



## Europa: Eurosentrisme og historieundervisning

Eirik Brazier

Vi har ikke vært tilstrekkelig klare over at koloniveldet ikke nøyer seg med å legge sin iskalde hånd over nåtiden og fremtiden. Samtidig med at jerngrepet strammer seg rundt oss [...] går motstanderen med pervers logikk løs på våre folks fortid, forvrenger og mishandler den og river den helt i stykker.<sup>57</sup>

Frantz Fanon i *Jordens Fordømte*, 1961

I løpet av det siste tiåret har det vokst frem en kritikk av det som er blitt omtalt som et eurosentrisk perspektiv og forståelse i historieundervisningen både i skole og andre utdanningsinstitusjoner.<sup>58</sup> Utgangspunktet for denne kritikken, som ofte omtales som postkolonial, er et argument om at europeiske tenkere og deres teorier dominerer vår forståelse av både den nåværende og fortidige verden. Samtidig argumenterer kritikerne for at slike perspektiver legger et grunnlag for at alt utenfor Europa og Vesten blir målt og veid i forhold til en snever europeisk forståelse av utvikling og historie. Konsekvensen er at nasjoner og samfunn utenfor Europa kun kan forstås negativt, som ufullstendige versjoner av en europeisk original fordi de stadig blir sammenlignet med en europeisk utviklingshistorie. Dette kapitlet har som formål å gi en introduksjon til noen sentrale perspektiver innenfor denne postkoloniale kritikken med et særlig fokus på hvilke konsekvenser dette har fått og får for historiefaget og historieundervisning i både skole og høyere utdanning. I forlengelsen av dette vil kapitlet se nærmere et undervisningseksempel som illustrer hvordan Europa fremdeles dominerer vår fremstilling av historien, men også hvordan vi kan bruke den postkoloniale kritikken til å utfordre denne type master-narrativ i vår egen undervisning.

---

<sup>57</sup> Frantz Fanon, *Jordens fordømte. Med forord av Jean-Paul Sartre*, Oslo: Pax, 1967, s.170

<sup>58</sup> Tony Sandset og Sindre Bangstad, «Avkolonisering. En begrepskritisk gjennomgang», *Agora* Vol.37, Iss.3-04 (2019), ss.227-238.

Den postkoloniale kritikken har en lang forhistorie og tradisjon utenfor våre landegrenser, men er et relativt nytt fenomen i Norge. Mye av den eksisterende litteraturen peker på det faktum at selv om mange stater har frigjort seg fra sine europeiske koloniherrer i tiden etter 1945, så eksisterer det fremdeles et skjevt maktforhold mellom de gamle europeiske koloninasjonene og deres tidligere kolonier. Dette asymmetriske forholdet har lange historiske røtter som blant annet er knyttet til og legger føring på produksjonen av hva som ansees som gyldig kunnskap om både vår samtid og fortid. Det moderne historiefaget er ifølge de postkoloniale kritikere i seg selv et eksempel på denne skjevheten og viser til hvordan historie som fagdisiplin ble grunnlagt samtidig med at Europa underla seg store deler av verdens landområder.<sup>59</sup> Dette har bidratt til å forme både hvordan vi i Europa og Vesten ser på oss selv og vår egen historie i dag, men også hvordan vi forstår «de andre» i relasjon til oss selv. I dag er disse perspektivene nedfelt i sentrale samfunnsstrukturer som blant annet utdanning og legger grunnlaget for både bevisste og ubevisste reproduksjoner av eksisterende hegemonier med gyldig kunnskap om fortiden som igjen er med på å opprettholde og underbygge eksisterende makthierarkier.

Et annet sentralt punkt i den postkoloniale kritikken er synet på modernitet og fremveksten av det vi i dag omtaler som det moderne samfunnet. Modernitet er et begrep som i dag ofte brukes som en oppsummering av de grunnleggende teknologiske, industrielle, sosiale, kulturelle, og politiske endringene som fant sted i Europa på 1700- og 1800-tallet. Dette forårsaket et fundamentalt brudd mellom vår egen tid og det før-moderne samfunnet. Samtidig la dette grunnlaget for en universell oppfatning om hva som karakteriserer modernitet og utvikling til et moderne samfunn. Det fantes en allmenngyldig vei til modernitet som alle, også resten av verden, kunne følge. Denne veien ble imidlertid alltid illustrert og forklart med utgangspunkt i den europeiske erfaringen og historien: fra renessansens tanker og ideer til opplysningstiden og videre til det moderne samfunn.<sup>60</sup> En slik tolkning av historisk utvikling vil postkoloniale kritikere kalle for en eurosentrisk tilnærming, en tilnærming som i hovedsak ser og forstår historisk utvikling fra et europeisk ståsted.

---

<sup>59</sup> Marlon Lee Moncrieffe, *Decolonising the History Curriculum. Euro-centrism and Primary Schooling*, Springer Nature Switzerland AG, 2020.

<sup>60</sup> Sebastian Conrad, "Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique", i *The American Historical Review*, Volume 117, Issue 4, October 2012, ss-999–1027.

Eurosentrisme kan forstås som et etnosentrisk perspektiv som argumenterer for at utviklingen av modernitet slik den sees i Europa er den eneste måten å forstå fortida på ved å blant annet peke på Europas dominerende plass i bestemte historiske perioder og anse dem som sentrale forutsetninger for fremveksten av vårt moderne samfunn. Den postkoloniale kritikken vil imidlertid argumentere for at eurosentrisme er noe som stikker dypere enn å peke på Europa som den moderne verdens fødested. I en slik forståelse blir Europa sett som den eneste skapende kraft i historien, et narrativ der Europa representerer handling, mens resten av verden er passive og uten noen form for historie før de kommer i kontakt med europeerne. Europa er sentrum og resten av verden er periferi. Bare Europa og europeerne er i stand til å skape forandring og modernisering.<sup>61</sup>

I løpet av de siste årene er det gjennomført flere studier som viser at både lærebøker og vår egen undervisning, også i Norge, er preget av ulike former for eurosentriske perspektiver.<sup>62</sup> For å illustrere dette vil teksten ta utgangspunkt i et konkret eksempel som er hentet fra en historietime og brukt som læringsressurs på en lærerutdanning ved et norsk universitet. Det aktuelle eksemplet viser hvordan eksisterende forståelser av «Europa» ofte dominerer, ubevisst, våre fremstillinger og forståelser av fortiden. Undervisnings-eksemplet ville danne utgangspunkt for en kort analyse som vil vise frem både uheldige sider ved ressursen, men også komme med forslag til forbedringer som kan gjennomføres i et klasserom, uavhengig av alder på elevene. Analysen vil hente inspirasjon fra den postkoloniale kritikken og tre perspektiver viss formål er å utfordre eksisterende kunnskaps-hierarkier, det eksisterende eurosentriske perspektivet, og forståelsen av enkelte grupper som ahistoriske aktører. Til sist i denne teksten vil vi se nærmere på hvordan kontrafaktisk historie kan bidra til å underbygge disse tre perspektivene, og dermed komme den postkoloniale kritikken i møte.

---

<sup>61</sup> Robert B. Marks, *Den moderne verdens opprinnelse : en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjuelførste århundre*, Oslo: Spartacus, 2007, ss.24-34.

<sup>62</sup> Pia Mikander, "Westerners and others in Finnish school textbooks", University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education, 2016; Kristín Loftsdóttir, «Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying "Us" and the "Other" in History Books», i Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (red.), *Opening the mind or drawing boundaries?: history texts in Nordic schools*, Göttingen: V & R Unipress, 2010.

## Den postkoloniale kritikk

En innflytelsesrik forfatter og inspirator til det som har blitt en postkolonial kritikk av historie og historiefaget var den palestinsk-amerikanske litteraturviteren Edward Said. I sin bok *Orientalisme* fra 1978, studerte Said et stort utvalg av historiske europeiske tekster, fra skjønnlitterære reisebeskrivelser til parlamentsdebatter. I sine analyser påviste Said hvordan språket i disse tekstene var med på å skape ulike europeiske identiteter som hadde sitt utgangspunkt i et biologisk og kulturelt hierarki der Europa tronet på toppen.<sup>63</sup> Franskmen, briter og andre europeere definert seg selv ut fra det Said mente var en vestlig konstruksjon av Orienten, og at selv i dag er vår felles forståelse av områder som Midtøsten og Asia basert på disse konstruerte forestillingene om det orientalske. Ifølge Said kom en slik Orientalisme til uttrykk gjennom stereotypiske fremstillinger av «de andre».<sup>64</sup> I et lengre perspektiv fester det seg dermed en negativ oppfatning av alt og alle som kan knyttes til Orienten og som, ifølge Said, befester vestens økonomiske og politiske dominans over Midtøsten og Asia.

Saids kritikk var sterkt inspirert av teorier som så på fordelingen av makt mellom grupper i et samfunn. På den ene siden hentet han ideer fra den franske filosofen Michel Foucault og hans teorier om en nær sammenheng mellom kunnskap og makt, og at nettopp språket eller diskursen vi bruker om kunnskap er og gir makt til noen.<sup>65</sup> Orientalisme blir, i Saids forståelse, dermed en dominerende diskurs som former forståelsen og danner rammen for produksjonen av kunnskap om verden utenfor Europa og Vesten. En annen sterk innflytelse på Said var den italienske marxisten Antonio Gramsci og hans teorier om hegemoni. Disse brukte Said for å kunne forklare hvordan og hvorfor Orientalismen var så dominerende, ikke bare i Europa og Vesten, men også i resten av verden. Det var, ifølge Said, klare paralleller mellom Gramsci sitt begrep «kulturelt hegemoni», som en forklaring på hvordan arbeiderklassen tok til seg en forståelse av verden som ikke var deres egen og lot seg dominere av de herskende klasser i samfunnet, og hvordan Midtøsten, Asia, og andre deler av verden lot seg dominere av tanken om Europas særstilling.<sup>66</sup> Orientalismen var med andre ord ikke bare en måte for europeere å se andre land og folkegrupper på,

<sup>63</sup> Tore Linné Eriksen, *En kort introduksjon til den nye imperialismen, 1870-1920*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s.163.

<sup>64</sup> Edward W. Said, *Orientalisme: Vestlige oppfatninger av Orienten*, Oslo: Cappelen Damm, 2018.

<sup>65</sup> Edward W. Said, *Orientalisme*, s.151-152.

<sup>66</sup> Edward W. Said, *Orientalisme*, s.17.

men en forståelse av verden som selv de som levde utenfor Europa hadde tatt til seg og brukte til å forstå seg selv og sitt samfunn.

Said sin bok og kritikk markerte på mange måter starten på en bredere bevegelse av postkolonial kritikk. For historiefaget førte det blant annet til dannelsen av et forskningsfellesskap som kalte seg Subaltern studies under ledelse av den indiske historikeren Ranajit Guha.<sup>67</sup> Hovedfokuset for Subaltern studies var i starten rettet mot studier av det indiske subkontinentet og britisk imperialisme. Guha var blant annet opptatt av hvordan Indias nasjonale historie og historieforståelse var sterkt preget av den britiske koloniarven, som han mente også preget og formet det selvstendige moderne India.<sup>68</sup> De mange ulike bidragene fra Subaltern studies og andre lignende postkoloniale studier bidro til å utfordre de konvensjonelle, europeiske, tilnærminger til fortiden.<sup>69</sup> Dette innebærer blant annet å utfordre Europa som det naturlige sentrum og utgangspunkt for enhver historisk fremstilling. Her har den indiske historikeren Dipesh Chakrabarty og hans bok *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, utgitt i 2000, stått sentralt.<sup>70</sup> Chakrabarty tar et oppgjør med det han beskriver som den nærmest mytiske posisjonen som Europa og europeisk historie har hatt og har i vår tilnærming til fortiden. «Europa», er ifølge Charabarty, ikke bare et historisk sted, men er også til stede i kategorier, begreper, og ord som i dag, ubemerket, er blitt en del av for eksempel Indias samfunnsliv, kultur, og historie, men som er lånt fra europeisk historie.

The dominance of “Europe” as the subject of all histories is a part of a much more profound theoretical condition under which historical knowledge is produced[...].<sup>71</sup>

I et nyskrevet forord til 2007-utgaven av boka går Chakrabarty nærmere inn på sine egne erfaringer som historiker av indisk historie. Under arbeidet med en studie av den indiske arbeiderklassen i Bengal begynte han å stille spørsmålstegn ved det konseptuelle begreps-

<sup>67</sup> Ranajit Guha, *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society, Vol. 1*, New Dehli: Oxford University Press, 1982.

<sup>68</sup> Se for eksempel Ranajit Guha, *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*, New Dehli: Oxford University Press, 1983.

<sup>69</sup> Andre medlemmer av gruppa inkluderte, i en periode, Gayatri Spivak som med artikkelen «Can the Subaltern Speak?» gransket hvordan arven fra kolonialismen kommer til uttrykk i kultur, litteratur og samfunn. Teksten la et teoretisk grunnlag for den postkoloniale kritikk som tok utgangspunkt i både marxistisk, feministisk, og dekonstruktiv tenkning, Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?” i Aschcroft, Bill, Griffiths, Gareth, og Tiffin, Helen (red.), *Post-Colonial Studies Reader*, New York: Taylor & Francis, 1994.

<sup>70</sup> Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, New York: Princeton University Press, 2007.

<sup>71</sup> Dipesh Chakrabarty, “Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for “Indian” Pasts?”, i *Representations* No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories (Winter, 1992), ss.1-26.

grunnlaget for studier av fortiden.<sup>72</sup> I utgangspunktet ønsket han å bruke marxistiske teorier om kapitalisme i sine analyser av den indiske industrien og arbeiderbevegelsen på slutten av 1800-tallet. Chakrabarty ble imidlertid oppmerksom på hvor vanskelig det var å bruke de samme kategoriene som Marx hadde introdusert i sitt arbeid med den europeiske arbeiderklassen. Det var som om han forsøkte å ikle de historiske aktørene i bengalske og indiske fabrikker i europeiske kostymer utlånt fra historien. Dette førte til spenninger som fikk han til å undres om det fantes relevant bruk av begreper og kategorier som hadde sin opprinnelse i Europa på 1800-tallet til å analysere historiske fenomener i andre deler av verden.

Chakrabarty og andre postkoloniale kritikere argumenterer for at historiefaget i alt for liten grad har vært opptatt av å historisere teorier og samfunnsanalyser som brukes å forstå vår fortid. Det vil si at vi må se nærmere på deres opprinnelse i et Europa på 1800-tallet og hvordan dette var med på å prege de teoretiske perspektivene til for eksempel Max Weber, Émile Durkheim, og Immanuel Kant, viss tanker i dag blir ansett for å ha universell gyldighet.<sup>73</sup> Dette til tross for at deres teorier og tanker oppstod i et samfunn der europeere var å anse som de ubestridte herskere. Den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel, som har gitt verdifulle bidrag til både marxisme, kritisk teori og hermeneutikk, skrev for eksempel at deler av det afrikanske kontinentet bestod av «barnenasjon, som ikke forlater den barnslige interesseløsheten» og lever under «den største despotisme og grusomhet» utenfor historien.<sup>74</sup> Slike utsagn finner man hos flere samfunnstenkere og historikere som i dag har en naturlig plass i vår utdanning og våre analyser av verden rundt oss.

I sine tekster har Chakrabarty vært særlig opptatt av å utfordre tanken om det han omtaler som såkalte universelle ideer som disse europeiske tenkerne utviklet fra renessansen og opplysningstiden og som seinere har påvirket fremveksten av modernitet og det moderne, ikke bare i Europa, men over hele verden. Denne universelle forståelse av modernitet er imidlertid sterkt historisk betinget av en europeisk oppfatning av begrepet, argumenterer han, og kan spores tilbake til sin europeiske opprinnelse. Derfor tar Chakrabarty til ordet for å «provinsialisere» Europa for å teste om det er noe universelt ved den europeiske moderniteten eller om den er konstruert rundt en partikulær og historisk betin-

<sup>72</sup> Dipesh Chakrabarty, *Rethinking Working-Class History: Bengal 1890-1940*, New York: Princeton University Press, 2000.

<sup>73</sup> Jerry H. Bentley, "Globalizing history and historicizing globalization", i *Globalizations*, 1:1, ss.69-81, 2004.

<sup>74</sup> Franz Knappik, «Å virkelig unnslipe Hegel». Tanker om Hegels rasisme og Fanons antirasisme», i *Agora* nr.4, 21-1,22, 2021, ss.158-159.

get tradisjon. I dette kapitlet søker vi i å følge denne kritikken gjennom å «provinsialisere» den europeiske historiske erfaringen og la andre alternative stemmer, perspektiver og aktører få lov til å få en mer fremtredende plass i den historiske fremstillingen.

### Nasjonalstaten og historiefaget

Fremveksten av det moderne historiefaget i Europa på 1800-tallet står sentralt i de strukturer som Chakrabarty og andre har kritisert. I Norge kan vi for eksempel tydelig se de tette båndene mellom historiefaget og nasjonalstaten i Ernst Sars sitt arbeid med *Udsigt over den norske historien*, som kom i fire bind i tiårene før norsk selvstendighet. Sars, og andre historikere som Rudolf Keyser og P. A. Munch, var opptatt av å fremme sin nasjons selvforståelse gjennom fortida og gi legitimitet til de nasjonale bevegelser og nasjonalstater som vokste frem i perioden.<sup>75</sup> Nasjonalstatens representanter så den store verdien som lå i dette arbeidet og belønnet historikere med å subsidiere deres arbeid gjennom blant annet å etablere universiteter og professorater. I tillegg sørget nasjonalstaten for at historikernes fortellinger om nasjonen ble pensum i skolen. Gjennom skolefag som historie, språk, og geografi skapte man dermed borgere som følte en særlig tilknytning til et større fellesskap, en nasjon, utfra en gruppe mennesker som i utgangspunktet var både variert og sammensatt.<sup>76</sup>

Nasjonalismens sentrale rolle i historiefaget har avtatt noe siden Sars, Munch og Keyser forsøkte å legge grunnlaget for et selvstendig Norge, men den brede nasjonale fortellingen om nasjonalstaten står fremdeles sterkt i både faget, skolen, pensumbøker og undervisning.<sup>77</sup> Til tross for at norske utdanningsmyndigheter de siste tiårene har søkt å rette oppmerksomheten mot både urfolk og nasjonale minoriteter samt gi elever flere globale perspektiver, er det ennå en lang vei frem til en perspektivrik historiefortelling. Fremdeles dominerer nasjonalstaten som rammeverk for historisk analyse og kunnskapsproduksjon. Samtidig som den bredere europeiske historiske erfaringen fortsatt blir ansett som en prø-

---

<sup>75</sup> Bentley, "Globalizing history and historicizing globalization".

<sup>76</sup> Benedict Anderson, *Forestilte fellesskap : refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo: Spartacus, 1996; Ernest Gellner, *Nations and nationalism*, Malden, Mass.: Blackwell, 2006; Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, California: Stanford University Press, 1988.

<sup>77</sup> Hanna Schissler, and Yasemin Nuhoglu Soysal (red.), *The Nation, Europe, and the World : Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn Books, 2005; Bo Stråth, Anette Warring, Nils Erik Villstrand, *Norges forskningsråd. Evaluering av norsk historiefaglig forskning: bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*, Oslo: Norges forskningsråd, 2008.

vestein for hele verdens fortid. Dette ser man blant annet gjennom flere lærebokstudier der et eurosentrisk perspektiv dominerer.<sup>78</sup>

En av hovedutfordringene som postkoloniale teoretikere peker på i sin kritikk, er at eurosentrisme ofte reproduseres ubevist i utdanningsinstitusjoner gjennom et «master narrative», en dominerende fortelling som i liten grad problematiserer temaer som eurosentrisme og kolonialisme.<sup>79</sup> En slik reproduksjon kan knyttes til utformingen av undervisningen, for eksempel gjennom valg av skolebøker, men henger også sammen med mer strukturelle utfordringer som blant annet utdanning og sosiokulturell bakgrunn til den enkelte lærer. En undersøkelse av britiske lærerstudenter i 2020 viste for eksempel at et stort flertall av dem bar med seg en ubevist eurosentrisk tilnærming i sin forståelse av hva som er sentrale temaer i historie og hva de anser som viktige perspektiver i historiefaget.<sup>80</sup> Et flertall av dem tok utgangspunkt i et majoritetsperspektiv, en standardinnstilling som ser verden og historien gjennom Europa og europeiske erfaringer.<sup>81</sup> Dette fikk også konsekvenser for hvordan de utformet sin egen undervisning, som gjerne fulgte en velbevandret sti, et master narrativ, som mange vil gjenkjenne. Et slikt master narrativ i historien vil, i veldig korte trekk, starte med fremveksten av det antikke Hellas, gå videre til Romerrikets vekst og fall, etterfulgt av Middelalderen og en gryende Renessanse som igjen legger grunnlaget for opplysningstid, europeisk oversjøisk ekspansjon og kolonisering, som igjen bidrar til å legge deler av grunnlaget for den industrielle revolusjonen og fremveksten av det som vi i dag kjenner som den moderne verden.

Dette er et godt innarbeidet master narrativ som vi finner i både grunnskolen, videregående, og i høyere utdanning. La oss gjøre dette mer konkret og se på et eksempel fra en undervisningsressurs som er produsert ved Universitetet i Sørøst-Norge og rettet mot lærerutdanningen. «En historisk time i 8.klasse på Tislegård ungdomsskole» er en digital videoressurs laget i forbindelse med et større prosjekt viss formål blant annet var å studere og legge til rette for digital kompetanse i utdanningen av nye lærerstudenter.<sup>82</sup> Videoen er et opptak gjort av en historietime på en ungdomsskole og ment å gi både lærerutdannere

<sup>78</sup> Loftsdóttir, "Deconstructing the Eurocentric Perspective".

<sup>79</sup> Marta Araújo & Silvia Rodríguez Maeso, "History textbooks, racism, and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation", *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, 2012, ss.1266-1286.

<sup>80</sup> Moncrieffe, *Decolonising the history curriculum*, ss.42-43.

<sup>81</sup> Robin DiAngelo, "White Fragility", *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2011, ss.54-70.

<sup>82</sup> Læring og undervisning i digitale omgivelser, [https://www.ludo.usn.no/\\_url\\_korrekt\\_15.11.2022](https://www.ludo.usn.no/_url_korrekt_15.11.2022).



og lærerstudenter «et reelt innblikk i praksis» samt å danne grunnlag for diskusjoner om både didaktiske og pedagogiske problemstillinger.<sup>83</sup> I denne sammenhengen vil vi gjøre en kritisk gjennomgang med intensjonen om å problematisere eurosentriske perspektiver som kommer til uttrykk i ressursen.

Utsnittet som er valgt her er hentet fra den første publiserte videoressursen i en serie på tre, og utgjør noe over 12 minutter fra oppstarten av en time med historieundervisning. Temaet er amerikansk historie og den amerikanske uavhengighetskrigen. Ut fra den publiserte ressursen får man inntrykk av at dette er noe klassen har arbeidet med over flere økter. Læreren starter derfor med en kort oppsummering samtidig som han introduserer en oppgave som elevene skal arbeidet med i løpet av timen. Deretter gjør læreren en kort gjennomgang av tre historiske hendelser som skal danne rammen for oppgaven og som klassen har arbeidet med i tidligere timer. Her bruker læreren en Power Point-presentasjon, men stiller samtidig spørsmål til elevene for å få i gang en felles refleksjon rundt temaene som blir presentert. Det første temaet har fått tittelen «Mayflower» og her viser læreren frem et bilde av seilskipet «Mayflower» som i 1620 brakte de så kalte «pilgrimsfedrene», det vil si engelske kolonister, til den amerikanske østkysten og det området som skulle bli kolonien Ny-England eller New England. Deretter spør læreren om det er noen i klassen som kan fortelle noe om «Mayflower» og når skipet kom til Amerika. I den påfølgende dialogen er oppmerksomheten hele tiden rettet mot historien til de første kolonistene og deres handling eller fravær av handling, som illustrert i det følgende utdraget.

Lærer: Hvis den båten [«Mayflower»] ikke hadde kommet frem, da? Hadde det gjort noen forskjell? [...]

Elever: Det hadde gått ganske mange år før det kanskje hadde starta bosette seg folk der

Lærer: Tror du at det allikevel vil bosatt seg folk der?

Eleve: Ja

Lærer: Ja, Hva tenker dere andre?

Elever: Ja

---

<sup>83</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole> , url korrekt 14.10.2022.

Lærer: Ja, det er kanskje ikke en så veldig, veldig sann viktig hendelse sann sett. Jeg vet ikke. Det ville kanskje blitt kolonier i Amerika allikevel.<sup>84</sup>

Her er altså det amerikanske kontinentet, eller i det minste den østlige delen av Nord-Amerika, forstått som et tomt landområde som det er naturlig at europeere vil bosette før eller seinere. «Folk» er i denne sammenhengen europeere eller de engelske kolonistene, og fremstår her som de aktive historieskapende aktørene i fortellingen. I samtalen er det ikke noe som gir åpning for at det nordamerikanske kontinentet ikke ville blitt kolonisert av europeerne, dette kan forstås som forutbestemt eller deterministisk. Det er ingen andre enkeltindivider eller grupper som nevnes eller omtales i samtalen mellom lærer og elever i denne seansen, ei heller som vises frem på presentasjonen. Europa og europeernes handlinger er altoverskyggende. Dette blir i stor grad fulgt opp i introduksjonen av de neste tre temaene.

På det neste lysarket i lærerpresentasjonen er overskriften «Krigen mot Frankrike», sannsynligvis en referanse til Syvårskrigen mellom Storbritannia og Frankrike. Det europeiske narrative fortsetter å dominere når samtalen flytter seg videre for å la elevene reflektere rundt utfallet av krigen som ble utkjempet i Nord-Amerika. Her er et utdrag fra dialogen som et illustrerende eksempel.

Lærer: Hvis Frankrike hadde vunnet da? Hvordan hadde det vært i verden da?

På hvilken måte ville det ha vært annerledes dersom Frankrike hadde vunnet?

Elev: Fransk hadde vært et større språk?

Lærer: Da hadde dere hatt Fransk-timer, og ikke engelsk-timer. Tror dere det? Ja

Lærer: Tror dere Frankrike hadde tatt over dere borte, da eller? Hva med den franske revolusjonen. Hva med den amerikanske revolusjonen. Hadde den blitt noe av?<sup>85</sup>

Her reflekterer lærere og elever rundt utfallet av konflikten og hvilke langsiktige konsekvenser dette kunne ha fått dersom Frankrike og ikke Storbritannia hadde gått seirende

<sup>84</sup> [https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole\\_url\\_korrekt\\_14.10.2022](https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole_url_korrekt_14.10.2022)

<sup>85</sup> [https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole\\_url\\_korrekt\\_14.10.2022](https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole_url_korrekt_14.10.2022).

ut av krigen. Igjen kan vi merke oss at det er konsekvensene krigen fikk for de to europeiske statene som står sentralt. Samtidig som det blir tatt for gitt at Frankrike ville ha beholdt en eller annen form for kontrollen med det nordamerikanske kontinentet, og at dette ville ha hatt konsekvenser for hvordan vår verden ser ut i dag.

Det som er interessant å merke seg her er at under overskriften «Krigen mot Frankrike» er det et bilde som viser et møte mellom en uidentifisert gruppe franskmenn og representanter fra en gruppe amerikanske urfolk. Læreren gjør også elevene oppmerksomme på dette gjennom å stille spørsmål om hva man kan se på bilde. Den følgende dialogen utspiller seg.

Lærer: Hva ser dere bilde av her, da? [...]

Lærer: Ser dere han personen her? [peker på en person som står i midten av bilde]

Ser han annerledes ut enn de andre? Ja? Hvis jeg sier at det er urbefolkningen i Amerika. [...]

Elev: Indianer

Lærer: Indianere. Det er det vi kaller dem. Husker der noe om krigen mot Frankrike?<sup>86</sup>

Etter den korte stadfestelsen av at noen av personene på bildet ser annerledes ut og er fra den amerikanske urbefolkningen, gjør læreren et markant skifte mot krigen mellom England og Frankrike. Denne korte omtalen av personene på bildet er det eneste tilfellet i løpet av en sekvens på tolv minutter der noen fra den amerikanske urbefolkningen omtales i videoressursen. I den påfølgende dialogen er det krigsutviklingen og kostnaden ved krigen mellom de to europeiske stormaktene som er temaet. Det kan med andre ord hevdes at gruppa med urfolk i stor grad blir usynliggjort i narrative som presenteres.<sup>87</sup> De blir gjort til passive tilskuere til sin egen historie mens det er franskmenn og briter som blir de aktive og sentrale aktørene.

---

<sup>86</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole>

<sup>87</sup> Illustrasjonsbilde som blir brukt i denne sammenhengen er for øvrig et litografi som er hentet fra nettleksikonet Wikipedia. Her blir det blant annet brukt som illustrasjon for en artikkel om alliansen mellom franskmenn og den amerikanske urbefolkningen under det som av enkelte blir kalt Den franske og indianske krig (1754-1763), en del av Syvårskrigen (1756-1763), [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conference\\_Between\\_the\\_French\\_and\\_Indian\\_Leaders\\_Around\\_a\\_Ceremonial\\_Fire\\_by\\_Vernier.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Conference_Between_the_French_and_Indian_Leaders_Around_a_Ceremonial_Fire_by_Vernier.jpg), url korrekt 15.11.2022.

Denne usynliggjøringen av urfolk fortsetter på det neste lysarket i presentasjonen som har overskriftet «Stempel- og teavgifter». Her er dialogen mellom lærer og elever sentrert rundt de store utgiftene som Storbritannia hadde i forbindelse med Syvårskrigen. Dette er illustrert i presentasjonen gjennom et litografi som gjengir begivenhetene i Boston havn 16. desember 1773, også kjent som «teselskapet i Boston». Bildet, som er hentet fra Wiki-commons og har tittelen «The destruction of tea at Boston Harbor», er laget av Nathaniel Currier og fremstiller hendelsene i Boston. Dette inkluderer en gruppe på ni menn som kaster kasser med te i havet utkledd som medlemmer av Mohawk-stammen.<sup>88</sup> Årsakene til at demonstrantene valgte å kle seg ut er sammensatte og omdiskuterte, men det som er interessant i denne sammenheng, er at de ikke nevnes selv om de er en tydelig del av litografiet. Fraværet av en omtale bidrar både til å styrke master narrative som tilsier at dette er en europeisk historie samtidig som det fjerner en del av kompleksiteten ved hendelsen. Denne korte analysen av en undervisningstime i amerikansk historie har vist frem noe av den strukturelle kritikken som står sentralt i den postkolonial teori. Den viser hvor dominerende vår forståelse av «Europa» er, både gjennom hvilke begreper vi bruker, hvilke fremstillinger vi lar dominere, og hvilke perspektiver vi anlegger på historiske hendelser. Master narrative i denne korte videoressursen domineres av europeere som aktive aktører, mens andre grupper i marginaliseres og er nesten ikke til stede.

Utfordre, forstyrre og bryte opp

Hvordan kan vi så utfordre, utfylle og bryte opp den europeiske grunnfortellingen som preger eksemplet vi har sett i videoressursen «En historisk time»? Her vil vi se nærmere på noen perspektiver og forslag som kan formuleres som tre spørsmål som vi kan ta med oss inn i både dette eksemplet og andre undervisningssituasjoner. For det første, hvordan kan vi i vår undervisning kritisk tilnærme oss eksisterende kunnskaps- og forståelseshierarkier. Dette innebærer å identifisere eksisterende maktrelasjoner som ofte blir tatt for gitt, eller identifisere dominerende majoritetsdiskurser og isteden fremheve marginaliserte perspektiver. For det andre, hvordan kan vi i vår undervisning trekke frem andre perspektiver og erfaringer for å studere historiske fenomener eller hendelser som utfordrer det eurosentriske eller etnosentriske perspektivet. Dette betyr blant annet å kritisk analysere opp-

<sup>88</sup> [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boston\\_Tea\\_Party\\_Currier\\_colored.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Boston_Tea_Party_Currier_colored.jpg), url korrekt 20.11.2022.

havet til mye av vår eksisterende kunnskap som i hovedsak er hentet fra historiske fremstillinger som er bygget på arkiv og arkivinstitusjoner som er dypt farget av sin koloniale opprinnelse. Det er en økende erkjennelse av at disse arkivene ikke er nøytrale reservoarer av kunnskap, men at de også reflekterer maktrelasjonene som er nedfelt i strukturene som har skapt både arkivene og arkivinstitusjonene.<sup>89</sup> En forståelse av at arkiver har makt, både til å ta vare på informasjon om fortida, men også makten til å ikke ta vare på noe fra fortida. Dette former hva som blir husket, hvordan vi husker noe, og hvilke narrative som blir bærende i vår undervisning.<sup>90</sup> For det tredje, hvordan kan vi unngå å behandle temaer og ikke minst historiske aktører som den amerikanske urbefolkningen som ahistorisk aktører, det vil si en gruppe som ikke er en gitt størrelse uten utvikling, men som en sammensatt gruppe som utvikles og endres i møte med den europeiske koloniseringen av Nord-Amerika.<sup>91</sup> Til sammen utgjør disse tre overordnede spørsmålene et rammeverk som gir oss muligheten til å revaluere hvordan vi fremstiller fortida i en undervisningsøkt.

Hvordan kan vi så utfordre det dominerende narrativ som tar utgangspunkt i den europeiske ekspansjonen? For det første kan vi søke å løsrive oss fra fortellingen som ser på europeiske stater og nasjoner som de eneste aktive, handlende aktører i historien om Nord-Amerika. Dette kan vi gjøre ved å endre på vårt perspektiv og ta utgangspunkt i området på den amerikanske østkysten der de første britiske nybyggerne gikk i land fra Mayflower. Her bodde det flere grupper med urfolk som gikk under navnet Wampanoag, en føderasjon som hadde vært bosatt i store deler av dette området over lengre tid. I forlengelsen av dette kan vi se nærmere på disse første møtene mellom urfolk og europeere, og hvordan dette la grunnlag for det som skulle utvikle seg til en kompleks interaksjon. Over tid oppstod det spenninger mellom enkelte av Wampanoag og de britiske nybyggerne som til slutt førte til krig, også kjent som Kong Philips krig (1675-1678).<sup>92</sup> Selv om krigens årsaker er komplekse, er dette en av de første eksemplene på organisert motstand fra den amerikanske urbefolkningen i denne delen av kontinentet. Sentralt i denne motstandskampen stod blant annet Weetamoo, en kvinnelig stammeleder. Gjennom å velge å fokusere på personer som

---

<sup>89</sup> Nina Finigan, <https://museum-id.com/are-museums-and-archives-irredeemable-colonial-projects/>, url korrekt 20.11.2022.

<sup>90</sup> Terry Cook og Joan M. Schwartz, "Archives, Records, and Power: From (Postmodern) Theory to (Archival) Performance", *Archival Science*, 2, 2002, ss.171-185.

<sup>91</sup> For en nærmere innføring om det ahistoriske urfolket se, Bob Reece, "Inventing Aborigines", *Aboriginal History*, 1987, Vol. 11, No. 1/2, Special Volume in honour of Diane Barwick, ss.14-23.

<sup>92</sup> Lisa Brooks, *Our Beloved Kin. A New History of King Philip's War*. New Haven: Yale University Press, 2018.

Weetamoo kan man ikke bare vende om på et tradisjonelt perspektiv som ser ankomsten av de første nybyggerne fra et europeisk perspektiv, man kan både problematisere de voldelige sammenstøtene som fulgte og fremheve nye aktører og perspektiver. Det siste retter for eksempel oppmerksomheten mot kvinnelige urfolksstemmer som sjeldent er representert i denne fortellingen, og ofte er blitt aktivt oversett.<sup>93</sup>

Introduksjonen av Weetamoo eller andre urfolksperspektiver bidrar til å bryte opp det eksisterende europeiske master narrative. Det å rette oppmerksomheten mot hele eller deler av denne fortellingen bidrar til å befolke den historiske fremstillingen med flere og et mer sammensatt galleri av stemmer, og bryter samtidig opp forestillingen om at europeerne kom til et tomt land. Introduksjonen av urfolk som aktive aktører med egen stemme gjør det vanskeligere for oss å falle inn i en fremstilling av historien som en kamp mellom europeiske stater som «England» og «Frankrike», og utfordrer samtidig oppfattelsen av europeisk kolonisering som en forutbestemt, deterministisk historisk hendelse.

Dersom vi introduserer denne typen av marginaliserte stemmer og samtidig fremhever at de hadde en aktiv tilstedeværelse kan dette også bidra til å skape mening i andre deler av historien. I det nevnte tilfellet vil for eksempel inkluderingen av historien om Weetamoo og urbefolkningens kontakt med de første britiske kolonistene legge grunnlaget å introdusere og inkludere enkelt representanter og grupper fra den amerikanske urbefolkningen når man seinere skal reflektere over lysarket som tar for seg krigen mellom Storbritannia og Frankrike. «Krigen mot Frankrike», som den introduseres som i denne videoressursen, er både kjent som Syvårskrigen (1756-1763) og Den franske og indianske krigen (1754-1763). Det var en kompleks og sammensatt krig som hadde sitt utgangspunkt i konflikter mellom europeiske stater, men som ble utkjempet globalt: i Europa, Afrika, Nord-Amerika, og Asia.<sup>94</sup> I Nord-Amerika søkte både briter og franskmenn å danne allianser med ulike urfolksgrupper i et forsøk på å utmanøvrere motstanderen og sikre seg et militært overtak. Igjen er dette en anledning til å befolke den historiske fremstillingen med flere aktører, og særlig gi en stemme til de som sjeldent blir hørt i mer tradisjonelle fremstillinger. Et slikt eksempel er Irokeserføderasjonen, et forbund av fem til seks urfolksstammer som i løpet

---

<sup>93</sup> Deler av historien om Weetamo har vært kjent siden 1680-tallet, se Mary White Rowlandson, *Sovereignty And Goodness Of God : a Narrative Of The Captivity And Restoration Of Mrs. Mary Rowlandson*, Boston: Bedford Books, 1997.

<sup>94</sup> Daniel Baugh, *The Global Seven Years War 1754-1763: Britain and France in a Great Power Contest*, New York: Routledge, 2014.

av flere hundre år var en viktig maktfaktor på det Nordamerikanske kontinentet.<sup>95</sup> Dette bidrar til å kontekstualisere urfolk som både aktive aktører samtidig som det forhindrer at vi forstår dem som et ahistorisk stillestående fenomen.

I forlengelsen av å befolke dette eksemplet med flere aktører, kan vi også fremheve en bredere forståelse for krigens konsekvenser. Krigen fikk naturligvis konsekvenser for Europa, særlig Frankrike og England, men det kan ikke forhindre oss fra å rette oppmerksomheten mot hvilke konsekvenser krigen fikk for alle de som befant seg i Nord-Amerika. For det første var det en konflikt som var drevet av imperialistiske ambisjoner og med formål om å skaffe seg kontroll over store landområder. Den britiske seieren befestet Storbritannias stilling som en imperialistisk stormakt, ikke bare i Nord-Amerika, men også i Asia og Afrika. Seieren over Frankrike la også grunnlaget for et endelig oppgjør med den amerikanske urbefolkningen, som ble systematisk forfulgt i tiden etter krigen. Denne forfølgelsen ble forsterket under den påfølgende amerikanske uavhengighetskrigen, og la grunnlaget for en politikk som søkte å marginalisere urfolk i det som ble USA.<sup>96</sup> Krigen som ble utkjempet i Nord-Amerika mellom de to imperiemaktene Storbritannia og Frankrike, fikk dermed alvorlige og langvarige konsekvenser for store folkegrupper som levde på kontinentet.

Formålet med å introdusere disse tre postkoloniale perspektivene har vært å utfordre, forstyrre og bryte opp et dominerende master narrativ som plasserer «Europa» og den europeiske historieforståelsen i sentrum. En slik tilnærming krever at vi både er villig til å søke etter ny kunnskap, og at vi er åpne for å revurdere vår eksisterende kunnskap og forståelse av historiske hendelser. Vi utfordrer både elevene, men også oss selv gjennom å gjøre den historiske fremstillingen mer kompleks og mer uforutsigbar. Det siste vil si å utfordre det som Erik Lund har omtalt som elevdeterminisme, en utbredt forståelse hos elever, og andre, om at historien måtte ende slik den gjorde og at den har skarpe og tydelige linjer.<sup>97</sup> Dette kan vi gjøre gjennom å tenke kontrafaktisk om en historisk hendelse.

---

<sup>95</sup> Daniel K. Richter, *The Ordeal of the Longhouse: The People of the Iroquois League in the Ear of European Colonization*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1992.

<sup>96</sup> Fred Anderson, *The war that America: a short history of the French and Indian War*, New York: Penguin Books, 2006.

<sup>97</sup> Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6. utgave, 2020, s.43

## Hva om...? Kontrafaktiskhistorie

Eksemplet «En historisk time» presenterer både et snevert eurosentrisk perspektiv på fortida og en mulig løsning på hvordan vi i større grad kan frigjøre fra en slik tilnærming. I begynnelsen av timen introduserer læreren en kontrafaktiskoppgave med spørsmålet «Hva om...?». Her skal elevene se nærmere på tre hendelser fra den historiske perioden for så å lage sin egen historiefortelling der de har valgt å endre på «minst en av hendelsene» som de har gjennomgått i undervisningen.<sup>98</sup> Deretter skal de utforske og reflektere over hvordan dette kan ha ført til at historien fikk et annet utfall enn den faktisk gjorde. Det er dette som i historiefaget blir omtalt som kontrafaktisk historie eller kontrafaktisk tenkning.<sup>99</sup> Noen eksempler på kontrafaktisk tenkning er; hva om Hitler og Tyskland hadde vunnet andre verdenskrig, hva om det hadde blitt krig mellom Norge og Sverige i 1905, eller hva om Norge hadde forblitt katolsk etter reformasjonen på 1530-tallet? Det å tenke kontrafaktisk kan virke fremmed for mange av oss, mer som en intellektuell lek eller tankespinn for science-fiction forfattere. Kontrafaktisk tenkning gir oss imidlertid muligheten til å bryte ned årsaksfaktorene i en historisk hendelse for så studere nærmere hvilke av disse som var grunnleggende forutsetninger for at en historisk hendelse fant sted. En slik tilnærming kan også bidra til å utfordre elevdeterminismen gjennom å vise at «historien er og var full av muligheter», som historiker Øyestein Sørensen har argumentert.<sup>100</sup> Det er nettopp disse mulighetene som vi også kan bruke til å forstyrre eller kontre et eurosentrisk master narrativ i vår egen undervisning.

Kontrafaktisk tenkning gir oss med andre ord muligheten til å bryte opp og utfordre en innforstått europeisk eksepsjonalisme. Hvordan ville verden sett ut dersom Kristoffer Columbus ikke hadde oppdaget Amerika i 1492, eller hva om «Mayflower» ikke hadde kommet trygt frem til den amerikanske østkysten i 1620? Her introduserer læreren i det nevnte eksemplet noen spennende perspektiver til klassen sin gjennom å stille det viktige spørsmålet «Hva om...?». Noe av utfordringen i vårt eksempel er imidlertid at samtlige hendelser som blir satt opp fremdeles tar utgangspunkt i den europeiske erfaringen i

<sup>98</sup> <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisleg%C3%A5rd-ungdomsskole>, url korrekt 14.10.2022.

<sup>99</sup> Se for eksempel: Øyestein Sørensen, *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*, Oslo: Aschehoug, 2005; Jeremy Black, *Other Pasts, Different Presents, Alternative Futures*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2015.

<sup>100</sup> Sørensen, *Historien om det som ikke skjedde*, s.163



Nord-Amerika. Hva om vi isteden hadde stilt disse spørsmålene med utgangspunkt i andre aktører og grupper, som for eksempel den amerikanske urbefolkningen.

### Oppsummering – eurosentrisme

Den postkoloniale kritikken som har vokst frem siden 1960-tallet stiller noen ubehagelige spørsmål til oss om hvordan vi i Europa og Vesten forstår fortiden og stiller dermed også noen kritiske spørsmål til hvordan vi forstår oss selv. Den utfordrer et dominerende master narrativ som plasserer Europa og europeiske tenkere i sentrum for historisk utvikling. Derigjennom utfordrer den postkoloniale vendingen også fremveksten av modernitet som et universelt grunnlag for dagens samfunn. Historiefaget er, med sine tette historiske bånd til nasjonalstaten, i seg selv en del av denne kritikken, spesielt når det kommer til produksjonen og reproduksjonen av gyldig kunnskap om fortida. Kritikerne utfordrer oss til å være kritisk til en implisitt og institusjonell eurosentrisme som i dag er en del av skolen og andre utdanningsinstitusjoner.

I denne teksten har vi brukt et eksempel fra en historietime for å illustrere hvordan vi kan utfordre, forstyrre og bryte opp tradisjonelle eurosentriske fremstillinger av historien. Dette gjør vi gjennom å utfordre eksisterende hegemonier og tatt-for-gitt kunnskap. Dette innebærer å identifisere eksisterende kunnskaps- og forståelseshierarkier som i dag dominerer historiefremstillingen og kritisk revurdere dem. Dette gjør vi gjennom å trekke frem nye erfaringer, kunnskap og perspektiver på historiske fenomener og hendelser som kan bidra til å utfordre en eurosentrisk eller etnosentrisk forståelsesramme. Dette innebærer blant annet å unngå å se på eller presentere marginaliserte historiske aktører som ahistorisk, men isteden vise frem at de hverken var stillestående eller passive, men snarere aktive og skapende individer. Dette bidrar til å gjøre den historiske fortellingen mer sammensatt og kompleks, og til å utfordre en elevdeterministisk forståelse av fortida. I forlengelsen av dette har kapittelet søkt å vise hvordan kontrafaktisk tenkning eller «Hva om...»-spørsmål kan være et viktig element i dette arbeidet. Her vil det også være aktuelt å vise til et annet kapittel i denne antologien der man tar opp bruken av historiske dataspill i undervisningen som en metode for å gi elevene et bedre innblikk i både refleksivitet, historieforståelse og historiebevissthet.<sup>101</sup> I løpet av de siste årene er det for eksempel kommet flere historiske

<sup>101</sup> For en nærmere innføring i bruken av historiske dataspill se artikkelen «Historiske dataspill som ekskursjon til fortida», i denne antologien.

spill som stiller noen av de samme spørsmålene som vi har gjort i denne teksten og snur om på den tradisjonelle fortellingen om koloniseringen av det nordamerikanske kontinentet og plasserer urfolks opplevelser og tradisjoner sentralt i fortellingen.<sup>102</sup>

Avslutningsvis er det viktig å understreke at formålet vårt her har vært å gi nye perspektiver som kan bidra til å utfordre både vår kunnskap om og forståelse av fortiden, men ikke minst hvilke narrativ vi videreformidler i klasserommet. Disse er ofte bygget på ubeviste makthierarkier som vi gjennom vår egen utdanning, undervisning og annen kunnskapsproduksjon reproduserer i klasserommet. Dermed er den postkoloniale kritikken først og fremst en invitasjon til å se nærmere på hvordan vi forstår oss selv.

## Litteratur

- Anderson, Benedict, *Forestilte fellesskap: refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo: Spartacus, 1996.
- Anderson, Fred, *The war that America: a short history of the French and Indian War*, New York: Penguin Books, 2006.
- Araújo, Marta & Maeso, Silvia Rodríguez, “History textbooks, racism, and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation”, *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, 2012, 1266-1286.
- Baugh, Daniel, *The Global Seven Years War 1754-1763: Britain and France in a Great Power Contest*, New York: Routledge, 2014.
- Bentley, Jerry H., “Globalizing history and historicizing globalization”, *Globalizations*, 1:1, 2004, 69-81.
- Black, Jeremy, *Other Pasts, Different Presents, Alternative Futures*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2015.
- Brooks, Lisa, *Our Beloved Kin. A New History of King Philip’s War*. New Haven: Yale University Press, 2018.
- Cook, Terry og Schwartz, Joan M., “Archives, Records, and Power: From (Postmodern) Theory to (Archival) Performance”, *Archival Science*, 2, 2002, 171-185.

---

<sup>102</sup> Et slikt eksempel er spillet *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, et samarbeid mellom spillskapet Upper One Games og Iñupiat-folket, se Upper One Games, *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, 2014.

- Chakrabarty, Dipesh, “Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for “Indian” Pasts?”, *Representations* No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories (Winter, 1992), 1-26.
- Chakrabarty, Dipesh, *Rethinking Working-Class History: Bengal 1890-1940*, New York: Princeton University Press, 2000.
- Chakrabarty, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, New York: Princeton University Press, 2007.
- Conrad, Sebastian, “Enlightenment in Global History: A Historiographical Critique”, *The American Historical Review*, Volume 117, Issue 4, October 2012, 999–1027.
- DiAngelo, Robin. “White Fragility”. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2011, 54–70.
- Eriksen, Tore Linné, *En kort introduksjon til den nye imperialismen, 1870-1920*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fanon, Frantz, *Jordens fordømte. Med forord av Jean-Paul Sartre*, Oslo: Pax, 1967.
- Finigan, Nina, <https://museum-id.com/are-museums-and-archives-irredeemable-colonial-projects/>, url korrekt 20.11.2022.
- Gellner, Ernest, *Nations and nationalism*, Malden, Mass.: Blackwell, 2006.
- Guha, Ranajit, *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society*, Vol. 1, New Dehli: Oxford University Press, 1982.
- Guha, Ranajit, *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*, Oxford University Press, Delhi, 1983.
- Knappik, Franz, «“Å virkelig unnsnippe Hegel”. Tanker om Hegels rasisme og Fanons antirasisme», i *Agora* nr.4, 21-1,22, 2021, 158-159.
- Loftsdóttir, Kristín, «Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books, i Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (red.), *Opening the mind or drawing boundaries? history texts in Nordic schools*, Göttingen: V & R Unipress, 2010.
- Lund, Erik, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6.utgave, 2020.

- Marks, Robert B., *Den moderne verdens opprinnelse: en global og økologisk beretning fra det femtende til det tjueførste århundre*, Oslo: Spartacus, 2007.
- Mikander, Pia, “Westerners and others in Finnish school textbooks”, University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, *Studies in Education*, 2016.
- Moncrieffe, Marlon Lee, *Decolonising the history curriculum: Euro-centrism and primary schooling*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.
- Mishra, Pankaj, *From the Ruins of Empire: The Revolt Against the West and the Remaking of Asia*, New York: Penguin, 2012.
- Reece, Bob, “Inventing Aborigines”, *Aboriginal History*, 1987, Vol. 11, No. 1/2, Special Volume in honour of Diane Barwick, 14-23.
- Richter, Daniel K., *The Ordeal of the Longhouse: The People of the Iroquois League in the Era of European Colonization*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1992.
- Rowlandson, Mary White, *Sovereignty And Goodness Of God: a Narrative Of The Captivity And Restoration Of Mrs. Mary Rowlandson*, Boston: Bedford Books, 1997.
- Upper One Games, *Never Alone (Kisima Inŋitchuŋa)*, E-Line Media, 2014.
- Said, Edward, *Orientalisme: vestlige oppfatninger av Orienten*, Oslo: Cappelen Damm, 2018.
- Sandset, Tony og Bangstad, Sindre, «Avkolonisering. En begrepskritisk gjennomgang», *Agora* Vol.37, Iss.3-04 (2019), .227-238.
- Schissler, Hanna og Nuhoglu Soysal, Yasemin (red.), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn Books, 2005.
- Stråth, Bo, Warring, Anette, Villstrand, Nils Erik, og Norges forskningsråd. *Evaluering av norsk historiefaglig forskning: bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning*, Oslo: Norges forskningsråd, 2008.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, “Can the Subaltern Speak?” i Aschcroft, Bill, Griffiths, Gareth, og Tiffin, Helen (red.), *Post-Colonial Studies Reader*, New York: Taylor & Francis, 1994.
- Sørensen, Øystein, *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*, Oslo: Aschehoug, 2005.

Upper One Games, *Never Alone (Kisima Ingitchuna)*, 2014.

USN, Læring og undervisning i digitale omgivelser, «En historisk time i 8.klasse på Tisleård skole». <https://www.ludo.usn.no/post/en-historisk-time-i-8-klasse-p%C3%A5-tisle%C3%A5rd-ungdomsskole>, url korrekt 31.10.2022.

Weber, Eugen, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford, California: Stanford University Press, 1988.