

MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

Kritisk tenkning og diskurser om globale sør og nord i lærebøker for ungdomstrinnet

**Critical thinking and discourses about the global south and north in textbooks
for secondary school**

Kritisk diskursanalyse av lærebøker

30 sp. oppgave

Mari Nordhagen Hamran



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole-
og faglærerutdanning**

Forord

Jeg vil først og fremst takke min hovedveileder, Annika Wetlesen, som har kommet med konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke min biveileder, Anja Beate Sletteland, som har hjulpet meg spesielt godt med metodedelen. Samtidig vil jeg takke min samboer og familie, som alltid stiller opp og heier. Til slutt vil jeg takke min kollokviegruppe og samfunnsfagseksjonen på OsloMet, som gjennom seminarer har vært en god støtte i skriveprosessen.

Sammendrag

Oppgaven utforsker hvilke diskurser som er fremtredende i lærebøker på ungdomstrinnet, i deres behandling av nord-sør-s skillet i global kontekst, samt hvilke verdensbilder dette kan bidra til å skape. Videre utforskes hvilke muligheter bøkene gir for samfunnskritisk tenkning.

For å besvare oppgavens problemstillinger er det gjort en kritisk diskursanalyse av fire lærebøker, to gamle og to nye: *Matriks 8* (2006), *Matriks 9* (2007), *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021). Utvalget består deretter av kapitlene om kolonitid og første verdenskrig. I oppgaven er det brukt Faircloughs analytiske verktøy til å undersøke hvilke diskurser som er fremtredende i lærebøkene. Analysen viser at fremtredende diskurser er *maktdiskursen*, *legitimeringsdiskursen*, *andregjøringsdiskursen* og *diskurser om rasisme*, hvor de ulike bøkene bygger på ulike diskurser om de samme temaene. For eksempel innenfor *legitimeringsdiskursen* (re)produserer *Matriks 8* (2006) en *balansediskurs*, mens *Relevans 8* (2020) (re)produserer en *postkolonial diskurs*. Og innenfor *diskurser om rasisme* (re)produserer *Matriks 8* (2006), *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021) diskursen «*rasisme som fortidens problem*», hvor *Matriks 8* (2006) også (re)produserer «*ny-orientalisme*» - diskursen. I forbindelse med kritisk tenkning viser det seg at alle bøkene på ulike vis kan bidra til å utvikle dette, men det vil i stor grad være avhengig av en dyktig samfunnsfaglærer som kan bruke bøkene til å stille samfunns – og normkritiske spørsmål.

Abstract

This thesis examines which discourses that are present in secondary school textbooks, in their discussions of the global south and global north topic, and what kind of world perspectives this may create.

To answer the question raised in this thesis, a critical discourse examination has been conducted of four textbooks, two old ones and two new ones: *Matriks 8* (2006), *Matriks 9* (2007), *Relevans 8* (2020) and *Relevans 9* (2021). The analyze has been concentrated on chapters dealing with colonial times and the First World War. Fairclough's analytical tools has been used to examine which discourses the textbooks (re)produce. The conclusion of the examination is that textbooks (re)produce the discourse of power, the discourse of legitimation, the discourse about "us and them" and discourses about racism, where each book are based on different discourses over the same topic. To illustrate, under the discourse of legitimation, *Matriks 8* (2006) (re)produce a discourse of balance, while *Relevans 8* (2020) (re)produces a postcolonial discourse. And further on, the discourses about racism, *Matriks 8* (2006), *Relevans 8* (2020) and *Relevans 9* (2021) (re)produce the discourse «racism as a problem of the past», where *Matriks 8* (2006) (re)produces a «new-orientalism» - discourse. In regard to critical thinking, it is without doubt that all the books may support developing those skills, however it will be depended on teachers, well skilled in social studies, who are able use the books as a base to ask socially and norm-critical questions.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	<i>Problemstilling og avgrensing</i>	10
1.2	<i>Oppgavens struktur</i>	10
2	Teoretisk rammeverk	11
2.1	<i>Diskurs og makt</i>	11
2.1.1	Maktbegrepet	12
1.	<i>Ulike syn på verdenshistorien</i>	13
2.1.2	Afrikas historie og utvikling	14
2.1.3	Indias historie og utvikling	15
2.1.4	Orientalismen	16
2.1.5	Postkoloniale perspektiver	17
2.	<i>Kritisk tenkning</i>	17
2.1.1.	Kritisk tenkning i samfunnsfag.....	19
2.1.6	Historisk tenkning og multiperspektivet	20
2.1.2.	Normkritisk tenkning	22
3.	<i>Læreboka sin rolle i samfunnet</i>	24
4.	<i>Tidligere forskning på lærebøker knyttet til kritisk tenkning og postkoloniale perspektiver</i>	25
5.	<i>Oppsummering</i>	27
3	Metode	28
3.1	<i>Kritisk diskursanalyse</i>	28
3.2	<i>Metode og datamaterialet</i>	28
3.2.1	Analyseverktøy	28
3.2.2	Utvalg av datamaterialet	29
3.2.3	Fremgangsmåte for analyse	29
3.3	<i>Metodiske betraktninger</i>	31
3.3.1	Reliabilitet	31
3.3.2	Validitet.....	31
3.4	<i>Oppsummering</i>	32
4	Globale sør og nord i lærebøkene	33
4.1	<i>Antagelser</i>	34

4.2	<i>Passivering</i>	35
4.3	<i>Nominalisering</i>	37
4.4	<i>Modalitet</i>	37
4.5	<i>Intertekstualitet</i>	39
4.6	<i>Oppsummering</i>	42
5	Diskurser og kritisk tenkning i lærebøkene	44
5.1	<i>Diskusjonens oppbygning</i>	44
5.2	<i>Diskurser i lærebøkene</i>	44
5.2.1	Maktdiskursen	44
5.2.2	Legitimeringsdiskursen	46
5.2.3	Andregjøringsdiskursen – «oss» og «dem».....	48
5.2.4	Diskurser om rasisme	50
5.3	<i>Kritisk tenkning i lærebøkene</i>	52
5.4	<i>Oppsummering</i>	56
6	Avslutning	58
6.1	<i>Videre forskning</i>	62
7	Litteraturliste	63

1 Innledning

Fredag 25. februar 2022 publiserte NRK (2022) en artikkel med overskriften «TikTok flommer over av russisk krigspropaganda». Artikkelen handler om hvordan ungdom i stor grad blir utsatt for bilder og videoer fra krigen i Ukraina gjennom TikTok-appen. Den beskriver hvordan ungdom i Norge viser stor interesse for krigen, samt hvordan de bruker TikTok til å følge med. Videre omhandler artikkelen i stor grad hvordan mye av innholdet på appen består av falske bilder og videoer, og hvordan ungdom aktivt kan drive med kildekritikk når de bruker TikTok som nyhetskilde. Denne artikkelen er et godt utgangspunkt for å introdusere min oppgave av to årsaker: 1) det er interessant å merke seg interessen ungdom har for krig i Europa versus krig andre steder i verden når et av temaene for oppgaven er representasjoner av globale sør og nord. Og 2) kildekritikk er en sentral del av kritisk tenkning, som er det andre temaet for denne oppgaven.

Vi lever i en stadig mer teknologisk utviklet verden, som eksponerer oss for ny informasjon og inntrykk hver dag. Dette øker behovet for å sile ut og vurdere den informasjonen man anser som relevant, som videre forstås på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap. Denne informasjonen kan bidra til å skape et bilde av verden rundt oss. Jens Kjeldsen (2006) skriver at jo nærmere noe føles, jo sterkere vil det føles. Dette tar meg tilbake til NRK sin nyhetsartikkel og den interessen ungdom viser for krigen, som kan forstås som at det er noe som føles nært for ungdommen. De velger derfor heller å følge den ukrainske krigen, enn andre konflikter i verden som skjer utenfor deres «horisont». Videre vil kritisk tenkning spille en sentral rolle for hva slags informasjon ungdom anser som relevant eller sant. Dette kan knyttes til skolens danningsoppdrag, som handler om at skolen skal ruste elever til å møte samfunnet med god dømmekraft (Michelet, 2019, s. 143). Dette er blant annet beskrevet i overordnet del i læreplanverket. Overordnet del av læreplanverket tar for seg de verdier og prinsipper som skal ligge til rette for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av verdiprinsippene i overordnet del er kritisk tenkning og etisk bevissthet, som blant annet går ut på at elever skal utvikle kritisk tenkning, bruke fornuften og handle med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det er altså en del av skolens danningsoppdrag å utdanne kritisk tenkende elever. Man kan beskrive kritisk tenkning som noe normativt, da det i stor grad handler om at man ser den i forhold til standarder eller kriterier for hva som er akseptert eller «god» tenkning (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 14). Kritisk tenkning er ikke en bestemt måte å tenke på, det henviser til kvaliteten på tenkningen uavhengig av

sammenheng eller aktivitet (Ferrer et al., 2019, s. 15). Likevel er det noen særtrekk for kritisk tenkning innenfor samfunnsfaget.

Kritisk tenkning er en del av de fem kjerneelementene i samfunnsfag. Kjerneelementer er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med. De skal bidra til at elever får en forståelse for innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kjerneelementet heter samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, som blant annet sier at «elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a) Samfunnsfag skal gi elever ferdigheter, holdninger og kunnskaper som de vil trenge for å kunne fungere som aktive medborgere. Faget skal gi elever kompetanse til å se og forstå sin omverden, og videre gi elever evnen til å tenke kritisk om den (Ferrer et al., 2019, s. 15). Videre skal elever utvikle kritisk lesning, som går ut på å ha kompetanse til å vurdere troverdighet og pålitelighet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Dette vil gjøre det lettere for elever å tilegne seg informasjon på en måte som gjør at de kan delta aktivt i samfunnet (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29).

De store skillelinjene i verdenssamfunnet, både når det gjelder økonomi og politikk, samsvarer med nord/sør-aksen. Det er noen unntak, derfor brukes begrepene globale nord og globale sør (Eggen, 2021; Hestvik, 2020; Høeg, 2018). Begrepene vil følge resten av oppgaven. Sosiologen Boaventura de Souza Santos (2018) er opptatt av hvordan skillelinjen også er basert på tidligere koloniale maktrelasjoner som fortsatt finnes i det globale samfunnet, samt mellom grupper og enkelte mennesker innad i land. På bakgrunn av dette kan man argumentere for viktigheten av postkoloniale perspektiver. Postkoloniale perspektiver handler om å identifisere de vedvarende diskursive ettervirkningene av kolonialismen og imperialismen (Go, 2013, s. 8-12). Dette fokuset handler blant annet om at man skal gjenkjenne koloniale holdninger i samfunnet, og videre bryte ned strukturer og forestillinger som koloniseringen medførte. Med andre ord, makt – og normkritisk tenkning, samt synliggjøring av kompleksitet og mangfold (Gregers Eriksen, 2021).

Tidligere studier av læremidler i samfunnsfag viser til at læreboka tradisjonelt har hatt en stor betydning i samfunnsfag (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012, s. 69). Samtidig viser annen forskning at læring og undervisning slik den tradisjonelt har vært organisert og praktisert i skolen, er i endring ved at internett blir tatt mer i bruk. Men det er fortsatt flere

lærere som bruker lærebok (Rasmussen & Lund, 2015). Læreboka legger blant annet retningslinjer for undervisningen, som setter den i en sentral rolle i skolen (Ferrer, 2019, s. 111). Den kan i stor grad være virkelighetskonstruerende for elever, ved at den legger føringer for elevers tanker, holdninger og handlinger. Historiker Tore Linné Eriksen påpeker at: «Både læreboka og undervisningen må møtes med spørsmål, kritikk og diskusjon». Rundt 1970 – tallet ble lærebøker kritisert for å ikke være nøytrale nok (Skjelbred, 2017, s. 381). Dette fulgte blant annet Sylvi Listhaug opp ved å skrive i et debattinnlegg i Dagbladet: «Å lese Kosmos 10, er som å lese en brosjyre fra Attac. Med andre ord er innholdet så venstreradikalt at selv en sindig Arbeiderpartist vil heve øyenbrynet» (Listhaug, 2010). Hun ønsker med dette å poengtere at boka legger opp til vranglære og venstreindoktrinering. På en annen side har flere fra venstresiden vært kritisk til lærebøkene, da de har ment at bøkene har vært høyreorienterte med blant annet et overklasseperspektiv. Dette viser til at ingen perspektiver er politisk nøytrale. Innholdet i lærebøker er, og har lenge vært, omstridt blant annet knyttet til deres rolle som påvirkere av elevers verdensbilde, og i hvor stor grad lærebøkene er nøytrale (Skjelbred, 2017, s. 363). Lærebokforfattere har gjennom årene prøvd å møte denne kritikken ved å for eksempel la flere stemmer og perspektiver få plass i bøkene (Skjelbred, 2017, s. 381).

Tidligere forskning gjort av Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) har vist at lærebøker i samfunnskunnskap i liten grad problematiserer hvordan verden ser ut ved at lærebøkene er ensformige med få perspektiver. De hevder at dette fører til et lite kritisk blikk på samfunnet, spesielt det norske, da det bare fremstilles på en måte. Videre skriver Åse Røthing (2015) om hvordan rasisme kommer til uttrykk i norske klasserom gjennom lærebøker, og hvordan lærebøker i for liten grad inviterer til relevant og maktkritisk undervisningen om rasisme. Videre viser Mari Kristine Jore (2019) sine funn blant annet at læreplanen og læreboka bare presenterer ikke-vestlig historie i forbindelse med vestlig historie. I tråd med dette viser forskning gjort av Kristin Gregers Eriksen (2021b) blant annet at kolonialitet, slik det fremstår i og gjennom grunnskoleopplæring i klasserommene og læremidlene hun har studert, bidrar til å (re)produsere sosial og rasemessig ulikhet og urettferdighet, til tross for gode intensjoner. I forbindelse med dette viser Åshild Samnøy (2015) til at elever gjennom undervisning i skolen får en forståelse for at «vi» i globale nord er kulturelt, økonomisk og politisk overlegne overfor «de» såkalt stakkarslige i globale sør. Denne oppgaven vil bidra med forskning knyttet til hvordan lærebøkene (re)produserer ulike

diskurser i samfunnet, samt hvordan kritisk tenkning kan motvirke dette og på hvilken måte lærebøker bidrar til å utvikle kritisk tenkning.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærebøker i samfunnsfag representerer globale sør og globale nord for å kunne drøfte hvilke verdensbilder dette kan skape hos ungdom og hvilke muligheter lærebøkene gir for samfunnskritisk tenkning. For å undersøke dette har jeg laget to problemstillinger. Min første problemstilling er:

«Hvilke diskurser om globale sør og nord kommer til uttrykk i forbindelse med temaene 1. verdenskrig og kolonitid i to læreverk for ungdomstrinnet?»

Min andre problemstilling er:

«Hvilke verdensbilder bidrar diskursene til å skape hos elever og hvilke muligheter gir bøkene for samfunnskritisk tenkning?»

Problemstillingene vil bli besvart gjennom en kritisk diskursanalyse av fire lærebøker, hvor det vil avdekkes hvilke diskurser som er fremtredende i de ulike bøkene. Videre vil det diskuteres hvilke representasjoner av virkeligheten som skapes hos elevene. Til slutt vil det diskuteres kritisk tenkning i lærebøkene, og hvordan dette påvirkes av de fremtredende diskursene.

1.2 Oppgavens struktur

I oppgavens første kapittel har det blitt redegjort for overordnet tematikk og problemstilling. Det påfølgende kapittelet vil utgjøre oppgavens teoretiske rammeverk, hvor jeg vil redegjøre for diskurs og makt, samt litt historie knyttet til koloniseringen og videre eurosentrisme, orientalisme og postkolonialisme. Videre vil jeg redegjøre for kritisk tenkning, samt lærebokas rolle i skolen og samfunnsfag. Kapittelet avsluttes med tidligere forskning på tema. Kapittel 3 omhandler hvilken metode som er anvendt, samt metodologiske valg og vurderinger. Videre vil datamaterialet blir analysert og presentert gjennom relevante eksempler i kapittel 4. Deretter, i kapittel 5, diskuteres diskursene som er fremtredende i lærebøkene, samt

representasjoner av verdensbilder og perspektiver knyttet til kritisk tenkning. Kapittel 6 utgjør oppgavens avslutning. Til slutt beskrives muligheter for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Diskurs og makt

Diskursanalyse har sitt opphav i språkvitenskapen og humaniora. Metoden dreier seg om å studere språk, og hvordan språket brukes til å skape mening. Diskursanalysen har et fokus på sammenhengen mellom språkbruk og makt. Det kan brukes for å analysere hvordan vi tenker om verden rundt oss, gjennom å undersøke hvilke meninger og forestillinger som kommer frem i ulike tekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 125-126).

Fairclough (2003, s. 124) er en av grunnleggerne til kritisk diskursanalyse (Grue, 2021). Han beskriver diskurser som måter å representere aspekter av verden på, altså prosessene, relasjonene og strukturene i den materielle verden, samt den mentale verden av tanker, følelser, tro osv. og videre den sosiale verden. Videre skriver Fairclough dette om diskurser:

Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions (Fairclough, 2003, s. 124).

Sitatet viser til at Fairclough mener at mennesker har ulike måter og perspektiver å se og tolke verden på. Vi møter verden med våre relasjoner, historier og roller, og tolker dens virkelighetsbilde på bakgrunn av dette. Fairclough har en dialektisk-relasjonell tilnærming til diskursbegrepet. Dette kommer frem når han skiller mellom ulike måter diskurs som begrep kan brukes på, han skiller det på denne måten

a) Meningsdannelse [meaning-making] som et element av sosiale prosesser, b) språket assosiert med et spesielt sosialt felt eller praksis og c) en måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv (Fairclough, 2009, s. 162-163).

Fairclough omtaler den første og mest generelle forståelsen semiosis. Årsaken til at det kalles en dialektisk tilnærming er at semioses er oppfattet som et element av sosiale prosesser som er dialektisk relatert til andre, ikke – semiotiske, prosesser. Tekster må sees som del av sosiale praksiser og sosiale strukturer som står i et dialektisk forhold til hverandre (Skrede, 2017, s. 26-27).

Diskurser kan omtales som måter å representere på, og kan beskrives som en avspeiling av verden slik den er, eller slik verden er tatt for å være. Slik er diskurser forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellig fra den faktiske verden. For at man skal kunne si at det finnes en reell diskurs, må det eksistere en grad av repetisjon av innholdet som må anerkjennes som sann av en viss mengde mennesker (Skrede, 2017, s. 35).

2.1.1 Maktbegrepet

Det finnes flere definisjoner på makt (Ø. Dahl, 2019). En vanlig definisjon er gitt av statsviteren Robert A. Dahl (1915–2014): «A har makt over B i den grad A får B til å gjøre noe han/hun ellers ikke ville gjort.» (Engelstad, 2022). Dette er en endimensjonal og forenklet måte å forstå makt på.

Den franske filosofen Michel Foucault nyanserer maktbegrepet og påpeker at makten er overalt og i alle. Den er like mye tilstedte i relasjoner i hverdagslivet, som i større organisasjoner. Ifølge Foucault er mennesker subjekter formet gjennom ulike maktforhold i forbindelse med blant annet sexisme, rasisme og klasseundertrykkelse. Videre formidler han at makt og motstand henger sammen, ved at han beskriver mennesker som handlende individer, som uansett hvor mye makt som utøves, alltid har evne til å gjøre motstand (Allen, 2002; Dreyfus & Rabinow, 1983). På bakgrunn av dette hevder Foucault at dersom makten er gjeldende i dagligdagse sosiale praksiser og relasjoner, vil man kunne bruke motstand for å omdanne disse regimene (Fraser, 2009, s. 280). Videre hevder Foucault at makt er noe som ligger i språket og legger føringer for hva som er «sant», «normalt» og akseptert. Makten legger dermed føringer for hvilke diskurser, eller «virkeligheter», vi står overfor (Bjørge, 2009).

1. Ulike syn på verdenshistorien

Det er mange historikere som har beskrevet og fortalt verdenshistorien gjennom ulike perspektiver. To eksempler er perspektivene til den amerikanske professoren i historie Robert Marks og den britiske professor i historie Niall Ferguson. Marks forklarer blant annet verdenshistorien gjennom interne, økologisk forhold som kull, men legger større vekt på eksterne forhold som trekantandelen, samt utviklingstrekk i andre verdensdeler. Ferguson derimot vektlegger i større grad økonomi, politikk og konkurranse ("Niall Ferguson," 2021; "Nytt syn på eurosentrismen ", 2007). I boka «Den moderne verdens opprinnelse» utfordrer Marks Ferguson sitt syn på at europeerne er sentrale i historien ved å trekke inn asiatiske historieperspektiver. Samtidig er Ferguson og Marks enige i at en sentral faktor i begrunnelsen for at Østen mistet sin sterke posisjon i forhold til Europa, har å gjøre med teknologi og energi, men de to forfatterne presenterer dette ved å vektlegge ulike faktorer knyttet til eksterne og interne forhold (Ferguson, 2011; Marks, 2007).

Marks (2007) er kritisk til det han kaller en eurosentrisk forståelse av verdenshistorien. Dette innebærer at Vestens oppsving forklares først og fremst med henvisning til interne forhold i de europeiske landene. Eurosentrismens opprinnelse kan tidfestes til tiden etter spanjolenes erobring av Amerika på 1500-tallet, som innebar at europeerne beseiret to mektige folk, aztekerne og inkaene. På den tiden visste de lite om smittespredning, så i stedet for å forklare seieren med spredning av europeiske sykdommer som førte til massedød, forklarte europeerne sin overlegenhet med at de var kristne. Senere på 1600- og 1700-tallet forklarte de sin overlegenhet med en gresk arv av rasjonalitet og vitenskapelig tenkning. Videre utover 1700-tallet kom den industrielle revolusjonen som igjen styrket Europa sin oppfatning om at de var bedre enn resten av verden. På 1800-tallet kom det frem enda en faktor som bidro til å forklare vestens dominans: kapitalismen, som vokste frem over tid (Marks, 2007).

Eurosentrisme som begrep oppsto sent på 1970-tallet (Wikipedia, 2022). Eurosentrisme går ut på at man ser på europeerne som overlegne, man aksepterer at verden består av ulike kulturer og folk, men at den «riktige» kulturen er den europeiske. Eurosentrisk perspektiv er en måte å tenke på som rettferdiggjør Vestens dominans og overlegenhet gjennom å se på politiske, sosiale og økonomiske faktorer i historien, slik Ferguson gjør (Hostettler, 2012, s. 2; Marks, 2007, s. 24). Eurosentrismen refererer også til strukturene i det globale samfunn og marked, til skjevhet og utvikling (Hostettler, 2012, s. 2).

Den egyptiske, politiske forfatteren Samir Amin (1989, s. viii) beskriver blant annet eurosentrisme som et paradigme, som gjerne fremtrer i gråsoner, da det går utenfor fakta og sunn fornuft. Det kan utspille seg ulikt, gjennom ulike plattformer uten at man nødvendigvis er klar over det.

2.1.2 Afrikas historie og utvikling

Afrikas historie går langt tilbake, de første menneskene levde i Afrika for millioner av år siden. Videre består kontinentet av flere ressurser som resten av verden har hatt nytte av. Likevel består kontinentet av noen av de fattigste landene i verden, årsaken til dette kan forklares gjennom ulike perspektiver (Marks, 2007, s. 16; 2009, s. 440). Når det gjelder indre forutsetninger har historiker Jarle Simensen (2009, s. 440), i likhet med Marks, lagt vekt på geografiske og demografiske forhold. I steder som Midtøsten, India, Kina, Middelhavet og Nord – Europa hadde de levedyktige jordbruk og gunstige kystområder for ca. 10 000 år siden. Mens i Afrika sør for Sahara startet ikke jordbruksrevolusjonen før mange tusen år senere, samtidig var det nesten ingen befolkningskonsentrasjoner sør for Sahara som kunne gi grunnlag for langvarige stabile statsdannelser før ut på 1800 – tallet. Det store etniske mangfoldet var en av årsakene til dette, da befolkningen var preget av sterke, men ulike kulturer som viste seg å være lite gunstig for å opprette moderne stater eller bærekraftig jordbruksproduksjon.

Simensen (2009, s. 440-441), forklarer ytre forutsetninger ved å vektlegge Afrikas relative isolasjon fram til moderne tid som gjorde at de ikke fikk innblikk i den teknologiske utviklingen resten av verden delte. Samtidig gjorde Saharaørkenen forbindelsene vanskelig, men på 1500 – tallet gjennom de portugisiske sjøferdene fikk Afrika kontakt med verdenssamfunnet. Men dessverre endte dette med den atlantiske og på 1800 – tallet den arabiske slavehandelen.

Videre beskriver Simensen (2009, s. 441) kolonitiden i Afrika. Koloniseringen medførte blant annet en opphevelse av slaveriet. Videre ble det opprettet en ny eksportproduksjon som førte til en økonomisk utvikling. Dette medførte mer orden og sikkerhet over store territorier som tidligere slet med indre strid og uro. Dette ga tryggere ferdsel, handel og bosetting. Samtidig brukte myndighetene høye skatter for å presse folk i arbeid, samt tvang frem leveranser av eksportvarer som bomull som lå langt under markedspris. I disse områdene forekom det også ulike straffemetoder. Etter 1. verdenskrig ble skatten lavere og menneskene behandlet bedre.

Globaliseringen medførte noe økonomisk vekst og en demokratisering i afrikanske stater, men det er et stadig økende økonomisk skille mellom land i verden (Simensen, 2009, s. 251-259).

2.1.3 Indias historie og utvikling

Historikerne Arild Engelsen Ruud, Eldrid Mageli og Pamela Price (2011) beskriver hvordan India også lenge før koloniseringen var et mektig og sivilisert rike, som har hatt en stor innflytelse på verdenshandelen, samt verdenskulturen.

Likevel, ved overgangen til 1800 – tallet hersket britene over omtrent halve India, og i 1860 hadde de kontroll på over to tredjedeler av subkontinentet. Dette var avhengig av et gjensidig samarbeid mellom britene og inderne. Britenes tilstedeværelse fikk på sikt en stor politisk og sosial påvirkning. Det ble innført nye styreformer, endringer av forhold mellom stat og landsbygd og etablert utdanning. Utdanningen medførte en utdannet middelklasse av inderne som begynte å stille spørsmål ved deres underlegne stilling i samfunnet. Dette var en av årsakene til det indiske opprøret, også kalt Sepoyopprøret (Ruud et al., 2011, s. 220).

Årsakene til Sepoyopprøret er flere og sammensatt. De første opprørske handlingene til de indiske soldatene var basert på dårlig lønn og muligheter. Videre var en av årsakene britens mangel på forståelse for at de indiske soldatene ikke ville bite av tuppen på patronene, da de var innsmyrt i grise – eller kufett, som var urent for muslimer og hinduister. Samtidig beskriver Price (2011, s. 249) hvordan britenes konstante undertrykking av inderne også var en årsak til opprøret. Mangal Pandey var en indisk soldat som hadde en sentral rolle i hendelsene rett før opprøret (Wikipedia, 2022). Opprøret medførte at britene overtok flere styringsposter i India for mer kontroll, men lot fortsatt noen høytstående inderne få plass i styret. Samtidig vokste rasismen blant briter som levde i India etter opprøret (Ruud et al., 2011, s. 250-251).

India har gjennomgått en nasjonalbevegelse som førte til indisk uavhengighet. Denne utfoldet seg i 1885 og varte frem til 1947, da India ble en av de første selvstendige kolonistyrerne. Bevegelsen bygget på ønske om mer indisk innflytelse på styringen av landet og medførte en voksende nasjonalisme. Mahatma Gandhi og Jawaharlal Nehru er kjent for sin kamp for uavhengighet (Ruud et al., 2011, s. 262-263).

2.1.4 Orientalismen

Nærliggende eurosentrismen har vi begrepet orientalismen, i nyere tid introdusert av den egyptiske litteraturviteren Edward Said i 1978. Opprinnelig er orientalismen et akademisk fagområde, som i det kristne Vesten formelt oppsto i 1312 under et kirkemøte i Wien hvor det ble besluttet å etablere en rekke professorater i arabisk, gresk, hebraisk og gammelsyrisk i diverse europeiske storbyer (Said, 2003, s. 62).

I starten var det en stor entusiasme for Orienten, den ble blant annet beskrevet synonymt med eksotisk, mystisk, dypsindig og skapende. Dette satte en standard for hvordan man snakket om og beskrev Orienten. Etterhvert, over tid utover 1700-og 1800-tallet, ble den i større grad fjern og noe fremmed (Said, 2003, s. 63-65). Orienten har fra tidlig av hvert mer enn det Europa har visst om den. Europa har gjennom uvitenhet og lite forståelse skapt et bilde av Østen som blant annet «den andre» (Said, 2003, s. 69). Dette har blant annet skjedd gjennom at historikere som fra tidlig av har skrevet og fortalt om Orienten, har tolket og opprettholdt et verdensbilde basert på fordommer og smale inntrykk. Alt i historien er skapt av mennesket. Dette fører til at steder og mennesker blir utgitt roller og betydning som oppnår objektiv gyldighet. Med andre ord bidrar historikere til å konstruere verdensbildet. Etterhvert begynte historikere å forme et verdensbilde som utviklet en universelle mental forståelse av Østen, som skapte et skille mellom «vi» i Vesten og «de» fremmede i Orienten (Said, 2003, s. 67). Europa skisseres i vestlig historie som mektig og distinkt, mens Asia skisseres som beseiret og fjernt. Historie om Orienten utviklet seg gjennom teater, dikt og fortellinger, som videre ble til historie (Said, 2003, s. 69).

Et eksempel på et verk som er preget av orientalismens historie på 1700-og 1800-tallet er diktet «The White Man's Burden» som er skrevet av den engelske forfatteren Rudyard Kipling. Det ble utgitt i den amerikanske avisa *The New York Sun* i 1899, og skulle være en støtte til amerikansk kolonisering av områder med «fargede» eller såkalte primitive folkeslag. Uttrykket «den hvite manns byrde» og tankeforestillingene i diktet ble brukt til å rettferdiggjøre vestlig imperialisme, da Vesten så på det som sin moralske plikt å oppdra «de andre» (Said, 2003, s. 247-251).

Said hevdet at orientalismen vokste frem gjennom maktposisjonen Europa befant seg i på 1800 – 1900 - tallet. Retningen bidrar altså til å skape et tydelig skille mellom «oss» og «dem», som Edward Said hevder at man fortsatt ser i dag. Orientaleren ble beskrevet som

irrasjonal og underutviklet, mens europeeren ble motparten til dette; rasjonell og utviklet. Orientalismen er en slags ideologi som påvirker hvordan vi oppfatter verden rundt oss (Said, 2003, s. 43-56). Siden publiseringen av Edward Saids bok 1978, fikk begrepet en negativ og kritisk betydning. Det blir i stor grad brukt til å referere til nedlatende, vestlige holdninger til samfunn i Midtøsten, Asia og Nord-Afrika (Fosshagen, 2021; Said, 2003).

Koloniseringen var preget av orientalistiske tankemønstre. Kolonimaktens motiver bygde på rase – og sosialdarwinistisk tenkning som var at den sterke hadde rett og plikt til å være formynder for de svake, irrasjonelle afrikanerne (Simensen, 2009, s. 229).

2.1.5 Postkoloniale perspektiver

Begrepet kolonialitet beskriver de underliggende religiøse, politiske og rasiale logikkene som europeerne la i grunn for å rettferdiggjøre koloniseringen (Danbolt, 2018, s. 131). Knyttet til postkoloniale studier teoretiserer Said konstruksjonen av den Andre, i sammenheng med vestlig nasjonalisme og modernitet (Eriksen, 2018, s. 58). Ifølge Said handler kolonialitet om hvordan maktrelasjonene og kunnskapssynet som ble utviklet under kolonitiden fortsatt former dagens samfunn og kunnskapsproduksjoner, med andre ord, våre måter å tenke og være på (Eriksen, 2021b, s. IV; Mignolo, 2020; Said, 2003).

Eddo-Lodge (2017, s. 85-86) skriver at normen er å være hvit, mens mørkhudede er «den andre». Hun hevder at vi fortsatt lever i et samfunn dominert av «white privilege», der man vil ha mindre sjanse for å lykkes dersom man er mørkhudet. Postkoloniale perspektiver tar utgangspunkt i slike måter å tenke på. Det postkoloniale perspektivet handler om å se på faktorer for inkludering og eksklusjon, marginalisering og forhold mellom konstruksjoner av nasjon, etnisitet, kjønn og rase (Eriksen, 2018, s. 58)

2. Kritisk tenkning

For å definere hva kritisk tenkning innebærer i utdanningssammenheng, kan vi begynne med den greske opprinnelsen til ordet kritisk: kritikos, krinein, kriterion. Kritikos betyr bedømmelse, krinein betyr å skjelne, avgjøre, dømme og sile, og kriterion betyr prøvestein og kjennetegn. Ut ifra dette kan man si at å tenke kritisk handler om å dømme, vurdere eller ta stilling til noe, basert på ulike kriterier (Børresen, 2020).

Johan Tønnesson (2002) skriver at kritisk tenkning i utdanningssammenheng handler om å lære å lese vitenskapelig og kritisk. Kritisk lesing er nærliggende kritisk literacy-tradisjonen. Kritisk literacy tar utgangspunkt i at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten og alltid er resultat av tekstskaperen sitt perspektiv. Leseren må klare å oppfatte forfatteren sitt perspektiv, samtidig som hen må kunne stille seg kritisk til det som står skrevet (Weyergang & Frønes, 2020, s. 169). Kritisk literacy handler om å stille oss kritisk til det vi tar for gitt, for eksempel ved å registrere hvilke stereotypiske tankemønstre tekstene er med på å videreføre. Videre innebærer kritisk literacy at vi er bevisste på forholdet mellom språk og makt, på hvilken måte språk bidrar til å opprettholde makt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Verdensbildet vi har i dag er konstruert av språk, tekster og diskursive strukturer. Derfor innebærer kritisk literacy at man kan gjenkjenne holdninger, motiver og ideologier som fremmes i tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29).

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire har hatt en sentral rolle i skoleutviklingen i Brasil og land i Mellom-Amerika og Afrika. Han har vært spesielt opptatt av kritisk lesing, eller kritisk literacy i utdanningen, hvor han blant annet har rettet fokus mot minoriteter og postkoloniale perspektiver (Luke, 2004, s. 22). Freire hevder at kritisk lesing handler om hvordan folk bruker tekster og diskurser for å konstruere og forstå identitet, makt og kapital. Videre skriver Freire at kritisk literacy i utdanning handler om å utvikle elevers holdninger og evner til å stille seg kritisk til tekster, diskurser og strukturer som former samfunnet. Mennesker har ikke en felles politisk holdning. En del av skolens oppgaver, i følge Freire, er å gi elever evne til å stille seg kritisk til postkoloniale historier, tekster og holdninger. Han hadde et hovedfokus på minoritetsbevissthet og hvordan verdensbilde og samfunnsdiskurser er konstruert gjennom vestlige, postkoloniale perspektiver (Luke, 2004, s. 21). Freire sine metoder for undervisning viser slektskap til den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey, da han også er opptatt av problemløsning, elevaktivitet og kritisk tenkning i undervisning (Skagen, 2021).

Kritisk tenkning handler imidlertid ikke bare om det kognitive. Dewey (2011, s. 12) skriver om hvordan mennesker stadig møter på utfordringer i livet. Og når vi møter på utfordringer har vi to valg, vi kan gå videre med et håp om at ting ordner seg, eller vi kan stoppe opp ta et aktivt valg. Dette bygger på Freire sin teori om kritisk tenkning og handling, hvor han blant annet er opptatt av at vi må frigjøre mennesker fra de undertrykkende systemene i samfunnet, selv om denne endringen kan være vanskelig. For å kunne gjennomføre den sosiale endringen

er vi, ifølge Freire, avhengig av kritisk undersøkelse, dialog og refleksjon, da dette utvikler bevissthet om oss selv, hverandre og samfunnet rundt oss, som videre kan lede til handling. Freire hevder at refleksjon og handling går hånd og hånd i en praksis for endring (Pérez, 2021). Dette viser hvordan kritisk tenkning ikke bare handler om å tenke, det påvirker også hvordan vi handler.

Dewey (2011, s. 14) beskriver kritisk tenkning som evnen til refleksjon, samt evnen til å ta aktive, bevisste valg, altså handling. Dette finner vi igjen i Robert Ennis (2016, s. 166) sin definisjon på kritisk tenkning: «reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do».

På bakgrunn av de ulike forståelsene til Dewey og Ennis kan man hevde at kritisk tenkning i korte trekk handler om fornuftig, reflekterende og aktiv tenkning. Videre viser de ulike definisjonene at kritisk tenkning ikke bare handler om det kognitive, det handler også om evnen til handling.

2.1.1. Kritisk tenkning i samfunnsfag

Leonel Lim (2015, s. 18) hevder at kritisk tenkning i samfunnsfag handler om å kontekstualisere aktuelle samfunnsproblemer, da han mener at kritisk tenkning ikke er en generell metode man kan lære seg. Videre skriver Lim (2015, s. 5) at samfunnsfaget skal vektlegge det å kunne tenke kritisk rundt kunnskapspåstander, normative utsagn, undersøkelsesmetoder, politiske påstander og beslutninger, samt offentlige spørsmål. Han forklarer at denne måten å forstå kritisk tenkning i samfunnsfag på viser til samfunnsfagets rolle om å utdanne aktive, kritisk, velfungerende, demokratiske medborgere (Lim, 2015, s. 6). Dette er en del av samfunns – og maktkritisk tenkning, som Freire og professor Åse Røthing (2016) hevder er en sentral del av kritisk tenkning i samfunnsfag (Normann, 2021). Videre knyttet til maktkritisk tenkning er det sentralt at mennesker forstår sin sosiale posisjon og perspektiver, samt andres sosiale posisjon og perspektiver (Ferrer & Wetlesen, 2019; Lim, 2015). En av skolens oppgaver er å bruke kritisk tenkning til å utvikle makt – og samfunnskritikk (Kjøstvedt, 2019, s. 154).

I forbindelse med utvikling av kritisk tenkning skriver Lim (2015, s. 12) hvordan klasseromsdiskusjon om sosiale og politiske spørsmål i samfunnsfagundervisning for utvikling av kritisk tenkning vil være gunstig. Spesielt kontroversielle spørsmål kan være en

god ressurs for undervisning i kritisk tenkning, da det oppfordrer til å se flere perspektiver for alle problemstillinger. Det vil gi elevene en forståelse for at alt ikke er helt «svart-hvitt», samtidig som at minoritetenes stemme vil komme til syne. På en annen side kan det være at alle perspektiver som er til stedet i klasserommet ikke vil bli hørt, da det gjerne er noen dominerende diskurser, for eksempel knyttet til kjønn, rase eller politisk ståsted, som dominerer diskusjonen. Her har læreren et ansvar for å gi rom til alle perspektiver, sørge for gjensidig respekt og fremme mangfold.

Evnen til å overføre kritisk tenkning til kritisk handling er sentralt for å kunne bli en aktiv samfunnsborger (Ferrer et al., 2019, s. 13). Gloria Jean Watkins, bedre kjent som bell hooks, var som Dewey opptatt av dette. Som aktivist kjempet hun for minoriteters rettigheter, knyttet til rase, klasse og kjønn (Duncan, 2008, s. xiii). I likhet med Freire var Hooks opptatt av å rette kritikk mot politiske og kulturelle systemer, opprettholdt av sosiale- og diskrimineringsproblemer (Duncan, 2008, s. 162-163).

2.1.6 Historisk tenkning og multiperspektivet

Hvordan historie fortelles og formidles i samfunnet påvirker elever, og er en av årsakene til at det er nødvendig å danne kritisk tenkende elever. De må tilegne seg en forståelse for at historien kan brukes på ulike måter, at den kan både brukes, men også misbrukes (Lund, 2016, s. 26).

2.1.1.1. *Historisk tenkning*

Ifølge Peter Seixas og Sam Wineburg må man utvikle historisk tenkning for å kunne tilegne seg en forståelse for at historien kan brukes på ulike måter (Seixas & Morton, 2013, s. 2-3). Historiker Anders Granås Kjøstvedt skriver at «å tenke kritisk er å tenke historisk» (Kjøstvedt, 2019, s. 154). Peter Seixas har utviklet en modell for historisk tenkning. Denne modellen er basert på den britiske didaktiske modellen som handler om at man evner å forstå fortidens aktørers handlinger ut ifra den tiden de levde i. Dette innebærer i stor grad empati og evnen til å ta ulike perspektiver. Videre er modellen til Seixas basert på den tyske didaktiske modellen (Seixas, 2017).

Seixas hevder at historisk tenkning handler om å forstå forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid. Samtidig, det vil være vanskelig å konkretisere dette i en modell, da ulike kulturer og

mennesker vil finne ulike sammenhenger og forståelser. Mennesker er ulike og har ulike tolkninger og oppfatninger, dette gjør, ifølge Seixas, historieskriving kompleks, da historien alltid vil være preget av historikeren sine tolkninger av det. Derfor bør man være bevisst hvem som har skrevet historien for å få en bedre forståelse for den. Denne måten å tenke om historie er uvanlig i klasserommet, men det er sentralt for god historieundervisning (Seixas & Morton, 2013, s. 2-3).

Seixas sin historiske tenkning – modell skal brukes til å reflektere rundt hvordan vi underviser om historie. Det mest sentrale med modellen er å få elever til å stille seg kritisk til historien og få en forståelse for at historie kan være fortellinger fortalt av enkeltmennesker fra deres perspektiv (Seixas & Morton, 2013, s. 4).

Å tenke historisk er å anerkjenne at vår historiske oppfatning er sammensatt. Videre handler det om at vi ikke kan forklare historiske hendelser og prosesser uten å forholde oss til de motstridene perspektivene (Kjøstvedt, 2019, s. 157). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at historisk tenkning i stor grad handler om evnen til å lese, tolke og vurdere historien kritisk gjennom ulike perspektiver.

2.1.1.2. Multiperspektivet

Harald Frode Skram (2011) påpeker i en artikkel viktigheten av multiperspektivet i historiefaget. Han beskriver multiperspektivet som evnen til å se en historisk hendelse fra ulike synsvinkler. I samsvar med dette vektlegger Allen Luke (2004, s. 26) viktigheten av subjektets posisjonering, hvordan kritisk tenkning bør foregå gjennom distansering og mulighet for å plassere seg utenfor eller som «den andre». Med andre ord viktigheten av å kunne ta et annet perspektiv.

Kjøstvedt (2019, s. 154) hevder at elevenes evne til å innta ulike historiske perspektiver er sentralt i det å kunne tenke kritisk om fortiden. Det vil være en fordel at elever får ulike perspektiver av samme historiske hendelse, på den måten vil de få en bedre forståelse for kompleksiteten i historien og utvikle sin kritiske tenkning (Kjøstvedt, 2019, s. 156). Det vil være spesielt viktig med multiperspektivet på kontroversielle temaer, som for eksempel Holocaust, da elevene vil få en bedre forståelse for hvorfor dette kunne skje. Det vil med andre ord gjøre hendelsen mer begripelig. Multiperspektivet er en viktig forutsetning for å tenke kritisk om fortiden, da elevene vil oppdage at historien ikke er ensidig (Kjøstvedt, 2019,

s. 157). Videre argumenterer han for at elever må kunne forstå og anerkjenne andre oppfatninger og perspektiver enn sine egne, samt å forstå seg på mennesker som levde i forskjellige verdener enn vår egen. Gjennom flere perspektiver kan det være lettere å analysere fortiden med et kritisk blikk (Kjøstvedt, 2019, s. 155; Seixas, 2017)

Multiperspektivet handler om at elever skal forstå hvordan ideologier og livssyn er bygget opp rundt felles forståelser av verden. Altså få en forståelse for hva ideologi kan bygges på, og hva slags kritikk den kan vekke (Korbøl & Skram, 2016, s. 364-365).

2.1.2. Normkritisk tenkning

Normer er uskrevne eller skrevne regler som sier noe om forventet oppførsel. I en sosial gruppe eller i et samfunn vil det dannes ulike mønstre for hvordan man handler og tenker. Dette handlings – og tankemønstret vil bli tatt for gitt og variere fra samfunn til samfunn (Tjora, 2022).

Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske teoretiske tradisjoner, som postkolonial teori. Her er det blant annet snakk om eurosentrisk – og orientalistisk holdninger (Røthing, 2016). Theo Koritzinsky (2014, s. 100) skriver om sosialisering og hvordan skolen har et formål som går ut på at elever skal lære om de trosforestillinger, normer og verdier som dominerer i samfunnet. Det er et økende nasjonalt, kulturelt og religiøst mangfold i norske klasserom, dette har vært med på å forme den normkritiske tilnærmingen til kritisk tenkning. Målsettingen er blant annet at minoritets elever skal bli bedre integrert ved at deres perspektiver kommer tydelig frem (Kjøstvedt, 2019, s. 155). Gro Lorentzen og Åse Røthing (2017) skriver at normkritiske perspektiver handler om et økt fokus på kritisk tenkning. Videre skriver Lorentzen og Røthing (2017) at normkritiske perspektiver blant annet innebærer «kritiske undersøkelser av prosesser som skaper andregjøring, og som opprettholder majoritetsprivilegier knyttet til for eksempel kultur, religion, hudfarge eller seksualitet». Videre innebærer det kritisk vurdering av prosesser som skaper og opprettholder privilegier. Å bli normkritisk handler om å utvikle normbevissthet. På den måten kan man utfordre normer som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering (Røthing, 2016).

2.1.6.1 Rasisme og stereotyper

Normkritiske perspektiver kommer tydelig til uttrykk i de senere års rasismedebatt. Drapet på Georg Floyd og den store oppslutningen rundt Black Lives Matter-bevegelsen vekket Norge. Det vekket rettferdighetssansen, følelser og erfaringer, samt at det rettet et søkelys mot hverdagsrasismen, rasismens subtile og strukturelle karakter. Rasebegrepet er tabubelagt i norsk kontekst, det er basert på nasjonalitet, kultur, etnisitet og religion (Riese & Harlap, 2021, s. 134). Ved å ta det i bruk kan det være lettere å oppdage ulike strukturelle forhold. Rase, klasse og kjønn vil alltid være til stede i enhver situasjon, selv om en forskjell kan fremstå som usynlig (Orupabo, 2021).

Stereotypiske oppfatninger innebærer menneskers overforenklede og generaliserende holdninger. Ofte har vi positive oppfatninger om oss selv, vår kultur eller nasjon, mens «de andre» eller «de fremmede» kan bli betraktet som truende, rare, dumme eller farlige. Stereotyper indikerer at fysisk utseende har en sammenheng med personlige egenskaper, som er kjernen i rasistisk tenkning. Det å se ned på eller diskriminere andre folkeslag basert på synlige biologiske etniske kjennetegn kalles rasisme (Koritzinsky, 2014, s. 134-136).

Mange stereotyper henger sammen med negative fordommer. Dette er rasialisering, hvor rasismen ligger i majoritetens antatte egenskaper om minoriteten. Knyttet til rasialisering vil det alltid være majoriteten som definerer hvem som er «oss» og hvem som er «de andre». Som regel er det den hvite majoriteten som representerer den usynlige normen, og fungerer som bæreren av den påståtte universelle rasjonaliteten (Eriksen, 2021b, s. IV; Koritzinsky, 2014, s. 135; Midtbøen & Rogstad, 2010).

Majoriteten som den definerende makt har ført til en hvithetsteori, hvor en utfordring er at rasisme ofte er usynlig for den hvite majoriteten nettopp fordi de ikke har «kjent det på kroppen». Dette gjør at de tar avstand fra det, og erklærer seg som «fargeblinde». Majoritetens insistering på fargeblindhet kan hindre anerkjennelse av rasisme (Eriksen, 2021a). Den britiske journalisten og forfatteren Reni Eddo-Lodge skriver at å ikke anerkjenne rasismen, at det er et skille hvor hvithet er normen og alt annet er «annerledes», vil virke motvirkende for en utvikling (Eddo-Lodge, 2017, s. ix)

Norge er et flerkulturelt samfunn, hvor samfunnsfag er at av de viktigste fagene som kan bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til en flerkulturell forståelse.

I opplæring bør elevene få innblikk i innvandrernes bidrag til verdiskapningen i Norge, både kulturelt og økonomisk (Koritzinsky, 2014, s. 140-141).

3. Læreboka sin rolle i samfunnet

Verdenshistorien, mennesker og samfunn kan altså framstilles på ulike måter. I skolen er læreboka en sentral del av dette, hvor den brukes som et hjelpemiddel til lærer og elever i undervisning (Skjelbred, 2017, s. 10). Bøkene består av sammensatte tekster, hvor forfatterne benytter ulike virkemidler for å formidle budskapet. Lærebokforfattere må tenke på valg av lærestoff, foreta en utvelges av informasjon, forenkle og tilrettelegge denne informasjonen (Skjelbred, 2017, s. 11).

Lærebøker skal formidle kunnskaper, verdier og holdninger med et språk og en form som er rettet mot barn og unge (Skjelbred, 2017, s. 11). De har gjerne en stor innflytelse på undervisningen, samt at bøkene anerkjennes som en pålitelig kilde til kunnskap og informasjon. Lærebøker danner en kontekst av politiske verdier og prioriteringer fastsatt av lovverk og læreplaner. Staten bestemmer læreplanmålene, som kan være preget av statens verdier og interesser, dette legger føringer for lærebokinnhold. Derfor kan lærebøker være en god indikator når man skal se på hvilke verdier som råder i samfunnet. (Andreassen & Lewis, 2014, s. 2; Skjelbred, 2017, s. 11).

Eckhardt Fuchs og Marcus Otto hevder at skoler, samt lærebøker har en autoritativ rolle i overføring av kunnskap som anses som samfunnsrelevant. Historien overføres ut ifra forfatterens tolkning og forståelse av den (Fuchs & Otto, 2013, s. 3). I tillegg til internett og andre medier, bidrar lærebøker til å utvikle og forme elevers meninger, tankemønstre og handlinger. Det vil ha mye å si hvilken kunnskap og budskap lærebøkene formidler, da dette vil bidra til å forme elevers verdensbilde. Lærebøker skal formidle verdenshistorie, som innebærer en fremstilling av globalsamfunnet, og det vil være naturlig at det skrives mest om det som er relevant, eller nært, for elevene ut fra den samfunnskonteksten de befinner seg i (Andreassen & Lewis, 2014, s. 2; Fuchs & Otto, 2013, s. 3).

4. Tidligere forskning på lærebøker knyttet til kritisk tenkning og postkoloniale perspektiver

Litteraturen viser til noen sentrale poenger knyttet til kritisk tenkning. Når det gjelder lærebøker sitt bidrag til å utvikle kritisk tenkning kritiserer blant annet Tønnesson (2002), Korbøl og Skram (2016) lærebøker for å ikke gi rom for elevene til å tenke selv. De hevder historien i liten grad presenteres ved bruk av alternative perspektiver og tolkninger, som kan medføre en for enkel forståelse virkeligheten. Samtidig skriver Børhaug (2014) at det som legges opp til av kritisk tenkning er veiledet og selektivt, for eksempel ved at de ikke kritiserer norsk demokrati. Marlen Ferrer (2019) sine funn viser at lærebokinnholdet er preget av kjønnsstereotypiske fremstillinger gjennom tekst og bilder, hvor hun trekker frem at det ikke trenger å være en negativ ting. Ferrer kommenterer tidligere kritikk av lærebøker ved å påpeke at en «dårlig» lærebok kan åpne opp for samtaler og refleksjoner rundt innholdet, noe som kan utvikle kritisk tenkning. Poenget er at læreboka bør være en ressurs for læreren til å legge opp til god undervisning, hvor hun videre forklarer, i likhet med Korbøl og Skram (2016), at den perfekte læreboka ikke finnes, men at det er lærer som har ansvar for å stille kritiske spørsmål og åpne opp for kritisk refleksjon.

Åse Røthing (2015) har funnet at lærebøkene presenterer få perspektiver på rasisme, da rasisme gjerne kun knyttes til ekstreme meninger og grupper som er i mindretall, og at det er noe som «hører fortiden til». Samtidig argumenterer Gro Lorentzen og Åse Røthing (2017) for at lærebøker de har analysert ikke bidrar til å utvikle den kritiske kompetansen ungdommer trenger i dagens mangfoldige og komplekse samfunn fordi de i liten grad inviterer til kritiske refleksjoner omkring normer og maktforhold.

Jore (2019), Eriksen (2021b) og Sahra Ali Abdullahi Torjussen (2018) skriver om hvilken forståelse av historien som formidles i lærebøker, samt at de har undersøkt eurosentrisk tendens i norsk skole. Jore har fokusert på eurosentrisme i undervisning om 1. verdenskrig, samt i lærebøkene *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007), hvor funnene viser at læreplanen og lærebøkene eksplisitt tematiserer imperialisme og kolonialisme, samtidig som hun skriver at de (re)produserer eurosentrisme når det gjelder utvalg historiske hendelser. Til slutt hevder Jore at eurosentrisme dukker opp i hvordan lærerne fremstiller kolonier som ressurser for kolonistyre, samt gjennom elevenes oppfatning av Afrika som et «mangelkontinent». Dette samsvarer med Torjussen sine funn som viser at lærebøkene *Nye makt og menneske* er preget av en eurosentrisk fortolkningsramme. Eriksen har blant annet gjennomført en kolonial

diskursanalyse, hvor hun finner at kolonialitet, slik det fremstår i og gjennom grunnskoleopplæring i klasserommene og læremidlene hun har studert, bidrar til å reproducere sosial og rasemessig ulikhet og urettferdighet, til tross for gode intensjoner. Denne urettferdigheten fremtrer spesielt i diskursive praksiser som konstruerer hvithet som en norm, som videre opprettholder hvitt hegemoni.

Eckhardt Fuchs og Marcus Otto (2013) har utført en diskursanalyse av ulike tekster hvor de har forsket på lærebøker sin fremstilling av nasjonens minnepolitikk knyttet til kolonialismen og postkolonial politikk i forskjellige land i Europa. De fant at lærebøker i Frankrike, Storbritannia og Tyskland i stor grad fokuserer på sin rolle under koloniseringen, hvor lærebøkene både viser til positive og negative sider av erobringen. Bøkene er i stor grad preget av eurosentrisk tilnærming til historien, men det er på vei til å skje en endring med et økende postkolonialt fokus.

Flere forskere problematiserer «vi» og «de andre» - perspektivet. Kajsa Kemi Gjerpe (2021) har funnet at lærebøker ofte bidrar til en dikotomisk fremstilling, med den norske befolkningen som bokas «vi» og, i hennes artikkel, samer som «de andre». Gjerpe skriver at lærebøker reproducerer gruppebaserte fordommer med et utgangspunkt i at «oss» og «vi» er noe annerledes enn «de andre». For eksempel fant hun at samiske temaer i norske lærebøker ofte fremstilles som eksotisk og annerledes, dermed fremstilles det samiske som noe tydelig annerledes fra det norske, men med et positivt fortegn.

Som denne litteraturgjennomgangen viser er det en del enighet på forskningsfeltet knyttet til lærebøker, kritisk tenkning og postkoloniale perspektiver. Flere av artiklene som har blitt referert til beskriver hvordan og hvorfor lærebøker har en sentral rolle i skolen, og at de derfor egner seg godt som analysegrunnlag for å se på hvilke perspektiver, verdier og holdninger som fremtrer i skolen. Det forskningen sier om kritisk tenkning i skolen er noe varierende, men det viser seg å være en enighet om at lærebøkene i liten grad tilrettelegger for kildekritikk, samt flere perspektiver på historien. I tillegg viser det seg at selv om lærebøkene retter kritikk mot samfunnsrelevante temaer, er utvelgelsen av hva det rettes kritikk mot er noe selektiv. På en annen side kommer det frem at ingen lærebøker er perfekte, men at dette ikke nødvendigvis må ha en negativ betydning for undervisningen. Det er enighet blant forskerne at det er lærer som har ansvar for undervisningen, og hvordan lærer bruker læreboka eller presenterer et tema er avgjørende for å oppnå god undervisning. Det vil være

læreren sitt ansvar å stille seg kritisk til innholdet og gi elevene flere forståelser/perspektiver av innholdet.

5. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg blant annet gjennomgått hva diskurs og makt innebærer, ved å beskrive diskurser som representasjoner av mulige verdener, samt beskrive makt som noe som finnes overalt i samfunnet. Videre har jeg redegjort for litt av Afrikas og Indias kolonihistorie, samt beskrevet eurosentrisme, orientalisme og postkolonialisme, hvilken rolle det har spilt, samt spiller i samfunnet og i formidling av verdenshistorien. Deretter har jeg redegjort for kritisk tenkning, at det blant annet handler om refleksjon og vurdering, samt evnen til å analysere og problematisere ulike sosiale og språklige strukturer i samfunnet. Hvor jeg videre har forklart historisk tenkning og multiperspektivet, samt normkritisk tenkning og kort hva rasisme handler om. Dermed har jeg diskutert lærebokas rolle i samfunnsfag, hvor det viser seg at læreboka er styrt av politiske retningslinjer, som vil si at læreboka kan gi en indikator på verdier samfunnet er styrt av. Avslutningsvis refererer jeg til tidligere forskning på feltet som vil trekkes inn i drøftingen av oppgavens funn.

3 Metode

Innledningsvis redegjør jeg for kritisk diskursanalyse. Videre gjennomgås hvilke analyseverktøy jeg har brukt, samt utvalg av datamaterialet og fremgangsmåte i analysen. Til slutt beskrives metodiske betraktninger.

3.1 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er et vanlig og nyttig verktøy i postkoloniale studier, da det kan brukes til å lokalisere hvordan ulike maktrelasjoner og stereotypiske bilder konstrueres og rekonstrueres gjennom diskurs (Eriksen, 2018, s. 59). Et hovedanliggende for kritisk diskursanalyse er å se på språkbrukens bidrag til reproduksjon eller transformasjon av sosiale fenomener og praksiser (Farrelly et al., 2020, s. 3). En del av det å lese kritisk går ut på at man ikke antar at språket er nøytralt. Ut ifra et kritisk diskursanalytisk perspektiv kan man hevde at alle tekster er preget av samfunnskonteksten som de produseres i, samtidig som at tekster bidrar til å endre samfunnet. Kritisk diskursanalyse har til hensikt å vise hvordan mennesker bevisst og ubevisst er med på å videreføre tankemønstre gjennom språk (Weyergang & Frønes, 2020, s. 170). Det er en forskningsmetode som søker å identifisere diskursive og sosiale praksiser som bidrar til å skape eller opprettholde sosiale problemer eller skape endring (Farrelly et al., 2020, s. 3). I tillegg brukes kritisk diskursanalyse til å analysere hvordan ideologer brukes til å opprettholde makt, gjennom å analysere temaer som sosial ulikhet, urettferdighet, kjønn, rasisme, marginalisering, eksklusjon osv. (Skrede, 2017, s. 21-22).

3.2 Metode og datamaterialet

3.2.1 Analyseverktøy

I denne analysen brukes noen av Faircloughs tekstanalytiske verktøy, som hovedsakelig er basert på Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk. De ulike verktøyene er vanlig å bruke i kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 47-48).

Et av verktøyene er *antagelser*, som handler om at sosiale fellesskap har samme antagelser om noe. I et fellesskap er vi avhengig av delte oppfatninger og delte meninger, hvis ikke blir interaksjon vanskelig. Samtidig er de som er i stand til å forme og påvirke innholdet i den felles grunnforståelsen, i posisjon til å utøve makt og opparbeide hegemoniske oppfatninger. Vi skiller mellom eksistensielle antagelser, antagelser om hva som finnes, og verdiantagelser,

antagelser om hva som er godt eller ønskverdig, som er mest fremtredende i kapitlene. Videre brukes *passivering* og *nominalisering*, som kan brukes av forfatteren til å tone ned noe eller dreie fremstillingen på en bestemt måte. Analysen bruker også *modalitet*, som betyr «måte» og handler om hvilken måte en ytring eller en tekst fremlegger et budskap på. Avslutningsvis brukes *intertekstualitet*, med et fokus på eksterne relasjoner. Analyse av eksterne relasjoner er å analysere forholdet mellom tekst og andre sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer. Altså hvordan tekster trekker på hverandre (Skrede, 2017, s. 50-55).

3.2.2 Utvalg av datamaterialet

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode, hvor jeg har gjennomført en kritisk diskursanalyse av fire lærebøker. Den kvalitative metoden ga meg muligheten til å ha en mer utforskende tilnærming til datamaterialet, som var en fordel siden jeg stiller ganske åpne spørsmål til hva jeg ønsker å finne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 197).

Utvalget mitt består av fire lærebøker, med et kapittel fra hver bok. Lærebøkene er *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007), som ble skrevet i tråd med LK06, og *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021) som ble skrevet i tråd med fagfornyelsen LK20. Kapitlene fra 8. trinn er om kolonitiden, mens kapitlene fra 9. trinn er om 1. verdenskrig. Årsaken til dette er at det store skille mellom globale nord og sør delvis oppsto i tråd med kolonitiden, som alle fire kapitlene refererer til. Årsaken til at utvelgelsen består av to gamle og to nye lærebøker er for å se etter likheter og forskjeller når det gjelder representasjon av globale sør og nord som grunnlag for å identifisere på hvilke måter diskurser reproduseres eller endres over tid.

3.2.3 Fremgangsmåte for analyse

Analysen har foregått systematisk i NVivo, men utgangspunkt i Fairclough og Halliday sine analytiske verktøy. I NVivo har materialet blitt kodet inn i kategoriene antagelser, passivering, nominalisering, modalitet og intertekstualitet.

Jeg ønsket fra start å gå systematisk til verks under innsamlingen av data fra lærebøkene. Dette var først og fremst for å ha noen holdepunkter å ta utgangspunkt i, slik at jeg ikke ville trekke forhastede slutninger som kunne påvirke resultatene. Samtidig ønsket jeg å systematisere for å få en god oversikt over dataene, slik at det ville bli lettere å trekke frem relevante eksempler som kunne representere viktige funn i analysen. De kritisk

diskursanalytiske verktøyene til Fairclough ble et godt utgangspunkt for dette, da de ga en mulighet til å opprettholde struktur og ga utgangspunkt for en gjennomgående systematikk i bearbeidingen av materialet.

Jeg startet med å gjennomgå *Matriks 8* flere ganger, en gang for hver kode. Når jeg hadde gått systematisk gjennom *Matriks 8*, søkt og skapt kodene, gikk jeg over til neste bok. Slik gjorde jeg med alle fire bøkene. Etter å ha samlet alle kodene i NVivo overførte jeg dem til tabeller i World for en enda mer systematisk oversikt. *Figur 1* viser et eksempel på hvordan skjemaene er utformet. Eksempelet er en del av et av skjemaene til *Matriks 8*, og viser hvordan jeg satte opp nominalisering og passivering i samme tabell. Dette er fordi Skrede (2017, s. 49) beskriver hvordan de to virkemidlene har samme funksjon og derfor kan settes sammen. Resten av kodene har hver sin tabell.

Nominalisering og passivering

Sidetall, referanse	Sitat	Nominalisering og passivering
Side 100, referanse 1	I 1880-årene ble kong Lobengula av Matabeleland (i dagens Zimbabwe) oppsøkt av noen briter. I et brev til dronning Victoria av England skriver han:	Britene passive
S. 100, ref. 2	Brevet hjalp ikke. Kong Lobengula ble til slutt jaget fra landet, og døde på flukt i 1894. Matabeleland ble en del av den britiske kolonien Rhodesia.	Britene passive

Figur 1 Utklipp fra skjema til *Matriks 8*

Dermed skulle analysedelen utarbeides. Da tok jeg utgangspunkt i skjemaene og trakk ut de eksemplene som jeg mener på en best mulig måte representerer de funnene som den systematiske analyseringen viste. For eksempel hvilke antagelser bøkene legger opp til, hvem/hva/om noe nominaliseres eller passiveres, hva slags sannheter forfatterne skaper gjennom modalitet og hvilke stemmer og perspektiver som er fremtredende i bøkene gjennom intertekstualitet.

Neste steg var å gå fra analysedel til diskusjon av diskurser og kritisk tenkning. Da gikk metoden ut på å gjenkjenne hvilke sannheter som lærebøkene formidlet, og i hvor stor grad disse sannhetene var gjentakende eller ikke, da det må være gjentakende for å kunne kalles

diskurs (Skrede, 2017). Deretter utforsket jeg, basert på diskursene, hvilke verdensbilder de (re)produserte, samt på hvilken måte lærebøkene kan bidra til å utvikle kritisk tenkning.

3.3 Metodiske betraktninger

Det har blitt gjort noen metodiske betraktninger, for å sikre kvaliteten på forskningen. Disse betraktningene er sentrale for å diskutere reliabilitet og validitet. Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen. Validitet, eller gyldighet, sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

3.3.1 Reliabilitet

Denne delen av metoden handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Med andre ord handler det om i hvor stor grad jeg som forsker har forholdt meg objektiv, for eksempel om kodingen av datamaterialet har blitt påvirket av min subjektive tilnærming eller om datamaterialet er stabilt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Diskursanalyse er en konstruktivistisk måte å forske på, derfor har jeg vært avhengig av å være åpen i forskningsprosessen. I tillegg har jeg brukt konkrete analytiske verktøy, som har lagt tydelige rammer for analysen. Men hvilke eksempler jeg har valgt å trekke frem, og hvilke funn jeg har ansett som mest relevante vil nok være påvirket av min subjektive forståelse. Videre vil datamaterialet alltid være det samme, upåvirket av meg som forsker eller andre omstendigheter. I tillegg kan hvem som helst få tilgang på datamaterialet, lærebøkene, slik at de kan oppsøke og etterprøve mine funn. Dette gjør at jeg som forsker ikke har kunnet finne på eller jukse med data. Som kan styrke reliabiliteten til resultatene.

3.3.2 Validitet

Validiteten handler om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Derfor handler validitet om hvor godt de ulike delene av forskningsarbeidet henger sammen. Dette er en kvalitativ forskningsmetode, derfor vil det være naturlig å peke på egne erfaringer for å reflektere over styrker og begrensninger ved analysearbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-207).

Problemstillingene mine handler om hvilke diskurser som er fremtredende i lærebøker, og hvilke verdensbilder de (re)produserer. Samtidig har jeg kritisk tenkning som et overordnet

tema. Derfor tenker jeg at kritisk diskursanalyse som metode vil være et godt utgangspunkt for denne oppgaven sin validitet. Jeg svarer på problemstillingen i diskusjonen hvor jeg diskuterer de diskursene jeg mener er fremtredende i lærebøkene, samt hvordan bøkene kan bidra til å utvikle kritisk tenkning. Men diskursene er basert på mine tolkninger av funn, som vil si at de ikke nødvendigvis er de samme diskursene en annen ville funnet. Jeg har prøvd å motvirke egne fordomsfulle teorier om hvilke diskurser lærebøkene (re)produserer ved å konsekvent bruke analyseverktøyene slik at kodene i liten grad er preget av mine tolkninger. Videre har jeg prøvd å gjøre riktige metodiske valg, gjennom å blant annet prøve å måle det jeg ønsket å måle. Men fordi dette er et kvalitativt forskningsprosjekt vil både datamaterialet og funn være preget av mine fortolkninger. Likevel vil jeg trekke frem at validiteten i denne kvalitative metoden kan styrkes, da jeg har prøvd å jobbe systematisk med kodingen ved å aktivt bruke analyseverktøyene. På en annen side har det vært tilfeller hvor jeg har måttet endre på hvilke eksempler fra datamaterialet jeg har valgt å trekke frem, da det i løpet av skriveprosessen har dukket opp nye perspektiver som har ledet til nye funn. Oppsummert kan den systematiske utførelsen av den kvalitative metoden styrke validiteten, men mine valg og fortolkninger vil nok ha en stor påvirkning på resultatet.

Den største svakheten i min metode er nok at jeg bare har analysert deler av verkene, da jeg mente dette var hensiktsmessig for å gå i dybden, og samtidig ha mulighet til å analysere flere lærebøker for å ha noe å sammenligne. Jeg kompenserte for dette ved å danne meg et bilde av helheten av alle bøkene ved å lese gjennom alle kapitlene.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg løftet frem metodiske valg som har formet studien og resultatene. Jeg startet med å redegjøre for kritisk diskursanalyse. Videre har jeg introdusert metode og datamaterialet, hvor jeg først beskrev at jeg har benyttet meg av Faircloughs analytiske verktøy: *antagelser*, *passivering*, *nominalisering*, *modalitet* og *intertekstualitet*. Dermed ble det introdusert at jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode hvor jeg har analysert fire lærebøker. Videre har jeg beskrevet metodens fremgangsmåte. Avslutningsvis har ulike metodiske betraktninger blitt diskutert i lys av reliabilitet og validitet.

4 Globale sør og nord i lærebøkene

Funnene som vil bli presentert i analysen er basert på de kritisk diskursanalytiske verktøyene passivering, nominalisering, modalitet, intertekstualitet og antagelser. Materialet som er brukt er de to gamle lærebøkene *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007), og de to nye lærebøkene *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021).

Kapitlene som er analysert i *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) omhandler kolonitid. *Matriks 8* (2006) starter med å beskrive imperialismens tidsalder, hvordan og hvorfor europeerne skaffet seg kolonier, hvor rasetenkning blir grundig beskrevet. Videre er det en god innføring i India som koloni og det britiske styret, samt Sepoyopprøret og indisk nasjonalisme. Avslutningsvis er koloniseringen av Afrika beskrevet. Kapitlet i *Relevans 8* (2020) starter innledningsvis med å beskrive verdenshandelen, hvordan og hvorfor den utspilte seg, som går over i å beskrive europeernes første møte med resten av verden. Deretter beskrives slavehandel, og videre en grundig beskrivelse av koloniseringen. Deretter forklares imperialismen og avslutningsvis nasjonalismen.

Analysen tar videre utgangspunkt i kapitlene som omhandler 1. verdenskrig i *Matriks 9* (2007) og *Relevans 9* (2021). *Matriks 9* (2007) innleder ved å beskrive krigen som en meningsløs krig og beskriver skyttergravs – og industriell krig. Videre forklares det hvorfor det ble krig, hvor konkurranseaspektet og alliansene beskrives, samt skuddene i Sarajevo. Videre redegjøres det kort for koloniene sin rolle i krigen og hvordan krigen bidro til samfunnsutvikling. Avslutningsvis forklares rammene rundt fredsforhandlingene. *Relevans 9* (2021) innleder med en generell beskrivelse av krig, og videre hvorfor det ble en første verdenskrig hvor den sterke konkurransen mellom landene vektlegges. Deretter beskrives imperialismen og nasjonalismen som en del av tankemønstrene som ledet til krig. Videre redegjøres det kort for koloniene, samt en del om Russland sin rolle i krigen. Deretter forklares det hvorfor det kalles industriell krig, og hva det medførte av konsekvenser. Avslutningsvis beskrives fredsforhandlingene, samt ettervirkninger av krigen i USA, Tyskland og Norge.

4.1 Antagelser

I denne delen av analysen vil det utforskes hvilke eksistensielle antagelser og verdiantagelser, som er mest fremtredende i kapitlene. Det vil tolkes ut ifra kapitlenes tekstlige innhold (Skrede, 2017, s. 55-56).

En likhet mellom alle kapitlene er måten de fremstiller tidligere holdninger, ved å skrive om dem i fortidsform, samt stille spørsmål ved tenkemåtene og handlingene. Det kan forstås som en verdiantagelse om at de tankemønstrene og holdningene som europeerne hadde før i tiden ikke lenger er legitime i dag. *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) problematiserer ikke diskriminering i lys av dagens samfunn, men beskriver det som noe som skjedde i fortiden, som kan tolkes som en eksistensiell antagelse om at vi ikke har diskriminering og rasisme i det moderne samfunnet. Mens *Relevans 8* (2020) skriver dette om diskriminering:

I Norge vil vi ikke at noen skal bli diskriminert eller ikke føle seg akseptert. Dessverre skjer det likevel. Derfor har vi lover som forbyr diskriminering og forskjellsbehandling. De som bryter disse lovene, skal bli stoppet og straffet. (s. 179).

Denne beskrivelsen kan forstås som at diskriminering er noe ekstremt som medfører straff, og ikke som noe som skjer hver dag i samfunnet, som hverdagsrasisme. Dette kan tolkes som en eksistensiell antagelse om at hverdagsrasisme ikke eksisterer i samfunnet.

I forbindelse med nasjonalisme står det i *Relevans 8* (2020) at Europa utover 1900 – tallet var «preget av sterke og aggressive bølger av nasjonalisme, imperialisme og arbeiderkamp.» (s. 186). Kapitlet har en egen del om nasjonalisme, hvor tysk og fransk nasjonalisme beskrives, samt norsk nasjonalismebevegelse og hva som er typisk norsk. I forbindelse med norsk nasjonalisme forklares det også: «At folk er forskjellige, gjør Norge til et mangfoldig og rikt samfunn.» (s. 179). Videre forklares det hva nasjonalisme innebærer, hvor kapitlet vektlegger den samlende effekten nasjonalisme kan ha, men også hvordan det kan skape konflikt mellom og innad i ulike stater, samt bidra til ekskludering. Ved å kun beskrive nasjonalisme som et vestlig fenomen, skaper boka en eksistensiell antagelse om at nasjonalisme bare er noe globale nord er opptatt av. Dette som kan bidra til en feilaktig representasjon av globale sør, spesielt med tanke på nasjonalismens rolle i Indias frigjøringskamp. Samtidig skriver *Matriks 8* (2006) en side om indisk nasjonalisme og

frigjøringskamp, hvor boka viser til positive og negative sider av nasjonalismen, samt at dette er et fenomen som bredte seg over hele verden rundt 1800 – 1900 – tallet.

Når det gjelder antagelser om koloniseringen skriver *Matriks 8* (2006) mye om hvordan europeerne bidro til å utvikle språk, regimet, teknologi og jernbane i koloniene. For eksempel:

De (*les britene*) innførte et felles lovverk for hele landet. Det betydde at alle, uansett kaste, religion eller rase skulle behandles likt etter loven. ... Fordi India ikke hadde et felles språk, gjorde faktisk innføringen av engelsk det på sikt enklere for inderne å kommunisere med hverandre. (s. 110).

Den helhetlige forståelsen forfatterne gir er at europeerne var mer utviklet knyttet til språk, teknologi og politikk. Dette kan også forstås som at det er en eksistensiell antagelse om at globale sør hadde nytte av koloniseringen, på tross av metodene europeerne brukte.

Oppsummert er det i størst grad *Matriks 8* (2006) som viser til en antagelse om at globale sør hadde nytte av koloniseringen, gjennom å blant annet vektlegge fordelene med innføringen av felles språk i India, samt den tryggere hverdagen kolonimaktene innførte i Afrika. *Relevans 8* (2020) derimot deler ikke denne antagelsen, men viser heller til en antagelse om at Europa er skyld i at mange språk og kulturer i Asia og Afrika har dødd ut grunnet koloniseringen. I tillegg, der *Matriks 8* (2006) løfter frem bygging av jernbane og teknologisk innflytelse som en fordel, vektlegger *Relevans 8* (2020) ulempene dette medførte. Videre er *Relevans 8* (2020) den eneste som problematiserer at rasisme fortsatt eksisterer i samfunnet, men alle bøkene har en antagelse om at hverdagsrasismen ikke finnes. Med tanke på nasjonalisme fremstiller *Relevans 8* (2020) dette som et vestlig fenomen, mens *Matriks 8* (2006) viser til at dette var en bølge som traff hele verden.

4.2 Passivering

Passivering går ut på at aktører i teksten skjules i større eller mindre grad, blant annet ved hjelp av passiv-konstruksjon (Skrede, 2017, s. 48-49). Et eksempel på dette er et brev som *Matriks 8* (2006) kapittelet, «Europeerne erobrer verden», innleder med. Det er brevet som kong Lobengula sendte til dronningen av England i 1880:

De ba med om å bli anvist et sted hvor de kunne grave etter gull, de ville gi meg noe for retten til å grave. Jeg ba dem bringe meg det de kunne gi. Et dokument ble utferdiget og forelagt meg til underskrift. Jeg spurte hva det inneholdt, og fikk vite

at der sto det hva vi hadde talt om. Jeg satte mitt tegn under papiret. Om lag tre måneder senere hørte jeg fra andre, at jeg gjennom dette hadde avgitt rettighetene til alle mineraler i mitt land. (s. 100).

Videre står det «Kong Lobengula ble jaget fra landet Matabeleland ble en del av den britiske kolonien Rhodesia.» (s. 100). Britene kan forstås som passive i brevet, samt eksempelet, da det nedtones at britene jaget kongen fra landet.

I motsetning til dette starter *Relevans 8* (2020) kapitlet, «Kamp om land og folk», blant annet med: «Portugisere, spanjoler, nederlendere og briter konkurrerte om å komme først. Europeiske sjøfarere reiste ut på vegne av herskerne i landene de kom fra. De erobret området langt borte fra Europa med makt.» (s. 163). Her kommer det tydelig frem hvem de aktive aktørene er, hvordan de gikk fram, samt hva de ønsket. Dette går igjen i kapitlet, som indikerer at forfatterne i liten grad passiverer de koloniserende aktørene i beskrivelsen av kolonitiden.

I kapitlet i *Matriks 9* (2007), «Den første moderne krigen», er det liten grad av passivering av europeerne. Det står blant annet: «De europeiske stormaktene så på hverandre som konkurrenter. Fra omkring 1870 konkurrerte de særlig om å skaffe seg kolonier i Afrika og Asia.» (s. 24). Dette kan tolkes som en passivering av Afrika og Asia, hvor europeerne beskrives som aktive aktører.

Flere steder i *Relevans 9* (2021) kapitlet, «Verdens første verdenskrig», er beskrivelsene formulert som: «Flere land ønsket å skaffe seg kolonier. Fra koloniene kunne kolonimaktene hente billige råvarer til industrien sin.» (s. 75). Selv om det står eksplisitt at det er snakk om kolonimakter, er det ikke skrevet eksplisitt hvilke land det er snakk om, som kan forstås som en passivering av enkelte europeiske land.

Bøkene varierer i bruken av passivering. I *Matriks 8* (2006) er bruken av passivering stor, hvor motsetningen er *Relevans 8* (2020), der passivering som virkemiddel ikke er i bruk. Videre er det noe bruk av passivering i *Matriks 9* (2007) og *Relevans 9* (2021), men det kommer tydelig frem at europeerne er de aktive aktørene. Der europeerne aktiviseres er det gjerne i forbindelse med erobring eller en form for utvikling, de fremstilles i stor grad som handlende aktører. Koloniene får gjennomgående en passiv rolle, som skaper et inntrykk av dem som passive historiske aktører.

4.3 Nominalisering

Nominalisering kan bidra til å kamuflere ansvar ved å fjerne handlende subjekter og menneskelige forhold, og i likhet med passivisering trenger det ikke å være en intendert handling fra forfatteren sin side (Skrede, 2017, s. 115).

Utdragene under kan tolkes som en nominalisering av «kappløpet» om koloniene der *Matriks 8* (2006) forklarer: «Kappløpet om koloniene førte til mange konflikter mellom de europeiske stormaktene.» (s. 116) og «Men kappløpet fortsatte, og nye konflikter oppsto.

Kolonikappløpet varte helt til 1914 og var en av årsakene til utbruddet av den første verdenskrigen i det året.» (s. 117). Dette videreføres i *Matriks 9* (2007): «Kappløpet om koloniene førte til flere konflikter mellom de europeiske landene.» (s. 24). Her beskrives kappløpet som en ting som skjer, og ikke menneskelige prosesser. *Relevans 9* (2021) har en liknende framstilling: «Opprustingen satte i gang et våpenkappløp, en konkurranse mellom landene om å ha flest og best våpen.» (s. 78). I tillegg til at kappløpet nominaliseres her og, kan «opprustningen» forstås som nominalisering, da det fremstilles som om det er en ting, og ikke menneskelige handlinger, som setter i gang kappløpet.

Nominaliseringen av *kappløpet* og *opprustningen* påvirker hvordan vi leser historien, ved at menneskene blir fratatt ansvar for hendelsene. Fremstillingen av *kappløpet* og *opprustningen* kan få det til å virke som en selvfølge, at det bare var en prosess menneskene ikke hadde kontroll på som ledet til krig. Samtidig nominaliseres ikke *koloniseringen*, som er nesten det samme som *kappløpet*. *Slavehandelen* nominaliseres heller ikke. Dette er to ekstreme hendelser i historien gjort av mennesker. Ved å ikke nominalisere *koloniseringen* eller *slavehandelen* gir bøkene mennesker ansvaret for de historiske hendelsene.

4.4 Modalitet

Lærebok er en egen sjanger der lærebokforfatterne gjør et bevisbasert utvalg av innholdet basert på det de anser som relevant (Skjelbred, 2017, s. 11). Modalitet handler om hvilken måte en ytring eller en tekst fremlegger et budskap på (Skrede, 2017, s. 49). Siden lærebokforfattere skriver tekst basert på hva de regner som bevisbasert fakta, er det naturlig at bøkene i stor grad vil inneholde en del ikke-modalisererte påstander. På bakgrunn av dette kan det være interessant at i stedet for å se etter ulike former for modalitet, vil analysen se etter

hvilken sannhet lærebøkene formidler. Dette vil gjøres ved å stille følgende spørsmål åpent: Hvilke «sannheter» om globale sør og nord skapes gjennom bruk av ikke-modalisererte påstander i disse lærebøkene? Og hva er det som inviterer til kritisk refleksjon, eventuelt ikke gjør det?

Matriks 8 (2006) har satt av mye plass til å beskrive kolonitiden i India. Det blir blant annet beskrevet hvordan britene fikk kontroll, at det skjedde gjennom en kombinasjon av alliansedannelse og maktbruk fra europeerne sin side. Videre beskrives det hvordan inderne reagerte under britisk regimet: «Mange indere var misfornøyde med at britisk handelskompani bestemte stadig mer i India ... Folk opplevde at britene ikke respekterte deres religioner og fryktet at britene skulle tvinge dem til å bli kristne. I 1857 gjorde de indiske soldatene opprør.» (s. 108). Samtidig beskriver *Matriks 8* (2006) hvordan britene innførte nytt regime i India: «Mange ønsket å omforme India etter britisk mønster. De innførte et felles lovverk for hele landet. Det betydde at alle, uansett kaste, religion eller rase skulle behandles likt etter loven. Engelsk ble innført som felles språk i administrasjonen og i domstolene.» (s. 108). Videre forklarer boka hvordan selvstendighetskampen utviklet seg og endte, boka vektlegger Mahatma Gandhi sin rolle i dette:

Gandhi og andre indere som studerte i Storbritannia fikk kjennskap til ideer om nasjonalisme og demokratiske styresett. De så at britene var stolte av sitt demokratiske styre hjemme i Storbritannia, men at de ikke ønsket å innføre de samme rettighetene for den indiske befolkningen. Det syntes de ikke var riktig ... Mange begynte å kjempe for et selvstendig India. Kampen om selvstendighet ble lang og tøff og varte i flere tiår. Landet ble ikke selvstendig før i 1947. (s. 112).

Relevans 8 (2020) skriver også omfattende om nasjonalismen, men kun i forbindelse med Vesten. Videre har boka et avsnitt hvor det står:

Møtte europeerne motstand? I områdene som europeerne gikk inn i, hørte urfolkene til ulike klaner eller stammer. De bodde spredt i store områder og var ikke nødvendigvis vant til å samarbeide med hverandre ... Slike steder var det lett for europeerne å få overtaket. Andre steder samarbeidet europeerne med lokale herskere. Da kunne europeerne gradvis ta over makten i område etter område. Motstand fra lokalbefolkningen var uansett ikke nok til å holde Europeerne borte. (s. 174).

Begge bøkene forklarer at koloniene gjorde motstand, men dette fremstilles på ulike måter. *Matriks 8* (2006) beskriver det historiske indiske opprøret, indisk nasjonalisme og selvstendighetskampen i India. På den måten skaper de en sannhet om at India har hatt en

sentral rolle i historien og verdenssamfunnet, samt at menneskene der fremstilles som oppegående og motstandsdyktige. Mens *Relevans 8* (2020) med få ord beskriver hvordan koloniene gjorde noe motstand, men at dette var mislykket. Med dette skapes en sannhet om at globale sør ikke har hatt en sentral rolle i globalsamfunnet, at de bare ble med på det europeerne bestemte, frivillig eller ufrivillig. Begge bøkene viser til en sannhet om at europeerne ikke kunne gjennomført koloniseringen uten samarbeid med koloniene. Samtidig fremstiller begge bøkene europeerne som de mektige og innflytelsesrike, som gjennomgående fremstår som den dominerende makt.

Med tanke på å invitere til kritisk refleksjon bruker alle lærebøkene ulike former for refleksjonsspørsmål flettet inn i teksten. Spørsmålene er i stor grad åpne, som derfor inviterer til kritisk refleksjon. *Matriks 8* (2006) stiller i stor grad spørsmål til europeernes tankemønstre og handlinger. Mens *Relevans 8* (2020) stiller spørsmål til historiens handlingsforløp og årsaksforklaringer. Videre inviterer både *Matriks 9* (2007) og *Relevans 9* (2021) til kritisk refleksjon rundt krig.

Alle bøkene kan tolkes som å skape et bilde av Europa som et innflytelsesrikt og mektig kontinent der de koloniserte landene framstilles i en underlegen posisjon. Videre indikerer alle bøkene en form for allianse og gjensidig samarbeid mellom kolonimaktene og koloniene.

4.5 Intertekstualitet

I denne delen av analysen vil det bli vurdert hvilke perspektiver eller stemmer som er representert i kapitelene. De ulike kapitelene har ulik grad av intertekstualitet, men det er i stor grad forfatterens stemmer som er fremtredende i alle kapitlene.

Forfatterne av *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007), slipper til flere stemmer og perspektiver gjennom å ha med diverse sitater. To perspektiver som er fremtredende i *Matriks 8* (2006) gjennom bruk av ulike sitater er perspektivene som legitimerer og motsier legitimeringen av koloniseringen. *Matriks 8* (2006) siterer blant annet den tidligere franske statsministeren Jules Ferry som i 1885 sa: «Vi må si rett ut at de høyerestående raser har en plikt overfor de laverestående raser.» (s. 103). Dermed referer boka til Rudyard Kipling sitt dikt «Den hvite manns byrde». Stemmene er med for å vise hva slags holdninger mennesker hadde knyttet til rase, samt hvordan de brukte disse holdningene til å legitimere koloniseringen. Ferry og

Kipling har et verdensbilde der de anser noen raser som bedre enn andre, noe de bruker til å legitimere koloniseringen. Videre kan det tolkes som at de ser en verden der Europa og «de hvite» er overlegne, og har en plikt om å hjelpe de stakkars menneskene i Afrika og Asia. De to sitatene alene (re)produserer en rasediskurs, dette verken kontekstualiseres eller problematiseres av forfatterne. Forfatterne tar likevel avstand fra den måten å tenke på ved at de beskriver disse holdningene i fortidsform, i tillegg til å ha en kritisk holdning til det gjennomgående i det helhetlige tekstlige innholdet.

Videre har *Matriks 8* (2006) med et sitat fra Indias første statsminister Jawaharlal Nehru i 1962:

Fra et indisk synspunkt vil det være naturlig å legge vekt på mange andre faktorer, og vise til de materielle og åndelige skadene som fremmedstyret har påført oss. Britene kan ta æren for først å ha åpnet Indias vinduer mot vest og skaffet landet tilgang på vestlig industri og vitenskap. Men ved å gjøre dette kvalte de landets videre industrielle vekst. (s. 113).

Eksempelet viset til hvordan britene innførte industri i India, men at de ikke lot det medføre en ytterligere industriell vekst. I tillegg viser eksempelet hvordan britene ikke tok hensyn til indisk kultur. I tråd med Nehru sitt sitat trekker lærebokforfatterne inn historikere sine stemmer ved å skrive:

Mange historikere har ment at det britiske kolonistyret i India både ødela og hemmet indisk håndverk og industri, og dermed hindret utvikling i India ... Andre historikere er ikke enige i at det britiske styret i India bare hadde negative virkninger. ... Andre har også ment at kulturelle og religiøse forhold i India kan være med på å forklare hvorfor landet ikke utviklet mer moderne industri. (s. 111).

Måten forfatterne refererer til ulike historikere på denne måten bidrar til å få frem tre ulike perspektiver/diskurser. Videre har kapitlet med et sitat fra rundt år 1900 fra afrikaneren Rashid bin Hassani for å underbygge hvordan koloniseringen medførte en tryggere hverdag i koloniene:

Jeg hører enkelte unge mennesker klage over at de må betale skatt, men jeg kan fortelle at det er bedre å betale skatt enn å risikere å ende sine dager på en spydspiss eller å bli solgt som slave og plaget til døde. (s. 119).

Han refererer her til skattene koloniherrerne samlet inn for å finansiere koloniseringen og den afrikanske slavehandelen som eksisterte før den europeiske ekspansjon, og den utrygge

tilværelsen i Afrika før koloniene ble opprettet. Flertallet av sitatene i *Matriks 8* bidrar til å legitimere koloniseringen ved å referere til positive konsekvenser, som innføring av industri, samling av afrikanske stater, oppheving av slavehandel og innføring av politiske regimer. Videre legitimerer forfatterne koloniseringen ved å referere til et mangfold av mennesker som Jules Ferry, Rashid bin Hassani og diverse historiker som var positive til koloniseringen.

I forbindelse med Sepoyopprøret, eller «The Mutiny» som indiske soldater som jobbet for britene brukte, har *Matriks 8* (2006) valgt å ta med et sitat fra en britisk soldat: «Jeg ble vist hen til bygningen, hvor de stakkars, ulykkelige kvinnene var blitt myrdet.» (s. 109). Sitatet viser til hvor brutale de indiske soldatene var mot britiske kvinner. Det er vanlig i beskrivelser av krigføringen at den motstridende part beskrives som den brutale, som er tilfelle her. Dette kan forstås som at boka tar et europeisk perspektiv på hendelsen. På en annen side, ved å referere til inderne som opprørske, fremstiller boka mennesker fra globale sør som aktive historiske aktører. Men boka referer ikke til sentrale enkeltpersoner, som Mangal Pandey, som kunne forsterket inntrykket av inderne som aktive aktører

I *Relevans 8* (2020) vektlegger forfatterne flere perspektiver gjennom å for eksempel ha med varierende bilder og ulike representasjoner av tekstinnhold, samt at boka referer til ulike historiske mennesker, som herskeren Oda Nobunaga som startet samlingen av Japan på 1500-tallet. Sammen med referansen står det: «Men verken Kina, Japan eller Korea var særlig interessert i europeiske varer. Dette var samfunn som klarte seg godt på egen hånd. De hadde gamle skriftspråk og gode systemer for utdanning og for hvordan staten skulle styres.» (s. 168). I tillegg har boka med en tabell der den beskriver hva kolonimaktene gjorde av endringer og hvilke negative konsekvenser det medførte for koloniene. For eksempel står det: «Jernbaner og veier ble bygd for å frakte råvarer fra gruver og plantasjoner og ut til store havner. Jernbaner og veier var ikke til nytte for lokalbefolkningen fordi de ikke forbandt steder der folk bodde.» (s. 176). Videre beskriver boka konsekvenser knyttet til handel og industri, grenser, lover og misjonering, alt med en negativ fremstilling. På denne måten fraskriver forfatterne all form for legitimering av koloniseringen.

Når det gjelder første verdenskrig refererer *Matriks 9* (2007) til en sang som de britiske soldatene sang som handlet om krigens håpløshet og et dikt av Jens Bjørneboe som også refererer til det. Videre refererer boka til en kolonisoldat, Khudadad Khan, som en krigshelt. Samtidig, der kolonisoldatene sine krigsopplevelser beskrives er det positivt ladet: «De (*les*

kolonisoldatene) ble satt pris på fordi de bidro til krigføringen ...» (s. 28). Helhetlig kan det tolkes som at fortellerstemmen sympatiserer med de europeiske soldatene. Samtidig fremstiller boka kolonisoldatene på en verdig måte, ved å fremstille dem som modige soldater.

I *Relevans 9* (2021) refererer blant annet forfatterne til en gruppe indiske kolonisoldater utplassert i Irak:

Kolonier over hele verden ble trukket inn i krigen fordi de måtte støtte kolonimakten. For folk i koloniene var det to måter å delta i krigen på. Noen valgte selv å bli soldater. Andre ble tvunget til å slåss på kolonimaktene sin side. ... Hundretusenvis av soldater fra koloniene ble drept (s. 81).

Dette kan forstås som en måte å løfte frem deres stemmer, men boka unnlater å si noen om soldatenes opplevelse av krigen. Samtidig trekker ikke kapittelet inn eksterne tekster, så det er i hovedsak forfatterens stemmer som er representert.

Kapitelene i *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007) bruker intertekstualitet ved å trekke inn ulike stemmer og perspektiver, hvor *Matriks 8* (2006) i stor grad bruker dette til å få frem både negative og positive konsekvenser av koloniseringen. Mens i *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021) er det forfatterens stemmer som er de mest fremtredende, hvor de referer til ulike folkegrupper og hendelser for å gi ulike perspektiver av historien. Men forfatterne bruker tilsynelatende bare egne perspektiver når det er snakk om koloniseringens konsekvenser, da forfatterne kun presenterer disse som negative. Måten intertekstualitet er brukt på i alle bøkene skaper et verdensbilde der globale nord er plassert i sentrum. Dette skjer ved at forfatterne i stor grad vektlegger globale nord i generelle beskrivelser av krig, samt at historien i stor grad formidles gjennom stemmer fra globale nord med et europeisk perspektiv. Oppsummert har alle lærebøkene bare med hendelser som har hatt en påvirkning på den europeiske historien.

4.6 Oppsummering

Analysen viser til noen fremtredende funn som går igjen i lærebøkene. I forbindelse med antagelser viser analysen at alle bøkene har en antagelse om at fortidens holdninger ikke lenger er legitime. *Matriks 8* (2006) vektlegger både positive og negative konsekvenser av

koloniseringen, mens *Relevans 8* (2020) i stor grad kun vektlegger de negative konsekvensene. Samtidig problematiserer ingen av bøkene hverdagsrasisme i dagens samfunn. Videre fremstiller *Relevans 8* (2020) nasjonalisme som kun et vestlig fenomen, mens *Matriks 8* (2006) fremstiller dette som noe som bredte seg ut i hele verden, blant annet som en viktig del av Indias frigjøringskamp.

Matriks 8 (2006) sin bruk av passivering bidrar blant annet til å skjule europeernes brutalitet knyttet til erobringene, likevel fremstilles europeerne som de aktive historiske aktørene, både i *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020), hvor koloniene samtidig får en passiv rolle. Videre er det en form for nominalisering i alle bøkene, men ved å ikke nominalisere *koloniseringen* eller *slavehandelen* gir bøkene mennesker ansvaret for sentrale historiske.

Gjennom modalitet og intertekstualitet skaper alle bøkene et bilde av Europa som et innflytelsesrikt og mektig kontinent. Samtidig viser intertekstualiteten til at *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) står på hver sin side når det gjelder å legitimere koloniseringen, dette kommer frem gjennom valg av ulike perspektiver og stemmer. Videre formidler bare lærebøkene ikke-vestlig historie dersom det har hatt en innflytelse på vestlig historie. Avslutningsvis bidrar bildene til å skape en kontrast mellom globale sør og globale nord gjennom måten menneskene representert.

5 Diskurser og kritisk tenkning i lærebøkene

5.1 Diskusjonens oppbygning

For å videre belyse oppgavens problemstillinger, «*Hvilke diskurser om globale sør og nord kommer til uttrykk i forbindelse med temaene 1. verdenskrig og kolonitid i to læreverker for ungdomstrinnet?*» og «*Hvilke verdensbilder bidrar diskursene til å skape hos elever og hvilke muligheter gir bøkene for samfunnskritisk tenkning?*», vil diskursene som er mest fremtredende i datamateriale bli diskutert i lys av teori og forskning. Oppsettet gir et systematisk grunnlag for å diskutere de fremtredende diskursene i lærebøkene, samt at det danner et godt grunnlag for å drøfte hvilke verdensbilder diskursene kan forme hos elever. Videre vil det diskuteres hvordan lærebøkene legger opp til kritisk tenkning, samt hvordan dette kan påvirke elevenes verdensbilde.

5.2 Diskurser i lærebøkene

I denne oppgaven er det undersøkt hvordan lærebøker bruker tekst og bilder, samt ulike stemmer og perspektiver til å formidle temaene kolonitid og 1. verdenskrig. Dette er gjort gjennom systematisk søk etter antagelser, passivering, nominalisering, modalitet og intertekstualitet med støtte i kritisk diskursanalyse.

5.2.1 Maktdiskursen

Det kanskje mest fremtredende som analysen viser er at alle lærebøkene har en lik forståelse av maktbegrepet, der makt fremstilles som noe bare den største og rikeste har. Dette er nærliggende Dahls (1973) definisjon av makt, som kan forstås som endimensjonal. Dette kan bidra til å (re)produsere forestillinger om makt som ikke nødvendigvis stemmer med slik det virkelig er. Dette er utgangspunktet til maktdiskursen, som er en av de fremtredende diskursene i lærebøkene. Bøkene omhandler i stor grad hvem som har makt, samt hvordan og hvorfor de har det.

Bøkens endimensjonale forståelse av maktbegrepet brukes til å fremstille at de med makt er de som har best økonomi, teknologi og størst rike. Dette er en endimensjonal forståelse av maktbegrepet, en motsetning til Foucault sin maktteori som sier at makt er overalt, samt at dominans og motstand eksisterer i et samspill. Den måten bøkene fremstiller makt på kan bli en for enkel forståelse av hvordan makten utspilte seg under kolonitid, hvor det fremstilles så enkelt som at europeerne hadde makt og bestemte over koloniene. På en annen side kan

beskrivelsene *Matriks 8* (2006) har av samarbeidet mellom India som koloni og det britiske styret forstås som en relasjon med en viss maktbalanse. Men i så fall vil det forstås som et skjevt maktforhold, der europeerne overstyrer. Dette gjelder også der *Matriks 8* (2006) beskriver hvordan britene lurte Kong Lobengula. Boka fremstiller samarbeid mellom britene og koloniene som et skjevt samarbeid, der britene brukte makt dersom de ikke fikk det som de ville. Den samme fremstillingen av makt og samarbeid går igjen i *Relevans 8* (2020), hvor boka vektlegger alliansedannelse som et premiss for at europeerne skulle klare å erobre så store områder. Men fremstilling av alliansene kan forstås som at det uansett var europeerne som dominerte. Videre, der *Matriks 9* (2007) og *Relevans 9* (2021) beskriver hvordan kolonisoldatene kjempet for kolonimaktene, fremstilles det som et alliansesamarbeid, hvor europeerne overstyrte beslutninger dersom de ønsket det.

Dersom man skal ta utgangspunkt i Fairclough sin forståelse av makt og motstand kan man lese i både *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) at koloniene utøvet makt. *Matriks 8* (2006) refererer til opprøret i India, mens *Relevans 8* (2020) beskriver hvordan koloniene gjorde motstand da europeerne kom. Likevel beskriver begge bøkene hvordan motstanden ikke førte til endring, som indikerer at globale sør hadde en svak maktposisjon.

Bøkene fremstiller i stor grad europeerne som aktive historiske aktører, mens globale sør får en passiv historisk rolle. Dette skjer blant annet ved at bøkene kun presenterer ikke-vestlig historie i forbindelse med vestlig historie. Dette er i tråd med Jore (2019) sin forskning, hvor hun også har analysert *Matriks*-bøkene. Denne måten å fremstille verdenshistorien på får det til å virke som om det kun er vestlig historie som er relevant, som medfører en forståelse for at det kun er vestlige aktører som har hatt en sentral rolle i historien. På denne måten fremstilles det som at det bare er den vestlige verden og dens aktører som har mulighet til, og innflytelse nok, til å utføre handling som kan føre til endring. Som videre setter globale nord i en sentral, innflytelsesrik, maktposisjon i globalsamfunnet. På en annen side, gjennom å trekke frem Indias motstandsbevegelse og opprør gir *Matriks 8* (2006) globale sør en sentral historisk rolle. Men boka kunne kanskje forsterket inntrykket av inderne som aktive aktører ved å blant annet referere til sentrale enkeltpersoner, som Mangal Pandey. Dette gjør *Matriks 9* (2007) som trekker frem kolonisoldat Khudadad Khan som en modig soldat i krigen på kolonimaktene sin side, og *Relevans 8* (2020) som viser til Oda Nobunaga for å underbygge Japans stormaktrolle på 1500-tallet.

Matriks 8 (2006) gir India en slags «hovedrolle» i historien ved å trekke frem det indiske opprøret og motstandsbevegelsen som en sentral del av kolonitiden. Dette er sentralt for å ikke (re)produsere en eurosentrisk framstilling. Ifølge Eriksen (2021b) kan synliggjøring av flere perspektiver eller eksempler som gjør minoriteten til hovedpersoner, bidrar til endring av sosial diskursiv praksis. På en annen side er Sepoyopprøret fortalt gjennom et britisk perspektiv, hvor det bare fortelles om de negative konsekvensene britene opplevde. På denne måten sympatiserer forfatterne med britene, som kan forstås som en eurosentrisk tilnærming til den hendelsen.

Oppsummert gir den endimensjonale tilnærmingen til makt bøkene en enkel forståelse av maktforholdet mellom globale sør og nord, hvor allianseforholdet mellom koloniene og kolonimaktene blir fremstilt som skjevt der globale nord fremstilles som den innflytelsesrike makten. Samtidig kan utvalg historiske hendelser skape et bilde på at kun vestlig historie er historisk relevant. Gjennomgående fremstiller bøkene globale nord som aktive historiske aktører, hvor globale sør får en passiv rolle, med unntaket der *Matriks 8* (2006) fremstiller inderne som aktive, handlende aktører.

5.2.2 Legitimeringsdiskursen

Alle lærebøkene, men spesielt *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020), er opptatte av å formidle hvordan kolonialisering ble legitimert i sin samtid. Videre er bøkene opptatte av å formidle hvilke konsekvenser koloniseringen medførte, hvor *Matriks 8* (2006) beskriver både positive og negative konsekvenser, mens *Relevans 8* (2020) fremstiller alle konsekvensene som negative. Hvordan man skal snakke om kolonitid, hvilke perspektiver man skal ta, kan oppleves som en utfordring for en samfunnsfagslærer, da det er en fin balanse mellom det å formidle alle konsekvenser uten å forsvare det europeerne gjorde. *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) gjør dette på to ulike måter, som medfører at det er flere, konkurrerende diskurser innenfor legitimeringsdiskursen. Den ene diskursen er *balansediskursen*, som går ut på at «begge sider må belyses», som *Matriks 8* (2006) (re)produserer. Mens den andre er en *postkolonial diskurs*, som hovedsakelig er opptatt av å ikke forsvare europeernes handlinger, som *Relevans 8* (2020) (re)produserer.

I forbindelse med *balansediskursen* åpner *Matriks 8* (2006) opp for Skram (2011) sin forståelse av multiperspektivet. Boka inviterer inn ulike historiske stemmer, både fra vanlige folk og eliten, for å underbygge tekst. Dermed får leserne muligheten til å se historien

gjennom ulike øyne og perspektiver. Slik kan elevene, som Luke (2004) er opptatt av, få muligheten til å plassere seg som «den andre» og forstå deres perspektiv. Samtidig trekker Kjøstvedt (2019) frem fordelene med at ulike stemmer uttaler seg om samme hendelse, da det kan gi elevene en bedre forståelse for kompleksiteten i historien. Dette kan gi en bedre forståelse for hvorfor koloniseringen skjedde, samt gi elevene god trening i å forstå seg på, samt anerkjenne, andres oppfatninger man selv kanskje ikke er enig i. I tillegg kan de ulike stemmene gi en bedre forståelse for ideologier, hva de bygger på, og hva slags kritikk de kan vekke.

Matriks 8 (2006) bruker blant annet de ulike stemmene til å balansere argumentene som bidrar til å legitimere koloniseringen. For eksempel med sitatet fra statsminister Jawaharlal Nehru, hvor det beskrives hvordan koloniseringens bidrag til en teknologisk utvikling også medførte undertrykking av kultur. Samtidig refererer boka til tre ulike historikere med ulike synspunkt, som trekker frem britisk regimet, kultur og religion som faktorer i Indias utvikling. Videre brukes sitatet til afrikaneren Rashid bin Hassani til å beskrive hvordan koloniseringen medførte en tryggere hverdag, samt lov mot slavehandel. Men boka utdyper ikke i den forbindelse hvilke negative konsekvenser skatten som blir nevnt medførte, samt de brutale straffene kolonimaktene utførte på flere afrikanere i forbindelse med mat – og bomullsproduksjon. I likhet forklares det britiske regimet i India ved å vektlegge hvordan «britene kom og ordnet opp», hvor britene nesten fremstilles som Indias «white saviors». Hvor boka utelater at britene egentlig bygde på styringsregimet fra mogulherskerne. Innenfor balansediskursen gjøres det et forsøk på å belyse begge sider av saken, som på et vis skaper en god balanse. Men det kan medføre en form for legitimering, da flere av perspektivene beskriver hvordan koloniseringen medførte en positiv endring og utvikling i koloniene. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at *balansediskursen* går ut på det Hostettler (2012) og Marks (2007) ville kalt eurosentrisme. *Matriks 8* (2006) skriver implisitt og eksplisitt at europeerne var overlegne, med bedre kultur, religion, språk og teknologi. I tillegg kan generelt det å legitimere koloniseringen sees på som en rettferdiggjøring av Vestens dominans. I motsetning trekker *Relevans 8* (2020) frem hvordan land som Kina, Japan og Korea var godt utviklet allerede da europeerne kom. Men det er ingen av bøkene som får frem det avanserte handelsnettverket, størrelsen på rikene eller leveforholdene før 1500 - tallet i Asia, noe Marks (2007) er spesielt opptatt av for at man skal få en bedre forståelse for historien.

Innenfor den postkoloniale diskursen stiller *Relevans 8* (2020) seg kritisk til alle argumentene som bidrar til å legitimere koloniseringen. Dette kommer tydelig frem der boka fremstiller alle konsekvensene av koloniseringen som negative i en tabell. Selv om det som står ikke nødvendigvis er feil, som at utbyggingen av jernbanen ikke var optimalt tilrettelagt for koloniene, utelates det blant annet at transporten bidro til økt eksport som bidro til økonomisk vekst i koloniene. På denne måten nyanseres ikke koloniseringen, men boka bidrar heller ikke til å forsvare europeernes handlinger. Tvert i mot viser den postkoloniale diskursen en side av koloniseringen mange før ikke har tenkt på, at dersom europeerne ikke hadde tatt styringen hadde kanskje koloniene hatt en annen form for utvikling, kanskje en mer effektiv eller mer økonomisk gunstig, hvor deres kulturer hadde blitt ivaretatt slik *Relevans 8* (2020) viser til.

Oppsummert viser det seg at *Matriks 8* (2006) sin bruk av flere stemmer og perspektiver bidrar til multiperspektivet som kan gi elever en bedre forståelse for historien. Samtidig bidrar *balansediskursen* med å nyansere koloniseringen, men den kan også skape en legitimering som kan ligne på en eurosentrisk tilnærming til koloniseringen. Den postkoloniale diskursen viser en annen side av koloniseringen, hvor europeernes handlinger på ingen måte forsvares, da boka vektlegger hvordan koloniseringen var en sentral årsak til den sene utviklingen i flere av landene i globale sør.

5.2.3 Andregjøringsdiskursen – «oss» og «dem»

Andregjøringsdiskursen er mest fremtredende der bøkene (re)produserer et «oss» og «dem». Dette skjer gjerne i forbindelse med tilhørighet, felleskap og identitet, da dette gjerne er noe som fører til andregjøring. Videre baserer diskursen seg på Said (2003) sin teori om andregjøring av orienten, eller globale sør.

Alle fire lærebøker fremstiller menneskene fra koloniene som en kontrast til, eller noe annerledes enn, europeere. Denne fremstillingen finner blant annet sted der bøkene beskriver hvordan koloniene hadde andre religioner, språk og kulturer, samt varer som europeerne ettertraktet. Beskrivelsene setter ikke nødvendigvis globale sør i et negativt lys, tvert imot fremstilles de ulike kulturene og varene som eksotiske. Denne måten å fremstille «fremmede» kulturer på er ikke uvanlig i lærebøker, det viser blant annet Gjerpe (2021) sin forskning. Lærebøkene skaper, det Gjerpe (2021) kaller, en dikotomisk fremstilling av globale sør og nord, ved å fremstille globale nord som noe vi kjenner til, mens globale sør som noe fremmed og eksotisk, dette bidrar til å (re)produsere et «oss» og «dem». Det trenger ikke å være en

negativ ting å vise til hvordan kulturer og språk er ulikt i ulike deler av verden. Men det skaper et tydelig skille når det skjer gjennom generaliserende ord og uttrykk som *koloniene*, *europene*, *Østen* og *Vesten*. Det er denne, generaliserende delen av det som kan skape feilaktige representasjoner som kan bidra til å forme elevenes verdensbilder, da dette ofte henger sammen med stereotypiske oppfatninger. Stereotypiske oppfatninger vi har av «de andre» eller «de fremmede» er gjerne forbundet med noe negative. Dette kan medføre en andregjøring, derfor kunne det vært en fordel om bøkene i mindre grad brukte generaliserende uttrykk for hele kontinenter.

Ifølge Said (2003) var den eksotiske fremstillingen av globale sør standard måte å beskrive Orienten på før koloniseringen, etter det ble den i større grad beskrevet som noe fjernt, som «den andre». Mye har skjedd i lærebøkene siden den tid, de ekstreme orientalistiske beskrivelsene og holdninger finnes ikke lenger i bøkene, men analysen viser at det fremdeles er tendenser til det. For eksempel referer *Matriks 8* (2006) til Kipling sitt dikt, som er kjent for å bygge på orientalistiske verdier, som at hvite var en bedre, mer utviklet rase. Boka problematiserer ikke diktet eller de holdningene det viser til. Og mest sannsynlig vil uansett ikke elevene tilegne seg de holdningene, men det bidrar til en normalisering av den måten å tenke på, at europeerne var mer utviklet og derfor hadde en plikt om å «hjelp» de «stakkars», fargede i Afrika. På en annen side baserer imperialismen seg på de måtene å tenke på, og dette problematiserer alle bøkene. Men *Matriks 8* (2006) viser flere tendenser til orientalistiske holdninger, spesielt der boka beskriver hvordan det britiske regimet hadde en positiv innvirkning på India, da boka vektlegger hvordan britene hadde et bedre utviklet regime, teknologi og språk.

I forbindelse med postkoloniale studier teoretiserer Said (2003) hvordan konstruksjonen av «den andre» gjerne skjer i sammenheng med vestlig nasjonalisme. Denne andregjøringen kan forekomme i *Relevans 8* (2020) der nasjonalisme kun beskrives som et vestlig fenomen. Samtidig skriver boka om hva norsk nasjonalisme er, hvor bunad, norsk skriftspråk og folkeeventyr trekkes frem. Dette kan medføre et utenforskap dersom elever i klassen enten har foreldre, eller selv ikke har vokt opp i Norge, slik at de kanskje ikke har dette som en del av sin identitet. På en annen side skriver også *Relevans 8* (2020) hvordan det er en berikelse at Norge er et mangfoldig land, som gir positive assosiasjoner til mangfold. Men konstruksjonen av den andre henger igjen i de beskrivelsene boka gjør av hva som er «typisk norsk». *Matriks 8* (2006) derimot skriver om hvordan nasjonalismen ikke bare utbredte seg i vesten, men at

den også spilte en sentral rolle i Indias frigjøringskamp. Boka trekker heller ikke tråder mellom nasjonalisme og identitet, men fokuserer på hvordan nasjonalismen i flere land har virket som en pådriver til samling og selvstendighet. Dette vektlegger også *Relevans 8* (2020). På den måten bidrar ikke beskrivelsene av nasjonalisme til å skape en andregjøring i *Matriks 8* (2006).

Matriks 8 (2006) og *Matriks 9* (2007) skaper en andregjøring gjennom måten de sympatiserer med europeerne. For eksempel gjennom måten *Matriks 9* (2007) skildrer europeernes fæle opplevelser av krigen gjennom bilder, dikt og beskrivelser. Mens bokas forklaringer på kolonisoldatenes krigsopplevelser skildres gjennom et annet, positivt ladet perspektiv. Videre, i forbindelse med Sepoyopprøret, gir *Matriks 8* (2006) britene offerrollen der boka beskriver ettervirkningene av krigen. For eksempel ved å referere til alle grusomhetene inderne påførte uskyldige britiske kvinner og barn. Det å kun tilegne europeerne sympati skaper et «oss» - og «dem»-skille, som samtidig gir en negativ assosiasjon til «dem», da de i *Matriks 8* (2006) beskrives som brutale mordere, uten å forklare at europeerne var like ille.

Oppsummert skaper bøkene en kontrast mellom europeerne og resten av verden gjennom måten de beskriver «fremmede» kulturer og varer. Dette er ikke negativt ladet, men kan bidra til en stereotypisk andregjøring. I tråd med dette finnes det tendenser til orientalistiske holdninger i *Matriks 8* (2006) knyttet til utvikling. Videre viser analysen at *Relevans 8* (2020) sin beskrivelse av norsk nasjonalisme kan skape et utenforskap og andregjøring, samtidig som den forklarer nasjonalismen som et vestlig fenomen. Mens *Matriks 8* (2006) forklarer hvordan nasjonalismen over hele verden har bidratt til en samling av nasjoner. Avslutningsvis viser funnene at *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007) bidrar til å skape et «oss» og «dem», der man sympatiserer med «oss».

5.2.4 Diskurser om rasisme

Det er et stadig voksende mangfold i Norge, hvor skolen har et ansvar for å bygge opp en flerkulturell forståelse. Dette er blant annet for at rasisme og diskriminering ikke skal forekomme. Det finnes ulike former for rasisme, som vil si at det er ulike diskurser innenfor tema. Diskursene som er fremtredende i lærebøkene, som vil diskuteres i denne delen av oppgaven, er diskursen «rasisme som fortidens problem» og «ny-orientalisme» - diskursen.

Innenfor diskursen «rasisme som fortidens problem» har alle bøkene en verdiantagelse som går ut på at de holdninger knyttet til rase som eksisterte i fortiden, ikke lenger er legitime i dag. Men samtidig tar *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) det som en selvfølge at de holdninger heller ikke lenger eksisterer i dagens samfunn, da de ikke problematiserer rasisme eller diskriminering som et moderne fenomen. Denne måten å tenke på bygger opp under en hvithetsteori, hvor majoriteten som den definerende makt insisterer på hva Eriksen (2021a) beskriver som fargeblindhet. Altså at bøkene implisitt hevder at det ikke lenger finnes rasismen i samfunnet. Det å erklære seg som «fargeblind» er i utgangspunktet en god tanke, da det handler om at man ikke «ser» eller diskriminerer basert på hudfarge. Altså kan man anta at *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) har gode intensjoner når de skriver om rase og diskriminering, som er i tråd med forskningen til Eriksen (2021b). Men på tross av gode intensjoner kan det å ikke anerkjenne rasisme som et moderne fenomen medføre at det ikke skjer en endring i den sosiale praksisen. I motsetning problematiserer *Relevans 8* (2020) diskriminering i det norske samfunnet, men boka skildrer rasisme og diskriminering som noe ekstremt, som Røthing (2015) beskriver er vanlig i norske lærebøker. Dette medfører at perspektiver knyttet til hverdagsrasisme ikke blir presentert. Videre kan dette også reproducere en «fargeblindhet», som kan bidra til å skape et bilde av det norske samfunn som fritt for rasisme og diskriminering. Dersom man ikke anerkjenner de diskurser som eksisterer i samfunnet, kan man heller ikke forvente at det vil skje en endring. Dette løfter Eddo-Lodge (2017) frem som en av farene ved å ikke anerkjenne at det er et skille. Som Orupabo (2021) forklarer må vi vedkjenne oss at selv om forskjeller når det gjelder rase kan fremstå som usynlig, må vi anerkjenne at det er forskjeller, slik at de strukturelle forholdene kan endres. Derfor vil antagelsene bøkene har om rasisme og diskriminering i samfunnet ikke bidra til endring, men tvert imot opprettholde diskursen «rasisme som fortidens problem», der man ikke anerkjenner hverdagsrasismen.

Hvithet som norm er ifølge Eddo-Lodge (2017) et vanlig fenomen. «Ny-orientalisme» - diskursen bygger på hvithet som norm, som *Matriks 8* (2006) opprettholder gjennom antagelsene om at europeerne sitt språk, teknologi og politiske regimet var bedre enn det de hadde i koloniene. Tilsvarende viser forskningen til Eriksen (2021b) at denne normen boka konstruerer bidrar til å opprettholde hvitt hegemoni. Dette kan, som Eriksen (2021b), Koritzinsky (2014), Midtbøen og Rogstad (2010) skriver, medføre en rasialisering, hvor rasismen ligger i majoritetens antatte egenskaper om minoriteten. Knyttet til dette vil det være den hvite majoriteten som definerer hva som er normen, som kan skape et «oss» og «de

andre». I motsetning (re)produserer ikke *Relevans 8* (2020) «ny-orientalisme» - diskursen, da boka ikke beskriver vestlig kultur som bedre enn østlig. Tvert imot problematiserer boka at Europa er skyld i at mange språk og kulturer i Asia og Afrika døde ut, som bidrar til å likestille europeiske, asiatiske og afrikanske kulturer, da det formidles som at det er en negativ ting at europeere utryddet asiatiske og afrikanske kulturer. De holdningene som *Matriks 8* (2006) viser til er nærliggende orientalismen og eurosentrismen. Dette er blant annet fordi holdningene formidles som en antagelse, eller selvfølge, noe Amin (1989) hevder er en vanlig tendens knyttet til eurosentrismen. At man anerkjenner at det finnes flere kulturer, men at den europeiske er den overlegne, slik Marks (2007) beskriver. «Ny-orientalisme» - diskursen viser til hvordan normkritiske perspektiver vil være sentralt å utvikle hos elever, da antagelser som ligger innenfor diskursen (re)produserer eurosentriske og orientalistiske holdninger. Det er nyttig at elever er bevisst ulike perspektiver, slik at de, som Eddo-Lodge (2017) og Orupabo (2021) er inne på, kan bidra til å skape en endring av diskursive praksiser.

Oppsummert innenfor diskursen «rasisme som fortidens problem» viser alle bøkene til en antagelse om at de holdninger knyttet til rase som eksisterte i fortiden er sett på som rasistiske i dag. Men i den forbindelse problematiserer ikke *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) at det fortsatt forekommer diskriminering og rasisme i dagens samfunn. De holdningene bøkene viser til kan minne om «fargeblindhet», at de blant annet ikke anerkjenner hverdagsrasismen i samfunnet. Dette gjelder også *Relevans 8* (2020), som kun fremstiller rasisme som noe ekstremt, ikke hverdagslig som forekommer hver dag. «Ny-orientalisme» - diskursen bygger på hvithet som norm. *Matriks 8* (2006) (re)produserer denne gjennom antagelsene knyttet til språk, teknologi og politiske regimet. Dermed har *Matriks 8* (2006) tendenser til orientalistiske – og eurosentriske holdninger. I motsetning (re)produserer ikke *Relevans 8* (2020) «ny-orientalisme» - diskursen. Teori og diskusjonen viser hvorfor det er sentralt å være bevisst de ulike diskurser om rasisme vi har i samfunnet, da dette er den eneste måten vi kan oppnå endring av sosiale praksiser.

5.3 Kritisk tenkning i lærebøkene

Som Eriksen (2018) beskriver er kritisk diskursanalyse et godt utgangspunkt for å peke på ulike maktrelasjoner og stereotypiske bilder som bidrar til å forme verdensbilder av samfunnet. Her vil også, som Eriksen (2021), Blikstad-Balas og Foldvik (2017) skriver,

kritisk tenkning spille en sentral rolle når det gjelder å gjenkjenne hvilke verdensbilder vi har i dag, samt bidra til endring og fungere som motvirkende mot diskurser som opprettholder sosiale problemer. På bakgrunn av dette kan man argumentere for viktigheten av kritisk tenkning og lesning i skolen.

Det finnes, som Ferrer (2019) skriver, ingen perfekte lærebøker. Derfor vil man være avhengig av en lærer som kan bruke bøkene til å utvikle kritisk tenkning. I forbindelse med maktdiskursen vil det være en fordel med en samfunnsfagslærer som kjenner til de lange linjene i verdenshistorien, spesielt med tanke på bøkens utvalg av kun ikke-vestlig historie i forbindelse med vestlig historie, samt bøkens fremstilling av globale nord som aktive aktører, hvor globale sør får en passiv rolle. Da kan det være en fordel at en samfunnsfagslærer inviterer til ulike perspektiver og hendelser, slik at elevene kan få en bedre forståelse for ulike maktposisjoner og strukturer i samfunnet slik Dewey (2011) og hooks (2010) beskriver som sentralt for samfunnskritisk tenkning. I forbindelse med dette kan *Matriks 8* (2006) være en god ressurs for læreren, da den viser til hvordan ikke-vestlige historiske hendelser er sentrale i verdenshistorien, samt at den i større grad portretterer sentrale ikke-vestlige enkeltpersoner som Khudadad Khan, Nehru og Gandhi som kan bidra til å menneskeligjøre globale sør. Videre, i forbindelse med samfunns – og maktkritisk tenkning, viser bøkene til en endimensjonal forståelse av makt, som ikke utfordrer maktsystemene. Men alle bøkene viser til at det oppsto og foregikk et samarbeid mellom koloniene og kolonimaktene. Men dette fremstilles som et skjevt maktforhold, hvor det fremstilles som at kolonimaktene sto med all makt. Dette kan skape et bilde av globale nord som mye mektigere enn hva de kanskje var, da alliansene var et samarbeid kolonimaktene var helt avhengig av for å kunne erobre så store landområder. Videre er det lite systemkritikk i *Matriks 8* (2006), mens *Relevans 8* (2020) stiller seg noe kritisk til kolonimaktene sitt regime og maktutøvelse. Som ifølge Børhaug (2014) er positivt, da det å utfordre vestlige styresett kan bidra til å utvikle kritiske tenkning.

Samfunnsfagslæreren bør være bevisst historisk tenkning, da dette blant annet vil bidra til å utvikle elevers kritiske tenkning. Dette kan gjøres ved å for eksempel ikke presentere bøkene som en fasit, men vektlegge ulike synspunkt. I forbindelse med dette kan *Matriks 8* (2006) brukes som en ressurs, da den gir ulike perspektiver på samme hendelser gjennom sitater fra ulike mennesker. Dette er et av poengene til Seixas (2013), ulike mennesker vil fortelle om samme hendelse på ulike måter, ingen historie er fasit, men kun en gjenfortelling basert på

ulike bevis og kilder. Videre viser forskjellene mellom *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) knyttet til legitimeringsdiskursen hvordan historien kan brukes på forskjellige måter som også, ifølge Wineburg og Seixas (2013), er sentralt. For eksempel legger *Matriks 8* (2006) i større grad opp til multiperspektivet, hvor boka (re)produserer en balansediskurs som blant annet brukes til å fremstille europeerne som «white saviors». Dette viser hvordan europeerne kan bruke historien til å legitimere kolonisering. Mens *Relevans 8* (2020) i større grad bruker historien til å forklare det store skillet mellom globale sør og nord ved å vektlegge økologiske, interne forhold, samt handelen, som faktorer for europeernes dominans, slik også Marks (2007) er opptatt av. Videre er Seixas (2013) opptatt av at man bør være bevisst hvem som har skrevet historien. Her vil læreren ha et ansvar for å stille seg kritisk til lærebøkene, ikke nødvendigvis fordi innholdet er feil, men fordi, som Fuchs og Otto (2013) skriver, består bøkene kun av historisk kunnskap overført ut i fra forfatternes tolkning og forståelse av den. Og, som Andreassen og Lewis skriver (2014), anser de fleste elever læreboka som en pålitelig kilde.

For å utvikle elevers historiske tenkning skriver Seixas (2017) og Kjøstvedt (2019) at man må hjelpe dem forstå fortidens aktørers handlinger ut ifra den tiden de levde i. Dette vil i stor grad *Matriks 8* (2006) bidra til, da boka inviterer alle mulige stemmer og perspektiver inn, hvor mennesker snakker ut i fra sin opplevelse og forståelse av koloniseringen. Slik kan boka gjennom balansediskursen gi en forståelse for hvordan/hvorfor koloniseringen kunne skje. Mens *Relevans 8* (2020) tar avstand fra de tankemønstrene mange hadde i fortiden, som gjør det vanskeligere å se flere sider av saken. Samtidig kan den postkoloniale diskursen *Relevans 8* (2020) (re)produserer gjøre det vanskelig å få empati eller se europeernes perspektiver av saken. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men innen historisk tenkning kan det være en ulempe.

Lim (2015) er opptatt av at kontekstuell og relasjonell tenkning vil være sentralt for å utvikle kritisk tenkning, og det er noe mer enn «bare» å drøfte for/mot kolonitid slik *Matriks 8* (2006) gjør under balansediskursen. Det handler om å forstå konteksten, hvordan vi er koblet til andre mennesker og andre steder og kritisk analysere maktrelasjoner. For eksempel kan dette handle om hvordan global ulikhet, handelssystemer og verdensbilder i dag kan spores tilbake til kolonitida. Ut i fra dette vil *Relevans 8* (2020) egne seg godt, da den i større grad viser til kompleksiteten av kolonitiden gjennom den postkoloniale diskursen, hvor boka i større grad

forklarer årsakene til global ulikhet og ser konsekvensene gjennom flere perspektiver enn kun for/mot.

Lærerens rolle og bruk av lærebøkene vil ha mye å si for undervisningen. For eksempel er både Lim (2015) og Kjøstvedt (2019) opptatt av hvordan klasseromsundervisning kan bidra til å utvikle kritisk tenkning, hvor kontroversielle spørsmål vil være gunstig. Dette går ut på å snakke om vanskelige temaer, derfor kan det være en fordel for læreren å ha en lærebok å støtte seg på. For eksempel kan man finne flere kontroversielle temaer i forbindelse med diskurser om rasisme. Her kan både «rasisme som fortidens problem», som alle bøkene (re)produserer, men spesielt «ny-orientalisme»- diskursen, som *Matriks 8* (2006) reprodusere, være relevant å utforske. Da bør læreren passe på at alle blir hørt, slik at ikke majoriteten legger føringer for hva som skal være «normen», slik Eddo-Lodge (2017) er opptatt av, eller at diskusjonen kun går under en dominerende diskurs, som Lim (2015) er opptatt av. På den måten kan elevene få en bedre forståelse gjennom flere perspektiver, få en forståelse for at historien ikke er helt «svart-hvitt» og at det ikke alltid er det majoriteten mener som er «riktig». Dette kan bidra til å utvikle elevers kritiske tenkning.

Ifølge Gro Lorentzen og Åse Røthing (2017) handler normkritiske perspektiver blant annet om å kritisk undersøke prosesser som skaper andregjøring. Dette kan kritisk literacy bidra til, da det blant annet innebærer å gjenkjenne ulike holdninger og diskurser, som i dette tilfelle skaper en andregjøring. I den forbindelse viser *Relevans 8* (2020) til hvordan mangfold er en berikelse, som kan bidra til å utfordre for eksempel hvithet som norm, eller «ny-orientalisme»- diskursen. På en annen side knyttet til nasjonalisme kan *Relevans 8* (2020) sin fremstilling av dette, samt hva som er typisk norsk, legge føringer for hva som er normen i Norge. Noe som ifølge *Relevans 8* (2020) blant annet innebærer en identitetsfølelse knyttet til norsk kulturarv. Dette kan medføre andregjøring eller ekskludering. I forbindelse med normkritikk vil man være avhengig av en lærer som er i stand til å utfordre elevene til å tenke kritisk rundt normdefinerte verdier i samfunnet, samt hva som legger opp til andregjøring og diskriminering. Dette er blant annet for å kunne skape en endring, som krever både at elevene er informerte, samt at de oppfordres til aktiv deltakelse

Det å gå fra tenkning til handling er som Dewey (2011) og hooks (2008) beskriver en sentral del av kritisk tenkning. Men da er man blant annet avhengig av å kjenne til ulike sosiale praksiser i samfunnet, med andre ord et samfunnskritisk blikk. *Relevans 8* (2020) viser til et

noe kritisk blikk innenfor den postkoloniale diskursen, samt problematiseringen av rasisme i dagens samfunn. Men det er en generell antagelse i alle lærebøkene om at det vestlige samfunnet har et godt styresett, og er fritt for rasisme som er fremtredende gjennom bøkens «fargeblinde» perspektiv. Derfor vil man være avhengig av en lærer som kan stille samfunnskritiske spørsmål, for eksempel ved å utfordre lærebokinnholdet, som Ferrer (2019) løfter frem som positivt.

Oppsummert kan lærebøkene bidra til å utvikle kritisk tenkning, dersom det er en dyktig samfunnsfagslærer som evner å still samfunns – og normkritiske spørsmål.

5.4 Oppsummering

Bøkene har noen fremtredende diskurser, deriblant maktdiskursen som (re)produserer en enkel forståelse av makt, hvor europeerne fremstilles som de mektig. Samtidig kan bøkens fremstilling av alliansene forstås som et skjevt maktforhold, der europeerne overstyrte alle avtaler. Videre kan bøkens utvalg historiske hendelser medføre et verdensbilde hvor globale nord settes i sentrum, dette bildet bidrar også bøkens fremstilling av europeerne som de aktive historiske aktørene til å opprettholde. En annen fremtredende diskurs er legitimeringsdiskursen, hvor *Matriks 8* (2006) (re)produserer en balansediskurs som kan forstås som en orientalistisk og eurosentrisk fremstilling av historien. Mens *Relevans 8* (2020) (re)produserer en postkolonial diskurs som fremstiller alle konsekvenser av koloniseringen som negative. Videre (re)produserer alle bøkene en andregjøringsdiskurs, som skaper en kontrast mellom europeerne og resten av verden gjennom måten de blant annet beskriver «fremmede» kulturer. Det viser seg også at bøkene gjennom språket bidrar til å skape et «oss» og «dem». Til slutt er det noen fremtredende diskurser om rasisme, hvor hovedsakelig *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) (re)produserer diskursen «rasisme som fortidens problem», men den er også noe fremtredende i *Relevans 8* (2020). Diskursen fremstiller samfunnet som fritt for rasisme og diskriminering. Videre (re)produserer *Matriks 8* (2006) «ny-orientalisme» - diskursen som bygger på orientalistiske holdninger som at europeerne hadde en mer utviklet og bedre teknologi, språk og styresett.

I forbindelse med kritisk tenkning viser det seg at bøkene kan være en god ressurs for en dyktig samfunnsfagslærer. Det vil blant annet være en fordel at hen kjenner til historien godt, slik at hen kan utfordre elevene knyttet til lærebøkens utvalg av historiske hendelser og

fremstillinger av ulike aktører fra globale sør og nord. Videre vil det kreve at samfunnsfaglæreren stiller samfunnskritiske spørsmål til innholdet. Knyttet til historisk tenkning og multiperspektivet kan *Matriks 8* (2006) sin variasjon av ulike historiske stemmer og perspektiver være en fordel. Mens i forbindelse med normkritikk vil *Relevans 8* (2020) egne seg bedre, da den ikke indikerer hvithet som norm, samt problematiserer rasisme i dagens samfunn. Gjennom å oppfordre til kritisk literacy, samt bruke læreboka som en ressurs, ikke fasit, kan en samfunnsfagslærer ha nytte av bøkene og bruke dem til å gi en forståelse for historiens kompleksitet som kan påvirke elevenes verdensbilde.

6 Avslutning

I denne oppgaven har det blitt anvendt en kritisk diskursanalyse av fire lærebøker, to gamle og to nye: *Matriks 8* (2006), *Matriks 9* (2007), *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021). Målet har vært å besvare følgende problemstillinger:

«Hvilke diskurser om globale sør og nord kommer til uttrykk i forbindelse med temaene 1. verdenskrig og kolonitid i to læreverker for ungdomstrinnet?»

Min andre problemstilling er:

«Hvilke verdensbilder bidrar diskursene til å skape hos elever og hvilke muligheter gir bøkene for samfunnskritisk tenkning?»

Denne studien viser at de ulike temaene i bøkene (re)produserer flere av de samme diskursene, men at noen av diskursene er mer fremtredende i kapitlene om kolonitid, samt at bøkene bygger på ulike diskurser om de samme temaene. Det kommer altså ulike diskurser til uttrykk i forbindelse med temaene 1. verdenskrig og kolonitid. Derfor er det naturlig at disse vil bidra forme ulike verdensbilder hos elevene, samt gi ulike muligheter for samfunnskritisk tenkning.

Innenfor maktdiskursen har bøkene den samme forståelsen av makt, hvor den fremstilles som Dahls (2022) endimensjonale definisjon på makt som sier at dersom A har makt over B i den grad A får B til å gjøre noe han/hun ellers ikke ville gjort. Dette kan gi en smal forståelse av historiens kompleksitet, da bøkene ikke synliggjør alle de ulike maktstrukturene (Gregers Eriksen, 2021). På en annen side viser alle bøkene til at det foregikk et samarbeid mellom koloniene og kolonimaktene, som *Relevans 8* (2020) videre beskriver som nødvendig for at kolonimakten kunne opprettholde makten. Men det skjeve maktforholdet alle bøkene viser til indikerer at europeerne var den innflytelsesrike makten. I forbindelse med Jore (2019) sin forskning, hvor hun fant at *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007) (re)produserer eurosentrisme når det gjelder hvordan ikke-vestlig historie bare presenteres i forbindelse med vestlig historie, viser funnene i denne oppgaven at dette også gjelder *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021). På den måten brukes språket i bøkene til å indikere hvilke deler av verden som har en påvirkningskraft. Det å kun presentere ikke-vestlige historiske hendelser på den

måten kan indikere at det bare er vestlig historie som er relevant, som setter globale nord i en sentral rolle i verdenshistorien. Den måten å tenke på er i tråd med Ferguson (2011) sitt syn på verdenshistorien, hvor han vektlegger kapitalisme og teknologi som hovedfaktorer for Vestens dominans. Dette synet viser *Matriks 8* (2006) tendenser til å dele, da boka i stor grad vektlegger interne forhold som teknologi, kultur og økonomi som årsak for europeernes overlegenhet. Marks (2007) beskriver denne måten å forklare verdenshistorien på som eurosentrisk, da han hevder at Vestens dominans også handler om eksterne faktorer som trekanthandel, samt smitteutbrudd som europeerne påførte flere av koloniene. Dette vektlegger i stor grad *Relevans 8* (2020), samt at boka også bruker trekanthandelen som en årsak til europeernes overlegenhet. Samtidig indikerer *Matriks 8* (2006) at vestlig kultur var bedre, samt «den riktige» måten å tenke på, ved å referer til at en av årsakene til den sene utviklingen i India handlet om kultur. Dette er en eurosentrisk tilnærming til historien, som kan skape et eurosentrisk verdenbilde hos elevene når det gjelder skjevheten og utvikling (Hostettler, 2012; Marks, 2007). På en annen side, ved å beskrive kolonitiden i India, viser *Matriks 8* (2006) til hvordan India også har hatt en sentral rolle i verdenshistorien. Bøkene fremstiller i stor grad globale nord som aktive, historiske aktører og globale sør som passive. Med unntaket der *Matriks 8* (2006) beskriver hvordan inderne gjorde opprør mot britene, og *Relevans 8* (2020) beskriver hvordan koloniene i Afrika viste motstand. Begge bøkene fremstiller motstandsforsøkene som mislykket, men *Matriks 8* (2006) forklarer også hvordan opprøret bidro til en viss endring. Det verdensbilde bøkene formidler viser et globalsamfunn hvor Europa er i sentrum som den dominerende makt, med evne til å påvirke og endre.

Legitimeringsdiskursen er mest fremtredende i kapitlene om kolonitid. *Matriks 8* (2006) og *Relevans 8* (2020) stiller seg ulikt til denne, hvor *Matriks 8* (2006) (re)produserer en *balansediskursen*, mens *Relevans 8* (2020) (re)produserer en postkolonial diskurs. Det er ulike utfordringer innenfor legitimeringsdiskursen, da bøkene skal prøve å beskrive koloniseringens konsekvenser uten å forsvare det europeerne gjorde. *Matriks 8* (2006) prøver på dette gjennom å balansere mellom å beskrive ulike positive og negative konsekvenser som koloniseringen medførte, blant annet ved å vektlegge at på tross av rasisme og dårlig behandling av flere av menneskene i koloniene, bidro europeerne også til en teknologisk utvikling, samling av nasjoner, slutten på slavehandel og en tryggere hverdag. Mens *Relevans 8* (2020) prøver å beskrive alle konsekvensene gjennom å fremstille alle som negative, for eksempel ved å vektlegge at selv om samlingen av ulike stater i Afrika medførte en voksende økonomi, medførte det også mye strid innad, da europeerne ikke hadde tatt hensyn til ulike

kulturer og religioner. Gjennom å delvis rettferdiggjøre europeerne sine handlinger kan *Matriks 8* (2006) skape et verdensbilde der man kan forstå europeerne som «de gode» som har hjulpet globale sør til blant annet en raskere utvikling. Dette er tråd med lærebøker i Tyskland, Frankrike og Storbritannia, som Fuchs og Otto (2013) beskriver som sammensatt av både negative og positive konsekvenser av koloniseringen, noe de beskriver som en eurosentrisk tilnærming til historien. Videre skriver Fuchs og Otto (2013) at de ser en gradvis endring, hvor bøkene går mot en mer postkolonial tilnærming. Dette er tilsvarende hva denne diskusjonen viser, hvor den postkoloniale diskursen *Relevans 8* (2020) (re)produserer i større grad bidrar til å gi en forståelse for global ulikhet, samt gi et verdensbilde der globale nord sine handlinger ikke kan rettferdiggjøres.

Diskusjonen viser at andregjøringsdiskursen er fremtredende i alle lærebøkene. Diskursen baserer seg blant annet på orientalismebegrepet som Said (2003) har beskrevet, som baserer seg på at Europa utover 1700- og 1800-tallet begynte å se på Østen som noe fjert og fremmed, som utviklet seg til å skape et verdensbilde og en andregjøring, hvor det er «oss» i globale nord, og «de andre» i globale sør. Andregjøringsdiskursen i bøkene reproduseres i stor grad en kontrast mellom menneskene fra globale sør og globale nord. Dette skjer gjennom måten bøkene beskriver kulturer og religioner i globale sør som noe annet, eller fremmed, enn i globale nord. Dette viser også forskningen til Gjerpe (2021), at man skaper et «oss» og «dem» gjennom å fremstille ulike kulturer som noe eksotisk og annerledes. Men som Gjerpe (2021) og denne analysen viser, er det med et positivt fortegn. Likevel kan fremstillingene bidra til en stereotypisk andregjøring. Videre viser diskusjonen at *Matriks 8* (2006) har noen tendenser til orientalistiske holdninger, som bidrar til å skape et «oss» og «dem». Samtidig skiller bøkene seg fra hverandre i forbindelse med hvordan de fremstiller nasjonalisme, hvor *Relevans 8* (2020) sine beskrivelser kan skape et utenforskap og andregjøring, samtidig fremstiller boka nasjonalismen som kun noe som finnes i Vesten. Mens *Matriks 8* (2006) forklarer nasjonalisme ved å beskrive indisk nasjonalisme, og på den måten fremstille nasjonalismen som en bevegelse som forgikk over hele verden på 1800 – og 1900 – tallet. Innenfor andregjøringsdiskursen viser diskusjonen til slutt at *Matriks 8* (2006) og *Matriks 9* (2007) bidrar til å skape et «oss» og «dem», der man blant annet sympatiserer med «oss». Gjennom å skape en kontrast og andregjøring av globale sør bidrar bøkene til å produsere et verdensbilde av globale sør som noe fjernt og ukjent fra elevenes virkelighet (Said, 2003).

I forbindelse med diskurser om rasisme viser diskusjonen til to diskurser. Det er diskursen «rasisme som fortidens problem», som viser at alle bøkene har en felles forståelse av at de holdninger som mennesker hadde i fortiden knyttet til rase, ikke lenger er legitime i dag. Samtidig problematiserer ikke *Matriks 8* (2006) og *Relevans 9* (2021) at det fortsatt forekommer diskriminering og rasisme i dagens samfunn, i form av hverdagsrasisme. Dette kan indikere at bøkene tar et perspektiv som i diskusjonen blir referert til som «fargeblindhet», der man ikke anerkjenner hverdagsrasismen i samfunnet, slik Eriksen (2021a) beskriver. Dette gjelder også *Relevans 8* (2020), som kun fremstiller rasisme som noe ekstremt, slik Røthing (2015) beskriver er vanlig i norske lærebøker. Videre viser diskusjonen til diskursen «ny-orientalisme», som kan forklares ved å referere til Eriksen (2021b) sin postkoloniale analyse hvor hun fant at utdanningen (re)produserer hvithet som norm, samt at diskursen også bygger på orientalistiske holdninger (Said, 2003). *Matriks 8* (2006) (re)produserer denne gjennom antagelsene knyttet til språk, teknologi og politiske regimet. Måten *Matriks 8* (2006) beskriver hvordan europeerne bidro til å utvikle dette i de gamle koloniene kan minne om orientalistiske – og eurosentrisk forklaringer. I motsetning (re)produserer ikke *Relevans 8* (2020) «ny-orientalisme» - diskursen. Det vil være viktig å være bevisst «ny-orientalisme»- diskursen, da den kan bidra til rasistiske holdninger, for eksempel ved å opprettholde «white privilege», som Eddo-Lodge (2017) blant annet skriver innebærer at fargede har mindre sjans for å lykkes enn hvite. Videre forklarer hun at det ikke vil kunne skje en endring av sosial praksis dersom man ikke vedkjenner at det finnes ulikhet og skiller i samfunnet, derfor bør man også være bevisst «rasisme som fortidens problem» - diskursen. Det verdensbildet bøkene bidrar til å opprettholde kan være et bilde av samfunnet fritt for rasisme og diskriminering. Noe som både kan skape en følelse av mangel på tilhørighet og identitet, samt utenforskap.

Eriksen (2021b) skriver at kritisk tenkning er sentralt når det gjelder undervisning om kolonitiden, samt at skoler er nøkkelsteder for å opprettholde ideologisk hegemoni og reprodusere kulturell og økonomisk dominans. Derfor vil det være sentralt at lærebøker som har en viktig rolle i skolen gir muligheter til å utvikle kritisk tenkning. Diskusjonen viser at dersom man har en samfunnsfagslærer som kjenner til de lange linjene i verdenshistorien godt, kan bøkene brukes til å stille samfunnskritiske spørsmål både til utvalgt, og evt. utelatt, pensum. På den måten kan en lærer bruke bøkene til å peke på ulike maktstrukturer i samfunnet. Dette kan medføre et mer nyansert verdensbilde i forbindelse med hvem som er de

mektigste, samt hvorfor det er slik. I forbindelse med utvikling av historisk tenkning og multiperspektivet kan *Matriks 8* (2006) bidra, da boka refererer til ulike historiske stemmer, som ifølge Seixas (2013) kan hjelpe elever få en bedre forståelse for historien, samt historiske aktørers handlinger. Samtidig vil det være en fordel at en lærer oppfordrer til en norm – eller maktkritisk tilnærming til multiperspektivet i forbindelse med balansediskursen, da *Matriks 8* (2006) bruker den til å blant annet forsvare koloniseringen (Seixas & Morton, 2013). Mens *Relevans 8* (2020) bruker historien til å forklare det store skillet mellom globale sør og nord. Videre viser det seg at *Relevans 8* (2020) og *Relevans 9* (2021) kan bidra til å skape en kontekstuell og relasjonell tenkning som Lim (2015) beskriver som sentralt, da bøkene blant annet fremstiller konsekvensene av koloniseringen, samt ulike perspektiver på krig, uten å ta i bruk en svart/hvitt – fremstilling eller fasit.

Oppsummert viser det seg at bøkene kan brukes som en lærerressurs i undervisning, hvor de ulike bøkene har hver sine «sterke og svake» sider. Lærerens oppgave vil blant annet være å trekke frem minoritetens perspektiver, da majoriteten har en tendens til å legge føringer for hva som skal være normen (Eddo-Lodge, 2017). Videre blir lærerens ansvar å sørge for at klasseromsdiskusjoner ikke kun går under en dominerende diskurs, slik Lim (2015) bemerker som vanlig. Dermed kan bøkene fungere som et holdepunkt eller referanseramme i en klasseromssamtale der lærer og elever kan stille samfunns – eller normkritiske spørsmål til innholdet, eller bruke innholdet til å stille spørsmål rettet utover mot samfunnet. Hvor en lærer deretter kan bruke en av de fremtredende diskursene lærebøkene (re)produserer, til å skape et engasjement, som videre kan lede til interesse for aktiv samfunnsdeltakelse og handling, som er et av hovedmålene med kritisk tenkning (Dewey, 2011; Duncan, 2008).

6.1 Videre forskning

Til videre forskning kunne det vært interessant å utforske spørsmål knyttet til bruken av lærebøker i skolen eller hvordan lærere arbeider med kritisk tenkning i skolen. Det kunne for eksempel være spennende å finne ut hvordan lærere bruker læreboka til planlegging eller undervisning, evt. om den brukes i det hele tatt. Og hvis ikke, hvilke ressurser bruker lærere da? Videre kunne det vært interessant og utforske Lim sin teori om kritisk tenkning, om det enten er, eller ikke er som Lim sier, en generell metode man kan lære seg.

7 Litteraturliste

- Allen, A. (2002). Power, Subjectivity, and Agency: Between Arendt and Foucault. *International journal of philosophical studies : IJPS*, 10(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/09672550210121432>
- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. London: Zed Books.
- Andreassen, B.-O. & Lewis, J. R. (2014). *Textbook gods: Genre, text and teaching religious studies*. Sheffield u.a: Sheffield u.a: Equinox Publ.
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt». *Jussens venner*, (5), 302-314.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole 2*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Dahl, R. A., Risvik, K. & Risvik, K. (1973). *Etter revolusjonen? : makt og medbestemmelse i et godt samfunn* (bd. 43). Oslo: Dreyer.
- Dahl, Ø. (2019). Makt og avmakt. NDLA. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:194233/topic:2:78246/resource:1:78354>
- Danbolt, M. (2018). Kunst og kolonialitet. *Kunst og kultur*, 101, 126-132. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3029-2018-03-01>
- Dewey, J. (2011). *How we think* Project Gutenberg.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed. utg.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Duncan, J. (2008). *Shapers of the great debate on women's rights : a biographical dictionary*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Eddo-Lodge, R. (2017). *Why I'm no longer talking to white people about race*. London: Bloomsbury Circus.
- Eggen, Ø. (2021). Det globale sør Hentet 20.10.21 fra https://snl.no/det_globale_sør
- Ellingsen, R., Hafsaas, S. L. & Sandven, L. (2022, 25.02.22). TikTok flommer over av russisk krigspropaganda. *NRK nyheter* Hentet fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/slik-faktasjekker-du-informasjon-om-krigen-i-ukraina-1.15869382>
- Engelstad, F. (2022). Makt. Hentet 10.04.22 fra <https://snl.no/makt>
- Ennis, R. H. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of social science education*, 17(2). <https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, K. G. (2021a). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K. G. (2021b). We usually don't talk that way about Europe... - Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education. I: University of South-Eastern Norway.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (bd. 2). London: SAGE Publications Ltd.
- Farrelly, M., Atkinson, P., Delamont, S., Cernat, A., Sakshaug, J. W. & Williams, R. A. (2020). *Critical discourse analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ferguson, N. (2011). *Civilization : the West and the rest*. London: Allen Lane.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I(s. [110]-130). Oslo: Universitetsforl.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I(s. 11-29). Oslo: Universitetsforl.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fosshagen, K. (2021). Orientalisme. Hentet 31.01.22 fra <https://snl.no/orientalisme>
- Fraser, N. (2009). Foucault om moderne makt: empiriske innsikter og normative forvirringer. *Agora (Oslo, Norway)*.
- Fuchs, E. & Otto, M. (2013). Introduction: Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of educational media, memory, and society*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.3167/jemms.2013.050101>
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker Konseptualiseringen av «lærebok såpmi». I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (s. 21). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Go, J. (2013). *Postcolonial sociology* (1st ed. utg.). Bingley England: Emerald.
- Gregers Eriksen, K. (2021). We usually don't talk that way about Europe... - Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education. I: University of South-Eastern Norway.
- Grue, J. (2021). Diskursanalyse. Hentet 10.02.22 fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Heidenreich, V., Moe, M. J., Helgeland, C., Emberland, I. & Kielland, G. E. (2020). *Relevans 8 : samfunnsfag for ungdomstrinnet : Grunnbok* (1. utgave, bokmål[utgave]. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B. O. N. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9 grunnbok samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Historie 9* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hellerud, S. V. & Moen, S. (2006). *Historie 8* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hestvik, H. (2020). Begrepet Nord-Sør? Hentet 02.02.22 fra <https://www.sølvberget.no/Laering/Nord-Soer-Biblioteket/Spoersmaal-og-svar/Begrepet-Nord-Soer>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring : en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet : sluttrapport* (bd. nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Florence: Florence: Routledge.
- Hostettler, N. (2012). *Eurocentrism : a Marxian critical realist critique*. London, New York: Routledge.
- Høeg, E. (2018). Nedenfra og opp - om «det globale sør». *Samtiden*, 125(4), 54-58. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2017-04-08>
- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. I(s. 114).

- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (2. utg. utg.). Oslo: Spartacus.
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I(s. [153]-171). Oslo: Universitetsforl.
- Korbøl, K. & Skram, H. F. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt norsk tidsskrift*, 32(4), 362-367. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-04-10>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Om overordnet del*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Kjerneelement* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Listhaug, S. (2010, 22. april). Hjernevask i skolen - Skolen er gjennomsyret av venstreradikalt tankegods. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/hjernevask-i-skolen/65075456>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2017/02/demokrati-og-kritisk-tenkning-i-laereboeker?fbclid=IwAR22uAY0uHAAb6KmGP32B-kLKCND4Kd6fLfIrl7M9GehX97ChXIF9LxJ08>
- Luke, A. (2004). *Two takes on the critical*. I(s. 21-29). Cambridge University Press.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Marks, R. B. (2007). *Den moderne verdens opprinnelse : en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjueførste [i.e. tjueførste] århundre*. Oslo: Pax.
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2 : lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: - Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52.
- Mignolo, W. D. (2020). On decoloniality: second thoughts. *Postcolonial studies*, 23(4), 612-618. <https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751436>
- Niall Ferguson. (2021). Hentet 18.02.22 fra https://no.wikipedia.org/wiki/Niall_Ferguson
- Normann, S. (2021). Kritisk og avkoloniserende pedagogikk. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/kritisk-og-avkoloniserende-pedagogikk/298153>
- Nytt syn på eurosentrismen (2007). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nytt-syn-pa-eurosentrismen/117623>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116-120. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1504-291X-2021-01-10>
- Pérez, C. v. d. H. J. (2021). Undervisning som politisk handling og håp. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/cecilie-perez-filosofi-paulo-freire/undervisning-som-politisk-handling-og-hap/273132>
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen - et partnerskap i endring? *Acta didactica Norge*, 9(1), 18. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>

- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 132. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Ruud, A. E., Mageli, E. & Price, P. G. (2011). *Indias historie : med Pakistan og Bangladesh* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>
- Said, E. W. (2003). *Orientalism* (Repr., with a new preface. utg.). London: Penguin Books.
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. B. Kjetil, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Santos, B. d. S. (2018). *The end of the cognitive empire : the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six : historical thinking concepts*. Toronto, Ont: Nelson Education.
- Simensen, J. (2009). *Afrikas historie* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Skagen, K. (2021). Paulo Freire. Hentet 17.01.22 fra https://snl.no/Paulo_Freire
- Skjelbred, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Oslo: Universitetsforl.
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta didactica Norge*, 5(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1063>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2022). Norm. Hentet 31.01.22 fra <https://snl.no/norm>
- Torjussen, S. A. A. (2018). *Fremstillingen av kolonialisme i norske lærebøker*.
- Tønnesson, J. L. (2002). Kritikkløse lærebøker? *Historisk tidsskrift*, 81. Hentet fra https://www.idunn.no/ht/2002/02-03/kritikklose_lereboker
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* . Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). *Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet* Universitetsforlaget.
- Wikipedia. (2022). Mangal Pandey. Hentet 06.05.22 fra https://en.wikipedia.org/wiki/Mangal_Pandey
- Wikipedia. (2022). Eurocentrism. Hentet 26.01.22 fra <https://en.wikipedia.org/wiki/Eurocentrism>