



UMEÅ UNIVERSITET

BILDEN AV IMPERIET

Det brittiska imperiets framställning i svenska gymnasieläroböcker över tid

Niklas Rhodin

Examensarbete, 30 hp

Ämneslärarprogrammet - gymnasieskolan, 300 hp

Vt 2025

Abstract

This study explores how the British Empire has been portrayed in Swedish upper-secondary school history textbooks from three different periods: the 1950s, 1980s, and 2010s. Drawing on Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA), together with Postcolonial Theory, the study examines how these textbooks represent colonialism, power, and ideology.

By analyzing textbooks from these decades, the study identifies significant changes in how the British Empire is presented. Textbooks from the 1950s largely depict the Empire through a Eurocentric lens, focusing on economic and administrative achievements while downplaying colonial violence and exploitation. In the 1980s, textbook narratives begin to include some critique of colonial practices, though they remain framed within a largely Eurocentric perspective. By the 2010s, however, postcolonial perspectives become more visible, with greater emphasis on colonial violence, exploitation, and resistance, challenging earlier portrayals.

These changes reflect broader developments in Swedish society and suggest an increased critical engagement with colonial history in educational contexts. The study thus highlights the role of textbooks in shaping students' understanding of history and stresses the importance of critically examining educational materials to support a more nuanced and inclusive view of the past.

Keywords: British Empire, Swedish history textbooks, colonialism, critical discourse analysis, postcolonial theory

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	<i>Bakgrund</i>	1
1.2	<i>Problemformulering</i>	2
1.3	<i>Syfte</i>	3
1.4	<i>Frågeställningar</i>	3
1.5	<i>Tidigare forskning</i>	4
1.5.1	Brittiska imperiet i läroböcker	4
1.5.2	Läroboksforskning	5
1.6	<i>Teoretiska ramverk</i>	6
1.6.1	Kritisk diskursanalys	7
1.6.2	Postkolonial teori	9
1.7	<i>Metod och material</i>	10
1.7.1	Kvalitativ innehållsanalys	10
1.8	<i>Avgränsning</i>	11
2	Resultat	14
2.1.1	Brittiska imperiets roll i Kina under 1800-talet	14
2.1.2	Kolonialpolitik och expansion	19
2.1.3	Brittiska imperiet i Afrika	21
2.1.4	Brittiska imperiet i Indien	26
2.1.5	Imperiets nedgång och avkolonisering	33
2.1.6	Sammanfattande diskussion	40
3	Analys av resultat	42
3.1.1	Brittiska imperiets roll i Kina under 1800-talet	42
3.1.2	Kolonialpolitik och expansion	43
3.1.3	Brittiska imperiet i Afrika	44
3.1.4	Brittiska imperiet i Indien	45
3.1.5	Imperiets nedgång och avkolonisering	46
3.1.6	Sammanfattande analys	46
4	Slutsatser och avslutande diskussion	48
5	Källförteckning	51
5.1	<i>Läroböcker</i>	51
5.2	<i>Litteratur</i>	51
6	Bilagor	54

1 Inledning

Under en SO-lektion när jag gick i högstadiet arbetade vi med imperialismens tidsålder. Efter lärarens genomgång läste vi i läroboken och svarade på frågor. Jag minns hur jag fastnade vid kartan som visade Europas imperier, särskilt det brittiska imperiet, vilket beskrevs som: ”Det största i världshistorien, där solen aldrig gick ned.” Hur hade britterna, från sin lilla ö i Nordatlanten lagt under sig en fjärdedel av jorden? Hur mycket av detta framgick i läroboken? Belystes de brutala metoderna så som opiumkrigen eller olika former av kolonialt våld? Eller var kartan och det storslagna narrativet om världshistoriens största imperium det som framför allt stannade kvar hos mig?

Åren gick, men frågan om hur det brittiska imperiet skildrades i läroböcker dröjde sig kvar i bakhuvudet. 2013 bad den dåvarande brittiske premiärministern David Cameron under en resa i Indien om ursäkt¹ för Storbritanniens roll i Amritsarmassakern 1919.² Nyheten fick mig att åter tänka på den där kartan i läroboken. När jag senare påbörjade min ämneslärarutbildning med ingångsämnet historia blev frågan alltmer aktuell: Hur har det brittiska imperiet egentligen skildrats i svenska läroböcker? Hur har dessa framställningar förändrats över tid?

1.1 Bakgrund

Det brittiska imperiet har haft en betydande inverkan på världens utveckling och effekterna av det är fortfarande märkbara idag. Vid sin höjdpunkt efter första världskriget var det världens största imperium genom historien och omfattade en fjärdedel av jordens yta och befolkning. Genom en kombination av ekonomisk exploatering, militär kontroll och politisk dominans utövade Storbritannien ett globalt inflytande över alla kontinenter.³

Under senare decennier har frågor om imperialismens och kolonialismens arv blivit alltmer aktuell i forskning och offentlig debatt. Internationellt har krav på ekonomisk kompensation och officiella ursäkter från Storbritannien till tidigare koloniserade nationer framförts.

¹ *British PM 'regrets' deeply shameful colonial Indian massacre*, Reuters, 13 februari 2013, <https://www.reuters.com/article/world/british-pm-regrets-deeply-shameful-colonial-indian-massacre-idUSBRE91J0AA/> (hämtad 14 mars 2025).

² Amritsarmassakern inträffade 13 april 1919, då brittiska soldater öppnade eld mot en fredlig demonstration i Amritsar. Händelsen kom att stärka den indiska självständighetsrörelsen. För en bred genomgång, se: Stanley Wolpert, *A New History of India*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

³ John Darwin, *Unfinished Empire: The Global Expansion of Britain*, London: Allen Lane, 2012, s. xi–32.

Rörelser som *Rhodes Must Fall* belyser vad de ser som behovet av att ”dekolonisera” utbildningssystemet genom att granska hur kolonialtiden och dess aktörer presenteras i akademiska sammanhang. Forskningen kring kolonialismens och imperialismens arv har också fått ökad betydelse inom historievetenskapen, där postkoloniala perspektiv lyfter fram hur koloniala maktstrukturer fortsatt påverkar och hur de koloniserades perspektiv ofta marginaliserats.⁴

Hur historiska händelser skildras i läroböcker, som är en del av kunskapskällorna i historieundervisningen, kan ha stor betydelse för elevers förståelse av maktförhållanden och historiska sammanhang. I läroplanen för historia på gymnasiet betonas bland annat vikten av att utveckla elevernas förmåga att analysera historiska förändringsprocesser och förstå hur olika tolkningar av det förflutna påverkar synen på nutiden och framtiden. Vidare framhålls betydelsen av att elever reflekterar över historiska maktförhållanden och hur dessa kan ha format samhällsliga strukturer och värderingar.⁵

1.2 Problemformulering

I ljuset av pågående debatter om imperialismens och kolonialismens arv och skolans roll i att förmedla kritisk förståelse av historien, är det relevant att undersöka hur svenska historieläroböcker har konstruerat bilden av det brittiska imperiet. Läroböcker är inte enbart informationskällor, de spelar också en roll i formandet av elevers historiemedvetande. Genom att undersöka historieläroböcker från tre tidsperioder kan studien bidra till djupare förståelse över hur framställningen av det brittiska imperiet har förändrats över tid och i vilken utsträckning koloniala och eurocentriska perspektiv reproducerats, förändrats eller ifrågasatts. Trots att det finns omfattande internationell forskning kring hur just det brittiska imperiet framställts i läroböcker är den svenska forskningen kring detta mindre omfattande.

Historieämnet i den svenska gymnasieskolan syftar bland annat till att utveckla elevers kritiska förmåga att analysera och förstå historiska processer. Därför är det också relevant att undersöka hur det behandlas och hur det beskrivs i läroböcker. Läroböcker i historia spelar en viktig roll i att forma elevers förståelse för både historiska skeenden och samhällsfrågor, däribland imperialismens och kolonialismens långvariga påverkan. Gymnasieläroböcker är

⁴ Sian Cain, ”The Real Meaning of Rhodes Must Fall,” *The Guardian*, 16 mars 2016, <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall> (hämtad 12 januari 2025).

⁵ Skolverket, *Ämnesplan för ämnet historia*, tillgänglig på <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c342/1553966898658/Bilaga%2011%3A%20%C3%84mnesplan%20f%C3%B6r%20%C3%A4mnet%20historia.pdf> (hämtad 22 april 2025).

särskilt intressanta att undersöka eftersom de används i en undervisningskontext där elever förväntas utveckla en mer fördjupad och analytisk förståelse för historiska processer. Eftersom historieundervisningen i gymnasiet bland annat syftar till att utveckla en kritiskt granskande förmåga är det viktigt att studera vilka perspektiv och narrativ som lyfts fram i läromedlen.⁶

De årtionden som valts ut för studien är valda för att göra det möjligt att se förändringar över tid i framställningen av det brittiska imperiet i läroböcker. 1950-talet representerar en period där det brittiska imperiet fortfarande var en ytterst närvarande global aktör och där avkoloniseringen fortfarande var i sin linda. 1980-talet utgör en mellantid där de allra flesta tidigare brittiska kolonier blivit självständiga och där historieforskningen i viss mån börjat ifrågasätta koloniala narrativ. Tidsperioden 2010-talet gör det möjligt att analysera om och hur postkoloniala perspektiv fått genomslag i de undersökta svenska läroböckerna. Genom att undersöka läroböcker från dessa tre tidsperioder blir det möjligt att identifiera förändringar i hur det brittiska imperiet har skildrats, vilka diskurser som varit dominerande vid olika tidpunkter och hur detta speglar förändrade perspektiv kring det brittiska imperiet.

1.3 Syfte

Denna studie avser att undersöka hur historien kring det brittiska imperiet framställs i svenska gymnasieläroböcker i historia över tid. För att göra detta kommer läroböcker från 1950-, 1980- och 2010-talen att granskas. Med utgångspunkt i Norman Faircloughs kritiska diskursanalys och postkolonial teori syftar studien till att identifiera och tolka de språkliga och ideologiska strukturer som formar skildringen av kolonialism och imperialism över tid.

1.4 Frågeställningar

- Hur framställs det brittiska imperiet i svenska gymnasieläroböcker och vilka diskurser om makt och kolonialism framträder?
- Hur hanteras frågor om förtryck och exploatering i framställningen av det brittiska imperiet i svenska gymnasieläroböcker?
- Hur har framställningen av det brittiska imperiet förändrats över tid och vilka faktorer kan ha påverkat dessa förändringar?

⁶ Skolverket, *Ämnesplan för ämnet historia*.

1.5 Tidigare forskning

1.5.1 Brittiska imperiet i läroböcker

Keith Crawford och Stuart Foster har undersökt hur historiska narrativ om det brittiska imperiet har speglat samtida politiska och kulturella kontexter. Exempelvis har de lyft fram hur en sådan avgörande händelse som andra världskriget framställts i olika länders läromedel. Frågeställningar som de ställde var bland annat i vilken grad övriga delar av brittiska imperiets bidrag under kriget togs upp i läromedlen samt om andra världskriget framställdes som en nationell angelägenhet snarare än en global angelägenhet.⁷

Författarna noterade att det i läroböckerna fanns ett narrativ som placerade Storbritanniens roll i centrum, även om det fanns en viss variation i perspektiven. Bidrag från koloniala trupper, exempelvis de som stred i Burma eller deltog i landstigningen i Normandie, fick betydligt mindre uppmärksamhet; medan nationella insatser tenderade att glorifieras och lyftas fram mer. Det noterades att bristen på representation ofta visade sig genom ett så kallat ”relativistiskt narrativ”, där olika perspektiv blandades utan djupare analys. Det kunde då ge intrycket av att flera aspekter beaktades; i praktiken förstärktes i stället bilden av Storbritannien som det centrala och ledande landet i kriget. En mer balanserad representation insatt i ett globalt sammanhang, där bidrag från imperiets övriga delar lyftes fram mer, skulle ha gett en mer balanserad representation.⁸ Denna observation är relevant för föreliggande studie då den belyser hur läroböcker kan förstärka ett eurocentriskt narrativ och marginalisera andra aktörer i historiska händelser.

Stuart Foster har vidare undersökt hur engelska historieböcker ofta har tenderat marginalisera koloniala soldaters insatser under andra världskriget. Foster lyfter i sin studie fram hur viktiga historieläroböcker är i att forma elevers historiska förståelse och i att forma nationella och globala narrativ. Det Foster kom fram till var att läroböckerna var starkt anglo-centriska och att bidragen från koloniala trupper i princip var helt frånvarande; trots att exempelvis 2,5 miljoner indiska soldater och hundratusentals afrikanska trupper deltog i kriget på briterernas sida. I stället refererades det ständigt till ”de allierade” i läroböckerna och på detta sätt marginaliserades och ignorerades de koloniala truppers betydelse. Slående i Fosters undersökning var den totala avsaknaden av visuella representationer av koloniala trupper i de

⁷ Jason Nicholls, ”Beyond the national and the transnational” i Stuart J. Foster & Keith Crawford (red.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, Connecticut: IAP-Information Age Publishing Inc., 2006), s. 89–96.

⁸ Foster & Crawford, *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*, s. 101–103.

undersökta läroböckerna. Av totalt omkring 86 fotografier i fyra olika brittiska läroböcker innehöll ingen av de någon bild av koloniala trupper. Detta visar på ett osynliggörande av koloniala perspektiv, vilket i förlängningen begränsade elevernas möjligheter till att förstå krigets mångfald och komplexitet.⁹

I en annan studie undersökte Catherine McDermid och Stuart Foster hur det brittiska imperiet framställdes i engelska historieläroböcker från 1920-talet fram till idag. Studien visade att äldre läroböcker ofta kännetecknades av ett okritiskt narrativ och där brittisk kolonialism framställdes som någonting positivt eller neutralt och där britterna sågs som civiliserande aktörer snarare än exploatörer. Med tiden skedde en tydlig förändring, nyare läroböcker började lyfta fram negativa konsekvenser av kolonialismen mer tydligt, exempelvis våld, exploatering och förtryck. Samtidigt identifierades ett fortsatt inslag av en så kallad "balance sheet"-approach i vissa moderna läroböcker, där kolonialismen fortfarande framställdes i termer av både positiva och negativa effekter, vilket kritiserades för att kunna ge en skev eller förenklad bild av historien.¹⁰

1.5.2 Läroboksforskning

Harald Runblom har i sin läroboksgranskning kring etnisk tillhörighet på uppdrag av Skolverket kommit fram till att det finns en brist på förklaringar av begrepp inom etnisk tillhörighet. Detta trots att det genom historiens gång skett många olika kulturmöten, exempelvis kolonisation och erövring. Trots detta, konstaterade Runblom, fanns det i de granskade läroböckerna inte något större resonemang kring effekterna av kolonisation.¹¹

Vad granskningen bland annat kom fram till var att utomeuropeiska aktörer lyftes fram först när Europa kom i kontakt med olika utomeuropeiska områden. Runblom lyfte i sin studie även fram det faktum att det är européerna som tillåtits definiera vad "världen" är, vilket lett till att Asien genom historien benämnts i termer som "Österlandet" och Amerika som "den nya världen". Det efterfrågades i granskningen en problematisering kring detta: "[...] för att bättre harmoniera med läroplanens krav på ett historiskt perspektiv som utvecklar elevernas förståelse för kunskapens relativitet." Runblom kom vidare fram till att Europa dominerade i

⁹ Stuart J. Foster, (2005) *The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks* i *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, s. 1–19.

¹⁰ Catherine McDermid och Stuart Foster, "Comparative portrayals of the British Empire in history textbooks, 1920s–2020s: influences, paradigms and historical frameworks", *History Education Research Journal*, vol. 21, nr. 1, 2024.

¹¹ Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Stockholm: Skolverket, 2006, s. 19.

framställningarna i läroböckerna och att utomeuropeiska kulturer behandlades i mer negativa termer och att det skedde en slags *andrafrifering* av utomeuropeiska kulturer. Runblom konstaterade att det var Europa som dominerade i framställningarna i läroböckerna och att det som låg utanför Europa ofta kom till tals först när européerna kom i kontakt med dessa områden. Dessutom menade Runblom också att det var problematiskt att det inte fanns något större resonemang kring effekterna av kolonisation i läroböckerna.¹²

Lina Spjut undersökte i sin läroboksgranskning hur innehållet i läroböcker förändrades över tid och pekade på att de speglade samtida samhällskontexter och ideologiska förändringar. Detta ledde till att vissa teman och framställningar blev mer framträdande medan andra marginaliserades. Exempelvis visade Spjut på att decennierna 1950–1960 präglades av en demokratisk utbildningskonception, där fokus låg på jämlikhet och demokrati. Detta medförde att vissa stereotypa formuleringar tonades ned i svenska läroböcker.¹³ Spjut identifierade också tydliga perioder av förändring i svenska läroböcker, framför allt 1910–1920, 1950–1960 samt 1990–2000, där förändringarna ofta skedde som respons på samtida utbildningsrelaterade samhällskontexter. Mellan dessa perioder förekom viss förändring på detaljnivå även om de inte var lika omvälvande.¹⁴

Vidare lyfte Spjut fram att förändringar i läroböckernas innehåll ofta skedde långsamt och gradvis snarare än abrupt, vilket innebar att vissa äldre föreställningar kunde dröja sig kvar trots samhälleliga förändringar. Samtidigt kunde det finnas tydliga brytpunkter där förändrade samhällsvärderingar också återspeglades i läroböckerna.¹⁵ Spjut menade också att läroböcker hade en central roll i att förmedla kulturella och nationella identiteter och att reproduktionen av dessa ofta skedde utifrån ett nationellt perspektiv där vissa grupper framställdes i termer av underordning. Det konstaterades också att teman som demokrati och jämlikhet fick ökad tyngd i takt med förändringar i samhället och skolsystemet.¹⁶

1.6 Teoretiska ramverk

Denna studie utgår huvudsakligen från *kritisk diskursanalys* (critical discourse analysis, CDA) som teoretiskt ramverk. CDA möjliggör en analys av hur språk och text konstruerar maktrelationer, exempelvis i frågor som rör kolonialismens representation och historiska

¹² Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund?*, s. 21-22.

¹³ Lina Spjut, *Att (ut)bilda ett folk: nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016*, Örebro universitet, Diss. Örebro: Örebro universitet, 2018, s. 273.

¹⁴ Spjut, *Att (ut)bilda ett folk*, s. 271.

¹⁵ Spjut, *Att (ut)bilda ett folk*, s. 272–273.

¹⁶ Spjut, *Att (ut)bilda ett folk*, s. 276–277.

diskurser. Genom att granska hur det brittiska imperiet framställs i läroböcker kan CDA hjälpa till att identifiera vilka maktstrukturer som upprätthålls och vilka perspektiv som marginaliseras. För att fördjupa analysen kompletteras CDA med *postkolonial teori*, som ger en bredare förståelse för hur koloniala maktförhållanden fortsätter att påverka historieskrivningen. Postkolonial teori problematiserar hur eurocentriska perspektiv har dominerat den västerländska historieskrivningen och synliggör hur koloniserade folk ofta framställts i termer av underordning. Genom att inkludera postkolonial teori blir det möjligt att undersöka huruvida läroböckerna reproducerar eller ifrågasätter dessa strukturer.

Även om kritisk diskursanalys och postkolonial teori är studiens huvudsakliga teoretiska ramverk, har studien i vissa delar också inspirerats av begrepp från *narrativ struktur*. Det handlar då framför allt om att uppmärksamma hur teman, aktörer och perspektiv organiseras i texten och hur detta kan bidra till att forma en viss berättelse om det brittiska imperiet.

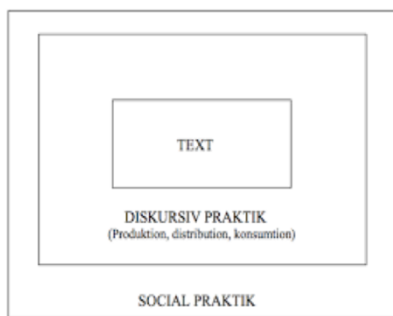
1.6.1 Kritisk diskursanalys

Denna studie använder sig av kritisk diskursanalys som huvudsaklig teori och bygger på Norman Faircloughs modell.¹⁷ Diskursanalysen används för att undersöka huruvida språkliga och ideologiska strukturer format och formar framställningen av det brittiska imperiet i svenska gymnasieläroböcker. Faircloughs modell betonar bland annat att diskurser inte enbart speglar världen utan att den också på ett aktivt sätt formar sociala praktiker och maktförhållanden. Faircloughs tredimensionella modell används för att analysera relationen mellan språk, makt och samhälle. Den möjliggör en analys av hur diskurser både formar och formas av sociala strukturer. Modellen är flexibel och går exempelvis att använda för att studera hur historiska skeenden framställs i läroböcker, vilket gör den särskilt tillämpbar i denna studie.¹⁸

Modellen återges i figur 1 nedan:

¹⁷ Norman Fairclough, *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 2. ed., Harlow: Longman, 2010.

¹⁸ Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 72–75.



Figur 1: Norman Faircloughs tredimensionella modell för kritisk diskursanalys.

Faircloughs tredimensionella modell är en del av den kritiska diskursanalysen och används för att undersöka texter och hur de hänger ihop med sociala praktiker och maktstrukturer.

Modellen består av tre nivåer, som visas i figuren ovan, vilka är integrerade med varandra: textnivå, diskursiv praktik och social praktik.¹⁹ Modellen analyserar språkets roll i att både spegla och forma sociala praktiker och maktrelationer. Winther Jørgensen och Phillips beskriver att textanalysen handlar om att undersöka språkliga och strukturella drag i texten, exempelvis grammatik och ordval, medan den diskursiva praktiken används för att fokusera på produktionen, distributionen samt konsumtionen av texten. Slutligen sätts texten och den diskursiva praktiken in i relation till mer breda, samhälleliga och ideologiska sammanhang inom den sociala praktiken. På detta sätt går det att se texten i ett större sammanhang där den är en del av och påverkar maktstrukturer, värderingar och normer i samhället i stort.²⁰

Faircloughs tredimensionella modell är relevant och användbar i föreliggande studie då den ger en ram för att analysera hur språkliga och ideologiska strukturer har format framställningen av det brittiska imperiet i svenska gymnasieläroböcker. Modellen kopplar texten till diskursiva och samhälleliga kontexter vilket möjliggör en djupare analys och en bättre förståelse för dess samtid. Modellen tillämpas i flera steg. Först omfattar analysen textnivån, där språkliga val, formuleringar och strukturer i läroböckerna granskas. Därefter följer en analys av den diskursiva praktiken där fokus ligger på det sammanhang i vilket texten tillkom, exempelvis vilken läroplan böckerna skrevs för samt vilka normer och värderingar som präglade tiden. Slutligen analyseras den sociala praktiken, där resultaten sätts in i ett bredare samhälleligt och ideologiskt sammanhang. Här undersöks hur läroböckerna förhåller sig till större diskurser om kolonialism, maktförhållanden och historieskrivning vid olika tidpunkter. Med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell kan studien ge en

¹⁹ Winther Jørgensen & Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, s. 74.

²⁰ Winther Jørgensen & Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, s. 73–75.

nyanserad bild av hur framställningen av det brittiska imperiet både speglar och påverkar samtida samhällsdiskurser, samtidigt som den synliggör förändringar över tid.

1.6.2 Postkolonial teori

För att ytterligare problematisera framställningen av det brittiska imperiet i svenska läroböcker används i studien postkolonial teori som ett kompletterande teoretiskt ramverk. Edward Said introducerade begreppet *orientalism* för att beskriva hur västvärlden konstruerat en förenklad bild av Orienten som motsatsen till västvärlden, där Orienten framställdes som exotisk och underlägsen västvärlden. Denna process, kallad *andrafrifering*, innebär att icke-europeiska folk framställs som avvikande eller mindre utvecklade i förhållande till den västerländska civilisationen. En sådan framställning har använts för att legitimera kolonialismen som ett civiliserande projekt, där koloniala aktörer sågs som moderniserande krafter medan de koloniserade reducerades till passiva objekt utan egen historieskrivning.²¹

Ania Loomba lyfter också dessa perspektiv och beskriver hur europeiska vetenskapliga diskurser bidrog till att legitimera kolonial dominans. Koloniserade folk framställdes antingen som primitiva eller som i behov av västerländsk utveckling. På detta sätt skapades en hierarki där Europa placerades i centrum medan resten av världen framställdes som passiva mottagare av modernisering och utveckling, vilket präglar historieskrivningens framställning av kolonialismen.²²

Loomba belyser också hur koloniala maktstrukturer lever kvar och fortsätter att forma historieskrivning och identitetsskapande, även efter det att kolonialismen formellt upphört. En viktig del av detta är kritiken av eurocentriska perspektiv, där den koloniala expansionen ofta beskrivs i termer av ekonomisk och administrativ utveckling snarare än som del av ett system av makt och exploatering. Loomba visar hur kolonialismen rättfärdigades genom en historieskrivning där utveckling sågs som en linjär process och där koloniserade samhällen betraktades som efterblivna och i behov av europeisk intervention. På så sätt etablerades en hierarki där koloniala relationer framställdes som en naturlig del av världens utveckling.²³

²¹ Edward W. Said, *Orientalism*, Nyutg., Stockholm: Ordfront, 2000, s. 63–98.

²² Ania Loomba, *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*, 2., (omarb. och utvidgade) uppl., Stockholm: Tankekraft, 2008, s. 65–77.

²³ Loomba, *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*, s. 34–63.

Genom att tillämpa en postkolonial analys i studien blir det möjligt att undersöka hur läroböckerna skildrar kolonialismens arv och om de reproducerar ett eurocentriskt narrativ eller om framställningen förändrats över tid. Studien bidrar därmed till djupare förståelse av hur läroböcker både speglar och formar synen på kolonialismens historiska konsekvenser.

1.7 Metod och material

1.7.1 Kvalitativ innehållsanalys

I studien används en kombination av kvalitativ innehållsanalys och kritisk diskursanalys. Innehållsanalysen används för att identifiera och strukturera centrala teman och mönster i läroböckerna och för att undersöka hur det brittiska imperiet framställs över tid. Metoden fungerar som ett första steg för att organisera materialet som sedan ligger till grund för en djupare analys genom den kritiska diskursanalysen. Kvalitativ innehållsanalys är en metod som systematiskt identifierar och tolkar teman och mönster i textmaterialet. Metoden är flexibel och användbar i att granska hur texter speglar och formar samhällseliga föreställningar och normer. Vid en kvalitativ innehållsanalys utgår man från textens innehåll och struktur vilket gör metoden användbar i föreliggande studie.²⁴ Analysprocessen kommer att genomföras i tre steg med tematisk inriktning. Modellen är framtagen för att passa föreliggande studie, med inspiration från boken *Textens mening och makt* och särskilt dess avsnitt om kvalitativ innehållsanalys:²⁵

I det första steget görs en initial genomgång av materialet i syfte att skapa en överblick över innehåll och tematik. Därefter följer ett andra steg där återkommande teman och mönster identifieras, med fokus på hur det brittiska imperiet framställs. I detta andra steg struktureras materialet utifrån forskningsfrågorna och relevanta innehållsaspekter lyfts fram. Det tredje och avslutande steget innebär att de identifierade temana, exempelvis makt och legitimitet eller historiska förändringar, tolkas och sätts i relation till textens bredare ideologiska och samhällseliga sammanhang. På så sätt möjliggörs en förståelse för hur texterna speglar samtida värderingar och diskurser.

²⁴ Kristina Boréus & Sebastian Kohl, "Innehållsanalys", i Kristina Boréus & Göran Bergström (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 4. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 49–89.

²⁵ Boréus & Bergström (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, s. 49–89.

1.8 Avgränsning

Denna studie undersöker svenska gymnasieläroböcker i historia från tre tidsperioder: 1950-talet, 1980-talet samt 2010-talet. Fokus ligger på framställningen av det brittiska imperiet under åren 1815–1947 – en period då imperiet både nådde sin höjdpunkt och påbörjade sin nedmontering. Under dessa årtionden präglades utvecklingen av kraftig territoriell expansion, men också av gradvis avkolonisering. Flera viktiga historiska skeenden ägde rum under tidsperioden, exempelvis industrialisering, kolonial expansion, uppror och avkolonisering. Studien omfattar enbart svenska gymnasieläroböcker i historia. Läroböcker från andra utbildningsnivåer eller andra ämnesområden inkluderas inte. Studien utgår från kritisk diskursanalys (CDA) och undersöker hur språket konstruerar historiska narrativ kring det brittiska imperiet i läroböcker. Postkolonial teori används som ett kompletterande analytiskt ramverk för att belysa maktrelationer och koloniala perspektiv. För en mer utförlig beskrivning av dessa teoretiska ramverk, se avsnitt 3. Avgränsning av granskade läroböcker har styrts av både tillgänglighet och faktisk användning inom den svenska gymnasieskolan.

1950-talet valdes eftersom det brittiska imperiet fortfarande existerade vid denna tid, vilket sannolikt kan ha påverkat historieskrivningen. De två undersökta läroböckerna från 1950-talet har båda titeln *Allmän historia* men har olika författare och förlag. I resultatdelen benämns dessa böcker med författarnas namn för att tydligt särskilja dem. Som Göran Andolf konstaterar var det Statens Läroboksnämnd, tillsatt 1938, som gav ut förteckningar över godkända läroböcker, med den sista publicerad 1955. Därefter övertogs ansvaret av Skolöverstyrelsen. Andolf noterade även att det fram till 1954 endast fanns en lärobok i allmän historia för gymnasieskolorna att välja mellan.²⁶ De två läroböcker som valts för denna studie är således utgivna efter att möjligheten att välja mellan flera läroböcker införts. Enligt Andolfs undersökning användes båda dessa läroböcker vid många svenska gymnasieskolor, i mellan 145 och 165 skolor.²⁷

1980-talet valdes eftersom de flesta forna brittiska kolonier vid det laget blivit självständiga. Samtidigt började postkoloniala perspektiv ta form inom den akademiska debatten, bland annat genom Edward Saids inflytelserika bok *Orientalism* som utkom 1978. Gymnasieskolorna på 1980-talet arbetade utifrån den läroplan för gymnasiet som infördes

²⁶ Göran Andolf, *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*, Esselte Studium, Diss. Stockholm: Uppsala: Univ., 1972, s. 119–120.

²⁷ Andolf, *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*, s. 126.

1970 (Lgy70) och som var i bruk fram till 1994²⁸. Läroböckerna som undersöks från 1980-talet är alltså framtagna med denna läroplan i åtanke.

En av de undersökta böckerna utgavs 1978. Detta utgör dock inte ett metodologiskt problem eftersom den bygger på samma läroplan som läroböckerna från 1980-talet och med stor sannolikhet fortfarande användes i undervisningen under 1980-talet. Det är svårt att exakt fastställa hur utbrett varje lärobok användes, eftersom det, till skillnad från 1950-talsmaterialet, inte finns någon offentlig information över hur många skolor som använde böckerna. Däremot kan antalet upplagor och nytryck ge en viss indikation på spridning och användning. Båda läroböckerna från 1980-talet är tryckta i tredje upplagan, vilket antyder att de varit relativt vanliga i svenska gymnasieskolor. *Alla tiders historia* är dessutom fortfarande i tryck idag, vilket tyder på fortsatt användning i undervisningen.

2010-talet valdes eftersom det vid denna tid vuxit fram en ökad medvetenhet om imperialismens och kolonialismens arv och en mer postkolonialt influerad historiesyn hade fått fäste. Läroböckerna som undersöks från 2010-talet är framtagna utifrån den läroplan för gymnasiet som infördes 2011 (Lgy11).²⁹ Precis som för läroböckerna från 1980-talet finns det ingen offentlig information om försäljningssiffror. Urvalet grundar sig därför även här på antalet upplagor, vilket kan ge en indikation på böckernas spridning och användning.

Perspektiv på historien är en lärobok som funnits länge och uppdaterats regelbundet, vilket ger en viss indikation på att den är välanvänd i svenska skolor. *Bilden av historien 1b* är däremot en nyare lärobok, som vid tiden för studien endast fanns i en upplaga. Den valdes ändå på grund av sin innehållsmässiga relevans för studiens syfte samt sitt tematiserade och analytiska angreppssätt, som skiljer från många traditionella läroböcker. Urvalet motiveras även av egna erfarenheter från skolpraktik och besök i skolor, där boken upplevts som uppskattad av både lärare och elever. Tillsammans bidrar de två läroböckerna från 2010-talet till en viss variation i perspektivtilltal, vilket ger möjlighet att fånga en bredare bild av hur det brittiska imperiet behandlas i samtida läromedel.

²⁸ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasiet*, 6. tr., Stockholm: Tiden-Barnängen, 1970.

²⁹ Skolverket, *Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 11*, Stockholm: Skolverket, 2011.

De undersökta läroböckerna presenteras i tabellform nedan:

Titel	Författare	Utg.
<i>Allmän historia för gymnasiet</i>	Martin Bäcklin (red.), Erik Holmberg, Waldemar Lendin & Hugo Vallentin	1955
<i>Allmän historia för gymnasiet</i>	Ernst Söderlund & Ivar Seth	1956
<i>Historia för gymnasieskolans sociala linje 1</i>	Gunnar Ander, Birgit Rodhe & Lars Bjällerstedt	1978
<i>Alla tiders historia – Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer</i>	Börje Bergström, Arne Löwgren & Hans Almgren	1985
<i>Perspektiv på historien 1b</i>	Hans Nyström, Lars Nyström, Örjan Nyström & Erik Hallberg	2011
<i>Bilden av historien 1b</i>	Dick Harrison & Katarina Harrison Lindbergh	2016

Tabell 1

Materialvalet är inte utan sina begränsningar. Arbetets tidsram har gjort det nödvändigt att begränsa antalet undersökta läroböcker. Att analysera två läroböcker per tidsperiod möjliggör visserligen en jämförelse över tid, men gäller endast de valda böckerna. Det går därför inte att dra generella slutsatser om alla läroböcker från respektive period. De valda läroböckerna är utgivna av olika förlag och skrivna av olika författare, vilket innebär att innehållet kan ha påverkats av författarnas bakgrund, förförståelse och världsbild. Läroböckerna speglar dessutom sin samtid och den läroplan de är producerade utifrån, något som i sig kan ha påverkar hur det brittiska imperiet framställs. Syftet med urvalet har inte varit att uppnå statistisk representativitet, utan att genom ett teoretiskt och innehållsmässigt motiverat urval analysera hur det brittiska imperiet framställs i olika tider och kontexter.

Trots dessa begränsningar bedöms de valda läroböckerna erbjuda ett relevant och tillräckligt varierat underlag för att undersöka framställningen av det brittiska imperiet över tid. Urvalet har gjorts med hänsyn till spridning, innehållsmässig relevans och kontextuell förankring i respektive läroplan. Genom att inkludera läroböcker från tre olika årtionden och olika förlag ges möjlighet att identifiera både kontinuitet och förändring i hur imperiet skildras i svenska gymnasieläroböcker.

2 Resultat

2.1.1 Brittiska imperiets roll i Kina under 1800-talet

Läroböckerna från 1950-talet beskriver britternas roll i Kina främst ur ett ekonomiskt och administrativt perspektiv, där handel och territoriell expansion ses som naturliga processer snarare än kolonialt förtryck. Perspektivet är genomgående eurocentriskt och fokuserar på britternas strategiska och ekonomiska intressen, medan kolonialt våld och kinesiskt motstånd tonas ned. Britternas agerande framställs vidare som en del av en global maktkamp, snarare än som en medveten form av imperialistiskt förtryck.

I Söderlund och Seths lärobok presenteras Opiumkriget³⁰ som en handelskonflikt med konsekvenser för Kina: ”Kina tvangs dels att upphäva importförbudet, dels att överlämna Hongkong till England [...]”.³¹ Britternas agerande framställs i ekonomiska termer snarare än som en imperialistisk intervention och konsekvenserna för den kinesiska befolkningen problematiseras inte. Vidare beskrivs det: ”Strax före sekelskiftet skaffade sig England, Frankrike, Tyskland och Ryssland överhöghet över kinesiska områden, i allmänhet genom att nominellt arrendera dem”.³² Det påpekas att snarare än att erövra områdena genom våld arrenderades områdena av européer. Det här perspektivet innebär att expansionen framställdes som en administrativ process, snarare än som en aggressiv och imperialistisk erövring. Det kinesiska motståndet mot denna expansion beskrivs i huvudsak som en emotionell reaktion snarare än som en organiserad kamp, det nämns att det ”[...] växte fram ett starkt främlingshat i Kina”.³³ Detta till följd av den europeiska närvaron. Det kinesiska motståndet reduceras mer till en känslomässig respons snarare än till en form av strukturerat motstånd.

Bäcklins lärobok har en liknande framställning där Opiumkriget ses som en direkt följd av britternas smuggling av opium från Indien och Kinas försök att stoppa denna handel. Här betonas dock att det var Kinas ”[...] första krig med en västerländsk stat”.³⁴ Det betonas att britterna genom fredsavtalet tvingade Kina att avträda Hongkong samt öppna andra hamnar för utländsk handel. Fokus ligger därmed mer på de ekonomiska konsekvenserna än på det brittiska våldet eller de negativa effekterna av opiumhandeln för den kinesiska befolkningen.

³⁰ Opiumkrigen var två väpnade konflikter mellan Kina och Storbritannien. Britterna tvingade Kina att acceptera import av opium, vilket ledde till ekonomisk och social destabilisering. Vid freden 1842 förlorade Kina Hongkong och öppnade hamnar för brittisk handel. För en bred genomgång, se: Hans Hägerdal, *Kinas historia*, Lund: Historiska media, 2021.

³¹ Ernst Söderlund & Ivar Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget (Bonnier), 1956, s. 396.

³² Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 396.

³³ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 396.

³⁴ Martin Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, 2. uppl., Stockholm: Almqvist & Wicksell, 1955, s. 339.

Vidare lyfts europeiska stormakters ökande inflytande i Kina fram som en följd av landets militära svaghet och interna problem, där det beskrivs att "[...] både Tyskland, England, Frankrike och Ryssland skaffade sig nu militära stödjepunkter på kinesiskt område".³⁵ Denna utveckling presenteras som en naturlig del av den internationella maktbalansen snarare än som imperialistisk exploatering. Samtidigt noteras att européernas frammarsch "[...]" väckte till liv starka nationella känslor och häftig kritik [...].³⁶ Kritiken beskrivs ha riktats mot kejsardömet, vilket antyder en viss förståelse för det kinesiska motståndet, även om det inte problematiseras närmare i texten. En skillnad mellan böckerna är att Bäcklin i viss mån antydde att den europeiska expansionen väckte starka nationella känslor i Kina, medan Söderlund och Seth lade större vikt vid att beskriva kinesiskt motstånd i emotionella termer snarare än som en organiserad kamp mot kolonial dominans. Detta gör att Bäcklins lärobok i viss mån erkände en kinesisk respons på den brittiska expansionen även om detta inte problematiserades närmare.

Båda läroböckerna från 1980-talet beskriver britternas roll i Kina genom ett ekonomiskt och administrativt perspektiv, men det finns vissa skillnader i hur de skildrar britternas agerande och konsekvenserna av deras närvaro i Kina. Perspektivet är i båda fallen i huvudsak eurocentriskt, där britternas handel och militära makt presenteras som centrala faktorer i Kinas utveckling snarare än som en imperialistisk intervention. Samtidigt antyds i båda böckerna en viss kritik av britternas agerande, även om denna kritik är begränsad.

I *Alla tiders historia* beskrivs britternas roll i Kina främst utifrån handel och ekonomiska faktorer. Det framhålls att Storbritannien såg Kina som en viktig marknad, men också som ett land som initialt var ovilligt att anpassa sig till västerländska krav. Detta syns tydligt i hur den kinesiska självbilden beskrivs:

Enligt gammal kinesisk uppfattning var Kina världens centrum, "Mittens rike", omgivet av barbarer. Kineserna ansåg sig inte ha något att lära av andra folk och i det längsta framhärdade de i att inte vilja ha med västerlänningar att göra.³⁷

Redan här skapas en bild av Kina som konservativt och isolerat i jämförelse med det liberala och fria Storbritannien och övriga västerlandet.

³⁵ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 339.

³⁶ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 339.

³⁷ Börje Bergström, Hans Almgren & Arne Löwgren, *Alla tiders historia Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer*, 3. uppl., Stockholm: LiberLäromedel, 1985, s. 292–293.

Opiumkriget beskrivs i ekonomiska termer, där britterna framställs som försvarare av sin handel snarare än som förövare av ekonomisk exploatering: ”För att få kinesiskt te till Europa hade britterna länge fört in opium från Indien. När kineserna ville skaffa sig kontroll över opiumhandeln blev det krig”.³⁸ Här formuleras konflikten som en följd av handelsbalansen snarare än som en brittisk ekonomisk exploatering av Kina. Vidare framställs Kinas nederlag som en naturlig konsekvens av europeisk teknologisk och militär överlägsenhet: ”Kinas militära svaghet blev uppenbar, och landet tvingades avstå från hamnar till britterna. Bland dem var Hongkong, som blev brittisk ’för all framtid’”.³⁹ Britternas intervention beskrivs främst i administrativa termer och det finns ingen problematisering av opiumhandelns negativa effekter på den kinesiska befolkningen.

Boxarupproret 1899⁴⁰ skildras i liknande termer, där kinesiskt motstånd beskrivs som en reaktion på västerländskt intrång: ”Det växande beroendet av utländska makter skapade förbittring bland kineserna mot ’de främmande djävlarerna’”.⁴¹ Perspektivet ligger på kinesernas känslomässiga reaktion snarare än på de strukturella konsekvenserna av brittisk imperialism. Texten fokuserar i stor utsträckning på det våld som kinesiska nationalisterna utövade: ”De for våldsamt fram, dödade européer och förstörde deras egendom”.⁴² De europeiska repressalierna nämns kortfattat: ”Med stor grymhet slog västmakterna och Japan tillsammans ner revolten och tvang Kina att betala skadestånd”.⁴³ Här ges en bild av kineserna som aggressiva och irrationella, medan britternas beskrivs mer i administrativa termer.

I läroboken *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1* är framställningen likartad, men det finns vissa nyanserade skillnader. Opiumkriget beskrivs här tydligare som en handelskonflikt där britterna agerade för att skydda sin opiumimport:

Sedan de i början av 1840-talet gått i krig mot Kina för att skydda sin import av indiskt opium, hade de inte bara tilltvingat sig rätt att handla i fem förut stängda hamnar utan också lagt beslag på ön Hongkong.⁴⁴

Denna beskrivning utgår i stort sett från ett brittiskt perspektiv, där handel och ekonomiska intressen är i fokus. Det finns dock en antydning till kritik; britterna beskrivs som en aggressiv

³⁸ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 293.

³⁹ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 293.

⁴⁰ Boxarupproret (1899–1901) var ett antikolonialt och nationalistiskt uppror i Kina riktat mot västerländska makter och Japan. Upproret slogs ned av en allians av stormakter och Kina tvingades acceptera utländsk militär närvaro. För en bred genomgång, se: Joseph W. Esherick, *The Origins of the Boxer Uprising*. Berkeley: University of California Press, 1987.

⁴¹ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 294.

⁴² Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 294.

⁴³ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 294.

⁴⁴ Gunnar Ander, Lars Bjällersted & Birgit Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1, 3. uppl.*, Stockholm: Esselte studium, 1978, s. 251.

aktör som använde militärmakt för att säkra sina intressen. Texten går dock inte längre i att problematisera detta som en form av ekonomiskt tvång eller imperialistiskt förtryck.

Vidare beskrivs britternas roll i Kina genom deras avtal med Kina 1842, där de tillförskansade sig stora fördelar, inklusive rättigheter som innebar att brittiska medborgare i Kina kunde leva under brittisk lag snarare än kinesisk. Här syns en viss erkänsla av den ojämlika maktdynamiken mellan Storbritannien och Kina, men det problematiseras inte vidare. När det kinesiska motståndet ökade i mitten av 1800-talet skildras de brittiska och franska ingripandena som nödvändiga svar på kinesiskt motstånd: ”När kineserna var ovilliga att underkasta sig, gick britter och fransmän i bästa samförstånd till ett nytt angrepp 1857–1860, som kulminerade i förstörelsen av det kejserliga sommarpalatset i Peking”.⁴⁵

Här framställs det kinesiska motståndet som ett hinder för europeiska intressen, medan britternas aggressioner presenteras som en reaktion snarare än som en planerad imperialistisk expansion. Detta är i linje med postkolonial teori, då kineserna beskrevs som ”ovilliga” att ”underkasta” sig västerlandet och därmed framställdes västerlandet som det självklara och Kina som det som var annorlunda och bakåtsträvande.

Även i denna lärobok behandlas Boxarupproret i huvudsak som ett våldsamt kinesiskt uppror snarare än som en reaktion på kolonialt förtryck. Det konstateras: ”Kinesernas förbittring slog ut i det s.k. *boxarupproret 1899–1900*, som dock nedkämpades av ’de främmande djävlarerna’”.⁴⁶ Genom att återge hur kineserna refererade till västerlänningarna som ”de främmande djävlarerna” speglar läroboken en bild av kineserna som irrationella i sin reaktion på västerländsk närvaro. Perspektivet påminner här om det som återfinns i *Alla tiders historia*, där det kinesiska våldet framställs som mer centralt än det europeiska och även detta går att förstås ur ett postkolonialt perspektiv; kineserna beskrivs som ”förbittrade” och att de såg västerlänningarna som ”de främmande djävlarerna”. Däremot ges det en viss antydning till att britterna och de andra västmakterna agerade i egenintresse snarare än i enbart försvarssyfte, vilket skapar en viss nyans i beskrivningen.

I läroböckerna från 2010-talet finns en tydlig skillnad och det är att *Perspektiv på historien 1b* inte alls behandlar britternas agerande i Kina under 1800-talet eller efter. Detta är en skillnad mot resterande undersökta läroböcker och värt att notera. Denna frånvaro innebär att

⁴⁵ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 256.

⁴⁶ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 257.

läroboken inte diskuterar de ekonomiska och politiska konsekvenserna av Storbritanniens agerande i Kina, till skillnad från *Bilden av historien 1b* som behandlar ämnet mer utförligt.

I *Bilden av historien 1b* beskrivs britternas roll i Kina ur ett ekonomiskt och imperialistiskt perspektiv, där fokus ligger på Storbritanniens exploatering av den kinesiska marknaden och de militära insatser som användes för att säkra brittiska handelsintressen. En tydlig skillnad jämfört med de äldre läroböckerna från 1950- och 1980-talet är att *Bilden av historien 1b* framställer Opiumkrigen som en följd av brittisk ekonomisk manipulation och tvång. Den belyser bland annat hur britterna använde sig av opium som ett sätt att säkra ekonomiska fördelar och hur detta sedermera ledde till omfattande negativa konsekvenser för Kina. Opiumkriget presenteras som en direkt följd av britternas ekonomiska exploatering av den kinesiska marknaden: "[...] bakgrunden var att britterna sålde opium till kineserna. Opium var en av de få varor britterna kunde erbjuda kineserna som de inte redan hade i överflöd".⁴⁷ Det lyfts här fram att britterna inte enbart var intresserade av handel, de manipulerade också aktivt det kinesiska samhället genom att skapa en beroendemarknad för opium.

Det beskrivs vidare i *Bilden av historien 1b* hur denna handel fick negativa konsekvenser för det kinesiska samhället: "Resultatet av narkotikahandeln blev att många kineser fastnade i missbruk. De kejsrerliga myndigheterna förbjöd därför handeln och förstörde de brittiska opiumlagren".⁴⁸ Detta textutdrag visar att britterna inte enbart bedrev handel; deras agerande underminerade också den kinesiska staten och skapade inre oroligheter. Den brittiska responsen på motståndet var att tillgripa militärt våld och på så sätt tvinga Kina till eftergifter, det beskrivs hur: "Storbritannien svarade 1840 med krig, känt som 'opiumkriget', och dess flotta besegrade kineserna. I freden 1842 tvingades Kina öppna stora delar av landet för brittisk handel [...]"⁴⁹ På detta sätt skildras britterna som aggressiva och tvingande gentemot kineserna.

Boxarupproret beskrivs i läroboken som en reaktion mot det västerländska inflytandet, där kinesiska nationalister tog till våld för att bekämpa koloniala krafter, däribland brittiska. Det nämns exempelvis att "[...] den kinesiska resningen mot det västerländska inflytandet kallades boxarupproret eftersom boxning ingick som ett viktigt element i de upproriskas träning".⁵⁰ Detta ger en bild av ett organiserat kinesiskt motstånd, läroboken går dock inte

⁴⁷ Dick Harrison & Katarina Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, 1. uppl., Stockholm: Liber, 2016, s. 315.

⁴⁸ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 315.

⁴⁹ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 315.

⁵⁰ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 315.

närmare in på de brutala repressalier som britterna och andra europeiska makter genomförde efter det att upproret slagits ned. Avslutningsvis belyser läroboken hur Kinas försvagning ledde till ytterligare imperialistiska ingripanden och även interna revolutioner: "[...] dynastin Qing störtades genom en revolution 1911–1912 och Kina blev republik".⁵¹ På detta sätt skildras en längre utvecklingsprocess där Storbritanniens och andra imperialmaktens agerande i Kina under 1800-talet spelade en viktig roll i landets destabilisering och slutliga och drastiska politiska omvälvning som kom till i början av 1900-talet.

2.1.2 Kolonialpolitik och expansion

Läroböckerna från 1950-talet behandlar den brittiska kolonialpolitiken relativt ingående. I Söderlund och Seths lärobok skildras det brittiska imperiet genom ekonomiska och politiska perspektiv, där imperiet i huvudsak presenteras som en fråga om handel, investeringar och administrativa beslut. Den brittiska närvaron i kolonierna framställs inte som ett system av exploatering, snarare som en ekonomisk belastning för Storbritannien. Exempelvis lyfts det fram att koloniernas självstyre betraktades som en naturlig utveckling utifrån "[...] den ekonomiska och den politiska liberalismens principer: fri handel mellan fria folk".⁵² Här ges intrycket att den brittiska kolonialpolitiken i stor utsträckning styrdes av ekonomisk rationalitet snarare än av maktutövning eller tvång.

Vidare betonas de ekonomiska investeringar som britterna gjorde i kolonierna: "Nu hade de ekonomiska förbindelserna med dessa länder börjat omfatta anläggande av järnvägar, upptagande av gruvor, byggande av fabriker osv., allt till största delen med engelskt kapital".⁵³ Framställningen antyder att britterna bidrog till den ekonomiska utvecklingen i kolonierna men saknar en diskussion kring hur dessa investeringar samtidigt befäste koloniernas ekonomiska beroende av Storbritannien. Perspektivet som lyfts fram tonar därmed ner exploatering och maktobalans. Vad gäller administrationen i olika delar av imperiet skiljer sig framställningen åt beroende på region i Söderlund och Seths lärobok. I Kanada, Australien och Nya Zeeland skildras införandet av självstyre som en smidig och naturlig process:

⁵¹ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 315.

⁵² Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 405.

⁵³ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 405.

De organiserades såsom statsförbund efter mönster av USA och fick så gott som fullständig självstyrelse med egen regering och eget parlament. Canada fick denna ställning 1867, Australien 1901 och Nya Zeeland 1907.⁵⁴

Perspektivet antyder att självständighet var en konsekvens av administrativ utveckling snarare än resultatet av kolonialt motstånd.

I *Bäcklins* lärobok ges en liknande bild av det brittiska imperiet, men här ligger ännu större fokus på imperiets globala makt och expansion. Det brittiska imperiet beskrivs genomgående i positiva eller neutrala termer, där imperialismen framställs som en stabiliserande och sammanhållande kraft snarare än en form av förtryck. Ett exempel på detta går att finna i kapitlet *Det brittiska imperiet – frihet och sammanhållning*, där själva kapitelrubriken signalerar att imperialismen inte bara sågs som en nödvändighet, utan också något som förde med sig ordning och struktur. En tydlig illustration av detta är beskrivningen av hur britterna hanterade förlusten av de nordamerikanska kolonierna:

Förlusten av de tretton kolonierna på Nordamerikas fastland 1783 var en svår motgång för den engelska politiken. Emellertid började engelsmännen snart söka sig ersättning för det förlorade på annat håll. Kolonisationen av Australien inleddes, och under Napoleonkrigen lade engelsmännen beslag på Kaplandet, Ceylon och Malta. Vid 1800-talets början stod England såsom världshavens härskare och den utan jämförelse främsta av kolonialmakterna.⁵⁵

Här tycks den fortsatta brittiska expansionen framställas som en naturlig och legitim respons på en förlorad maktposition, utan någon närmare problematisering av hur denna expansion påverkade de koloniserade folken.

Båda läroböckerna från 1950-talet skildrar det brittiska imperiet genom ett eurocentriskt perspektiv, där imperialismen i huvudsak ses som en administrativ och ekonomisk process i stället för som ett system präglad av våld och exploatering. Söderlund och Seth ger en något mer nyanserad bild genom att diskutera investeringar och självstyre, men utan att problematisera de maktrelationer som dessa investeringar upprätthöll. Bäcklin, å andra sidan, skildrar imperiet i mer idealiserade termer, där expansion och sammanhållning betonas snarare än de konsekvenser kolonialismen hade för de koloniserade. Sammantaget kan det konstateras att båda böckerna saknar en kritisk diskussion om imperialismens negativa effekter och i stället förmedlar en bild av britterna som administratörer och moderniserande, snarare än som en imperial makt som upprätthöll sitt inflytande genom militära och

⁵⁴ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 406.

⁵⁵ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 317.

ekonomiska medel. De undersökta läroböckerna från 1980-talet och 2010-talet saknar liknande ingående beskrivning av imperiets kolonialpolitik, vilket kan tyda på att det i senare årtiondens läroböcker läggs mer fokus på annat kopplat till brittiska imperiet.

2.1.3 *Brittiska imperiet i Afrika*

Läroböckerna från 1950-talet skildrar det brittiska imperiets expansion i Afrika ur ett eurocentriskt och administrativt perspektiv. Fokus ligger på ekonomiska och geopolitiska faktorer, medan kolonialt våld och afrikanskt motstånd tonas ned. Cecil Rhodes och andra brittiska aktörer ges en central roll, och imperialismen framställs som en naturlig del av den globala maktbalansen snarare än som en repressiv kolonialpolitik. Boerkrigen och briterernas kontroll över Suezkanalen beskrivs främst ur strategiska och ekonomiska termer, utan en närmare diskussion om konsekvenserna för den afrikanska befolkningen.

I *Söderlund* och *Seths* lärobok framställs den brittiska expansionen i Afrika som en del av imperialismens bredare utveckling under slutet av 1800-talet. Cecil Rhodes ges en central roll i expansionen av det brittiska inflytandet i södra Afrika: "[...] och hans mål var att lägga hela Sydafrika under engelskt välde".⁵⁶ Här saknas en diskussion om hur den brittiska expansionen påverkade den afrikanska befolkningen. Framställningen fokuserar snarare på imperialismen som administrativ och ekonomisk process än som ett system av förtryck. Den eurocentriska skildringen, där Rhodes och andra brittiska aktörer ges huvudrollen medan afrikanska aktörers perspektiv marginaliseras, är en typ av andrafiering.

Vidare behandlas Storbritanniens kontroll över Egypten och Suezkanalen, där konflikten med Frankrike beskrivs ur ett strategiskt och ekonomiskt perspektiv: "[...] och det kan inte råda någon tvekan om att Suezkanalen ur både strategisk och ekonomisk synpunkt var av större betydelse för England än för Frankrike".⁵⁷ Detta kan antyda att den brittiska kontrollen över området var en nödvändighet snarare än ett uttryck för imperialism. Det saknas en problematisering av hur britererna använde militära medel för att säkra sin makt över kanalen eller hur den egyptiska befolkningen påverkades. Läroboken präglas av en eurocentrisk och administrativ framställning av det brittiska imperiet. Kolonialt våld och afrikanskt motstånd får minimalt utrymme och de gånger självständighetsprocesser behandlas, skildras de huvudsakligen i administrativa termer snarare än som resultat av nationalistiska rörelser.

⁵⁶ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 408

⁵⁷ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 409.

Detta skapar en bild av det brittiska imperiet som en rationell och organiserad världsmakt snarare än som en kolonial förtryckare.

I Bäcklins lärobok betonas på ett liknande sätt det brittiska imperiets globala makt och expansion, här finns en än tydligare betoning på imperialismen som geopolitisk process. Brittiskt agerande i Egypten beskrivs som en strategisk manöver: ”Disraeli lyckades 1875 köpa den egyptiske kedivens aktiepost i kanalbolaget, och England fick därmed det största inflytandet på kanalens förvaltning”.⁵⁸ Den brittiska expansionen framställs som ett resultat av ekonomisk och politisk skicklighet snarare än som imperialistisk exploatering. Det koloniala våldet i Egypten och Sudan nämns endast i samband med beskrivning av stridigheter mellan Sudan och Storbritannien: ”Först efter långvariga och förbittrade strider kunde engelsmännen pacificera Sudan [...]”.⁵⁹ Genom att använda ord som ”pacificera” tonas de repressiva aspekterna av det brittiska styret ned, samtidigt som det ges intrycket av att briterna endast agerade för att upprätthålla stabilitet.

Fashodakonflikten⁶⁰ 1898 beskrivs ur ett europeiskt perspektiv, där den brittisk-franska maktkampen ges stort utrymme. Texten framhåller att konflikten löstes fredligt: ”Emellertid började fransmännen undan och förberedde på så sätt ett politiskt närmande till England”.⁶¹ Fokus ligger här på de europeiska aktörernas rivalitet, medan den koloniala kontexten och konsekvenserna för Sudans befolkning ignoreras.

Liksom i Söderlund och Seths lärobok ges Cecil Rhodes en central roll i den brittiska expansionen i södra Afrika: ”Den ledande och pådrivande mannen i den brittiska expansionen i Sydafrika var *Cecil Rhodes* [...]”.⁶² Rhodes framställdes vidare som en drivande kraft bakom Kap-Kairoprogrammet men utan att hans roll i kolonialt våld och exploatering diskuteras. Perspektivet som ges är att den brittiska expansionen var del av en naturlig geopolitisk utveckling snarare än aggressiv kolonialpolitik.

Det andra boerkriget⁶³ behandlas i termer av en geopolitisk maktkamp, där det beskrivs att guldfyndigheter lockade många briter till Sydafrika: ”Stora guldfyndigheter i Transvaal

⁵⁸ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 319.

⁵⁹ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 319.

⁶⁰ Fashodakonflikten var en konfrontation mellan brittiska och franska styrkor i Sudan 1898. Krisen var nära att utlösa ett krig mellan kolonialmakterna men löstes genom att Frankrike drog sig tillbaka och erkände brittisk dominans i regionen. För en bred genomgång, se: Henk Wesseling, *Söndra och härskar: uppdelningen av Afrika 1880–1914*, Lund: Historiska media, 2006.

⁶¹ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 320.

⁶² Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 320.

⁶³ Boerkrigen var två konflikter mellan briterna och boerna (ättlingar till holländska bosättare) i Sydafrika. Under det andra Boerkriget (1899–1902) använde briterna koncentrationsläger, där tusentals boer och afrikaner dog av svält och sjukdomar. För en bred genomgång, se: Thomas Pakenham, *The Boer War*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1979.

lockade många engelsmän dit”.⁶⁴ Detta ledde till konflikt mellan britterna och boerna. Boerna beskrivs som mottagare av sympatier från omvärlden men det saknas en diskussion kring britternas användning av koncentrationsläger eller hur kriget drabbade den inhemska afrikanska befolkningen.

Läroböckerna från 1980-talet behandlar britternas roll i Afrika ur ett relativt eurocentriskt perspektiv där fokus ligger på ekonomiska och strategiska faktorer snarare än på kolonialt förtryck. I *Alla tiders historia* behandlas den brittiska imperialismen i Afrika främst utifrån ekonomiska och strategiska faktorer. Fokus ligger på Storbritanniens expansion och de geopolitiska intressen som drev den brittiska kolonialpolitiken, snarare än på konsekvenserna för de koloniserade folken. Ett särskilt fokus läggs på Cecil Rhodes och hans roll i att utvidga det brittiska väldet i södra Afrika: ”Med tiden blev han den egentlige skaparen av det brittiska väldet i Sydafrika och en av världens rikaste män”.⁶⁵ Hans ambitioner framhålls som en drivkraft i den brittiska expansionen, men det saknas en problematisering av de metoder han använde eller av hur expansionen påverkade den afrikanska befolkningen.

När det gäller Boerkrigen är framställningen kortfattad. Kriget beskrivs som en del av britternas strategiska expansion: ”Boerrepublikerna låg i vägen och krig bröt ut”.⁶⁶ Det noteras att boerna och britterna till slut kom att ingå i samma land: ”Några år senare bildades Sydafrikanska Unionen, där briter och boer fick samma rättigheter”.⁶⁷ Det saknas en diskussion kring den inhemska befolkningens situation och hur deras rättigheter påverkades. Dessutom problematiseras inte britternas användning av koncentrationsläger under det andra boerkriget.

När *Alla tiders historia* behandlar Storbritanniens kontroll över Egypten och Sudan beskrivs det mestadels ur ett strategiskt perspektiv. Britternas militära ingripande beskrivs som en ekonomisk och geopolitisk nödvändighet snarare än som en explicit imperialistisk erövring:

Efter några år lyckades engelsmännen genom en kuppattad affärsuppörelse förvärva en stor del av aktierna i kanalbolaget. Och år 1882 landsatte de trupper, som ockuperade Suezområdet och Egypten. Fransmännen var utmanövrerade och engelsmännen kunde fortsätta söderut mot Sudan.⁶⁸

⁶⁴ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 321.

⁶⁵ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 290.

⁶⁶ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 290.

⁶⁷ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 290.

⁶⁸ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 290.

Fokus ligger på maktkampen som utspelade sig mellan Storbritannien och Frankrike, men det saknas en diskussion om hur britternas närvaro påverkade Egyptens och Sudans invånare. Perspektivet är eurocentriskt, den brittiska expansionen beskrivs som en rationell och strategisk process i stället för som en del av ett förtryckande kolonialsystem.

I *Historia för gymnasieskolans sociala linje 1* är perspektivet liknande. Suezkanalen beskrivs som en avgörande strategisk resurs där britternas kontroll över den framställs som en ekonomisk och geopolitisk nödvändighet snarare än som ett uttryck för imperialistisk expansion: ”1875 lyckades engelsmännen genom ett initiativ av premiärministern Benjamin Disraeli förvärva nära hälften av kanalbolagets aktier av den egyptiske kediven”.⁶⁹ Detta framställs som en strategiskt skicklig ekonomisk manöver snarare än som en del av en bredare kolonial maktutövning. Det saknas exempelvis en problematisering av hur detta bidrog till att Egypten hamnade under brittisk kontroll. Läroboken behandlar också boerkriget, dock på ett relativt ytligt sätt. Konflikten mellan britterna och boerna beskrivs främst utifrån ekonomiska intressen:

I sydligaste Afrika utbröt vid samma tid det s.k. *boerkriget*. Bakgrunden var motsättningar mellan engelsmän och boer i boerrepublikerna, dit upptäckten av guld- och diamanfyndigheter lockat lycksökare och exploatörer i tusental.⁷⁰

Perspektivet ligger på britternas geopolitiska ambitioner, men det saknas en diskussion om den inhemska befolkningens situation under och efter konflikten. Det noteras att boerna till en början hade världens sympatier och att britterna mötte hårt motstånd, vilket antyder en viss kritik av britternas agerande. Inte heller denna lärobok går in på hur britterna använde koncentrationsläger eller på de humanitära konsekvenserna av kriget. Läroboken beskriver hur britterna efter boerkriget skapade Sydafrikanska unionen 1910 och hur de behöll kontrollen över flera områden i regionen men utan att diskutera vad detta innebar för den inhemska befolkningen: ”Men krisen gick över, britterna skapade *Sydafrikanska unionen 1910* och behöll sitt herravälde över Bechuanaland (nu Botswana) och Rhodesia (nu Rhodesia och Zambia)”.⁷¹ Perspektivet är här mestadels eurocentriskt och betonar stabilitet och brittisk kontroll snarare än de sociala och ekonomiska effekterna av kolonialpolitiken.

Läroböckerna från 2010-talet bär på både likheter och skillnader. En tydlig skillnad mellan *Perspektiv på historien 1b* och *Bilden av historien 1b* är att den senare har en mer

⁶⁹ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 253.

⁷⁰ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 255.

⁷¹ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 255.

kritisk hållning. *Perspektiv på historien 1b* upprätthåller ett mer traditionellt eurocentriskt narrativ där britternas expansion beskrivs som en teknologisk och strategisk process, medan *Bilden av historien 1b* mer explicit tar upp kolonialt våld och exploatering. Framför allt är beskrivningen av boerkriget och koncentrationslägren i *Bilden av historien 1b* något som saknas i tidigare läroböcker.

I *Perspektiv på historien 1b* presenteras britternas roll i Afrika i samband med kapplöpningen om kontinenten. Britternas agerande beskrivs utifrån den europeiska självbilden av att ha en teknisk överlägsenhet och en civiliserande mission: ”Men medan européerna hade tillgång till moderna kanoner och maskingevär och hade hela den moderna statens styrka bakom sig, var afrikanerna splittrade och på sin höjd beväpnade med enkla handeldvapen”.⁷² Detta antyder en kritisk ansats, möjligtvis inspirerad av ett postkolonialt tänkande, men det problematiseras inte vidare. Framställningen är till stor del eurocentrisk och saknar en djupare analys av vad britternas imperialism innebar för de afrikanska samhällena.

En annan aspekt av britternas roll i Afrika som tas upp i *Perspektiv på historien 1b* är deras militära och teknologiska överlägsenhet. Det beskrivs hur både den ursprungliga afrikanska befolkningen, boer och andra grupper bjöd på motstånd men att de var splittrade: ”[...] var splittrade och på sin höjd beväpnade med enkla handeldvapen”.⁷³ Med denna formulering är det tydligt att fokus ligger på européernas tekniska och organisatoriska försprång snarare än på de koloniserades kamp och motstånd; vilket är återkommande narrativ i eurocentriska framställningar där kolonial expansion presenteras som en logisk följd av europeisk dominans snarare än som en våldsamt erövring.

Perspektiv på historien 1b berör även det koloniala våldet i Afrika men primärt genom att beskriva andra europeiska maktens brutalitet snarare än britternas. Exempelvis lyfts kung Leopold II och kolonin i Kongo fram som ett tydligt exempel på kolonial grymhet, men det görs ingen närmare analys av huruvida britterna själva använde sig av liknande våldsamma metoder. Det enda tillfälle där brittiskt kolonialt våld uttryckligen nämns är i samband med slaget vid Omdurman 1898: ”I slaget vid Omdurman i Sudan 1898 stupade 11 000 afrikaner, men endast 48 briter”.⁷⁴ Här framstår den brittiska segern som en följd av teknologisk överlägsenhet snarare än av brutala erövringsmetoder.

⁷² Hans Nyström, Lars Nyström, Örjan Nyström & Erik Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, 2. Uppl., Malmö: Gleerup, 2016, s. 255.

⁷³ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 255.

⁷⁴ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 255.

Bilden av historien 1b tar ett mer kritiskt grepp på briterernas roll i Afrika jämfört med *Perspektiv på historien 1b*. Här betonas briterernas ambition att skapa ett sammanhängande kolonialvälde från Kapstaden till Kairo och att de erövrade flera viktiga områden, såsom Sydafrika, Nigeria, Ghana och Zanzibar. Denna expansion beskrivs i ekonomiska och geopolitiska termer, där strategiska handelsvägar och militära insatser var avgörande för den brittiska dominansen: ”De tog dessutom kontroll över Suezkanalen mellan Medelhavet och Röda havet. 1882 besatte Storbritannien Egypten militärt”.⁷⁵ I jämförelse med tidigare läroböcker från 1950- och 1980-talet framhävs i högre grad de metoder som britererna använde för att konsolidera sitt koloniala styre. Det konstateras exempelvis att britererna tog kontroll över Suezkanalen genom militär ockupation 1882, vilket framställs som en maktpolitisk strategi snarare än en administrativ förändring. Detta skiljer sig från äldre läroböcker, där den brittiska närvaron i Egypten ofta beskrivs som en strategisk nödvändighet snarare än som en imperialistisk intervention.

Ett avsnitt som tydligt skiljer denna lärobok från äldre framställningar är beskrivningen av det andra boerkriget, då det betonas att konflikten var traumatisk för båda sidor, men framför allt lyfts briterernas användning av koncentrationsläger fram: ”Det var under denna konflikt som britererna introducerade koncentrationslägret i syfte att effektivare kunna bekämpa fienden”.⁷⁶ Detta är en aspekt av brittisk imperialism som helt saknas i de undersökta läroböckerna från 1950- och 1980-talen där boerkriget i stället beskrevs som en form av geopolitisk maktkamp.

Bilden av historien 1b lyfter även fram andra europeiska kolonialmaktens brutalitet i Afrika, särskilt de franska kolonialkrigen: ”Paul Voulet och Julien Chanoine gjorde sig skyldiga till oerhörda grymheter mot den afrikanska befolkningen, men deras brutalitet var långt ifrån unik”.⁷⁷ Detta implicerar att brittiska kolonialadministratörer och militära aktörer kan ha använt liknande metoder, även om briterernas egna övergrepp inte beskrivs lika ingående.

2.1.4 *Brittiska imperiet i Indien*

Båda läroböckerna från 1950-talet präglas av en eurocentrisk framställning där britererna framstår mer som administratörer än som koloniala förtryckare. Söderlund och Seth framställer den brittiska närvaron i Indien i huvudsak ur ett administrativt perspektiv, Bäcklin betonar modernisering och infrastruktur, samtidigt som kolonialt motstånd omnämns

⁷⁵ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 318.

⁷⁶ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 318.

⁷⁷ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 320.

men inte analyseras djupare. I båda fallen ges en bild av att den brittiska imperialismen var en strukturerad och stabiliserande kraft snarare än en exploaterande och repressiv regim.

I Söderlund och Seths lärobok skildras britternas styre i Indien huvudsakligen ur ett administrativt perspektiv, där självständighetssträvandena och den koloniala kontrollen ges ett begränsat utrymme för analys. Texten konstaterar: ”Någon självstyrelse ansågs Indien inte vara moget för”.⁷⁸ Detta antyder att fortsatt brittiskt styre framställdes som en nödvändighet snarare än som en form av kolonial kontroll. Att Indien 1877 blev ett kejsardöme under drottning Victoria beskrivs enbart som en administrativ förändring:

[...] och Indien blev en besittning direkt under den engelska kronan. Medan Disraeli var premiärminister, proklamerades Indien som kejsardöme; drottning Victoria blev därmed drottning av Storbritannien och kejsarinna av Indien.⁷⁹

Däremot diskuteras inte hur detta påverkade den indiska befolkningen eller hur det förstärkte britternas makt över Indien. Självständighetsrörelsen i Indien framställs som en process som följde europeiska mönster, där nationella rörelser uppstod: ”I *Indien* vann nationella rörelser efter europeiskt mönster redan tidigt insteg, framför allt i de i viss mån europeiserade, universitetsbildade folkskikten. Som en ledande gestalt bland dem uppträdde bl.a. *Gandhi*”.⁸⁰

Genom att betona att nationalismen växte fram bland den utbildade eliten skapas en bild av att modernisering och europeisk utbildning var avgörande för självständighet, snarare än att den var en del av en bredare folklig kamp. Mahatma Gandhi omnämns kortfattat som en viktig person men utan en djupare beskrivning av hans icke-våldsprincip eller mobiliseringen bakom den indiska frihetskampen. Texten saknar diskussion kring brittiska försök att slå ned självständighetsrörelsen, vilket bidrar till en bild av att Indiens självständighet snarare var en naturlig utveckling än resultat av kamp och motstånd.

I Bäcklins lärobok ges en liknande framställning där britterna framställs mer som administratörer än som en förtryckande kolonialmakt. Ett tydligt exempel på detta är att läroboken inkluderar en teckning från den brittiska satirtidningen *Punch*, som visar upp en karikatyrteckning med texten: ”Det brittiska lejonet bevakar nyckeln till Indien”.⁸¹ Bilden kan tolkas som en framställning av britterna som beskyddare av Indien snarare än som en exploaterande makt. Samtidigt lyfts modernisering och infrastrukturprojekt fram som positiva

⁷⁸ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 408.

⁷⁹ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 406.

⁸⁰ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 428.

⁸¹ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 319.

aspekter av brittiskt styre: ”De började anlägga järnvägar, telegraf och fabriker i landet [...]”.⁸² Detta är en traditionell eurocentrisk framställning, där kolonialismen skildras som en utvecklingskraft snarare än som ett exploaterande system.

Bäcklin tar även upp motståndet mot det brittiska styret, särskilt Sepoyupproret 1857⁸³, där det konstateras: ”[...] men missnöje med europeiseringen och det engelska väldet ledde till ett blodigt uppror 1857, *sepoyupproret*”.⁸⁴ Beskrivningen fokuserar dock på upprorets våldsamt snarare än på de bakomliggande orsakerna, exempelvis britternas försök att förändra det indiska samhället och de ekonomiska konsekvenserna av brittiskt styre. Däremot erkänns att britternas repressalier efter upproret förändrade kolonialadministrationen:

Sedan upproret kuvats, avskaffades de sista resterna av det gamla muhammedanska stormugalväldet, och Indien gjordes definitivt till en engelsk besittning. Det ostindiska kompaniet upplöstes, och den brittiska kronan övertog förvaltningen av landet.⁸⁵

Framställningen antyder att brittiskt styre reformerades efter upproret, men den kritiska diskussionen om kolonialt förtryck uteblir.

Bäcklins lärobok erkänner dock att upproret ökade motsättningarna mellan britterna och den indiska befolkningen: ”Sepoyupproret skapade en växande klyfta mellan indiskt och brittiskt”.⁸⁶ Samtidigt skildras den indiska nationalismen huvudsakligen som en följd av västerländska idéer snarare än som en självständig kamp: ”Den indiska nationalism, som således började växa fram, var till stor del en produkt av västerländska idéer men tog avstånd från västerlandet [...]”.⁸⁷ Detta perspektiv speglar en till stora delar eurocentrisk syn som liknar hur samma fråga behandlas i Söderlundh och Seths lärobok. Genom att framställa självständighetsprocessen som en konsekvens av västerländsk modernitet, ges britterna en implicit roll i att ha ”bidragit till” Indiens självständighet.

Vad gäller 1980-talets läroböcker har båda ett tydligt ekonomiskt fokus i sin framställning av britternas styre i Indien. *Alla tiders historia* framställer Indien främst som en viktig

⁸² Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 317.

⁸³ Sepoyupproret var ett omfattande indiskt uppror mot brittiskt styre, utlöst av missnöje med Ostindiska kompaniets politik och rykten om religiöst orena gevärspatroner. Upproret slogs brutalt ned av britterna, vilket ledde till att Indien placerades under direkt brittisk kronkolonial kontroll 1858. För en bred genomgång, se: Barbara D. Metcalf & Thomas R. Metcalf, *A Concise History of India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

⁸⁴ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 318.

⁸⁵ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 318.

⁸⁶ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 318.

⁸⁷ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 318.

råvaruproducent och marknad för brittiska varor medan *Historia för gymnasieskolans sociala linje 1* i högre grad lyfter fram den brittiska administrationens förändringar och reformer.

I *Alla tiders historia* framställs britternas styre i Indien huvudsakligen ur ett ekonomiskt perspektiv. Läroboken betonar hur Indien fungerade som en viktig råvaruproducent för det brittiska imperiet och samtidigt som en marknad för brittiska varor. Läroboken lyfter också fram hur britterna använde Indien som en marknad för andra brittiska varor, vilket i sin tur kom att påverka den inhemska indiska industrin negativt på grund av den brittiska konkurrensen:

För Indien fick det brittiska väldet stora ekonomiska och sociala följder. Landet blev en viktig råvaruproducent som försåg britterna med bomull, kryddor, ädelstenar, färgämnen och opium. Samtidigt utnyttjades Indien – nästan lika stort som Europa – som försäljningsområde för brittiska varor.⁸⁸

Samtidigt framhålls också att britterna införde juridiska och administrativa reformer, exempelvis privat äganderätt till jord, som påstås ha förändrat det indiska samhället.

I *Alla tiders historia* beskrivs det att Sepoyupproret var ett omfattande uppror mot det brittiska styret i Indien. Det beskrivs hur en av de utlösande faktorerna sägs ha sprungit ur religiösa rykten bland de indiska soldaterna: "[...] de nya gevärspatronerna var smorda med ko- och svinfett".⁸⁹ Detta beskrivs som orent för både hinduer och muslimer. Vidare står det: "Upproret fick brett folkligt stöd och även furstar ställde upp i striden".⁹⁰ Detta antyder att motståndet mot det brittiska styret var utbrett.

Läroboken inkluderar en bild av brittiska repressalier med texten: "Sepoyupproret 1857–1858 skakade det brittiska väldet i Indien. Med blodiga massakrer lyckades britterna så småningom slå ner revolten. Bilden visar hängning av sepoier vid en militärparad 1857".⁹¹ Bilden och dess bildtext ger en tydlig bild av det brittiska våldet, men den löpande texten ger mindre utrymme åt denna aspekt och betonar i stället det brittiska styret efter revolten: "Det omedelbara resultatet av upproret blev att den engelska regeringen övertog styrelsen av Indien".⁹² Framställningen fokuserar alltså främst på förändringar i administrationen, snarare än på kolonialt förtryck och repression. Att britterna massakrerade

⁸⁸ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 291.

⁸⁹ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 291.

⁹⁰ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 291.

⁹¹ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 292.

⁹² Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 291.

rebeller lyfts främst genom bildtexten vilket gör att det koloniala våldet får en marginell roll i den löpande berättelsen.

I *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1* skildras Sepoysupproret 1857 på ett liknande sätt som i *Alla tiders historia*. Det konstateras att: ”Ett allvarligt indiskt uppror 1857, *sepoysupproret*, föranledde britterna att ersätta kompaniets förvaltning med styrelse genom brittiska kronans tjänstemän”.⁹³ Framställningen fokuserar mer på de administrativa reformerna än på själva upproret eller de brutala metoder britterna använde för att slå ned motståndet.

Vad gäller den indiska självständighetskampen lyfter *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1* fram Gandhi och hans metoder, särskilt användningen av icke-våld och ekonomisk självförsörjning: ”Gandhi trodde på möjligheten att betvinga engelsmännen genom att öka den inhemska produktionen så att Indien inte skulle behöva deras varor”.⁹⁴ Spinnrockshjulet, som blev en symbol för denna kamp, lyfts fram i texten som en del av Gandhis strategi för motstånd; vilket ger viss nyansering av hur britterna utmanades av självständighetsrörelsen. Vidare behandlas även den indiska nationalkongressens roll, det beskrivs hur den gradvis drev fram självständighetskrav.

För britterna framstod den politiska splittring som hängde samman med att Indien hade två olika religioner som alltför bekymmersam. Hinduerna behärskade nationalkongressen, och sedan denna vid valen 1937 vunnit en stor framgång började muslimerna allt starkare föra fram tanken på en uppdelning av Indien i två nationer. Men lösningen på av dessa problem fick skjutas på framtiden då det andra världskriget bröt ut.⁹⁵

Här betonas de interna motsättningarna i Indien snarare än britternas roll i att skapa och förvärra dessa genom sin koloniala politik. Genom att framställa de religiösa spänningarna som en intern indisk fråga och inte som en konsekvens av britternas splittringspolitik (divide and rule) ges britterna ett mer passivt ansvar i uppdelningen av Indien och Pakistan.

Vad gäller de undersökta läroböckerna från 2010-talet går det att konstatera att *Bilden av historien Ib* uppvisar en mer kritisk skildring av det brittiska styret i Indien än *Perspektiv på historien Ib*. Medan den senare fokuserar på handel och administration, utan någon närmare

⁹³ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 251–252.

⁹⁴ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 268.

⁹⁵ Ander, Bjällerstedt & Rodhe (red.), *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, s. 268.

problematisering av kolonialt förtryck, lyfter *Bilden av historien Ib* fram ekonomisk exploatering, rasistisk ideologi och britternas brutala metoder för att slå ned motstånd.

I *Perspektiv på historien Ib* framställs den brittiska närvaron i Indien som en gradvis process där britterna successivt utökade sitt herravälde från handelsstationer vid kusterna till att dominera hela subkontinenten. Ekonomin står i fokus och texten beskriver hur britterna använde Indien både som råvaruproducent och som marknad för brittiska industrivaror: ”Steg för steg utvidgade de sedan sitt herravälde över hela den indiska halvön. Här hämtade de bomull, te, vete och indigo, och hit sålde de industrivaror, inte minst bomullstyger”.⁹⁶

Perspektivet på britternas ekonomiska inflytande är främst deskriptivt och utan någon vidare problematisering av hur detta skapade ett ekonomiskt beroendeförhållande och underminerade Indiens egen industriella utveckling. Läroboken beskriver också hur britterna försökte påverka den indiska kulturen: ”I sitt styre över Indien försökte britterna till en början aktivt främja kristendomens utbredning och förändra indiska seder och levnadsmönster”.⁹⁷ Detta ger en bild av britterna som en civiliserande kraft, texten problematiserar inte hur detta påverkade indierna.

När *Perspektiv på historien Ib* behandlar Sepoysupproret beskrivs det kortfattat som ett uttryck för missnöje mot det brittiska styret: ”Detta ledde till starkt motstånd och år 1857 bröt ett allvarligt uppror ut mot det brittiska styret, det så kallade *Sepoysupproret*”.⁹⁸ Det noteras att britterna efter upproret blev mer försiktiga i hur de hanterade indisk kultur och religion, men det saknas en närmare analys av de repressiva metoder de använde för att slå ned upproret. Fokus ligger på hur britterna omorganiserade administrationen efteråt: ”Man inrättade skolor för att kunna styra landet med hjälp av indiska tjänstemän. De inhemska härskarna fick behålla sin lokala makt så länge de underordnade sig britterna”.⁹⁹ Det brittiska styret beskrivs här som en balans mellan direkt maktutövande och lokalt samarbete, det saknas diskussion om hur detta fungerade som verktyg för att begränsa indiskt självstyre.

I *Bilden av historien Ib* är perspektivet mer uttalat ekonomiskt och imperialismen framställs som en process där den brittiska staten och brittiskt kapital var tätt sammanlänkade.

Läroboken betonar att Storbritannien genom sin industriella överlägsenhet skapade ett

⁹⁶ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien Ib*, s. 257.

⁹⁷ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien Ib*, s. 257.

⁹⁸ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien Ib*, s. 257.

⁹⁹ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien Ib*, s. 257.

ekonomiskt beroende hos koloniserade områden och att detta resulterade i stora negativa konsekvenser för Indien: ”När Egypten och Indien försökte skapa egna bomullsindustrier ingrep britterna för att stoppa konkurrensen, något som resulterade i sociala och ekonomiska katastrofer”.¹⁰⁰

Texten lyfter fram att britterna aktivt underminerade den inhemska industrin, vilket skiljer sig från tidigare läroböcker där den brittiska ekonomiska politiken i kolonierna ofta framställts mer neutralt eller positivt. Det betonas också att britterna använde kolonin som en marknad för sina produkter och att detta bidrog till att försämra Indiens ekonomi: ”Genom att transportera råvarorna till Storbritannien och tvinga indierna att köpa färdiga produkter från moderlandet blev britterna förmögna, medan den indiska ekonomin försämrades”.¹⁰¹

Detta perspektiv skiljer sig från de äldre läroböckerna, där den brittiska handeln ofta beskrivs som en naturlig eller ömsesidigt fördelaktig process. Läroboken problematiserar hur imperialismen rättfärdigades genom rasistiska ideologier. Det beskrivs hur britterna använde argument om civilisatorisk överlägsenhet för att rättfärdiga sitt koloniala styre:

När européerna i slutet av 1800-talet tycktes på väg att förvandla hela jordklotet till imperialistiska kolonialvälden försvarades krigen med rasistiska argument [...] Att ta på sig ’den vite mannens börda’ och sprida civilisation och kristendom till afrikaner och asiater var en plikt som vilade på både soldater och missionärer.¹⁰²

Detta är en tydligare kritik av den koloniala diskursen än vad som framkommer i de äldre läroböckerna, där kolonialismen ofta beskrivs mer i termer av handel, administration och ekonomiska reformer.

När *Bilden av historien 1b* behandlar Sepoysupproret skildras det som en konflikt där britterna snabbt kunde slå ned upproret med militära medel: ”Under några månader satte myteristerna skräck i människorna i Nordindien, men på hösten återställde brittiska trupper ordningen”.¹⁰³ Till skillnad från *Perspektiv på historien 1b*, där britternas repressalier knappt nämns, lyfter *Bilden av historien 1b* fram hur britterna kom att slå ned upproret. Samtidigt betonas upprorets komplexitet genom att det konstateras att: ”Långt ifrån alla indier gjorde

¹⁰⁰ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 306.

¹⁰¹ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 313.

¹⁰² Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 307.

¹⁰³ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 313.

uppror mot britterna 1857. Landet var splittrat, och många – däribland sikherna på bilden till höger – valde att kämpa på Storbritanniens sida mot rebellerna”.¹⁰⁴

Denna beskrivning nyanserar bilden av upproret och visar på de interna splittringar som fanns inom Indien. Läroboken diskuterar också britternas infrastruktursatsningar i Indien, såsom järnvägar och telegraflinjer. Dessa beskrivs som moderniseringsinsatser, men det betonas samtidigt att britterna kontrollerade de högsta administrativa posterna och att indiernas inflytande var begränsat: ”Indier utbildades till tjänstemän som skötte en stor del av administrationen. Visserligen hade britterna de högsta posterna, men till följd av utbildningen fick Indien en medelklass som talade engelska”.¹⁰⁵ Detta skiljer sig från de äldre läroböckerna, där sådana infrastruktursatsningar ofta lyfts fram utan att problematiseras. Här framhålls maktbalansen mellan britterna och indierna tydligare.

2.1.5 Imperiets nedgång och avkolonisering

Vad gäller det brittiska imperiets nedgång och avkoloniseringen som påbörjades efter andra världskriget beskriver både Söderlund och Seths och Bäcklins läroböcker avkoloniseringen som en administrativ process snarare än som ett resultat av koloniala självständighetskamper. De repressiva åtgärderna mot självständighetsrörelser ignoreras och fokus ligger i stället på hur britterna anpassade sitt imperium till förändrade globala förhållanden.

I Söderlund och Seths lärobok beskrivs utvecklingen av det brittiska imperiet under första halvan av 1900-talet som en gradvis process, förändringar skedde administrativt snarare än genom koloniala självständighetskamper. Efter första världskriget framställs en förändring där imperiet anpassades genom begrepp som ”samväldet”, vilket antyder en övergång från direkt kolonial kontroll till en mer flexibel struktur där kolonier och dominions formellt fick större självständighet:

Betecknande är att uttrycket ’imperiet’ år 1921 officiellt utbyttes mot *samväldet* (Commonwealth), som innefattar både dominierna och kolonierna; i praktiken utövar moderlandet dock fortfarande hegemonien.¹⁰⁶

Här framställs förändringen som en administrativ och symbolisk anpassning snarare än som en verklig förändring av maktförhållandena. Det saknas en diskussion om huruvida denna

¹⁰⁴ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 313.

¹⁰⁵ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 313.

¹⁰⁶ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 428.

förändring var ett sätt att bibehålla brittiskt inflytande i en förändrad värld. Flera av de brittiska koloniernas utveckling nämns, men ofta kortfattat och utan större problematisering. Irlands självständighet 1921 beskrivs exempelvis som en administrativ reform snarare än som en följd av irländsk nationalism och väpnad kamp: ”Den segslitna *irländska* frågan löstes (1921) så till vida att större delen av Irland blev en dominion (Eire); sedan 1937 står denna i ett ännu lösare samband med Storbritannien”.¹⁰⁷

Påskupproret,¹⁰⁸ det irländska frihetskriget och förhandlingarna som ledde fram till självständigheten berörs inte alls. På samma sätt nämns självständigheten för Egypten och Irak, men utan att fördjupa sig i de nationalistiska rörelser som verkade i dessa länder. Indiens självständighet skildras också kortfattat, där det betonas att självständighetsrörelsen var kopplad till en viss del av befolkningen: ”[...] framför allt i de i viss mån europeiserade, universitetsbildade folkskikten”.¹⁰⁹ Genom att framställa självständighetssträvandena som en rörelse ledd av en västerländskt utbildad elit ges intrycket att politisk självständighet var en konsekvens av modernisering och utbildning enligt europeiskt snitt, snarare än av folklig kamp. Gandhi nämns kort som en central gestalt, men hans icke-våldsprincip och massmobilisering lyfts inte fram. Brittiska försök att slå ned självständighetsrörelsen nämns inte heller. Genom denna skildring framstår självständigheten som en naturlig och administrativ utveckling snarare än som ett resultat av kolonial kamp.

När det gäller avkoloniseringen efter andra världskriget, beskrivs processen i läroboken som en gradvis övergång där briter frivilligt avstod från sina kolonier i linje med en global trend. Självständigheten för Indien och Pakistan¹¹⁰ lyfts fram, orsaken till delningen beskrivs främst som religiös:

Kejsardömet Indien har upphört att existera. Främre indiska halvön har i stället uppdelats (1947) i två självständiga stater, som dock formellt ännu såsom dominions ingår i imperiet: *Indiska unionen* och *Pakistan*. Uppdelningen motiverades huvudsakligen av religiösa och därmed sammanhängande skäl [...]¹¹¹

¹⁰⁷ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 428.

¹⁰⁸ Påskupproret 1916 var ett irländskt nationalistiskt uppror mot brittiskt styre i Dublin, som snabbt slogs ned av brittiska styrkor. För en bred genomgång, se: Charles Townshend, *Easter 1916: the Irish rebellion*, London: Allen Lane, 2005.

¹⁰⁹ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 428.

¹¹⁰ Delningen 1947 ledde till skapandet av Indien och Pakistan, baserat på religiösa linjer. Cirka 12–14 miljoner människor tvingades på flykt och mellan 200 000 och 2 miljoner människor dog i de etniska konflikterna som följde. Uppskattningarna över antalet döda varierar dock betydligt i forskningen och exakta siffror är svåra att fastställa på grund av bristfällig dokumentation. För en bred genomgång, se: Ian Talbot & Gurharpal Singh, *The Partition of India*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

¹¹¹ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 465.

Det finns ingen diskussion om hur britternas splittringspolitik kan ha bidragit till denna uppdelning och de våldsamma konflikterna som följde nämns inte.

På liknande sätt beskrivs britternas avkolonisering av Mellanöstern utan att deras koloniala kontroll över regionen lyfts fram. Egypten och Irak sägs ha: ”[...] uppnått frihet [...]”.¹¹² Det nämns dock inte hur nationalistiska rörelser kämpade för självständighet eller att britterna motarbetade dessa. Beskrivningen av Palestina är särskilt nedtonad: ”England överlämnade (1948) sitt mandat över detta område till FN och drog tillbaka sina trupper därifrån”.¹¹³ Här förmedlas en bild av ett fredligt och ett administrativt överlämnande, utan att någon kontext kring brittisk politik och de ökade spänningarna mellan olika grupper i området nämns.¹¹⁴

Sammantaget tonar läroboken ned britternas roll i avkoloniseringen och presenterar självständigheten som en ordnad process, i stället för som ett resultat av kolonialt förtryck, våld och sammanbrott.

Även Bäcklins lärobok skildrar avkoloniseringen som en gradvis process, men med en något tydligare koppling till yttre faktorer såsom andra världskriget. Det konstateras att:

Under och efter andra världskriget tillväxte självständighetsrörelsen hastigt hos många folk, som fortfarande icke hade självstyrelse utan i mer eller mindre utpräglad form behandlades såsom kolonialfolk [...] Japanernas militära framgångar i Östasien ökade indiernas hopp om politisk självständighet.¹¹⁵

Här antyds att självständighetsrörelserna främst påverkades av yttre händelser snarare än av inhemska motstånd mot det brittiska kolonialväldet.

En aspekt som skiljer denna lärobok från Söderlund och Seths är att den erkänner att över en miljon indier stred på brittisk sida under andra världskriget. Dock problematiseras inte hur britterna undertryckte indiska självständighetssträvanden under denna tid, till exempel genom att arrestera Gandhi och Kongresspartiets ledare 1942. På samma sätt som i Söderlund och Seths lärobok beskrivs självständigheten 1947 som en konsekvens av ökade spänningar mellan hinduer och muslimer, där det konstateras att:

¹¹² Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 465.

¹¹³ Söderlund & Seth, *Allmän historia för gymnasiet*, s. 465.

¹¹⁴ Britternas reträtt från Palestina skedde inte i en stabil eller fredlig kontext, utan mot bakgrund av ökade våldsamheter, starka påtryckningar från arabiska och judiska grupper samt ett växande internationellt tryck. Mandatet överlämnades till FN i ett läge präglat av kaos och politisk instabilitet. För en bred genomgång, se: Philip Michael Hett Bell, *Världen efter 1945*, Stockholm: Prisma, 2003.

¹¹⁵ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 392.

Spänningen mellan hinduer och muhammedaner tilltog, och då engelsmännen efter krigets slut bestämde sig för att ge Indien fritt, delades landet upp på två dominier: det hinduiska *Indien* (Indiska unionen) och det muhammedanska *Pakistan* (1947).¹¹⁶

Här ges intrycket att britterna överlämnade makten på ett ordnat sätt, snarare än att självständigheten var en följd av årtionden av indiskt motstånd.

Dock erkänner Bäcklins lärobok att delningen av Indien och Pakistan ledde till svåra konflikter: ”Gränsdragningen vållade svåra förföljelser och blodsutgjutelse, och långvariga tvister uppstod om gränsstaten Kashmir”.¹¹⁷ Detta är en mer nyanserad beskrivning än i Söderlund och Seths lärobok, där de efterföljande konflikterna knappt nämns. Ändå ligger fokus mer på inhemska konflikter än på britternas roll i att förstärka de religiösa motsättningarna genom sin splittringspolitik.

Båda läroböckerna från 1980-talet beskriver avkoloniseringen som en process, men de gör det utifrån olika perspektiv. *Alla tiders historia* framställer det hela som en administrativ och politisk förändring, där brittiska reformer gradvis ledde till självständighet, medan *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1* intar en mer kritisk hållning och lyfter fram de sociala och kulturella aspekterna av kolonialismen.

Alla tiders historia beskriver avkoloniseringen av Indien främst som en administrativ process, där brittiska reformer och förändringar gradvis ledde till självständighet. Texten framställer självständighetsrörelsen som en politisk och organisatorisk process där den brittiska kontrollen ersattes av indiskt självstyre. Det beskrivs att nationalism och politisk organisering växte fram under 1900-talet:

En grupp bildade indier, som var motståndare till det brittiska väldet, slöt sig i slutet av 1800-talet samman till ett parti. Det kom senare att kalla kongresspartiet. Man krävde att indier skulle få större inflytande på landets styrelse. Målet blev längre fram att ge Indien självstyrelse.¹¹⁸

Denna beskrivning fokuserar på institutionella och politiska förändringar men nämner inte i någon större utsträckning de folkliga massrörelser och den kamp som präglade Indiens frigörelse.

¹¹⁶ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 392–393.

¹¹⁷ Bäcklin (red.), *Allmän historia för gymnasiet*, s. 393.

¹¹⁸ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 403.

Gandhi lyfts fram som en central figur i självständighetskampen, men framställningen fokuserar mest på hans metoder snarare än på den bredare kontexten av brittiskt förtryck:

Han hette Gandhi och kallades av indierna för Mahatma ("stor ande"). I befrielsekampen ville han inte använda något slags våld. Passivt motstånd var det medel segern skulle vinnas med. Han rådde indierna att inte lyda lagar han ansåg orättvis och inte betala skatt till "en orättfärdig regering".¹¹⁹

Denna skildring betonar Gandhi som en moralisk och idealistisk ledare, men ignorerar det brittiska motståndet mot självständighetsrörelsen. Det beskrivs vidare hur Gandhis kamp kunde ses som en moralisk och idealistisk rörelse, där de symboliska protesterna han iscensatte får stort utrymme, exempelvis med en bild med protesterande indier med texten: "Indier protesterar mot det brittiska herraväldet genom att lägga sig i vägen för en brittisk transport".¹²⁰ Denna framställning betonar Gandhis roll som andlig ledare och förkämpe för icke-våld, men det saknas diskussion kring de våldsamma repressalier som britterna ibland kunde använda för att krossa den indiska självständighetsrörelsen. Exempelvis nämns inte massakern i Amritsar, där brittiska soldater öppnade eld mot obehäpnade demonstranter.¹²¹

Även delningen av Indien och Pakistan 1947 behandlas, där religiösa och etniska motsättningar framställs som den huvudsakliga orsaken:

Ett svårt problem inför frigörelsen var den skarpa motsättningen mellan hinduer och muslimer. Muslimerna krävde att få bilda en egen stat. År 1947 delades den brittiska kolonin i två stater: Indiska unionen (Indien) och Pakistan.¹²²

Fokus ligger på de interna konflikterna i Indien, medan den brittiska kolonialpolitikens roll i att förvärma dessa spänningar inte problematiseras. Detta ger intrycket att delningen var en naturlig och oundviklig konsekvens av religiösa motsättningar, snarare än ett resultat av brittiskt styre och splittringspolitik.

När det gäller den bredare avkoloniseringen av det brittiska imperiet beskriver boken processen utifrån ett europeiskt perspektiv: "Européerna hoppades att de genom medgörlighet även i fortsättningen skulle kunna behålla ett visst ekonomiskt och politiskt inflytande i de forna kolonierna".¹²³ Här antyds det att självständigheten var en kontrollerad process, där britterna fortsatt hade ekonomiskt inflytande; det finns dock ingen diskussion om hur detta ekonomiska beroende fortsatte att påverka de forna kolonierna efter självständigheten.

¹¹⁹ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 403.

¹²⁰ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 403.

¹²¹ För mer information gällande Amritsarmassakern, se inledningen och förklarande fotnot där.

¹²² Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 403.

¹²³ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 403.

Däremot nämns det också hur den europeiska folkopinionen inte längre såg det som självklart att européer skulle härska över andra folk och att frihet och jämlikhet skulle gälla för alla folk.¹²⁴ Detta visar på en viss nyansering i lärobokens beskrivning av avkoloniseringen.

Vad gäller de två undersökta läroböckerna från 2010-talet är den mest framträdande skillnaden mellan de två att *Bilden av historien 1b* har en mer problematiserande och kritisk hållning till britternas roll i avkoloniseringen medan *Perspektiv på historien 1b* skildrar processen i mer traditionella termer.

Perspektiv på historien 1b behandlar avkoloniseringen av det brittiska imperiet med särskilt fokus på Indiens självständighet 1947. En central aspekt i framställningen är att Storbritannien efter andra världskriget var kraftigt försvagat, detta i kombination med den växande självständighetsrörelsen ledde till att kolonierna började kräva sin självständighet. Texten konstaterar: ”Under båda världskrigen hade unga män från kolonierna slagits i kriget i Europa på kolonialmaktens sida”.¹²⁵ På detta sätt framställs de koloniserade folkens bidrag till de brittiska krigsinsatserna som en faktor i avkoloniseringen, dock utan att utforska hur britterna samtidigt motverkade självständighetssträvanden under och efter kriget.

Självständighetskampen i Indien beskrivs genom Gandhis roll och hans icke-våldsprinciper, ett särskilt exempel är saltmarschen: ”Mohandas Gandhi, en liten, magerlagd man i vitt höftskynke och sandaler, hade samlat en handfull anhängare i det inre av landet till en 40 mil lång marsch till kusten”.¹²⁶ Denna beskrivning betonar Gandhis symboliska protester och hans roll som en karismatisk och moralisk ledare, men texten går inte djupare in på andra former av motstånd eller brittiska repressalier. Efter andra världskriget skildras självständighetsprocessen främst genom den ökande religiösa splittringen mellan hinduer och muslimer. Det beskrivs hur britterna kom att lämna Indien: ”Efter kriget beslöt britterna till slut att lämna Indien. Men när självständigheten stod för dörren exploderade religiösa motsättningar i landet”.¹²⁷ Här läggs betoningen på de interna konflikterna snarare än på britternas roll i att förstärka dessa spänningar genom kolonial politik. Delningen mellan Indien och Pakistan beskrivs som en blodig händelse: ”När självständigheten utropades 1947 ledde gränskonflikter och folkomflyttningar till blodiga massakrer”.¹²⁸ Detta lyfter fram de

¹²⁴ Bergström, Almgren & Löwgren, *Alla tiders historia*, s. 402

¹²⁵ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 384.

¹²⁶ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 384.

¹²⁷ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 385.

¹²⁸ Nyström, Nyström, Nyström & Hallberg, *Perspektiv på historien 1b*, s. 385.

humanitära konsekvenserna men undviker att analysera Storbritanniens roll i att skapa och förvärra denna situation genom sin politik.

Bilden av historien Ib har en mer kritisk framställning av det brittiska imperiet och avkoloniseringen, där både briterrollen och de interna religiösa konflikterna i Indien tas upp. Framställningen belyser att briterna kämpade för att behålla kontrollen över Indien under 1930-talet, men att det blev allt tydligare att imperiets grepp försvagades efter andra världskriget: ”På 1940- och 1950-talen miste alltså Storbritannien sin gamla stormaktsroll i Mellanöstern. Det var allvarligt för briterna, men händelseutvecklingen i södra Asien var ännu allvarligare”.¹²⁹ Här skildras reträtten som en del av en bredare geopolitisk förändring snarare än en enbart intern process i Indien. Läroboken lyfter även fram att briterna aktivt upprätthöll splittringen mellan hinduer och muslimer, vilket ibland framhålls som en bidragande orsak till de spänningar som ledde till Indiens delning: ”Historiskt sett hade indierna varit splittrade mellan hinduiska och muslimska folk och furstar, men under mellankrigstiden samarbetade de mot briterna”.¹³⁰ Detta antyder att briterna använde en splittringspolitik, vilket står i kontrast till *Perspektiv på historien Ib* där de interna religiösa motsättningarna framställs som en naturlig utveckling.

Gandhi omnämns även här som en central figur, men till skillnad från *Perspektiv på historien Ib* nämns hans motstånd mot Indiens delning: ”Mahatma Gandhi, som blivit världsberömd för sina icke-våldskampanjer för att utverka Indiens frihet, motsatte sig i det längsta att landet skulle delas, men utvecklingen gick inte att hejda”.¹³¹ Texten erkänner dock inte explicit hur briterna förvärrade de etniska och religiösa spänningarna genom sin koloniala politik. När det gäller Indiens delning 1947 ger *Bilden av historien Ib* en mer detaljerad beskrivning av dess konsekvenser: ”Delningen följdes av flyktingströmmar. I det delade området Punjab, där sikherna var en stark religiös grupp, utbröt strider mellan sikher, muslimer och hinduer”.¹³² Genom att ge exempel på specifika områden och grupper som drabbades ger boken en mer nyanserad bild av hur konflikten utvecklades. En faktaruta beskriver också konsekvenserna i siffror: ”Mellan 12 och 14 miljoner människor flydde: hinduer från Pakistan och muslimer från Indien. Uppskattningsvis mellan 250 000 och 500 000 människor, kanske ännu fler, dog i

¹²⁹ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien Ib*, s. 478.

¹³⁰ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien Ib*, s. 478.

¹³¹ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien Ib*, s. 478.

¹³² Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien Ib*, s. 478.

massakrer och strider”.¹³³ Här ges en tydlig bild av delningens konsekvenser, men texten analyserar inte britternas roll i att skapa denna situation.

2.1.6 Sammanfattande diskussion

Studien har undersökt hur det brittiska imperiet har framställts i svenska gymnasieläroböcker under tre tidsperioder: 1950-talet, 1980-talet och 2010-talet. Syftet har varit att undersöka vilka diskurser om makt och kolonialism som framträder i läroböckerna, hur frågor om förtryck och exploatering hanteras samt hur framställningen har förändrats över tid.

Resultaten visar på en gradvis förändring från en eurocentrisk och administrativt fokuserad berättelse till en mer problematiserande och kritisk skildring.

I läroböcker från 1950-talet dominerar en civiliserande och eurocentrisk diskurs, där Storbritannien beskrivs som en moderniserande kraft snarare än en förtryckande kolonialmakt. Brittiska kolonialismen presenteras främst i termer av handel, infrastruktur och politiska reformer; medan kolonialt våld och motstånd från de koloniserade folken tonas ned. Exempelvis beskrivs den brittiska kontrollen över Indien som en naturlig utveckling och Sepoyupproret 1857 framställs främst som en religiöst motiverad händelse snarare än en politisk motståndsakt. På liknande sätt skildras det brittiska styret i Afrika och inflytandet i Kina som en del av en global maktbalans snarare än som imperialistisk exploatering. Detta bekräftar det som Harald Runblom har påpekat i sin forskning om att svenska läroböcker ofta reproducerar ett eurocentriskt perspektiv och osynliggör kolonialismens negativa konsekvenser.¹³⁴

Läroböckerna från 1980-talet visar en viss förändring där ekonomiska faktorer får större utrymme. Exempelvis diskuteras hur Storbritannien använde Indien som en marknad för brittiska varor och hur detta underminerade den inhemska industrin. Detta nyanserar bilden jämfört med 1950-talets läroböcker där den brittiska ekonomiska politiken främst skildrades som en utvecklingskraft. Samtidigt kvarstår eurocentrismen, även om Sepoyupproret nu beskrivs som ett folkligt motstånd, saknas det en djupare analys av kolonialt förtryck.

I läroböckerna från 2010-talet märks en förändring mot en mer problematiserande hållning. Det koloniala förtrycket och imperialismens negativa konsekvenser diskuteras mer utförligt, särskilt i *Bilden av historien 1b*. Här beskrivs exempelvis hur britterna underminerade den

¹³³ Harrison & Harrison Lindbergh, *Bilden av historien 1b*, s. 478.

¹³⁴ Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund?*

indiska ekonomin genom att stoppa inhemsk produktion och göra Indien beroende av brittiska varor. På liknande sätt lyfts britternas användning av koncentrationsläger under boerkriget i södra Afrika fram; en aspekt som tidigare varit osynlig i läroböckerna.

En viktig skillnad mellan 2010-talets läroböcker och de äldre böckerna ligger i hur kolonialt motstånd och våld beskrivs. Medan de äldre böckerna tenderade att osynliggöra de koloniserades perspektiv, erkänner *Bilden av historien 1b* att britterna använde brutala metoder för att slå ned motstånd. Exempelvis beskrivs de repressiva åtgärderna efter Sepoyupproret som "*blodiga massakrer*". Även *Perspektiv på historien 1b* visar en viss förändring genom att inkludera de koloniala truppers insatser i världskrigen, vilket skiljer sig från de resultat Foster och Crawford kom fram till i sin studie om brittiska läroböcker, där koloniala truppers medverkan och betydelse för krigets utgång oftast osynliggjordes.¹³⁵

De undersökta läroböckerna från 2010-talet skiljer sig åt. I *Perspektiv på historien 1b* framställs imperialismen främst genom teknologisk överlägsenhet och strategi, medan koloniserades perspektiv ges begränsat utrymme. Detta visar att förändringen i framställningen inte är enhetlig. Sammanfattningsvis har framställningen av det brittiska imperiet gått från en eurocentrisk till en mer kritisk skildring. Äldre narrativ lever dock kvar och förändringen varierar mellan böcker, troligen påverkat av både läroplaner och ett växande postkolonialt inflytande.

¹³⁵ Foster & Crawford, *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks.*

3 Analys av resultat

3.1.1 *Brittiska imperiets roll i Kina under 1800-talet*

I läroböckerna från 1950-talet beskrevs britternas närvaro i Kina i stora drag genom ekonomiska och administrativa termer. Uttryck som ”arrenderade områden” och ”handelskonflikt” användes, vilket dolde den imperialistiska maktutövningen och framställde britternas närvaro som en del av internationell handel snarare än som kolonial exploatering. Opiumkriget beskrevs som en handelskonflikt där Storbritannien ”försvarade sin import av opium”, i stället för en imperialistisk intervention; detta ligger diskursivt i linje med en kolonial berättelse där europeisk expansion beskrivs som en administrativ process i stället för ett våldsamt maktutövande. Med hjälp av postkolonial teori blir det tydligt att de äldre undersökta läroböckernas beskrivningar av britternas närvaro i Kina i stora drag dominerades av eurocentriska perspektiv och andrafiering. Kinesiska aktörer framställdes ofta som underlägsna och passiva snarare än aktiva subjekt. Formuleringarna visar på hur britternas agerande i Kina i stora drag beskrivs som ekonomiska och administrativa processer i stället för uttryck för maktutövning. På textnivå syns detta i neutrala och tekniska ordval som ”handelskonflikt” och ”arrenderade områden”, vilket bidrar till att tona ned inslag av tvång och förtryck. På diskursiv nivå speglar framställningen en tid där kolonialmakter fortfarande i viss mån ansågs vara legitima snare än exploaterande. Sättet att skriva om händelserna kan också förstås i relation till sociala praktiker i samtiden, där eurocentriska perspektiv var dominerande.

I 1980-talets läroböcker går det att se vissa förändringar, exempelvis genom att imperialismens ekonomiska drivkrafter tydligare lyftes fram. Framställningen fortsatte dock i stora drag att vara västerländskt centrerad. Fokus låg på de brittiska beslutsfattarnas handlingar snarare än på de koloniserades reaktioner. Ett exempel på en viss förändring är att Opiumkrigen presenterades i ekonomiska termer samtidigt som den kinesiska reaktionen beskrevs mer ingående. Dock förklarades det kinesiska motståndet i termer av ”främlingshat”, vilket skapade en slags emotionell förklaringsmodell där kinesernas motstånd reducerades till känslor snarare än som en politisk och nationalistisk kamp. Vidare beskrevs boxarupproret som en våldsam och irrationell reaktion i stället för som ett svar på västerländsk imperialism. Diskursivt fortsatte därmed den eurocentriska skildringen där de koloniserade folkens motstånd framställdes som reaktionär snarare än organiserad och politisk. Detta visar

hur frågan om makt och perspektiv hanterats på olika sätt i de undersökta läroböckerna, vilket relaterar till studiens forskningsfrågor om hur kolonialism och förtryck skildras över tid.

I läroböckerna från 1950-talet och 1980-talet beskrevs Opiumkriget som en handelskonflikt snarare än en imperialistisk intervention och briterernas agerande legitimerades genom beskrivningar av Kinas ”bristande modernitet” och ”försök att isolera sig från omvärlden”. Detta kan ses som en form av andrafring, där den kinesiska staten framställdes som bakåtsträvande i kontrast till det progressiva och moderna västerlandet.

På 2010-talet sker en tydligare förändring, där *Bilden av historien 1b* lyfte fram briterernas roll i den ekonomiska exploateringen av Kina. Uttryck som ”narkotikahandel” och ”militärt våld för att tvinga Kina till eftergifter” användes, vilket tydligare lyfte fram briterernas ansvar. Diskursivt går det här att identifiera en övergång från en eurocentrisk berättelse till en mer postkolonial tolkning där brittiska imperiet beskrivs mer som en aggressiv aktör i stället för att beskrivas som en neutral administratör. Vad gäller den sociala nivån i de undersökta läroböckerna kan förändringen möjligen kopplas till en bredare diskussion om kolonialismens arv och en ökad vilja att problematisera västerländska maktstrukturer.

3.1.2 Kolonialpolitik och expansion

Den diskurs som är dominerande i läroböckerna från 1950-talet är att framställa det brittiska imperiets utveckling i huvudsak genom ekonomiska och administrativa termer. Kolonial expansion och styre framställdes i termer av handel, investeringar och strategiska beslut snarare än som maktutövning och exploatering. Perspektivet speglar en eurocentrisk historieskrivning där kolonialism ofta beskrivits i termer av modernisering och utveckling i stället för som en form av dominans.

Uttryck som ”frihandel mellan fria folk” och ”samväldet” används i stället för att tydligt benämna brittiska imperiets maktutövning och koloniala kontroll. På nivån för diskursiv praktik speglar detta en tidsperiod då Storbritannien fortfarande hade kolonier, vilket kan ha påverkat hur imperiet sågs i samhället i stort. På social nivå är detta kopplat till en period där avkoloniseringen ännu var i sin början vilket kan ha påverkat framställningen av imperiets roll i världen.

Under 1980-talet går det att se vissa förändringar i läroböckerna, där imperialismens ekonomiska drivkrafter lyftes fram tydligare. Dock behölls ett fokus på administration och

politiska reformer snarare än på kolonialt förtryck och motstånd. De koloniserades perspektiv är fortsatt i stora delar marginaliserade. Först på 2010-talet går det att skönja en förändring, särskilt i *Bilden av historien 1b*, där det koloniala förtrycket problematiseras mer öppet. De koloniserades motstånd får här en mer central roll, vilket skulle kunna kopplas till en förändrad social praktik där postkoloniala teorier fått större genomslag. Avsnittet belyser därmed hur olika diskurser om makt och legitimering av kolonialt styre framträder i läroböckerna, något som är centralt för studiens syfte.

3.1.3 Brittiska imperiet i Afrika

Det brittiska imperiets roll i Afrika tenderar i läroböckerna från 1950-talet och 1980-talet att framställas som en naturlig del av europeisk expansion. Ord som exempelvis ”pacificera” användes för att beskriva britternas våldsanvändning, vilket legitimerade deras koloniala kontroll. På diskursiv nivå går det att se en fortsatt betoning på ekonomiska och strategiska motiv i stället för på maktutövning och exploatering. Det koloniala våldet, såsom användningen av koncentrationsläger under Boerkriget exempelvis, nämndes antingen inte alls eller enbart i förbifarten. I läroböckerna från 1950-talet och 1980-talet beskrevs det brittiska imperiets expansion i Afrika främst genom geopolitiska och ekonomiska faktorer. Rhodes framställdes som en central aktör i den brittiska expansionen i södra Afrika, men hans metoder och de afrikanska befolkningarnas motstånd problematiserades inte. Detta är ett exempel på eurocentrism, där britterna beskrevs som drivande och utvecklande; medan de koloniserades perspektiv marginaliserades.

På 2010-talet går det att se en förändring i framställningen, där britternas roll som dominerande kolonialmakt erkändes, särskilt i *Bilden av historien 1b* där brittiska koncentrationsläger under Boerkriget tydligt lyftes fram. Dock saknas fortfarande en bredare analys av hur britterna upprätthöll sin makt genom systematisk exploatering. Samtidigt låg i stora drag fortfarande fokus på britternas handlingar snarare än på de koloniserades erfarenheter, vilket visar att eurocentriska narrativ fortfarande påverkar historieskrivningen. Att vissa aspekter av kolonialt förtryck inkluderades i läroböckerna från 2010-talet går att koppla till en förändrad social praktik, där skolböcker i högre grad kan sägas spegla en ökad diskussion om kolonialismens arv. Skiftningarna i perspektiv visar hur kolonialt våld och motstånd ges olika utrymme, vilket berör forskningsfrågorna om vilka röster och perspektiv som ges utrymme i historien om imperiet.

3.1.4 Brittiska imperiet i Indien

I de tidiga läroböckerna från 1950-talet beskrevs britternas närvaro i Indien huvudsakligen genom ekonomiska och administrativa perspektiv. Indien framställdes som en viktig råvaruproducent och marknad för brittiska varor, medan uttryck som ”en besittning direkt under den engelska kronan” signalerade en formell administrativ förändring snarare än en kolonial dominans. Diskursivt sett är detta en form av kolonial beskrivning där den brittiska närvaron normaliserades. Detta speglar en eurocentrisk historieskrivning där brittiskt styre presenterades som en strukturerad och naturlig del av Indiens utveckling, i stället för en påtvingad maktstruktur.

I läroböckerna från 1980-talet går det att se en viss förändring, exempelvis Sepoyupproret 1857 gavs större utrymme och beskrevs som ett brett folkligt uppror snarare än en isolerad händelse. Perspektivet är dock fortfarande i mångt och mycket centrerat kring britternas reaktion på upproret i stället för på de koloniserades egna motiv och handlingar. På textnivå syns detta till exempel i faktumet att de åtgärder britterna satte in efter upproret får en mer utförlig beskrivning än upprorets orsaker eller betydelse för den indiska befolkningen. Perspektivet utgick med andra ord fortfarande till stor del från kolonialmakten. På diskursiv nivå kan detta kopplas till en berättarstruktur där uppror ses som en slags avvikelser från ordning och där ordningen återställs av det brittiska styret. Kolonialsystemet ifrågasätts alltså inte i grunden.

En viss problematisering går att identifiera i läroböckerna från 1980-talet och 2010-talet vad gäller framställningen av britternas agerande i Indien. *Bilden av historien 1b* lyfte tydligt fram hur britterna underminerade den inhemska indiska ekonomin genom att tvinga Indien att importera brittiska varor, vilket framställdes som en form av ekonomiskt förtryck snarare än enbart handel. Dock var *Perspektiv på historien 1b* fortsatt begränsad i sin problematisering och beskrev avkoloniseringen i huvudsak genom Gandhi, i stället för att belysa bredare strukturella förändringar och kolonialt motstånd. Denna förändring skulle kunna tolkas som en reflektion av en förändrad social praktik, där postkolonial kritik kan ha påverkat delar av framställningen av imperiet. Avsnittet synliggör hur olika synsätt på kolonialt motstånd och brittisk dominans har uttryckts över tid och hur vissa diskurser fortsatt är dominerande.

3.1.5 *Imperiets nedgång och avkolonisering*

Avkoloniseringen beskrivs i läroböckerna från 1950-talet i huvudsak som en administrativ process där Storbritannien "lämnade över" makten snarare än att ha tvingats bort av självständighetsrörelser. Termer som "Indien och Pakistan fick självständighet" användes utan att fördjupa sig i det brittiska kolonialstyrets roll i att skapa etniska och religiösa spänningar. Diskursivt sett återspeglar detta hur det brittiska imperiet vid denna tid ofta kunde framställas som en civiliserad och rättvis makt.

På 1980-talet går det att se en delvis förändrad diskurs där den ekonomiska och politiska osäkerheten efter avkoloniseringen lyftes fram, även om det fortfarande gjordes utan djupare problematisering av briterernas roll i att skapa förutsättningarna. Först i läroböckerna från 2010-talet beskrevs avkoloniseringen som en mer komplex process där britererna försökte bibehålla ekonomisk kontroll även efter det att kolonierna blivit självständiga. Detta kan kopplas till postkolonial teori, då kolonialismens långsiktiga effekter på ekonomi och maktstrukturer mer tydligt lyftes fram. Särskilt *Bilden av historien 1b* visade hur britererna upprätthöll ekonomisk kontroll även efter att kolonierna blivit självständiga. Förändringen i framställningen kan också ses som ett uttryck för en bredare social praktik, där historieböcker i större mån börjat erkänna kolonialismens långsiktiga konsekvenser. Dessa förändringar visar att synen på kolonialism och avkolonisering har förändrats i takt med nya historiska perspektiv, vilket hänger ihop med studiens forskningsfråga om hur kolonialismens arv skildras och förstås över tid.

3.1.6 *Sammanfattande analys*

Genom användande av Faircloughs tredimensionella analysmodell på resultatet har det gått att identifiera en förändring över tid i hur det brittiska imperiet framställts i svenska läroböcker över tid. Textnivåmässigt går det att se hur äldre läroböcker använde sig av administrativa och neutrala termer för att beskriva kolonialismen, medan modernare läroböcker i högre grad problematiserade briterernas roll. På nivån för diskursiv praktik speglar förändringarna en övergång från en tid då det brittiska imperiet fortfarande var en realitet till en tid då de forna kolonierna blivit självständiga och postkolonial teori fått större inflytande. På nivån för social praktik går det att identifiera hur globala förändringar, som exempelvis uppgörelser med kolonialismens arv i tidigare koloniserade länder och den akademiska forskningen om kolonialism, har påverkat narrativet i skolböckerna. Även om vissa framsteg har gjorts i att

problematisera briternas roll i kolonierna är dessa framsteg ojämnt fördelade mellan läroböckerna.

Vad gäller den narrativa strukturen i läroböckerna framträdde en återkommande berättelse där kolonialismen ofta beskrevs som en lösning på ett befintligt problem. I äldre läroböcker framställdes exempelvis Indien före kolonialismen som kaotiskt, medan briterna beskrevs som en kraft som bidrog med ordning och utveckling. Strukturen i narrativet följde ett mönster: Först identifierades ett problem, därefter följde en kolonial intervention, och till sist beskrevs dess konsekvenser. I nyare läroböcker skedde en viss förskjutning, där kolonialismen problematiserades i högre grad; men berättelsens grundstruktur förändrades inte nämnvärt. Trots att nyare läroböcker i högre grad problematiserade kolonialismen förändrades inte berättelsens struktur nämnvärt. Därför kunde koloniala maktförhållanden fortsätta att reproduceras indirekt – genom att kolonialismen fortfarande framställdes som en lösning på ett problem.

Analysen visar därmed hur framställningen av det brittiska imperiet i de undersökta svenska läroböckerna förändrats över tid, både vad gäller språkbruk, berättarstruktur och samhällelig kontext. På textnivå handlar det till exempel om hur ordval och beskrivningar har förändrats, på diskursiv nivå om hur berättelsen om imperiet successivt omformats och på social praktiknivå om hur nya perspektiv och förändrade samhällsvärderingar har påverkat vad som lyfts fram i läroböckerna.

4 Slutsatser och avslutande diskussion

Denna studie undersökte hur det brittiska imperiet framställdes i sex svenska gymnasieläroböcker från tre tidsperioder: 1950-talet, 1980-talet samt 2010-talet. Syftet var bland annat att belysa vilka diskurser om makt och kolonialism som framträdde, samt att analysera hur framställningen förändrades över tid och vilka faktorer som kunde ha påverkat denna utveckling. Med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell identifierade studien de diskurser kring makt och kolonialism som präglade läroböckerna och hur dessa diskurser förändrades över tid.

De undersökta läroböckerna från 1950-talet präglades av en eurocentrisk diskurs där kolonialismen beskrevs som en administration och ekonomisk process snarare än exploatering och förtryck. Imperialismen framställdes i dessa böcker som en naturlig och legitim utveckling snarare än som en form av exploatering och våldsamt förtryck. På 1980-talet fick kolonialismens ekonomiska konsekvenser större utrymme, men perspektivet var fortfarande eurocentriskt och kolonialt våld och motstånd gavs begränsat eller inget utrymme alls. Först i de undersökta läroböckerna från 2010-talet, särskilt i *Bilden av historien 1b*, märktes ett tydligare skifte mot en något postkolonialt influerad diskurs, där kolonialismens och imperialismens negativa konsekvenser lyftes fram tydligare. I dessa läroböcker beskrevs brittiska övergrepp och exploatering tydligare, vilket tydde på att kolonialt våld, förtryck och motstånd började ges större plats. *Perspektiv på historien 1b* visade också förändringar men behöll fortfarande betydande delar av en mer traditionell eurocentrisk historieskrivning. Detta innebar att förändringen var synlig, men fortfarande ojämn och pågående.

Studien bekräftar Runbloms forskning som visade att svenska läroböcker präglades av eurocentriska perspektiv, där kolonialismens negativa konsekvenser och de koloniserades perspektiv ofta marginaliserades. Runbloms granskning av svenska läroböcker underströk hur utomeuropeiska perspektiv i de flesta fall synliggjordes först i relation till Europa. Detta syntes också tydligt i de undersökta äldre läroböckerna.

Resultaten från denna studie bekräftade även vad tidigare forskning av Foster och Crawford visat i deras studie av brittiska läroböcker. Precis som i deras granskning sågs en tendens i de äldre undersökta svenska läroböckerna i denna studie till att tona ned eller utelämna kolonialismens negativa aspekter. Samtidigt visade resultaten i denna studie att det i de undersökta läroböckerna från 2010-talet fanns en tydligare kritisk hållning till kolonialismen.

Detta bekräftar även det Runblom lyft fram kring att skolans läromedel bidrar till att forma elevers historiemedvetande. Hur kolonialismen skildras påverkar i förlängningen vilka perspektiv som synliggörs i undervisningen, och därmed hur elever förstår makt, historia och globala ojämlikheter. Lina Spjut har även pekat på att 1950- och 1960-talen utgjorde en slags brytpunkt i hur diskurser i svenska läroböcker formulerades. Detta stärker bilden av att resultaten från denna studie inte är isolerade, utan speglar en bredare utveckling där förändringar i historiedidaktiskt tilltalet påbörjades redan under efterkrigstiden.

Användningen av postkolonial teori i studien möjliggjorde en ytterligare problematisering av läroböckernas narrativ. Begrepp som andrafiering, där koloniserade folk framställdes som passiva eller underlägsna i förhållande till europeiska aktörer, syntes tydligt i de äldre läroböckerna. Däremot framträdde en mer kritisk diskurs i läroböckerna från 2010-talet, vilket pekade på en förändring som kunde kopplas till postkolonial teoris ökade inflytande. Detta bekräftades även av McDermid och Foster, som i sin studie av engelska historieläroböcker visade hur en ökad samhällsdebatt kring kolonialism och ett växande inflytande av postkolonial teori bidrog till att skildringar av brittisk kolonialism och imperialism blev mer kritiska över tid.

En begränsning var att denna studie omfattade ett begränsat antal svenska gymnasieläroböcker, varför generaliseringarna inte kunde bli för långtgående. I framtida forskning vore det därför intressant att undersöka om samma förändringar återfinns i grundskolans läroböcker eller att jämföra svenska läroböcker med motsvarande material från andra länder i Norden eller övriga Europa. Det hade också varit intressant att lyfta in ytterligare tidsperioder för att se över en ännu längre tidshorisont hur framställningen förändrats.

Utöver att bekräfta vissa mönster som tidigare forskning visat på, bidrar denna studie med ett tidsperspektiv där tre olika årtionden jämförs. Fokus i studien har legat på enbart det brittiska imperiet, någonting som inte är särskilt vanligt i svensk läroboksforskning, där kolonialism ofta behandlas mer övergripande. Genom att kombinera kritisk diskursanalys med postkolonial teori har det blivit möjligt att närmare undersöka hur diskurser kring kolonialism och imperialism förändrats över tid och hur dessa skiftningar kan förstås i relation till läroplaner och samtidens syn på historia. Detta är en vinkel som kan komplettera tidigare studier och kanske även inspirera till vidare forskning kring hur skolans läromedel behandlar historia, makt och globala perspektiv. Studien kan också ses som ett bidrag till en mer

tematiskt inriktad läroboksforskning, där inte bara breda teman som kolonialism behandlas, utan där ett specifikt imperium, i detta fall det brittiska, får stå i centrum. Det gör det möjligt att närmare följa vilka berättelser som lyfts fram eller utelämnas över tid och hur dessa kopplas till hur historien tolkas och förmedlas över tid. Det brittiska imperiet valdes särskilt eftersom det var världens största koloniala imperium, dess påverkan har haft långvariga konsekvenser både globalt och i hur historia skrivs och lärs ut.

Resultaten kan också ha viss relevans för yrkesverksamma lärare. Studien visar att läroböcker inte bara återger historia, de förmedlar också specifika perspektiv, vilket kan påverka vilka röster som synliggörs eller osynliggörs i undervisningen. Framför allt visar läroböckerna från 1950- och 1980-talen på hur kolonialismen och imperialismen länge skildrats utifrån ett mestadels eurocentriskt och ibland förenklat eller idealiserat perspektiv. Detta understryker vikten av att som lärare inte enbart förlita sig på lärobokens framställning, utan också komplettera och problematisera den, särskilt i undervisning om kolonialism, makt och historiska orättvisor. För lärare kan det därför vara värdefullt att vara medveten om hur kolonialism och imperialism skildras i olika läromedel, särskilt i arbetet med att främja källkritik, perspektivmedvetenhet och historiskt tänkande i klassrummet.

Studien besvarade forskningsfrågorna genom att visa att svenska läroböckers framställning av det brittiska imperiet har förändrats över tid. Från att tidigare främst ha presenterat imperiet ur ett neutralt och administrativt perspektiv började läroböcker från senare årtionden tydligare lyfta fram kolonialismens negativa konsekvenser och kolonialt förtryck.

5 Källförteckning

5.1 Läroböcker

Ander, Gunnar, Bjällerstedt, Lars & Rodhe, Birgit (red.). *Historia för gymnasieskolans sociala linje. 1*, 3. uppl., Stockholm: Esselte studium, 1978.

Bäcklin, Martin (red.). *Allmän historia för gymnasiet*, 2. uppl., Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1955.

Bergström, Börje, Almgren, Hans & Löwgren, Arne. *Alla tiders historia: Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer*, 3. uppl., Stockholm: LiberLäromedel, 1985.

Harrison, Dick & Harrison Lindbergh, Katarina. *Bilden av historien 1b*, 1. uppl., Stockholm: Liber, 2016.

Nyström, Hans, Nyström, Lars, Nyström, Örjan & Hallberg, Erik. *Perspektiv på historien 1b*, 2. uppl., Malmö: Gleerup, 2016.

Söderlund, Ernst & Seth, Ivar. *Allmän historia för gymnasiet*, Stockholm: Svenska bokförlaget (Bonnier), 1956.

5.2 Litteratur

Andolf, Göran. *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820–1965*, Diss. Stockholm: Esselte Studium, 1972.

Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 4. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2018.

Bell, Philip Michael Hett, *Världen efter 1945*, Stockholm: Prisma, Stockholm, 2003.

Cain, Sian. "The Real Meaning of Rhodes Must Fall", *The Guardian*, 16 mars 2016, <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall> (hämtad 12 januari 2025).

Darwin, John. *Unfinished Empire: The Global Expansion of Britain*, London: Allen Lane, 2012.

Esherick, Joseph W. *The Origins of the Boxer Uprising*, Berkeley: University of California Press, 1987.

Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 2. ed., Harlow: Longman, 2010.

Foster, Stuart J. "The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 5, nr. 1, 2005.

Foster, Stuart J. & Crawford, Keith (red.). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Greenwich, Connecticut: IAP-Information Age Publishing Inc., 2006.

Hägerdal, Hans. *Kinas historia*, Lund: Historiska media, 2021.

Loomba, Ania. *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*, 2. omarb. och utvidgade uppl., Stockholm: Tankekraft, 2008.

McDermid, Catherine & Foster, Stuart. "Comparative portrayals of the British Empire in history textbooks, 1920s–2020s: influences, paradigms and historical frameworks", *History Education Research Journal*, vol. 21, nr. 1, 2024.

Metcalf, Barbara D. & Metcalf, Thomas R. *A Concise History of India*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Nicholls, Jason. "Beyond the national and the transnational" i Stuart J. Foster & Keith Crawford (red.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*, Greenwich, Connecticut: IAP-Information Age Publishing Inc., 2006.

Pakenham, Thomas. *The Boer War*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1979.

Reuters. "British PM 'regrets' deeply shameful colonial Indian massacre", 13 februari 2013, <https://www.reuters.com/article/world/british-pm-regrets-deeply-shameful-colonial-indian-massacre-idUSBRE91J0AA/> (hämtad 14 mars 2025).

Said, Edward W. *Orientalism*, nyutg., Stockholm: Ordfront, 2000.

Skolöverstyrelsen. *Läroplan för gymnasiet*, 6. tr. Stockholm: Tiden-Barnängen, 1970.

Skolverket. *Ämnesplan för ämnet historia*, tillgänglig på https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c342/1553966898658/Bilag_a%2011%3A%20%C3%84mnesplan%20f%C3%B6r%20%C3%A4mnet%20historia.pdf (hämtad 22 april 2025).

Skolverket. *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Stockholm: Skolverket, 2006, <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6582a5/1553961645561/Etnisk%20tillhörighet.pdf> (hämtad 12 januari 2025).

Skolverket. *Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 11*. Stockholm: Skolverket, 2011.

Spjut, Lina. *Att (ut)bilda ett folk: nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866–2016*, Diss. Örebro: Örebro universitet, 2018.

Spjut, Lina. "Kritisk diskursanalys" i Christoffer Dahl & Angerd Eilard (red.), *Diskursanalys: med utbildningsvetenskapliga perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 2021.

Talbot, Ian & Singh, Gurharpal. *The Partition of India*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Townshend, Charles. *Easter 1916: The Irish Rebellion*, London: Allen Lane, 2005.

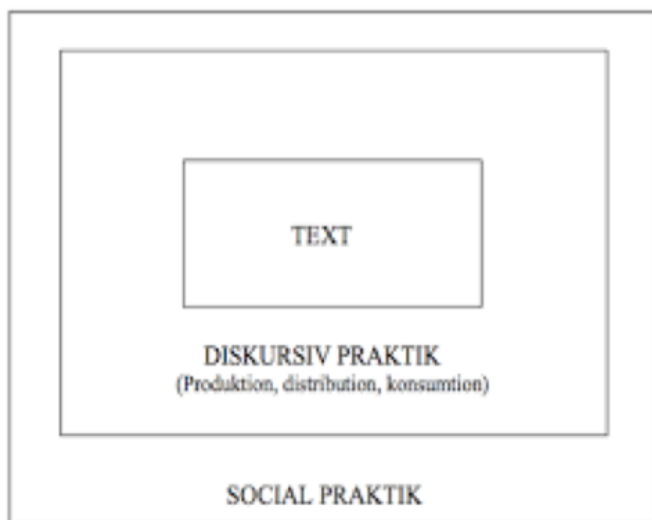
Wesseling, Henk. *Söndra och härska: uppdelningen av Afrika 1880–1914*, Lund: Historiska media, 2006.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur, 2000.

Wolpert, Stanley. *A New History of India*, Oxford: Oxford University Press, 2004.

6 Bilagor

Figur 1: Norman Faircloughs tredimensionella modell



Tabell 1: De undersökta läroböckerna i tabellform

Titel	Författare	Utg.
<i>Allmän historia för gymnasiet</i>	Martin Bäcklin (red.), Erik Holmberg, Waldemar Lendin & Hugo Vallentin	1955
<i>Allmän historia för gymnasiet</i>	Ernst Söderlund & Ivar Seth	1956
<i>Historia för gymnasieskolans sociala linje 1</i>	Gunnar Ander, Birgit Rodhe & Lars Bjällerstedt	1978
<i>Alla tiders historia – Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer</i>	Börje Bergström, Arne Löwgren & Hans Almgren	1985
<i>Perspektiv på historien 1b</i>	Hans Nyström, Lars Nyström, Örjan Nyström & Erik Hallberg	2011
<i>Bilden av historien 1b</i>	Dick Harrison & Katarina Harrison Lindbergh	2016