blir tematisert i relativt stor grad i historiebøkene for ungdomsskoletrinnene. Norsk kolonial delaktighet inngår derimot i liten grad i lærebøkernes beskrivelser av

kolonihistorie. Som demonstrert i første analysekapittel, er det kun *Matriks* som inkluderer beskrivelser av norsk kolonial delaktighet. Dette gjøres i form av å nevne at omkring 200 nordmenn bisto Kong Leopold II av Belgia sitt kolonistyre i Fristaten Kongo. *Matriks* problematiserer også den koloniale mentaliteten i Norge på slutten av 1800-tallet, ved å vise til norske lærebøkers nedsettende beskrivelser av Afrika og afrikanere.

Verken *Matriks* eller *Nye Makt og Menneske* beskriver norsk kolonial delaktighet i form av dansk-norsk kolonihistorie fra 1600-, 1700- og 1800-tallet, som innebar kolonisering og slavehandel i India, Afrika og Karibia. Heller ikke det faktum at den danske kongen forbød slavehandel i 1792, med virkning 1803, og Danmark-Norge dermed ble den første slavehandlene nasjonen til å forby slavehandel, blir nevnt i lærebøkene. Gullestad (2006: 43) hevder at tendensen i Norge til å dissosiere seg fra kolonialisme er historisk relatert til ønsket om å distansere seg fra Danmark, Norges tidligere undertrykker. Og Nustad (2003: 53) karakteriserer det norske selvbildet som «en undertrykt nasjon som selv har vært offer for kolonialisme». Ut ifra Gullestad og Nustads argumenter, kunne man ha forventet at lærebøkene ville presentert Danmark som en av de europeiske kolonimaktene. Men i min analyse av de to lærebokseriene for historie, så nevnes aldri Danmarks koloniale fortid. Heller ingen av de andre nordiske landene blir beskrevet i henhold til kolonialisme i lærebøkene jeg har analysert. Dermed er det ikke bare norsk kolonial delaktighet som utelates fra historiebøkene, men hele den nordiske regionens koloniale delaktighet uteblir. Hva som er årsaken til at den dansk-norske kolonihistorien uteblir, har jeg ikke grunnlag for å besvare i denne oppgaven. Isteden ønsker jeg å diskutere hva denne utelatelsen kan bety for ungdomsskoleelevenes forståelse av kolonitiden og dens ettervirkninger.

Lærebøker i historie kan umulig omfavne *all* historie, men ved å utelate å informere om eller problematisere Norges rolle i det koloniale prosjektet, kan lærebøkene sies å (re)produsere en mental distanse mellom 'det norske' og 'koloniale' (Jensen 2009). Dette skillet innebærer både en distanse mellom Norge og tidligere kolonimakter, samt Norge og tidligere kolonier. Utelatelsen av norsk kolonial delaktighet kan knyttes opp mot det Jensen (2009: 24) beskriver som «visjoner om «annerledeslandet», et land som skiller seg distinkt fra de gamle europeiske krigerstater og deres imperialisme». Som tidligere nevnt, benytter blant annet utenrikspolitiske talsmenn seg av denne forestillingen om Norge når de promoterer norsk konflikthandling internasjonalt.

Men denne forestillingen kan også ha konsekvenser for hvordan vi forstår oss på problematikk knyttet opp mot kolonialisme innad i nasjonen, som for eksempel rasisme. Som Fuchs og Otto (2013: 3) argumenterer, har lærebøker i skolen en performativ funksjon ved at de 'interpellerer' elevene inn i overordnede kollektive fellesskap, som for eksempel 'norsk'. Den selektive historieforståelsen lærebøkene formidler til ungdomsskoleelever kan bidra til å produsere en nasjonal selvforståelse hos elevene som utenforstående til og upåvirket av tematikk knyttet opp til kolonialisme. En konsekvens av å skape et mentalt skille mellom 'det norske' og 'det koloniale', kan være at elevene som identifiserer seg med 'det norske' vil oppleve at kolonialisme ikke har hatt historisk betydning for samtiden de selv lever i. Som Gullestads (2006) analyse av «negerdebatten» viste, har forestillingen om Norge som utenforstående til slavehandel og kolonisering blitt benyttet for å forsvare bruken av ordet 'neger', blant enkelte nordmenn. Forestillingen om at Norge ikke har en kolonial fortid har, ifølge Gullestad, bidratt til at flere opplever ordet 'neger' som et nøytralt ord, på tross av at nordmenn med afrikansk bakgrunn har uttrykt gjennom media at de opplever ordet som tett knyttet opp mot kolonialisme og slaveri. Gullestads analyse av «negerdebatten» er et tydelig eksempel på hvordan den mentale distansen mellom 'det norske' og 'det koloniale' kan svekke dialogen rundt rasisme, fordi ulike grupper baserer seg på ulike forståelser av historien. Som Jensen (2009: 25) påpeker, fører fraværet av kunnskap om norsk kolonial delaktighet til at «Kolonihistorie *virker* simpelthen ikke norsk». En mulig konsekvens av et slikt mentalt skille mellom 'det norske' og 'det koloniale', kan dermed være at ungdomsskoleelever opplever problematikk knyttet opp mot kolonialisme, som for eksempel rasisme, som 'unorsk' og dermed ikke relevant for dem selv.

Det koloniale globale

[...] societies' coming-to-terms with their colonial heritage is not exclusively a national task, but rather represents a transnational, a European, indeed a global challenge (Fuchs og Otto 2013: 10).

Norsk kolonial delaktighet kan utvilsomt karakteriseres som beskjedent sammenlignet med det britiske eller andre europeiske imperiers underleggelse av landområder og omveltning av samfunn verden over. Men som Fuchs og Otto forklarer, bør kolonialisme forstås som et globalt fenomen, der kolonitidens sosiale og materielle ettervirkninger opererer på tvers av

nasjonale grenser. Den postkoloniale immigrasjonen til Norge og resten av Europa, fra tidligere kolonier, gjør det nødvendig å adressere hvordan kolonialisme har vært sentral i formasjonen av det moderne Europa og europeisk kunnskap om verden. Klasserom i Norge i dag består av en heterogen gruppe elever der mange har transnasjonale tilknytninger til samfunn utenfor Norge, blant annet tidligere koloniserte samfunn. Ved å (re)produsere skillet mellom 'det norske' og 'det koloniale', fjerner lærebøkene grunnlaget for en forståelse av kolonialisme som et globalt fenomen og en del av vår felles historie. Jeg vil derfor argumentere for at å inkludere norsk kolonial delaktighet i norske lærebøker er viktig for å bidra til at ungdomsskoleelever får en nyansert forståelse av kolonialismens historiske betydning. Jeg vil også argumentere for at det er behov for at lærebøkene i større grad inkluderer kolonialiserte perspektiver på kolonihistorien. Men som Araújo og Maeso (2012: 1267) poengterer, er det da en forutsetning at lærebøkene også utfordrer eurosentriske fortolkningsrammer: «the need to open up the debate on knowledge and power, engaging with the frames of interpretation within which such perspectives are to be included».

Avslutningsvis vil jeg derfor komme med innspill til mulige grep som kan tas, for at norske lærebøkers fremstilling av kolonialisme kan bidra til en mer nyansert forståelse av historiske prosesser som har vært sentrale i formasjonen av vår globaliserte samtid. Mine forslag tar utgangspunkt i funnene fra analysekapittel 5 og baserer seg på postkolonial teori. Jeg vil påpeke at jeg ikke besitter noen fasit på hvordan kolonialisme bør fremstilles i norske lærebøker, og mine forslag må derfor sees på som innspill til en større minnepolitisk debatt.

I analysen argumenterte jeg for at afrikanere essensialiseres som slaver, ved at det ikke forklares at afrikanere *ble slavegjort*. For en mer presis representasjon kan lærebøkene benytte begrepet 'slavegjorte afrikanere', som i større grad åpner opp for refleksjon rundt hvordan afrikanske samfunn og millioner av menneskeliv ble drastisk endret gjennom den transatlantiske slavehandelen som Europa profiterte på.

Jeg vil også argumentere for at en inkludering av *revolusjonen* i Haiti i 1791, vil kunne bidra til å styrke representasjonen av kolonialiserte perspektiver på kolonihistorien. I min analyse av lærebøkens fremstilling av den transatlantiske slavehandelen, har jeg påpekt at det kun er *Nye Makt og Menneske* som nevner revolusjonen, men fremstiller den som et opprør og et voldelig angrep mot hvite mennesker. Som Bhambra (2015) forklarer, blir revolusjonen i Haiti ofte forsømt i vestlig historiefortelling, men for tidligere kolonialiserte og slavegjorte mennesker verden over har revolusjonen i Haiti hatt en sentral betydning for antikomunale

frigjøringsbevegelser. Som tidligere forklart, innebar revolusjonen i Haiti et endelig oppgjør mot slaveri og mot rasebasert kategorisering, privilegering og diskriminering av befolkningen (Bhambra, 2015). De tidligere slavegjorte endret også det koloniale navnet på øya, Saint Domingue, til Haiti, for å hedre arawak-befolkningen som ble utryddet av fransk og spansk kolonialisering (Bhambra, 2015). Revolusjonærene fra Haiti hadde også innvirkning på den franske erklæringen om menneskerettigheter og avskaffelsen av slaveriet i de franske koloniene, ved at en delegasjon fra Haiti reiste til Paris og argumenterte for avskaffelsen av slaveri i nasjonalforsamlingen (Bhambra, 2015). Revolusjonen i Haiti på slutten av 1700-tallet har dermed hatt betydning i verdenshistorisk sammenheng, både som en antikolonial bevegelse og påvirket moderne europeiske idealer om likhet, frihet og demokrati.

Som Araújo og Maeso (2012: 1267) presiserer, «the mere inclusion of ‘other’ perspectives in not sufficient to overcome the hegemony of certain narratives». Det er nødvendig at lærebøkene også vender et kritisk blikk mot Europas koloniale prosjekt. I analysen problematiserer jeg lærebøkernes fremstilling av den transatlantiske slavehandelen, ved å påpeke at beskrivelsene av europeisk *behov* og *trang* for ‘billig arbeidskraft’ normaliserer europeisk slavehandel. Jeg vil derfor foreslå at lærebøkene i større grad synliggjør kolonialismens maktrelasjoner og menneskesyn, og tydeliggjør hvordan den transatlantiske slavehandelen var en del av et globalt økonomisk og ideologisk system.

I min analyse av lærebøkernes fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet retter jeg kritikk mot lærebokserien *Nye Makt og Menneske* sin makt-unnvikende fremstilling av dette momentet i kolonihistorien. Jeg argumenterer for at denne makt-unnvikende fremstillingen avpolitiserer Europas koloniale prosjekt, og fjerner grunnlaget for en tilstrekkelig representasjon av kolonialiserte perspektiver og antikolonial motstand. Jeg vil derfor foreslå at *Nye Makt og Menneske* inkluderer beskrivelser av *hvordan* kolonialiseringen foregikk og *hva* kolonitiden innebar, slik at det åpnes opp et rom for å også beskrive *hvorfor* og *hvordan* kolonialiserte afrikanere kjempet for uavhengighet. En mer makt-orientert fremstilling av Afrikas kolonihistorie vil nødvendigvis innebære flere beskrivelser av vold og overgrep mot de kolonialiserte, samt en mer kritisk fremstilling av europeiske kolonisatorer. Dette kan bidra til å jevne ut det jeg i analysen har identifisert som en uforholdsmessig skjev fremstilling av vold og makt i Afrikas historie. Dessuten kan en mer makt-orientert fremstilling av Afrikas kolonihistorie bidra til at ungdomsskoleelevene får en bedre

forutsetning til å forstå hvordan koloniale former for dominans har vedvart på tross av formell uavhengighet fra kolonimaktene.

En mer makt-orientert fremstilling av kolonialismen vil også nødvendigvis inneholde beskrivelser av kolonitidens rasisme. Gjennom min analyse av lærebøkene har jeg påpekt et fravær av beskrivelser av kolonitidens rasisme i *Nye Makt og Menneske*. Jeg vil derfor argumentere for at det er et behov for å inkludere beskrivelser av den europeiske raselærens funksjon for kolonial dominans, slik at ungdomsskoleelevene skal ha forutsetning for å forstå hvilke vedvarende effekter kolonitidens rasisme har hatt på global basis. Dette vil innebære at lærebokserien tydeliggjør koblingen mellom kolonitidens rasisme og postkoloniale former for rasisme og systematisk undertrykkelse.

Som tidligere nevnt, formidler lærebokserien *Matriks* en betraktelig mer kritisk fremstilling av kolonialiseringen av det afrikanske kontinentet, enn *Nye Makt og Menneske*. I *Matriks* beskrives kolonitiden i Afrika mer inngående, og det gis konkrete eksempler på antikolonial motstand og kolonitidens økonomiske ettervirkninger. Likevel er det en tendens i *Matriks* sine lærebøker til å fremstille det førkoloniale Afrika som hjelpetrengende, og Europa som hjelpende. Selv om lærebokserien kritiserer ideen om ‘den hvite manns byrde’, blir altså deler av dette tankegodset reproduisert gjennom *Matriks* sine beskrivelser av kolonialiseringen i Afrika. Jeg også her påpeke nødvendigheten av å vende et kritisk blikk mot eurosentriske fortolkningsrammer. Jeg vil derfor foreslå en rekonstruksjon av lærebokseriens fremstilling av ideen om ‘den hvite manns byrde’, som også retter fokus mot konstruksjonen av det europeiske selvbildet. Dette vil innebære at lærebokserien formidler at europeernes andregjøring av de kolonialiserte *samtidig* var en andregjøring av europeere, altså at kolonialismen innebar en konstruksjon av forestillingen om hva det vil si å være ‘hvit’, ‘europeisk’ eller ‘sivilisert’. Med andre ord foreslår jeg at lærebøkene i tillegg til å problematiserer europeernes syn på ‘de andre’, også problematiserer europeernes syn på ‘seg selv’.

I analysen argumenterer jeg for at *Matriks*, på tross av sin kritikk av den europeiske raselæren, fremstiller kolonitidens rasisme som holdninger *noen* europeere hadde. Dermed kommer det ikke frem hvordan den europeiske raselæren hadde en sentral funksjon for organiseringen og kontrolleringen av de kolonialiserte, samtidig som den legitimerer rasisme og overgrep. Som Midtbøen mfl. (2014) og Røthing (2015) sine studier av norske lærebøker viser, fremstilles rasisme også i nyere tid som ekstreme holdninger hos enkeltindivider. Dette

kan tyde på at det er et behov for at norske lærebøker, mer generelt, synliggjør hvordan strukturell rasisme har vært sentral for det koloniale prosjektet *og* fortsetter å prege samtiden vi lever i.

Litteraturliste

Apple, M. W. (2004) Cultural politics and the text. I: Ball, S. J. red. *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: RoutledgeFalmer, s. 179-195.

Araújo, M., Maeso, S. R. (2012) History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies* [Internett], 35 (7) s. 1266-1286. DOI: 10.1080/01419870.2011.600767

Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H. (2006) *The Post-Colonial Studies Reader*. 2. utg. London: Routledge.

Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H. (2007) *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. 2. utg. London: Routledge.

Askeland, N. (2015) Omtalen av Alta–Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* [Internett], 99 (3-4), s. 268-281. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/npt/2015/03-04/omtalen_av_alta-kautokeino-konflikten_i_norske_svenske_og_> [Lest 11. juni 2018].

Banerjee-Dube, I. (2014) Caste, race and difference: The limits of knowledge and resistance. *Current Sociology Monograph* [Internett], 62(4), s. 512-530. DOI:10.1177/0011392114524508

Bangstad, S. (2017) Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift* [Internett], 24 (3), s. 233–251. DOI:10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03

BBC (2018) Windrush generation: Who are they and why are they facing problems? *BBC* [Internett], 18. april. Tilgjengelig fra: <<http://www.bbc.com/news/uk-43782241>> [Lest 20. Mai 2018].

Beck, U. & Sznaider, N. (2010) Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology* [Internett], 61 (1), s. 381-403. DOI:10.1111/j.1468-4446-2009.01250.x

Bhambra, G. K. (2013) The Possibilities of, and for, Global Sociology: A Postcolonial Perspective. *Political Power and Social Theory* [Internett], 24, s. 295-315. DOI:10.1108/S0198-8719(2013)0000024017

Bhambra, G. K. (2015) On the Haitian Revolution and the Society of Equals. *Theory, Culture & Society* [Internett], 32 (2-8), s. 267-274. DOI:10.1177/0263276415605578

Bhambra, G. K. (2016) Comparative Historical Sociology and the State: Problems of Method. *Cultural Sociology* [Internett], 10 (3), s. 335-351. DOI:10.1177/1749975516639085

Bradley, W. (2014) Den norske revolusjonen. *URO/KORO* [Internett], 3, s. 17-23.

Tilgjengelig fra: <<https://koro.no/content/uploads/2014/12/uro-EALtd-nor.pdf>> [Lest 01. juli 2018].

Bratberg, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm.

Brimnes, N. (2015) *De Vestindiske Øer (Dansk Vestindien)* [Internett]. Aarhus: danmarkshistorien.dk. Tilgjengelig fra: <<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/de-vestindiske-oer-dansk-vestindien>> [Lest: 10. juni 2018].

Cuzner, L., Fadlabi, M. A. (2013) *European Attraction Limited* [Internett]. Oslo: KORO. Tilgjengelig fra: <<https://koro.no/content/uploads/2014/12/Publikasjon-European-Attraction-Limited-The-Conference.pdf>> [Lest 30.06. 2018].

Danbolt, M., Wilson, M. K. (2018) *A Monumental Challenge to Danish History* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.kunstkritikk.com/kommentar/a-monumental-challenge-to-danish-history/?d=en>> [Lest 01. juli 2018].

Emirbayer, M., Desmond, M. (2012) Race and reflexivity. *Ethnic and Racial Studies* [Internett], 35 (4), s. 574-599. DOI:10.1080/01419870.2011.606910

Eriksen, T. L. (2009) Folkemord i et komparativt koloniperspektiv: et riss av en fagdebatt. *Historisk tidsskrift* [Internett], 88 (3), s. 399-428. Tilgjengelig fra: <<https://www.idunn.no/ht/2009/03/art05>> [Lest 20. juni 2018].

Eriksen, T. L. (2017) Frantz Fanon: Hvor kommer de gode teoriene fra? Om frigjøringskamp, radikal empati, revolusjonær humanisme og avkolonisering av samfunnsteorier. *Agora* [Internett], 34 (4), s. 6-68. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/agora/2017/01/frantz_fanon_hvor_kommer_de_gode_teoriene_fra_-_om_frigjoe> [Lest 20. juni 2018].

- Fuchs, E., Otto, M. (2013) Introduction: Education Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory and Society* [Internett], 5 (1), s. 1-13. Tilgjengelig fra: <<https://www.jstor.org/stable/43049651>> [Lest 10. april 2018].
- Grindel, S. (2013) The End of Empire: Colonial Heritage and the Politics of Memory in Britain. *Journal of Educational Media, Memory and Society* [Internett], 5 (1), s. 33-49. Tilgjengelig fra: <<https://www.jstor.org/stable/43049653>> [Lest 10. april 2018].
- Græger, N. (2008) Det franske imperium gjennom 400 år. *Internasjonal politikk* [Internett], 66 (1), s. 157-171. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/file/ci/54904187/Det_franske_imperium_gjennom_400_aar.pdf> [Lest 20. juni 2018].
- Gullestad, M. (2006) *Plausible Prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2007) *Misjonsbilder: Bidrag til norsk selvforståelse: Om bruk av foto og film i tvverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gøbel, E. (2017) *Den danske slavehandel, ca. 1660-1848* [Internett]. Aarhus: danmarkshistorien.dk. Tilgjengelig fra: <<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/den-danske-slavehandel>> [Lest 1. juli 2018].
- Hellerud, S. V., Moen, S. (2006) *Matriks 8: Historie*. Oslo: Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K., Moen, S. (2007) *Matriks 9: Historie*. Oslo: Aschehoug.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. (2008) *Matriks 10: Historie*. Oslo: Aschehoug.
- Hobsbawn, E. J. (1968) *Industry and Empire: An Economic History of Britain since 1750*, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hochschild, A. (2001) Congo's many plunderers. *Economic and Political Weekly* [Internett], 36 (4), s. 287-288. Tilgjengelig fra: <<https://www.jstor.org/stable/4410222>> [Lest 10. Juni 2018].
- Holst, C. (2005) Sosiologi, kritikk og politikk. *Nytt Norsk Tidsskrift* [Internett], 22 (3), s. 327-333. Tilgjengelig fra: <<https://www.idunn.no/nnt/2005/03/sideblikk>> [Lest 5. juni 2018].

- Hove, J. H. (2016) Sukkerhusets rolle i slavehandelen. *Adresseavisen* [Internett] 26. november. Tilgjengelig fra:
 <<http://adresa.alda.no/bestillpluss?3&artRefId=13843644&aviskode=ADR&targetUrl=https%253A%252F%252Fwww.adresa.no%252F%253Fservice%253DpaywallRedirect%2526articleUrl%253Dhttps%253A%252F%252Fwww.adresa.no%252Fpluss%252Fmeninger%252Farticle13843644.ece>> [Lest 01. juli 2018].
- Iliffe, J. (1967) The Organization of the Maji Maji Rebellion. *The Journal of African History* [Internett], 8 (3), s. 495-512. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/179833>> [Lest 20. juni 2018].
- Ingvaldsen, B., Kristensen, I. (2014) *Nye Makt og Menneske 8: Historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ingvaldsen, B., Kristensen, I. (2015) *Nye Makt og Menneske 9: Historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ingvaldsen, B., Kristensen, I. (2016) *Nye Makt og Menneske 10: Historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, J. S. (2009) Danmark-Norges etablering og tidlige ekspansjon i India. *Internasjonal Politikk* [Internett], 67 (1), s. 7-28. Tilgjengelig fra:
 <<https://www.idunn.no/ip/2009/01/danmark-norges-etablering-og-tidlige-ekspansjon-i-india>> [Lest 11. juni 2018].
- Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S., Mulinari, D. (2009) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, England: Ashgate.
- Kjeldstadli, K. (2008) En saga blott? Å skrive norgeshistorie i globaliseringens tid. I: Tjelmeland, H., Tveit, M. og Aas, S. red. *Korleis feire ein nasjonalstat i ei globalisert verd?* Rapport frå Norske historiedagar 2008. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Knudsen, S. V. (2016) Crossroad and Loom: Intersectionality and Whiteness Studies in the Analysis of Minorities and Majorities in Norwegian History Textbooks. I: Naseem, M. A., Arshad-Ayaz, A. og Rodríguez, J. R. red. *Representation of minorities in textbooks: International comparative perspectives*. Santiago de Compostela: IARTEM, s. 79-91.

Konstad, M. (2017) Store norske leksikon bytter ut ordet «indianer». *NRK* [Internett], 19 november. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/norge/store-norske-leksikon-bytter-ut-ordet-indianer_-1.13785026> [Lest 01. juli 2018].

Krippendorff, K. (1989a) Content analysis, I: Barnouw, E., Gerbner, G., Schramm, W., Worth, T. L. og Gross, L. red. *International encyclopedia of communication* [Internett], 1, s. 403-407. New York: Oxford University Press. Tilgjengelig fra: <https://repository.upenn.edu/asc_papers/226/> [Lest 30. april 2018].

Krippendorff, K. (1989b) *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills, Calif: Sage.

Krippendorff, K. (2004) *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2. utg. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Landau, P. S. (2002) An Amazing Distance: Pictures and People in Africa. I: Landau, P. S. og Kaspin, D. D. red. *Images and Empires: Visuality in Colonial and Postcolonial Africa*. Berkley: University of California Press, s. 1-40.

Loomba, A. (2005) *Colonialism/Postcolonialism*. 2. utg. London: Routledge.

Macaulay, T. B. [1835] (1979) Minute on Indian Education. I: Young, G. M. red. *Speeches*. London: Oxford University Press.

Maylam, P. (2002) Monuments, memorials and the mystique of empire: the immortalisation of Cecil Rhodes in the twentieth century. *African Sociological Review* [Internett], 6 (1), s. 138-147. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/24487676>> [Lest 15. juni 2018].

Midré, G. (2010) Dataprogrammer i kvalitativ forskning: administrativ bistand eller positivistisk tvangstrøye? *Sosiologisk tidsskrift* [Internett], 18, s. 227-247. Tilgjengelig fra: <<https://www.idunn.no/st/2010/03/art04>> [Lest 19. mai 2018].

Midtbøen, A. H., Orupabo, J., Røthing, Å. (2014) *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Tilgjengelig fra: <<http://hdl.handle.net/11250/2374743>> [Lest 11. juni 2018].

- Milazzo, M. (2015) The Rhetorics of Racial Power: Enforcing Colorblindness in Post-Apartheid Scholarship on Race. *Journal of International and Intercultural Communication* [Internett], 8 (1), s. 7-26, DOI:10.1080/17513057.2015.991075
- Muir, H. (2018) The Windrush scandal is institutional racism, pure and simple. *The Guardian* [Internett], 30. april. Tilgjengelig fra: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/apr/30/windrush-scandal-institutional-racism-amber-rudd-discrimination-black-britons>> [Lest 20. mai 2018].
- Munthe, E. (2005) Innholdsanalyse av klasseromsvideoer: med CLASS som et eksempel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* [Internett], 89, s. 159-174. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/npt/2005/02/innholdsanalyse_av_klasseromsvideoer_med_class_som_et_eksempel> [Lest 19. mai 2018].
- Nustad, K. G. (2003) *Gavens makt: Norsk utviklingshjelp som formynderskap*. Oslo: Pax Forlag.
- Ongre, A. (2012) Norske leger i Kongo 1885-1908. *Tidsskriftet Den norske legeforening* [Internett], 12/13, s. 1490-1495. DOI:10.4045/tidsskr.11.1087
- Palmberg, M. (2009) The Nordic Colonial Mind. I: Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. og Mulinari, D. red. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, England: Ashgate, s. 35-50.
- Patterson, S. (1953) *Colour and culture in South Africa: A study of the status of the cape coloured people within the social structure of the Union of South Africa*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pedersen, K. L. (2017) 100-årsdag vækker Danmarks kontroversielle kolonifortid til live. *DR* [Internett], 26. mars. Tilgjengelig fra: <<https://www.dr.dk/historie/danmarkshistorien/100-aarsdag-vaekker-danmarks-kontroversielle-kolonifortid-til-live>> [Lest 10. juni 2018].
- Rasmussen, L. K. (2017) *Det talte ord gælder*. Tale av Danmarks statsminister Lars Løkke Rasmussens, 1. januar. Tilgjengelig fra: <www.stm.dk/_p_14467.html> [Lest 10. juni 2018].

- Røthing (2015) Rasisme som tema i norsk skole: Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* [Internett], 99 (2), s. 72-84. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og_> [Lest 11. juni 2018].
- Said, E. [1978] (2006) Orientalism. I: Ashcroft, B., Griffiths, G. og Tiffin, H. red. *The Post-Colonial Studies Reader*. 2. utg. London: Routledge, s. 24-27.
- Said, E. (1993) *Culture and Imperialism*, London: Chatto & Windus.
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Solberg, E. (2017) *Statsministerens nyttårstale 2017*. Tale av Norges statsminister Erna Solbergs, 1. januar. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale-2017/id2525709/>> [Lest 01. juli 2018].
- Stone, J. (2016) British people are proud of colonialism and the British Empire, poll finds. *The Independent* [Internett], 19. Januar. Tilgjengelig fra: <<https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/british-people-are-proud-of-colonialism-and-the-british-empire-poll-finds-a6821206.html>> [Lest 20. mai 2018].
- Støre, J. G. (2010) *Norway's conflict resolution efforts – are they of any avail?* Tale av tidligere utenriksminister Jonas Gahr Støre, Litteraturhuset Oslo, 11. juni. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/en/aktuelt/conflict_efforts/id608187/> [Lest 20. mai 2018].
- Swartz, E. (1992) Emancipatory Narratives: Rewriting the Master Script in the School. *The Journal of Negro Education* [Internett], 61 (3), s. 341-355. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/2295252>> [Lest 25. juni 2018].
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 2. utg. Oslo: Gyldendal.
- Todorov, T. [1993] (2006) Race and racism. I: Ashcroft, B., Griffiths, G. og Tiffin, H. red. *The Post-Colonial Studies Reader*. 2. utg. London: Routledge, s. 213-215.
- Twine, F. W., Gallagher, C. (2008) The future of whiteness: a map of the 'third wave'. *Ethnic and Racial Studies* [Internett], 31 (1), s. 4-24. DOI:10.1080/01419870701538836

Utdanningsdirektoratet (2018) *Læreplan i samfunnsfag* [Internett]. SAF1-03. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>> [Lest 01. juli 2018].

Vuorela, U. (2009) Colonial Complicity: The 'Postcolonial' in a Nordic Context. I: Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. og Mulinari, D. red. *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, England: Ashgate, s. 19-33.

Waagene, E., Gjerustad, C. (2015) *Valg og bruk av læremidler: Innledende analyser av en spørreundersøkelse av lærere* [Internett], Arbeidsnotat 12. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf>> [Lest 25. mai 2018].

Weiner, M. F. (2014) (E)racing slavery: Racial neoliberalism, social forgetting, and scientific colonialism in Dutch primary school history textbooks. *Du Bois Review* [Internett], 11 (2), s. 329-351. DOI:10.1017/S1742058X14000149

West, C. (1993) *Prophetic Reflections: Notes on Race and Power in America*. Monroe, ME: Common Courage Press.

White, K. R. (2009) Scourge of Racism: Genocide in Rwanda. *Journal of Black Studies* [Internett], 39 (3), s. 471-481. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/40282573>> [Lest 20. juni 2018].

Widmalm, S. (2016) India and the two faces of political mobilization. I: Ruud, A. E. og Heierstad, G. red. *India's democracies: diversity, co-optation, resistance*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 223-251.

Young, C. (1994) *The African colonial state in comparative perspective*. New Haven: Yale University Press.

Young, R. (2012) Postcolonial Remains. *New Literary History* [Internett], 43 (1), s. 19-42. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/23259359>> [Lest 20. juni 2018].

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 33 274.

Appendiks

Oversikt over lærebøkene kapitler med sidetall

Aschehoug

- *Matriks 8: Historie* (Hellerud og Moen 2006):
 - «Revolusjon» s. 10-39
 - «Flere mennesker og nye muligheter» s. 56-83
 - «Europeerne erobrer verden» s. 98-123
- *Matriks 9: Historie* (Hellerud, Knutsen og Moen 2007)
 - «Den første moderne krigen» s. 16-40
- *Matriks 10: Historie* (Hellerud og Knutsen 2008)
 - «Koloniene blir selvstendige» s. 92-101

Cappelen Damm

- *Nye Makt og Menneske 8: Historie* (Ingvaldsen og Kristensen 2014)
 - «Tankene som forandret verden» s. 11-51
 - «Vi ere en Nation, vi med ... - Norge på 1800-tallet» s. 87-127
 - «Maskinene kommer!» s. 129-155
 - «Sivilisasjoner møtes» s. 157-189
- *Nye Makt og Menneske 9: Historie* (Ingvaldsen og Kristensen 2015)
 - «Første verdenskrig – blodbadet i Europa» s. 7-43
 - «Veien videre – verden etter 1945» s. 177-209
- *Nye Makt og Menneske 10: Historie* (Ingvaldsen og Kristensen 2016)
 - «Avkolonisering og maktkamp» s. 83-117
 - «Sammen for en bedre verden» s. 119-151
 - «Økonomi og makt» s. 189-221