



LUNDS UNIVERSITET
Samhällsvetenskapliga fakulteten

Levande historia: kolonialism, exceptionalism och komplicitet

En diskursanalys av svenska historieläroböcker

My Borglund
Lunds universitet
Genusvetenskapliga institutionen
GNVK02, Uppsats 15 hp
Handledare: Marta Kolankiewicz

Abstract

This paper explores discourses about European colonialism and particularly Sweden's colonial legacy in Swedish upper secondary school history textbooks. All three textbooks are currently in use and are based on the latest school curricula from 2011. The theoretical framework used to analyze the textbooks consists of post-colonial feminist theories combined with a post structuralist perspective on language and history. In this discourse analysis, concepts such as eurocentrism, othering, development narrative and colonial complicity help decode the material. Furthermore historical facts are brought in to highlight what is being excluded from the texts. The paper's main finding is that, even though work has been done to clear the texts of explicitly racist stereotypes and prejudices, the three textbooks are still permeated by a colonial mentality, constructed around various discourses of European superiority. When it comes to the role Sweden played in the colonial project the discourse is that of exceptionalism. Sweden is seen as an innocent bystander, a good, peace loving exception from the rest of the European colonial powers. The textbooks' colonial mentality and exceptionalism is lastly connected to a wider context.

Keywords: Colonialism, post-colonial feminism, colonial mentality, Swedish exceptionalism, colonial complicity

Nyckelord: Kolonialism, postkolonial feminism, kolonial mentalitet, svensk exceptionalism, kolonial komplicitet

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund & syfte	1
1.2 Forskningsfältet.....	3
1.3 Material	4
1.4 Teori.....	6
1.5 Metod	11
2. Analys	16
2.1 Eurocentrism, utvecklingsnarrativ & upplysningsideal.....	16
2.2 Andrafiering, avhumanisering & den modiga upptäcktsresanden	20
2.3 Svensk expectionalism, kolonial komplicitet & tystnader	25
3. Avslutande diskussion.....	29
Litteratur	31

1. Inledning

1.1 Bakgrund & syfte

Det går inte att avkolonisera utan att avpatriarkalisera

Citatet ovan kommer från det anarkofeministiska bolivianska konstnärskollektivet Mujeres Creando (2019), och används i många av deras konstverk och texter. I en latinamerikansk kontext, där den feministiska kampen länge fått stå tillbaka för den antikoloniala, vill de belysa hur det är fruktlöst att tala om avkolonisering utan att förstå att kolonial dominans också är patriarkal. Därför måste varje process av avkolonisering gå hand i hand med avpatriarkalisering.

Sydamerika är en kontinent präglad av över 500 års kolonialt våld, varför antikoloniala frågor har en självklar plats inom både politiken och akademien. Genusfrågor däremot har ofta kommit i andra hand, eller helt gömts undan, och har börjat ta plats på dessa arenor först på senare år. Allteftersom feministiska teorier har utvecklats, har också kopplingen mellan kolonialt och patriarkalt förtryck blivit tydligare. Mer och mer post- och dekolonial feministisk forskning visar hur koloniala och patriarkala maktmekanismer inte bara förstärker varandra, utan också är beroende av varandra för att fungera (de los Reyes 2011:13; Loomba 2005:163).

I Sverige är läget på många sätt det omvända. Här finns en lång historia av feministisk politisk kamp och genusvetenskapen är institutionaliserad. Däremot finns det också ett förnekande av Sveriges roll i den europeiska kolonialismen och etableringen av de diskurser som möjliggjorde den. Det finns en ovilja att se den koloniala mentalitet som genomsyrar det svenska samhället, en mentalitet som tidigare tog sig uttryck i ren rasbiologi och idag i olika former av explicit och implicit rasism, social ojämlikhet och restriktiv migrations- och flyktingpolitik. Den svenska politiska och akademiska debatten kännetecknas inte bara av en tystnad kring dessa frågor, utan även av en *spänning* mellan antirasism och feminism (de los Reyes 2011:32). Även om feminismen har åstadkommit anmärkningsvärda förändringar för kvinnor i olika sfärer av det svenska samhället, har det på senare år börjat höras röster som frågar: För vilka kvinnor? Är det bara vita kvinnor som åtnjuter frukterna av den feministiska kampen, medan rasifierade och invandrade kvinnor i större uträkning fastnar i lågavlönade arbeten och segregering? Är det till och med så att dessa kvinnor möjliggör de vita kvinnornas frigörelse genom att ta hand om deras barn, städa deras

hem och laga deras mat? Vilka värden grundar sig en sådan feminism på? Är det samma upplysningsideal som användes för att berättiga det koloniala projektet, så som individualism, liberalism och rationalitet? Har den svenska feminismen en inneboende, kolonial tendens att se sig själv som världsledande, överlägsen den i de forna kolonierna? I en svensk kontext skulle därför citatet av Mujeres Creando vara mer relevant om vi vänder på det: *det går inte att avpatriarkalisera utan att avkolonisera.*

I ljuset av detta resonemang blir det av största vikt för genusvetenskaplig forskning att studera hur vi i Sverige talar om, eller undviker att tala om, kolonialismens historia. Syftet med denna uppsats är att göra just detta. I föreliggande uppsats analyseras läroböcker i ämnet historia för grundskolans senare del, för att undersöka hur de berättar historien om kolonialismen och Sveriges roll i den. Läroböcker är nyckeltexter för en analys av diskurser om kolonialism i det svenska samhället av många anledningar. En anledning är att de ofta både speglar, reproducerar och är del i att *producera* de diskurser som finns i samhället. En annan anledning är att de ofta är den första, och ibland enda, gången i livet vi läser om kolonialismens historia. En tredje anledning är att läroboken som del i skolväsendet är legitimerad av staten. Det är också i läroboken, där historien om kolonialismen måste berättas, som tystnader, vinklingar, motsägelser och konflikter blir tydliga. Hur väljer författarna att skildra kolonialismen? Som en skräckhistoria om plundring, våld och förtryck, eller som en äventyrsresa, en saga om upptäckter, rikedom och exotiska nya världar? Fördöms den europeiska kolonialismen i läroböckerna? Hur talas det i så fall om Sveriges roll i den? Är Sverige inkluderat i Europa, eller är vi ett undantag?

Mitt syfte med uppsatsen är alltså att analysera de diskurser som förmedlas av läroböcker i ämnet historia för den svenska grundskolan rörande Europas kolonisering av världen samt Sveriges eget koloniala arv. Följande forskningsfråga besvaras:

Vilka diskurser om den europeiska kolonialismen och Sveriges roll i denna förmedlar grundskolans historieläroböcker?

1.2 Forskningsfältet

Detta avsnitt består av en genomgång av den tidigare forskning som min uppsats tar avstamp i. Först redovisas kort postkolonial feministisk forskning i nordisk och svensk kontext för att sedan smalna in på hur dessa teorier tidigare har applicerats på postkoloniala analyser av läroböcker.

De senaste decennierna har det börjat forskas mer och mer om de nordiska ländernas roll i kolonialismen (de los Reyes 2011:11). Ett flertal antologier har sedan början av 2000-talet publicerats i ämnet. I *Globaliseringen kulturer – Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 2002) problematiserar forskare i internationella relationer det eurocentriska perspektivet på globalisering som därtills präglade den svenska debatten och översätter nyckeltexter inom postkolonial teori till svenska, bland andra Frantz Fanon, Edward Said, Stuart Hall och Gayatri Spivak. En annan viktig antologi är *Maktens (o)lika förklädnader* från år 2006. Här har Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari samlat olika texter som, med utgångspunkt i postkolonial feministisk teori, diskuterar hur differentieringar baserade på etnicitet och kön påverkar arbetsliv och boendesituation i dagens Sverige. De menar att det finns en kontinuitet mellan den ”Andra” kvinnans position under och efter den europeiska koloniseringen och den rasism vi ser i det nutida svenska samhället. År 2009 publicerades *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the nordic region*, där flera skandinaviska forskare undersöker den koloniala mentalitet som präglar regionen, och utvecklar förklaringsmodeller för dessa länders specifika typ av kolonialism. Bland dessa finns begreppet *kolonial komplicitet*. I två volymer titulerade *Postkolonial Feminism*, introducerar sedan Paulina de los Reyes år 2011 den svenska läsaren för forskningsfältet och utforskar samtidigt ”landets position på den koloniala kartan” (de los Reyes 2011:11). Antologin presenterar totalt 23 texter översatta till svenska av lika många forskare med ett postkolonialt feministiskt perspektiv, bland andra Sara Ahmed, Gloria Anzaldúa, Trinh T. Minh-ha, Angela Davis och Chandra Mohanty.

De nordiska länderna har en lång tradition av forskning kring läroböcker. Sedan andra världskriget har många forskare och utredare finkammat läroböcker efter fördomar, stereotyper och nationalism (Helgason & Lässig 2010:13). Trots detta finns det få undersökningar som fokuserar just på diskurser om den europeiska kolonialismen (Carlson & von Brömmssen 2011:21). I doktorsavhandlingen *”De Andra”. Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)* analyserar Luis Ajagán-Lester (2000) vilken bild av afrikanska folk som presenteras i svenska skolböcker från mitten av 1700-talet och 200 år framåt. Han visar att dessa folk i texterna har konstruerats både som Andra i relation till européer, och som underlägsna. Vidare har Pia Mikander (2016) i sin

doktorsavhandling *Westerners and Others in Finnish School Textbooks* utfört en studie av finska läroböcker tryckta mellan 2005 och 2010 i både geografi, samhällskunskap och historia, inspirerad av postkolonial teori. Hon fokuserar på hur ett västerländskt "vi" konstrueras som överlägset i relation till ett icke-västerländskt "de" på olika sätt i läroböckerna i dessa ämnen, och hur relationerna mellan dessa två beskrivs. Även Mikandres forskning visar att européer fortfarande konstrueras som överlägsna andra kulturer i läroböckerna. Till sist har vi antologin *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (Helgason & Lässig 2010), vilken presenterar var läroboksforskningen i norden står år 2010. Bidrag från Nils Andersson, Bente Aamotsbakken och Kristín Loftsdóttir består av analyser av skolböcker i en svenskt, danskt respektive isländskt kontext. Då antologin främst fokuserar på läroböckernas sammanhang, produktion och mottagande, är syftet med Anderssons bidrag att analysera både hur icke-europeiska kulturer representeras i svenska läroböcker i historia samt att undersöka om dessa representationer reducerar eller förstärker känslan av social exkludering för elever med icke-europeisk bakgrund.

Min uppsats skriver in sig i detta forskningsfält. Uppsatsens bidrag till att föra forskningen vidare handlar dels om använda postkolonial feministisk teori för att analysera läroböcker i ämnet historia efter införandet av den nuvarande läroplanen Lgr 11, dels om att den är den första att applicerar både begreppet *svensk exceptionalism* och *kolonial komplicitet* på svenska läroböcker i historia.

1.3 Material

Materialet som undersöks i denna uppsats består av tre läroböcker i ämnet historia för grundskolans senare del. Läroböckerna kommer från de tre största förlagen inom läromedel i Sverige: Gleerups, Liber och Natur och Kultur (Sundin 2012:296). Böckerna tituleras *Historia – Ämnesboken* (Ivansson & Tordai 2012), *Hi Historia* (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013) och *Levande historia* (Hildingson & Hildingson 2011). Dessa läroböcker analyseras i egenskap av diskursiva dokument som ingår i ett större nät av diskursiva praktiker, vilka interagerar i växelverkan med varandra. Läroböckerna ses här alltså som en del av samhället, där de både speglar, reproducerar och är del i att *producera* en diskurs om kolonialism. Då materialet ses i ett större sammanhang blir det mindre relevant att gå djupare in på de tre läromedelsförlagens historia eller läroböckernas respektive författare. Det är vidare ett etiskt ställningstagande från min sida att inte peka ut läroboksförfattarna som individer. Istället ligger fokus på de diskurser som förmedlas genom läroböckerna.

Som diskuterats i uppsatsens syfte är läroböcker på många sätt nyckeltexter i en analys av diskurser om kolonialism i det svenska samhället. Texterna är vitt spridda och blir för många elever en första kontakt med kolonialismens historia. Vidare legitimeras läroböckerna av den svenska staten. Den lagfästa skolplikten innebär att barn och ungdomar upp till 15 år måste närvara i undervisningen (Sundström 2011:6). Att gå i grundskolan är på det sättet både en rättighet och en *skyldighet*, och skolan fungerar på många sätt som en disciplinerande institution där bilden av en sammanhållen nation reifieras. De läromedel som används i skolan är en del i att erkänna, tysta och skapa identiteter, och riskerar därmed att befästa, reproducera och producera makthierarkier och förtryck (Carlson & von Brömmsen 2011:16).

Trots att det idag används många olika typer av pedagogiska texter för undervisningen i grundskolan, så som digitala medier, tidningsartiklar eller spel, innehar den traditionella läroboken fortfarande en central roll (Carlson & von Brömmsen 2011:28). Många lärare förlitar sig på läroboken för struktur och stöd i undervisningen, samtidigt som användandet av den gör att de känner sig säkrare på att ha uppfyllt läroplanens mål. Lärobokens starka ställning gäller särskilt för de ämnen, så som historia, där eleverna ska lära sig fakta (Ibid. 2011:30). Eftersom läroböckerna ska lära ut ”fakta” uppfattas de ofta som objektiva, något som gör dem speciellt intressanta för diskursanalys, där inga språkliga praktiker anses vara neutrala.

De tre läroböckerna *Historia – Ämnesboken* (Ivansson & Tordai 2012), *Hi Historia* (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013) och *Levande historia* (Hildingson & Hildingson 2011) är enligt författarna alla utformade och anpassade efter den nuvarande läroplanen Lgr 11, som började gälla år 2011. Lgr 11 är en lagtext som ska tillämpas i utformningen av undervisningen (Sundström 2011:5). I de olika kursplanerna som ingår i läroplanen har staten bestämt vad som ska tas upp inom de olika skolämnena (Ibid. 2011:8). I kursplanen för ämnet historia för årskurs 7-9 står det bland annat att undervisningen ska behandla ”Den europeiska dominansen, imperialism och kolonialism” och ”skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta” (Skolverket 2019). Detta bör alltså återfinnas i läroböcker baserade på Lgr 11. Forskning visar dock att skolor, lärare och läroböcker inte alltid följer läroplanen (Sundström 2011:6). Trots att undervisningen enligt lag ska göra just detta, finns det idag ingen statlig granskning av läromedel i Sverige. Tidigare gjordes detta av Statens Institut för Läromedelsinformation, vilket avvecklades 1991 (Carlson & von Brömmsen 2011:20). Kanske är det därför det nu efterfrågas mer forskning om just läroböcker. (Ibid. 2011:21)

1.4 Teori

För att analysera läroböckernas diskurser om kolonialismen och Sveriges roll i den använder jag mig av ett postkolonialt feministiskt teoretiskt ramverk i kombination med poststrukturalistisk teori om språk och makt. I det här kapitlet går jag igenom dessa teoritraditioners huvuddrag och sammanhang, samt ett antal teoretiska begrepp som har använts i uppsatsen för att analysera materialet.

1.4.1 Postkolonial feminism & poststrukturalism

Gemensamt för feministisk, postkolonial och poststrukturalistisk teori ligger en kritisk inställning till den dominerande, västerländska historieskrivningen (Loomba 2005:26). Poststrukturalismens ifrågasättande av att det finns en sann historia passar ihop med förtryckta grupperas vetenskap om att deras perspektiv uteslutits ur denna enda historia, vilken läroböcker är en del i att legitimera. Exploateringen av både koloniserade folk och kvinnor i och utanför kolonierna anses ha rättfärdigats och fortsätta rättfärdigas på ideologiska och epistemologiska grunder, varför deras representation i historieböcker blir en central fråga (Loomba 2005:50). Dessa tre idétraditioner, liksom andra feministiska och antikoloniala rörelser, vill därför utmana den dominerande historieskrivning och dess objektivitetsanspråk (Loomba 2005:49).

Postkolonial teori är benämningen på ett mångsidigt, tvärvetenskapligt fält (Loftsdóttir & Jensen 2012:4). Teorierna delar utgångspunkten att den epistemologi som skapades i och med Europas koloniseringen av världen fortfarande präglar dagens samhällen, och påvisar därmed kontinuiteten mellan nutida rasism och marginalisering och de makthierarkier som upprättades under kolonisering (de los Reyes & Molina 2006:308). Denna problematisering av historiska språkliga och kulturella mekanismer knyter postkolonialismen till poststrukturalistisk historieteori eftersom en av de viktigast målsättningarna för det postkoloniala forskningsfältet är att synliggöra den ideologiska dimensionen av historien om den europeiska kolonialismen, och dess arv av ojämlika maktrelationer (Loomba 2005:9). En betydande del av forskningen inom det postkoloniala fältet handlar därför om att, med hjälp av poststrukturalistisk teori, analysera sambanden mellan kolonialism och kultur (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 2002:17). Poststrukturalistisk teori framhåller, vilket jag kommer att diskutera närmare i metodkapitlet, språkets skapande makt. Hur texter inte bara representerar identiteter, maktförhållanden och andra fenomen utan *producerar*

dem. Denna insikt knyter an till postkolonialismens centrala utgångspunkt att kolonialism, tvärtemot vad prefixet "post" antyder, inte är ett överspelat kapitel i mänsklighetens historia. Trots att de flesta tidigare kolonier numera officiellt är självstyrande, har västvärlden aldrig släppt den kulturella, lika lite som den ekonomiska, kontrollen över dessa områden. Postkolonial forskning går därför ofta ut på att på olika sätt visa fram och ifrågasätta de diskursiva praktiker som upprätthåller den koloniala dominansen (Loomba 2005:26).

Inom metoden som kallas *kolonial diskursanalys* används lingvistiska teorier, som utvecklats från bland annat den franske filosofen Ferdinand de Saussure, för att undersöka koloniala maktförhållanden (Loomba 2005:45). Saussure menade att ord eller "tecken" inte har någon given, naturlig betydelse; deras mening konstrueras genom att de i en aktiv process sätts i relation till andra tecken. Språket kan därför inte ses som endast ett verktyg för att ge namn åt olika fenomen, snarare får fenomen en mening genom språket. I kombination med senare poststrukturalistiska teorier om hur denna process även innehar en ideologisk dimension är detta en viktig insikt för den koloniala diskursanalysen, då den påvisar hur språket varken är objektivt eller oskyldigt. Tecken som "svart", "vilde" eller "kvinna" konstrueras ideologiskt genom att sättas i binära motsatspar till tecken som "vit", "civiliserad" respektive "man" (Ibid. 2005:45-51). Dessa ord får alltså sin mening genom att representeras som varandras motsatser, varför de också är beroende av varandra. En identitet som "man" eller "vit" kan inte existera utan identiteter som "kvinna" eller "svart". Postkolonial forskning visar genom dessa lingvistiska teorier hur den rationelle europén konstrueras som motsats mot den oupplyste Andra; de koloniserade folken. Filosofen Jacques Derrida har utvecklat Saussure tankar om binärpar och menat att denna relation inte är jämlik, utan de karaktärsdrag som tillskrivs ett av tecken kan värderas högre än de som tillskrivs det andra (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 2002:18). Därför kan denna språkliga uppdelning i binärer användas för att skapa hierarkier av över- och underordning, liksom mellan "kvinna" och "man" eller mellan "vit" och "svart". Språket blir på det sättet ett verktyg för dominans. Derridas koncept *dekonstruktion* handlar förenklat om att identifiera dessa binärer och visa att de är just konstruktioner, ofta med ideologiska bakomliggande motiv. På det sättet kan vi dekonstruera begreppet "kvinna" eller "svart" och skilja dem från de karaktärsdrag de tillskrivits, och de maktrelationerna som uppdelningen innebär kan luckras upp (Ibid. 2002:19). En sådan dekonstruktion som har varit av vikt för den postkoloniala feministiska forskningen, där upplysningens "mänskliga subjekt" har visats vara både vitt och manligt (Loomba 2005:50).

Redan Frantz Fanon menade i sin bok *Svart hud, vita masker*, att dessa språkliga uppdelningar i vit och svart, eller andra uppdelningar mellan kolonisatör och koloniserade, inte bara som en *produkt* av koloniseringen, utan var det som på många sätt *möjliggjorde* det koloniala projektet

(Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 2002:26). Den postkoloniala poststrukturalismen analyserar därför hur dessa binärpar konstrueras, och hur de sedan med hjälp av olika strategier upprätthålls och till slut normaliseras och osynliggörs. Även filosofen Michel Foucaults teorier om kunskap och makt är central för en sådan analys. För Foucault är kunskap, liksom språket i sig, aldrig oskyldig utan innehåller alltid olika typer av maktutövning. Samtidig använder makten kunskap som ett sätt att befästa sig i samhället (Loomba 2005:53). Foucaults syn på kunskapsproduktion samt hans bruk av begreppet *diskurs* har blivit centrala inom postkolonial forskning, liksom inom genusvetenskapen.

Som vi har sett delar postkolonialismen många av feminismens frågor, inte minst dess influenser från poststrukturalistisk teori. I kärnan av det postkoloniala forskningsfältet finns många forskare som kombinerar postkolonialism och feminism, bland andra Gayatri Spivak, Chandra Mohanty, Anne McClintock, Trinh Minh-ha (de los Reyes 2011:12). De tar sin utgångspunkt i att män och kvinnor inte har påverkats likadant av kolonialismen, varken i eller utanför kolonierna. Den postkoloniala feminismen är också bred och diversifierad, men ofta rör det sig om att använda ofta poststrukturalistiska teorier för att analysera relationen mellan rasism och kön, hur koloniala diskurser hänger ihop med könade diskurser (Ibid. 2011:13). Postkoloniala feministiska forskare ifrågasätter på det sättet både den rasistiska och eurocentriska i historieskrivningen, och även den köande och androcentriska. Ofta handlar om att ”analysera koloniala praktiker och epistemologier med tanke på bland annat kön och sexualitet”(Ibid. 2011:12). Enligt Paulina de los Reyes (2011:13) vill den postkoloniala feminismen ”söka sig bortom essentialistiska uppfattningar om vad det innebär att vara människa, och formulera en maktkritik som utmanar såväl androcentriska globala hegemonier som de olika former av västerländsk dominans som etablerades i och med det koloniala projektet.” Den postkoloniala feminismen menar att genusordningen i Europa var en central del av koloniseringen och konstruktionen av icke-européer som Andra. Det var nämligen i en liknande process som kvinnor konstruerades som ”det andra könet”. Kvinnorna och de koloniserade folken blev tilldelade tecken som känsla, irrationalitet och natur, i motsats till den vite mannens förnuft och kultur. Dessa andrafieringar förstärkte varandra, varför det enligt postkolonial feminism inte går att särskilja kolonial och patriarkal dominans (Loomba 2005:163). På det här sättet är feminismen och postkolonialismen oskiljaktiga, vilket även är utgångspunkten för min uppsats, där jag kombinerar genusvetenskapliga och feministiska teorier med postkoloniala perspektiv genom analysen.

1.4.2 Den postkoloniala verktygslådan

Postkolonial feministisk teori använder många begrepp och teoretiska verktyg för att analysera koloniala processer. Därmed blir det viktigt att definiera hur de används i uppsatsen. Det första begreppet som måste definieras är *kolonialism*, vars betydelse inte är självklar. Jag använder mig i uppsatsen av Loombas (2005:18) definition där kolonialism betecknar ”den moderna europeiska kolonialismen vilken totalt erövrade över 85 procent av jordens yta”. Vad är då *postkolonialism*? Ordet kan användas på många olika sätt, och beskriva olika saker beroende på hur det används (Loomba 2005:31). Som tidigare nämnts refererar prefixet ”post” inte till att vi lever i en tid där västs koloniseringen av världen har upphört, utan snarare till de följder som kolonialismen har fått i dagens samhällen. Enligt postkolonial teori lever vi i en postkolonial värld där varje land på olika sätt har påverkats av kolonialismen i det sociala, ekonomiska och kulturella sfärerna. Själva begreppet innehåller därmed en kritik av denna koloniala dominans (Ibid. 2005:26). Begreppet *nykolonialism* refererar sedan till de strategier västvärlden använder för att låsa de koloniserade länderna i ett ekonomiskt och epistemologiskt beroende efter att deras officiella status som kolonier har upphört, genom bland annat konstruktions- och migrationsflöden och handelsavtal (Ibid. 2005:26).

Ett viktigt begrepp när det kommer till ifrågasättande av den dominerade historieskrivningen är *eurocentrism*. Kort sagt handlar det om att historien om koloniseringen skrivs endast utifrån Europas perspektiv (Loftsdóttir 2010:22). Ett vanligt förekommande exempel, vilket också uppkommer i läroböckerna analyserade i denna uppsats, är berättelsen om hur Christoffer Columbus ”upptäckte” Amerika, ett område där det redan hade funnits civilisationer långt innan Européer kom dit. En eurocentrisk historieskrivning utelämnar ofta icke-västerländska perspektiv på historiska händelser och låter dessa kulturer framträda endast i relation till västvärlden. Det kan vidare handla om att namnge västerländska historiska karaktärer medan andra kulturer representeras som en grupp (Ibid. 2010:23).

Ett begrepp vi varit inne på i föregående sektion är *andrafiering*. Detta uppkommer som ett resultat av den språkliga konstruktionen av grupperna ”vi” och ”dem”, där till exempel kolonistatören får representera ”vi” och den koloniserade den Andra (Loomba 2005:112). Denna dikotomi är både ideologisk och hierarkisk, där den Andra är underordnad (de los Reyes & Molina 2006:306). Begreppet är relaterat till *objektifiering* och *avhumanisering*, där det koloniala subjektet genom språkliga praktiker fråntas sin mänsklighet och behandlas som ting (Loomba 2005:35).

Konstruktionen av ”vi” och ”dem” var som diskuterats i föregående stycke en nödvändighet för kolonialismen, då våldet och exploateringen av de koloniserade folken rättfärdigades i och med

deras andrafiering. Genom att konstruera en Andra konstruerade Europa också sig självt (Loomba 2005:54). Medan de koloniserade länderna på olika sätt framställdes som outvecklade och underlägsna, blev Europa konstruerat som överlägset. Detta skedde i växelverkan med uppkomsten av *upplysningsidealen*: civilisation, kunskap, rationalitet och ”goda värden”, så som demokrati. Idealen ansågs universella och var en stor del av forrådet av koloniala diskurser (Ibid. 2005:70). De var starkt kopplade till det koloniala projektet i och med att det ansågs vara Europas plikt att sprida dessa goda värden till kolonierna. Denna kritik av upplysningens ideal delas av både poststrukturalismen och den postkoloniala feminismen. Ett viktigt begrepp kopplat till upplysningsidealen är *utvecklingsnarrativ*. Författarna de los Reyes, Molina och Mulinari (2006:15) beskriver detta som inordnandet av kulturer och människor i en linjär tidsaxel med bestämda stadier, där Europa ligger först. Denna västerländska kronologi användes sedan för att ytterligare förstärka synen på koloniserade folk som utvecklade.

Som diskuterats i tidigare kapitel har det under senare år utvecklats teoretiska redskap för att analysera och fördjupa förståelsen av det specifika i den nordiska kolonialismen. Speciellt två begrepp är centrala och används i denna uppsats: *Svensk exceptionalism* och *kolonial komplicitet*. Exceptionalism är en central del av de nordiska ländernas identitet, då de ser sig själva som fredliga, demokratiska och till och med anti-imperialista, trots att de på olika sätt deltog i det koloniala projektet (Keskinen et al. 2009:16). Enligt Rastas (2012:89) döljer exceptionalismen en medveten glömska som ger de nordiska länderna möjlighet att undslippa sitt moraliskt ansvar för den europeiska kolonialismen. Den svenska exceptionalismen handlar om att Sverige på så sätt målas upp som ett undantagsfall och därför kan se sig själv som antirasistiskt och jämlikt utan att ifrågasätta sitt eget koloniala arv (Loftsdóttir & Jensen 2012:2).

Begreppet *kolonial komplicitet* (*colonial complicity*, min översättning) utvecklades av Ulla Vuorela (2009) i hennes bidrag till antologin *Complying with colonialism*. Begreppet erbjuder en förklaringsmodell för att analysera hur länder som Sverige varit en del i och dragit nytta av det koloniala projektet, utan att själv ha varit en stor kolonialmakt (Ibid. 2009:48). Enligt Vuorela (2009:48) bör landet ses som en medbrottsling till kolonialismen, snarare än en oskyldig åskådare. Begreppet utmanar på så sätt den svenska exceptionalismen (Eidsvik, 2012).

1.5 Metod

För att besvara uppsatsens frågeställning har jag utfört en diskursanalys av tre läroböcker i ämnet historia för grundskolans senare del. I detta kapitel motiverar jag ytterligare valet av diskursanalys som metod, diskuterar dess centrala begrepp och beskriver sedan hur undersökningen praktiskt har genomförts. För att fördjupa mig i diskursanalytisk metod har jag använt Kevin C. Dunn och Iver B. Neumanns *Undertaking Discourse Analysis for Social Research* och Mats Börjesson och Eva Palmblads *Diskursanalys i praktiken*.

1.5.1 Diskursanalys

Både poststrukturalism och diskursanalys har diskuterats i teorikapitlet, men det är ändå viktigt att ytterligare klargöra de termer samt ontologiska och epistemologiska synsätt som ligger till grund för metoden. Själva begreppet *diskurs* definieras av Dunn och Neumann som en ”representativ praktik genom vilken mening skapas.” (2016:2, min översättning). Även Börjesson och Palmblad (2007:13) menar att diskurser är produktiva och beskriver dem som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen.”. I båda definitioner ligger det ontologiska ställningstagandet att språk *skapar* mening, snarare än att det representerar en verklighet som finns bortom språket. Enligt Dunn och Neumann (2016:2) kan språk inom diskursanalys inte separeras från det sociala, utan det sociala *konstrueras* genom diskurser. *Språk* ses inom diskursanalys som en uppsättning av tecken, vilka fixerar mening och skapar därigenom objekt, subjekt, och verkligheter. Språk, eller text, används här i en bred mening som inkluderar allt från skrivna texter till bilder eller sociala interaktioner. *Diskursanalys* handlar sedan om att undersöka *hur* en mening fixeras, men också om att förklara varför en viss fixering kan komma att bli accepterad som sanning (Ibid. 2016:2). Det är alltså egentligen inte själva texten som är studieobjektet, utan texten är ett underlag för att förstå sociala fenomen (Ibid. 2016:3). I denna uppsats analyserar jag på samma sätt läroböcker för att förstå hur vi i Sverige talar om kolonialism och vår koloniala historia.

Ofta finns där också ett etiskt och politiskt ställningstagande inom diskursanalys, eftersom en central del av den är att belysa relationen mellan kunskap och makt (Dunn & Neumann 2016:3). Det ses inte som en slump att en viss diskurs blir naturaliserad och uppfattas som ”sann”, utan det läggs fokus på att identifiera det maktspel som ligger bakom. Dunn och Neumann (2016:41) beskriver hur diskursanalysens etiska och politiska ställningstaganden inom samhällsvetenskap handlar om en vilja att avslöja frågor om makt och dominans, ofta med fokus på att exponera

dominanta ideologier och öppna upp för alternativ. Också här visar sig diskursanalys vara en passande metod för uppsatsen, då jag har en politisk och etisk grund till min undersökning av Sveriges koloniala historia, nämligen att undersöka om de innehåller diskurser som leder till orättvisa och (re)producering av en kolonial mentalitet.

En annan anledning till att diskursanalys passar bra för mitt syfte, vilket är att undersöka läroböckernas diskurser om kolonialism och Sveriges koloniala historia, är att det finns en kritik mot en ensidig syn på historia inbyggt i diskursanalysen (Börjesson & Palmblad 2007:10). Eftersom det inte anses finnas en "sann" historia handlar det istället om vilket perspektiv den berättas ifrån. Frågan kan som sagt inte röra vad som egentligen har hänt, utan på vilket sätt en viss version av historien har blivit accepterad som sann (Ibid. 2007:11). När det kommer till poststrukturalismens ontologiska antagande att det inte finns en sann historia får vi vara försiktiga när vi talar om kolonialism. Det är viktigt att tänka på att det finns vissa historiska materiella sanningar, så som hur många människor som faktiskt transporterades från Afrika till Amerika (Loomba 2005:100). Även om historien är en berättelse med många olika perspektiv, är det viktigt att inte bortse från kolonialismens materiella förhållanden. Historiska fakta som kan även användas för att ytterligare visa hur texter osynliggör vissa delar av koloniseringen som en diskursiv strategi.

Eftersom historien skrivs i nutiden är det också här svaret på frågan om vilken historia som blir accepterad ligger. Jag vill undersöka hur läroböckerna, vilka är skrivna på 2010-talet, presenterar den koloniala historien och vilken version av historien som därmed visar sig vara både accepterad och acceptabel idag. Diskursanalys handlar till stor del om att undersöka just detta, att visa hur en sanning kan komma att dominera över en annan och bli naturaliserade, internaliserade och även kanske institutionaliserade (Dunn & Neumann 2016:2). Det som lärs ut i skolan är ett exempel på en institutionaliserad diskurs, vilket motiverar mitt materialval. Skolböcker är diskursiva texter legitimerade av nationen för att lära ut "historien om kolonialismen". De ses i denna uppsats dock inte som den enda diskursen, utan som en del i den process där diskurserna blir naturaliserade.

Mitt val att analysera samtida material i en kontext som jag själv är delaktig i kan dock vara ett problem för mig. Hade jag analyserat en historiebok från början av 1900-talet, eller från en annan del av världen, hade diskurserna antagligen "stått ut" mer för mig eftersom de hade varit främmande. Nu, när jag vuxit upp i Sverige och själv varit en del av det Svenska skolsystemet, är diskurserna i läroböckerna på många sätt normaliserade för mig och jag har internaliserat många av dem. Dunn och Neumann (2016:85) påpekar att om forskaren själv är en del av den kultur som studeras kan det vara svårt att se materialet med en nödvändig utifrån-blick där saker verkar "konstiga". Det är lätt att bli vad de kallar "hemmablind". Det är därför viktigt för forskaren att försöka hålla avstånd från det som studeras, och behålla förmågan att "denaturalisera" (Ibid.

2016:85). Å andra sidan menar Dunn och Neumann (2016:49) att texten som ska analyseras måste handla om ett fenomen som forskaren känner till. Utan kunskap om ämnet är det omöjligt att förstå det. Jag kommer under analysarbetet använda mina förkunskaper om ämnet och samtidigt hålla en kritisk distans till materialet.

Postkolonial feministisk forskning är, vilket diskuterats under teorikapitlet i denna uppsats, starkt knuten till diskursanalys som analysmetod. Det specifika med en sådan kolonial diskursanalys är att den går ut på att på olika sätt visa fram de epistemologiska strategier som ligger till grund för att den koloniala dominansen kunde skapas och upprätthållas (Loomba 2005:61) Det kan handla om att visa hur ”Sydamerika” är en diskursiv konstruktion som producerades i och med kolonialismen, som konstruerats som binär motsats till Europa. Eller som Edward Said i sin bok *Orientalism* från 1978 visade hur ”Orienten” konstruerades som Europas diskursiva Andra i västerländska texter, inte minst inom akademien (Ibid. 2005:53). Said visar hur orientalismen både stärker och berättigar den koloniala dominansen över de områden genom att konstruera västvärlden som överlägsen med karaktärsdrag som rationalitet, progressivitet, civilisation och öst som irrationella barbarer. Viktigt i kolonial diskursanalys, är att visa hur skapandet av dikotomier legitimerade det koloniala projektet. Tidiga koloniala skrifter såsom brev, lagtexter eller reseskildringar, men också nutida texter såsom litteratur eller faktaböcker ses som centrala i skapandet av denna koloniala epistemologi (Ibid. 2005:78) Dessa koloniala diskurser dekonstrueras för att visa de osynliggjorda maktrelationerna mellan koloniserare och koloniserade (Eidsvik 2012:13).

1.5.2 Utförande

Så till den faktiska analysmetoden. Enligt Dunn och Neumann (2016:23) har det tagit lång tid att utveckla metodologisk litteratur om diskursanalys eftersom där finns en ontologisk vilja att istället bryta ned skillnaden mellan metodologi och metod, och också mellan metod och teori. De menar trots detta att det är viktigt att teoretisera om metoder för att kunna systematisera analysen och för frågor om transparens. Jag har i min analys av materialet tillämpat vad Dunn och Neumann (2016:67) kallar en *dekonstruktiv metod*. Den handlar om att genom noggrann textanalys avslöja diskursers kontingenta karaktär, vilket blottar och problematiserar hur de både privilegierar och skapar ”sanningar” (Ibid. 2016:110). Jag har på så sätt kunnat visa hur Sveriges koloniala historia idag berättas på ett visst sätt i läroböckerna, men att denna berättelse varken är en objektiv sanning eller det enda sättet som den skulle kunna berättas på.

Som tidigare diskuterats är metod och teori nära sammankopplade inom diskursanalys, där teorin används som hjälp till att förstå materialet (Börjesson & Palmblad 2007:18). Eftersom analysen bygger på forskarens tolkning av texten, blir det viktigt att tolkningen är starkt förankrad i teori. Jag använder mig av ett feministiskt postkolonialt teoretiskt ramverk. Detta ramverk kan inom den dekonstruktiva metoden också ses som en slags teknik för att identifiera och tolka diskurser. Från feministisk postkolonial teori fick jag begrepp som diskuterats i teorikapitlet så som *kolonial mentalitet*, *eurocentrism*, *andrafiering* och *utvecklingsnarrativ* till min hjälp som analytiska verktyg.

Mitt första steg i analysprocessen var att läsa de tre läroböckerna från pärm till pärm och identifiera diskurser i texten. Här använde jag mig av ett antal tekniker som Dunn och Neumann beskriver i sin metodbok. Den första tekniken, som de kallar *Presupposition* eller "förutsättanden", handlar om att läsa ut den förkunskap som tas för given av texten (Ibid. 2016:110). I den andra, kallad *Predication* eller "påståenden", analyseras vilka verb, adverb och adjektiv som knyts till substantiven i texten (Ibid. 2016:111). *Subjektpositionering* handlar om att analysera hur subjekt länkas samman med objekt på bestämda sätt (Ibid. 2016:112). Den sista tekniken, *Metaforisk analys*, innebär att titta på hur metaforer används för att skapa mening i texten (Ibid. 2016:114). Alla dessa tekniker blev relevanta i min läsning av texten, och hjälpte mig att identifiera olika diskurser. Vid en läsning av läroböckerna med *Predication* och *Metaforisk analys* i åtanke kunde jag bland annat se att substantivet "europé" ofta knöts till positiva adjektiv såsom "modig", "kunnig" "duktig" och att de människor som blev sålda som slavar och satta på skepp från Afrika till Amerika jämfördes med djur i liknelsen "packade som sillar". Jag ställde mig också andra frågor under läsningen, som vems perspektiv historien var skriven ifrån och vilka röster som fick höras. Varje gång jag identifierade en diskurs skrev jag av den i ett dokument.

Mitt nästa steg, när jag hade läst igenom läroböckerna tillräckligt många gånger, var att *inventera* diskurserna (Dunn & Neumann 2016:117). Inventeringen handlade för mig om att sortera in alla nedskrivna diskurser i många olika kategorier. Dessa kategorier baserades på begrepp från postkolonial feministisk teori. Jag hade bland annat *eurocentrism*, *svensk exceptionalism*, "vi" och "dem", *upplysningsideal* och *androcentrism* som kategorier, vilka alla blev flera sidor långa. Dunn och Neumann (2016:118) menar att ju fler gånger en diskurs upprepas desto säkrare blir analysen. När jag hade samlat alla dessa diskurser från läroböckerna, blev det tydligt att den övergripande diskursen som förenade dem var en kolonial mentalitet.

2. Analys

I detta kapitel presenteras analysen av de tre läroböckerna *Levande historia* (Hildingson & Hildingson 2011), *Historia – Ämnesboken* (Ivansson & Tordai 2012) och *Hi Historia* (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013). Analysen är uppdelad i tre underrubriker, där de två första demonstrerar hur en mängd diskurser tillsammans formar en *kolonial mentalitet*, vilken fortfarande genomsyrar utbildningsmaterialet trots en tydlig ansats att ta avstånd från dessa värderingar. Båda styckena behandlar på olika sätt hur ett Europeiskt ”vi” har varit och fortsätter att vara representerat som överlägset ett främmande ”de”. Under den första rubriken förevisas hur läroböckerna utgår från ett eurocentriskt perspektiv där européerna ”upptäcker” världen och sätter in den i en tidslinje i vilken alla andra kulturer ligger efter Europa. I nästa del analyseras vidare hur diskurser om Européernas överlägsenhet befästs i läroböckerna genom andrafierande, avhumaniserande beskrivningar av de koloniserade folken, medan kolonisatörerna ofta beskrivs i positiva ordalag. Den tredje underrubriken handlar om hur Sveriges roll i det koloniala projektet skildras i läroböckerna, och om hur dessa beskrivningar tillsammans med talande tystnader skapar en diskurs om en *svensk exceptionalism*.

2.1 Eurocentrism, utvecklingsnarrativ & upplysningsideal

”Européerna upptäcker världen”, ”På andra sidan haven” och ”Nya vägar över haven”, så lyder respektive titel till kapitlet om början på Europas kolonisering av världen i *Levande historia* (Hildingson & Hildingson 2011), *Historia – Ämnesboken* (Ivansson & Tordai 2012) och *Hi Historia* (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013). Att alla tre böckerna väljer att berätta den klassiska historien om hur Christoffer Columbus ”upptäckte” Amerika av misstag när han skulle segla till Indien är ett tydligt exempel på den *eurocentriska* diskurs som genomsyrar utbildningsmaterialet. Sett från Amerikas ursprungsbefolknings perspektiv var det inte Columbus som upptäckte kontinenten, vilket antyder att det är det koloniala narrativet som prioriteras framför den lokala

befolkningens. Eurocentrismen, att historien som böckerna lär ut är skriven från Europas perspektiv (Loftsdóttir 2010:22), syns tydligt i läroböckerna i det att samtliga författare medvetet väntar med att tala om de kulturer som fanns i Amerika förrän i kapitlet där de upptäcks av Columbus. Vi som (europeiska) läsare får därmed upptäcka de ”nya” kulturerna tillsammans med Columbus. Bland annat Loomba (2005:114) har beskrivit hur Columbus landstigning ofta markerar ett ”ursprungsögonblick” i historieskrivning om Amerika, vilket kan ses som en förminskning av de tidigare kulturernas historia. Vidare menar Loftsdóttir (2010:23) att nordiska läroböcker ofta talar om andra kulturer endast när de kommer i kontakt med Européer, vilket bidrar till en diskurs om att deras historia endast är relevant i relation till Europa. Detta narrativa grepp är genomgående i de tre läroböckerna. De enda kulturer vars historia inte ställs i relation till Europa är de ”fortida” kulturer som existerade innan Europas historia tar sin början, så som Mesopotamien, Egypten och Kina. Böckerna följer därefter samma kronologiska linje från antika Grekland, till romarriket, till Medeltiden (ett koncept som endast kan appliceras på Europa) och fram till Europas möten med ”nya” kulturer.

Ett mönster som framkommer i de tre böckerna och som är del av den eurocentriska diskursen är vidare att ursprungsbefolkning endast diskuteras under särskilda kapitel, med titlar som ”Stora Indianriken i Sydamerika” (Ivansson & Tordai 2012) eller ”Aztekerna möter Spanjorerna” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013). I övrigt utelämnas de ofta ur berättelsen som då handlar om européernas förhållanden ute i världen. Till exempel beskrivs det att ”I Indien led fransmännen ett stort nederlag mot portugiserna. Den franska handelsflottan drabbades hårt” (Ivansson & Tordai 2012:160) eller att ”Efter sjuårskrigets slut måste fransmännen lämna ifrån sig Canada och allt land öster om floden Mississippi till britterna” (Hildingson & Hildingson 2011:170). Olika Europeiska nationer krigar mot varandra i och om Asien, Afrika eller Amerika utan att det nämns många ord om hur detta påverkar ursprungsbefolkning i dessa kolonier. De koloniserade folken utelämnas gärna även när det handlar om handel: ”i de brittiska kolonierna i Nordamerika odlade man mycket bomull” (Hildingson & Hildingson 2011:172). Att detta arbete utfördes av förslavade människor tas visserligen upp på många ställen i böckerna, men främst under de tilldelade kapitlen om kolonisering och slaveri, för att sedan glömmas igen när det handlar om världshandeln. Dessa narrativa val gör att kolonialt våld och slavhandel blir en olycklig parentes i den framgångssaga som världshandeln symboliserar än idag.

Handel mellan Europa och andra världsdelar skildras konsekvent som något positivt i de tre läroböckerna. Speciellt understryks det hur viktig denna kommers har varit för Europas industrialisering, men det menas också att den varit positiv för kolonierna och senare för utvecklingsländerna. I många fall reduceras hela det koloniala projektet till just handelsrelationer

och England beskrivs oftare som en framstående, framgångsrik eller mäktig handelsnation än som ett imperium. När det kommer till att klargöra anledningarna till att den industriella revolutionen startade i England, är böckerna försiktiga med att förklara det med att kapitalet bakom kom från vinster skapade genom kolonialism och slavhandel. Istället blir de främsta orsakerna teknisk utveckling inom jordbruket och nya uppfinningar. Två av läroböckerna citerar engelsmannen Walter Raleigh som ”redan på 1500-talet förstått hur viktigt det var att behärska världshaven” (Hildingson & Hildingson 2011:170). Raleigh menade, skriver Hildingson och Hildingson, att ”Den som behärskar handeln behärskar världens rikedomar – och världen själv”(2011:170). Böckerna problematiserar inte vad det i Englands fall innebär att ”behärska” världen, utan stannar vid att informera om att denna viktiga tänkare blev adlad för sina insikter. Enligt Loomba (2005:19) var just handel en av de koloniala praktiker som skiljde den europeiska kolonialismen från tidigare krig och erövringar genom mänsklighetens historia. En av anledningarna till att det europeiska koloniala projektet kunde kontrollera över 85 procent av jordens yta var enligt henne att det utvecklades parallellt med kapitalismens. Handeln omstrukturerade ekonomierna i de koloniserade områdena och satte dem i ett beroendeförhållande till Europa som håller i sig än idag (Loomba 2005:19; de los Reyes & Molina 2006:296). Naturresurser hämtas billigt från ex-kolonierna, förädlas i västvärlden och säljs sedan tillbaka dyrt. Nu liksom då hamnar vinsterna i Väst, och den strukturella ekonomiska obalansen skapad i och med det koloniala projektets handel består. Loomba (2005:19) menar vidare att kolonial expansion var och är nödvändigt för kapitalismens utveckling; det koloniala och det kapitalistiska projekten går inte att skilja från varandra. Den handel som prisas i läroböckerna kan alltså inte heller skiljas från kolonialismen. En diskursiv motsägelse i texterna är dock att även om handel målas upp som något positivt, väljer ett par av böckerna att ta upp begreppet ”nykolonialism”. Där diskuterar de hur dagens globala handel bidrar till att bibehålla ”de rika ländernas makt över de fattiga” (Ivansson & Tordai 2012:361). Dessa resonemang följer dock samma mönster som tidigare, genom att sättas under egna rubriker ryckta från den övergripande historien om världshandeln, blir de en parentes. Enligt Loombas (2005:21) definition av kolonialism är inte nykolonialismen heller så ny som böckerna kan få oss att tro, utan handel och ekonomiska ”samarbeten” har redan *från början* varit en del av själva kolonialismen. Loomba (2005:21) definierar kolonialismen som ”ett ekonomiskt system som bygger på penetrering av och kontroll över marknader”. Hon menar att detta är en anledning till att självständighetsförklaringar inte har fått så stora konsekvenser för många av ex-kolonierna; det handlade aldrig lika mycket om den officiella, politiska kontrollen som om den ekonomiska. I de tre läroböckerna beskrivs denna västvärldens kontroll över handelsflöden dock inte som koloniala förhållanden, utan som en av bägge parter önskad transaktion.

Europas ekonomiska förtjänster genom världshandeln används vidare i läroböckerna ofta som ett berättigande för koloniseringen. Det beskrivs till exempel hur européerna inte hade några varor som de indiska och kinesiska härskarna ville byta till sig och därför ”behövdes de stora vinsterna från slavhandeln” (Hildingson & Hildingson 2011:171) för att säkra fortsatta ekonomiska relationer. Eftersom handelns vikt för ekonomisk utveckling, tillväxt och en höjd levnadsstandard (i Europa men också i resten av världen) ständigt poängteras i böckerna framträder diskursen om att koloniseringen var ett nödvändigt ont. Europa behövde kolonialismen för att klara sig och fortsätta utvecklas. För att ytterligare berättiga kolonialismen används barn för att väcka sympati: ”Tack vare att européerna lärde sig att odla potatis skulle miljontals barn överleva under kommande svåra tider” (Ivansson & Tordai 2012:109). Potatisen importerades till Europa från de amerikanska kolonierna. Enligt Loomba (2005) är det vanligt att historien om kolonialtiden ofta berättas tillsammans med olika förklaringar till kolonistörernas beteende i historieböcker, men det är viktigt att sådana förklaringar inte får det att låta som att koloniseringen av världen, om än våldsam, var berättigad.

En annan del av eurocentrismen i läroböckerna handlar om att sätta in de koloniserade länderna i ett *utvecklingsnarrativ*. Ett narrativ där Europa ligger före alla andra kulturer, vilket möjliggör en syn på koloniserade folk som outvecklade (de los Reyes, Molina & Mulinari 2006:15). Att Amerikas ursprungsbefolkning ligger efter Europa i en logisk följd av händelser blir tydligt i beskrivningar från böckerna om hur dessa folk bland annat ”inte hade upptäckt” hjulet eller att de ”inte visste” att det fanns djur som det gick att rida på (Ivansson & Tordai 2012:106). Detta utvecklingsnarrativ finns återkommande i läroböckerna. Bland annat i *Levande historia* (Nilsson, Olofsson & Uppström 2011:187) där de skador som slavhandeln åsamkade Afrika beskrivs som en ”tillbakagång”. Senare i samma bok förklaras ”ett lands industriella utveckling i tre steg” (Ibid. 2011:259), vilken går från att sälja råvaror till utlandet, till att förädla dessa råvaror och slutar med att landet säljer färdigproducerade varor. Det berättas vidare att utvecklingsländerna idag kämpar för att ta sig vidare från det första steget. Enligt Reyes, Molina och Mulinari (2006:15) användes detta utvecklingsnarrativ till att berättiga de ojämlika, koloniala maktrelationer mellan Västvärlden och dess numera självständiga kolonier. Att, som i *Levande historia* och de andra läroböckerna, förklara skillnader i materiell standard mellan första och tredje världen genom att de ”ligger efter i utvecklingen” osynliggör inte bara det koloniala våld som ligger bakom, utan bidrar också till diskursen om Västs överlägsenhet.

I läroböckerna finns även en diskurs om en kolonistör/befriare: om en kolonistör som upptäcker världen, koloniserar den, ångrar sig och till slut befriar den. Diskursen verkar vara så hegemonisk att den inte behöver gömmas: ”Anledningar till att postkolonierna fick demokrati var

att väst ställde krav på det och att människor därifrån utbildade sig och fick se hur västvärlden hade det” (Ivansson & Tordai 2012:363). Det beskrivs hur de europeiska *upplysningsidealen* spreds över världen och ”frälste den”. I ett kapitel som handlar om koloniernas självständighet beskrivs det hur ”dessa idéer från Europa blev viktiga för folken i Afrika och Asien när deras frihetskamp började under 1900-talet” (Ibid. 2012:200) och hur det var ”engelsmännen som fick indierna att känna att de var ett folk [och att] den känslan blev viktig när de började kämpa för sin självständighet” (Ibid. 2012:201). Läroböckerna säger alltså att det är Europas förtjänst att kolonierna började inse sitt förtryck och kämpa för sin frihet. Enligt Loomba (2005:185) är det vanligt att västerländsk historia beskriver att bland annat Indien och afrikanska länders avkolonisering möjliggjordes av upplysningens ideal och i förlängningen av européerna själva. Loomba (2005:182) menar vidare att det koloniala motståndet har tagit många former, och att säga att de alla byggde på europeiska upplysningsideal så som frihet, jämlikhet och mänskliga rättigheter är en fortsättning av hur Europa under 1800- och 1900-talen såg det som sin plikt att sprida dessa universella, goda världen till kolonierna (Ibid. 2005:34). Denna ”plikt” representerar en diskursiv motsägelse i läroböckerna, eftersom de alla förklarar vad denna ”vita mannens börda” innebar. Trots att författarna alltså har en god kunskap om hur de Europeiska upplysningsidealen har en stark koppling till det koloniala projektet, väljer de ändå att beskriva att koloniernas frigörelse möjliggjordes tack vare deras anmanade av dessa ideal.

2.2 Andrafiering, avhumanisering & den modiga upptäcktsresanden

Trots tydliga försök från läroboksförfattarna till en problematisering av att Europa länge betraktade andra kulturer som ociviliserade vildar, går dessa diskurser igen i texten. Betrakta följande citat: ”De [Inkafolket] kunde inte strida när de inte hade någon att lyda, för de hade aldrig fått lära sig att fatta beslut själva. Så ett par hundra spanska soldater kunde lätt besegra en armé på kanske 10 000 man.” (Ivansson & Tordai 2012:106). Denna beskrivning av Amerikas ursprungsbefolkning är ett tydligt exempel på hur även de tre läroböckerna konstruerar dem som Européernas motsatts. ”De” kunde inte tänka själva, till skillnad från ”oss”. Denna process, där de koloniserade folken konstrueras som Andra, kallas *andrafiering* (Loomba 2005:111). Många fler exempel på en sådan andrafiering återfinns i böckerna, där de koloniserade folken beskrivs som svaga (de kunde inte

bygga upp motståndskraft mot europeiska sjukdomar), primitiva (de hade inga bär- eller riddjur och hade inte uppfunnit hjulet), våldsamma och illojala (de offrade sina egna till gudarna eller sålde sina egna som slavar) eller på olika sätt utvecklade. Som vi kommer se nedan beskrivs européerna på helt andra sätt, som ”starka”, ”moderna” och ”listiga”. Denna uppdelning i binärpar som mänsklig/djurisk, natur/kultur, svag/stark, primitiv/civiliserad, beskriver inte bara olikheter, utan fastställer en hierarkisk ordning där koloniserade folk på olika sätt konstrueras som underlägsna de europeiska folken (de los Reyes & Molina 2006:306). Denna ordning var, som det diskuterats i teorikapitlet, nödvändig för det koloniala projektets framgång (Loomba 2005:66). Även om läroböckerna under bestämda stycken behandlar dessa teman, reproducerar de ändå diskursen i resten av böckerna.

Kolonisatorerna beskrivs alltså genomgående i läroböckerna med positiva eller neutrala ord: som ”modiga”, ”kunniga” och ”duktiga”, som ”sjöfarare”, ”äventyrare”, ”upptäcktsresande” och så vidare. Kolonisatorerna beskrivs ofta som ”handlare”, även när de handlar med människor. Detta är en del i läroböckernas diskurs om Europas fortsatta överlägsenhet. Christoffer Columbus sägs till exempel ha varit ”en optimistisk person med en vilja att satsa på nya idéer” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2011:184). Trots att dessa ordval ibland problematiseras, så som i frågan ”Ibland säger man att det är fel att kalla Columbus för upptäcktsresande. Vad kan det bero på?” (Ibid. 2011:185), används de konsekvent i texten. Författarna är alltså medvetna om att det kan vara ”fel” att kalla honom så, men väljer att ändå göra det. Enligt Loftsdóttir (2010:22) är det vanligt att nordiska läroböcker fortsätter att beskriva europeiska kolonisatörer som hjältar. Trots att kolonialismen i de tre läroböckerna utmålas som något negativt, lyser den koloniala mentaliteten igenom.

Vidare beskrivs Europas kolonisering av världen ofta med lättsamma ord. Det talas om ”upptäcktsfärder” och ”handelsresor”, hur ”indianerna trängdes undan” eller ”jagades bort”. De kapitel som talar om koloniseringen av Syd- och Nordamerika heter i de tre böckerna respektive ”Nya idéer och handelsvägar”, ”På andra sidan haven” och ”Européer upptäcker världen”. Dessa ordval förminskar det koloniala våldet. Enligt Loomba (2005:74) är det vanligt att historieskrivningar på detta sätt beskriver koloniseringen som ”kulturmöten”, vilket också görs genomgående i de tre läroböckerna, för att tona ned ojämlikheten i maktrelationerna. Ett annat exempel från böckerna är påståendet att européernas resor ”Ibland ledde [...] till handel, ibland till plundring och ibland till erövring” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:80). Loomba (2005:74) menar dock att kolonialismen inte ledde till någon mänsklig kontakt, bara plundring och herravälde.

Ett annat exempel på hur icke-européer framställs på negativt, andrafierande sätt ser vi i hur alla tre läroböckerna i kapitlet om triangelhandeln mellan Europa, Afrika och Amerika väljer att fokusera på att det främst var vapen och alkohol som ”afrikanska slavjägare” bytte till sig mot

tillfångatagna människor: ”Där [i Afrika] fanns stamhövdingar som gärna köpte vapen och sprit av européerna” (Ivansson & Tordai 2012:125). På andra ställen i samma böcker berättas det nämligen även om andra textil-, glas- och metallvaror som Européerna tog med till Afrika för att handlade med. Fokuset på alkohol och vapen målar upp en negativ bild av de afrikanska folken, som sålde ut sina egna för att få tag på dessa våldsrelaterade varor. Som Loomba (2005:78) understryker, och som diskuterats tidigare i uppsatsen, användes dessa negativa bilder av afrikaner som ett sätt att rättfärdiga kolonisation och slaveri. Sättet att beskriva de lokala slavjägarna ingår även i en diskurs om att Europa inte ensamt ska ha skuld i slavhandeln. En av böckerna, *Hi Histoire*, betonar flera gånger att: ”Det var inte europeerna som tog slavar i Afrika. Det gjorde, som du tidigare läst, lokala slavjägare” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:92). Författarna menar vidare att ”alla som deltog i slavhandeln bär ansvar för övergreppen som skedde på Afrikas befolkning” (Ibid. 2013:89), alltså även afrikanerna själva. På samma sätt skildras även Amerikas ursprungsbefolkning, speciellt Aztekerna, som våldsamma och medskyldiga till sin egen kolonisation. Detta är enligt Loomba (2005) en vanlig retorisk strategi inom västerländsk historieskrivning. Om båda parter utmålas som skyldiga, kan koloniseringen beskrivas som en kamp mellan två likar, vilket döljer den betydande maktobalans som karaktäriserar det koloniala projektet. Diskursen om båda parter skuld förminskar den omfattande, strukturella maktmekanism av våld, slaveri och folkmord som den europeiska kolonialismen utgjorde.

En ytterligare dimension av andrafieringen av de koloniserade folken är *avhumanisering* och *objektifiering* (Loomba 2005:35). Dessa diskursiva praktiker går igen i läroböckerna på många sätt. Den avhumaniserande diskursen är bland annat tydlig i beskrivningar av hur afrikanerna som skulle säljas som slavar i Amerika fick ligga ”packade som sillar” och hur ”stora hajstim [...] trosvisst simmade efter slavskeppen för att kalasa på de döda kropparna”(Ivansson & Tordai 2012:120). Dessa människor jämförs med djur och det används lättsamma ord som ”kalasa” för att skildra deras brutala öden på vägen till Amerika. De beskrivs vidare ofta endast som ”slavar” vilket kan ses som en del i den avhumaniserande diskursen. Författarna hade kunna välja att beskriva förslavningen av dessa människor som en process istället för en egenskap och tala om personer som ”sålts som slavar”, som ”tvingats in i slaveri” eller som ”förslavats”. En av läroböckerna väljer att utelämnat hur de människor som sålts som slavar hade det på skeppen, och beskriver istället hur svårt den europeiska besättningen hade det. De drabbades ofta av skörbjugg vilket var en ”skrämmande upplevelse för sjömännen” då de fick blödningar och deras tänder ramlade ut (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:92). Här ser vi hur de både grupperna omskrivs på olika sätt, där afrikanerna jämförs med djur medan det för Européerna spekuleras i hur de kände och upplevde sjukdomen.

I den andrafierande, avhumaniserande diskurserna ingår också att Amerikas ursprungsbefolkning genom alla läroböckerna benämns som ”indianer”. Det beskrivs hur Columbus använde detta namn då han trodde att han hade seglat till Indien. Det förklaras i böckerna att benämningen var ”felaktig” (Columbus hade ju inte kommit till Indien), men författarna väljer ändå att fortsätta använda den senare i sina historieskildringar. Ordet har varit uppe i offentlig debatt tillsammans med andra nedvärderande, koloniala benämningar av icke-europeiska grupper, och enligt Institutet för språk och folkminne (Institutet för språk och folkminne 2019) bör ordet inte brukas då det kan uppfattas som stötande. Att författarna väljer att fortsätta använda ordet kan därför ses som ett ställningstagande snarare än baserat på okunskap. Tobias Hübinette (2012:43) skriver i *Words that wound : Swedish Whiteness and its inability to accommodate minority experiences* att försök till att ändra gamla rasistiska ord och uttryck ofta har mötts av ett starkt motstånd i Sverige. Dessa ord sägs vara värdeneutrala, ofta med argumentet att de inte kan vara rasistiska eftersom Sverige inte är ett rasistiskt land (Ibid. 2012:52). Sverige och läroböckerna i analysen fortsätter alltså att avhumanisera icke-européer genom att inte lyssna på och respektera deras ståndpunkt.

En effektiv diskursiv strategi för andrafiering av icke-européer är stereotypisering, där hela folkgrupper beskrivs på ett generaliserat, rasistiskt sätt (Palmberg 2009:83). Stereotypisering har enligt Palmberg (2009:83) varit vanlig i äldre nordiska läroböcker, men lyser med sin frånvaro i de tre läroböckerna analyserade i denna uppsats. Detta kan tyda på ett aktivt arbete från författarna och läromedelsförlagens sida med att avlägsna stereotypa beskrivningar av icke-européer. Även om detta i sig är en positiv utveckling, menar Palmberg (2009:83) att det kanske ändå inte är så enkelt. Hon beskriver i *The Nordic Colonial Mind* hur dagens rasismen inte uttrycks på ett lika explicit sätt som tidigare, eftersom en sådan typ av rasism inte längre accepteras i offentliga rum. Rasismen, och andrafiering, har därför blivit mer osynlig, mer subtil, mer diversifierad (Loftsdóttir & Jensen 2012:7). I linje med detta resonemang har de tre läroböckerna gallrat ut rasistiska stereotyper, men andra diskursiva konstruktioner av icke-européer som Andra, och som underlägsna, finns kvar mellan raderna.

Avhumaniserande och eurocentriska diskurser ligger också i texternas tystnader. Låt oss se på några exempel. Ett vanligt förekommande inslag i läroböckerna är att låta fiktiva personer, ofta ungdomar i elevernas ålder, berätta om sin vardag som jägare, gruvarbetare eller student. I dessa rutor får vi ett ”mänskligt ansikte” på historien som då på bättre sätt går att relatera till och sympatisera med. Det finns dock *inte en enda* sådan ruta eller personlig historia i någon av de tre böckerna från de koloniserade folkens perspektiv. Alla fiktiva ungdomar som eleverna ska relatera till är européer. Detta leder till att det inte blir lika lätt att känna empati och samhörighet med de olika ursprungsbefolkningarna, och att förstå deras sida av historien. Ett annat exempel är att det i

texten ibland beskrivs hur barn hade det genom Europas historia, medan barnen till koloniserade och förslavade folk knappt nämns. Som diskuteras ovan används svältande, europeiska barn som räddas genom importerad potatis från kolonierna som ett rättfärdigande av kolonialismen, men hur barnen från de områden där potatisen hämtades hade det låts vara osagt. Denna anonymisering av de koloniserade folken är en återkommande fråga inom kolonial diskursanalys (de los Reyes & Molina 2006:306).

Denna tystnad i texterna gäller även när det kommer till kvinnor. Historien som berättas i böckerna är, förutom eurocentrisk, på många sätt *androcentrisk*. Den berättas ur mäns perspektiv och att någon är "sjöfarare", "kaptener" eller "handlare" betyder också att det är en man. Kvinnor exkluderas i läroböckerna från huvudalternativet och får istället, liksom de koloniserade folken, små egna delkapitel. Först kommer till exempel flera sidor om "Renässansen" och därefter några rader om "Kvinnorna under renässansen". Det finns mycket att säga om detta ur ett feministiskt perspektiv, men ur ett postkolonialt feministiskt perspektiv kan det även påpekas kvinnorna i Andra kulturer inte ens får dessa små delkapitel eller omnämningar. Ett exempel är meningen "I USA började de svarta ta strid för sina rättigheter under andra hälften av 1900-talet. Det gjorde även kvinnor och HBT-personer." (Hildingsson & Hildingsson 2011:410). Här talas det om svarta (mäns) och (vita) kvinnors politiska kamp, men de svarta kvinnorna nämns inte. Enligt Loomba (2005:87) kan en sådan stävan att ge den vita kvinnan agens i historieskrivningen ytterligare avhumanisera och marginalisera den Andra kvinnan. de los Reyes och Molina (2006:269) menar att den koloniserade kvinnan på det sättet utsätts för en dubbel andrafiering, där hon blir den Andra-Andra. Vi får således veta mycket lite om hur kvinnor i Asien, Afrika eller Amerika levde under någon tid i historien. Det specifika våld som riktades mot kvinnor i kolonierna, så som våldtäkt och tvångsgiftermål (Loomba 2005: 84), räknas inte upp i samband med beskrivningar av det koloniala våldet.

I samtliga läroböcker finns en ansats att inkludera (vita) kvinnor i historien, även om det är under sina tilldelade kapitel. Enligt de Los Reyes, Molina och Mulinari (2006:21) handlar en jämställd historieskrivning dock inte endast om att "lägga till" berättelser om hur kvinnor hade det under olika tidsperioder till en i övrigt androcentrisk historia, lika lite som det är tillräckligt att lägga till ett stycke om de koloniserade folkens situation i en annars eurocentrisk historia. Istället innebär genus- och etnicitetsperspektivet ett synliggörande av de dikotomier som genomsyrat västvärldens institutioner och epistemologi och berättigar en makthierarki där man är överlägsen kvinna, kolonisatör överlägsen koloniserad (Ibid. 2006:21).

2.3 Svensk *exceptionalism*, kolonial komplicitet & tystnader

Alla tre läroböckerna har flera kapitel dedikerade åt den europeiska kolonialism. De berättar historien om hur Spanien, Portugal, England och Holland erövrade territorium i andra världsdelar. Det koloniala våldet tonas, som tidigare diskuterats, ofta ned, men det är likväl närvarande i historieskrivningen. Läroböckerna redogör för triangelhandeln, hur plundrade rikedomar och förslavade människor transporterades över världshaven. Slutligen beskriver de koloniernas frihetskamper och senare självständighet. Vilken Sveriges roll i allt detta var och är förblir däremot konsekvent osagt. Att läroböckerna inte kan ta upp alla europeiska länders förehavanden under kolonialtiden är förståeligt men texterna är skrivna av svenska författare för svenska högstadiel elever, vilket borde göra historien om just Sveriges deltagande i det koloniala projektet relevant. Detta är tydligt i andra historiska tidsperioder, där landet ofta får ett eget kapitel så som ”Sverige under medeltiden” eller ”Industriella revolutionen i Sverige”. Istället för att upprätta ett kapitel om landets roll under kolonialtiden, nämns Sverige bara ett mycket fåtal gånger i samband med kolonialismen. Att läroböckerna dock heller aldrig öppet *förnekar* att Sverige deltog i det koloniala projektet, visar att denna del av landets historia aktivt utesluts.

Denna ovilja att tala om Sveriges roll i den europeiska kolonialismen är en del i en övergripande diskurs om en *svensk exceptionalism* som genomsyrar de tre läroböckerna. Begreppet innebär att Sverige räknas som ett undantag, ett land som till skillnad från andra europeiska länder inte har någon skuld till koloniseringen av världen (Loftsdóttir & Jensen 2012:2). Genom att medvetet gömma och glömma vår koloniala historia kan vi fortsätta att se oss själva som ett fredligt och antirasistiskt folk (Hübinette 2012:53). Även om Sverige inte var någon stor kolonialmakt jämfört med Spanien eller England, hade landet i olika omgångar ett flertal kolonier i Nord- och Centralamerika, samt vissa mindre territorium i Afrika (Palmberg 2009:91). Alla tre läroböcker väljer dock att nämna endast en av dessa, och utesluta de andra ur historieskrivningen. ”Nya Sverige” hette den koloni som återkommer i alla tre läroböckerna. Den beskrivs mer eller mindre explicit som landets *enda* koloni, och vidare som ett harmlöst misslyckande. Innehavet av kolonin uttrycks som en obetydlig parentes i Sveriges annars fredliga historia; det varade bara en kort tid innan den snabbt blev övertagen av Holländare och sedan Engelmän. Området kallat ”Nya Sverige” etablerades inte på en öde plats, utan på land som beboddes av Nordamerikas

ursprungsbefolkning (Ibid. 2009:91). Ändå berättas ingenting om huruvida de svenska kolonistörerna hade någon som helst kontakt med ursprungsbefolkning, trots att dessa möten beskrivs när det kommer till andra europeiska länders kolonier. Inte heller när det talas om den svenska massemigrationen till Amerika under 1800- och 1900-talen berättas det om några möten mellan svenskar och ursprungsbefolkning. Både de narrativa valen att få det att verka som om Sverige endast hade en koloni och valet att inte beskriva hur denna koloni kom i svenskarnas ägo bidrar till diskursen om en svensk exceptionalism.

Diskursen om Sverige som ett undantag från kolonialt våld, och som bättre än resten av Västvärlden, framkommer även i detta citat från Hi Historia: ”Slaveriet förbjöds inte förrän år 1865 i USA. I Sverige förbjöds det 1335 enligt lag, men hade i praktiken klingat av med kristendomen” (Ivansson & Tordai 2012:125). Sverige beskrivs alltså som ett progressivt land som var tidigt med att förbjuda slaveri. Huruvida Sverige någonsin utnyttjade människor som slavar under kolonialtiden nämns dock inte. Enligt Palmberg (2009:91) arbetade förslavade människor i den svenska kolonin Sankt-Barthélemy, vilken ägdes av Sverige från 1785 till 1878. Dessa människor frigavs inte förrän 1847, långt efter att slaveri blivit olagligt i Sverige. Detta faktum motsäger inte att Sverige tidigt förbjöd slaveri inom landets gränser, men visar på hur författarna av läroböckerna väljer att ständigt visa upp landet som ett gott exempel och ett undantag från kolonialt våld.

Vourela (2009) har utvecklat begreppet *kolonial komplicitet* för att beskriva hur ett land som Sverige, som inte kan räknas till de stora kolonialmakterna, ändå var *medhjälpare* till, och drog nytta av, den europeiska kolonialismen. Sverige och andra nordiska länder var, förutom att det också hade egna kolonier, en del i koloniala processer (Loftsdóttir & Jensen 2012:4). Dels drog Sverige nytta av kolonialismen ekonomiskt, bland annat genom att exportera järn till koloniala projekt, och dels var landet en del i att skapa och befästa den koloniala mentalitet som möjliggjorde rättfärdigandet av kolonialismen (Eidsvik 2012:16). Hur läroböckerna hanterar dessa två aspekter av Sveriges koloniala komplicitet diskuteras nedan.

Som vi sett tidigare utmålas den koloniala världshandeln som något positivt genom läroböckerna. Detta gör att författarna, trots en övergripande diskurs om en svensk exceptionalism, kan tala om att även Sverige var en del i denna handel. Förekomsten av ett svenskt ostindiskt kompani är därmed ett av de få tillfällen där Sverige nämns i samband med kolonialism i alla tre läroböckerna. Här beskrivs det hur viktiga sådana organisationer var för de små handlarna, bland annat eftersom de hade ”egna trupper” (Hildingsson & Hildingsson 2011:172). Det förklaras dock inte vad dessa truppers uppgift var, eller varför de skulle behövas. Sveriges ostindiska kompani beskrivs som framgångsrik och på en bild i Historia visas med stolthet ”en exakt kopia av det fartyg som förliste i Göteborgs hamn 1745” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:95), vilket hade gjort

132 handelsresor till Kina. De koloniala aspekterna av sådana handelsresor problematiseras inte, utan fokus ligger i de tre böckerna på vad vi fick ut av handeln: ”Tack vare dem kunde rika svenskar börja äta på blanka tallrikar av kinesiskt porslin, smaka nya kryddor och lära sig dricka te” (Ivansson & Tordai 2012:124). Ett annat exempel hittar vi i citatet ”Holland hade blivit rikt av handeln på havet [och] de byggde även upp industrier i mindre utvecklade land, som Sverige” (Ibid. 2012:119). Det som står mellan raderna i citatet är alltså att Sveriges industri byggdes av rikedomar som skapats genom kolonialism. När det talas om Englands industriella revolution nämns det i läroböckerna, om än försiktigt, att rikedomarna som behövdes för att starta revolutionen till stora delar kom från landets kolonier. När vi sedan kommer till Sveriges industrialisering finner vi bara att landet ”hade sålt trä och timmer till övriga Europa” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:111), men var pengarna som betalade timret kom ifrån nämns inte med ett ord. Genom att hela tiden åtskilja kolonialtidens handel från dess koloniala dimensioner lyckas således läroböckerna beskriva Sveriges koloniala komplicitet, hur landet drog nytta av kolonialismen, utan att motsäga diskursen om en svensk exceptionalism där Sverige aldrig deltog i det kolonial projektet.

Den andra delen i begreppet kolonial komplicitet handlar som nämnts ovan om att de nordiska länderna var delaktiga i kolonialismen genom att bidra till att skapa och sprida en kolonial mentalitet. Denna mentalitet är densamma som ständigt framkommit i analysen av de tre läroböckerna i historia, och består som tidigare diskuterats bland annat av ett system av binära motsatspar där européer konstrueras som överlägsna de koloniserade folken. Det som gav detta tankesystem legitimitet under kolonialtiden var först kristendomen och sedan vetenskapen. Sverige var världsledande när det kom till sådan vetenskap, alltså rasbiologi och rashygien, med Carl von Linné och uppsalas rasbiologiska institut i spetsen (de los Ryes, Molina & Mulinari 2006:17). (Lomba 2005:69) Karl von Linné bidrog genom sin systematisering av växter, djur och människor (där han bland annat skilde mellan *homo sapiens* och *homo monstrosus*) till konstruktionen av den vita rasens överlägsenhet (Lomba 2005:119) Som en del i diskursen om svensk exceptionalism tar läroböckerna dock inte upp denna aspekt av varken den svenska vetenskapen eller Linné, utan beskriver honom istället som en framstående forskare. Även om läroböckerna försöker gömma Sveriges rasbiologiska historia går det att hitta spår av just en sådan kolonial strävan att klassificera mänskliga raser i texterna. I en övning i Hi Historia, ett försök att påvisa koloniseringens effekter, ombeds eleverna att titta på en bild av Mexikos fotbollslag och försöka urskilja spelarnas ursprung (för att inte säga ras) i ”den historiska blandningen av sydamerikanskt, europeiskt och afrikanskt” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:87).

En stor tystnad i den exceptionalistiska historia som målas upp av Sverige rör landets kolonisering av Sápmi. Trots att det står i Lgr 11:s kursplan att undervisningen ska innehålla

”Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige.” (Skolverket 2019) nämns samerna inte överhuvudtaget i två av de tre analyserade läroböckerna. De beskrivs hur Sverige förlorade stora områden i Norrland till Ryssland, ”områden som alltid varit svenska” (Nilsson, Olofsson & Uppström 2013:172), utan att Samerna eller Sápmi nämns. När samma bok sedan berättar om samerna får de endast tre sidor och diskuteras sedan inte någon annanstans. På dessa tre sidor förklaras vad som ska föreställa hela samernas historia från ”tidens början” till idag. I denna historia berättas det dock inte om de illdåd Sverige begått mot samerna. Ett kort stycket tituleras ”Kolonisation”, men ordet nämns sedan inte i texten, och inte heller får vi veta något om vad som skedde, förutom att samernas mark ”krympte”. Att detta kan ha varit en våldsam process nämns inte och lika lite beskrivs de rasbiologiska experiment som utfördes på samerna. I samma rasbiologiska anda delar författarna upp ursprungsbefolkning i ”fjällsamer” och ”skogssamer” (Ibid. 2013:309). Detta går i linje med den rasistiska kategorisering av människor som behandlats tidigare i analysen. Samtidigt andrafieras Samerna bland annat genom att deras livsstil jämförs med ”helt vanliga” yrken. När det kommer till Sveriges kolonisering av Sápmi, kan begreppet *kolonial komplicitet* sägas vara otillräckligt. Här handlar det om en direkt kolonisering av samernas land som fortsätter idag. Enligt Anne Heith (2012:159) har den interna koloniseringen av Sápmi många likheter med koloniseringen av andra territorium. Samerna framtogs sitt land och andrafierades i samma koloniala processer (Heith 2012:160). Sveriges kolonisering av Sápmi fortsätter än idag, utan att samerna fram till helt nyligen har börjat få ett erkännande för det.

3. Avslutande diskussion

I denna uppsats har jag undersökt de diskurser om den europeiska kolonialismen och Sveriges roll i denna som förmedlas genom tre läroböcker i ämnet historia för grundskolans senare del. Analysen ovan visar att en kolonial mentalitet i högsta grad är närvarande i materialet. Denna övergripande diskurs byggs upp av mindre diskurser som genomsyrar läroböckerna. Genom att använda en kombination av postkolonial feministisk teori och dess tillhörande begreppsapparat, diskursanalytisk metod och, om än motsägelsefullt, historiska fakta, har dessa diskurser kunnat identifieras i texterna. Ibland genom det som sägs, och ibland genom det som inte sägs. Läroböckerna förmedlar en eurocentrisk diskurs, där de koloniserade folken, och även kvinnor både i och utanför kolonierna, genom bland annat andrafiering och avhumanisering konstrueras som underlägsna (de manliga) européerna. Kolonierna och senare ex-kolonierna sätts in i ett utvecklingsnarrativ där Europa ständigt ligger före. Upplysningsideal så som frihet, rationalitet och demokrati används både för att berättiga kolonialismen och för att få det att låta som om anikoloniala befrielsekamper har Europa att tacka för sin självständighet. De diskurser kring kolonialismen som förmedlas i läroböckerna är dock inte något unikt just för dem, snarare speglar de diskurser som har ett starkt fäste i det svenska samhället.

När det kommer till vilka diskurser som förmedlas om Sveriges roll i kolonialismen kan de sammanfattas i ett begrepp hämtat från postkolonialismen: *svensk exceptionalism*. Även om läroböckerna själva implicit kopplar Sverige till det koloniala projektet genom att bland annat konstatera att landet sålde mycket av det trä och järn som användes till att bygga skepp för den koloniala (människo)handeln, målas Sverige upp som en oskyldig åskådare till kolonialismen. Främst uttrycker sig denna diskurs i en tystnad, där läroböckerna helt enkelt underlåter att nämna de sätt på vilka Sverige var del i kolonialismen. Även den direkta koloniseringen av Sápmi exkluderas från historieskrivningen i två av de tre läroböckerna, och i den tredje nämns den inte vid sitt rätta namn. Dessa narrativa strategier tyder på en ovilja i läroböckerna att erkänna Sveriges koloniala arv, och att låta landet stå till svars inför det, en ovilja som likt lärobokens övriga diskurser återfinns i det omgivande svenska samhället.

Trots att denna koloniala mentalitet, i kombination med en svensk exceptionalism, blir synlig i en diskursanalys, är det inte det budskapet läroböckerna kan tänkas vara menade att förmedla. Som diskuterats i analysen syns det att det finns ett arbete bakom texterna där grova rasistiska stereotyper och fördomar har tagits bort ur materialet jämfört med äldre läroböcker. Med tanke på vad som är acceptabelt i dagens svenska samhällsklimat är det också självklart att kolonialismen

som sådan fördöms i läroböckerna, även om den på många sätt också berättigas. Frågan blir då hur det kan vara möjligt att en så stark kolonial mentalitet dröjer sig kvar i läroböckerna även då ett arbete gjorts för att röja bort den. Här måste annan forskning ta vid där min tar slut, men jag kan spekulera i att det har att göra med att det finns krafter i Sverige inte *vill* erkänna och göra upp med landets koloniala arv och de rasistiska och sociala maktstrukturer kolonialismen lämnat efter sig. Det finns mycket att förlora på att erkänna Sveriges koloniala historia och nutid. En konsekvens kan vara att det skulle behöva påbörjas en avkoloniseringsprocess av Sápmi. Hur en sådan än skulle ta form har Sverige mycket att förlora på en sådan operation. En annan konsekvens är att Sverige skulle behöva ändra sin självbild som ett ”neutralt”, fredligt och tolerant land. För att återknyta till uppsatsens inledning skulle även den svenska feminismen bli tvingad att se något annat i spegeln. Den skulle kanske behöva överge de ideal baserade på koloniala upplysningsidéer som den idag fastnat i, så som valfrihet och individualism. I och med ett erkännande av kopplingarna mellan kolonialt och patriarkalt förtryck skulle den svenska feminismen kunna komma att inkludera fler grupper än vita kvinnor.

Min uppsats har alltså synliggjort koloniala diskurser i högstadiets läroböcker, och genom både analysen och denna diskussion satt dessa diskurser i ett större sammanhang. Det skulle vara intressant att i vidare forskning utifrån uppsatsen undersöka ovan nämnda frågan om vilka krafter som gör att dessa diskurser dröjer kvar i läroböckerna trots en tydlig ansats att rensa dem från stereotyper och rasism.

Litteratur

- Ajagán-Lester, Luis (2000) "De Andra". Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965). Stockholm: Studies in Educational Sciences
- Börjesson, Mats & Eva Palmblad (2007, red.). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber. Carlson, Marie., von Brömssen, Kerstin. (red. 2011) *Kritisk läsning av pedagogiska texter – Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, Studentlitteratur, Lund
- de los Reyes, Paulina. (red. 2011) *Postkolonial Feminism, Volym 1*, Tankekraft Förlag, Hägersten
- de los Reyes, Paulina., Molin, Irene., Mulinari, Diana. (red. 2006), *Maktens (o)lika förklådnader*, Bokförlaget Atlas KB, Stockholm
- de los Reyes, Paulina & Molina, Irene. (2006), *Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige* i de los Reyes, Paulina. Molin, Irene., Mulinari, Diana. (red. 2006), *Maktens (o)lika förklådnader*, Bokförlaget Atlas KB, Stockholm
- Dunn, Kevin C. & Neumann, Iver B. (2016) *Undertaking Discourse Analysis for Social Research*. University of Michigan Press.
- Eidsvik, Erlend. (2012) *Colonial Discourse and Ambivalence*. I Loftsdóttir, Kristín., Jensen, Lars. (Red. 2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region : exceptionalism, migrant others and national identities*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Eriksson, Catharina., Eriksson Baaz, Maria., Thörn, Håkan. (Red. 2002) *Globaliseringens Kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nya Doxa, Falun
- Heith, Anne. (2012) Aesthetics and Ethnicity: The Role of Boundaries Sámi and Tornedalian Art. I Loftsdóttir, Kristín., Jensen, Lars. (Red. 2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region exceptionalism, migrant others and national identities*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Helgason, Þorsteinn., Lässig, Simone. (red. 2010) *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, V&R unipress, Göttingen
- Hildingson, Kaj & Hildingson, Lars (2011) *SOL 4000 Levande historia Stadiebok*, Natur och kultur, Stockholm
- Hübinette, Tobias. (2012) "Words that wound": Swedish Whiteness and its Inability to Accomodate Minority Experiences. I Loftsdóttir, Kristín., Jensen, Lars. (Red. 2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region : exceptionalism, migrant others and national identities*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Ivansson, Elisabeth., Sandberg, Robert & Tordai, Mattias. (2012) *SO-serien Historia Ämnesboken*, Liber, Stockholm
- Keskinen, Suvi., Tuori Salla., Irni Sari., Mulinari, Diana. (red. 2009) *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the nordic region*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Loomba. Aina. (2005) *Kolonialism/postkolonialism*, TankeKraft Förlag, Hägersten

- Loftsdóttir, Kristín (2010), *Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books*. I Helgason, Þorsteinn., Lässig, Simone. (red. 2010) *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, V&R unipress, Göttingen
- Loftsdóttir, Kristín., Jensen, Lars. (Red. 2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region exceptionalism, migrant others and national identities*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Mikander, Pia (2016) *Westerners and Others in Finnish School Textbooks*. Helsinki: Studies in Educational Sciences
- Mujeres Creando (2019) <https://www.mujerescreando.org/> [2019-08-19]
- Nilsson, Erik., Olofsson, Hans & Uppström, Rolf. (2013) *Hi : historia. 7-9*, Gleerups Utbildning, Malmö
- Palmberg, Mai. (2009) *The Nordic Colonial Mind*. I Keskinen, Suvi., Tuori Salla., Irni Sari., Mulinari, Diana (red. 2009) *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the nordic region*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Rastas, Anna (2012) *Reading History through Finnish Exceptionalism*. I Loftsdóttir, Kristín., Jensen, Lars (Red. 2012) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region : exceptionalism, migrant others and national identities*, Ashgate Publishing Limited, Surrey
- Skolverket (u.å.). Historia. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan> [2019-08-19]
- SOU 2012:10. *Ökad integration och koncentration. Den svenska bokmarknaden i förändring*. Förf. Staffan Sundin. Finansdepartementet, Stockholm
- Sundström, Åsa (2011) *Fokus på Lgr11 – del 1 och 2*, Fortbildning i Stockholm AB. Stockholm
- Vuorela, Ulla. (2009) *Colonial Complicity: The ‘Postcolonial’ in a Nordic Context*. I Keskinen, Suvi., Tuori Salla., Irni Sari., Mulinari, Diana. (red. 2009) *Complying with colonialism: gender, race and ethnicity in the nordic region*, Ashgate Publishing Limited, Surrey