

# Masteroppgave

M5GLU17H

Mai 2022

***Forekomst av eurosentrisk perspektiver i norske lærebøker***

En komparativ analyse av norske lærebøker i geografi

***Occurrence of Eurocentric perspectives in Norwegian textbooks***

A comparative analysis of Norwegian textbooks in geography

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Ole-Andreas Bjølverud Aas

The logo for OsloMet, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, black, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise.

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Antall Ord: 21820

## Forord

Det oppleves som forunderlig å i korthet fatte seg i dette forordet. Etter seks år i Oslo, de siste fem ved OsloMet på grunnskolelæreutdanningen 5-10 trinn, er jeg nå ferdig. Slik det nå føles har tiden løpt fra meg. Sist jeg sjekket var det vel minst to år igjen på utdanningen. Uansett har det vært en lærerik prosess. Jeg husker det som om det var i går at jeg selv begynte på barneskolen. Det var begynnelsen på et langt skoleløp, med mange flotte lærere og medelever som hjalp meg på veien. Etter alle disse årene er jeg nå nyutdannet lærer. De siste to årene har vært preget av pandemi, og for mange har det vært en vanskelig situasjon. Derfor er det også spesielt for meg å avslutte min masteroppgave samtidig som pandemien har sluppet grepet over store deler av verden.

Først og fremst vil jeg uttrykke min dypeste takknemlighet til min veileder Tonje Myrebøe, som har kommet med gode og utfyllende tilbakemeldinger, samt veiledning underveis. Uten henne hadde ikke oppgaven min blitt den samme. I tillegg vil jeg rette en takk til Kim Gunnar Helsvig og mine medstudenter som ga tilbakemelding på tekstseminaret. Det var til stor hjelp. Jeg vil også takke mine foreldre som hele tiden har vært der for meg, og hjulpet meg når jeg trengte det. Litt spøkefullt retter jeg en takk til Pepsi Max, som har vært min styrkedrikk i denne prosessen. Sist, men ikke minst, vil jeg takke dette flotte landet, Norge, for alle mulighetene det har gitt meg.

## Sammendrag

Historisk sett har Eurosentrismen hatt stor påvirkning på det europeiske samfunnets verdenssyn, og dermed også samfunnsfaget i den norske skolen. Av den grunn er det viktig for samfunnsfagslærere å være kjent med begrepet Eurosentrisme. Det er ikke et begrep som undervises om på grunnskolen, men flere av temaene i samfunnsfaget er sterkt knyttet til og påvirket av Eurosentrismen. En motsats til Eurosentrismen, er de postkoloniale perspektivene som ble framtrepende etter andre verdenskrig. I samfunnsfaget, som i de andre fagene, er læreboken en sentral del av undervisningen. Lærebøker har historisk sett hatt stor autoritet i Norge på grunn av at den har vært autorisert av staten. Læreboken spiller en stor rolle fordi lærere ser på den som en garanti for kunnskap. Lærebøkene vil heller aldri være helt nøytrale, og er alltid til en viss grad påvirket av forfatterens egne meninger. På bakgrunn av dette har jeg undersøkt hvordan eurosentrisk perspektiver kommer fram i innholdet og narrativet til norske lærebøker i geografi fra slutten av 1800 tallet og fram til i dag.

I denne studien analyseres fem ulike lærebøker. Den eldste er fra 1874 og den nyeste er fra 2016. Kapitler som omhandler ulike land og verdensdeler har blitt undersøkt ved å gjøre en kvalitativ analyse av innhold og narrativ. Ved å gjøre dette kan studien både se på innholdet som presenteres, og vise det overordne plottet som læreboken har. Videre brukte jeg dette for å sammenligne de ulike lærebøkene, for å si noe om samfunnet de ble skrevet i og om det har vært en endring i hvordan innhold og narrativ er preget av Eurosentrisme.

Resultatet fra analysen viser at det har vært en endring i hvordan lærebøkene har vært preget av et eurosentrisk narrativ og innhold. Lærebøkene ser i mindre grad på verden fra et europeisk perspektiv, og er i mindre grad dømmende i sammenligningen mellom ulike land. Man kan derfor at lærebøkene har blitt gradvis mindre eurosentrisk. Den største endringen synes å være i lærebøkens narrativ. I de eldste lærebøkene fremstilles Vesten som overlegen og utviklet, mens andre land og folkeslag beskrives som underlegne og underutviklede. I de nyere lærebøkene skiftes narrativet mer mot å presentere verdensdeler og land som unike, uten at de settes opp mot hverandre. Innholdet endrer seg ikke like mye. Fokuset er fortsatt i stor grad på økonomi, infrastruktur, natur og klima. Analysen av lærebøkene viser at samfunnet i stor grad har endret seg.

## Abstract

Historically, Eurocentrism has had a great influence on the worldview of European society, and thus also social studies in Norwegian schools. For this reason, it is important for teachers in social studies to be familiar with the concept of Eurocentrism. It is not a concept that is taught in primary school, but several of the topics in the social sciences are strongly linked to and influenced by Eurocentrism. An opposite of Eurocentrism is the postcolonial perspectives that became prominent after World War II. In the social studies subject, as in the other subjects, the textbook is a central part of the teaching. Textbooks have historically had great authority in Norway because it has been authorized by the state. The textbook plays a big role because teachers see it as a guarantee of knowledge. The textbooks will also never be completely neutral and are always to a certain extent influenced by the author's own opinions. Based on this, I have investigated how Eurocentric perspectives emerge in the content and narrative of Norwegian textbooks in geography from the end of the 19th century until today.

In this study, five different textbooks are analyzed. The oldest is from 1874 and the newest is from 2016. Chapters dealing with different countries and continents have been examined by making a qualitative analysis of content and narrative. By doing this, the study can both look at the content that is presented and show the overall plot that the textbook has. Furthermore, I used this to compare the different textbooks, to say something about the society they were written in and whether there has been a change in how content and narrative are characterized by Eurocentrism.

The results from the analysis show that there has been a change in how the textbooks have been characterized by a Eurocentric narrative and content. The textbooks look less at the world from a European perspective and are less judgmental in the comparison between different countries. It therefore seems that the textbooks have gradually become less Eurocentric. The biggest change seems to be in the narrative of the textbooks. In the oldest textbooks, the West is portrayed as superior and developed, while other countries and peoples are described as inferior and underdeveloped. In recent textbooks, the narrative shifts more towards presenting continents and countries as unique, without being set against each other. The content does not change as much. The focus is still largely on the economy, infrastructure, nature, and climate. The analysis of the textbooks shows that society has largely changed.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for problemstillingen.....	6
1.2 Avgrensing og problemstilling .....	6
1.3 Forsknings spørsmål .....	7
1.4 Valg av lærebøker.....	7
1.5 Studiens gang .....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 Eurosentrisme .....	9
2.1.1 Et historisk blikk og mekanismer.....	9
2.1.3 Postkolonial teori som en motvekt .....	14
2.2 Historiebevissthet og identitet.....	16
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Innholdsanalyse og narrativ analyse .....	19
3.1.2 Innholdsanalyse.....	19
3.1.3 Narrativ analyse.....	20
3.1.4 Nøkkelbegreper .....	21
3.2 Etikk, reliabilitet og validitet.....	22
3.3 Gjennomgang av de valgte lærebøkene.....	24
3.3.1 Bakgrunn for valg av lærebøkene.....	24
3.3.2 Presentasjon av læreboken: Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet – tredje skoletrinn (Jensen, 1874).....	24
3.3.3 Presentasjon av læreboken: Geografi for folkeskolen 31.opplag (Horn, 1933).....	25
3.3.4 Presentasjon av læreboken: Geografi 7 (Jenshus, 1967) .....	25
3.3.5 Presentasjon av læreboken: Kosmos 10 Geografi, Historie og Samfunnskunnskap (Nomedal, 1999).....	26
3.3.6 Presentasjon av læreboken: Nye makt og menneske 10 geografi (Haagensen et al., 2016).....	26
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>28</b>
4.1 Nøkkelbegreper .....	28
4.2 Analyse av læreboken: Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet.....	28
4.3 Analyse av læreboken: Geografi for folkeskolen.....	31
4.4 Analyse av læreboken: Geografi 7.....	34
4.5 Analyse av læreboken: Kosmos 10.....	38

4.6 Analyse av læreboken: Nye makt og mennesker .....	42
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>47</b>
5.1 Drøfting.....	47
5.1.1 Grad av Eurosentrisme i endring.....	47
5.1.2 Retninger innenfor kristendommen.....	48
5.1.3 Positivt syn på Kina og Japan.....	49
5.1.3 Klimatisk forklaring på historisk utvikling.....	49
5.1.4 Endring i synet på Afrika.....	50
5.1.5 Europas dominans og utvikling av sivilisasjoner .....	52
5.2 Konklusjon .....	53
<b>Referanseliste .....</b>	<b>55</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>57</b>
Vedlegg 1: Koding av Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet .....	57
Vedlegg 2: Koding av Geografi for folkeskolen .....	58
Vedlegg 3: Koding av Geografi 7.....	60
Vedlegg 4: Koding av Kosmos 10.....	64
Vedlegg 5: Koding av Nye makt og mennesker .....	66

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Europas dominans på 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet har forskjellige forklaringer ifølge ulike samfunnsvitere og forskere. Filosofen Karl Marx hadde en materiell forklaring på Europas dominans, det vil si at den teknologiske utviklingen var grunnlaget for dominansen. Max Weber mente at det var vestlig rasjonalisme og arbeidsetikk, særlig knyttet til protestantismen, som var forklaringen (Marks, 2007). Moderne forskere er det også ulike forklaringer. Robert Marks mener at Europas dominans var en konsekvens av tilfeldigheter og utenforliggende hensyn, eksempelvis gjennom at Kina byttet til sølv som valuta, og dermed gjorde spanjolene rike, eller araberne som blokkerte handelsruter som gjorde at europeerne fant sjøveien rundt Afrika. Samtidig trekker Marks fram at lett tilgang på kull gjorde at den industrielle revolusjonen skjedde i Storbritannia og ikke i Kina (Marks, 2007). Thomas Piketty har et annet perspektiv. Han peker på den intense krigføringen og konkurransen mellom europeiske stater som forklaringen på hvordan Europa utviklet seg og kunne dominere «resten» av verden (Piketty, 2020).

Uansett hva som er forklaringen på denne dominansen, så har den i seg selv hatt stor betydning for begrepet Eurosentrisme. Tanken om at ens egen kultur og levesett er bedre enn andres er ikke uvanlig, men i Eurosentrismen ligger det også en ide om at dette er universelt. I eurosentrismen mener man at det kan, og bør, gjenskapes rundt om i hele verden. Utvikling skjer først når man følger et europeisk mønster, slik som i Japan. Siden Europa var så dominerende, har denne ideen vært selvforsterkende, og den er i stor grad fortsatt til stede (Marks, 2007). For å sitere president John F. Kennedy (1963): «A man may die, nations may rise and fall, but an idea lives on. Ideas have endurance without death. »

### 1.2 Avgrensing og problemstilling

På bakgrunn av begrepet Eurosentrisme og diskusjonen rundt Europas dominans ønsker jeg derfor i denne masteroppgaven å undersøke, ved å gjøre en narrativ- og innholdsanalyse, om disse eurosentriske tankegangene er noe som kommer fram i norske lærebøker fra 1874 til 2016. Jeg mener studien er relevant fordi lærebøker er noe som har og har hatt stor innvirkning i skolen og på elevene, og derfor kan en lærebok med et eurosentrisk perspektiv være noe som former leserens syn på verden (Koritzinsky, 2014). Videre kan Eurosentrisme også ha stor betydning med tanke på hvordan samfunnsfaget som helhet skal være identitetsskapende og bygge elevenes historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2013). Altså har jeg en tanke om at en lærebok med et eurosentrisk perspektiv kan være med på å gi leseren

selv et eurosentrisk verdenssyn. Jeg ønsker derfor å undersøke hvorvidt lærebøker i geografi er eurosentriske eller ikke. Derfor har jeg valgt problemstillingen;

*«På hvilke måter kommer eurosentriske perspektiver fram i innholdet og narrativet til norske lærebøker i geografi fra slutten av 1800 tallet og fram til i dag?»*

Problemstillingen er også relevant med tanke på læreplanmålene i samfunnsfag, da det er flere mål som går ut på å forstå den historiske konteksten for hvordan verden er i dag. Eksempelvis spørsmål som: hvorfor noen er rike og fattige? Hvordan konflikter oppstår? Hvordan mennesker kjemper for forandring? I det hele tatt mål som handler om å ha en god forståelse for hvordan verden er slik den er (Saabye & Pedlex, 2019). Dette er noe som kan påvirkes av et eurosentrisk perspektiv.

### 1.3 Forskningsspørsmål

For å kunne svare på denne problemstillingen så har jeg kommet fram til noen forskningsspørsmål som kan hjelpe meg i analysen.

1. Hva legges det vekt på i faginnholdet, og hva nevnes ikke?
2. Framstiller narrativet i lærebøkene Europa og verden fra et ensidig perspektiv?
3. Hvordan beskriver lærebøkene ulike folkegrupper og maktrelasjoner i samfunnet?
4. Hva kan lærebøkene si om samfunnet de ble skrevet i?

### 1.4 Valg av lærebøker

Når det kom til valg av lærebøker hadde jeg på forhånd sett for meg å analysere 8-10 bøker, og bruke kapitler knyttet til temaet som analyseenhet. Det skulle derimot vise seg at nyere og eldre lærebøker er skrevet ganske annerledes. En del lærebøker skrevet før 1960 har ikke samme kapitellinndeling nyere lærebøker. I tillegg viste det seg at bøker som er spesifikt knyttet til samfunnsfagdelen i faget ikke kunne knyttes til Eurosentrisme, og at det var vanskelig å finne samfunnsfagbøker fra før 60-tallet. Derfor har jeg valgt lærebøker i geografi fra slutten av 1800-tallet og fram til 2016. Riktignok er den eldste læreboken en lesebok som dekker flere fag, deriblant historie og geografi. Disse lærebøkene gir meg mulighet til å analysere et innhold som omhandler Europa og resten av verden, se hvordan de blir beskrevet, og finne ut av i hvor stor grad lærebøkene kan forstås som eurosentriske.

### 1.5 Studiens gang

I studiens neste del, kapittel 2, skal jeg gå igjennom den relevante teorien for temaet. Der kommer jeg til å fokusere på Eurosentrisme, Postkolonialisme og rasisme. Dette er relevant teori for temaet. Temaene historiebevissthet og identitet beskriver hvorfor det er problematisk



med lærebøker som kan forstås som eurosentrisk. Kapittel 3 går igjennom valg av metode for analysedelen, som i dette tilfelle er narrativ- og innholdsanalyse. Videre dekker kapittel 4 selve analysen av lærebøkene knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter kommer drøftingen i kapittel 5, der jeg gjør rede for studiens funn, endringer i lærebøkene, og hva de kan bety. Til slutt konkluderer jeg funnene mine i lys av problemstilling og teori.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg de teoretiske perspektivene og begrepene som er utgangspunktet for analysen i forskningsstudien. Kapittelet er delt inn i to deler, der den første delen handler om *Eurosentrisme, postkoloniale studier og rasisme*, og den siste delen ser nærmere på *historiebevissthet og identitet*. I den første delen, presenteres Eurosentrisme som det sentrale begrepet. Rasisme bidrar til å belyse hvordan Eurosentrisme som begrep oppstod, og hvorfor det har tålt tidens tann. Postkoloniale studier kan forstås som en motpol mot det eurosentriske, og er fundert på nyere teorier som handler om å se verden fra et annet perspektiv enn det europeiske. I tillegg handler det om å rette en kritikk mot de eurosentriske strukturene man ser i verden, og i akademia spesifikt. Til slutt presenterer jeg hvordan elevenes historiebevissthet og identitet skapes.

### 2.1 Eurosentrisme

#### 2.1.1 Et historisk blikk og mekanismer

Eurosentrismen handler om å se historien fra et europeisk ståsted og ha tanker om at alt som er bra og står for framskritt er europeisk, slik som etnosentrisme er for andre etniske grupper (Marks, 2007). Etnosentrisme, som Eurosentrisme er et eksempel på, handler om tendensen til å se sin egen etniske gruppe og sosiale strukturer som et grunnlag for å dømme andre gruppers handlinger, med en baktanke om at en selv er overlegen (Brohman, 1995).

Etnosentrisme er heller ikke noe unikt som kun finnes i Europa, men finnes i flere samfunn, gjerne i samfunn som er ganske isolerte (Poliakov & Bakke, 1978).

Et annet eksempel er Sinosentrisme, som handler om å se Kina som overlegent alt annet. Derimot så handler Eurosentrisme også om at dette er noe som er universelt, som kan og har spredd seg rundt om i verden. Altså en spesifikk form for etnosentrisme, som samtidig ses på som noe som bør være og er universelt (Marks, 2007). Etnosentrisme og rasisme er nært knyttet, men det finnes forskjeller. En «etnosentrist» vil si at hans egen kultur, religion, teknologi, levemåte og lignende er bedre. Rasisten tar det ett steg videre og mener at han er bedre på grunn av en arvet overlegenhet. En myte som fortsatt står sterkt er at det i Afrika ikke finnes noen andre eksempler på sivilisasjon, enn oldtidens Egypt (Klein, 1985).

Det er Europa som er senteret og det eneste som skaper endring ifølge eurosentriske perspektiver (Marks, 2007). Mens resten av verden er passive tilskuere, er Europa handlekraftig og drivkraften bak endring. Først når andre steder kommer i kontakt med europeere så skapes det historie, fordi det er europeere som er historieskapende. Altså er

Europa verdens sentrum. Eurosentrismen er et etablert faktum, som skaper visse sannheter om hvordan verden fungerer, og ved å se på «fakta» kan dette bekreftes. Selv om begrepet kommer fra Europeiske teoretikers syn på historien, handler det også om den større vestlige verden, og spesielt USA, der eurosentrisk tankegang står sterkt (Fuchs et al., 2002).

Eurosentrisme er ikke i seg selv en spesifikk teori, men handler mer om en fordom som er med på å påvirke andre vitenskaper. Den kan endre seg, og ulike deler av den har større eller mindre roller i ulike perioder. For eksempel var det borgerskapets ønske om å distansere seg fra kristendommen som gjorde at man begynte å fokusere enda mer på arven etter Hellas. Myten om arven etter Hellas var viktig for å forklare hvordan kapitalismen fikk grobunn i Europa og ikke Orienten. Nemlig fordi europeerne hadde arvet grekernes filosofiske rasjonalitet, og dermed allerede var disponert for rasjonalitet, noe som var nødvendig for at kapitalisme kunne oppstå (Amin, 1989; Fuchs et al., 2002).

Man ble ikke bevisst på den moderne verdens kapitalistiske system, før de marxistiske teoretikerne og bevegelsene belyste og kritiserte organiseringen av samfunnet. På denne tiden hadde moderne ideologi, som er knyttet til kapitalismen, allerede 300 år bak seg. Derfor ble det sett på som noe europeisk og rasjonelt, samtidig som det hadde kapasiteten til å være noe universelt (Amin, 1989). Altså ble man klar over det på den tiden imperialismen allerede hadde spredd europeiske tanker og ideer rundt omkring i verden. Derfor er det både unikt og universelt. Den dominante tanken som spredde seg var at Europa hadde en historisk utvikling helt tilbake til grekerne, og at kapitalismen var det naturlige endepunktet for Europas utvikling (Fuchs et al., 2002). Viktig var også konstruksjonen av konseptet «de andre», nærmere bestemt Orienten. Derfor måtte man stjele Antikkens Hellas fra området det utviklet seg i, nemlig Orienten, og bruke det som en forklaring på utviklingen i Europa i stedet (Amin, 1989).

En sentral del av Eurosentrismen er synet på at den europeiske dominansen var et resultat av noe som var uunngåelig. Med andre ord var det historisk betinget. Det var en naturlig utvikling på grunn av de fordelene man hadde helt tilbake til Romerriket, og kanskje enda lenger tilbake til Hellas, til slutt kanskje også på grunn av genetikk (Teshale, 2011). Derimot så ser man andre sider ved å ta et utenforperspektiv, som viser at det ikke var et uunngåelig resultat som måtte skje. Fra 1000 tallet og fram til 1800 tallet så var det i Asia utviklingen lå, de var senteret for verdenshandel og var ansvarlig for mesteparten av produksjonen av bearbejdede varer. Sentralt var det at det islamske imperiet blokkerte europeerne fra å handle med Asia, noe som førte til at Europeerne fant nye veier dit (Marks, 2007).

Det var også en del tilfeldigheter involvert i Europas utvikling. For eksempel trengte europeerne slaver og penger, hvis de skulle ha noe å handle med kineserne for, noe som fantes andre steder enn i Europa. Altså var det ikke bare særegne trekk ved Europa som drev utviklingen, den var betinget på andre steder også. Et problem med å se på historisk utvikling som betinget, er at da blir også fremtiden betinget (Marks, 2007). Thomas Piketty mener på sin side at det var noen unike forutsetninger som førte til Europas utvikling etter 1500-tallet, som gjorde de militært sett sterkere enn Asia. Mellomstore stater som nesten konstant var i krig med hverandre førte til ulike teknologiske, administrative og økonomiske utviklinger. Det kreves en del for å føre kriger, og statene ble mer sentraliserte. I tillegg hadde europeiske stater et høyere skattetrykk, som gjorde at de kunne ha større militære, som videre kunne utøve makt globalt. Dette var ikke tilfellet i f.eks. Kina, som var mer desentralisert. Derfor ble Europeerne militært sett overlegne resten av verden (Piketty, 2020).

Først på 1800 tallet hadde europeerne tatt igjen Asia, og møtte på det samme utviklingstaket som hindret videre utvikling. Det var også først da man begynte å se ned på det kinesiske keiserriket (Fuchs et al., 2002). Nå ser vi eksempler på historiske tilfeldigheter, som for eksempel at de landene som har lett tilgang på kull er de som drar mest nytte av det i form av økonomisk utvikling. Andre land som Nederland og Kina, sitter på kunnskapen, men ikke den samme tilgangen som for eksempel England. Derfor starter også den industrielle revolusjonen i England (Marks, 2007). Samtidig hadde kineserne store forekomster av trevirke, noe europeerne begynte å gå tom for, som også var en drivkraft bak å gå over til kull (Piketty, 2020).

Den historiske utviklingen har ofte blitt drevet fram av sammenfall som ikke har noen tilknytning til hverandre. Et eksempel er at kineserne bestemte at sølv skulle være grunnlaget for valutaen deres, noe som sammenfalt med at spanjolene oppdaget store sølvforekomster i Latin-Amerika. Disse hendelsene oppstod av seg selv uten tilknytning, men førte til at spanjolene handlet ferdige varer av kineserne. På denne måten ble handelen globalisert. Det er aldri en årsak, men flere til at noe har skjedd (Marks, 2007).

I sentrum av europeisk kultur gjennom de mange årene med imperialistisk ekspansjon, lå en ustoppelig og umettelig Eurosentrisme. Den samlet, studerte og kategoriserte erfaringer, folk, historie og territorier for så å underlegge de til kulturen og ideen om det hvite kristne Europa. Denne kulturen står som opphavet, eller i det minste en motpol til tanken om at økonomisk og teknologisk utvikling er senteret i imperialismen (Said, 1990). Altså var det ikke bare den teknologiske og økonomiske utviklingen som gjorde imperialisme mulig, men også tanken

om at europeerne var overlegne og derfor kunne underlegge seg alle folk. Denne kategorisering dekte alle kulturer og alle folk med ekstrem nøyaktighet og dedikasjon. Felles for disse folkene var at de alle var underdanige de overlegne og mer avanserte europeerne, som hadde ansvaret for å utvikle og kontrollere den ikke-europeiske delen av verden. Disse tankene og ideene oppstod i renessansen og hadde ikke endret seg stort siden da (Said, 1990; Teshale, 2011)

Etter hvert som imperiene vokste, vokste også motstanden mot dem. Antiimperialisme var i stor grad knyttet til nasjonalisme, som ga motstanderne et felles opphav, annerledes fra kolonistene, som de kunne samle seg rundt. Ironisk nok er det et avhengighetsforhold mellom kolonimakten og motstanderne. Driverne av disse nasjonalistiske opprørene var ofte utdannet innenfor det koloniale utdanningssystemet, og erstattet derfor kolonistyre med et nasjonalistisk styre etter kolonistyrets mønster (Said, 1990). På 50 og 60 tallet fikk mange kolonier selvstendighet, men det er et annet spørsmål om alle klarte å bli selvstendig fra koloniens strukturer.

### *2.1.2 Eurosentrisme og rasisme*

Genetisk rasisme var en viktig del av Eurosentrismen fram til andre verdenskrig, men har blitt erstattet med at det er klima og geografi som er betingelsen for den historiske utviklingen. Samtidig ser man også på kultur som en annen betingelse. I tillegg til at andre folk er påvirkbare og dermed er for eksempel et svart barn oppdratt i Tyskland, en tysker (Amin, 1989). Når man etter andre verdenskrig mistet den genetiske forklaringen som grunnlag, måtte man finne en ny forklaring. Løsningen ble å bruke kristendommen som et felles grunnlag, noe som førte til at det var en del aspekter som måtte bortforklares, som at kristendommen oppstod i orienten, slik at det kunne skilles ut som noe unikt. Derfor ble det viktig å peke på små, men sentrale, forskjeller for å forklare hvordan kristendommen og islam kan ha så forskjellige egenskaper som ikke har endret seg, selv om begge religionene oppstod i samme region (Amin, 1989).

Historisk sett har Europa blandet seg, folk har flyttet på seg og det har kommet innvandrere fra forskjellige steder, ikke bare det man tenker på som innvandring i dag. For eksempel så innvandret det til Frankrike tyskere til øst, vikinger til vest og andre grupper i sør. Ergo har det vært et blandet land i ganske lang tid, men det er kanskje blitt mer åpenbart med den moderne innvandringen. Altså er det tydeligere forskjeller mellom en tysker og en tyrker, enn mellom en tysker og en nordmann. Poenget er at uansett hvor mye man prøver, så vil man ikke finne rene raser, fordi folk har, og fortsetter, å blande seg (Memmi & Martinot, 2000).

Det finnes to måter å forholde seg til naturen på, enten være en del av den, eller overvinne den. Kristendommen valgte den siste, men dette var ikke noe konkret før man fikk de nødvendige verktøyene av kapitalismen og industrien. Når Europa ble kapitalistisk og såpass mektig at de kunne erobre andre, fikk de også muligheten til å gi seg selv retten til å ha en mening om andre, og dømme andre (Fuchs et al., 2002). Dette var spesielt rettet mot orienten. Derfor var orienten så viktig for Eurosentrismen, fordi det representerte en fast motpol som europeerne kunne bruke til å si noe om seg selv. For å kunne si noe om noe, må du også ha noe å sammenligne det med (Amin, 1989).

Samir Amin kritiserer Said for å ha gått for langt ved å mene at Europa hadde eurosentriske ideer om den islamske orienten allerede i middelalderen. Maxime Robinson rettet på dette ved å skille mellom tidlige ideer om orienten, og den dominerende, overlegne Eurosentrismen man så på 1900 tallet (Amin, 1989).

Eurosentrisme har gjennomsyret utviklingsstudier innenfor akademia, noe som viser seg særlig ved mangel på geografisk mangfold, og feiltolking av historiske opplevelser til ulike individuelle land og regioner. Innenfor akademia viser Eurosentrisme seg ved at man ofte følger ett gitt løp, og ignorerer det som ikke passer inn. I tillegg ser man det ved at det globale sør er avhengige av forskere fra det globale nord, noe som igjen er med på å forsterke de lokales tanker om at de er mindreverdige (Brohman, 1995). Tanken om at vesten kan gjenskapes i den tredje verden ved å erstatte lokal skikk og kultur, har vært med på å fremmedgjøre lokalbefolkningen. Europeiske ideer ses på som noe universelt, men man glemmer at den tredje verden ikke har de samme historiske forutsetningene som Europa hadde, for eksempel adel og bondestand (Fuchs et al., 2002). Derimot har det vist seg at lokale skikker har vært sterke og tålt tidens tann, og derfor er de fortsatt sentrale, selv i en modernisert verden. Samtidig har tanken om det europeiske mønsteret som fører til utvikling, vært med på å hindre utvikling basert på lokale mønster (Brohman, 1995).

Ingrediensene i en ikke eurosentrisk fortelling er å ha et globalt perspektiv på hendelser og forklaringer, og se på hele verden i analysen. For eksempel var verdenen anno 1400 polysentrisk, med ulike regionale systemer som hadde lite kontakt med hverandre. Utvikling innenfor disse systemene skjedde som resultat av dynamikken innenfor disse systemene. Det er også viktig å se på den rollen som spesielt Kina og India hadde (Marks, 2007).

### 2.1.3 Postkolonial teori som en motvekt

Postkolonial teori handler ikke om ordets rette forstand, altså tiden etter kolonialismen. Det ville tatt vekk fokus fra de som fortsatt lever i kolonier og de som lever i undertrykkelse på grunn av strukturer som er igjen fra kolonitiden. Derimot handler det om diskusjonen rundt kolonitiden og arven etter kolonialismen (Loftsdóttir & Jensen, 2016). Postkolonial teori dekker alle kulturer helt fra de ble kolonisert og fram til i dag. Ved å se på hele perioden, i stedet for og for eksempel kun se på tiden etter at et land ble selvstendig fra kolonimakten, får man et tydeligere bilde på hvordan koloniale strukturer fortsatt finnes (Ashcroft et al., 2002).

Gjennom historien har historikere bygget på hverandres materiale, men også ønsket å distansere seg. Uansett har ulike stereotyper festet seg og overlevd til moderne tid. Derfor ser vi at litteratur fra kolonitiden har stor påvirkning på dagens verden, og er på denne måten med på å gjøre at tanker og ideer fra kolonitiden får leve videre (Loftsdóttir & Jensen, 2016). I kolonitiden ble ulike raseteorier brukt for å forsvare forskjellsbehandling av folk, og blant annet så var Sverige viktige bidragsytere til det som på den tiden var en viktig vitenskap. For eksempel mente man at hvite kvinner og svarte folk hadde mindre hjerner, og dermed var det en selvfølge at hvite menn skulle bestemme over dem. Mange land i verden beskrives som multikulturelle, altså at de består av folk fra mange forskjellige kulturer og bakgrunner. Problemet med begrepet er at det ofte beskrives som noe nytt, og er dermed med på å ta vekk fokuset fra at ulike land og samfunn lenge har vært sammensatt av mange forskjellige folk (Loftsdóttir & Jensen, 2016). Ergo ikke et nytt fenomen.

De fleste land i verden er tidligere kolonier, og ligger i stor grad i det man før kalte den tredje verden, nå det globale sør. Kolonistene var i all hovedsak 13 land, 11 av dem var europeiske, i tillegg til USA og Japan. Noen av disse landene, for eksempel Nederland, hadde selv vært en koloni under Spania. Variasjonen mellom de tidligere koloniene er enorm. Noen er land som har eksistert i hundrevis, eller tusenvis av år, mens andre er mye yngre. Du finner også det rikeste og fattigste landet i verden på denne listen. Riktignok domineres lister over de rikeste landene av Europa og Nord-Amerika (Young, 2015).

Ulikheten og utnyttelsen man så i kolonitiden, finnes i stor grad fortsatt. Noen tidligere kolonier, som Qatar, har blitt enormt rike på grunn av olje. Noe ustabile Nigeria ikke har klart. Mange tidligere kolonier sliter med korrupsjon, mye kriminalitet, dårlig helsetilbud og lignende (Young, 2015). Det finnes tre typer tidligere kolonier. Generelt de som er tidligere kolonier, så mer spesifikt de som er tidligere bosetterkolonier, for eksempel USA, og de som i realiteten fortsetter å fungere som en koloni. Felles for disse tidligere koloniene er at man ser

strukturer, for eksempel justis og politikk, som er arvet fra kolonimakten. Det trenger ikke nødvendigvis være negativt. For eksempel har man i Canada et parlamentarisk system basert på det britiske systemet. Negativt blir det når det er strukturer knyttet til utnyttelse av en gruppe mennesker, for å berike og styrke en annen, slik kolonimaktene gjorde, som har overlevd (Young, 2015).

Felles for de som fortsatt i realiteten er en koloni, eller en dysfunksjonell postkoloni, er at de ikke har klart, eller ønsker, å bygge opp en selvstendig stat som er nødvendig for å aktivt kunne ta del i den globaliserte verden. Manglende infrastruktur, økonomi og samfunnsutvikling setter en stopper for slike postkolonier (Young, 2015).

Postkolonialisme handler også om hvordan de industrialiserte og rike vestlige nasjonene historisk sett har utnyttet det globale sør. Mer spesifikt handler det om hvordan det globale sør ser på verden, altså omvendt fra et vestlig perspektiv. Begrepet kan også gå veldig bredt, og dekke flere aspekter. Det kan handle om folkene i det globale sør, men også om det globale nord, uansett hvor de bor i det globale sør, så lenge det er fra deres perspektiv. Siden det handler om hvordan de undertrykte ser på verden, er det også naturlig at man kan sammenligne det med feminismebevegelsen, eller arbeiderbevegelsen (Young, 2015).

En annen sentral del av postkolonialisme handler om hvordan kunnskap som skapes rundt om i verden, gjennom universiteter, er basert på vestlig tankegang og ideer. Selv om de ikke-vestlige prøver å finne sin plass i dette systemet, er det vanskelig å fremme nye ideer uten å til en viss grad anerkjenne systemet. Noen vitenskaper, særlig naturvitenskapene og matematikk, har gradvis formet mere universelle strukturer, og er derfor ikke vanskelig å ta del i. Derimot er det innenfor samfunnsvitenskapene ingen slike universelle strukturer, og man har derfor mer en generelt akseptert metode. For å komme seg rundt dette har postkoloniale teoretikere utviklet sine egne metoder, som ikke er et komplett system, men mer tanker og ideer som skal provosere, slik at folk tenker annerledes (Young, 2015).

For å forstå ideer, historie og kulturer må man se på drivkraften bak. Ideen om orienten, det vil si Midtøsten og Asia, ble ikke skapt ut av noens fantasi, men fordi det en gjennomsnittlig europeer på 1900-tallet anså som orientalsk fantes der, og enda viktigere fordi det var et styrkeforhold som gjorde at europeerne kunne presse sine ideer på orienten (Said, 1985). Orientalisme som begrep beskriver orienten, men er i realiteten viktigere for å forstå Europeisk makt. Altså er det viktigere hva det indirekte sier. I tillegg er orientalisme et system av teori og praksis om hvordan vesten ser på Østen, som over lengre tid har beholdt sin



posisjon innenfor vitenskapen. Orientaliske tanker generelt i befolkningen er ikke like tilstedeværende lenger, men disse vitenskapelige strukturene finnes fortsatt (Said, 1985).

Orientalisme er aldri langt fra ideen om Europa. Som er en felles tanke om hvem som er oss, europeere, og dem, ikke-europeere. Like viktig er det å ha en tanke om hvorfor andre er forskjellig fra «vi-et», som hva som er felles for «vi-et». Tanken om at europeere er bedre enn alle andre, kan også være noe av grunnen til at denne tanken har blitt dominerende i, og utenfor, Europa. Med andre ord er det å tenke seg bedre enn andre i seg selv en drivkraft for å underlegge seg andre, noe som igjen forsterker tanken og sprer den videre. Det som er sentralt for begrepet orientalisme er at det er vesten som har beveget seg østover, og at orientalisme er et begrep som beskriver Vestens syn på Østen (Said, 1985).

## 2.2 Historiebevissthet og identitet

Historiebevissthet handler om hvordan vi tolker fortiden, hvordan vi forstår nåtiden og hvilke perspektiver vi har på fremtiden. Det handler om å kunne sette seg selv inn i den historiske prosessen. Hvordan har historien formet meg, og hvordan kan jeg forme historien (Landro, 2020; Lund, 2014)? Begrepet er identitetsskapende, hvem er jeg, hvor kommer jeg fra og hvor skal jeg? Samtidig er det ikke absolutt nødvendig å være bevisst over sin egen rolle for å «ta del» i historien. Hvilket fokus man har påvirker begrepets funksjon (Kvande & Naastad, 2013). Fortiden handler om å tolke og erindre, mens nåtiden fokuserer på å diagnostisere og til slutt handler fremtiden om å antesipere noe, altså gjøre kvalifiserte antagelser (Landro, 2020). En historiker skal både forklare og kritisere objektene i historien, dette ansvaret er delt i skolen. Læreren gjør det første, mens læreboken tar ansvar for det siste. Historiebevissthet er også noe som gir grunnlag for å reflektere rundt de verdivalgene man selv tar, og på denne måten er begrepet også normativt dannende. Det har antagelig alltid vært en del av historiefaget at man skal lære av historien (Kvande & Naastad, 2013).

Historie har historisk sett blitt brukt av de mektige for å legitimere sin egen makt. Men også av grupper som Jødene og Armenere der folkemord og tragedier har blitt en del av deres identitet, med den hensikt å ta tilbake historien deres. Felles verdier, normer og holdninger gir medlemmene i et samfunn en viss felles identitet (Kvande & Naastad, 2013). Når man i europeisk sammenheng har forsøkt å skape en felles identitet, gjorde man det med å knytte det til arven etter Roma og Hellas. I senere tid har dette endret seg til å fokusere på de traumatiske hendelsene de siste 100 årene som har preget Europa. Historieundervisningen i Norge har endret seg over tid, fra å fokusere på helter, til nå å være mer opptatt av historien til hverdagsmannen og hverdagskvinnen. I tillegg fokuserte man før i større grad kun på det som

handlet om Norge, og blandet ikke inn andre land. Hensikten var å skape en norsk historisk linje upåvirket av andre. Dette har endret seg i dag, og man prøver heller å se både på Norge som noe unikt, men også som en del av en større verden (Kvande & Naastad, 2013).

Når man skal se på hva det er som kjennetegner historiefaget kan man stille noen viktige spørsmål. Hvilke perspektiver ligger til grunn for forfatterens valg av tema og måten disse blir omtalt på? Hvordan er vektingen mellom struktur og aktørperspektiv? Hvor stor del er vi-et til makrohistorie, og hvor stor plass har enkeltaktører eller aktørgrupper fått? Viktig å trekke det ned på hverdagsnivå, slik at det ikke blir for vanskelig for elevene (Kvande & Naastad, 2013; Lund, 2014). Undersøkelser viser at norske ungdommer er meget interesserte i krigshistorie, og da særlig første og andre verdenskrig. Det er et håndfast punkt som fortsatt påvirker samtiden, i tillegg til å ha tydelige rammer å diskutere rundt. Dette er også et tema som kan åpne for hvordan en lærebok beskriver ondskapsfulle handlinger. Beskrives de aktørene som onde, eller åpner man for en diskusjon for å prøve å se på hvorfor slike handlinger kan gjennomføres (Kvande & Naastad, 2013).

Flertallet av innbyggerne har igjennom historien vært tilskuere til de store begivenhetene. Fokuserer bøkene også denne gruppen mennesker? Ved et aktørperspektiv blir denne gruppen også en aktør (Lund, 2014). For eksempel kan man diskutere hvorfor det passive flertallet ikke gjorde noe for å stoppe verdenskrigene? Det viktigste kriteriet for læring er refleksjon og vurdering. Refleksjon rundt hva som er viktig i fortiden, og hvorfor. Hva gjør en historisk hendelse viktig nok til å huske? Hva i samtiden er det som gjør at noe i fortiden er verdt å ta med? (Lund, 2014). Konsekvenser og signifikans av en hendelse er ikke det samme. Konsekvensene av østfronten var mye større enn på vestfronten under andre verdenskrig, men vestfronten har hatt en større signifikans i tiden etter krigen (Kvande & Naastad, 2013).

Når man skal konstruere en identitet, gjøres det med å finne det som er felles, men også det som er annerledes fra de «andre». Vi og de andre handler ikke om hvorvidt man kan eller bør inkludere minoriteter i majoritetenes historiefortellinger, men hvordan man gjør det. Man kan gjøre det for å skape større forskjeller, eller finne likheter, mellom oss og dem. Det er evnen man har til å ta del i «vi-ets» definering av virkeligheten som marginalisering handler om. En majoritet kan også være marginalisert (Kvande & Naastad, 2013).

Materiell kultur er sentralt med tanke på lærebøker, fordi det peker på hvordan den materielle verden blir presentert. For eksempel hvilke teknologier lærebøkene trekker fram, og hvorfor akkurat disse teknologiene blir sett på som viktig. Videre også om det er kun

suksesshistoriene som trekkes fram, eller om det også legges fokus på alt det som var mislykket. Fokuset på teknologiens relevans er også være av betydning. Noen teknologier var viktige for noen, men ikke for andre. For eksempel var ikke traktoren direkte så viktig for de som bodde i byene, men den var det for bøndene på landet. Naturligvis er det også relevant å se på hvem det er som utvikler ny teknologi. Perspektivet på relevans og hvem som trekkes fram er altså viktig, og sier noe om forfatteren (Kvande & Naastad, 2013).

## 3.0 Metode

Målet med forskningsstudiet er å si noe om hvordan perspektiver på Eurosentrisme kan være synlige i norske lærebøker skrevet fra slutten av 1800-tallet og fram til år 2000. Jeg har ingen forventning om at det er et begrep som kommer til å forklares i lærebøkene. Hensikten med studien er å se hvordan innholdet i lærebøkene presenteres, hvilke valg som er gjort, hva som vektlegges og hvorfor det kan være gjort? Jeg har valgt å benytte både innholds- og narrativ-analyse som et utgangspunkt for å drøfte det empiriske materialet, fordi det gjør at jeg kan tolke to aspekter ved den samme teksten. Innholdsanalysen vil være mer generell og vil si se på hvilket materiale det er som presenteres, mens narrativanalysen ser mer på strukturer i språket som brukes og hvilket plot «fortellingen» har. De to metodene passer bra i sammen, fordi den ene analyserer selve innholdet og den andre analyserer strukturer i teksten, og vil derfor utfylle hverandre. Samtidig de gir meg mulighet til å si noe om forfatterne og tiden de ble skrevet i.

### 3.1 Innholdsanalyse og narrativ analyse

#### 3.1.2 Innholdsanalyse

Dokumenter, eller tekster, gir oss informasjon om noe som ble skrevet ned i en spesifikk tid, på et spesifikt sted, og som har sin hensikt knyttet til hvem som er leseren. De sier noe om forfatteren, om hans tanker, ideer, fordommer og verdensbilde gjennom det innholdet som presenteres (Thagaard, 2018). Altså sier en tekst indirekte noe om forfatteren og tiden den ble skrevet i, i tillegg til det som direkte presenteres i innholdet. Et annet ord for dette er at tekster er en levning av fortiden, noe som er igjen fra, og sier, noe om en tid som var før. Ved å gå lenger bak i tid, blir det et vanskeligere puslespill å sette sammen for å kunne si noe om fortiden (Kjeldstadli, 1999). Hensikten med en innholdsanalyse er å så godt det lar seg gjøre gi en objektiv beskrivelse av tekstens innhold (Christoffersen & Johannessen, 2012). Et sentralt poeng for en analyse av tekster er at det i tillegg til at de sier noe om forfatteren og tiden de ble skrevet i, så er tekstene selv et resultat av eldre tekster og tidligere skrivetradisjoner. De bygger videre på det som allerede eksisterer. Tekster lever også i en slags symbiose med forestillinger om samfunnet, ved å gjenspeile disse forestillingene, samtidig som de er med på å skape de samme forestillingene (Gleiss & Sæther, 2021). Altså er det mye forskjellig en tekst kan, enten direkte, eller indirekte, si oss om samfunnet de ble skrevet i, og forfatteren som skrev det. Ved å analysere tekster over tid kan man også se om det er skjedd en endring, eller ikke. Noe som vil gi et bedre bilde av hva man legger vekt på til ulike tider (Bowen, 2009). Et spørsmål som er viktig å spørre seg når det kommer til å analysere tekst, er ikke bare om tekstens innhold er sant, men hvilken funksjon det har. Det

sier selvfølgelig mye om en forfatter velger å presentere noe usant som sant, men det er ikke det sentrale. Viktigst er hvorfor han i så fall gjør det. Hva er det som er hensikten (Atkinson & Coffey, 1997)? Altså er det sentrale for en innholdsanalyse ikke bare hva innholdet i seg selv sier om noe, men hva det sier om de valgene som forfatteren har gjort, og hva de valgene sier om forfatterens og samfunnets forestillinger og meninger.

Innholdsanalyse er en generell betegnelse på en analysemetode der man bruker tekstens innhold som bakgrunn for analysen, ved å identifisere kategorier eller tema i teksten. Det er ikke en spesifikk form for analyse, og den kan derfor gå under forskjellige navn ut fra hva det er man analyserer. For eksempel vil det hete en dokumentanalyse hvis man analyserer innholdet i en stortingsmelding, eller en lovtekst og lignende. Derfor gir heller ikke innholdsanalyse noen spesifikke verktøy som kan brukes til analysen, og gir derfor stor frihet til den som skal gjøre analysen, ved at de selv velger relevante teoretiske begrep som kan brukes til analyse og tolkning (Gleiss & Sæther, 2021). Derimot er det helt sentralt for en innholdsanalyse at man er tydelig på hvilken framgangsmåte man bruker, slik at andre kan gjøre det samme og komme fram til de samme resultatene (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Innholdsanalyse kan være både kvalitativ og kvantitativ, der den første er friere, mens den siste krever at man på forhånd bestemmer kategorier for det man ønsker å kode. For min analyse vil det være naturlig med en kvalitativ tilnærming, da det gir meg større frihet til å tilpasse meg til det innholdet til de tekstene jeg har valgt, og fordi det bare er snakk om fem lærebøker. Analyseenheter kommer til å være basert på temaet som presenteres, og ikke kapittelvis. Nettopp fordi de eldre bøkene ikke har kapitler, og dermed gjør det vanskelig å dele inn etter det. Riktignok så kommer det til å sammenfalle med kapitlene i de nyere lærebøkene, da kapitlene er delt inn etter tema (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Samtidig er det viktig at man ikke bare kategoriserer innholdet, men at man faktisk bruker det til å tolke mønstrene man finner og hva man legger vekt på, for å kunne trekke kunnskap ut av analysen. Dette ligger nært ett av målene jeg har med denne studien, som er å bruke analysen min til å si noe om tiden lærebøkene ble skrevet i (Gleiss & Sæther, 2021).

### 3.1.3 Narrativ analyse

Virkeligheten kan til tider være rotete, uoversiktlig og innviklet. Derfor må man bruke språklige strukturer for å avgrense og skape sammenhenger i virkelighet, såkalte narrativer. Narrativer er fortellinger som brukes for å gi mening til egne opplevelser og viser hvordan en forstår ulike situasjoner. Narrativ analyse vil da si å analysere disse strukturene som ligger til grunn i en fortelling. Lenge har narrativ analyse ikke overaskende vært nært knyttet til

eventyr, men man har i senere tid sett at det er relevant også i utdanningsforskning (Gleiss & Sæther, 2021). For eksempel vil det være mulig å analysere hvordan ulike fortellingsstrukturer i en lærebok er med på å gjøre den meningssskapende. Det er noen aspekter som er viktig å se på når man analyserer lærebøker. Plottet blir viktig for å se på rekkefølgen til innholdet som presenteres. Hva av innholdet som presenteres er det som driver handlingen videre? Historiene har en start og en slutt, som kan ha mye å si for hvordan man vil tolke det innholdet som presenteres. Ofte er det et poeng med historien, i tillegg til en konflikt der noen defineres som gode eller onde (Gleiss & Sæther, 2021).

Med tanke på temaet for denne studien vil det være mulig å tenke seg at et en lærebok kan ha et plot der Europas historie presenteres som en kontinuerlig sammenheng helt tilbake til de gamle grekerne. Kanskje er historien om Afrika begrenset til å begynne når de kom i kontakt med europeere, og være uten slutt fordi denne kontakten ikke har opphørt enda. Eller at det ofte er europeerne som står for utvikling, og at konflikter ses kun fra deres perspektiver. Dette er satt på spissen, men hvis det skulle være tilfelle så er det et eksempel på en historiefortelling med ett eurosentrisk narrativ (Gleiss & Sæther, 2021).

Sentralt for narrativanalyse er ikke om det som presenteres er sant eller ikke, men om hvordan det er med på å skape visse forestillinger om verden. Altså er det mulig at fortellinger kan endre seg over tid, og dermed være med på å endre hvordan man ser på verden. Dette kan knyttes til den pågående debatten om avkolonisering av akademia, der man ønsker å endre på hvordan man framstiller forholdet mellom de tidligere kolonimaktene og koloniene (Gleiss & Sæther, 2021). Her har man pekt på at det er skjevt styrkeforhold mellom de to, og at forskning er med på å opprettholde dette styrkeforhold med sine narrativer. Derfor ønsker man seg nye perspektiver basert på ny og tilgjengelig kunnskap, for å få et jevnere styrkeforhold. Narrativanalyse åpner døren for å se på hvordan ulike strukturer er med på å vri en fortelling en vei, vise fortellerens forståelse av det som presenteres og hvordan det kan være med på å påvirke leserens forståelse av verden. Samtidig gir det oss muligheten til å kritisere narrative, vise hvordan strukturene kan endres og hvordan dette kan brukes til å skape nye fortellinger som gjør at man får en annen forståelse av verden (Gleiss & Sæther, 2021).

#### 3.1.4 Nøkkeltbegreper

For kunne gjøre analysen tydelig og oversiktlig har jeg hentet noen nøkkeltbegreper fra Kvande og Naastad, som i tillegg fargekodes. Nøkkeltbegrepene kan si noe om både innholdet

og narrativet, fordi det konkret har med hvilket innhold som presenteres, men også hvordan disse nøkkelbegrepene blir brukt for å fremme et narrativ. Nøkkelbegrepene beskrives under.

- Makro eller mikroperspektiv
  - Makro: Fugleperspektiv. De store historiske linjene. Politisk og økonomisk historie. Majoriteten er i fokus.
  - Mikro: Enkeltaktører, aktørgrupper. Vanlige folk. Kvinner og arbeidere. De som var utelatt fra historiefortellingen. Nærsynt og lite overordnet samfunnsperspektiv.
- Struktur eller aktørperspektiv
  - Struktur: Et mønster som skapes av menneskers felles handlinger. Økonomisk, sosialt og kulturelt. Eks. Kvinners stilling i samfunnet (underlagt mannen). Aktørens handlinger er et symptom på større strukturelle faktorer.
  - Aktør: Ser på enkeltpersoner. Konger, presidenter, viktige personer osv. Fokus på de som hadde makt. Bevisste intensjoner og egenskaper som forklaring på det som skjer.
- Overgripere og ofre
  - Hvem er overgriper, og hvem er offer? Prøver man å forstå overgriperne i historien? Demoniseres de? Avskrives de som gale? Relativiseres de? Unnskyldes de? Prøver man å lære av historien?
- Objekt eller subjekt
  - Er menneskene mottakere eller driverne bak endring og utvikling.
  - Objektet er mottaker av endring.
  - Subjektet er driveren bak endringen.

### 3.2 Etikk, reliabilitet og validitet

Siden jeg gjør en lærebokanalyse trenger jeg ikke å forholde meg til anonymisering, personvern og andre lignende etiske retningslinjer. Det er fordi lærebøker regnes som offentlige dokumenter, og ikke stiller noen krav til at det innhentes samtykke (Gleiss & Sæther, 2021). Samtidig har jeg valgt to analysemetoder som til en viss grad baserer seg på subjektivitet, og jeg må derfor være klar på at egne tanker og oppfatninger kommer til å påvirke hvordan jeg analyserer. Selv om jeg i stor grad kommer til å bygge på teori, så er det fortsatt jeg som har valgt ut teorien. Altså vil det alltid være en grad av påvirkning fra egne oppfatninger. Derfor blir det viktig å presentere valg jeg har gjort og min posisjon på forhånd,

slik at det blir klart for leseren (Gleiss & Sæther, 2021). Ved å gjøre det så vil de valgene jeg har gjort, og min posisjon ikke være til hindring for at analysen blir mer enn tilfeldige valg. Ved å ta bevisste valg av analysemetode og reflektere over disse valgene, vil jeg sikre en god kvalitet på forskningen, selv om den samtidig er subjektiv. I analysen så kommer jeg til å bruke ordet «neger». Jeg er klar over at dette er noe som debatteres i dagens samfunn om hvorvidt det skal brukes i det hele tatt, selv i gjengivelse av gamle tekster, og at ordet er støtende for mange. I denne analysen mener jeg at det vil være riktig å bruke det ordet, fordi det er en gjengivelse av det forfatteren skriver i sin tekst, ikke min personlige mening.

Det er to spørsmål man må stille seg når det kommer til analysens reliabilitet, som vil si kvaliteten på analysen og om en kan stole på arbeidet som er gjort. Det første spørsmålet er på hvilken måte innsamlingsmetoden kan ha påvirket innhentet data, og det andre handler om hvorvidt det er mulig for andre å få de samme resultatene ved å bruke samme metode (Gleiss & Sæther, 2021). For min del så kommer innsamlingsmetoden til å bære preg av en viss grad av subjektivitet, selv om jeg riktignok er påpasselig med å definere relevante begreper på forhånd. Derfor blir det viktig at jeg gjennom hele analyseprosessen er klar over egen subjektivitet i fortolkningen, og at jeg reflekterer rundt dette. I tillegg må andre perspektiver også få plass. I det hele tatt handler det om å ha en reflektert tilnærming til prosessen, og være klar over sin egen rolle og påvirkning i den. Ved å beskrive, begrunne og reflektere sikrer man en åpenhet om prosessen, som gir den reliabilitet, samtidig som det belyser subjektiviteten (Gleiss & Sæther, 2021). Når det kommer til det andre spørsmålet, så svars det med at det ikke vil være mulig å oppnå de samme resultatene. Nettopp fordi selve analysen preges av subjektivitet, og derfor vil en annen forsker naturligvis komme fram til et annet resultat. Derimot er det viktig at man er åpen om de valgene man har gjort, slik at andre kan vurdere om valgene er gode eller ikke. Det vi ser for min oppgave er altså at de samme resultatene ikke kan gjenskapes, men at reliabilitet sikres ved at man hele tiden er åpen om og beskriver, begrunner og reflekterer rundt de valgene man har gjort, slik at dette kan vurderes av andre (Gleiss & Sæther, 2021). Altså er åpenhet med på å skape reliabilitet.

Validitet handler om kvaliteten på innhentet data og de tolkningene og konklusjonene som forskeren gjør seg opp. Altså handler det om i hvilken grad forskningsdesignet på studien er sammenhengende. Med tanke på problemstillingen, så er det viktig at den valgte metoden og analysemateriale faktisk er egnet til å svare på den. Det er jo hele poenget med studien. I tillegg skal forskerens konklusjoner og tolkninger faktisk bygge på den innhenta dataen en har (Gleiss & Sæther, 2021). I denne studien blir det derfor viktig for meg at jeg hele tiden er



bevist på at jeg svarer på den problemstillingen jeg har valgt, og at svaret mitt kun baserer seg på de dataene jeg har hentet fra lærebøkene. Altså kan jeg ikke bare finne på noe, og det jeg finner må svare på problemstillingen. Igjen er det viktig med åpenhet, i dette tilfellet om sammenhengen mellom data, problemstilling og konklusjon. Særs viktig er det også at jeg gjør rede for grunnlaget for de fortolkningene jeg gjør, både i teorikapittelet ved å knytte det til den relevante teorien, i tillegg til i metodekapitlet ved å reflektere over egen posisjon (Gleiss & Sæther, 2021). Ved å gjøre dette, vil jeg sikre at studiens validitet sikres.

### 3.3 Gjennomgang av de valgte lærebøkene

#### 3.3.1 Bakgrunn for valg av lærebøkene

Som nevnt tidligere så er en del av hensikten med denne analysen å undersøke hvordan lærebøkene har endret seg over tid, sett i sammenheng med tiden de ble skrevet i. Jeg har valgt bøker helt tilbake til slutten av 1800-tallet av to grunner. For det første gir det meg en større tidsperiode å se etter endringer, og for det andre så vil en så gammel bok garantert presentere utdaterte holdninger. Det vil si at forskjellene mellom bøkene blir større, og derfor lettere å sammenligne. Litt tilfeldig var det at det ble «Læsebogen». Den var nevnt i Norsk Lærebokhistorie (Skjelbred, 2017), og etter gjennomlesning fant jeg at den var passende for denne studien. Denne boken er videre grunnlaget for de andre bøkene jeg valgte, hvor jeg etter å ha kikket gjennom dem fant ut at de vil være relevante for å kunne svare på problemstillingen. Med tanke på hvilke årstall bøkene er fra, så prøvde jeg å spre dem litt utover slik at de ikke er fra samme læreplan. Fordi Horns Geografibok var dominerende over så lang tid, 1885 til 1969, valgte jeg en utgave fra midten av dens «levetid» (Skjelbred, 2017). Tilfeldigvis ble det til at alle bøkene, unntatt «Kosmos 10», er fra Cappelen eller Damm, som senere ble slått sammen. På forhånd hadde jeg sett for meg at det ville være mulig å bruke lærebøker i både, historie, samfunnskunnskap og geografi, men det ble gradvis tydelig for meg at geografibøker passet best til min problemstilling. Derfor er det, med unntak av «Læsebogen», kun geografibøker jeg skal analysere.

#### 3.3.2 Presentasjon av læreboken: Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet – tredje skoletrinn (Jensen, 1874)

Etter mange forskjellige forsøk på å lage en felles lesebok for skolen, bestemte Stortinget seg i 1860 for at Peder Andreas Jensen skulle få i oppdrag å forfatte «Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet» (Skjelbred, 2017). En lesebok vil si en slags lærebok som dekket alle fagene. Boken er et resultat av samarbeid med mange forskjellige skolefolk, andre lærebokforfattere og fagfolk fra universitetene. Den brøt med det som mange mente var skolens viktigste

funksjon, at elevene skulle lære å lese slik at de var klare for kristendomsundervisning og konfirmasjon. Derfor la den stor vekt på det verdslige (Skjelbred, 2017).

Selve boken er ikke delt inn i kapitler, den har ingen oppgaver, spørsmål, bilder eller illustrasjoner. Den består kun av tekst, delt inn i ulike temaer med overskrifter uthevet med fet skrift. Med bakgrunn i den analysen jeg skal gjennomføre vil jeg ha fokus på den delen av boken som handler «Om mennesket», fordi det er den delen som dekker Europa og andre deler av verden. Siden boken er så gammel, så framstiller den historien på en måte som i dag ses på som veldig rasistisk og avleggs, men som gir meg et kraftig punkt å sammenligne de andre lærebøkene mot.

### 3.3.3 Presentasjon av læreboken: Geografi for folkeskolen 31.opplag (Horn, 1933)

«Geografi for folkeskolen» ble publisert først helt tilbake i 1885 og fram til 1969 (Skjelbred, 2017). Jeg har valgt utgaven fra 1933, fordi den passet til de tidligere og senere bøkens utgivelse, slik at det et ikke ble et stort sprik mellom lærebøkene. Noe av hensikten med boken var at det skulle være en gradvis økning i vanskelighetsgrad, og at man gikk fra det nære til det fjerne. Lærebokforfatterne i geografi var på denne tiden opptatt av at innholdet skulle være enkelt for barna å forstå, og derfor brukte man tekst, bilder og illustrasjoner (Skjelbred, 2017). Dette er også tilfellet for Geografi for folkeskolen.

Boken går igjennom hvert kontinent, landene der og hva som er spesielt for de med tanke på byer, folk, næring og landskap. Innholdet starter med Norge, og går gradvis gjennom Europa først, deretter Amerika, Oseania, Afrika og Asia. Til slutt er det en del om generell geografi. Innholdet blir mindre detaljert og mindre omfattende desto lenger vekk fra Norge man kommer. Altså skrives det mer om Norge og Europa, enn de andre kontinentene. Læreboken har et klart skille mellom de ulike delene, hvilket er gunstig for analysen.

### 3.3.4 Presentasjon av læreboken: Geografi 7 (Jenshus, 1967)

Fra 40-tallet og fram til begynnelsen av 70-tallet var mange lærebøker i geografi skrevet på en måte som gjorde at innholdet kan kalles for en reisefortelling. Det vil si at leseren blir tatt med på en reise til et ukjent land for å se på landet og folkene der (Skjelbred, 2017). Dette er i stor grad også tilfellet for «Geografi 7», som gjennomgående presenterer verdensdeler og land ved å beskrive hvordan naturen ser ut der, hvem folkene er, hva de arbeider som, hvordan de bor og lignende. For eksempel så forteller man om buskmennene i utkanten av Kalahari, hvordan de har få eiendeler, og at livet dreier seg rundt jakt. Det er en beskrivelse av hvordan de lever, gjennom en utenforstående sin opplevelse av folkene.

Selve boka har som mål å forberede eleven på den raske utviklingen man ser i verden, slik at de kan ha en rolle i det demokratiske samfunnet, og følger målene fra læreplanen.

Innledningsvis presenteres en kort guide til eleven som beskriver hvordan de kan bruke boken på best mulig måte, og finne svar på de spørsmålene de har. Boken bruker både tekst, bilder, kart, illustrasjoner og oppgaver. Det er flere kapitler i læreboken, og de dekker både Norge og resten av verden. Med tanke på analysen så er det kapitlet som beskriver de ulike verdensdelen som er mest relevant for meg, men også kapitlet om mennesker jorda rundt.

### 3.3.5 Presentasjon av læreboken: Kosmos 10 Geografi, Historie og Samfunnskunnskap (Nomedal, 1999)

Denne læreboken har blitt beskrevet av Sylvi Listhaug som venstrevridd propaganda, som hjernevasket elevene (Skjelbred, 2017). Det er et snev av sannhet i kritikken. «Kosmos 10» ønske å ta tak i samtidens utfordringer og dra de fram i lyset. Noe som til tider kan være på grensen til moraliserende (Skjelbred, 2017). På grunn av dette så er det en bok som ofte krever at leseren må tenke, med å for eksempel stille spørsmål som «hva kan du gjøre med dette og hvorfor er det sånn?».

Teksten er delt inn i kapitler, og bruker tekst, bilder, illustrasjoner, oppgaver og spørsmål for å få fram innholdet. Den legger opp til at leseren skal tenke selv, i tillegg til å være med på å skape samarbeid, planlegge, diskutere, vurdere og selv hente informasjon. Dette er i tråd med målene i læreplanen fra 1997. For min del så er det geografidelen som kommer til å bli mest relevant, og spesielt kapitlene om USA, Asia og Afrika, i tillegg til kapitlet om de fattige og rike landene.

### 3.3.6 Presentasjon av læreboken: Nye makt og menneske 10 geografi (Haagensen et al., 2016)

«Nye makt og menneske» er en revidert utgave av lærebokserien fra Cappelen Damm som kom i 2006 med det som da var den nye læreplanen, LK06. Læreplanen ble revidert i 2013, og derfor ble lærebøkene det også. «Nye makt og menneske» legger stor vekt på kritisk tenkning, og har som ønske at bøkene skal gjøre elevene interesserte i faget, stille kritiske spørsmål og ikke ta alt for god fisk. I «Nye makt og menneske» geografi kommer forfatteren blant annet med et ønske om at elevene ikke skal være passive tilskuere, men heller aktive deltakere som er med på å forme arbeidet med faget (Skjelbred, 2017).

Boken starter med en innledning til elevene som forteller hva forfatteren ønsker boka skal være for dem. Der står det at de skal lære om utvikling, lands ressursfordeling, bistand og selvfølgelig bærekraftig utvikling. Man legger også vekt på at læreboken kun er en kilde, og at det er viktig for elevene å følge med på nyhetene. Til slutt tar forfatteren opp at det er viktig

for elevene å kunne vurdere en sak, at det er helt normalt at folk har ulike vurderinger av ulike saker, og at det er helt greit å endre mening. Selve boka er delt inn i seks kapitler, og består av tekst, bilder, illustrasjoner, spørsmål og oppgaver.

## 4.0 Analyse

### 4.1 Nøkkelbegreper

Videre kommer analysen av de fem ulike lærebøkene der jeg kommer til, med utgangspunkt i Eurosentrisme og Postkolonialisme, se på hvilket narrativ som presenteres og hvilke innholdsvalg som er gjort. For at analysen blir mer tydelig bruker jeg nøkkelbegrepene som er beskrevet i metodedelen. For å repetere er det makro- eller mikro-perspektiv, struktur- eller aktør-perspektiv, objekt eller subjekt og til slutt overgripere og ofre.

### 4.2 Analyse av læreboken: Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet

Det er de store linjene som er i fokus i denne læreboken, og den beskriver generelt de ulike gruppene, som «jegerne» og «de kunnskapsrike», ikke enkeltaktører og aktørgrupper. Det som kan ses på som eurosentrisk, er at læreboken prøver å trekke en linje mellom det gamle Hellas og det moderne Europa. Fordi denne koblingen er en av forklaringene, innenfor Eurosentrismen, på hvordan Europa dominerte verden (Amin, 1989). Når det gjelder fremstillingen av hvem som er aktører, og hvem som er underlagt strukturer, kommer det tydeligere frem eurosentriske perspektiver i narrativet. «De kunnskapsrike» er subjekter som driver sin egen utvikling og har overvunnet naturen, mens «jegerne» er underlagt strukturene i naturens begrensninger, uten at de kan gjøre noe med det. Videre fokuseres det på jordbruksrevolusjonen. Som framstilles i teksten som noe unikt for Europa, og som en start på det som til slutt ble det moderne Europa. Dette bruddet var ikke unikt for Europa, og det var ikke en gang der det først skjedde (Marks, 2007). Dette kan forstås som eurosentrisk, da det er en forvridning av historien til fordel for Europa (Marks, 2007). Generelt så er det et tydelig makroperspektiv, eller fugleperspektiv, på innholdet, både om «Jegerne» og de «Kunnskapsrike».

Læreboken legger vekt på de overliggende strukturene, det er aldri enkeltaktører som handler, og fokuset ligger på å beskrive ulike grupper mennesker utfra deres tilknytning til naturen. Likevel framstilles gruppene noe forskjellig, der den ene siden misbruker sin makt, er den andre smartere og temmer dyrene, i tillegg til å ta vare på dem. Selv når læreboken peker på negative sider ved vern av naturen i Europa framstår dette positivt. I opplyste og moderne land har de også jaktet for mye, og derfor måtte de frede ulike dyrearter. Til og med Norge har gjort dette ifølge læreboken. Igjen ser vi hvordan «jegerne» er objekt i sin fortelling, og de kunnskapsrike er subjektet i sin. På denne måten er det et eurosentrisk perspektiv, ved at europeerne er handlende, mens andre er passive (Marks, 2007).

Narrativet fremstiller noen grupper som bedre enn andre, med forenklete forklaringer på hvorfor så er tilfellet. Uten å spesifikt bruke ordene Europa og Afrika oppfattes det som et forsøk på å forklare at europeere er bedre. For eksempel velger læreboken å nevne Athen og Sparta, men nevner ingen ting om kongedømmet Mali. Ved å ikke trekke fram eksempler på afrikanske sivilisasjoner, kun europeiske, fremstår narrativet som at jegerne, eller afrikanerne, er enklere enn europeerne, og at de har vært det lenge. Narrativet i «Læsebogen» er i stor grad ensidig i sin framstilling av menneskets opphav, som er navnet på delen av boka som er analysert.

Først når mennesker bosetter seg fast, og tar i bruk jorda for å skaffe seg nok mat oppstår opplysning. De bøndene som var smarte og arbeidsomme, fikk ett overskudd av mat. Derfor trengte ikke alle å jobbe som bønder, noe som videre førte til at man fikk yrker som smede og skinnarbeidere, noe som førte til handel. Når man driver handel, så er det praktisk å bo i sammen, og dermed oppstår byer. Disse byene vokser og trenger dermed beskyttelse, slik får man murer, ledere av byen og lover for å ha felles regler. Lovene ble nedskrevet og slik fikk man skriftspråk. Læreboken legger altså fram at det er en kronologisk og naturlig forklaring på hvordan man går fra et fastboende jordbrukssamfunn til bysamfunn. Dette er et eksempel på en hendelses signifikans, som kan forstås som eurosentrisk fordi Europas utvikling beskrives som en uunngåelig utvikling (Teshale, 2011). Når menneskene bosatte seg fast skjedde det et brudd som skiller «jegerne» fra «de kunnskapsrike». Ergo virker det viktig for narrativet å ha et fast punkt i fortiden for å forklare den historiske gangen som har blitt presentert. Videre kan denne forankringen forstås som signifikant for læreboken, ved at det er noe den tolker som sentralt for å forstå hvorfor «jegerne» er enkle og underlagt naturen, mens de «kunnskapsrike» har lagt naturen under seg.

Læreboken fokuserer på hvordan mennesket har blitt til, og hvordan de har blitt forskjellige fra hverandre. Det legges blant annet stor vekt på at menneskene formes av deres forhold til naturen, der de som lever enklere liv er nærmere dyrene i levesett. For eksempel skrives det at i sørlige land så har man blitt lat og doven av det varme klimaet, fordi man ikke trengte varme klær og gode boforhold. Derimot så har de som måtte jobbe hardt og har strevd for å overleve, oppnådd både kunnskap, makt og velvære. Altså er det en klimatisk forklaring på hvorfor menneskegrupper har forskjellige egenskaper. (Amin, 1989).

Lærebokens narrativ preges av at «Jegerne» objektiveres ved at de er underlagt og mottakere av naturens «handlinger». Det er naturen som setter grensene for deres utvikling, eller mangel på utvikling, og de blir dermed gjort til et objekt i sin fortelling. De kunnskapsrike er mer et

subjekt, ved at de har overvunnet naturen, og er selv de som skaper endring og utvikling. Dette kan forstås som et eurosentrisk perspektiv, da det viser hvordan læreboken har en klimatisk forklaring på hvorfor noen er mer utviklet enn andre (Amin, 1989).

Videre beskrives gruppene ulike forhold til dyr. De sørlige folkene misbrukte sitt herredømme ved å jakte, og ble alene som det mektigste dyret. Altså har mennesket fått herredømme over jorda og det kan misbrukes. "De som måtte jobbe for å overleve» fikk derimot dyrene på sin side ved å være mild og skånsom, og ved å beskytte dyrene ble de tamme. I tillegg passet de på at det ikke ble for mange tamdyr, fordi det ville ført til overforbruk av jorda og videre hunger. Et slik narrativ kan forstås som preget av strukturperspektiv i sin beskrivelse av de ulike gruppene. Det snakkes om gruppen som en helhet, og hva de gjør og konsekvensene av deres handlinger

I motsetning til «de som måtte jobbe for å overleve» så har indianerne med hjelp av europeiske hester og våpen blitt veldig effektive i dreping av dyr. De har drept i tusenvis og fråttet av byttet. Nå sulter de som en konsekvens av mangel på mer bytte. Indianerne beskrives videre som ubetenksomme, grusomme, ville og dovne. Læreboken er klar i sin demonisering av indianerne, og beskriver dem dermed som overgripere. Det er ikke noe forsøk på å forstå, eller trekke noe lærdom ut fra indianernes handlinger. Indianerne er overgriperne, og nordmenn er ofrene. Med tanke på Suids perspektiv på Eurosentrisme er dette en eurosentrisk framstilling, da den demoniserer og gjør indianerne mindreverdige (Said, 1990).

Som tidligere nevnt har «Læseboken» et negativt syn på Indianerne, eller den amerikanske urbefolkningen. De beskrives som grusomme, ville, dovne, lumske og som nærmest et rovdyr siden de måtte reise langt for å jakte. Dette er grove ord og eksempler på et narrativ som kan forstås som rasistisk. Jakt på andres territorier førte til kriger, kriger som fortsatt føres i 1870. I tillegg angrep de norske utvandrere, uten å spare kvinner eller barn. Denne krigingen, i tillegg til alkohol, sykdom og hunger har ført til at folketallet deres har minsket og derfor er de ikke mektige lenger. Ifølge boken er dette en skjebne som følger alle som misbruker herredømmet sitt med krigføring og ødeleggelse. Dette kan forstås som at samfunnet på den tiden var negative til indianerne. Det kan jo tenke seg at en hørte ting fra Norske nybyggere i USA, som hadde hatt mindre heldige møter med indianerne. Uten at mottaker vet noe om behandlingen av indianerne. Derfor ser de negativt på indianerne.

Boken rangerer folkegrupper, ved å hevde at de såkalte hyrdefolkene står over jegerstammene. Underforstått står de da under de som var fastboende jordbrukere. Hyrdefolket var de som drev dyrene fra gress til gress på store sletter. For eksempel så var jødene hyrder før de bosatte seg i Kanaan. Videre var det hyrdefolk som temte hester. De ble først røvere, men etablerte etter hvert voldsomme riker. Dette var hunere, tartarer, mongoler og tyrkere. Disse rikene varte ikke lenge, og folk som flytter rundt på seg kan ikke oppnå stor opplysning. Dette viser hvilken signifikans «Læsebogen» tillegger fast bosetting, siden det blir sett på som grunnlaget for den høyeste form for sivilisasjon.

Altså er det ifølge boken en rangering basert på levesett. Denne rangeringen er basert på fordommer, og kan forstås som rasistisk. De som er jegere, misbruker herredømmet sitt. Hyrdene er ett hakk opp, men klarer ikke etablere noe som varer. Kun de som er fastboende og som jobber hardt oppnår kunnskap og opplysning. Et europeisk mønster er det som fører til utvikling av samfunnet ifølge dette løpet (Marks, 2007). Det står ikke spesifikt at de fastboende er Europeere, men læreboken bruker Athen og Sparta som eksempler på tidlige byer, så det henter sterkt til at det er Europa det skrives om. Dette kan bety at det i 1873 var viktig å finne en slags vitenskapelig forklaring på Europas dominans og posisjon i verden. Det var jo også da man drev med nasjonsbygging, og man var på utkikk etter forklaringer til å gagne det prosjektet.

#### 4.3 Analyse av læreboken: Geografi for folkeskolen

Perspektivet til læreboken kan forstås som et strukturperspektiv med tanke på innholdet, fordi den skiller mellom europeiske land basert på retningen innenfor kristendommen. Katolikkene og de ortodokse er uopplyste, mens protestantene er meget vel opplyste, flittige og flinke med jordbruk og industri. Unntaket er den positive beskrivelsen av det katolske landet Frankrike. Altså er alle gruppene underlagt de strukturene som bestemmes av de ulike kristne retningene. Egenskapene til protestantene er et resultat av at de er protestanter.

Læreboken har et tydelig makroperspektiv. Den fokuserer på de store aspektene ved landene, som politikk, økonomi og kultur. I tillegg beskriver den innbyggerne som en enhet, f.eks. tyrkerne, italienerne og tyskerne. Fokuset er på majoriteten. Kapitlet om Afrika, Australia og USA har det samme fokuset. Læreboken fokuserer på hvilke næringer som er viktige, og får fram at USA er et stort, men også voksende industriland som får mer og mer makt.

Perspektivet på Europa er ensidig og har en mer spesifikk form for Eurosentrisme, der ikke bare Europa som helhet er positivt, men spesielt den nordvestlige protestantiske delen og ikke



det katolske Sør-Europa, eller det ortodokse Øst-Europa. Dette kan forstås som et eksempel på hvor viktig kristendommen er som forklaring på forskjeller, noe det og er i Eurosentrismen (Amin, 1989). Den er også ensidig i beskrivelsen av slavene i USA, om hvordan de jobbet på plantasjer og nå har blitt frigjorte, men at de blir sett ned på av hvite. Dette er ikke feil, men er ensidig og sier ikke noe om rasediskrimineringslovene, lynsjing og lignende. Altså en mangelfull framstilling av et stort problem.

Afrikanerne beskrives utfra et rasistisk syn på utseende, og knyttes til den såkalte sorte rase. Videre er de stort sett hedninger, men misjonærer arbeider mange steder. Underforstått kan det forstås som at misjonærene reiser dit for å opplyse og kristne afrikanerne. På en måte objektiverer læreboken afrikanerne, ved at de selv ikke skaper endring, men at de mottar den fra de handlende subjektene, misjonærene. Ellers er det et gjennomgående imperialistisk og eurosentrisk perspektiv på de Afrikanske koloniene, som de var når denne boken ble skrevet. I stor grad skrives det om hvilken infrastruktur som er bygget der, og hvilke råvarer og ressurser som hentes ut. Ingenting skrives om lokalbefolkningen, og det skapes et inntrykk av at Afrika kun er et folketomt område der europeerne henter ut råvarer. Det er et narrativ om Europas tilknytning til Afrika, ikke om Afrikas unike historie. Dette perspektivet kan forstås som eurosentrisk, da det kun beskriver Afrika sett i lys av Europas rolle der (Said, 1985).

Narrativet om Asia er ganske todelt. På den ene siden er det et positivt syn på Kina, og særlig Japan, men som kan oppfattes som et eurosentrisk perspektiv, gitt at utviklingen ifølge læreboken har fulgt et europeisk mønster (Marks, 2007). På den andre siden beskrives India som et vilt land der man høster ris og har en stor befolkning. Det er dekket av skog og man finner mange forskjellige dyr der. Diamanter og edelstener har tiltrukket seg erobrere og nybyggere. Med unntak av bruken av ordet erobrere så er dette en beskrivelse som har helt fjernet Storbritannias rolle i landet. De hadde kun en livlig samferdsel og stor handel med India. Ingenting med denne beskrivelse tyder på at de har hatt en rolle i utviklingen, undertrykkelsen og utnyttelsen av India. Narrativet er veldig forenklet og gir inntrykk av et vilt sted uten sivilisasjon, dekket av skog, med mange forskjellige dyr. I motsetning til Kina, trekkes det ikke fram at India oppnådde høy kultur lenge før Europa. I det hele tatt kan dette forstås som en objektivering av inderne, ved å i stor grad fjerne dem fra historien, og nesten beskrive India som et urørt land før det kom i kontakt med britene.

Spania beskrives som et dårlig styrt land, med en uvitende befolkning, som elsker de grusomme tyrefekterkampene. Spanjolene beskrives som overgripere og alle spanjoler tilegnes egenskaper på bakgrunn av det. Det står ingenting om hvorfor få i Spania kan lese og

skrive, og hvorfor det er et dårlig styrt land. Spania beskrives som en falmet storhet, langt ifra hva det en gang var. Dette gjelder også for Portugal. I tillegg så er det engelskmennene som driver handelen og industrien i Portugal. Uten noen videre forklaring på dette skaper læreboken et inntrykk av dette ikke er noe portugiserne ville klart selv.

Altså ser vi her et eksempel på lærebokens objektivisering av spanjolene og portugiserne, som mottakere av endringer i samfunnet, eller i dette tilfellet fraværet av endring. De klarer ikke selv å forbedre seg og står derfor tilbake i utvikling, og er tillegg avhengig av engelskmennene. Dette kan forstås som et lignende perspektiv på hvordan Eurosentrisme har påvirket akademia, ved at det globale sør er avhengig av det globale nord (Brohman, 1995). I dette tilfellet så er det riktignok snakk om utvikling av en stat, ikke akademia.

For italienerne er jordbruk viktig, men de produserer ikke nok hvete og mais til å brødfø befolkningen. Den samme situasjonen i Tyskland beskrives på en mer positiv måte. Der trenger de bare importere mer mat. Det står ingenting om hvorfor Italia ikke kan importere mat, og gir inntrykk av at befolkningen sulter som en konsekvens av mangelen på hvete og mais. Altså er italieneren et objekt uten evne til å selv skape endring, mens tyskerne kan det, og er derfor subjektet.

Interessant er det at læreboken trekker fram Tyrkia i kapittelet om Europa, da bare en liten del av landet er på det europeiske kontinentet. Det har med, som det står i boken, at tyrkerne ikke mange år før kontrollerte områder på Balkan. Uansett er ikke beskrivelsen mer positiv, og har en tydelig ordbruk som tegner et spesifikt bilde av tyrkerne: «Tyrkerne lærer nok at det er en gud og har nok gått en del på skole.» (Horn, 1933, p. 34)

Denne bruken av nok gir et inntrykk av usikkerhet, som virker mer som et forsøk på å så tvil om deres evner og ta fra dem det de er, og har fått til. Derimot står det i læreboken at: «Danskene er et vel opplyst folk, med utmerkede folkeskoler.» (Horn, 1933, p. 19)

Her er læreboken mer tydelig, ved at danskene er opplyste, istedenfor at de er nok opplyste. Dette kan forstås som at læreboken ønsker å framstille tyrkerne som under nordeuropeerne.

Når det kommer til Australia, så har læreboken framstilt aboriginene med det som kan oppfattes som et eurosentrisk og rasistisk perspektiv. Aboriginene står lavt, streifer rundt og nærer seg av naturen. Det kommer ikke fram om de står lavt i høyde, eller i opplysning. Men senere i boken skrives det om at Japanerne står omtrent like høyt som europeerne fordi de har modernisert landet sitt. Derfor er det nok opplysning som pekes på her. Dette kan tolkes som

et negativt syn på folkegrupper som lever enklere liv enn europeerne, og kan derfor ses på som eurosentrisk (Marks, 2007).

Læreboken har også et postkolonialt perspektiv, nemlig hvordan Kina var utviklet lenge før Europa (Young, 2015). Kineserne utviklet kompass, boktrykkerkunst og krutt. De er dyktige, nøysomme og flittige, om enn ikke opplyste. Selv om beskrivelsen av Kina og Japan er forholdsvis positiv, er den i stor grad Eurosentrisk, og har et strukturperspektiv. For eksempel dras alle kinesere under samme kam og beskrives som et folk som ikke vil lære av andre og at de ser på seg selv som bedre. Japanerne har mange ressurser og har utviklet landet sitt etter europeisk, og amerikansk, mønster. De beskrives som dyktige på sjøen, og som den mest dannede nasjonen i Asia. I tillegg er de utmerkede krigere, som har blitt en stormakt.

Det kan oppfattes som at man i 1933 er mest positiv til de landene som følger et europeisk mønster. På et vis kan dette ses på som et strukturperspektiv, men også en subjektivering av Japanerne. De klarer selv å endre landet sitt, men denne endringen er underordnet, og et resultat av det europeiske utviklingsmønsteret landet har fulgt. Samtidig er det «forbausende» at japanerne har gjort så store framskritt. Det kan forstås som at man ser ned på japanerne, og ikke trodde de skulle klare noe sånt. På grunn av denne utviklingen står nå, som nevnt tidligere, japanerne på mange måter like høyt som europeerne. Altså er det europeerne som står høyest i utvikling, men andre kan også nå den samme utviklingen. Dermed kan dette forstås som eurosentrisk, da det viser hvordan det europeiske mønsteret er det som fører til utvikling (Marks, 2007).

#### 4.4 Analyse av læreboken: Geografi 7

Kapitlet begynner med et tydelig makroperspektiv på Norden. Det legges vekt på de ulike næringene som er viktige for landene, og deres rolle i en globalisert verden. Ingen ting med disse beskrivelsene er feil, men de maler et enormt forenklet og positivt bilde av de nordiske landene ved å frastå helt fra å trekke fram negative sider, eller i det minste ha et litt mer reflektert syn.

Når det kommer til hvordan den afrikanske historien presenteres så er det nærmere de postkoloniale teoriene. Man har riktignok valgt å fokusere på oldtidens Egypt, men trekker også fram andre tidlige kongedømmer som Kush, Mali og Ghana. I tillegg til å forklare at dette ikke er samme Mali og Ghana som i dag. Dermed utvider læreboken perspektivet fra å

kun fokusere på oldtidens Egypt, og kan forstås som et ikke-eurosentrisk perspektiv (Klein, 1985).

Noe som kan ses på som mer eurosentrisk, er måten man skildrer det gamle og moderne Asia på, og hvilke miljøperspektiv man har. I Nord-Asia fortelles det om hvordan Sovjetunionen har bygd svære elektriske kraftverk, at mineraler utvinnes, ny jord er ryddet og store fabrikkbyer er bygd. Dette er en rik utvikling ifølge læreboken, uten at man ser på hvordan sovjeterne har fått til dette, og hva konsekvensene er. Når vi er inne på dette sporet, så er det interessant hvor positiv læreboken er i beskrivelsen av kommunistiske land. I Kina så er det kommunistene, ikke kineserne, som omskaper det gamle og tilbakeliggende landet til en moderne stat.

Videre beskrives Japan som et moderne industriland. Ellers ligger de fleste landene i Asia tilbake i utvikling. Det vil si at for læreboken så er industri og infrastruktur eksempler på utvikling, og utelukkende positivt, mens det som allerede fantes i Asia er tilbakeliggende i utvikling, og negativt. Dette kan forstås som et eurosentrisk perspektiv, da det er etter europeisk mønster (Marks, 2007). Læreboken fokuserer også på ulike hjelpetiltak som europeere og amerikanere har utført. For eksempel norske fiskere som lærte opp indere i moderne fisketeknikker og utvikling av båter og utstyr. Altså er det vi som lærer dem, og dermed en objektivisering av de indiske fiskerne, som ikke klarer å utvikle seg selv.

I beskrivelsen av India ser vi et fravær av informasjon. Der trekker læreboken fram hvordan India er motsetningens land, der noen få er rike og mange er fattige, uten å peke på rollen britene har hatt i dette. I tillegg forklares det at man er plaget med skadedyr i India, fordi alt liv er hellig. Det kan forstås som et narrativ som kun fokuserer på det negative og i tillegg unnlater informasjon. F.eks. er kanskje klimaet i India en mer relevant forklaring på hvorfor de sliter med skadedyr. Derfor kan det oppfattes som eurosentrisk i sin beskrivelse (Said, 1990).

Disse beskrivelsene og påstandene som kommer fram i kapitlet er ikke helt usanne, men veldig forenklete og maler et rosenrødt bilde av Norden. I tillegg til å være et eksempel på en subjektivisering av de skandinaviske landene. Det er menneskene i Skandinavia som selv har skapt det egalitære samfunnet, med like muligheter og et godt liv. Det vi ser her, og senere i læreboken, er hvordan det vektlegges at det som er positivt og moderne er nært knyttet til utvikling av industri, infrastruktur og næring etter europeisk mønster. Altså den utviklingen man ser i Norden og Europa. Dette kan ses på som eurosentrisk (Marks, 2007).

Boken har en repetisjon av de ulike verdensdelene og gir derfor et innblikk i hvordan læreboken ser ulikt på de forskjellige delene. Narrativet kan forstås som et forsøk på å ikke skille mellom de ulike stammene, og de ulike landene. Dette, i tillegg til at det ikke er noen beskrivelser av det moderne Afrika, gir et ensidig perspektiv som gir inntrykk av at alle afrikanere bor i leirhytter, og er en del av en stamme. På en måte kan dette være et utilsiktet mikroperspektiv. Læreboken fokuserer kun på små grupper, og sier ikke mye utenom dette. Derfor mister læreboken det overordnede samfunnsperspektivet som du får i et makroperspektiv. Utilsiktet fordi det kan tenke seg at hensikten er å framstille afrikanerne som enklere enn de er, ikke fordi man egentlig er så interessert i hvordan stammene lever. Det er i så fall et eurosentrisk perspektiv (Brohman, 1995).

Videre kan det forstås som at læreboken har ett strukturperspektiv om hvordan de moderne afrikanske statene er et resultat av at man tvang ulike stammer i sammen, og at dette har ført til en del problemer for landene når de skulle stå på egne ben. Læreboken peker også på at disse landene ble utnyttet av Europa, og at innbyggerne ble behandlet som annenrangs. Her ser vi uansett hvordan læreboken beskriver et perspektiv som er viktig i de postkoloniale teoriene, nemlig at kolonitiden har hatt store negative konsekvenser for de tidligere koloniene (Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015).

De asiatiske landene beskrives på en noe mer nyansert måte. Her trekker læreboken for eksempel fram at det var i Asia menneskene først utviklet en høy kultur, slik som Marks også legger vekt på (Marks, 2007). Men det kan virke som at dette er noe læreboken er litt kritisk til. Læreboken bruker frasen «så vidt vi vet», som på den ene siden åpner for en sunn vitenskapelig skepsis om at det er den beste kunnskapen man har tilgjengelig på det tidspunktet. På den andre siden gir det et inntrykk av at dette er usikkert fordi en har et ønske om at det ikke skal være sann. I tillegg kan man spørre seg hvem «vi-et» er i dette tilfellet, det kan jo være norske forskere, europeere, forskere generelt, eller mennesket. I ytterste fall er dette et eurosentrisk perspektiv, men som vi ser så er det diskuterbart.

Altså har man i samme kapittelet trukket fram at Asia hadde høy kultur, men at det tilbakeliggende Kina og et underutviklet Nord-Asia har blitt modernisert, underforstått etter europeisk mønster. Det vi ser er her kan forstås som både postkoloniale og eurosentriske perspektiver. På den ene siden har kina tidlig hatt en høy kultur, på den andre siden er det et tilbakeliggende land som moderniseres etter europeisk mønster (Brohman, 1995; Young, 2015). Vi ser altså hvordan Sovjeterne og kommunistene i Kina er subjektivert. De har begge evne til å selv modernisere og utvikle landet sitt.

I tillegg er man litt ekstra positiv in sin beskrivelse av for eksempel Danmark sin rolle internasjonalt. Dansk jordbruk beskrives som et mønster for alle jordbruksland, og at de danske bøndene er verdens læremestre. Problemet her er ikke at det er feil, men at det gir at inntrykk av at Danmark er viktigere enn de egentlig er, og at det er danske bønder som er verdens læremestre. Altså kan dette forstås som at det er europeerne som lærer andre (Marks, 2007), i tillegg til å være en subjektivering av danskene. Videre kan man jo også stille seg spørsmålet om det danske jordbruket er noe som kan gjenskapes i hele verden, eller om det fungerer best i land som ligner på Danmark. Kanskje er det sånn at noen metoder fungerer bedre noen steder, og andre metoder andre steder (Marks, 2007).

Læreboken bruker også en del ord som i dag vil ses på som rasistiske, for eksempel «negre» og «hottentotter». De ordene hadde en annen betydning på den tiden, men det var nok en del fordommer knyttet til de ordene uansett. Så læreboken er ikke fri for rasisme. Samtidig legges det i kapittelet vekt på at man på grunnlag av ulike forskjeller i kjennetegn blant folk har prøvd å dele folk inn i raser. Dette er feil ifølge læreboken. Det finnes ingen ren rase fordi folk har blandet seg over lengre tid og det har vært flere utvandring. I tillegg pekes det på at folk som virker rare og annerledes, kanskje synes det samme om oss. Man skal ikke dømme andre etter utseende, språk, oppfatninger eller skikker.

Det å godta andre mennesker er toleranse ifølge læreboken. Dette kan forstås som et forsøk på antirasisme, og forståelse og anerkjennelse av at mennesker er forskjellige uten at det er noe negativt. Ironisk er det derfor at læreboken etterpå deler inn i raser, fordi det er hensiktsmessig ifølge den. Noe som er problematisk, da det gir et inntrykk av at det finnes rene raser, noe det ikke gjør (Memmi & Martinot, 2000). Videre får læreboken fram at i dens tid så har europeerne og amerikanerne kommet lengst i vitenskap og teknisk utvikling, men at sånn har det ikke alltid vært. Læreboken viser til at mens nord-europeerne levde i steinalderen var det et blomstrende kulturliv i Egypt, India og Kina. Dette kan forstås som et postkolonialt perspektiv, som viser hvordan utviklingen i verden var annerledes før (Young, 2015), i tillegg til å være en viktig brikke i et ikke-eurosentrisk verdensbilde (Marks, 2007). Det er også et makroperspektiv, fordi det ser på de store historiske linjene.

I delkapittelet om Amerika har boken et makroperspektiv på de ulike indianerstammene. Igjen gis det et inntrykk av at utvikling av infrastruktur er det samme som høy kultur, her med veiene, templer og lignende. Riktignok er ikke dette feil, men det er et ensidig perspektiv. Men her har man også trukket fram et reflektert perspektiv på ett aspekt ved disse kulturene: «Felles for disse folkene [...] var at de drev med menneskeofring og andre brutale skikker.

Men vi har ikke lov til å dømme dem. For i Europa var heksebrenning alminnelig på denne tiden» (Jenshus, 1967, p. 99).»

Dette, i tillegg til at det trekkes fram hvordan spanjolene tok landene og ødela kulturen, kan forstås som et postkolonialt perspektiv. Her forklarer læreboken noe som er forferdelig, men viser også at Europeere ikke var stort bedre, og at selv om heksebrenning ikke var sett på som ofring, så er ikke forskjellen stor. Læreboken snur på en måte perspektivet til et som ser fra Sør-Amerika og utover (Young, 2015). I tillegg så er det en god refleksjon rundt hvem som er overgripere og ofre, og at det er viktig å ha et kritisk blikk på sin egen kultur. I delkapittelet peker læreboken også på hvordan Europeere er et resultat av at flere forskjellige folk vandret inn i Europa, og at det derfor er lite som skiller dem. Samtidig så er det ett perspektiv som framstår ganske eurosentrisk her, og ellers i kapittelet. Kristendommen beskrives som om det har blitt brakt til, eller å ha bredt seg til verden, mens Islam trengte seg inn og fordrev kristendommen. Dette kan oppfattes som et positivt syn på kristendommen, og et negativt syn på islam. Uansett oppfattes det som et positivt syn på kristendommen, som er viktig del av Eurosentrismen (Amin, 1989).

Det siste kapitlet kan ses på som et forsøk på antirasisme. Samtidig har det også noen perspektiver som kan forstås som eurosentrisk. Igjen er det et stort fokus på ulike stammer, og ingen ting om de moderne delene av de landene der stammene lever. I det hele tatt så får man i dette kapitlet et inntrykk av at menneskene i denne delen av verden er som steinaldermennesker å regne. Det pekes faktisk på i et bilde at de bruker steinalderredskap. I dette kapitlet er det mange bilder, som ikke bare gir et feil bilde av landene stammen hører hjemme i, men også et forenklet bilde av stammene selv.

#### 4.5 Analyse av læreboken: Kosmos 10

Narrativet om USA i «Kosmos 10» har i stor grad et makroperspektiv, med fokus på de viktigste næringene i USA og landets posisjon og rolle i verden. Denne framstillingen er nokså nøytral og virkelighetsnær. Derimot kan framstillingen av de mange problemene USA sliter med forstås som ensidig, og noe fordomsfull. I ett forsøk på å belyse de store fattigdomsproblemene som finnes der, selv om landet er rikt, så klarer læreboken å male et mer negativt bilde av svarte amerikanere enn det som nok var tiltenkt.

Ulikhetene i landet forklares ved å peke på et skille mellom den svarte og hvite delen av befolkningen. Dette er ikke feil, og boken får fram at det i stor grad er sånn. Altså ikke alltid sånn. Samtidig klarer ikke boken på noen annen måte, f.eks. gjennom bilder, å få fram at en

del svarte er velstående, og at en del hvite er fattige. I tillegg så er det ingen beskrivelse av hvordan denne fattigdommen er fordelt innad i USA, der noen stater er rikere enn andre.

Denne beskrivelsen kan forstås som et narrativ der USA er et land med en fattig svart befolkning, og en rik hvit befolkning. Det forklarer ikke hele bildet, og forminsker de svartes rolle i USA, og gjør dem til et objekt uten evne til å utvikle seg. Man kan forstå det som et forsøk på å belyse hvordan svarte amerikanere har det, men det virker egentlig mot sin hensikt. Framstillingen av USA kan forstås som et strukturperspektiv, der de svarte amerikanernes muligheter er betinget av strukturer som de ikke kan gjøre noe med. Det kan også forstås som eurosentrisk, da det indirekte framstiller de hvite som bedre (Said, 1990).

I kapitlet om Asia kommer det tilsynelatende gjennomgående narrativet vi så i de andre lærebøkene også. Nemlig at det er to moderne stater i Asia, Kina og Japan. Resten av kontinentet lever i relativt enkle kår. Læreboken kan forstås som orientalsk i sin beskrivelse av Midtøsten (Said, 1985), der landene i Midtøsten lenge var fattige og hadde liten politisk betydning. Da det ble funnet olje, økte interessen for området. Regionen har i lang tid vært preget av uro. Dette er med på å underspille den historisk sett viktige rollen Midtøsten hadde. I tillegg så er det interessen utenfra som økes når det finnes olje. Altså er orienten, eller Midtøsten, noe som kun er interessant når det blir interessant for de utenfor, som i tilfellet med olje vil si Europeere og Amerikanere (Said, 1985). Europeerne og amerikanerne er subjektivert, mens innbyggerne i Midtøsten er objektivert. Dette kan oppfattes som eurosentrisk og orientalsk, da Midtøsten kun er interessant for og blir utviklet av europeere og amerikanere (Marks, 2007; Said, 1985).

Kapitlet om Afrika er det som har de tydeligste postkoloniale perspektivene på Afrikas historie og rolle i verden i dag. Det begynner med den historiske forklaringen på hvordan Afrika ble inndelt av kolonimaktene, som er et sentralt perspektiv for å kunne forstå hvorfor Afrika er som det er i dag, og er bakgrunnen for mange av problemene som finnes der. Konsekvensene av kolonitiden er en sentral del av de postkoloniale perspektivene (Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015). Videre er det også et makroperspektiv, som fokuserer på de store linjene ved kolonitiden og hva de betyr for Afrika i dag (Ashcroft et al., 2002).

Perspektivet på Japan kan forstås som postkolonialt, selv om de aldri var en koloni, ved at det er Japan, eller Japanerne, som er objektet. De tidligere lærebøkene i denne studien la stor signifikans på at dette ble gjort etter europeisk mønster, noe denne læreboken ikke gjør (Young, 2015). Samtidig er den litt ensidig, og mangler et kritisk blikk når den beskriver



japanerne som hardtarbeidende og lojale mot arbeidsgiverne sine. Kan det bli for hardt arbeid, hvilke konsekvenser har det, og hva vil det si at de er lojale mot arbeidsplassen? Det er også en stereotypi på Japanerne, men kan også forstås som et aktørperspektiv, ved at Japanerne har noen egenskaper som er bakgrunnen for Japans suksess.

Kineserne er ifølge læreboken en moderne økonomi som konkurrerer på verdensmarkedet. Samtidig er det store forskjeller der, og i byene er det trangt om plassen. Dette perspektivet er mer balansert ved å trekke fram flere viktige næringer, ikke bare industri. I tillegg trekkes det fram at Kina også har sine problemer å styre med. Altså både positive og negative sider. Perspektivet på resten av Asia er mindre balansert, og kan oppfattes eurosentrisk, med fokus på utvikling etter europeisk mønster (Marks, 2007). Spesielt gjennom bildene skapes det et inntrykk av enkle bønder i trehytter. De høyreiste, moderne byggene og robotene knyttes kun til Japan. Dette viser ikke utviklingen i disse landene, og gir mest plass til Japan som moderne industristat.

Afrikanerne blir på en måte subjektivert, ved at de selv ønsker å utvikle seg. Samtidig blir de til en viss grad objektivert, ved at de ikke klarer å modernisere landbruket sitt, selv om de ønsker det. Det er i hvert fall et eksempel på at det som fungerer i Europa ikke nødvendigvis fungerer andre steder (Marks, 2007). Riktignok peker læreboken på at mange afrikanere også bor i byer. Det er det mye tilflytning og trangboddhet, deriblant i brakkebyer der det er mye fattigdom. Men deler av byene er også moderne. Disse forskjellene fører til konflikter. Her får læreboken fram to viktige poeng. For det første så er ikke bare Afrika landsbygd, det finnes moderne byer, og for det andre så fører ulikhetene ofte til konflikter. Med tanke på infrastruktur får læreboken fram at mange av de viktigste jernbanelinjene fortsatt går fra der råvarene produseres til havnebyene, slik som i kolonitidene. Narrativet får fram kolonitidens påvirkning på Afrika i dag, samtidig som Afrika fremstilles som noe eget, med sine egne problemer og løsninger.

Dette kan forstås som et narrativ som setter det moderne Afrika inn i en kontekst, som forklarer hvorfor det er sånn det er, uten at det er umulig for afrikanerne å endre på dette. På denne måten har læreboken et strukturperspektiv, der de ulike aktørenes handlinger kommer som et resultat av overliggende strukturer. F.eks. at konflikter er et resultat av forskjeller. Dette kan ses på som et postkolonialt perspektiv (Ashcroft et al., 2002).

I 1999 virker det som man er opptatt av vise til de store forskjellene som finnes i USA, ved å vise hvordan svarte i stor grad er fattigere og har det vanskeligere enn hvite. Dette kan

oppfattes som at man på 90-tallet er opptatt av å diskutere rasisme og problemer det har ført til. Samtidig kan det forstås som en manglende forståelse for hvordan det faktisk er, og at man derfor ender opp med motsatt resultat. Når du kun beskriver svarte som fattige, så gir det ett inntrykk av de ikke får til noe, de blir objektet, noe som kan oppfattes som euroentrisk (Said, 1990).

Kapitlet om fattige og rike land kan forstås som å ha postkoloniale perspektiver på ulikheten mellom fattige og rike land. For eksempel trekker læreboken fram at de fattige landene finnes i sør, før ble kalt for u-land. Her får læreboken fram at dette er noe som har endret seg. I tillegg tas det med at noen sørøstasiatiske land har opplevd vekst etter å ha satset på utvikling, og at de rike landene finnes i nord og er preget av overflod og høy velferd. Dette er kanskje litt forenklet, men gir en grei beskrivelse av hvordan ressurser er fordelt i verden. Senere trekkes det også fram at det finnes både rike og fattige i alle land. Dermed blir ikke perspektivet for ensidig, og det kan forstås som et forsøk på å beskrive fattigdom og ulikheter i verden, samtidig som man får fram fattige og rike finnes i alle land. Perspektivet er rettet fra forskjellige land mot andre land, ikke fra Europa og utover, og kan dermed forstås som postkolonialt (Young, 2015).

Læreboken får også fram at de rike landene for eksempel kan ettergi gjeld, eller endre på internasjonal handel for å motvirke fattigdommen. Altså at det internasjonale handelssystemet slik det er nå, er rigget i favør de rike landene. Dette er et strukturperspektiv, de fattige landene dikteres av overliggende strukturer. Noe som er viktig for å forstå de store ulikhetene mellom land i verden. Sentralt for postkoloniale perspektiv er at det ikke bare var kolonitiden som er forklaringen på ulikhetene i verden (Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015). Dette får også læreboken fram ved å peke på at ikke alle fattige land er tidligere kolonier. I tillegg til det andre sentrale perspektivet om at mange land har en handel som ligner den de hadde under kolonitiden. Altså er ikke kolonitiden hele forklaringen, men den har fortsatt stor påvirkning på noen land. Hvis kun de rike landene kan fikse fattigdommen, kan dette forstås som et eurosentrisk perspektiv der det er Europa og vesten som skaper endring (Marks, 2007), og en objektivisering av de fattige landene.

I det hele tatt så virker kapitlet om USA nokså eurosentrisk i den forstand at det er skrevet av en europeer som ikke forstår at det finnes store forskjeller mellom Europa og USA, uten at det automatisk betyr at det kun er negativt (Amin, 1989). Læreboken legger vekt på de negative sidene ved samfunnet, og gir et inntrykk av det er lite som er bra med USA. Selvfølgelig skal det negative også med, men det må settes i en kontekst som forklarer

hvorfor USA er som det er, og at det også er mye positivt. Selve forklaringen på fattigdommen er mangelfull, og settes ikke inn i en historisk kontekst. Teksten nevner for eksempel ikke at det finnes svarte amerikanere som er rike.

Framstillingen av Midtøsten er på mange måter også et makroperspektiv, ved at de kun legger vekt på den økonomiske og politiske historien til Midtøsten, i tillegg til å ikke skille mellom Midtøsten og de ulike landene Midtøsten består av. Læreboken nevner ikke den rike historien til Midtøsten, slik den for eksempel gjør om Kina. Det står heller ikke noe om den rollen Midtøsten hadde ovenfor Europa historisk sett.

Som nevnt tidligere så er det Kina og Japan som er de industrialiserte landene. Japan beskrives som en stor industrimakt som er kjent for elektronikk og bilindustri. De produserer ulike produkter av importerte råvarer, som selges til andre land. Det er i det hele tatt et tydelig makroperspektiv, som fokuserer på store aspekter som infrastruktur, teknologi, landbruk og industri. På denne måten kan det forstås som eurosentrisk, fordi det fokuserer på en utvikling som er lik den europeiske (Marks, 2007). Det kommer heller ikke her fram noe om Japans lange historie, slik som med Kina. Derfor kan Japan oppfattes kun som det moderne landet, ikke som et land med en lang og rik historie.

#### 4.6 Analyse av læreboken: Nye makt og mennesker

Rett fra begynnelsen tar læreboken med et perspektiv som kan forstås som ikke-eurosentrisk, nemlig at sivilisasjonen oppstod i Kina før andre steder (Marks, 2007). Læreboken trekker fram viktige oppfinnelser som boktrykkerkunst, pengesedler, porselen, krutt og silke. Senere trekker læreboken også fram India som et annet eksempel på en tidlig sivilisasjon. Det er interessant å merke seg at dette gjøres uten å nevne Europa, som de andre lærebøkene gjør. På denne måten får læreboken fram at sivilisasjon ikke er noe eksklusivt for Kina og India, eller Europa. Samtidig så burde det ikke være unaturlig å nevne Europa heller. Uansett kan det forstås som et makroperspektiv på verden, fordi det ser på de store linjene. Når det kommer til India får læreboken fram at det ikke bare er britene som har påvirket India, det har også Araberne, Tyrkerne og Mongolene. På denne måten utvider læreboken perspektivet til andre tidlige sivilisasjoner, og kan dermed forstås som et postkolonialt perspektiv (Young, 2015). Det er også en subjektivering av alle disse gruppene, som selv har evne til å utvikle.

Det afrikanske kontinentet presenteres ved at læreboken beskriver tre ulike land. Tunisia, Sør-Afrika og Somalia. Disse tre landene er geografiske ytterpunkter, og eksempler på land med ulike typer økonomier og politiske styresett. Narrativet om Sør-Afrika framstår noe mer

eurosentrisk, eller i det minste forenklet. Bildene som er valgt illustrerer landsbygda, diamanter og Zuluene. Det fokuseres ikke i bildene på at det finnes store, moderne byer i Sør-Afrika. Samtidig kan det tenke seg at hensikten er å ha et mikroperspektiv, der læreboken trekker fram det som er unikt med Sør-Afrika og gir plass til grupper som kanskje ellers ikke får plass. I tillegg kommer byene fram i tekstdelen.

Narrativet om Afrika dekker det som er unikt for hvert land. Istedenfor å beskrive Afrika som en enhet, trekkes det fram tre ulike land og viser hva som er unikt med dem. Dette får fram det som er likt og ulikt for disse landene, satt in en kontekst som kan være gjeldende for andre afrikanske land. Et slikt narrativ kan forstås som postkolonialt fordi det beskriver det som er unikt for de ulike landene, og perspektivet er fra de og rettet utover (Young, 2015). I tillegg er det nærmere et mikroperspektiv, men i stor grad fortsatt et strukturperspektiv.

En viktig del av narrativet i kapitlet om fattige og rike er at en prosent av verdens befolkning eier femti prosent av verdens rikdom. Selv om Europeere og Amerikanere sitter på denne rikdommen, så havner den nye rikdommen ofte hos Kinesere. Dette får fram to ting. For det første så er verden ekstremt urettferdig, og for det andre så har det vært et skifte ved at rikdom begynner å også samle seg hos kineserne. På denne måten er ikke strukturperspektivet like ensidig eurosentrisk, men viser hvordan verden endrer seg, og nærmer seg mer slik verden så ut før industrialiseringen med tanke på hvilke stater som var mektige (Marks, 2007).

Beskrivelsen av kina er interessant, fordi den kan tolkes som Sinosentrisme. Som er noe tilsvarende Eurosentrisme, bare fra et kinesisk perspektiv (Poliakov & Bakke, 1978). For eksempel så står det i begrepsforklaringen på siden at Taiwan er en øy. Det står ingenting om at det også er et land. Riktignok anerkjenner ikke Norge det. I tillegg bruker man et bilde fra Taiwan som et eksempel på Kina. Å være nøytral på bakgrunn av at Norge ikke anerkjenner Taiwan er en ting, men å ikke nevne det i det hele tatt og i tillegg bruke det som et eksempel på kinesisk geografi kan forstås som en anerkjennelse av Folkerepublikken Kinas rett på det området. Det er mangelen på forklaring som er problemet. En forklaring av Kinas tilknytning til Taiwan ville hjulpet. Ellers så er det en positiv framstilling av kinesiske minoriteter, uten noe som får frem Kinas behandling av disse gruppen. Dette er med på å gjøre skillet mellom overgripere og ofre mer uklart. Ikke at man skal demonisere kina heller, men det hadde vært en mulighet til å ha en diskusjon rundt Kinas behandling av urfolk og minoriteter, og kanskje sammenligne med Norge.

Tunisia beskrives ved å trekke linjen tilbake til fønikerne, og så forklare kronologisk ulike grupper som har påvirket landet. På denne måten utvider læreboken perspektivet og får fram to viktige poeng. For det første er det et område der det har bodde mennesker i lang tid, og for det andre så er det mange ulike grupper som har påvirket det som senere ble Tunisia. Det er ikke bare franskmennene som trekkes frem for eksempel, og dermed er det mer et aktørperspektiv. Dette viser ulike aktørgrupper og de maktrelasjonene som har funnes i Tunisia, i tillegg til å utvide perspektivet til mer enn tilknytningen til det franske imperiet (Ashcroft et al., 2002; Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015).

Når det kommer til Somalia så trekker læreboken fram at det er homogent land, noe som er uvanlig i Afrika, men at de også ble delt inn i ulike land styrt av ulike kolonimakter. Somalia er en sammenslåing av disse ulike koloniene, og dette har ført til en del uroligheter. To av de tidligere koloniene har erklært seg selvstendige, og har hatt egne valg. Dette kan forstås som en mellomting mellom et strukturperspektiv og aktørperspektiv. På den ene siden har kolonistrukturane spilt en stor rolle (Loftsdóttir & Jensen, 2016), men på den andre siden så har aktørgrupper tatt egne valg og bestemt selv retningen for sitt «land». Uansett viser det hvordan ulike maktrelasjoner har påvirket landet.

Maktrelasjoner er en sentral del av forklaringen på fattigdommen i verden. Svake stater klarer ikke å stoppe kamper mellom ulike grupper som forsøker å sikre seg ressursene, mens de sterke statene med en felles identitet og et etablert styringssett klarer seg bedre. Dette kan forstås som et postkolonialt perspektiv (Young, 2015). For eksempel trekker læreboken fram at Kina utviklet en moderne stat for tusen år siden, men at dette også var tilfellet i Japan, Korea og Vietnam. Selv om Kina ble tvunget til å åpne opp på 1800 tallet og hadde en borgerkrig etter andre verdenskrig, kunne landets ledere overta et land der folk var vant med å styres fra Beijing.

Kapitlet om bistand og utvikling har et makroperspektiv på et meget sentralt postkolonialt perspektiv. Nærmere bestemt at i den første perioden av kolonitiden handlet det meste om å hente ut mest mulig utbytte fra koloniene. All infrastruktur og alle investeringer gikk til dette formålet og det var liten interesse for å forbedre livene til lokalbefolkningen. Koloniene ble sett på som markeder, og etter hvert utkonkurrerte de rike landenes industri koloniene. Slik er det fortsatt, nå mellom i og u land. Dette er sentralt for å kunne forstå situasjonen i mange av de tidligere koloniene i dag (Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015).

Videre trekkes det fram det endelige svaret på noe som flere av lærebøkene i denne analysen har pekt på. Fiskeindustrien som Norge skulle hjelpe i India endte opp i en verre situasjon.

«Det viste seg i midlertidig at de nye driftsmåtene krevde lokale investeringer som bare et fåtall av fiskere hadde råd til. Resultatet var at mange av båtene etter hvert ble overtatt av investorer som ikke hadde noen tilknytning til næringen fra før. Utbyggingen av fiskeflåten førte også til et sterkt overfiske og utarming av naturgrunnet.» (Haagensen et al., 2016, p. 61)»

Altså var ikke Norges bistand alltid til hjelp. Unike problemer krever unike løsninger. Dette kan forstås som et motargument til den eurosentrisk tanken om at det bare er å gjøre som europeerne, slik Marks også poengterte (Marks, 2007). I tillegg kan dette forstås som skrevet av et samfunn som har et noe mer reflektert forhold til bistand og fattigdom, som argumenterer på bakgrunn av handlinger og konsekvenser. Samtidig er det også et mikroperspektiv, ved å trekke fram norske og indiske fiskere, som er eksempler på aktørgrupper.

Beskrivelsen av Kina og India legger vekt på at de har hatt den største økonomiske veksten i nyere tid. Miljøperspektivet kommer også fram ved at Kina er en stor produsent og forbruker av olje, og andre produkter, som har ført til store miljøproblemer. Det trekkes også fram at Kinas viktigste ressurs er billig arbeidskraft. Noe som er viktig for å forstå hvorfor Kina har den rollen i verdensmarkedet som de har i dag. Fokuset er på de store linjene som økonomi, industri og majoriteten, og er dermed et makroperspektiv.

Videre legges det vekt på at Kina har opplevd en fantastisk økonomisk utvikling, som har ført til mindre fattigdom. Samtidig er ulikhetene store. Dette narrative kan ses på som et postkolonialt perspektiv, fordi det viser viktigheten av å ha en sterk stat, og at dette er noe som er vanskelig å etablere og bryte ned (Young, 2015).. Derfor blir det vanskelig for et afrikansk land med mange forskjellige stammer som ikke deler felles historie, kultur og tradisjoner å etablere en stat som fordeler ressursene rettferdig. Mens en sterk stat, slik som Kina har vært lenge, klarer å fortsatt være det etter delvis kolonisering, borgerkrig, verdenskrig og borgerkrig igjen.

Beskrivelsen av det moderne India fokuserer på at jordbruket fortsatt er den viktigste næringen, men at industrien, og it- og datateknologinæringen opplever stor vekst. Dette eksemplifiseres også i bildene. Samtidig er denne veksten noe som har ført til en del økonomisk ulikhet, og det er ikke alle som har tatt del i den. Særlig gjennom bildene, men

også i teksten nærmer læreboken seg noe mer et mikroperspektiv, ved å trekke fram mindre grupper, blant annet kvinner og arbeidere.

Med Tunisia legges det vekt på at det er et ganske velstående land, der jordbruk, eksport av mineraler og turisme er viktig. Læreboken peker på at kvinners stilling er sterkere enn i andre arabiske land, og at den arabiske våren førte til demokratiske valg. Altså nærmere mikroperspektiv. Mens i deler av Somalia er man uten styresmakter, som for eksempel har ført til overfiske fordi det er ingen som kontrollerer dette. Samtidig legges det også vekt på at ikke alt er konstant negativt i Somalia. For eksempel er det vakre strender der folk kan bade og ha det gøy. Selvfølgelig er det vanskelig der, men det fins gleder selv der folk har det vanskelig. Dette er med på å subjektivere somalierne, ved at de ikke er totalt underlagt den vanskelige situasjonen, men også har sitt eget spillerom der de selv finner glede. I tillegg kan det forstås som postkolonialt, fordi det er et bedre bilde på hvordan livet til en Somalier faktisk er, fra deres perspektiv (Young, 2015). Sør-Afrikas beskrivelse har et mer makroperspektiv, der det legges vekt på historien til landet, de viktigste næringene og at Sør-Afrika er et middels rikt land, men med store ulikheter. Disse store ulikhetene er mye på grunn av apartheidsystemet, en raseskillepolitikk som la grunnlaget for landets politikk i femti år.

## 5.0 Avslutning

### 5.1 Drøfting

På bakgrunn av problemstillingen, teorien og analysen over, kommer jeg til å drøfte det som kan forstås som ulike utviklinger når det kommer til hvordan lærebøkene har endret seg med tanke på eurosentrisme. Drøftingen går igjennom fem eksempler som viser seg i alle, eller noen, av lærebøkene, og som kan forstås som en endring i hvordan lærebøkene fremmer euroentriske perspektiver.

#### 5.1.1 Grad av Eurosentrisme i endring

Den mest åpenbare utviklingen man ser fra Læsebogen til «Nye makt og mennesker» er at man går gradvis fra å være preget av eurosentriske perspektiver, til et mere postkolonialt og ikke-eurosentrisk perspektiv. Et spesifikt eksempel som viser denne utviklingen, er historien om indiske fiskere som fikk hjelp fra Norge. I «Geografi 7» dekker innholdet kun at som en del av norsk bistand, var norske fiskere med på å lære opp indiske fiskere i moderne fisketeknikker. «Nye makt og menneskers» innhold trekker dette videre og forklarer hvordan dette hadde en del negative konsekvenser for lokalbefolkningen, og på denne måten er et eksempel på at bistand ikke alltid er til hjelp. I «Geografi 7» er man altså mer opptatt av at europeerne hjelper inderne å modernisere seg, med andre ord gjøre som europeerne (Marks, 2007).

Dermed kan det forstås ved hjelp av begrepet Eurosentrisme. Fordi det for første peker det på at Europa står for utvikling, og for det andre så har ikke indiske fiskere evner nok til å selv utvikle seg (Marks, 2007). «Nye makt og mennesker» er på den andre siden preget av et mer postkolonialt perspektiv, ved at det viser hvilke konsekvenser dette har for de indiske fiskerne. Altså er det fiskernes eget perspektiv som presenteres, og at det ikke finnes universale løsninger på ulike problemer (Fuchs et al., 2002; Young, 2015). Samtidig så får ikke boken særlig godt fram at bistand ofte også er til hjelp, og er sånn sett mer negativ til bistand en nødvendig. Dette kan forstås som et narrativ som maler et negativt bilde av Europa, ved å kun fokusere på de negative sidene av bistanden. Kanskje hadde det vært hensiktsmessig å vise til et eksempel der bistand faktisk har fungert, for så å sammenligne og vise hva som ble gjort riktig og feil. Da får man fram positive og negative sider, uten å være for mye, eller for lite, kritisk til Europa.

På bakgrunn av innholdet som legges vekt på forstår jeg dette som et eksempel på at man i 1967 var mer opptatt av at Norge drev bistand, ikke hvilke konsekvenser det faktisk hadde for



de som mottok bistanden. Mens i 2016 så er det viktigere å se på konsekvensene, fordi man er opptatt av det faktisk skal være til hjelp. Samtidig som det tenderer til å være for kritisk, og kan dermed peke på et samfunn som ønsker å distansere seg fra deler av sin egen historie, fordi den ses på som negativ. Dette gjør en ved å gå for langt til den andre siden, og blir derfor altfor kritisk. Jeg oppfatter dette som at samfunnene disse to bøkene ble skrevet i har en manglende historiebevissthet. Der man i 1967 setter seg selv inn i den historiske prosessen uten noen kritisk refleksjon rundt dette, velger man i 2016 å være for kritisk, uten noen refleksjon om hvorfor en skal være det og hva som kunne vært gjort annerledes (Kvande & Naastad, 2013; Landro, 2020; Lund, 2014). Begge er ensidige, i tillegg til at den ene er ureflektert, og den andre er dømmende og distanserende.

#### 5.1.2 Retninger innenfor kristendommen

I flere av lærebøkene skiller det gjerne ved å bruke kontinentene, slik som Asia og Europa, samtidig som dette framstilles som enheter med noen felles egenskaper og beskrivelser. Derfor er det interessant hvordan «Geografi for folkeskolen» har en enda mer spesifikk inndeling av kontinentet Europa. Den skiller mellom de ulike retningene innenfor kristendommen, det vil si Protestantisme, Katolisisme og den Ortodokse kirke. Innholdet legger vekt på at protestantene er driftige og flinke folk, mens de andre to er tilbakeliggende og underutviklede. Der man i Tyskland og Danmark driver med moderne industri og et velutviklet jordbruk, er man i Spania og Portugal analfabeter og uopplyste. Unntaket er det katolske landet Frankrike. På den ene siden kan dette forstås som eurosentrisk, ved at man beskriver de industrialiserte landene i nord-vest som eksempler på modernitet og som noe eksepsjonelt, mens øst og sør er mindre industrialisert, mindre utviklet og derfor mindre «verd». Altså er det et narrativ der industri og utvikling er utelukkende positivt, som kan forstås som eurosentrisk (Marks, 2007).

På den andre siden så er denne boken skrevet på en tid der det var store forskjeller mellom nord og sør, øst og vest, i Europa. Derfor er det ikke unaturlig å beskrive dette skillet. Samtidig er det en ordbruk som er tydelig nedsettende, og skillet mellom det katolske, ortodokse og protestantiske Europa er ikke like tydelig som det framstilles i «Geografi for folkeskolen». Derfor kan dette forstås som et eurosentrisk perspektiv. Uansett kan det forstås som at man på den tiden «Geografi for folkeskolen» ble skrevet, var opptatt av å skille folk etter retning innen kristendommen. Med andre ord så var religion en viktig komponent i å skape en felles identitet (Kvande & Naastad, 2013).

### 5.1.3 Positivt syn på Kina og Japan

Et annet gjennomgående narrativ i alle bøkene, unntatt «Læsebogen», er at de har et noe mere positivt syn på Kina og Japan, enn på resten av Asia eller Afrika. Samtlige av disse lærebøkene innhold får fram at Kina var utviklet lenge før Europa (Marks, 2007). Riktignok fremstilles det litt forskjellig. «Geografi for folkeskolen» har noen stereotypiske beskrivelser av kineserne, mens «Geografi 7» spesifiserer at «så vidt vi vet» så var Kina utviklet før Europa. «Kosmos 10» nevner det i en bisetning, mens «Nye makt og mennesker» gjør det uten å nevne Europa i det hele tatt. Videre pekes det på hvordan kineserne og japanerne har utviklet industri og modernisert landene sine. «Geografi for folkeskolen» beskriver riktignok kineserne som uopplyste.

Det som er en gradvis endring ved disse fire bøkene, er at Europas rolle og det at disse endringene skjer etter europeisk mønster blir en mindre del av forklaringen. «Nye makt og mennesker» nevner det ikke i det hele tatt. Dette stemmer overens med det som Marks trekker fram som sentralt i en ikke-eurosentrisk fortelling om verden (Marks, 2007). Samtidig tenker jeg at dette er noe som en kan kritisere Marks for, da jeg oppfatter det som naturlig å sammenligne med Europa. Akkurat som om det er naturlig for en Japaner å sammenligne med Japan når han forteller om Europa. Ved å fjerne Europa totalt, mister man det som er mest nærliggende for de fleste europeere å sammenligne med.

Jeg forstår denne endringen og narrativet om Kina og Japan, som at det lenge har ligget en viss respekt for landene. Siden de er gamle sivilisasjoner med lang i historie og at de i veldig liten grad ble kolonisert. Det betyr ikke at det ikke kan forstås som et eurosentrisk perspektiv. De eldre bøkene innhold legger vekt på at det ble gjort etter europeisk mønster, men alle fokuserer på industri, teknologi og infrastruktur som noe positivt (Marks, 2007). Derfor kan de forstås som eurosentrisk, men med en Eurosentrisme som gradvis blir mindre framtreddende. «Nye makt og mennesker» går på mange måter for langt, og kan til en viss grad forstås som å ha et sinosentrisk narrativ. Det er ikke et skille mellom Taiwan og Folkerepublikken Kina, og de er veldig positive i sin framstilling av Kinas behandling av ulike folkegrupper og Kina generelt. Det mangler et kritisk blikk. I tillegg er det et eksempel på lærebøkene store fokus på materiell kultur (Kvande & Naastad, 2013).

### 5.1.3 Klimatisk forklaring på historisk utvikling

Som Amin skrev var genetisk rasisme en viktig del av Eurosentrismen fram til andre verdenskrig, men har etter det blitt erstattet med at det er klima og geografi som er betingelsen for den historiske utviklingen (Amin, 1989). Derfor er det interessant å se at den klimatiske

forklaringen finnes i begge lærebøkene som er fra før andre verdenskrig. «Læsebogens» innhold beskriver hvordan mennesket formes av naturen de lever i. De som bor i varmere klima er late og dovne, mens de i kaldere klima har måtte jobbet hardere for å overleve. Derfor har de oppnådd større kunnskap, utvikling og opplysning. Samme forklaring ser vi også i «Geografi for folkeskolen». Hvor det beskrives på denne måten: «Efter som menneskene blev spredt utover jordens forskjellige egne, gjorde forskjellen i værslag, i landets natur og i levemåte at de i tidens løp er blitt meget forskjellige» (Horn, 1933, p. 60)

Dette brukes videre i begge bøkene som et grunnlag for å dele mennesket inn i raser, som så rangeres. Det er utvilsomt en rasistisk framstilling, men det er ikke den genetiske rasismen som er forklaringen på forskjellene, det er en klimatisk forklaring. Jeg forstår dette som at man på den tiden bøkene ble skrevet, og generelt for geografibøker, kanskje er mer opptatt av finne en forklaring på det som presenteres som passer innenfor faget geografi. At dette er en motivasjon for å ha brukt denne forklaringen før det som, ifølge Amin, var vanlig å gjøre det (Amin, 1989).

Klima og miljø er sentralt for geografifaget, mens genetikk ikke er det. Derfor ville kanskje en Naturfagsbok fra den samme tiden hatt genetisk rasisme som en forklaring på forskjellen man ser mellom mennesker. På den andre siden kan det også ha vært at forfatterne av geografibøker, generelt er mer progressive, eller framoverlente, enn andre i samtiden. Motargumentet er derimot at «Læsebogen» ikke er en geografibok, men en lesebok, og vil da naturligvis være et eksempel på at andre fagdisipliner også brukte den klimatiske forklaringen.

#### 5.1.4 Endring i synet på Afrika

Slik som Orientalisme er et begrep som viser Europas syn på Østen (Said, 1985), kan lærebøkene vise lærebøkene samtids syn på Afrika. Det interessante med dette er at en ser en utvikling i hvordan Afrika blir presentert fra «Læsebogen», fram til «Nye makt og mennesker». «Læsebogen» spesifiserer riktignok ikke at det er Afrika den forteller om, men «folk i sør» er en beskrivelse som, i det minste, dekker afrikanerne. «Læsebogen» beskriver de som dovne og late, på grunn av det varme klimaet. I «Geografi for folkeskolen» beskriver man også befolkningen i Afrika. I de hete beltene bor det «negre» og i nord andre folk, som er slektninger av europeerne. Samtidig trekker man også fram noen kolonier, og hvilke ressurser som blir hentet ut fra dem.

Neste bok, «Geografi 7», er mer opptatt av å peke på hvordan ulike afrikanske stammer ble tvunget sammen innenfor unaturlige grenser, og grovt utnyttet av europeiske kolonister. «Kosmos 10» bygger videre på dette, som en bakgrunn for de problemene man så i Afrika på 90-tallet. I tillegg får den også med at det finnes moderne byer i Afrika, det er ikke bare landsbyer. Til slutt er det «Nye makt og mennesker». Den er på mange måter en amalgamasjon av alle de foregående perspektivene på Afrika, men beskriver dette ved å trekke fram tre ulike afrikanske stater. På denne måten dekker boken mye om Afrikas historie, samtidig som den presenterer tre unike stater.

Dette er interessant, hvis man tar tiden bøkene ble skrevet på i betraktning. De to første ble skrevet på en tid da Afrika ble kolonisert eller allerede var det. Dette kan være for at de har enkle og fordomsfulle beskrivelser av Afrikanere, og er for det meste opptatt av hvilke naturressurser Europeerne henter ut. Afrika er i bunn og grunn en «butikk» der europeerne henter ressursene sine (Young, 2015). Samtidig er det ikke unaturlig at det er dette perspektivet man har på Afrika på tiden. Tilgangen på informasjon var mer begrenset, og det var kanskje et forsøk på å legitimere kolonialiseringen. «Geografi 7» viser at man, samtidig med frigjøringen av koloniene og etter andre verdenskrig, ble mer opptatt av hvordan Europeernes handlinger hadde negative konsekvenser på ulike afrikanske folkegrupper (Said, 1990).

Altså er det ett skifte der man går fra et narrativ som legitimerer kolonimakten, til å legitimere frigjøringen av koloniene. «Kosmos 10» og «Nye makt og mennesker» bygger videre, og presenterer et Afrika som er påvirket av kolonialiseringen, men som også er moderne, med byer og ny infrastruktur. Forskjellen mellom de to er at «Kosmos 10» beskriver Afrika mer som en enhet, og snakker om afrikanere som en gruppe, mens «Nye makt og mennesker» får mer tydelig fram at afrikanske stater også er unike. Dette kan forstås som et eksempel på at akademia har vært påvirket av Eurosentrisme, ved her å ikke være tydelig nok i skille mellom kontinentet Afrika og afrikanske land, slik «Nye makt og mennesker» er (Brohman, 1995).

Denne utviklingen er ikke bare en utvikling i synet på Afrika. Det er også en utvikling i historiebevissthet. De to eldste lærebøkene preges i stor grad av en historieforståelse som kun baserer seg på nåtiden (Kvande & Naastad, 2013). Afrika er kun noe for europeerne basert på det som skjer her og nå. Resten av bøkene, særlig de to siste, er mer opptatt av å tolke fortiden til å forklare det som skjer i nåtiden i Afrika. For eksempel konsekvensene av kolonitiden (Loftsdóttir & Jensen, 2016; Young, 2015). På den andre siden så er lærebøkene, med unntak av «Nye makt og mennesker», ikke tydelig når det kommer til å få fram at Afrika er et

kontinent, ikke et land. Selv om det er mange likheter, så er det også store forskjeller. Dette kommer fram i «Nye makt og mennesker» nettopp fordi de velger å fokusere på tre ulike land, samtidig som de også får fram hva som er felles for Afrika.

#### 5.1.5 Europas dominans og utvikling av sivilisasjoner

En problematisk side med Eurosentrismen er at den ser på Europas dominans som noe uunngåelig. Med andre ord er Europas dominans historisk betinget (Marks, 2007; Teshale, 2011). Dette ser vi også eksempler på i lærebøkene innhold. I «Læsebogen» er det en kronologisk forklaring på hvordan man går fra et fastboende jordbrukssamfunn til en moderne stat. Forklaringen er i seg selv grei, men den legges fram som om at dette alltid vil skje, at det er den betingede utviklingen for alle fastboende jordbrukssamfunn. Videre knytter man det moderne Europa helt tilbake til antikkens Hellas.

Dette kan forstås som at Europas dominans var en betinget utvikling helt tilbake til Antikken og videre til jordbruksrevolusjonen, og er dermed et eurosentrisk perspektiv (Marks, 2007). I «Geografi 7» ser vi den samme tidslinjen, men forskjellen er at her så framlegges det ikke som en betinget utvikling. Flere ganger pekes det på at mennesket tilpasser seg de forholdene til lever i, og dermed er ikke utviklingen betinget. Den samme utviklingen vil ikke skje overalt, fordi mennesket må og kan tilpasse seg omgivelsene «Kosmos 10» peker for eksempel på at det afrikanske landbruket ikke kan fungere etter et europeisk mønster, fordi det har helt forskjellige forutsetninger og behov.

På den andre siden så er det ikke usant at dette utviklingsmønsteret har vist seg flere ganger, i flere forskjellige land. Det at det presenteres som en naturlig utvikling, er ikke nødvendigvis det samme som at resultatet er bestemt. Samtidig er det ikke utelukkende derfor «Læsebogen» er eurosentrisk. Den er eurosentrisk fordi den har et narrativ og innhold, som i stor grad fokuserer på Europa, og kun fra et europeisk perspektiv. De andre lærebøkene peker på mye av den samme utviklingen, men de får også fram at denne ikke er unik for Europa. For eksempel trekker de fram Kina, India, Japan, Egypt, Mali og andre sivilisasjoner. I tillegg får de fram at disse sivilisasjonene ikke varer evig, og at flere av dem har forsvunnet. Altså fremmer de et perspektiv der det som skjedde i Europa, har skjedd og skjer andre steder på ulike måter og etter ulike mønstre (Marks, 2007). «Læsebogen» kan oppfattes som mer opptatt av å framstille Europas overlegenhet, og forstås dermed som mer eurosentrisk. Med andre ord bruker «Læsebogen» tidligere historie for å legitimere Europas dominans på slutten av 1800-tallet, samtidig som de skaper en identitet knyttet til antikkens Hellas (Amin, 1989; Kvande & Naastad, 2013).

På den andre siden så finnes det også forklaringer på det historiske løpet der Europa skiller seg fra andre sivilisasjoner. For eksempel kan det trekkes fram at den konstante krigføringen, og et mer effektivt skattesystem, er en forklaring på hvordan europeerne utviklet seg så fort og klarte å dominere andre utviklede sivilisasjoner (Piketty, 2020). Dette perspektivet ville vært unikt for Europa, men er ikke det som kommer fram. I stedet presenteres en tilnærmet universell utvikling, som noe som var spesifikt for Europa. Altså kunne man ha valgt å presentere noe som faktisk var unikt og samtidig fokusere på Europa, uten at det som presenteres er misvisende.

## 5.2 Konklusjon

Problemstillingen til denne studien har vært «*På hvilke måter kommer eurosentrisk perspektiver fram i innholdet og narrativet til norske lærebøker i geografi fra slutten av 1800-tallet og fram til i dag?*». I dette avsnittet vil jeg presentere studiets konklusjon. Analysen viser at det er en utvikling i hvor stor grad de ulike lærebøkene er preget av eurosentrisk perspektiver. Denne utviklingen har vært mest fremtredende med tanke på lærebøkens narrativ. Lærebøkene har gått fra et narrativ preget av å fremme Europa og europeere som bedre enn resten, særlig rettet mot afrikanere, til et narrativ som presenterer land som unike med sine unike forutsetninger og problemer, uten at de sammenlignes og settes opp mot hverandre med den hensikt å beskrive noen som bedre enn andre. Innholdet har ikke like stor utvikling, og er fortsatt preget av et fokus på teknologi, industri, økonomi og andre materielle aspekter. Samtidig har innholdet endret seg ved å vise denne utviklingen i flere forskjellige land. På bakgrunn av analysen og drøftingen jeg har gjort, sett i lys av teorien, konkluderer jeg derfor med at i perioden 1874 til 2016 har lærebøker i geografi blitt mindre preget av eurosentrisk perspektiver.

Hvis vi tenker tilbake til begrepet historiebevissthet, så kan vi trekke et viktig poeng ut av denne konklusjonen. Utviklingen vi ser i lærebøkene, er parallell med utviklingen for øvrig i samfunnet. Det vil si at samfunnet hele tiden bygger på, men også videreutvikler, det som kommer før. Vi ser det i hvordan man forholder seg til andre land og Europas egen utvikling. På slutten av 1800-tallet kan det forstås som at de hadde en forståelse av at Europas utvikling var spesiell, at utviklingen manglet andre steder, og at Europas utvikling var en naturlig konsekvens av jordbruksrevolusjonen. I tillegg viser de liten forståelse for hvorfor andre ikke er like utviklet. I 2016 kan det oppfattes som at samfunnet legger vekt på å tolke fortiden for å forstå nåtiden. Der ser man på land sine problemer som unike, med unike løsninger. I tillegg stiller man seg mer kritisk til hvordan man forholder seg til fortiden. Analysen viser dermed

også at parallelt med utviklingen av eurosentrisk perspektiver i lærebøkene, har det vært en utvikling i samfunnets historiebevissthet.

## Referanseliste

- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. Zed Books.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back : theory and practice in post-colonial literatures* (2nd edition. ed.). Routledge.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (2 ed.). Sage Publications.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Kapittel 13 Innholdsanalyse. In C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Eds.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brohman, J. (1995). Universalism, Eurocentrism, and ideological bias in development studies: from modernisation to neoliberalism. *Third world quarterly*, 16(1), 121-140,162. <https://doi.org/10.1080/713700447>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Fuchs, E., Stuchtey, B., & Dirlik, A. (2002). *Across cultural borders : historiography in global perspective*. Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Horn, C. W. L. (1933). *Geografi for folkeskolen*. Cappelen. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:990411864784702202>
- Haagensen, P., Strindhaug, J., Ebbestad, I., & Laake, K. (2016). *Geografi 10* (Bokmål[utg.]. ed.). Cappelen Damm.
- Jensen, P. A. (1874). *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*. Cappelen.
- Jenshus, G. (1967). *Geografi 7 for ungdomsskolens 7. klasse*. Damm. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999613930764702202>
- Kennedy, J. F. (1963). Remarks Recorded for the Opening of a USIA Transmitter at Greenville, North Carolina In. Greenville, North Carolina
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Klein, G. (1985). *Reading into racism : bias in children's literature and learning materials*. Routledge & Kegan Paul.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. ed.). Universitetsforl.



- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforl.
- Landro, T. (2020). *Historiebevissthet - "allt och inget"*.
- Loftsdóttir, K., & Jensen, L. (2016). Whiteness and postcolonialism in the Nordic Region : exceptionalism, migrant others and national identities. In (pp. 1-12). Routledge.
- Lund, E. (2014). Historiebevissthet og sammenhengsforståelse - en analyse av engelsk og dansk begrepsforståelse og praksis. In L. Kvande (Ed.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning : nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Fagbokforl.
- Marks, R. B. (2007). *Den moderne verdens opprinnelse : en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjuetførste [i.e. tjuetførste] århundre*. Pax.
- Memmi, A., & Martinot, S. (2000). *Racism*. University of Minnesota Press.
- Nomedal, J. H. (1999). *Kosmos 10*. Nortext. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999913338024702202>
- Piketty, T. G. A. (2020). Capital and ideology. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2361187>
- Poliakov, L., & Bakke, T. (1978). *Rasisme* (Vol. 218). Samlaget.
- Said, E. W. (1985). *Orientalism*. Penguin Books.
- Said, E. W. (1990). Yeats and Decolonization. In T. Eagleton (Ed.), *Nationalism, colonialism, and literature*. University of Minnesota Press.
- Skjelbred, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Universitetsforl.
- Saabye, M., & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 : grunnskolen* (1. utgave. ed.). Pedlex.
- Teshale, T. (2011). *Hegel and the Third World : the making of eurocentrism in world history* (First edition. ed.). Syracuse University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Young, R. J. C. (2015). *Empire, Colony, Postcolony*. Wiley.

## Vedlegg

### Fargeforklaring

- Eurosentriske perspektiver
- Postkoloniale perspektiver
- Rasisme
- Sinosentrisme (Kun nye makt og mennesker)

### Vedlegg 1: Koding av Læsebok for folkeskolen og folkehjemmet

- «Høyst uvitende og elendige buskmenn, der bor i sydafrika» klarer allikevel å overvinne løven, dyrenes konge med giftpiler.
- Norske utvandrere som bosatte seg i nærheten av indianere, ble overfalt og drept.
- Indianere måtte reise langt for å jakte, og ble selv som rovdyr.
- Jakt på andres territorier førte til krig, som føres fortsatt, med grusomhet og lumskhet. Angrep norske utvandrere, sparte ikke kvinner eller barn. Pga krig, sykdom, alkohol og hunger har folketallet minsket, og de er ikke lenger mektige. Slik går det med de som bruker herredømme over naturen til krig og ødeleggelse.
- De som måtte jobbe for å overleve, oppnådde også kunnskap, makt og velvære. Klarte å få noen dyr på sin side med mildhet og skånsomhet. Beskyttelse og pleie gjorde dyrene lojale. Tamdyrene økte fort under sin herres beskyttelse, men samtidig passet menneskene på at dyrene ikke ble for mange og unngikk sånn hunger.
- I sydlige land ble en som resultat av klimaet late og dovne, fordi man ikke var avhengig av varme klær og godt husly. Førte nesten ett dyrisk liv. Misbrukte sitt herredømme ved å jakte, men ble alene det mektigste rovdyret. (Amin – klima og geografi betinger utvikling)
- De som drev dyrene fra gress til gress på store sletter kalles hyrdefolk. F.eks jødene før de bosatte seg i Kanaan. De som temmet hestene, ble først røvere, deretter erobrere som etablerte voldsomme riker. Huner, tartarer, mongoler og tyrkere. Rikene varte dog ikke lenge. Folk som flytter rundt på seg ofte, kan ikke oppnå stor opplysning, men står allikevel over jegerstammene.
- Opplysning oppstår først når mennesker bosetter seg fast, og tar i bruk jorda slik at de får nok næring. Der man var smart, og arbeidsom fikk bøndene ett overskudd av mat og alle trengte derfor ikke arbeide som bønder. Andre blir smeder, jobber med skinn osv. Sånn oppstår handel. Praktisk å bo i nærheten, sånn oppstår byer. Byer vokser - mer å beskytte - murer – ledere – lover – skriftkunst – athen og sparta – (Samir Amin – arven fra hellas la grunnlaget for rasjonalitet – kapitalismen)
- De som forvalter sitt herredømme med grusomhet, uklokskap, begjær og kortsiktig tenkning kommer til å bli straffet, generasjonene etter også. (biologisk rasisme)
- Sånn er det gått med den ville, grusomme og dovne indianer. Indianerne har med hjelp av europeiske hester og våpen blitt så effektive til å drepe dyr, at de sulter som en konsekvens av mangel på mer å jakte. Dreper i tusenvis og fråtser. Ubetenksomme indianere. (europeisk kultur påvirker indianerne)
- Selv i opplyste og moderne land har man jaktet for mye, og har derfor måtte fredet ulike dyrearter. Til og med Norge har gjort dette. (ingen negative ord. «Til og med Norge», som om Norge aldri gjør noe galt)
- Fiskere har for små masker, og har derfor fisket for mye og mange lakseelver er blitt ødelagte.

## Vedlegg 2: Koding av Geografi for folkeskolen

### Europa

- Finlenderne er et meget vel opplyst folk med særdeles gode folkeskoler
- Danskene er et vel opplyst folk, med utmerkede folkeskoler og mange folkehøyskoler. Bilde av en dansk landsby med vindmølle.
- **Det engelske folk er rike og mektige.** Det er mye rikdom hos engelskmennene, men også mye fattigdom, særlig i byene. Landbruk er en viktig næring, i tillegg til kull og industri. Bilde: tegning av fabrikkby.
- Tidligere sto ikke folkeopplysningen særlig høyt, i Irland og de store byene er den fortsatt lav. Men man gjør nå mye for å endre på dette. (industri)
- Franskmennene er flittige og sparsommelig, så det er en alminnelig velstand. Bonden dyrker med stor flid sine små eiendommer. Jordbruk er en viktig næring, de dyrker korn og vindruer blant annet. Mye stål og kull nord i landet, og den franske industri og håndverk står meget høyt. De utmerker seg ved sin gode smak.
- **Spanjolene er meget uvitende, og mange kan ikke lese eller skrive. De har lenge lidd under dårlig styre. Deres største glede er å se de grusomme og rå tyrefekterkampene. Spania og Portugal var en gang rike og mektige, men står nå langt tilbake. Spania har noen få kolonier igjen, som er lite verdt. Bilde: Tyrefekting i Spania.**
- **I middelalderen var araberne herrer over en stor del av Spania. Ennå er det mange minner om araberne og om den prakt som en gang rådde (Granada)**
- **Engelskmennene driver handelen og industrien i Portugal.**
- **Jordbruk er italienernes viktigste næringsvei. De dyrker hvete og mais, men klarer ikke brødfø seg (andre land importerer). Nord italienerne er de dyktigste av alle sydeuropeere.**
- **En stor del av befolkningen kan ikke lese, og det er stor fattigdom.**
- **To ganger har Italia hersket over verden. Først med Romerriket, så med den katolske paven. Mange reiser til Italia for å se på de herlige kunstsakene som finnes der. Bilde: Napoli og Vesuv, Colosseum og Peterskirken.**
- **Størstedelen av befolkningen i Transilvania er fattige og uvitende bønder, som hverken kan lese eller skrive.**
- **Sveitserne står meget høyt i opplysning og har utmerkede skoler.**
- **Tyskland er et stort jordbruksland, men mange folk gjør at de må importere en del korn. Industri er også viktig, og det finnes mange fabrikker der. Gått tilbake etter verdenskrigen, og vil ta tid før de er tilbake der de en gang var. Tyskland har sørget utmerket godt for opplysning, ikke minst for folkeskolen som kan være et mønster for andre lands skoler. Bilde: Kanal i Holsten, Vinhøst i Pfalz.**
- **Hollenderne er kjent for sin utholdenhet og renslighet. Protestanter. Bilde: Landskap i Holland.**
- **Belgierne er rike og driftige folk, men står tilbake i opplysning. Katolikker. Bilde: Landskap i Belgia.**
- **Tyrkerne er muhademanere, de lærer nok at det er en gud. Tyrkerne har nok hatt en del skoler, men kun nesten kun for gutter. Nå prøver regjeringen å innføre europeiske skikker, som det latinske alfabetet.**
- **Russernes folkeopplysning står langt tilbake. Bare halvparten kan lese og skrive, og det hersker stor uvitenhet og overtro. Gresk ortodokse.**
- **Polakkene hører til det slaviske folk og de fleste er katolske. Opplysningen er dårlig.**

- Europeerne har hentet råvarer fra hele verden til fabrikkene sine, og har tjent seg rike på verdenshandelen. På grunn av sitt dyktige arbeid var lille Europa før verdenskrigen den rikeste og mektigste verdensdelen.

#### Amerika

- Negrene i USA ble innført fra Afrika som slaver for å arbeide på plantasjer. Nå er alle frie (ikke sant), men blir sett ned på av de hvite.

#### Australia

- Den innfødte befolkningen er mørkfargede australiere. De står lavt, streifer rundt og nærer seg av det de kan finne av frukter, røtter og smådyr.

#### Afrika

- I det hete belte av Afrika bor det negre. De er mørkebrune, har kort krøllet hår og tilhører den sorte rase. Nesten alle negrer er hedninger, men misjonærer arbeider på mange steder.
- Sør-Afrika dyrker hvete, druer og frukt. Store på gruvedrift med diamanter og gull.
- Landet langs østkysten, her har man anlagt jernbaner til fra kysten inn til Victoriasjøen og Tanganyikasjøen.
- Belgisk kongo: Anlagt handelsstasjoner, jernbaner og dampskip på elvene. Store forekomster av jernmalm
- Abessinia (Etiopia) er et vilt fjell-land og ligner sveits. Enda et selvstendig keiserrike.
- Marokko har egen sultan under fransk og spansk styre, landet er godt befolket, men svært slett styrt.
- Mye om hvem som eier hvilke kolonier og hva som produseres der. Ingen ting om lokalbefolkningen, eller de negative sidene ved kolonitiden.
- Bilde: Suezkanalen, Karavane av bærere, (kameler, palmer og pyramider i Egypt), Karavane ved en oase i ørkenen, 4000 år gammel obelisk ved Kairo.
- Kun 3 sider om Afrika

#### Asia

- Livlig samferdsel og stor handel mellom England og India.
- India er vilt, man høster ris og det finnes mange folk der. Dekket av skog og vi finner dyr som tigrer, elefanter, slanger og krokodiller. Kostbare diamanter og edelstener har tiltrukket seg erobrere og nybyggere. (Har de ikke fått til noe selv, Taj Mahal, andre viktige historiske aspekter)
- Kineserne er mestere til å lage silke- og bomullstøy, porselen, papir og lakkerte saker. De nådde en høy dannelse for flere tusen år siden og var meget kunstneriske. Kjente til kompass, boktrykkerkunsten og krutt lenge før oss (europeere?). Kineserne er både flittige og nøysomme, uansett hvor de er. (Positiv framstilling)
- Bygde den kinesiske mur for å beskytte mot røverske folk fra nord. Men den hjalp ikke og er nå i forfall. Kineserne vil ikke lære av andre, for de ser på seg selv som bedre. (forenkling, dra alle under en kam)
- Japanerne har mange ressurser, og har etter europeisk og amerikansk mønster anlagt fabrikker av ulike slag. De er dyktige på sjøen. Japan er den mest dannede nasjonen i Asia. Har vist seg som utmerkede krigere. De er blitt en stormakt. (Positivt syn, men først når de tok etter europeere)

- Siden landet ble «åpnet» for utlendinger har japanerne vært ivrige i å innføre forbedringer og har gjort forbausende fremskritt. Nå står de på mange måter like høyt som europeerne. (forbausende – altså skulle ikke tro at de fikk til det)
- Bilde: Tegning av jungel, Planting av ris i India, et stykke av den kinesiske mur, et kinesisk og japansk tempel, bronsebudda i Japan.
- Den viktigste av alle raser er den hvite rase. Stort sett europeere, amerikanere og australiere, men også enkelte folk i Asia og Afrika. Viktigste grener er germanere, romaner og slaver. Det mongolske folk, den gule rase, er nummer 2 i rekken. Negrene nummer 3. Indianerne nummer 4. Andre raser på et lavt kulturtrinn nummer 5.

### Vedlegg 3: Koding av Geografi 7

#### Grannelandene våre

- Omtrent 25 prosent av danskene er knyttet til jordbruket. Dansk jordbruk står i dag som et mønster for alle jordbruksland, og de danske bøndene er blitt verdens læremestere.
- De fører også streng kontroll, og danske jordbruksvarer er kjent for sin gode kvalitet.
- Danskene arbeider i varierte yrker, og de har mye industri, fiske, og er store eksportører. Handel med Storbritannia og forbundsrepublikken Tyskland.
- Bilde: To små grønlandske jenter i sin fineste stas. Eskimodraktene er varme, solide og fargerike.
- Fiske er den viktigste næringsveien. Island har en stor, moderne fiskeflåte, og islenderne driver fiske ikke bare ved egen kyst, men over hele området mellom Norge og Davisstredet.
- Det er ingen jernbane på Island, og de 5000 km med veier er ikke gode bilveier. Men landet har to flyselskaper, og et nett av flyruter går over hele landet.
- Sverige regnes blant de fremste industriland i verden, først og fremst fordi den svenske industrien er høyt teknisk utviklet og produserer varer av den beste kvalitet.
- Svenske stålvarer er kjent over hele verden.
- 5 oppgaver knyttet til de nordiske landene.
- Oppgave: følg med i avisene og merke deg hva de skriver om samarbeidet mellom de nordiske landene.
- Det blir heller ikke skjelnet mellom dansker, finner, færøyinge, islendinger, nordmenn og svensker. Vi blir kalt skandinaver, alle sammen. De nordiske folkene har nemlig så mange fellestrekk at de blir oppfattet som en enhet.
- En tyrkisk lærer uttalte en gang til forfatteren av denne boka: «I Tyrkia sier vi at Skandinavia er et paradys på jorda. Der har menneskene skapt et samfunn med samme rett og like muligheter for alle, et samfunn der alle har det godt, og ingen lider urett eller nød.»

## Vi repeterer verdensdelene

### Asia

- Så vidt vi vet var det i Asia menneskene først utviklet en høyere kultur. I historiebøkene leser vi om sumererne, babylonerne, assyrerne, fønikerne, jødene og perserne. I India og kina blomstret en høy kultur mens forfedrene våre ennå levde i steinalderen.
- Nord-Asia hører til Sovjetunionen. I det siste 30-40 år har denne delen av Asia hatt en rik utvikling. Svære elektriske kraftverk er bygd, kull, jern og andre mineraler utvinnes, store vidder ny jord er ryddet, og en mengde fabrikkbyer er reist i områder som tidligere nesten var folketomme.
- Kommunistene tok makten i 1949. I ferd med å bygge opp et kommunistisk samfunn. Samtidig gjør de mye for å skape det gamle, tilbakeliggende landet om til en moderne stat. Bygger ny infrastruktur.
- India er motsetningens land, noen er veldig rike, mens flertallet lever i den ytterste fattigdom. Fra gammel tid har folket vært delt inn i kaster. Kastevesenet er nå forbudt ved lov, men vanskelig å få bukt med. (Hvem er det som er ansvarlig for dette?)
- Alt liv er hellig i hinduismen. India er derfor plaget med skadedyr, som eter opp avlingene og matlagrene. (Kun negativt at man ikke skader dyr)
- Bilde: Undervisning i botanikk i en japansk skole. Japan har gode skoler, og alle japanere kan lese og skrive.
- De fleste landene i Asia ligger tilbake i utvikling. Men Japan er et moderne industriland. Og i Palestina har jødene skapt en moderne stat. Ved hjelp av kunstig vanning har de gjort ørkenen om til fruktbart land.
- Europeiske og Amerikanske hjelpetiltak. Nordmenn lærer opp fiskere til å bruke motorbåter og bedre fangstredskaper. Nordmenn har opprettet diverse fabrikker rettet mot fiske. De lærer også opp indiske havforskere og har bygd ett helsesenter. Inderne blir lært opp slik at de etter hvert kan ta over. (Hva ble resultatet av dette? Det er vi som lærer dem, ikke de som lærer av andre)
- Oppgave: Du bør også lære de viktigste landene og byene.
- Bilde: Det er ellers bare 50 år siden tavle og griffel gikk av bruk i norske skoler.

### Afrika

- Bilde: Massaua-stammen flyttet tak på leirhytte - Tuareger på kamelryggen – Gjeter av masai stammen – Massana mann gjør seg klar til å fiske – Tonga pike i Rhodesia maler hirse på steinaldervis.

- Sør for Sahara er negrene i flertall. Vi skiller mellom sudannegrer i nord og bantunegrer i sør, men dette skillet bygger bare på språket.
- I skogområdene under ekvator bor et dvergfolk, pygmeene. I Kalahari lever buskmenn og hottentotter. Pygmeene og buskmennene lever som samlere og jeger, hottentottene lever driver fedrift.
- I Sør-Afrika har europeiske innvandrere bosatt seg, mest nederlendere og briter. Også mange indere og andre asiatiske folk har vandret inn til Sør-Afrika.
- De gamle egypterne hadde utviklet en høy kultur flere tusen år før jesu fødsel. Kush, Mali og Ghana, flere riker som fantes i fortidens Afrika. Ikke samme Mali og Ghana som i dag. (Peker på andre tidlige kongedømmer, ikke bare Egypt)
- Kristendommen kom til og bredte seg utover i Afrika. Islam trengte seg inn, og fordrev kristendommen.
- Europeerne har ikke alltid behandlet de innfødte på beste måte. (Men stort sett da?)  
Trakk grenser slik det passet kolonimaktene. Tvang ulike stammer sammen i en koloni. Derfor dårlig nasjonalfølelse, stammen viktigere, som gjør det vanskelig for de nye statene. Europeerne tok og utnyttet landene og folkene der. Behandlet dem som annenrangs borgere.
- Kolonimaktene har også gjort mye godt. De har bygd veier, jernbane, havner, gruver, skoler, fabrikker og sykehus. Særlig har misjonærene gjort mye godt under vanskelige forhold.
- Andre land forsøker nå å hjelpe de nye statene med å bygge ut næringslivet, helsestellet og skoleverket. (Kineserne moderniserer landet selv, Afrikanerne trenger hjelp)
- Oppgaver: Studere kartet – Tenk over det uheldige og gode som koloniene gjorde. – Diskuter i klassen hva Norge kan gjøre - Skaff lesestoff om Afrika – Lag arbeidshefte om norsk hjelpearbeid i Afrika.

## Australia

- Bilder: Australsk stammefamilie – Rådsmøte i australsk stamme – Ny Guinea kvinner i sørgedrakt synger klagesanger over de døde – Ny Guinea gutt tenker på å gifte seg, begynt å spare penger til å kjøpe seg kone - Mann fra Polynesia med morsom hatt på bilde. (cowboyhatten er kanskje like morsom for polynesierne?).
- Antallet innfødte i Australia gikk sterkt tilbake etter at britene kom, og behandlet de dårlig. (Lite spesifikk, sier ikke mye om hva som ble gjort)
- Beskrives som jegere og sankere som lever uten fast bosted. Bruker enkle våpen og metoder for å drive jakt. Flinke kunstnere. (fantas vel moderne aboriginere på 60 tallet?).

- Oppgaver: Studer kart over Oceania – Undersøk rute fra Oslo til Sydney – Regn ut avstand fra Tahiti til New Zealand – Hvilken årstid i Australia når vi feirer jul

### Amerika

- Bilder: - Solpyramide maya – Aymara-kvinner spinner garn – Machu Picchu – Leskjern, enkel bolig.
- Tre indianerfolk som hadde utviklet høy kultur. Aztekerne i Mexico, Mayafolket på Yucatán halvøya og inkaene i Sør-Amerika. (De tre man møtte på)
- Bygnings og ingeniørkunst, tempelbyggere og astronomi, steinlagte veier og en sammenknyttet infrastruktur. (Infrastruktur er tydeligvis sentralt for høy kultur)
- Felles for disse kulturene var de drev med menneskeofring og andre brutale skikker. Men vi har ikke lov til å dømme dem. For i Europa var heksebrenning alminnelig på denne tiden.
- Spanjolene tok landet og ødela størstedelen av kulturen.
- Antallet indianere har sunket, men reservatene som ble opprettet har vært med på å øke antallet. (Skapt andre problemer?)
- Oppgave om å finne stoff i avisen om rasespørsmålet i USA.
- Gjennom tidene har flokker av mennesker kommet vandrende inn i Europa, og de europeiske folkene i dag skiller seg lite ut fra hverandre. Vi skiller dem helst etter de språk de bruker.
- Fra Europa er kristendommen gjennom misjonen blitt brakt ut til andre verdensdeler.

### Mennesker jorda rundt

- Bilder: Gammeldags jordbruk i Afrika – Moderne jordbruk i Norge – Guide til å bygge en iglo – Fiskende grønlander i kajakk – Tibetanske flykninger på vei til Nord-India – Tibetansk handelsmann – Barn blir fortalt eventyr av gammel mann i Kalahari – Mor og barn i Kalahari – Gutt får ny styrke til suksess i jakten Kalahari – Buskmenn suger opp vann – Fuglejakt med kølle i Kalahari – Garving av skinn – Vinterboplass buskmenn – Buskmann gjør opp ild – Saltutvinning Ny Guinea – Sagoutvinning Ny Guinea – Regnmaker i kongo bruker magiske krefter til å få slutt på tørken – Hellig slange, maleri på berg i Australia – Kalahiff jenter på Borneo – Indianer i Amazonas, jakt med blåserør – Stoney indianere parader i full drakt – Dakotahøvding i full drakt – Norsk sportsjente på skitur – Kvinner i Sara-mas-sa stamme som raker håret av hodet – Barn fra korea – To gamle Ainoer fra Hokkaido, Japan – Paduang kvinne fra burma med forlenget hals – Kinesiske fiskere, kledd i tradisjonelle kapper – Hodestatuene på påskeøya



- Eskimoer lever av det de finner i havet. Men har kommet i kontakt med **den moderne verden** nylig.
- Tibetanere lever høyt opp i fjellet og driver jordbruk og fedrift.
- Kineserne har begynt å modernisere landet.
- **Buskmennene er gode jegere, og samfunnet deres er bygget rundt jakt.**
- På grunnlag av ulike forskjeller i kjennetegn blant folk, har man prøvd å dele folk inn i raser. Finnes ingen rein rase. Folk har blandet seg over lengre tid og det har vært flere utvandring. «Går så hen og deler inn i raser allikevel»
- Folk som for noen kan virke rare og annerledes, synes kanskje det samme om oss. Må ikke dømme andre individer og folk etter deres utseende, språk, oppfatning eller skikker. Å godta andre mennesker slik de er kalles toleranse.
- Det er ingen sammenheng mellom rase og kultur, og vi må holde de to tingene strengt i fra hverandre.
- I vår tid har europeerne og amerikanerne kommet lengst i vitenskap og teknisk utvikling. Sånn har det ikke alltid vært. Mens nord-europeerne levde i steinalderen var det et

#### Vedlegg 4: Koding av Kosmos 10

##### **USA- det store mangfoldet**

- Faktaboks om USA – Bilde av frihetsgudinnen
- **Kakediagram av etnisitetene i USA**
- **Faktaboks: I slaveriets dager hentet amerikanerne svarte i Afrika. På 1800-tallet innvandret folk fra hele verden, alle så på USA som mulighetens land.**
- USA er et stort jordbruksland, med effektiv og moderne teknologi, store avlinger og effektivitet.
- USA er verdens største handelsnasjon. Ledende industrinasjon.
- **Oppgave: Hvorfor bruker ikke USA matoverskuddet sitt til å hjelpe folk som sulter i den tredje verden?**
- **USA er et rikt land, men det er også en del fattigdom. Fleste fattige er svarte. De hvite har de best betalte jobbene og er best utdannet. De bor i forskjellige strøk og lever ganske separate liv. (Ikke usant, men det fins vel rike svarte og fattige hvite. Hvilket inntrykk gir dette av USA?)**
- Amerikanerne har gode levekår, men BNP sier ikke alt. Scorer høyt på andre faktorer som levealder, leseferdighet og skoledeltakelse. De fleste amerikanere har det godt, men mange har det også vanskelig, noe som fører til rusproblemer, hjemløshet og kriminalitet.
- Hele 30000 mennesker blir hvert år drept av private våpen, og ærlige innbyggere kjøper våpen for å beskytte seg.
- Bilde: **tiggende mann** – stort hus i Beverly Hills – **Fattige lever av mat de finner i søpla** – Indianerdame i tradisjonell drakt.

##### **Asia – den mest folkerike verdensdelen**

- Bilde: klippemoskeen i Jerusalem – jordhytte med torvtak – risdyrking – Høyreiste bygg i tokyo – Japanske roboter - Folk på sykkel i kina – Turister Kinesiske mur – Maisplukkere – folk og geit matlaging med bål – danserinne bali -
- Landene i Midtøsten var lenge fattige og hadde liten politisk betydning. Da det ble funnet olje i området, økte interessen for området. Regionen har i lang tid vært preget av uro.
- Ulike forhold for kvinner i Asia. I Midtøsten er de nesten ikke delaktige i arbeidslivet, mens i land som kina er det omvendt. Der er det i tillegg de som utfører det meste av husarbeidet også.
- Mange folk i Asias monsunområder er bønder og dyrker i stor grad ris. Noen steder dyrker de også hvete. Mange millioner lever i fattigdom i flere land. Mange steder dyrker bønder vekster som blir solgt til rike land i Europa og Nord-Amerika.
- I flere asiatiske land produseres det klær, mye blir laget av barn fordi det er billigere og krever lite. Norge har kritisert dette. (Men kjøper fortsatt klærne)
- Japan er en stor industrimakt, og kjent for elektronikk og bilindustri.
- Japan produserer ulike produkter av importerte råvarer, som selges til andre land. Japanerne er hardtarbeidende og lojale mot arbeidsgivere. (Ensidig, er dette utelukkende positivt?)
- Kineserne utnytter all dyrkbar jord. Stor fiskenasjon. Godt utbygget industrinasjon som konkurrerer på verdensmarkedet. Vekst i industri, men også flere som blir arbeidsløse og fattige. Trangt om plassen i byene.

## Afrika

- Afrika har mer enn 600 forskjellige stammegrupper, men bare 53 stater. Mange av dagens grenser ble trukket opp av kolonimaktene på slutten av 1800 tallet. Grensene går ofte som rette linjer på kartet.
- Mye av landbruket drives med enkle redskaper, og kan beskrives som naturbruk. Større og mer moderne gårder produserer eksportvarer som kaffe, kakao og kjøtt.
- Afrikanerne ønsker å modernisere landbruket, ofte etter rike land som forbilder. Men uten hell. Mange flytter til byene, og en del bor trangt, deriblant i brakkebyer. Deler av byene er moderne, mens andre deler er fattige. Forskjellene fører til konflikter. (Dekker flere sider ved samfunnet, og forklarer problemene)
- Store forskjeller mellom fattige og rike skaper ustabile forhold i verdensdelen. Folk fra slumområdene slår seg ofte sammen med studenter og militære.
- De viktigste jernbanelinjene går fremdeles fra områder som produserer råvarer til havnebyer hvor varene blir lastet om bord på skip. (Slik som under kolonitiden)
- Mange ser på Afrika som mulighetens kontinent, og folk fra hele verden flytter hit? (Kanskje også den del ressurser de ønsker å utnytte?)
- Oppgave: Nevn to land i afrika som oppleve en god økonomisk vekst. Hva er bakgrunnen for veksten.
- Bilde: pløying for hånd – Sinking – overfylt lastebil – mor med 2 barn – verdens største damprosjekter – moderne by med yrende liv – afrikansk livsglede dans – folk i båt på elven

## Fattige og rike land – den store ulikheten

- De fattige landene finner vi i sør, de ble før kaldt for u-land. Folk har dårlig med klær og lite mat. Noen sørøstasiatiske land har opplevd stor vekst etter å ha satset på utdannelse. De rike landene finnes i nord, og er preget av overflod og høy velferd.
- Finnes fattige og rike i alle land.
- At folk er fattige betyr ikke at de mangler evner og talenter. De har bare ikke vært så heldige at de er født i et rikt land hvor de kan bruke evnene sine.

- Hvis rike land ettergav gjelden, eller satt ned renten, kunne inntektene brukes til fjerne fattigdommen.
- Kolonitiden brakte også med seg utvikling, for eksempel bygging av skoler, sykehus og veier. (Nazistene bygde også veier)
- Pengene går fra sør til Nord. De rike landene vet at hvis internasjonal handel endres, vil det påvirke levestandarden. Men samtidig skjønner de at det er farlig når 80% av befolkningen kun har 20% av ressursene.
- Kolonitiden er ikke den eneste forklaringen på kløften mellom rike og fattige land. Det finnes land som ikke var kolonier, men som også sliter med fattigdom.
- Mange tidligere kolonier har en handel som ligner den under kolonitiden, og består i hovedsak at de selger billige råvarer til rike industriland.
- Burde Norge bruke mer penger på bistand, og kommer hjelpen fram til de som faktisk trenger det?

## Vedlegg 5: Koding av Nye makt og mennesker

### En reise rundt jorda

#### Kina og India

- En lang rekke viktige oppfinnelser ble gjort i Kina, lenge før de dukket opp andre steder. Boktrykkerkunsten, pengesedler, porselen, krutt og silke – alt dette ble oppfunnet i Kina.
- Kart over Kina: ingen tegn på at deler av Kina er tatt med makt. Taiwan er i hvert fall ikke en del av kartet, men i begrepsforklaringen på siden står det kun at det er en øy i Øst-Kinahavet, ikke et land.
- Bilde fra Taiwan brukes om Kina uten noen kontekst.
- Bilde: Tibetansk brudepar. Hva med undertrykkelse av tibetansk kultur?
- Bilde: handle inn til kinesisk nyttår, den største feiringen i Kina.
- Sinosentrisk framstilling?
- En konsekvens av Kinas oljeutvinning og forbruk er at Kina i dag sliter med store miljøproblemer. Kinas viktigste ressurs er likevel tilgangen på billig arbeidskraft.
- Bilde av jordbruksområde langs de store elvene i Kina. (vakker natur, hvordan står det til med elvene ellers?)
- Bilde: tropisk frukt selges på markedet i Sanya i den sørkinesiske provinsen Hainan.
- Noen av de første store sivilisasjonene oppstod i India mellom elvene Indus og Ganges.
- India har gjennom historien blitt påvirket av arabere, tyrkere og mongolere. Fra 1600 tallet og spesielt britene fram til selvstendighet i 1947. De muslimske områdene ble skilt ut i egne land, vest og øst-Pakistan.
- Etter Kina er India det landet som har hatt den største økonomiske veksten i nyere tid.
- Jordbruk er fortsatt viktigste næring, men industri, IT og datateknologi opplever stor vekst.
- Økonomisk vekst har ikke kommet alle til gode.
- Bilde: Hindu bader i Ganges – Indisk bonde pløyer marken – Sortering av bønner – Bollywood skilt – Kvinnelig leder på et forskningssenter i Haryana

#### Afrika – Tunisia, Somalia og Sør-Afrika

- Mange forbinder Afrika med sult, krig og elendighet, men det er langt i fra noe fullstendig bilde.
- Tunisia, Somalia og Sør-Afrika er geografiske ytterpunkter og eksempler på ulike typer økonomier og politiske styresett.

- Bilde: Kart over tunisia – Tunisia flagg – Kartago Unesco – Tørke Shatt al Jarid – Tunis – By ved havet – kamel
- Historisk overblikk Fønikere – så romere – så Arabere – så protektorat under frankrike fram til selvstendighet (protektorat forklares på siden)
- Ganske velstående land. Jordbruk er viktig, i tillegg til eksport av mineraler og turisme.
- Ettpartistat fram til 2011 – kvinners stilling var sterkere enn i andre arabiske land – Den arabiske våren førte til demokratiske valg.
- Somalia Bilder: Kart og flagg – Lido Beach i Mogadishu – Somalisk barn på flukt – Døde og skadde bæres vekk etter al shabab terror
- Uvanlig i Afrika å ha homogen befolkning, slik som Somalia.
- Europeerne som hadde ansvaret for å dele opp Afrika tok ikke hensyn til etniske og geografiske forhold. Somalere ble delt mellom koloniene. Somalia er en sammenslåing av den britiske og italienske delen.
- Mye konflikter i somalia, og deler av landet har erklært selvstendighet og hatt demokratiske valg. Resten av landet styres av krigsherrer.
- Matdyrking til eksport er viktig i deler av landet, ellers er husdyrhold viktig. Fiske var viktig, men mangel på sentralstyre med kontroll har ført til overfiske.
- Sør-Afrika bilder: Kart og flagg – Senter som beskytter ville dyr – Zuluer gjør krigsdans – Frimerke diamant – Drakenbergfjellene
- Første folkene var jegere og sankere – så bofaste bønder – så nederlandsk koloni – så britisk koloni som senere kriget med boerne – i 1910 ble det en selvstyrt del av det britiske samveldet.
- 50 år med apartheid, en raseskillepolitikk som gav hvite overherredømme
- Etter internasjonalt press og internt opprør ble det holdt valg i 1994. Nelson Mandela ble sør-afrikas første svarte president.
- Sør-Afrikas viktigste eksportvare er gull og edelstener. Annen gruvedrift er også viktig. Sør-Afrika er et middels rikt land, men med store forskjeller. Mye av dette kommer pga apartheidtiden.

## Bistand og utvikling

- I den første perioden av kolonitiden handlet det meste om å hente ut mest mulig utbytte fra koloniene. All infrastruktur og alle investeringer gikk til dette formålet. Det var liten interesse for å forbedre livene til lokalbefolkningen.
- Koloniene ble sett på som markeder, og etter hvert utkonkurrerte de rike landenes industri kolonienes. Slik er det fortsatt, nå mellom i og u land.
- Bilder: Barnearbeid – Gummihandel Kongo – Fransk soldat i kolonien Algerie – statue av Leopold ii veltet
- Norsk bistandsarbeid var ikke alltid til hjelp. Fiskeindustrien man hjalp med å modernisere trengte investeringer fiskerne ikke hadde råd til. Derfor tok andre investorer over, og i tillegg førte det til overfiske.
- Bilde: Norsk misjon til kina – nansenpass – Nansen i sovjet – Fiskebåt i India Kerala prosjektet
- Kina har hatt en voldsom befolkningsvekst, og har derfor gjort forsøk på å begrense den. For eksempel med ettbarnspolitikken.
- Ute på landsbygda har det også forekommet drap på nyfødte jentebarn, fordi foreldrene ønsket seg sønner (kilde?).
- Bilde: fint bilde av Chang'an avenyen i Beijing, luften ser bra ut. Fine blomster. – Tibetanere på pilegrimsreise
- Bilde: mor og sønn – baby (ettbarnspolitik)

## Fattige og rike på samme klode

- Bilder: Afghaner i Norge – Gateliv i Old Dehli – Svartebørs i Caracas - Tegning av Christopher Columbus - Fidel Castro pressekonferanse -
- 1 prosent av verdens befolkning eier 50 prosent av verdens rikdom. Selv om Europeere og Amerikanere sitter på denne rikdommen, så havner den nye rikdommen ofte hos Kinesere.
- Den franske revolusjonen og Napoleonskrigene førte til mer demokrati og økonomisk likhet.
- Gjennom nasjonalisme og krig fikk Europa sterke stater og nasjonale identiteter (forenklet).
- Amerikanske selskaper som hadde investert i landet, mistet alle sine verdier (de hadde vel stjålet til seg en del allerede). Castro fordelte landets ressurser på en helt ny måte, og alle fikk tilgang til helsetjenester og skolegang (det ble vel også mindre ressurser å fordele).
- Bilde: Beijing – plakater av Mao – Konfusius.
- Kina utviklet en moderne stat for over tusen år siden. Tilsvarende har land som Japan, Korea og Vi-etnam lange tradisjoner med en sterk felles kultur.
- Selv om kina ble tvunget til å åpne opp på 1800 tallet, og hadde en borgerkrig etter andre verdenskrig, kunne landets ledere overta et land der folk var vant med å styres fra Beijing.
- Siden 1978 har kina opplevd en fantastisk økonomisk utvikling. Derfor har mange millioner kommet seg ut av fattigdom, men det er fortsatt mange fattige, og forskjellene er store.
- Mangelen på en felles identitet og en nøytral og forutsigbar administrasjon i de frigjorte koloniene førte til at de nye politiske lederne først og fremst tenkte på seg selv og sin egen stamme da de fikk makten i landene. Det var en alles kamp mot alle.
- Svake stater klarer ikke å stoppe kamper mellom ulike grupper som forsøker å sikre seg ressursene.
- Bilde: Travel gate i Uganda - gullgruve i Tanzania, gamle teknikker – store forskjeller i Sør-Afrika
- Figur som viser verdiskapning i Øst-Asia og Afrika sør for Sahara
- Sterke stater med en felles identitet og et etablert styringssett klarer seg bedre. Svake stater i Afrika, og latin Amerika, sliter med konflikter og lignende på grunn av dette.
- «Vi nådde målet om å halvere fattigdom». Mye av suksessene skyldes Kina og Indias utvikling. (de nådde målet
- Figur som viser FN målene verden har nådd.