

Mari Teigen Varanes

”Afrika” – meir enn eit u-land?

Ei diskursanalyse av konstruksjonen av ”Afrika” i den norske ungdomsskulens samfunnsfag

Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærarutdanning
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim, mai 2014

Forord

Vegen fram til denne masteroppgåva har vore interessant og lærerik. Når det nå nærmar seg slutten er det fleire som fortener ein takk.

Først og fremst vil eg takke for eit fabelaktig masterstudie i samfunnsfagdidaktikk. Både medstudentar og tilsette har gjort dei to åra til ei glede å vere ein del av.

Vidare vil eg rette ein stor takk til min rettleiar Jesper Aagaard Petersen for gode faglege innspel og konstruktive tilbakemeldingar gjennom arbeidsprosessen.

Tusen takk til elevane og lærarane som satt av tid til meg, og stilte opp til intervju i sin travle skulekvardag. Utan dykk kunne aldri denne oppgåva vorte til!

Eg vil også takke mine næraste for korrekturlesingar, støtte og oppmuntring undervegs.

Sist men ikkje minst vil eg takke alle på lesesal 6495. Lesesalen har vore vår felles andre heim det siste halvåret. Eg kunne ikkje funne ein betre gjeng å dele faglege diskusjonar, lunsjar og solskinspausar, samt små og store gleder og frustrasjonar med. Masterprosessen hadde ikkje vore den same utan dykk!

Mari Teigen Varanes

Trondheim, 22. mai 2014

Samandrag

I denne masteroppgåva vert konstruksjonen av ”Afrika” i to norske ungdomsskulars samfunnsfag undersøkt. Dette vert gjort gjennom ei diskursanalyse av lærar- og elevintervju, lærebøkene deira *Makt og menneske* og *Kosmos*, samt læreplanen Kunnskapsløftets samfunnsfagsdel. Informantgruppa består av fem lærarar og 14 elevar på 10.trinn.

Bakgrunnen for oppgåva er ei personleg kritisk haldning til korleis ”Afrika” vert framstilt i media og hjelpeorganisasjonar, som eit ”land” prega av nød og elende. Dette vekka interessa for å finne ut korleis kontinentet vert konstruert gjennom *skulens* framstillingar, i ungdomsskulens tre samfunnsfag. Hensikta med oppgåva er å skape ein bevissthet rundt korleis me omtalar og forstår ”Afrika”, og kva mønster som ligg til grunn for akkurat denne forståinga.

Gjennom undersøking av empirigruppenes meiningar om læringsintensjon, undervisningspraksis og konstruksjonar av ”Afrika”, er nokre diskursive mønster avdekka. Nød og elende dominerer ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika, og desse konstruksjonane vert til gjennom ei samanlikning av ”oss”, knytt til element som levekår, befolkningsvekst og styresett. Eit etnosentrisk verkelegheitsbilete, der ”Afrika” heng etter ”oss” i utviklinga, vert slik skapt. Desse funna vert vidare knytt opp mot postkolonial teori, og det viser seg at mønster frå kolonial ideologi stadig pregar konstruksjonane av ”Afrika”, om enn i noko nye former. Elles viser funna at ei sterk ansvarskjensle for ”Afrika” er til stade. ”Afrika” heng etter i utviklinga på grunn av måten ”dei” er utnytta på tidlegare. Då ”me” er kome lenger i utviklinga, er det ”vårt” ansvar å hjelpe ”Afrika” opp mot ”vårt” nivå.

Det finst stemmer i materialet som kritiserer denne einsidige måten å konstruere ”Afrika” på, og som etterspør eit større mangfald i framstillingane. Det vert imidlertid med kritikken. Framstillingar som viser eit større mangfald, er knapt synlege. I den norske ungdomsskulens samfunnsfag er ”Afrika” først og fremst interessant som eit offer for kolonisering, utnytting, nød og fattigdom – eit offer ”me” må redde.

Abstract

This thesis deals with the construction of "Africa" in social studies in two Norwegian secondary schools. It is done through a discourse analysis of teacher- and student interviews, their textbooks *Makt og menneske* and *Kosmos* and the curriculum Kunnskapsløftets section about social studies. The group of informants consists of five teachers and 14 students in 10th grade.

The reason for the choice of topic is a personal critical perspective on how "Africa" is portrayed through media and aid organizations, as a "country" characterized by suffering and misery. This created an interest of finding out how the continent is portrayed in *school*, in the subject of social studies. The purpose of this thesis is to create an awareness of how we understand and identify "Africa", and what patterns that underlie this particular understanding.

Through examining the the empirical groups' opinions about their learning intentions, teaching practices and constructions of "Africa", some discursive patterns has been uncovered. Trouble and misery characterize the images of "Africa" in the secondary schools, and these images are constructed through a comparison of "us", related to elements such as living conditions, population growth and governance. As a result of this, an ethnocentric image is created, where "Africa" is lagging behind "us" in development. These findings are further linked to post-colonial theory, and it turns out that patterns from a colonial ideology still is present today, though in some altered ways. The findings also show a strong feeling of responsibility for "Africa". "Africa" is underdeveloped compared to us, because of the ways they have been taken advantage of in the past. Since "our" society is at a higher level of development, "we" have the responsibility to help "Africa" rise to "our" level.

There are voices within the data material criticizing the unbalanced way of constructing "Africa", and demanding a greater diversity of representations. The focus of misery is criticized, but it ends with this criticism. Representations that actually addresses a larger diversity is barely visible. In the Norwegian secondary school's social studies "Africa" is primarily interesting as a victim of colonization, exploitation, poverty and misery - a victim "we" must save.

Innholdsliste

Forord.....	III
Samandrag	V
Abstract.....	VI
Innholdsliste.....	VII
Tabell -, figur - og matriseoversikt	IX
1. Innleiing	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgåvas relevans	3
1.2.1 Samfunnsrelevans	3
1.2.2 Didaktisk relevans.....	4
1.3 Tidlegare forskning	5
1.4 Oppgåvas oppbygging.....	7
2. Teori	9
2.1 Sosialkonstruktivisme	9
2.2 Diskurst teori	11
2.2.1 Diskurs	11
2.2.2 Kampen om ”det sanne”	12
2.2.3 Diskursens tregleik	13
2.2.4 Identitetskonstruksjon	13
2.3 Korleis representere” dei andre”?	15
2.3.1 Kulturrelativisme eller etnosentrisme?	15
2.3.2 Postkolonial teori	16
2.3.3 Gamle og nye fordommar	19
3. Metode.....	21
3.1 Forskarrolle	21
3.2 Kvalitativ metode	22
3.3 Datautval.....	23
3.3.1 Skular	23
3.3.2 Lærarar	23
3.3.3 Elevar på 10.trinn.....	24
3.3.4 Lærebøker og læreplan	25
3.4 Intervjuguide	26
3.5 Datainnsamling og transkripsjon	28
3.6 Ethiske refleksjonar	29
4. Analyse	31
4.1 Diskursanalyse.....	31
4.2 Kategorisering og analysering	32
4.3 Funn.....	35
4.3.1 Kva er intensjonen til læreplan, lærebøker og lærarar å lære elevane om ”Afrika” i samfunnsfag?	36
4.3.2 Kva konstruksjonar av ”Afrika” finn eg hos elevar på 10.trinn, lærarar og lærebøker i samfunnsfag?	41
4.3.3 Korleis er undervisningspraksis om ”Afrika”, i følge lærarar og elevar?	68
4.3.4 Kva diskursar pregar ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika”?	72
5. Drøfting.....	77
5.1 ”Afrika” og ”oss” – ein relasjonell konstruksjon.....	77
5.2 Elende og ansvar – kva så?	79

5.3 Men det er så mykje meir...?	83
5.7 Kva er alternativet?	86
5.8 Evaluering av prosjektets kvalitet	89
5.8.1 Reliabilitet.....	89
5.8.2 Validitet	90
5.8.3 Overføringsverdi?	92
6. Avslutning	95
6.1 Oppsummering	95
6.2 Oppgåvas relevans	96
6.4 Vegen vidare	97
Kjeldeliste	99
Vedleggsliste	101
Vedlegg 1: Intervjuguide elevar	102
Vedlegg 2: Intervjuguide lærarar	103
Vedlegg 3: Samtykkeskriv	104
Vedlegg 4: Oversikt over transkriberte intervju	105

Tabell -, figur - og matriseoversikt

Tabell 1: Treff i læreplanen Kunnskapsløftet per kontinent.....	36
Figur 1: Antal ord frå elevars tankekart fordelt i kategoriar	42
Figur 2: Antal sider om Afrika per kategori i lærebøkene.....	57
Matrise 1: Oversikt over lærarinformantar	24
Matrise 2: Oversikt over analyserte lærebøker	26
Matrise 3: Kategoriar for analyse	33
Matrise 4: Diskursar om "Afrika"	77

How to write about Africa:

Taboo subjects: ordinary domestic scenes, love between Africans (unless a death is involved), references to African writers or intellectuals, mention of school-going children who are not suffering from yaws or Ebola fever or female genital mutilation. [...] Africa is to be pitied, worshipped or dominated. Whichever angle you take, be sure to leave the strong impression that without your intervention and your important book, Africa is doomed.

(Wainaina, 2005)

1. Innleiing

12. mai 2013 vart programmet "Idol gir tilbake" sendt på TV2. Målet med programmet var å skaffe fadrar til barn i fattige land gjennom fadderorganisasjonen Plan-Norge. Programmet viste Idol-deltakarar som reiste og møtte fattige barn i heimlanda deira. Me fekk sjå spinkle, skitne barn med store, triste auger som ikkje hadde Plan-fadder. Idol-deltakarane tørka tårene sine og funderte over kor godt dei hadde det heime, og kor håplaus framtida for desse barna var. Seinare i programmet fekk me også møte lykkelege og blide barn, barn som gjekk på skule og hadde ein god heim – barn som *hadde* Plan-fadder. Plan driv utviklingsarbeid i 50 ulike land fordelt på Sør-Amerika, Afrika og Asia. Likevel var alle innslaga denne kvelden frå land i Afrika (Plan Norge, 2013). Kva bilete av det afrikanske kontinent skapar dette?

Framstillinga til Plan Norge er ikkje spesiell. Gjennom media, og hjelpeorganisasjonars kampanjar, vert me ofte presentert for eit kontinent utan interne forskjellar, der situasjonen jamt over verkar rimeleg håplaus. Forsking gjort på kva nordmenn assosierer med Afrika, viser at det først og fremst er nød, fattigdom, krig og korrupsjon (Rud, 2007). I den grad gladsaker vert presentert, er det gjerne av vestlege bistandsprosjekt som har lykkast. At sju av dei ti mest veksande økonomiane i verda finn stad i Afrika, må me leite godt for å finne stoff om (Eggen & Schia, 2012). Det same gjeld saker som tek for seg andre aspekt enn nød på kontinentet – kanskje med unntak av eksotiske dyr.

Det er ikkje vanskeleg å forstå kvifor hjelpeorganisasjonar som Plan lagar program som "Idol gir tilbake", med lidande menneske som treng hjelp. Målet med programmet er å få fleire fadrar. Media, og då særleg nyheitsmedia, prøver ofte å gi meir balanserte framstillingar av omverda, men har også som mål å selje mest mogleg. Og som kjent: gladsaker sel dårleg. Men kva med skulen? Når noko vert framstilt einsidig elles i samfunnet, har ikkje då skulen ei spesielt viktig rolle i å skape eit meir nyansert og perspektivrikt bilete av verda? Etter eigne erfaringar frå skulegang, og ein rask kikk i nokre tilfeldige lærebøker, var hypotesen min at framstillinga av "Afrika" også i skulen er rimeleg unyansert, med fokus på det negative. Denne hypotesen vekka ei interesse for å finne svar, og vart utgangspunkt for denne masteroppgåvas problemstilling.

1.1 Problemstilling

Problemstillinga eg har valt lyd som følgjer: **”Korleis vert ”Afrika” konstruert i den norske ungdomsskulens¹ samfunnsfag?”** For å svare på denne problemstillinga valte eg ei sosialkonstruktivistisk tilnærming, med diskursanalyse som analyseverktøy. Dette fordi eg er interessert i kva *konstruksjonar* av ”Afrika” som skapast, og korleis desse vert til, framfor å finne ut om skulen presenterer ”sanninga” om det afrikanske kontinent. Vår framstilling av ”Afrika” vil alltid vere ein *representasjon*, eit resultat av bruk av perspektiv, ord, bilete og eit utval av informasjon som vert teke med. Det er ikkje Afrika i seg sjølv ein lærer om i skulen, men ”Afrika” slik kontinentet står fram for oss, ”silt gjennom det som kjem mellom oss og verda: våre kategoriar, språk, osv.” (Neumann, 2001, s. 33). Dette er også grunnen til at eg skriv ”Afrika” i hermeteikn dei stadar eg viser direkte til empirigruppenes konstruksjonar.

Gjennom ei diskursanalyse av lærebøker og elev- og lærarintervju ønskja eg å undersøke kva verkelegheitsbileta som vert skapt av ”Afrika” gjennom den norske ungdomsskulens tre samfunnsfag (historie, geografi og samfunnskunnskap), og kva diskursive mønster som ligg til grunn for denne skapinga. Utvalet er henta frå to ungdomsskular, frå to ulike stadar i landet, og består av 14 elevar frå 10.trinn og fem samfunnsfaglærarar, samt lærebøkene dei to skulane brukar i samfunnsfag. Læreplanen Kunnskapsløftets samfunnsfagsdel, sjølv hovudrettleiaren for kva eit fag skal innehalde, er også gjennomgått, for å sjå kva den legg vekt på frå Afrika. Eg freistar å svare på hovudproblemstillinga gjennom desse fire forskingsspørsmåla:

1. Kva er intensjonen til læreplan, lærebøker og lærarar å lære elevane om ”Afrika” i samfunnsfag?
2. Kva konstruksjonar av ”Afrika” finn eg hos elevar på 10.trinn, lærarar og lærebøker i samfunnsfag?
3. Korleis er undervisningspraksis om ”Afrika”, i følgje lærarar og elevar?
4. Kva diskursar pregar konstruksjonen av ”Afrika” blant elevar, lærarar og lærebøker i ungdomsskulen?

¹ Analytisk eintal. Oppgåva talar om få informantantar, ikkje heile ”den norske ungdomsskulen”. Overføringsverdien funna kan ha til andre ungdomsskular enn dei som er undersøkte, vurderer eg i oppgåvas drøftingsdel, der eg evaluerer studiets kvalitet.

1.2 Oppgåvas relevans

1.2.1 Samfunnsrelevans

Kva har det så å seie for samfunnet å studere korleis ”Afrika” vert konstruert i samfunnsfag? Innan sosialkonstruktivismen tenkjer ein at den oppfatninga me har av verkelegheita ikkje speglar verkelegheita ”der ute”, men er eit resultat av våre måtar å kategorisere verda på. Me kan ikkje oppfatte ei ”objektiv” verkelegheit, fordi den alltid vil vere forma av våre erfaringar, haldningar, forkunnskapar osv. (Burr, 1995). Med dette som utgangspunkt, vil våre konstruksjonar av andre ha mykje å seie for våre relasjonar til dei, og slik også for korleis me føreheld oss til dei. Gjennom å sjå på våre konstruksjonar av ”Afrika”, og korleis desse skapast, kan me verta bevisst at forståinga vår av kontinentet, og slik vår relasjon til dei som bur der, ikkje er sjølvsgt, og kunne vore annleis.

Min grunn til å velje akkurat ”Afrika” er at det er det kontinentet eg opplev at vert framstilt og forstått mest unyansert og einsidig i samfunnet vårt. ”Alle” har ei oppfatning av kva ”Afrika” er. Mitt inntrykk er at fokuset på nød og fattigdom er stort gjennom media og hjelpeorganisasjonars representasjonar, men også i den kvardagslege samtalen. Kven har ikkje vorte fortalt som liten at ein må ete opp maten sin, fordi ein må tenke på borna i Afrika? Borna i *Afrika*? Kven er det? Heilt frå ein er liten får ein inn bilete av at det er synd på ”dei i Afrika”. ”Me” har det så mykje betre – og har slik eit moralsk ansvar for å gjere noko for ”dei”.

Eg er ikkje åleine om oppfatninga av at forståingar og framstillingar av ”Afrika” er einsidige og med eit fokus på elende. Me skal sjå i neste delkapittel, at dette er funn fleire forskarar har kome fram til, gjennom haldningsundersøkingar og lærebokstudiar. Vel, kva så? Skulle det ikkje berre mangle at me, som bur i eit av verdas rikaste land, skal vite litt om at ikkje alle har det like godt som oss? Sjølvsgt, men ei så einsidig framstilling kan likevel vere problematisk. Fellesrådet for Afrika set opp tre punkt for kvifor det er viktig med betre og meir nyansert informasjon av Afrika². For det første handlar det om verdigheit og respekt overfor afrikanarane. Det er eit overgrep overfor eit heilt kontinent å setje likskapsteikn mellom Afrika og fattigdom, kaos og barbari. For det andre brukar Norge mykje pengar på bistand til fleire land i Afrika. For å spele ei god og konstruktiv rolle her, er det avgjerande med

² Fellesrådet set ikkje hermeteikn rundt Afrika, sjølv om det her er snakk om bilete av Afrika. Dette er grunnen til at eg heller ikkje gjer det her. Det same gjeld forfattarar i delkapittelet om tidlegare forskning.

nyansert og djuptgåande kunnskap. For det tredje er det utbreidde negative bilete av Afrika i seg sjølv eit hinder for økonomisk og politisk utvikling for kontinentet. Jo meir utbreidd negative bilete av Afrika er, jo vanskelegare vert det for kontinentet å oppnå likeverdige relasjonar med resten av verda, for eksempel når det gjeld handel og økonomi (Fellesrådet for Afrika, 2010, s. 2). Gjennom å framstille ”dei” gjennom negative, og stakkarslege bilete, kan eit ujamnt maktforhold skapast og oppretthaldast, der ”me” er betre enn ”dei”, og ein mal ”dei” må strekke seg etter. Dette er noko eg kjem nærare inn på i teorikapittelet, der eg vil kople dette til postkolonial teori.

1.2.2 Didaktisk relevans

Media og hjelpeorganisasjonar får ofte skulda for å skape eit lite nyansert bilete av ”Afrika”. Men kva med skulen? Skulen er i dag kanskje den einaste felles kunnskapsformidlaren me har i samfunnet vårt, ettersom omfanget av kjelder gjennom digitalisering er vorte enormt. I læreplan for samfunnsfaga i grunnskulens formål står det at ”faget skal forsterke elevanes evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant”, og at elevane skal ”utvikle evne til sjølvstendig og kritisk tenking” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Om forhold elles vert presentert unyansert, har skulen og særleg samfunnsfag ei desto viktigare rolle i å gi nyansert informasjon. I sosialkonstruktivismens namn er heller ikkje den kunnskapen ein tileignar seg i skulen objektiv. Theo Koritzinsky (2006) vektlegg korleis lærar og læreverk kan påverke elevane. Val av perspektiv; som individ eller system, optimistisk eller pessimistisk, konflikt eller harmoni, kan skape vidt forskjellige verkelegheitsbilete. I tillegg påpeikar Koritzinsky at lærarar og lærebokforfattarar gjennom val av ord, uttrykk, fakta, bilete og samanhengar kan verta einsidige i sin påverknad, ofte ubevisst (s. 75-84). I diskursanalyse vert slike val av perspektiv, bilete, uttrykk og samanhengar sjølv essensen for forskinga – då det er nettopp slik verkelegheitsbileta oppstår. På denne måten kan ein også verta bevisst korleis heller ikkje skulen er objektiv, og korleis den oppfatninga me har av ”Afrika” ikkje er naturleg gitt, men godt kunne vore ein annan.

Trond Solhaug (2012) har satt opp ein forskingsagenda for samfunnsfagdidaktikk i Noreg. Eit av punkta hans seier at det er behov for forskning som kastar lys over dominerande og ureflekterte narrativ i faget. Min hypotese tilseier at representasjonar av ”Afrika” i samfunnsfag har mange slike ureflekterte og

dominerande narrativ. Om dette gjeld mine empirigrupper frå dei to ungdomsskulane, og deira lærebøker, vil vise seg. Før den tid skal me ta ein nærare kikk på forskning gjort på forståingar og framstillingar av kontinentet.

1.3 Tidlegare forskning

I 2007 gjennomførde institusjonen Fritt Ord ei kvantitativ undersøking kalla "Medias dekning av afrikanske land". Denne handla i hovudsak om nordmenns bilete av afrikanske land. 1000 personar vart spurde. På spørsmålet om kva dei forbant med afrikanske land valte 72 % alternativet nød og fattigdom. 61 % svara også politisk uro og korrupsjon. Berre 17 % såg på afrikanske land som attraktive reisemål, og 13 % tenkte på økonomisk vekst. På spørsmålet om kva som var det mest positive som hadde skjedd på det afrikanske kontinentet dei siste ti åra var det 48 % som valte å ikkje svare. Om ein tek med dei som svara "veit ikkje" kjem me opp i 56 % som ikkje veit eller ikkje har noko meining om kva som er mest positivt i Afrika dei siste ti åra. Også på spørsmålet om kva afrikanske land som ligg best an til å utvikle demokrati og trygge samfunn er svara labre. Her er det også 48 % som ikkje har svart på spørsmålet, og inkludert dei som svarar "veit ikkje" er me også her oppe i 56 %. Sør-Afrika er det landet aller flest har trua på her, med 31 %. Det same vert vist i svara på kva som var det mest positive i Afrika siste ti åra. Det flest nemnte (8 %) var avviklinga av apartheid i Sør-Afrika, utvikling i Sør-Afrika (4 %) og personen Nelson Mandela (3 %) (Rud, 2007).

Studie til Fritt Ord handla om nordmenns haldningar generelt, men kva med norske elevar? I 2003 vart "Evaluering av samfunnsfag i Reform 97" publisert. Dei som stod bak var Christophersen, Lotsberg, Børhaug og Dolve. Undersøkinga tok føre seg læreplan, samt lærarars og elevars tankar. 988 elevar frå 31 skular, frå 6.-10.trinn hadde fylt ut spørjeskjema om haldningar, kunnskapar, osv. Eit spørsmål handla om kva elevane tenkte om "Afrika". Svara viste at heile 59,8 % av elevane på 10.trinn valte alternativet "ein verdsdel med mykje nød og problem". 18,9 % valte "stammesamfunn og framande skikkar", og 21,3 % "flott natur, rik kultur og mykje råvarer". Også her viste det seg at bileta av "Afrika" i stor grad var elendeorienterte. Forfattarane påpeika at bileta nok til ein viss grad var medieskapt, men moglegvis også skuleskapt (Christophersen, Lotsberg, Børhaug, & Dolve, 2003, s. 150).

For å få eit inntrykk av kva bilete av "Afrika" *skulen* er med å skape, kan

lærebøker vere ei nyttig kjelde. Det er fleire som har gjort lærebokstudiar på ”Afrika”. Ei av dei er Mai Palmberg. Ho har gjort to studiar (1987, 2000) på korleis svenske lærebøker i ungdomsskulens (høgstadiets) samfunnsfag³ framstiller Afrika. Palmberg påpeikar den tydelege tendensen til postkoloniale mønster i framstillingane: ”Kolonialismens era är förbi, (...) men det ojämna maktförhållandet består” (1987, s. 5). Ho viser gjennom sine funn korleis fordommar frå kolonitida framleis eksisterer, om enn i ei anna form. I dei to lærebokstudia ser Palmberg etter gamle fordommar med restar i kolonial tankegang og nye fordommar, som ho kallar ny-koloniale. Ho meiner å finne begge deler i lærebøkene, og påpeikar korleis desse fordommane rettfærdiggjer ein ujamn og urettferdig relasjon mellom Afrika og dei som utnyttar Afrikas ressursar (2000, s. 11). Palmbergs konklusjon er at ”[svenske] skulebøker presenterer eit bilete av Afrika som kan verke fritt for enkeltmenneske og kultur. Mangfaldet er heilt borte. Kontinentet står fram som eit einaste generalisert ”u-land” nedtyngd av problem” (Palmberg, 2008)⁴. Fordommene Palmberg skildrar vil eg kome tilbake til gjennom oppgåva. Dei vil verta presentert i teorikapittelet, før dei vert brukt ytterlegare gjennom oppgåvas analyse og drøfting. Palmbergs funn har også hatt innverknad på utarbeiding av intervjuguiden min.

Også på norske lærebøker er det gjort liknande studiar, med liknande funn. Ein av dei er professor Susanne V. Knudsen ved høgskulen i Vestfold. Ho har forska på framstillinga av minoritetar og majoritetar i norske lærebøker i historie for ungdomstrinnet, og meiner lærebokforfattarane kommuniserer kolonial mentalitet. Forfattarane viser solidaritet overfor dei tidlegare kolonistatane på den eine sida, men fokuserer på den andre sida på problem mellom etniske grupper, krig, militærmakt og diktatur. På denne måten har kritikken mot koloniane grunnlag i europeiske ideal om demokrati, og legg dermed vekt på dei vesteuropeiske landa som meir siviliserte enn tidlegare koloniar. Afrikanarane vert framstilt som anonyme, medan dei kvite europearane vert framstilt som individ med namn. Dei kvite vert den sterke majoriteten sjølv om dei heilt klart er minoriteten i Afrika under kolonitida. Også avkoloniseringa vert i følge Knudsen skildra på ein ambivalent måte. På den eine sida gir lærebøkene skulda til europearane, medan det på den andre sida vert beskrive usiviliserte innbyggjarar i dei tidlegare koloniane som kriga, levde i udemokratiske land, og var utan evne til å reise seg frå fattigdom (Knudsen, (under utgiving)).

³ Samfunnskunnskap, geografi, historie og religion.

⁴ Artikkel frå 2008 kor Palmberg kommenterer og summerer sine funn frå studia i 1987 og 2000.

Yngve Nordkvelle og Ingrid Tvette utførde i 2010 ein annan norsk lærebokstudie, på oppdrag frå bistands – og informasjonsorganisasjonen Hei Verden. Studien tek føre seg nord/sør-perspektiv i norske lærebøker, og analyserer bøker i samfunnsfaga frå mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dagleg leiar i Hei Verden, Kari Vestbø, konkluderer ut frå studien at nord/sør-spørsmål slett ikkje er nedprioritert, snarare tvert i mot. Ho påpeikar imidlertid at det likevel er tid for å ta opp diskusjonen om korleis ”dei andre” vert framstilt, når forfattarane rapporterer at Afrika vert framstilt med trøsteslaushet og elendebileter (Nordkvelle & Tvette, 2010, s. 2).

Tidlegare forskning påpeikar unyanserte og einsidige forståingar og framstillingar av ”Afrika”, der nød og elende er i fokus, til tider med tydelege mønster frå kolonitida. Ut frå dette meiner eg det er på tide med ein grundigare studie av skulens representasjon av det afrikanske kontinent blant lærarar og elevar også, i tillegg til lærebøkene. På denne måten kan me også få eit fokus på *korleis* bilete av ”Afrika” vert skapt, gjennom kva diskursive mønster som ligg under konstruksjonane, og slik ein djupare forståing av kvifor våre bilete av ”Afrika” er som dei er, og ikkje annleis.

1.4 Oppgåvas oppbygging

Oppgåva er delt inn i seks hovudkapittel. Etter å ha gjort reie for oppgåvas hovudtrekk i dette kapittelet, vil kapittel to handle om oppgåvas teoretiske ramme. I diskursanalysar heng teori og metode tett saman, og hovudteorien for oppgåva er derfor knytt til diskursteori, samt teori knytt til framstillinga av ”den andre”. I kapittel tre presenterer eg mine val av metode og utval, gjennomføring av datainnsamlinga, og nokre tankar knytt til etikk. I kapittel fire kjem endeleg analysen av datamaterialet mitt, etter ein gjennomgang av korleis analysen vart gjort. Då oppgåva i stor grad er empiristyrkt, er dette oppgåvas største kapittel. Etter analysen samlar eg trådane, og drøftar det som for meg står fram som hovudfunna opp mot teori. Her prøver eg å svare på hovudproblemstillinga, og kva funna har å seie i ein større kontekst. Dette vil også vere staden for å gjere ei evaluering av oppgåvas kvalitet. I siste kapittel summerer eg opp oppgåvas hovudfunn, vurderer relevansen av studien og ser på kva retningar for vidare forskning oppgåva opnar opp for.

For å skape best mogleg språkleg flyt i oppgåva har eg omsett sitat frå tekstar på bokmål til nynorsk, då eg vurderer dei språkelege skilnadane som så små at det

ikkje går nemneverdig ut over innhaldet i sitata. Transkriberte intervju er også omsett frå dialekt til nynorsk.

2. Teori

I dette kapittelet presenterer eg det teoretiske rammeverket for oppgåva, som legg grunnlag for analyse og drøfting av mine funn. Då problemstillinga handlar om *konstruksjonen* av ”Afrika”, er mitt vitskapsteoretiske utgangspunkt sosialkonstruktivismen, og diskursanalyse analyseverktøyet. Sosialkonstruktivisme og diskursanalyse heng nært saman, og svært mange diskursanalysar (også denne) kviler på eit sosialkonstruktivistisk grunnlag (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Eg vil derfor starte med å presentere hovudtrekka innan desse retningane. Diskursanalyse er eit breitt felt, og ein må sjølv tilpasse feltet så det passar til det enkelte prosjekt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12 - 13). Mi retning er særleg inspirert av Laclau og Mouffes diskursteori, spesielt på grunn av deira nøkkelomgrep *diskursiv kamp* (Laclau & Mouffe, 2001 jmf. Winther Jørgensen & Philips, 1999, s. 15).

Diskursanalyse er ein ”pakke” som inneheld både teori og metode, og diskursteori vil vere ein viktig del av den teoretiske ramma mi. At teori og metode er nært knytt saman, betyr også at ein ikkje kan setje ei diskursanalyse inn i kva som helst teoretiske ramme (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Det ville vore vanskeleg å støtte seg på teori som seier noko om absolutte sanningar, enten om læring, eller om kva Afrika ”er”, når mi problemstilling går på *konstruksjonen* av ”Afrika”, med eit perspektiv på viten som sosialt konstruert. Mitt teoretiske hovudfokus er derfor på konstruksjon, framstilling og forståing av ”den andre”, gjennom element som etnosentrisme, kulturel relativisme, postkolonial teori og representasjonsmakt.

2.1 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen er som sagt det vitskapsteoretiske utgangspunktet for oppgåva. Det er tid for å sjå nærare på kva dette handlar om. Vivien Burr (1995) forklarar nokre av hovudtrekka ved sosialkonstruktivisme⁵ gjennom fire punkt:

⁵ Burr brukar ”sosialkonstruksjonisme” heller enn ”sosialkonstruktivisme”, for å ikkje blande omgrepet med Piagets konstruktivisme-teori (Burr, 1995, s. 2). Eg vel å bruke sosialkonstruktivisme i denne oppgåva, då dette, som også Burr seier, er omgrep som vert brukt om kvarandre, og eg opplev ”sosialkonstruktivisme” som eit meir anvendt omgrep i Noreg.

- 1. Ei kritisk innstilling til naturleg viten:** Vår viten er ikkje eit spegelbilete av verkelegheita ”der ute”, men eit produkt av våre måtar å kategorisere verda på. Me kan derfor ikkje umiddelbart rekne vår viten som ei objektiv sanning.
- 2. Historisk og kulturelt spesifisert:** Måten me forstår verda på, dei kategoriane og omgrepa me brukar, er historisk og kulturelt forankra. Vårt syn kunne dermed vore annleis, og dei kan endrast over tid. Me kan derfor heller ikkje anta at *vår* måte å forstå verda på nødvendigvis er nærare ”sanninga” enn andre sin.
- 3. Viten er oppretthalde av sosiale prosessar:** Vår måte å forstå verda på vert skapt og oppretthalde gjennom sosiale prosessar. Me definerer og kategoriserer omverda vår saman med andre. Derfor er det me tenker som sannheten ikkje resultat av objektive observasjonar av verda, men av sosiale prosessar og interaksjon som menneske konstant inngår i med kvarandre.
- 4. Samanheng mellom viten og sosial handling:** Når viten er resultat av ein sosial prosess, betyr det også at me kan snakke om mange moglege sosiale konstruksjonar av verda. Kvar konstruksjon bringer opp spesiell handling. Burr eksemplifiserer dette med definisjonen av alkoholikarar før og nå. Medan alkoholisme tidlegare (og sikkert av mange også i dag) vart sett på som noko den som drakk hadde det fulle ansvar for, og derfor måtte straffast for, er det i dag vanlegare å sjå på alkoholisme som ein sjukdom. Med ein slik konstruksjon av alkoholisme vert handlinga dette fører til heller medisinsk og psykisk hjelp til vedkommande, enn straff, som fengsel eller liknande. På denne måten får den sosiale konstruksjon av viten konkrete, sosiale konsekvensar.

(Burr, 1995, s. 3-5).

Dei fire punkta kan koplast til denne oppgåva om ungdomsskulens konstruksjon av ”Afrika”. Sosialkonstruktivismen stiller seg kritisk til naturleg og absolutt sanning, og fremjar heller eit syn på at viten er kulturelt og historisk forankra, og noko som skapast i prosess med andre. På same måte er ikkje denne oppgåvas mål å finne sanninga om kva det afrikanske kontinent eigentleg *er*. Målet er heller å avdekke korleis ”Afrika” vert konstruert, som eit resultat av empirigruppenes historiske og kulturelle bakgrunn, og som eit resultat av interaksjon i lag om emnet. Nettopp på grunn av Burrs siste punkt, om samanhengen mellom viten og sosial handling, er det

viktig å forske på konstruksjonar i samfunnet. Særleg gjeld dette kanskje konstruksjonar skapt i ein institusjon som skulen, som nettopp har som oppgåve å konstruere og formidle kunnskap for heile generasjonar i samfunnet. Viss våre handlingar heng saman med vår viten, vil måten me føreheld oss til ”Afrika”, og slik dei som bur på det afrikanske kontinent, vere avhengig av våre konstruksjonar av kontinentet. Nettopp dette var, som me såg under oppgåvas samfunnsrelevans, også eit av hovudgrunnane til at Fellesrådet for Afrika etterspurte meir nyanserte framstillingar av det afrikanske kontinent.

Konstruksjonar skjer nødvendigvis ikkje bevisst - heller tvert i mot. Ofte er desse prosessane verken målretta eller bevisste. Den som er opptatt av å avdekke konstruksjonar, som ein diskursanalytikar, er gjerne nettopp opptatt av å vise at visse fenomen faktisk *er* konstruksjonar, sjølv om dei i utgangspunktet står fram for oss som naturlege (Collin, 2003, s. 12). Nettopp dette er også eit mål ved denne oppgåva.

2.2 Diskursteori

2.2.1 Diskurs

Diskursanalyse handlar enkelt sagt om analyse av diskursar. Men kva er ein diskurs? Diskurs er i seg sjølv eit omgrep med eit breitt meiningsinnhald, og vert brukt i mange ulike kontekstar. Winther Jørgensen og Phillips definerer ein diskurs som ”ein bestemt måte å tale om og forstå verda (eller eit utsnitt av verda) på” (1999, s. 9). Diskurs kan slik seiast å handle om eit verdsbilete, og viser ein samanheng mellom vår tale om og vår forståing av verda. Ved å ha eit *bestemt* syn er det også eit anna syn ein *ikkje* har. Ein diskurs kan derfor oppfattast som ein måte å forstå verda på som *lukkar ute* alternative fortolkingar (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 57). Ofte har diskursanalyser eit ”avslørande” preg, og søker å vise korleis bestemte førestellingar tas for gitt og vert forsterka gjennom ein diskurs. Det er eit fokus på at me tenker gjennom språket, og at ”våre språklege uttrykksformer har eit kollektivt preg og formar våre tankar og førestellingar” (Repstad, 2007, s. 108-109). Gjennom måten me seier noko på, den posisjon eller perspektiv me tek, vert ulike bilete av verkelegheita skapt (Palmlad & Börjesson, 2007, s. 9).

Våre kategoriar og måtar å organisere verda på legg også føringar for kva me kan sanse, kva me legg merke til og korleis me oppfattar omgivnadane våre. Verda

kan ikkje sansast direkte, men krev modellar (Neumann, 2001, s. 30). Om to menneske på same reise, med ulik utdanning, alder, nasjonalitet og interesser, skulle skrive ein rapport kvar etter reisa om kva dei hadde lagt merke til på tur, ville dei to rapportane med stort sannsyn vere svært ulike. Dei to ville hatt ulike modellar for sansing på grunn av deira ulike bakgrunn. Deira modellar, skapt av språket, ville vore med å skape deira oppleving av reisa. Ein kan slik forstå korleis forståing og tale om verda heng saman, og korleis våre verdsbilete er sosiale konstruksjonar.

2.2.2 Kampen om "det sanne"

Eit av nøkkelomgrepa i Laclau og Mouffes diskursteori er omgrepet *diskursiv kamp*. Dette handlar om korleis forskjellige diskursar, som kvar for seg representerer ein bestemt måte å tale om og forstå den sosiale verda på, heile tida kjemper mot kvarandre for å oppnå *hegemoni*. Hegemoni handlar om eit bestemt synspunkt sitt overherredøme, og målet til diskursane er å fastlåse språkets betydingar på nettopp deira måte (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Når ein diskurs har oppnådd hegemoni, kan me seie at den er vorte ein *objektivitet*, noko ein ikkje stiller spørsmål til, som står fram som gitt og uforanderleg (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 48).

Definering av diskursar handlar slik også om makt. Diskursteorien støttar seg på Foucaults maktomgrep, og oppfattar derfor ikkje makt som noko enkeltpersonar er i rådvelde av, og som dei kan uttøve overfor andre, men som det som overhovud produserer det sosiale, og gjer omverda meiningsfull for oss. Makta produserer på den eine sida ei forståeleg omverd for oss, medan den på den andre sida avskjerer alternative moglegheiter (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49). I nokre tilfelle kan makta i ein diskursiv kamp vere tydeleg, som i ordskifte mellom høgre- og venstresida i politikken. Andre gonger er det meir skjult, men likevel eit resultat av eit samfunns kultur og historie. I ein diskursiv kamp har den diskursen som "vinn" hegemoni, slik vunne konstruksjonen av sjølve *verkelegheita* slik den vil stå fram for medlemmar av samfunnet.

Som nemnt over, fører visse verkelegheitsbilete til visse handlingar, og gjennom å få definere sjølve verkelegheita kan ein påverke handlingar i samfunnet. Me omgir oss heile tida med konstruksjonar av verkelegheita som me tek for gitt og oppfattar som noko naturleg. Det er konsensus om éin synsvinkel, og denne vert då

oppfatta som den sjølvsegte. Alternative verkelegheitsoppfatningar vert undertrykte, og ein bestemt oppfatning av verda står tilbake som naturleg. Maktspora er viska ut og ein har gløymd at omverda er politisk konstruert (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 48-49). Eller som Nietzsche seier det: ”Alt det som seiast om noko, veks frå generasjon til generasjon berre fordi folk trur på det, til det gradvis veks *inn* i tingen, og til slutt vert *tingens eigen kropp*” (Neumann, 2001, s. 39). Gjennom denne studiens analyse vil eg sjå etter slike objektive oppfatningar av kva ”Afrika” er innan ungdomsskulen, og om det på nokon områder finn seg diskursive kampar, der ulike verdsbilete kjempar mot kvarandre.

2.2.3 Diskursens tregleik

I mange tilfelle skulle ein kanskje ønskje å endre ein dominerande diskurs. Det er ikkje alltid så enkelt. Sjølv om vår kunnskap kunne vore annleis, sidan den er skapt av oss, betyr ikkje det at den kan formast fritt. Ein kvar diskurs har ein *tregleik*: ”eit sett regularitetar som i nokon grad er sjølvoppretthaldande ved at det støytar av andre praksisar som kan endre den, og eit sett med effektar-verknadar på saker og ting utanfor seg sjølv” (Neumann, 2001, s. 133). I mange tilfelle skjer endring svært gradvis, og kan vere vanskeleg å få til. Det finst heile tida eit stort felt av objektivitet, som gjer det vanskeleg å tenke annleis (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 50). Iver B. Neumann påpeikar at om diskursen vert som den er, må det bety at den lagar rutine av ein del sosiale praksisar, og at den vert oppretthalde av makt. Han påpeikar kva diskursens tregleik kan føre til: ”Om sosiale praksisar og identitetar vert som dei er, betyr det også at eit bestemt sett av relasjonar mellom subjekt vert som dei er” (Neumann, 2001, s. 133). I denne oppgåvas kontekst seier dette noko om korleis vår forståing av ”Afrika”, og då også av dei som bur i ”Afrika” som gruppe, vanskeleg let seg endre, og at då heller ikkje relasjonar mellom ”oss” og ”dei” let seg endre.

2.2.4 Identitetskonstruksjon

I ei oppgåve om vår konstruksjon av ”Afrika”, handlar det i stor grad om konstruksjon av ein identitet – både av ”Afrika” og av ”oss”. Når oppgåva handlar om *korleis* denne konstruksjonen skjer, er det på tide å seie noko om dette, her i eit diskursteoretisk perspektiv.

Innan diskursteori er det ein tanke om at identitet alltid vert organisert *relasjonelt*; ein er noko fordi det er nokon ein ser seg i likskap til og nokon ein definerer seg som annleis til. Det handlar om likskapar og forskjellar. Den relasjonelle identiteten vert fylt gjennom *ekvivalenskjeder* som knyt saman teikn i kjeder som seier korleis ein er og korleis ein ikkje er. Innhald, eigenskapar, osv. vert knytt til det som konstruerast, og skapar eit meningsinnhald om kva objektet er. Jørgensen og Philips forklarar dette med å vise til eit eksempel om mann og kvinne, der ”mann” i ein utbreitt diskurs vert kopla til ”styrke” og ”fotball”, stilt i motsetning til ”kvinne” som vert kopla til teikna ”passiv” og ”strikking” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Kva teikn som vert knytt til ein manns- og kvinnediskurs kan vere forskjellig frå dette, alt etter kva samfunn det er som konstruerer dei.

Konstrueringa av ”mann” må kunne seiast å vere ein individuell identitet. Når det er snakk om konstruksjonen av eit heilt kontinent, må det heller kallast ein kollektiv identitet, eller ein gruppeidentitet. Innan diskursteori heng desse to imidlertid nært saman. Som Jørgensen og Philips seier, er det ein kort veg frå å definere seg som ”mann” til å definere seg som medlem av gruppa ”menn”. Grupper vert skapt ved at nokon identitetsmoglegheiter vert framheva som relevante, og andre vert ignorert. Ein lukker nokon alternative fortolkingar ute, og står igjen med ei danning av kva gruppas identitet ”er”. Når ein konstruerer si eiga gruppe, ignorerer ein forskjellar innan gruppa, og identifiserer seg som annleis enn den gruppa ein identifiserer seg i motsetning til. Ein lukkar slik til dels ”den andre” ute. Forskjellar innan ”den andre” gruppa vert også underkommunisert (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56 - 57). På same måte konstruerer ein ”den andre”. I denne oppgåva kan me knyte identitetskonstruksjon og gruppedanningar til det å identifisere og definere kva ”den andre”, eller ”Afrika” er, ut frå korleis me definerer ”oss”, eller ”Vesten”, som ein ofte talar om. Kva teikn er det me knyt til ”Afrika”? Og kva teikn knyt me til ”oss”, i motsetnad til ”Afrika”?

Ein viktig prosess i gruppedanningsprosessar er *representasjon*. Som nemnt i sosialkonstruktivismen, er ikkje vår viten eit spegelbilete av verkelegheita, men derimot konstruksjonar. Dette gjeld også for grupper. Grupper er ikkje gitt på førehand i det sosiale. Derfor kjem gruppas eksistens først fram når den vert omtala. Nokon må tale om, til eller på vegne av ei gruppe for at den skal eksistere – nokon må representere gruppa. Når ei gruppe representerast, følger det med eit heilt samfunnsbilete, fordi gruppa skapast i kontrast til andre grupper. Gjennom

diskursanalyse kan ein finne fram til dei knutepunkt gruppeidentiteten er organisert rundt, ”overskrifta” til identiteten og korleis desse gruppene vert satt opp mot andre grupper (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 57 - 59). Konstruksjon av identitet som noko relasjonelt og representativt kjem eg tilbake til under postkolonialisme, med Edward Saids analyse av ”Orienten” som eksempel.

2.3 Korleis representere” dei andre”?

2.3.1 Kulturrelativisme eller etnosentrisme?

Det er fleire måtar å representere⁶ ”dei andre” på. Perspektivet ein vel, bevisst eller ikkje, kan føre til svært ulike verkelegheitsbilete av kven ”dei andre” er. Me kan skilje mellom to ytterpunkt for korleis ein representerer, og slik også konstruerer, ”dei andre”, nemlig *etnosentrisme* og *kulturrelativisme*. Etnosentrisme betyr å vurdere andre samfunn ut frå sitt eige. Ein fremjar seg sjølv og sin kultur som målestokken for alle andre. Kulturrelativisme derimot handlar om at samfunn er forskjellige på vesentlege måtar, og at det derfor ikkje er mogleg å rangere dei opp mot kvarandre på ein skala (Eriksen & Frøshaug, 1998, s. 28-29).

Dei to retningane kan knytast til sosialantropologiens faghistorie, den fagretninga som tradisjonelt har vore mest opptatt av studiet av ”dei andre”, og slik også av å representere ”dei”. I den tidlege antropologien finn me personar som Edward Tylor og James Frazer. Dei var påverka av darwinismen og sosialdarwinismen, og tanken om *sosial evolusjon* stod sterkt. Den sosiale evolusjonen handla kort sagt om ei tru på at menneskelege samfunn utvikla seg i ein bestemt retning, med dei europeiske samfunn på toppen av ei lang utviklingskjede. Ideen var typisk for Viktoria-tida, med enorm tru på teknologiske framsteg og med europeisk kolonialisme rundt om i store delar av verda (Eriksen & Frøshaug, 1998, s. 16-17). Med Europa som det øvste målet, som alle samfunn skulle strekke seg etter, var evolusjonismen i høgste grad også etnosentrisk.

Kulturrelativismen vaks fram seinare, først på starten av 1900-talet. Franz Boas reknast som ein av gründerane i moderne antropologi, og var grunnleggaren av omgrepet kulturrelativisme. Han argumenterte mot både evolusjonistiske og rasistiske oppfatningar, og hevda at det var ufruktbart å rangere samfunn på ein evolusjonistisk

⁶ Representasjon og framstilling vil herfrå verta brukt parallelt, for å påpeike at ei framstilling (som er eit vanleg ord å bruke i skulen) alltid også er ein representasjon, og ikkje ei spegling av ei gitt sanning.

stige, sidan alle samfunn må verta forstått ut frå sin eigen logikk (Eriksen & Frøshaug, 1998, s. 19).

I dag er stadig dei to omgrepa kulturrelativisme og etnosentrisme i bruk. Innan sosialantropologien står kulturrelativismen høgt som teoretisk premiss og metodisk hjelpemiddel for korleis framande samfunn skal forståast på ein tilnærma fordomsfri måte. Samtidig vert kulturrelativisme kritisert for å leve etter prinsippet ”anything goes”, der alt er like godt, og berre vert forklart med ”kulturen”. I ein slik samanheng er det ikkje mogleg å seie noko om kva som er etisk rett eller galt (Eriksen & Frøshaug, 1998, s. 30). Dei siste åra har dette vore oppe til mang ein diskusjon, særleg rundt innvandringsspørsmål – kva ”verdiar” er ok at innvandrarak tek med seg frå sine samfunn, og kva kan ikkje akseptast i det norske samfunnet? Etnosentrisme er eit omgrep som i dag i stor grad får negative konnotasjonar knytt til seg. Likevel er nok det å vurdere andre samfunn ut frå sitt eige vanlegare enn ein kanskje tenker, og noko dei aller fleste samfunn vil gjere, då det heng nært saman med identitetskonstruksjon, om å vurdere ”dei andre” ut frå kva ”me” er og *ikkje* er.

2.3.2 Postkolonial teori

Ein teori som i høgste grad påpeikar det å representere ”dei andre” på ein etnosentrisk måte, er den postkoloniale teorien. Som nemnt frå tidlegare forskning om framstillingar av ”Afrika”, viste fleire av lærebokstudia til postkoloniale funn. Postkolonial kan tyde to ting. I denne oppgåva viser ikkje omgrepet til tida etter kolonitida, men til eit analytisk perspektiv som studerer førestellingar og praksis som er påverka av kolonialisme og imperialisme (Gullestad, 2007, s. 23). Postkolonialisme seier slik noko om ein tenkemåte, ein tenkemåte med røter i kolonitida. Det er dermed nødvendig å seie noko om kolonitidas ideologi. Då kolonitid og avkolonisering omfatta eit svært vidt spekter, både i geografi og tid, kan periodens ideologi vere problematisk å definere (Loomba, 2005, s. 12-14). Land i Europa hadde koloniar i store delar av verda, og koloniseringa utarta seg på svært ulike måtar.

Nokre fellestrekk kan ein likevel setje opp. Den koloniale ideologien var etnosentrisk og evolusjonistisk, og *utvikling* stod dermed høgt. La oss sjå på fire punkt for korleis kolonitida såg på utvikling, presentert av Mai Palmberg:

1. Den er unilineær; den føreset at alle samfunn går gjennom same utviklingsstadium, frå lågare til høgare nivå.
2. Den er gjennomsyra av framstegstru; alle endringar er av det gode.
3. Den er normativ; dei samfunn ein vurderer til å vere på eit lågare utviklingsnivå, er også dårlegare enn dei samfunn som vert vurdert som høgare på utviklingsstigen.
4. Den er etnosentrisk; dei vestlege samfunn vert vurdert som dei høgast utvikla samfunna og er dermed ein modell for andre samfunn.

(Palmberg, 1987, s. 18).

Ut frå Palmbergs fire punkt var kolonialismens ideologi altså prega av eit syn på den koloniserte som mindreverdige, og på eit lågare utviklingstrinn enn koloniherrane. I Rudyard Kiplings kjente dikt "The White Man's Burden" frå 1899, ser me tydeleg dette mønsteret. Diktet påpeikar den siviliserte koloniherrane *moralske plikt* til å løfte opp og oppdra den underutvikla koloniserte, og ser koloniseringa slik som ei byrde "den kvite mann" har teke på seg, og gjer dermed koloniseringa til noko moralsk rett (History matters, 2014). I lag med Palmbergs fire punkt kan diktet gi oss ein viss oversikt over den koloniale ideologien, som utgangspunkt for ei nærare forståing av kva postkolonial teori handlar om.

Som i diskursanalyse og sosialkonstruktivisme, står fokuset på kunnskapsproduksjon og representering i fokus i postkolonial teori. I kolonitida satt asymmetriske maktrelasjonar grenser for kven som hadde tilgang til å definere omgivnadane. Kolonimaktene var dei som hadde tilgang til teknologiske produksjons- og representasjonsmiddel, og var slik også dei som fekk representere omverda, og dermed også bileta av "dei andre"; dei koloniserte. Binære kategoriar knytt til kven dei koloniserte var i forhold til koloniherrane, vart etterkvart sjølvstekt kunnskap – representasjonane fekk hegemoni (Gullestad, 2007, s. 24). Når postkolonial teori handlar om at mønster frå kolonitidas ideologi heng igjen, inneber dette både at våre verkelegheitsbilete av "dei andre" heng igjen frå kolonitida, og at våre måtar å konstruere "dei" på, heng igjen frå den tida. Marianne Gullestad viser gjennom sin studie av norske misjonstekstar og -bilete frå Nord-Kamerun, korleis kategoriar og "naturleg" kunnskap heilt frå misjons/kolonitida til dels lev vidare heilt fram til i dag, i eit langt breiare sosialt felt enn innan misjonsorganisasjonar (Gullestad, 2007, s. 9-10). John McLeods, professor i postkolonial litteratur, sitat underbygger også dette

poenget: "Colonial ways of knowing still circulate and have agency in the present; unfortunately, they have not magically disappeared as the Empire has declined" (McLeod, 2010, s. 39).

Når me talar om postkolonial teori kjem me ikkje utanom Edward Saids *Orientalisme* frå 1978, som svært mykje postkolonial teori er inspirert av. Verket handlar først og fremst om "Vesten", eller "Oksidenten" som Said kallar det, sin konstruksjon av "Østen", eller "Orienten", med Midtausten som hovudområde (Said, 2004). Verkets overføringsverdi til postkoloniale problemstillingar meir generelt er likevel stor, og som Thomas Hylland Eriksen uttaler det er "'Orientalisme' nærast vorte synonym for all eksotifisering av framande folk" (Eriksen, 1994). I Saids verk står "Orienten" fram som framand, statisk, eksotisk og umoderne, som ein negativ motsetnad til "Oksidenten", som er vitskapleg, rasjonell, dynamisk og moderne. Said uttrykker at "orientalismen" handlar om eit hierarkisk forhold, der "Oksidenten" har teke monopol på kunnskapsproduksjonen av "dei andre": "Sjølv meiner eg at orientalisme er meir verdifull som eit teikn på europeisk-atlantisk makt over Orienten enn den er reell tenking om Orienten (som er det den (...) påstår å vere)" (Said, 2004, s. 16).

Said påpeikar også korleis ein må oppfatte orientalismen som ein *tankeretning*, for å forstå korleis Europa kunne styre Orienten etter opplysningstida, altså svært nært definisjonen av postkolonial over. Denne tankeretninga, meiner han, har vore så sterk at den har satt grenser for tenking om "Orienten": "På grunn av orientalisme har ikkje Orienten vore (og er ikkje) eit tema som er ope for tanke og handling" (Said, 2004, s. 13). Det handlar om eit maktforhold mellom den styrande og den styrte, og om mønster som gjer det vanskeleg å tenke utanfor – eit stort objektivt felt. Vidare i oppgåva vil eg ta med meg Saids relasjonelle identitetskonstruksjon av "den andre" satt i forhold til "oss", for å sjå korleis ungdomsskulens konstruksjonar av "Afrika" også kan seie noko om ei forståing av "oss sjølve".

Før me går vidare er det på sin plass å påpeike at, kanskje nettopp på grunn av sin popularitet, har Saids *Orientalisme* vore gjenstand for mang ein kritikk. Ein av dei skarpaste kritikarane er James Clifford, viss viktigaste ankerpunkt er at Said sjølv skaper eit einsegn bilete av både "Orienten" og "Oksidenten" gjennom sitt verk: "(...) [Saids] critical manner sometimes appears to mimic the essentializing discourse it attacks" (Clifford, 1988, s. 262). Gjennom å tale om "Orienten" og "Oksidenten", står desse i seg sjølve fram som to einskapar. Said kritiserer det einsegn bilete av

“Orienten”, men skapar gjennom si framstilling eit like einsidig bilete av “Oksidenten”. Denne kritikken er viktig å hugse på, så eg sjølv ikkje endar med å skape eit enda meir einsidig bilete av ”Afrika” og av ”oss” gjennom min studie som har til hensikt å gjere det motsette.

2.3.3 Gamle og nye fordommar

Etter å ha trekt opp nokre hovudtrekk for kva postkolonial teori handlar om, er det på tide å knyte dette nærare opp til ”Afrika” i skulen. Som me allereie har sett, er det fleire som påpeikar postkoloniale tendensar i lærebøkers framstilling av ”Afrika”. Mai Palmberg, med sine koloniale og nykoloniale fordommar er det tydelegaste eksempelet. I sine to studiar av svenske lærebøker referer ho fleire gonger til Said og til postkolonialismen. Sjølv om forskinga er gjort på *svenske* lærebøker, har den vore viktig for denne oppgåva, som det mest omfattande studiet av temaet. Fordommene Palmberg skildrar har vore til inspirasjon for kva spørsmål som kunne vere sentrale å stille til mine informantar, for å sjekke i kva grad ein postkolonial ideologi pregar ungdomsskulens konstruksjonar. Eg presenterer derfor desse fordommane her. Dei seks gamle fordommane er følgjande⁷:

1. Afrikanarane som biologisk og sosialt underlegne, ofte som barn.
2. Afrikanarane som ville, som alltid klare for å råke saman i kamp.
3. Afrikanarane vert beskrive med frávær av eigen historie. Kva me får vite om er europearanes historie i Afrika.
4. Europearanes innsats vert beskrive som lykkebringande, dei som fører sivilisasjonen til det mørke kontinentet.
5. Afrika vert beskrive som eksotisk. Dyra er meir interessante enn menneska. Ofte vert menneska beskrive som ein del av faunaen.
6. Framstillinga er gjennomsyra av eit utviklingssyn der det vesteuropeiske samfunnet står høgast og det afrikanske samfunnet står lågt på ein utviklingsstige.

(Palmberg, 1987, s. 6-7).

⁷ Mi omsetting av fordommane, frå svensk til norsk.

I tillegg til desse gamle, nemner ho tre nye fordommar:

1. Den nye misjonstanken der u-hjelp vert sett som den frelse me bringer til Afrika.
2. Ein presentasjon av Afrika prega av elende og håplausheit som oppfordrar til medliding, dvs. ein nedlatande haldning, ikkje likestilling; å syns synd på afrikanarane.
3. Ei framstilling som appellerer til og byggjer på skuldkjensle, heller enn solidaritet, interesse og respekt.

(Palmberg, 1987, s. 26).

Åtte av ni fordommar meiner Palmberg å finne i dei svenske lærebøkene i begge sine studiar. Nokon av fordommane gjennomsyrrar heile materialet, medan andre kjem fram meir indirekte. *Ein* manglar imidlertid. Det er den første av dei gamle fordommane, om afrikanarane som biologisk underlegne. Rasisme er bannlyst frå dei svenske lærebøkene, sjølv om det stadig er noko som kjem opp utanfor den offentlege debatt, skriv Palmberg (2007, s. 23). Den koloniale ideologi er altså endra i ein viss grad, men er i følgje Palmberg framleis svært tydeleg i lærebøkene. I analyse og drøfting vil me sjå i kva grad Palmbergs funn stemmer overeins med korleis "Afrika" vert konstruert i den norske ungdomsskulen, blant elevar, lærarar og lærebøker.

3. Metode

Dette kapittelet har som hensikt å gjere reie for dei metodiske val eg har gjort for å kunne svare på oppgåvas problemstilling. Kapittelet er delt i seks deler. Første del handlar om mi rolle som diskursanalytisk forskar. Deretter går eg i andre del inn på val av kvalitativ metode med intervju. Tredje del handlar om kven eg har valt å forske på og kvifor eg har valt akkurat desse. I fjerde del tek eg føre meg intervjuguiden min, og dei val eg la til grunn for utforminga av den. Femte del handlar om sjølve gjennomføringa av prosjektet, før eg i siste og sjette del tek opp spørsmål knytt til etiske retningslinjer. Mine metodiske val har mykje å seie for dei funn eg kom fram til, og eg har derfor brukt god plass på å grunngi mine val.

3.1 Forskarrolle

Som tidlegare nemnt er diskursanalyse og sosialkonstruktivisme valt for å finne svar på korleis ungdomsskulen konstruerer "Afrika" i samfunnsfag. Dette gjer at eg er interessert i korleis informantane og lærebøkene *skapar* verkelegheiter om "Afrika", framfor spørsmålet om sanning (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 31). Som diskursanalytisk skal ein arbeide med det som vert sagt eller skrive for å undersøke kva mønster det er i utsegnene, heller enn kva meining som *eigentleg* ligg under det som vert sagt. Ein er interessert i korleis nokre utsegner heilt "naturleg" vert akseptert som sanne og andre ikkje. Dette kan vere vanskeleg når ein undersøker diskursar ein sjølv er tett på. Som forskar må ein derfor i størst mogleg grad prøve å framandgjere seg frå materialet og sette parentes rundt seg sjølv, så eins egne vurderingar ikkje overskygger forskinga (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

Sjølv om det er eit mål å gjere seg sjølv mindre synleg, er det med sosialkonstruktivisme som utgangspunkt imidlertid ikkje mogleg å framstå som objektiv, då det ligg i retningas filosofi at verkelegheita vert sosialt skapt. Dermed har eg som forskar alltid ein eller annan posisjon i forhold til forskingsfeltet mitt, og den posisjonen er med å bestemme kva eg kan sjå, og kva resultat eg får. Det er derfor viktig å gjere reie for sine val i forskinga, samt sin eigen posisjon (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32 - 33). Korleis dette påverkar prosjektets validitet og reliabilitet, kjem eg tilbake til seinare i oppgåva. Her vil eg først og fremst gjere reie for mine

forskningsval, og presentere personleg ståstad, så lesaren kan ha dette med i betraktning når han/ho vurderer korleis eg har gjort mine val.

Diskursanalytiske prosjekt tek ofte utgangspunkt i eit sosialt problem eller forskarens samfunnsengasjement (Hitching et al., 2011, s. 21). Dette gjeld også mitt prosjekt. Mitt utgangspunkt for å undersøke nettopp konstruksjon av ”Afrika” i ungdomsskulens samfunnsfag, var mi eiga kritiske haldning til korleis eg opplev at ”Afrika” vert framstilt i samfunnet vårt. Eg tok slik med meg eit spesielt perspektiv inn i forskinga, og dermed også eit sett med verdiar, fortolkingsrammer og haldningar (Hitching et al., 2011, s. 21). Når eg er bevisst dette, vil eg i størst mogleg grad prøve å legge vekk mi kritiske haldning under forskinga for å vere open for det som måtte dukke opp i materialet.

3.2 Kvalitativ metode

Problemstillinga ”Korleis vert ”Afrika” konstruert i ungdomsskulens samfunnsfag?” føreset ein kvalitativ metode. Kvantitativ metode er problematisk for å få fram informantars konstruksjonar av verkelegheita, då strukturerte spørjeskjema gir avgrensa moglegheiter for å få informasjon utover det som vert spurt om (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s.137). Med ein kvalitativ metode har eg moglegheit til å stille opne spørsmål der informantane kan dra fram det første *dei* tenker og slik kome inn på tema eg kanskje ikkje hadde føresett sjølv. For å kome fram til informantane sine konstruksjonar, og korleis desse vert skapt, er det ikkje nok å spørje kva for ein av tre alternativ informantane *mest* førebind med ”Afrika”. Det må vere opning for å ta opp det som fell inn hos informantane sjølve, og det dei ønskjer å ta opp.

Eg brukte ulike typar intervju i studien; individuelle intervju og gruppeintervju. Lærarane valte eg å intervjuje individuelt, då eg rekna med at dei ville ha ein heil del individuelle erfaringar knytt til sin lærarpraksis. Sjølv om mange lærarar jobbar mykje i team i dag, er dei framleis stort sett aleine med elevane i klasserommet. Elevane derimot vurderte eg som betre å intervjuje i grupper, med tre til fire elevar i kvar. Johannessen (2010) skriv at gruppeintervju, eller gruppesamtale som han kallar det, er nyttig når ein vil ha informasjon om blant anna personanes haldningar og oppfatningar, og vil avdekke ei breidde av synspunkt, haldningar, erfaringar og fortolkingar framfor detaljert informasjon frå enkeltindivid (s. 151).

Samtidig skriv Repstad (2007) at gruppeintervju kan gi fylldigare informasjon, sidan informantane kan følgje opp det dei andre seier (s. 99). Ved dette som grunnlag vart gruppeintervju mitt val for elevintervjua.

I tillegg til å samle inn data frå elevar og lærarar ved hjelp av intervju, har eg analysert lærebøkene deira i samfunnsfag. Dette vart gjort ved tekstlesing og diskursanalyse av innhaldet. Korleis dette gjekk føre seg går eg nærare inn på i analysekapittelet.

3.3 Datautval

Kva informantar ein vel har mykje å seie for kva resultat ein får. Primærutvalet mitt er henta frå to norske ungdomsskular to ulike stadar i landet, og består av 14 elevar frå 10.trinn og fem samfunnsfagslærarar. Eg grunngir her kvifor eg valte dei informantane eg gjorde.

3.3.1 Skular

Dei to ungdomsskulane eg valte er på mange måtar ulike. Den eine er ein by-skule med om lag 600 elevar, i byens finare strøk. Område skulen ligg i ber preg av høg sosioøkonomisk status. Den andre ungdomsskulen er ein bygdeskule, og har ikkje den same sosioøkonomiske inndelinga ein ofte finn i ein by. Bygdeskulen har i underkant av 300 elevar. Trass eit relativt lågt tal elevar, har denne skulen elevar frå over 20 ulike minoritetar. By-skulen derimot har knapt nokon. Ein annan forskjell er utdanningsnivået på lærarane. Jobbmarknaden for lærarar er pressa i byen, og skulen får gjerne inn mellom 100 og 200 søknadar per utlysing. På bygda er konkurransen mindre. Dette merkar ein ved å sjå på utdanningsnivået på lærarane ved skulane. Medan fleirparten av lærarstaben på by-skulen er lektorar, er dei fleste lærarane på bygdeskulen adjunktar, og her er det heller ikkje alltid læraren har formell fagkompetanse i faget dei underviser i. Ulikskapane ved dei to ungdomsskulane gir datautvalet mitt ei større breidde.

3.3.2 Lærarar

Når det gjeld lærarane, var kravet mitt for utvalet at dei undervisar i samfunnsfag og har undervist i faget på alle tre årstrinna. Lærarar med noko ulik bakgrunn vart valt,

både når det gjeld utdanningsnivå, fagkombinasjonar og tid i ungdomsskulen. Matrise 1 viser ein presentasjon av lærarinformantane med sentral nøkkelinformasjon, for å vise breidda i utvalet.

Pseudonym og skule	Kjønn	Utdanning	Tid i ungdomsskulen	Andre undervisningsfag
Lærer 1 By-skulen	Kvinne	Lærarhøgskule + master i utviklingsstudie	5-10 år	Engelsk, valfag: Internasjonalt samarbeid
Lærer 2 Bygdeskulen	Mann	Lærarhøgskule + grunnfag IKT og kroppsøving	15-20 år	Naturfag, kroppsøving
Lærer 3 Bygdeskulen	Kvinne	Lærarhøgskule + mellomfag nordisk og engelsk	15-20 år	Engelsk, norsk
Lærer 4 Bygdeskulen	Mann	Lærarhøgskule + idrett grunnfag	5-10 år	Kroppsøving, norsk, musikk
Lærer 5 By-skulen	Kvinne	Lektor nordisk + mellomfag livssynskunnskap og grunnfag samfunnskunnskap	10-15 år	Norsk

Matrise 1: Oversikt over lærarinformantar

Som matrisa viser, består lærarutvalet av tre kvinner og to menn. I utgangspunktet var tanken min at eg skulle ha fire lærarar, men då eg kom til den eine skulen, ønska to lærarar sterkt å verta intervjua i lag. Då eg ikkje vurderte dette som problematisk, fekk eg slik fem lærarinformantar, fordelt på fire intervju.

3.3.3 Elevar på 10.trinn

Eg valte elevar frå 10.trinn for å få innsyn i kva bilete av ”Afrika” som vert skapt i den siste obligatoriske grunnopplæringa i Noreg. Etter 10.trinn vert elevane separert. Nokon vel studiespesialiserande, andre yrkesfag, og nokon vel ikkje skule i det heile. For å få meiningane til ”elevar flest”, såg eg derfor på 10.trinn som det beste alternativet. Det ideelle hadde vore å snakka med elevar som akkurat har fullført heile 10.trinn. På grunn av masterlevering i mai 2014, vart dette vanskeleg å få til. Alternativet ville vore å snakka med elevar på VG1 om deira erfaringar frå 10.trinn.

Dette vart forkasta som forslag, då eg tenker elevane raskt gløymer ungdomsskulen når dei ikkje lenger er der. Datainnsamlinga skjedd derfor i slutten av elevanes første semester på 10.trinn.

Elevane vart plukka ut ved hjelp av læraren. Eg bad læraren plukke ut nokon frivillige som var på eit noko ulikt fagleg nivå og som var glade i å snakke. Det kan sjølvstakt vere slik i mange tilfelle at dei elevane som likar å snakke om fag, også er av dei sterkaste. Eg såg likevel på dette som det beste alternativet, då det ikkje ville ha mykje føre seg å gjennomføre ein gruppesamtale med elevar som ikkje ville snakke. Det er uansett ikkje slik at utvalet mitt vil vere representativt for alle 10.klassingar, men det er interessant å få ei viss breidde. Breidde får eg også ved at elevane er frå fire ulike klassar og frå to ulike skular. I tillegg er begge kjønn representert, med åtte jenter og seks gutar.

Tre av elevgruppene hadde ein av lærarane eg intervjuar som sin lærar i samfunnsfag. Slik er det berre ei elevgruppe der eg ikkje intervjuar læraren til elevane også, og to lærarar der eg ikkje har intervjuar elevane deira. Dette var eit resultat av tilfeldigheter, etter kven som hadde moglegheit til å stille opp, og går ikkje nemneverdig ut over resultatane mine, då det er ”lærarar” og ”elevarar” konstruksjonar eg er ute etter, utan at dei treng å vere knytt saman.

3.3.4 Lærebøker og læreplan

Sekundærdata i studien er læreplanen Kunnskapsløftet frå 2006 sin samfunnsfagsdel og lærebøkene i samfunnsfag som vart brukt ved dei to skulane. På grunn av oppgåvas omfang, og at lærebokstudiar innan feltet er gjort tidlegare, har desse ein litt mindre plass enn funn frå informantane. På bakgrunn av den oppfatninga at læreplan og lærebøker er viktige retningsstyrarar for val av tema og innhald for undervisninga, vart det likevel umogleg for meg å lukke desse kjeldene ute, når eg var ute etter korleis ungdomsskulen konstruerer ”Afrika”. Frå læreplanen har eg sett på læreplanen for samfunnsfag i grunnskulen og kompetansemåla for ungdomstrinnet. Dei to læreverka skulane brukte var Fagbokforlaget *Kosmos* og Cappelen Damms *Makt og menneske*. Matrise 2 viser læreverka eg har undersøkt. Som tabellen viser, er dei to læreverka gitt ut same år, noko som gjer dei eigna for samanlikning.

Tittel	År	Forfatter	Forlag
Makt og menneske – Samfunnskunnskap 8	2006	Tarjei Helland og Tone Aarre	N.W. Damm & Søn ⁸
Makt og menneske – samfunnskunnskap 9	2007	Tarjei Helland	N.W. Damm & Søn
Makt og menneske – Samfunnskunnskap 10	2008	Tarjei Helland	Cappelen Damm
Makt og menneske – Geografi 8	2006	Jon Strindhaug og Petter Haagensen	N.W. Damm & Søn
Makt og menneske – Geografi 9	2007	Jon Strindhaug og Petter Haagensen	N.W. Damm & Søn
Makt og menneske – Geografi 10	2008	Jon Strindhaug og Petter Haagensen	Cappelen Damm
Makt og menneske – Historie 8	2006	Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen	N.W. Damm & Søn
Makt og menneske – Historie 9	2007	Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen	N.W. Damm & Søn
Makt og menneske – Historie 10	2008	Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen	Cappelen Damm
Kosmos 8	2006	John Harald Nomedal	Fagbokforlaget
Kosmos 9	2007	John Harald Nomedal og Ståle Bråthen	Fagbokforlaget
Kosmos 10	2008	John Harald Nomedal og Ståle Bråthen	Fagbokforlaget

Matrise 2: Oversikt over analyserte lærebøker

I følge Fagbokforlagets nettsider (Fagbokforlaget, 2012) er Kosmos eit av dei mest selde nye læreverka i samfunnsfag etter at Kunnskapsløftet vart innført. Det betyr at mange elevar rundt om i Noregs land sit med akkurat dette læreverket, noko som gjer det spesielt spennande å sjå på verkets innhald. Liknande informasjon om Makt og menneske har eg ikkje funne.

3.4 Intervjuguide

I begge intervjutypane vart semistrukturerte intervjuguidar brukt. Intervjuguidane⁹ hadde overordna tema og spørsmål, men rekkefølja og underspørsmål kunne variere i sjølve intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 137). Intervjuguiden vart ikkje følgd slavisk, men fungerte som rettleiing. Slik vart det mogleg å følge opp med andre spørsmål om interessant tematikk skulle dukke opp, utover det som var satt opp i

⁸ Damm og Cappelen slo seg saman i 2008 og vart Cappelen Damm.

⁹ Sjå vedlegg 1 og 2

intervjuguiden. Eg valte likevel å ha ein viss struktur på intervjuet for å få fram sentrale tema eg ville behandle, og som kunne gi svar på forskingsspørsmåla mine.

Som nemnt tidlegare var målet mitt å halde meg så nøytral som mogleg i datainnsamlinga, for å først og fremst få fram informantanes frie assosiasjonar og konstruksjonar. Eg ville unngå ein *forskingseffekt* - dei verknadar det kan ha på informantane at dei er under utforskning og veit om det (Repstad, 2007, s. 66). Målet var *informantanes* konstruksjonar, sjølv om det er umogleg å ikkje påverke overhovud. For å få til dette prøvde eg å halde spørsmåla mine så opne som moglege, og starta kvart intervju med ein samtale (og tankekart hos elevane) rundt kva informantane først tenkte på når dei høyrde ordet "Afrika". Av same grunn la eg vekk min personlege hypotese, om at "Afrika" vert framstilt einsidig og med eit elendefokus i skulen. I den grad den var med, var det gjennom spørsmål som var ute etter å falsifisere hypotesen, med spørsmål som: "Kva syns du er det mest positive (og negative) som har skjedd i afrikanske land dei siste 10 åra", "kva ulike land har de om når de har om Afrika i samfunnsfag?" og "korleis ser det ut ulike stadar i Afrika?". Om ein berre spør om kva "Afrika" er, vil ein også få svar om kva "Afrika" er, og slik berre underbygge bilete av kontinentet som ein einskap. Gjennom spørsmål som etterspurde interne skilnadar prøvde eg å unngå dette, og slik også unngå at min studie fell i den same fella Saids *Orientalisme* vart kritisert for: å i seg sjølv skape einsidige bilete av "dei andre" (og "oss sjølv") nettopp gjennom å studere og kritisere slike einsidige bilete.

I tillegg måtte eg også prøve å kome på alle moglege spørsmål som kunne reflektere informantanes konstruksjonar av kontinentet. For å nærme meg dette, valte eg fire kategoriar eg ville inno, som eg meinte kunne røre ved ulike forhold ved eit samfunn, utan å verta for normative. Dei fire kategoriane eg valte på førehand var følgjande: "historie", "natur og geografi", "kultur" og "sosioøkonomiske forhold". Spørsmål knytt til desse kategoriane var også opne, og meint som eit forsøk på å få fram konstruksjonar av ulike element frå kontinentet. Kategoriane kjem eg tilbake til i analysen.

Dei koloniale og ny-koloniale fordommane frå Palmbergs funn, låg også i bakhovudet mitt då eg laga spørsmåla til intervjuguiden. For eksempel var spørsmåla "kva historie tenker du på frå Afrika?" og "kva tema pleier de å ha om frå Afrikas historie?" begge inspirert av fordom nummer 3: "Framstilling av afrikanarar som utan eigen historie". Hadde informantane noko tankar om historie i "Afrika" utanom den

europæarane var knytt til? Også her prøvde eg å halde spørsmåla så opne som mogleg, med spørsmål knytt til informantanes assosiasjonar og erfaringar frå undervisning.

Fordommar frå Palmbergs studie var også grunnen til at eg valte nokre spørsmål til elevane som kunne vere leiande. Dette gjaldt særleg spørsmåla: ”Det er store skilnadar i verda, og i fleire land i Afrika er det stor fattigdom. Kva tenker de er hovudårsakane til det?” og ”kva ansvar meiner de Norge har i å hjelpe til med utvikling i fattige afrikanske land?” Så leiande spørsmål kan vere problematisk i ein kvalitativ studie, fordi det kan framheve visse svar, og fordi eg ”tvinger” informantane inn på tema dei kanskje ikkje i utgangspunktet ville tatt opp. Dei leiande spørsmåla var likevel eit bevisst val for å få eit bilete av elevanes tankar om bistand og årsakar til fattigdom. Slike spørsmål kunne føre til at resultatane i undersøkinga vart mindre valide. Det skulle imidlertid vise seg at dei fleste elevane kom inn på desse temaa allereie i deira første assosiasjonar til ”Afrika”, og lenge før eg kom så langt at eg fekk stilt spørsmåla i intervjuet.

3.5 Datainnsamling og transkripsjon

Intervjuguidane vart utgangspunkt for dei fire elevintervjua og fire lærarintervjua. Kvart intervju varte mellom 30 og 45 minutt. I tillegg til spørsmåla i intervjuguiden, fekk elevane i tillegg i oppgåve å bruke dei første tre minutta av intervjuet til å lage eit tankekart der dei skreiv ned alle orda dei tenkte på når dei høyrde ordet ”Afrika”. Dette fungerte som ei oppvarmingsøving for å få tankane inn på tema, men vart også nyttig materiale for å få sjå elevanes første personlege tankar om kontinentet – før gruppesamtalen starta. Etter tankekartane fekk alle elevane presentere kva dei hadde skrive, og kvifor dei hadde valt det. Dette gjorde kanskje at terskelen for å ta ordet vart senka frå start av, og var ei øving eg opplevde fungerte svært godt.

Intervjua gjekk stort sett som planlagd, med eit unntak, der eit elevintervju måtte avbrytast før tida. Dette var resultat av dårleg kommunikasjon mellom meg og lærar. Eg var ikkje informert om at storfriminuttet starta berre 20 minutt etter at intervjuet mitt starta. Då det så ringte ut, og elevane sa at dei ville ut til friminutt, prøvde eg først å få elevane til å svare på dei siste spørsmåla raskt, men då det var tydeleg at merksemda deira var ein heilt annan stad valte eg å avslutte intervjuet før alle spørsmåla var gjennomgått. Forsking skal trass alt vere frivillig. Det var ikkje mogleg å ta opp igjen tråden etter friminuttet, på grunn av eit skuleprosjekt, og heller

ikkje neste dag på grunn av reising. Eg valte likevel å bruke det eg hadde fått av elevane, då eg oppfatta kvaliteten på innhaldet i første del av intervjuet som god.

Intervjua vart teke opp på lydband. Desse gjorde eg om til tekst etter intervjua for å gjere dei betre eigna for analyse. I transkripsjonen vart dialekt gjort om til nynorsk, både for å skape betre språkleg flyt og for å anonymisere. For å anonymisere informantane ytterlegare, fekk dei pseudonym i transkriberinga. Eg kalla elevane Elev 1 - 14, og lærarane Lærer 1 - 5. Transkripsjonen vart gjort ordrett, og berre svært klare sidespor vart utelatt. I slike tilfelle skreiv eg ned kva temaet var på det som var utelatt, i tilfelle eg skulle trenge informasjonen på eit seinare tidspunkt. I tillegg vart tydelege pausar, lydar som verka til å ha noko å seie for samtalen og ord med trykk markert i transkripsjonen. Dette såg eg på som viktig, då oppgåva har eit fokus på korleis *språket* skapar ein verkelegheit om "Afrika". Kroppsspråk er ikkje rekna med som data i denne studien.

3.6 Etiske refleksjonar

Ved gjennomføring av forskning er det ein del etiske problemstillingar som reiser seg. Eit av krava til etisk forskning, satt opp av NESH¹⁰, er fritt og informert samtykke. Dette handlar om at forskning berre skal setjast i gang etter at deltakarane har gitt sitt frie samtykke, etter å ha vore grundig informert om kva dei skal vere med på (Forskningsetiske komiteer, 2006, s. 13). For å oppfylle dette kravet, kontakta eg i forkant av studien dei aktuelle skulane, og starta med å snakke med rektor. Etter samtykke frå rektor, kontakta eg lærarar direkte. Eg sendte med informasjonsskriv¹¹ der eg informerte om studiets føremål, kva det innebar for deltakarane å vere med på prosjektet, og kva som ville skje med informasjonen dei gav. Eg la vekt på at deltakarane ville forbli hundre prosent anonyme og at ingen personinformasjon om dei ville verta lagra. Dette går inn under eit anna av NESHs krav: kravet om konfidensialitet (Forskningsetiske komiteer, 2006, s. 18). For å halde dette løftet, vart ikkje namn brukt under intervjuet, personinformasjon vart ikkje lagra digitalt i det heile, og i den grad noko informasjon kunne visast tilbake til ein person (som viss ein person hadde teke utdanning ved ein spesiell skule eller hadde bakgrunn frå eit spesielt land) vart dette anonymisert i transkriberinga. Lydopptaka vart sletta etter at analysen var gjennomført.

¹⁰ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

¹¹ Sjå vedlegg 3

Eg tok også kontakt med NSD og forhøynde meg om prosjektet var meldepliktig, sidan eg skulle ta opp lyd ved hjelp av digitale verktøy. Eg fekk til svar at dette ikkje var nødvendig, då prosjektet ikkje verka til å ta føre seg personopplysningar og bakgrunnsinformasjon som kunne knytast til enkeltpersonar, som også er kravet hos NESH for kva tid prosjekt er meldepliktig (Forskingsetiske komiteer, 2006, s. 14).

Lærarane fekk informasjonsskriv om prosjektet, og vart bedt om å gi informasjonen vidare til elevane dei plukka ut til intervjuet, så dei var grundig informert før intervjuet starta, og slik kunne ta stilling til om dei ønskja å delta. I tillegg brukte eg tid på å informere alle deltakarane om kva dei skulle vere med på også før sjølv intervjuet starta på intervjudagen, og at det til ei kvar tid var mogleg å trekke seg. Med eitt unntak var alle deltakarane godt informert på førehand. I eit tilfelle hadde ikkje elevane fått tilstrekkeleg informasjon på førehand om kva dei skulle vere med på. Eg brukte i dette tilfellet god tid på å forklare alle aspekt ved prosjektet, og på å gjere elevane klar over at prosjektet var 100 % frivillig før me begynte. Det var også i dette tilfellet at intervjuet måtte avbrytast før det var ferdig, som nemnt over. Eg lot dei då gå, for å ikkje bryte med kravet om frivillig deltaking.

4. Analyse

Analyse er i følge Repstad (2007) den prosessen der ein prøver å ordne data slik at ein får fram mønster i dei, og slik at dei dermed vert enklare å tolke (s.113). Med eit vidt datamateriale, henta frå ein læreplan, to læreverk for tre trinn, fem lærarar og 14 elevar er det høgst nødvendig med ei sortering og ordning av dataa for å kome fram til dei mønstra ein kan gå djupare inn i og tolke. I dette kapittelet viser eg korleis eg har sortert dataa mine for å kome fram til nokre funn, og viser deretter desse funna.

4.1 Diskursanalyse

Analysen er kvalitativ, og inspirert av diskursanalyse. Gjennom ei avdekking av empirigruppenes konstruksjonar av "Afrika", samt av deira intensjon og praksis om læring om "Afrika", er målet å kome fram til diskursive mønster som kan forklare korleis bileta av "Afrika" vert skapt gjennom ungdomsskulens tre samfunnsfag. Som nemnt tidlegare er våre verkelegheitsbilete alltid *representasjonar*, som ting og fenomen slik dei står fram for oss (Neumann, 2001), og desse vert til gjennom måten nokon representerer det på (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Det er desse representasjonanes innhald, og korleis dei vert konstruert, eg er ute etter å avdekke, gjennom elevanes, læraranes og lærebøkenes måtar å tale om "Afrika". Bilete i lærebøkene vert også rekna med, då bilete så vel som tekst alltid er ein representasjon. Som nemnt tidlegare vert våre verkelegheitsbilete også skapt gjennom sansane (Neumann, 2001), og det visuelle kan slik ha stor innverknad på konstruksjon av vår måte å oppfatte verda på. Det er i denne studien altså snakk om eit utvida tekstomgrep; ei multimodal tilnærming som tek føre seg både tekst og bilete.

Diskursanalysar tek som sagt utgangspunkt i at språket konstruerer, men kva fokus på språket ein vel kan vere svært forskjellig, og må tilpassast kvar enkelt oppgåve. I mi oppgåve er hovudfokuset på å avdekke *innhaldet* i representasjonane og slik også mønster i diskursane om "Afrika", framfor fokus på detaljert lingvistikk på det språklege plan. Eg har sett etter kva teikn som koplast til "Afrika", framstillingar med hegemoni, perspektivbruk i framstillingane og motsetningar i innhaldet; der empirien motseier eller avbryt seg sjølv. I tillegg, og kanskje vel så viktig som å avdekke korleis noko gjennom språket vert representert, har eg sett etter kva som *ikkje* vert omtala - kva som *ikkje* får plass i framstillinga av "Afrika". Det som vert

tidd kan seie vel så mykje om våre konstruksjonar, som det som får stor plass. Ut frå empiriens innhald prøvde eg deretter å avdekke nokre diskursar om ”Afrika” heller enn å sette rammene for diskursane på førehand.

Gjennom empirigruppenes representasjonar av ”Afrika” konstruerer dei ein identitet av kontinentet. Som vist i teorikapittelet skjer alltid identitetskonstruksjonar relasjonelt, der ein set grenser for kven ein sjølv er, ut frå kva ein *ikkje* er, og konstruerer slik også ”dei andre” på same måte (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Identitetskonstruksjonar av ”dei andre” kan slik også seie mykje om korleis ein opplever seg sjølve. Stadar der dualistiske tendensar vert tydelege, vil også behandlast i analysen. Eg vil nå vise gjennomføringa av analysen steg for steg, og kjem her også nærare inn på korleis diskursanalysen vart brukt i praksis.

4.2 Kategorisering og analysering

Etter transkripsjon sat eg igjen med eit omfattande datamateriale, som bestod av transkriberte intervjuar, tankekartar til elevane, læreplanen Kunnskapsløftet, samt lærebøkene til elevane i samfunnsfag. Materialet måtte organiserast. Det er mange måtar å gjere ei diskursanalyse på. Det er likevel vanleg å starte med å kode materialet; å lese gjennom transkripsjonar og andre kjelder og identifisere tema (Palmlad & Börjesson, 2007, s. 10). Eg hadde allereie på førehand identifisert visse tema. Eg hadde forskingsspørsmåla mine som utgangspunkt for analysen, og brukte desse som utgangspunkt for den første systematiseringa av data. Det kan slik seiast at eg i første omgang nytta meg av ein deduktiv analysemetode – eg visste kva eg såg etter, og hadde laga meg nokre kategoriar på førehand.

Gjennom forskingsspørsmåla mine var eg ute etter (1) skulens intensjon å lære elevane om ”Afrika”, (2) informantanes og læremidlas konstruksjonar av ”Afrika”, (3) undervisningspraksis om ”Afrika” og til slutt (4) diskursive mønster i framstillinga av ”Afrika”. Forskingsspørsmål ein og tre vart kategorisert etter ”intensjon” og ”undervisningserfaring”. Forskingsspørsmål to, konstruksjonar av ”Afrika” var meir omfattande. Nærast heile datamaterialet kunne seie noko om konstruksjonar av ”Afrika”. Når det gjaldt diskursive mønster (4), kunne eg ikkje svare på det før eg visste svaret på kva konstruksjonane handla om, og korleis desse vart skapt gjennom intensjon og praksis. Det var behov for ytterlegare systematisering av materialet for å kome fram til nokre mønster. La oss sjå nærare på det.

Som nemnt i metodekapittelet, var intervjuguiden min lagt opp slik at den skulle få fram konstruksjonar av ulike felt av "Afrika". Dette freista eg å oppnå gjennom opne spørsmål, og spørsmål knytt til dei fire førehandsbestemte kategoriane "natur", "kultur", "historie" og "sosioøkonomiske forhold". Diskursanalyse handlar imidlertid om meir enn å halde seg innanfor dei temaa ein har bestemt på førehand. Ein må også vere open for nye tema som kan dukke opp i datamaterialet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 132). Etter å ha lese gjennom intervju dukka eit nytt tema opp for meg, og eg valte å legge til ein femte kategori, nemlig "politikk". Dette fordi mange av informantane uoppfordra begynte å snakke om demokrati, diktatur, korrupsjon, revolusjonar og borgarkrigar i Afrika. Matrise 3 viser korleis kategoriane såg ut etter å ha lagt til dette siste temaet, vist i den rekkefølga dei kjem presentasjonen av funna.

Kategori	Innhald
1. Historie	Kva er "Afrikas" historie? Nær og fjern fortid.
2. Natur og geografi	Naturformer, dyr, klima, naturgeografiske forhold, samt land og stadar.
3. Kultur	Menneskeleg aktivitet i samfunnet, verdiar, tradisjonar og religion.
4. Politikk	Styreformer, hendingar knytt til styreformene.
5. Sosioøkonomiske forhold	Levekår knytt til økonomisk status.

Matrise 3: Kategoriar for analyse

Eg sorterte materialet ved at eg markerte dei aktuelle delane av datamaterialet i fargekodar etter kva kategori det kunne plasserast i, og plasserte så alt i kvar farge i eigne dokument. Eg gjorde det same med materialet frå lærebøkene. Lærebøkene vart lest gjennom, og der eg fann noko om Afrika, frå afrikanske stadar, land eller afrikanske personar, skreiv eg det inn i kategori-skjemaa der eg meinte det passa. Dette gjaldt også biletmateriale i lærebøkene. Eg gjorde bileta om til tekst, og skildra dei så grundig som mogleg, og la i tillegg til opphavleg bilettekst.

Nokre gonger kunne det same materialet plasserast i fleire kategoriar. Eksempel på dette kunne vere når skikkar til stammer som levde for lenge sidan i "Afrika" vart beskrive. Dette kunne plasserast både som historie og som kultur. Eller når det vart tala om at grunnen til fattigdom og elende i "Afrika" er på grunn av korrupte diktatorar, kunne det plasserast både innan sosioøkonomiske forhold, historie

og politikk. Dette ser eg ikkje som eit problem, men derimot som naturleg, då menneskeleg samtale vanskeleg kan setjast i klare, åtskilte boksar.

Etter denne organiseringa sat eg igjen med fem dokument med elevars, lærarars og lærebøkers konstruksjonar av naturen, politikken, kulturen, historia og dei sosioøkonomiske forholda i Afrika. Eg gjorde nå ei meir induktiv koding av kategoriane, der eg skreiv i margin kva kvar setning handla om (Nilssen, 2012, s. 82). På denne måten fann eg fram til likskapar og forskjellar i måten “Afrika” vart framstilt, hovudtendensar og perspektiv innan kvar kategori, samt kva som ikkje vart nemnt. Eg prøvde å identifisere empiriens representasjonar av ”Afrika” innan kvar kategori – og korleis empirigruppene sjølv også definerte, omtala og systematiserte sine bilete av ”Afrika”.

I tillegg har eg nytta meg av talmateriale – og har slik også ei kvantitativ vinkling i analysen. Kvantitativ analyse har i utgangspunktet ikkje noko stor plass innan diskursanalyse, fordi data som vert undersøkte er sosialt konstituerande og ikkje kan kvantifiserast og målast på same måte som naturgitte fenomen (Hitching et al., 2011, s. 18). Antal gonger eit ord er nemnt i eit datamateriale seier ikkje noko om kva perspektiv og kontekst dette ordet går inn i (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 128). Likevel trer visse tema fram i datamaterialet mitt som så dominerande, at eg såg det som nyttig å vise dette ved hjelp av kvantitative data. Dette er berre eit supplement til den kvalitative analysen, men vel eit nyttig supplement, då det kan vise tydelege mønster når det gjeld kva som vert vektlegg i framstillinga av “Afrika” i skulen, og slik også korleis ei verkelegheit om “Afrika” vert skapt. Talmaterialet vert presentert med tal, heller enn omgjort til prosent, for å unngå å skape inntrykk av at resultatene er representative utover mine data.

Når det gjaldt fjerde forskings spørsmål, knytt til diskursar og diskursive spenningar i materialet, brukte eg her analysen av dei tre førre forskings spørsmåla som utgangspunkt for å svare på denne. Eg var etter grundig arbeid med materialet då klar over kva som var dominerande tendensar, kva som vart framstilt som ”naturleg” kunnskap, og kva motstridande syn som kom fram i representasjonane. For å kome fram til motstridande diskursar la eg særleg merke til stadar i intervjumaterialet der informantane avbraut seg sjølve og plutselig begynte å snakke om noko anna, eller berre vart stille. Dette kan spegle konfliktar mellom ulike diskursar, og slik avdekke dei (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 132). Gjeldande for analysen av alle dei fire forskings spørsmåla var at eg etter å ha kome fram til resultat, leste over heile

datamaterialet igjen for å sjå om det eg hadde presentert passa. Fleire gonger oppdaga eg å ha oversett noko, og endra funna deretter.

Før me går til funna, vil eg påpeike at analysen er *mine* tolkingar og slik eit resultat av mi førforståing. Den også er ein *representasjon* av datamaterialet mitt, og ikkje ei objektiv attgiving. Eg har likevel prøvd å halde meg så nøytral som mogleg i analysearbeidet, og prøvd å vere bevisst og setje til side mine egne haldningar og konstruksjonar. Eg vil undervegs også bruke plass på å forklare korleis eg har tenkt, for å gjere analysen mest mogleg gjennomsiiktig for lesaren.

4.3 Funn

Funna vert presenterte under kvart av dei fire forskingsspørsmåla. Eg vil starte med å presentere analysen av *intensjonen* å lære elevane om "Afrika". Gjennom læreplan, lærebøkers og lærarars mål for læring om "Afrika", kan me allereie her sjå nokre mønster i kva tema som er i fokus. For å kome nærare inn på korleis "Afrika" vert framstilt og forstått, går eg i forskingsspørsmål 2 nærare inn på konstruksjonane til empirigruppene. Denne delen er mest omfattande, og vil ta mest plass. Presentasjonen av dette forskingsspørsmålet vil verta presentert gjennom kategoriane "historie", "natur og geografi", "kultur", "sosioøkonomiske forhold" og "politikk", i tillegg til talmateriale knytt til kategoriane. Dette knyter eg deretter opp til elevars og lærarars tankar om undervisning om "Afrika" i praksis. Her vil også kategoriane vere utgangspunkt for analysen. I siste del samlar eg funna frå dei tre førre forskingsspørsmåla og presenterer ut frå desse diskursive mønster å tale om og forstå "Afrika" i ungdomsskulens samfunnsfag.

Under kvart forskingsspørsmål er svar frå elevar, lærarar og lærebøker (og læreplan i forskingsspørsmål ein) først presentert kvar for seg, før eg trekk trådane saman og viser til likskapar og forskjellar mellom empirigruppene. Unntaket er forskingsspørsmål tre, om undervisningspraksis. Her er elevars og lærarars svar presenterte i lag, grunna måten svara her gjekk inn i kvarandre. Sitat og originalt tekstmateriale har ein relativt stor plass i oppgåva, på grunn av fokuset på språkets innhald. I mange tilfelle talar sitata for seg. Å vise til reelle sitat kan også gi lesaren større innsikt i datamaterialet og analysen.

4.3.1 Kva er intensjonen til læreplan, lærebøker og lærarar å lære elevane om "Afrika" i samfunnsfag?

Læreplan

Når ein skal sjå på intensjonen til eit fag, er det på sin plass å starte med læreplanen. Der står det kva intensjonen er at elevane skal lære – kva føremålet med faget er.

I tabell 1 ser me resultata av eit søk på udir.no¹² i alle Kunnskapsløftets fag- og læreplanar, for grunnskule og vidaregåande opplæring. Søket viser at Afrika ikkje er vektlagt i den norske læreplanen. Det same gjeld andre kontinent, med unntak av Europa, USA og Amerika.

Kontinent	Treff i Kunnskapsløftets fag-og læreplanar
Europa	47
USA	19
Amerika	1
Australia	0
Asia	0
Afrika	0

Tabell 1: Treff i læreplanen Kunnskapsløftet per kontinent

Sjølv om dette tydeleg viser at Afrika ikkje er noko kjernefelt i læreplanen, treng det ikkje bety at norske politikarar ikkje vil at elevar i den norske skulen skal lære om det afrikanske kontinent. Kunnskapsløftet er kjent for å vere open og med stor valfridom for læraren, samanlikna med den langt meir spesifikke og detaljerte læreplanen L97, der ordet Afrika er nemnt fire gonger, i faga KRL og samfunnsfag (Kirkeundervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

For å finne intensjonen i ein så open læreplan må ein gå grundigare inn i teksten og sjå kvar det kan vere "naturleg" å trekke inn element frå afrikanske land. Sjølv om dette kjem mykje an på læraren og hans/hennar forkunnskap og fagfelt, er det likevel nokon stadar det vil vere meir vanleg for dei fleste å kome inn på tema frå Afrika. Ved ein gjennomgang av føremål og kompetansemål i dei tre samfunnsfaga (samfunnskunnskap, geografi og historie) for ungdomstrinnet vil eg vurdere kvar dette kan vere.

¹² Søket gjort på Utdanningsdirektoratets nettside for søk i læreplanar: <http://sok.udir.no/Sider/flresults.aspx?k=>

Føremålet med samfunnsfag

Føremålet til samfunnsfag er klart, og kjem tydeleg fram i læreplanen. Fokuset er på å skape individ som kan reflektere over notidige og historiske samfunnsspørsmål og problem, og som kan fungere som aktive medborgarar i eit demokrati. Verdier som vert trekt fram er likeverd, likestilling og menneskerettar, i tillegg til demokratiske rettar. Refleksjon, resonnering og analysing er sentrale omgrep. Versjonar av refleksjon vert nemnt tre gonger i det ei sides lange dokumentet. Tema som står sterkt i fagets føremål er kulturelt mangfald, identitetsdanning, berekraftig utvikling og andre samfunnsspørsmål innan blant anna politikk. Fagets mål er altså først og fremst at elevane skal verta i stand til å kunne reflektere over slik spørsmål, sjå fleire sider av ein sak og slik kunne handle som ein aktiv, medviten medborgar (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Føremålet om det kritisk tenkande og reflekterande individ vert vidare utdjupa under hovudområda for samfunnsfag. For 8.-10.trinn er samfunnsfagas hovudområde delt i fire: *Utforskaren*, *historie*, *geografi* og *samfunnskunnskap*. Medan dei tre siste viser til kvart av dei tre samfunnsfaga, er *Utforskaren* eit nytt bidrag frå 2013 som er lagt til i samfunnsfag for alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne legg spesielt vekt på kritisk vurdering av samfunnsfagleg kunnskap gjennom kjeldekritikk, undring over samfunnsspørsmål og perspektivrik tenking. Som det einaste faget med dette nye hovudområde, går det fram at samfunnsfaga har ei særskilt rolle i å skape kritisk tenkande og reflekterte individ, med evne til å sjå fleire sider av ei sak.

Samfunnsfagas føremål seier mest om eigenskapar elevane skal tileigne seg gjennom faget, heller enn spesielle tema. Nokre tema vert nemnt, men ingen av dei kan knytast direkte til kunnskap om det afrikanske kontinentet. Likevel: faget krev kritisk tenking, resonnering, kulturelt mangfald og identitetsbygging i lag med andre. Ein kan spørje seg om det er mogleg å oppnå dette ved å lukke eit heilt kontinent ute frå undervisninga. Føremålet ved faget seier oss slik kanskje noko om at *noko* frå Afrika må med, men ingenting om *kva*. Det må me gå til kompetansemåla for å finne svar på.

Kompetansemål i samfunnsfag

Sjølv om ingen av kompetansemåla nemner eksplisitt at Afrika skal med, ville det i nokon av dei vere merkeleg å ikkje nemne noko frå kontinentet. Eit slik eksempel er kompetansemålet om kolonitid og imperialisme. Eit anna er om fordelinga av fattige

og rike rundt om i verda. Læreplanen legg også opp til at elevane skal lære om kulturelt mangfald i verda, om geografiske ulikskapar, om konflikhtar dei siste hundre åra, om bruk og misbruk av ressursar og om viktige omveltingar i samfunn i nyare tid. Alt dette er tema der det kunne passa å trekke inn saker frå det afrikanske kontinent. Om det vert gjort, handlar mykje om lærar og lærebøker, og me vil i den vidare analysen sjå kvar i læreplanen Afrika faktisk får sin plass. Først då kan me seie noko om kva for nokre element frå læreplanen som vert brukt når det vert snakka om Afrika.

Lærebøker

Å seie noko om lærebøkene intensjon, er vanskeleg utan å snakke med lærebokforfattarane. Då det ikkje er rom for dette i denne studien, har eg føreheldt meg til det som står i lærebøkene, samt korleis forlaga sjølv presenterer bøkene på sine nettsider.

Når det gjeld innhald frå Afrika i lærebøkene, er det særleg to store tema som trer fram i begge verka: Kolonisering og fattigdomsproblematikk. Som me såg i læreplanen, var dette to av kompetansemåla i læreplanen kor eg påpeika at det var sannsynleg å kome inn på tema frå Afrika her. Sjølv om dei to store temaa er dei same, er framstillingsmåten svært ulik i dei to verka, og dette, i lag med korleis forlaga omtalar bøkene, kan seie noko om ein implisitt intensjon.

La oss først sjå på Fagbokforlagets lærebok Kosmos. Via Fagbokforlagets nettsider vert læreverket skildra som bøker med rikt tekstmateriale, som legg godt grunnlag for arbeid med stoffet (Fagbokforlaget, 2012). Bøkene har eit omfattande innhald, som gir plass til årsakssamanhengar. I Kosmos får fattigdomsproblematikken særleg stor plass. Materialet vert presentert gjennom modellar og statistikkar som samanliknar rike og fattige land, der fattige land først og fremst vert eksemplifisert med "afrikanske land" eller termen "sør for Sahara". Årsakar og løysingar til fattigdomsproblema vert også gitt god plass. Kolonitid vert presentert, og vert kopla til ein av årsakene til fattigdom i Afrika. Det kan verke til at Kosmos-bøkene sin intensjon å lære elevane om Afrika, er kopla til urett i verda, og kor dårleg dei i Afrika sør for Sahara har det samanlikna med oss i Noreg.

Cappelen Damms Makt og menneske har, som Kosmos, også eit fokus på fattigdom og kolonitid. Måten dei framstiller det på er likevel annleis. Forfattarane

her verkar til å legge meir vekt på eksemplifiseringar frå ulike land, der flagg og kart vert vist frå kvart land. Ut frå dette kan det tenkast at dei har ein intensjon om å ikkje lage eit fast bilete av kva "Afrika" er, men heller vise interne skilnadar. I Geografi 10 kjem dette også fram som ein eksplisitt intensjon. I bokas representasjon av kontinentet Afrika står det: "Mange tenkjer på svolt, krig og elendige forhold når dei høyrer om Afrika, men det er langt frå noko fullstendig bilete" (Geografi 10, s. 28)¹³. Heretter legg boka ut om tre ulike afrikanske land, for å vise mangfaldet på kontinentet.

Det kan også verke til at Makt og menneske har som intensjon at elevane skal leve seg inn i situasjonar og historier, ut frå fokuset læreverket har på originale kjelder og opplevingar til enkeltindivid. Dette viser igjen i måten forlaget presenterer læreverket på sine nettsider: "Elevene skal ikkje berre lese om historia – dei skal delta i den. (...) Dette er ikkje ei bok som skildrar samfunnet frå utsida, men ei bok der menneske får sleppe til og fortelle frå innsida" (Cappelen Damm, 2014).

Ut frå lærebøkene ser det ut til at det stort sett er dei to kompetansemåla frå læreplanen om fattigdom og kolonisering som er hovudfokus. Måtane å framstille materialet på er likevel forskjellig. Om forskjellane er resultat av ein bevisst intensjon om korleis "Afrika" skal framstillast eller ikkje, skapar dei uansett ulike verkelegheitsbilete av kontinentet. Desse forskjellane kjem eg tilbake til vidare i analysen.

Lærarar

Læraranes intensjon er basert på spørsmål om kva dei prøver å lære elevane frå Afrika, kva dei tenker er viktig å legge vekt på, samt tankar om kva som burde vore annleis.

Lærarane uttrykker eit ønskje om å lære elevane korleis verda heng saman, og sjå dei store bileta. Elevane skal forstå samanhengar mellom det som har skjedd i historia og slik verda ser ut i dag. Som i læreplan og lærebøker er det også i følgje lærarane to store tema som peikar seg ut når noko frå Afrika kjem med i undervisninga: kolonitid og fattigdomsproblematikk. Fleire fortel at målet i 10.klasse er å knyte saman det elevane lærte om kolonitida på tidlegare trinn til situasjonen i

¹³ Eg vel å referere til læreverk heller enn til forfattar for å synleggjere kva læreverk det til ei kvar tid er snakk om.

verda me har i dag – knytt til fattigdom og elende i fattige (afrikanske) land. Det er eit mål om å få elevane til å forstå *korleis* det er vorte som det er i afrikanske land, at dette er eit resultat av det europearane gjorde - og ikkje at ”dei i Afrika” er dumme eller tilbakeståande. Dette kan eksemplifiserast med det Lærar 4 og Lærar 5 seier: ”Prøve å sette ting i samanheng for dei då. Det syns eg er viktig. At dei ikkje berre skal gå rundt å tru at det er sånn fordi det er nokon menneske som ikkje er like oppegåande” (Lærar 5, Lærarintervju 4¹⁴, s.1). ”Og så er det jo gjerne sånn at kjapt rekna *derfor* er verda slik den er i dag. På grunn av det me gjorde i kolonitida, i Afrika. Måten me utnytta det på den tida då. Eigentleg så enkelt går det an å gjere det” (Lærar 4, LI13, s.2).

Medan fleire lærarar forklarar elende i Afrika ut frå kolonitida og den vestlege verdens utnytting av kontinentet gjennom historia, forklarar ein av lærarane korleis ulikskapane i verda er eit resultat av samfunns utvikling gjennom fasar. Læraren som vert intervjuja i lag med denne læraren nikkar bekräftande til denne intensjonen:

Lærar 3: prøve å ha eit perspektiv på at (kremt).. dei slite i dag og dei er *fattige* (...) og for ekstremt mange barn, det gjorde me i Noreg faktisk på...altså, vi har og *vore* der, sant. At dei skjønar at det ikkje er fordi dei er lite lure og ikkje får til der nede, men det er ein utviklingsprosess som er *naturlig*, ut i frå føresetnadane som...mm.. ja (LI2, s.6).

Målet verkar til å vere det same som hos dei andre lærarane; elevane skal ikkje tenke at ”dei i Afrika” er dumme. Forskjellen er likevel påfallande: medan dei andre lærarane forklarar ”situasjonen” med kolonitid, forklarar denne læraren det som ein ”utviklingsprosess som er naturleg”. Eg ser dette som ein interessant forklaring. Om det er ein *naturleg* prosess at “Afrika” er så fattige i dag, og det ikkje heng saman med at dei er lite lure, kva er då grunnen til dei ikkje er kome ”like langt” som oss?

Ein lærar uttrykker også eit ønskje om ei meir mangfaldsrik undervisning om kontinentet, der interne forskjellar vert vektlagd:

Lærar 1: (...) dei bør lære at det faktisk ikkje er eit land som heiter Afrika. Og få litt omgrep om dei store forskjellane som er der og. Både geografisk og historisk og samfunnsfagleg eigentleg. Det er jo like store forskjellar der som alle andre land (LI1, s.3).

Ønskje til læraren seier både noko om kva ho sjølv tenker om undervisninga om Afrika, slik ho ser føre seg at den føregår, samtidig som det seier noko om hennar oppfatning av elevane sine bilete – ei forståing av “Afrika” som ein einskap.

¹⁴ Heretter vert ”Lærarintervju” forkorta til ”LI”. Elevintervju vert forkorta til ”EI”. Sidetalet viser til side i det aktuelle transkriberte intervjuet. For oversikt over transkriberte intervju: sjå vedlegg 4.

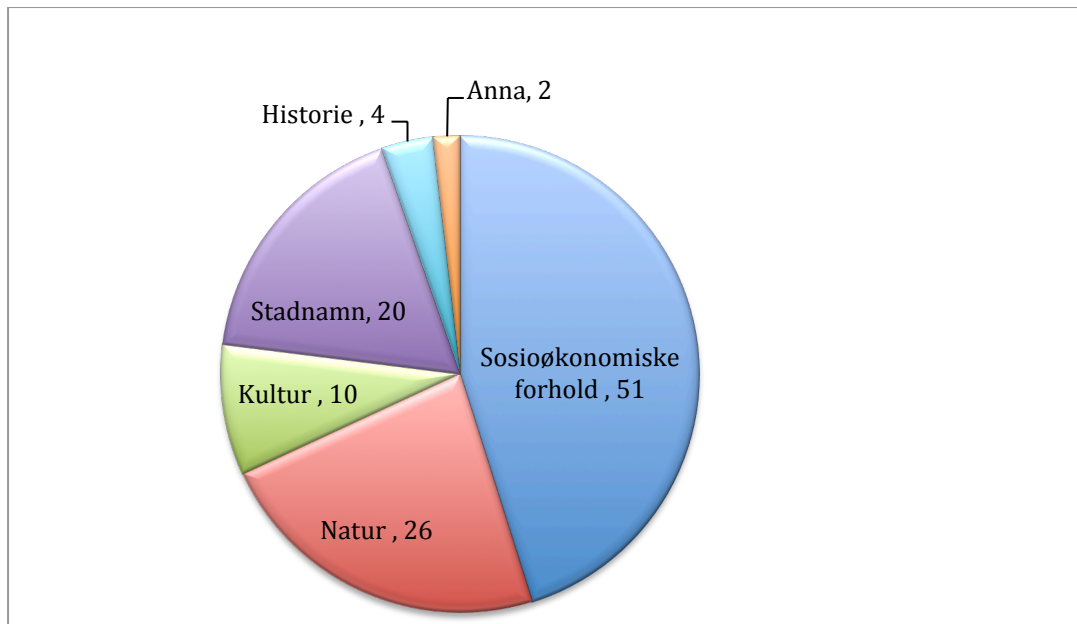
Det gjennomgåande i læraranes intensjon er å skape ein samanheng – så elevane skal forstå at det ikkje er afrikanarane sjølve som er grunnen til at ”dei” ikkje har det slik som oss. Hovudintensjonen ser ut til å vere å få elevane til å forstå *kvifor* ”Afrika” heng etter. Årsaksforklaringane er litt ulike, men med eit hovudfokus på utnyttinga ”Afrika” har vorte utsatt for av ”Vesten”.

Ut frå læreplan, lærebøker og lærarars intensjon å lære elevar om ”Afrika”, er det særleg to emne som står tydeleg fram: kolonialisme og fattigdomstematikk. Ein intensjon seier likevel ikkje mykje om korleis forståing og framstilling føregår i klasserommet. Sjølv om me har nokon overordna tema her allereie, kan ulik bruk av perspektiv, ord, innhald, osv. skape svært ulike bilete av kva ”Afrika” er. Me må derfor gå vidare til å sjå på empirigruppenes konstruksjonar, og deretter til undervisningspraksis for å få betre svar.

4.3.2 Kva konstruksjonar av ”Afrika” finn eg hos elevar på 10.trinn, lærarar og lærebøker i samfunnsfag?

Elevar

Spørsmåla til elevane er dei som er tydelegast knytt til deira egne tankar om ”Afrika”, og slik mest direkte til deira konstruksjonar. I tillegg laga alle elevane tankekart der dei skreiv ned alle ord dei tenkte på når dei høyrde ordet ”Afrika”. Kakediagrammet i figur 1 viser kva typar ord dei 14 elevane skreiv i sine tankekart, fordelt på fire av kategoriane, i tillegg til ein om ”stadnamn” og ein kalla ”anna”. Kategorien om ”stadnamn” er laga som ein eigen kategori i presentasjonen av tankekarta, men går i analysen inn under kategorien ”natur og geografi”. Den femte kategorien, ”politikk”, er ikkje teke med her, då ingen av orda passa inn i denne. Dette var imidlertid tema elevane kom inn på i intervjuet. Totalt innehaldt tankekarta 113 ord, og i gjennomsnitt skreiv elevane om lag 8 ord kvar. Diagrammet viser nokre hovudtendensar i kva tema elevane la vekt på i sine førte assosiasjonar til ”Afrika” – med eit tydeleg hovudfokus på sosioøkonomiske forhold. Ein grundigare gjennomgang av kva dei la i orda i kvar kategori, går eg nærare inn på i presentasjonen av elevintervjuet under.



Figur 1: Antal ord frå elevars tankekart fordelt i kategoriar

Historie

Frå elevanes tankekart er det berre fire ord som kan knytast til kategorien ”Afrikas historie”. Desse fire orda er: ”imperialisme”, ”tidlegare koloniar”, ”Nelson Mandela” og ”pyramidar”. Då tre av desse fire orda i tillegg er skrivne av éin elev, er det tydeleg at historiske tema ikkje er det første elevane assosierer med kontinentet. Etter kvart snakkar elevane likevel relativt mykje om historie, knytt til kva dei lærer om på skulen, og dette vert utgangspunkt for min analyse av elevanes konstruksjonar av ”Afrikas historie”.

Eit tema og ein person peikar seg spesielt ut i historiekategorien. Det store temaet er kolonitid, og den viktigaste personen er Nelson Mandela. Kolonitida vert framstilt som ein periode prega av forferdelege handlingar gjort av europearar mot Afrika, særleg knytt til utnytting og tapping av ressursar. Dette vert også kopla som ein av hovudgrunnane til at det er mykje fattigdom og elende på kontinentet i dag:

Elev 9: Eg tenker det [kvifor mange land i Afrika er fattige] kan ha litt med imperialismen å gjere, at dei tappa dei for ressursar. Dei europeiske landa tappa Afrika for ressursar, så måtte dei bygge seg opp heilt frå start, medan dei europeiske landa bygde seg opp då, så fekk ikkje dei afrikanske landa begynne før seinare då (E13, s. 4).

Europa vert omtala som den store skurken på grunn av det dei gjorde i kolonitida i Afrika – og på grunn av tappinga av ressursar er ”dei” skuldige i Afrikas ”situasjon”. Noreg ser ikkje ut til å verta rekna som del av dette Europa, som elev 10 illustrerer

med si utsegn: ”(...) Norge har jo liksom bygd seg opp, og dei har jo aldri hatt noko koloniar i Afrika og, dei har jo aldri gjort noko for at det skulle verta sånn i Afrika (...)” (EI3, s. 5). Sitatet viser to trekk som går mykje igjen i intervjumaterialet: (1) At det ikkje er nødvendig å forklare kva eleven meiner med ”sånn i Afrika”, og (2) at Noreg var ein uskuldig part i kolonitida. Ingen elevar nemner Noreg som medverkande under verken kolonitid eller slavehandel. Ein stad vert det imidlertid nemnt at grunnen til Afrikas fattigdom er at ”rike land har tatt ut alle ressursane” (Elev 12, EI4, s. 6). Det er naturleg å rekne med at elevane reknar Noreg som eit rikt land. Det vert likevel ikkje eksplisitt nemnt noko om Noreg si rolle¹⁵.

Hovudpersonen frå “Afrika” for elevane er Nelson Mandela. Elevane vert spurt om kva personar dei tenker på når dei høyrer ordet ”Afrika”. Her nemner alle Mandela: ”Eg tenkjer berre på Mandela, og ikkje nokon andre” (Elev 6, EI2, s.4). Eit par andre, som Martin Luther King og Muhammar Gadaffi vert trekt fram etterkvart, men dette er berre ”namedropping”. Nelson Mandela derimot fortel elevane mykje om. Han verkar til å ha heltestatus. Alle intervjuar er gjennomførte *før* Mandelas død, 05.12.13. All kunnskapen om han som person, og hans virke, er altså ikkje resultat av alt fokuset dette fekk i media, og sannsynlegvis i skulen, i forbindelse med hans bortgang. Dette kan vise hans særskilt viktig plass i den norske skulen, som ein som kjempa for eit betre tilvære for dei svarte i Sør-Afrika. Fokuset på han som person og hans virke underbygger bilete av uretten ”Europa” har utsatt ”Afrika” for.

Elevanes konstruksjonar av ”historie i Afrika” er sentrert rundt kolonitid. Slavetid og apartheid vert også trekt fram i ein viss grad. Alt vert brukt til å forklare kvifor ”Afrika” heng etter ”oss”, og kvifor det er ”sånn” i ”Afrika”. Historie som ikkje handlar om europearars innblanding vert ikkje nemnt, med unntak av ein elev som nemner pyramidar og Kleopatra i Egypt. Ut frå fokus i tankekarta til elevane, står ikkje historiske tema frå Afrika fram som det som dominerer elevanes bilete av kontinentet.

Natur og geografi

26 av dei 113 orda i elevane sine tankekart handlar om natur. 18 av dei 26 orda handlar om klima. Samlege av desse orda viser til varmt og tørt klima, mangel på vatn

¹⁵ Kirsten Alsaker Kjerland og Knut Mikjel Rio gav i 2009 ut boka ”Kolonitid”, resultat av eit fireårig forskingsprosjekt ved Universitetet i Bergen, som viser Noregs tydelege rolle i kolonitida: <http://www.spartacus.no/index.php?ID=Bok&counter=459>

og lite regn. I tillegg er 20 ord stadnamn. 10 av desse er skrivne av ein elev. Dei fleste elevane skriv altså ingen eller eit stadnamn, noko som kan bety at dei ikkje tenker på spesielle land som det første når dei høyrer ordet "Afrika".

Bileta som står fram frå elevanes tankekart av eit "Afrika" som varmt, tørt og med mangel på vatn går igjen i intervjuet. Veka før intervjuet var det internasjonal prosjektveke ved by-skulen, der eit av temaene var "Kampen om vatnet". Elevane frå denne skulen legg stor vekt på nettopp mangel på vatn i Afrika, og kampen om det. Dette vert kopla til problem på kontinentet: "Det er jo sånn tørke og vannmangel og sånn som kan ha ført til ein del problem" (Elev 8, EI3, s.5).

Elev 13: Eg har skrivne ned [i tankekartet] mangel på vatn. Det er jo litt fordi at (...) det er lite ressursar der frå før av, og at det er mykje industri frå USA og Vesten som bruker opp vatnet dei har, det vetle vatnet dei har frå før av (EI4, s.1).

Her ser me igjen mønsteret frå historiekategorien, om å tale om "Afrika" som eit kontinent med lite ressursar, som eit resultat av den tappinga "Vesten" har utsatt kontinentet for. Medan det innan historiekategorien er fokus på tapping av ressursar i fortida, ser me her at elevane også talar om utnytting *i dag*. Mangel på vatn vert satt i samanheng med varme, og dette vert også knytt til problem: "Det kan vere ganske varmt, og så er det stor sjukdomsspreiing så vidt eg veit, og vanskeleg å førebygge det mange stadar, også fordi det er så varmt" (Elev 5, EI2, s.1).

I tillegg til varme og mangel på ressursar, vert også dyreliv teke med. Halvparten av elevane nemner dyreliv i tankekarta sine. Dyr vert likevel ikkje snakka inngående om i seg sjølv, berre kommentarar som at "det er veldig mykje dyr", og nemning av namn på dyr dei veit om. I den grad det vert snakka om dyr er det som noko eksotisk, men farleg for menneske, som me ser i kommentarane frå desse to elevane: "(...) litt sånn nord for Sør-Afrika. der skal det visst vere veldig fin natur, men veldig farlig og då, med tanke på dyr og sånn" (Elev 13, EI4, s.5), "eg trur dei [menneske i Afrika] lev litt i frykt og, for å verta rana av andre, for slangar, dyr, såne ting" (Elev 3, EI1, s.1).

Fleire stadar i intervjuet vert "Afrika" omtala som "landet". For å finne ut om elevane faktisk tenker om "Afrika" som eit land, spør eg dei kva land dei tenker først på når dei høyrer "Afrika". Alle elevgruppene svarar Egypt først, og tre av gruppene nemner også Libya. Det er kanskje ikkje rart ettersom desse landa har hatt eit stort fokus i media dei siste åra, på grunn av revolusjonar og politisk uro. Likevel

overraskar det meg at det var desse, og ikkje land frå sør for Sahara som vert nemnt. Dette seier noko om mine eigne konstruksjonar: at ”Afrika” først og fremst er det som ligg sør for Sahara. Med det fokuset som har vore på hendingar i desse landa i tilknytning til ”den arabiske våren”, er det kanskje ikkje rart at det er landa i Nord-Afrika elevane veit mest om, og kanskje også tenker mest på når dei høyrer ”Afrika”.

Nokre andre land vert imidlertid også nemnt – først og fremst Sør-Afrika. Dette er eit land tre av fire elevgrupper trekk inn etterkvart. Nokon få nemner også andre land: ”Eg tenker litt sånn på dei der landa som Zimbabwe og sånn der som har det *verkeleg* dårleg” (Elev 13, EI4, s.4). Kongo vert også trekt fram av fleire, som eit verkeleg *gruffullt* land. Desse eksempla er meir i tråd med mine forventningar for kva elevane skulle sjå føre seg.

Ein annan måte å forstå det at elevane først og fremst talar om landa nord i Afrika, kan vere at dei ikkje *kjenner til* nokre spesielle land sør for Sahara (utanom dei som er nemnt over). Kanskje vert dei nordafrikanske landa nemnt på grunn av at det er desse dei kjenner best til, utan at det nødvendigvis er desse dei først og fremst *tenker på* når det er snakk om ”Afrika”. Kanskje seier dette heller noko om at ”Afrika sør for Sahara” i større grad er som ein einskap, enn landa i nord, som ein stadig høyrer om i media, og som ein kanskje kjenner betre til som einskilde land? Eller kanskje elevane rett og slett veit så lite om land sør for Sahara at dei ikkje har noko bilete av desse, og at det faktisk er landa i nord dei først og fremst ser føre seg.

Kultur

Kategorien for kultur handlar om kvardagsliv, tradisjonar, verdiar og religion i ”Afrika”. Frå tankekarta kunne ti ord plasserast i kategorien for kultur. Ord som ”rytmisk musikk”, ”fargerike klede” og ”stammer” var nokon av dei. Ein elev hadde i tillegg skrive ”muntert”. I intervjuet utdjupar ho dette: ”Eg har skrive om sånn fattigdom og nød og svolt, og så har eg skrive.. at dei har veldig fin kultur.. med at dei.. sjølv om dei har det så trist og sånn så verkar det som dei er veldig veldig glade” (Elev 1, EI1, s.1). Eleven verkar sikker på at det må vere trist å bu i Afrika, men er likevel imponert over ”kulturen” deira, som gjer at dei klarar å halde motet oppe. Det kan verke til at eleven prøver å dra inn noko positivt i alt elende ho ser føre seg. Dette vil me sjå at også er ein gjengangar blant læraranes syn.

Elevane vert spurt om kva dei tenker ville vore annleis i livet deira om dei vaks opp ein stad i Afrika i staden for i Noreg. Dette kan seie noko om korleis dei ser

føre seg kvardagen til ungdommar i Afrika: Elev 9: ”(...) dei er jo vant til å ha oppgåver og jobbe ute i åkeren og sånn, ser eg føre meg. Elev 7: Ja ein vert raskare vaksen ”(EI3, s.2). Elev 3: ”(...) ikkje mykje underhaldning dei driv med, det er meir overleving (EI1, s.2)”. Forståinga av kvardagen i Afrika er prega av elende, og som noko svært annleis enn hos oss. Samfunnet vert samanlikna med vårt, og vert vurdert som dårlegare, og meir krevjande. Likevel reflekterer ei elevgruppe over om det eigentleg treng å vere så ille:

Intervjuar: Er det til slutt noko meir de vil seie om tema, er det noko de meiner er feil med framstillinga av Afrika i samfunnsfag eller er det noko som er skikkelig bra eller? (...)

Elev 10: Det er jo mange som sikkert trur at alle har det fælt då, men det er jo mange innfødde der som ikkje har noko behov for sånn elektronikk og sånn (...) såg sånn film om ei dame som hadde fått barn med ein sånn stammefyr, ja det var bare heilt annleis kultur og alt sånn då. Og dei levde jo eigentleg nok av, dei hadde jo geiter, og dei fekk mjølk av dei og dei jakta, og så skaut dei piler med munnen, med sånne røyr, og så brukte dei jo ingenting. Dei gikk rundt i berre sånn filler, og hadde sånn bra liv då. Dei visste ikkje så mykje om verda då.

Elev 9: Ja det er kanskje noko då at dei har jo ikkje sånn aviser og sånn. Dei veit sikkert ikkje så mykje sånn/¹⁶

Elev 10: /Nei har ikkje mobil og sånn/

Elev 7: /Dei trur kanskje at det er sånn det skal vere då, for dei veit jo ikkje betre.

Elev 10: I alle fall mange sånne stammer liksom lever slik dei gjorde for 1000 år sidan.

Intervjuar: Ja, akkurat. Korleis trur de det er då?

Elev 10: *dei* har det sikkert greitt

Elev 8: Ja dei er jo vant til det.

Elev 10: men andre syns jo sikkert synd på dei som ikkje har forstått verden og sånn (EI3, s. 9).

Samtalen mellom elevane kan vise teikn på det eg i teorikapittelet presenterte som ein kulturrelativistisk tilnærming – elevane prøver å vurdere afrikanske samfunn ut frå sine egne premiss. Det verkar til, som vist tidlegare, at elevane er bevisst at det vert snakka mykje om elende i framstillingar av ”Afrika”, og prøver å sjå kontinentet med litt nye auger. Samtidig skin ein evolusjonistisk tankegang gjennom, der samfunnet elevane omtalar vert vurdert på ein skala. ”Dei” kan sikkert ha det fint sjølv om dei ikkje har det som ”oss”, men det er berre fordi dei ikkje veit betre – dei veit ikkje kva dei går glipp av. Bruken av ordet ”jo” viser korleis elevane verkar sikre på at ting er slik dei seier: ”dei veit jo ikkje betre”, ”dei har jo ikkje sånn aviser” i staden for det

¹⁶ Teiknet / viser til stadar informantane avbryt kvarandre.

meir undrande ordet ”vel” – ”dei veit vel ikkje betre”. Gjennom slike små ord kan me sjå at elevane har ganske klare bilete av korleis det er i slike stammesamfunn dei omtalar.

Kulturkategorien er ikkje noko som vert behandla mykje av elevane i intervjuet, men nokre tankar viser seg. Framande kulturar, svært annleis frå vår, vert omtala med eit visst essensialistisk preg; ”dei” har ei slags uforanderleg kjerne. Afrikanske kulturar som vert omtala av elevane, står fram som eksotiske, men uforanderlege, og på eit lågare nivå enn ”vår” kultur. Når det gjeld religion vert ikkje det nemnt, utanom når det vert spurt eksplisitt etter det. Då er det kristendom som vert trekt fram, basert på kva nokre av elevane hadde vorte fortalt av medelevar frå Afrika.

Politikk

Kategorien om politikk handlar i første rekke om styresett i ”Afrika”, samt politiske konflikter knytt til dette. Denne kategorien var i utgangspunktet ikkje planlagt å ha med, og ingen ord frå tankekartet passa i ein politikk-kategori. I intervjuet var det derimot annleis. Då elevane fleire gonger uoppfordra tok opp tema knytt til demokrati og diktatur på det afrikanske kontinent oppretta eg ein eigen kategori for dette. Sjølv om denne kategorien vart utforma sist, presenterer eg den før kategorien om sosioøkonomiske forhold, då den kategorien er den mest omfattande, og også trekk linjer til dei fire første kategoriane, *politikk* inkludert.

Som vist i funna for natur og geografi, tenkte mange elevar på landa i Nord-Afrika når dei høyrde ordet ”Afrika”. Med tanke på alle politiske hendingane i dette området dei siste åra, er det kanskje ikkje rart at elevane trakk inn politikk? Hendingar knytt til dei politiske opprøra, særleg i Egypt, vart nemnt spesifikt fleire gonger. At eg ikkje hadde tenkt å berøre ein kategori om politikk seier igjen noko om mine eigne konstruksjonar av ”Afrika”, og mine forventningar for kva elevane ville ta opp.

Det er to hovudtendensar i materialet som omtalar styresett og politikk:

1. Det er mykje diktatur i “Afrika” – og dette er medskuldig i ”situasjonen” der.
2. ”Dei i Afrika” veit ikkje kva demokrati er – derfor får dei det ikkje til å fungere.

Denne eleven skildrar sitt bilete av diktatur:

Elev 10: (...) og så er det ikkje så mykje kontroll i landa, det er litt sånn diktatur, og sånn som at Kongo heiter den demokratiske republikken Kongo, men så er det jo eigentleg diktatur.

Intervjuar: Ja så det eigentleg vert litt feil å kalle det det?

Elev 10: Ja. Og dei berre tar å brukar pengar på seg sjølve, og bryr seg ikkje om befolkninga eigentleg, så det vert litt sånn som det var for 500 år sidan i Europa (EI3, s.5).

Diktatur står gjennom elevane sine skildringar fram som ein av grunnane til elende i "Afrika", og som ein grunn til at "Afrika" heng etter "Europa". Framgang og utvikling vert vanskeleg med slik styresett, og å få ei endring vert vanskeleg når ikkje landa veit kva demokrati er heller:

Elev 11: Det virke litt sånn at når dei får, når dei skal begynne å få demokrati, så veit dei ikkje kva eit demokrati er.

(...)

Elev 11: (...) eg trur dei er litt vant til diktator då, at dei er vant til at ein skal bestemme, så når det er fleire som skal bestemme/

Elev 12: /dei har aldri visst om noko anna (EI4, s.8).

Elles snakkar elevane ein del om krig og revolusjon på kontinentet. Ein elev uttrykker sin frustrasjon over dette: "Eg føler det er nærast sånne krigar og sånn som skjer heile tida, og det er jo mykje som ikkje ein gang når nyheitene, og av og til føler eg berre at det er noko heile tida uansett" (Elev 12, EI4, s.7). Mengda konflikhtar verkar overveldande, og elevane diskuterer korleis alt saman er vanskeleg å ta inn over seg, også fordi det heile er så fjernt. Fokuset er negativt – styresett fungerer ikkje i afrikanske land, det er krig og urettferdige regimer og dette får negative konsekvensar for dei som bur der. Elevane samanliknar politisk styre i afrikanske land med i Europa, og viser korleis dei afrikanske landa heng etter "oss".

Sosioøkonomiske forhold

Innhaldet i kategorien for sosioøkonomiske forhold er langt meir omfattande enn nokon av dei andre kategoriane. Heile 51 av dei 113 orda i elevanes tankekart handlar om sosioøkonomiske forhold. Mange av orda handlar om manglar, som: "lite medisinsk støtte", "dårleg med utdanning" og "lite ressursar". Elles er fokuset på dårlege levekår, som "fattigdom", "sjukdom", "nød" og "død". Fokuset er einsidig negativt. Ikkje eit ord kan tolkast dertil at nokre sosioøkonomiske forhold i "Afrika" var positive. To ord kan seiast å vere nøytrale, nemlig Unicef og barnebyar. Det einaste som ikkje er negativt er altså hjelp utanfrå. Me skal sjå at dette er ein tendens som går igjen også i intervjuet.

Då alt materialet, som kunne handla om elevanes konstruksjonar av "Afrika", var plassert i kvar sin kategori, omfatta dei fire første kategoriane mellom to og fire

sider kvar med transkribert materiale. Dokumentet for sosioøkonomiske forhold derimot, var på 11 sider. Dette kan bety at kategorien famnar om for mykje, at den er for vid. Det kan også seie noko om fokuset i elevanes konstruksjonar av "Afrika". Basert på innhaldet i kategorien delte eg innhaldet inn i tre mindre kategoriar: levekår, internasjonalt arbeid og Afrikas økonomiske framtid.

Levekår: Det ordet som flest nemner i elevintervjua er variantar av "fattig" (fattige, fattigdom, fattig, fattigast osv.). Dette er nemnt heile 49 gonger i intervjumaterialet. 14 av desse gongene er ordet nemnt av meg, som del av spørsmål, eller oppsummeringar av kva elevar har sagt. 13 av dei 14 elevane skreiv også variantar av ordet "fattig" i tankekarta sine. Tankekarta til elevane har også mange andre ord knytt til elende på kontinentet. Sjukdom, dårlege levekår, nød og død er ord som går igjen fleire gonger.

Elevane verkar til å ha eit klart bilete av at "Afrika" omfattar mykje fattigdom og elende knytt til dette. Ein elev summerer godt eit bilete som går mykje igjen gjennom sitt tankekart: "Ehm...først skreiv eg berre fattigdom, så gjekk eg frå fattigdom til at det er mykje svolt, sjukdommar, lite medisinsk støtte, hiv, aids, lite kunnskap om...ja forebygging av sjukdommar" (Elev 3, EI1, s. 1). På spørsmål om korleis kvardagen ville sett ut for elevane om dei budde ein stad i "Afrika" er eit av svara: "(...) hadde sikkert vore veldig mykje fattigare og ikkje i nærleiken så bortskjemte som det me er nå" (Elev 14, EI4, s.3). I tre av fire intervju svarar elevane i tillegg at dei tviler på at dei hadde gått på skule. Bilete av korleis situasjonen på det afrikanske kontinent er, er med andre ord rimeleg mørk.

Fattigdomen i "Afrika" vert i stor grad grunngitt med mangel på ressursar, som allereie skildra i historie- og naturkategorien. "Europa", "Vesten" eller "rike land" får mykje av skulda for dette. Ei elevgruppe er også opptatt av at denne utnyttinga av ressursar skjer den dag i dag, gjennom tapping av ressursar og urettferdige handelsmønster:

Elev 12: (...) rike land har tatt ut alle ressursane, og så har dei kanskje nokon ressursar, men så har dei ikkje pengar til å starte opp noko med det.

Elev 13: Og dei ressursane dei har dei sel dei til oss for ekstremt lite, sånn at me kan ta å bearbeide dei produkta (EI4, s.6).

Sjølv om fattigdom og elende er det store hovudfokuset, finst det andre perspektiv. Nokre av elevane viser til sosioøkonomiske forskjellar på kontinentet, og at det også går framover med økonomien: ”Eg trur (...) det spørs litt kor mykje pengar ein har o òg, for det er jo og ein god del som har ein del pengar” (Elev 12, EI4, s. 3). Fleire av elevane påpeikar òg kor store forskjellar det er mellom fattige og rike på kontinentet, og då særleg med eit skilje mellom svarte og kvite. Ein elev påpeikar også at fattigdomen minkar: ”Det har jo vore, den mengda med fattigdom har jo vorte nesten halvvert, eller har vorte over halvvert (...). Det er ekstremt positivt” (Elev 13, EI4, s.7).

Mønster av eit kontinent der alt berre er fattigdom og elende vert brote med elevar som påpeikar både mangfald og økonomiske betringar i ”Afrika”. Ein elev kritiserer også våre tankar om at “Afrika” berre er fattigdom: ”Og så er det jo slik at ein trur at Afrika er 100 % fattigdom, men det er jo eigentleg ikkje det” (Elev 5, EI2, s.7). Sjølv om nokre av elevane poengterer at fattigdomen ikkje er absolutt, er alle einige om at fattigdomen er tydeleg til stades, og at denne får alvorlege følger. Fokuset på kva som må gjerast er også rimeleg eintydig. Det kjem me inn på i neste punkt.

Bistand: Samtidig som ”Europa” eller ”Vesten” får mykje av skulda for at “Afrika” har hamna der dei er, viser elevane stor tru på at det også er ”me” som er *redninga* for kontinentet. Det vert snakka mykje om bistand til afrikanske land – noko dei fleste elevane uttrykker at dei har stor tru på. På spørsmål om kva som er det mest positive som har skjedd siste ti åra, er det ofte bistand som vert trekt fram: ”Dei har fått meir hjelp då, folk som bidreg og sender ned pengar og sånn” (Elev 7, EI3, s.6). Nokon uttrykker skepsis til bistanden, og skuldar på svikt i både givar- og mottakarland:

Elev 6: når det gjeld dei pengane, eg har høyrd at det er tusenvis av folk som donerer pengar, nokon av dei kanskje 100 millionar dollar, kor har det vorte av dei pengane? Eg har ikkje høyrd om noko betringar?

Elev 4: Dei vert igjen i det landet som vert, det er sånn at dei som går rundt med dei bøssene og sånn, det er mange av dei pengane som vert igjen i Norge og ikkje vert sendt (EI2, s.6).

Elev10: [har skrive i tankekart at er](...) veldig få personar som sit med nesten alle pengane. At det er korrupsjon, at det har vore sånn at dei har tatt pengar sånn som har vore gitt då, frå sånne organisasjonar og så har dei tatt det og brukt det på .. egen.. privat bruk då (EI3, s.1).

Utanom desse innspela verkar elevane klare på at bistand er av det gode, og noko dei meiner nordmenn har eit ansvar for. Løysinga ligg hos oss. Når det framleis er elende i “Afrika” er dette fordi ”me” ikkje gjer nok, eller fordi bistanden har vorte gitt på feil måte. Elevane etterlyser meir kunnskap og engasjement blant nordmenn for at ”me” skal få til å gjere det betre for ”dei”:

E13: men det er framleis ikkje mange nok menneske i Norge som brenn for den saken, for å virkelig gjere noko...stort. Me må ha mange av dei.

E12: me er vel litt sånn egoistiske og sånn tenke eg då, i og med at me gjer jo ikkje så mykje for dei. me sit jo berre her og syns synd på dei. me kjem jo ikkje noko lenger med det (EI4, s.6).

Tanken om at ”me” ikkje gjer nok heng nært saman med neste punkt, som handlar om den økonomiske framtida til kontinentet.

Økonomisk framtid: Alle elevane fekk spørsmål om korleis dei trudde *oppfatninga* vår av “Afrika” ville vere om ti år i forhold til i dag. I alle tilfella kjem elevane her inn på korleis dei trur *utviklinga* i “Afrika” vil vere dei ti neste åra, og korleis ”situasjonen” i “Afrika” vil vere om ti år:

Elev 10: (...) eg trur ikkje at det vil vere så veldig annleis i Afrika om ti år då.

Intervjuar: Nei. Kvifor ikkje?

Elev 10: Nei, for dei har jo liksom vore i same situasjon lenge då, eg tenke ikkje at dei kjem seg så mykje lenger, det er nesten et steg tilbake når dei driv på med borgarkrig og sånn (EI3, s.8-9).

Elev 13: og så spør det og korleis Afrika utvikle seg. Og sånn som det ser ut nå så.. det vert jo betre, men det kjem aldri til å verta ordentlig.

Elev 12/14: nei

Intervjuar: nei, kvifor ikkje det?

Elev 13: fordi at me i nord, i Europa og i Amerika, er for materialistiske, me vil ha ting.

(...)

Elev 12: (...) det ligg noko i det. Når dei i utgangspunktet heng så langt etter, er det vanskelig at det skal verta jamt, i og med at me er så egoistiske rett og slett (EI4, s. 13).

Desse to elevgruppene har lita tru på at ting skal verta betre i Afrika, og påpeikar at ”dei” heng så langt etter. Det er ”me” som er modellen for å lykkast, og ”dei” har langt igjen før dei når vårt nivå. Medan den eine gruppa framhevar at det er vår feil at dei ikkje når vårt nivå, uttrykker den andre at det er deira eige ansvar å kome seg opp, men at det verkar vanskeleg for dei å få det til. Det er vanskeleg å kome bort frå å

kalle denne tilnærminga ein evolusjonistisk, og slik også etnosentrisk, tankemåte, der “Afrika” vert framstilt som lågt på ein tenkt utviklingsstige, og der ”vårt” samfunn er malen for idealsamfunnet, som også finn seg på toppen av utviklingsstigen.

Elevgruppe 1 er den som klart har eit mest optimistisk syn på framtida til det afrikanske kontinent – og er også dei som har mest tru på hjelp kontinentet får utanfrå:

Elev 3: Eg trur at dei bidraga som landa i Europa og USA gir til Afrika har ein god del å seie dei neste åra. Dei hjelper veldig mykje. Veldig mykje som går med på å bygge barnebyar, og gi kunnskap og gi dei vatn, kle, mat/

Elev 1: /medisin

Elev 3: Ja medisin, kunnskap om medisin, ehm.. Og eg trur det har ganske stor effekt i løpet av dei ti neste åra, så eg trur at folk kjem til å sjå annleis på Afrika. Ja om ti år at det er ein.. eit land i vekst.

Elev 2: Positiv endring (EI1, s. 8).

Med nokre unntak er hovudtendensane i elevanes konstruksjonar av ”Afrikas sosioøkonomiske forhold” prega av fattigdom og elende. “Vesten” er den store skurken som har gjort at “Afrika” har hamna der dei har, men er også den store redninga – gjennom bistand. ”Afrika” vert heile vegen definert i relasjon til ”oss”, og trer slik fram som underutvikla og nokon me må ta oss av. Samtidig vert ei skuldkjensle tydeleg blant elevane, med stadige påpeikingar av at ”me” er for egoistiske til at det kan verta betre i ”Afrika”.

Dei sosioøkonomiske forholda i ”Afrika” kan på sett og vis oppfattast som sjølve kjernekategori i elevanes konstruksjonar av ”Afrika”. Dei andre kategoriane, som historie, politikk og natur handlar i stor grad om å forklare *kvifor* dei sosioøkonomiske forholda er som dei er. Berre frå natur- og kulturkategori vert andre aspekt trekt inn, men dette perspektivet er snevert. Elevane verkar til å sjå det som ei viktig oppgåve å snakke om alvoret og ”situasjonen” i ”Afrika”, og korleis ”me” ikkje gjer nok. Gjennom språket viser elevane at elende i “Afrika” nærast har hegemoni i tankemønstra deira, ved hjelp av setningar som: ”me klarar ikkje å sjå for oss *situasjonen*” (Elev 14, EI4, s.6), eller ”det er jo viss ein skal gjere nokon ting med *det* så må me jo lære nokon ting om det” (Elev 11, EI4, s.11). Korleis er *det* og *situasjonen*? Dette verkar til å ikkje vere nødvendig å utdjupe, då ”alle” forstår kva eleven meiner. Eit anna eksempel som viser kor sjølvstekt elende i ”Afrika” vert teke, er då elevane snakkar om undervisning om u-land (som er eit omgrep både elevar, lærarar og læreboka Kosmos brukar), og ein av dei fortel om ein pyramidefigur over

levealder. Eg spør om det er over levealder i u-land den var om, og han svarar: ”Ja u-land – Afrika” (Elev 3, EI1, s. 6). Elende vert nærast sett som synonymt med ”Afrika”, som ”naturleg” kunnskap. Dette kan tyde på at me har med ein ”elende-diskurs” å gjere, noko me vil sjå nærare på i forskingsspørsmål fire.

Sjølv om det verkar til at tanken om elende i “Afrika” står svært sterkt, er det stemmer blant elevane som viser at dette mønsteret ikkje har fått fullstendig hegemoni, eller at det i alle fall vert utfordra. Elevane kritiserer det å tenke at heile “Afrika” berre er fattigdom, samtidig som mesteparten av intervjua omhandlar nettopp dette. Ein elev summerer dette godt i sitt tankekart, der eit av punkta er: ”Slår heile Afrika under ein kam, lite pengar og ressursar”. I gjennomgang av tankekartet utdypar eleven dette punktet, og påpeikar korleis det er feil med ei så einsidig framstilling. Ein dobbelheit oppstår imidlertid når me ser dei fem andre punkta eleven har skrive i tankekartet sitt: ”fattigdom”, ”vannmangel”, ”mykje sjukdommar”, ”dårleg med utdanning” og ”dårleg levestandard”. Denne dobbelheita har me allereie vore vitne til gjennom elevanes konstruksjonar, og er noko me vil kome tilbake til hos lærarane, og i dei diskursive mønstra for korleis ”Afrika” vert konstruert.

Lærarar

Spørsmåla til lærarane er ikkje i like stor grad knytt til deira personlege assosiasjonar til ”Afrika”, men meir til erfaringar frå undervisninga. Denne delen er derfor langt kortare enn analysen av elevanes konstruksjonar. Mykje av datamaterialet kan likevel seie noko om deira konstruksjonar av kontinentet. Også her delar eg materialet inn i dei fem kategoriane for å få ein oversikt over tema. Eg tek føre meg hovudtendensane i materialet her, samt korleis bileta samsvarer eller skil med det elevane fortel om.

Historie

Kolonitid er det store temaet lærarane snakkar om, knytt til historie. Ein lærar trekk fram kolonisering som det første han tenker på når han høyrer ordet ”Afrika”. Elles er det kolonitid knytt til undervisning lærarane snakkar om. Det som kjem fram i den samanheng, er kor gruffull kolonitida var, og korleis den forklarar korleis verda er vorte slik som den er i dag, med tanke på ”Afrikas situasjon”. Også hos lærarane er ”Europa” den store skurken, som tappa afrikanske land for ressursar. Ein av lærarane brukar pronomenet ”me” i staden for ”europearane” når han snakkar om tapping av

ressursar i "Afrika" under kolonitida: "På grunn av det *me* gjorde i kolonitida. I Afrika. Måten *me* utnyttat det på den tida då" (Lærer 4, LI3, s.2). Dette er einaste stad i både lærar – og elevintervjua at kolonitida vert omtala som noko "me" var ansvarlege for, og ikkje berre "europearane", namn på europeiske land eller "Vesten".

Natur og geografi

Varme og tørke, samt savannar med mykje eksotiske dyr, er ord lærarane brukar for å omtale naturen i Afrika. Til forskjell frå elevane, snakkar fleire lærarar om safari i afrikanske land som ønskja reisemål. Elevane pratar også om dyra, som noko spennande, men farleg, og berre ein av dei nemner safari.

Ein interessant forskjell på læraranes og elevanes konstruksjonar av natur i "Afrika" er synet på ressursar. Medan elevane snakkar mykje om den store mangelen på ressursar, tek to av lærarane opp alle ressursane som *finst* på det afrikanske kontinent: "Og at det finst, som eg sa i stad og, om ressursar, at hadde ein berre utnyttat det rett, så er det eigentleg *enormt* med *ressursar*" (Lærer 4, LI3, s.7), "(...) eg trur nok mange vil ha det hovudinntrykket [elende i Afrika], heller enn å tenke på alt det andre, ressursar og alt det som er der" (Lærer 2, LI2, s.12).

Når det gjeld geografi, poengterer ein av lærarane det enorme geografiske mangfaldet i "Afrika": "Geografien er jo, det er jo forskjellige verdenar der, sånn geografi-messig også. Det er jo mykje spennande der og" (L1, LI1, s.4). Ein annan interessant forskjell innan geografi er at medan elevane først og fremst nemner land i nord, seier lærarane at dei reknar med at flest tenker på land i sør når det er snakk om "Afrika". Denne forskjellen kjem eg tilbake til i neste forskingsspørsmål, om undervisningspraksis.

Kultur

"Afrikas kultur" er for lærarane eksotisk; "Afrika" er spennande, har stammekulturar og gode lukter. Særleg ein av lærarane, som sjølv har vore i eit afrikansk land fortel om alt det spennande kontinentet har å by på, og kritiserer samtidig at dette ikkje kjem fram, verken i skule eller media. Ein av lærarane fortel om afrikanarar med positive kjerneeigenskapar; som genetisk spreke, musikalske og i pakt med naturen. Den same læraren har også ei alternativ tilnærming til kvifor "dei" i "Afrika" ikkje gjer ting på same måte som oss: "(...) og så tenker dei vel ikkje likt som oss... i dei landa, at dei ser ikkje heilt poenget med det stresset og kavet som me held på med"

(Lærer 4, LI3, s.7). Læreren viser her ei kulturellevistisk tilnærming i den forstand at det andre gjer ikkje treng å vere feil, sjølv om det er annleis enn kva me gjer. Samtidig ber utsegna preg av ein essensialistisk kulturforståing, der ”alle” afrikanarar får dei same eigenskapane, som noko uforanderleg og medfødt.

I forhold til elevane er læraranes konstruksjonar av ”Afrikas kultur” meir positivt retta, men lite detaljert, og framleis eksotisk og fjernt. Sjølv om bileta er positive, er dei like stereotypiserande som dei meir negative, eller pessimistiske bileta. Kulturforståinga heng nært saman med ein av Mai Palmbergs koloniale fordømmar, om ”afrikanaren som eksotisk”, som igjen har tydelege likskapsteikn med Edward Saids *Orientalisme*, der han påpeikar korleis ”den andre” vert framstilt som eksotisk og framand. Ut over dette er kultur heller ikkje hos lærarane noko som vert lagt vekt på når det skal snakkast om ”Afrika”.

Politikk

Tankar om politikk i afrikanske land hos lærarane er prega av borgarkrigar og diktatur. Ein av lærarane trekk også fram, som nokre av elevane, at det er vanskeleg å få til demokrati når ”dei” ikkje kjenner til kva det er:

Lærer 1: det [at afrikanarane får verta kjent med andre kulturar gjennom turisme] kan jo gi litt nye tankar og sånn, for det er jo litt sånn når det alltid har vore sånn, så... og det veit eg at ein del av dei afrikanske landa *veit* jo ikkje kva eit demokrati er for nokon ting, for dei har jo aldri opplevd det. Så, det er litt vanskeleg å innføre noko du ikkje veit kva er (LI1, s.7).

Løysinga må kome utanfrå for å få godt fungerande demokrati. Igjen kan det verke som det er ”me” som er modellen for det ”rette” samfunn, og læraranes konstruksjonar av ”politikk i Afrika” liknar elevanes.

Sosioøkonomiske forhold

Kategorien for ”sosioøkonomiske forhold i Afrika” er også hos lærarane prega av fattigdom og elende. Dette er noko dei trekk fram som nærast sjølvstakt at dei snakkar om i undervisninga, og viser slik deira eigne konstruksjonar også. Som vist under læraranes intensjon, la ein av lærarane vekt på korleis ”dei i Afrika” er på eit lågt utviklingstrinn, at dei er der i dag som me var for lenge sidan. Dette for å få elevane til å forstå at afrikanarane ikkje er dumme, men at utviklinga er naturleg.

Lærer 3: dei slite i dag og dei er *fattige* veldig lite, veldig mange fattige, men og veldig mange rike, det er jo og veldig mykje positivt som skjer og for ekstremt mange barn det gjorde me i Noreg faktisk på...altså, vi har og *vore* der, sant (LI2, s.6).

Eg viser igjen til sitatet då det også summerer godt ein tendens som i stor grad går igjen hos alle lærarane, som me også såg hint av hos elevane. Det er forholdet mellom å snakke om fattigdom, elende og ting som ikkje fungerer i "Afrika" på den eine sida, og på den andre sida det å kritisere dette synet for å vere einseitig, og få med at "Afrika" er så mykje meir, også mykje positivt. I sitatet over ser me korleis desse to perspektiva vekslar i same setning, der læraren avbryt seg sjølv for å legge til at "det er jo veldig mykje positivt som skjer". Når lærarane får spørsmål om å nemne det mest positive frå afrikanske land dei siste ti åra, får mange av dei imidlertid problem med å kome med nokre svar. Fleire svara ikkje på dette spørsmålet i det heile. Lærarane vekslar mellom å snakke om elende og å kritisere at alle snakkar om elende, utan eigentleg å kome med eksempel på dette positive:

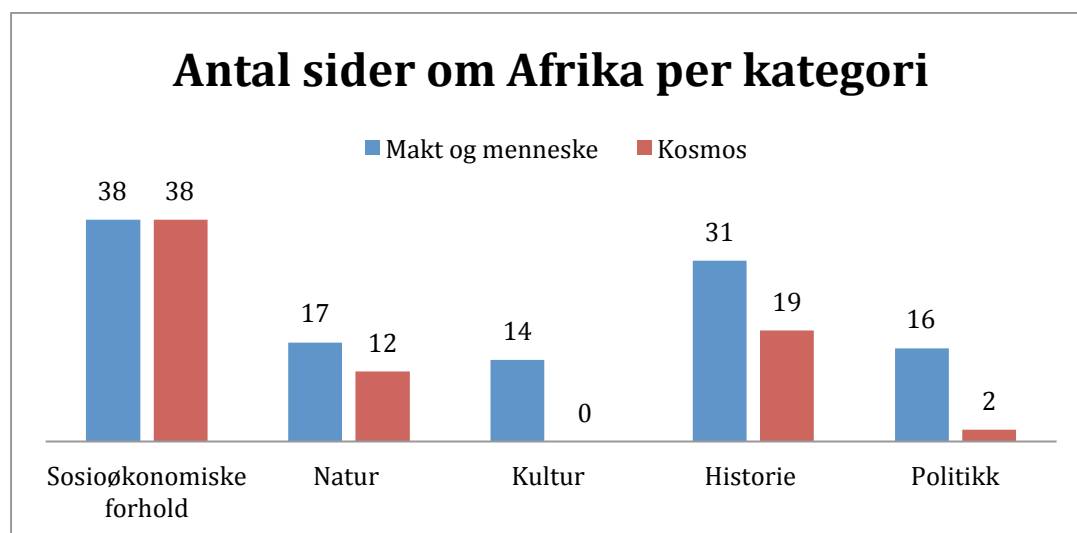
Lærer 1: Vi må sende til fattige barn i Afrika, det er en sånn standardfrase, og det er utan at dei eigentleg er klar over kor vanvitig store forskjellar det er der (...)", "dei har jo vorte utnytta veldig lenge, og vert det jo framleis, men... det vert liksom putta i den sekken, at det, i Afrika der er det ingenting som er bra på ein måte (...)" (LI1, s. 1).

Lærer 4: Det vert jo framstilt som at dei ikkje har nokon ting eller ikkje kan nokon ting, men kanskje, ja sjå litt meir på moglegheitene eigentleg, på kva som finst (LI3, s.4).

Ut frå elevkonstruksjonane nemnte eg ein dominerande elende-diskurs, men då utan fullstendig hegemoni. Gjennom læraranes konstruksjonar, som vist i eksempla over, kjem dette enda tydelegare fram. Det ser ut til at me kan tale om ein kamp mellom to diskursar, der me gjerne kan kalle den motstridande diskursen for ein "mangfaldsdiskurs". Det er på eine sida er ein klar tanke om at "Afrika" er elende, medan det på andre sida er ein tanke om at "Afrika" er så mykje meir, og at elende-diskursen må kritiseras. Det å tale om mangfald og elende kan sjølvstakt vise til ei perspektivrik framstilling, men måten informantane avbryt og motseier seg sjølve, viser at det heller kan vere snakk om to diskursar som står i spenning til kvarandre. Dette kjem eg tilbake til seinare, i forskingsspørsmål fire, der det er tid for å verkeleg gå inn i dei diskursive mønstra for korleis "Afrika" vert konstruert.

Lærebøker

I lærebøkene er det det som står skrive om noko frå Afrika¹⁷ eller afrikanske personar, samt bilete av det same, som legg grunnlaget for lærebøkene konstruksjonar. Dette materialet er også delt inn i dei same fem kategoriene som lærar- og elevintervjua. Figur 2 viser kor mange sider frå kvar kategori som er teke med i dei to læreverka Kosmos og Makt og menneske.



Figur 2: Antal sider om Afrika per kategori i lærebøkene

Figuren gir ein oversikt over kva innhald dei to bøkene legg vekt på frå Afrika. Som me kan sjå, har Makt og menneske med eit meir mangfaldig innhald frå Afrika, innhald som kan plasserast i fleire kategoriar. Den gir oss ein oversikt over innhaldet, men seier oss lite om konstruksjonane til lærebøkene som såleis. Den gir oss heller ikkje eit klart bilete av kor mykje innhald frå Afrika kvar bok eigentleg har med, då kvar side er telt som *ei* om heile sida handlar om noko frå Afrika, eller berre eit punkt i ein tabell tek føre seg noko frå kontinentet. For å få ein grundigare innsikt i korleis lærebøkene skapar verkelegheitsbilete av ”Afrika”, må me gå inn og sjå på innhald, ordbruk, tema og perspektiv. La oss byrje med historiekategorien.

¹⁷ Utan hermeteikn for å skilje mellom gjengiving til det konkrete innhaldet i bøkene, og dei verkelegheitsbileta dette innhaldet skapar.

Historie

Tre tema peikar seg ut i begge lærebøkene om ”Afrikas historie”. Det er slavetid, kolonitid og avkolonisering. Denne kategorien er derfor organisert under desse underoverskriftene.

Slavetid: La oss byrja med slavetida. Denne vert i begge læreverka skildra i bøkene for 8.trinn. Kosmos presenterer kort slavehandelen, der Abraham Lincolns kamp for å avskaffe slaveriet vert forklart. Fokuset er på politikken, og bilete til teksten er av Lincoln. I tillegg er eit dikt lagt ved; ”Am I not a Woman and a Sister?”, og er vendt til kvite kvinner frå svarte, som ein bønn om betre rettar (Kosmos 8, s. 140).

I Makt og menneske (Historie 8 , s. 17–19) finn me ei meir detaljert utgreiing, med fokus på å levandegjere slavanes situasjon. Me får detaljar om korleis det var på båten over havet, korleis salet gjekk føre seg og korleis slavane vart behandla etterpå. Ei oppgåve handlar om å lage eit skodespel frå ein slaveauksjon, og eit tekstutdrag frå *Onkel Toms hytte* beskriv slaveriet gjennom ein slaves auger. Ein stad står det også at nokre slavar klarte å spare nok pengar til å kjøpe seg fri frå slaveriet. Ein kan gjerne seie at slavane på denne måten vert gjort meir levande, og i større grad gjort til aktive subjekt enn i Kosmos’ skildring av slavetida.

Noregs rolle i slavetida er verdt å merke seg i lærebøkene. Verken elevane eller lærarane nemnte noko om dette, og det finst heller ikkje i Kosmos. I Makt og menneske vert me fortalt at også Noreg (då Danmark-Noreg) dreiv med slavehandel. Noko tydeleg budskap knytt til slavetida er det imidlertid ikkje, då dette er nemnt i samfunnskunnskapsboka, (Samfunnskunnskap 8, s. 104–105) og ikkje i historieboka under slavetemaet.

Kolonitid: Kolonitida er det største temaet innan historie i begge læreverka, og vert først og fremst behandla på 9.trinn. I Kosmos vert kolonitida behandla i kapittelet ”Europa erobrar verda” (Kosmos 9 , s. 117 – 121). Denne ”verda” som vart erobra er i boka lik Afrika. Ei halv side er haldt av til kolonisering i Asia. Elles er det dei grufulle handlingane afrikanarar vart utsatt for som får plass. Det vert skildra korleis europearane delte Afrika mellom seg, utan omsyn til dei som allereie budde der, og kva strategiar og fryktelege handlingar dei utførte mot afrikanarane. Noregs rolle i kolonitida vert ikkje nemnt.

Teksten har tre bilete: eit der ”afrikanarar” ber tyske borgarar i Togo mellom seg (s. 116), eit der ”afrikanarar” frå Kongo står med avkappa hender og ser inn i kamera (s. 120), og eit av Desmond Tutu (s.117). I forhold til ”afrikanarane”, som er nesten nakne, stakkarslege og anonyme, ser Desmond Tutu mektig ut, med fine klede og eit klokt sitat: ”When the missionaries came to Africa they had the Bible and we had the land. They said 'Let us pray.' We closed our eyes. When we opened them we had the Bible and they had the land” (Kosmos 9, s.117). Han talar på vegne av dei stakkarslege ”afrikanarane”, mot dei urettferdige og grufulle misjonærane og koloniherrane.

I slutten av kapittelet er det spørsmål som elevane kan svare på. Her skal elevane blant anna velje eit afrikansk land og fortelje historia til landet frå landet vart kolonisert til i dag. Her kan elevane få innsikt i interne forskjellar i Afrika, noko dei ikkje vil få ved å lese sidene om den afrikanske koloniseringa, som er svært generell.

I Makt og menneske (Historie 9 , s. 40 – 43) er omtalen av kolonitida meir detaljert, og med meir eksempel frå ulike stadar. Heile tre lengre sitat frå perioden er med: eit frå ein britisk soldat, eit frå ein tysk forfattar og eit frå den amerikanske presidenten Roosevelt. Alle har fokus på kor rett det som europearane gjer i koloniane er. I tillegg har den britiske koloniherran Cecil Rhodes fått god plass. Det er koloniherrane som får ei stemme, men afrikanarane er heller ikkje anonyme. To opprør mot kolonimaktene er nemnt; zuluane i Sør-Afrika og hererofolket i Sørvest-Afrika På denne måten kjem det fram at afrikanarar ikkje berre er afrikanarar, men forskjellige folkegrupper, og det kjem fram at dei ikkje berre er anonyme offer, men handla aktivt mot uretten. Boka kan så fortelje at begge motstandskampane førte til nærast utrydding av begge stammene. Dei grufulle handlingane mot befolkninga under kolonitida er altså også tydeleg her.

Til slutt i kapittelet tek boka føre seg konsekvensane av imperialismen, og reflekterer her over om kolonitida i det heile førte noko godt med seg. Trass i urettferdig handelsøkonomi, konkluderer kapittelet med at ein del vegutbygging, skulesystem, sjukdomsnedkjemping og jordbruk vart forbetra, og at koloniseringa slik hjalp mange land. ”I dag er dei tidlegare koloniane sjølvstendige statar, men nokon av dei er framleis ikkje industrialisert” (Historie 9, s. 44). Her kan me ense ein evolusjonistisk tankegang. Afrikanske land fekk betre forhold på grunn av at europearane tok med seg sine skikkar og samfunnsstruktur, men likevel har *framleis*

ein del land ikkje vorte industrialisert – eller med andre ord: nådd den europeiske malen for det gode samfunn.

Avkolonisering: På 10.trinn er det klart for gjennomgang av avkoloniseringa. I Kosmos 10 (s. 156–159) vert avkolonisering behandla med illustrative kart som viser kva tid kvar koloni vart sjølvstendig, med eksempel frå situasjonen i Rhodesia og Sør-Afrika, med opprør mot kvite styresmakter og apartheid, og deretter med ein årsaksavklaring av frigjeringa. Hovudårsakane er koloniherrane sin svekka posisjon etter 2.verdskrig, men og ein setning som nemner at motstanden vart større i koloniane. Heretter får me vite meir om korleis tidlegare koloniar framleis slit i dag, på grunn av kolonitida og slik avkoloniseringa vart gjort. Dette vert også teke opp som ein av årsakane til fattigdom i verda, i kapittelet om ”Fattigdomens mange ansikt”: På grunn av det europearane hadde gjort var det umogleg for dei tidlegare koloniane å få ei positiv utvikling, ”fattige land sank berre djupare ned i fattigdomen” (Kosmos 10, s. 69). Håplausheita var eit faktum.

Makt og menneskes utgreiing om avkoloniseringa er meir detaljert enn i Kosmos, men utan den grundige årsaksavklaringa. Makt og menneskes Historie 10 brukar seks sider (s. 60–65) på å greie ut om korleis avkoloniseringa gjekk føre seg i Kenya, Ghana, Kongo, Algerie, Tunisia, Marokko, Sør-Afrika og Rhodesia. Avkoloniseringa tek føre seg opprør blant lokalbefolkningar og militærkupp. Denne framstillinga gir igjen kunnskap om at “Afrika” ikkje berre er ”Afrika”, og at avkolonisering ikkje berre var avkolonisering. For kvart land som er beskrive er landet merka av på kartet, og flagget til landet vist. Ein får inntrykk av at menneske i “Afrika” ikkje berre er handlingslamme offer, men aktivt handlande subjekt som kjempa for sine rettar. Fokus på konflikhtar og opprør er stort, og ein får inntrykk av at diktatorar har styrt og framleis styrer med hard hand i dei fleste landa.

Det som *ikkje* vert nemnt frå ”Afrikas historie” er også verdt å ta opp i ei diskursanalyse. Framstillinga i lærebøkene, som hos elevar og lærarar kan me knyte til ein av Mai Palmbergs (1987) koloniale fordommar: ”Eit Afrika utan eiga historie”. Med unntak av ein setning i kvart læreverk, som seier at Afrika var den første staden det budde menneske, er det vanskeleg å finne historie der ikkje Europa eller Amerika er direkte involvert, gjennom slavetid, kolonisering og avkolonisering. Også i seinare historie er berre Afrika ein kamparena for vestlege krigar (2.verdskrig og den kalde

krigen), eller interne krigar, som er resultat av kolonimaktene si lite gjennomtenkte grensedeling av kontinentet. Unntaket er representasjonen av tre land i Afrika i Makt og menneskes Geografi 10 (s. 30–33): Tunisia, Somalia og Sør-Afrika. Her er det først og fremst Tunisia som har ein eigen historie, med den sentrale byen Kartago på fönikarane si tid.

Fråveret av Noregs rolle under slavetid og kolonitid er også påfallande. Noreg står fram som ein uskuldig tredjepart, som ikkje har hatt noko innblanding i alt det vonde som vert beskrive frå Afrikas historie.

Natur

Både geografidelane i Kosmos og Makt og menneske tek føre seg sentrale geografiske forhold, knytt til natur- og landskapsforhold, på kvart kontinent. I Kosmos er representasjonen av Afrikas geografi prega av bilete av frodig natur og spennande dyr (Kosmos 8, s. 104-107). Denne delen er ein kontrast til dei andre bileta av natur frå kontinentet i bøkene, som i stor grad er prega av ørken og tørre stepper.

I Makt og menneske vert heile kontinentet oppsummert i to setningar, før ein får nærare kjennskap til dei tre landa nemnt i historiedelen over: Tunisia, Somalia og Sør-Afrika (Geografi 10, s. 28-33). Sjølv om Makt og menneske gjennom representasjon av ulike land, gir ein oversikt over skilnadar i natur – og geografi i Afrika, er bileta her også i stor grad prega av tørre omgivningar. Tekstinnhaldet utdjupar dette: det er tørt, og vanskelege leveforhold på grunn av dette. Menneske døyr om ei regntid utevert (Geografi 8, s.101). Samtidig er det fokus på kor godt menneske i desse områda har tilpassa seg naturen, ei framstilling også lærarane er opptatt av. Elles er hovudtema knytt til natur i Afrika at det er stor mangel på vatn, og at dette kjem til å verta verre på grunn av grunnvatn som synk og global oppvarming. Eit positivt innslag i begge bøkene er bilete og presentasjon av den kenyanske miljøvernaktivisten Wangari Maathai, som fekk Nobels Fredspris i 2004 (Kosmos 10, s. 99; Geografi 8, s. 111). Positive element ved naturen er det elles lite av – utanom ein stad i Kosmos der Kilimanjaro vert omtala som eit attraktivt turistmål (Kosmos 8, s. 107). Hovudfokuset i begge bøkene er på at det er tørt og varmt – og at dette kan vere problematisk; eit bilete me også såg tydeleg hos elevane.

Kultur

Tema knytt til kultur er i Kosmos fråverande. I Makt og menneske er tema som kan knytast til kultur behandla over 14 sider, først og fremst knytt til stammesamfunn i Afrika. San-folket i Kalahari-ørkenen (Geografi 8, s. 102) og Tuaregane i Sahara (Geografi 10, s. 17) er eksempel. Bilete av enorme ørkenar med folk som vandrar vert vist, og framstillinga er igjen på kor utruleg godt tilpassa desse menneska er - i pakt med naturen i så måte. I representasjonen av dei tre afrikanske landa får me også vite om befolkningsgrupper i landa: Tunisia med sine berbarar, Somalia med somaliarar og Sør-Afrika med San-folket, som i dag har vandra over til Botswana (Geografi 10, s. 31-33). Om deira kvardag, tradisjonar eller levemåte får me vite lite. Religion er heller ikkje noko som er nemnt, men ei påfølgjande oppgåve seier at elevane skal samanlikne dei tre statane ut frå faktorar som religion, etniske grupper, språk, landskapsformer, økonomi og styreform. Om elevane vil vite meir om kultur i Afrika er dette altså noko dei må finne ut av sjølve.

I Samfunnskunnskap 8, i kapittelet "Noreg – eit fleirkulturelt samfunn", er fleire ungdommar med bakgrunn frå andre land intervjuet. Hannah, med eritreisk bakgrunn, fortel om hennar tankar om norsk og eritreisk kultur: "Eg vil ta med meg venleiken frå Eritrea. Folk i Noreg er litt for kalde. Det eg vil velje bort frå den eritreiske kulturen, er at kvinnene har alt ansvar for å ta seg av barna og for hus og mat" (Samfunnskunnskap 8, s.111). Dette er ein av få stadar ei stemme frå Afrika kjem fram, utan at det er å tale om elende på kontinentet. Som hos lærarar og elevar har også temaet "kultur i Afrika" liten plass i lærebøkene.

Politikk

Kosmos seier lite om politiske forhold i Afrika, knytt til styresett. I den grad det er med, er det som ein mogleg forklaring på kvifor mange av dei gamle koloniane framleis er fattige, som her: "Andre meiner at viss eit land har ressursar og fører ein fornuftig politikk, vil det utvikle seg" (Kosmos 10, s. 159). Implisitt står det slik at mange land i Afrika *ikkje* har ein fornuftig politikk, i og med at dei framleis er fattige. Den norske regjeringa summerer opp årsakar til fattigdom i boka. Fleire av desse seier noko om styresett: Mangel på lovar og reglar, mangel på eit rettssystem som fungerer, mangel på fridom for innbyggjarane til å realisere sine moglegheiter og mangel på effektive skattesystem (Kosmos 10, s.70). Regjeringa talar om fattige land – ikkje om Afrika, men boka har allereie gjort det klart at det er i Afrika det er klart mest

fattigdom. Det er ikkje mykje me får vite om styresett i Afrika gjennom boka, men får ein formeining om at det i alle fall ikkje er bra. Det einaste positive perspektivet som vert trekt fram, er Nelson Mandela som den første svarte president i Sør-Afrika (Kosmos 10, s. 158).

Makt og menneske tek opp problem knytt til bistand som ikkje har fungert, på grunn av at det har hamna i feil hender. ”Maktgale leiarar fylte heller sine egne bankkontoar enn å bruke støtta til det den var tenkt til” (Historie 10, s. 66). Det vert så lagt til at i dag prøver me å drive den norske u-hjelpe på ein annan måte, og at denne støtta er spesielt viktig for Afrika. Hjelpa må altså gå utanom landets leiarar, då dei ikkje er til å stole på. Det er best å ta saken i egne hender.

Konstruksjonen av ”maktgale leiarar” vert forsterka når ein les i Makt og menneske. Eksempla står i kø. I kapittelet om avkolonisering finn me fleire diktatorar som har øydelagt utviklinga til landa sine:

Robert Mugabe har vore Zimbabwes leiar frå 1980 til i dag (2008). I løpet av denne perioden har landet gått frå å vere eit forholdsvis rikt land til å verta eit av verdas fattigaste (...) Zimbabwe lid under Mugabes grufulle styre og vanstyrte økonomi (Historie 10, s. 64-65).

I Geografi 10 er det eit eige kapittel om ”det svarte gullet” – olja. Her vert Nigeria dradd fram som eksempel på eit land med store oljeførekomstar, men der innbyggjarane i landet likevel lid: ”Pengane går til dei internasjonale oljeselskapa og korruperte nigerianske politikarar” (Geografi 10, s.112), i tillegg lek olja ut og øydelegg vatn og avlingar for folket. ”Verken nasjonale myndigheiter eller dei internasjonale oljeselskapa ser ut til å bry seg om fattige bønder (...)” (Geografi 10, s. 114). Me får også høyre at Kina ”kjøper opp Afrika” (Geografi 10, s. 122). Her vert det lagt vekt på at dette kan vere eit problem, då Kina ikkje kritiserer afrikanske diktatorar for brot på menneskerettar, som europeiske land ofte vil gjere. Leiarane i Afrika er dei onde, og det er vårt ansvar utanfrå å hindre ”dei” i å halde på slik dei gjer. Det ser ikkje ut til å alltid fungere: Til og med det norske selskapet Statoil Hydro er skulda for korrupsjon i ”gjennomkorruperte Libya” (Geografi 10, s.109). Kvar er håpet når til og med norske selskap vert korruperte i møte med desse landa?

Maktgale diktatorar har eit stort fokus, særleg i Makt og menneske, men det finst unntak. Unntaket er henta frå valet i Rhodesia i 1979, der biskop Muzoreva vart valt til president. Han ønskja ein ikkje-valdeleg motstand mot det britiske styret. På bilete jublar folket, og det ser det ut at dette er ein leiar folket ønskja.

Sosioøkonomiske forhold

Er det eit tema som Kosmos har lagt stor vekt på så er det spørsmål rundt økonomi, og korleis dette er knytt til levekår. Over 90 sider og sju kapittel (s. 8–105) behandlar Kosmos 10 fattigdomsproblematikk i verda, årsakar og løysingar. Gjennom alle kapitla vert det lagt vekt på at fattigdomsproblematikken er aller verst i Afrika sør for Sahara. Det totalt ein-sidede fokuset på at det er ”Afrika” som er fattige, vert tona ned ved at biletmateriale ikkje stemmer overeins med tekstmateriale – då bileta svært ofte er frå fattige i *India*.

Kosmos 10 har ei stor mengde kart som viser fargeskala over for eksempel kor fattige og rike land er, analfabetisme i verda, utbreiing av HIV, tilgang til reint vatn, minst utvikla land og så vidare. På alle desse karta er nærast heile Afrika (særleg sør for Sahara) farga i ein svært mørk farge (mørkaste farge viser mest utbreitt). Til samanlikning er Noreg så godt som alltid farga i den aller lysaste fargen. I tillegg er det fleire tabellar som illustrerer fattigdom i Afrika. Ein tabell viser prosent av befolkninga i ”nokon fattige land” som lever for mindre enn seks kroner om dagen. 14 land er teke med. Berre to av dei kjem frå andre kontinent enn Afrika. Ein annan tabell viser fem beste og fem dårlegaste land på HDI i 2006. Noreg ligg på topp – dei fem dårlegaste er frå Afrika.

Kosmos brukar også god plass på å forklare kvifor fattige land er så fattige. Her vert mange årsakar nemnt: Kolonitidas resultat med uro, krig og revolusjonar, byteforholdet med råvarer og industrivarer, høg gjeld blant fattige land, mangel på reint vatn, utdanning, infrastruktur, medisin, osv. (Kosmos 10, s. 69–77). Under nesten kvar årsak, er eksempel henta frå Afrika, eller tabellar (som nemnt over) som viser korleis alle desse årsakene er mest tydelege i Afrika.

Etter at årsakene til fattigdom er behandla, kjem kapittelet med løysingane: ”Vegar ut av fattigdomen” (Kosmos 10, s. 80–89). Innleiinga fortel at det stridast om kva som er løysinga på fattigdom, fordi ein er ueinig om kva som er *grunnen* til fattigdomen. Det står mellom at fattige land må lære av rike land, og at rike land må slutte å utnytte fattige land. På mange måtar er det snakk om to ulike verdssyn med tanke på kva løysinga for ”Afrikas problem” er. Denne spenninga vil eg kome tilbake til under diskusjonen av diskursar. Kapittelet tek vidare føre seg mikrokreditt – små lån til privatpersonar, om norsk bistand til fattige land og om FN's tusenårsmål. Læreboka nemner at bistand stadig vert vurdert kritisk; om den er effektiv nok, og om

den kan fjerne årsakar til fattigdom. Samtidig er det ei oppfordring om meir bistand som kjem tydelegast fram i kapittelet, som i dette leiande spørsmålet:

Noreg har som mål å gi éin prosent av BNI – brutto nasjonalinntekt – i bistand. Me beheld altså om lag 99 % av bruttonasjonalinntekta vår sjølve. Me gir med andre ord i underkant av éi krone av kvar hundrelapp me tener. Bør me som bur i eit av verdas beste land, gi meir? (Kosmos 10, s. 84).

Etter denne relativt tydelege vinklinga på at me *bør* gi meir bistand, vert FNs tusenårssmål presentert, og deretter ein gjennomgang av kva mål som vil verta oppfylte, kor måla har kome lengst og kven som ikkje har sjans om å nå målet:

Tusenårsrapporten slår fast at berre målet om å halvere andelen av menneske som lev på mindre enn ein dollar dagen frå 1990 til 2015, er i rute. (...) Det store løftet har skjedd i Øst- og Sør-Asia. Landa som treng hjelp frå utlandet, blant anna landa sør for Sahara, har langt frå den same utviklinga (Kosmos 10, s. 88).

Ut frå denne formuleringa, og med den implisitte påpeikinga rett før, om at me gir for lite i bistand, kan dette skape ei kjensle om at det er ”utlandet” sin feil at det ikkje går betre i landa sør for Sahara. ”Utlandet” må gjere meir for at desse landa skal ”utvikle seg”, og nærme seg vårt utviklingsnivå.

Inn under fattigdomsproblematikken, tek også Kosmos opp befolkningsutvikling i verda (Kosmos 10, s. 8 – 27). Særleg Afrika sør for Sahara vert her igjen omtala som eit ”problemområde”, fordi folketalet aukar så raskt. Det er snakk om ”den demografiske overgangen” der økonomi er knytt til fødsels – og dødsrate, og slik til befolkningsvekst. Utviklinga går over fire fasar:

1. Høg fødselsrate og høg dødsrate.
2. Høg fødselsrate og minkande dødsrate – høg befolkningsvekst.
3. Fødselsraten minkar – befolkningsveksten minkar.
4. Låg fødsels- og dødsrate – låg befolkningsvekst.

Medan Noreg har fullført fasane, er land i Afrika, som Uganda og Ghana, i fase to i dag. ”FN meiner at den demografiske overgangen vil verta fullført i alle land, men til ulik tid. Land som Nigeria og Uganda i det sentrale Afrika vil verta sist ferdige” (Kosmos 10, s. 23). Viss det er slik at økonomien heng saman med befolkningsutviklinga, og at alle vil kome gjennom alle fasane, betyr det at alle land vil ha den same utviklinga. Når Uganda vert sist *ferdig*, må det bety at alle samfunn klatrar oppover på den same stigen, og at det som kjem an på, er kven som klarar å

klatre raskt nok. Viss me går tilbake til evolusjonismen, der ein såg føre seg at alle samfunn skal gjennom dei same nivåa, og at "vårt" samfunn er på toppen av utviklinga, er det ikkje vanskeleg å sjå likskapstrekk med denne teorien og denne framstillinga av befolkningsvekst.

Når det gjeld Makt og menneske, har dette læreverket gjennom dei andre kategoriane vore den med mest om "Afrika". Dette gjeld ikkje for kategorien sosioøkonomiske forhold. Læreverket tek føre seg mange av dei same temaa som Kosmos, men mindre omfattande, og mindre einseitig. Medan Kosmos trekk fram "Afrika sør for Sahara" i dei aller fleste tema om fattigdom som dei aller nedste i utviklinga, viser forfattarane i Makt og menneske nesten alltid til ulike land frå både Afrika, Latin-Amerika og Asia når dei kjem inn på fattigdomsproblematikk. I nokre tilfelle er ikkje Afrika nemnt i det heile, og det vert også påpeika at fattigdom er noko som finst i Europa også, og til og med i Noreg (Samfunnskunnskap 8, s. 100). Fattigdomsproblematikken har ein tydeleg plass, men fokuset på at det berre er i Afrika me finn desse problema er tydeleg mindre enn i Kosmos. Det påfallande er at det også her er mykje bilete frå *India* når det er snakk om fattigdomsproblematikk, ofte utan at bileta sameiner med teksten.

Forfattarane i Makt og menneske nemner også den demografiske fasen, men i staden for å seie at "Afrika er i fase to" og at "land i Afrika vil verta sist *ferdig*", seier dei at "om andre land kjem til å gå gjennom den same utviklinga som Europa har, vil det kanskje vere mogleg å stabilisere verdas befolkning på 9-10 milliardar menneske". Til forskjell frå Kosmos, som påpeikar at Afrika er der folketalet aukar mest, påpeikar Makt og menneske at dette er India og Kina (Geografi 10, s. 70).

Makt og menneske behandlar også spørsmålet om bistand. Her får me høyre om norske bistandsprosjekt som har fungert og som ikkje har fungert, eit frå India og eit frå Kenya (Geografi 10, s. 46-47). Me får slik sjå ulike sider av bistanden, men får også påpeikt at bistand er noko særleg land i Afrika er avhengig av (Historie 10, s. 66). Ein sentral forskjell er at medan Kosmos snakkar om utviklingsland, kallar Makt og menneske det samarbeidsland. Dette seier noko om synet på relasjonen til landa som treng hjelp. Forfattarane viser til at det som skal til for at bistanden skal fungere er når hjelpa har vore nøye planlagt, og samarbeidet med lokale myndigheiter har vore godt (Geografi 10, s. 49). Dette står i kontrast til det læreboka sa tidlegare, nemnt under politikk-kategorien, at bistanden måtte gå utanom "maktgale leiarar" for å fungere.

Oppsummering lærebøker

Mange av dei same temaa vert behandla i dei to læreverka Makt og menneske og Kosmos. Særleg historiedelen er lik. Det er likevel tydelege forskjellar i dei to bøkene måtar å konstruere "Afrika" på. Eg vil her summere opp det som for meg står fram som dei største skilnadane i tre punkt.

Det første handlar om framstillinga av "landet Afrika". Medan Kosmos snakkar om "Afrika sør for Sahara", og "land i Afrika", legg Makt og menneske større vekt på å fortelje om korleis situasjonen er i ulike afrikanske land, også ved hjelp av kart og flagg. Ein går slik bort frå framstillinga av "Afrika" som ein einskap – kanskje på den bekostning at innhaldet vert mindre strukturert og oversiktleg. Sjølv om Kosmos aldri omtalar "Afrika" som eit land, og til tider trass alt nemner nokre enkeltland, er det sjeldan det vert fortalt om ulikskapar internt på kontinentet. Særleg gjeld dette sør for Sahara.

Punkt to handlar om framstillinga av fattigdom i verda. Her skil bøkene seg frå kvarandre. I Kosmos er "Afrika sør for Sahara" nærast utan håp på grunn av så store fattigdomsproblem. Samanlikningar med Noreg og resten av verda viser alltid at Afrika har det *verst*. Makt og Menneske snakkar meir generelt om fattigdom i verda, trekk inn eksempel frå alle kontinent og legg til at fattigdom også finst i Noreg. Dette gir ikkje eit like oversikteleg bilete av korleis verda ser ut, som den Kosmos gir, men unngår slik samtidig å bygge opp under bilete "Afrika" som einstyddande med nød og fattigdom.

Det tredje punktet eg vil peike på handlar om subjekt i Afrika. Det er ein tydeleg forskjell på måten Makt og menneske og Kosmos konstruerer "dei i Afrika". Medan Kosmos i stor grad framstiller menneske i "Afrika" som passive offer for den vestlege verdens herjingar på kontinentet, set Makt og menneske fokus på aktivt handlande individ og grupper frå kontinentet. Dei vert oftare nemnt med fulle namn, kvar i eit land dei kjem frå, og at dei gjer aktive handlingar for å skape eit betre tilvære. Fokuset er i stor grad på konflikhtar, der afrikanarane gjer opprør, eller på eksotiske stammer som på uforklarleg vis klarer å tilpasse seg harde levekår. På den eine sida skapar slike framstillingar bilete av krigerske folk, eller eksotisk framande, som går i eit med naturen. På den andre sida får menneska som vert omtala i Makt og menneske ein større respekt og integritet, då dei her står fram som aktivt handlande subjekt, i motsetnad til framstillinga i Kosmos, der dei fleste som vert omtala står fram som passive offer, utan evne til sjølvstendig handling.

4.3.3 Korleis er undervisningspraksis om "Afrika", i følge lærarar og elevar?

Me har til nå sett på det som står fram som ungdomsskulens intensjon å lære elevane om "Afrika", og korleis elevar, lærarar og lærebøker framstiller og konstruerer kontinentet. Med innsikt i desse elementa i bakhand, er det nå på tide å sjå korleis undervisninga om "Afrika" føregår i praksis, i følge elevane og lærarane. Det er forskjell på intensjon og praksis, og i tillegg kan ikkje empirigruppenes konstruksjonar og forståing åleine seie noko om korleis kontinentet vert konstruert gjennom samfunnsfag, då bileta av "Afrika" også kan vere påverka av andre kjelder, som for eksempel media. I tillegg er ein skulekvardag gjerne travel, og samfunnsfag er eit breitt fag der ein skal innom mykje. Det er derfor nyttig å høyre kva undervisninga faktisk tek føre seg for å kunne seie noko om korleis "Afrika" vert konstruert i samfunnsfag.

Ofte kan lærebøker ligge til grunn for undervisninga og seie mykje om kva som vert behandla. Dei to skulane informantane mine er henta frå har imidlertid to svært ulike tilnærmingar til bruk av lærebøker. By-skulen har læreverket Makt og menneske. Som vist i intensjonen, er dette boka som i størst grad fokuserer på eit mangfald i Afrika, med eksempel frå ulike land og med litt alternative perspektiv enn berre nød og elende. Lærarane uttrykker at dette er eit læreverk dei helst ikkje brukar i det heile. Dei seier den er dårleg og usamanhengande – mange fine bilete, men med dårleg og mangelfullt innhald. Desse lærarane seier dei heller brukar internettkjelder, som blant andre FNs interaktive verdsatlas/leksikon Globalis¹⁸. Lærarane og elevane har bøkene, men i praksis vert dei lite brukt.

Lærarane ved bygdeskulen har læreverket Kosmos. Dei er heller ikkje fornøyd med boka, men av andre grunnar enn by-skulen. Dei uttrykker frustrasjon over at boka er altfor vanskeleg skrive, har eit tungt språk, fortetta innhald, og mykje unødvendig stoff. Lærarane brukar imidlertid læreboka mykje likevel – den legg grunnlag for inndeling av tema i samfunnsfag, og er hovudkjelde i undervisninga. Dette er noko også elevane bekreftar. Trass at dei to skulane brukar ulike lærebøker, og den eine skulen brukar bøkene mykje meir enn den andre, skal me sjå at det er lite skilnad på skulanes undervisningspraksis om Afrika.

Elevane og lærarane fekk spørsmål knytt til samfunnsfagsundervisning om Afrika, som kva hendingar dei ofte hadde om i samfunnsfag frå Afrika, kva land og

¹⁸ <http://globalis.no/>

personar som ofte kom med i undervisninga frå Afrika, samt deira tankar om undervisninga om Afrika. Elevane og lærarane sine svar var rimeleg samstemte. Resultata er også her analysert ut frå kategoriane, som konstruksjonane om "Afrika" under førre forskings spørsmål. Kategoriane politikk og kultur vert omtala i så liten grad knytt til undervisning, at dei ikkje vert omtala som eige punkt her. I den grad politikk vert nemnt, er det om diktatorar som har øydelagt for landet sitt, samt litt om revolusjonar i Nord-Afrika. Når det gjeld kultur er ikkje dette nemnt i det heile. På spørsmålet om kultur frå Afrika er noko ein har om i samfunnsfagsundervisninga svarar ein av lærarane: "Neineineinei! Det er det *ikkje!* (Lærer 4, LI3, s. 7).

Historie

Som i lærebøkene ber også erfaringar frå undervisning preg av to hovudtema: kolonitid og fattigdom. Alle, både lærarar og elevar, nemner kolonitida som sentral i undervisninga: "Det er jo *i alle fall* kolonitida, den kjem me jo *alltid* inn på" (Lærer 4, LI3, s.2), "veldig mykje om det med kolonitida" (Elev 3, EI1, s.4). Med tanke på at kolonisering er eit eige kompetansemål, og har ein så tydeleg plass i lærebøkene, er ikkje dette fokuset overraskande. Ut frå lærarars intensjon, innhald i lærebøker og elevars forteljingar frå undervisning, er fokuset på framstillinga om koloniseringa på korleis europeiske land utnytta afrikanarar og landa deira.

Elles er Nelson Mandela den personen som alle nemner, og stort sett også den einaste som vert nemnt: "Det har vore litt om sånne diktatorar og sånn, men det har liksom vore mest om han Nelson Mandela" (Elev 10, EI3, s. 7). Med Mandela kjem tema apartheid og landet Sør-Afrika inn i undervisninga. Nesten alle elevane og lærarane kan fortelje at dei også har sett film i undervisninga om Mandela og hans kamp i Sør-Afrika. Tema om apartheid har ein tydeleg plass i skulen, men ofte heller i faget engelsk enn i samfunnsfag. I tillegg til nokre diktatorar, fortel også fleire lærarar og elevar at dei har snakka om nordmenna Moland og French i undervisninga, som sit/sat fengsla i Kongo. Elles er historiske personar frå Afrika i samfunnsfag, særleg positive bilete, noko som knapt vert omtala.

Andre historiske tema informantane fortel at dei av og til kjem innom er slavehandelen – og korleis europearar og amerikanarar "robba" kontinentet. Hovudfokuset i historie frå Afrika er klart om historie der Europa har ei kopling til kontinentet, og der den rolla utan unntak er som skurk og utnyttar. Me ser igjen teikn til Palmbergs fordom om "eit Afrika utan eiga historie".

Natur og geografi

Rein geografi om Afrika er mangelvare i følge alle informantane, med unntak av to lærarar som nemner dei kjem inn på Afrika når det er snakk om ulike klimasoner og liknande. Med tanke på lærebøkene og elevane sine ein-sidede bilete av det afrikanske kontinent som varmt, tørt og med mykje dyr, er det ikkje overraskande at geografi og natur er eit lite behandla felt i undervisninga. Fleire av lærarane påpeikar kor lite det er om geografi frå Afrika, og at dette eigentleg burde hatt ein større plass.

Nokre av lærarane legg i sine konstruksjonar vekt på alle ressursane som finst i afrikansk natur, og alle moglegheitene dette skapar. Dette får imidlertid ikkje noko plass i undervisninga, sjølv om dei legg vekt på at det *burde* vere slik. Lærarane som i størst grad er opptatt av naturressursar på kontinentet, er bygdeskulen. Dette er lærarane som i størst grad brukar lærebøkene i undervisninga. Læreboka Kosmos seier ingenting om naturressursar på kontinentet. Dette kan vere ein grunn til at dette elementet ikkje vert teke med, sjølv om lærarane er opptatt av det.

Ei av mine hypotesar var at skulen, som media og hjelpeorganisasjonar, skapar eit ein-sidedt bilete av "Afrika", utan interne skilnader. For å finne ut om dette stemmer innan geografi, spurte eg informantane om ting som "kva ulike land frå Afrika er sentrale i undervisninga?". Ein del svarar at det sjeldan er nokon spesielle land, at det helst er Afrika generelt. Ein av lærarane påpeikar kor vanskeleg det er for elevane å sjå Afrika som eit kontinent med mange land: "Afrika vert sett på som ein einskap på ein måte. (...) som eit land" (Lærar 3, LI2, s. 3). I den grad informantane trekk fram spesifikke land, skil svara til elevar og lærarar seg frå kvarandre. Elevane trekk først og fremst fram landa i nord, som Egypt og Libya, medan lærarane legg vekt på at det først og fremst er Sør-Afrika. Nokre av informantane fortel om eksempel frå land som vert trekt fram også frå sentrale delar av Afrika. Dette er imidlertid minimalt, og først og fremst knytt til den internasjonale temaveka by-skulen hadde hatt veka før intervjuet, og ikkje i samfunnsfag spesifikt. Dei interne skilnadane i Afrika gjeld altså først og fremst land nord i Afrika, og Sør-Afrika, avhengig av kven ein spør. Andre land verkar til å vere berre "Afrika" – utan spesielle interne skilnader. Undervisninga om "Afrika" ser ikkje ut til å underbygge interne geografiske forskjellar på kontinentet.

Sosioøkonomiske forhold

Ved sidan av koloniseringa er det fattigdomstematikken som er det andre store temaet i undervisningspraksis, som empirigruppenes konstruksjonar også viser. Afrikas situasjon i dag handlar om fattigdom og alle dei følger det får. Alle elevane hadde nyleg hatt om befolkningsutvikling då eg intervjuar dei, og dei kunne fortelje kor langt etter oss Afrika ligg, som særleg læreverket Kosmos også påpeikar, gjennom ”den demografiske overgang”. I tillegg fortel elevane mykje om indeksar, som HDI, BNP og liknande. Der ligg afrikanske land nedst og Noreg øvst. Som nemnt er dette eit svært tydeleg fokus i læreverket Kosmos, og perspektivet er slik ikkje overraskande å finne hos elevane ved bygdeskulen, som brukte denne læreboka mykje. Perspektivet på kor enorme forskjellar det er mellom ”oss” og ”Afrika”, og kor mykje lenger føre ”me” er enn ”Afrika”, er imidlertid like tydeleg hos elevane ved by-skulen. Dette kan vere resultat av at dei i stor grad brukte nettstaden Globalis, som nyttar seg av mykje statistikk der ulike land vert samanlikna.

Som nemnt i intensjonen, er det for lærarane viktig å få elevane til å sjå samanheng mellom slik afrikanske land vart utnytta, og slik ”situasjonen” er i dag, med eit særleg mål om å unngå haldninga om at det er noko galt med ”dei i Afrika”. Lærarane verkar til å ha lykkast i sin intensjon. Ingen av elevane verkar til å ha inntrykk av at det er på grunn av at afrikanarar er dumme at dei er fattige. Desse funna samsvarer med Palmbergs funn, som påpeikar *ein* fordom ho ikkje fann i lærebokstudia: ”Afrikanaren som biologisk underlegen”. Også i mine funn er rasisme totalt fråverande. Elevane verkar derimot til å sjå samanhengen mellom kolonitida og ”situasjonen” i dag, og også å forstå kor stor forskjellen er på ”oss” og ”dei” økonomisk. Dei fortel at dei lærer om fattigdom på kontinentet, men at dei gjerne skulle lært meir – slik at dei på ein betre måte kan bidra til å gjere det betre ”der”. Hjelpfokus er stort, også i undervisninga. Tre av lærarane og ei elevgruppe fortel om prosjekt dei har hatt på skulen for å samle inn pengar til SOS-barnebyar i Afrika. Mykje av det elevar og lærarar fortel frå undervisning kan koplast til kategorien om sosioøkonomiske forhold, med dårlege levekår, stor fattigdom og behov for hjelp frå oss.

Oppsummering av undervisningspraksis om ”Afrika”

Både lærarar og elevar er einige om at det er lite fokus på tema frå Afrika, særleg samanlikna med Europa og Amerika: ”Me har jo lært om kvar einaste krig i Europa

og Noreg og sånn, og Amerika, men me har ikkje lært noko om Asia eller Afrika” (Elev 13, EI4, s. 13), ”nei det har jo *liten* plass i forhold til Europa, for å sei det slik” (Lærer 4, LI3, s. 1).

Sjølv om tema frå Afrika ikkje har ein stor plass i samfunnsfagsundervisninga, er ikkje kontinentet usynleg. Gjennom å sjå empirigruppenes konstruksjonar i lag med det informantane fortel om undervisningspraksis er det nokre tydelege mønster som trer fram i måten å konstruere ”Afrika” på. Først og fremst legg framstillinga vekt på ei gruffull kolonitid og utnytting av heile kontinentet, gjort av grådige vestlege land. Dette har vore med å gjere afrikanske land svært fattige, med alle problem fattigdomen fører med seg. Gjennom ei stadig samanlikning av ”oss” og ”dei”, vert det tydeleg kor urett verda er, kor synd det er i ”dei”, kor mykje betre ”me” har det, og kor mykje høgare utvikla ”me” er. Gjennom denne konstrueringa står også eit anna bilete tydeleg fram: Sidan ”me” er kome mykje lenger i utviklinga, og har det mykje betre enn ”dei”, er det vårt ansvar å hjelpe ”dei” opp mot vårt nivå.

Intensjonen til lærarane er at elevane ikkje skal tenke at afrikanarar er dumme – og derfor forklare at det ikkje er deira feil at dei er så fattige. Når det heile tida vert fokus på kor elendig situasjonen er på kontinentet kan ein likevel spørje seg om det ikkje er akkurat eit nedlatande bilete som vert konstruert? Kanskje har læraren som påpeika dette rett: ”Eg syns dei [Afrika i undervisninga] får ein ganske *stor* plass, som *offer*” (Lærer 1, LI1, s. 3). Og ein må då spørje seg: Kan nokon gong eit offer og ein hjelpar verta likeverdige?

4.3.4 Kva diskursar pregar ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika”?

Spørsmålet om diskursar i ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika” er først og fremst analysert ut frå funna i dei tre føregåande forskingsspørsmåla. Kva mønster er dominerande i framstillingane? Kva kunnskap står fram som objektiv og sjølvstøtt? Og kva ulike verdsbilete (diskursar) står i kontrast og spenning til kvarandre? Ut frå funna mine, og det datamaterialet eg har hatt til rådighet, er det særleg to motstridande diskursar som står tydeleg fram for meg: ein elende-diskurs og ein mangfaldsdiskurs.

Elende-diskursen er basert på den klart dominerande framstillinga som står fram i empirigruppenes konstruksjonar om ”Afrika”, knytt til både egne tankar og undervisningserfaring. Konstruksjonane viser eit tydeleg fokus på fattigdom,

utnytting, krig, korrupsjon, sjukdom, osv. Informantane, og då særleg lærarane, har også problem med å svare på kva som er det mest positive som har skjedd dei siste ti åra på kontinentet, eit funn som også gjekk igjen i Fritt Ord si undersøking frå 2007.

Kategorien for sosioøkonomiske forhold er den klart mest innhaldsrike, både hos elevar, lærarar og lærebøker, og kan kallast ein kjernekategori i materialet. Kategoriane natur, politikk og historie nesten eintydig skildrar *kvifor* det er elende i ”Afrika”, og vert slik på sett og vis *underkategoriar* til kategorien for sosioøkonomiske forhold. Kategorien kultur viser til andre forhold, som kvardagsliv og tradisjonar, men kategorien har lite innhald, då dette er tema få informantar og lærebøker tek opp. Ved fleire tilfelle vert det sett likskapstrekk mellom ”Afrika” og elende. I intervjuet forstår alle, meg sjølv inkludert, kva informanten meiner når vedkommande seier: ”Det er sikkert derfor det er vorte *sånn* i Afrika”, eller ”me må få vite noko slik at me kan gjere noko med *det*”. Når utdyping av ”det” og ”sånn” ikkje er nødvendig, viser det ein taus kunnskap – noko ein tek for gitt. Dette viser diskursens dominans.

Det er ikkje berre i skulens framstillingar at elende-diskursen dominerer. Om ein ser på nyhendedekning frå afrikanske land eller i hjelpeorganisasjonars innsamlingskampanjar, er det ikkje vanskeleg å få auge på eit kontinent der nød og fattigdom er i fokus. Elende-diskursen stemmer også godt overeins med tidlegare forskning på området, som Fritt Ord si undersøking på nordmenns tankar om Afrika, som viste at eit stort fleirtal av dei spurte assosierte afrikanske land med nød, fattigdom, korrupsjon og krig (Rud, 2007). Lærebokstudia som tidlegare er gjennomført viste også stort fokus på elende. Forfatarane av studien gjort for Hei Verden, konkluderer med følgjande: ”Afrika (...) er i stor grad fortsatt utan synderleg håp. Det framstillast med ei viss trøstesløyse og elendebileter” (Nordkvelle & Tvette, 2010, s. 26).

Sjølv om elende-diskursen ser ut til å vere ein dominerande diskurs både i og utanfor skulen, har den ikkje hegemoni. Dette sørgjer mangfaldsdiskursen for. Ein del politikarar, samfunnsøkonomar, journalistar og andre har dei siste åra kritisert det einsidige elendebilete av Afrika, og viser til positiv økonomisk framgang på

kontinentet, og problem knytt til å berre omtale "Afrika" som einstyddande med nød og elende¹⁹. Denne kritikken av elende-diskursen viser seg også i mine funn:

Lærer 1: Eg syns dei [Afrika i samfunnsfagsundervisninga] får ein ganske stor plass, som *offer*, haldt eg på å seie. Det er jo klart dei *er* jo det (...) men ... dei vert liksom putta i den sekken. At det, i Afrika der er det ingenting som er bra på ein måte (...) Det er jo like store forskjellar der som alle andre land. Eg syns *det* burde fått litt større plass (LI1, s. 3).

Elev 11: Eg skreiv litt om det at slår litt heile Afrika under ein kam, det er liksom, eg trur me ser litt på det som ein plass, og ikkje på det som fleire forskjellige land. Det er liksom Afrika der er det sånn og sånn og sånn. Der er det dårlig og der slit dei, og det er Afrika liksom (EI4, s.1).

Informantane stiller seg kritiske til det å omtale "Afrika" som ein einskap, prega av elende, og påpeikar at mangfaldet må tydlegare fram.

I tillegg til å kritisere elende-diskursen, er det som me har sett tidlegare i analysen ein tendens, særleg hos lærarane, til å skyte inn at "det er jo mykje positivt òg". Dei verkar her til å prøve å motverke det ein-sidede elende-fokuset på "Afrika", og er slik også del av ein mangfaldsdiskurs. Det interessante er imidlertid at det som regel berre vert med denne kommentaren, utan eksempel på kva som er så positivt. Dei påpeikar at "Afrika" er så mykje meir, før dei fortsett å snakke om elende som er der, noko det som vert fortalt frå undervisninga også er prega av.

I den grad mangfaldsdiskursen har eit innhald ut over det å kritisere elende-diskursen, finn me dette i kulturkategorien, sjølv om innhaldet her er lite omfattande. I den grad noko vert nemnt, er det stort sett knytt til eksotiske stammer som på imponerende vis tilpassar seg omgivingane sine. Kulturkategorien, og slik også mangfaldsdiskursen prøver seg på ein meir kulturell relativistisk framstilling enn den etnosentriske framstillinga me finn i elende-diskursen, der "Afrika" først og fremst vert vurdert ut frå vår eigen sosioøkonomiske situasjon. Gjennom mangfaldsdiskursen vert det gjort eit forsøk på å sjå dei framande samfunna på deira premiss. Som me såg i gjennomgangen av kulturkategorien er dette imidlertid vanskeleg, og eit etnosentrisk perspektiv kjem raskt inn, som "dei veit jo ikkje betre". At etnosentrismen snik seg inn også i mangfaldsdiskursen, viser igjen elende-diskursens dominans.

Medan mangfaldsdiskursens innhald stoppar opp etter å ha kritisert elende-diskursen, har elende-diskursen eit omfattande skildrande innhald, samt årsakar og

¹⁹ Artikkelsamling over "nye bilete av Afrika" på RORG-samarbeidet si heimeside (organisasjon som driv folkeopplysning om nord/sør-spørsmål i samarbeid med Norad): <http://www.rorg.no/Artikler/1654.html>

løysingar til elende knytt til seg. Læreboka Kosmos er den som grundigast gjennomgår både årsakar og løysingar, men også lærarar og elevar er opptatt av dette. Koloniseringa og utnyttinga ”Vesten” har utsatt ”Afrika” for er årsak til elende. Løysingar på elende og fattigdom i datamaterialet kan summerast i Kosmos to punkt for løysingane i fattige land (som i denne læreboka er einstyddande med ”Afrika”): (1) Fattige land må få hjelp av og lære av rike land, og (2) Rike land må slutte å utnytte fattige land, og fattige land må verta meir uavhengige av dei rike. I den første er løysinga bistand og opplæring, medan løysinga i den andre er å endre dagens urettferdige handelsmønster, og redusere avhengigheita mellom landa (Kosmos 10, s. 80).

Begge løysingane til Kosmos er til stades i informantanes og lærebøkene konstruksjonar. Fokuset på løysing to, om å slutte å utnytte kontinentet, finn eg særleg hos elevane ved by-skulen, som nyleg hadde hatt den internasjonale temaveka om ”Kampen om vatnet”. Fokuset på utnytting i dag er det løysing 1 – bistandstanken, som er den klart dominerande løysinga blant alle empirigruppene. Løysinga på problem i ”Afrika” er hjelp og opplæring frå oss. Samtidig påpeikar fleire at det *framleis* er nød på kontinentet, og forklarar dette med at me ikkje har gjort *nok* – eller at hjelpa har vorte gitt på feil måte. Nokre av elevane uttrykker også kor håplaus framtida for kontinentet er, fordi *me* ikkje er gode nok til å bidra til ei betre afrikansk verd – at me er for egoistiske.

Basert på dei to løysingsperspektiva i empirigruppenes konstruksjonar, kunne me ha snakka om to nye diskursar, innunder elende-diskursen, for eksempel ein ”bistandsdiskurs” og ein ”avstandsdiskurs”. Ved ein nærare kikk på ungdomsskulens empirigrupper konstruksjonar, går eg imidlertid bort frå dette alternativet, og vel å slå dei to perspektiva saman i éin diskurs – ein ”ansvarsdiskurs”. Om det er snakk om at ”me” må skape ein meir rettferdig verdshandel, og slutte å utnytte kontinentet, eller at ”me” må fortsette med bistand, er det i begge tilfelle ”me” som er redninga til ”Afrika”. Sidan ”me” er einaste løysinga, er det også vårt *ansvar* å løfte ”Afrika” opp. Som elende-diskursen har også ansvarsdiskurs nærast hegemoni i ungdomsskulen. Med eit unntak, der ein elev seier at kontinentet må få bygge seg opp på eigahand, er det ingen stemmer som seier at ein *ikkje* bør gjere noko for Afrika. Til og med i saker som diktaturregimer, der ikkje ”Vesten” vert sett som direkte skuldig i elende, er det ”me” som har løysinga. ”Dei” må lære av ”oss” korleis eit demokrati fungerer for å få slutt på diktatura sine. Ansvarsdiskursen føreset elende-diskursen, og er dermed også

etnosentrisk i sin framstilling – ”me” er på eit høgare nivå, og eit betre utvikla samfunn, og har derfor løysinga for ”Afrika”, som ikkje er kome like langt.

Med ansvarsdiskursen inkludert, er det dermed tre diskursar som pregar ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika”. Elende-diskursen dominerer klart i ungdomsskulens samfunnsfag, med eit stort fokus på nød, fattigdom, krig og korrupsjon. Informantane prøver å gjere framstillinga meir nyansert ved å kritisere elende-diskursen, og påpeike at det er ”mykje positivt òg”. Dei legg likevel ikkje skjul på at elende er noko som både pregar framstillingar dei omgir seg med. Dei kritiserer elende-diskursen, men står likevel ikkje utanfor den. Ansvarsdiskursen kjem som eit utspring av elende-diskursen. “Vesten” får skulda for elende i “Afrika”, men er også dei som er ansvarlege for at ting skal bli betre på kontinentet. Dette er uansett om “Vesten” vert oppfatta som den slemme skurken eller den gode hjelparen. Når det ikkje går betre med ”Afrika”, er det fordi ”me” er for egoistiske, og ikkje bryr oss nok. I det påfølgjande drøftingskapittelet vil eg drøfte kva desse diskursane har å seie for undervisninga om ”Afrika” i den norske ungdomsskulen.

5. Drøfting

Analysen er gjennomført, og det er tid for å la funna mine møte teori, for å setje dei i ein større kontekst, og evaluere kvaliteten på prosjektet. I første del av kapittelet ser eg på kva oppgåvas funn kan seie oss om *korleis* "Afrika" vert konstruert, knytt til diskursteori og identitetskonstruksjon. Deretter vert funna kopla til postkolonial teori gjennom nokre av fordommane Palmberg fann i sine svenske lærebokstudiar. Eg vil drøfte kva dei gjeldande konstruksjonane av "Afrika" i ungdomsskulens samfunnsfag har å seie for elevanes verkelegheitsbilete i ein større kontekst, før eg drøftar kva alternativet kan vere for dagens konstruksjonar i skulen. Etter dette kjem oppgåvas andre del, der eg evaluerer prosjektets kvalitet ut frå omgrepa validitet og reliabilitet og overføringsverdi.

5.1 "Afrika" og "oss" – ein relasjonell konstruksjon

I oppgåvas problemstilling spør eg etter korleis "Afrika" vert konstruert i ungdomsskulens samfunnsfag. Gjennom analyse av empirigruppenes konstruksjonar, intensjonar og erfaringar frå skulepraksis, avdekka eg tre diskursar. Dei kan summerast i ei matrise (matrise 4):

Diskurs om "Afrika"	Innhald
Elende-diskurs	"Afrika" som ein einskap, einstyddande med elende, fattigdom, krig, korrupsjon, sjukdom, osv. Etnosentrisk framstilling der "me" er malen "Afrika" må strekke seg etter. "Dei" har ikkje nådd "vårt" utviklingsnivå.
Ansvarsdiskurs	"Me" har eit moralsk ansvar for "Afrika". "Dei" har det mykje verre enn "oss", og sidan "me" er kome lenger i utviklinga, må "me" hjelpe "dei" opp mot "vårt" nivå.
Mangfaldsdiskurs	"Afrika" er meir enn berre elende. Kritiserer elende-diskursen. Prøver å opprette ein meir mangfaldig måte å tale om "dei", der interne skilnadar og andre element enn negative sosioøkonomiske forhold kjem fram. Prøver å omtale "Afrika" meir kulturellevistisk – ikkje berre samanlikna med "oss".

Matrise 4: Diskursar om "Afrika"

Funna eg er kome fram til er rimeleg homogene på tvers av empirigruppene. Elende-diskursen, i lag med ansvarsdiskursen dominerer konstruksjonane. Dei to heng nært saman, og kan summerast slik: ”Det er mykje vondt i Afrika, og me har ansvar for å redde dei”. Som me har sett tidlegare, er ikkje dette funnet unikt, men noko me kan kjenne igjen frå tidlegare forskning frå blant andre Fritt Ord, Susanne Knudsen og Mai Palmberg. Som ein motstridande diskurs står mangfaldsdiskursen. Den utfordrar elende-diskursen, men er svak og har eit snevert innhald ut over det å kritisere elende-diskursen.

Som vist i teorikapittelet, påpeikar Jørgensen og Phillips (1999) korleis identitetar, både individuelle og grupper, alltid vert konstruert gjennom relasjonelle ekvivalenskjeder. Ein knyt spesielle teikn, eller merkelappar, til kva noko er opp mot kva det *ikkje* er. ”Den andre” vert derfor gjerne konstruert som ein motsetnad til korleis ein oppfattar seg sjølv (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56-57). Konstruksjonane av ”Afrika” i ungdomsskulen er også resultat av slike relasjonelle ekvivalenskjeder. ”Afrika” vert stilt i relasjon, og slik også i kontrast, til eit ”oss”. Dette ”oss” inneber her alle dei ord empirigruppene brukar i kontrast til ”Afrika”, som ”rike land”, ”Noreg”, ”me”, ”Vesten”, og ”europiske land”. Det som står fram som ulikt frå ”oss” i ”Afrika” vert trekt fram. I ”Afrika” er det varmt, tørt, mange eksotiske dyr og diktatur. Mest tydeleg kjem motsetnadsforholdet fram gjennom elende-diskursen, knytt til levekår. Gjennom ei stadig samanlikning av at ”me” har gode levekår, medan ”dei i Afrika” har dårlege, vert to identitetar skapt. Ein av lærarane påpeikar dette gjennom sin oppsummering av korleis undervisning om ”Afrika” ofte føregår: ”Dei er fattige, me er rike” (Lærer 5, LI4, s. 4).

Gjennom å konstruere ”Afrika” gjennom ein elende-diskurs, i kontrast til ”oss”, som eit rikt og velståande samfunn, veks også eit anna konstruksjonsmønster fram, nemleg ansvarsdiskursen. Hovudmønsteret i samfunnsfagsundervisninga startar med framstillingar av den brutale utnyttinga ”Afrika” vart utsatt for av ”Europa”, før fattigdomsproblematikk på kontinentet vert gjennomgått. Som me såg i teorikapittelet fører visse måtar å sjå verda på (diskursar) til visse handlingar. Slik er det også med elende-diskursen: den skapar ei kjensle av at ein må *hjelp*e ”Afrika” – som referert til i ein ansvarsdiskurs. ”Me” har rota det til i ”Afrika”, ”me” er høgare utvikla enn ”Afrika” og ut frå dette er det ”vårt” ansvar om ”Afrika” skal få det betre.

Elende og ansvar er diskursane som i aller størst grad pregar konstruksjonane av "Afrika" i ungdomsskulen, skapt gjennom eit dualistisk forhold til "oss". Mangfaldsdiskursen derimot har ikkje eit liknande dualistisk innhald, men handlar først og fremst om å kritisere elende-diskursen. Mangfaldsdiskursens (manglande) innhald kjem me tilbake til. Først er det tid for å drøfte kva dei dominerande konstruksjonane av "Afrika" eigentleg har å seie for elevars verdsbilete, i ein større kontekst.

5.2 Elende og ansvar – kva så?

Ansvar og elende er i fokus i måten ungdomsskulens samfunnsfag konstruerer "Afrika". Og kva så? På den eine sida er det kanskje nødvendig å konstruere dette bilete i skulen. Skulen skal skape aktive verdsborgarar som kan bidra til ei betre verd, opplærd i menneskerettar og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Verda i dag er urettferdig. Ressursane i verda er svært ujamt fordelt. Noreg er eit av dei rikaste landa i verda, og i Afrika finst mange av dei aller fattigaste. Elevane treng å verta klar over forskjellane som finst, og sjå at det finst menneske i verda som har det annleis enn oss. Kanskje kan elevane verta med å skape ei meir rettferdig verd gjennom å lære om uretten som finst.

På den andre sida kan det verta problematisk når framstillinga vert svært einseitig prega av elende. I starten av denne oppgåva såg me på Fellesrådet for Afrika si grunngjeving for kvifor eit meir nyansert bilete av Afrika er nødvendig. Dei påpeika blant anna korleis det å sjå heile Afrika som ein einskap prega av elende, er eit overgrep overfor heile kontinentet, og at dette bilete i seg sjølv gjer det vanskeleg å oppnå likeverdige relasjonar med resten av verda (Fellesrådet for Afrika, 2010). Dette poenget kan me knyte til postkoloniale teori, der fokuset er at verda framleis består av ujamne maktrelasjonar mellom tidlegare koloniar og koloniherrane, der mønstra frå kolonitida stadig heng igjen.

For å drøfte det postkoloniale opp mot mine funn kan me gå tilbake til fordommane Mai Palmberg finn i sine studiar av svenske lærebøker. Det er her særleg dei tre ny-koloniale fordommane eg vil sjå på – koloniale mønster i ny form, før eg vil trekke fram *ein* av dei gamle koloniale fordommane, som stadig heng igjen.

La oss starte med å sjå på den ny-koloniale fordommen, der Palmberg påpeikar korleis ei framstilling av "Afrika" som einseitig prega av elende og

håplausheit, skapar medynk med afrikanarane. For Palmberg er ikkje medynk noko godt i ein kontekst der ein skal forstå ”dei andre”, og påpeikar at medynk først og fremst fører med seg ein nedlatande haldning, heller enn likestilling. Ho påpeiker fråveret av handlande subjekt i framstillingar frå det afrikanske kontinent, og etterlyser individ elevane kan identifisere seg med (Palmberg, 1987, s. 28). I min studie veit elevane knapt om nokon annan afrikanar enn Nelson Mandela, med unntak av nokre namnlause diktatorar. Elles er ”dei i Afrika” enten svært framande og eksotiske, eller svært fattige og stakkarslege. Dette bilete vert underbygd av læreverket Kosmos, som halvparten av informantane brukar mykje. I den grad andre ”afrikanarar” er nemnt enn Mandela og grufulle diktatorar, er det nettopp som ”afrikanarar” dei er omtala, og dei er alltid offer for fattigdom, kolonisering eller ekstreme naturforhold. Ut frå slike framstillingar er det vanskeleg å *ikkje* syns synd på ”afrikanarane”.

Med framstillingar som skapar medynk, kjem me inn på neste fordom: ”den nye misjonstanken der u-hjelp vert sett som den frelse me bringer til Afrika” (Palmberg, 1987, s. 26). Medan førre fordom kunne knytast til elendediskursen, kan denne fordommen knytast til diskursen om ansvar i ungdomsskulens konstruksjonar av ”Afrika”. Både lærebøkene og elevane er opptatt av bistand, og framstillar dette først og fremst som eit gode. Lærarane snakkar mindre om eigne tankar til bistand, men lærarar frå begge skulane nemner prosjekt der skulen har samla inn pengar til SOS barnebyar.

Trass at bistandstanken står sterkt, er den ikkje like einsidig som i Palmbergs studiar. Nokre av elevane stiller seg kritiske til bistand. Kritikken går imidlertid på *korleis* bistand vert gjennomført, heller enn kritikk av bistanden i seg sjølv. At kritikken er litt tydelegare i mitt materiale enn i Palmbergs, kan ha samanheng med tidspunkta hennar studiar vart gjennomført (1987, 2000). I hennar funn kan det vere naturleg å snakke om ein bistandsdiskurs. Ut frå mitt datamateriale valte eg heller å kalle det ein ”ansvarsdiskurs”, då fokuset er meir på å gjere *noko* for ei endring, utan at det eintydig viser til bistand. Bistand eller ansvar – det kan uansett setjast likskapstrekk mellom denne tankegangen, og den tidlegare misjonstanken. Om det er Gud, pengar eller demokrati-modellar ”me” kjem til kontinentet med som ”Afrikas frelse”, er det stadig ”me” som kjem med det – det er ”me” som har løysinga. Det å ønskje å gi, er ein god tanke i seg sjølv, men når ”me” alltid er den som gir, eller kjem med andre løysingar, og aldri forventar noko tilbake av verken gåve eller lærdom, vert

”me” ikkje berre den gode, men også den mektige – den som har både løysinga og makta.

I den tredje ny-koloniale fordom kallar Palmberg framstillinga av ”Afrika” i lærebøkene ”ei framstilling som appellerer til og byggjer på skuldkjensle heller enn solidaritet, interesse og respekt (Palmberg, 1987, s. 29). Gjennom dei to klart dominerande diskursane ”elende” og ”ansvar” i ungdomsskulens konstruksjonar, er det ikkje usannsynleg at skuldkjensla også her vert bygd. Sjølv om Noregs rolle i kolonitid og slavetid er så godt som fråverande i framstillingane, vert det stadig referert til den utnyttinga ”rike land” og ”Vesten” utsett ”Afrika” for, både i fortid og nåtid. Det er naturleg å tenke at elevane vil oppfatte det som noko som også gjeld oss. I alle høve, med tanke på den sterke ansvarsdiskursen, kjem det tydeleg fram at når det framleis er elende i ”Afrika” er det på grunn av at ”me” ikkje har gjort nok for å hjelpe ”dei”. Skuldkjensle kan dermed vere ein umiddelbar konsekvens.

Ein kan håpe at framstillinga av elende i ”Afrika”, og av ”oss” som den ansvarlege for både elende og for løysingane, skal føre til eit engasjement hos elevane for å skape ei meir rettferdig verd. Heller enn handlingsfremjande, verkar det imidlertid som at den einsidige framstillinga av elende fører til *handlingslamming*. Fleire elevar påpeikar korleis det av og til verkar håpløst med heile *situasjonen* i Afrika; at bistand ikkje fungerer som den skal, og at elende og krigar berre spreiar seg. Når det gjeld syn på framtida til ”Afrika” uttrykker alle elevane, unntatt ei elevgruppe, at dei ser mørkt på den; at det har vore elende så lenge, og at ”me” ikkje gjer nok, så det *aldri* kjem til å verta skikkeleg bra. Det er vårt ansvar at ”Afrika” har det ille, og me gjer for lite til at dei nokon gong vil få det bra. Skuldkjensla Palmberg skriv om kjem tydeleg fram. Når det elevane ønskjer å lære meir om er elende, for å verta betre på å hjelpe, seier dette noko om kva relasjon me har til ”Afrika”, som nokon me må ta oss av, og ”redde” – fordi dei heng etter oss.

Dei tre ny-koloniale fordommane Palmberg viser til i sine funn, knytt til elende, skuldkjensle og bistand som ”Afrikas” frelse, er i høgste grad tydelege også i mine funn, noko som tyder på koloniale tendensar også i den *norske* ungdomsskulen, om enn i ei ny form. I tillegg til dei tre ny-koloniale fordommane, har Palmberg også seks fordommar ho meiner er henta meir direkte frå kolonitida. Nokre av desse viste seg i analysen, som ”Afrika utan eiga historie”, og *fråveret* av fordommen om ”afrikanaren som biologisk mindreverdig”. Det er imidlertid ein annan fordom som peiker seg spesielt tydeleg fram i funna, nemleg fordommen om at det vesteuropeiske

samfunnet står høgst og det afrikanske samfunnet står lågt på ein tenkt utviklingsstige (Palmberg, 1987, s. 7). Fordommen viser eit etnosentrisk og evolusjonistisk verdsbilete, og kviler på tanken om at alle samfunn utviklar seg gjennom dei same stega, frå lågt til høgt, der vårt samfunn var kome lengst.

Omfanget av konstruksjonar knytt til ein utviklingsstige er overraskande tydeleg i datamaterialet. Fleire gonger omtalar elevane at "Afrika" heng langt etter "oss". Også ein av lærarane legg vekt på dette, korleis verda er delt inn i ulike fasar, at "me" hadde vore der som "afrikanarane" nå er tidlegare, og at dette er ei naturleg utvikling. Læreboka Kosmos viser korleis befolkningsutviklinga kan delast i ulike fasar, der Noreg er på topp, og afrikanske land nedst. Det same forholdet fortset vidare gjennom læreverket; gjennom samanlikningar av økonomi, levekår, levealder, spedbarnsdødelegheit, osv. Noreg trumfar på toppen, medan afrikanske land famnar om botn. Gjennom eit utal representasjonar av "Afrikas" elende, vert det igjen og igjen tydeleg kor langt nede på ulike rangeringar dei er i forhold til oss. Også lærarane uttrykker at undervisninga om "Afrika" ofte handlar om slike samanlikningar av "oss" og "dei".

Samfunnet vårt står fram som målestokken og standarden for kva som er eit godt samfunn. "Me" er høgst utvikla, og er på toppen av utviklingsstigen. "Dei" heng etter, og har enda ikkje nådd "vårt" nivå. I følge dei fleste elevane vil dei heller aldri nå så høgt som oss. Grunnen til dette er ikkje fordi dei er dumme, eller biologisk tilbakestående, men derimot alt europearane har gjort mot "dei". Tanken verkar i utgangspunktet god, og rasisme er ikkje til stades. Sidan "dei" heng etter må "me" hjelpe dei opp til "vårt" nivå, med "vår" rikdom, "vår" teknologi og "vår" kunnskap. Det er eit tydeleg ønskje om å gjere noko. Ein må likevel spørje seg kva eit bilete av at dei er på eit lågare nivå enn oss, og at dei må få løysinga av oss, gjer med vår oppfatning av "Afrika" og "afrikanarane", og ikkje minst av oss sjølve. "Me" vert formyndaren som har løysinga, og skal hjelpe "dei" som ikkje kan og har like mykje som oss opp mot vårt nivå.

Som nemnt tidlegare i dette kapittelet vert "Afrika" i stor grad konstruert i kontrast til "oss", "Vesten" eller "rike land". I diskursteori såg me at *all* identitetskonstruksjon skjer relasjonelt, ein skapar "den andre" i relasjon til "seg sjølv". Det som er annleis blir trekt fram. Ser ein nærare etter er det imidlertid ikkje først og fremst fokuset på det som er *annleis* som er i fokus i konstruksjonen av "Afrika". "Afrika" vert framstilt gjennom "våre" verdiar, malar og vurderingar. Først

og fremst er fokuset på kva ”me” har, og ”dei” manglar. ”Me” er rike, demokratiske og moderne – ”dei” er fattige, udemokratiske og umoderne. Heller enn å vurdere ”Afrika” ut frå deira eigne føresetnadar, vert kontinentet vurdert ut frå ”oss”, og lagar slik eit bilete av ”Afrika” som eit mørkt og dystert spegelbilete av oss sjølve.

Edward Said påpeikar korleis Orienten ikkje har fått representere seg sjølve, men alltid er vorte representert av ”oss”, som ein mindreverdige versjon av vårt samfunn, som gjer at me sjølve står fram i eit meir positivt lys (Said, 2004). Som me såg innan sosialkonstruktivismen, brukar ein alltid den kunnskapen ein har frå før til å klassifisere og organisere sin kunnskap om det ukjente. Problemet er berre at når dei klassifiseringane som vert brukt eintydig viser til kva ”dei” manglar i forhold til ”oss”, kan dette føre til ein svært ujamn maktrelasjon, der me, nettopp på grunn av vår medynk og skuldkjensle, ser på ”Afrika” som eit kontinent som heng etter, og som ”me” er overlegne. Gjennom ein hierarkisk representasjon av ”dei andre” i forhold til ”oss”, står ein igjen i kolonitidas ideologi, med å transformere dei koloniserte samfunn om til europeiske konstruksjonar – berre dårlegare og mindre utvikla versjonar.

Det er kanskje tid for å spørje seg: Står ”Afrika” framleis fram som ”The White Man’s Burden” i ungdomsskulens framstillingar? Mykje er endra sidan kolonitida, og diktets rasistiske tendens er ikkje til stades i ungdomsskulen. Fordommen Palmberg *ikkje* fann om ”afrikanaren som biologisk underlegen” er heller ikkje å finne i mine funn. Likevel står eit ansvar for ”Afrika” sterkt. Gjennom stadige samanlikningar av ”våre” godar og ”deira” manglar, kjem både kjensla av plikt for å gjere noko, og skuldkjensla over at me ikkje gjer nok, fram. ”Afrikanaren” er ikkje lenger mindreverdige, men framleis lågare på utviklingsstigen. ”Afrika” er framleis nokon me har ansvar for, og gjennom pliktkjensla og skuldkjensla dette ansvaret fører med seg, vert ”Afrika” framleis vår byrde.

5.3 Men det er så mykje meir...?

Trass alt fokuset på elende, og at det for mange verkar som ein objektiv kunnskap at ”Afrika” er nærast einstyddande med krig, svolt og sjukdom, er ikkje dette bilete absolutt. Elende-diskursen vert utfordra av det eg har kalla ”mangfaldsdiskursen”. Det er ein tendens hos nokre elevar og lærarar til å kritisere elendebilete av ”Afrika”, og legge til at ”det er jo mykje positivt og”, eller ”mykje spennande”, eller at det er dumt

å ”dra heile Afrika over ein kam”. Mangfaldsdiskursens innhald er lite og snevert. I den grad andre element enn sosioøkonomiske utviklingskår er synleg, er det å finne i kulturkategorien. Det er då knytt til korleis menneska på kontinentet klarar å tilpasse seg svært vanskelege levekår ute i ørkenar og liknande – ”dei” er tilpassa naturen på imponerende måtar. Framstillingane ber preg av noko eksotisk, men ikkje av noko ein kan identifisere seg med. *Dyra* er meir interessante enn menneska, og dei få gongene menneske i ”Afrika” vert framstilt som noko anna enn offer, er det som eksotiske, uforanderlege folkeslag med ein framand kultur. Dette set sterke likskapstrekk til Saidu *Orientalisme*, der han påpeikar korleis ”Orienten” vert skildra av ”Oksidenten”, som spennande og eksotisk på den eine sida, og framande og uforanderlege på den andre. Framstillinga har også klare likskapstrekk til Palmbergs fordom som handlar om ”Afrika” som eksotisk, der dyra er meir interessante enn menneska, og menneska vert skildra som ein del av faunaen.

Først og fremst handlar mangfaldsdiskursen likevel om å kritisere elende-diskursen. Fleire lærarar uttrykker eit ønskje om ei meir mangfaldig framstilling, og kritiserer det å framstille ”Afrika” som eit einaste stort u-land. Kritikken er til stades, men *undervisninga* ber likevel i stor grad preg av ein-sidede elendebilete av eit heilt kontinent, i følge både elevar og lærarar. Læreboka Kosmos underbygger også dette bilete, og i ein travel kvardag er læreboka god å støtte seg på. Læreboka Makt og menneske viser eit meir nyansert bilete av kontinentet, med mange eksempel. Dette er imidlertid kanskje ein av grunnane til at boka vert oppfatta som usamanhengande og dårleg av lærarane eg snakka med, og at dei i liten grad brukar denne boka.

I teorikapitlet såg me på det Laclau og Mouffe kalla ein diskursiv kamp. Relasjonen mellom elende-diskursen og mangfaldsdiskursen kunne vorte kalla ein slik diskursiv kamp. Dei viser til alternative verkelegheitsbilete som lukkar kvarandre ute. ”Afrika” kan ikkje både vere berre elende, og mykje meir enn elende. Sjølv om mangfaldsdiskursen utfordrar elende-diskursens dominans, kan ein imidlertid diskutere i kva grad det eigentleg er snakk om ein diskursiv kamp. Sjølv om mangfaldsdiskursen gjer at ikkje elende-diskursen får fullstendig hegemoni i representasjonen av ”Afrika”, er det ikkje langt i frå. Elende-diskursen har eit vidt innhald, knytt til både årsakar og handlingar (ansvarsdiskursen). Mangfaldsdiskursens innhald handlar stort sett om å kritisere elende-diskursen. Dette viser igjen kor sterkt elende-diskursen står.

Når informantar påpeikar at det er eit problem at ”folk” ser på Afrika som berre nød og elende, inneber det også at dette bilete er ein del av deira eigen konstruksjon, elles ville det ikkje vere mogleg å påpeike dette bilete. Det er også interessant å sjå korleis informantar som snakkar om ”Afrika” og elende der, plutsleg avbryt seg sjølve med å påpeike at ”det er mykje bra også”. I neste rekke kan dei (særleg lærarane) likevel ikkje seie kva dei tenker er det mest positive dei siste ti åra på kontinentet. Fleire av informantane er tydeleg klar over at diskursen om ”Afrika” er prega av elende, og er kritiske til dette. Likevel verkar det til at diskursen står så sterkt at den er vanskeleg å tenke utanom.

Informantane er ikkje dei einaste som stiller seg kritiske til måten å tale om ”Afrika”. Som nemnt har det dei siste åra vore fleire journalistar, forskarar, politikarar osv. som påpeikar at ein ikkje berre kan sjå ”Afrika” som elende. Dei viser til at det mange stadar er stor utvikling, og at ting er begynt å verta mykje betre på kontinentet. På den eine sida viser dette del av ein mangfaldsdiskurs. Dei vil få fram at ”Afrika” er så mykje meir enn fattige barn, krig og nød. På den andre sida handlar det framleis om det same: Det er framleis berre materielle og økonomiske forhold som er interessante. ”Afrika” er ikkje interessant i seg sjølv, utanom kor langt ”dei” er kome på den sosioøkonomiske utviklingsstigen.

Sjølv om nokre av informantane verkar bevisst innhaldet i elende-diskursen, og påpeikar at den må endrast, er det enklare sagt enn gjort. Diskursen tregleik kan forklare kvifor våre konstruksjonar av ”Afrika” framleis ber preg av ein tankegang frå den koloniale periode, som for lengst er avslutta. Som Jørgensen og Philips (1999) seier, har diskursar ein tyngde og tregleik som me i større eller mindre grad er innkapsla i, med eit stort område objektivitet som er vanskeleg å tenke annleis enn. Gjennom mangfaldsdiskursens innhald, som noko som berre kritiserer elende-diskursen, vert det enda klårare kva dominerande plass elende-diskursen har. Det er ikkje noko alternativ. Det er berre *ønskje* om eit alternativ, men diskursens tregleik gjer det vanskeleg for ein annan diskurs å ta over. Diskursen har ei innebygd makt, som gjer den vanskeleg å endre.

Elendebileta av ”Afrika” verkar innleira i våre tankebanar, noko som gjer det vanskeleg å tenke utanfor. Og korleis *kan* me tenke annleis? Det er ikkje berre å bestemme seg for at ”nå skal me begynne å omtale ”Afrika” som meir enn berre elende”, når måten me konstruerer kontinentet er gjennom ein etnosentrisk dualisme, om kva ”me” er, samanlikna med ”dei”. Så lenge me konstruerer ”Afrika” gjennom

samanlikning med "vårt" samfunn ut frå grafar over økonomisk rikdom, BNP, HDI osv., vil "Afrika" lande på botn. Me samanliknar "dei" med "oss" ut frå vilkår *me* har satt – vilkår der *me* er best. Me vurderer kontinentet ut frå kva me ser som godt i vårt land, og slik dårleg i afrikanske land. På denne måten hamnar "dei" nedst igjen og igjen, og "me" vert den kloke formyndar som skal hjelpe "dei" å reise seg opp mot "vårt" nivå.

Gjennom å konstruere "Afrika" i eit hierarkisk forhold til "oss", konstruerer me eit minst like einseitig og unyansert bilete av kven "me" er. Kven er Noreg, Vesten eller Europa? Gjennom å konstruere og representere "dei andre" kan me velje korleis me sjølv vil stå fram. Som Said seier, handlar konstruksjonen av "dei andre" vel så mykje om ein konstruksjon av "oss". Me kan derfor ikkje eintydig skulde på at diskursar tek tid å endre, og har ein innebygd tregleik. Kanskje er våre representasjonar av "Afrika" også ein strategi for å oppretthalde eit bilete av "oss sjølv" me ønskjer å bevare, som det beste landet i verda? For å stå fram som best, må me nødvendigvis ha nokon å stille oss i relasjon til, som verst. Kanskje er dette også noko av grunnen til at elende-diskursen om "Afrika" står så sterkt. Me treng nokon å stille oss i relasjon til. Om me endrar våre konstruksjonar av "dei", kan det gå ut over konstruksjonen av "oss", og kanskje kan me miste oss sjølv i arbeidet med å konstruere "den andre"?

5.7 Kva er alternativet?

Eg har til nå påpeika etnosentriske og evolusjonistiske konstruksjonsmønster i framstillinga av "Afrika" i ungdomsskulen, der kontinentet både står fram som unyansert og som ein mindre utvikla versjon av "oss". Framstillingane viser mønster frå kolonitida, i ei transformert form. Dette skapar ikkje solidaritet og likeverd. Men kva er alternativet? I teorikapittelet påpeika eg forskjellen mellom etnosentrisme og kulturrelativisme. Er det meir kulturrelativisme som er løysinga? I den grad kulturrelativismen var tydeleg i datamaterialet mitt, var det først og fremst gjennom ei enda tydelegare framandgjerung av "dei andre", som eksotiske, men framande. Ofte viste dei hinta av kulturrelativisme som var til stades likevel etnosentrisme. Dei framande skikkane og levevisa vart gjerne forklart med at "dei ikkje veit betre", eller "alltid har gjort slik".

I ungdomsskulens samfunnsfag skal elevane tileigne seg eit vidt spekter av kunnskap, innan både historie, geografi og samfunnskunnskap. Svært mange tema skal med, og helst litt frå heile verda. Å forvente at ungdomsskuleelevar skal få inngåande kunnskap om det afrikanske kontinentet gjennom samfunnsfag er kanskje urealistisk. Å forenkla er ein nødvendig prosess. I ein travel skulekvardag er det lett for at "Afrika" vert eitt, heller enn å gå nærare inn på interne skilnader. Elevane må få ein samanheng om korleis verda heng saman, før dei kan gå inn på detaljnivå.

Det å sjå "dei andre" ut frå "oss", er også eit sentralt steg i ein forenklande prosess. Me har ikkje moglegheit til å sjå nokon utanfor våre egne kategoriar og klassifikasjonar. Å snakke om ein kulturrelativistisk tilnærming, å sjå eit samfunn ut frå deira egne premiss, vil slik berre vere mogleg til ein viss grad, i og med at me alltid vil vere prega av vår eigen forkunnskap. Ein total kulturrelativistisk tilnærming kan også verta problematisk som norm i ungdomsskulen. For det første kan tilnærminga då verta lite handfast, og vanskeleg å få tak på for elevane. For det andre kan ein i den mest ekstreme varianten av kulturrelativisme ikkje skilje mellom godt og vondt, men i staden forklare alt med "kulturen". Den norske skulen er ikkje nøytral, men har klare verdiar, som demokrati og menneskerettar (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan vere vanskeleg å gi elevane opplæring i desse verdiane viss ein samtidig skal godta alle handlingar rundt om i verda, med den forklaring at ein berre må forstå det ut frå den kulturen desse folka har. På denne måten kan kanskje "dei andre" heller verta enda meir framande.

Å forklare alt som skjer i lys av ein kultur, set også grenser for den kritiske tenkinga, som særleg samfunnsfaget har som ansvar å gi elevane (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det gjer imidlertid også den framstillinga samfunnsfagsundervisninga ber preg av i dag. Framstillinga av "Afrika" som lik elende og utan håp, som ein mindre utvikla versjon av "oss", skapar ikkje mykje rom for kritisk tenking, men heller eit ovanfrå – og ned syn. For å tileigne seg kritisk tenking er ein, som Koritzinsky (2006) påpeikar, avhengig av perspektivrik undervisning som viser fleire sider av saker og ser ting frå ulike synsvinklar. Ikkje minst er det nødvendig med framstillingar som viser fleire sider av eit kontinent enn berre nød og elende.

Elevane og lærarane eg har tala med, viser imidlertid tydelege evner til kritisk tenking. Gjennom mangfaldsdiskursen stiller fleire seg kritiske til nettopp måten å tale om "Afrika" på. Det er berre det at den kritiske tenkinga stoppar der, med

kritikken. For kva er alternativet? For å kunne tenke kritisk treng ein kunnskap. Når fleire av informantane ikkje klarar å svare på kva som er det mest positive som har skjedd på det afrikanske kontinent dei siste ti åra, og dei som svarar først og fremst knyt dette til bistandsprosjekt, tyder det på kor einsidig framstillinga av kontinentet er. Informantane er klar over at ein talar mykje om elende, men mykje tyder på at det er nettopp fordi ein ikkje *veit om* noko anna. Mykje av grunnen til at mangfaldsdiskursen er så snever som den er, kan vere mangel på kunnskap om meir positive element, eller for den del berre andre forhold enn dei sosioøkonomiske i ”Afrika”.

Den norske skulens samfunnsfag har ei stor og omfattande oppgåve. I tillegg til å lære litt om heile verda og å tenke kritisk om det ein lærer om heile verda, skal faget fremje likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Eit bilete av ”Afrika” som ein mindre utvikla versjon av ”oss” bidreg ikkje i denne retninga. Snarare tvert om. ”Me”, presentert gjennom den norske ungdomsskulen, ser framleis oss sjølve som overlegne ”Afrika”, og finn kontinentet først og fremst interessant i den forstand at ”me” skal redde ”dei”. I den grad ”Afrika” vert omtala i positive termar er det som den eksotiske framande, som kan tilpasse seg vanvitige naturforhold. Det framstillinga manglar er ein konstruksjon som ikkje berre set ”Afrika” opp mot ”oss” på ein utviklingsstige, der ”me” er høgst og ”dei” er nedst, men som ser afrikanske samfunn på deira eigne premiss, med historie, individ og samfunn som kan vekke interesse og solidaritet, utan at det vert i den mest ekstreme kulturrelativistiske forma. For å fremje likestilling og likeverd er det nødvendig å gi ”dei i Afrika” andre roller enn som stakkarslege offer, med ein framand og eksotisk kultur. Gjennom å gi personar frå afrikanske land ei stemme i undervisninga, kan ”dei” både verta mindre framande, mindre stakkarslege og mindre passive. Problemet med å få til eit slikt rolleskifte, er at me då også kanskje må endre vår eiga rolle – som den gode og ansvarlege formyndar, som skal redde ”dei andre”. Som me har sett er dette enklare sagt enn gjort. For å få til ei slik endring i skulen, må læreplanansvarlege, lærebokforfattarar og lærarar verta bevisst den einsidige framstillinga av ”Afrika” og dei diskursive mønstra våre konstruksjonar er ein del av. Først når dei som er ansvarlege for innhaldet i undervisninga ser behov for endringar, kan meir nyanserte bilete av ”Afrika” nå ut til elevane i den norske ungdomsskulen. Kanskje kan denne oppgåva vere eit lite steg i den retninga.

Det skal til sist seiast at ein ikkje skal undervurdere medias og hjelpeorganisasjonars rolle i konstruksjonen av ungdomsskuleelevars bilete av "Afrika". Det er grunn til å tenke at desse kjeldene kan ha vel så stor påverknadskraft som det skulen har. Når framstillingar elles i samfunnet er einsidige, har skulen imidlertid ei desto viktigare rolle i å gi elevane fleire perspektiv.

5.8 Evaluering av prosjektets kvalitet

Når oppgåva nå nærmar seg slutten er det på sin plass med ein evaluering av kvaliteten på oppgåva. Eg vil her starte med å drøfte kvaliteten på prosessen og sluttproduktet ut frå kriteria validitet og reliabilitet, før eg til slutt vurderer kva overføringsverdi resultatata har til ungdomsskulen meir generelt.

5.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan omsetjast til norsk med ordet pålitelegheit; er forskinga gjort på ein presis og påliteleg måte, utan feil og manglar (Repstad, 2007, s. 134)? Å gjere påliteleg forskning innan kvalitative studiar handlar om litt andre ting enn i kvantitativ forskning, der reliabiliteten spør etter om forskaren har brukt måleinstrument så presist at andre kan få same resultat som ein. I kvalitativ forskning er det *forskaren* som er måleinstrumentet, og dette gjer forskingsprosessen litt vanskelegare å måle nøyaktig (Johannessen et al., 2010, s. 229). I ein sosialkonstruktivistisk diskursanalyse er dette spesielt sentralt. Med ei problemstilling som etterspør *konstruksjonane* til empirigruppene, må eg ikkje gløyme at heile mitt prosjekt også er ein konstruksjon – ein konstruksjon skapt av *meg*.

Diskursanalyse er vorte kritisert for å vere relativistisk (Johannessen et al., 2010, s. 222), og for å bygge for sterkt på forskarens teoretiske eller ideologiske utgangspunkt (Repstad, 2007, s. 109). Fordi forskaren sjølv er del av den sosiale verda han undersøker, er det ikkje mogleg for diskursanalytikaren å gjere *objektive skildringar* av data (Hitching et al., 2011, s. 19-20). Når det er sagt, er heller ikkje positivtisk, objektiv kunnskap målet i ei diskursanalyse, men derimot å avdekke mønster i våre måtar å tale om omverda på, som kan gjere oss bevisst at våre verdsbilete kunne sett annleis ut (Johannessen et al., 2010).

Sjølv om eg ikkje ute etter den absolutte sanninga, er eg framleis ute etter ei sanning – den beste me har moglegheit til å nå. Sjølv om forskinga ber preg av at det er *eg* som har gjort den, og at andre slik ikkje kan få nøyaktig like resultat, er det ting eg kan gjere for å vise at forskinga mi er til å stole på. Reliabiliteten aukar ved å gi lesaren ei inngåande skildring av heile forskingsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 230). På denne måten kan ein også overbevise den kritiske lesaren om at forskinga har god kvalitet (Thagaard, 2003, s. 178). Undervegs har eg derfor prøvd å gjere forskinga mi så gjennomsiiktig som moglege, gjennom å grunngi alle mine val, utgangspunkt og tankar rundt prosessen.

Element som kan ha innverknad på oppgåvas reliabilitet, er blant anna at resultatane mine er basert på eit vidt datamateriale, med læreverk på til saman nærare 2000 sider, samt 80 sider transkriberte intervju. Ut frå dette vide materialet har eg prøvd å dra ut relevante element for oppgåvas forskingsspørsmål. Utsnitt frå ulike tekstar og informantar vert rive frå kvarandre, og samanlikna. Når ein hentar stoff frå eit så vidt materiale, og knyt det til ulike tema, kan teksten miste sitt heilskaplege perspektiv (Thagaard, 2003, s. 153). I utgangspunktet var analysen min rimeleg induktiv, eg leita ikkje etter spesielle hypotesar, anna enn å fylle dei relativt nøytrale kategoriane mine (historie, natur osv.). Etter kvart som ein byrjar å sjå mønster, er det imidlertid lett for å dra ut element frå den større samanhengen, for å få det til å passe til funna sine. For å minske denne risikoen har eg prøvd å vise kva kontekst funna mine er henta frå, og vise til originale sitat og tekstutdrag.

Det å gjere forskinga 100 % gjennomsiiktig er ikkje mogleg, då det alltid vil vere element ein ikkje tenker over å nemne, fordi dei er del av eins eigen ”objektivitet” – det ein ikkje tenker er resultat av eins sosialt skapte kunnskap.

5.8.2 Validitet

Validitet handlar om i kva grad me har målt det me faktisk ønskja å måle. Er det samsvar mellom våre forskingsspørsmål og den informasjonen me brukar til å trekke oppgåvas konklusjonar? (Repstad, 2007, s. 134). Måler forskinga mi korleis ”Afrika” konstruerast i ungdomsskulen? Eller måler den eigentleg noko anna?

Eg må her stille meg spørsmålet om det er ein forskningseffekt tilstade. Gir informantane andre svar enn kva dei *eigentleg* meiner, på grunn av at dei vert forska på? For å unngå slike svar, er måten ein stiller spørsmåla på viktig. Ein må unngå å

stille spørsmål på den måten at svara ein får er resultat av spørsmålets formulering, og ikkje informantanes *eigntlege* tankar. Det var viktig for meg å få fram informantanes egne konstruksjonar, og at intervjuar reflekterte *deira* tankar, heller enn mine. Gjennom opne spørsmål og kontrollspørsmål prøvde eg å nærme meg dette. Det kan likevel tenkast at informantane svarte som dei gjorde fordi dei skjønna at eg var kritisk til framstillinga av ”Afrika” i skulen – i og med at eg hadde valt å undersøke nettopp dette. Eg fekk til tider inntrykk av at informantane sa det dei trudde eg ville høyre, eller det som fekk dei til å stå fram som best moglege lærarar eller elevar, heller enn kva som var ”verkelegheita”. Om dette er tilfelle vil det ikkje hjelpe at eg stilte godt gjennomtenkte spørsmål, tok lydopptak og transkriberte intervjuar på ein grundig måte. Sjølv om reliabiliteten er høg, og forskinga er påliteleg i den forstand, vil validiteten då vere låg, i og med at informantane svarte slik dei ønskja å framstå, heller enn kva som ”eigntleg” var tilfelle.

Gjennom analyse av datamaterialet mitt kom eg fram til ein ”ansvarsdiskurs”. Som nemnt i metodekapittelet mitt, var nokre av spørsmåla leiande, for å kome inn på visse tema. Intervjuguiden inneheld særleg eit spørsmål som er knytt til ein ansvarsdiskurs: ”Kva ansvar meiner de Norge har i å hjelpe til med utvikling i afrikanske land?” Spørsmålet er leiande, og kan slik vere ein årsak til at eg kom fram til ein ansvarsdiskurs. Når det er sagt, vart tema knytt til det å hjelpe og gjere noko for ”Afrika” teke opp uoppfordra som svar på så mange spørsmål før dette spørsmålet i det heile vart stilt, at eg tolkar diskursen dit hen at den i stor grad er gjeldande i skulen, og ikkje berre er eit resultat av mine spørsmål. Det same gjeld det andre leiande spørsmålet mitt om årsakar til at mange land i Afrika er fattige. Elevane hadde då allereie i både tankekart og første opne spørsmål så mange gonger vore inne på tema knytt til fattigdom og elende i Afrika, at eg heller ikkje tenker at elendediskursen er eit direkte resultat av mine spørsmål.

Når det er sagt har ikkje spørsmål knytt til om informanten gir ”autentiske” utsegn eller objektive verkelegheitsskildringar den same betydninga innan diskursanalyse (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 234). I diskursanalysen er eg ikkje ute etter ein nøyaktig presentasjon av verkelegheita, men korleis informantane gjennom språket *konstruerer* og *representerer* verkelegheita om ”Afrika”. Om dei brukar språket til å seie det dei trur eg vil høyre, eller det dei tenker ”inst inne”, vil begge deler seie noko om deira oppfatningar og konstruksjonar av

”Afrika”, då verkelegheita vert skapt gjennom språket, og ein ikkje kan tale og tenke utanom sine kategoriar.

Til sist er det på sin plass å vurdere validiteten til eit av mine hovudfunn. Eg har gjennom oppgåva påpeika, og stilt meg kritisk til, det einsidige bilete av ”Afrika” eg meiner vert konstruert gjennom den norske ungdomsskulen. Samtidig har eg påpeika eit ”oss” som ”Afrika” vert konstruert i relasjon til. Dette ”oss” er basert på ord empirigruppene har tala om, som ”Europa”, ”Vesten”, ”rike land”, ”me” og ”Noreg”. Har eg gått i den same fella som det James Clifford meiner at Edward Said har gjort i sin *Orientalisme*? Har eg nettopp ved hjelp av min kritiske studie av einsidige framstillingar av ”dei andre” oppretthalde dette einsidige bilete og i tillegg skapt eit like einsidig bilete av ”oss”? Kanskje ville Clifford retta denne kritikken mot denne studien også, og kanskje har han eit poeng. Gjennom å undersøke ”Afrika” vert informantane peila inn på nettopp ”Afrika”, og kanskje blir då framstillingane meir einsidige enn til dagleg. Og det å samle ”rike land”, ”Vesten” og ”Europa” til eit ”oss” er ei brutal forenkling.

På den andre sida meiner eg funna er meir valide enn som så. Gjennom datainnsamlinga har eg prøvd å falsifisere det einsidige ”Afrika” gjennom spørsmål som har etterspurt nyansar og interne skilnadar. Svara på slike spørsmål var svært snevre, og eg lykkast ikkje i å falsifisere hypotesen. Når det kjem til å skape eit ”oss” basert på ”rike land”, ”Vesten” og ”Europa”, er dette noko som åleine ville vore problematisk. I kontrast til ”Afrika” er det imidlertid noko anna. Ein spesiell identitet veks fram berre ved det å stå i kontrast til ”Afrika”. Det einsidige fokuset på kva ”Afrika” manglar, gjer at eit ”oss” vert konstruert, berre ved å *ha* det ”Afrika” ikkje har. Rikdom, demokrati og modernitet samlar eit ”oss” som står sterkt i konstruksjonane. ”Me” vert eit einsidig og forenkla bilete nettopp som resultat av å bli samanlikna med eit anna einsidig bilete – bilete av ”elende-Afrika”.

5.8.3 Overføringsverdi?

I ei oppgåva som tek utgangspunkt i ein kritikk av ei forenkling og generalisering av kontinentet Afrika, vert det ironisk å hevde at denne oppgåva, ut frå eit knippe elevar, lærarar og lærebøker kan overførast til å gjelde heile den norske ungdomsskulen. Kunnskapen som er skapt gjennom oppgåvas prosess er resultat av ein mine val og tolkingar, og intervjuar er resultat av ein relasjon mellom meg og informantane.

Overføringsverdien til den norske ungdomsskolen generelt må derfor ikkje overdrivast.

Likevel er det nokre punkt som gjer at overføringsverdien til ein viss grad må seiast å vere til stade. Eit av dei er at funna mine i stor grad samsvarer med tidlegare forskning på Afrika i lærebøker og kvantitative undersøkingar på nordmenns assosiasjonar til "Afrika". Det er sjølvsagt berre undersøkingane mine av lærebøker som kan samanliknast med tidlegare lærebokstudiar, som Knudsen ((under utgiving)), Nordkvelle og Tvette (2010) og Palmberg (1987, 2000). Funna i lærebøkene eg undersøkte samsvarte då også i stor grad med lærebøkene tidlegare studie har teke føre seg.

At svara eg fekk frå lærarar og elevar i så stor grad samsvarte med lærebøkene konstruksjonar av "Afrika" kan bety at (1) lærebøkene er rettleiande for undervisning om "Afrika", og slik også konstruksjon, eller (2) at lærebøkene framstilling speglar ein dominerande måte å konstruere "Afrika" på i samfunnet vårt, og slik også i skulen. På denne måten kan funna i undersøkinga mi likevel seie noko om nokre tendensar som er til stades i ungdomsskolen sin konstruksjon av "Afrika" meir generelt. Når det er sagt står læraren med dagens opne læreplan, Kunnskapsløftet, svært fritt i undervisninga, og ikkje alle vel lærebøker som kjelder, som me også har sett ved by-skulen i denne studien. Slik vil konstruksjonen av "Afrika" i skulen i stor grad vere avhengig av læraren, noko som også gjer det vanskeleg å generalisere "ungdomsskulens konstruksjonar" ut frå eit så lite tal informantar.

Heller enn å generalisere til heile Noreg må målet med oppgåvas funn heller vere å skape ein større bevissthet rundt korleis ein omtalar og konstruerer "Afrika". Ofte er konstruksjonane våre noko ein ikkje tenker over, noko ubevisst. Då kan det vere godt å få tenke gjennom at ting kunne vore annleis, og kva det har å seie at ein talar om noko akkurat på den måten ein gjer.

Til slutt er det også nødvendig å påpeike at også mi utforming av denne oppgåva er del av diskursane om "Afrika". Eg kan ikkje reknast som eit enkeltindivid som står utanfor dei diskursane som finst elles i samfunnet eg er ein del av. Mi interesse for å undersøke nettopp konstruksjonen av "Afrika", var jo nettopp ein kritikk av det som nå står fram som elende-diskursen – at "Afrika" gjennom media og hjelpeorganisasjonar ofte vert framstilt som ein einskap, prega av elende. Slik kan ein

seie at eg var prega av ein mangfaldsdiskurs. Eg etterspurde ei meir nyansert framstilling av eit stort og mangfaldig kontinent. Samtidig var jo mi kritiske haldning eit resultat av at eg var klar over eit mønster om å snakke om "Afrika" som elende. På den måten var det også del av mine konstruksjonar. I oppgåva har eg også fleire stadar påpeika korleis den postkoloniale ideologien me framstiller "Afrika" gjennom, skapar ujamne maktrelasjonar, og hindrar likeverd. Eg er også del av ein ansvarsdiskurs for "Afrika" – gjennom oppgåva vil også eg redde "Afrika". Eg kjenner meg treft av Wainainas (2005) sitat frå første side: "Whichever angle you take, be sure to leave the strong impression that without your intervention and your important book, Africa is doomed".

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Oppgåva nærmar seg slutten, og det er tid for å summere opp hovudfunna, og sjå kvar denne vegen kan gå vidare. La oss gå tilbake til spørsmålet som skulle svarast på. Problemstillinga mi var: ”Korleis vert ”Afrika” konstruert i den norske ungdomsskulens samfunnsfag?” Utgangspunktet for dette spørsmålet var mi oppfatning av at det afrikanske kontinent vert framstilt på ein svært einssidig og pessimistisk måte gjennom media og hjelpeorganisasjonar. Hypotesen min var at også *skulens* representasjonar av ”Afrika” er rimeleg einssidige og negative. Eg undra meg over om dette var tilfelle, og kva som låg til grunn for våre bilete av ”Afrika”.

Gjennom intervju av lærarar og elevar i ungdomsskulen, gjennomgang av deira lærebøker og læreplanen Kunnskapsløftets samfunnsfagsdel, meiner eg å ha fått bekrefte min hypotese. Eg fann den einssidige og pessimistiske framstillinga eg forventa. At ”Afrika” er lik elende, og at ”situasjonen” er rimeleg håplaus, verka til å vere del av ei objektiv sanning hos mange av elevane og lærarane. Den som klarast framstilte ”Afrika” på denne måten var læreverket Kosmos, eit av dei mest selde læreverka i Noreg. Makt og menneske skapte eit alternativ, men denne boka vart i liten grad brukt.

Samstundes som empirigruppenes konstruksjonar stort sett verka prega av det eg kalla ein elende-diskurs, kritiserte samstundes fleire av informantane denne måten å tale om ”Afrika” på. Det var ein etterspurnad etter ei meir mangfaldig framstilling, som ikkje berre framstilte ”Afrika” som eit ”land” der berre nød og elende regjerer. Ein mangfaldsdiskurs viste seg, mest av alt som ein kritikk av elende-diskursen.

Innunder den dominerande elende-diskursen fann eg ein tredje diskurs: ein ansvarsdiskurs. Gjennom ei stadig samanlikning av ”oss” og ”dei”, stod det igjen og igjen tydeleg fram kor dårleg ”dei” har det samanlikna med ”oss”. Måten ”afrikanarane” vert framstilt, er som offer – eit anonymt offer, utan evne til sjølve å handle og gjere noko med ”situasjonen” sin. Det er det nemlig ”*me*” som må gjere. ”Me” har eit moralsk ansvar for ”Afrika”, og for å betre ”situasjonen” der. Når det ikkje vert betre i ”Afrika” er det på grunn av at ”me” ikkje gjer nok.

Å ta på seg eit moralsk ansvar for nokon andre, og ønskje å hjelpe, kan vere ein fin tanke. På den andre sida viser elende-diskursen og ansvarsdiskursen ein etnosentrisk og evolusjonistisk tendens. ”Me” er kome lenger i utviklinga enn ”dei”,

og ”me” har løysinga på korleis ”dei” skal kome seg dit ”me” er. Informantane og lærebøkene påpeika gong på gong kor langt etter ”oss” ”Afrika” var. Hos elevane og læreboka Kosmos var dette perspektivet svært eksplisitt, hos dei fleste lærarane meir implisitt. Som all identitetskonstruksjon er også vår konstruksjon av ”Afrika” relasjonell; me konstruerer ”Afrika” gjennom eit motsetnadsforhold til ”oss”. Det spesielle med denne konstruksjonen er berre at me eintydig konstruerer ”dei” gjennom kva ”dei” manglar, og ”me” har. Slik seier ungdomsskulens konstruksjon av ”Afrika” vel så mykje om ein konstruksjon av ”oss”, og at våre måtar å konstruere ”dei andre” på kanskje ikkje er kome så langt frå den koloniale tidas ideologi som me kanskje ønskjer. Få ville nok svart ja på at dei kjenner seg betre enn ”dei i Afrika”. Det er ikkje ”dei” det er noko gale med i seg sjølve. Likevel: Når vårt samfunn heile tida vert satt som mal for kva som er det beste, viser det ei haldning om korleis ”me” oppfattar ”dei andre”, og ikkje minst korleis me oppfattar oss sjølve. Gjennom ei stadig samanlikning av ”oss” og ”dei”, står ”Afrika” fram som ein kopi av oss – ein kopi med minusteikn bak.

6.2 Oppgåvas relevans

Så kva nytte kan denne oppgåva ha for skulen og samfunnet vårt som heilskap? I innleiinga nemnte eg Trond Solhaugs forskingsagenda for samfunnsfagdidaktikk. Her trakk han fram det å forske på dominerande narrativ i samfunnsfag. Etter å ha studert lærarars, elevars og lærebøkers konstruksjonar av ”Afrika” vil eg påstå at historia om det afrikanske kontinent i høgste grad ber preg av å vere ein slik dominerande narrativ innan ungdomsskulens samfunnsfag. Då dette også i stor grad er tilfellet utanfor skulen, får skulen ei spesielt viktig oppgåve i å presentere eit meir nyansert syn, med ulike perspektiv og verkelegheitsbilete som kan gjere elevane til kritisk tenkande individ, og få eit meir nyansert bilete av eit heilt kontinent.

Aller mest er kanskje oppgåvas samfunnsnytte å skape bevissthet om at våre tankemønster og talemåtar av ”Afrika” ikkje er objektive presentasjonar, men (til og med innan skulen) alltid subjektive *representasjonar*. Berre gjennom å verta bevisst desse mønstra let dei seg endre. I skulen verkar det til at det finst ein bevissthet om vår talemåte og konstruksjon av ”Afrika” – vist gjennom mangfaldsdiskursen. Dominerande etnosentriske mønster, som verkar til å henge igjen frå kolonial ideologi, er likevel framleis så sterke at dei er vanskelege tenke utanfor. Enklare vert

det ikkje så lenge lærebøker som Kosmos ikkje gir rom for eit større mangfald. Skulens representasjon av "Afrika" er prega av ein etnosentrisme som gjer det vanskeleg å vurdere "Afrika" som noko anna enn ein dårlegare versjon av "oss".

6.4 Veggen vidare

Oppgåvas ende er her, og det er tid for å gjere seg opp nokre tankar om kva vidare forskning denne oppgåva opnar opp for. Fleire av lærarane eg intervjuar påpeika kor vanskeleg det var for elevane deira å forstå Afrika som eit kontinent med mange land, med interne skilnadar. Deira hovudintensjon var å skape ein samanheng i verda for elevane. Før denne samanhengen er på plass, kan det vere vanskeleg å lære bort meir spesifikk kunnskap, som gir elevane moglegheit til å reflektere over at Afrika ikkje berre er ein einskap. Likevel syns eg å ha funne så tydelege mønster i måten "Afrika" vert representert og konstruert, at eg har mine tvil om elevar på høgare trinn får ei særleg meir nyansert framstilling. Dette er imidlertid berre ein vag hypotese, og det kan vere interessant å gå grundigare inn på korleis "Afrika" vert konstruert også på høgare trinn, for eksempel i vidaregåande skules samfunnsfag fellesfag, eller meir spesifikke valfag på studiespesialiserande retning. Representasjonar av "Afrika" i lærarutdanningar kunne også vore interessant. Kor høgt utdanningsnivå må ein opp på før ei meir nyansert og fleirsidig framstilling av "Afrika" kjem til syne?

Når denne oppgåva blir levert til trykk, har akkurat 17.mai og Grunnlovsjubileet vorte feira i Noreg, og "det norske" har vorte hylla. Dette aktualiserer nærare studiar av nettopp "det norske". Denne oppgåva, som i utgangspunktet handla om "Afrika", har også vist seg å teikne opp ei skisse av noko "norsk". Som ein kontrast til "Afrika" står eit "oss" fram; som den kloke formyndar og hjelper, på toppen av verdas utviklingsstige. Desse bileta er heller ikkje nøytrale, men sterkt forankra i vår kultur og historie, og i høgste grad konstruksjonar. Desse konstruksjonane kan gjere oss bevisst eit relasjonsmønster til "Afrika". Vidare studiar av "det norske" gjennom forskning på bilete av andre grupper, land eller regionar kan vere interessant, både for å lære om "dei andre", men også for å bli meir bevisst kven "me" er, og korleis dette bilete endrar seg ut frå kven ein ser seg i relasjon til. Då våre verkelegheitsbilete heng nært saman med våre handlingar, kan slike relasjonelle studie også avdekke mønster som ligg til grunn for korleis me føreheld oss til andre. Ein slik lærdom har studiet av "Afrika" gitt meg.

Kjeldeliste

- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cappelen Damm. (2014). *Makt og menneske*. Henta 27.03.2014, frå <https://http://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/project-detail.action?id=134662&query=makt+og+menneske&richList=true>
- Christophersen, J., Lotsberg, D. Ø., Børhaug, K., & Dolve, K. (2003). *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97: sluttrapport* (Vol. nr 6/2003). Bergen: Høgskolen.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Collin, F. (2003). *Konstruktivisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Eggen, Ø., & Schia, N. N. (2012). *Afrika - et kontinent på opptur*. Henta 10.03.2013, frå <http://hvorhenderdet.nupi.no/Artikler/2011-2012/Afrika-et-kontinent-paa-opptur>
- Eriksen, T. H. (1994). *Moderne klassiker om den postkoloniale tilstand*. Henta 25.04.2014, frå <http://folk.uio.no/geirthe/Orientalism.html>
- Eriksen, T. H., & Frøshaug, O. B. (1998). *Små steder - store spørsmål: innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagbokforlaget. (2012). *Kosmos 8 - 10*. Henta 27.03.2014, frå <https://fagbokforlaget.no/?ressursside=ja&artikkelid=598>
- Fellesrådet for Afrika. (2010). *Informasjonsstrategi Fellesrådet for Afrika, 2010-2014*. Henta 05.01.14, frå <http://www.afrika.no/Detailed/14424.html>
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. . Henta 04.03.2014, frå [https://http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi %282006%29.pdf](https://http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske_retningslinjer_for_samfunnsvitenskap_humaniora_juss_og_teoologi_%282006%29.pdf)
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, T., & Aarre, T. (2006). *Samfunnskunnskap 8*. Oslo: Damm.
- History matters. (2014). "The White Man's Burden": Kipling's Hymn to U.S. Imperialism. Henta 15.05.2014, frå <http://historymatters.gmu.edu/d/5478/>
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ingvaldsen, B., & Kristensen, I. (2006). *Historie 8*. Oslo: Damm.
- Ingvaldsen, B., & Kristensen, I. (2007). *Historie 9*. Oslo: Damm.
- Ingvaldsen, B., & Kristensen, I. (2008). *Historie 10*. Oslo: Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke- undervisnings - og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97)*. Henta frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0-0>.
- Knudsen, S. V. ((under utgiving)). *Crossroad and Loom - Intersectionality and Whiteness Studies in the Analysis of Minorities and Majorities in Norwegian History Textbooks*. I M. A. Naseem & A. Arshad-Ayaz (Red.), *Representation of minorities in Curricula, Textbooks and educational Media*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen Kunnskapsløftet - læreplan i samfunnsfag*. Henta 03.02.2014, frå <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Reviderte læreplaner*. Henta 29.04.2014, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/postcolonialism*. London: Routledge.
- McLeod, J. (2010). *Beginning postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nomedal, J. H. (2006). *Kosmos 8*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nomedal, J. H., & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nomedal, J. H., & Bråthen, S. (2008). *Kosmos 10*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordkvelle, Y. T., & Tvete, I. (2010). *NORD/SØR perspektivet i norske lærebøker - kortversjon*. Henta 03.03.2014, frå <http://www.heiverden.no/newsread/dokument.aspx?docid=10938>
- Palmberg, M. (1987). *Afrika i skolböckerna: gamla fördomar och nya*. Stockholm: Framtid för Afrika/SIDA.
- Palmberg, M. (2000). *Afrikabild för partnerskap?: Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Palmberg, M. (2007). Det gamla havet och de föränderliga öarna - om afrikabilden i Sverige. *Framtider 03/2007 - Afrikas möjligheter*, s. 22-24.
- Palmberg, M. (2008). *Finnes det afrikanere i Afrika?* Henta 05.04, 2014, frå <http://www.xmag.no/id/277.0>
- Palmblad, E., & Börjesson, M. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Plan Norge. (2013). *Idol gir tilbake*. Henta 13.10.2013, frå <http://www.plan-norge.no/idol-gir-tilbake>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rud, S. B. (2007). *Medias dekning av afrikanske land - resultater og hovedfunn*: Institusjonen Fritt Ord (privat utgiving).
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Solhaug, T. (2012). Internasjonale trender i samfunnsfagdidaktikk - og en norsk forskningsagenda. *Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2012*, s. 200 - 205.
- Strindhaug, J., & Haagensen, P. (2006). *Geografi 8*. Oslo: Damm.
- Strindhaug, J., & Haagensen, P. (2008). *Geografi 10*. Oslo: Damm.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wainaina, B. (2005). How to write about Africa. *Granta 92: The View from Africa*. Henta 11.10.2013, frå <http://www.granta.com/Archive/92/How-to-Write-about-Africa/Page-1>
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Vedleggsliste

- Vedlegg 1: Intervjuguide elever
- Vedlegg 2: Intervjuguide lærarar
- Vedlegg 3: Samtykkeskriv
- Vedlegg 4: Oversikt over transkriberte intervju

Vedlegg 1: Intervjuguide elevar

Første personlege assosiasjonar:

1. Kva er det første de tenker på når de høyrer ”Afrika”? 3 minutt til å skrive alle ord de kjem på i tankekart (utdelt penn og papir).
2. Samtale om det ein har skrive, samanlikne.
3. Har de vore i Afrika? Kvar? Korleis var det? Andre tilknytingar til Afrika?
4. Du bur i eit afrikansk land – korleis ser livet ditt ut samanlikna med i Noreg?

Spesifikk forståing:

5. Tenker de på nokre spesielle land viss de høyrer ”Afrika”? Regionale forskjellar? Noko som kjenneteiknar dei?
6. Kva med personar? Kjenner de til nokre kjente personar frå afrikanske land?
7. Nokre spesielle hendingar de førebind med Afrika?
8. Kva veit de om historie frå Afrika?
9. Korleis ser naturen ut ulike stadar i Afrika?
10. Religion i Afrika? Kultur? Folkeslag?
11. Det er store skilnadar i verda, og i fleire land i Afrika er det stor fattigdom. Kva tenker de er grunnane til det?
12. Kva ansvar meiner de Norge har i å hjelpe til med utvikling i fattige afrikanske land?
13. Kva tenker de er det mest positive som har skjedd i Afrika dei siste 10 åra?
14. Og mest negative?

Afrika i samfunnsfag:

15. Fortell om den siste saka der de hadde om Afrika i ein samfunnsfagstime?
16. Huskar de nokre tema de har om viss de har om Afrika i samfunnsfag?
 - Spesielle land? Områder?
 - Personar?
 - Historie?
 - Hendingar?
17. Kva meiner de er det viktigaste/mest spennande de lærer om Afrika i samfunnsfaga?
18. Er det noko de skulle ønskje de lærte meir om frå Afrika i samfunnsfag?
19. Nokre andre fag enn samfunnsfag de lærer om Afrika i? Kva fag? Kva tema?

Kjelder/lærebøker²⁰:

20. Kor mykje brukar de lærebøkene i samfunnsfag?
21. Kva leser de om Afrika der?
22. Kor viktig er den for det de veit om Afrika?
23. Kor viktig er skulen og samfunnsfag for det de veit om Afrika?
24. Kvar andre stadar lærer de om Afrika frå (utanfor skulen)?
25. Kva kunnskap og inntrykk av Afrika får de der? Forskjell frå skulen?
26. Kva kjelder trur de at de vert mest påverka av? Kvifor?

Oppsummering:

27. Korleis trur de vår oppfatning av Afrika er om 10 år i forhold til i dag?
28. Er det noko meir de vil seie om temaet?

²⁰ På grunn av oppgåvas omfang vart denne delen lite behandla, både i intervju og i analyse.

Vedlegg 2: Intervjuguide lærarar

Personinformasjon:

- Utdanning (felt, nivå)?
- Arbeidserfaring (tid i ungdomsskulen, anna jobb)?
- Kva trinn underviser du på i år?
- Andre undervisningsfag?

Første personlege assosiasjonar/haldningar:

1. Kva er det første du tenker på når du høyrer Afrika? Utdjupe?
2. Har du vore i Afrika? Kvar? Korleis var det? Erfaringar? Med inn i undervisninga? Anna tilknytning til Afrika?

Undervisning om Afrika?:

3. Samanlikna med andre kontinent, kor stor plass tenker du at stoff frå Afrika får i samfunnsfaga i ungdomsskulen? Noko ”typisk” stoff om Afrika, samanlikna med andre kontinent?
4. LK06 er kjent for å ha opne kompetansemål. Afrika er ikkje nemnt spesifikt. I kva tema i samfunnsfag pleier du å dra inn stoff frå Afrika?
 - Eksempel frå undervisning?
 - Sist sak der noko om Afrika vart teke med i undervisning?
 - Spesielle land?
 - Hendingar?
 - Personar?
5. Kva ville du svart om elevane spurte deg kva det mest positive som har skjedd i afrikanske land dei siste 10 åra er?
6. Og det mest negative?
7. Kvar ”er” Afrika geografisk? (Sør for Sahara, eller også nord? Kvifor?)
8. Er det noko anna enn det me har snakka om du meiner elevane burde lære om frå Afrika i samfunnsfag?
9. I dine andre fag, har Afrika noko plass der? Kva fag? Kva tema?

Lærebøker/kjelder:

10. Kva syns du om læreboka de bruker (Kosmos/Makt og menneske)?
11. Kor mykje brukar du den i samfunnsfag? Om stoff frå Afrika?
12. Kva legg læreboka vekt på som stoff om Afrika?
Noko som manglar? Noko overflødig?
13. Andre kjelder i undervisninga?

Elevanes bilete:

14. Kva tankar trur du elevar i 10.trinn har av kva Afrika ”er”?
15. I forhold til andre kjelder, som media og liknande, kva rolle trur du skulen og samfunnsfag har for elevanes oppfatningar av Afrika?
16. Korleis trur du elevar på 10.trinn sine bilete av Afrika ser ut om ti år i forhold til i dag? Våre bilete?

Oppsummering/avslutning:

17. Har du nokre tankar til sist om samfunnsfaga si framstilling av Afrika?
18. Er det noko anna me burde snakka om? Noko meir du vil trekke fram om tema?

Vedlegg 3: Samtykkeskriv

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet ”Konstruksjon av Afrika i ungdomskulens samfunnsfag”

Bakgrunn og formål

I mi masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU skal eg undersøke korleis elevar på 10.trinn, samfunnsfaglærarar og læreverk forstår og framstiller det afrikanske kontinent i dei tre samfunnsfaga.

Formålet er å finne ut kva bilete av Afrika som vert skapt gjennom samfunnsfaga i ungdomsskulen, og korleis dette vert gjort.

Kva inneber deltaking i studien?

Deltaking i studien inneber eit individuelt intervju for samfunnsfaglæraren på om lag 45 minutt, samt ein gruppesamtale med elevar på 10.trinn, med 3-4 elevar per gruppe, i maks 60 minutt.

Spørsmåla i lærarintervjua vil omhandle Afrikas plass i samfunnsfaga, kva tema Afrika vert trekt inn i, erfaringar frå undervisningssituasjonar, samt eventuelle tankar om kva bilete av Afrika samfunnsfag i ungdomsskulen er med å lage.

Elevsamtalane vil handle om kva dei førebind med Afrika, erfaringar frå undervisning og kor viktig dei meiner samfunnsfaga er for det dei veit om Afrika – samanlikna med andre kjelder.

Det er ikkje nødvendig med noko førebuing før samtalen/intervjuet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil verta behandla konfidensielt. Det vil bli brukt lydband til å ta opp intervjua. Desse lyd-filene er det berre eg som vil ha tilgang til, og dei vil slettast med det same prosjektet er avslutta, som etter planen er i mai 2014. Ingen vil kunne kjennast igjen i publikasjonen.

Om du har spørsmål til studien, er det berre å ta kontakt med meg:

Mari Teigen Varanes

Tlf: 95275277

E-post: mari.varanes@gmail.com

Vedlegg 4: Oversikt over transkriberte intervju

- Elevintervju 1 (EI1)
- Elevintervju 2 (EI2)
- Elevintervju 3 (EI3)
- Elevintervju 4 (EI4)

- Lærarintervju 1 (LI1)
- Lærarintervju 2 (LI2)
- Lærarintervju 3 (LI3)
- Lærarintervju 4 (LI4)