

Anders Hervik

# Slaveri, slavehandel og nasjonsbygging i ghanesisk skole

En undersøkelse av sammenhengen mellom nasjonsbygging og undervisning om slaveri og slavehandel på Senior High School

Masteroppgave i Lektorutdanning i historie for trinn 8–13  
Veileder: Jon Olav Hove

Mai 2023



Anders Hervik

# **Slaveri, slavehandel og nasjonsbygging i ghanesisk skole**

En undersøkelse av sammenhengen mellom  
nasjonsbygging og undervisning om slaveri og  
slavehandel på Senior High School

Masteroppgave i Lektorutdanning i historie for trinn 8–13  
Veileder: Jon Olav Hove  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for historiske og klassiske studier



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt sammenhengen mellom nasjonsbygging og undervisning om temaet slaveri og slavehandel i historiefaget på Senior High School i Ghana. Ettersom historie har fått en mer sentral plass i ghanesisk skole de siste årene, er en undersøkelse av historiefaget i Ghana særlig aktuell. Frem til starten av 1900-tallet var slaveri en formalisert institusjon i det som i dag er Ghana, og området var svært sentralt i den transatlantiske slavehandelen. En konsekvens av slavehandelen var at ulike etniske grupper havnet i konflikt med hverandre, hvilket blant annet medførte at krigsfanger fra den tapende part ble solgt som slaver. I 1957 erklærte Ghana uavhengighet fra Storbritannia, og de etniske gruppene som tidligere hadde vært i konflikt med hverandre skulle da sammen bygge en selvstendig stat. I kjølvannet av uavhengigheten begynte ghanesiske styresmakter en nasjonsbyggingsprosess der én nasjon skulle etableres.

For å forstå hvordan myndighetene håndterer denne kontroversielle delen av fortiden og samtidig legger til rette for nasjonsbygging, har jeg valgt å studere historiefaget på Senior High School i Ghana. Jeg tatt for meg sentrale rammefaktorer for faget, undersøkt hvilken grunnfortelling om slaveri og slavehandel som blir presentert og hvilken funksjon faget har i dag. I dette arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i tre kilder: læreplaner, lærebøker og intervju av åtte lærere. I tillegg er den endelige eksamenen etter Senior High School (WASSCE) trukket inn. Sven Sødning Jensen sine idealtyper for historieundervisning er anvendt som analyseverktøy både i analysen av kildene og drøftingen av funnene.

I avhandlingen finner jeg at måten slaveri og slavehandel håndteres på i historiefaget er nasjonsbyggende, ettersom narrativet som presenteres i hovedsak fokuserer på de samlende delene av fortiden, og unngår delene som kan virke splittende. Slaveri og slavehandel fremstilles i hovedsak som en urett europeerne påførte Ghana. Med en utvidet forståelse av begrepet nasjonsbygging, kan også ferdigheter som fremmer sosial- og økonomisk utvikling være en nasjonsbyggende faktor. Jeg finner at utdanningsmyndigheten de siste årene har hatt et økt fokus på at elever skal øves i både grunnleggende- og fagspesifikke ferdigheter, men at den endelige eksamenen etter Senior High School kun tester elevene i faktakunnskap. Dette medfører at ferdighetsaspektet i historiefaget nedprioriteres, hvilket minimerer den eventuelle nasjonsbyggende effekten ferdighetstrening kan ha.

## **Abstract**

In this master's thesis I seek to investigate the connection between nation building and how the history of slavery and transatlantic slave trade is being taught at Senior High School in Ghana. An examination of this subject is particularly relevant as the history subject has gained a more central place in Ghanaian schools in recent years. Until the beginning of the 20th century, slavery was a formalized institution in what is today Ghana. The area was an essential part of the transatlantic slave trade. A consequence of the slave trade was that different ethnic groups fought each other, which led to prisoners of war from the losing party being sold as slaves. Ghana declared independence from Great Britain in 1957. This resulted in the ethnic groups that previously had fought each other to have to build an independent country together. In the wake of independence, Ghanaian rulers began a nation-building process in which one nation was to be established.

To further understand how the government deals with this controversial part of their history and at the same time facilitates for nation building, I have investigated central framework factors of the history subject. Furthermore, the main narrative about slavery and the slave trade that is presented throughout the history subject has been studied. The main sources that have been considered are curricula, textbooks, interviews with Senior High School teachers and the final examination after Senior High School (WASSCE). Sven Sørdring Jensen's ideal types for history teaching are used as analysis tools in the analysis of the sources and in the discussion of the findings.

A central finding in this thesis is that the way slavery and the slave trade is presented functions as a part of a nation-building processes. Their narrative mainly focuses on the unifying parts of the past and avoids segments that can cause division. In their main narrative slavery and slave trade are mainly presented as an injustice inflicted on Ghana by the Europeans. If we expand our understanding of the concept nation building, skills that promote social and economic development can be considered a factor that promotes nation building. In recent years the education authorities have increased their focus on teaching pupils both general and subject specific skills. However, the final exam after Senior High School only tests the pupils in factual knowledge. This causes a deprioritizing of proficiency training in the history subject, which minimizes the potential nation building effect proficiency training can have.

## **Forord**

Sommeren 2022 deltok jeg på kurset «HST714: Atlantic History and Heritage» på University of Education i Winneba (UEW), Ghana. Kurset handlet om hvordan verdensdelene som omkranser Atlanterhavet har vært, og er, koblet sammen politisk, økonomisk og kulturelt. Det var både norske og ghanesiske studenter som deltok, og dette skapte en unik læringsarena for å diskutere, drøfte og lære om historie og historiebruk på tvers av kulturer. Før avreise til Ghana tok jeg kontakt med Aust-Agder museum og arkiv (AAMA) for å søke om økonomisk støtte til forskningsarbeid i Ghana. Museet var positive til å gi støtte til et prosjekt, men på en annen måte enn jeg hadde sett for meg. De anbefalte meg å ta i bruk oppholdet for å starte med masterarbeidet, og det var et forslag som jeg fulgte. Ukene på UEW muliggjorde innsamlingen av kilder, og ga meg anledningen til å få en innsikt i hvordan det ghanesiske samfunnet og skolesystemet fungerer. Dette var spesielt spennende ettersom jeg er lektorstudent ved NTNU, og skal ut å jobbe i norsk skole etter endt studie.

Så jeg vil rette en stor takk til alle på AAMA for økonomisk støtte og ikke minst ideen om å bruke tiden i Ghana til å starte på masteren. Tusen takk til veileder ved NTNU, Jon Olav Hove, som har gitt enestående veiledning og delt noe av sin omfattende kunnskap om blant annet Ghana, slavehandel og minnearbeid. En stor takk til alle på rom 6392 for samtaler med både faglig og heller mindre faglig innhold, samt Hege og Morten Solberg som har lånt oss en «kaffimaskin» som virkelig har løftet tilværelsen under skrivingen. En enorm takk rettes også til medstudenter og ansatte ved UEW. Uten deres hjelp hadde innsamlingen av kilder, og det å forstå det ghanesiske skolesystemet, vært en umulig oppgave. Spesielt Anitha Oforiwah Adu-Boahen ved UEW sin unike innsikt om hvordan utdanningsreformene i Ghana utvikler seg har vært til uvurderlig hjelp. Til slutt vil jeg takke familien min som alltid støtter og inspirerer meg, og Guro, som heier meg frem og støtter meg både i arbeidet med master, og alle de andre områdene i livet.

Anders Hervik, Trondheim, mai 2023





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 HISTORIE PÅ ALLE TRINN .....	1
1.2 TEORI, KILDER OG METODE .....	3
1.2.1 Sentrale begreper – kollektive minner, nasjonsbygging og historiedidaktikk .....	3
1.2.2 Jensens idealtyper.....	6
1.2.3 Kilder og metode .....	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	15
1.3.1 Slaveri og slavehandel på Gullkysten og det kollektive minnet om institusjonen.....	15
1.3.2 Ghanesisk skole, identitet og historiefaget.....	19
1.3.3 Nasjonsbygging og skolen .....	21
<b>2.0 SLAVERI, SLAVEHANDEL OG NASJONSBYGGING I GHANA</b> .....	<b>24</b>
2.1 ET KOMPLEKST BEGREP .....	24
2.2 TRANSATLANTISK SLAVEHANDELEN OG SLAVERI FREM TIL STARTEN AV 1900-TALLET .....	24
2.3 SLAVERIETS PÅVIRKNING PÅ DAGENS SAMFUNN .....	26
2.4 GHANA OG NASJONSBYGGING .....	29
<b>3.0 SKOLESYSTEMET</b> .....	<b>31</b>
3.1 HVORDAN FUNGERER SKOLESYSTEMET? .....	31
3.2 HISTORIEFAGETS INNHOLD PÅ SENIOR HIGH SCHOOL.....	33
3.3 DEN SOSIALE OG POLITISKE KONTEKSTEN .....	34
<b>4.0 ANALYSE</b> .....	<b>36</b>
4.1 LÆREPLANER OG VURDERING .....	36
4.2 LÆREBØKER.....	42
4.3 INTERVJU AV LÆRERE.....	47
<b>5.0 DRØFTING</b> .....	<b>56</b>
5.1 HVILKE RAMMER OG FØRINGER ER MEST SENTRALE FOR HISTORIEFAGET?.....	56
5.2 HVILKEN (GRUNN)FORTELLING BLIR FORTALT OM SLAVERI OG SLAVEHANDEL? .....	58
5.3 HVILKEN FUNKSJON HAR HISTORIEFAGET PÅ SHS I SKOLEVESENET?.....	61
<b>6.0 HVORDAN OG I HVILKEN GRAD ER UNDERVISNING OM SLAVERI OG SLAVEHANDEL PÅ SHS EN DEL AV NASJONSBYGGING I GHANA?</b> .....	<b>64</b>
<b>7.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>67</b>
VEDLEGG 1: WASSCE.....	76
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....	87



## 1.0 Innledning

### 1.1 Historie på alle trinn

I 2018 presenterte den ghanesiske regjeringen en ny rammeplan for hvordan utdanning før universitetsnivå skal struktureres, kalt «National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework». I den nye planen er det flere endringsforslag, og en av de største endringene som ble foreslått var at historie skal innføres som eget fag fra første klasse på Primary School til og med tredje klasse på Senior High School (SHS).<sup>1</sup> Historie er riktignok et valgbart emne i en av studieretningene på SHS.<sup>2</sup> Faget har ikke eksistert som eget, obligatorisk fag i ghanesisk skole siden 1987. Da ble fagene «Geography, History og Civics» på Junior High School (JHS) slått sammen til Social Studies, og historie ble ikke en dominerende del av det nye faget. Samuel Adu-Gyamfi og Eugenia Anderson slår fast at: «the content of history in the Social Studies curricula was relatively negligible».<sup>3</sup> Til nå er historie innført som obligatorisk fag fra første og til og med sjette året på Primary School. På JHS ble det vedtatt at faget fortsatt skal være en del av Social Studies. Et endelig vedtak om at historie skal bli et obligatorisk emne på SHS lar vente på seg, men det er mulig at det kan komme et vedtak i løpet av sommeren 2023.

Hvilken historie som fremstilles i et historiefag er verken tilfeldig eller ukontroversielt. Ghanas historie er, på samme måte som alle staters historie, et omfattende felt som dekker et stort tidsrom og tematisk spenn. Det gjøres derfor alltid et utvalg av hvilke deler av fortiden som skal løftes frem og få plass i skolen, samt hvordan de ulike delene av fortiden skal presenteres. I en slik utvelgelsesprosess er det et stort potensial for kontrovers og konflikt, og i Ghanas tilfelle inneholder fortiden en rekke kontroversielle områder. Landet hadde aldri vært en samlet stat før uavhengigheten fra britene i 1957, og gjennom fortiden har de ulike etniske gruppene som da skulle bygge et nytt land gjentatte ganger vært i krig med hverandre.<sup>4</sup> Som ledd i denne krigføringen ble motstanderne ofte gjort til slaver.<sup>5</sup> Det området som i dag er Ghana har også vært et av kjerneområdene i Vest-Afrika for den transatlantiske slavehandelen, og slaveri var en utbredt, formalisert institusjon helt frem til starten av 1900-

---

<sup>1</sup> Ministry of Education 2018: 1. For mer utdypende om det ghanesiske skolesystemet, se kapittel «3.0 Skolesystemet».

<sup>2</sup> Boadu 2021: 15.

<sup>3</sup> Adu-Gyamfi & Anderson 2021: 26.

<sup>4</sup> Holsey 2008: 43 - 47.

<sup>5</sup> Shumway 2017 (A): 35 & 36.

tallet.<sup>6</sup> Det er dermed et stort konfliktpotensial i landets fortid, og da ghanesiske myndigheter påbegynte en nasjonsbyggingsprosess for å skape et samlet land etter uavhengigheten, var skolen og historiefaget en del av denne prosessen.<sup>7</sup>

I avhandlingen skal jeg ta for meg hvordan konfliktpotensialet i landets fortid håndteres i historiefaget på SHS, med søkelys på temaet slaveri og slavehandel. Undersøkelsen vil fokusere på hvilke rammer og føringer som er sentrale for historiefaget, hvilken fortelling som blir presentert, og hvilken funksjon det valgbare historieemnet på SHS har. Det er flere grunner til at jeg har valgt å avgrense undersøkelsen til å dreie seg om SHS. For det første er innføringen av et obligatorisk historiefag i det øvrige ghanesiske skolesystemet kun delvis gjennomført, og det ville vært krevende å undersøke det nye faget mens det er i oppstartsfasen. For det andre har det vært undervist i det valgbare emnet på SHS over tid, og faget har hatt en effekt på elevers historieforståelse over en lengre periode, hvilket gjør en undersøkelse mer interessant. For det tredje varte mitt opphold i Ghana kun i fire uker. Gitt dette begrensede tidsvinduet, hadde det av praktiske årsaker vært krevende og undersøkt mer enn historiefaget på SHS. Hovedproblemstillingen i avhandlingen er derfor: *«Hvordan og i hvilken grad er undervisning om slaveri og slavehandel på SHS en del av nasjonsbygging i Ghana?»*.

For å kunne svare på problemstillingen vil jeg først definere sentrale begrep, før jeg gjennomgår kildene og presenterer metoden jeg har brukt. Det vil være et hovedfokus på tre kilder i avhandlingen: læreplaner, lærebøker og intervju av lærere. I tillegg vil den endelige eksamenen etter SHS, West African Senior School Certificate Examination (WASSCE), være viktig. Deretter vil jeg ta for meg tidligere forskning om slaveri og slavehandel, samt nasjonsbygging, med søkelys på Ghana. Videre vil det historiske bakteppet om slaveri og slavehandel i det området som i dag er Ghana gjennomgås i kapittel to, og etableringen av et realhistorisk bakteppe vil bli avgjørende for å kunne analysere og drøfte historiedidaktikken i skolen. I dette kapittelet skal jeg også presentere hvordan institusjonen slaveri fortsatt påvirker dagens samfunn på flere områder. Deretter vil det redegjøres kort for det ghanesiske skolevesenet i kapittel tre, før avhandlingens kilder analyseres i kapittel fire. Analysen skal spesielt se på hvordan det er tenkt at det skal undervises og hvordan det blir undervist, hvilken historie som blir presentert, og hvilken funksjon de ulike kildene oppgir at historiefaget på

---

<sup>6</sup> Perbi 2004: 186 – 189.

<sup>7</sup> Fuller 2014: 21.

SHS skal ha. I drøftingen i kapittel fem vil tre underproblemstillinger besvares for kunne svare på hovedproblemstillingen i kapittel seks: *Hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget? Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel? Hvilken funksjon har historiefaget i skolevesenet?*

## 1.2 Teori, kilder og metode

### 1.2.1 Sentrale begreper – kollektive minner, nasjonsbygging og historiedidaktikk

Hvordan vi bruker historien i nåtiden er tett knyttet opp mot hvordan vi forestiller oss fortiden, og derfor er det første begrepet som skal defineres *kollektive minner*. Minner er nettopp vår forestilling av hvordan fortiden har vært, og minnene våre er dynamiske konstruksjoner av hvordan vi ser fortiden, og derfor er de også alltid i endring.<sup>8</sup> De påvirkes av blant annet nåtidens politiske, sosiale og kulturelle strømninger. Hva vi minnes er selektivt, og en sentral del av det å minnes noe, blir også det å glemme store deler av fortiden.<sup>9</sup> Det å glemme noe er ofte en passiv prosess, men det kan også inneholde aktive handlinger, som for eksempel sensur.<sup>10</sup> I utgangspunktet er minner individuelle, og er mentale bilder av fortidige hendelser som skapes i hvert enkelt menneske.<sup>11</sup> Selv om minner alltid har et individuelt aspekt, er det en rekke minner som deles av mange, som for eksempel den franske revolusjon eller 22. juli i Norge, og vi kan da snakke om en *kollektiv* dimensjon.

Ideen om kollektive minner kan spores tilbake til 1920-tallet og franskmannen Maurice Halbwachs begrep «*mémoire collective*» (kollektive minner). Etersom mennesker er sosiale vesener som lever i felleskap med andre, mente han at selv de mest personlige minnene fra eget liv kan sees i sammenheng med et felleskap.<sup>12</sup> For Halbwachs var nettopp sosiale kollektiv fundamentet for dannelsen av minner hos mennesker, og Erll utdyper hans syn ved å skrive: «without other humans, an individual is denied access not only to such obviously collective phenomena as language and customs, but also [...] his or her own memory».<sup>13</sup> Ifølge Halbwachs er det i sosiale felleskap, og særlig gjennom muntlige fortellinger om fortiden, at minner som går på tvers av generasjoner opprettholdes og skapes. Her dannes

---

<sup>8</sup> Kilde på at minner er vår forestilling av hvordan fortiden har vært: Stugu 2021: 15. Kilde på at minner er dynamiske og i endring: Erll 2011: 8.

<sup>9</sup> Misztal 2007: 386.

<sup>10</sup> Stugu 2021: 18 & 19.

<sup>11</sup> Misztal 2007: 380.

<sup>12</sup> Erll 2011: 14 & 15.

<sup>13</sup> Ibid: 15.

også grunnlaget for kollektive historier som gjenfortelles i generasjon etter generasjon, som igjen blir til kollektive minner.<sup>14</sup>

Etter annen verdenskrig forsvant interessen for minneforskning, men på 1980-tallet fikk fagfeltet igjen et oppsving. En av de som gjenopptok minneforskningen var Pierre Nora, og han analyserte kollektive minner med den franske nasjonen som rammeverk.<sup>15</sup> Han så på hvilke steder, gjenstander og symboler som representerer minnet om Frankrike, og i hans forskning fremstiller han en *grunnfortelling* om hva han mener representerer den franske nasjonen.<sup>16</sup> En grunnfortelling kan defineres som en «narrativ ramme» rundt hvordan en fremstiller deler av fortiden. En grunnfortelling deler ofte fellestrekk med Max Webers idealtype(r), og som konsekvens kan en grunnfortelling gjerne ha et tydelig mytisk preg. Med mytisk menes ikke en usann og forfalsket historie, men heller: «forteljingar som er forenkla og framfor alt tener som et moralsk lærestykke».<sup>17</sup> En kompleks historie reduseres gjerne til en mer «ryddig» fortelling, og det blir gjerne presentert et klart bilde av hvem som var «gode» og hvem som var «onde».<sup>18</sup> En lignende grunnfortelling om fortiden finner vi også i Norge, og Ola Svein Stugu har blant annet vist hvordan det ble skapt en patriotisk grunnfortelling om den andre verdenskrigen i etterkrigsårene.<sup>19</sup>

Grunnfortellinger om fortiden fremstilles og formes av ulike samfunnsaktører, som for eksempel skolen, og påvirker både samfunnets- og individers kollektive minner.<sup>20</sup> Aktørene som har innflytelse på hvilken grunnfortelling som fremstilles påvirker både hva som blir husket, og hva som blir glemt, og hva de «velger» er påvirket av nåværende politiske behov.<sup>21</sup> I en norsk sammenheng var det et «behov» for samling og gjenoppbygning etter den andre verdenskrig, og dermed kan også grunnfortellingen spille inn i en nasjonsbyggingsprosess.<sup>22</sup> Dette kan skje ved at for eksempel potensielt splittende deler av fortiden ikke vektlegges, eller at de delene av fortiden som har en samlende effekt blir fremhevet. I norsk kontekst ble for

---

<sup>14</sup> Erlil 2011: 17.

<sup>15</sup> For et eksempel på hvordan Nora bruker Frankrike som ramme for sitt prosjekt, se: Nora 1989: 9 & 10.

<sup>16</sup> Erlil 2011: 24 – 26.

<sup>17</sup> Stugu 2021: 40.

<sup>18</sup> Ibid: 40.

<sup>19</sup> Ibid: 24 – 40.

<sup>20</sup> Stugu 2008: 125.

<sup>21</sup> Her er vi inne på Jeffery Olicks begrep «collective memory» (må ikke forveksles med den direkte norske oversettelsen av ordene), og med «collective memory» menes de aktørene som kan påvirke det kollektive minnet. Med aktører menes medier, symboler og sosiale institusjoner. For mer om dette se: Erlil 2011: 96 – 101. Kilde på hvordan nåværende behov påvirker hva som minnes: Kansteiner 2002: 187 & 188.

<sup>22</sup> Stugu 2021: 40 – 48.

eksempel nordmenns deltagelse i jødeforfølgelse og kommunistisk motstand mot okkupasjonen nesten ikke nevnt i den første delen av etterkrigstiden.<sup>23</sup> Senere skal vi se at avhandlingen har funnet et lignende «behov» i en ghanesisk kontekst, da det skulle «bygges» en selvstendig ghanesisk nasjon etter at landet ble uavhengig i 1957.

Noras utelukkende nasjonale fokus ble senere kritisert ettersom mennesker tilhører flere minnefelleskap enn nasjonen.<sup>24</sup> Men Noras nasjonale fokus er fortsatt relevant, fordi det peker på sammenhengen mellom kollektive minner og store fellesskap som nasjoner. Mennesker kan tilhøre en rekke ulike grupper, som for eksempel en vennegjeng, en nasjon, en etnisk gruppe, en stamme eller en familie, og vi er dermed en del av flere minnefelleskap som kan ha forskjellige kollektive minner.<sup>25</sup> Disse minnefelleskapene kalles «mnemonic communities» i minneforskningen.<sup>26</sup> Ulike mnemonic communities kan ha kollektive minner som også står i konflikt med hverandre. Et eksempel kan være hvordan tidligere kommunistiske partisaner i Norge etter annen verdenskrig hadde et svært annerledes minne om motstandskampen enn store deler av den øvrige befolkningen.<sup>27</sup>

Det andre begrepet som er sentralt å definere er *nasjonsbygging*. For å kunne definere begrepet vil det først avklares hvilken forståelse av nasjon som blir lagt til grunn, og avhandlingen vil lene seg på Benedict Andersons definisjon der nasjonen er et *forestilt felleskap*.<sup>28</sup> Nasjonsbygging innebærer å bygge et forestilt felleskap, og det vil bli tatt utgangspunkt i følgende definisjon: «Nation-building refers to the process of constructing a shared sense of identity and common destiny, usually in order to overcome ethnic, sectarian or communal differences and to counter alternative sources of identity and loyalty».<sup>29</sup> Nasjonsbygging vil avhandlingen forstås i en vid forstand. Begrepet vil derfor også favne bygging av fysiske strukturer, som for eksempel skoler og infrastruktur, og samfunnsforhold som kan bidra til utvikling, som for eksempel økonomisk vekst. I avhandlingen vil dermed nasjonsbygging, og det Verena Fritz og Alina Rocha Menocal kaller statsbygging, være to prosesser som sees i sammenheng.<sup>30</sup>

---

<sup>23</sup> Stugu 2021: 41 & 42.

<sup>24</sup> Erll 2011: 24 – 26.

<sup>25</sup> Kansteiner 2002: 188 & 189.

<sup>26</sup> Misztal 2007: 384.

<sup>27</sup> Stugu 2021: 41.

<sup>28</sup> Anderson 2006: 5 – 7.

<sup>29</sup> Fritz & Menocal 2007: 15.

<sup>30</sup> Ibid: 15 & 16, 47 & 48.

I avhandlingen skal historieundervisning i skolen analyseres og drøftes, og derfor er det relevant å definere et tredje begrep: *historiedidaktikk*. Avhandlingen vil legge til grunn den tysk-nordiske historiedidaktikkstradisjonens definisjon av begrepet, og historiebruk og historiedidaktikk (historiebruksdidaktikk) blir her brukt som synonymer.<sup>31</sup> For å kunne definere begrepet er det nyttig å sammenligne det med historie, og til forskjell fra det klassiske historiefaget er det ikke «empirien, men bruken av empirien» som er fokusområdet.<sup>32</sup> Målet i en historiedidaktikk analyse er dermed ikke å undersøke fortiden i seg selv, men heller hvordan fortiden blir tolket og brukt i ulike sammenhenger.<sup>33</sup> I mitt tilfelle er derfor eksempelvis ikke en søken etter det nøyaktige antallet ufrie mennesker som ble transportert over Atlanterhavet ambisjonen. Målet er å undersøke hvordan fortellingen om denne fortiden presenteres og forstås i dagens ghanesiske skole. I denne sammenhengen blir både undervisning i skolen og impulser fra samfunnet for øvrig relevant. Årsaken til dette er at historieundervisning i klasserommet skjer i interaksjon med innlæring av historie fra andre kilder, som for eksempel fra familien og museer.

### 1.2.2 Jensens idealtyper

Skolen er ifølge Sven Sødring Jensen en av samfunnets viktigste institusjoner for opplæring av kommende generasjoner i sentrale verdier, holdninger og metoder. Historiefaget har spilt en sentral rolle i denne prosessen, men hvilken funksjon man ønsker at faget skal ha er stadig i utvikling.<sup>34</sup> Inspirert av Wolfgang Klafkis deling mellom materiell og formal læringsteori har Jensen etablert tre ulike idealtyper for historieundervisning: *klassisk, objektivistisk og formal*.<sup>35</sup> I avhandlingen vil idealtypene også bli kalt «tilnærminger til undervisning». Han tar utgangspunkt i utviklingen i dansk og vest-tysk historieundervisning i sin utforming av idealtypene.<sup>36</sup> Selv om Jensens idealtyper er fra slutten av 1970-tallet, og basert på utviklingen i historieundervisning i to europeiske land, vil de fortsatt være relevante i en

---

<sup>31</sup> Bøe 2006: 24, 40 & 41.

<sup>32</sup> Ibid: 16. Et begreper som har en lignende betydning som historiebruk er *genealogiske historie*, og handler om hvordan mennesker orientere seg i samtiden ved å «bruke» fortidige hendelser. Kilde: Karlsson 2014: 49.

<sup>33</sup> Stugu 2008: 11.

<sup>34</sup> Bøe & Knutsen 2012: 145.

<sup>35</sup> Jensen 1978: 11. Klafki har i sitt arbeid med det omdiskuterte danningsbegrepet analysert utviklingen av hvilke mål undervisning i skolen har hatt, og finner at undervisning overordnet kan plasseres under to kategorier: materiell og formal. I materiell undervisning er målet å overføre innhold fra tidligere tider til elevene. I formal undervisning er ambisjonen å overføre og videreutvikle metoder og evner. Klafki lanserte selv teorien om «kategorial dannning» der både elementer fra materiell og formal danning trekkes inn. For en mer detaljert gjennomgang av Klafki, se: Straum 2018.

<sup>36</sup> Jensen 1978: 10.



ghanesisk kontekst. Ambisjonene for historieundervisningen som fremlegges i idealtypene reflekteres også i historiefaget i Ghana, noe som vi vil se i analysen og drøftingen. Det er også viktig å poengtere at dette er idealtyper for tilnærming til undervisning, og Stugu understreker at i hovedsak: «fungerende historieundervisning inneheld vanlegvis element av alle tre tilnærmingane».<sup>37</sup>

Under den *klassiske* idealtypen er målet med undervisningen å overføre et utvalgt kulturelt- og historisk innhold som skal skape korrekte holdninger og verdier hos elevene. I undervisningssammenheng har fokuset vært nasjonalistisk, og de delene av fortiden som fremstiller nasjonen som sterk og samlet løftes frem.<sup>38</sup> I en ghanesisk kontekst er et eksempel på hvordan en klassisk idealtipe kan utfolde seg i historieundervisningen at landet Ghana brukes som en historisk enhet i faget, på tross av at landet først oppsto som vi kjenner det i dag i 1957.<sup>39</sup> Under den klassiske idealtypen skal ikke elevene lære seg å stille spørsmål ved det narrative, eller grunnfortellingen, som skolen fremstiller. Det står i kontrast til den *objektivistiske* idealtypen der skolen skal fremme en objektiv og verdinøytral historieundervisning der et «objektivt bilde» av fortiden overføres til elevene. I tillegg skal elevene lære seg å arbeide som historikere, ved å for eksempel jobbe med historiske kilder og være kritiske til dem.<sup>40</sup> Her er innlæring av spesifikke historiske ferdigheter sentralt, som for eksempel historisk empati, og denne retningen henter inspirasjon fra den naturvitenskapelige tradisjonen.<sup>41</sup> Den *formale* idealtypen setter også søkelyset på at elevene skal lære seg ferdigheter og metoder, men disse er av en mer allmenn karakter.<sup>42</sup> I denne tilnærmingen er det historiske faginnholdet underordnet innlæring av allmenne ferdigheter og metoder. Allmenne ferdigheter og metoder er for eksempel kritisk tenkning, lesing og skriving.<sup>43</sup> Skillelinjen mellom de historiespesifikke ferdighetene under en objektivistisk tilnærming, og de allmenne ferdighetene som er en del av den formale idealtypen, representerer ikke nødvendigvis et klart skille. En historiefaglig relevant ferdighet, som kildekritikk, er også en sentral allmenn ferdighet. Dermed er det en gråson mellom de to idealtypene, og denne gråsonen vil fremkomme gjentatte ganger i analysen og drøftingen.

---

<sup>37</sup> Stugu 2008: 126.

<sup>38</sup> Jensen 1978: 67 – 77.

<sup>39</sup> Fuller 2014: xv.

<sup>40</sup> Jensen 1978: 11.

<sup>41</sup> Historisk empati er et omdiskutert begrep, og følgende definisjon legges til grunn i avhandlingen: «The ability to enter into the feelings of others (not to be confused with sympathy, which denotes actually sharing them)». Kilde: Tosh 2009: 8.

<sup>42</sup> Jensen 1978: 79.

<sup>43</sup> Stugu 2008: 126.

Tidligere forskning viser at skolen har vært en del av en nasjonsbyggingsprosess i Ghana, og i avhandlingen vil Jensens idealtyper anvendes for å analysere og drøfte dette.<sup>44</sup> Generelt sett kan en klassisk historieundervisning virke nasjonsbyggende ved at elevene blir presentert en mytisk grunnfortelling om fortiden som fremhever samlende verdier, og unngår splittende deler av fortiden. I tillegg vil en klassisk tilnærming til undervisning ikke åpne for at elevene kan stille kritiske spørsmål til grunnfortellingen, hvilket styrker det nasjonsbyggende elementet. Under den objektivistiske idealtypen vektlegges spesifikke, historiefaglige ferdigheter som kildekritikk og historisk empati. Det kan utfordre det nasjonsbyggende, ensidige narrativet i en mytisk grunnfortelling. Allmenne ferdigheter under den formale idealtypen, som kritisk tenkning, kan også representere en utfordring for en nasjonsbyggende grunnfortelling ved at elevene blir trent til å stille nettopp kritiske spørsmål. En formal tilnærming kan også virke nasjonsbyggende hvis nasjonsbygging forstås i en vid forstand. Innlæring av allmenne ferdigheter, som for eksempel lesning og skriving, kan virke positivt inn på den økonomiske og sosiale utviklingen, og dermed være nasjonsbyggende. Ferdigheter fra en objektivistisk tilnærming kan også spille inn en nasjonsbyggingsprosess ved at historiespesifikke ferdigheter, som kildekritikk, er relevante og sentrale ferdigheter i etableringen av et velfungerende demokrati.

### 1.2.3 Kilder og metode

For å kunne svare på problemstillingen tar jeg i avhandlingen utgangspunkt i tre typer kilder: læreplaner, lærebøker og intervju av lærere. Alle kildene ble samlet inn i løpet av en fire ukers periode i Ghana sommeren 2022, og det var et betydelig tidspress i innsamlingen av kildene. Noe som muligens kunne løftet avhandlingen ytterligere hadde vært og observert undervisning i klasserommet, og sett hvordan temaet slaveri og slavehandel faktisk blir håndtert i skolen. I den forbindelse kunne også intervjuer av elever vært interessant, men det var ikke tid eller anledning til verken observasjon eller flere intervjuer. I tillegg ville sannsynligvis forskningseffekten av min tilstedeværelse vært stor hvis jeg skulle observert undervisning, og spesielt innen et potensielt kontroversielt tema som slaveri og slavehandel. Med forskningseffekt menes: «den påvirkning forskeren og forskningsprosjektet har på de studerte».<sup>45</sup> Jeg tok faget «HST714 Atlantic History and Heritage» i Winneba sammen med

---

<sup>44</sup> Se blant annet: Harber 1989: 154 – 159 eller Quist 1999: 272, 330 – 346 om hvordan skolen er blitt brukt i en nasjonsbyggingsprosess, og dette vil bli utdypet under «1.3.3. Nasjonsbygging og skolen».

<sup>45</sup> Tjora 2021: 288.

intervjuobjektene, og det er ikke usannsynlig at de hadde endret undervisningen etter hva de viste at jeg «ville høre».<sup>46</sup>

Det kildematerialet som er samlet inn gir likevel et dekkende bilde av hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget, hvilken fortelling som blir fortalt om slaveri og slavehandel, og hvilken funksjon historiefaget har i skolevesenet. Analysen av læreplanene gir et innblikk i hvilket mål ghanesiske myndigheter har med historiefaget, og de føringene de pålegger lærerne i undervisningen, som hvilket narrativ de skal fremstille i historieundervisningen om slaveri og slavehandel. Dermed viser også analysen av læreplanene hvilken grunnfortelling ghanesiske myndigheter mener at elevene skal lære, og hvorfor.<sup>47</sup> Ved å analysere lærebøkene vil man kunne få en innsikt i hvordan læreplanene tolkes, og ettersom lærerne oppgir i intervjuene at de bruker bøkene i planlegging og gjennomføring av undervisning, kan de gi et innblikk i hvilken grunnfortelling som blir fortalt om slaveri og slavehandel i klasserommet. Gjennom intervjuene vil avhandlingen få en innsikt i hvordan åtte lærere selv forklarer at de underviser, hvilket narrativ de presenter i klasserommet, og hvilken funksjon de mener faget har i skolen.

I tillegg til de tre primære kildene i avhandlingen har to andre kilder vært viktige: samtaler og uformelle intervjuer med ghanesiske medstudenter og forelesere ved University of Education, Winneba (UEW), samt å lese gjennom en West African Senior School Certificate Examination eksamen (WASSCE) i historie. For å kunne forstå hvordan det ghanesiske skolesystemet og samfunnet fungerer, samt å ha mulighet til å lokalisere de relevante læreplanene og lærebøkene, har hjelp fra UEW vært avgjørende. Særlig for å kunne forstå de pågående reformene i skolesystemet og innføringen av et obligatoriske historiefag. Lederen av Department of History Education på UEW, Anitha Oforiwah Adu-Boahen, har vært en spesielt viktig kilde, både under og etter oppholdet i Ghana. Kildemateriale om reformene på nett er begrenset, og ettersom hun er en del av ekspertutvalget som jobber med reformen, har hun kunnet gi oppdatert informasjon. Samtaler med de ghanesiske medstudentene, både i Ghana og i ettertid via nett, har også vært en sentral kilde. Spesielt for å kunne forstå hvordan de underviser og tolker læreplanene. Den andre kilden er WASSCE eksamen, og som

---

<sup>46</sup> Relasjonen mellom meg og intervjuobjektene vil utdypes ytterligere når intervjuene gjennomgås.

<sup>47</sup> Hvorvidt lærerne følger læreplanene eller ikke blir et relevant spørsmål i denne sammenhengen, og det vil utdypes ytterligere under «4.3 Intervju av lærere» og «5.1 Hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget?».

avhandlingen vil utdype ytterligere i «3.0 skolesystemet» og «4.1 Læreplaner og vurdering» er eksamen svært viktig for å avgjøre hvilket universitet elevene kan komme inn på etter SHS. Jeg har lest gjennom eksamen fra 2022, og den har to deler. Den første delen består av 50 flervalgsspørsmål, mens i den andre delen skal elevene svare på fire «essay»-spørsmål. Spørsmålene i både den første og andre delen er svært konkrete fakta spørsmål, og åpner i liten grad opp for refleksjon, drøfting og kritisk tenkning. Spørsmålene måler i hovedsak det Erik Lund kaller «vite-at» kunnskap.<sup>48</sup> Se under «Vedlegg 1: WASSCE» for WASSCE 2022.

I historiefaget på universitetet er tolkning av tekst den mest utbredte arbeidsmetoden, og to skriftlige kilder skal analyseres: lærebøker og læreplaner.<sup>49</sup> Hvordan en analyserer tekst er avhengig av hvilke spørsmål man ønsker å få svar på, og i avhandlingen er hovedproblemstillingen og underproblemstillingene ledende.<sup>50</sup> I analysen av de skriftlige kildene er målet både å undersøke tekstens innhold, samt avsenders intensjonalitet med å fremstille teksten.<sup>51</sup>

I avhandlingen er to planer aktuelle: «National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework» og «WASSCE/WAEC History Syllabus». Jeg ble informert om at det var disse planene som var relevante i de formelle intervjuene, samt gjennom uformelle intervjuer med studenter og ansatte ved UEW.<sup>52</sup> «National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework» er ghanesiske myndigheters rammeplan for hvordan utdanning skal organiseres før universitetsnivå, og hvilke kompetansefelt som skal vektlegges.<sup>53</sup> I denne planen står det blant annet at utdanningsmyndighetene i utgangspunktet ønsker at historie skal bli et obligatorisk emne på alle trinn i grunnskolen, selv om det så langt kun har skjedd i Primary lower og Primary upper.<sup>54</sup> Ved å analysere begrunnelsen for hvorfor de ønsker å innføre historie får vi en innsikt i hvordan ghanesiske myndigheter forstår landets historie, hvilken rolle de mener faget skal ha, og hvordan det skal undervises om nettopp denne historien. Den andre planen som er relevant er «WASSCE/WAEC History Syllabus», og dette er den konkrete læreplanen

---

<sup>48</sup> Lund 2020: 19.

<sup>49</sup> Andresen et al. 2015: 107.

<sup>50</sup> Ryymin 2018: 46.

<sup>51</sup> Ibid: 45.

<sup>52</sup> National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework ligger her: <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf> WASSCE/WAEC History Syllabus ligger her: <https://www.larnedu.com/wp-content/uploads/2015/03/Ghana-WASSCE-WAEC-History-Syllabus.pdf>

<sup>53</sup> Ministry of Education 2018: iii.

<sup>54</sup> For mer om innføringen av historiefaget i alle trinn, se «3.0 skolesystemet».

for faget historie på SHS. Her får vi et innblikk i hvordan lærerne konkret blir pålagt å undervise om historie, og hvilken grunnfortelling de skal presentere i skolen. Analysen av begge læreplanene vil i hovedsak fokusere på de delene som tar for seg slaveri og slavehandel.

I tillegg til læreplanene skal fire lærebøker i historie på SHS analyseres: *Concise Notes On African And Ghanian History. For Senior High Schools* (heretter *Concise Notes*) av Prince Adjei Kuffour, *History of Africa. For Senior High Schools in Ghana* (heretter *History of Africa*) av Frank Adu-Asare, *History for Senior Secondary Schools* (heretter *History for SSS*) av J.K. Fynn, R. Addo-Fening og J. Anquandah, samt *History Textbook. West African Senior School Certificate Examination* (heretter *History Textbook*) av blant annet Nwando Achebe.<sup>55</sup> Dette er kun et utvalg av de lærebøkene som ifølge intervjuobjektene er i bruk i ghanesiske klasserom. Grunnen til at det er et stort antall bøker i omløp er at mange historikere skriver egne bøker som de selger til lærere og elever.

Jeg har valgt disse bøkene ettersom de var lettest tilgjengelig og derfor mulig å få tak i under oppholdet i Ghana. I tillegg sa lærerne i intervjuene at det er disse bøkene som er de mest sentrale, og særlig *Concise Notes* er mye brukt. Et unntak her er *History for SSS* som ingen av lærerne oppga at de brukte, men som likevel er viktig i avhandlingen ettersom den er skrevet av anerkjente og toneangivende historikere og arkeologer ved University of Ghana (UG). Det er ikke usannsynlig at det narrative som denne læreboken fra 1991 fremstiller har fungert som en grunnfortelling for både læreplaner og lærebøker som har kommet i ettertid. Det er også relativt usannsynlig at innsamling av flere bøker ville vist en annen historiefremstilling ettersom narrative i bøkene er relativt like, noe som analysen under «4.2 Lærebøker» senere vil vise.<sup>56</sup> For å lokalisere bøkene ble bokhandlere i både Winneba og Accra oppsøkt, samt biblioteket ved UEW og UG. *History Textbook* er gratis tilgjengelig på nett for alle, og ble lastet ned derfra.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Alle forfatterne av boken *History Textbook* er Nwando Achebe, Samuel Adu-Gyamfi, Joe Alie, Hassoum Ceesay, Toby Green, Vincent Hiribarren og Ben Kye-Ampadu.

<sup>56</sup> En av bøkene, *History Textbook*, har en historiefremstilling som til en viss grad skiller seg fra de andre, og hvordan den er annerledes vil som nevnt vises under «4.2 Lærebøker».

<sup>57</sup> *History Textbook* ligger her: <https://wasscehistorytextbook.com/>

I tillegg til skriftlige kilder har også muntlige kilder blitt brukt i avhandlingen, og muntlige kilder har siden 1960 årene blitt stadig viktigere i historiefaget.<sup>58</sup> Tidligere ble gjerne muntlige kilder kritiserte for å ikke være «objektive», men som Alessandro Portelli poengterer: «This of course applies to every source, though the holiness of writing often leads us to forget it».<sup>59</sup> I min avhandling, som skal undersøke hvordan historie brukes, er det heller ikke søken etter historisk fakta som er målet. Målet er å forstå hvordan denne delen av fortiden forstås og formidles, samt hvilken funksjon den har. Det er flere grunner til å ta i bruk muntlige kilder, og to sentrale argumenter er at det kan utvide forskningsmaterialet vårt, og gi tilgang til menneskers erfaringer, følelser, meninger og minner.<sup>60</sup> Begge argumentene er avgjørende for hvorfor intervjuer er brukt i avhandlingen. Intervjuene av lærerne utvider forskningsmaterialet på flere måter, som for eksempel ved at lærerne forteller om hvordan de underviser om slaveri og slavehandel, og deres innsikt i elevenes forståelse av temaet. I tillegg gir intervjuene både direkte og indirekte en forståelse av hvilke meninger og følelser lærerne har rundt temaet slaveri og slavehandel, og hvordan temaet presenteres i skolen.

Før avreise til Ghana søkte jeg NSD/SIKT om en vurdering av prosjektet for å sikre at innsamlingen og håndteringen av personopplysninger var i samsvar med det som kreves i personopplysningsloven. I tråd med NSD/SIKT sine anbefalinger er intervjuobjektene gitt falske ghanesiske navn for å sikre deres anonymitet, og navnene ble valgt ut fra de 50 mest populære navnene i Ghana i 2022. Syv av åtte intervjuer ble gjennomført i løpet av oppholdet i Ghana, mens det siste ble gjennomført over nett i ettertid. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd på to ulike enheter. Den første enheten var diktafon appen på mobilen min. Nettskjema-diktafon, som er den «offisielle tittelen», er utviklet av Universitetet i Oslo (UiO) for å kunne gjennomføre intervjuer med en privat mobil samtidig som personvernregler overholdes. Opptakene kan ikke spilles av fra mobilen, og alle opptakene lagres kryptert på Nettskjema sine nettsider, og der kan de høres på nytt i ettertid.<sup>61</sup> Flere av mine lydopptak via diktafon forsvant dessverre da de skulle lastes opp til nettsiden, og min antagelse er at det skyldes de dårlige dekningsforholdene i Ghana. Heldigvis var den andre opptakeren en «analog» lydopptaker der ingen av intervjuene gikk tapt. Den analoge enheten ble brukt i tillegg til diktafon i syv av åtte intervjuer, men i det første intervjuet ble kun diktafon brukt, og det

---

<sup>58</sup> Grove & Heiret 2018: 124.

<sup>59</sup> Portelli 2006: 38.

<sup>60</sup> Grove & Heiret 2018: 125 & 126.

<sup>61</sup> Mer informasjon om Nettskjema-diktafon finnes her: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

opptaket gikk dessverre tapt. Gjennom intervjuene ble det heldigvis notert flittig, og derfor kan fortsatt det intervjuet som ikke er på lydopptak brukes i avhandlingen.

I etterkant ble 354 minutt med intervju transkribert for å lettere kunne analysere dem. Transkripsjonen ble gjort med hjelp av Microsoft Words transkripsjon program, og her ble lydfilen lastet opp og automatisk transkribert. Dessverre hadde Word utfordringer med å forstå den engelske aksenten til både intervjuer og intervjuobjektene, og i etterkant måtte jeg derfor gå over alle transkripsjonene manuelt, og redigere nesten all tekst.<sup>62</sup> Det å transkribere intervjuene viste seg å være svært nyttig i analysen, og særlig det å kunne søke i et dokument forenklet analysearbeidet betraktelig.

Det var åtte lærere som underviste på SHS i historie som ble intervjuet, og det var et stort alders spenn blant intervjuobjektene. Noen hadde jobbet i skolen i over 30 år, mens andre hadde kun ett års erfaring. Den geografiske spredning var også stor, og det var lærere fra både det nordlige og sørlige Ghana, og fra private og offentlige skoler. Fellesnevneren for lærerne var at de tok videreutdanning ved UEW. En del av videreutdanningen var å ta faget «HST714: Atlantic History and Heritage», og det var et fag som både ghanesiske og norske studenter deltok i. Det var via dette faget at intervjuobjektene ble lokalisert. At intervjuer (meg) og intervjuobjektene (lærerne) kjenner hverandre medfører en fare for at svarene i intervjuene ble preget av en viss forskningseffekt.<sup>63</sup> Forholdet jeg hadde med intervjuobjektene kan også ha påvirket min tolkning av funnene og utsagnene.<sup>64</sup> Samtidig kan min relasjon til intervjuobjektene være en fordel ettersom intervjusituasjonen følte tryggere, og at de i større grad turte å svare hva de faktisk tenkte. Det å intervju medstudenter var også det eneste som var praktisk gjennomførbart gitt det begrensede tidsvinduet.

Lærerne ble stilt spørsmål innen tre «kategorier»: deres rolle som historielærer, praktiske spørsmål om undervisningen og historiefaget, samt konkret om slaveri og slavehandelen. Spørsmålene ligger vedlagt under «Vedlegg 2: Intervjuguide». Intensjonen bak å spørre om deres rolle som historielærer var å blant annet kartlegge hvilken type skole lærerne jobbet på, hvilke fordeler og ulemper jobben har og hvilken status yrket har i dagens samfunn, samt å

---

<sup>62</sup> For mer om transkripsjon og Word, se: <https://support.microsoft.com/nb-no/office/transkriber-innspillingene-7fc2efec-245e-45f0-b053-2a97531ecf57>

<sup>63</sup> Tjora 2021: 288.

<sup>64</sup> Skilbrei 2019: 143.

trygge intervjuobjektet i starten av intervjuet med enkle spørsmål. Under de praktiske spørsmålene ble de spurt om hvordan de underviser og hvilke ressurser de bruker i klasserommet, med et særlig fokus på lærebøker. Her lærte jeg mye om rollen læreplanen(e), lærebøker og eksamen har i undervisningen. I den siste delen var temaet slaveri og slavehandel, og de ble spurt om hvorvidt de underviser om temaet, hvordan de eventuelt gjør det, om elevene lærer noe om det hjemme, om det er utfordrende å undervise om, samt om fokuset på slaveri og slavehandel er i endring. En mulig svakhet med intervjuguiden er at den ble skrevet tidlig i arbeidet med masteren, og sett i ettertid hadde den kunnskapen som jeg har ervervet etter å ha studert tidligere forskning, vært nyttig. For eksempel ville det vært formålstjenlig og spurt mer om den politiske dimensjonen ved historiefaget i Ghana. Senere i prosessen med masteren vil jeg nok også vært mer kvalifisert til å stille bedre oppfølgingsspørsmål til svarene som intervjuobjektene ga. Samtidig kan min daværende noe manglende innsikt i ghanesiske historie og skole gjort at intervjuobjektene i større grad fikk snakke fritt, og som konsekvens ble det færre avbrytelser.<sup>65</sup>

Intervjuguiden ble bygget rundt en kvalitativ metode ettersom fokuset lå på lærernes opplevelser, tanker og følelser.<sup>66</sup> Intervjuene var semistrukturerte, og det medførte at intervjuene ble orientert rundt noen forhåndsbestemte spørsmål, samtidig som det ble åpnet opp for fri samtale og refleksjon.<sup>67</sup> I mitt tilfelle ble 19 spørsmål stilt til samtlige intervjuobjekter, men det ble åpnet for oppfølgingsspørsmål utenom intervjuguiden, samt at lærerne fikk anledning til: «å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle».<sup>68</sup> Intervjuene i avhandlingen er dermed det Aksel Tjora definerer som semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervjuer.<sup>69</sup> Som konsekvens kom det opp temaer i intervjuene som utvidet perspektivet, som for eksempel at to av lærerne fortalte om hvordan slaveri også er en del av deres familiehistorie. Den semistrukturerte strukturen medførte også at lengden på intervjuene varierte, og noen av intervjuene tok 25 minutter, mens andre tok over 90 minutter. Videre skal tidligere forskning presenteres.

---

<sup>65</sup> For mer om intervjusituasjoner og hvilke kunnskaper intervjuer har, se: Skilbrei 2019: 42 – 45.

<sup>66</sup> Tjora 2021: 27.

<sup>67</sup> Ibid: 127 & 128.

<sup>68</sup> Ibid: 128.

<sup>69</sup> Ibid: 127. Hvilket begrep som skal brukes om kvalitative, individuelle intervjuer er det ikke faglig enighet om. May-Len Skilbrei mener at bruken av dybdeintervju er problematisk ettersom man aldri kan «komme til bunns» i et individs erfaringer og opplevelser. Hun foretrekker heller «individuelle intervjuer». Kilde: Skilbrei 2020: 67.



## 1.3 Tidligere forskning

### 1.3.1 Slaveri og slavehandel på Gullkysten og det kollektive minnet om institusjonen

For å ha en grunnleggende historisk forståelse av institusjonen slaveri og slavehandel på det som ble kalt Gullkysten, vil to verk inkluderes: *Slavery and Reform in West Africa – Toward Emancipation in Nineteenth-Century Senegal and the Gold Coast* av Trevor R. Getz og *A History of Indigenous Slavery in Ghana – from the 15th to the 19th century* av Akosua Adoma Perbi. I tillegg til at Getz og Perbi sine bøker gir et faghistorisk bakteppe, introduserer begge interessante momenter ved at de problematiserer avskaffelsen av slaveriet, samt at slaveri ikke kun er en fortidig institusjon. Getz's jobber komparativt med utgangspunkt i Senegal og Gullkysten, og adresser i sin bok: «perceived gaps in understanding the central role of Africans – slaves and slave owners – in the process of reform and emancipation».<sup>70</sup> Her viser han hvordan det var et spenn mellom de juridiske bestemmelsene om avskaffelse av slaveriet, og en mer «pragmatiske tilnærming» i det øvrige samfunnet.<sup>71</sup> Han belyser også hvordan avhengighets- og maktforholdet i stor grad fortsatte mellom tidligere slaver og slaveeiere etter avskaffelsen.<sup>72</sup> I *A History of Indigenous Slavery in Ghana – from the 15th to the 19th century* setter Perbi søkelys på «domestic slavery» i Ghana. Hun viser hvordan transatlantisk slaveri og slavehandel har blitt viet mye oppmerksomhet i historieforskningen, men at det har vært et manglende fokus på landets indre anliggende.<sup>73</sup> I avhandlingen er særlig Perbis problematisering av begrepet slave sentralt, og hun viser hvordan det i en ghanesisk kontekst er minst fem ulike ord som har samme betydning som det engelske ordet slave.<sup>74</sup> I tillegg finner Perbi at de aller fleste slavene ble hos de familiene de hadde tilhørt da slaveri ble ulovlig, samt hvordan mennesker med slavebakgrunn fortsatt stenges ute fra tradisjonelle, politiske verv.<sup>75</sup> Dette er momenter som vil bli trukket inn i både gjennomgangen av slaveri som institusjon i kapittel to, og i kapittel «5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?».

I boken *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*, med Rebecca Shumway og Getz som redaktører, blir både faghistorie og det kollektive minnet undersøkt. Boken: «brings

---

<sup>70</sup> Getz 2004: 16, 13.

<sup>71</sup> Her er særlig kapittel fem: «Pragmatic Policies in Periods of Expansion» relevant. Kilde: Getz 2004: 85 – 111.

<sup>72</sup> Her er spesielt kapittel seks: «Slaves and Masters in the Postproclamation Gold Coast», samt siste kapittel Conclusions: African Continuity, Adaptation and Transformation», nyttig. Kilde: Getz 2004: 111 – 137, 180 – 193.

<sup>73</sup> Perbi 2004: xv.

<sup>74</sup> Ibid: 3.

<sup>75</sup> Ibid: 133 – 196.

together the dynamic scholarly fields of slavery studies and Ghana studies in order to broaden and deepen knowledge in both fields».<sup>76</sup> Boken er basert på casestudier, og er delt i tre deler som på ulike måter har vært til nytte i avhandlingen. I den første delen, «The Transatlantic Slave Trade and Slavery before Colonial rule», får vi et innblikk i slaveriet som institusjon. I denne delen vises det hvordan den transatlantiske slavehandelen skapte en atlantisk verden der ideer og impulser fra de ulike sidene av Atlanterhavet påvirket hverandre, og hvordan slaveri og slavehandel var med på forme de politiske- og sosiale strukturene i det området som i dag er Ghana på 1700-, 1800- og starten av 1900-tallet.<sup>77</sup> I den andre delen, «Slavery and Abolition Under British Colonial Rule (1874 – 1957)», får vi et innblikk i avskaffelsen av slaveriet, og hvordan avskaffelsen ikke representerte et tydelig brudd. Der noen slaver utnyttet endringen i lovverket for å sikre sin juridiske frihet, viser andre kilder fra blant annet misjonærer hvordan slaveriet fortsatte på det som da ble kalt Gullkysten.<sup>78</sup> Den første og den andre delen av boken vil bli anvendt i avhandlingen for å kunne forstå hvordan institusjonen slaveri og slavehandel har utviklet seg gjennom fortiden, som igjen er viktig for å kunne drøfte historiedidaktikken i dagens skole. «Memory, Heritage and the Legacy of Slavery» er den tredje delen av boken, og fokuserer på minnet og kulturarven etter slaveriet og slavehandelen, og viser hvordan institusjonen fortsatt påvirker dagens samfunn.<sup>79</sup> Denne delen har vært spesielt relevant for denne avhandlingen, og viser på et generelt nivå hvordan arven fra slaveri og slavehandel preger dagens ghanesiske samfunn og politiske diskusjon, som for eksempel hvordan det å ha slavebakgrunn kan påvirke arveretten.<sup>80</sup>

Bayo Holsey har også undersøkt hvordan slaveri og slavehandel er en del av det kollektivet minnet i Ghana, og i boken *Routes of Remembrance – Refashioning The Slave Trade* undersøker hun det kollektive minnet i to ghanesiske kystbyer, Elmina og Cape Coast.<sup>81</sup> I både Elmina og Cape Coast bygde europeiske stater fra 1400-tallet fort som skulle beskytte handelen på kysten, og det ble drevet slavehandel i området i århundrer.<sup>82</sup> Her avdekker Holsey en paradoksal situasjon der byene på den ene siden er preget av en aktiv turistnæring som formidler historien om den transatlantiske slavehandelen.<sup>83</sup> På den andre siden er

---

<sup>76</sup> Shumway & Getz 2017: 1.

<sup>77</sup> Shumway 2017 (A): 29 – 46. Ntewusu 2017: 46 - 62. Rucker 2017: 62 – 85. Shumway 2017 (B): 85 – 107.

<sup>78</sup> Getz 2017: 107 – 126. Jenkins 2017: 126 – 156. Runkel 2017: 156 – 181.

<sup>79</sup> Donkoh 2017: 181 – 202. Perbi 2017: 202 – 219. Holsey 2017: 219 - 238.

<sup>80</sup> Perbi 2017: 212 – 215.

<sup>81</sup> Holsey 2008: 2.

<sup>82</sup> Van Danzig 1980: 3-6, 31, 40 & 41.

<sup>83</sup> Holsey 2008: 234. Turistnæringen er et viktig satsningsområde for den ghanesiske staten, og er særlig rettet mot afro-amerikanere og «diaspora tourism». Kilde: Nti 2015: 131 – 134.

slavehandel et ikke-tema hos den øvrige befolkningen, og når hun spør den lokale befolkningen om slaveri og slavehandel svarer de: «nobody talks about that».<sup>84</sup>

Grunnen til at lokalbefolkningen ikke snakker om dette ligger ifølge Holsey i at: «The history of domestic slavery in Ghana exists as a public secret».<sup>85</sup> Gjennom boken kommer hun med en rekke eksempler på hvordan dette temaet ikke blir omtalt, og hun viser at mange familier: «have even sworn oaths not to discuss slavery», noe hun definerer som «deliberate forgetting».<sup>86</sup> På tross av slaveri og slavehandel sitt «fravær» i det offentlige rom, preger denne delen av fortiden fortsatt nåtiden. Det kommer for eksempel ifølge Holsey til uttrykk i samfunnet ved at etterkommere av slaver blir behandlet dårlig i egne familier.<sup>87</sup> Holsey påpeker dermed nok en interessant kontrast: der den offentlige samtalen ikke inneholder temaet overhodet, er «alle» kjent med hvorvidt de har slave eller slaveeier bakgrunn, og at denne familiehistorien har praktiske implikasjoner i dagens samfunn. Hun drøfter også hvorfor det er en «public secret», og peker blant annet på at det er en frykt for å splitte familier og skape sosial uro. I tillegg finner hun at det er et ønske om å opprettholde narrativet om slaveri og slavehandel som en europeisk urett påført Ghana, og at landets egen historie er en historie om en samlet innsats for frigjøring som endte i selvstendighet.<sup>88</sup>

Holsey undersøker også den ghanesiske skolen og dens håndtering av historien om slavehandel, der hun finner at slaveri og slavehandel har blitt viet en viss plass i skolen.<sup>89</sup> Først poengterer Holsey at slaveri og slavehandel ikke har vært en viktig del i konstruksjonen av Ghanas nasjonalhistorie.<sup>90</sup> Gjennom undersøkelser av en pensumbok i Social Studies på Junior Highs School (JHS) og *History for SSS* på SHS, finner hun at denne trenden også kan identifiseres i skolebøker.<sup>91</sup> Til tross for at hun finner at slavehandel ikke har vært viktig i nasjonsbyggingen, er handelen en del av narrativet i bøkene. For det første finner hun at bøkene understreker at afrikanere som drev med slavehandel var grådige og umoralske. For det andre hadde slavehandelen både positive og negative konsekvenser, og det tredje poenget

---

<sup>84</sup> Holsey 2008: 2.

<sup>85</sup> Ibid: 74.

<sup>86</sup> Ibid: 71 & 72.

<sup>87</sup> Ibid: 78.

<sup>88</sup> Ibid: 69 – 74, 235.

<sup>89</sup> Ibid: 138.

<sup>90</sup> Ibid: 123.

<sup>91</sup> Ibid: 140. På den tiden Holsey undersøkte historiefaget hadde Junior High School et annet navn, og ble kalt Junior Secondary School. Senior High School hadde også et annet navn, og gikk under navnet Senior Secondary School.

var at europeere bidro til å få en slutt på slavehandel.<sup>92</sup> I observasjon av undervisning i klasserommet finner Holsey også at den offentlige «enigheten» om å ikke omtale slaveri og slavehandel tidvis blir brutt da en av lærerne sa: «My great-grandfather was a slavedealer».<sup>93</sup> Det kan være at læreren ville fortalt elevene dette uavhengig av Holsey sin tilstedeværelse, men det er ikke usannsynlig at forskningseffekten av hennes tilstedeværelse gjorde at læreren valgte å fortelle denne historien.

I min forskning vil jeg ta i bruk Holsey sine funn av hvordan det er et spenn mellom både befolkningens kollektive minne om slaveri og slavehandel, og hvordan det blir omtalt i den offentlige samtalen. Holsey finner at slaveri har spilt en liten rolle i landets nasjonsbygging, og det funnet vil drøftes i lys av mine undersøkelser i kapittel seks. I hennes undersøkelser av skolen finner hun også at transatlantisk slavehandel har en plass i undervisningen, og den historiefremstillingen som hun finner vil bli sammenlignet med mine funn. I min forskning kan jeg bidra med et utvidet og potensielt nyskapende perspektiv ettersom jeg tar for meg det valgbare historieemnet på SHS med et utvidet kildemateriale som inkluderer undersøkelser av læreplaner og intervju av lærere.

Brytningen mellom «det tradisjonelle» og «det moderne» i Vest-Afrika og Ghana undersøkes og drøftes i boken *The “Traditional” and the “Modern” in West African (Ghanian) history - case studies on co-existence and interaction*. Boken er inne på et sentralt moment i avhandlingen, nemlig hvordan det kollektive minnet om fortiden påvirker dagens samfunn.<sup>94</sup> Boken har Per Hernæs som redaktør, og verket er todelt. I den første delen er Vest-Afrika utenom Ghana undersøkelsesområdet, og her drøftes blant annet konnotasjoner til ordet tradisjonell, og identitet på tvers av landegrenser.<sup>95</sup> Den andre delen fokuserer på Ghana, og det er denne delen som er sentral i avhandlingen. Her undersøkes det hvilken plass «tradisjonelle ideer» har i dagens samfunn, og det er etter min oppfatning en tydelig vektlegging av hvordan det «tradisjonelle» har påvirket, og påvirker, det politiske landskapet i dagens Ghana.<sup>96</sup> John Kwadwo Osei-Tutu viser blant annet hvordan høvding embetet innehar

---

<sup>92</sup> Holsey 2008: 138 – 140.

<sup>93</sup> Ibid: 144.

<sup>94</sup> Hernæs 2005: IX.

<sup>95</sup> Amselle 2005: 1 - 9. Nugent 2005: 9 – 35. Kastfelt 2005: 35 – 59. Højbjerg 2005: 59 – 77. Lauterbach 2005: 77 – 93.

<sup>96</sup> Akyeampong 2005: 93 – 105. Baku 2005: 105 – 117. Brukum 2005: 117 – 135. Osei-Tutu 2005: 135 – 167. Addo-Fening 2005: 167 – 179. Simensen 2005: 179 – 197. Donkoh 2005: 197 – 215. Perbi 2005: 215 – 226.

både formell og uformell makt, og eier for eksempel 80% av all ghanesisk jord.<sup>97</sup> Hvordan det «moderne» er påvirket av fortiden vil være viktig i drøftingen av blant annet hvilken grunnfortelling som blir fortalt og hvilken funksjon historiefaget på SHS har.

### 1.3.2 Ghanesisk skole, identitet og historiefaget

For å kunne drøfte hvilken plass slaveri og slavehandel har hatt i skolen og i nasjonsbyggingen er det avgjørende å forstå hvordan det ghanesiske skolesystem er organisert, og siden landets uavhengighet har det vært flere reformer. To artikler vil her være sentrale, og i «Educational Reforms in Ghana: Past and Present» presenterer Samuel Adu-Gyamfi, Wilhemina Joselyn Donkoh og Anim Adinkrah Addo den historiske utviklingen til landets skolesystem frem til 2016.<sup>98</sup> De viser blant annet hvordan politisk uenighet mellom de to ledende politiske partiene, New Patriotic Party (NPP) og National Democratic Congress (NDC), har ført til hyppige endringer i hvordan skolen organiseres.<sup>99</sup> Den andre artikkelen er «Post-colonial dilemmas in the construction of Ghanaian citizenship education: National unity, human rights and social inequalities». I artikkelen undersøker Madeleine Arnot, Leslie Casely-Hayford og Thomas Yeboahs blant annet hvordan endringer i det ghanesiske utdanningssystemet siden 1960-tallet har påvirket «citizenship education» i Ghana.<sup>100</sup> Et særlig interessant poeng de gjør er hvordan det ghanesiske utdanningssystemet før 1990-tallet hovedsakelig fokuserte på å skape elever som var lojale ovenfor et samlet Ghana, men at dette fokuset ble etter 1990 utvidet, og demokratiske verdier og en globalisert neo-liberal agenda ble inkludert.<sup>101</sup> Dette skiftet kan sees i sammenheng med at Ghana igjen ble et demokrati i 1993. I tillegg poengterer de at: «The Ghanaian government is also noted for its commitment to create a strongly unified sense of nationhood over and above an ethnically diverse society».<sup>102</sup> Med andre ord mener de at skolen fortsatt har et sterkt fokus på å skape et nasjonalt felleskap.

I hvilken grad ghanesisk skole forsøker å skape et sterkt og samlet land «over and above an ethnically diverse society» er omdiskutert. I artikkelen «Ruled by Our Own people: Ghanaian Adolescents Conceptions of Citizenship» undersøker Linda S. Levstik og Jeanette Groth hvordan 150 elever på sju ulike Junior High Schools (JHS) i både urbane og rurale strøk

---

<sup>97</sup> Osei-Tutu 2005: 135 – 167.

<sup>98</sup> Adu-Gyamfi et al. 2016: 158.

<sup>99</sup> Ibid: 168.

<sup>100</sup> Arnot et al. 2018: 117.

<sup>101</sup> Ibid: 118 – 120.

<sup>102</sup> Ibid: 118.

forstår sin egen identitet.<sup>103</sup> De er særlig interessert i hvorvidt det er en spenning mellom etnisk og nasjonal historie og identitet. Levstik og Groth finner at ghanesiske elever opplever både en tilhørighet til en lokal, etnisk identitet og til en felles, nasjonal ghanesisk identitet. Disse identitetene står altså ikke i konflikt med hverandre, men sameksisterer.<sup>104</sup> I tillegg sier elevene at slaveri og slavehandel har en liten plass i landets historie, og er uviktig i deres identitetsforståelse.<sup>105</sup> Der Levstik og Groth mener at skolen åpner for ulike etniske grupper og kulturer, lander George J. Sefa Dei på en annen konklusjon i sin artikkel «The Challenge of Inclusive Schooling in Africa: A Ghanaian Study». Han mener at ghanesisk skole har fokusert på «unity in sameness», og ikke «unity in difference», og som konsekvens favoriseres kultur og språk fra Sør-Ghana, og særlig Akan har dominert.<sup>106</sup> Sefa Dei og Levstik & Groth har dermed ulike konklusjoner når det kommer til hvorvidt skolen åpner for heterogene identiteter, og denne uenigheten vil trekkes inn i drøftingen av hvilken funksjon historiefaget på SHS har i skolevesenet under delkapittel «5.3».

Tre artikler som tar for seg historiefaget i ghanesisk skole vil anvendes i avhandlingen, og de gir ulik relevant innsikt. Den første artikkelen, «Developments in history education in Ghana», tar for seg lange linjer i historiefaget og utvikling fra før-kolonial tid og frem til i dag. Et spesielt relevant moment er hvordan Gideon Boadu finner at historie ikke er et spesielt populært fag på SHS, til tross for at faget har blitt viet større oppmerksomhet de siste årene av utdanningsmyndighetene.<sup>107</sup> I den andre artikkelen, «History education in Ghana: a pragmatic tradition of change and continuity», ser Samuel Adu-Gyamfi og Eugenia Anderson også på historiefagets utvikling.<sup>108</sup> De løfter blant annet frem hvordan historiefaget i Ghana er politisert. En av de politiske uenighetene de undersøker, som har preget og fortsatt preger utformingen av faget, er hvorvidt Kwame Nkrumah skal stå alene som «landsfader» eller om også andre medlemmer av «The Big Six», som J. B. Danquah, skal få en mer sentral rolle i historiefortellingen. Dette preger fortsatt debatten om hvilket narrativ som skal komme i et eventuelt obligatorisk historiefag.<sup>109</sup> De poengterer også at historie ikke har vært et obligatorisk fag i ghanesisk skole siden 1987, da historie ble en del av Social Studies på JHS,

---

<sup>103</sup> Levstik & Groth 2005: 563.

<sup>104</sup> Ibid: 581.

<sup>105</sup> Ibid: 576, 581.

<sup>106</sup> Sefa Dei 2005: 269, 282.

<sup>107</sup> Boadu 2021: 14 & 15, 18 & 19.

<sup>108</sup> Adu-Gyamfi & Anderson 2021: 20 – 25.

<sup>109</sup> Ibid: 22 & 23, 27 & 28. I det nye historiefaget på barneskolen har blant annet Danquahs rolle blitt viet mer plass en tidligere. Kilde: Adu-Gyamfi & Anderson 2021: 28.

og historie har hatt en liten plass i dette faget.<sup>110</sup> Den tredje artikkelen av David Peterson Del Mar, «A pragmatic Tradition: The Past in Ghanaian Education», analyserer tre lærebøkers tilnærming til Ghanas fortid i både history på SHS og Social Studies på JHS.<sup>111</sup> Han konkluderer med at lærebøkene har som mål å bygge en monokulturell identitet hos elevene, og lander dermed på en lignende konklusjon som Sefa Dei.<sup>112</sup> En av de måtene lærebøkene bygger oppunder en felles identitet på er ifølge Del Mar å unngå kontroversielle temaer i fortiden, og han skriver: «the textbooks do not elide uncomfortable subjects, such as slavery».<sup>113</sup> Dette viser relevansen av å nettopp gjøre en undersøkelse av hvilken rolle slaveri og slavehandel har, og i hvilken grad det har vært en del av nasjonsbygging.

### 1.3.3 Nasjonsbygging og skolen

Avhandlingen skal koble nasjonsbygging opp mot historieundervisningen om slaveri og slavehandel, og derfor er det sentralt å forstå den nasjonsbyggingsprosessen som ghanesiske myndigheter påbegynte etter uavhengigheten, og hvilken rolle skolen hadde i denne prosessen. I boken *Building the Ghanaian Nation-State – Kwame Nkrumahs Symbolic Nationalism* ser Harcourt Fuller på hvordan Kwame Nkrumahs regjering etter frigjøringen, samt påfølgende regimer, «bygde» en ghanesisk nasjon og nasjonalidentitet. Fuller undersøker hvordan «symbols of nationhood» ble brukt, som blant annet flagg, frimerker og en ny valuta.<sup>114</sup> Et relevant moment som Fuller gjør er at staten tok en aktiv rolle i nasjonsbyggingen. I tillegg har Ella Keren undersøkt ghanesisk historieforskning på slaveri og slavehandel. Hun finner at i nasjonsbyggingsprosessen og dannelsen av en avkolonisert historieforskning etter uavhengigheten, ble temaet viet liten plass.<sup>115</sup> I historieforskningen var hovedfokuset på perioden før europeernes ankomst.<sup>116</sup> I det lille fokuset som ble gitt til slaveri og slavehandel var søkelyset på «external factors» (videre vil det oversettes til eksterne faktorer), og med eksterne faktorer menes det at slaveri og slavehandel var et europeisk anliggende med noen få lokale medhjelpere, som i liten grad var relevant for ghanesere.<sup>117</sup> Samtidig poengterer hun at ghanesisk historieforskning på slaveri og slavehandel har endret seg markant siden 1990-tallet. Tidligere uaktuelle temaer som «internal factors» (videre vil

---

<sup>110</sup> Adu-Gyamfi & Anderson 2021: 25 & 26.

<sup>111</sup> Del Mar 2012: 23.

<sup>112</sup> Ibid: 27.

<sup>113</sup> Ibid: 30.

<sup>114</sup> Fuller 2014: 1 – 4.

<sup>115</sup> Keren 2009: 977.

<sup>116</sup> Ibid: 981.

<sup>117</sup> Ibid: 977 – 986.

det oversettes til interne faktorer), som intern slavehandelen og slaveri, har fått en mer fremtredende plass i historiografien.<sup>118</sup> Det har vært en overgang til at: «slaves were sold by Africans and not just bought by Europeans».<sup>119</sup> Skifte fra å kun se på eksterne faktorer til å også inkludere interne faktorer vil trekkes inn i drøftingen av hvilken grunnfortelling som blir fortalt om slaveri og slavehandel i kapittel «5.2».

Koblingen mellom nasjonsbygging og skolen er et felt som har blitt viet endel oppmerksomhet i tidligere forskning, og Clive Harber har undersøkt hvordan politikk har påvirket utdanning i Afrika i boken *Politics in African Education*.<sup>120</sup> I delen som omhandler Ghana skriver han om hvordan Nkrumah og senere regimer eksplisitt brukte utdanningssystemet for å bygge ungdommens lojalitet til ett samlet Ghana, og finner at skolegang potensielt skaper større forståelse og samarbeid mellom etniske grupper, men at ghanesiske elever fortsatt har en sterk, etnisk lojalitet.<sup>121</sup> I doktorgraden «Secondary Education and Nation-Building – A Study of Ghana, 1951 – 1991» ser Hubert Oswald Quist på om sekundær utdanning (tilsvarende norsk videregående) var en viktig institusjon for nasjonsbygging i perioden 1951 til 1991.<sup>122</sup> Han finner at store investeringer i utdanning gjorde at antallet elever som deltok i sekundær utdanning økte raskt mellom 1951 og 1991. Som konsekvens fungerte denne delen av skolen etter hvert som en av flere plattformer for nasjonsbygging.<sup>123</sup> Dermed viser både Harber og Quist at skolen har vært en av flere arenaer der den ghanesiske staten har arbeidet for å bygge én nasjon.

For å avslutte det første kapittelet er min ambisjon i avhandlingen å supplere tidligere forskning ved å undersøke sammenhengen mellom nasjonsbygging og temaet slaveri og slavehandel i historiefaget på en mer utvidet måte enn det som er blitt gjort før. Tidligere har ikke læreplaner, lærebøker og intervju av lærere blitt undersøkt under ett. I tillegg vil det legges vekt på viktigheten av de sentrale rammefaktorer som er avgjørende for faget, noe som heller ikke er gjort tidligere. Det er to rammefaktorer som er sentrale: læreplanen(e) og WASSCE. Jeg skal også trekke inn hvilke ferdigheter elevene skal lære i historiefaget, og det å se ferdighetstrening i historiefaget i sammenheng med nasjonsbygging er nytt. Denne mer

---

<sup>118</sup> Keren 2009: 990 – 999.

<sup>119</sup> Ibid: 996.

<sup>120</sup> Harber 1989: v.

<sup>121</sup> Ibid: 154 – 159.

<sup>122</sup> Quist 1999: Abstract 1.

<sup>123</sup> Ibid: 272, 330 – 346.



helhetlige undersøkelsen, som også inkluderer sentrale rammefaktorer for faget og ferdigheter, vil kunne gi nye og utvidede perspektiver. I tillegg kan den muligens være med på å forklare hvordan og hvorfor temaet slaveri og slavehandel håndteres slik det gjøres i SHS dag. Det legger grunnlaget for en diskusjon i kapittel seks basert på et utvidet perspektiver om hvordan og i hvilken grad undervisning om slaveri og slavehandel på SHS er en del av nasjonsbygging i Ghana.

## 2.0 Slaveri, slavehandel og nasjonsbygging i Ghana

### 2.1 Et komplekst begrep

Slaveri og slavehandel eksisterte i lang tid i det området som i dag er Ghana, og blir omtalt som en «immemorial institution», men hva som inngår i begrepet slave er komplekst.<sup>124</sup>

Akousa Adoma Perbi har identifisert fem ulike begreper, *akoa*, *awowa*, *donko*, *dommum* og *akyere*, som rommer den samme betydningen som det engelske ordet *slave*.<sup>125</sup> Disse begrepene beskriver ulike grader av ufrihet fra *Donko*, som er mennesker som er ufri livet ut, til en som er *akyere*, som er en person som blir straffet for et lovbrudd og igjen vil bli fri.<sup>126</sup> Det foregående viser hvordan ordet *slave* ikke nødvendigvis fanger opp nyansene i begrepet. Brenda E. Stevenson skriver følgende om studenters bruk av begrepet: «What most of them do not know is that the institution of slavery is one of the most common in history *and* one of the most diverse». <sup>127</sup> Avhandlingen vil likevel ta i bruk *slave* som et samlebegrep for det som er en svært mangfoldig institusjon, men være bevisst kompleksiteten i begrepet.

### 2.2 Transatlantisk slavehandelen og slaveri frem til starten av 1900-tallet

I Vest-Afrika var slaveri en viktig, formalisert institusjon i samfunnet frem til starten av 1900-tallet. Slaver med ulik status fungerte som arbeidskraft blant annet i jordbruket og husholdningene.<sup>128</sup> I tillegg til slaveri er også slavehandel en institusjon med dype røtter. I antikken ble blant annet gull og slaver en del av handelen som gikk på tvers av Saharaørkenen, og den tok seg særlig opp under ekspansjonen av muslimske riker i Vest-Afrika på 700-tallet.<sup>129</sup> For å ta del i gullhandelen begynte portugiserne på 1400-tallet å seile langs Afrikas vestkyst, og i 1482 bygde de Castelo de São Jorge da Mina, i dag kjent som Elmina Castle, på det som på den tiden ble kalt Gullkysten.<sup>130</sup> Portugisernes ankomst markerte et vannskille for slaveri og slavehandel i Vest-Afrika, og var startskuddet for det som etterhvert utviklet seg til den transatlantiske slavehandelen.

---

<sup>124</sup> Perbi 2004: 13.

<sup>125</sup> I avhandlingen brukes kun benevnelsen på *akan*, men Perbi har også en oversikt over ordene på blant annet *ewe* og *ga*. Perbi 2004: 3.

<sup>126</sup> Se Perbi 2004: 3 & 4 for betydningen av de andre ordene Perbi har identifisert.

<sup>127</sup> Stevenson 2015: 1.

<sup>128</sup> Getz 2004: 7.

<sup>129</sup> Ibid: 16.

<sup>130</sup> DeCorse 2016: 167.

På slutten av 1400-tallet og starten av 1500-tallet var Gullkysten netto importør av slaver, og portugisere solgte slaver de hadde kjøpt andre steder i Vest-Afrika i bytte mot gull. Etter det ble etablert plantasjer i Amerika med enorm etterspørsel etter arbeidskraft, endret imidlertid bildet seg.<sup>131</sup> Portugal var ikke den eneste europeiske staten som hadde interesse av å delta i handelen, og på 1600-tallet etablerte også nederlendere, briter og de dansk-norske fort langs kysten av det som i dag er Ghana.<sup>132</sup> Eksporten av ufrie mennesker tok seg spesielt opp på 1600-tallet, og det er estimert at over en million mennesker fra det som i dag er Ghana ble eksportert til Amerika mellom slutten av 1600-tallet og midten av 1800-tallet, der minst 15% døde i overfarten.<sup>133</sup>

Den transatlantiske slavehandelen skapte store politiske- og sosiale konsekvenser internt på Gullkysten. For eksempel fikk kongeriket Asante tilgang på skytevåpen og ammunisjon gjennom handelen, noe som de brukte for å ekspandere. Som konsekvens av dette var det periodevis brutale kriger mellom og innad i ulike afrikanske stater.<sup>134</sup> Den tapende part i krigene ble ofte solgt inn i slavehandelen.<sup>135</sup> I hvor stor grad den transatlantiske slavehandelen påvirket statsdannelser i perioden mellom 1600- og 1800-tallet er omdiskutert, men det er ingen tvil om at: «the Atlantic slave trade at least accelerated the process of pillaging and destruction».<sup>136</sup> Av sosiale konsekvenser førte slavehandelen til at det blant annet oppsto kreolsamfunn langs kysten der europeisk og afrikansk kultur, politikk og språk ble blandet, mens krig og slaveraid skapte ustabile og utrygge livsvilkår for store deler av befolkningen i innlandet.<sup>137</sup>

Mot slutten av 1700-tallet kom den transatlantiske slavehandel under press fra religiøst- og politiske hold i flere europeiske land. I 1792 vedtok Danmark-Norge som første land at transatlantisk slavehandel skulle forbys, og vedtaket trådte i kraft i 1803.<sup>138</sup> I 1807 forbød også Storbritannia transatlantisk slavehandel, og det ble i kjølvannet av forbudet iverksatt

---

<sup>131</sup> Getz 2004: 8 & 9.

<sup>132</sup> Van Danzig 1980: 11 - 64.

<sup>133</sup> Shumway 2017 (A): 30 & 31.

<sup>134</sup> Ibid: 35.

<sup>135</sup> Et kjent eksempel er hvordan en borgerkrig i Akwamu førte til et slaveopprør på den dansk-norske øya St. Jan i Karibien. Den tapende parten i krigen ble solgt som slaver, og sendt til Vestindia. En utilsiktet konsekvens for de dansk-norske var at de nå hadde importert en liten hær som gjorde opprør i 1733. Kilde: Sebro 2013: 263 – 266.

<sup>136</sup> Getz 2004: 14. For mer om i hvilken grad den transatlantiske slavehandelen var avgjørende for statsdannelse, se: Getz 2004: 11 – 16 & Shumway 2017 (A): 35 & 36.

<sup>137</sup> Shumway 2017 (A): 36 & 37.

<sup>138</sup> Hopkins 2018: 148.

patruljering av Beninbukta for å stoppe slaveskip på vei mot Amerika.<sup>139</sup> På tross av at stadig flere stater på starten av 1800-tallet både forbød, og aktivt motarbeidet slavehandel, fortsatte handelen gjennom første halvdel av århundret. Ifølge SlaveVoyages.com var toppåret i den transatlantiske slavehandelen 1829, hovedsakelig drevet av skip som seilte under portugisisk, spansk eller brasiliansk flagg.<sup>140</sup> Utover 1840- og 1850-tallet snudde utviklingen, og antallet slaver som ble transportert var synkende. Likevel kunne ikke den britiske guvernøren på Gullkysten før i 1873 rapportere om at: «No slaves have been exported from this settlement within the last three years».<sup>141</sup>

Selv om den transatlantiske slavehandelen opphørte på midten av 1800-tallet, besto slaveri som institusjon på Gullkysten. Først i 1874, kort tid etter den tredje krigen mellom britene og Asanteriket, vedtok de britiske kolonimyndighetene at slaveri og intern slavehandel var ulovlig.<sup>142</sup> Britenes evne og vilje til å håndheve lovverket var begrenset i begynnelsen, og resten av århundret var britisk kontroll, og dermed begrensning i slaveri og slavehandel, kun gjeldende i den sørlige delen av det som i dag er Ghana.<sup>143</sup> I Asante og i de nordlige områdene fortsatte slaveriet som formalisert og lovlig institusjon. Det endret seg først etter opprettelsen av britisk kolonial kontroll i 1902, og forbudet mot slaveri i de to områdene i 1908.<sup>144</sup> Hvor stor effekt lovene som forbød slaveri og slavehandel hadde i de ulike delene av det som utgjorde kolonien Gullkysten er omdiskutert, men kolonistatens innflytelse og kontroll over kolonien økte gjennom første halvdel av 1900-tallet, og formalisert, åpenlys slavehandel og slaveri forsvant gradvis.

### 2.3 Slaveriets påvirkning på dagens samfunn

Skillelinjen mellom fri og ufri er ofte mer kompleks i praksis enn i juridiske tekster, og innføringen av en lov som sa at slaver var fri betød ikke at avhengighetsforholdet mellom slave og slaveeier forsvant. Slavene hadde ingen familiære nettverk å lene seg på, og ble

---

<sup>139</sup> For forbud mot transatlantisk slavehandel, se: Mendonsa 2002: 296. For patruljering av Beninbukta, se: Getz 2004: 31 & 32.

<sup>140</sup> For oversikt over antallet mennesker som ble tvangsflyttet fra Afrika, se: SlaveVoyages (A), u.å. For oversikt over hvilket flagg slaveskipene seilte under, se: SlaveVoyages (B), u.å.

<sup>141</sup> Getz 2004: 32. Denne tendensen reflekteres også i SlaveVoyages.com sine tall: SlaveVoyages (A), u.å.

<sup>142</sup> McSheffrey 1983: 350. Kilde på selve lovteksten: Gold Coast Government 1929 (A): 14 & Gold Coast Government 1929 (B): 15.

<sup>143</sup> Akyeampong 2005: 99. Det var ikke utelukkende britene som kjempet for å avvikle slaveri, og i hele den atlantiske verden var en rekke ulike aktører involvert. Se blant annet Shumway 2017 (B): 85 – 107 for motstandskamp i Fanteland på 1800-tallet.

<sup>144</sup> Perbi 2004: 186 – 189. Perbi 2005: 215.

derfor ofte værende som en del av familiene de hadde tilhørt før slaveriet opphørte.<sup>145</sup> I et møte mellom Guvernør Stranham og høvdinger i protektoratene i 1874 forsikret han dem om at ulovliggjøringen av slaveri kun ville gjelde for «slaver», og ikke de som var en del av familiene: «The Queen does not desire to take any of your people from you – those who live with you [...] and are part of your families».<sup>146</sup> En konsekvens av dette var at de mange av de som tidligere hadde vært slaver, og som ble en del av familiene de hadde tilhørt, i praksis fortsatte å være slaver.<sup>147</sup>

På slutten av 1920-tallet debatterte britiske kolonimyndigheter problemstillingen rundt hvorvidt slaveri fortsatt eksisterte i kolonien. Assistant Secretary for Native Affairs, Mr. J.C. de Graft Johnson, uttalte at: «Slavery in the European sense does not exist in the Gold Coast. Domestic Slavery however exist but tends to be only in name».<sup>148</sup> Her ser vi hvordan kolonimaktene drar en skillelinje mellom europeisk slaveri og «domestic slavery». Med «domestic slavery» menes her slaver som arbeider i husholdningen, og er nettopp den gruppen slaver som i stor grad forble en del av familiene de hadde tilhørt før slaveriet ble ulovlig. På tross av Johnsons uttalelse om at «domestic slavery» fortsatt eksisterte, konkluderte kolonimyndighetene to år senere med at ingen former for slaveri forekom på Gullkysten.<sup>149</sup> Så selv om slaveri var blitt ulovlig juridisk sett, og ikke lenger eksisterte i kolonimyndighetenes øyne, er det tydelig at det var sosiale og kulturelle bånd i samfunnet som fortsatt påvirket tidligere slavers liv og muligheter. Det er vist at etterkommere etter slaver også i dag blir behandlet annerledes enn de som har forfedre som var født fri.<sup>150</sup>

I dagens Ghana har hvorvidt forfedrene dine var slave eller slaveeier fortsatt en relevans, både innen den sosiale- og den tradisjonelle, juridiske sfæren. På det sosiale planet er det særlig knyttet til ens status i familien og lokalsamfunnet, og etterkommere av slaver innehar i noen familier fortsatt en rolle som tjener.<sup>151</sup> I den tradisjonelle, juridiske sfæren får ens bakgrunn relevans når en ny høvding skal utpekes. For å kunne bli valgt må man i hovedsak kunne

---

<sup>145</sup> Getz 2004: 122 & 123. Selv om mange valgte å bli familiene de hadde tilhørt, var det noen som reiste. Av de som reiste var det noen som greide å spore opp sin tidligere familie, mens andre overlevde gjennom lønnsarbeid som ble stadig viktigere på slutten av 1800-tallet. Kilde: Getz 2004: 128 – 133.

<sup>146</sup> Haenger 2000: 120.

<sup>147</sup> Ibid: 121.

<sup>148</sup> Johnson 1927. Denne kilden fikk jeg av veileder.

<sup>149</sup> Passfield et al. 1930. Denne kilden fikk jeg av veileder.

<sup>150</sup> Holsey 2008: 73, 76.

<sup>151</sup> Ibid: 70.

bevise at man ikke har «ufri bakgrunn».<sup>152</sup> En høvding har makt gjennom at han styrer et «traditional area», og dømmer i saker der «traditional law» er relevant, samt at rollen gir kontroll over landområder.<sup>153</sup> Slaveri og slavehandel påvirker også den politiske situasjonen i landet.

Sammenlignet med andre land i Vest-Afrika, som Burkina Faso og Nigeria, har Ghana siden landet igjen ble et demokrati i 1993 vært relativt stabilt, men det har likevel vært tilfeller av uro og vold.<sup>154</sup> En av konfliktdimensjonene i dagens Ghana er skillet mellom den nordlige og sørlige delen av landet. I tillegg til et religiøst og kulturelt skille mellom de to delene av landet, er det også store økonomiske forskjeller mellom nord og sør. Nord-Ghana har hatt en langt svakere økonomisk utvikling enn den sørlige delen av landet, noe som igjen har påvirket velferdsnivået.<sup>155</sup> Forklaringen på hvorfor det har vært en svakere utvikling er kompleks, men en mulig historisk forklaring er at særlig etter år 1700 økte antallet angrep fra sørlige riker, som Asante, mot de nordlige områdene på jakt etter slaver. Dette destabiliserte de politiske institusjonene, svekket den lokale økonomien og forårsaket befolkningsnedgang.<sup>156</sup> Dette har også medført at en sentral forestilling i dagens Ghana er at slaver *utelukkende* kom fra den nordlige delen av landet. Dette er til tross for at forskningen tydelig viser at medlemmer av befolkningsgrupper i sør også endte opp som slaver både i den transatlantiske og den interne slavehandelen.<sup>157</sup> Fordommene mange i sør har mot de fra nord vises for eksempel i hvordan ordet «Donko» har blitt brukt av befolkningen i sør både for å omtale mennesker fra nord og som et ord for slave.<sup>158</sup> Slaveri og slavehandel har gjennom historien skapt en rekke konflikter mellom ulike grupper som har påvirket, og fortsatt påvirker, det ghanesiske samfunnet. Konflikt og mistillit mellom ulike grupperinger preget også opptakten til uavhengigheten i 1957.

---

<sup>152</sup> Hovedtendensen er at de som ønsker å bli høvding ikke kan ha forfedre som har vært slaver, og du må ha: «pure, real or proper blood». Kilde: Perbi 2017: 203. Det finnes derimot unntak til denne hovedtendensen, se: Perbi 2004: 138 – 142.

<sup>153</sup> Osei-Tutu 2005: 149 – 151. Ghana operer med to parallelle politiske systemer: et «moderne», nasjonalt og demokratisk system og et tradisjonelt system styrt av høvdinge. Hvis det er konflikt mellom institusjonene, er det lover vedtatt av den valgte nasjonalforsamlingen som gjelder. For utdyping om dette, se: Osei-Tutu 2005: 135 – 167.

<sup>154</sup> Tsikata & Seini 2004: 3.

<sup>155</sup> Ibid: 6.

<sup>156</sup> Holsey 2008: 43 - 47.

<sup>157</sup> Shumway & Getz 2017: 12.

<sup>158</sup> Holsey 2008: 40.

## 2.4 Ghana og nasjonsbygging

I 1957 besto det området som i dag er Ghana av fire ulike regioner, Gullkysten, Asante, de nordlige territoriene og britisk Togoland, som alle var styrt fra Accra.<sup>159</sup> På 1950-tallet oppstod det en større, politisk diskusjon om hvorvidt området skulle styres som én enhet. Historisk har som nevnt ulike grupper og deler av landet vært i krig med hverandre, og særlig krefter i Asante presset på for større regionalt selvstyre, og mente at regionen ville få uforholdsmessig lite innflytelse i en enhetsstat styrt fra Accra. Panafricanisten Kwame Nkrumah og Convention Peoples Party (CPP) vant det siste valget i 1956 før selvstendigheten året etter, og de var tydelige motstemmer mot et føderalt styre. Dermed vedtok CPP samme år at landet skulle styres som en enhetsstat.<sup>160</sup> Det rådet også en usikkerhet helt frem til uavhengighetserklæring rundt hvilken geografisk innramming som skulle gjelde for den nye staten som ble omdøpt til Ghana.<sup>161</sup> Så seint som i 1956 ble det avholdt en omdiskutert folkeavstemning om det Ewe dominerte britisk Togoland skulle bli en del av et uavhengig Ghana, eller integreres med det franske Togoland. Avstemningen resulterte i et flertall for innlemmelse i Ghana.<sup>162</sup> Dermed ble det etter folkeavstemningen, og påfølgende uavhengighet, etablert en enhetsstat som var styrt fra Osu Castle, Accra.<sup>163</sup>

Etter uavhengigheten begynte regjeringen med statsminister og senere president Nkrumah i spissen arbeidet med å bygge en ghanesisk nasjonalstat og identitet ut fra det som kan hevdes å være en flernasjonalt befolkning.<sup>164</sup> Inspirert av vestlige nasjonalstater ble nasjonalsymboler for én samlet stat laget, og dette var for eksempel en ny valuta, nasjonalsang, monumenter og et nytt flagg.<sup>165</sup> Regjeringen ønsket å skape en samlet stat som var moderne, men samtidig bygget på tradisjonelle verdier.<sup>166</sup> I denne visjonen var det flere utfordringer, som for

---

<sup>159</sup> Bening 1999: 285, 311.

<sup>160</sup> Ibid: 294 – 302.

<sup>161</sup> Ghana er navnet på et gammelt rike som lå i det som i dag er Mali og Mauritania. Kilde: Shillington 2019: 96 – 101. Da det nærmet seg uavhengighet, valgte regjeringen i det som var Gullkysten å adaptere navnet Ghana, og ideen kom fra den såkalte «Ghana Hypothesis», som gikk ut på at Akanfolket stammet fra det «gamle» Ghana. Kilde: Fuller 2014: 91.

<sup>162</sup> Bening 1999: 265 & 266.

<sup>163</sup> Ibid: 339 & 340. Osu Castle gikk tidligere under navnet Christiansborg, og var Danmark-Norges hovedsete på det som ble kalt Gullkysten mellom 1685 og 1850. Kilde: DeCorse 1993: 159.

<sup>164</sup> Fuller 2014: 21. Begrepene «nasjon», «etnisitet» og «stat» er krevende begreper i en ghanesisk kontekst, og dette resonnementet bygger på: Tostensen 1994: 237 – 279.

<sup>165</sup> Fuller 2014: 30 – 36, 2 & 3. Nkrumah ble inspirert av europeiske nasjonalstater, og tanken om at én stat skal være én nasjon. Men en rekke stater i Europa inneholder flere nasjoner, som for eksempel Spania og Storbritannia. Kilde: Keating 1999: 77 - 80. Nasjoner kan også eksistere på tvers av landegrensener, som Sapmi i dagens Norge, Sverige, Finland og Russland er et eksempel på. Kilde: Bjørklund 2000: 5.

<sup>166</sup> Baku 2005: 110.

eksempel hvor stor plass tradisjonelle ledere skulle ha i: «a new, homogenous nation-state».<sup>167</sup> En annen utfordring var at ikke alle aksepterte at deres områder nå ble en del av staten Ghana, og et kjent eksempel er hvordan deler av Ewe folket gjorde opprør mot at det sørlige Togoland skulle innlemmes i Ghana i 1957.<sup>168</sup> Ønsket om å bryte opp landet vedvarer, og den 25. september 2020 erklærte Western Togoland Restoration Front (WTRF) et område i Volta regionen som egen stat. Dette forsøket på løsrivelse ble raskt slått ned av ghanesiske myndigheter, og det pågår for tiden rettsaker mot lederne av løsrivelsesbevegelsen.<sup>169</sup> Til tross for at deler av befolkningen ikke ser på seg selv som en «ghaneser», opererer i dag den jevne innbygger i landet med to identiteter: en nasjonalidentitet som ghaneser og en etnisk identitet som for eksempel Ewe, Effutu, Hausa eller Asante.<sup>170</sup> De som fortsatt ønsker å splitte opp Ghana er i dag i tydelig mindretall, og landet består som en samlet stat.<sup>171</sup>

I kapittel to har avhandlingen gjennomgått hvordan slaveri og slavehandel gjennom historien har hatt en viktig rolle i landets historie, og at denne fortiden har implikasjoner også for dagens samfunn. Vi har også sett hvordan Ghana er en ung stat som tidvis har opplevd uro og konflikt, dog i mindre grad enn nabolandene. Etter uavhengigheten startet landets myndigheter en prosess der én nasjon skulle bygges. Et kontroversielt tema som slaveri og slavehandel presenterte en mulig utfordring for denne prosessen, og hvordan dette tema håndteres i dagens skole skal undersøkes i kapittel fire, og drøftes i kapittel fem og seks. Før analysen er det først avgjørende å forstå hvordan det ghanesiske skolesystemet fungerer.

---

<sup>167</sup> Fuller 2014: 91.

<sup>168</sup> Gocking 2005: 122.

<sup>169</sup> UNPO 2020.

<sup>170</sup> Levstik & Groth 2005: 576.

<sup>171</sup> Selv om det er relativt stabilt i Ghana i dag, har fremveksten av jihadistiske bevegelser skapt en ustabil, politiske situasjon flere steder det øvrige Vest-Afrika. Kilde: Ibrahim 2017: 7.



## 3.0 Skolesystemet

### 3.1 Hvordan fungerer skolesystemet?

I Ghana deles skolesystemet før universitetsnivå inn i fem ulike nivåer. Som vi kan se i figuren under starter barn på Pre-Primary (Kindergarten) i fireårsalderen. Etter dette går de på Primary lower og upper, og de to nivåene slås gjerne sammen, og kalles enten Primary eller Basic School. Etter Primary begynner elevene på Junior High School (JHS), før de etter tre år enten starter på Senior High School (SHS) eller Technical and Vocational Education and Training (TVET).<sup>172</sup> I tillegg deles systemet som vist i figuren under inn i en todelt struktur der Primary, JHS og SHS/TVET er «Basic Education», og videre utdanning ved for eksempel universitet er «Tertiary Education».<sup>173</sup> En fellesbetegnelse for Primary, JHS og SHS/TVET er derfor «Pre-Tertiary» utdanning (preteriter), og er i dag den delen av skolen som er obligatorisk for alle elever. Selv om skolegang i utgangspunktet er påbudt for alle er ikke dette tilfelle i praksis. I 2012 anslo UNICEF at over 10% av ghanesiske barn ikke møter opp i undervisning.<sup>174</sup>

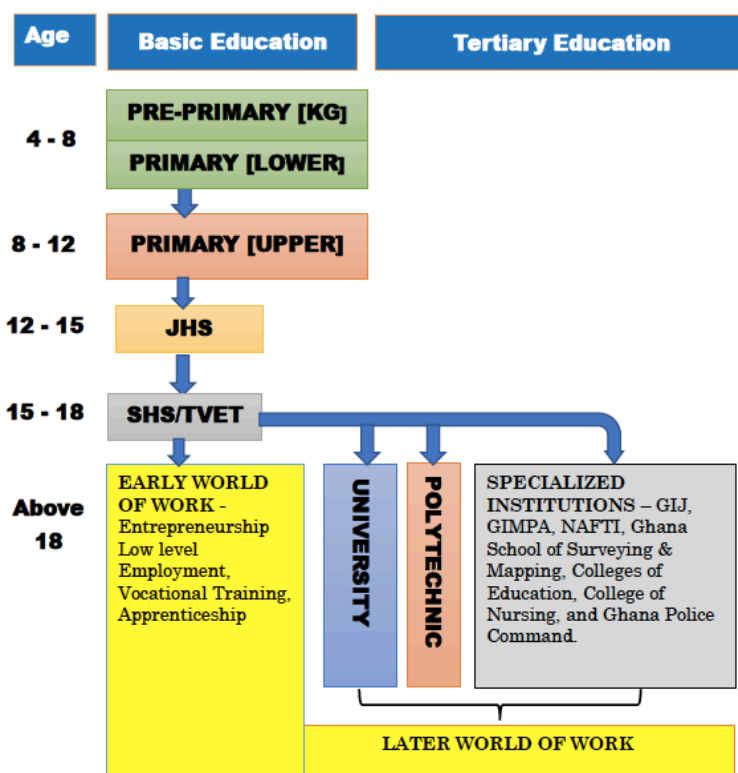


Figure 2 The structure of pre-tertiary education in Ghana

<sup>172</sup> Ministry of Education 2018: 5 & 6. Mellom 2000 og 2008 varte SHS 4 år. Kilde: Adu-Gyamfi et al. 2016: 159.

<sup>173</sup> Etter at SHS ble gratis i 2017 har SHS/TVET vært en del av «Basic Education». Tidligere ble SHS/TVET kalt «Secondary Education». Kilde: Ministry of Education 2018: 5.

<sup>174</sup> UNICEF 2012: 23 – 25.

**Kilde til figur:** Ministry of Education 2018: 12.

For øyeblikket gjennomgår preteriter utdanning i Ghana en omfattende reform, og en av endringene som fremkommer i rammeplanen fra 2018 er som kjent at historie i utgangspunktet skulle innføres på alle trinn.<sup>175</sup> Reformen gjennomføres ikke på alle trinn samtidig, og i 2019 ble endringsforslaget til regjeringen for Primary lower og upper vedtatt, og historie er nå et av fagene som undervises i de seks første skoleårene.<sup>176</sup> Endringene i Primary lower and upper har vært preget av sprikende signaler fra myndighetene, og sju måneder etter innføringen av reformen beordret myndighetene lærerne til å gå tilbake til den gamle planen på grunn av manglende lærebøker. Høsten 2022 startet de opp igjen med den nye læreplanen.<sup>177</sup> På samme måte som i Primary lower og upper endres JHS, og i utgangspunktet skulle historie bli skilt ut som et selvstendig fag.<sup>178</sup> I den utgående planen for JHS var ikke historie et eget fag, men en del av Social Studies.<sup>179</sup> I slutfasen av reformen falt endringsforslaget om at historie skulle være eget fag bort, og historie vil fortsette å være en del av Social Studies på JHS.

De endringene som er stipulert i rammeplanen for SHS er ikke vedtatt, og i dag er historie som nevnt et av valgfagene som elever kan velge hvis de går retningen General Arts.<sup>180</sup> Basert på tall fra WASSCE, som er den avsluttende eksamenen alle ghanesiske elever må ta etter endt SHS, er ikke historie et populært fag. Sammenlignet med andre fag i General Arts, som Government, Economics og Geography, er historie det minst populære faget.<sup>181</sup> Social Studies er riktignok et kjernefag for alle SHS-elever, og deler av faget inneholder historiske elementer, men undersøkelser av fortiden er ikke i hovedfokus.<sup>182</sup> Valgfag på SHS og Social Studies kommer i tillegg til tre andre obligatoriske kjernefag: English Language, Integrated

---

<sup>175</sup> Ministry of Education 2018: 2.

<sup>176</sup> Ministry of Education 2019: iv.

<sup>177</sup> Aklorbortu 2021.

<sup>178</sup> Ministry of Education 2018: 58.

<sup>179</sup> Ibid: 15. For hele læreplanen i Social Studies, se: Ministry of Education 2007.

<sup>180</sup> General Arts er en av syv ulike retninger som ghanesiske elever kan velge mellom på SHS. Kilde: Adu-Gyamfi et al. 2016: 166.

<sup>181</sup> Boadu 2021: 14 & 15.

<sup>182</sup> Deler av faget er mer orientert mot fortiden enn andre, som blant annet «Year One, Section 2, «Governance, Politics and Stability», Unit 1 «National Independence and Self-Reliance» og «Year Two, Section 2, Governance, Politics and Stability, Unit 2 «Our Constitution, Democracy and Nation Building». Kilde: Ministry of Education 2010 (A), 8-10, 28 & 29.

Science og Mathematics.<sup>183</sup> Hvis elever heller ønsker en mer praktisk orientert utdanning, er TVET et alternativ til SHS. TVET skolene er bygd opp på forskjellige måter etter hvilke tekniske ferdigheter som de underviser i, og det er hele 29 ulike programmer som elevene kan velge mellom, og det er i alt fra Automobile Engineering til Creative Arts.<sup>184</sup> På TVET skolene er ikke historie et av emnene.

I ghanesisk skole er to eksamener svært sentrale: Basic Education Certificate Examination (BECE) og West African Senior School Certificate Examination (WASSCE). BECE er den avsluttende eksamen etter JHS, og resultatene på denne eksamenen avgjør hvilken SHS man kommer inn på. Hvordan det vurderes på JHS er i endring, og dagens tredje klassinger skal ta BECE til sommeren.<sup>185</sup> I det kommende systemet skal elevene ha eksamen hvert år, og det er resultatene på disse eksamenene, samt vurderingen fra egen lærer, som legger grunnlaget for opptaket til SHS.<sup>186</sup> Men et endelig vedtak for å endre BECE har enda ikke kommet. Etter at elevene har gjennomført SHS går elevene opp til endelig eksamen før høyere utdanning: WASSCE. Det er resultatene på WASSCE som avgjør hvilket universitet man kommer inn på. Både WASSCE og BECE er organisert av West African Examinations Council (WAEC), og WAEC er en felles vurderingskomite for det anglofonske Vest-Afrika. Som følge av dette er store deler av eksamen felles på tvers av landegrenser, selv om det gjøres nasjonale tilpasninger.<sup>187</sup> I tillegg til at elevene vurderes, blir også skolene vurdert etter et graderingssystem mellom A og D basert på hvilke resultater elevene får på den endelige eksamenen.<sup>188</sup> WASSCE er derfor svært viktig for både elever, lærere og skolen.

### 3.2 Historiefagets innhold på Senior High School

På SHS er historie delt inn i tre ulike seksjoner som samsvarer med de tre årene man går der, og det er fire klokke timer med historie i uka.<sup>189</sup> Section 1 heter «Landmarks of African History», og har hele det afrikanske kontinentet som utgangspunkt. Historien fra «African

---

<sup>183</sup> Boadu 2021: 7.

<sup>184</sup> Commission for Technical and Vocational Education and Training 2021: 36 & 37. TVET består av både private og offentlige institusjoner, og etter Education Regulatory Bodies Act fra 2020 er ansvarsområdet samlet under Ministry of Education for å i større grad kunne sikre kvaliteten. Det er også et ønske om å utvide antall skoler. Kilde: Commission for Technical and Vocational Education and Training 2021: 16.

<sup>185</sup> The West African Examinations Council (A) u.å.

<sup>186</sup> Ministry of Education 2018: 45.

<sup>187</sup> The West African Examinations Council (B) u.å. De anglofonske landene i Vest-Afrika er: Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Liberia og Gambia.

<sup>188</sup> Vurderingen av skolene vektlegger også hvilke ressurser de har tilgjengelig. Ikke overraskende går ofte ressurstilgang og resultater hånd i hånd. Kilde: Chanimbe & Dankwah 2021: 600.

<sup>189</sup> Ministry of Education (B) 2010: 5.

Pre-History» til «Civilizations and Cultures of the West African Forest and Coast» gjennomgås, og fokusområdet er særlig på ulike afrikanske sivilisasjoner. I Section 2 «Cultures and Civilizations of Ghana from the earliest times to AD 1900» og Section 3 «History of Ghana from AD 1900 to 1991» er det som defineres som ghanesisk historie sentralt. Section 2 gjennomgår historien opp til 1900, mens section 3 tar for seg perioden mellom 1900 og 1990-årene.<sup>190</sup> I avhandlingen er de delene som tar for seg slaveri og slavehandel relevante, og her er «Unit 8 – the Coming of the Europeans» under Section 3 sentral.<sup>191</sup> Det er denne delen av faget som tar for seg den transatlantiske slavehandelen, og hvilken effekt og følger handelen hadde for Ghana. I tillegg nevnes også slaveri under «Section 1: Landmarks of African History», «Unit 8 – The Civilizations of the West African Sudan» i sammenheng med den transsahariske handelen mellom Vest-Afrika og Nord-Afrika.<sup>192</sup>

### 3.3 Den sosiale og politiske konteksten

En av de store endringene i utdanningssystemet de siste årene er reformen fra 2017 som gjorde SHS/TVET gratis for alle.<sup>193</sup> Innføringen av gratis SHS og endring av fagplanene er noen av de viktigste politiske prosjektene til den nåværende presidenten Nana Addo Dankwa Akufo-Addo og New Patriotic Party (NPP). Ambisjonen bak endringene er å gjøre skolene i Ghana mer relevante i den moderne verden, og løfte landets levestandard.<sup>194</sup> Avviklingen av skolepenger har medført en kraftig økning i antall søkere, og flere ungdommer som tidligere ikke har hatt økonomi til gå på SHS har nå fått muligheten.<sup>195</sup> Etter reformen har det blitt meldt om utfordringer i skoleverket ettersom økningen i antall elever blant annet har skapt enda større mangel på klasserom, kvalifiserte lærere og læringsmateriell.<sup>196</sup> Myndighetene har uttrykt at utdanningsbudsjettene skal økes for å kunne kompensere for det økende elevtallet. Men det uklart om en svekket ghanesisk økonomi etter pandemien, samt et økende inflasjonspress i kjølevannet av krigen i Ukraina, vil gjøre det mulig å innfri løftene.<sup>197</sup> Utgifter til utdanningssektoren utgjør omtrent 25% av statens utgifter, og som konsekvens av

---

<sup>190</sup> Ministry of Education (B) 2010: iv.

<sup>191</sup> Ibid: 16.

<sup>192</sup> Ibid: 8.

<sup>193</sup> Chanimbe & Dankwah 2021: 601.

<sup>194</sup> Ministry of Education 2018: 7.

<sup>195</sup> Chanimbe & Dankwah 2021: 604. I de nordlige provinsene i Ghana, som også er de fattigste, har SHS vært gratis siden 1960-tallet. Kilde: Chanimbe & Dankwah 2021: 600.

<sup>196</sup> Ibid: 603 – 605.

<sup>197</sup> World Bank (A) 2022.

nevnte økonomiske utfordringer har de ghanesiske statsfinansene vært under press de siste årene, og mulige kutt i statsbudsjettene vil sannsynligvis ramme utdanningssektoren.<sup>198</sup>

Økningen i antallet elever på SHS illustrerer hvordan økonomi, både på et nasjonalt og privat plan, er avgjørende for hvorvidt et ghanesisk barn får utdanning eller ikke.

Til tross for tiltakene fra den ghanesiske staten for å gi flest mulig utdanning, viser en undersøkelse fra UNICEF i 2012 at over 10% av ghanesiske barn ikke går på skole. Spesielt de fattigste provinsene i det nordlige Ghana har hatt lavt oppmøte.<sup>199</sup> UNICEF påpeker en rekke utfordringer i det ghanesiske skoleverket, som blant annet mangel på lærere, dårlige skolebygg, manglende og utdatert skolemateriell, samt dårlig tilgang på mat som gjør at elevene ikke kan konsentrere seg. I tillegg er det mange elever som ikke forstår undervisningsspråket (engelsk), eller har et for lavt nivå i lesning og skriving for å kunne henge med i timene.<sup>200</sup> Selv om jeg ikke har oppdaterte tall er det rimelig å anta at disse problemene fortsatt eksisterer i ghanesisk skole. I et av intervjuene som ble gjort i forbindelse med avhandlingen fortalte en av lærerne om matutfordringer på skolen der han jobber, og at elevene kan være: «a little bit ... hungry. Because they don't get enough food to eat. And if you're hungry learning ... it's a problem!». <sup>201</sup> På tross av en rekke utfordringer trekkes Ghana frem som et av de landene i Afrika sør for Sahara som gjør det best i målinger av antallet barn som kan lese på et grunnleggende nivå.<sup>202</sup> En annen positiv utvikling kan også identifiseres, og målt etter Human Development Index (HDI) har Ghana klart forbedret levestandarden de siste 20 årene.<sup>203</sup>

---

<sup>198</sup> Ministry of Education 2018: 4, 8.

<sup>199</sup> UNICEF 2012: 23 – 25.

<sup>200</sup> Ibid: 62 – 89.

<sup>201</sup> Intervju med Kofi 13. Juli 2022.

<sup>202</sup> World Bank (B) 2022.

<sup>203</sup> UNDP 2022.

## 4.0 Analyse

I kapittel tre så vi hvordan både det ghanesiske skolesystemet og historiefaget på SHS er bygd opp, samt et innblikk i den sosiale og politiske konteksten. Gitt det bakteppet som er etablert i kapittel tre skal jeg i kapittel fire analysere avhandlingens tre hovedkilder: læreplanene, lærebøkene og intervjuene av lærerne. Analysen vil i hovedsak fokusere på hvordan det undervises i historiefaget, hvilken fortelling som blir presentert og hvilken funksjon det valgbare historiefaget på SHS har. Jensens idealtyper vil anvendes som teoretisk rammeverk. Først vil læreplanene analyseres ettersom de er premissleverandørene for hvilket handlingsrom både lærebøkene og lærerne har. Her skal vi også se hvordan WASSCE påvirker faget. Etter at læreplanene er analysert vil lærebøkene gjennomgås for å få et innblikk i hvordan læreplanen blir forstått, og her vil fokuset være på hvilken historie om slaveri og slavehandel som blir presentert. Til slutt vil intervjuene analyseres for å se hvordan lærerne oppgir at de underviser, hvilket narrativ de fremstiller i klasserommet og hvilken funksjon de mener historiefaget har.

### 4.1 Læreplaner og vurdering

«National pre-tertiary Education Curriculum Framework» er som kjent det overordnede planverket for utdanning før universitetsnivå i Ghana, og i rammeplanen presenteres det hvordan ghanesiske myndigheter vil organisere skolen, hvilke ferdigheter som skal vektlegges og hvilket verdigrunnlag som skolen skal være tuftet på.<sup>204</sup> Planen gjelder for alle fag i ghanesisk skole fra første klasse på Primary til siste året på SHS. Selv om planen gjelder for alle fag, har historie blitt viet relativt stor plass ettersom det blir fremmet et ønske om at historie skal bli et emne på alle trinn.<sup>205</sup> Analysen vil være rettet mot historiefaget, og først skal vi se på hvilke områder ghanesiske myndigheter mener at undervisningen skal sette søkelyset på.

Ifølge rammeplanen har undervisningen i ghanesisk skole i for stor grad fokusert på at elevene skal pugge og memorere fakta for å kunne bestå eksamen. Som konsekvens mener de at elevene ikke har brukt tid på å lære relevante ferdigheter, og dette gjør at elevene ikke er rustet for fremtiden.<sup>206</sup> Derfor kommer utdanningsmyndighetene med en rekke

---

<sup>204</sup> Ministry of Education 2018: iii, 1 & 2.

<sup>205</sup> Ibid: 1.

<sup>206</sup> Ibid: 14, 16.

endringsforslag til hvordan undervisning skal være, og hvilke ferdigheter som skal prioriteres. Overordnet er målet at elevene skal øves i fire læringsområder, de såkalte fire **R**'ene: «**w**Riting, **R**eading, **a**Rithmetic og **c**Reativity».<sup>207</sup> Skrivning, lesing, elementær matematikk og kreativitet skal gjennomsyre undervisningen, og kan minne om de grunnleggende ferdighetene i norsk skole.<sup>208</sup> I tillegg skal ferdigheter som for eksempel «Critical thinking & Problem solving, Creativity & innovation og Digital literacy» implementeres på tvers av fagene.<sup>209</sup> Ettersom elevene skal lære generelle ferdigheter kan denne delen av planen plasseres under Jensens formale idealtype på bakgrunn av at ferdighetene går på tvers av ulike fag, og er dermed både universelt relevante og skal prioriteres foran innhold.<sup>210</sup>

Siden «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» er et rammeverk for hele skolen, presenteres ikke en detaljert gjennomgang av hvilke områder av historien som det skal settes søkelys på i undervisningen. Det som likevel kommer frem, er hvilken forståelse ghanesiske myndigheter har av landets historie. Ghanas historie blir sett på med stolthet, og skal være en viktig rettleider for hvordan dagens og fremtidens ghanesere skal leve. I historien er det også ifølge planen en rekke verdier som er relevante for samtiden: «Ghanian traditions include values such as honesty, respect, and tolerance that are cherished by the society at large and must be expressed within the educational context».<sup>211</sup> Et ensidig fokus på en rik og stolt historie legger til rette for en klassisk tilnærming til historieundervisning. Ettersom rammeverket legger føringene for fagene i skolen er det rimelig å anta at denne forståelsen av Ghanas historie vil reflekteres i den kommende læreplanen for historiefaget på SHS, og det vil bli spennende å følge med på det nye faget (om det faktisk blir en realitet).

Skolen i Ghana har videre som målsetning å skape et samlet og stabilt land. Under «2.3 Ghanas Development Agenda and Education Sector Priorities» beskrives visjonen til den ghanesiske staten frem mot 2030, og det står: «The vision of Ghana is to transform its economy and society into a stable, united [min understrekning], inclusive and prosperous country with opportunities for all».<sup>212</sup> På tross av mulige konfliktdimensjoner i landets fortid mener myndighetene at historie kan bidra til å skape et stabilt land, og de mener faget er

---

<sup>207</sup> Ministry of Education 2018: 3.

<sup>208</sup> Kunnskapsdepartementet 2017: 12.

<sup>209</sup> For mer utfyllende av beskrivelse av hva de ulike ferdighetene innebærer, se: Ministry of Education 2018: 27.

<sup>210</sup> Ministry of Education 2018: 3, 27.

<sup>211</sup> Ibid: 21.

<sup>212</sup> Ibid: 7.

viktig av to hovedgrunner. For det første skal «History of Ghana»: «enable learners to reconnect to the past, appreciate Ghanas heritage and values and develop responsible citizens».<sup>213</sup> Myndighetenes mål er dermed at elevenes kjennskap til landets historie vil gjøre at de lærer et sett med verdier som vil gjøre dem til ansvarlige borgere, og at dette igjen vil føre til at landet får en sterkere sosial- og økonomisk utvikling. Historiefaget har for det andre et mål om å bygge en «sterk», ghanesisk identitet bygd på landets historie, kultur og verdier, og som ikke lar seg rokke i møte med en globalisert verden. I planen anerkjenner myndighetene at verden har blitt mer sammenvevd, og dette er noe som vil prege Ghanas fremtid. De uttrykker en tydelig bekymring for at impulser fra resten av verden vil påvirke den oppvoksende generasjonen i landet, og dermed skal: «the educational experiences provided to Ghanas learners should inspire them to know about and value the history and traditions of their family, community and nation».<sup>214</sup> Historie er på den måten en nøkkel til å ta vare på en ghanesisk identitet.

Rammeplanen har som direkte ambisjon at skolen skal legge til rette for både en formel og klassisk tilnærming til undervisning. Den formale tilnærmingen kommer særlig til uttrykk i de generelle ferdighetene som planene vektlegger, som for eksempel skrivning, lesning og kritisk tenkning. Som konsekvens av et større formalt fokus kan også indirekte en objektivistisk tilnærming bli relevant ettersom kildekritikk både er en allmenn og historiskfaglig relevant ferdighet. Hvis elevene blir mer kildekritiske kan de også i større grad være kritiske til den grunnfortellingen som blir presentert i skolen. Rammeplanen kan også plasseres under en klassisk idealtype ettersom måten fortiden skal presenteres på skal bygge opp under en ghanesisk identitet, skape en fellesskapsfølelse og peke ut viktige verdier i fortiden som fortsatt er relevante. Til nå har vi sett på rammeplanen for utdanning før universitetsnivå, og videre skal vi se på den spesifikke planen for historiefaget.

«WASSCE/WAEC History Syllabus» er den konkrete læreplanen for historie, og i første avsnitt av planen presenteres det hvilken funksjon det er tenkt at historiefaget skal ha. Her poengteres det at faget skal være en del av «the development of the Nation».<sup>215</sup> Det er ifølge læreplanen tre grunner til at faget kan bidra til utviklingen av nasjonen. For det første kan elever gjennom å lære om hva fortidens mennesker har oppnådd, bli mer patriotiske og mer

---

<sup>213</sup> Ministry of Education 2018: 2.

<sup>214</sup> Ibid: 18.

<sup>215</sup> Ministry of Education 2010 (B): ii.



motivert til å bygge landet videre. For det andre kan historie fremme nasjonal harmoni ved at elevene: «learn about, appreciate and respect the cultures of other ethnic groups».<sup>216</sup> Elevene skal dermed lære om kulturelle ulikheter mellom etniske grupper, som for eksempel hvilke mattradisjoner de har. For det tredje skal historiefaget lære elevene ferdigheter og metoder som både er historiefaglige spesifikke, som «the ability to use historical facts», og generelt anvendelige, som for eksempel: «analytical thinking, practical problem solving techniques».<sup>217</sup>

For å nå fagets overordnede mål om at historie skal bidra til «the development of the Nation» orienteres undervisningen i faget rundt tre hoveddimensjoner: «Knowledge and Understanding», «Use of Knowledge» og «Attitudes and Values».<sup>218</sup> «Knowledge and Understanding» innebærer for eksempel å memorere historiske navn og hendelser, og deretter forklare og vise at man har forstått materialet. Det å kunne ta i bruk kunnskap på en analytisk, kreativ og drøftende måte, for å så kunne se nye sammenhenger og drøfte historiske hendelser, er en sentral del av «Use of Knowledge». Under «Attitudes and Values» er det listet opp holdninger og verdier elevene skal ha, og det er blant annet å følge beskjeder, vise interesse og delta i undervisningen.<sup>219</sup>

Ved å se på hva som er historiefagets tenkte funksjon, og hvilke hoveddimensjoner undervisning skal orienteres rundt, finner vi elementer av Jensens tre idealtyper. Det er et innslag av den klassiske idealtypen ettersom planen presiserer eksplisitt at faget skal bidra til å utvikle nasjonen, noe som skal oppnås ved å gjøre elevene patriotiske, og lære om tradisjonene til andre etniske grupper. Den klassiske tilnærmingen kommer også til uttrykk under «Attitudes and Values», der sentrale verdier og holdninger skal innlæres, samt at det under «Use of Knowledge» er et visst historiske innhold som elevene skal lære. En objektivistisk tilnærming blir også relevant ettersom det poengteres at historiefaget skal tilrettelegge for at elevene skal drøfte og ta i bruk historiske hendelser og fakta på en kritisk måte. Den er også formal ved at det er visse allmenne ferdigheter som skal læres, som for eksempel analytisk tenkning.

---

<sup>216</sup> Ministry of Education 2010 (B): ii.

<sup>217</sup> Ibid: ii.

<sup>218</sup> Kilde for sitat: Ministry of Education 2010 (B): ii. Kilde for de tre dimensjonene: Ministry of Education 2018 (B): vi.

<sup>219</sup> Ministry of Education 2010 (B): vii & viii.

Selv om «WASSCE/WAEC History Syllabus» legger opp til at historiefaget skal inneha elementer av Jensens tre idealtyper, måler den endelige og avgjørende eksamenen etter SHS, WASSCE, kun det læreplanen selv kaller «objective test items».<sup>220</sup> Eksamenen stiller konkrete fakta spørsmål, som for eksempel «Name any three later Nationalist parties in Ghana».<sup>221</sup> Derfor blir kun kunnskap som man kan pugge seg til relevant. Det at elevene måles i konkret faktakunnskap som ikke åpner for drøfting og kritisk tenkning gjør at WASSCE kan plasseres under den klassiske idealtypen. Det er dermed ikke samsvar mellom målene i læreplanen og det elevene blir målt i. Ettersom WASSCE er avgjørende for både lærerne og elevene, kommer nettopp innlæring av «vite at»-kunnskap i hovedfokus. Dette spennet vil jeg utdype ytterligere og drøfte under «5.1 Hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget?».

Når det gjelder hvilken historieundervisning læreplanen konkret legger opp til, er faget som nevnt orientert rundt tre dimensjoner: «Knowledge and Understanding», «Use of Knowledge» og «Attitudes and Values».<sup>222</sup> For å nå disse målene er det under hvert tema en del som heter «Teaching and Learning Activities». Her står det beskrevet hvordan det skal undervises i hvert tema, og planen er i all hovedsak konkret om hvilke undervisningsmetoder som bør anvendes. Et eksempel er hvordan elevene under «The Coming of the Europeans» skal: «Use a map to discuss the sea route to the East around Africa».<sup>223</sup> Det er ifølge planen viktig at lærerne følger de aktivitetene som er stipulert i planen ettersom det vil sikre: «maximum student participation in the lessons».<sup>224</sup> Samtidig anbefales læreren å legge til egne læringsmetoder der det er nødvendig.<sup>225</sup> Til nå har vi sett på hvilke funksjon det er tenkt at historiefaget skal ha og hvordan læreplanen pålegger lærerne å undervise, og videre skal vi se på hvilken historie om slaveri og slavehandel som blir presentert.

I innledningen av læreplanen står det at hovedfokuset er på afrikansk- og ghanesisk historie, og rammen for historieundervisningen blir dermed Afrika og Ghana.<sup>226</sup> Det første året på SHS skal elevene ha «landmarks of African History up to AD 1800», andre året er temaet

---

<sup>220</sup> Ministry of Education 2010 (B): ix.

<sup>221</sup> Se «Section C: Ghana in the 20<sup>th</sup> Century» og spørsmål 8 A på Essay delen av WASSCE som er vedlagt under «Vedlegg 1: WASSCE».

<sup>222</sup> Ministry of Education 2010 (B): vi – viii.

<sup>223</sup> Ibid: 16.

<sup>224</sup> Ibid: vi.

<sup>225</sup> Ibid: vi.

<sup>226</sup> Ibid: iii.

«Cultures and civilizations of Ghana from the earliest times to AD 1900», og siste året har de «History of Ghana and her relations with the wider world from AD 1900 – 1991».<sup>227</sup> Faget fremstiller dermed en lineær historie fra det de omtaler som afrikansk pre-historie til 1990-tallet, og de landegrensene som definerer dagens Ghana blir brukt gjennomgående også før opprettelsen av dagens stat. Temaet slaveri og slavehandel finner man to steder i læreplanen. De kommer så vidt innom slaveri det første året da de har om sivilisasjoner og kulturer i Vest-Afrika etter år 500, og slaveri nevnes kort som en negativ effekt av spredningen av Islam.<sup>228</sup> Elevene har mer om slaveri og slavehandel andre året da de lærer om sivilisasjoner i Ghana frem til 1900-tallet, og den delen som heter «The Coming of the Europeans».<sup>229</sup>

Under «The Coming of the Europeans» skal elevene blant annet lære om hvorfor europeerne kom til Ghana, hvilke varer som ble omsatt og hvilke konsekvenser dette fikk for landet. Av konsekvenser er dannelsen av en afrikansk diaspora i Amerika nevnt, samt hvilke positive og negative effekter handelen hadde på landet. Av positive effekter nevnes blant annet introduksjon av nye jordbruksvarer, lesing og religion, mens negative effekter er en økning av inter-etniske kriger, reduksjon i befolkning og at flere afrikanere ble transportert vekk fra sine hjemland. I det siste punktet går de gjennom Berlinkonferansen og delingen av Afrika.<sup>230</sup> Det er særlig tre områder ved hvilken historie som blir presentert som er interessante. For det første blir ikke slaveri og slavehandel tatt opp som tema etter «The Coming of the Europeans» i læreplanen. For det andre nevnes ikke afrikansk deltakelse i slavehandelen eksplisitt i læreplanen, og for det tredje er ikke planen spesifikk på hvordan slavehandelen skal gjennomgås av lærerne. Det som står i læreplanen er at: «Class to discuss the nature of the trade with Europeans, the items traded in and the mode of trading».<sup>231</sup> Dette står i kontrast til for eksempel hvordan effektene av den transatlantiske slavehandelen skal presenteres, der planen er svært konkret om hvilke positive og negative effekter handelen hadde på Ghana. Læreplanen er styringsdokumentet for historielærere, og legger føringer på hvilken historie som lærerne skal presentere i klasserommet. Der læreplanen ikke er konkret om hvilket narrativ som skal fremstilles, blir det i større grad opp til læreren selv. En av kildene lærerne oppga at de brukte var lærebøker.

---

<sup>227</sup> Ministry of Education 2010 (B): iv.

<sup>228</sup> Ibid: 8.

<sup>229</sup> Ibid: 10, 16.

<sup>230</sup> Ibid: 16.

<sup>231</sup> Ibid: 16.

## 4.2 Lærebøker

I avhandlingen skal fire lærebøker analyseres, og analysen vil vise hvordan slaveri og slavehandel blir presentert i dem. Tre av bøkene, *Concise Notes*, *History of Africa*, og *History Textbook* er skrevet for å passe til den nåværende læreplanen fra 2010. *History for SSS* er fra 1991, og er derfor ikke skrevet i tråd med den nåværende planen. På tross av bokens alder er det påfallende mange likheter mellom denne læreboken og de nyere, og det virker sannsynlig at de nye lærebøkene i noen grad bygger på *History for SSS*. Dens mulige sentrale posisjon kan forklares med at boken har et anerkjent forfatterskap. Det er heller ikke umulig at også læreplanens narrativ bygger på *History for SSS*. Det som er tydelig i de tre andre bøkene er at de er rettet inn mot læreplanen, og den påfølgende eksamen WASSCE. Denne sammenhengen blir uttrykt direkte i *Concise Notes*. Der står det at: «This book has been written primarily to meet the growing needs of Senior High School students offering History for WASSCE».<sup>232</sup> Innretningen mot WASSCE vises også ved at bøkens temaområder i stor grad følger strukturen som er lagt opp i læreplanen. For eksempel finner man deler av læreplanen direkte igjen i lærebøkene, og «The Coming of the Europeans» er et kapittel i både planen og i bøkene.<sup>233</sup>

Bøkens mål er i hovedsak å være et hjelpemiddel opp mot eksamen, men både intervjuene gjort i forbindelse med avhandlingen og tidligere forskning viser at elevers tilgang til lærebøker er en utfordring i ghanesisk skole.<sup>234</sup> Valgbare emner på SHS, som blant annet historie, er de fagene som har den største andelen av elever som mangler lærebøker.<sup>235</sup> Dette reflekteres i mine funn fra intervjuene, der samtlige lærere sier at de i starten av skoleåret anbefaler hvilke bøker elevene bør kjøpe, men på grunn av dårlig økonomi har ikke alle elevene mulighet til å følge lærernes råd. En av lærerne sa blant annet: «Most of the class doesn't have the textbook».<sup>236</sup> De oppga også at elevenes mulighet til å låne bøkene på skolebibliotekene er begrenset ettersom bibliotekene ofte ikke har bøkene. Hvis de har bøkene er ofte bibliotekarene redde for at elevene skal stikke av med dem, og de nekter derfor elevene å låne bøkene med seg. Tilgang på bøker er ikke i like stor grad en utfordring for

---

<sup>232</sup> Kuffour 2015: iv. I *History of Africa* finner man innretningen mot læreplanen og WASSCE her: Adu-Asare 2019: viii. I *History Textbook* man det her: Achebe et al. 2018: 3. I *History for SSS* står ikke dette direkte skrevet.

<sup>233</sup> I *History of Africa* er det kapittel 19 (Adu-Asare 2019: vi), I *Concise Notes* er det kapittel 22 (Kuffour 2015: viii), og i *History for SSS* er det kapittel 23 (Fynn et al. 1991: 228). I *History Textbook* heter kapittelet «4 – European Contact with West Africa», men innholdet er i stor grad likt (Achebe et al. 2018: 66).

<sup>234</sup> UNICEF 2012: 78.

<sup>235</sup> Addo 2019: 83.

<sup>236</sup> Intervju med Enam 19. September 2022.

lærerne, som enten har kjøpt inn egne bøker eller får låne eksemplarer av skolens bibliotek. Lærerne sier at de bruker bøkene i planlegging av undervisning. De spiller også en viktig rolle i klasserommet, og lærerne oppga at de blant annet leser fra bøkene i timen. Vi kan derfor anta at den historien som presenteres i lærebøkene har en påvirkning på narrativet om slaveri og slavehandel i klasserommet. Hvilken rolle narrativet fra lærebøkene har vil bli drøftet ytterligere under «5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?». Videre vil avhandlingen gå gjennom historien som presenteres i bøkene.

*History for SSS* er skrevet av professor i historie John Kofi Fynn, professor i historie Robert Addo-Fening, og professor i arkeologi James Anquandah. Alle var sentrale akademikere på University of Ghana (UG) på 1990-tallet. Selv om det er den eldste boken følger den i stor grad den samme historiske oppbygningen som den nåværende læreplanen, og starter i det «pre-historiske» Afrika. Med søkelys på temaet slaveri og slavehandel viser forfatterne først hvorfor europeerne kom til Gullkysten, og hvordan hovedfokuset på handel i gull og elfenben etter hvert endret seg, og slaver ble viktigste vare.<sup>237</sup> I boken vises det at slaveri eksisterte før portugiserne ankom Gullkysten, men forfatterne skriver samtidig: «Domestic slaves in pre-European Ghanian society were, however treated humanely, generally speaking».<sup>238</sup> Den transatlantiske slavehandelen endret dette bildet, behandlingen ble brutalisert, og: «Ghanians could not resist the temptation to resort to ethnic wars, slave raids and kidnapping».<sup>239</sup> Opphavet til den brutale behandlingen finner forfatterne hos europeerne, og skriver: «The European slave masters on the coast infected Ghanaians with their brutality towards slaves».<sup>240</sup> Forfatterne presenterer dermed en historie der både afrikanere og europeere var involvert i slavehandel, men det var europeisk innflytelse som gjorde at deler av den ghanesiske befolkningen lot seg «friste» til å delta i slavehandel, slaveraid og krig. I tillegg tar boken også kort for seg hvordan europeiske misjonærer etter hvert var viktige for å stanse slaveri og slavehandel på gullkysten.<sup>241</sup>

*Concise Notes* løftes i intervjuene frem som den boken lærerne bruker mest aktivt. Boken kommer ut i ny versjon hvert år, og ifølge intervjuobjektene er det minimale endringer fra år til år. Temaet slaveri og slavehandel finner vi hovedsakelig under kapittel 23: «West Africa

---

<sup>237</sup> Fynn et al. 1991: 210.

<sup>238</sup> Ibid: 213.

<sup>239</sup> Ibid: 213.

<sup>240</sup> Ibid: 213.

<sup>241</sup> Ibid: 219.

and Trans Atlantic Slave Trade».<sup>242</sup> Før dette nevnes kun slaveri og slavehandel kort under den transsahariske handelen, samt under forklaringen av hvordan sosiale strukturer var bygd opp i vestafrikanske kystsamfunn før kontakt med europeere. Der påpekes det at: «slaves were better treated in West African coastal societies than in the United States of America».<sup>243</sup>

I kapittel 23 starter Prince Adjei Kuffour med å vise hvordan handelen var organisert, og i gjennomgangen understrekes det at: «A basic principle of the slave trade was that Europeans were the shippers only», og at: «African agents would go inland to buy and bring slaves down».<sup>244</sup> Videre skriver han om den brutale behandlingen slavene ble utsatt for av afrikanere på vei til kysten, og deretter hvordan de ble utnyttet på slavefortene av europeerne. Til slutt skriver han at den uutholdelige behandlingen fortsatte i Amerika hvis de overlevde reisen over Atlanterhavet. Dermed vises det tydelig at både europeere og afrikanere var agenter i slavehandelen. Det blir deretter interessant da Kuffour skriver om effektene av slavehandelen, og her poengterer han hvorfor slavehandelen ble så brutal. Han skriver: «In effect, the slave trade forced the naturally moral-minded peoples of Africa to throw morality to the wind».<sup>245</sup> Videre skriver han at: «The Ghanaian slave traders learnt such inhuman treatment from the Europeans».<sup>246</sup> Effekten av dette er at forfatteren bekrefter at afrikanere deltok i den brutale handelen, men han gir europeerne hovedskylden for innføringen av den transatlantiske slavehandelen, og brutaliseringen av slaveri og slavehandel i det området som i dag er Ghana.

Europeernes moralske urett, representert av britene, blir delvis «rettet opp» under avskaffelsen av slavehandelen. Kuffour påpeker at: «one should not forget the fact that Britain did extremely well in pushing for an end to slave trade».<sup>247</sup> Det er særlig kristne ledere sin kamp som vektlegges, og han skriver: «Chief among these people was Pope Leo X, [...] who spoke out loudly against the trade and insisted that it should be stopped».<sup>248</sup> I tillegg settes søkelyset også på lokal motstand mot den brutale slavehandelen, og det eksemplifiseres med blant annet protester mot handelen fra kong Agaja av Dahomey og kong Nzinga Mbemba av

---

<sup>242</sup> Kuffour 2015: 270.

<sup>243</sup> Ibid: 149, 160.

<sup>244</sup> Ibid: 272 & 273.

<sup>245</sup> Ibid: 288.

<sup>246</sup> Ibid: 286.

<sup>247</sup> Ibid: 288.

<sup>248</sup> Ibid: 289.

Kongo.<sup>249</sup> I avskaffelsen av slavehandelen er dermed både afrikanere og europeere delaktige i å skape positiv endring, samt at kristne lederes rolle vektlegges.

I *History of Africa* starter narrativet om slaveri og slavehandel, i likhet med de to andre bøkene, med at det eksisterte slaveri i Ghana før europeerne kom til Gullkysten. Her blir det også påpekt at sammenlignet med slaveri i Amerika ble: «slaves in West African Coastal states [...] much better treated».<sup>250</sup> Da Frank Adu-Asare videre skriver om hvordan handelen var organisert er enkelte setninger ordrett de samme som i *Concise Notes*, og det er tydelig at han har latt seg inspirere av Kuffors bok. Et eksempel er: «A basic principle of the slave trade was that Europeans were the shippers only».<sup>251</sup> Den samme ordrette likheten er tilstede da han redegjør for effekten slavehandelen hadde på Ghana, og han skriver: «The Atlantic slave trade again brutalised Ghanians and changed the character of slavery in Ghana».<sup>252</sup> Der *History of Africa* skiller seg fra *Concise Notes* er i gjennomgangen av hvorfor slavehandel etter hvert opphørte, og her nevnes det ikke at lokale krefter i Vest-Afrika kjempet for at slavehandelen skulle stoppes.

*History Textbook* skiller seg fra de andre bøkene ved at det er en e-bok som er gratis tilgjengelig på internett, samt at boken har et internasjonalt forfatterskap.<sup>253</sup> Boken bygges på samme måte som de andre bøkene opp rundt læreplanen, men perspektivet er bredere ettersom det er en bok som skal brukes i hele det anglofonske Vest-Afrika.<sup>254</sup> *History textbook* viser at det eksisterte slaveri i Afrika før europeerne ankom, men i motsetning til de andre bøkene står det ikke noe om hvordan slaver ble behandlet.<sup>255</sup> Boken tematiserer og nyanserer i større grad handelen mellom europeere og afrikanere, og først skriver de at: «One can say by contrast that until the second half of the 17th century, the trade between Africa and Europe was quite balanced».<sup>256</sup> Utviklingen i handelen blir beskrevet som: «The economic terms of trade were in general less equal, and that remained the case through the 18th century».<sup>257</sup> Hvordan slavehandelen konkret foregikk blir i motsetning til i de andre bøkene

---

<sup>249</sup> Kuffour 2015: 289.

<sup>250</sup> Adu-Asare 2019: 77.

<sup>251</sup> Ibid: 157. I *Concise Notes* er sitatet her: Kuffour 2015: 272.

<sup>252</sup> Ibid: 161. I *Concise Notes* er sitatet her: Kuffour 2015: 286.

<sup>253</sup> Achebe et al. 2018: 5 & 6.

<sup>254</sup> Ibid: 3. Boken er også vesentlig kortere enn de andre bøkene, og er på kun 196 sider.

<sup>255</sup> Ibid: 61.

<sup>256</sup> Ibid: 77.

<sup>257</sup> Ibid: 78.

ikke forklart, og afrikansk innblanding nevnes ikke. Det er de storpolitiske konsekvensene som vies oppmerksomhet.<sup>258</sup>

Det som derimot vies mye plass er «West African Resistance to the Slave Trade». Forfatterne viser at den vestafrikanske eliten, vanlige folk, aktivister i utlandet og slaver gjorde motstand mot slavehandelen.<sup>259</sup> Gjennom dette narrativet skapes et bilde av europeiske slavehandlere på den ene siden og afrikanske motstandere av handelen på den andre. I dette bildet har europeerne ansvaret for handelen, noe som også underbygges i delkapittelet «Reparations to Subjugated Societies». Her diskuteres det hvorvidt europeiske stater bør kompensere Afrika for slavehandelen, og forfatterne viser tydelige at de mener det bør være en kompensasjonsordning da de skriver: «Africans at home equally suffered the consequences of the slave trade and need reparation as well».<sup>260</sup> Avskaffelsen av slavehandel vies nesten ikke plass, og det er kun en setning der det står: «Christian missions also took a leading role in the campaign to end the slave trade and to suppress slavery».<sup>261</sup> I historiefremstillingen av slaveri og slavehandel i *History Textbook* er det dermed i stor grad europeere som er aktører i handelen, mens afrikanere innehar rollen som ofre og motstandere.

Et fellestrekk ved alle bøkene er at hovedvekten legges på den transatlantiske slavehandelen, mens slaveri som institusjon både før og etter handelen over Atlanterhavet vies mindre plass. Som nevnt tidligere beskriver alle bøkene at slaveri eksisterte som institusjon før europeerne ankom, og i flere av bøkene understrekes det at slaver ble behandlet bedre før den transatlantiske slavehandelen begynte. Slaveri etter slavehandelens slutt er nesten ikke nevnt. I *Concise Notes* nevnes slaveri etter den transatlantiske handelen da bakgrunnen for koloniseringen av Afrika forklares, men eksempelet som Kuffour kommer med er ikke fra Vest-Afrika. I hans eksempel forteller han historien om Dr. David Livingstone og hans reiser i det østlige og sørlige Afrika.<sup>262</sup> I *History of Africa* nevnes slaveri etter slavehandelens slutt som tema i to setninger da misjonærenes arbeid på Gullkysten beskrives, og deres kamp for få en slutt på «domestic slavery», som resulterte i et forbud i 1874.<sup>263</sup> En lignende kort formulering finner man også i *History for SSS* og i *History Textbook*.<sup>264</sup> Hvorfor det ikke er et

---

<sup>258</sup> Achebe et al. 2018: 81 – 86.

<sup>259</sup> Ibid: 87.

<sup>260</sup> Ibid: 93.

<sup>261</sup> Ibid: 96.

<sup>262</sup> Kuffour 2015: 304.

<sup>263</sup> Adu Asare 2019: 187.

<sup>264</sup> Fynn et al. 1991: 219 & Achebe et al. 2018: 104.



større tema henger sannsynligvis sammen med at læreplanene ikke skriver noe om slaveri etter slavehandelens slutt, og vil derfor ikke være en del av eksamenen.

Ser vi narrativet som fremstilles i lærebøkene i lys av Jensens idealtyper, er en klassisk tilnærming dekkende for hvordan bøkene forholder seg til temaet slaveri og slavehandel. De fremstiller et narrativ som vektlegger: «dei oppsedande, karakterdannande og disiplinerande oppgåvene til historiefaget».<sup>265</sup> Til tross for forskjeller mellom bøkene, er det en overordnet historiefremstilling som går igjen. Først beskrives slaveri og slavehandel før kontakt med europeere, og at denne var av en snillere art enn den transatlantiske slavehandelen. Videre vises det hvordan europeisk umoral og brutalitet «smittet over» på afrikanere, og i skyldspørsmålet plasseres hovedansvaret hos europeerne, og til en viss grad hos de afrikanerne som deltok i handelen.<sup>266</sup> Deretter gjorde britene og noen afrikanske politiske ledere delvis opp for uretten ved å kjempe for å gjøre slaveri og slavehandel ulovlig. Her var også kristne ledere og misjonærer viktige.

Ifølge Jensen blir historien presentert som et «moralske drama» i en klassisk tilnærming.<sup>267</sup> De fire bøkens presentasjon av temaet slaveri og slavehandel er nettopp som et «moralsk drama» der de plasserer skyld, og effekten av dette er karakterdannende og disiplinerende ettersom elevene vises hva som er rett og galt. I tillegg fjernes grunnlaget for å føle skam og skyld ettersom bøkene understreker at uretten som ble påført afrikanere var «importert». Et sentralt punkt under den klassiske tilnærming er at det kun er kulturinnhold som er relevant som trekkes frem, og hvorvidt noe er relevant defineres av hva nåtiden har behov for. Ved å unngå å poengtere hvordan slaveri fortsatte etter slavehandelens slutt underbygges argumentet for at ghanesiske lærebøker passer inn under en klassisk tilnærming. Hvordan historien fremstilles vil drøftes i kapittel «5.2», «5.3» og «6.0».

### 4.3 Intervju av lærere

Analysen av intervjuene vil se på tre hovedområder: hvordan lærerne oppgir at de underviser, hvilken fortelling som blir presentert og hvilken funksjon lærerne mener det valgbare historiefaget på SHS har. Analysen er basert på hva lærerne svarte på de ulike spørsmålene i intervjuene, og først skal vi se på hvordan lærerne fortalte at de underviste i klasserommet. I

---

<sup>265</sup> Stugu 2008: 126.

<sup>266</sup> Her er et viktig unntak *History Textbook*.

<sup>267</sup> Jensen 1978: 69.

intervjuene oppga samtlige lærere at de underviser om slaveri og slavehandel, og de ga den samme begrunnelsen for hvorfor: «Yeah, its part of the curriculum».<sup>268</sup> De sa også at de fant slaveri og slavehandel to steder i læreplanen, under den transsahariske handelen og «The Coming of the Europeans».<sup>269</sup> De fortalte at de organiserer undervisningen om slaveri og slavehandel rundt disse to punktene, og dette viser hvordan lærerne oppga at de følger læreplanen i undervisningen, og i tillegg er kjent med planens konkrete innhold.

Lærerne rapporterte at de bruker en rekke ulike læringsmetoder i undervisningen, som blant annet kart, klasseromsdiskusjoner, utflukter eller det å lese høyt fra læreboken. Et interessant moment er at flere av lærerne fortalte at måten de underviser på har endret seg, og at de i større grad har begynt å fokusere på «critical thinking skills» eller «21st century skills» som undervisningsmetode. Denne utviklingen kan sees i sammenheng med det nye fokuset i «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» på nettopp denne typen ferdigheter, og kan indikere en dreining mot en mer formal tilnærming til historieundervisning.<sup>270</sup> Ifølge lærerne er dette ferdigheter som eksempelvis «communication skills», «leadership skills», «creativity» og «problem solving».<sup>271</sup> De kan også potensielt plasseres under en objektivistisk historieundervisning, ettersom opplæring i mer kritisk tenkning kan gjøre at elevene blir mer kritiske til kilder, og den historiefortellingen som fremkommer i klasserommet. Av nye læringsmetoder fortalte lærerne at elevene nå i større grad blir bedt om å selv lese stoff, diskutere i grupper og ha egne presentasjoner, hvilket står i kontrast til hvordan det tidligere var en svært lærerstyrt undervisning. At elevene har større autonomi og at undervisningen blir mindre lærerstyrt, kan gjøre at lærernes historiefortelling blir mindre viktig. Det at elevene får mer metodefrihet, kan potensielt føre til at de i større grad henvender seg til lærebøkene, og at bøkene dermed muligens får en større og mer sentral plass.

Det å undervise om slaveri og slavehandel oppga de fleste lærerne som lite krevende. Sett i ettertid burde jeg ha fulgt opp disse svarene under intervjuene, fordi det ville vært interessant å få vite hvorfor de ikke syntes det var krevende. Effia utdypet imidlertid svaret sitt uoppfordret og svarte: «No, because you see, it's very easy when you're pushing the blame to

---

<sup>268</sup> Intervju med Yao 13. Juli 2022.

<sup>269</sup> Referansen til den transsahariske handelen finner man under «Section 1: Landmarks of African History» og «Unit 8. Civilization and cultures of West African Sudan from 500 B.C.» Den transatlantiske handelen ligger under: «Section 2: Cultures And Civilization Of Ghana From The Earliest Times to AD 1900» og «Unit 8: The Coming of The Europeans». Kilde: Ministry of Education 2010 (B): 8, 16.

<sup>270</sup> Ministry of Education 2018: 27.

<sup>271</sup> Notater fra intervju med Abam 04. Juli 2022 & intervju med Majid 05. Juli 2022.

people, like, it makes it quite easy». Hun fulgte opp resonementet med: «they always see the Europeans as the bad guys».<sup>272</sup> Læreren viser her med andre ord til det narrative som fremstilles i lærebøkene.

På tross av at flertallet ikke syntes det var krevende, var det to lærere som pekte på utfordringer knyttet til undervisningen om dette temaet. Lumo klaget over at undervisningen om den transatlantiske slavehandelen ikke ble optimal fordi han jobbet langt fra kysten, og elevene kunne dermed ikke besøke et slavefort for å lære om handelen. Den andre læreren, Enam, svarte følgende på hvorfor han syntes det var krevende: «In a way, you know, ... Because I'm training as a professional historian».<sup>273</sup> Enam utdypet ved å si:

We have available evidence that says that indeed and in fact Africans were collaborators, or, Africans benefited from the slave trade, so I find it very challenging that as a history teacher presenting it in this way, and then the textbook that they are reading, it doesn't talk anything about Africans being part of the slave trade, contributing to the sin.<sup>274</sup>

Enam opererer her med en fot i den klassiske tilnærmingen til historie som fremkommer i læreplanene, og med den andre foten i et ønske om en mer objektivistisk undervisning der han kan gi et mer «korrekt» bilde av fortiden.

Imidlertid var det ifølge Enam vanskelig å få til en objektivistisk tilnærming til undervisningen. I klasserommet fortalte han at han problematiserer det ensidige narrative i lærebøkene ved å vise at både afrikanere og europeere var involvert. Men til Enams frustrasjon var ikke elevene spesielt interessert i et mer nyansert bilde, ettersom dette ikke reflekteres i «WASSCE/WAEC History Syllabus» og den endelige WASSCE eksamenen. Han sa: «But they are not professional historians, and the system is stated in a way that they just learn and pass and get good grades.».<sup>275</sup> Enam uttrykte deretter forståelse for at elevene var mest opptatt av eksamen, og sa at måten læreplanen presenterer dette temaet på er: «one of the defects of the curriculum.». Han avsluttet med å si: «All the curriculum promoted is to write exams and pass.».<sup>276</sup>

---

<sup>272</sup> Intervju med Effia 08. Juli 2022.

<sup>273</sup> Intervju med Enam 19. September 2022. Denne læreren, som svært mange andre ghanesiske lærere, jobber fulltid samtidig som de studerer.

<sup>274</sup> Ibid.

<sup>275</sup> Ibid.

<sup>276</sup> Ibid.

Den historiefortellingen som Enam mente var unyansert og som skapte et spenn mellom jobben hans som lærer og rollen som historiker, ligner i stor grad på den historiefortellingen man finner i læreplanene. Et interessant moment å fremheve her er at Enam forteller at lærebøkene ikke nevner at afrikanere var involvert i slavehandel overhodet, hvilket er i strid med min analyse av lærebøkene. Denne motsetningen vil bli drøftet under «5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?».

Samtlige lærere oppga at de følger læreplanen når de underviser, og dermed ser det ut til at de presenterer en historie om slaveri og slavehandel der europeere og deres rolle vektlegges, og afrikaneres innblanding underkommuniseres. I likhet med Enam, begrunnet resten av lærerne også det at de fulgte læreplanen tett med at elevene skal opp til WASSCE etter tredje klasse på SHS. Lumo sa: «our attention is focused on the student passing exams».<sup>277</sup> På tross av at lærerne oppga at de fulgte narrativet fra læreplanen, fortalte noen av lærerne at de også nevnte afrikansk og ghanesisk involvering, noe som kan ha sammenheng med at det nevnes i lærebøkene. Caimile sa blant annet: «I make it clear that the Africans were not innocent either». Hun fortalte at dette utsagnet skapte store reaksjoner og gjorde elevene så rasende at: «you could see from their faces».<sup>278</sup> Videre forklarte hun raseriet med at denne historien er et avvik fra det narrativet de er kjent med, og elevene svarte: «No, madame, it was the whites».<sup>279</sup> Caimile fortalte at hun forsto elevenes reaksjon, og gitt alderen deres er det forståelig at det er ubehagelig og vanskelig for elevene å plutselig plasserer seg selv i posisjonen som «evil». En annen lærer, Majid, svarte at han nevner ghanesisk innblanding, men beskrev omtalen av innblandingen som: «that one is silent, is silent in the sense that you will see only just one sentence which talks about it. [...] we talk about African being involved in the slave trade, but everything is on the Europeans.».<sup>280</sup> Den historiefortellingen som Majid her fremstiller er i større grad i tråd med det narrativet som vi finner i lærebøkene.

I tillegg til at noen lærere inkluderte en bredere fortelling enn læreplanen, mente omtrent halvparten av dem at narrativet om slaveri og slavehandel er i endring. De oppga dog ulike grunner for hvorfor. Lumo sa at det nylig har blitt satt et større søkelys på de økonomiske

---

<sup>277</sup> Intervju med Lumo 13. Juli 2022.

<sup>278</sup> Ibid.

<sup>279</sup> Intervju med Caimile 05. Juli 2022.

<sup>280</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

aspektene ved den transatlantiske slavehandelen, og: «the profit making [...] aspect of slavery».<sup>281</sup> Kofi og Enam fortalte at afrikansk involvering generelt sett har begynt å bli inkludert, mens Effia mente at narrativet er i endring, men kun på universitetene. Yao og Majid sa riktignok at den metodiske tilnærmingen til undervisningen har vært i endring, men at temaene og undervisningsinnholdet forblir det samme.

Skolen er ikke den eneste arenaen der barn og unge lærer om historie, og flere av lærerne fortalte, både direkte og indirekte, at elevene lærte eller hadde kjennskap til slaveri og slavehandel fra hjemmet. Da lærerne i intervjuene ble spurt om elevene lærte om slaveri hjemme, koblet noen av lærerne det sammen med hvordan hushjelper blir behandlet. Lumo fortalte om hvordan hushjelper ofte blir behandlet like dårlig som slaver, og til hans irritasjon ser noen av de mer velstående elevene hans på hushjelpene de har hjemme som slaver. Caimile koblet også sammen slave og hushjelp, og sa at: «Sometimes they are not treated well. So the domestic help, if you are not treated well, it becomes like a slave».<sup>282</sup> Da hun derimot ble spurt om elevene lærte om slaveri og slavehandel i fortiden i hjemmet, var svaret: «Not really».<sup>283</sup> Dette kan muligens illustrere de mange gradene av ufrihet som man finner innen begrepet slave, men det kan også illustrere en mild forståelse av «domestic slavery», som blir fremstilt i lærebøkene. Hvordan de håndterer og eventuelt bruker denne koblingen i undervisningen om slaveri og slavehandel, er et oppfølgingsspørsmål som burde vært stilt, men det ble dessverre ikke gjort.

Et annet område der elevene lærte om slaveri og slavehandel utenfor skolen var filmer, og Yao fortalte om hvordan elevene har sett filmer om slaveri og slavehandel hjemme. I tillegg sa han at de ofte bruker ordet «Donko» som skjellsord når de erter hverandre.<sup>284</sup> Majid fortalte at elevene hans lærer om slaveri og slavehandel hjemme hvis de har besteforeldre, og sa: «some children who have grandparents in their homes, grandfathers in their homes, will be taught. [...] Our stories about slave trade».<sup>285</sup> Da jeg spurte om det var historier om transatlantisk slavehandel eller intern slavehandel som ble fortalt, svarte han: «what they know ... is about slave trade in general», og fulgte opp med: «Our focus is on the people being

---

<sup>281</sup> Intervju med Lumo 13. Juli 2022.

<sup>282</sup> Intervju med Caimile 05. Juli 2022.

<sup>283</sup> Ibid.

<sup>284</sup> For mer om begrepet «Donko» og dets betydning, se: Perbi 2004: 3 & 4.

<sup>285</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

taken from Ghana».<sup>286</sup> Dermed var det ifølge Majid den transatlantiske handelen som var i fokus.

Kofi og Abam sa begge at elevene ikke lærte noe om slaveri og slavehandel hjemme, men de fortalte samtidig historier fra egen familie som omhandlet temaet. Kofi fortalte om et familiemedlem som nylig døde. Han var den siste personen i hans familie som var: «a direct descendant of a slave».<sup>287</sup> Kofi fortalte at historien ble fortalt til hele familien etter hans død, og at dette var første gang sønnene hans hadde hørt om dette, og at faren deres hadde holdt det hemmelig for dem hele livet. Abam fortalte også en familiehistorie om hvordan han som sønn av høvdingen i en landsby alltid ble møtt med en ekstra lang hilsen fra en person. Da han spurte de eldre om hvorfor, fortalte de at personen var: «a grandchild of a slave».<sup>288</sup> Denne informasjonen var egentlig en «hemmelighet», men var likevel en del av det kollektive minnet til de eldre i landsbyen. Handlingen viste at personen som hilste selv var klar over sin familiebakgrunn, og demonstrerer hvordan arven etter slaveriet fortsatt preger det ghanesiske samfunnet. Etter at Abam, som er sønn av den lokale høvdingen, fikk vite dette, fortalte han historien videre til sine egne barn.

Lærerne hadde ulike syn på om elevene lærte om slaveri og slavehandel utenfor skolen, og to lærer mente at temaet ikke ble viet oppmerksomhet utenfor skolen. Enam fortalte at elevene kun lærte om temaet på skolen, og om egen skolegang sa han at: «I didn't hear anything about Slavery until [...] I go to the senior high school».<sup>289</sup> Effia fulgte opp Enams narrativ, og sa at det var en del av fortiden som ikke var: «wide spoken of and peoples parents do not discuss it».<sup>290</sup>

I intervjuene ble lærerne også spurt om hva hensikten med historiefaget er, og det første målet med faget lærerne trakk frem var at det skulle være en del av dannelsen og formingen av elevenes identitet og verdisyn. De var opptatt av at ungdommene skulle: «know your roots».<sup>291</sup> Dette var sentralt ettersom: «If you don't know your past, then, you are lost».<sup>292</sup> Fortiden presenteres dermed som en viktig premissleverandør i unges orientering om hvem de

---

<sup>286</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

<sup>287</sup> Intervju med Kofi 13. Juli 2022.

<sup>288</sup> Notater fra intervju med Abam 04. Juli 2022.

<sup>289</sup> Intervju med Enam 19. September 2022.

<sup>290</sup> Intervju med Effia 08. Juli 2022.

<sup>291</sup> Intervju med Yao 13. Juli 2022.

<sup>292</sup> Intervju med Enam 19. September 2022.

er. Flere av lærerne uttrykte videre en bekymring for at manglende kunnskap om fortiden ville føre til at man: «drift away from our culture and our tradition as well».<sup>293</sup> Dette samsvarer med rammeplanens mål om at historiefaget skal bidra til at elevene bygger en sterk, ghanesisk identitet for å kunne møte en mer globalisert verden.<sup>294</sup> Dette passer også innunder en klassisk tilnærming til undervisning, ettersom det er visse verdier og holdninger som skal innlæres. Lærerne fryktet fraværet av kjennskap til fortiden hovedsakelig av to grunner. For det første var det, særlig blant noen av de eldre lærerne, bekymring for at: «the extended family system» skulle forvitte og bli erstattet av et «nuclear family system».<sup>295</sup> For det andre var det et ønske om at historiefaget skal bidra til at fortidens feil ikke blir gjentatt, og at: «history also teaches valuable lessons».<sup>296</sup> Kofi sa for eksempel at han pleide å fortelle klassen om hvordan Kwame Nkrumah etterhvert ble styrtet av militæret, da han utropte seg selv som eneveldig diktator i Ghana. Målet med fortellingen var at elevene skulle forstå at man aldri burde prøve å ta eneveldig makt.

Det andre målet lærerne fremhevet var å lære elevene ulike typer ferdigheter. De snakket om generelt anvendelige ferdigheter, som for eksempel kritisk tenkning og problemløsning, og dette var ferdigheter som de omtalte som «21st Century skills».<sup>297</sup> En av lærerne forklarte at fagets funksjon var å: «Help students to develop critical thinking skills», for å kunne «contribute to the national discourse».<sup>298</sup> Dette er ferdigheter som kan sees i sammenheng med Jensens formale idealtipe. Ferdighetene kan potensielt plasseres under en objektivistisk tilnærming på bakgrunn av at elevene gjennom læring av kildekritikk, kan bli mer kritiske til det narrative som fremstilles i klasserommet. I tillegg var de opptatt av at elevene skulle øves i historiske ferdigheter, og mer spesifikt: «historisk tenkning». Det lærerne mente med historisk tenkning var å se at dagens samfunn er bygget på ulike historiske prosesser, som for eksempel at dagens demokrati i Ghana har kommet som konsekvens av fortidige menneskers innsats. Innlæringen av historiske ferdigheter kan ved første øyekast se ut til å passe under Jensens objektivistiske tilnærming, ettersom elevene skal lære «historisk tenkning». Men fordi historiefaglige ferdigheter som kildekritikk mangler, blir det mer passende å sette det inn

---

<sup>293</sup> Intervju med Effia 08. Juli 2022.

<sup>294</sup> Dette poenget står i «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» her: Ministry of Education 2018: 18.

<sup>295</sup> Notater fra intervju med Abam 04. Juli 2022.

<sup>296</sup> Intervju med Kofi 13. Juli 2022.

<sup>297</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

<sup>298</sup> Ibid.

under den klassiske idealtypen, på bakgrunn av at det er et utvalg historiske prosesser som skal fungere som lærdom for dagens mennesker.

Det tredje målet lærerne mente at historie har, er å bygge opp under nasjonalt samarbeid, harmoni og patriotisme, og fungerer dermed som en del av en nasjonsbyggingsprosess. Det kan sees i sammenheng med det lærerne la i begrepet historisk tenkning, og er i tråd med målet for historiefaget i «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» og «WASSCE/WAEC History».<sup>299</sup> Caimile uttalte eksplisitt at dette var målet da hun i intervjuet sa: «I will look at it to inculcate the sense of patriotism in our students».<sup>300</sup> Andre lærere mente at faget skulle bidra til nasjonsbygging gjennom å skape forståelse og harmoni mellom Ghanas ulike etniske grupper. Majid fortalte at: «we try to create national harmony», og dette gjøres ved å: «teach the students every ethnic groups and its culture, so that they learn them and appreciate other people's culture».<sup>301</sup> Kofi mente at historiefaget var viktig for at Ghanas befolkning kunne: «coexist peacefully».<sup>302</sup> Lærerne var også opptatt av at elevene skulle lære seg å: «appreciate how Ghana has evolved over time.».<sup>303</sup> De understrekte at landet er på vei i en positiv retning, og at et samlet, demokratisk og fredelig Ghana er retningen landet burde fortsette å følge. At historiefaget skal ha en nasjonsbyggende funksjon, passer inn under en klassisk tilnærming til historiefaget.

I analysen av intervjuene har vi sett hvordan lærerne fortalte at de underviser om slaveri og slavehandel. De begrunnet hvorfor de underviste om temaet ved å poengtere at det står i læreplanen, og er en del av WASSCE. Når det gjelder hvordan lærerne underviser, oppga de at undervisningsmetodene er i endring, og en mer formell tilnærming er på vei inn i skolen. De fleste lærerne syntes ikke det var krevende å undervise om slaveri og slavehandel, med unntak av blant annet Enam. Han syntes det var vanskelig å fremme et narrativ i undervisningen som etter hans oppfatning ikke samsvarer med den faktiske historien. Dette fører oss videre til hvilken historie som ble presentert i klasserommet. Samtlige av lærerne oppga at de kun nevner slaveri før den transatlantiske slavehandelen kort, og at slaveri ikke var et tema etter at den transatlantiske slavehandelen tok slutt. På denne måten handler undervisningen først og

---

<sup>299</sup> I «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» finner man dette målet her: Ministry of Education 2018: 2, 18, 21. I «WASSCE/WAEC History Syllabus» står det her: Ministry of Education 2018 (B): ii.

<sup>300</sup> Intervju med Caimile 05. Juli 2022.

<sup>301</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

<sup>302</sup> Intervju med Kofi 13. Juli 2022.

<sup>303</sup> Intervju med Effia 08. Juli 2022.



fremst om slaver som ble solgt i den transatlantiske slavehandelen. Undervisningen behandler i liten grad lokalt slaveri og slaveriet som vedvarte etter den transatlantiske slavehandelen. Hvorvidt lærerne nevner afrikansk involvering i den transatlantiske slavehandelen i sin undervisning, varierer. Noen av lærerne fortalte at de nevner det, mens andre sa at de ikke gjør det. En annen «uenighet» mellom lærerne, er om elevene lærer om slaveri og slavehandel hjemme eller ikke. Her sa noen av dem, enten direkte eller indirekte, at elevene gjorde det, mens andre lærere sa at elevene ikke hadde noen forhåndskunnskap. Med andre ord kan man ikke gå ut ifra at alle elever kjenner denne delen av fortida fra før. Lærerne fortalte også at historiefaget har tre funksjoner: å danne og forme elevers identitet, å utvikle ferdigheter og å bidra til nasjonsbygging. I kapittel fem skal funnene fra de tre kildene sees i sammenheng, og drøftes i lys av underproblemstillingene.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget?

Det første sentrale funnet i avhandlingen er at den tematiske oppbygningen i «WASSCE/WAEC History Syllabus» setter den sentrale rammen rundt historiefaget, og avgjør i stor grad lærernes handlingsrom. Da lærerne fortalte om undervisningen deres om slaveri og slavehandel viste samtlige til de to delene av læreplanen der slaveri og slavehandel er nevnt, hvilket viser at lærerne har en detaljert kjennskap til planens oppbygning. Man kan derfor argumentere for at læreplanen i stor grad fungerer som en «sjekklister» for lærerne i undervisningen. Dermed samsvarer mine funn med Bayo Holsey som har vist at slaveri og slavehandel har en viss plass i historieundervisningen, og utfordrer David Peterson Del Mars påstand om at institusjonen ikke har en plass i skolen.<sup>304</sup> Det er to grunner til at lærerne følger planen tett. For det første er læreplanen i all hovedsak svært detaljert og konkret, og for det andre tester eksamen (WASSCE) i hovedsak den «vite at»-kunnskapen som presenteres i læreplanen.<sup>305</sup> Elevenes resultater på WASSCE er som kjent helt avgjørende for deres mulighet til å ta høyere utdanning. Eksamen er også viktig for lærerne og skolen ettersom elevenes resultater på WASSCE er med på å avgjøre hvilken gradering skolen får, hvilket medfører at læreplanen og WASSCE i stor grad avgjør lærenes handlingsrom. Men som vi skal se under «5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?» setter læreplanen kun en ramme rundt fagets innhold, og det gjør at det er visst rom for tolkning.

Det andre sentrale funnet er at undervisningsmetodene i skolen er i endring. Endringer i metoden for undervisning presenteres i «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» fra 2018, og kommer ifølge rammeplanen som konsekvens av at det har vært et stort fokus på pugging og forberedelser til eksamen.<sup>306</sup> I intervjuene så vi også hvordan hovedfokuset har vært, og i stor grad fortsatt er, på eksamen. Lumo fortalte for eksempel hvordan: «our attention is focused on the student passing exams».<sup>307</sup> Måten ghanesisk undervisning har vært organisert på passer under Jensens klassiske idealtipe, ettersom elevene skal lære et gitt historisk innhold, og ikke stille kritiske spørsmål ved lærernes undervisning. I de endringene som foreslås skal elevene blant annet trenes i kritisk tenkning,

---

<sup>304</sup> Kilde for Holseys syn, se: Holsey 2008: 138. Kilde for Del Mars utsagn, se: Del Mar 2012: 30.

<sup>305</sup> For mer om begrepet «vite at»-kunnskap, se: Lund 2020: 19.

<sup>306</sup> Ministry of Education 2018: 27.

<sup>307</sup> Intervju med Lumo 13. Juli 2022.

generelle ferdigheter og problemløsning.<sup>308</sup> De foreslåtte endringene i tilnærming til undervisning er formale ved at generelle ferdigheter blir mer sentrale, og at innlæring av ferdigheter blir viktigere enn innhold. Endringene kan også gi elevene større autonomi og rom for å tenke kritisk, noe som igjen kan åpne for den objektivistiske idealtypen ettersom kildekritikk både er en ferdighet under en formal- og objektivistisk tilnærming. I intervjuene fortalte flere av lærerne at de gradvis har begynt å implementere nye undervisningsmetoder i klasserommet, og at det står i kontrast til den mer lærerstyrte undervisningen som dominerte tidligere.

Selv om rammeplanen presenterer forslag om å endre undervisningen, og noen av lærerne har begynt å endre tilnærmingen i klasserommet, er WASSCE et hinder for en større omlegging av lærernes undervisning. Gitt eksamens avgjørende rolle så vi i intervjuene hvordan WASSCE både er lærernes og elevenes sentrale fokus. Ettersom eksamen ikke måler elevene i verken generelle eller fagspesifikke ferdigheter i historiefaget, vil sannsynligvis en klassisk tilnærming fortsette å dominere undervisningen. Noe som kan underbygge argumentet for at en klassisk tilnærming til undervisning vil fortsette, er at «WASSCE/WAEC History Syllabus» har lagt opp til en noe mer variert undervisning siden 2010, men den klassiske tilnærmingen har fortsatt å dominere.<sup>309</sup> På tross av at «vite at»-kunnskap er det som blir målt, sa som nevnt noen av lærerne at de har begynt å endre undervisningen sin. Det kan indikere at lærerne antar at systemet snart vil bli endret. I samtaler utenfor intervjusituasjonen ga flere av lærerne uttrykk for at det kun var et tidsspørsmål før WASSCE enten vil bli endret eller fjernet. Ansatte ved UEW mente også at det er tydelige indikasjoner på at eksamen vil bli forandret, men at det samtidig er stor motstand i deler av embetsverket mot en endring. Motstanden kommer av at en sentralisert eksamen med konkrete spørsmål er relativt enkel å gjennomføre, og de spesifikke spørsmålene på WASSCE gjør at man kan ha en felles fasit, hvilket gjør retting av eksamen effektiv og rettferdig på tvers av regioner og landegrenser. Et ønske om å endre eksamenssystemet er også uttrykt i «National pre-tertiary Education Curriculum Framework», men et endringsvedtak lar vente på seg.<sup>310</sup> Dermed ser vi en gradvis dreining mot en mer formal og objektivistisk historieundervisning, men for at disse tilnærmingene virkelig skal få fotfeste i undervisningen, må først vurderingsformen endres.

---

<sup>308</sup> Ministry of Education 2018: 27.

<sup>309</sup> Ministry of Education 2010 (B): v – viii.

<sup>310</sup> Ministry of Education 2018: 31-51.

## 5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?

I forrige delkapittel så vi hvordan «WASSCE/WAEC History Syllabus» setter rammen rundt historieundervisningen, og den er derfor avgjørende for hvilken historie som blir presentert i klasserommet. I læreplanen nevnes slaveri og slavehandel først kort under den transsahariske handelen.<sup>311</sup> Det er europeernes ankomst og den transatlantiske slavehandelen som er hovedfokuset i narrativet, og særlig konsekvensene dette hadde på det som i dag er Ghana.<sup>312</sup> Slaveriet etter at den transatlantiske slavehandelen tok slutt, blir ikke nevnt. Læreplanen setter rammen rundt narrativet om slaveri og slavehandel, og danner dermed en *grunnfortelling*. Det er en grunnfortelling som vektlegger det Ella Keren beskriver som eksterne faktorer ettersom søkelyset i fortellingen er på europeerne, og at slaveri og slavehandel hovedsakelig er et europeisk initiativ og anliggende.<sup>313</sup> Ser vi narrativet i sammenheng med Jensens idealtyper har grunnfortellingen et tydelig klassisk preg ettersom de delene av fortiden som er samlende vektlegges, og kontroversielle deler underkommuniseres. Et eksempel på et kontroversielt tema som ikke vies plass er slaveri etter slavehandelens slutt, og grunnfortellingen har dermed et mytisk preg.<sup>314</sup> Overordnet oppga lærerne i intervjuene at de følger den mytiske grunnfortellingen fra læreplanen i undervisningen. Læreplanen er tidvis svært konkret, og lister opp punkter som skal være en del av undervisningen, som for eksempel positive og negative konsekvenser av den transatlantiske slavehandelen. Andre ganger er den mindre konkret, og et eksempel er hvordan handelen på det som ble kalt Gullkysten foregikk. Dette åpner for et visst tolkningsrom der lærerne selv må avgjøre hva som skal plasseres innenfor den narrative rammen, og lærebøkene er en sentral kilde for lærerne til en utvidet grunnfortelling.

I lærebøkene fremstilles det overordnet en historiefremstilling om slaveri og slavehandel som i stor grad følger læreplanens grunnfortelling, men den bygges samtidig ut flere steder.<sup>315</sup> Overordnet starter narrativet i lærebøkene med at slaveri og slavehandel før europeernes ankomst vies liten plass, men det understrekes at den var mindre brutal og mer human. Søkelyset er rettet mot europeernes ankomst og den transatlantiske slavehandelen. Etter

---

<sup>311</sup> Ministry of Education 2010 (B): 8.

<sup>312</sup> Ibid: 16.

<sup>313</sup> Keren 2009: 977 – 999.

<sup>314</sup> Med mytisk i denne sammenheng menes som nevnt: «forteljingar som er forenkla og framfor alt tener som et moralsk lærestykke». Kilde: Stugu 2021: 40.

<sup>315</sup> En bok som til en viss grad avviker fra denne grunnfortellingen er *History Textbook*, og det kan blant annet sees i sammenheng med at det er bok skrevet av et internasjonalt forfatterskap og et verk som skal gjelde for hele det vestlige Afrika. Se mer om denne boken under «4.2 Lærebøker».

europenees ankomst utviklet slaveriet og slavehandelen seg til å bli mer brutal, og ideen om en brutal behandling av slaver «smittet» fra europeerne til de afrikanerne som var en del av handelen. Både britene, afrikanske politiske ledere, og ledere av kirkesamfunn får ros for å ha vært med på å avskaffe slavehandelen. Etter at den transatlantiske slavehandelen ble ulovlig forsvinner i all hovedsak slaveri og slavehandel ut av narrativet, med unntak av enkelte setninger som viser at kristne misjonærer kjempet for at også slaveriet som vedvarte skulle avskaffes. Mine funn om lærebøkens narrativ samsvarer her i stor grad med den historiefremstillingen Hulseys finner i sine analyser av lærebøker.<sup>316</sup>

Dermed utvider lærebøkene grunnfortellingen fra læreplanene på flere måter. For det første poengterer de at slaveri i Vest-Afrika var mindre brutalt og mer humant før europeernes ankomst, og at europeisk innflytelse forårsaket en brutalisering av institusjonen. For det andre poengteres det at noen afrikanere var en del av slavehandelen. For det tredje vises det at europeere, og særlig kristne ledere, var viktige for å avskaffe den transatlantiske slavehandelen. Et fjerde punkt er det at bøkene kort nevner hvordan kristne misjonærer var viktige for å avskaffe slaveriet. Utvidelsen av grunnfortellingen i lærebøkene presenterer et bredere narrativ som til en viss grad gir et mer nyansert bilde av fortiden, som for eksempel ved at afrikaneres deltagelse i handelen blir inkludert. Dette kunne muligens gjort at en objektivistisk tilnærming hadde vært aktuell.

På tross av en bredere fortelling i lærebøkene, vil jeg hevde at en klassisk tilnærming likevel best dekker lærebøkens narrativ. Narrativet er klassisk ettersom det fortsatt er en sterk moral i historiefremstillingen i bøkene. Et eksempel på dette er hvordan det i bøkene presiseres at det var et «importert» tankegods som gjorde at slaveriet og slavehandelen ble brutal og umoralsk. Dermed formidler lærebøkene en moral der tiden før europeernes ankomst fremstilles som uproblematisk, hvilket danner et bilde av europeerne som kilden til brutaliteten. Den klassiske tilnærmingen vises også tydelig ved at bøkene fortsatt vektlegger samlende deler av fortiden. Et eksempel er hvordan det kun er den transatlantiske slavehandelen som får plass i bøkene, mens den interne slavehandelen ikke blir nevnt. Fokuset på eksterne faktorer videreføres i lærebøkene, og det ser ikke ut til at den utviklingen innenfor akademisk historieforskning som Keren har vist har hatt innflytelse på narrativet i lærebøkene, med et mulig unntak av at afrikaneres deltagelse i handelen blir nevnt.

---

<sup>316</sup> Holsey 2008: 138 – 140.

Hvorvidt lærerne inkluderer den utvidete grunnfortellingen i klasserommet, varierer. Som vi så i analysen var ikke lærernes fremstilling av slaveri og slavehandelen identisk, og et eksempel er hvorvidt lærerne inkluderer afrikansk involvering i slavehandelen eller ikke. Som nevnt fortalte Caimile at hun: «make it clear that the Africans were not innocent either».<sup>317</sup> Majid sa at han nevner det, men at hovedskylden blir lagt på europeerne. Effia fortalte derimot at afrikansk deltagelse i slaveri og slavehandel kun blir vist på universitetene. Denne forskjellen i hvilken historie som blir presentert kan sees i sammenheng med at læreplanen ikke eksplisitt nevner afrikansk deltagelse, mens lærebøkene gjør det.<sup>318</sup> Dermed er det læreplanens ramme, som elevene blir testet i på WASSCE, som fortsatt er styrende i skolen. I lærebøkene utvides grunnfortellingen, men lærebøkernes historiefremstilling avviker ikke fra rammen som læreplanen setter. I undervisningen følger lærerne den rammen som er satt av grunnfortellingen, men hvor mange som trekker inn den utvidete grunnfortellingen varierer.

Skolen er ikke det eneste stedet der elevene lærer om slaveri og slavehandel, og flere av lærerne fortalte at elevene har kjennskap til institusjonen fra hjemmet og samfunnet ellers. Caimile og Lumo fortalte om hvordan hushjelper ofte blir behandlet like dårlig som slaver, og at elevene deres ser på hushjelpene de har hjemme som nettopp slaver. Yao sa at elevene fortsatt bruker ordet «Donko» som skjellsord til hverandre. Effia fortalte at slaveri er en del av fortiden som ikke blir diskutert, men viser da indirekte at det ligger en kjennskap til den fortidige institusjonen i samfunnet. Det muligens mest interessante funnet er Kofi og Abams historier der de viser at de fortsatt er kjent med hvem i familien og landsbyen som har slavebakgrunn. Kofi og Abam sine historier samsvarer med Trevor Getz og Akousa Adoma Perbi sine funn, som viser at flertallet av de som hadde vært slaver ble i familiene de hadde tilhørt da slaveriet ble ulovlig.<sup>319</sup> Historiene samsvarer også med Holseys funn av at slaveri fortsatt preger de sosiale forholdene i landet.<sup>320</sup>

Lærerne viser at både de og elevene i varierende grad er kjent med slaveri som institusjon utenfor skolen. De viser også at institusjonen har spilt og spiller en mer sentral rolle i

---

<sup>317</sup> Intervju med Caimile 05. Juli 2022.

<sup>318</sup> Som nevnt med unntak av *History Textbook*.

<sup>319</sup> Getz 2004: 180 – 193 & Perbi 2004: 133 – 196.

<sup>320</sup> Holsey 2008: 73.

samfunnet enn det dens plass i grunnfortellingen tilsier.<sup>321</sup> Det at lærere og elever i hovedsak er kjent med arven fra slaveriet er ikke unaturlig, og samsvarer med tidligere forskning. Institusjonen spiller fortsatt en rolle innen både den sosiale- og den tradisjonelle, juridiske sfæren. John Kwadwo Osei-Tutu har vist at høvding embetet fortsatt har stor makt og innflytelse i det ghanesiske samfunnet, og Perbi har funnet at mennesker som har forfedre med ufri bakgrunn i stor grad blir stengt ute fra embetet.<sup>322</sup> At det er en differanse mellom kjennskapen elever og lærere har fra det øvrige samfunnet om slaveri, og den manglende adresseringen av temaet i undervisningen, samsvarer også med funn fra tidligere forskning. Holsey har påpekt en paradoksal situasjon i kystbyene Elmina og Cape Coast der slaveri og slavehandel på den ene siden er en viktig del av turistnæringen i byene, mens det på den andre siden er et ikke-tema hos den lokale befolkningen.<sup>323</sup> Hun viser også at «alle» i byene er kjent med hvorvidt de har slavebakgrunn eller ikke, samtidig som det ikke er et tema i det offentlige rom overhodet.<sup>324</sup>

### 5.3 Hvilken funksjon har historiefaget på SHS i skolevesenet?

Den første funksjonen det er tenkt at historiefaget skal ha er å bidra til nasjonsbygging. I analysen finner jeg at historiefaget er en del av nasjonsbygging både direkte og indirekte. I begge læreplanene er det et direkte uttalt mål om å skape samling og harmoni, og bygge en sterk, ghanesisk identitet. I intervjuene ser vi at lærerne følger dette pålegget, og Caimile fortalte blant annet: «I will look at it to inculcate the sense of patriotism in our students».<sup>325</sup> Indirekte legges det til grunn en historiedidaktikk i de tre kildene som unngår splittende deler av fortiden, og fokuserer på de delene som er samlende.<sup>326</sup> Dermed blir en av funksjonene til historiefaget, og grunnfortellingen om temaet slaveri og slavehandel på SHS, å bidra til og skape en samlet, ghanesisk nasjon. Mine funn samsvarer her med Clive Harber og Hubert Qswald Quist sin forskning som viser at skolen har vært, og er, en aktiv del av nasjonsbyggingen i Ghana.<sup>327</sup> Temaet slaveri og slavehandel og nasjonsbygging vil drøftes ytterligere i kapittel seks.

---

<sup>321</sup> Et unntak her er Enam, som forteller at han aldri hadde hørt noe om slaveri eller slavehandel før han selv begynte på SHS som elev.

<sup>322</sup> Kilde på Osei-Tutu og høvding embetets funksjon i dagens Ghana: Osei-Tutu 2005: 135 – 167. Kilde på Perbi og hvordan de som har slaver som forfedre i hovedsak ikke kan bli høvding: Perbi 2017: 212 – 215.

<sup>323</sup> Holsey 2008: 234, 2.

<sup>324</sup> Ibid: 69 – 74, 235.

<sup>325</sup> Intervju med Caimile 05. Juli 2022.

<sup>326</sup> For mer om dette, se «5.2 Hvilken (grunn)fortelling blir fortalt om slaveri og slavehandel?».

<sup>327</sup> Kilde på Clive Harber: Harber 1989: 154 – 159. Kilde på Hubert Qswald Quist: Quist 1999: 272, 330 – 346.

Ghanesiske myndigheter mener at skolen og historiefaget skal bidra til å skape en samlet og stabil nasjon. Det kommer blant annet av potensialet for at konflikt kan blusse opp mellom ulike etniske grupperinger eller mellom etniske grupper og staten. For å kunne motvirke mulige konflikter har Madeleine Arnot, Leslie Casely-Hayford og Thomas Yeboahs argumentert for at ghanesiske myndigheter har jobbet for å skape et samlet land på tvers av etniske skillelinjer, og skape én felles identitet.<sup>328</sup> I tidligere forskning har det vært en uenighet om hvorvidt skolen gir rom for elevens ulike etniske identiteter ettersom det arbeides aktivt for å danne en felles, nasjonal identitet. Linda S. Levstik og Jeanette Groth mener skolen har gitt plass til både en etnisk, lokal identitet og en nasjonal identitet, og at det ikke representerer en konfliktdimensjon.<sup>329</sup> George J. Sefa Dei og David Peterson Del Mar er av en annen oppfatning. De mener at den ghanesiske staten «bygger» en monokulturell identitet som i hovedsak er basert på kultur fra det sørlige Ghana og Akan, og at det ikke gir rom for elevenes etniske identitet.<sup>330</sup> Harber havner et sted imellom, og støtter konklusjonen om at staten aktivt bygger en monokulturell identitet, men mener samtidig at barn og unges etniske identitet fortsatt står sterkt.<sup>331</sup>

Sett i lys av mine undersøkelser av temaet slaveri og slavehandel virker det som det er en dominerende ide at historiefaget i skolen skal være en del av dannelsen av én felles, ghanesisk identitet. I rammeplanen ser vi blant annet at skolen skal bygge en «sterk», ghanesisk identitet som skal kunne håndtere en mer globalisert verden.<sup>332</sup> I intervjuene sa også lærerne at skolen og historiefagets funksjon er å sikre at en felles, ghanesisk identitet etableres, og «beskyttes» mot en globalisert verden. I tillegg former grunnfortellingen som presenteres i klasserommet et bilde av fortiden der Ghana har én felles fortid. Dette narrative går på tvers av hvordan slaveriet og slavehandelen utartet seg ulikt for forskjellige grupper. Et eksempel kan være at selv om slaver gjennom historien har kommet fra alle de ulike etniske gruppene i det som i dag er Ghana, var det på 1700-tallet og første halvdel av 1800-tallet en økning av angrep og slaveraid fra spesielt Asante mot det nordlige Ghana.<sup>333</sup> Denne typen nyanser kommer ikke frem i historiefaget, og historiefortellingen gir et inntrykk av at alle ghanesere har én felles

---

<sup>328</sup> Arnot et al. 2018: 118.

<sup>329</sup> Levstik & Groth 2005: 581.

<sup>330</sup> Sefa Dei 2005: 269, 282. Del Mar 2012: 27.

<sup>331</sup> Harber 1989: 154 – 159.

<sup>332</sup> Ministry of Education 2018: 18.

<sup>333</sup> Holsey 2008: 43 – 47.



historie, og bygge opp under ideen om at det også er én identitet. Det kan også gjøre at den felles historien som fremstilles i skolen ikke samsvarer med elevenes og lærernes kollektive minner. Her ser vi hvordan ghanesere er en del av to ulike mnemonic communities: sin etniske identitet og den ghanesiske nasjonen.

Men hvorvidt skolens og historiefagets vektlegging av én ghanesisk identitet skjer på bekostning av elevenes etniske identitet, som Sefa Dei og Del Mar hevder, er mer usikkert. I begge læreplanene presiseres det at elevene skal lære om andre etniske grupper, og en av lærerne, Majid, fortalte at han: «teach the students every ethnic groups and its culture».<sup>334</sup> Så gitt de funnene som avhandlingen har, er det tydelig at skolen og historiefaget fokuserer på å skape én felles identitet, men at det samtidig gis rom for at elevenes etniske identitet kan ha en plass. Så hvorvidt søkelyset på å skape én felles, ghanesisk identitet går på bekostning av elevenes etniske identitet, har jeg ikke grunnlag nok til å entydig konkludere på. Det er likevel tydelig at skolens fokus på dannelsen av én felles identitet går ut over den historien som blir presentert i historiefaget, ved at den mangler nyanser og at den forenkler deler av fortiden.

Den andre sentrale funksjonen det er tenkt at historiefaget skal ha er å øve elevene i både generelle og fagspesifikke ferdigheter. I «National pre-tertiary Education Curriculum Framework» er det fokus på både grunnleggende ferdigheter som lesning og skriving, samt det flere av lærerne kaller «21th century skills», som innebærer blant annet at elevene skal trenes i kritisk tenkning og problemløsning. «WASSCE/WAEC History Syllabus» viser også at en av fagets funksjoner er å øve elevene i ferdigheter, og den fagspesifikke planen har et særlig søkelys på historiefaglige ferdigheter. Men selv om det er tenkt at elementer fra Jenses tre idealtyper skal komme til uttrykk i undervisningen, er det som vist under «5.1 Hvilke rammer og føringer er mest sentrale for historiefaget?» hovedsakelig den klassiske som dominerer. Dette kommer blant annet av den sentrale posisjonen WASSCE har, og hvordan eksamen kun fokuserer på å måle elevene i faktakunnskap. Ambisjonen om å trene elevene i både fagspesifikke og generelle ferdigheter havner i bakgrunnen, men som det også ble vist under «5.1», kan dette muligens være i endring.

---

<sup>334</sup> Intervju med Majid 05. Juli 2022.

## 6.0 Hvordan og i hvilken grad er undervisning om slaveri og slavehandel på SHS en del av nasjonsbygging i Ghana?

Tidligere i avhandlingen har vi sett hvordan den ghanesiske staten aktivt har brukt, og fortsatt bruker, skolen og historiefaget i en nasjonsbyggingsprosess. En av måtene historiefaget på SHS virker nasjonsbyggende, er gjennom grunnfortellingen om slaveri og slavehandel. Det gjøres ved at narrativet som presenteres i skolen i all hovedsak fokuserer på «The Coming of the Europeans», og det er de eksterne faktorene som vektlegges. I historiefremstillingen vises det at slaver før den transatlantiske slavehandelen ble bedre behandlet, men etter europeernes inntog ble institusjonen brutalisert. Selv om lærebøkene og noen av lærerne viser at afrikanere også var en del av slavehandelen, er det utvetydig at det var europeernes umoralske tankegang som «smittet» over på noen afrikanere, og gjorde at også de deltok i slavehandelen.

Grunnfortellingen fungerer derfor nasjonsbyggende ettersom det var europeernes «skyld» at handelen utviklet seg til å bli såpass brutal, og at det tankegodset som gjorde at enkelte afrikanere tok del i handelen var importert. Grunnfortellingen er også nasjonsbyggende da det understrekes at afrikanere var forkjempere for å avvikle slavehandelen.

Selv om slaveriet etter den transatlantiske slavehandelens slutt ikke er en del av grunnfortellingen i skolen, er det en institusjon som flere lærere og elever har kjennskap til, og som fortsatt har relevans i dagens Ghana. Ved å ikke inkludere dette i narrativet «river man ikke opp» i deler av fortiden som kan skape splittelse mellom ulike grupperinger i landet. Samtidig viderefører man det eksternt fokuserte klassiske narrativet der slaveri var noe hovedsakelig europeere, og enkelte «umoralske» afrikanere, drev med under den transatlantiske slavehandelen. På den måten er grunnfortellingens håndtering av slaveri nasjonsbyggende både ved at man unngår splittende deler av fortiden, og at europeere er de som har «skylda» for uretten. Et siste nasjonsbyggende element i grunnfortellingen er at Ghana gjennomgående brukes som en historisk enhet, selv om landet som vi kjenner det i dag først så dagens lys i 1957.

For å sammenligne mine funn med tidligere forskning har Bayo Holsey ment at slaveri og slavehandel har hatt en minimal plass i nasjonsbyggingen i Ghana.<sup>335</sup> Det er en påstand jeg

---

<sup>335</sup> Holsey 2008: 123. Linda S. Levstik og Jeanette Groth har også påpekt at elever ikke opplever at slaveri og slavehandel er en viktig del av landets historie og deres identitetsforståelse. Kilde: Levstik & Groth 2005: 576, 581.

delvis stiller meg bak. Temaet slaveri og slavehandel har nok ikke vært det sentrale utgangspunktet for nasjonalhistorien i Ghana, og dette ser vi for eksempel i hvordan læreplanene og lærebøkene i all hovedsak skriver om andre deler av historien. Samtidig har den transatlantiske slavehandel vært et tema i historiefaget og i skolen over lengre tid. Den manglende adresseringen av slaveri etter slavehandelens slutt har også vært en del av nasjonsbyggingen ved at nettopp temaet har blitt oversett, og det at slaveri ikke er nevnt gjør det ikke mindre sentralt. Et fravær av historie er også bruk av historien, og det er gjort valg om hva som skal inkluderes og hva som skal ekskluderes.

I tillegg til grunnfortellingen kan også det stadig økende fokuset på at elever skal lære ferdigheter, som er en del av «the development of the Nation», sees i sammenheng med nasjonsbygging.<sup>336</sup> Hvis vi legger til grunn en vid forståelse av nasjonsbygging, kan begrepet innebære trening av elever i ferdigheter som kan bidra til økonomisk- og sosial utvikling. I begge læreplanene ser man at historiefaget skal være en del av prosessen der elevene øves i ferdigheter som kan skape utvikling, som igjen vil kunne føre til en bedring av velferdsnivået i landet. De lærerne i mitt prosjekt som rapporterte at de har begynt å implementere nye undervisningsmetoder, argumenterte i tråd med dette. Men som avhandlingen også har vist, setter måten ghanesiske elever blir vurdert på i historiefaget en stopper for at nye undervisningsmetoder og øving i ferdigheter virkelig kan slå rot i faget og i skolen. Det fremkommer likevel en tydelig ambisjon i rammeplanen om å endre eksamen slik at flere ferdigheter enn «vite at»-kunnskap måles, og flere av intervjuobjektene og ansatte ved UEW har samme oppfatning. Hvis endringsforslaget blir en realitet vil en økt vektlegging på øving av elever i både generelle og fagspesifikke ferdigheter gjøre at nettopp ferdigheter blir en større del av hvordan faget kan være en del av nasjonsbygging. Samtidig kan et utvidet fokus på ferdigheter utfordre den nasjonsbyggende grunnfortellingen.

Til nå har avhandlingen argumentert for at historiefaget på SHS har vært en del av nasjonsbyggingen i landet, både gjennom det som blir inkludert og det som ikke blir inkludert i grunnfortellingen. Men i hvor stor grad historiefaget egentlig har vært en del av nasjonsbyggingen er diskutabelt. Faget har ikke vært et obligatorisk fag i skolen siden 1987 da historie ble slått sammen med Social Studies på JHS, og Samuel Adu-Gyamfi og Eugenia Anderson har påpekt at historie har hatt en minimal rolle i nettopp Social Studies.<sup>337</sup> Historie

---

<sup>336</sup> Ministry of Education 2010 (B): ii.

<sup>337</sup> Adu-Gyamfi & Anderson 2021: 26.

har eksistert som et valgfag på SHS, men Gideon Boadu har vist at faget ikke har vært særlig populært.<sup>338</sup> Historiefagets posisjon i ghanesisk skole har derimot endret seg markant den siste tiden, og skulle i utgangspunktet innføres som eget fag på alle trinn. Det har blitt innført på Primary lower og upper, men på JHS ble historie til slutt værende som en integrert del av Social Studies. Om historie blir et eget, obligatorisk fag på SHS er enda ikke kjent. Det er heller ikke kjent hvilket narrativ om slaveri og slavehandel som eventuelt vil bli gjeldene i en ny, fagspesifikk plan.

Gitt at rammeplanen fra 2018 sitt mål med faget i skolen er å: «transform its economy and society into a stable, united [min understrekning], inclusive and prosperous country with opportunities for all», er det ikke usannsynlig at den mytiske grunnfortellingen som er identifisert i avhandlingen vil fortsette å være styrende.<sup>339</sup> Samtidig mener flere av lærerne at narrativet om slaveri og slavehandel er i endring, og spesielt på universitetene, som John Kwadwo Osei-Tutu og Victoria Ellen Smiths *Shadows of Empire in West Africa* kan være et eksempel på. Det er ikke umulig at et bredere narrativ vil bli inkludert på samme måte som den akademiske historieforskningen har endret og utvidet seg. Det ligger likevel et potensial for ustabilitet og konflikt knyttet til landets fortid, og fra tid til annen blusser det opp et ønske fra ulike fraksjoner om løsrivelse fra landet.<sup>340</sup> Den politiske situasjonen i det øvrige Vest-Afrika er også preget av ustabilitet, og jihadistiske gruppers innflytelse vokser blant annet i regionen.<sup>341</sup> Begge disse punktene taler mot en historiebruk som er mer nyansert og bred. Et nytt, obligatorisk historiefag på SHS skal være klart i løpet av 2023. Hvis det blir en realitet vil det til å bli spennende å se hvordan et eventuelt nytt fag håndterer kontroversielle deler av fortiden, som slaveri og slavehandel.

---

<sup>338</sup> Boadu 2021: 14 & 15.

<sup>339</sup> Ministry of Education 2018: 7.

<sup>340</sup> Se eksempel om Western Togoland Restoration Front (WTRF) under «2.4 Ghana og nasjonsbygging.» Kilde: UNPO 2020.

<sup>341</sup> Ibrahim 2017: 7.

## 7.0 Litteraturliste

- Achebe, N., Adu-Gyamfi, S., Alie, J., Hassoum C., Green, T., Hiribarren, V. & Kye-Ampadu, B. (2018). *History Textbook: West African Senior School Certificate Examination*. Hentet 23. September 2022 fra: <https://wasscehistorytextbook.com/>
- Addo-Fening, R. (2005). The Jurisdictional Conflict In Akye Abuakwa 1883 – 1922: A Case Study Of Tradition Versus Modernity. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 167 - 179). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Addo, P. K. (2019). Review of Ghana's Educational Policies and Its Implication for Educational Leadership in Developing Countries. I *IJOPE International Journal of Psychology and Education*. Vol. 2. (s. 77 – 85). Official Journal of the department Psychology and Education. University of Education, Winneba.
- Adu-Asare, F. (2019). *History of Africa. For Senior High Schools in Ghana* (5.utg.). Sonak Vintage Ventures.
- Adu-Gyamfi, S., Donkoh, J. W. & Adinkrah, A. A. (2016). Educational Reform in Ghana: Past and Present. *Journal of Education and Human Development*, 5(3). Hentet 13. September 2022 fra: [https://www.researchgate.net/publication/316035018\\_Educational\\_Reforms\\_in\\_Ghana\\_Past\\_and\\_Present](https://www.researchgate.net/publication/316035018_Educational_Reforms_in_Ghana_Past_and_Present)
- Adu-Gyamfi, S. & Anderson, E. (2021). History education in Ghana: a pragmatic tradition of change and continuity. *Historical Encounters*, 8(2), 18 – 33. Hentet 17. September 2022 fra: <https://www.hej-hermes.net/8-201>
- Akyeampong, E. (2005). Seizing Modernity: Migrant Aspirations and Social Conflict In Early Colonial Keta (Gold Coast). I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 93 – 105). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Aklorbortu, P. (2021, August). GES scraps new school curriculum for basic school; asks teachers to return to old one. *Yen.com.gh*. Hentet 7. Februar 2023: <https://yen.com.gh/192038-ges-scraps-school-curriculum-basic-school-asks-teachers-return-one.html>
- Amselle, J.L. (2005). The Aggrandizement of Tradition. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 1 - 9). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode*. (2.utg.). Det Norske Samlaget.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities*. (2.utg.). Verso.

- Arnot, M., Casely-Hayford, L. & Yeboah, T. (2018). Post-colonial dilemmas in the construction of Ghanaian citizenship education: National unity, human rights and social inequalities. *International Journal of Educational Development*, 61. Hentet 14. Oktober 2022: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316303947>
- Baku, K. (2005). The “Traditional” In Seeking The “Modern” Political Kingdom In Nkrumah’s Ghana. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 105 - 117). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Bening, R. B. (1999). *Ghana – Regional Boundaries and National Integration*. Ghana University Press.
- Bjørklund, I. (2000). *Sápmi: becoming a nation : the emergence of a Sami national community*. Samisk etnografisk fagenhet, Tromsø museum.
- Boadu, G. (2021). *Developments in history education in Ghana*. Hentet 02. Oktober 2022: [https://www.researchgate.net/publication/358160578\\_Developments\\_in\\_history\\_education\\_in\\_Ghana](https://www.researchgate.net/publication/358160578_Developments_in_history_education_in_Ghana)
- Brukum, N. J. K. (2005). Chieftaincy And Politics In Northern Ghana 1951 – 1969. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 117 - 135). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden – historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Historiebruk*. Cappelen Damm – Høyskoleforlaget.
- Chanimbe, T., Dankwah, K.O. (2021). The ‘New’ Free Senior High School Policy in Ghana: Emergent Issues and Challenges of Implementation in Schools. *Interchange* 52, 599–630. Hentet 7. November 2022 fra: <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09440-6>
- Commission for Technical and Vocational Education and Training (CTVET). (2021). *Ghana TVET Report*. Hentet 19. Januar 2023 fra: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclefindmkaj/https://ctvet.gov.gh/wp-content/uploads/2022/09/GHANA-TVET-REPORT-2021SIGNED.pdf
- DeCorse, C. (1993). The Danes on the Gold Coast: Culture Change and the European Presence. *The African Archaeological Review*. Vol. 11, 149 – 173. Hentet 11. Mai 2023 fra: <https://www.jstor.org/stable/25130563?sid=primo>
- DeCorse, C. (2016). Tools of Empire: Trade, Slaves and the British Forts of West Africa. I Maudlin & Herman (red.), *Building the British Atlantic World*. (s. 165 – 187). University of North Carolina Press.
- Del Mar, D. P. (2012). A Pragmatic Tradition: The Past in Ghanaian Education. *Africa Today*. 59(2), 22 – 38. Hentet 23. September 2022: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=259d7db9-e1e4-4ecd-8717-5d8a13ade7f1%40redis>

- Donkoh, W. J. (2017). Slavery and the Slave Trade: A Shared History or Shared Heritage? I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 181 - 202). Bloomsbury Academic.
- Donkoh, W. J. (2005). Traditional Wisdom And Modernity In Ghana. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 197 - 215). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Erlil, A. (2011). *Memory in culture*. Palgrave Macmillan Memory Studies.
- Fritz, V. & Menocal, R.A. (2007). *Understanding State-Building from a Political Economy Perspective. An Analytical and Conceptual Paper on Processes, Embedded Tensions and Lessons for International Engagement. Report for DFID's Effective and Fragile States Teams*. Overseas Development Institute. Hentet 27. April 2023 fra: <http://cdn-odi-production.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/media/documents/1979.pdf>
- Fuller, H. (2014). *Building the Ghanaian Nation-State*. Palgrave Macmillan.
- Fynn, J.K., Addo-Fening, R. & Anquandah, J. (1991). *History for Senior Secondary Schools*. Ministry of Education.
- Getz, T. R. (2004). *Slavery and the Reform in West Africa – Toward Emancipation in Nineteenth Century Senegal and the Coast*. Ohio University Press.
- Getz, T. R. (2017). The Claims Wives Made: Slavery and Marriage in the Late-Nineteenth-Century Gold Coast Colony. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 107 - 126). Bloomsbury Academic.
- Gocking, R. (2005). *The History of Ghana*. Greenwood Press.
- Gold Coast Government Colony (A). (1929). *Chapter 5: the abolition of Slavery*. Waterlow and Sons Limited. Hentet 19. April 2023 fra: [https://play.google.com/books/reader?id=\\_4RDAQAAMAAJ&pg=GBS.PA14&hl=no](https://play.google.com/books/reader?id=_4RDAQAAMAAJ&pg=GBS.PA14&hl=no)
- Gold Coast Government (B). (1929). *Chapter 6: Emancipation of Slaves*. Waterlow and Sons Limited. Hentet 19. April 2023 fra: [https://play.google.com/books/reader?id=\\_4RDAQAAMAAJ&pg=GBS.PA14&hl=no](https://play.google.com/books/reader?id=_4RDAQAAMAAJ&pg=GBS.PA14&hl=no)
- Grove, K. & Heiret, J. (2018). Kapittel 8. Å arbeide med munnlege kjelder. I Melve, L. & Ryymin, T. (Red.). *Historikerens Arbeidsmåter*. (s. 122 – 147). Universitetsforlaget.
- Haenger, P. (2000). *Slaves and Slave Holders on the Gold Coast: Towards an Understanding of Social Bondage in West Africa*. P. Schlettwein Publishing Switzerland.
- Harber, C. (1989). *Politics in African education*. Macmillan Publishers.
- Hernæs, P. (2005). Introduction: The “Traditional” and the “modern”. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-*

- existence and interaction*. Vol. no. 50 African Series NO. 7. (s. IX – XXVII). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Holsey, B. (2017). Charged Memories: The Slave Trade in Contemporary Political Discourse. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 219 - 238). Bloomsbury Academic.
- Holsey, B. (2008). *Routes of Remembrance – Refashioning the Slave Trade in Ghana*. The University of Chicago Press.
- Hopkins, D. (2018). The Danish Guinea Coast Forts, Denmark's Abolition of the Atlantic Slave Trade, and African Colonial Policy, 1788 – 1850. I Osei-Tutu (Red.), *Forts, Castles and Society in West Africa*. (s. 148 - 169). Leiden: Brill.
- Højbjerg, C.K. (2005). Violation of Tradition: State Suppression and Political Use of Local Religion Among The Loma In Guinea. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 59 - 77). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Ibrahim, I. (2017). The Wave of Jihadist Insurgency in West Africa: Global Ideology, Local Context, Individual Motivations. *West African Papers OECD Publishing*, 7, 1 – 16. Hentet den 20. Mars 2023: <https://doi.org/10.1787/eb95c0a9-en>
- Jenkins, P. (2017). Signs of an African Emancipation? Slavery and its Resolution in the Reports (1868 – 1900) of a Ghanaian Pastor – Kofi Theophilus Opoku. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 126 - 156). Bloomsbury Academic.
- Jensen, S. S. (1978). *Historie undervisnings teori*. Christian Ejlers Forlag.
- Johnson, D.G.J.C. (1927, 17. Oktober). *Memorandum on The Vestiges Of Slavery In The Gold Coast*. CO 323/1027/7. The National Archives, London.
- Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41(2), 179 – 197. Hentet 21. April 2023: <https://www.jstor.org/stable/3590762>
- Karlson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I K-G. Karlsson & U. Zander (Red.). *Historien är närvarande : historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13 – 85). Studentlitteratur.
- Kastfelt, N. (2005). History, Religion and Political Culture in Northern Nigeria: The Contexts Of A Recent Bachama-Muslim Conflict. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 35 - 59). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Keren, E. (2009). The Transatlantic Slave Trade in Ghanaian Academic Historiography: History, Memory, and Power. *The William and Mary Quarterly*, 66(4), 975 – 1000.



- Keating, M. (1999). Asymmetrical Government: Multinational States in an Integrating Europe. I *The Journal of Federalism*, 29(1), Winter 1999, 71–86. Hentet 09. Mai 2023 fra: <https://academic.oup.com/publius/article/29/1/71/1921131>
- Kuffour, P. A. (2015) *Concise Notes On African And Ghanian History. For Senior High Schools*. K4 series Investment Ventures.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 30. April 2023 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Lauterbach, K. (2005). Notions Of The Past Among Young Pentecostals In Ouagadougou. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 77 - 93). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2005). «Ruled by Our Own People»: Ghanaian Adolescents Conceptions of Citizenship. *Teachers College Record*, 107(4), 563 – 586. Hentet 11. Oktober 2022: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146810510700402?journalCode=tcza>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- McSheffrey, G.M. (1983). Indentured Servitude, Legitimate Trade and the Impact of Abolition in the Gold Coast, 1874-1901: A Reappraisal. I *The Journal of African History*, 24(3), 349 – 368.
- Mendonsa, E. L. (2002). *West Africa – An Introduction to its History, Civilization and Contemporary Situation*. Carolina Academic Press.
- Ministry of Education. (2019). *History of Ghana Curriculum for Primary Schools (Basic 1 – 6)*. Hentet 22. Februar 2022: <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/HISTORY-B1-B6.pdf>
- Ministry of Education. (2018). *National Pre-Tertiary Education Curriculum Framework*. Hentet 06. Februar 2022 fra: <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf>
- Ministry of Education. (2007). *Teaching Syllabus For Social Studies (Junior High School)*. Hentet 19. April 2023 fra: [https://www.academia.edu/8903287/SOCIAL\\_STUDIES\\_FOR\\_JHS\\_1\\_3\\_SCHOOLS\\_IN\\_GHANA](https://www.academia.edu/8903287/SOCIAL_STUDIES_FOR_JHS_1_3_SCHOOLS_IN_GHANA)
- Ministry of Education (A). (2010). *Teaching Syllabus For Social Studies (Senior High School 1-3)*. Hentet 24. Februar 2022 fra: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpeglclefindmkaj/https://mingycomputersgh.files.wordpress.com/2015/03/social-studies-shs-1-3-2010.pdf

- Ministry of Education (B). (2010). *Teaching Syllabus For History (Senior High School 1-3)*. Hentet 21. August 2022 fra: <https://www.larnedu.com/wp-content/uploads/2015/03/Ghana-WASSCE-WAEC-History-Syllabus.pdf>
- Misztal, B. (2007). Memory Experience: The forms and functions of memory. I S. Watson (Red.), *Museums and their Communities* (s. 379 – 396). Routledge.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26, 7 – 24. Hentet 22. Mars 2023 fra: <https://www.jstor.org/stable/2928520?sid=primo&origin=crossref>
- Ntewusu, S. A. (2017). "Tied Up": Slave Relics in Traditional Political Leadership In Burugu, Northern Ghana. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 46 - 62). Bloomsbury Academic.
- Nti, K. (2015). From Politics To Tourism: Pan-African Connections, Development And Experiences Of The Historic African Diaspora In Ghana. *Current Politics and Economics of Africa*, 8(2), 123 – 140. Hentet fra 11. Juni 2022: <https://www.proquest.com/docview/1770385210?pq-origsite=primo&parentSessionId=8C%2F77M%2FnBA4VRQVbf48quVIig9BR2O7GmLBHCo3I%2F5w%3D>
- Nugent, P. (2005). Borderland Identities In Comparative Perspective: Chieftaincy, Religion and Belonging Along The Ghana-Togo and Senegal-Gambia Borders. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 9 - 35). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Osei-Tutu, J. K. (2005). A Conceptualization Of Chieftaincy And Governance In Contemporary Ghana. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 135 - 167). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Passfield, W.J.S. (1930, April). *A bill intituled: an ordinance to reaffirm and declare that the legal status of slavery does not exist*. CO 323/1027/7. The National Archives, London.
- Perbi, A. A. (2004). *A History of Indigenous Slavery in Ghana – From The 15<sup>th</sup> to the 19<sup>th</sup> Century*. Sub-Saharan Publishers.
- Perbi, A. A. (2017). The Legacy of Indigenous Slavery in Ghana. I Shumway, R. & Getz, T. R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 202 – 219). Bloomsbury Academic.
- Perbi, A. A. (2005). Power and Responsibilities Of Freed Slaves And Their Descendants In Colonial And Post-Colonial Ghana. I Hernæs, P. (Red). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 215 - 226). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Portelli, A. (2006). What makes oral history different. I: Perks, R. & Thomson, A. (Red.), *The Oral History Reader*. (s. 32-42). Routledge.

- Quist, H.O. (1999). *Secondary Education and Nation-Building: A study of Ghana, 1951 – 1991*. [Doktorgradsavhandling]. Colombia University.
- Rucker, W. C. (2017). “Earth from a Dead Negro's Grave”: Ritual Technologies and Mortuary Realms in the Eighteenth-Century Gold Coast Diaspora. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 62 - 85). Bloomsbury Academic.
- Runkel, S. (2017). An African Abolitionist on the Gold Coast: The Case of Francis P. Fearson. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 156 - 181). Bloomsbury Academic.
- Ryymän, T. (2018). Å arbeide med tekstanalyse. I Melve, L. & Ryymän, T. (Red.). *Historikerens Arbeidsmåter*. (s. 44 – 69). Universitetsforlaget.
- Sebro, L. (2013). The 1733 Slave Revolt on the Island of St. John: Continuity and Change from Africa to the Americas. I Naum, M. & Nordin, J.M. (Red.), *Scandinavian Colonialism and the Rise of Modernity – Small Time Agents in a Global Arena*. (s. 261 – 274). Springer.
- Sefa Dei, G. J. (2005). The Challenge of Inclusive Schooling in Africa: A Ghanaian Study. *Cmparative Education*, 41(3), 267 – 289. Hentet 3. September 2022: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050060500211641>
- Shillington, K. *History of Africa*. (4.utg.). Red Globe Press.
- Shumway, R. & Getz, T. R. (2017). Introduction. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 1 – 29). Bloomsbury Academic.
- Shumway, R. 2017. (A). Ghana and the Transatlantic Slave Trade. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 29 - 46). Bloomsbury Academic.
- Shumway, R. 2017 (B). Anti-Slavery in Nineteenth Century Fanteland. I Shumway, R. & Getz, T.R. (Red.). *Slavery and its Legacy in Ghana and the Diaspora*. (s. 85 - 107). Bloomsbury Academic.
- Simensen, J. (2005). Ancestors And The World Market. The Role Of The Traditional Oath In The Cocoa Hold-Ups In The Gold Coast In The 1930S. I Hernæs, P. (Red.). *The 'Traditional' and the 'modern' in West African (Ghanaian) history: case studies on co-existence and interaction*. Vol. no. 50. African Series NO. 7. (s. 179 - 197). Department of History, Norwegian University of Science and Technology.
- Skilbrei, M-L. (2020). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- SlaveVoyages (A), (u.å.). *Trans-Atlantic Slave Trade – Database - Timeline*. Hentet 31. Oktober 2022 fra <https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timeline>
- SlaveVoyages (B), u.å. *Trans-Atlantic Slave Trade – Database - Timelapse*. Hentet 31. Oktober 2022 fra <https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse>

- Stevenson, B. E. (2015). *What is Slavery?* Polity.
- Straum, O. K. (2018). 2: Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30 – 52). Universitetsforlaget. Hentet 19. Mars 2022 fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215029450201803>
- Stugu, O. S. (2013). *Den andre verdenskrig i norsk etterkrigsminne*. Samlaget.
- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Samlaget.
- The West African Examinations Council (A). (u.å.). BASIC EDUCATION CERTIFICATE EXAMINATION FOR SCHOOL CANDIDATES. Hentet 01. Februar 2023 fra: <https://www.waecgh.org/bece>
- The West African Examinations Council (B). (u.å.). *ABOUT US*. Hentet 14. Mai 2023 fra: <https://www.waecgh.org/about-us>
- Tosh, J. (2010). *The Pursuit of History*. (5.utg.). Pearson Education Limited.
- Tostensen, A. (1994). «Mønsteret rakner» - om nasjon og stat i Afrika sør for Sahara». I Gjerdåker, S., Skålnes, T. & Tvedt, T. (Red.). *Nasjonalstaten under press?* (s. 237 – 279). J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Tsikata, D., & Seini, W. (2004). Identities, Inequalities and Conflicts in Ghana. *CRISE Working Paper*, 5. Hentet 06. Mars 2023 fra: <https://www.qeh.ox.ac.uk/publications/identities-inequalities-and-conflicts-ghana>
- UNDP (2022, 8. September). *Human Development Reports – Ghana*. Hentet 31. Januar 2023 fra: <https://hdr.undp.org/data-center/specific-country-data#/countries/GHA>
- UNICEF (2012, April). ALL CHILDREN IN SCHOOL BY 2015. Global Initiative on Out-of-School Children – Ghana Country Study. Hentet 19. Januar 2023 fra: [https://www.researchgate.net/publication/320840384\\_Global\\_Initiative\\_on\\_Out-of-School\\_Children\\_Ghana\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/320840384_Global_Initiative_on_Out-of-School_Children_Ghana_Case_Study)
- UNPO. (2020, 29. September). *UNPO Calls for Dialogue and Non-Violence in Western Togoland*. Hentet 04. Desember 2022: <https://unpo.org/article/22078>
- Van Danzig, A. (1980). *Forts and Castles of Ghana*. Sedco Publishing Limited.
- World Bank (A) (2022, 28. September). *Overview*. Hentet 31. Januar 2023: <https://www.worldbank.org/en/country/ghana/overview#1>
- World Bank (B). *Literacy Rate, adult total (% of people ages 15 and above) – Sub-Saharan Africa*. Hentet 25. Januar 2023: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=ZG&view=map>



Vedlegg 1: WASSCE

SC20713  
WASSCE 2022  
HISTORY I  
Objective Test  
1 hour

1

Name.....

Index Number.....

**THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL**  
**West African Senior School Certificate Examination**  
**for School Candidates**

SC 2022

HISTORY I  
OBJECTIVE TEST  
[50 MARKS]

1 hour

*Do not open this booklet until you are told to do so. While you are waiting, read and observe the following instructions carefully. Write your name and index number in ink in the spaces provided above.*

1. Use **2B** pencil throughout.
2. On the pre-printed answer sheet, check that the following details are **correctly** printed:
  - (a) In the space marked *Name*, check your **surname** followed by your **other names**.
  - (b) In the spaces marked *Examination, Year, Subject* and *Paper*, check 'WASSCE' 'SC 2022', 'HISTORY', and '1' in that order.
  - (c) In the box marked *Index Number*, your **index number** has been printed vertically in the spaces on the left-hand side, and each numbered space has been shaded in line with each digit. **Reshade** each of the shaded spaces.
  - (d) In the box marked *Subject Code*, the digits **207112** are printed vertically in the spaces on the left-hand side. **Reshade** the corresponding numbered spaces as you did for your index number.
3. An example is given below. This is for a male candidate whose *name* is Aaron Kwesi NKOAH. His *index number* is 7102143958 and he is offering *History 1*.

**THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL**  
**ANSWER SHEET**

PRINT IN BLOCK LETTERS	
Name: <b>NKOAH AARON KWESI</b>	GHA
Examination: <b>WASSCE</b>	Year: <b>SC 2022</b>
Subject: <b>HISTORY</b>	Paper: <b>1</b>

**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

1. Use grade 2B pencil throughout.
2. Answer each question by choosing one letter and shading it like this:  A  B  C  D  E
3. Erase completely any answer you wish to change.
4. Leave extra spaces blank if the answer spaces provided are more than you need.
5. Do not make any marking across the heavy black marks at the right-hand edge of your answer sheet.

INDEX NUMBER	SUBJECT CODE
7 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	7 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
3 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
5 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	
8 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

For Supervisors only  
If candidate is absent  
shade this space

Answer all the questions.

Each question is followed by **four** options lettered A to D. Find the **correct** option for **each** question and shade in **pencil** on your answer sheet, the answer space which bears the same letter as the option you have chosen. Give only **one** answer to each question. An example is given below.

Knowledge of the use of iron enabled the early man in West Africa to

- A. learn the practice of agriculture.
- B. control his environment more effectively.
- C. acquire the knowledge of warfare.
- D. develop a religious culture.

The correct answer is control his environment more effectively, which is lettered B, and therefore answer space B would be shaded

A  B  C  D

Think carefully before you shade the answer spaces; erase completely any answer(s) you wish to change.

Now answer the following questions.

1. The spread of the Christian faith was **not** successful in West Africa until the 19<sup>th</sup> century due to the
  - A. competition from the Islamic faith.
  - B. lack of cooperation from the traditional rulers.
  - C. existence of the trans-Atlantic slave trade.
  - D. inadequate number of priests in the region.
2. One of the effects of colonial rule in West Africa was the
  - A. consolidation of European culture.
  - B. establishment of many industries in the region.
  - C. improvement of the indigenous industries of the region.
  - D. teaching of the French language in all West African schools.
3. The Berlin Conference of 1884-85 was summoned to
  - A. promote African interest.
  - B. integrate different West African states.
  - C. resolve European dispute over West Africa.
  - D. develop West African economies.
4. The trans-Atlantic slave trade involved all the following continents **except**
  - A. Asia.
  - B. Europe.
  - C. Africa.
  - D. America.
5. One effect of the trans-Atlantic slave trade on West Africa was that it
  - A. encouraged inter-regional trade.
  - B. encouraged legitimate trade.
  - C. impeded the growth of indigenous industries.
  - D. discouraged inter-tribal wars.

6. A **major** factor which helped in the spread of Islam in West Africa was that
- A. traditional worshipping was declining.
  - B. most non-Muslims embraced it.
  - C. the land was easily accessible to preachers.
  - D. it tolerated some aspects of traditional cultures.
7. The **main** financiers of the trans-Saharan trade were the
- A. Kanuri.
  - B. Fulani.
  - C. Berbers.
  - D. Hausa.
8. The advent of Islam in West Africa led to the introduction of
- A. slave trade.
  - B. Arabic writing.
  - C. trade goods.
  - D. barter trade.
9. Which regional political movement in West Africa sent a delegation in 1920 to the Secretary of State for Colonies in London?
- A. National Congress of British West Africa
  - B. United Gold Coast Convention
  - C. Aborigines Right Protection
  - D. West African Frontier force
10. Which of the following was a reason for the formation of the National Congress of British West Africa (NCBWA)? To
- A. fight injustice in the colonial system
  - B. protest against the American expansion
  - C. exploit mineral resources
  - D. write books for universities
11. The **first** European visitors to West Africa were from
- A. Spain.
  - B. Britain.
  - C. Denmark.
  - D. Portugal.
12. The colonial system of administration which encouraged the use of educated elite was known as
- A. paternalism.
  - B. assimilation.
  - C. partnership.
  - D. indirect rule.
13. Islam entered the West African region through
- A. warfare.
  - B. trade.
  - C. agriculture.
  - D. coercion.

**Turn over**



14. One ethnic group that used to rob the trans-Saharan traders of their valuable goods were the
- Bambara.
  - Tuareg.
  - Kanuri.
  - Hausa.
15. Which of the following conditions was a threat to the colonial economies in West Africa?
- Military inferiority
  - Traditional institutions
  - Small population
  - Political independence
16. The Christian missionaries in West Africa condemned the trans-Atlantic slave trade because they found it contrary to the
- promotion and training of slaves.
  - liberation and training of clergies.
  - laws of God and man.
  - views of humanitarian movements.
17. The West African country that survived the Scramble for and Partition of West Africa was
- Nigeria.
  - Liberia.
  - Togo.
  - Senegal.
18. The term neo-colonialism stands for
- a symbiotic relationship between former colonial masters and their former colonies.
  - the emergence of a new class of West African businessmen who conducted business with the Europeans.
  - the continued exploitation of West African countries by the Western powers.
  - a situation in which a country's economy depends on local markets.
19. The second group of Europeans to come to West Africa were the
- Spanish.
  - French.
  - British.
  - Dutch.
20. The seat of the Church Missionary Society in West Africa was located in
- Nigeria.
  - Ghana.
  - The Gambia.
  - Sierra Leone.
21. A **major** achievement of the military in West African politics was
- teaching the civilians the art of governance.
  - taking quick and bold decisions.
  - preventing corrupt politicians from participating in politics.
  - eradication of corruption in the public service.

22. The assimilated West Africans in the French West African territories were
- A. educated in British territories.
  - B. only awarded scholarships to study.
  - C. given equal rights like the French.
  - D. not enlisted in the imperial army.
23. The West African slaves were sent to the New World **mainly** to
- A. build fortes and castles in the Americas.
  - B. save the Red Indians from extinction.
  - C. construct roads.
  - D. construct harbours.
24. The Organization of African Unity (OAU/AU) was formed to
- A. end all forms of colonialism in Africa.
  - B. prevent military rule in Africa.
  - C. satisfy the aspirations of African leaders.
  - D. project Africa as another world super power.
25. History could be explained as an attempt to
- A. study the origin of monarchies.
  - B. study the achievements of warriors.
  - C. satisfy man's curiosity about the past.
  - D. know future events in detail.
26. In which of the following international organizations is the *veto power* exercised?
- A. African Union
  - B. Commonwealth of Nations
  - C. United Nations
  - D. Non-Align Movement
27. The United Nations Organizations (UNO) is the **main** body through which nations of the world
- A. promote cultural activities.
  - B. publicise their new products.
  - C. co-operate among themselves.
  - D. create trade agreements.
28. The festivals of a people come under which of the following sources of history?
- A. Art forms
  - B. Oral tradition
  - C. Serology
  - D. Ethnography
29. Which of the following nations participated in the Scramble for and Partition of West Africa?
- A. Belgium
  - B. Portugal
  - C. Italy
  - D. Poland

**Turn over**

30. The **first** successful military coup d'état in West Africa took place in
- A. Nigeria.
  - B. Guinea.
  - C. Togo.
  - D. Sierra Leone.
31. Christian missionaries were actively engaged in all of the following **except**
- A. trade.
  - B. health.
  - C. education.
  - D. conversion.
32. The **main** problem which initially hindered European contact with the indigenous people of West Africa was
- A. the shortage of personnel.
  - B. language barrier.
  - C. the shortage of funds.
  - D. their refusal to accept alliances.
33. All the following were trading centres during the trans-Saharan trade **except**
- A. Sokoto.
  - B. Awadaghost.
  - C. Kano.
  - D. Gao.
34. The **main** article of trade from North Africa to the Western Sudan was
- A. salt.
  - B. ivory.
  - C. gold.
  - D. kolanuts.
35. All the following steps were taken by Britain to abolish the trans-Atlantic slave trade **except**
- A. the rewarding of African slave dealers.
  - B. the signing of treaties with other European nations.
  - C. the establishment of the British Naval Squadron.
  - D. the enactment of the Act of 1807.
36. The freed slaves from Britain and the United States of America were settled in Sierra Leone and
- A. Sao Tome.
  - B. Guinea Bissau.
  - C. Seychelles Islands.
  - D. Liberia.
37. The primary objective of the Christian missionary activities in West Africa was to
- A. provide teachers who would teach history.
  - B. provide employment for the people.
  - C. convert the people to Christianity.
  - D. learn about the culture of the people.

38. A **major** relevance of studying history is to
- A. teach the young about the society in which they belong.
  - B. enable students learn only about their leaders.
  - C. teach the young only about wars.
  - D. enable students to speak their languages better.
39. The trans-Saharan trade impacted positively on the West African economy in all the following ways **except**
- A. bringing wealth to many people.
  - B. establishing commercial links.
  - C. decline in local industries.
  - D. introducing Islamic education.
40. Which of the following was **mostly** used by Britain to preserve neo-colonialism in West African states?
- A. Nationalization of West African industries
  - B. Transferring of British technology to West Africa
  - C. Training of West African soldiers in Britain
  - D. Supporting leaders who are pro-Britain
41. The use of inter-disciplinary approach in the writing and studying of history helps one to
- A. disrespect the views of others.
  - B. obtain more reliable information.
  - C. be the head of the study of history.
  - D. be a patriotic citizen.
42. Which of the following was **not** an effect of the spread of Islam in West Africa? The
- A. unification of large states of different people.
  - B. introduction of a new form of education.
  - C. complete destruction of traditional cultures.
  - D. introduction and spread of a new religion.
43. The West Africans **mainly** reacted to European perpetuation because they
- A. did not want to participate in international trade.
  - B. did not bring gifts for them from Europe.
  - C. suspected they would take over their lands.
  - D. regarded them as objects of admiration.
44. The **most** important factor that led to the success of European occupation of West Africa was the
- A. negligence of most West African chiefs.
  - B. inter-ethnic wars in the region.
  - C. succession dispute among the ruling class.
  - D. military superiority of the Europeans.

**Turn over**

45. The early Spanish to arrive in West Africa were called
- A. Castilians.
  - B. Capuchins.
  - C. Carthaginians.
  - D. Amistad.
46. Which of the following is a feature of under development in West Africa?
- A. Poor basic amenities
  - B. Low cost of living
  - C. Low population
  - D. Inadequate rainfall
47. One effect of the Scramble for and Partition of West Africa was that there was
- A. total support for colonial rule by West Africans.
  - B. mass migration of West African rulers.
  - C. establishment of European companies.
  - D. forceful acquisition of West African lands.
48. Educated Muslims in the courts of Western Sudanese rulers were to
- A. maintain the trade routes.
  - B. help in the training of soldiers.
  - C. keep historical records.
  - D. determine the choice of rulers.
49. There would have been sustainable development in West African states if there were
- A. no religious crisis.
  - B. fragile economic systems.
  - C. good leadership.
  - D. absence of robbery.
50. The Economic Community of West African States (ECOWAS) was formed to promote integration in the field of
- A. politics.
  - B. economics.
  - C. religion.
  - D. culture.

***END OF PAPER***

SC2072  
 WASSCE 2022  
**HISTORY 2**  
 Essay  
 2 hours

**2**

CANDIDATE'S NAME	
INDEX NUMBER	SIGNATURE
DATE:	

THE WEST AFRICAN EXAMINATIONS COUNCIL  
 West African Senior School Certificate Examination  
 for School Candidates

SC 2022

HISTORY 2  
 [60 marks]

2 hours

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

- In the spaces provided above, insert your **name**, **full index number**, normal **signature** and the **date of examination**.
- This booklet consists of **three** sections: **A, B** and **C**. Answer **four** questions in all, choosing **at least one** question from **each** section.
- Write your **index number** and the **number of each question you answer**, **at the top of each page**.
- Write on both sides of the paper unless otherwise instructed on the question paper.
- Begin each answer to a question on a fresh page. Leave two lines between answers where there are sub-sections to the same question.
- On **no account** should you tear off any part of the booklet. *It is an examination malpractice to do so.* The answer booklet will be collected at the end of the examination.
- Write in the space provided below, the **QUESTION NUMBER OF THE QUESTIONS YOU HAVE ANSWERED** in the order in which you have answered them.

--

For Examiner's Use Only	
Question Number	Mark
<b>TOTAL</b>	

## PAPER 2

## ESSAY

[60 marks]

Answer **four** questions in all, choosing **at least one** question from **each** section.

## SECTION A

## GHANA UP TO 1800

Answer **at least one** question from this section.

1. Outline any **five** factors that accounted for the rise and fame of the West African Sudanese states. [15 marks]
2. Highlight any **five** factors that made it possible for Islam to make inroad and thrive in West African Sudan. [15 marks]
3. Identify any **five** common traits that characterized the political organization of the West African coastal states and kingdoms. [15 marks]

## SECTION B

GHANA IN THE 19<sup>TH</sup> CENTURY

Answer **at least one** question from this section.

4. In what **five** ways was the *Dipo* ceremony of the Krobo important? [15 marks]
5. (a) List any **three** areas in Ghana where the Guan people can be located. [3 marks]  
(b) Identify any **four** political features of the Guan. [12 marks]
6. In what **five** ways was long distance trade beneficial to the people of Ghana before the arrival of the Europeans? [15 marks]

3  
SECTION C

GHANA IN THE 20<sup>TH</sup> CENTURY

*Answer at least one question from this section.*

7. Highlight any **five** political decisions taken by the Nkrumah government that contributed to its downfall. [15 marks]
8. (a) Name any **three** countries that were signatories to the Berlin Act of 1884 - 1885. [3 marks]  
(b) Outline any **four** provisions of the Berlin Act of 1884 - 1885. [12 marks]
9. Identify any **five** achievements of the Provisional National Defence Council (PNDC). [15 marks]

**END OF PAPER**



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Questions for teachers**

Inform the informants about their rights.

#### **1. The history teacher.**

- A) Which level do you teach?
- B) Is it a boy or a girl school, or is it mixed?
- C) What kind of grade does the school have?
- D) Why did you choose to become a teacher?
- E) What do you like about the job?
- F) What do you dislike?
- G) Is teaching a respected profession in Ghana?

#### **2. Practical questions:**

- A) Is history an optional or mandatory subject for the pupils?
- B) How many history lessons a week do your pupils have?
- C) How long are they?
- D) Do you use textbooks in the classroom? If so – which?
- E) Do you use any other resources?
- F) What does a “normal” ~~history lesson~~ look like in your classroom?
- G) What is the purpose of the history subject in School?

#### **3. Slavery and slave trade**

- A) Do your pupils learn about slavery and slave trade at home?
- B) Do you teach about slavery and the slave trade?
- C) If so – how do you do it? Is there any difference between how you teach and what the students know from before?
- D) Is it a challenging theme to teach about?
- E) Do you feel that the focus on slavery and slave trade is changing? |





