

Fremstillinger av steinalderens jeger- sankere i lærebøker

Arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen

av

Isabella Foldøy

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Arkeologisk museum
2023

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2023 Isabella Foldøy

ISBN:978-82-8439-168-7

ISSN:1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 703

Forord

Jeg fikk inspirasjon til temaet for denne avhandlingen da jeg samlet inn data til mastergradsoppgaven min. Masteravhandlingen handlet om forholdet mellom formidling av, og forskning på, paleolittiske hulemalerier i Frankrike. For å undersøke hva som ble formidlet om bergkunsten, besøkte jeg et utvalg huler i Frankrike og deltok på omvisninger i dem.

I en av de større hulene var det malerier i huletaket, flere meter over gulvet. Guiden fortalte at et av de store mysteriene når det gjaldt hvordan bergkunsten hadde blitt til, var hvordan menneskene nådde opp til taket i de store hulene, og hvordan de klarte å lage så detaljrike malerier. Utgravninger av hulegulvet hadde gitt svaret; det ble funnet rester av stillaser og malerpensler. Dette overrasket meg på to nivåer. For det første overrasket det meg at menneskene som hadde dekorert hulen 14 000 år tidligere, hadde stillaser og malerpensler, fordi det var noe jeg assosierte med vår samtid, og ikke med steinalderen. For det andre overrasket det meg at jeg ikke hadde tenkt meg frem til dette selv, det var jo opplagt at de hadde brukt stillaser og malerpensler, hvorfor skulle de ikke ha gjort det?

På dette tidspunktet innså jeg at jeg hadde en forforståelse av steinaldermennesker som annerledes enn nåtidens mennesker. Selv etter en snart fullført femårig utdanning, og en intellektuell forståelse av at menneskene i perioden hadde de samme mentale egenskapene som mennesker i moderne tid. Så hvor kom denne forforståelsen av steinaldermenneskers annerledeshet fra? Det er det denne avhandlingen handler om.

Jeg vil takke min hovedveileder Astrid Nyland, som er et av de mest entusiastiske, dyktige og ærlige menneskene jeg kjenner. Takk til mine biveiledere Kristin Armstrong Oma for gode diskusjoner og teoretiske perspektiver, og til Ketil Knutsen for hjelp til å navigere det

historiedidaktiske fagfeltet. Jeg vil også takke Ingvil Førland Hellstrand og Stephanie Moser for gode samtaler og viktige innspill. Takk til min kjære Tom, og til familie og venner som tålmodig har hørt på lange tirader om arkeologiske representasjoner.

Sammendrag

Avhandlingen handler om arkeologisk kunnskapsproduksjon i skolen. Studien består av 23 lærebøker tilknyttet læreplanene L97 og K06. Jeg undersøker hvordan representasjoner av og fortellinger om steinalderens jeger-sankere bidrar til å forme forståelser om dem. Jeg utforsker hva representasjonene og fortellingene formidler, og hvorvidt det samsvarer med læreplanmål fra L97 og K06 om toleranse og likestilling. Bøkene undersøkes gjennom en kvantitativ analyse av ikonografi og en kvalitativ analyse av fortellinger. Resultatene fra analysene diskuteres i lys av noen sentrale begreper fra postkolonial teori og feministisk kritikk.

Kort sagt finner jeg at det brukes en representasjonstradisjon for steinalderens jeger-sankere som reproducerer problematiske fremstillinger og skaper annengjøring. Det brukes eksemplariske fortellinger som fremstiller jeger-sankere som en primitiv kontrast til mennesker i moderne samfunn. Disse resultatene diskuteres gjennom konsepter som dehumanisering, essensialisme, stereotyper og fixity. Undersøkelsene viser at også kvinner og jenter er underrepresenterte, og at representasjonene fremstilles en arbeidsfordeling der menn har aktive roller, mens kvinner er mer passive. De tradisjonelle fortellingene fremstiller jeger-sankere som noe opphavelig, statisk og som et samfunn med tradisjonelle kjønnsnormer. Disse kjønnede fremstillingene diskuteres i lys av performativitet, fortellingspraksiser og situert kunnskap. Jeg mener derfor at lærebøkene ikke oppfyller læreplanmålene fra L97 og K06, men i stedet reproducerer ideer situert i 1800-tallets kjønnsnormer og vitenskapelige diskurs, som var farget av raseteori og eurosentrisme. Jeg argumenterer for å opprette arkeologididaktikk som et eget forskningsfelt for å fange opp og endre problematiske fremstillinger av fortiden.

Summary

My PhD research explores archaeological knowledge production through representations and narratives of Stone Age hunter-gatherers in Norwegian school textbooks. In the thesis, I examine 23 textbooks, all founded on guidelines from the national curriculum “L97” and “K06”. I interpret what the representations and narratives in the textbooks convey, and whether they achieve the educational objectives from the national curriculum regarding tolerance of other cultures and gender equality. The books are examined through a quantitative analysis of iconography and a qualitative analysis of the narratives. The discussion of the results is interpreted within the perspectives of postcolonial critique and feminist theory.

My analysis shows that Stone Age hunter-gatherers are portrayed with a specific iconography, and that the representations promote othering. I argue that the same can be said for the use of exemplary narratives that describe hunter-gatherers as being separate from or in juxtaposition to modern society. I problematise othering through using the concepts of stereotypes, dehumanisation, essentialism and fixity. The representations are also gendered, and women and girls are underrepresented. The textbooks use a clear division of labour where men have active roles, while women have more passive roles. The traditional narratives view hunter-gatherer societies as static and hunter-gatherers are portrayed as having a “natural” way of life, with strict traditional gender norms. The gendered representations are discussed using the concepts of performativity, storytelling practices and situated knowledge. I also argue that the Stone Age representations do not accomplish the educational objectives from the national curricula. Instead, they reproduce ideas from older research that were situated in the gender norms and scientific discourse of the 1800s, influenced by racial theory and eurocentrism. I also argue that it is necessary to develop

archaeological didactics as a field of research, to address and update representations of the past.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	v
Summary	vi
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.2 Kapitteloversikt	10
2 Forskning på fortidsfremstillinger i lærebøker	13
2.1 Arkeologiske lærebokstudier	14
2.1.1 Kunnskapsproduksjon om arkeologi i lærebøker	17
2.2 Oppsummering	21
3 Fortellinger, representasjoner og kunnskapsproduksjon	25
3.1 Historiedidaktikk – fagfelt og posisjonering	25
3.1.1 Den nordisk-tyske tradisjonen: historiekultur, historiebruk og historiebevissthet	28
3.1.2 Historiebevissthet som fortellingskompetanse	34
3.2 Arkeologisk representasjonsforskning	39
3.2.1 Visualisering av fortiden, illustrasjoner som kunnskapsgeneratorer	41
3.3 Sentrale begreper fra feministisk kritikk og postkolonial teori	45
3.3.1 Feministisk kritikk	46
3.3.2 Fortellingspraksiser og situert kunnskap	48
3.3.3 Performativitet	50
3.3.4 Postkolonial teori	52
3.3.5 Annengjøring	54
3.4 Trenger vi en egen forhistoriedidaktikk?	56
3.4.1 Samfunnskritiske og selvreflekterende arkeologiske tekster	56
3.4.2 Historiedidaktikk og fremstillinger av steinalderens jeger-sankere	59
3.5 Oppsummering	64
4 Materiale og metode	67
4.1 Avgrensning og utvalg av læremidler	68
4.1.1 Didaktiske begreper i L97 og K06, og kompetansemål om steinalder	69
4.1.2 Aktuelle utgivelser til analyse	72
4.1.3 Forfattere og illustratører	74

4.2	Analyse av ikonografi for å undersøke representasjonstradisjoner	77
4.2.1	Kvantifisering av representasjoner	80
4.3	Operasjonalisering av analyse av fortidsfortellinger	83
4.4	Begrensninger og utfordringer i valg av materiale og metode	87
4.5	Oppsummering	89
5	Analyse av steinalderikonografi	91
5.1	Mobilitet og bofasthet	91
5.1.1	Mobilitet	91
5.1.2	Boplassen	94
5.2	Livsgrunnlag	97
5.2.1	Sanking og fiske	97
5.2.2	Jakt	100
5.3	Materiell kultur	103
5.3.1	Redskaper og våpen	103
5.4	Religion og ritualer	105
5.4.1	Religiøse uttrykk	105
5.5	Fremstillinger av mennesker	109
5.5.1	Menneskekroppen	109
5.5.2	Kjønnfordeling	111
5.5.3	Antrekk	116
5.6	Mellommenneskelig interaksjon	119
5.6.1	Samhandling	119
5.6.2	Følelser	121
5.6.3	Arbeidsfordeling	123
5.7	Oppsummering	131
6	Analyse av forhistoriske fortellinger	133
6.1	Tradisjonelle fortellinger, jeger-sankere forstått som opphavelige og statiske	133
6.2	Eksemplariske fortellinger, jeger-sankere forstått som en kontrast til dagens mennesker	139
6.3	Kritiske fortellinger, jeger-sankere forstått gjennom benektelse av etablerte fremstillinger	151
6.4	Genetiske fortellinger: jeger-sankere forstått som dynamiske, og ut fra deres egen kontekst	154
6.5	Oppsummering	156

7	Annengjøring i lærebøkens skildringer av steinaldermennesker og samfunn.....	159
7.1	Annengjøring av steinaldermennesker gjennom representasjoner av utseende	159
7.1.1	Hvithet som norm i steinalderikonografien	170
7.2	Et samfunn definert av mangler	179
7.2.1	Representasjoner av individer og mellommenneskelige relasjoner	183
7.2.2	Fortid forstått gjennom utvikling.....	188
7.3	Steinaldermennesker og samer.....	190
7.4	Læreplanmål om toleranse og kulturelt mangfold	195
7.5	Oppsummering.....	198
8	Kjønnete representasjoner og fortellinger om steinalderens jeger-sankere	201
8.1	Binære kjønnskategorier og binær arbeidsfordeling	201
8.1.1	Gjenbruk av «Man the hunter» tropen.....	210
8.2	Kjønnete egenskaper og «naturlige» maktstrukturer.....	215
8.2.1	Heteronormativitet i steinalderen	221
8.3	Læreplanmål om likestilling	225
8.4	Fremstillinger av kjønn i steinalderen og situert kunnskap.....	231
8.5	Oppsummering.....	235
9	Reproduksjon av fortellinger og representasjoner	237
9.1	Steinalder i videregående skole.....	237
9.2	Kunnskapsløftet 2020 og ny læreplan.....	241
9.3	Visuell argumentasjon og reproduksjon.....	244
9.4	Steinalder i massemedia; evolusjonspsykologi og «common knowledge»	247
9.5	Oppsummering.....	252
10	Kunnskapsproduksjon om steinalderens jeger-sankere i lærebøker.....	255
10.1	Representasjonstradisjonen for steinalder i grunnskolens lærebøker....	255
10.2	Fortellinger om steinalderens jeger-sankere	258
10.3	Måloppnåelse om likestilling og toleranse i representasjoner av steinalderen	260
10.4	Forhistoriedidaktikk eller arkeologididaktikk?	262

10.5	Arkeologisk kunnskapsproduksjon i samfunnet	266
11	Litteraturliste.....	273
	Vedlegg.....	300
	Vedlegg 1 – Ikonografi, skjemaer	300

Figurliste

- Figur 1: Illustrasjon fra *Reise til steinalderen*, som er gjenbrukt i *Globus 5*.
Illustrasjon av Pavel Dvorský, (Libæk & Stenersen, 1997, s. 6–7).
..... 19
- Figur 2: Tegning laget i forbindelse med undervisning av steinalder i skolen,
illustrasjon av Isabella Foldøy, 10 år, 1997..... 19
- Figur 3: «Reconstructed: Australopithecus and ‘the Rhodesian Man’»,
illustrasjon av Grafton Elliot Smith, fra *The Illustrated London
News* (1925). Til venstre vises en rekonstruksjon av
Australopithecus africanus, til høyre en rekonstruksjon av Homo
erectus. Illustrasjonen argumenterer for at Homo erectus er et
menneske, mens Australopithecus er en ape..... 43
- Figur 4: Australopithecus med menneskelige trekk. Illustrasjon av Raymond
Dart, fra *The London Illustrated News* (1959)..... 44
- Figur 5: Illustrasjon av forholdet mellom antall bokserier i de to læreplanene,
og nivå av ikonografi. På Y-aksen er det definert svak (25-50%),
middels (51-75%) og sterk (75-100%) ikonografi, mens X-aksen
viser antall bokserier per læreplanperiode..... 82
- Figur 6: Diagrammet er et eksempel på hvordan jeg viser kjønnsfordeling per
bokserie. 83
- Figur 7: Ikonografi for mobilitet i illustrasjoner og tekst i L97-publikasjoner.
..... 93
- Figur 8: Ikonografi for mobilitet i illustrasjoner og tekst i K06-publikasjoner.
..... 94
- Figur 9: Ikonografi for boplassen i tekst og illustrasjoner i L97-publikasjoner.
..... 95
- Figur 10: Ikonografi for boplass i tekst og illustrasjoner i K06-publikasjoner.
..... 95
- Figur 11: Illustrasjon med en tydelig boplassikonografi: sentralt ildsted, dødt
dyr, telt, og ligger ved vann. Illustrasjon av Siv Grøstad fra
Regnbuen 2 (Egge, Larsen & Strømme, 2006, s. 108–109). 96
- Figur 12: Det er sjelden vist detaljer om hvordan fiske foregår, eller hvilke
arter som blir fanget. Illustrasjon av Johnny Dyrander fra *Mylder 2*
(Haugen et al., 2014, s. 111)..... 98
- Figur 13: Ikonografi for livsgrunnlag i lærebøker fra L97. 99

Figur 14: Ikonografi av livsgrunnlag i lærebøker fra K06.....	99
Figur 15: Jaktikonografi i lærebøker fra L97.....	101
Figur 16: Jaktikonografi i lærebøker fra K06.	101
Figur 17: Samarbeid er som regel vist i jaktsituasjoner, som i denne illustrasjonen. Illustrasjon av Per Erik Helle, fra <i>Gaia 3</i> (Holm et al., 2006, s. 47).	102
Figur 18: Ikonografi for redskaper og våpen i L97-publikasjoner. Spyd skiller seg ut med en sterk ikonografi.	104
Figur 19: Ikonografi for redskaper og våpen i lærebøker fra K06.....	104
Figur 20: Ikonografi for religion og ritualer i lærebøker fra L97.	107
Figur 21: Ikonografi for religion og ritualer i lærebøker fra K06.....	107
Figur 22: Produksjon av bergkunst, illustrasjon av Øyvind Hansen fra <i>Globus Historie 5</i> (Libæk & Stenersen, 1997, s. 22).	108
Figur 23: Ikonografi for menneskekroppen fra L97-utgivelser.	110
Figur 24: Ikonografi for menneskekroppen fra K06-utgivelser.....	110
Figur 25: Diagrammet viser prosentvis hvor mange ganger kvinner og menn nevnes i tekst, og lærebok-seriene er vist kronologiske etter publiseringsår. N. står for antall omtaler i teksten.....	113
Figur 26: Diagrammet viser prosentvist antall kvinner og menn i illustrasjoner, og lærebokserier er vist kronologisk etter publiseringsår. V. står for antall visninger av individer i illustrasjoner.	114
Figur 27: Kjønnfordeling blant barn i tekst. Diagrammet viser at kjønnete nevninger av barn er mye brukt i L97-utgivelsene, men er kun brukt i en bokserie i K06-utgivelsene.	115
Figur 28: Kjønnfordeling blant barn i illustrasjoner. Barn er avbildet i samtlige bokserier, med unntak av <i>Samfunnsfag 5</i> , som kun viser voksne menn. Som v-tallet indikerer, er det vist færre barn enn voksne..	116
Figur 29: Ikonografi for antrekk i publikasjoner fra L97.....	117
Figur 30: Ikonografi for antrekk i publikasjoner fra K06.....	118
Figur 31: Ikonografi for samhandling i lærebøker fra L97.....	120
Figur 32: Ikonografi for samhandling i lærebøker fra K06.	120
Figur 33: Det er lite samhandling på illustrasjonene, menneskene gjør ulike aktiviteter, ofte uten å se på hverandre. Illustrasjon av Ola Nyberg fra <i>Midgard 5</i> (Aare, Flatby, Høiby & Sætvedt, 1997, s. 144).	121

Figur 34: Ikonografi for følelser i publikasjoner fra L97. Glede er den eneste skildringen av følelser som inngår i ikonografien.	122
Figur 35: Ikonografi for følelser i publikasjoner fra K06.	123
Figur 36: Arbeidsfordeling blant voksne i tekst i utgivelser fra L97.	124
Figur 37: Arbeidsfordeling i tekst blant voksne, i utgivelser fra K06.	125
Figur 38: Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, L97.	126
Figur 39: Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, K06.	127
Figur 40: Arbeidsfordeling blant barn i tekst i lærebøker fra L97.	128
Figur 41: Arbeidsfordeling blant barn i tekst i publikasjoner fra K06.	129
Figur 42: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner i lærebøker fra L97.	130
Figur 43: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner i lærebøker fra K06. .	130
Figur 44: Illustrasjonen viser en global verdenshistorie, hvor steinalder er til venstre og lengst unna og menneskene er små og stiliserte. Illustrasjon av Ingunn Jørstad fra <i>Samfunnsfag 5, Norge, oldtida, vi og de andre</i> (Heggem & Løvland, 1997, s. 84–85).	134
Figur 45: En steinalderillustrasjon fra Arkikons database (Arkikon, 2020), som er brukt for å illustrere samer i <i>Mylder 4</i> (Haugen et al., 2016, s. 143).	137
Figur 46: Illustrasjonen viser redskapsproduksjon som stadig mer komplekst. Illustrasjon av Johnny Dyrander fra <i>Mylder 4</i> (Haugen et al., 2016, s. 130).	141
Figur 47: En tidslinje med samme tidfestede periodeinndeling som figur 49, men med reelle størrelsesforhold. Illustrasjon av Isabella Foldøy.	141
Figur 48: Legg merke til forskjeller i positur, anatomi og påkledning mellom jordbrukerne i åkeren og jeger-sankerne i skogen. Illustrasjon av Øyvind Hansen. Fra <i>Globus 5</i> (Libæk & Stenersen, 1997, s. 52-53)	146
Figur 49: Utdrag fra tegneserien «Bonden og jegeren». Illustrasjon av Svein og Emberland illustrasjon, fra <i>Mylder 4</i> (Haugen et al., 2016, s. 145).	147
Figur 50: Illustrasjonen viser en bronsealder-begravelse hvor menneskene tydelig uttrykker følelser. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra <i>Globus 5</i> (Libæk & Stenersen, 1997, s. 56).	150

Figur 51: Illustrasjon av en kvinne som jakter på reisndyr sammen med to menn. Illustrasjon laget av Arkikon, hentet fra <i>Nye Gaia 3</i> , (Holm, Husan, Johnsrud, Langholm & Spilde, 2016, s. 24).....	153
Figur 52: Illustrasjonen viser lettkledde mennesker på en boplass. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra <i>Globus 5</i> (Libæk & Stenersen, 1997, s. 20–21).....	161
Figur 53: Illustrasjonen samsvarer med hva Berman definerer som stereotypen huleboer. Illustrasjon av Siv Grøstad fra <i>Regnbuen 2</i> (Egge et al., 2006, s. 116).....	163
Figur 54: Rekonstruksjonstegning av Ötzi (Südtüroler Archäologiemuseum, 2016b). Det er ikke oppgitt på nettsiden hvem som har laget rekonstruksjonstegningen.	168
Figur 55: Rekonstruksjon av Ötzi fra Südtüroler Archäologiemuseums utstilling og nettside (Südtüroler Archäologiemuseum, 2016b). Rekonstruksjonen er laget av Adrie Kennis og Alfons Kennis. ...	168
Figur 56: <i>Bjørneklo</i> er gitt ut i mange utgaver, denne forsiden fra 1947-utgaven (Stokke, 1947) og er laget av samme illustratør og i samme stil som resten av illustrasjonene i boka. Illustrasjon av Ingrid Vang Nyman.	170
Figur 57: Illustrasjonen viser mennesker med markant øyenbrynsbue og kraftig kjeveparti. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra <i>Globus 5</i> (Libæk & Stenersen, 1997, s. 15).	172
Figur 58: I K06-publikasjonene ser steinaldermennesker i større grad ut som moderne mennesker, i anatomisk forstand, enn i L97-publikasjoner. Illustrasjon av Håkon Lystad fra <i>Nye Gaia 3</i> (Holm et al., 2016, s. 25).....	172
Figur 59: Rekonstruksjon av «Cheddar-mannen» fra Natural History Museum i London (Lotzof, 2018). Rekonstruksjonen er laget av Adrie Kennis og Alfons Kennis.	174
Figur 60: <i>March of progress</i> , Illustrasjon av Rudolph Zallinger, fra <i>Early man</i> (Howell, 1972, s. 41–45).	175
Figur 61: «Mesolithic mix», hentet fra Twitter (2020). Illustrasjon av Tom Bjørklund.....	179
Figur 62: Steinaldermennesker og deres materielle kultur er vist som svært enkel. Illustrasjon av Firuz Kutal fra <i>Terrella 5</i> (Båsland et al., 1997, s. 68–69).	181

Figur 63: Illustrasjoner av nåtiden viser stor menneskelig variasjon. Illustrasjon av Kristin Grønli fra <i>Gaia 3</i> (Holm et al., 2006, s. 76–77).....	187
Figur 64: Illustrasjoner av steinalderen viser mennesker som svært like hverandre. Illustrasjon av Kristin Grønli fra <i>Gaia 3</i> (Holm et al., 2006, s. 44–45).	187
Figur 65: Illustrasjon av samer/steinaldermennesker fra <i>Regnbuen 4</i> (Egge et al., 2007, s. 171). Illustrasjon av Danielle Koren.	194
Figur 66: Arbeidsfordeling blant voksne i tekst fra samtlige lærebokserier fra L97 og K06.....	203
Figur 67: Arbeidsfordeling blant barn i tekst, samtlige bokserier fra L97 og K06. Kun aktiviteter gjort av gutter fra L97-bøkene inngår i ikonografien.....	204
Figur 68:Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, samtlige lærebokserier fra L97 og K06.	205
Figur 69: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner fra samtlige lærebokserier fra L97 og K06. Kun aktiviteter gjort av gutter inngår i ikonografien.	205
Figur 70: Illustrasjon av Stein, som nettopp har drept sin første bjørn, fra <i>Terrella 4</i> (Hebæk et al., 1999, s. 120). Illustrasjon av Camilla Nelson og Anne Fredrikke Schreiner	208
Figur 71: Den stående, fullt påkledd mannen med spyd i hånden fremstår som lederen. Kvinnen med nakne armer og bein som sløyer fisk med en lutende holdning, fremstår som nederst på rangstigen. Hentet fra <i>Cumulus 2</i> (Bjørshol, Lie, Røine & Vedum, 2006, s. 108–109). Illustrasjon av Per-Erik Helle.....	218
Figur 72: Illustrasjon som viser tydelige mannlige og kvinnelige kjønnsnormer, hentet fra <i>Fritt fram! 4</i> (Røine et al., 1999, s. 10). Illustrasjon av Karin Sødergren.....	219
Figur 73: Illustrasjonen viser en boplass med tydelig kjønnet arbeidsfordeling. Mann og guttebarn returnerer fra jakt, og de andre mennene på illustrasjonene knakker og parterer kjøtt. En kvinne og et jentebarn sanker, mens de øvrige kvinnene passer barn og lager mat. Illustrasjon av Karin Sødergren fra <i>Fritt fram! Natur, miljø og samfunn 4</i> (Røine et al., 1999, s. 8–9).	220

Figur 74: Kapittelforside om steinalderen fra <i>Mylder 2</i> (Haugen et al., 2014, s. 108), som viser en kjernefamilie i steinalderen. Illustrasjon av Johnny Dyrander.	222
Figur 75: Illustrasjonen viser en mann som passer barn og sanker bær, fra <i>Mylder 2</i> (Haugen et al., 2014, s. 32), s. 32. Illustrasjon av Johnny Dyrander.	228
Figur 76: Illustrasjon av mann som jakter i steinalderen, fra <i>Mylder 2</i> (Haugen et al., 2014, s. 111). Illustrasjon av Johnny Dyrander. ...	228
Figur 77: Tidslinje hvor eldre steinalder er representert av en mann med spyd som jakter på bjørn, fra <i>Fritt fram! 4</i> (Røine et al., 1999, s. 13). Illustrasjon av Olav Hagen.	235
Figur 78: Tidslinje hvor steinalder er representert av en mann med spyd, fra <i>Regnbuen 3</i> (Egge, Larsen & Strømme, 1998, s. 120). Illustrasjon av Siv Grøstad.	235
Figur 79: Illustrasjon av det forfatterne kaller «jakhula», som kun viser gutter og menn, fra <i>Steinalderen, den store jakten</i> (Nielsen & Grøtan, 2019a, s. 9). Illustrasjon av Charollte Helgeland.	243
Figur 80: Illustrasjon med tittel «Steinaldersliv», hentet fra læreboka <i>Historie, fedrelandet og verden, for barn</i> (Skretting, 1948, s. 14). Illustratør er ikke oppgitt i boka.	246

Tabelloversikt

Tabell 1: «Fra snegler til snacks» (Shemilt, 2009), oversatt og gjengitt av Lund (2016, s. 44).	61
Tabell 2: Aktuelle utgivelser fra L97.	73
Tabell 3: Aktuelle utgivelser fra K06.	74
Tabell 4: Oversikt over lærebøker, forfattere og forlag tilknyttet utgivelser fra L97.	75
Tabell 5: Oversikt over lærebøker, forfattere og forlag tilknyttet utgivelser fra K06.	75
Tabell 6: Oversikt over illustratører i lærebøker fra L97, det er brukt ulike illustratører i alle bøkene.	76
Tabell 7: Oversikt over illustratører i lærebøker fra K06. <i>Cumulus</i> og <i>Gaia</i> -serien har brukt samme illustratør, markert med blått. <i>Mylder</i> -serien	

og <i>Nye Gaia</i> -serien har brukt illustrasjoner fra Arkikon, markert med brunt.....	76
Tabell 8: Kategorier for å analysere ikonografi for steinalder.....	78
Tabell 9: Rüsens (2005a, s. 12) typologi over historiske fortellinger. Tabellen illustrerer forholdet mellom de fire formene for fortellinger og de tre trekkene ved historiske fortellinger.....	85
Tabell 10: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet boplassen.	97
Tabell 11: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet jakt.....	102
Tabell 12: oversikt over nivå av ikonografi for temaet redskaper og våpen.	105
Tabell 13: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet religion og ritualer.	108
Tabell 14: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet menneskekroppen..	111
Tabell 15: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet antrekk.....	118
Tabell 16: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet samhandling.	121
Tabell 17: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet følelser.....	123
Tabell 18: oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling i tekst.	125
Tabell 19: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling i illustrasjoner.	127
Tabell 20: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling blant barn i tekst.	129
Tabell 21: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner.....	131

1 Innledning

Denne avhandlingen handler om hvordan kunnskap om steinalderens jeger-sankere blir produsert og formidlet i skolen. Kunnskap om forhistorien er i kjernen av det arkeologiske fagfeltet, men det er mange innganger til temaet. Min tilnærming er å undersøke hvordan fremstillinger av fortiden produserer kunnskap i nåtiden. Jeg vil analysere representasjoner av og fortellinger om steinalderens jeger-sanker samfunn i norske lærebøker i grunnskolen i perioden 1997–2019. Avhandlingen opererer således på et metanivå: jeg forsker ikke på selve perioden steinalder ut fra et konkret arkeologisk gjenstandsmateriale, men på hvordan fremstillinger av steinalderen inngår i arkeologisk kunnskapsproduksjon. Arbeidet mitt er et bidrag til arkeologisk representasjonsforskning, et fagfelt som undersøker hvordan kunnskap om fortiden blir konstruert gjennom ulike måter å representere den på i samtiden (Moser, 2003).

Med *representasjon* menes bruk av språk og illustrasjoner for å skape mening av verden rundt oss (Sturken & Cartwright, 2018). Representasjoner er derfor ikke nøytrale, men formidler en viss verdensforståelse, og bidrar til kunnskapsproduksjon. Hvordan representasjoner skaper mening, har vært et viktig tema i samfunnsdebatten de siste årene. Det har vært en gradvis bevisstgjøring rundt hvordan representasjoner kan bidra til å opprettholde maktstrukturer, og til å normalisere diskriminerende adferd. Dette har blant annet kommet til uttrykk i form av #METOO og Black lives matter (BLM), som problematiserer henholdsvis seksuell vold og stigmatisering av kvinner, og systemisk rasisme av, og vold mot, fargede mennesker. #METOO og BLM førte til endringer i representasjoner i ulike former; for eksempel ble statuer av kjente mennesker assosiert med slaveri revet, og praksisen med å bruke problematiske fremstillinger av kjønn og rase ble synliggjort.

Jeg trekker frem #METOO og BLM fordi disse bevegelsene tydeliggjør representasjoners rolle i kunnskapsproduksjon, men også fordi de problematiserer tematikk som jeg vil diskutere i avhandlingen. Jeg vil blant annet diskutere hvordan lærebøker produserer kunnskap og etablerer maktrelasjoner gjennom representasjoner av rase og kjønn. Representasjoner av og fortellinger om fortiden er særlig sentrale i denne sammenheng fordi de har et potent meningsinnhold, særlig når de inngår i undervisning; jeg mener representasjonene og fortellingene jeg undersøker, ikke bare lærer barn om steinalderen. Representasjonene og fortellingene bidrar også til å forme barnas verdenssyn – hvordan de forstår seg selv i relasjon til verden rundt seg, og hvilken *historiebevissthet* de opparbeider seg – hvordan de oppfatter sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid (Rüsen, 2004b). Undervisningen i steinalder i Norge skjer i ung alder, da leserne av bøkene er ca.7–10 år gamle. Fremstillingene av fortiden bidrar til å strukturere barnas virkelighet. Dette blir forsterket av at lærebøker er undervisningsmateriale, og dermed utgir seg for å gjengi en objektiv sannhet, de er ikke skjønnlitteratur.

Fordi dette er undervisningsmateriale, ligger det politiske føringer til grunn for hva elevene skal lære. Lærebøkene jeg undersøker, er publisert under læreplanene L97, *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen* og K06, *Kunnskapsløftet*. Læreplanene har tydelige målsettinger om at undervisningen skal skape gode samfunnsborgere ved å promotere blant annet likestilling og toleranse. Men det er ikke undersøkt hvorvidt representasjonene av og fortellingene om steinalder faktisk samsvarer med disse målsetningene.

Det arkeologiske fagfeltet er stort og mangefasettert. Det spenner geografisk over hele kloden. Tidsmessig spenner forskningen fra studier av de første hominidene for flere millioner år siden og helt frem til nåtiden og samtidsarkeologi. Feltet er sammensatt av naturvitenskapelige tilnærminger, utgravingspraksiser, humanistiske tolkninger og teoretiske perspektiver. Sentralt i arkeologien er forskning

på mennesket: temaer som menneskelige kulturer, menneskets relasjoner og tilpasning til klima og miljø, menneskets relasjoner til dyr, og menneskets bruk av materiell kultur. I denne avhandlingen undersøker jeg menneskets forståelse og bruk av steinalder i nåtiden. Min avhandling er situert i arkeologisk representasjonsforskning, et fagfelt som undersøker tekstlige og visuelle fremstillinger av fortiden (Moser, 2003). Av denne grunn har illustrasjoner stor plass i denne avhandlingen, og brukes gjennomgående for å tydeliggjøre poenger underveis. Det er noen sentrale premisser for fagfeltet, som jeg også legger til grunn i min forskning. Det første premisset er at oppfatninger av fortiden er farget av samtiden, og at representasjoner er et uttrykk for dette. Å forske på representasjoner kan derfor synliggjøre hvordan samtiden gjenskaper og konstruerer fortiden for å fylle ulike roller og behov. Det andre premisset er at heller ikke arkeologer er immune mot påvirkning fra representasjoner av fortiden, og at representasjoner i vår samtid farger arkeologisk forskning.

Med dette arbeidet vil jeg belyse og problematisere arkeologisk kunnskapsproduksjon med utgangspunkt i lærebøker. Jeg anser skolen for å være både en kunnskapsprodusent og en kunnskapsformidler. Skolens rolle er å formidle kunnskap, og hvilken kunnskap som skal formidles er fastlagt gjennom læreplaner. Kunnskapen som formidles skal reflektere oppdatert forskning, og derfor kan universitetet forstås som en kunnskapsprodusent, mens skolen er en kunnskapsformidler. Jeg stiller meg imidlertid spørrende til en slik inndeling, da kunnskapen som formidles i skolen ikke nødvendigvis kun er en forenkling og formidling av forskning. Lærebøker både reflekterer offisiell kunnskap og bidrar til å skape den. De er sentrale i samfunnets produksjon av mening, herunder av selvforståelse, sosial orientering og identitet. Lærebøker er også politiske dokumenter i den forstand at de er basert på offentlig godkjente læreplaner, og dermed synliggjør de hva som er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn. Historiedidaktiker Jan Bjarne Bøe poengterer: «Bortsett fra Bibelen og Koranen er det ikke noen bøker som har større utbredelse og kanskje innflytelse enn skolens lærebøker» (Bøe,

2006, s. 202). Jeg anser skolen som en av de viktigste kunnskapsprodusentene i samfunnet, og lærebøker er instrumentelle i kunnskapsproduksjon.

Å undersøke lærebøkene gir inngang til å diskutere epistemologiske og ontologiske spørsmål. Når representasjoner og fortellinger om fortiden brukes i undervisning på skolen, vil denne kunnskapen både være forankret i og opprette en spesifikk type virkelighetsforståelse. Lærebøker i historie er et godt eksempel på hvordan de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid er i samspill med hverandre. Historiedidaktiker Karl Gøran Karlsson (2004, s.50) poengterer at grunnen til at innholdet i historielærebøker i dag og for 50 år siden har endret seg, ikke bare er fordi det finnes mer historisk innhold å presentere. Det er også fordi lærebøkene vektlegger andre problemstillinger, velger annet historisk innhold og formspråk og har andre målsetninger. Fremstillinger av fortiden endres fordi samfunnet har endret seg. Når nåtiden endres vil også historien, altså fortellingene om fortiden endres, og som en konsekvens av det vil hvordan vi opplever nåtiden, og hvordan vi forestiller oss framtiden også endres. Det er derfor viktig med en bevisstgjøring og synliggjøring av hva representasjonene og fortellingene formidler til leseren, noe denne avhandlingen vil bidra til.

Analyser av representasjoner og fortellinger i lærebøker gir også innganger til å diskutere arkeologisk kunnskapsproduksjon i samfunnet; lærebøkene jeg undersøker, utgjør den felles obligatoriske undervisningen som majoriteten av elever i Norge har fått om steinalderen i løpet av de siste 22 årene, og er dermed også en sentral del av kunnskapsgrunlaget for hvordan steinalder blir og vil bli forstått i samfunnet. Lærebøker er undervisningsmateriale; de er en fasit som elevene konsumerer for å forstå virkeligheten. Jeg mener også at all den tid representasjonene formidler kunnskap om forhistorie, så formidler de arkeologisk kunnskap. Denne kunnskapen når ut til en betraktelig større målgruppe enn kunnskapen fra eksempelvis utgravingsrapporter eller

forskningsartikler. Undervisning i steinalder er en obligatorisk del av utdanningen i grunnskolen, som alle elever i norsk skole er pliktet å gjennomføre.

Forskning på representasjoner av forhistorie i lærebøker utgjør et markant kunnskapshull; norske lærebøker har til en viss grad blitt analysert og revidert gjennom historiedidaktisk forskning, men med fokus på historie, ikke forhistorie. Innen historiefaget har didaktikk vært et begrep i endring. Didaktikk i betydning av undervisningsmetode og retorikk kan sies å ha eksistert så lenge historiefaget har eksistert, mens historiedidaktikk som eget fagfelt først ble etablert på 1960-tallet i Vest-Tyskland. Didaktikkbegrepet endret seg fra å være en forenkling og konvertering av vitenskap uten kritisk refleksjon over forholdet mellom fagets brukere og samfunnet, til systematiske refleksjoner over mål, innhold og metoder i historieundervisningen, med en videre forankring i samfunnet (Stugu 2000, s. 2-3). Historiedidaktikk kan i vid forstand defineres som vitenskapelige studier av menneskers møte med historien (Kärlegård 1983, s.44), en definisjon som åpner for undersøkelser av mange ulike måter historie kan forstås og brukes. Den svenske historiedidaktikeren Klas Göran Karlsson vektlegger formidling av historie: hvilken historie som formidles, hvordan historien formidles, hvem som formidler, og hvem det formidles til (Karlsson, 2004, s.37-38). Historiedidaktikk forstått som studier av menneskers møte med historien og formidlingen av denne historien er relevant for mitt prosjekt fordi det gir meg mulighet til å undersøke fortellinger om fortiden og diskutere ulike aspekter ved dem.

I arkeologifaglig kontekst har det også vært gjort studier av menneskers møter med fortiden, og hvordan fortellinger av fortiden er formidlet, og det finnes eksempler på selvreflekterende og samfunnsreflekterende studier. I motsetning til mange andre disipliner hvor didaktikk er en etablert del av faget, jamfør matematikdidaktikk, naturfagdidaktikk osv. er det ikke en egen etablert fagtradisjon som kalles arkeologididaktikk. Didaktikk har utgangspunkt som undervisningslære i

skolen, og arkeologi har aldri vært et eget fag i skolen, i den forstand som historie eller matematikk har vært det. Den undervisningen om forhistorie som har vært gjort i skolen har vært en del av historiefaget. Det er dermed heller ikke en arkeologifaglig tradisjon for å undersøke og revidere hva skolens lærebøker formidler om forhistorie. Forskning på lærebøker består dermed i all hovedsak av studier innen historiedidaktikk.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i kunnskapshullet jeg har skissert opp innledningsvis, har jeg formulert følgende overordnede problemstilling:

Hvordan skapes kunnskap om steinalderens jeger-sankere gjennom representasjoner og fortellinger i grunnskolens lærebøker?

I problemstillingen er begrepet *steinalder* anvendt bevisst, selv om det er en upresis formulering i arkeologisk sammenheng. Jeg velger likevel å bruke termen steinalder fordi det er det begrepet som brukes i lærebøkene, og ikke periodeinndelingen mesolitikum og neolitikum. Det er stor variasjon i hvordan lærebøkene tidfester steinalderen, og noen av bøkene tidfester den ikke overhodet. Noen av lærebøkene deler steinalder i eldre og yngre, mens andre av bøkene kun bruker begrepet steinalder. Jeg avgrensner heller ikke min undersøkelse til det lærebøkene omtaler som eldre steinalder, som i større eller mindre grad samsvarer med periodeinndelingen mesolitikum. Siden det er representasjoner av jeger-sankere jeg vil undersøke gir det ikke mening å kun undersøke mesolitikum, da det tar utgangspunkt i et skille mellom jakt-sanking og jordbruk i overgang mellom mesolitikum og neolitikum, som ikke nødvendigvis er reelt. Jeg velger derfor å bruke det generelle begrepet steinalder, og alle representasjoner og fortellinger om jegere og sankere i den konteksten, da det rommer alle disse variasjonene.

For å belyse ulike aspekter av kunnskapsproduksjon om steinalderens jeger-sankere tar jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1) *Er det en tydelig representasjonstradisjon for steinalderens jeger-sankere i grunnskolens lærebøker, og hva består den i så fall av?*

Jeg forholder meg til professor Stephanie Mosers (2009, s. 1049) definisjon av *representasjoner* som hun definerer slik:

Archaeological representations can be two- or three-dimensional, visual or textual, static or performative. Furthermore, they can either depict past cultures, archaeological sites, or the material remains of ancient societies.

Representasjoner kan være både tekstlige og visuelle, men Moser avgrensar representasjoner til fremstillinger av fortidige kulturer, arkeologiske utgravingssteder og arkeologisk gjenstandsmateriale. Begrepet *representasjonstradisjon* som jeg bruker i forskningsspørsmålet viser til gjenbruk av et begrenset utvalg kjernemotiver som blir ansett å være typisk for det som skildres (Moser, 2015, s. 1298), i dette tilfellet steinalderens jeger-sankere. For å diskutere forskningsspørsmålet vil jeg gjøre en kvantitativ analyse av *ikonografi*. *Ikonografi* er i utgangspunktet et begrep fra kunsthistorie, og viser til konvensjonelle bilder og symboler assosiert med et subjekt (Ben-Shlomo, 2010, s. 4). Moser (2015, s. 1297) bruker imidlertid *ikonografi* for å definere typiske temaer og motiver som blir etablert og gjenbrukt for å skildre et fenomen. Ikonografien kjennetegner det «typiske» for kulturen og skaper dermed en representasjonstradisjon. Analysen vil bidra til å undersøke hvorvidt det finnes en tydelig representasjonstradisjon for steinalder, og i så fall hva som kjennetegner den.

- 2) *Hvordan legger fortidsfortellingene om steinalderens jeger-sankere i lærebøkene til rette for historiebevissthet?*

Gjennom dette forskningsspørsmålet går jeg nærmere inn på fortellinger, og hvordan fortellinger oppretter virkelighet på ulike måter. I dette prosjektet undersøker jeg ikke fortiden i seg selv, men snarere forhistorie. Her skiller jeg mellom fortiden: forstått som noe som skjedde en gang, og forhistorie: forstått som fortellinger om hva som skjedde en gang. Når jeg forstår forhistorie som fortellinger om fortiden, baserer jeg meg på sammenhengen mellom historie og fortellinger slik det blir definert og diskutert av blant annet historiedidaktiker Ola Svein Stugu. Stugu (2017, s. 11) definerer historie, som «alle slags forestillinger og fortellinger om fortiden». Han skiller mellom forestillinger som mentale prosesser om hva mennesker tror og mener, mens fortellinger er språklige og symbolske fremstillinger i vid forstand. De to henger sammen fordi det vanskelig å forstå forestillinger uten å gå igjennom språklige eller symbolske uttrykk, i form av fortellinger. Fortellinger er altså språklige og symbolske manifestasjoner av forestillinger, og fortellinger er også viktige for å konstruere nye forestillinger (Stugu 2017 s. 11-17).

Jeg bruker her begrepet fortellinger i vid forstand, ikke bare til å favne om verbale språklige fremstillinger, men også i form av illustrasjoner. Stugu omtaler fortellinger i konteksten historie, ikke forhistorie. Når jeg definerer forhistorie som fortellinger om fortiden, er det fordi forestillinger om fortiden blir skapt og brukt, uavhengig av tidshorisont. Selv om selve forskningsprosessen for å samle og tolke empiri er ulike i disiplinene arkeologi og historie, blir forestillinger om fortiden uttrykt gjennom fortellinger i begge kontekster.

Jeg vil undersøke hvordan fortellinger legger til rette for historiebevissthet. *Historiebevissthet* er et sentralt begrep innen fagfeltet historiedidaktikk og viser til oppfatninger av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid som styrer, etableres i og reproduseres i bruk av fortiden (Aronsson, 2004). Historiebevissthet er imidlertid et omdiskutert begrep, og jeg vil konkretisere min forståelse og bruk av det i kapittel 3.1. Kort sagt vil jeg bruke begrepet med utgangspunkt i hvordan

det blir definert og operasjonalisert av den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen. Jeg gjør derfor en kvalitativ analyse av fortidsfortellinger om steinalderens jeger-sankere, for å undersøke og reflektere over hvordan fortellingene skaper sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid i lærebøkene.

3) *Hvordan blir læreplanmål om likestilling og toleranse oppnådd gjennom representasjoner av og fortellinger om steinalderens jeger-sankere i grunnskolens lærebøker?*

Det er særlig to temaer som ble uthevet som viktige for barns utdanning i Norge i læreplanene fra 1997 og 2006: likestilling og toleranse. Deler av L97 ble videreført til K06; dette gjelder særlig den generelle delen, som beskriver ønsket utfall av undervisning i skolen. I den generelle delen av begge læreplanverkene står det:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befestе troen på at alle er unike; enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser (Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 17; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Målsettingene gjør det klart hva læreplanene ønsker at lærebøkene skal formidle. Med utgangspunkt i mine analyser av ikonografi og historiebevissthet kan jeg diskutere hvorvidt innholdet i lærebøkene samsvarer med målsetningene i læreplanene. Resultatene fra analysene vil diskuteres i lys av postkolonial teori og feministisk kritikk.

Postkolonial teori og feministisk kritikk utgjør to grunnpilarer i det teoretiske rammeverket mitt og hjelper meg til å utforske hvilke konsekvenser resultatene av mine analyser kan ha for kunnskapsproduksjon. Postkolonial teori har vært sentralt for å utfordre

og synliggjøre hvordan vitenskap og kunnskapsproduksjon er farget av kolonialistisk tankegang, som baserer seg på og skaper *annengjøring* (se blant annet Bhabha, 1999; Fanon, 1967; Said, 1978). Annengjøring er derfor et sentralt begrep i min avhandling. *Den andre* (Spivak, 1988) viser til en gruppe som er representert som underlegen eller annerledes enn den dominante gruppen i samfunnet. Funksjonen til den andre, selve annengjøringen, er å være en kontrast som den dominante gruppen kan speile seg i (Sturken & Cartwright, 2018, s. 444). På samme måte har feministisk kritikk også vært viktig for å utfordre etablerte fremstillinger av fortiden, blant annet ved å problematisere kjønnsnormer i fortid og nåtid. Jeg vil diskutere resultatene fra analysene ut fra *performativitet* (Butler, 1990), som problematiserer hvordan kjønnsnormer er basert på opplærte roller, *fortellingspraksis*, (Haraway, 1989), hvordan språk og metaforer systematiserer virkeligheten, og *situert kunnskap* (Haraway, 1991), hvordan kunnskap er påvirket av konteksten den er skapt i. Både postkolonial teori og feministisk kritikk gir mulighet til å problematisere maktrelasjoner og forskjellsstrukturer i representasjonene av og fortellingene om jeger-sankere.

Empirien består av tekst og illustrasjoner i 23 lærebøker i samfunnsfag, hvorav 8 er basert på retningslinjer fra læreplanen L97 og 15 er basert på læreplanen K06. Flere lærebøker ble undersøkt, men disse 23 ble valgt ut fordi de enten har tekstlige beskrivelser eller illustrasjoner av steinalderen. Lærebøkene er gitt ut av fire norske forlag: Aschehoug, Gyldendal, Cappelen og Universitetsforlaget, som samlet utgir det meste av lærebøker i Norge. Lærebøkene jeg analyserer, utgjør dermed det generelle kunnskapsgrunnlaget for steinalder i grunnskolen i perioden 1997–2019.

1.2 Kapitteloversikt

Avhandlingen består av tre deler. Del 1 består av kapittel 2 til 4, og gir oversikt over tidligere forskning og en gjennomgang av teori, metode og materialet som skal analyseres. Del 2 av avhandlingen består av kapittel

5 og 6, og er mine analyser av lærebøkene. Del 3 består av kapittel 7 til 10, og er diskusjoner av resultatene fra analysene, samt konklusjon og en seksjon der jeg peker ut potensialet for videre forskning.

Mer spesifikt er kapittel 2 en gjennomgang av tidligere forskning på forhistoriske representasjoner i lærebøker i norsk og internasjonal kontekst. Her vil det også diskuteres og tydeliggjøres hva mitt prosjekt vil tilføre feltet. I kapittel 3 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverk som brukes i avhandlingen; arkeologisk representasjonsforskning og historiedidaktikk utgjør det teoretiske fundamentet som analysene er bygget på. Jeg vil også gjøre rede for noen sentrale begreper fra postkolonial teori og feministisk kritikk som funn fra analysene vil diskuteres ut fra. Kapittel 4 er en gjennomgang av materialet som skal analyseres, og metoden som skal brukes. Kapitlet gir en oversikt over lærebøkens forlag, forfattere og illustratører, samt didaktiske begreper i læreplanene og de spesifikke kompetansemålene om steinalder. Jeg vil også gjøre rede for hvordan analysene av ikonografi og historiebevissthet skal gjennomføres, og hvilke analysekategorier som skal brukes. Begrensninger og utfordringer i valg av materiale og metode vil også diskuteres.

Kapittel 5 er en analyse av ikonografi, en kvantifisering av gjentagende temaer om steinalderen, som i stor grad er illustrert i diagrammer. Analysen av historiebevissthet i kapittel 6 har en mer kvalitativ tilnærming, og fokuserer på hvordan fortidsfortellinger etablerer sammenhenger mellom steinalder og samtiden. I kapittel 7 problematiserer jeg representasjoner av og fortellinger om steinalderens jeger-sankere i lys av annengjøring. I kapittel 8 problematiseres representasjoner og fortellinger av kjønnsnormer i lys av performativitet, fortellingspraksiser og situert kunnskap. Kapittel 9 handler om kunnskapsproduksjon; her blir både omfanget av representasjonstradisjonen steinalder og produksjon og reproduksjon av denne problematisert. Kapittel 10 er en oppsummering og konklusjon av avhandlingen, og skisserer forslag til veien videre for forskning på feltet.

Innledning

2 Forskning på fortidsfremstillinger i lærebøker

Det har vært lite fokus på fremstillinger av forhistorie i lærebøker. Arkeologifagets rolle i skolen handler i stor grad om muntlig formidling og organiserte besøk av skoleklasser ved utgravinger og museer gjennom blant annet Skoletjenesten og Den kulturelle skolesekken (se blant annet Johnsen, 2022). Dette fokuset er også reflektert i forskning på forholdet mellom arkeologi og skolen, som også i stor grad har omhandlet formidling. Eksempelvis er det forsket på bruk av rekonstruerte funnsteder, kulturminner og besøkssentre i undervisningen, og på hvordan arkeologer kan samarbeide med lærere og museumsarbeidere for å utvikle undervisningsprogrammer (se blant annet Henson, Stone & Corbishley, 2004; Smardz & Smith, 2000; Stone & Planel, 2003).

Tidligere forskning på lærebøker består i all hovedsak av historiedidaktiske studier. Felles for de historiedidaktiske studiene er at de undersøker representasjoner av relativt moderne tid. I norsk kontekst har eksempelvis forskning på hvilke roller skolebøker har hatt som nasjonsbyggere, vært sentralt (Kjølberg, 1996; Lorentzen, 1988, 2005; Moesgaard, 2011; Sigurdsøn, 1996; Sigurdsøn & Kjølberg, 1998; Telhaug & Mediås, 2003). Et annet sentralt felt er hvordan lærebøker fremstiller andre verdenskrig og temaer som nazisme og landssvik (Hellstrand, 2009; Nikolaisen, 2012; Syse, 2016). Slike studier har vært viktige for å revidere og endre utdatert tankegodt i lærebøkene. Studiene har også vært sentrale for å fjerne innhold det ikke er ønskelig å formidle til barn, ofte med utgangspunkt i aktuelle læreplaner. I dette kapittelet vil jeg imidlertid gjøre rede for tidligere forskning på *forhistoriske* fremstillinger i lærebøker, i norsk og internasjonal kontekst. Jeg vil også tydeliggjøre hva mitt prosjekt kan tilføre feltet.

2.1 Arkeologiske lærebokstudier

I norsk kontekst er forskning på forhistoriske fremstillinger i lærebøker svært begrenset. Lærebokforskningen består hovedsakelig av undersøkelser som strekker seg over flere forhistoriske perioder. Et eksempel er Guro Jørgensens hovedfagsoppgave (2003), som ser på lærebøker fra sju læreplanperioder, publisert i perioden 1860–2000, og tar for seg fremstillinger av steinalder, bronsealder og eldre jernalder. Tematikken for studien er kunnskapsproduksjon og kunnskapsformidling knyttet til identitet og fellesskap. Jørgensen vektlegger at kunnskap ikke er en naturgitt sannhet, men noe som skapes i relasjoner til ideer i samtiden, og hun poengterer lærebokas rolle som kunnskapsformidler og holdningsskaper. Hun undersøker endringer i forhistoriske fremstillinger i lærebøker i lys av kulturhistoriske strømninger i Norge og Vest-Europa i samme periode. Jørgensen konkluderer med at måten forhistoriske perioder blir fremstilt på i lærebøkene, skaper et skille mellom «oss» og «de andre», som er knyttet til evolusjonistisk tankegang og eurosentrisme (Jørgensen, 2003).

Jørgensen bruker et vitenskapssyn og diskuterer problematikk som er sentralt for min forskning. Vi tar også begge utgangspunkt i og diskuterer kunnskapsproduksjon om fortiden. Vi har likevel noe ulikt fokus: Jørgensens studie gir en god oversikt over forhistoriske fremstillinger i norske lærebøker over lang tid. Til forskjell fra Jørgensen gjør jeg en mer spisset undersøkelse: jeg analyserer lærebøker fra to læreplanperioder, jeg gjør detaljerte analyser av én forhistorisk periode, og da spesifikt fremstillinger av jeger-sankere. Jeg har også en delvis annen innfallsvinkel fordi jeg undersøker materialet i et didaktisk lys ved å analysere historiebevissthet, så vel som ikonografi.

Også Grethe Moéll Pedersens masteravhandling (2008) fokuserer på forhistorie generelt, nærmere bestemt hvordan arkeologi blir fremstilt i skoleverket. Moéll Pedersens setter seg fore å undersøke hvilke formidlingskilder som inspirerer arkeologistudenter og ferdig utdannede

arkeologer til å søke seg til studiet, med fokus på skolens rolle. Hun analyserer læreplanene L97 og K06, samt et utvalg lærebøker og lærerveiledninger i kombinasjon med intervjuer og spørreskjemaer, og konkluderer med at studentenes interesse for arkeologifaget hovedsakelig kommer fra populærkultur. Hun kritiserer også kvaliteten på det faglige innholdet i lærebøkene. I likhet med Moéll Pedersen er jeg kritisk til kvaliteten på lærebøkene. Jeg håper at min avhandling kan være et bidrag til å synliggjøre de negative konsekvensene av å formidle problematiske representasjoner.

Torun Ekeland har publisert en artikkel (2017) om lærebokrepresentasjoner av samer og nordmenn i vikingtid, basert på tre lærebøker fra K06. Her problematiserer hun hvordan bøkene fremstiller samhandling innad i den samiske og den norrøne befolkningen og mellom disse befolkningene. Ekeland kritiserer hvordan samer blir stemplet som «de andre» i bøkene ved at de samiske materielle levningene blir presentert uten noen form for endring over tid, og ved at det ikke er noen samhandling mellom samisk og norrøn befolkning. Dette er en tematikk jeg vil diskutere videre (se 7.2.3), da jeg finner at representasjoner av samer brukes og sammenlignes med representasjoner av steinaldermennesker.

Det er gjort sporadiske studier på lærebøker i internasjonal kontekst, hvor de ulike studiene legger frem svært like resultater over tid. Dette indikerer både at lærebøkene i liten grad har endret seg, men også at det er en mangel på utvikling av fagfeltet, ved at de samme undersøkelsene gjentas. Eksempelvis gjorde Fiona Burrt (1987) en analyse av et utvalg britiske bøker om forhistorie skrevet for barn. Burrt påpekte at kvinner var marginaliserte, at menn var hyppigere omtalt og avbildet og assosiert med sentrale aktiviteter, samt at teksten brukte et androsentrisk språk (Burrt, 1987). Lignende kritikk ble lagt frem av Diane Gifford-Gonzalez (1993), som problematiserte konformitet i rollefordeling over tid gjennom en analyse av illustrasjoner av paleolitikum i et utvalg lærebøker, museumsillustrasjoner, populærvitenskapelige bøker og

postkort. Gifford-Gonzalez viste hvordan det ble brukt et begrenset utvalg kjønnsdelte motiver i illustrasjonene. De mannlige motivene var «Man-the-Toolmaker» (menn som knakker), «Beast in the pit» (menn som dreper store byttedyr) og «Deer-on-a-Stick» (mannlige jegere som returnerer fra jakt bærende på byttedyr). De kvinnelige motivene var «Madonna-with-child» (en ung kvinne som holder et spedbarn) og «Drudge-on-a-hide» (en ofte ansiktsløs kvinne som skraper et skinn på bakken mens hun sitter på alle fire).

Mye av den samme kritikken ble lagt frem av Lena Galanidou (2007) i hennes analyse av illustrasjoner av paleolitikum i 31 «educational books» publisert mellom 1979 og 2005. Bøkene er ikke lærebøker for skole, men ble laget for barn med læring som formål. I likhet med Burr og Gifford-Gonzalez kritiserte Galanidou hvordan illustrasjonene begrenset fremstillinger av ulike kulturer i paleolitikum til noen få stereotypiske motiver, hvor mannlige aktiviteter var sentrale for overlevelse, mens kvinnelige aktiviteter besto av reproduktive funksjoner og underordnede oppgaver. Galanidou undersøkte seinere tekstlige fremstillinger av paleolitikum i noen av de samme bøkene hun tidligere analyserte illustrasjoner i (Galanidou, 2008), og konkluderte med at teksten hadde det samme begrensede utvalget av temaer som illustrasjonene.

To amerikanske studier av lærebøker publisert med 21 års mellomrom har også mye felles i sin kritikk. Sarah Lemmon (1990) undersøkte fremstillinger av mayasivilisasjonen i tolv lærebøker i samfunnsfag for offentlige barne- og ungdomsskoler i USA. Lemmon kritiserte mangel på ny forskning i bøkene, og fremtredende eurosentrisk holdninger i skildringer av forholdet mellom Nord-Amerika og Sentral- og Sør-Amerika. Lignende resultater ble lagt frem av Michael Marino (2011), som analyserte de fem mest publiserte lærebøkene til undervisning av verdenshistorie i videregående skole i USA. Marino kritiserte også bøkens fokus på europeisk historie, da mer enn halvparten av fortellingene i tekstene handlet om hendelser i Europa. Teksten fulgte en

kronologisk fremstilling som ga forrang til et europeisk verdenssyn, ved at sentrale hendelser i europeisk historie ble brukt i fortellinger om fortiden, uavhengig av hvilke geografiske områder som ble skildret.

Guillermo Ruiz-Zapatero og Jesus Álvarez-Sanchís (1995) analyserte forhistorie i spanske lærebøker publisert fra slutten av 1800-tallet frem til 1990-tallet. De poengterte hvordan lærebøkene var farget av de rådende oppfatningene av fortiden som samfunnet hadde på ulike tidspunkt; innholdet varierte mellom feilinformasjon og manipulering av data påvirket av samtidens politiske klima. Informasjonen i bøkene var vanligvis utdatert med flere tiår, eller regelrett feil. De trodde grunnen til dette var at bøkene ikke ble skrevet av arkeologer, og at bøkene ble påvirket av fagfeltene forfatterne kom fra. De poengterte hvordan arkeologer har ansvar for å produsere oppdatert og tilgjengelig informasjon om fortiden, og oppfordret til deltagelse i produksjon og revidering av lærebøker (Ruiz-Zapatero & Álvarez-Sanchís, 1995).

2.1.1 Kunnskapsproduksjon om arkeologi i lærebøker

I likhet med Ruiz-Zapatero og Álvarez-Sanchís konkluderer flere av forfatterne bak lærebokstudiene med at løsningen for å endre problematisk innhold i lærebøker er at arkeologer deltar i lærebokproduksjon (se blant annet Galanidou, 2008; Gifford-Gonzalez, 1993). Selv om jeg er enig i at arkeologer bør delta mer aktivt i lærebokproduksjon, er jeg ikke overbevist om at det i seg selv vil kunne endre problematisk innhold i bøkene. Flere av forlagene jeg har vært i kontakt med, oppgir at de har brukt arkeologiske konsulenter i prosessen med å lage lærebøker fra både L97 og K06 (se mer om dette i kapittel 4). Involvering av arkeologer fører dermed ikke automatisk til en kvalitetssikring av representasjonenes meningsinnhold. Det er eksempler på at arkeologer har bidratt til å forme problematiske representasjoner i lærebøkene. Et slikt eksempel er læreboka *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 6–7) hvor det er brukt en tegning av mammutjakt (figur 1) hentet

fra den populærvitenskapelige boka *Reise til steinalderen* (Sklenár, 1992). Faglig gjennomgåelse av den norske utgaven av boka er gjort av Perry Rolfsen, som også har skrevet forordet til boka. Både Sklenár og Rolfsen er arkeologer, men *Reise til steinalderen* har like fullt mange problematiske aspekter; den formidler blant annet at steinaldermennesker er svært annerledes og mindre utviklet enn mennesker i dag. Måten mennesker representeres på i illustrasjonene i *Reise til steinalderen*, ser ut til å ha inspirert illustratøren av Globus 5, Siv Grøstad, som med unntak av mammut-illustrasjonen (figur 1) lagde de resterende illustrasjonene i lignende stil.

Arkeologer har som alle andre lært om forhistorie på skolen før vi utdannet oss videre i faget. Vi har dermed blitt opplært i fortellinger som systematiserer virkeligheten på en spesifikk måte, og dette er grunnlaget for videre forståelser av fortiden. Det er også tilfellet for meg, se figur 2, en tegning jeg lagde i forbindelse med steinalder-undervisning på barnetrinnet. Fordi vi er opplært med slike lærebokrepresentasjoner, kan de fremstå som naturlige; vi reagerer ikke nødvendigvis på at det de viser ikke samsvarer med oppdatert forskning, for vi er vant til at det er slik “sjangeren” er, det er slik steinalderen blir fremstilt i lærebøker. Det er selvfølgelig fullt mulig å bryte med innlærte fortellinger. Mennesker er historieskapte, så vel som historieskapende (se blant annet Jensen 2000, s. 5-18), vi er historieskapte ved å være et produkt av alt som har skjedd før oss og ved å være farget av vår egen historiske kontekst. Dette setter rammer og begrensninger for hvordan vi lever våre liv. Men vi er også historieskapende, vi vil i større eller mindre grad kunne påvirke våre egne liv og hvordan vi oppfatter verden, blant annet ved å bryte med etablerte sannheter.



Figur 1: Illustrasjon fra *Reise til steinalderen*, som er gjenbrukt i *Globus 5*. Illustrasjon av Pavel Dvorský, (Libæk & Stenersen, 1997, s. 6–7).



Figur 2: Tegning laget i forbindelse med undervisning av steinalder i skolen, illustrasjon av Isabella Foldøy, 10 år, 1997.

Arkeologiutdannelsen vil utdype og endre det allmennkunnskapelige grunnlaget om forhistorie fra grunnskolen. Men det er ikke gitt at arkeologiutdannelsen gir studenter grundig kompetanse til å fange opp og endre problematiske representasjoner av fortiden. Jeg vil eksempelvis påstå at den visuelle ideen fra grunnskolens lærebøker om hvordan steinaldermennesker ser ut, og, i forlengelse av det, hva vi tenker om dem, i liten grad blir utfordret gjennom arkeologisk faglitteratur, fordi rekonstruksjonstegninger er lite brukt i den konteksten. Jeg refererer her til illustrasjoner som viser levende mennesker, ikke illustrasjoner eller fotografier som viser situering av skjeletter i graver og lignende. Også i de kontekstene hvor illustrasjoner blir brukt, som i museumsutstillinger eller populærvitenskapelige bøker er det ikke nødvendigvis mennesker som blir vektlagt. Gifford-Gonzalez (1993, s. 38) kritiserer hvordan arkeologer som fungerer som konsulenter til illustrasjoner og museumsutstillinger, ofte er veldig opptatt av hvordan det fysiske gjenstandsmaterialet skal representeres, som at artefakter blir vist med riktig form. Men at det samme fokuset ikke nødvendigvis gis til fremstillinger av forhistoriske mennesker, eller til refleksjoner om hva representasjonene formidler om dem.

Jeg er ikke den første som kritiserer mangelen på en fagdidaktikk i arkeologi. Torun Ekeland undersøker i sin doktorgradsavhandling (1998) arkeologifagets rolle i grunnskolens kunnskapsformidling. Ekeland kritiserer arkeologiutdanningen for mangel på fagdidaktikk og didaktiske refleksjoner om arkeologiens forhold til museum og skole. Hun mener at arkeologisk kunnskap er sosialt konstruert fordi betydningen av materiell kultur har blitt vektlagt ulikt gjennom flere diskurser. Ekeland kritiserer at det er brukt en homogen og generell fortelling i lærebøkens skildringer av fortid, og argumenterer i stedet for å bruke en genealogisk kunnskapsforklaring, der lærere og elever diskuterer tidligere tolkninger av forhistorien for å få en historisk forståelse av hvordan kunnskap blir utviklet (Ekeland, 1998).

Jeg er enig med Ekeland i at det er viktig med en arkeologisk fagdidaktikk, men denne må utvikles før den kan implementeres. Didaktiske refleksjoner om arkeologiens forhold til skole og museum må være forankret i teori og metode. Dette må på plass for å analysere og endre problematiske representasjoner av fortiden, og Ekeland gir ikke de nødvendige verktøyene for dette i sin avhandling. Jeg er enig i at det å bruke en homogen og generell fortelling om fortiden er problematisk, men jeg tror ikke løsningen er å presentere tidligere tolkninger fra arkeologisk faghistorie. Jeg forstår tanken om å tydeliggjøre at tolkninger er nettopp det, de er tolkninger og de er i endring. Det har potensiale til å få elevene til å reflektere over hvordan representasjoner av fortiden ble til. Samtidig er det kanskje mye å kreve at elever på barnetrinnet skal gjøre seg denne type refleksjon ut fra arkeologisk faghistorie. Mye av den eldre forskningen har svært problematiske tolkninger som blant annet var forankret i raseteori. Det er kanskje bedre måter å legge frem variasjoner i tolkinger på enn å formidle utdatert forskning.

2.2 Oppsummering

Gjennomgangen av lærebokforskningen, både i norsk og internasjonal kontekst, viser at det er en begrenset mengde publikasjoner om fremstillinger av forhistorie i lærebøker. Forskningen er fragmentert, og de samme typene undersøkelser blir gjentatt uten en videre utvikling av fagfeltet. Hovedresultatene fra lærebokstudiene er også svært like over tid: det brukes problematiske fremstillinger av kjønn, eurosentrisk perspektiver og skildringer som skaper annengjøring. Dette er viktige poenger, men for å utvikle arkeologisk lærebokforskning trenger vi å ta et steg videre fra å kritisere representasjoner i enkeltstudier, til å utvikle et teoretisk og metodisk rammeverk for å kunne problematisere representasjonene i en større sammenheng. Denne avhandlingen er et forsøk på å ta det steget ved å kombinere arkeologisk

representasjonsforskning og historiedidaktikk, samt ved hjelp av teoretiske perspektiver fra feministisk kritikk og postkolonial teori.

Ved å kombinere disse ulike teoretiske tilnærmingene vil jeg både kunne analysere og diskutere selve representasjonene: hva som vises og ikke vises, og hva utvalget formidler. Jeg vil også undersøke lærebøkene som fortellinger gjennom en historiedidaktisk linse for å kunne diskutere hvilke sammenhenger lærebøkene etablerer mellom nåtiden og steinalderen. Feministisk kritikk kan problematisere hvordan og hvorfor kjønnede representasjoner blir brukt, og hvilke konsekvenser det får for hva barn lærer om likestilling, et tema som er vektlagt i læreplanmål. Postkolonial teori gir mulighet til å undersøke og problematisere annengjøring i fremstillingene, og diskutere hvorvidt representasjonene samsvarer med læreplanmål om respekt for andre kulturer. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på nettopp disse teoretiske perspektivene og tydeliggjøre hvordan forhistoriske representasjoner og fortellinger skaper kunnskap.

3 Fortellinger, representasjoner og kunnskapsproduksjon

For å undersøke hvorvidt det er en tydelig representasjonstradisjon for steinalderens jeger-sankere i grunnskolens lærebøker bruker jeg teori og metoder fundamentert i arkeologisk representasjonsforskning. For å undersøke hvordan fortellingene om steinalderens jeger-sankere legger til rette for historiebevissthet vil jeg bruke begreper og metoder fra historiedidaktikk. I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for disse fagtradisjonene. Jeg vil gjennomgå sentrale begreper, situere mitt prosjekt i forhold til dem, og tydeliggjøre hvordan representasjoner og fortellinger bidrar til å skape kunnskap. Jeg vil også klargjøre hvorfor og hvordan jeg vil anvende noen sentrale begreper fra postkolonial teori og feministisk kritikk for å diskutere resultater fra mine analyser. Til slutt vil jeg reflektere over hvorvidt det er behov for å etablere en egen forhistoriedidaktikk for å undersøke fremstillinger av forhistorie i skolen.

3.1 *Historiedidaktikk – fagfelt og posisjonering*

Historiedidaktikk kan grovt sett deles opp i en nordisk-tysk og en engelsk tradisjon. Den nordiske tradisjonen har i stor grad fokusert på elevenes evne til historiebevissthet, mens den engelskspråklige historiedidaktiske tradisjonen har vært farget av såkalt *new history*, som legger vekt på utviklingen av elevenes evne til historisk tenkning (Jensen 2004). Jeg vil forholde meg til begreper og teoretiske diskusjoner slik de kommer til uttrykk i den nordiske tradisjonen. Jeg vil likevel kort gå gjennom noen sentrale aspekter ved historisk tenking i den engelske tradisjonen, både for å vise spennvidden i fagfeltet, og for å forklare hvorfor jeg velger å situere meg i den nordisk-tyske fremfor den engelske historiedidaktikken.

Den engelske historiedidaktikken vokste frem som en kritikk av tradisjonell undervisning, og oppfordret til at elever skulle være aktive i læringsprosessen. Historiedidaktiker Denis Shemilt (1980, s.4-5) argumenterte blant annet for at å lære seg historiske "fakta" utenat, kun ville gjøre elever i stand til å gjenta informasjon de hadde fått fra andre, men ikke gjøre dem i stand til å reflektere over motstridende påstander. I stedet ble *historisk tenking* vektlagt, hvor elever skal «make sense of the past» ved hjelp av forskninglignende framgangsmåter og kritisk kildebruk. For å utvikle historisk tenking må elever få en forståelse av bruk og begrensninger av empiri for å rekonstruere fortiden.

I den engelske tradisjonen har det vært viktig å etablere et filosofisk grunnlag for hvordan historisk tenking skal forstås, og empiriske metoder for å studere elevenes utvikling av historisk tenking (Seixas, 2015, s 2-3). Historiedidaktiker Peter Seixas utviklet en modell for historisk tenking, basert på sentrale begreper i fagfeltet. Modellen besto av seks sentrale komponenter (Seixas 2015, s. 7-10). De er:

- *Kildekritikk*, refleksjon om at selve teksten, konteksten teksten er hente fra og hvilke spørsmål som brukes for å undersøke tekst og kontekst påvirker hverandre og vår forståelse av fortiden.
- *Kontinuitet og endring*, som vektlegger at vi ikke må ta for gitt at det er kontinuitet i historiske forklaringer, men heller undersøke hva som endret seg, og hva som forble det samme.
- *Årsak – virkning*, tar utgangspunkt i at mennesker skaper endring under omstendigheter de ikke har valgt selv. Å forklare årsak og virkning må derfor inkludere både de forutsetningene som mennesker er født inn i, så vel som deres mulighet til påvirkning av egne liv.

- *Historisk betydning*, problematiserer hvilke utvalg av fortiden som blir gjort.
- *Historisk perspektiv*, handler om å sette seg inn i hvordan fortidige mennesker tenkte, og diskutere forholdet mellom hva som er historisk spesifikt og hva som er allment menneskelig.
- *Innsikt i den moralske dimensjonen*, som problematiserer hvordan vi dømmer aktører og handlinger i fortiden, hvordan vi forholdet oss til tidligere handlinger som påvirker nåtiden og hvilke forpliktelser vi har til nåtidens ofre eller helter fra fortidige hendelser.

Et annet viktig aspekt i den engelske historiedidaktikken er hvordan kilder ble forstått som redskaper for innlevelse og empati i historiske forklaringer (Shemilt 1984). Begrepet *historisk empati* ble etter hvert sentralt og handler om å sette seg inn i den spesifikke historiske konteksten, handlingsrommet og virkelighetsforståelsen til mennesker i fortiden (Barton 1996, s. 4). Historiedidaktikerne Peter Lee og Rosalyn Ashby definerer historisk empati som:

“The ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how any particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances” (Lee & Ashby 2001, s. 25).

Empati i denne konteksten handler ikke kun om medfølelse, men heller om å forsøke å sette seg inn i menneskers perspektiver og handlingsrom i en gitt situasjon.

Jeg kommer ikke til å bruke historisk tenking som utgangspunkt for min analyse, men heller ta utgangspunkt i historiebevissthet, og vil dermed forholde meg til den nordisk-tyske tradisjonen og til begreper slik de blir

forstått og diskutert i den konteksten. Grunnen til det er at jeg ikke vil undersøke elevenes forståelse av forhistorien, men i stedet fortellingens orienterende funksjon. Orientering handler om vår forståelse av tid og vår situering i tid og særlig i Rüsens (2005, s. 1-3) bruk av begrepet er det nært knyttet til historiebevissthet.

3.1.1 *Den nordisk-tyske tradisjonen: historiekultur, historiebruk og historiebevissthet*

Den nordiske historiedidaktikken har utspring i den tyske historiedidaktikken som oppstod på 1960-tallet, og var i sterk utvikling i Norden utover 1980- og 90-tallet (Eikeland, 2013; Karlsson, 2004). Det er særlig tre begreper innen den nordisk-tyske tradisjonen som har vært sentrale i utviklingen av fagfeltet: *historiekultur*, *historiebruk* og *historiebevissthet*. Disse begrepene brukes og forstås på ulike måter av ulike teoretikere, og jeg vil klargjøre min forståelse av dem.

Historiekultur kan forstås på to plan. Den svenske historiedidaktikeren Peter Aronsson (2004, s.17) definerer historiekultur som kilder, artefakter, vaner og påstander med referanser til fortiden som gir mulighet til å binde sammen relasjonen mellom fortid, nåtid og framtid. Han poengterer også at historiekultur forstått som råmateriale, slik som eksemplene over, er forankret i kollektive minner, kunnskap og tradisjoner (Aronsson 2004, s. 14). På lignende vis skiller også historiedidaktiker Karl Göran Karlsson (2004, s.37-38) mellom to nivå av historiekultur: som en kommunikasjonskjede bygd rundt historie, som for eksempel et utdanningssystem eller massemedier. Og som den historien som er i historiekulturens sentrum, som kan betraktes som et kulturprodukt eller et artefakt. Ut fra disse definisjonene er skolen som utdanningsinstitusjon den historiekulturen jeg undersøker, mens fortellingene om steinalderen i lærebøkene er de historiekulturelle artefaktene jeg analyserer.

Historiebruk handler kort sagt om hvordan mennesker bruker fortiden i nåtiden. Den norske historiedidaktikeren Ola Svein Stugu (2016, s. 10-11) definerer historiebruk som bruk og tolkninger av historie i ulike sammenhenger. Han vektlegger at forestillinger om fortiden kan fungere som en viktig handlingsressurs for individer og kollektiver på ulike måter. Eksempler på å bruke fortidsforestillinger som en ressurs er å sette opp statuer av berømte mennesker. Men forestillinger om fortiden kan også være negativ ladet, som en kilde til traume eller skam. Hvilke hendelser som blir løftet fram, hvilke tolkninger som blir gjort, motivene bak og funksjonene til historiebruk vil variere.

Karlsson er kanskje den som i størst grad har operasjonalisert historiebruk ved å utvikle en typologi hvor han skiller mellom seks typer av bruk (Karlsson 2014, s. 72-73). Historie kan brukes *vitenskapelig* for å verifisere og tolke, hvor behovet er å oppdage å rekonstruere fortiden. Et *eksistensielt* bruk har som funksjon å orientere eller forankre, ved å minne oss om fortiden. Historie kan brukes *moralsk* for rehabilitering og restaurering, hvor behovet å gjenoppdage fortiden. Et *ideologisk* historiebruk har som funksjon å legitimere og analysere, hvor fortiden konstrueres. *Ikke-bruk* av historie har som funksjon å legitimere og rasjonalisere, hvor fortiden blir glemt eller undertrykt. Historie kan brukes *politisk-pedagogisk* for instrumentalisering og politisering, ved at fortiden illustrerer og debatterer aktuelle tema i nåtiden. Karlsson poengterer at typologien ikke er fullstendig, da det kan finnes andre måter å bruke historie på, og han vektlegger at flere typer av historiebruk kan overlape med hverandre og skje samtidig.

Det er fullt mulig å gjøre en historiebruk-analyse av mitt materiale med utgangspunkt i Karlssons typologi. Det er to grunner til at jeg ikke bruker en slik tilnærming. For det første fordi Karlsson selv skriver at typologien kan brukes analytisk på ulike samfunn og ulike tider for å gi kunnskap om likheter og forskjeller i historiebruk. Han poengterer at et viktig premiss krav for at resonnementene skal kunne være analytisk interessante er at det brukes en bred og dyp historiekulturell

tolkningsramme (Karlsson 2014, s.78). Mitt materiale er ikke av en slik karakter. Jeg undersøker representasjoner av én forhistorisk periode i 23 lærebøker, og alle lærebøkene er utgitt i Norge innenfor en tidsperiode på 22 år. Bøkene er riktignok fordelt på to læreplanperioder, og det ville vært mulig å sammenligne historiebruket i lærebøkene fra de to læreplanperiodene, men det er tvilsomt hvor nyttig en slik tilnærming ville vært da det er lite endring i bøkene mellom de to læreplanene. For det andre mener jeg at å analysere historiebevissthet er en bedre inngang for mine undersøkelser enn å analysere historiebruk. Grunnen til det er hovedsakelig fordi jeg vil undersøke fortidsfortellingens orienterende funksjon i samspill mellom tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, og slik orientering kan knyttes til historiebevissthet.

Historiebevissthet er et omdiskutert begrep, men de fleste teoretikere i den nordisk-tyske tradisjonen tar utgangspunkt i hvordan det ble definert av den tyske historiedidaktikeren Karl Ernst Jeismann. Jeisman (1979, s 42) definerte historiebevissthet som å omfatte sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver. Det medfører at historie anses som grunnleggende i selvforståelsen til alle mennesker som en forestilling om hvordan individer og kulturer inngår i historiske forløp. I den nordiske tradisjonen er historiebevissthet tolket på ulike måter, og det er blant annet et skille mellom Eric Bernard Jensens forståelse av begrepet og Klas Gøran Karlsson. Jeg vil derfor gjøre rede for deres forståelser av begrepet og hvordan jeg selv forstår og vil bruke det.

Jensen tar utgangspunkt i Jeisman sin definisjon, og forstår historiebevissthet som menneskers bevissthet om samspillet mellom de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid (Jensen 1996, s. 5-6). Fortiden er til stede i nåtiden som erindring og fortidsfortolkning, mens fremtiden er til stede som et sett forventninger. Jensen (2003, s. 358) vektlegger at det å leve i tid betyr at det alltid vil være et før og et etter. Derfor er ikke historiebevissthet noe mennesker kan velge å ha eller ikke,

men er en grunnleggende del av det å være menneske, og utgjør en sosiokulturell forutsetning for at vi kan fungere som individer og gruppe-medlemmer i samspill med andre mennesker. Jensen mener likevel det er ulike nivåer av historiebevissthet og sammenligner kompetanse i historiebevissthet med kompetanse i språkbruk: på samme måte som det er fullt mulig å ha språklige ferdigheter uten å kjenne til grammatikk, er det mulig å ha historiebevissthet uten å reflektere over hvordan det orienterer oss i tid. Derfor er det mulig å operere med en skala over historiebevissthet fra det enkle til det komplekse: historiebevissthet vil kunne bearbeides for å utvikle situasjonsforståelse og dømmekraft.

Jensen vektlegger hvordan samspillet mellom de tre tidshorizontene utspiller seg i menneskers levde liv i ulike sammenhenger. Skolens historieundervisning skal ikke settes i en særposisjon, men er kun en av mange innganger til å utvikle historiebevissthet. Han utarbeidet en modell (Jensen 2003, s. 88) med oversikt over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder med 14 faktorer som påvirker hvordan grupper og individer produserer og reproducerer historiebevissthet. Disse faktorene er:

- historiefaget i skolen
- historie som vitenskapsfag
- livs- og familiehistorie
- historisk fiksjon
- tegneserier
- bilder
- musikk
- teater
- film/TV/radio
- aviser og ukeblader
- symboler/ritualer
- sang
- politiske/sosiale/religiøse bevegelser
- turistreiser.

Karlsson henviser også til Jeismans definisjon, og beskriver historiebevissthet som et mentalt kompass som hjelper oss å orientere oss i tid og skaper mening av tilværelsen gjennom at vi relaterer oss til et tidsperspektiv som er større enn vårt eget liv (Karlsson 2014 s.58). Karlsson vektlegger en fortellingsdimensjon ved historiebevissthet og viser til sammenhengen Rösen setter mellom historiebevissthet og fortellingskompetanse, at fortellinger om fortiden er sentrale for hvordan vi orienterer oss i tid (se 3.2.1). Eksempelvis beskriver Karlsson (2014, s. 14-15) at vi tar hjelp av historien for å finne orienteringspunkter i nåtid og retningslinjer til fremtiden. Han mener at alle mennesker har behov for en slik kontekst; en historisk fortelling å skrive oss inn i og kjenne oss delaktig i, for å hente kraft og motivasjon til ulike aktiviteter. Karlsson (2014, s.57) poengter at historiebevissthet har både individuelle og kollektive dimensjoner, men vektlegger hvordan kollektive historiske tankemønstre skaper samhold for ulike grupper, som slekter, religiøse samhold eller nasjoner. I denne konteksten er historiebevissthet grunnlaget for historie i kulturliv, samfunn og skole. På samme måte som Jensen mener også Karlsson at historiebevissthet kan kvalifisere og utdypes, og han viser blant annet til Rösens inndeling av historiebevissthet i fire kategorier med ulik kompleksitet (Karlsson 2014 s.61).

Selv om Karlssons og Jensens definisjoner av historiebevissthet er ganske like har Jensen kritisert Karlsson og andre sydsvenske historiedidaktikere for hvordan de bruker begrepet historie, og hvilken betydning det får for historiebevissthet. Jensen (2015, s 116) kritiserer Karlsson for å sette likhetstegn mellom historie og fortid. Jensen mener en slik bruk antyder at historie anes som å være fortidsvitenskap, samt at det gir fortidsdimensjonen forrang foran samtid- og nåtidsdimensjonen i historiebevissthet-begrepet. Jensen mener i stedet at historie handler om kjennetegnet ved mennesker levde liv, altså historie som livsverden (116 - 117).

Mit afsæt er ikke det fortidsfikserede, men derimod det handlingsteoretiske historiebegreb. Mennesker gør til stadighed brug af deres fortider (=> erindring om opsamlede og bearbejdede erfaringer), når de handler og dermed vil forme og retningsbestemme, hvordan historisk-sociale processer kan komme til at forløbe. Afsættet er derfor, at mennesker – almindeligvis – vil være samtidsengagerede og fremadrettede fortidsbrugere. (Jensen 2015, s.120).

Slik jeg forstår Jensen handler det om at å bruke fortider, forstått som erindringer om erfaringer, skjer i samtiden med mål om å påvirke fremtiden. I mennesker levde liv er dermed samtids- og fremtidsfokuset vel så viktig som fortidsdimensjonen. Fortidsdimensjoner bør derfor ikke vektlegges foran nåtid- og fremtidsdimensjonene.

Jeg er ikke enig i Jensens syn. Jeg syns ikke det er problematisk å vektlegge fortidsdimensjonen, og utgangspunktet for mitt prosjekt er nettopp hva og hvordan det fortelles om fortiden. Jeg vil riktignok diskutere hva slags betydelse fortellinger om fortiden har for nåtiden, men utgangspunktet mitt er like fullt fortidsdimensjonen. Som tydeliggjort innledningsvis i dette kapitlet forstår jeg i likhet med Karlsson historie som fortellinger om fortiden. Jeg forholder meg dermed til Karlssons heller enn Jensens forståelse av historiebegrepet, og i forlengelse av det historiebevissthetsbegrepet.

Som synliggjort i denne gjennomgangen henger de tre begrepene historiekultur, historiebruk og historiebevissthet tett sammen. Historiedidaktiker Peter Aronsson har diskutert forholdet mellom begrepene: historiebruk er prosesser der deler av historiekulturen aktiviseres for å forme bestemte meningsskapende og handlingsorienterte enheter. Et utvalg av historiekulturen iscenesettes gjennom historiebruk og former historiebevissthet (Aronsson, 2004, s. 17-18). Ut fra sammenhengen Aronsson oppretter mellom historiekultur,

historiebruk og historiebevissthet fremstår det som at historiebevissthet kun kan undersøkes ved å analysere historiebruk. Karlssons legger imidlertid frem to tilnæringer til å undersøke historiebevissthet: 1) Det kan undersøke hvordan det aktiviseres og mobiliseres, gjennom historiebruk, slik Aronsson foreslår. 2) Det kan studeres gjennom hvordan det manifesterer seg i konkrete materialer og situasjoner, altså hvordan det kommer til uttrykk i historiekulturen. (Karlsson 2014, s.58). Det er den siste tilnærmingen jeg vil ta utgangspunkt i, hvilke avtrykk historiebevissthet setter i historiekultur, og da spesifikt fortellinger om steinalder i lærebøker.

For å undersøke avtrykk i historiekulturen trenger jeg en tilnærming til å analysere historiebevissthet tilpasset mitt materiale, som er fortellinger om steinalderens jeger-sankere. Rüsen er en av teoretikerne som har arbeidet mye med historiebevissthet, og han har forsøkt å operasjonalisere begrepet gjennom en typologi av ulike former for historiebevissthet. Han kobler også de ulike formene for historiebevissthet til ulike typer av fortellinger.

3.1.2 Historiebevissthet som fortellingskompetanse

I likhet med mange andre teoretikere viser også Rüsen til Jeismans definisjon av historiebevissthet, som sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver. Men han knytter også begrepet sammen med orientering. Rüsen (2004, s. 10-11) beskriver orientering som en essensiell del av alle menneskers liv: vi må orienterer oss i tid for å vite hvor vi kommer fra og hvor vi skal. Videre mener han at vi orienterer oss i tid med utgangspunkt i forståelser av fortiden. Han argumenterer for at orientering primært skjer gjennom fortellinger, fordi det er gjennom fortellinger mennesker skaper mening av og forstår tid.

I likhet med Karlsson og Stugu forstår Rüsen begrepet historie som fortellinger om fortiden. Rüsen argumenterer for at alle fremstillinger av

fortiden kan forstås som fortellinger (Rüsen, 2004a, s. 103), det vil si at erfaringer og forestillinger ordnes etter et mønster eller prinsipp for å gi mening. Som regel vil vår forståelse av tid, altså oppfatninger av at hendelser følger kronologisk etter hverandre, være det ordnende prinsippet, og erfaringene blir dermed strukturert som fortellinger. Rüsen (2005, s. 2) vektlegger hvordan fortellinger om fortiden gjør at tid får mening. Å gi tid mening er en essensiell kulturell faktor i menneskers liv som er basert på vårt behov for å orientere oss i tid. Slik orienteringen skjer i møtet mellom fortid, nåtid og fremtid, og Rüsen mener derfor at å utvikle historiebevissthet er det samme som å utvikle fortellingskompetanse: at det er evnen til å artikulere de historier som behøves for å gi ens liv en meningsfull temporal retning i tidens forandringer (Rüsen 1988, s. 28).

Selv om Rüsen anser historiebevissthet som noe alle mennesker innehar, mener han at det finnes ulike nivåer av historiebevissthet, og at det er mulig å utvikle og forbedre den. Rüsen har utviklet en typologi hvor han har delt historiebevissthet inn i fire kategorier, basert på sammenhengen de oppretter mellom fortid, nåtid og fremtid. De fire typene er *tradisjonell*, *eksemplarisk*, *kritisk* og *genetisk* historiebevissthet (Rüsen, 2004b, s. 70–78):

I den tradisjonelle formen for historiebevissthet er fokuset å holde tradisjoner i live. Tradisjoner opprettholder og underbygger moralske plikter og verdier i kulturelle levemønstre over tid. Eksempler på tradisjonell historiebevissthet er offentlige minnetaler og offentlige monumenter, men det kan også være private historier individer forteller til hverandre for å bekrefte sine personlige forhold, f.eks. feiring av bryllupsdag. Med en tradisjonell historiebevissthet erfares fortiden som noe opphavelig, noe man er pliktig til å repetere. Fortidige hendelser er relevante for nåtiden ved at de validerer og forplikter til en kontinuitet av tidligere verdier og verdisystemer.

I den eksemplariske formen for historiebevissthet er regler sentrale. Regler forteller oss hvilke handlinger vi bør gjøre og ikke gjøre, og fortiden forstås som handlinger og erfaringer som representerer regler for menneskelig adferd. Fortiden har lærdom til nåtiden om hvordan en bør leve. I en eksemplarisk historiebevissthet brukes tidligere erfaringer og regler fra spesifikke hendelser i fortiden til å legitimere roller og prinsipper i samtiden.

I den kritiske formen for historiebevissthet skapes identitet gjennom benektelse av tidligere fremstillinger av fortiden. Fortidige hendelser brukes som eksempler på hva vi ikke har lyst til å være, og gir mulighet til å definere oss selv uavhengig av tidligere selvforståelse. Den kritiske historiebevisstheten konfronterer etablerte moralske verdier, og moral ses i sammenheng med kulturell relativitet. Fortiden forstås som noe negativt som representerer hva vi ikke ønsker å være, fokuset blir i stedet å definere oss selv uavhengig av tidligere roller og levemåter.

Den genetiske formen for historiebevissthet skaper mening i fortiden gjennom endring, og argumentet er at «tidene har endret seg». Erfaringer fra fortiden anses som transformativ hendelser hvor fremmede kulturelle levemønstre kan endres og utvikles. Moralske verdier er midlertidige og under utvikling, og det er nødvendig med endring for å opprettholde deres validitet. Vi tillater dermed historiske fremstillinger å være en del av fortiden, men samtidig endrer vi dem i nåtid for å gi dem relevans og en ny fremtid.

Måten historiebevissthet kommer til uttrykk på er gjennom fortellinger. Rüsen (2005a, s. 12-15) deler derfor fortellinger inn i det han beskriver som fire universelle kategorier som samsvarer med de fire typene av historiebevissthet. Han vektlegger at fortellingene skaper orientering på ulike måter:

1. Tradisjonelle fortellinger er bekreftende: De vektlegger viktigheten av fortidige tradisjoner.

2. Eksemplariske fortellinger er regulerende: De konkretiserer abstrakte regler og prinsipper fra fortiden gjennom fortellinger som demonstrerer validitet av dem.
3. Kritiske fortellinger er benektende: De avviser relevansen til tradisjoner, regler og prinsipper fra fortiden.
4. Genetiske fortellinger er transformerende: De oppfordrer til endring og tilpassing for å håndtere endringer i tid.

Min inngang til å diskutere historiebevissthet er å analysere forhistoriske fortellinger, se kapittel 6. Ved å ta utgangspunkt i sammenhengen Rösen etablerer mellom fortellinger og historiebevissthet, vil jeg ved å analysere fortellinger kunne diskutere hvordan de oppretter orientering i tid. Jeg vil altså undersøke om det er brukt tradisjonelle, eksemplariske, kritiske eller genetiske fortellinger i lærebøkene, basert på hvordan de oppretter sammenhenger mellom fortid, nåtid fremtid. Altså hvorvidt fortellingene er bekreftende, regulerende, benektende eller transformerende. En mer spesifikk operasjonalisering av denne analysen er beskrevet under kapittel 4.3.

Det er noen problematiske aspekter ved Rösens typologi. Rösen anser ikke de fire formene for historiebevissthet som likestilte, men kategoriserer dem som fire stadier av historiebevissthet fra enkel til kompleks. Han lager en sekvens bestående av tradisjonell, eksemplarisk, kritisk og genetisk historiebevissthet, og skildrer hvordan «The sequence entails increasing complexity, stages in human evolution can also be described in terms of increasing capacity to digest complexity» (Rösen, 2004b, s. 79–80). Rösen beskriver dermed utviklingen på to plan: menneskers tenking har evolusjonsmessig endret seg fra enkelt til komplekst, og forståelsen til lesere av fortidsfremstillingene er endret fra enkel til kompleks, gjennom de ulike stadiene av historiebevissthet.

Denne rangeringen er problematisk på flere plan, blant annet fordi den baserer seg på et eurosentrisk og evolusjonært verdenssyn. Det medfører blant annet at mennesker med sirkulær tidsforståelse, eller som lever i kulturer som vektlegger fortidige tradisjoner, blir ansett å ha en mindre utviklet forståelse av temporalitet enn mennesker med vestlig tidsforståelse. Rangeringen er også kritisert av historiedidaktiker Petter Seixas (2004, s. 9) som mener den legger opp til at enkelte populasjoner oppnår historiebevissthet som et resultat av kulturell utvikling, interkulturell kontakt eller utdanning. Og at det impliserer at mennesker i ikke-vestlige samfunn vil kunne utvikle sin historiebevissthet om de bruker den vestlige forståelsen av tid.

Jeg er også uenig i noen av Rüsens premisser. Blant annet anser jeg hans påstand om at typologien er «antropologisk universell» som problematisk. Siden Rügen selv beskriver genetisk historiebevissthet som en måte å reflektere over at mennesker til alle tider og steder må forstås ut fra egen temporalitet og kontekst (2004b, s. 76–78), fremstår termen «antropologisk universell» som motstridende mot denne tankegangen. Jeg anser ikke typologien som å være i stand til å favne om all menneskelig orientering i tid, eller at alle uttrykk for dette kan oppsummeres i fire kategorier. Når jeg likevel velger å bruke Rüsens fire fortellingskategorier er det fordi jeg trenger et verktøy for å undersøke og diskutere hvordan fortellinger oppretter historiebevissthet. Historiebevissthet er et vanskelig begrep å operasjonalisere, og Rügen er en av de få som har gjort nettopp det. Jeg bruker imidlertid typologien på en litt annen måte enn Rügen legger opp til. Han foreslår å bruke den for å undersøke hvilket nivå av historiebevissthet elever oppnår. Jeg bruker i stedet Rüsens fire kategorier for fortellinger som et utgangspunkt for refleksjon, heller enn som et måleverktøy for historiebevissthet. Ved å undersøke hvordan steinalderens jeger-sankere blir representert gjennom lærebøkens fortellinger, vil jeg bruke typologien som et hjelpemiddel for å klargjøre og kunne diskutere hvordan fortellingene legger opp til at elevene skal tenke om steinalderens jeger-sankere.

3.2 Arkeologisk representasjonsforskning

Representasjonsforskning ble opprettet som et fagfelt på 1990-tallet, som en kritikk av problematisk bruk av forhistoriske representasjoner, og av mangel på kunnskap om feltet. Stephanie Moser er ledende på feltet og definerer representasjonsforskning som: “a research specialism within archaeology that centres on examining how non-academic representations of the past have contributed to the construction of knowledge about ancient societies and cultures” (Moser, 2009, s. 1048) Fokuset for fagfeltet er epistemologisk ved at det undersøker og problematiserer hvordan kunnskap om fortiden blir konstruert. I likhet med historiedidaktikk er dermed menneskers møte med (for)historien i fokus. Hvordan fortiden brukes, hvordan fortiden blir forstått og hvordan slike forståelser bidrar til å opprette identitet er sentrale spørsmål.

I motsetning til historiedidaktikk er fokuset spesifikt på representasjoner av fortiden i ikke-akademiske kontekster, og hvordan slike representasjoner påvirker det arkeologiske fagfeltet. Det har blitt gjort studier på ulike arenaer som bruker forhistoriske representasjoner, eksempelvis museumsutstillinger (Mackie, 2013; Mazel & Ritchie, 1994; Moser, 2010), skjønnlitterære bøker (Deane, 2008; Hackett & Dennell, 2003; Hines, 2004), massemedier (Kullik, 2005; Perry, 2009; Phillips, 2004), film (Cyrino, 2005; Garcia Morcillo, Hanesworth & Marchena, 2015; Lant, 1992; Nisbet, 2008; Paul, 2013; Tyson Smith, 2007; Williams, 2013; Winkler, 2009; Wyke, 2013) og dataspill (Gardner, 2007; Røysland, 2013). Jeg anser lærebøker som særlig godt egnet for å undersøke og diskutere kunnskapsproduksjon, da det er laget med formål om å lære barn det de trenger å vite om fortiden. I dette ligger det også en etisk dimensjon, hva vi ønsker at barn skal tenke om seg selv og andre, og om fortiden, nåtiden og fremtiden.

Moser (2009, s. 1070) poengterer at for å kunne si noe om hvilken betydning arkeologiske representasjoner har for hvordan kunnskap om fortiden blir konstruert, er det ikke nok å kun undersøke hvordan fortiden

blir representert. Det er også nødvendig å diskutere ontologiske spørsmål, som hvilke implikasjoner bruk av spesifikke representasjoner har for vår forståelse av fortiden som noe som har eksistert. Det er også viktig å reflektere over hvordan representasjoner definerer kulturelle grupper, tidsperioder, artefakter eller hendelser på måter som former våre ideer om fortiden og i forlengelse av det, hvordan vi forstår nåtiden, og oss selv

Representasjonsstudier tydeliggjør at fortidstolkninger konsumeres i samtidskulturen og blir en del av den på måter som ikke nødvendigvis samsvarer med faglig praksis. Ulike samfunn har brukt spesifikke representasjoner av fortiden og integrert dem i egne kulturelle uttrykk. Eksempelvis ble aspekter fra den greske antikken og det gamle Egypt konsumert og reproduisert i populærkulturen i viktoriansk tid (Jenkyns, 1991; Miles, 2011; Nisbet, 2008; J. Richards, 2009; Richardson, 2013). Viktorianernes forståelse av antikken var sentral i å forme britisk kultur, og påvirket blant annet litteratur, kunst og arkitektur (Richardson, 2013). Viktoriatidens representasjoner av antikken hadde imidlertid ikke så mye til felles med den fortidige perioden antikken. Det ble gjort et selektivt utvalg av elementer fra antikkens kultur, som ble tilpasset og endret for å passe inn i samtidens idealer.

Representasjoner har en sentral rolle i prosessen med å produsere kunnskap (se blant annet Holtorf, 2005, 2007; Moser, 1998; Sanders, 2009; Seymour, 2014). Clive Gamble eksemplifiserer dette med hvordan den typiske representasjonen av et steinaldermenneske er en huleboer med treklubbe, og hvordan dette er en representasjon som kan spores tilbake til *Piltdown man*. Piltdownmennesket er et «steinalderfunn» gjort i 1912 av skjelettmateriale og artefakter, deriblant en treklubbe (Gamble, 1998), som fikk stor oppmerksomhet i samtiden. Selv om piltdownmennesket etter hvert viste seg å være en forfalskning og det ble godt kjent at både levningene og gjenstandene var fabrikkert, ble innvirkningen på samtidens oppfattelse av steinalderen værende. Huleboere er *fortsatt* assosiert med treklubber i populærkulturelle

representasjoner, til tross for at treklubber ikke er en vanlig del av gjenstandsmaterialet tilknyttet steinalder i arkeologisk kontekst. Huleboerens treklubber er på samme måte som vikingens hornede hjelmer ikonografisk tilknyttet fortiden gjennom representasjoner i samtiden.

Representasjonsforskning har ikke vært preget av den metodiske og teoretiske utviklingen som historiedidaktikken har. Til tross for et økende antall studier på feltet har Moser poengtert mangelen av et tydelig teoretisk og metodisk rammeverk for å analysere representasjoner i arkeologisk kontekst, og oppfordret til å utvikle et slikt rammeverk (Moser, 2015). Arbeidene som er gjort i fagfeltet er i stor grad studier av hvordan ulike samfunn forholder seg til representasjoner av fortiden, men er i mindre grad teoretiske diskusjoner av hvordan vi kan undersøke menneskers møte med fortiden.

3.2.1 Visualisering av fortiden, illustrasjoner som kunnskapsgeneratorer

Innen representasjonsforskning er illustrasjoner vektlagt. Selv om jeg analyserer både tekst og illustrasjoner, har illustrasjoner en særstilling også i min avhandling. Illustrasjoner er meningsbærende tolkninger som gir store mengder informasjon om fortidige mennesker, ikke bare om artefakter, strukturer og skjelettmateriale som tolkningen er basert på. Illustrasjoner skal i utgangspunktet supplere teksten og avbilde det som blir fortalt, men i realiteten gir de ofte mer spesifikk informasjon enn det teksten gjør. Med mindre personene på illustrasjonene er så androgyne at de ikke kan kjønnsbestemmes, vil ikke illustrasjonen vise «mennesker», men «menn» og «kvinner». Illustrasjonene er dermed en utdyping av teksten. Hvis teksten for eksempel sier at «mennesker jaktet på dyr», vil illustrasjonen vise hva slags mennesker som jaktet, og hva slags dyr det ble jaktet på. Skolebøkene jeg analyserer, er laget for barn fra 2. til 5. klassetrinn, det vil si barn som ennå ikke forventes å kunne lese lengre tekster. Illustrasjoner blir derfor ekstra viktige.

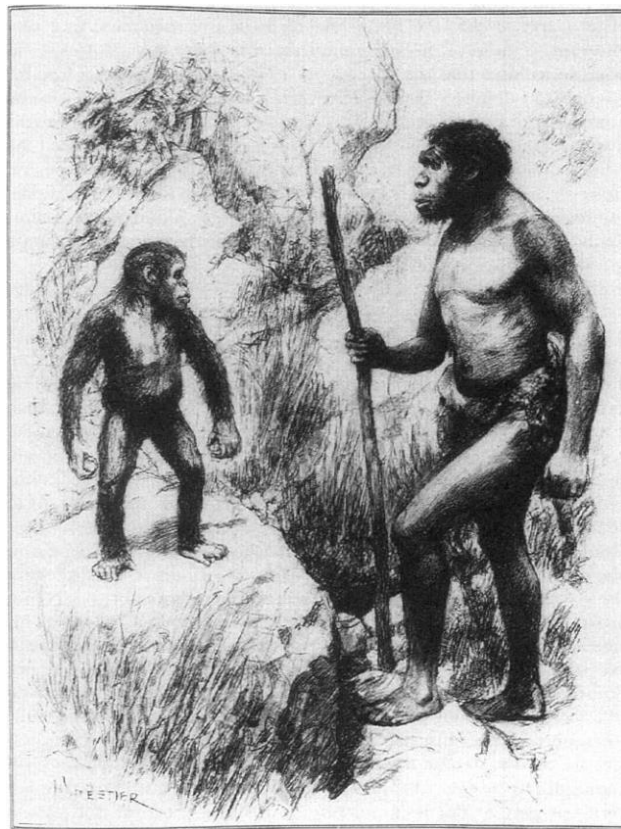
I arkeologisk praksis er det en ustrakt bruk av visuelle medier til å dokumentere, tolke og presentere funn, men Moser mener det er en mangel på bevissthet om hvor viktige visuelle representasjoner er for kunnskapsproduksjon (Moser, 2012, s. 292). Hun poengterer at illustrasjoner ikke kun er avledet fra fremstillingene i tilhørende tekst, men argumenterer for seg selv. Hun viser eksempler på hvordan det ble brukt visuell argumentasjon i rekonstruksjonstegninger fra begynnelsen av 1900-tallet, og på hvordan tegningene hadde en sentral rolle i diskusjonen om hvorvidt skjelettlevninger skulle defineres som mennesker eller aper (Moser, 2000). Jeg vil kort gjøre rede for denne bruken av visuell argumentasjon, da det er et tydelig eksempel på hvordan illustrasjoner skaper mening uavhengig av tekst, som er overførbart til rekonstruksjonstegninger av steinalderen i norske lærebøker.

I 1925 hevdet Raymond Dart at han hadde funnet «the missing link» mellom aper og mennesker, i form av et kranium fra Taungs i Sør-Afrika, og han ga arten navnet *Australopithecus africanus*. Påstanden om at funnet utgjorde et bindeledd mellom aper og mennesker, var kontroversiell, og Dart fikk kritikk av blant annet Grafton Elliot-Smith, som hevdet at Taungs-kraniet var fra en ape. Som argumentasjon for sitt syn publiserte Elliot-Smith en rekonstruksjonstegning basert på kraniet som Dart hadde funnet (figur 3).

Den visuelle fremstillingen i figur 3 er et angrep på Darts påstand om at Taung-kraniet var en kobling mellom aper og mennesker. Ved å plassere en rekonstruksjon av *Australopithecus africanus* ved siden av en rekonstruksjon av *Homo erectus* viser Elliot-Smith tydelig at *Australopithecus* er ape, mens *Homo erectus* er et menneske. Dette blir det argumentert for gjennom visuelle virkemidler:

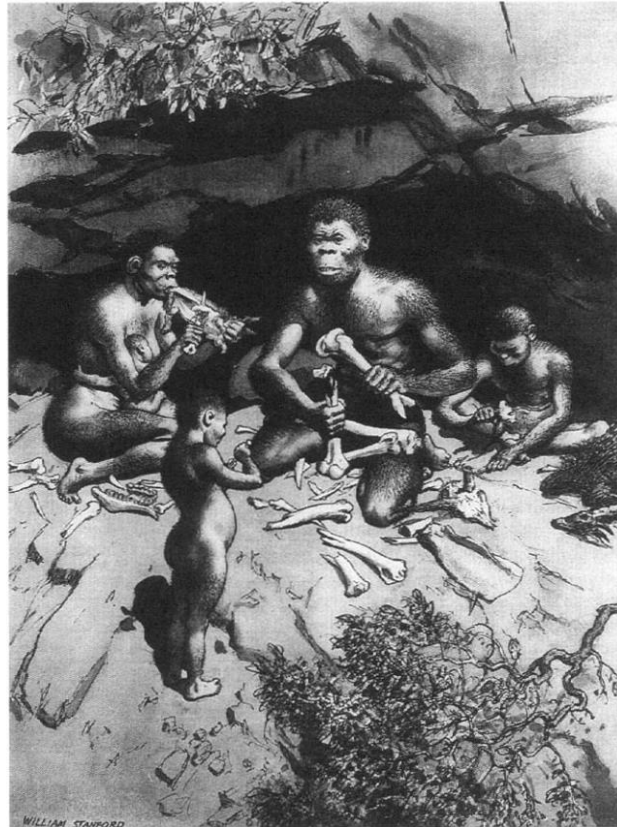
- Høyde: *Australopithecus* er lav, mens *Homo erectus* er høy.

- Kroppsholdning: Australopithecus har en fremoverlent kroppsholdning og er hjulbeint med gripende apeføtter, mens Homo erectus er mer oppreist med rette bein og menneskeføtter.
- Kroppshår: Australopithecus er dekket av pels, mens Homo erectus har kroppshår som et menneske.
- Materiell kultur: Australopithecus er naken og holder steiner, mens Homo erectus har på seg et lendeklede og holder et spyd.



Figur 3: «Reconstructed: Australopithecus and ‘the Rhodesian Man’», illustrasjon av Grafton Elliot Smith, fra *The Illustrated London News* (1925). Til venstre vises en rekonstruksjon av *Australopithecus africanus*, til høyre en rekonstruksjon av *Homo erectus*. Illustrasjonen argumenterer for at *Homo erectus* er et menneske, mens *Australopithecus* er en ape.

Ved å bruke disse visuelle virkemidlene argumenterer Elliott-Smith for at Australopithecus ikke var en del av den hominide utviklingskjeden. Som et motsvar til Elliott-Smiths tegning fikk Dart publisert egne rekonstruksjonstegninger av Australopithecus (figur 4).



Figur 4: Australopithecus med menneskelige trekk. Illustrasjon av Raymond Dart, fra The London Illustrated News (1959).

På samme måte som Elliot-Smith brukte han illustrasjoner for å kommunisere sin hypotese, i dette tilfelle at Australopithecus hadde en sentral rolle i menneskelig evolusjon. I Darts tegninger har Australopithecus:

- En materiell kultur bestående av beinredskaper

- Menneskelignende oppførsel; på tegningene sitter Australopithecus og lager spesialiserte redskaper
- En familiestruktur; vi ser fire individer, en mann, en kvinne og to barn/ungdommer sitte sammen i munningen av en hule

Det er tydelig at Dart prøvde å få frem en aksept av rasen som våre forfedre.

Som dette eksempelet viser, er tolkningene svært ulike, selv om begge rekonstruksjonstegningene er basert på skjelettmateriale av Australopithecus. Det belyser hvordan rekonstruksjonstegninger av utseendet til våre tidligere forfedre hadde innflytelse på om arten som ble avbildet, ble gitt menneskelig eller ikke-menneskelig status. Eksempelet viser illustrasjonenes evne til å levere et budskap effektivt, samt å uttrykke ideer som er vanskelige å artikulere. For å undersøke hvordan visuell argumentasjon er brukt i lærebøker og diskutere kunnskapsproduksjon vil jeg gjøre en analyse av ikonografi (se 4.3 for beskrivelse av hvordan analysen skal gjennomføres).

Jeg anser representasjonsforskning for å være et felt med stort potensiale og som et godt utgangspunkt for didaktiske refleksjoner, men for at det skal fungere må teori og metode videreutvikles. Som Moser vektlegger er det ikke nok å kun undersøke representasjoner, det er også nødvendig å diskutere hvordan de former våre ideer om fortiden. Måten jeg vil gjøre det på er å diskutere resultatene av mine analyser i lys av noen sentrale begreper fra feministisk kritikk og postkolonial teori.

3.3 Sentrale begreper fra feministisk kritikk og postkolonial teori

Både postkolonial teori og feministisk kritikk vektlegger det å kritisk reflektere over fremstillinger av virkeligheten. Oppfattelsen av hva som utgjør virkeligheten er konstruert avhengig av konteksten og standpunktet til den som tolker og beskriver den. Begge teoretiske

utgangspunkt problematiserer maktstrukturer og tilsynelatende naturgitte fremstillinger av verden rundt oss. Feministisk kritikk og postkolonial teori er dermed gode tilnærminger for å reflektere over ontologi. De gir også innganger til å diskutere epistemologi, fordi de stiller spørsmål ved hvordan kunnskap blir produsert. De har en viktig etisk dimensjon: hvordan vi tenker om og forstår andre i relasjon til oss selv. Jeg vil derfor bruke noen sentrale begreper fra feministisk kritikk og postkolonial teori for å diskutere kunnskapsproduksjon. Jeg vil først gi en kort introduksjon til disse teoretiske perspektivene, og deretter gjøre rede for de spesifikke begrepene som vil brukes i diskusjonskapitlene av avhandlingen.

3.3.1 *Feministisk kritikk*

Utviklingen av feministiske perspektiver blir gjerne forstått og omtalt som bølger. (Sørensen 2013, s. 398-399). Den første bølgen av feminisme assosiert med suffragette-bevegelsen på slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet hadde ikke stor innvirkning på arkeologien. Det hadde imidlertid den andre bølgen: feministisk arkeologi vokste frem på 1970-tallet og var sterkt påvirket av teorier og politikk assosiert med kvinnebevegelsen, og av feministisk antropologisk forskning. Generelt ga kjønnsforskningen i perioden større synlighet til kvinners rolle i fortidige samfunn ved å utfordre statiske og essensialistiske antagelser om kjønnsroller og kjønnsrelasjoner (se blant annet Rosaldo & Lamphere, 1974; Rosaldo, 1980; Scott, 1986; Slocum, 1975; Strathern, 1972; Tanner & Zihlman, 1976). Viktige temaer var skillet mellom *sex*: forstått som fysiske karakteristikk hos menn og kvinner som ble ansett som statiske og biologiske, og *gender*: sosiale økonomiske og politiske roller som ble forstått som variable og kulturelt konstruert (Bolger, 2013, s. 5-6).

Forholdet mellom arkeologisk forskning og samfunnet for øvrig ble blant annet diskutert av Gro Mandt (1976), som problematiserte hvordan arkeologisk forskning var påvirket av kjønnsstereotyper fra samfunnet.

Det skeive maktforholdet mellom menn og kvinner i samtidens arkeologiske fagmiljø, og samtiden kjønnsnormer ble ansett som en viktig faktor til hvorfor kvinners roller i fortidige samfunn ble marginalisert. Et annet viktig arbeid i den sammenheng er Margaret Conkey og Janet Spector (1984) *Archaeology and the study of gender*. Conkey og Spector utfordret tradisjonelle arkeologiske tolkninger av fortiden. De argumenterte for at androsentriske forforståelser og vestlig etnosentrisme har farget vår forståelse av menn og kvinners roller i forhistoriske samfunn og at dette resulterte i en statisk forståelse som ikke tar høyde for temporal og geografisk variasjon i kjønnsuttrykk. De mente at feministiske perspektiver må plasseres i sentrum av arkeologiske tolkninger for å kunne formulere teorier om kjønnsrelasjoner i fortiden som ikke er påvirket av essensialistiske antagelser fra nåtiden.

Feministisk arkeologi var i sterk vekst utover 1990-tallet, kjent som den tredje bølgen. Den tredje bølgen hadde et vidt nedslagsfelt i tematikk og varierte teoretiske og metodiske tilnærminger. Viktige arbeider i perioden var blant annet (Arwill-Nordbladh 2001; Engelstad 1991; Mandt 1994). Et sentralt tema var å vise den dynamiske naturen av kjønn i fortiden: hvordan fortidige kulturer konstruerte kjønnsforskjeller, ikke bare mellom menn og kvinner, men mellom ulike klasser, aldre, religioner og etnisiteter. Forskningen brukte i mindre grad binære kjønnskategorier og åpnet for nyanser og for flere kategorier av kjønn (Sørensen 2013, s. 399-400). Denne type refleksjoner og problematisering av den kjønnete kroppen var påvirket av tanker av blant annet Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Judith Butler. Særlig Butlers (1990; 1993; 2020) arbeider om kjønn og kroppslige erfaringer brakte med seg er radikal revurdering av tidligere tilnærminger til kjønn. Også Donna Haraways (1988; 1989; 1991) arbeider som problematiserte hvordan kunnskap blir skapt og opprettholdt hadde stor innflytelse på feltet. Queer Theory ble en viktig del av kjønnsforskning og ga nye innganger til å undersøke forholdet mellom kjønn, seksualitet og andre

aspekter av sosial identitet i fortidige samfunn (se blant annet Solli 2002: Voss 2011).

Det siste tiåret har blant annet den kraftige utvikling i DNA- og genetikkforskning farget arkeologisk kjønnsforskning. Utviklingen har gitt muligheter til å DNA-teste og kjønne fortidige individer. Et problematisk aspekt ved dette er imidlertid at antagelser om kjønnets praksis blitt presentert som fakta. At et individ blir fastslått å være kvinne eller mann får store konsekvenser for tolkninger, og disse tolkningene reflektere ikke nødvendigvis over at *kvinne* og *mann* ikke er evige og universelle kategorier, men at de må kontekstualiseres. Diskusjoner av denne tematikken er blant annet gjort av (Barclay & Brophy, 2020; Frieman & Hoffman, 2019; Hackenbeck 2019; Skogstrand 2014; Straton 2016).

For å diskutere hvordan representasjoner og fortellinger om jeger-sankere former våre ideer om fortiden vil jeg bruke Donna Haraways begreper *fortellingspraksiser* (1989, s. 4) og *situert kunnskap* (1991, s. 188) og Judith Butlers begrep *performativitet* (1990, s. 177). Disse begrepene har hatt stor betydning for å utvikle feministiske perspektiver, og de er sentrale for å diskutere kunnskapsproduksjon.

3.3.2 *Fortellingspraksiser og situert kunnskap*

Donna Haraway er professor i vitenskapsfilosofi, og hennes tverrvitenskapelige arbeider i skjæringspunktet mellom filosofi, feminisme og biologi har vært sentrale i forståelsen av hvordan kunnskap blir produsert. Haraway (1988, 1991) kritiserer et verdenssyn der vitenskap og kunnskapsproduksjon er objektive størrelser. I stedet argumenterer hun for at vitenskap og produksjon av kunnskap, på lik linje med andre deler av samfunnet, er påvirket av maktstrukturer. Haraway er kritisk til antagelsen om at forskning og forskere er eksklusivt rustet til å være objektive. Hun ber i stedet kunnskapsprodusenter om å ta fullt ansvar for sine påstander heller enn

å late som at virkeligheten legitimerer disse påstandene. Hun oppfordrer til å reflektere kritisk og å innlemme de sosiale og politiske faktorene som preger all forskning, i forskingsprosessen. Gjennom begrepet *situert kunnskap* (Haraway 1991, s. 188) legger Haraway til grunn at all kunnskapsproduksjon kan kontekstualiseres, og at den reflekterer de spesifikke forholdene kunnskapen blir produsert i. Det vil si at kunnskap alltid til en viss grad vil være påvirket av identiteten og posisjonen til kunnskapsprodusenten. Det finnes dermed ikke representasjoner som objektivt speiler verden; representasjoner er alltid situerte. Nettopp dette er et viktig poeng for meg, fordi det gir en inngang til å diskutere epistemologi. Jeg vil bruke begrepet situert kunnskap til å reflektere over kontekstene som fremstillingene av jeger-sankere ble skapt i.

Haraway argumenterer for at vitenskapelig praksis og teorier produserer, og er integrert i, spesifikke typer fortellinger, og definerer vitenskap som en form for *fortellingspraksis* (Haraway 1989, s. 4). Vitenskapelig praksis er på samme måte som en fortelling regulert av regler, den er historisk foranderlig, og den skaper fortellinger om virkeligheten. Enhver vitenskapelig fremstilling om verden er avhengig av og nært knyttet til språk og metaforer. Hvilket språk og hvilke metaforer vi bruker, former dermed hvordan vi forstår verden. Følgelig formidler steinalderrepresentasjoner ikke kun empiri, de inngår også i en fortellingspraksis som systematiserer virkeligheten. Slik jeg ser det gir dermed begrepet fortellingspraksiser mulighet til å undersøke hvordan lærebøkene systematiserer virkeligheten. Fortellingspraksiser tydeliggjør at ontologi er kulturelt og sosialt fundert, og at dette også gjelder fremstillinger fundert på et såkalt vitenskapelig, moderne verdenssyn.

Et eksempel som belyser hvordan fortellingspraksiser farger kunnskap og virkelighetsforståelse, er en studie av fremstillinger av befruktning i medisinske tekster (Martin, 1991). På slutten av 1980-tallet ble det oppdaget at egget hadde en mer aktiv rolle i befruktning enn tidligere antatt. Sædcellene svømmer mot egget, og egget trekker til seg sædceller.

Martins undersøkelse av medisinske tekster viste likevel at den gamle fortellingen, hvor sædcellene var aktive og egget var passivt fortsatt ble brukt. Dette var ikke et resultat av uvitenhet, da den gamle fortellingen også ble brukt i tekster skrevet av de samme forskerne som hadde oppdaget at egget var mer aktivt enn tidligere antatt. Tekstene brukte også et ladet språk; egget, eggstokker og livmor ble skildret med negative ord og passive skildringer, mens sædcellene ble skildret med positivt ladde ord og aktive skildringer. Kulturelt spesifikke kjønnede egenskaper, hvor kvinner er passive og menn aktive, ble dermed presentert som biologi (Martin, 1991). Dette Eksempelet tydeliggjør hvordan representasjonene inngikk i en fortellingspraksis som formidlet at kvinnelige biologiske prosesser var mindre viktige for utvikling av fosteret enn mannlige, selv om dette var stikk i strid med oppdatert forskning. På lignende måter vil jeg undersøke hvordan representasjoner og fortellinger i lærebøkene skaper virkelighet: hvilken ontologi fortellingspraksissene legger opp til i fremstillinger av jeger-sankere. Dette blir særlig relevant i fremstillinger av kjønn: hvordan språk og illustrasjonen som skildrer ulike kjønnede individer former vår forståelse av virkeligheten. Det kan belyse maktstrukturer, og er sentralt for å diskutere hva slags kunnskap som produseres, og om kunnskapen blir opprettholdt eller endret.

3.3.3 *Performativitet*

Judith Butler er filosof og professor i retorikk og sammenlignende litteraturvitenskap. Hennes arbeider har vært sentrale innen poststrukturalistisk skeiv teori, blant annet teorier om kjønnsperformativitet (Butler, 2020). Butler bruker begrepet *performativitet* for å illustrere hvordan hun anser kvinnelige og mannlige kjønnsnormer som fabrikasjoner; mennesker etterligner visse væremåter for å oppfattes som menn og kvinner (Butler, 1990). Performativitet innebærer handling, fremførelse eller utfoldelse:

Consider gender, for instance, as a corporeal style, an ‘act’, as it were, which is both intentional and performative, where ‘performative’ suggests a dramatic and contingent construction of meaning (Butler, 1990, s. 177).

Butler er kritisk til at kjønnsnormer i samfunnet er naturlige og universelle. Hun argumenterer snarere for at kjønnsnormer oppstår gjennom menneskers relasjoner til idealene i samfunnet. I dette ligger det et premiss om at mennesker ikke er født med en spesifikk identitet, men at vi skaper våre identiteter gjennom performative roller vi blir gitt. Ved å konstant oppføre oss «riktig» i forhold til det kjønn som samfunnet har definert oss som, bidrar vi til å opprettholde idealene for kjønnene (Butler, 1990).

Dette fordrer at oppfattelsen av å være hannkjønn og hunnkjønn er bygget på stereotypiske forestillinger, men også på normer og praksiser som er ulike for kjønnene. Butler (2020, s. 46) belyser dette gjennom fremførelser av dragartister; kjønnsnormene er så kjente og innarbeidet at menn lett kan overskride dem og etterligne kvinner på en måte som er umiddelbart gjenkjennelig. Jeg anser performativitet for å være et godt begrep for å diskutere hvordan steinaldermennesker i lærebøkene *gjør kjønn*. Det gir meg mulighet til å reflektere over hvordan representasjoner og fortellinger skaper eller opprettholder kjønnsnormer, og i forlengelse av det hvordan dette bidrar til kunnskap om steinalderens jeger-sankere.

Butler (2020, s. 43) mener performativitet skaper en kjønnsnorm som tjener interessene til en heteroseksuell konstruksjon og regulering av seksualitet innenfor reproduksjonssfæren – heteronormativitet. Denne felles normen skjuler variasjonene som florerer innenfor heteroseksuelle, biseksuelle, homoseksuelle og lesbiske kontekster. Hun poengterer at sosialt kjønn ikke nødvendigvis er en konsekvens av biologisk kjønn. Heteronormativitet som et regulerende ideal for det seksuelle feltet er dermed en fiksjon, forkledd som en utviklingslov.

Butler beskriver hvordan kjønnede subjekter oppstår gjennom en prosess av gjentagende imitasjoner og repetisjoner av kjønnsnormer (Butler, 1993). Hun omtaler dette som «the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being» (Butler, 1990, s. 43). Prosessen Butler beskriver, har slik jeg ser det, mye til felles med fremveksten av representasjonstradisjoner; det er en repetisjon av et begrenset utvalg, i Butlers tilfelle av kjønnede uttrykksformer og handlinger, som sementeres over tid og medfører en legemliggjøring og en naturliggjøring av det begrensede utvalget.

3.3.4 Postkolonial teori

Postkolonial teori vokste frem som en reaksjon på og kritikk av kolonisering, og på hvordan kolonister behandlet og oppfattet de innfødte i landene de okkuperte, som underdanige. Feltet er imidlertid ikke kun en kritikk av kolonialistisk praksis, men er også refleksjoner over virkelighetsforståelser og måter å tenke om seg selv og andre som er influert av kolonialistisk tankegang. Jeg forholder meg derfor til postkolonial kritikk definert (Nicholas & Hollowell, 2016, s. 14) som en bevissthet om hvordan politiske, sosiale og kulturelle kontekster er farget av kolonialisme og derfor må tolkes på ny, utenfor kolonialistisk kontekst.

Dette perspektivet er særlig relevant for fremstillinger av steinalderen fordi oppkomsten av den arkeologiske disiplinen skjedde i en diskurs og kontekst som var sterk preget av en kolonialistisk verdensforståelse. Steinalderen ble etablert som studieområde da imperialismen nådde sitt høydepunkt, på midten av 1800-tallet. Tankegods fra denne tiden influerte i stor grad hvordan man tenkte om steinalderen og om jeger-sankere. Basert på en evolusjonistisk klassifisering av samfunn ble våre tidlige forfedre plassert nederst på utviklingsstigen, sammen med mennesker i ikke-vestlige samfunn, som nå i stor grad ble satt under kolonialistisk styre (se blant annet Porr & Matthews, 2017; Svestad,

1995). Eksempelvis argumenterte den innflytelsesrike vitenskapsmannen John Lubbock for at den beste måten å forstå det arkeologiske materialet fra europeisk forhistorie på var å sammenligne det med «the rude implements and weapons still, or until lately, used by savage races in other parts of the world» (Lubbock, 1865, s. 335). Han mente også at urbefolkning i Australia og Sør-Amerika fungerte som levende fossiler; på samme måte som geologer studerte fossiler for å lære om forhistoriske dyr, kunne urbefolkning studeres for å lære om forhistoriske mennesker.

I arkeologisk kontekst har dekolonialisering blant annet handlet om å motvirke koloniale ideologer og å forbedre representasjoner av og samarbeid med urbefolkning (Bruchac, 2014). En viktig del av dekolonialisering er å sikre at vi ikke reproducerer kunnskapsproduksjon farget av kolonialt tankegods (Rizvi, 2008, s. 126). Mange av begrepene som brukes for å forske på steinalderens jeger-sankere ble opprett i en kolonial kontekst, og har problematiske konnotasjoner. Derfor har er at fokusområdene for dekolonialisere steinalderforskning vært nettopp begrepsbruk. Begrepene vi bruker farger vår forståelse av det vi forsker på, eksempler på dette er begreper som *forhistorie* (Fowles 2010), som definerer en tidsperiode basert på det som kommer etter den. Også termen *jeager-sankere* er problematisk fordi den indikerer at mennesker som lever på svært ulike måter kan settes i samme kategori, og at urbefolkning og fortidens mennesker også kan klassifiseres likt (se Elliot et al 2022; Warren 2021). Jeg bruker selv både termene *forhistorie* og *jeager-sankere* i denne avhandlingen, selv om jeg anser de for å være problematiske, fordi det er så gjennomgående begreper i lærebøkene. Som jeg vil synliggjøre i mine diskusjoner er menneskene i steinalderen definert nettopp utfra at de er forhistoriske og jeger-sankere.

Som nevnt innledningsvis mener jeg at skolen er en av de viktigste plattformene for kunnskapsproduksjon. Ved å bruke noen sentrale begreper fra postkolonial teori vil jeg synliggjøre og reflektere over hvordan representasjonene og fortellingene konstruerer “virkeligheten”.

Disse begrepene kan få frem nyanser som ellers ville være skjult for meg. Hovedbegrepet mitt er *annengjøring*. For å diskutere annengjøring er det særlig fire begreper som er relevante for å problematisere konsepter, kategorier og måter å tenke om fortidige mennesker på: *dehumanisering*, *essensialisme*, *stereotypier* og *fixity*. Jeg anser disse begrepene for å være koloniale virkemidler, da de formidler en spesifikk forståelse av verden.

3.3.5 Annengjøring

Begrepet *annengjøring* er nyttig for å reflektere rundt hvordan lærebøkene konstruerer virkeligheten. Litteraturteoretiker Gayatri Chakravorty Spivak (1988) refererer til «den andre» som *subaltern*, det vil si en gruppe som er representert som underlegen eller annerledes. Slike representasjoner av annerledeshet skaper *annengjøring*, og etablering av slik annerledeshet kan skje på flere ulike måter. Nettopp forskning på representasjoner av steinaldermennesker gir dermed et godt fundament for å diskutere annengjøring. Postkolonial forskning viser hvordan representasjoner av «den andre» har blitt brukt for å sikre vestlig dominans og opprette strukturell ulikhet. Eksempelvis viste Edward Said gjennom sin forskning hvordan vestlig forståelse av historie og kultur, og hvordan vi oppfatter, konstruerer og skaper mening om mennesker i ikke-vestlige samfunn, er dypt integrert i imperialisme og undertrykking (Said, 1978). Said skildret hvordan «Orienten» (deler av Midtøsten og Asia) ble utsatt for annengjøring ved at menneskene i området ble brukt som en kontrast for å definere Europa og Vesten. Said beskriver annengjøringen i dette eksempelet som en linse som Vesten ser Orienten gjennom. Det er ikke kun en europeisk fantasi om Orienten, men et skapt korpus av teori og praksis som er bygd opp og legitimert gjennom flere generasjoner (Said, 1985, s. 1–6).

Dehumanisering bidrar til annengjøring ved å frata mennesker menneskelige egenskaper. Dehumanisering kan skje gjennom benektelse av kognitive egenskaper som selvkontroll eller rasjonalitet, og det kan også skje gjennom benektelse av emosjonelle egenskaper, som evnen til

å føle kjærlighet (Fincher, Kteily & Bruneau, 2018). Dehumanisering kan også skje gjennom sammenligninger av mennesker med dyr med lav status, slik som rotter eller griser. Psykiater Frantz Fanon skildret psykologiske prosesser ved kolonisering, hos både kolonister og de koloniserte. Fanon beskrev hvordan kolonimakten dehumaniserte de innfødte gjennom å bruke et kolonialt vokabular som samsvarte mer med skildringer av dyr enn med skildringer av mennesker (Fanon, 1967, s. 32–33). I sammenligninger med dyr ligger det også en antagelse om at «de andre» mangler den moralske fornuft som ligger under standarden hos siviliserte mennesker (Fincher et al., 2018).

Litteraturviter Homi Babha definerer stereotypifisering som en form for kunnskap og identifisering som er allment kjent, og som blir nøyaktig repetert (Bhabha, 1999, s. 370). Stereotyper bygger på *essensialisme*, premisset om at alle medlemmer i en gruppe har felles uforanderlige karakteristikk (Harris & Cipolla, 2017). Said beskriver hvordan kolonister ga de koloniserte essensialistiske karakteristikk som statiske, uforanderlige og underlegne for å rettferdiggjøre vestlig dominans og overtagelse av landområder (Said, 1978). Disse karakteristikkene var de motsatte av dem kolonistene brukte om seg selv; vestlig livsstil ble ansett som kulturelt dynamisk, teknologisk avansert og sosial kompleks (Harris & Cipolla, 2017, s. 177). Stereotyper brukt om innfødte i kolonial kontekst er ofte knyttet til *fixity*. Fixity er en spesifikk type representasjon som viser rigiditet og konstant uforanderlighet og bidrar til kulturell, historisk, eller rasemessig annerledeshet. Det uforanderlige er ikke synonymt med ro eller stabilitet; selv om det er statisk, er det også ansett som kaotisk og assosiert med forfall og repetisjon (Bhabha, 1999, s. 370).

Jeg vil bruke disse begrepene for å reflektere over og diskutere hvordan lærebøkene beskriver steinaldermennesker. Begrepene vil hjelpe meg til å se ting i representasjonene som kanskje i utgangpunktet er usynlig for

meg, siden jeg er opplært i en spesifikk type representasjon av steinaldermennesker fra min egen grunnskoleopplæring.

Jeg har så langt lagt frem mitt eget teoretiske rammeverk for å undersøke lærebøker, men før jeg går videre til å beskrive metode og materiale vil jeg reflektere over hvorvidt det er behov for å utvikle en egen forhistoriedidaktikk?

3.4 Trenger vi en egen forhistoriedidaktikk?

Jeg har så langt argumentert for overføringsverdien av å bruke historiedidaktikk til å undersøke representasjoner av forhistorie. Og jeg har hevdet at forestillinger og fortellinger skaper mening av fortiden uavhengig av om det er historie eller forhistorie som beskrives eller illustreres. Er det da nødvendig å utvikle en egen didaktikk for arkeologi? Eller finnes det allerede en arkeologididaktikk? For å gi en bakgrunn til det spørsmålet vil jeg først gå kort gjennom noen arkeologiske tekster som problematiserer didaktiske spørsmål, og jeg vil tydeliggjøre hva jeg mener med begrepet didaktikk i konteksten lærebøker.

3.4.1 Samfunnskritiske og selvreflekterende arkeologiske tekster

Innen den arkeologiske disiplinen har selvreflekterende og samfunnskritiske studier vært sentrale i utviklingen av fagfeltet. Blant annet har tekster som har brukt og utviklet feministiske og postkoloniale perspektiver (se 3.3), vært viktige for våre forståelser og tolkninger av fortiden. Med utgangspunkt i didaktikkbegrepet i betydning av studier av menneskers møte med historien (Kärlegård 1983, s.44), er det derfor mange arkeologiske studier som kan defineres som didaktiske. I det følgende har jeg valgt ut noen få tekster som spenner over tid og ulike tematikk for å vise noe av utviklingen i faget.

Eksempler på slike arbeider er blant annet Guttorm Gjessings (1977) *Ideer omkring førhistoriske samfunn* og Christian Kellers (1978) *Arkeologi: virkelighetsflukt eller samfunnsforming*. Gjessings bok er en refleksjon over og kritikk av hvordan arkeologer tenker om forhistoriske samfunn, og det er tre hovedmomenter i hans kritikk (Gjessing 1977, s. 13-14). For det første anser han arkeologi for å være et etnosentrisk fag som har det som sin oppgave å styrke nasjonale verdier og tradisjoner. For det andre kritiserer han faget for å være for fokusert på metode, ved å typologisere og klassifisere i stedet for å undersøke funksjoner og systemer. For det tredje mener han at det er en mangel på teoretisk utvikling i faget, og at det er en motvilje mot en slik utvikling. Gjessing poengterer at arkeologer har et større ansvar enn å samle inn og sortere materiale, nemlig å skape menneskers tanker om tid og om seg selv. Dette hovedpoenget fremstår som en refleksjon om historiebevissthet, selv om Gjessing ikke spesifikt bruker det begrepet. Keller (1978) legger frem lignende kritikk som Gjessing: han er kritisk til arkeologiens forhold til det moderne samfunnet. Keller stiller spørsmål ved om vi arkeologer er aktive nok i verden omkring oss eller om vi stedet er et konserverende samfunnselement. Han vektlegger at arkeologi ikke består av nøytrale og upersonlige beskrivelser, og kritiserer at mange arkeologer ikke reflekterer nok over dette. Han mener at vi ikke har nok innsikt i egen forskningsprosess.

Jeg har beskrevet lærebøker som politiske dokumenter (se kapittel 1) fordi de er bygget på offisielle godkjente læreplaner. Forholdet mellom arkeologi og politikk er diskutert i flere publikasjoner (se blant annet Galathy & Watkinson 2004; Kohl & Fawcett 1995). I likhet med i historiedidaktikken er det også gjort studier av bruk av fortiden. Et eksempel på det er Lise Nordenborg Myhres (1995) studie av Nasjonal samling sin bruk av kulturminner og forhistoriske symboler i politisk propaganda. Nordenborg Myhre argumenterer (1995, s. 11) for at arkeologi er til stede i enhver fremtidsrettet politisk målsetning fordi man alltid søker en historisk legitimering i gjennomføring av politikk. Det har

også vært gjort forskning på bruk av arkeologiske kulturminner som viser at de har vært gjenstand for ulike forståelser og tilnærminger opp gjennom historien. Eksempler på dette er Atle Omlands forskning på bruk av gravhauger fra bronsealder i norsk folketro og tradisjon (Omland, 2007), og Torgrim Guttormsens doktorgradsavhandling om fortidens veier som historie- og minnekunnskap (Guttormsen, 2013).

Jeg har poengtert at fagfeltet arkeologi og den forhistoriske perioden steinalder oppstod i en diskurs og tid farget av kolonialistisk tankegang, og at dette kan farge forståelser av jeger-sankere. Et tema det er forsket en del på er hvordan fremveksten av den skandinaviske arkeologien på 1800- og 1900-tallet, var påvirket av tanker om evolusjonisme som rådet i samtiden, og hvordan dette influerte fagfeltet (Se blant annet Fuglevik, 2008; Helliksen, 1996; Rowley-Conwy, 2006; Svestad, 1995). Her vil jeg fremheve Anders Hesjedals (2001) doktoravhandling som undersøker og problematiserer evolusjonistiske fremstillinger av samer i norsk forhistorie, fordi det er tematikk jeg selv vil gå inn på. Han analyserer hvordan samer og samisk kultur beskrives i arkeologiske tekster og oversiktsverker i perioden 1900-2000. Hesjedal (2001, s. 3) refererer til disse tekstene som «forhistoriens tekstlige univers», hvor forhistorien eksisterer, vedlikeholdes og endres. Han mener tekstene inngår i et arkiv som arkeologer hele tiden må posisjonere seg i forhold til, og at forhistorien dermed både representeres av teksten samtidig som den gjennomsyres av den.

I de nevnte tekstene problematiseres bruk og forståelser av fortiden, og det finnes mange flere eksempler på slike studier. Likevel mener jeg at arkeologi ikke har en etablert fagdidaktikk, på tilsvarende måte som historiedidaktikk. Forfatterne som har skrevet tekstene jeg henviser til, definerer ikke at de inngår i en felles tradisjon eller forskningsfelt definert som didaktikk. I stedet er studiene eksempler fra ulike fagtradisjoner som defineres med andre skiller, ofte basert på tidsperioden de undersøker, det geografiske området som undersøkes, eller i noen tilfeller tematisk. Selv om jeg forholder meg til didaktikk i

vid betydning, som menneskers møte med fortiden, så er det konteksten lærebøker jeg undersøker. Den arkeologiske disiplinen har ikke en etablert metode- og undervisningslære som er definert som didaktikk. Siden arkeologi ikke er et fag i skolen finnes det heller ikke noe tydelig arkeologididaktisk rammeverk for å undersøke lærebøker. Det finnes imidlertid historiedidaktiske tilnærminger til dette. Spørsmålet er om disse er overførbare til forhistoriske fremstillinger.

3.4.2 *Historiedidaktikk og fremstillinger av steinalderens jeger-sankere*

Det historiedidaktiske fagfeltet undersøker i all hovedsak historiske, og ikke forhistoriske fortidsfremstillinger. Forhistorie er ikke vektlagt i utdannelsen til historikere, og selv såkalt *eldre historie* starter gjerne med antikken som utgangspunkt. Til tross for at fremstillinger av forhistorie ikke blir forsket på, og at forhistoriske perioder ikke er vektlagt i historiefaget, er forhistorie likevel en del av historieundervisningen i skolen. Det er dermed nærliggende å bruke historiedidaktikk for å undersøke lærebøker. Jeg stiller meg likevel spørrende til om et fagfelt som er utviklet i en historiefaglig kontekst er egnet til å undersøke fremstillinger av forhistorisk tid. Arkeologi og historie har ulikt utgangspunkt, ikke bare i tidsperiodene de undersøker, men også det empiriske kildegrunnlaget som grovt sett kan deles inn i fysisk gjenstandsmateriale og historiske tekster. Dette er også to fagfelt, som selv om det er noe overlapp mellom dem, har gjennomgått ulike diskurser og ulike teoretiske utviklinger. Vil en fagtradisjon som er forankret i historie kunne fange opp potensielle problematiske aspekter ved fremstillinger av steinalderens jeger-sankere?

Jeg vil trekke frem et eksempel på en fremstilling av jeger-sankere som belyser det, i den engelske læreplanen *Big history 11-19 curriculum* (Shemilt 2009). Historiedidaktiker Denis Shemilt er en sentral teoretiker i den engelske tradisjonen for historiedidaktikk (se 3.1), og har vektlagt historisk tenking og historisk empati i sitt arbeid. Shemilt har også vært

sentral i utarbeidelse av læreplaner og nasjonale evalueringsprosjektet av historiefaget (se blant annet Shemilt, 1980, 1983). Hans big History 11-19 curriculum er organisert i fire hovedtemaer som alle har en tidsramme fra 60 000 år siden og frem til nåtiden, og beskriver blant annet steinalderens jeger-sankere. Temaene omfatter: produksjonsmåter, sosial og politisk organisering, folkevekst og folkebevegelser og kultur og praksis. De fire temaene er konkretisert i det Shemilt omtaler som synoptiske rammeverk, det vil si oversikter som viser endringer over tid. Et av disse rammeverkene tar for seg temaet produksjonsmåter og har navnet «Fra snegler til snacks» (tabell 1). Modellen består av tre kolonner som handler om tidsbruk, mat og livslengde, og det er brukt fem tidsangivelser for å beskrive temaene. Den norske historiedidaktikeren Erik Lund har gjengitt og oversatt Shemilts rammeverk til norsk i sin lærebok i historiedidaktikk (Lund 2016, s 45), og anbefaler å bruke dem i historieundervisning i norsk sammenheng.

Fra snegler til snacks definerer mennesker som levde for 15 000 år siden som jegere og samlere. Shemilt spesifiserer imidlertid ikke hvilket geografisk område han omtaler, og det fremstår som et bevisst valg. For Lund skriver at de fire hovedlinjene organiserer det historiske innholdet slik at det skal være gyldig og akseptabelt uavhengig av regional, nasjonalt eller kontinentalt perspektiv (Lund 2016, s. 45). Det reflekterer et essensialistisk syn på fortiden og en antagelse om at alle mennesker som levde for 15 000 år siden, levde på samme måte.

Fremstillingene av jeger-sankere i *Fra snegler til snacks* skal reflektere en global kontekst. Jeg har ikke mulighet til å gå gjennom et stort utvalg av studier av jeger-sankere fra ulike geografiske områder, men jeg vil kort sammenligne påstandene om jeger-sankere med forskning på seinpaleolitikum i Europa. Dersom fremstillingene er allment gyldige gjelder de også for dette geografiske området. I rammeverket blir det påstått at jeger-sankere hovedsakelig levde av storvilt og i nødstilfeller røtter, snegler og insekter. Fremstillingene er ikke i tråd med den kunnskapen

Fortellinger, representasjoner og kunnskapsproduksjon

Tabell 1: «Fra snegler til snacks» (Shemilt, 2009), oversatt og gjengitt av Lund (2016, s. 44).

År siden	Hvordan bruker du tiden din?	Hva spiser du?	Hvor lenge lever du?
60 000	Samler: du ser etter røtter og bær, små dyr, krepsdyr, snegler og mark.	Alt du finner som du kan fordøye. Ofte spiser du meget lite.	Du kan bli drept ved fødselen. Hvis ikke, er det sannsynlig at du dør før du blir 5 år gammel og det er usannsynlig at du blir mer enn 30 år.
15 000	Jeger og samler: hvis du er kvinne, ser du fremdeles etter røtter og småkryp. Hvis du er mann, jakter du på storvilt i en gruppe på 50-100 mennesker. Dere følger alle de store dyrene etter som de forflytter seg.	Er du heldig spiser du kjøtt. Når tidene er vanskelige, er det tilbake til røtter og snegler. Når du er uheldig, sulter du eller spiser andre mennesker.	Det er litt mer sannsynlig at du kan bli 30 år. Hvis du blir syk eller skadet, er det sannsynlig at du blir forlatt for å sulte i hjel eller blir spist.
7000	Jordbruker: du holder dyr og beskytter dem, sår, luker og samler planter. Baker brød, lager grøt og svakt øl. Noen få av dere med spesialkunnskap og ferdigheter lager kurver, leirkar og tøy.	Er du heldig, spiser du kjøtt og drikker melk. Hver dag spiser du brød, bønner og grøt. Du lagrer mat for å komme gjennom harde tider.	Flere, men ikke mange av dere lever til dere er 30 eller 40. Du kan komme deg etter skader og sykdom, men det er mer sannsynlig at du blir syk eller drept i krig eller brann der du bor.
150	Industriarbeider: du arbeider i en fabrikk eller gruve (kvinner og menn, gutter og piker). Du lager murstein, maskiner, klær og andre ting som vi fremdeles har i dag. Du har noen få dager om året ved sjøen. Det er fremdeles mange jordbrukere, men det er mer sannsynlig at du arbeider i en fabrikk enn på jorda	Du spiser kjøtt, brød, friske grønnsaker og frukt. Du drikker te og spiser noen få ting som kommer fra andre land. Så lenge du kan arbeide og tjene penger, kan du alltid kjøpe mat og øl.	De fleste av dere vil leve til de er i førtiårene, men sykdom tar mange liv, særlig barn under 5 år. Hvis du blir gammel eller ufør og ikke har familie eller er i stand til å ta vare på deg selv, er det lite sannsynlig at du vil leve lenge.
Nå	Tjenesteyter: du arbeider i en forretning, et kontor eller restaurant. Du underviser, er sykepleier, servitør, skriver, løser vanskelige oppgaver eller bruker datamaskiner. Noen får betalt for å fortelle vitser eller drive med sport. Det er fremdeles mange jordbrukere som dyrker mat og industriarbeidere som lager alt fra elektrisitet til papirbegre, men det er mest sannsynlig at du arbeider på et kontor eller i en fabrikk.	Du spiser hurtigmat og morsom mat som du kjøper meg deg eller varmer opp frossen. Du spiser også og drikker altfor mye. Du føler deg sjelden sulten, og det er mer sannsynlig at du blir overvektig enn at du skal sulte.	Flesteparten kan vente å leve til de blir 70 eller 80 år, hvis ikke noe går galt! Vi får nesten all maten vår fra andre land og verdens befolkning vokser fort. SÅ HVA KAN GÅ GALT? Vil det være nok røtter og mark hvis vi trenger dem?

som finnes om perioden. Eksempelvis viser en studie av tenner (Zaatari & Hublin, 2014) fra 32 individer fordelt utover 21 europeiske funnsteder til en diett som besto av 60–80 % planter. Disse resultatene korrelerer også med resultater fra diverse rekonstruksjoner av dietter fra perioden som viser en overvekt av planter (se blant annet Finlayson, 2004; Haws & Valente, 2006; M. P. Richards & Trinkaus, 2009; Stiner & Munro, 2002; Vaquero et al., 2002). Kannibalisme er et omdiskutert tema i steinalderforskningen. Det finnes skjelettmateriale som indikerer at enkelte begravelsesritualer i perioden har involvert å fjerne kjøtt fra bein på avdøde mennesker, men hvorvidt kjøttet ble spist, er uklart (Carretero et al., 2015). Det er imidlertid ikke klare indikasjoner på at menneskekjøtt utgjorde en viktig del av dietten.

Shemilt påstår at det var sannsynlig at man ble forlatt, sultet i hjel eller ble spist dersom en ble syk for 15 000 år siden. Det er vanskelig å vite hvor vanlig det var å etterlate syke mennesker, men det er funnet eksempler på levninger som viser at alvorlig syke eller funksjonshemmede mennesker kunne leve i mange år selv om de var avhengig av at andre tok vare på dem. Et slikt eksempel er et skjelett funnet i Romito-hulen i Italia (Green, 2003). Det er av en 17 år gammel gutt som levde med alvorlig funksjonshemming gjennom hele livet, uten at skjelettet viser tegn på underernæring. Graver og gravgods fra perioden indikerer også at det har vært vanlig med omfattende begravelsesritualer (se Formicola, Pettitt & Del Lucchese, 2004; Giacobini, 2007), og det stemmer ikke overens med påstanden om at mennesker ble etterlatt til seg selv for å dø alene.

Samlet sett fremstår måten jeger-sankere er representert på som svært problematisk og preget av annengjøring. Skildringene er dehumaniserende ved at det hevdes at det var mangel på omsorg og tilhørighet blant jeger-sankere, og at man ble spist eller forlatt for å dø hvis man ble syk eller skadet. Representasjonene er også basert på stereotypiske kjønnsnormer og lærer barn at det er markerte distinksjoner

mellom hva menn og kvinner er kapable til, og hvilken verdi de har for samfunnet. Blant annet beskrives det at for 60 000 år siden lette alle mennesker etter snegler og røtter, mens for 15 000 år siden jaktet menn på storvilt, mens kvinner fortsatt lette etter røtter og snegler. Dermed skildres en spesifikk kjønnet utvikling.

Shemlits modeller skal brukes sammen med et sett med spørsmål som skal stimulere elevene til refleksjon. Lund siterer ett av disse spørsmålene:

Hadde du levd for 60 000 år siden måtte du ha kjempet for å holde tritt med foreldrene dine og noen få andre familier i leting etter mat og for å holde dere unna større grupper av folk dere ikke kjente. Hvis du ble trett eller skadet kunne du bli etterlatt. I dag kan du fly behagelig til nesten alle steder i verden uten å bekymre deg om å sulte eller bli slått ned med klubbe og spist. Hvorfor er livet lettere og sikrere nå? (Lund, 2016, s. 45).

Det spørsmålet legger opp til at elevene skal reflektere rundt, er ikke *om* livet er lettere og sikrere nå, men *hvorfor* det er det. Det er skapt en tydelig kontrast mellom den stereotypiske klubbefringene, kannibalistiske huleboeren og «oss» i nåtiden. Rammeverket formidler dermed at jo nærmere vi kommer vår egen tid og vår måte å leve på, jo bedre er vilkårene for menneskeheten. Ved å se på evolusjon på denne måten blir utvikling målt i eurosentrisk verdier; vårt vestlige samfunn og vår egen tid er høydepunktet i evolusjonen.

Det er overraskende at problematiske fremstillinger av fortiden blir brukt av Shemilt og Lund som begge er forkjempere for å utvikle kritisk tenking og bevissthet rundt bruk av fortellinger. Fremstillingene er også brukt i kontekster som spesifikt fokuserer på slik tematikk, en læreplan og lærebok i didaktikk. Shemilt (2009) har vektlagt kildekritikk i sine arbeider, men er inkonsekvent i egen kildebruk: han refererer riktignok til historiedidaktisk forskning, både fra den engelske tradisjonen, og den tysk-nordiske, men hans kilder til forhistorie er kun

populærvitenskapelig bøker. Kun en av dem er skrevet av en arkeolog, nemlig Brian Fagans (2004) *The long summer*. De øvrige bøkene er Jared Diamonds *Guns, germs and steel* (1997) og *Collapse* (2005), samt Ronald Wrights (2004) *A short history of progress*. Samlet sett gir dette inntrykk av at Shemilt og Lund behandler historie annerledes enn forhistorie, ved at de er mindre kritiske til hvordan forhistorie fremstilles.

Shemilt og Lund er kun to teoretikere, og det er uklart om denne fremstillingen av steinalderens jeger-sankere er symptomatisk eller om det kun er et isolert tilfelle. Det er likevel påfallende at ingen av dem har oppfattet at fremstillingene er svært problematiske, og at fremstillingene heller ikke er blitt kritisert i anmeldelser av Lunds bok (se Mølgaard, 2011). Lunds bok er utgitt i 6 opplag, men han har ikke revidert eller endret disse fremstillingene i de nye utgavene. Siden Shemilt og Lund er kjente historiediaktikere, og er kjent med den forskningstradisjonen gjør det meg usikker på om historiedidaktikk i seg selv er nok for å kunne problematisere fremstillinger av forhistorie. Eller om det er nødvendig å utvikle en egen didaktikk for arkeologien. I denne avhandlingen prøver jeg å bruke historiedidaktiske begreper, i hovedsak historiebevissthet, som et verktøy for å undersøke fortellinger, men prosjektet er også situert i en arkeologisk kontekst, gjennom representasjonsforskning. Jeg vil reflektere over hvordan dette fungerte og hvorvidt det er behov for en egen forhistoriedidaktikk i min konklusjon, i kapittel 10.4

3.5 Oppsummering

Mitt teoretiske rammeverk er fundamentert i representasjonsforskning og historiedidaktikk. Begge disse fagfeltene gir innganger til å diskutere didaktiske aspekter i fortidsfremstillinger. Jeg vil undersøke representasjonstradisjoner for steinalderens jeger-sankere i konteksten lærebøker for å få en oversikt over typiske skildringer og for deretter å kunne diskutere meningsinnholdet i disse. Jeg vil også undersøke hvordan jeger-sankere fremstilles i fortidsfortellinger i lys av

historiebevissthet-begrepet for å kunne diskutere hvordan de oppretter orientering for leserne. For å belyse og reflektere over de epistemologiske og ontologiske aspektene ved fremstillingene vil jeg bruke noen sentrale begreper fra feministisk kritikk: fortellingspraksiser, situert kunnskap og performativitet. Og fra postkolonial teori vil jeg diskutere annengjøring ved hjelp av begrepene dehumanisering stereotyper, essensialisme og fixity.

4 Materiale og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for materialet jeg undersøker, og metoden jeg bruker for å gjøre undersøkelsen, samt diskutere hvilke muligheter og begrensinger valgene mine medfører.

Lærebøker blir hovedsakelig gitt ut i forbindelse med nye læreplaner. De siste 30 årene ble det utgitt nye læreplaner i 1987, 1997, 2006 og 2020. Fordi mange skoler ikke har økonomi til å kjøpe nye bøker er det også vanlig med gjenbruk av bøker fra tidligere læreplanperioder (Ertesvåg, 2021). Materialet består av grunnskolens lærebøker publisert i forbindelse med læreplanverkene L97, *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*, tilsvarende perioden 1997–2005 og K06, *Kunnskapsløftet*, som utgjør perioden 2006–2019. For å undersøke representasjonene i lærebøkene kombinerer jeg analyser av *ikonografi*, som er basert på arkeologisk representasjonsforskning, og analyser av *historiebevissthet*, som er basert på historiedidaktikk. Målet med å kombinere analysene er å identifisere og diskutere hva fortidsreferansen steinalder innebærer på flere nivåer; både hva slags representasjoner som utgjør fortidsreferansen steinalder, hvordan representasjonene skaper mening, og hva de formidler til leseren.

Jeg analyserer både tekst og illustrasjoner. Tekst har tradisjonelt vært mye vektlagt i historiedidaktiske studier av lærebøker, mens arkeologisk representasjonsforskning i stor grad har fokusert på illustrasjoner. I stedet for å bruke en slik inndeling har jeg inkludert både tekst og illustrasjoner i begge analysene. Ved å analysere tekst og illustrasjoner ut fra de samme kriteriene blir det tydelig hva fortidsreferansen steinalder innebærer i materialet, og det synliggjør også hvorvidt tekst og illustrasjoner formidler det samme innholdet.

4.1 Avgrensing og utvalg av læremidler

Selv om det har kommet flere og flere digitale læremidler, har jeg valgt å analysere lærebøker på papir. Valget er basert på resultater fra to rapporter (*Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis* (Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005) og *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Gilje et al., 2016)), som konkluderer med at den fysiske læreboka, i læreplanperiodene L97 og K06, har beholdt sin sentrale posisjon i undervisningen, til tross for digitalisering. Lærebøkene jeg undersøker, utgjør dermed grunnlaget for undervisning og også basiskunnskapen elever har fått om steinalderen de siste 22 årene.

Jeg analyserer selve tekstbøkene, og inkluderer ikke arbeidsbøker, lærerveiledninger eller nettsteder. Jeg har valgt bort arbeidsbøker og nettsider, da disse stort sett er repetisjon av tekst fra lærebøkene. Jeg bruker heller ikke lærerveiledningene, da disse ikke er tilgjengelige for elevene, og det jeg vil undersøke, er hva som blir formidlet til leseren av lærebøkene. Avgrensingen til to læreplanperioder gir meg et materiale som er lite nok til at jeg kan gjøre en dybdeanalyse, men stort nok til at jeg kan vise tendenser i en potensiell representasjonstradisjon og endringer over tid.

En annen grunn til at jeg har valgt disse to læreplanperiodene er endringene i undervisningen som kom med reform 97. I læreplanen før L97, M87, *Mønsterplan for grunnskolen*, var det ingen kompetansemål som spesifikt omhandlet steinalder. Historieundervisningen var en del av orienteringsfag, og i redegjørelsen for målsettingen med faget ble det slått fast at historieundervisning skulle «[...] gi elevene allsidig kunnskap om seg selv, om hjem og nærmiljø, historie og samfunnsliv, naturgrunnlag og geografi» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987). I motsetning til i M87 er det både i L97 og K06 lagt frem kompetansemål for historieundervisningen som spesifikt omhandler

steinalder, noe som gjorde disse læreplanene mer relevante for min undersøkelse.

4.1.1 *Didaktiske begreper i L97 og K06, og kompetansemål om steinalder*

I læreplanene L97 og K06 inngår undervisning om steinalder som en del av samfunnsfag. Samfunnsfag er delt i tre hovedområder: historie, geografi og samfunnskunnskap. I den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020, presenteres det «kjerneelementer» for å beskrive innholdet i faget, og det brukes eksplisitt en del historiedidaktiske begreper. Det blir ikke lagt frem kjerneelementer i læreplanene L97 og K06, men det er beskrivelser av «mål» og «hovedmomenter». Både L97 og K06 bruker noen didaktiske formuleringer i læreplanene.

Et eksempel på dette er i innledningen til læreplanen i samfunnsfag i L97 som beskriver samfunnsfaget sin plass i skolen:

Kjennskap til fortida knyter menneska saman over tid. Denne kjennskapen er nødvendig for å kunne forstå og vurdere samtida og er ein viktig reiskap til å planleggje framtida med. (...) Å utvikle eit reflektert forhold til samfunnet i fortid og notid er eit sentralt mål for samfunnsfaget (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 175).

Det er altså ønskelig at undervisningen om fortiden, skal gi elever kunnskap som gjør det mulig for dem å kunne forstå sin egen samtid og å kunne planlegge fremtiden. Særlig det å utvikle et reflektert forhold til samfunnet i fortid og nåtid fremstår som et mål om å utvikle elevenes historiebevissthet. Det samme er tilfelle i K06 sine kompetansemål etter 4 trinn som beskriver at elevene skal lære å: «bruke omgrepa fortid, notid og framtid om seg sjølv og familien sin». Og at de skal «skape fortellinger om mennesker i fortida og snakket om skilnader og likskapar før og no» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.120).

Det er også brukt didaktiske formuleringer som legger opp til at elevene skal reflektere over forholdet mellom det å være historieskapt og historieskapende. Dette kommer til uttrykk i *felles mål for samfunnsfag*, i L97, hvor det er beskrevet at opplæringen har som mål:

at elevane utviklar medvit om mangfaldet på kloden, og korleis dei kan forme og påverke framtida gjennom arbeid med historiske utviklingslinjer: forholdet mellom menneske og natur, variasjoner i levekår i ulike samfunn og korleis dei vala menneska gjer i dag, kan påverke framtida (Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s.178).

På lignende måter er det også beskrevet under *føremålet med faget* i K06 at:

Faget skal og medverke til at elevane utvikler medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkke historiske hendlingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverker haldningar, kunnskaper og handlinger, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117).

Det er også vektlagt under *mål for opplæringa* at elevene skal kunne «skape forteljingar om menneske i fortida og bruke dei til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut i frå samfunnet dei lever i» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 122).

Begge læreplaner sier også noe om hvordan elevene skal bruke fortiden som en måte å situere eller forstå seg selv på. I 197 er det beskrevet under *mål og hovedmoment for første til fjerde trinn* at: «Gjennom arbeidet med fortida skal elevene utvikle identitet, sjå det nære og lokale i perspektiv og få stimulert lesetrongen». Det er altså et spesifikt mål at elevene skal utvikle identitet, men det er ikke spesifisert hvordan det skal skje, eller hva slags identitet det er ønskelig at de skal utvikle. I K06 er lignende tematikk lagt frem under beskrivelsen av hovedområdet historie:

Historie omfatter korleis menneske skaper bilete av og former si eiga forståing av fortida. Å utvikle historisk oversikt og innsikt og å øve opp ferdigheter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 118).

Læreplan K06 beskriver dermed også hvordan elever former sin egen forståelse av fortiden, og at å utvikle slik forståelse er viktig for deltaking i samfunnet.

Kompetansemålene i læreplanene gir konkrete føringer for hva elevene skal lære om ulike temaer. I L97 er steinalder omtalt i kompetansemål i samfunnsfag for 4. klasse:

I opplæringa skal elevane høyra om dei første menneska som kom til landet vårt etter istida og lære om korleis steinaldermenneska i Noreg, Norden og Europa levde (Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 180).

Også I K06 er kompetansemålet om steinalder etter 4 trinn i samfunnsfag:

Elevene skal kunne samtale om korleis steinalderfolk levde som jegerar og samlarar og fantasere om dei første menneska som kom til landet etter istida (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 121).

Forskjellen i kompetansemål mellom L97 og K06 er hovudsakelig at kompetansemålet i L97 handler om de første menneskene i Norge, Norden og Europa, mens kompetansemålet i K06 kun handler om de første menneskene i Norge i eldre steinalder. For å kunne gjøre en komparativ analyse kommer jeg derfor til å begrense undersøkelse til representasjonene av jeger-sankere i Norge, i lærebøker fra begge læreplanperioder. Et annet viktig skille er hvordan L97 legger opp til at elevene skal høre om jeger-sankere, mens K06 legger opp til at elevene skal samtale og fantasere om temaet.

At målsettingene er såpass korte og diffuse, gir lærebokforfatterne mye spillerom i hvordan steinalderen fremstilles. I Norge ble det praktisert statlig godkjenning av lærebøkene gjennom hele 1900-tallet, men denne ordningen ble opphevet i år 2000 i forbindelse med en endring av opplæringsloven (Kulturdepartementet, 2000). Mesteparten av lærebøkene jeg undersøker, har dermed ikke gjennomgått statlig godkjenning.

4.1.2 Aktuelle utgivelser til analyse

Lærebøkene jeg analyserer, er utgitt av Universitetsforlaget, Cappelen, Aschehoug og Gyldendal. Universitetsforlaget, som ga ut to lærebøker i L97, ga ikke ut lærebøker under K06, men de tre andre forlagene, Cappelen, Gyldendal og Aschehoug, har bidratt til bøker under begge læreplanverk. Jeg har gjennomgått samtlige lærebøker som er utgitt i perioden 1997– 2019 og inkludert alle som har tekstlige beskrivelser eller illustrasjoner av steinalderen i Norge. Det er viet flere sider til steinalder i K06-bøkene enn i L97-bøkene, men til tross for økt sideantall er det ikke mer tekst om steinalder i bøkene, da det er få setninger per side. Begrensninger i tekst kan være en følge av at undervisning om steinalder ble gjort på fjerde og femte trinn i L97, men flyttet til andre og tredje trinn i K06. Barna som skulle lære om steinalder med K06-bøkene, var dermed yngre og kanskje ikke like gode til å lese.

Det er et tydelig skifte i hvordan lærebøkene er strukturert, fra L97, hvor steinalder stort sett kun er beskrevet i én bok per lærebokserie, til K06, hvor steinalder blir beskrevet i flere bøker per serie. Ofte blir det dradd parallellt tilbake til steinalder i kapitler om bronsealder eller jernalder. Der stein-, bronse-, og jernalder ofte var beskrevet i en og samme bok i L97, er de flyttet til undervisning på ulike trinn i K06, og dermed også ulike bøker. Jeg forholder meg til en bokserie på samme måte som jeg forholder meg til en bok, det vil si at jeg anser alle bøker innen samme serie som én bok, samlet. Grunnen til dette er at elevene som blir undervist i eksempelvis *Mylder 2*, også vil bli undervist i *Mylder 3* og *4*.

Hvorvidt barna lærer om steinalder i én bok, som i *Globus 5*, eller fordelt over flere bøker i samme serie, er utfallet det samme. Å behandle bokserien *Mylder 2, 3 og 4* som tre ulike bøker i stedet for en enhet ville medført at representasjoner fra disse bøkene fikk mer plass i analysen enn i de tilfellene hvor steinalder kun er beskrevet i én bok, og dermed gitt et skeivt grunnlag for kvantifiseringen.

Materialet mitt består av 23 bøker, fordelt på to læreplanperioder (se tabell 2 og 3). Det er utgitt åtte lærebøker som omhandler steinalder i forbindelse med L97; disse er fordelt på seks lærebokserier. Bøkene er publisert i tidsrommet 1997–1999. Steinalder er beskrevet og/eller avbildet i 15 lærebøker tilknyttet læreplanperioden K06, og bøkene er fordelt på fem lærebokserier. Lærebøkene er publisert i tidsrommet 2006–2017. Selv om dette et er lite materiale har det et stort nedslagsfelt og stor påvirkningskraft: disse lærebøkene utgjør kunnskapsgrunnlaget om steinalder i den norske skolen i perioden 1997-2020.

Tabell 2: Aktuelle utgivelser fra L97.

Bokserier	Bøker	År	Forlag
Globus	Globus: Historie 5	1997	Cappelen
Regnbuen	Regnbuen 3	1998	Cappelen
	Regnbuen 4	1999	
Samfunnsfag	Samfunnsfag 5: Noreg, oldtida, vi og dei andre.	1997	Gyldendal
Terrella	Terrella: Samfunnsfag og natur- og miljøfag for 4 klasse	1999	Universitetsforlaget
	Terrella: Samfunnsfag for 5 klasse	1997	
Midgard	Midgard: Samfunnsfag 5	1997	Aschehoug
Fritt fram!	Fritt fram 4: Natur, miljø og samfunn	1999	Aschehoug

Materiale og metode

Tabell 3: Aktuelle utgivelser fra K06.

Bokserier	Bøker	År	Forlag
Cumulus	Cumulus 2: Naturfag og samfunnsfag	2006	Aschehoug
	Cumulus 3: Naturfag og samfunnsfag	2007	
	Cumulus 4: Naturfag og samfunnsfag	2008	
Midgard	Midgard 5: Samfunnsfag for barnetrinnet	2006	Aschehoug
Gaia og Nye Gaia	Gaia 3: Natur- og samfunnsfag for barnetrinnet	2006	Gyldendal
	Gaia 4: Natur- og samfunnsfag for barnetrinnet	2007	
	Gaia 5: Naturfag	2006	
	Nye Gaia 3: Natur- og samfunnsfag, Grunnbok	2016	
	Nye Gaia 4	2017	
Regnbuen	Regnbuen 2: Naturfag og samfunnsfag	2006	Cappelen
	Regnbuen 3: Naturfag og samfunnsfag	2006	
	Regnbuen 4	2007	
Mylder	Mylder 2	2014	Cappelen
	Mylder 3	2015	
	Mylder 4	2016	

4.1.3 Forfattere og illustratører

Enkelte av forfatterne har bidratt til flere lærebøker. Dette er markert med fargekoder i tabell 4 og 5. Forfatterne av *Midgard 5* fra L97, markert i grønt, har også bidratt i *Midgard*-serien fra K06. I *Regnbuen*-serien fra

Materiale og metode

L97 og K06 går tre av de samme forfatterne igjen, markert med lilla. To av forfatterne som skrev *Fritt fram! 4* i L97, har også skrevet *Cumulus*-serien, i K06, markert i blått.

Tabell 4: Oversikt over lærebøker, forfattere og forlag tilknyttet utgivelser fra L97.

Globus	Regnbuen	Samfunnsfag	Terrella	Midgard	Fritt fram
Cappelen	Cappelen	Gyldendal	Universitetsforlaget	Aschehoug	Aschehoug
Ivar Libæk, Øivind Stenersen	Ivar Libæk Øivind Stenersen Kristin Strømme Liv Egge Tove Larsen	Vesla Løvland Tor Heggem	Marit Heibæk Anne Retterstøl, Guro Tarjem Harald Båsland, Bjarne Hovland, Grete Ertresvåg, Linn Ulmann	Bjørg Flatby, Eva Høyby, Olav Sâtvedt, Tone Aarre	Wenche Røine, Trond Vedum, Bodil Østby

Tabell 5: Oversikt over lærebøker, forfattere og forlag tilknyttet utgivelser fra K06.

Mylder	Regnbuen	Gaia/Nye Gaia	Midgard	Cumulus
Cappelen	Cappelen	Gyldendal	Aschehoug	Aschehoug
Heidi Haugen Torill Hægeland Kristina Reiten Magnus Sandberg Anne Steinset	Kristin Strømme Liv Egge Tove Larsen	Dagny Holm, Marit Johnsrud, Guri Langholm, Ingrid Spilde, Anne Utklev. Berit Bungum. Inger Jensen, Elisabeth Buer, Ole Røsholdt, Arnfinn Christensen Svein Tveit, Anne G. Husan	Bjørg Flatby Eva Høyby Olav Sâtvedt Tone Aare Per Grønland Håvard Lunnan	Wenche Røine Trond Vedum, Stig Bjørshol Sigmund Lie

Materiale og metode

Det er betydelig mindre overlapp av illustratører enn av forfattere i lærebøkene (tabell 6 og 7). *Midgard 5* har samme illustrasjoner og samme illustratør i begge læreplanperioder, markert i grønt. Cappelen brukte samme illustratør i *Regnbuen 4* fra L97 og i *Regnbuen 2* fra K06, markert med lilla. Innad i K06-bøkene har firmaet Arkikon bidratt med illustrasjoner i to bokserier, markert med brunt.

Tabell 6: Oversikt over illustratører i lærebøker fra L97, det er brukt ulike illustratører i alle bøkene.

Globus	Regnbuen	Samfunnsfag	Terrella	Midgard	Fritt fram
Cappelen	Cappelen	Gyldendal	Universitetsforlaget	Aschehoug	Aschehoug
Øyvind Hansen	Siv Grøstad	Ingunn Jørstad	Camilla Nelson, Anne Schreiner Firuz Kutal	Ola Nyberg	Karin Sødergren Olav Hagen

Tabell 7: Oversikt over illustratører i lærebøker fra K06. *Cumulus* og *Gaia*-serien har brukt samme illustratør, markert med blått. *Mylder*-serien og *Nye Gaia*-serien har brukt illustrasjoner fra Arkikon, markert med brunt.

Mylder	Regnbuen	Gaia/Nye Gaia	Midgard	Cumulus
Cappelen	Cappelen	Gyldendal	Aschehoug	Aschehoug
Arkikon Johnny Dyrander NTB Scanpix/ Shutterstock	Siv Grøstad Danielle Koren	Per Erik Helle Kent Enstrøm Kristin Granli Anita Seifert Arkikon Håkon Lystad Tora Nordberg Hanne Broen	Ola Nyberg	Per Erik Helle John Unsgård

4.2 Analyse av ikonografi for å undersøke representasjonstradisjoner

Mosers inngang til å undersøke representasjoner er å analysere det hun omtaler som visuelle konvensjoner. Det vil si måter å representere fortiden på som er så mye brukt at de er standardiserte. Moser (2001, s.269-280) legger frem 7 slike visuelle konvensjoner:

- *Iconography*: Illustratører skaper visuelle motiver for å uttrykke ideer om fortiden, og disse motivene får en distinkt mening ved at de blir ikoner som kommuniserer noe som oppfattes som en slags essens. Slike ikoner skaper mening ved å bli hyppig repetert og fungerer som stereotypier.
- *Autonomy*: Begrepet referer til hvordan representasjoner er farget av kunstnerisk frihet og kreativitet, og dermed konstruerer egen mening utenom akademien.
- *Longevity*: Handler om hvordan illustratører resirkulerer eller gjenskaper aspekter fra tidligere illustrasjoner over tid, og at det gjerne også blir gjenbrukt i nye kontekster.
- *Authenticity*: Hvordan representasjoner søker å være vitenskapelige, ved å inkorporere kjente artefakter og detaljer som øker kredibiliteten til representasjonen.
- *Singularity*: Dette handler om hvordan representasjoner viser et øyeblikksbilde som skal summere opp hvordan livet var i fortiden. Ved å gjøre det legges det også fram *en* tolkning heller enn å vise ulike ideer om hvordan ting kan ha vært.
- *Dramatism*: Dramatiseringer handler om å vise fortiden på en måte som engasjerer mottakeren, for eksempel ved å vise en dramatisk jaktscene.

– *Persuasiveness*: Hvordan en illustrasjon fremstår som naturlig. Vi blir overbevist ved at representasjoner baserer seg på kjente antagelser om fortiden. Dette kommer ofte til uttrykk i kjente stereotypiske kjønnsroller.

Jeg kommer ikke til å bruke alle de visuelle konvensjonene, men heller fokusere på en av dem: ikonografi (se 4.2.1). Jeg vil gjøre en analyse av ikonografi for å undersøke om det er en tydelig representasjonstradisjon i lærebøkene, og hva den i så fall består av. For å fange opp typiske representasjoner av steinalderen trenger jeg et utvalg analysekategorier. Analysekategoriene er basert på felles temaer som blir brukt i skildringer av steinalder i lærebøkene (tabell 8). Hvert tema undersøkes gjennom analyser, eksempelvis blir temaet mobilitet og bofasthet undersøkt gjennom ikonografianalyser av vandring og flytting, og av boplassen.

Tabell 8: Kategorier for å analysere ikonografi for steinalder.

Tema	Ikonografianalyser
Mobilitet og bofasthet	Vandring og flytting Boplassen
Livsgrunnlag	Jakt Sanking Fiske
Materiell kultur	Redskaper og våpen
Religion og ritualer	Religiøse/rituelle uttrykk
Fremstillinger av mennesker	Menneskekroppen Kjønnsfordeling Antrekk
Mellommenneskelig interaksjon	Samhandling Følelser Arbeidsfordeling

De fleste analysekategoriene er selvforklarende, men noen av dem må utdypes. Hvordan steinaldermennesker er skildret, er betegnende for hvordan vi oppfatter dem, og det gir mulighet til å diskutere holdninger og ideologier på flere nivåer. Under temaet fremstillinger av mennesker analyserer jeg blant annet kjønnsfordeling og antrekk. I analyser av kjønn bruker jeg kategoriene kvinner, menn, jenter og gutter. Alle som er spesifisert som noe annet enn voksne, det vil si «ungdommene» Aun og Tyra, og «Stein, som er 14 vintre gammel», definerer jeg som jenter og gutter. Jeg forholder meg til disse kategoriene i analysen fordi det er de som er brukt i lærebøkene. Slik jeg ser det er ikke en slik binær kjønnsfordeling dekkende for menneskelig variasjon. Det er også uvisst hvilke kategorier mennesker i steinalderen brukte for å definere kjønn. Grunnen til at jeg likevel forholder meg til den binære kjønnsdelingen i mine analyser er fordi lærebøkene vektlegger dem. I mange av lærebøkene er et tydelige oppfattelser av hva det vil si å være hankjønn og hunkjønn i steinalderen, derfor bruker jeg en slik inndeling for å diskutere de aspektene ved representasjonene. Analysen av kjønnsfordeling er basert på kjønnede nevninger i teksten, eksempelvis kjønnede pronomen, roller eller navn. I illustrasjonene er kjønnsfordeling basert på antall avbildninger, altså hvor hyppig de ulike gruppene er representert. Det er stort sett lett å se forskjell på representasjoner av kjønn i illustrasjonene, men i de tilfellene hvor det er uklart, eksempelvis der mennesker er tegnet i bakgrunnen, er de ikke talt med. For å analysere antrekk forholder jeg meg til Vibeke Viestads (2014, s. 25) definisjon av antrekk, som ikke bare er definert som bekledning, men også inkluderer hårfrisyrer og kroppsmodifikasjoner som tatoveringer, piercinger o.l.

Under temaet mellommenneskelig interaksjon analyserer jeg samhandling. Med samhandling mener jeg samspill mellom to eller flere aktører, og jeg analyserer samarbeid, verbal kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon og fysisk kontakt. I analyse av følelser baserer jeg meg på primærfølelsene – glede, sorg, avsky, frykt, sinne og

overraskelse (Colman, 2015). Arbeidsfordeling er en analyse av hvilke oppgaver og funksjoner som blir ilagt menn og kvinner, gutter og jenter.

4.2.1 Kvantifisering av representasjoner

Moser bruker begrepet *ikonografi* (Moser, 2015, s. 1297) for å belyse hvordan representasjoner er karakterisert av repetisjon og et snevert utvalg stereotypiske motiver. Hun mener dette begrensede utvalget er basert på antagelsen om at disse motivene utgjør en «essens» av det som blir representert, ofte en kultur. Utvalget skaper en *representasjonstradisjon* som definerer kulturen. Den konstante gjenbruken av de samme motivene over tid forsterker den forenklete forståelsen av kulturen, og det er denne forenklingen som blir spredd i populærkulturen.

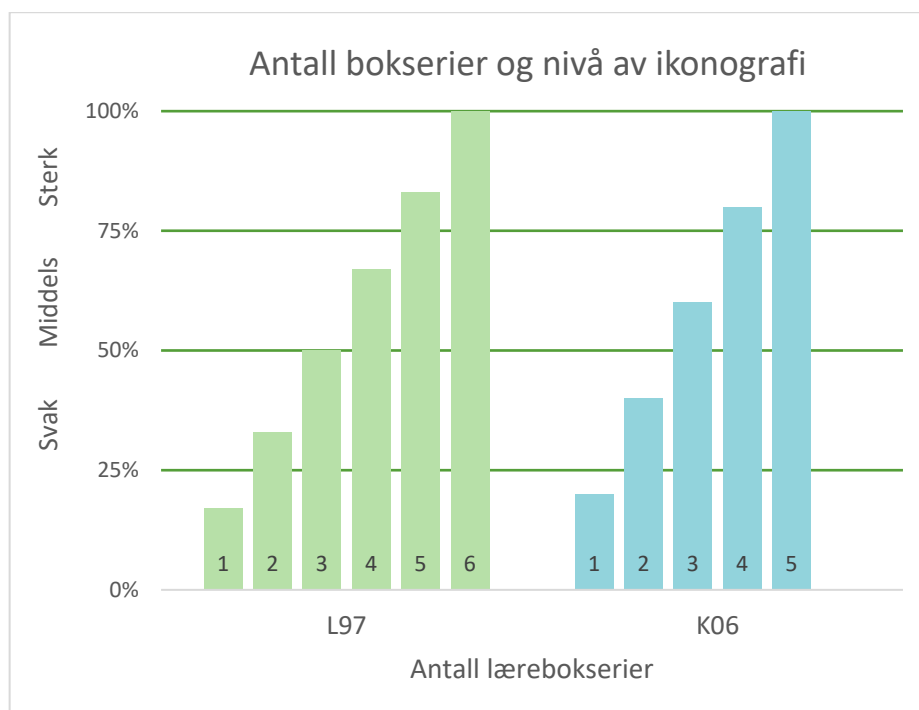
The immediacy of this iconographic mode of representation ensures they have a lasting and powerful cognitive effect, essentially instructing the viewer how to perceive ancient cultures and thus contributing in a significant way to the reconstruction of the past (Moser, 2015, s. 1297).

Ved at et forenklet utvalg blir utbredt og repetert, blir utvalget også malen for hvordan fortiden representeres. Representasjonstradisjoner er ikke verdinøytrale, de forteller noe om samfunnet som bruker representasjonene, og om hvordan de ser på seg selv i relasjon til fortidige mennesker. En ikonografianalyse av representasjonene i lærebøkene gir mulighet for å undersøke om det er representasjonstradisjoner om steinalderen i lærebøkene, og hva de i så fall inneholder. En stor del av forskningen på representasjoner fokuserer på det visuelle. Ikonografi-begrepet er også i utgangspunktet brukt om illustrasjoner, ikke tekst. Jeg bruker termen *ikonografi* i noe videre forstand enn Moser og bruker begrepet for å analysere både tekst og illustrasjoner. Jeg gjør dette fordi gjentakelse av et begrenset utvalg

representasjoner ikke bare skjer i illustrasjoner, det skjer også i tekstlig form.

Ikonografi refererer i denne sammenheng til typiske fellestrekk, men for å bruke begrepet ikonografi i analysesammenheng, må det defineres hva «typisk» innebærer. For å få en mest mulig konsis analyse satte jeg spesifikke prosentter som kriterium for at trekket skulle kunne sies å være typisk. For å finne prosentten har jeg analysert hvert tema fra tabell 8 i samtlige lærebokserier i hver læreplanperiode. Jeg deler inn i svak (25-50 %), middels (51-75%) og sterk (76-100%) ikonografi. Om temaer er vist eller beskrevet i mindre enn 25 % av bokseriene anses det ikke for å være signifikant.

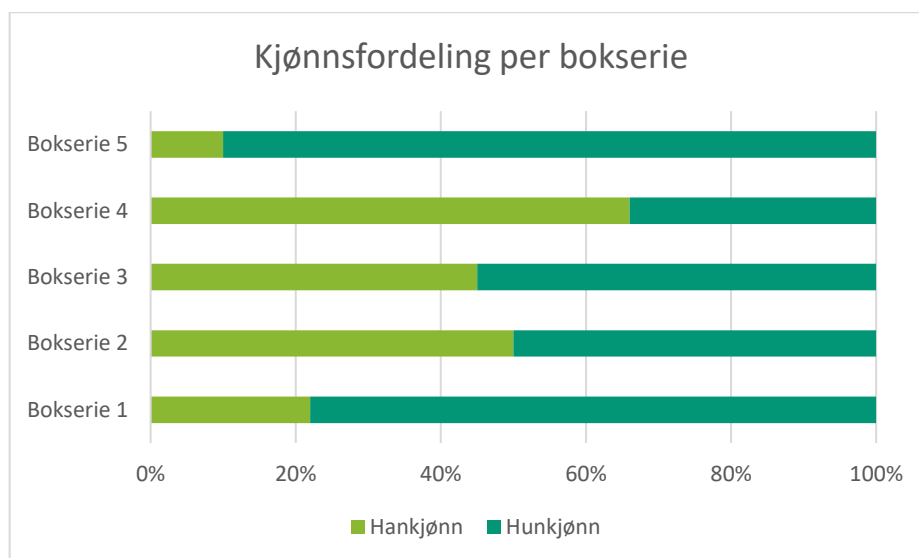
Siden L97 har seks lærebokserier, mens K06 har 5 lærebokserier, måtte jeg velge en inndeling som fungerte for begge, derfor er 25% valgt som markør (se figur 5). Det betyr at dersom *en* lærebokserie viser/beskriver ett tema vil det henholdsvis utgjøre 17% (L97) og 20% (K06) av lærebokseriene. At temaet kun er beskrevet i *en* lærebokserie defineres altså som ikke signifikant. Dersom et tema er beskrevet i to (33%) eller tre (50%) av bokseriene i L97, eller to (40%) bokserier i K06 anses det som svak ikonografi. Om et tema er beskrevet i fire (67%) bokserier i L97 eller tre (60%) bokserier i K06 utgjør det middels ikonografi. Hvis et tema er beskrevet i fem (83%) eller seks (100%) bokserier fra L97, eller fem (100%) bokserier fra K06 defineres det som sterk ikonografi. I diskusjon av resultater fra analysen vil sterk og middels ikonografi vektlegges, da dette er de vanligste motivene.



Figur 5: Illustrasjon av forholdet mellom antall bokserier i de to læreplanene, og nivå av ikonografi. På Y-aksen er det definert svak (25-50%), middels (51-75%) og sterk (75-100%) ikonografi, mens X-aksen viser antall bokserier per læreplanperiode.

Jeg analyserer tekst og illustrasjoner hver for seg og setter informasjonen inn i tabeller med oversikt over hvert tema, samt hvilke lærebøker som beskriver eller avbilder hvert tema. Disse tabellene er lagt ved som vedlegg bakerst i avhandlingen. Informasjonen fra tabellene er samlet i diagrammer, og disse diagrammene blir gjennomgått i ikonografianalyse-kapittelet (kapittel 6).

Denne måten å beregne prosent på er brukt i alle kategoriene, med unntak av beregning av antall personer i representasjoner av kjønn. Her har jeg i stedet beregnet hvor stor prosent henholdsvis kvinner og menn, eller gutter og jenter utgjør av det totale antallet kjønnete individer, se figur 6.



Figur 6: Diagrammet er et eksempel på hvordan jeg viser kjønnfordeling per bokserie.

4.3 Operasjonalisering av analyse av fortidsfortellinger

Som beskrevet i (3.1.1) kan historiekultur forstås som historiebevissthetens konkrete uttrykksformer, som summen av ulike former for historiserende tekster eller uttrykk produsert i en bestemt institusjonell sammenheng. I mitt tilfelle er skolen den institusjonelle sammenheng, og mer spesifikt er læreboktekster og illustrasjoner om steinalderen de historiekulturelle artefaktene jeg undersøker. Ved å undersøke fortellinger kan jeg dermed si noe om hva som preger historiekulturen i denne konteksten.

Jeg tar utgangpunkt i Rüsens fire fortellingskategorier fordi det gir mulighet til å operasjonalisere et så abstrakt begrep som historiebevissthet til et analytisk formål, et tema som har vært mye debatter i det historiedidaktiske fagfeltet. Som beskrevet under 3.1.2 skiller Rüsén mellom fire typer historiske fortellinger, *tradisjonell*, *eksemplarisk*, *kritisk* og *genetisk*, som samsvarer med ulike nivåer av

historiebevissthet (2005b, s. 26-34). For å analysere fortellinger bruker jeg det Rösen definerer som tre trekk ved historiske fortellinger: *minne*, *kontinuitet* og *identitet* (Rösen 2005a, s. 11).

- Historiske fortellinger er knyttet til *minne*, ved at minne mobiliserer erfaringer av fortiden, slik at erfaring av nåtid blir forståelig og forventning til framtid blir mulig. Med andre ord handler det om hvordan vi opplever fortiden.
- Historiske fortellinger organiserer tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid ved hjelp av *kontinuitet*. Kontinuitet former opplevelsen av tid slik at den tilpasses menneskelige intensjoner og forventninger. På denne måten blir erfaring av fortiden relevant for nåtiden og påvirker hvordan vi former fremtiden. Det vil si hvordan vi opplever fortidens relevans for nåtiden og fremtiden.
- Historiske fortellinger etablerer *identitet* både for forfattere og lesere ved å situere dem i tid. Konkret vil det si, hvordan vi identifiserer oss selv i relasjon til fortidens relevans for nåtiden og fremtiden.

Disse tre trekkene bygger på hverandre: minne er hvordan fortid erfares, kontinuitet er hvordan denne erfaringen av fortiden skaper sammenheng i forhold til nåtid og fremtid, og identitet er hvordan man situerer og definerer seg selv i forhold til sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Rösen argumenterer for at disse tre trekkene ved historiske fortellinger til sammen skaper *orientering* i tid, og at en slik orientering er helt sentral for mennesker for å skape mening i eget levd liv.

Jeg vil ta utgangspunkt i disse tre trekkene for å diskutere hvordan historiske fortellinger om steinalderen i lærebøker skaper orientering for leserne. Under følger en tabell (se tabell 9) som gir en oversikt over hvordan de tre trekkene ved historiske fortellinger: minne, kontinuitet og identitet, kommer til uttrykk i de fire typene av historiske fortellinger som Rösen skisserer.

Materiale og metode

Tabell 9: Rüsens (2005a, s. 12) typologi over historiske fortellinger. Tabellen illustrerer forholdet mellom de fire formene for fortellinger og de tre trekkene ved historiske fortellinger.

	Memory of	Continuity as	Identity by
traditional narrative	origins constituting present forms of life	permanence of originally constituted forms of life	affirming pre-given cultural patterns of self-understanding
exemplary narrative	cases demonstrating applications of general rules of conduct	validity of rules covering temporally different systems of life	generalizing experiences of time to rules of conduct
critical narrative	deviations problematizing present form of life	alteration of given ideas of continuity	denying given patterns of identity
genetical narrative	transformations of alien forms of life into proper ones	development in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically	mediating permanence and change to a process of self-definition

Rüsen (2005a, s. 12-15) beskriver de fire formene for fortellinger slik:

Den første typen i Rüsens typologi er tradisjonelle fortellinger, som vektlegger tradisjoner som en nødvendighet for mennesker for å finne sin plass i livet. Tradisjonelle fortellinger *minner* oss om det opphavelige som ligger til grunn for nåtidens levemåter, fortellingene skaper *kontinuitet* ved å vektlegge permanentheten til opprinnelige måter å leve på og de former *identitet* ved å bekrefte gitte og forutbestemte kulturelle uttrykk for selvforståelse. Eksempler på dette er fortellinger om opphav og genealogi av ledere for å legitimere deres makt.

Neste type fortellinger er eksemplariske fortellinger, som bygger på tradisjonelle fortellinger, men går et steg videre da de forteller historier som demonstrerer validiteten til regler og prinsipper og overfører dem til enkelttilfeller. Eksemplariske fortellinger *minner* oss om hendelser som demonstrerer bruk av generelle regler for oppførsel, de skaper *kontinuitet* gjennom validering av at regler er gyldige, selv om de dekker over tidsmessig ulike levesett, og de former *identitet* ved å generalisere erfaring av tid til regler for oppførsel. Eksemplariske fortellinger anser historien som læremester i hvordan fortiden har relevans for i dag.

Kritiske fortellinger går videre fra eksemplariske, og handler om menneskers egenskap til å benekte tradisjoner, regler og prinsipper fra fortiden. De *minner* oss om avvik som gjør at nåtidens livssituasjon er problematisk, *kontinuitet* er kun forstått indirekte ved å benekte eller motsi kulturelle ideer om kontinuitet, og *identitet* er også en nyskaping ved å benekte gitte vilkår for selvforståelse og heller skape noe nytt. Kritiske fortellinger kan også forsås som «anti fortellinger» som beskriver og illustrerer fortiden på en måte som bryter med etablerte fortellinger.

Den siste typen av historiske fortellinger går videre fra en kritisk benektelse til å i stedet se på endring som meningsfullt. Genetiske fortellinger legger til grunn at mennesker stadig må endre seg for å håndtere de ulike utfordringene i nåtiden. Slike fortellinger *minner* oss om endringer som må til for å tilpasse måter å leve på, *kontinuitet* er også forstått gjennom endring, hvor det er nødvendig å endre levevis for at de skal fortsette å ha validitet, og *identitet* blir formet ved at både permanens og endring blir forstått som viktig for mennesker selvforståelse. Genetiske fortellinger anser dermed menneskelig selvforståelse som dynamisk.

For min del er det ikke interessant i seg selv hvorvidt en fortelling defineres som for eksempel eksemplarisk eller kritisk som en målestokk for ulike nivåer av historiebevissthet. I stedet bruker jeg Rüsens typologi

over historiske fortellinger og de tre kjennetegnene ved historiske fortellinger som et verktøy for å reflektere over hvordan orientering kommer til uttrykk i representasjoner av steinalderen.

Som vist i 3.1.1 er begrepet historiebevissthet og operasjonalisering av begrepet omdiskutert. Eksempelvis beskriver historiedidaktiker Kenneth Nordgren (2016, s. 481) historiebevissthet som hvordan individer emosjonelt og kognitivt forstår relasjoner mellom fortid, nåtid og framtid. Jeg forsøker imidlertid ikke å undersøke hvert individs historiebevissthet, og jeg tror også at Rüsens tabell vil komme til kort i en slik undersøkelse fordi, som både Jensen og Karlsson poengterer eksisterer det like mange variasjoner av historiebevissthet som det eksisterer individer. En typologi med fire kategorier kan ikke fange opp alle nyansene i menneskelig variasjon. Jeg vil i stedet bruke typologien som et verktøy for refleksjon som kan gi et nivå til mine analyser som jeg ikke vil få gjennom å kun gjøre en ikonografianalyse.

Som i ikonografianalysen forholder jeg meg her både til tekst og illustrasjoner. Steinalder er ikke kun beskrevet i kapitlene om temaet, men også i sammenligninger «tilbake til» steinalder i kapitler om andre historiske og forhistoriske perioder, som bronsealder og jernalder. Jeg har derfor også sett på kapitler som omhandler andre perioder, og inkludert tekst og illustrasjoner som skildrer steinalder.

4.4 Begrensninger og utfordringer i valg av materiale og metode

Materialet jeg undersøker består av 23 lærebøker, og i flere av dem er det viet lite plass til steinalder. Materialet kan derfor fremstå som begrenset, og det kan settes spørsmålstegn ved hvorvidt et så lite utvalg kan brukes til kvantifisering. Tidlig i skriveprosessen vurderte jeg et større utvalg av lærebøker, enten i tid eller i geografisk område. Jeg begrenset utvalget til to læreplanperioder fordi disse hadde egne læreplanmål om steinalder. Hvert land har også egne politiske føringer

og læreplaner, så for å gjøre et så dypt dykk som jeg ønsket, ble det mer enn nok å bruke norsk kontekst. Selv om materialet er lite, er det også alt som finnes om temaet. Det utgjør dermed kunnskapsgrunnlaget som elever i den norske skolen har fått om steinalderen i perioden 1997-2020. Siden nesten alle lærebøker i Norge utgis av noen få forlag, har disse bøkene desto større innflytelse. Kvantifiseringen utgjør også bare deler av analysen; materialet blir også analysert kvalitativt ved historiebevissthetsanalyse, og analyseresultatene blir også dyptgående diskutert med hensyn til hvordan representasjonene skaper mening.

Selv om materialet er lite, er det også alt som finnes om temaet. Det utgjør dermed kunnskapsgrunnlaget som elever i den norske skolen har fått om steinalderen i perioden 1997-2020. Prosjektet mitt problematiserer hvordan kunnskap blir produsert. For å få mer innblikk i selve lærebokproduksjonen var planen å inkludere intervjuer med illustratører og forfattere. Jeg lagde et spørreskjema for å undersøke hva oppdraget deres besto av, altså hvilke føringer de fikk om kapitlene om steinalder fra forlagene. Dette kunne gitt et innblikk i hvorfor representasjoner av steinalder var såpass like i de ulike lærebøkene, til tross for at det var brukt ulike illustratører og ulike forfattere i mange av dem. Denne typen intervju viste seg imidlertid å være svært vanskelig å gjennomføre. Noen av bøkene er over 20 år gamle, og verken forlag, forfattere eller illustratører hadde oversikt over hva oppdraget opprinnelig hadde gått ut på.

En undersøkelse av den faglige bakgrunnen til forfattere og illustratører viste at ingen av dem var arkeologer. Jeg bestemte meg derfor for å undersøke hvorvidt det var brukt arkeologiske konsulenter i arbeidet med lærebøkene, i håp om å kunne intervju eventuelle konsulenter og få et innblikk i deres innflytelse på lærebokproduksjonen. Det viste seg imidlertid også å være vanskelig å gjennomføre. Flere av forlagene oppga at de hadde brukt arkeologiske konsulenter, men at de ikke kunne oppgi navn på dem, da dette er konfidensiell informasjon. Jeg forsøkte derfor å nå ut til potensielle arkeologiske konsulenter ved å sende e-

poster til ansatte ved universitetsmuseer hvor jeg spurte om noen hadde vært konsulenter på lærebøker i tidsrommet 1997 til 2019. Dette ga ingen resultater.

Jeg kjenner kun til én konsulent, min veileder Astrid Nyland, som har vært konsulent for *Mylder*-serien. Hennes erfaring (pers. komm. 2021) var at hun i liten grad fikk innflytelse over illustrasjoner, men i større grad fikk gi innspill om tekst. Dette er imidlertid én persons erfaring, og ikke nødvendigvis representativt for andre konsulenters erfaring. Jeg endte opp med å gå vekk fra intervju som en del av metoden, noe som begrenser min kunnskap om arkeologiske konsulenters rolle i produksjonen av lærebøker. Det er uklart hvor vanlig det er at arkeologer fungerer som konsulenter i lærebokproduksjon, og hvorvidt slik konsulentvirksomhet oppfattes som arkeologers ansvarsområde.

4.5 Oppsummering

Materialet mitt består av 23 lærebøker i samfunnsfag som er basert på læreplanene L97 og K06. Selv om dette er et begrenset materiale har det likevel stor påvirkningskraft fordi det utgjør felleskunnskapen om steinalder i den norske skolen i en periode på 22 år. Jeg undersøker representasjoner av steinalderen jeger-sankere med en kvantitativ ikonografianalyse hvor jeg ser etter typiske fellestrekk i fremstillingene. Deretter gjør jeg en kvalitativ fortellingsanalyse basert på Rüsens bruk av begrepet historiebevissthet for å undersøke hvordan fremstillingene oppretter sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid.

5 Analyse av steinalderikonografi

I dette kapittelet vil jeg gjøre en analyse av ikonografi i lærebøker for å undersøke hvorvidt det finnes en tydelig representasjonstradisjon for steinalderens jeger-sankere. Avhengig av hvor hyppig ulike motiver og beskrivelser brukes, sorteres de inn i sterk, middels og svak ikonografi. I de temaene som har mange undergrupper, slik som antrekk eller materiell kultur er en ren tekstlig fremstilling uoversiktlig. I kategoriene med mange undergrupper er det derfor i tillegg brukt oppsummerende tabeller for å gi en visuell oversikt over nivå av ikonografi. Tabellene gjør det også lettere å se endringer mellom representasjoner i L97-bøkene og K06-bøkene.

Under hvert tema er det brukt stolpediagrammer. Diagrammene viser mer detaljer enn tabellene, og angir prosentvis hvor mange lærebokserier som beskriver eller illustrerer temaene. Motiver og beskrivelser som er til stede i mindre enn 25% av lærebokseriene er ansett som ikke representative, og er ikke med i tabellene som viser ikonografi, men de er vist i stolpediagrammene. For en mer detaljert oversikt over hvordan hver enkelt lærebok håndterer hvert tema, se vedlegg bakerst i avhandlingen. Temaene som har sterk eller middels ikonografi, vil anses som typiske og å være en del av representasjonstradisjonen steinalder. Disse temaene vil diskuteres videre i avhandlingen.

5.1 Mobilitet og bofasthet

5.1.1 Mobilitet

Teksten i lærebøkene fra L97 beskriver hvordan de første menneskene kom til Norge enten ved å vandre over isen, eller ved å padle over havet. Jakt er oppgitt som grunnen til at menneskene kom til Norge, i halvparten av bøkene er det spesifisert at mennesker fulgte etter byttedyr nordover. Vandrings og flytting er en tydelig del av leveviset til

steinaldermennesker også etter at de har kommet til Norge. Eksempelvis i *Terrella 5*: «Menneskene hadde ikke noe fast sted å bo, men vandret hele tiden til nye steder» (Båslund, Ertesvåg, Hovland & Ullmann, 1997, s. 68). Og i *Fritt fram! 4*: «De bodde ikke fast på et sted. De vandret rundt over større områder, og de lagde seg boplasser for kortere perioder der det var mat å finne» (Røine, Vedum & Østby, 1999, s. 10). Motivasjonen for å flytte mellom boplasser i Norge er å skaffe matressurser, særlig reinsdyrkjøtt.

Også i K06-publikasjonene er reisen til Norge vektlagt, og teksten forteller at menneskene hovedsakelig kom vandrende sørfra. Reisen er beskrevet i korte setninger, eksempelvis, i *Gaia 3*: «De kom fra varmere steder lenger sør. Kanskje de kom med båt. Eller kanskje de gikk over havisen om vinteren» (Holm et al., 2006, s. 47). Og i *Mylder 2*: «Menneskene vandret inn fra øst, og de vandret inn fra sør» (Haugen, Hægeland, Reiten & Sandberg, 2014, s. 110). Hovedgrunnen til at menneskene kom til Norge, er at de jaktet og fulgte etter dyr, særlig reinsdyr:

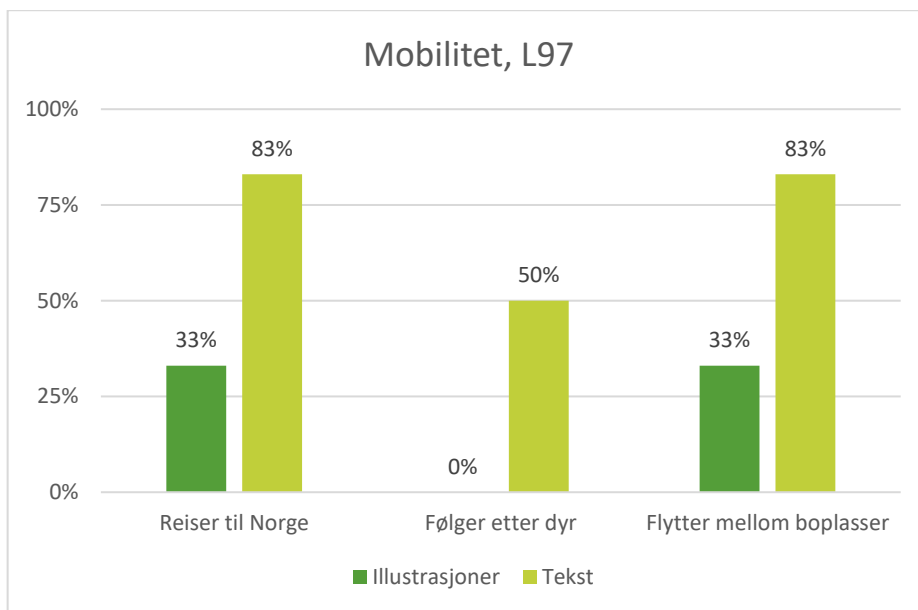
De var på jakt etter mat. Reinsdyr var god mat. Flokker av reinsdyr dro nordover, og jegerne fulgte etter. På veien fanget de også fisk og sel. Etter hvert var det flere og flere som slo seg ned langs kysten i det nye landet. Her fant de rein og hval, fisk og fugl, sel og skjell. Masse mat! (Holm, Husan, Johnsrud, Langholm & Spilde, 2016, s. 21).

Det er også skildret hvordan menneskene flyttet fra sted til sted i Norge for å finne mat. Et eksempel på dette er i *Gaia 3*: «De første nordmennene flyttet fra sted til sted for å finne mat. Da var det kjekt å ha med seg telt» (Holm et al., 2006, s. 50). Bøker fra begge læreplanperioder oppgir at grunnen til at menneskene flyttet, var at de fulgte etter dyr som de jaktet på.

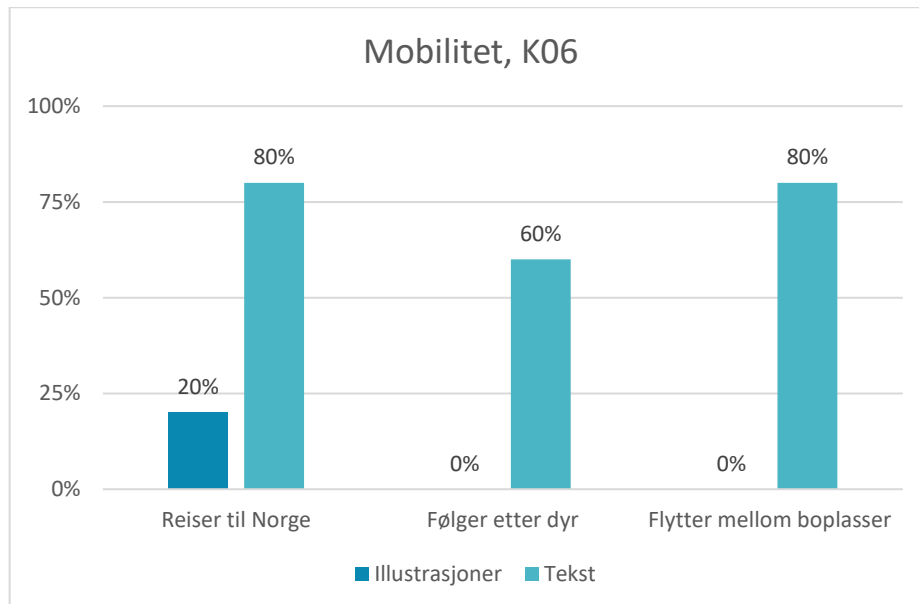
At mennesker reiser til Norge, og at de flytter mellom boplasser har sterk ikonografi i både L97- og K06-utgivelser. Det at de følger etter dyr er

mindre vektlagt, og er ikke beskrevet i L97-publikasjonene, men har middels ikonografi i K06-publikasjonene (se figur 7 og 8).

I illustrasjonene i både L97- og K06-utgivelsene er mobilitet betraktelig mindre vektlagt enn i teksten (se figur 7 og 8) og har svak eller ikke signifikant ikonografi. I L97-bøkene er reisen til Norge illustrert i to bokserier; på illustrasjonene vises en liten gruppe mennesker på fire til syv individer, som enten vandrer over isen eller har lagt til land i båt. Det er imidlertid ingen illustrasjoner som viser vandring mellom boplasser etter at menneskene har kommet til Norge. I K06-bøkene er det kun én illustrasjon av vandring og flytting, den viser mennesker som går på en slette.



Figur 7: Ikonografi for mobilitet i illustrasjoner og tekst i L97-publikasjoner.



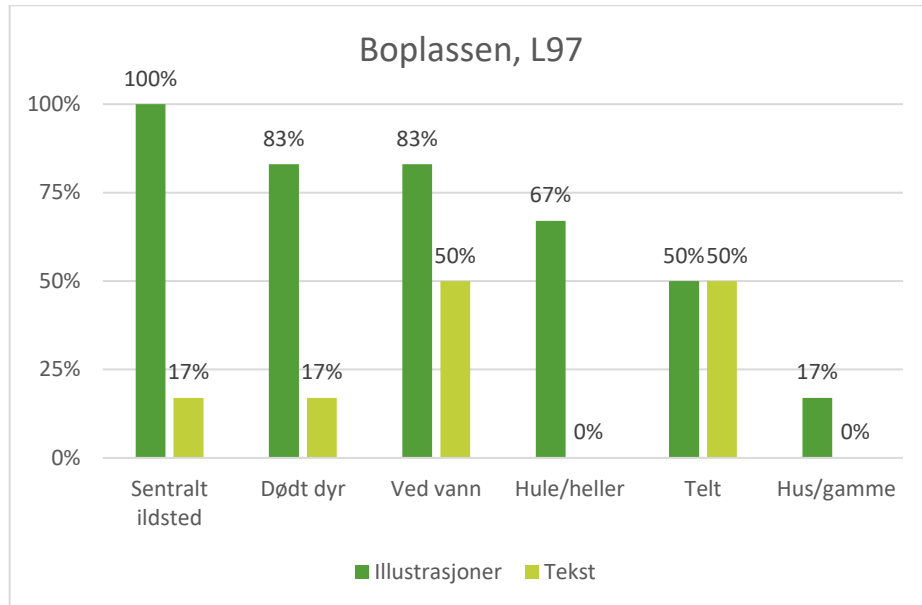
Figur 8: Ikonografi for mobilitet i illustrasjoner og tekst i K06-publikasjoner.

5.1.2 Boplassen

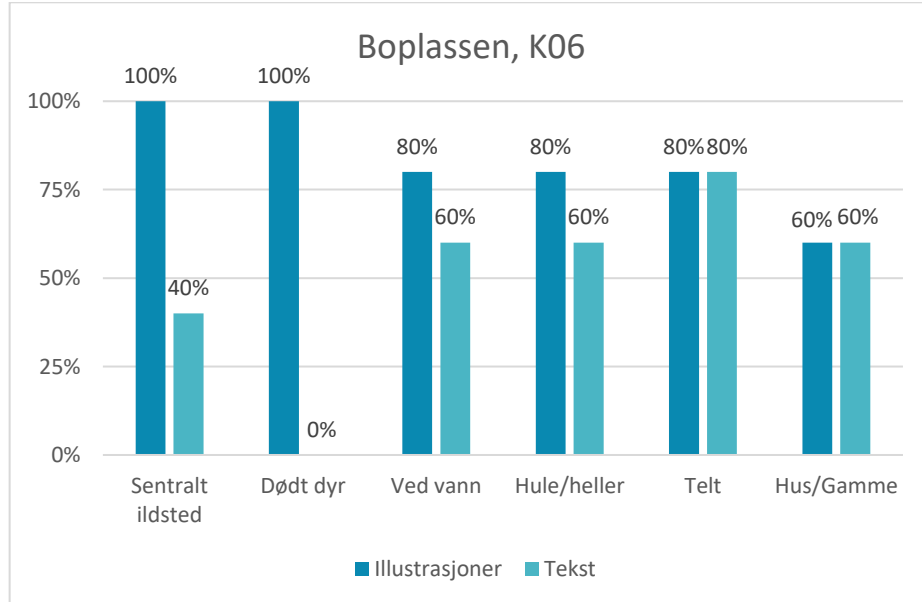
Det er få tekstlige beskrivelser av boplassen i L97-utgivelsene og de utgjør kun svak eller ikke signifikant ikonografi. Boplassen har flere tekstlige skildringer i K06-bøkene og det er beskrivelser av boliger i form av skinntelt som har sterk ikonografi, mens hule/heller og gammer/hus har middels ikonografi. Eksempelvis: «Noen bodde i telt av skinn. Da var det lett å flytte. Noen fant en hule de kunne bo i. Den ga ly for vær og vind» (Haugen et al., 2014, s. 114). Det er også vanlig, med middels ikonografi, å beskrive at boplassen var plassert ved vann, enten hav, elv eller innsjø (se figur 9 og 10):

Boplassen er avbildet i samtlige bokserier fra både L97 og K06, og i motsetning til i teksten er det en hovedsakelig sterk ikonografi i illustrasjonene (figur 9 og 10). Telt og hule/heller, sentralt ildsted og at boplassen ligger ved vann har sterk ikonografi, (se eksempelvis figur 11).

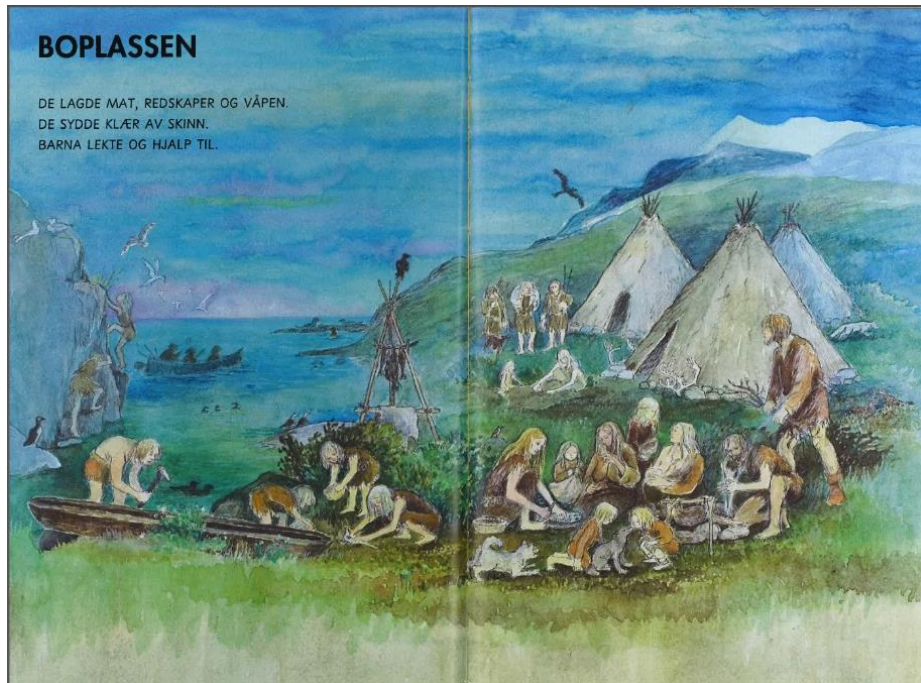
Analyse av steinalderikonografi



Figur 9: Ikonografi for boplassen i tekst og illustrasjoner i L97-publikasjoner.



Figur 10: Ikonografi for boplass i tekst og illustrasjoner i K06-publikasjoner.



Figur 11: Illustrasjon med en tydelig boplassikonografi: sentralt ildsted, dødt dyr, telt, og ligger ved vann. Illustrasjon av Siv Grøstad fra *Regnbuen 2* (Egge, Larsen & Strømme, 2006, s. 108–109).

Hvordan boligene fremstilles, endrer seg noe fra den ene læreplanperioden til den neste; i L97 besto boliger hovedsakelig av hule/heller, mens det i K06 også blir vanligere med telt og hus/gamme. Tabell 10 viser en oversikt over endringer i ikonografi mellom L97 og K06, både i tekst og illustrasjoner.

Tabell 10: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet boplassen.

Boplassen	L97			K06		
	Sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Telt			x	x		
Ved vann			x		x	
Hule/heller					x	
Hus/ gamle					x	
Sentralt ildsted						x
Illustrasjoner	Sterk	middels	svak	Sterk	middels	svak
Telt			x	x		
Ved vann	x			x		
Hule/heller		x		x		
Hus/ gamle					x	
Sentralt ildsted	x			x		
Dødt dyr	x			x		

5.2 Livsgrunnlag

I bøker fra begge læreplanperioder består menneskers livsgrunnlag av jakt, sanking og fiske (figur 13 og 14). Det er imidlertid bare jakt som har detaljerte beskrivelser og avbildninger av hva det jaktes på. Fremstillinger i teksten skaper et inntrykk av at jakt var det som utgjorde livsgrunnlaget, mens det man sanket, fungerte som smakstilsetninger, eller nødressurser. Som i *Fritt fram! 4*: «Menneskene trengte redskaper og våpen om de skulle overleve av å fiske og jakte på dyr» (Røine et al., 1999, s. 11). Og i *Globus 5*: «Mennene kunne være på jakt i dagevis, og likevel komme hjem uten kjøtt. Da kunne de spiser mat som kvinnene og barna hadde sanket» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 18). Det er svært få beskrivelser eller illustrasjoner av hva som sankes eller fiskes.

5.2.1 Sanking og fiske

Det er kun én illustrasjon fra L97 som har sanking som hovedmotiv, ellers er sanking vist på to av boplassillustrasjonene, hvor kvinner og barn sanker skjell. Sanking er vist i 2 av 5 bøker fra K06, men det er ikke

nok fellestrekk i det som blir sanket til at det har en egen ikonografi, utover at det blir gjort sanking.

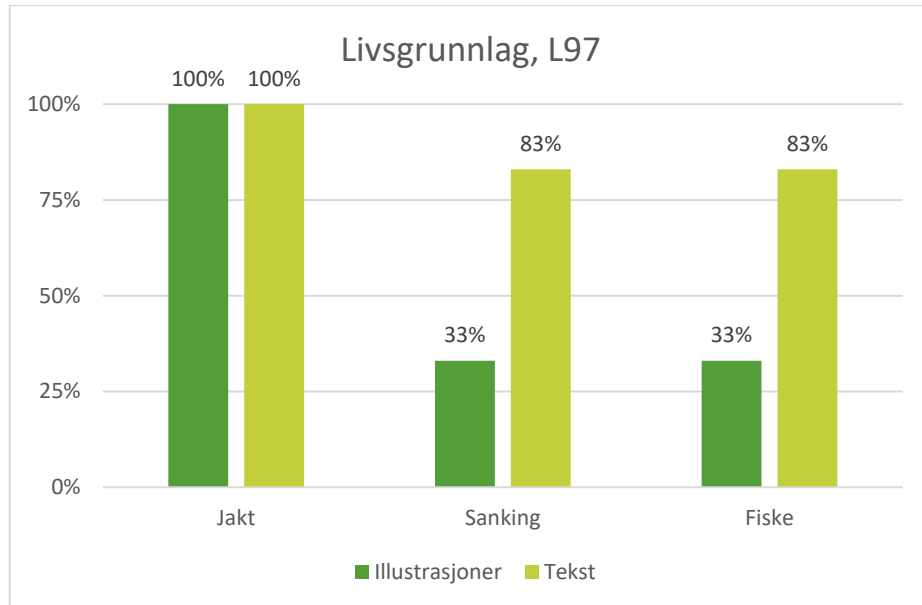
Fiske er nevnt i de fleste bokseriene fra L97 og K06, men på samme måte som for sanking er det få detaljer om fiske i teksten. Det eneste eksempelet på artsnevning av fisk i L97 er at Ein spidder en ørret i *Globus 5*, ellers omtales kun «fisk». Det er også få detaljer om hvordan fisket foregikk. Eksempelvis er fiske skildret slik i *Regnbuen 4*: «Far og noen av de andre mennene har vært ute og fisket» (Egge, Libæk, Stenersen & Strømme, 1999, s. 173).

Fiske er avbildet i to av bøkene fra L97. I *Globus 5* dreper Ein en ørret med et fiskespyd, og i *Terrella 5* slår en mann en fisk med en treklubbe. Fiske er ikke med i ikonografien. I K06 er det en illustrasjon som viser en torsk som blir dradd opp av vannet, og en illustrasjon som viser fiske med fiskekrok (figur 12), men utover det er det uklart hva som blir fisket og hvordan det skjer.

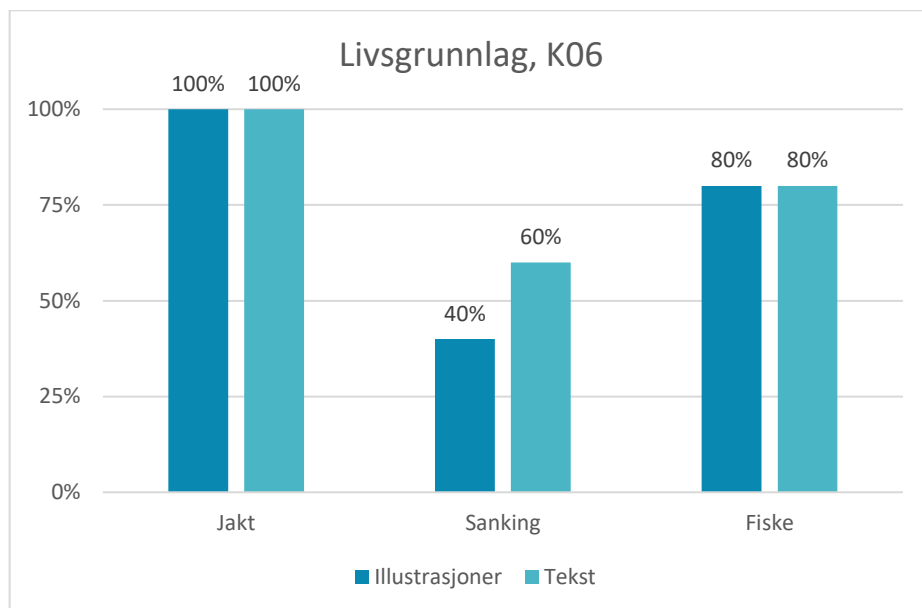


Figur 12: Det er sjelden vist detaljer om hvordan fiske foregår, eller hvilke arter som blir fanget. Illustrasjon av Johnny Dyrande fra *Mylder 2* (Haugen et al., 2014, s. 111)

Analyse av steinalderikonografi



Figur 13: Ikonografi for livsgrunnlag i lærebøker fra L97.



Figur 14: Ikonografi av livsgrunnlag i lærebøker fra K06.

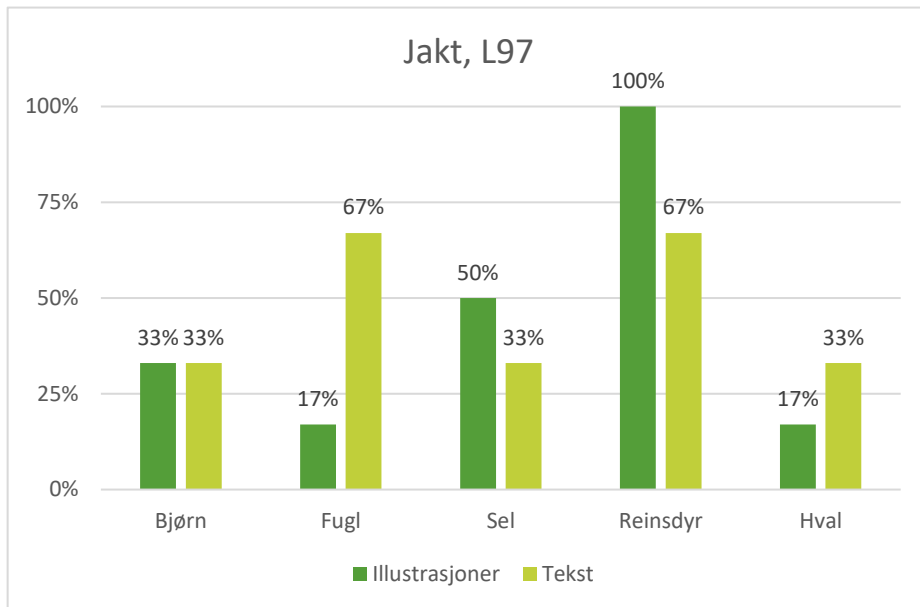
5.2.2 Jakt

Jakt er omtalt i teksten i alle bokserier fra L97, og jakt på reinsdyr og jakt på fugl har middels ikonografi (figur 15). Det er også beskrivelser av at mennesker levde i «jegerstammer» eller «jegerflokker», og jakt på storvilt presenteres som livsgrunnlaget for mennesker i steinalder. «Mat» er som regel synonymt med kjøtt: «Landet de kom til var rikt på mat. Langs brekanten vandret store reinflokker, og i havet var det sel, og mange slags fisk» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 14). Flere av bøkene har detaljerte beskrivelser av jakt på storvilt, og det at barn deltar på jakt for første gang, er vektlagt.

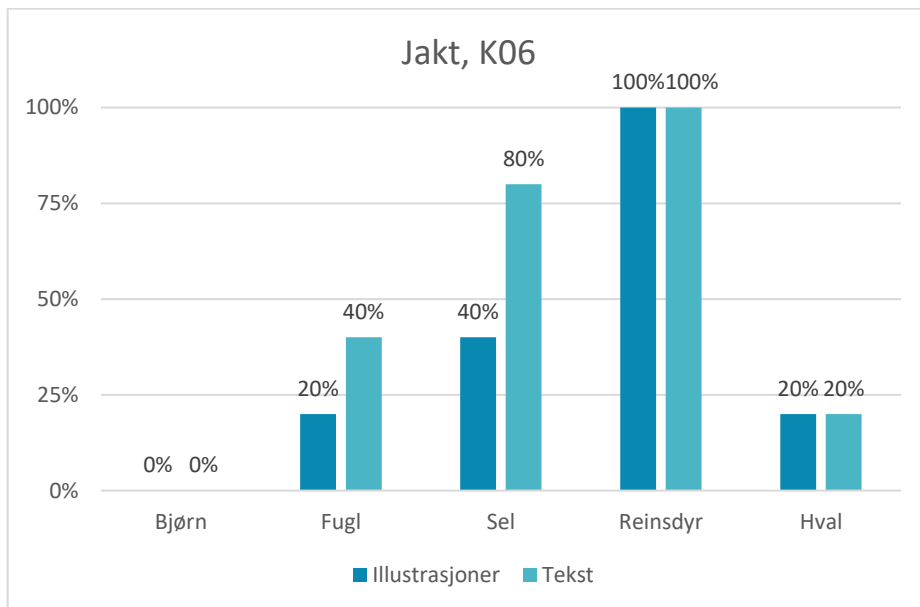
Også alle bokserier fra K06 omtaler jakt som viktig. Dette blir blant annet tydelig i *Midgard 5*, hvor den eneste beskrivelsen av levevis er: «De levde som fangstfolk og jaktet på reinsdyr og sel» (Aare, Flatby, Høiby & Såtvedt, 2006, s. 132). I K06-utgivelsene er det ikke lenger detaljerte jaktfortellinger, da tekstene er betraktelig kortere og det er få personlige fortellinger hvor mennesker beskriver situasjoner. Jakt på reinsdyr er skildret i samtlige bokserier og har sterk ikonografi, og til forskjell fra L97-bøkene har også jakt på sel sterk ikonografi (figur 16). Det er dermed et skifte i byttedyr fra fugl til sel (se tabell 11).

Illustrasjoner av jakt er brukt i samtlige bokserier, både i L97 og K06, og det blir hovedsakelig jaktet på storvilt i form av reinsdyr. Både i L97 og K06 – illustrasjonene har jakt på reinsdyr sterk ikonografi (figur 15 og 16). Illustrasjonene har ofte dramatiske motiver som viser øyeblikket rett før dyret blir drept. Jaktillustrasjoner skiller seg ut fra andre illustrasjoner ved at mennesker i større grad har mimikk og kroppsspråk. Disse motivene viser også ofte samarbeid og kommunikasjon mellom jegere, noe som ikke er vist i andre motiver (se eksempelvis figur 17).

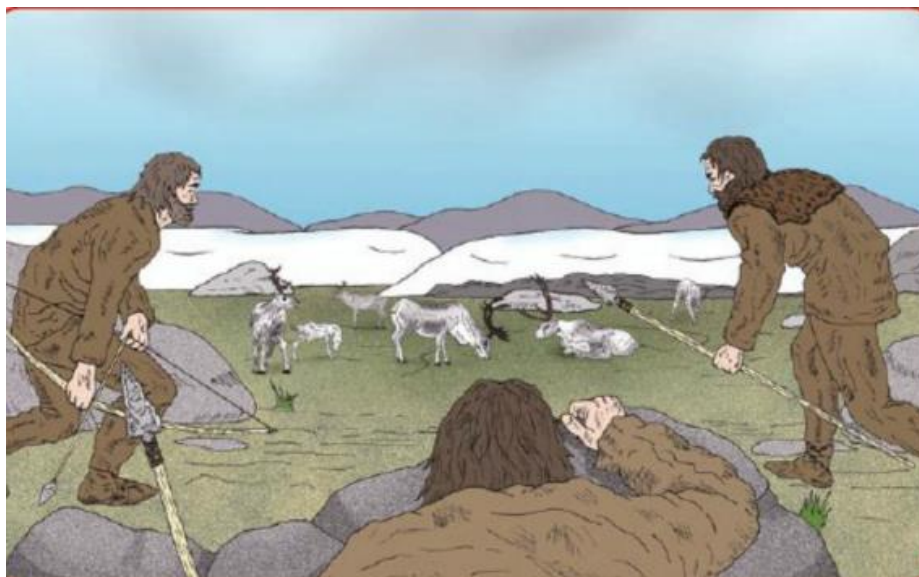
Analyse av steinalderikonografi



Figur 15: Jaktikonografi i lærebøker fra L97.



Figur 16: Jaktikonografi i lærebøker fra K06.



Figur 17: Samarbeid er som regel vist i jaksituasjoner, som i denne illustrasjonen. Illustrasjon av Per Erik Helle, fra *Gaia 3* (Holm et al., 2006, s. 47).

Tabell 11: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet jakt.

Jakt	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Tekst						
Fugl		x				x
Reinsdyr		x		x		
Bjørn			x			
Sel			x	x		
Hval			x			
Illustrasjoner	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Reinsdyr	x			x		
Bjørn			x			
Sel			x			x

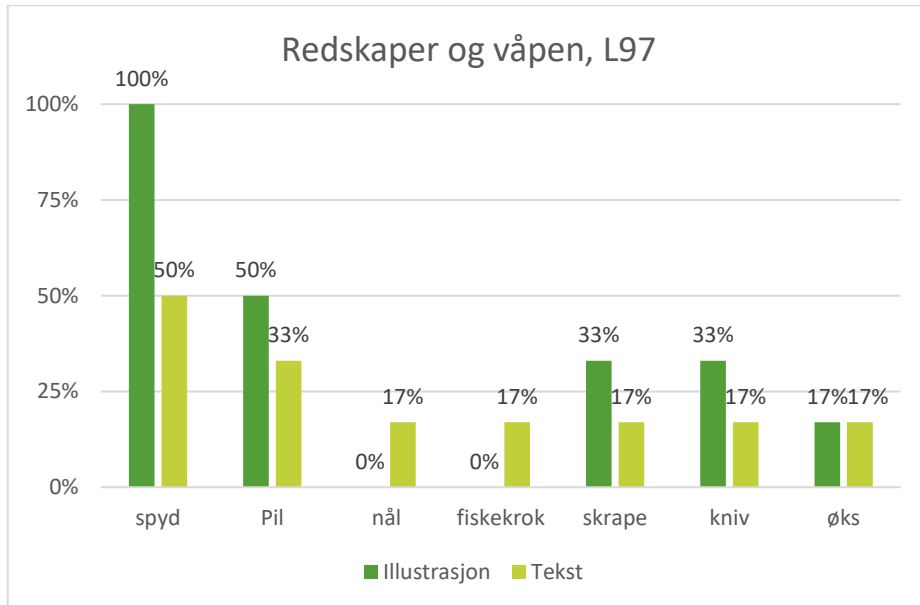
5.3 Materiell kultur

5.3.1 Redskaper og våpen

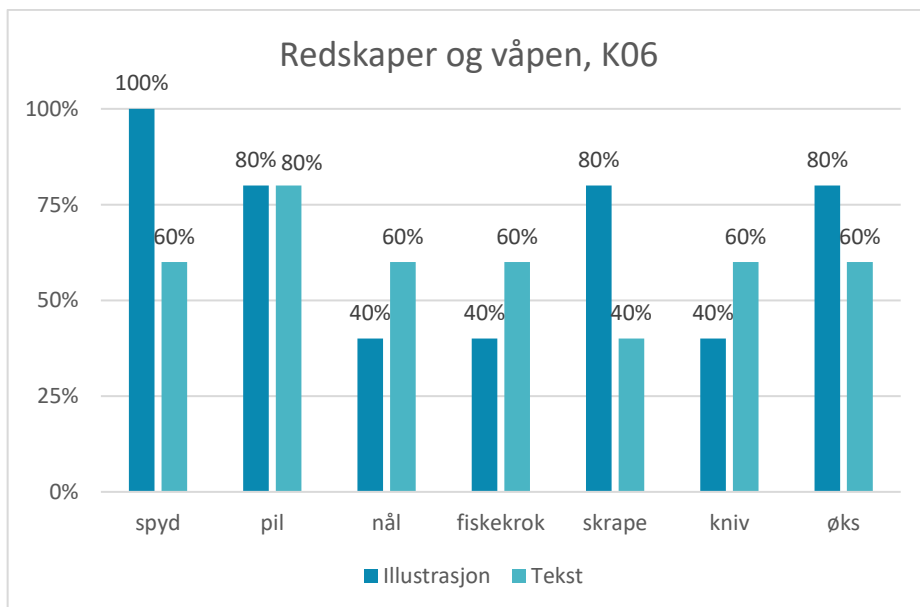
Det som beskrives av materiell kultur i lærebøkene, er hovedsakelig redskaper og våpen. Disse tingene er nevnt i samtlige bokserier fra L97. Det er imidlertid få detaljer om temaet. Det er beskrevet at menneskene i steinalderen hadde redskaper og/eller våpen av stein, og i noen tilfeller bein og tre. Det er likevel kun én bok, *Globus 5*, som beskriver produksjon av redskaper og våpen, i form av en steinmester som arbeider på boplassen. Ingen redskaper eller våpen er navngitt ofte nok til å ha sterk eller middels ikonografi (figur 18).

Også teksten i K06-utgivelsene beskriver at redskaper og våpen var laget av stein, bein og tre. Som i L97 er ikke redskaps- og våpenproduksjon skildret i teksten. Det er imidlertid en tydelig endring fra L97 bøkene, da navngitte redskaper og våpen er betraktelig mer vektlagt enn tidligere (se tabell 12). I teksten har pil sterk ikonografi, mens spyd, nål, fiskekrok og øks har middels ikonografi (figur 19). I L97-bøkenes illustrasjoner er spyd også det eneste redskapet/våpenet som har sterk ikonografi, men spyd er til gjengjeld avbildet i samtlige lærebøker. Det er en tydelig endring fra L97 til K06 også når det gjelder illustrasjoner. Som i teksten blir redskaper og våpen betraktelig mer vektlagt i illustrasjonene i K06-bøkene enn i L97-bøkene. Redskaper og/eller våpen er til stede i så å si alle illustrasjonene, men det er ulik distribusjon av dem. Spyd, pil, skrape og øks har sterk ikonografi (figur 19).

Analyse av steinalderikonografi



Figur 18: Ikonografi for redskaper og våpen i L97-publikasjoner. Spyd skiller seg ut med en sterk ikonografi.



Figur 19: Ikonografi for redskaper og våpen i lærebøker fra K06.

Tabell 12: oversikt over nivå av ikonografi for temaet redskaper og våpen.

Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Spyd			x		x	
Pil			x	x		
Nål					x	
Fiskekrok					x	
Kniv					x	
Øks					x	
Skraper						x
Illustrasjoner	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Spyd	x			x		
Pil			x	x		
Nål						x
Fiskekrok						x
Kniv			x			x
Øks				x		
Skraper			x	x		

5.4 Religion og ritualer

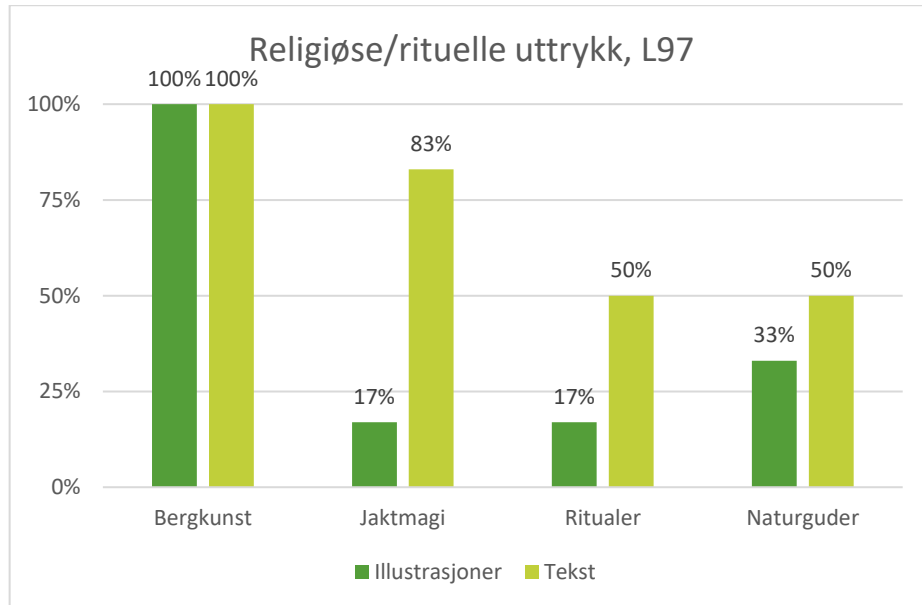
5.4.1 Religiøse uttrykk

I teksten i L97-bøkene blir religion og ritualer satt i sammenheng med bergkunst, og knyttet til ønsket om god jakt. I halvparten av bokseriene er det spesifisert at mennesker risset bilder av dyr for å glede naturgudene. Eksempelvis i *Regnbuen 4*: «Steinaldermenneskene som levde i Norden, lagde også bilder på fjellvegger for å glede naturgudene og for at det skulle gå bra når de jaktet eller fisket» (Egge et al., 1999, s. 140). Ritualer er omtalt i halvparten av bokseriene, enten som en seremoni etter endt jakt eller for å komme i kontakt med ånder eller naturguder i sammenheng med å lage helleristninger. Bergkunst har sterk ikonografi og jaktmagi har middels ikonografi (figur 20).

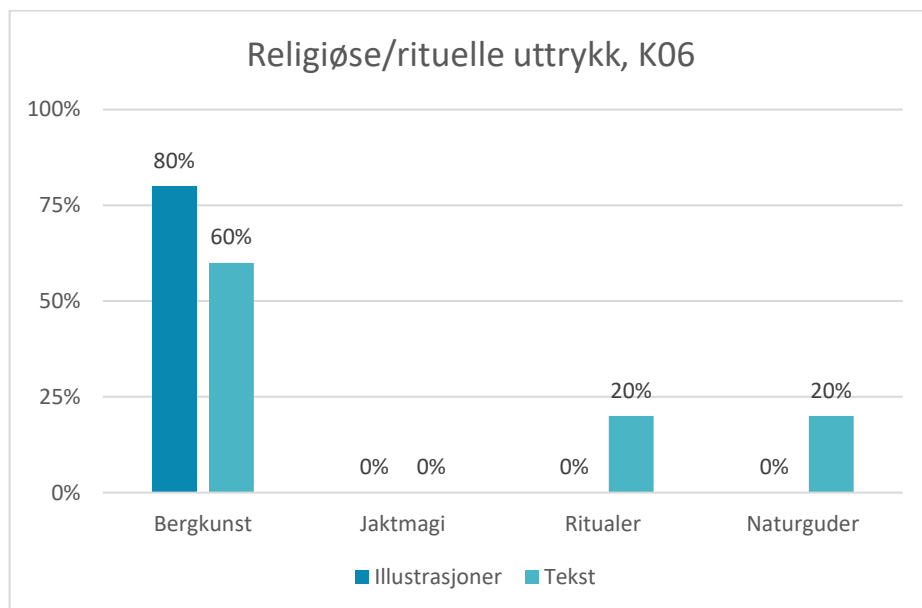
Religion og ritualer er lite vektlagt i teksten i K06-bøkene. Bergkunst er fortsatt beskrevet, men i korte setninger. Eksempelvis i *Regnbuen 2*: «Steinaldermennesker hogde inn bilder av dyr på stein og berg. Disse bildene kaller vi helleristninger (...). Kanskje de trodde at jakten ville bli god hvis de hogde inn dyrebilder i berget» (Egge et al., 2006, s. 116). Og i *Mylder 2*: «I steinalderen lagde de bilder på stein. De hogde, risset og slipte figurer på fjellet» (Haugen et al., 2014, s. 118). Tolkingsaspektet av helleristninger er mindre vektlagt i K06 enn i L97; det er ikke beskrevet ritualer eller religiøse forestillinger knyttet til helleristningene, utover at menneskene tegnet dyr de jaktet på. Bergkunst har sterk ikonografi (figur 21).

Det er lite endring mellom læreplanperiodene når det gjelder i illustrasjoner av religion og ritualer (se tabell 13). Både L97- og K06-bøkene viser bergkunst ofte nok til å ha sterk ikonografi. Illustrasjonene viser produksjon av bergkunst (som figur 22) eller at bergkunst er til stede på boplassillustrasjoner. Det er imidlertid ikke vanlig å avbilde andre aspekter ved religion og ritualer, til tross for at det er beskrevet slike i teksten (figur 20 og 21).

Analyse av steinalderikonografi



Figur 20: Ikonografi for religion og ritualer i lærebøker fra L97.



Figur 21: Ikonografi for religion og ritualer i lærebøker fra K06.



Figur 22: Produksjon av bergkunst, illustrasjon av Øyvind Hansen fra *Globus Historie 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 22).

Tabell 13: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet religion og ritualer.

Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Bergkunst	x				x	
Jaktmagi	x					
Ritualer			x			
Naturguder			x			
Illustrasjoner	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Bergkunst	x			x		
Naturguder			x			

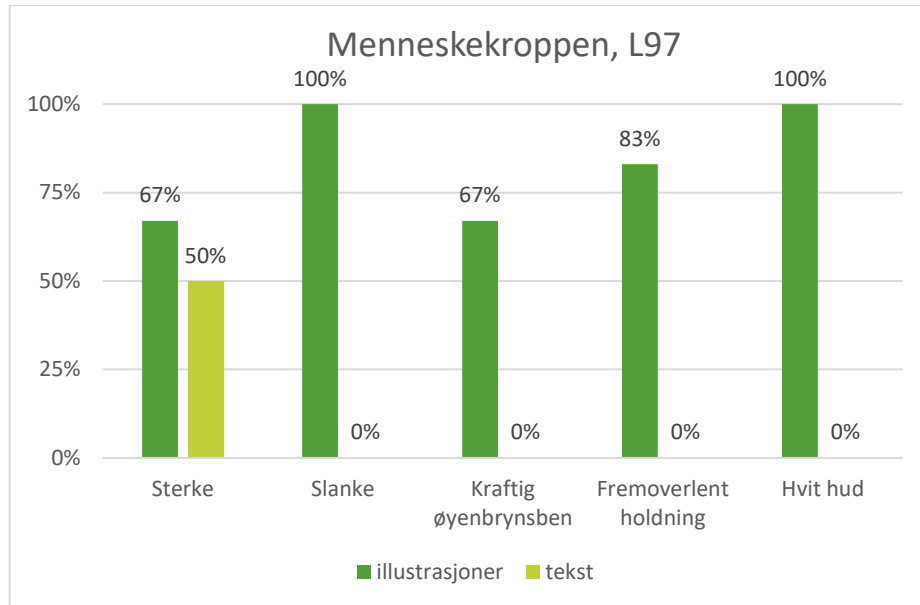
5.5 Fremstillinger av mennesker

5.5.1 Menneskekroppen

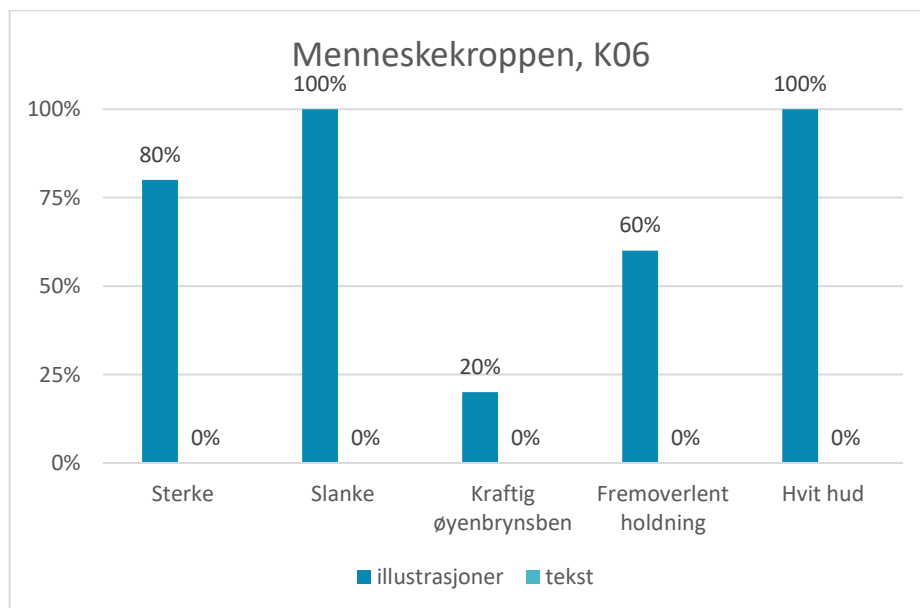
I de tilfellene hvor teksten i L97-bøkene beskriver menneskekroppen, er steinaldermenn skildret som sterke, de gjør store fysiske anstrengelser enten i form av å nedlegge byttedyr eller å bære eller dra tunge bører. Noen eksempler: «Aun løftet armen og kastet fiskespydet sitt med stor kraft ned i vannet» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 16). «Den kraftige mannen bøyd seg framover og dro den tunge skinnbåten opp på stranda» (Egge et al., 1999, s. 152). Ingen fysiske karakteristikk er imidlertid beskrevet hyppig nok til å ha sterk eller middels ikonografi (figur 23). I K06-bøkene er det ingen tekstlige beskrivelser av fysisk karakteristikk overhodet (figur 24).

Både i L97 og K06-illustrasjonene er det sterk ikonografi at menneskene er slanke, og at de har hvit hud (figur 23 og 24). I L97-illustrasjonene er det også sterk ikonografi at mennesker har en lutende fremoverlent holdning. Og middels ikonografi at de er avbildet som sterke og med kraftig øyenbrynsben. I K06-illustrasjonene er det sterk ikonografi at mennesker er sterke, og middels ikonografi at de har en fremoverlent holdning, se tabell 14 for oversikt over endringer i ikonografi.

Analyse av steinalderikonografi



Figur 23: Ikonografi for menneskekroppen fra L97-utgivelser.



Figur 24: Ikonografi for menneskekroppen fra K06-utgivelser.

Tabell 14: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet menneskekroppen.

Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Sterke			x			
Illustrasjoner	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Sterke		x		x		
Slanke	x			x		
Fremoverlent	x				x	
Hvit hud	x			x		
Kraftig øyenbryn		x				

5.5.2 Kjønnsfordeling

Som vist i figur 25 er det noe endringer i kjønnsfordeling mellom bokseriene i de to læreplanperiodene; i L97 skiller teksten i fire av seks bokserier mellom menn og kvinner, og kvinner er underrepresentert i mesteparten av dem. Det er noe variasjon; *Regnbuen*-serien har størst forskjell, med 82 % menn mot 18 % kvinner, *Terrella*-serien har 75 % menn, *Globus*-serien har 57 % menn mot 43 % kvinner. *Fritt fram*-serien har en lik fordeling mellom menn og kvinner.

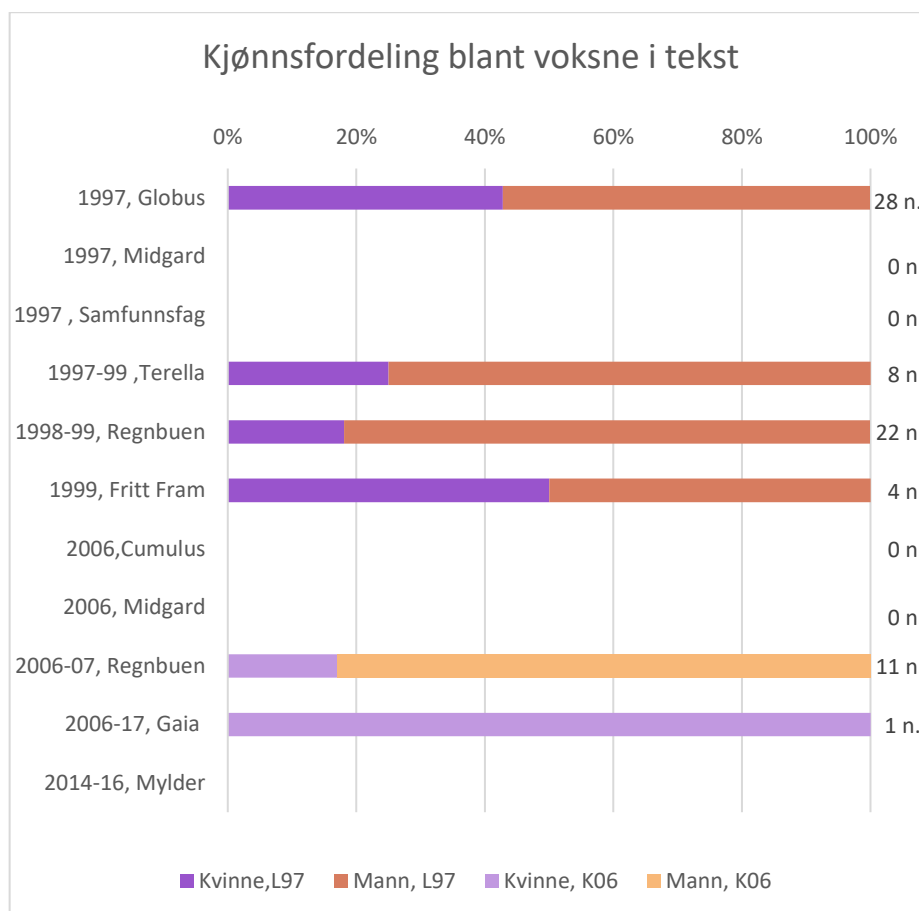
I teksten i K06-bøkene skiller det i mindre grad mellom kjønn; i stedet omtales hovedsakelig «steinaldermennesker». Det er kun to lærebokserier som beskriver menn og kvinner. Av disse to lærebokseriene har imidlertid *Regnbuen*-serien kun 17 % kvinner, og 82 % av de kjønnsbestemte menneskene som nevnes i teksten, er menn. *Gaia*-serien nevner kvinner kun én gang,¹ men siden det er den eneste gangen bokserien definerer kjønn, utgjør nevningen 100 % av de kjønnsbestemte nevningene det vil jeg ta høyde for når jeg diskuterer resultatene mine.

¹ 100 % kvinner i *Gaia*-serien er basert på kun én nevning fra en spørsmålside bakerst i kapittelet; «Hva gjorde steinalderkvinnene med skinnet for å få det mykt?» (Holm et al. 2006, s. 62).

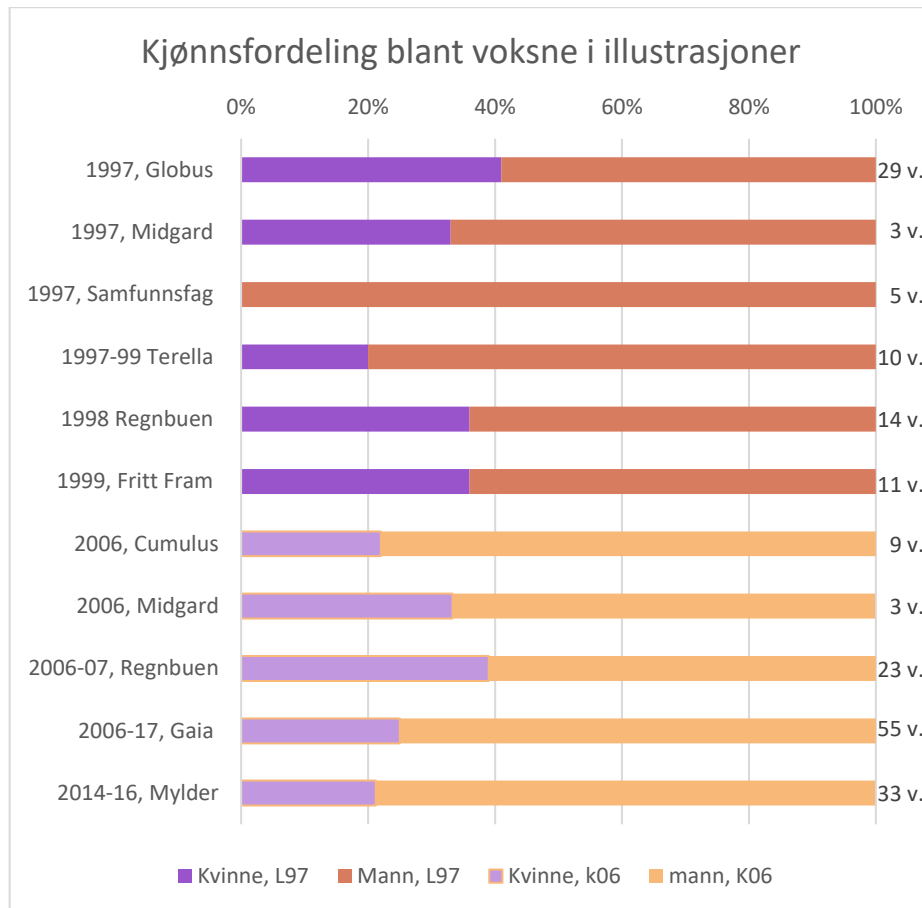
I alle bokserier tilknyttet L97 er det avbildet flere menn enn kvinner (figur 27). *Samfunnsfag*-serien har størst forskjell mellom kjønnene; 100 % av menneskene som er avbildet, er menn. *Terrella*-serien viser 80 % menn, *Midgard*-serien viser 67 % menn, *Fritt fram*- og *Regnbuen*-serien viser 64 % menn. *Globus*-serien har den jevneste kjønnsfordelingen med 59 % menn mot 41 % kvinner.

De tekstlige fremstillingene fra K06, som i liten grad skiller mellom kjønn, står i skarp kontrast til fremstillingene i illustrasjonene, hvor menn er sterkt overrepresentert. *Mylder*-serien viser 79 % menn, etterfulgt av *Cumulus*-serien med 78 %, *Gaia*-serien med 75 % og *Midgard*- og *Regnbuen*-serien, som begge har avbildet 61 % menn (figur 26). Det skilles mellom menn og kvinner i illustrasjonene i alle bokseriene, og menn er overrepresentert i samtlige bokserier fra begge læreplaner. Trenden er også at det blir vist prosentvis færre kvinner i de nyeste bokseriene fra K06 enn i dem fra L97.

Analyse av steinalderikonografi

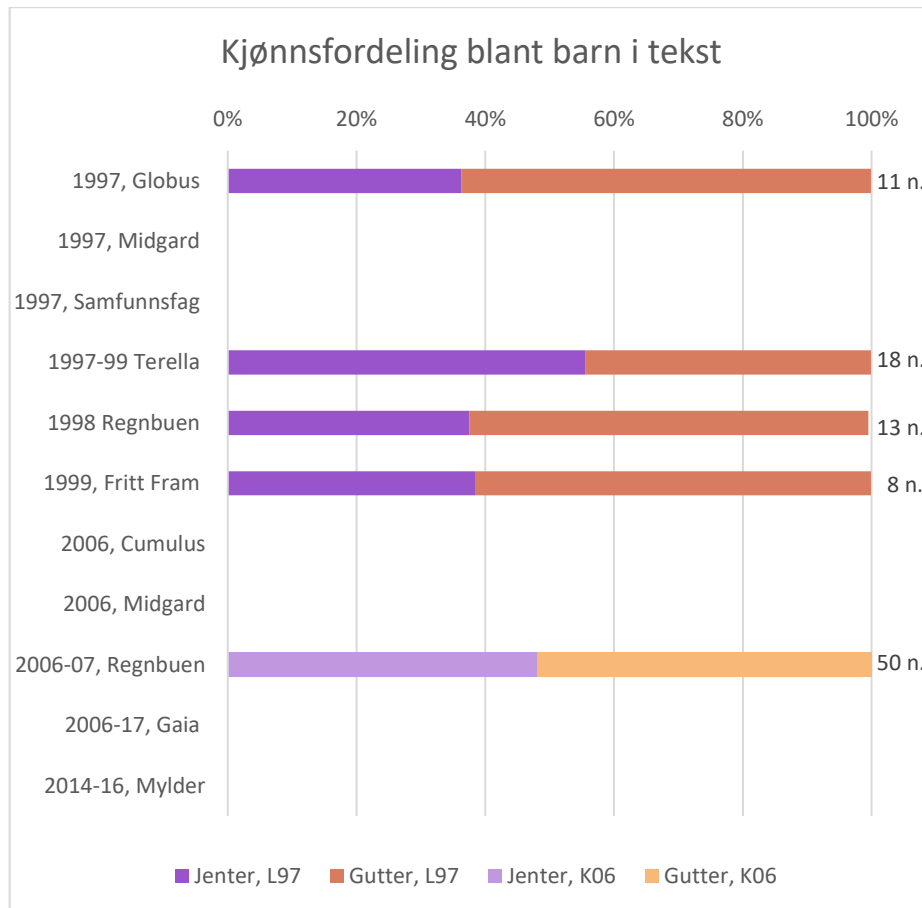


Figur 25: Diagrammet viser prosentvis hvor mange ganger kvinner og menn nevnes i tekst, og lærebok-seriene er vist kronologiske etter publiseringsår. N. står for antall omtaler i teksten.



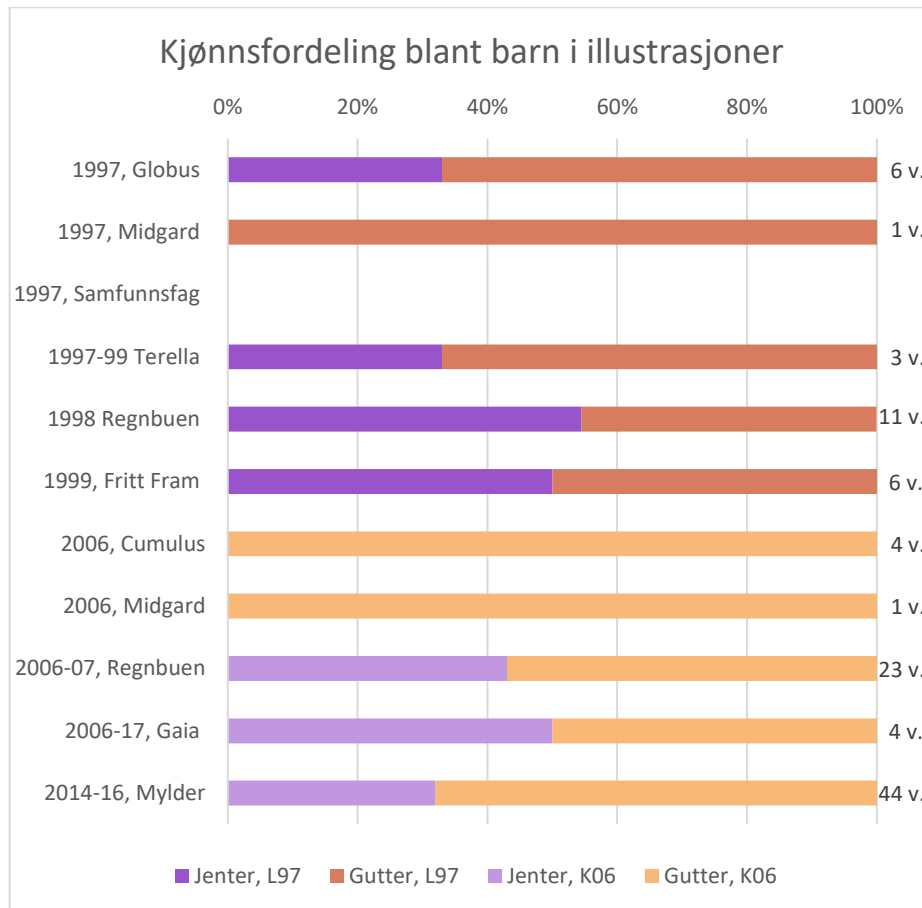
Figur 26: Diagrammet viser prosentvist antall kvinner og menn i illustrasjoner, og lærebokserier er vist kronologisk etter publiseringsår. V. står for antall visninger av individer i illustrasjoner.

I teksten i L97-utgivelsene skilles det også mellom kjønn blant barn. Gutter er overrepresentert i samtlige bøker, med unntak av *Terrella*-serien. Det er imidlertid en noe jevnere kjønnsbalanse enn hos de voksne. I teksten i K06-utgivelsene skilles det i liten grad mellom kjønn også blant barn. Det er kun én bok som beskriver fordeling av jentebarn og guttebarn, og her er gutter overrepresentert (figur 27).



Figur 27: Kjønnfordeling blant barn i tekst. Diagrammet viser at kjønnede nevninger av barn er mye brukt i L97-utgivelsene, men er kun brukt i en bokserie i K06-utgivelsene.

Det er en varierende kjønnfordeling i illustrasjoner av barn (figur 28). I L97-utgivelsene er gutter overrepresentert i tre av de fem bøkene som har illustrasjoner av barn, og én av disse viser kun gutter. I de resterende to er det imidlertid like mange gutter som jenter i den ene bokserien, og flere jenter enn gutter i den siste. I K06-bøkernes illustrasjoner har to av fem av bokseriene flere gutter enn jenter, og to av bokseriene viser kun gutter. Den resterende bokserien viser jevn fordeling mellom kjønnene.



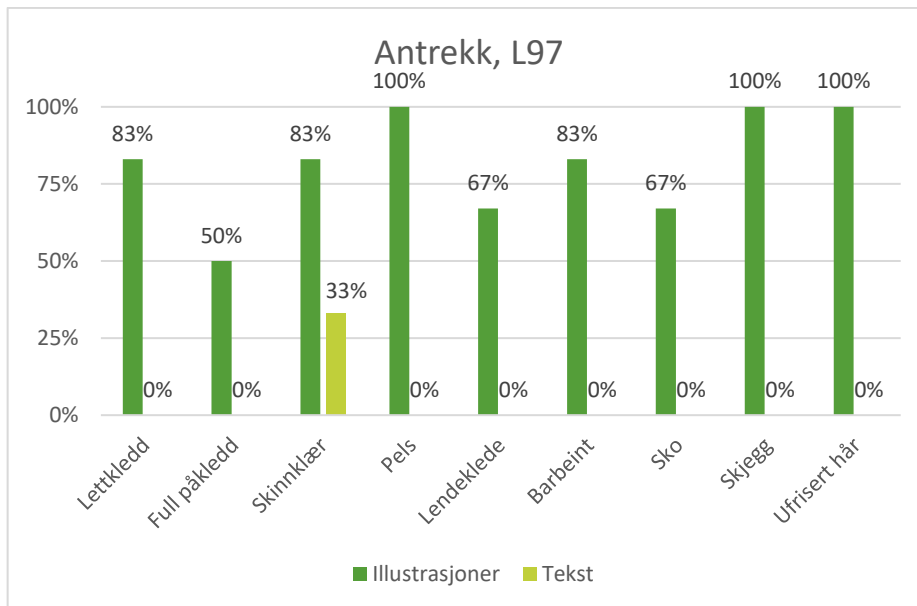
Figur 28: Kjønnsfordeling blant barn i illustrasjoner. Barn er avbildet i samtlige bokserier, med unntak av *Samfunnsfag 5*, som kun viser voksne menn. Som v-tallet indikerer, er det vist færre barn enn voksne.

5.5.3 Antrekk

I teksten i L97-bøkene er det ikke spesifisert hvordan mennesker var kledd, utover noen få beskriver at klærne var laget av skinn (figur 29). I de resterende bøkene er det ingen beskrivelse av klær overhodet. I teksten i K06-bøkene har klær av skinn middels ikonografi (figur 30), men beskrivelsene er enkle. Eksempelvis i *Regnbuen 2*: «De sydde klær av skinn» (Egge et al., 2006, s. 108–109), og i *Mylder 2*: «Har du drept

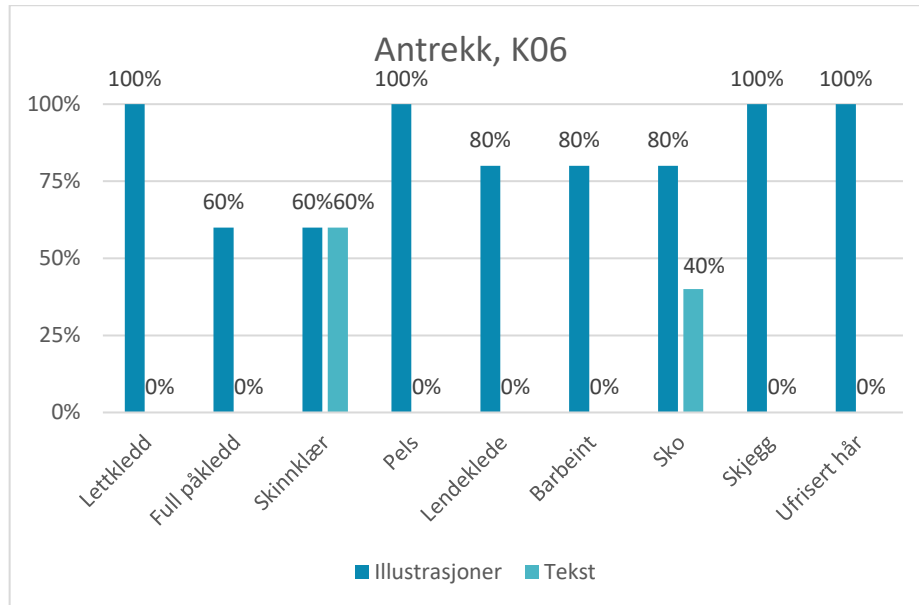
et reinsdyr, kan du spise deg mett av kjøttet. Av skinnet kan du lage klær, sko, telt, og kokepose» (Haugen et al., 2014, s. 112).

Illustrasjoner av antrekk er svært like i begge læreplanperioder. Både i L97 og K06 er det stek ikonografi at menneskene er lett-kledde; klærne dekker ikke armer og bein. Det er også sterk ikonografi at de har på seg pelssklær, at de er barbeint, at menn har skjegg og håret er ufrisert (figur 29 og 30). I L97 er det middels ikonografi å vise mennesker ikledd lende-klede og med sko, mens i K06 har lende-kled og sko sterk ikonografi. I K06 vises det også mennesker som er fullt påkledde, med middels ikonografi (se tabell 15 for endringer i ikonografi).



Figur 29: Ikonografi for antrekk i pubikasjoner fra L97.

Analyse av steinalderikonografi



Figur 30: Ikonografi for antrekk i publikasjoner fra K06

Tabell 15: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet antrekk.

	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Tekst						
Skinnklær			x		x	
Sko						x
Illustrasjoner						
Lettklede	x			x		
Skinnklær	x				x	
Pelsklær	x			x		
Barbeint	x			x		
Skjegg	x			x		
Ufrisert hår	x			x		
Lendeklede		x		x		
Sko		x		x		
Fullt påklede			x		x	

5.6 Mellommenneskelig interaksjon

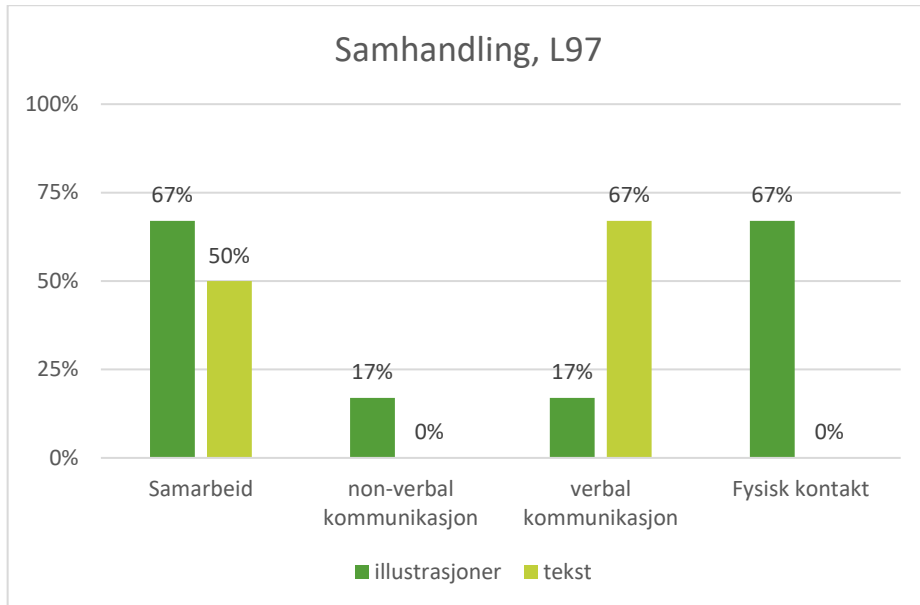
5.6.1 Samhandling

I de bøkene fra L97 som har personlige fortellinger, er det beskrivelser av at mennesker prater sammen, verbal kommunikasjon har middels ikonografi (figur 31). Det er imidlertid ingen skildringer av nonverbal kommunikasjon: at mennesker kommuniserer med hverandre gjennom kroppsspråk eller mimikk. Det er heller ingen skildringer av fysisk kontakt mellom mennesker i teksten. Samarbeid er ikke vanlig, men er skildret i noen jaktsituasjoner.

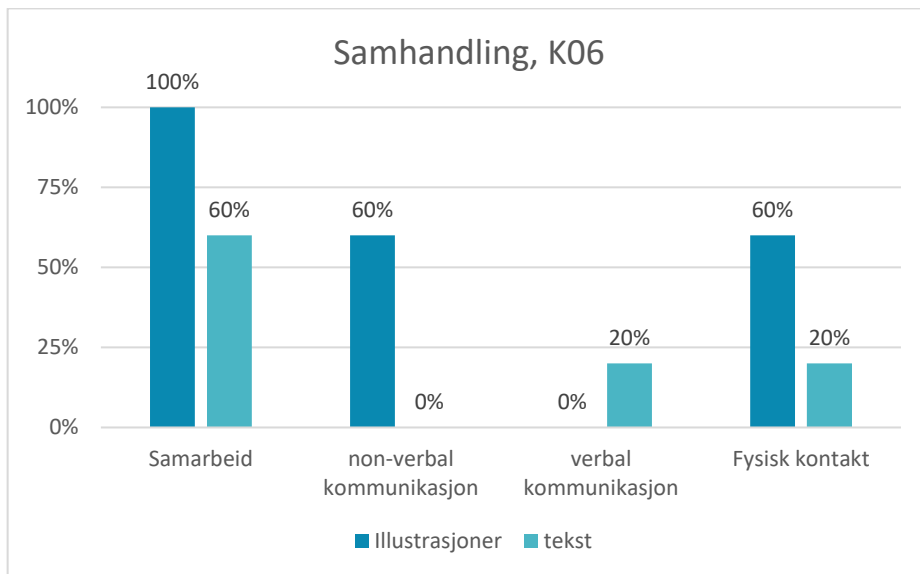
I teksten i K06-bøkene er det ikke lenger vanlig med personlige fortellinger. Bøkene går fra å skildre navngitte personer i L97 til mennesker generelt i K06. Som i L97 er det ikke vanlig å skildre nonverbal kommunikasjon eller fysisk kontakt. Den eneste formen for samhandling er samarbeid, som har middels ikonografi (figur 32). Når samarbeid er skildret, er det nesten utelukkende i forbindelse med jakt.

L97 Illustrasjonene har fysisk kontakt og samarbeid middels ikonografi (figur 31). Fysisk kontakt består hovedsakelig av bæring eller amming av spedbarn. Når samarbeid er avbildet, er det hovedsakelig tilknyttet jakt. Det fremstår ikke som om menneskene har tilknytning til hverandre (se eksempelvis figur 33).

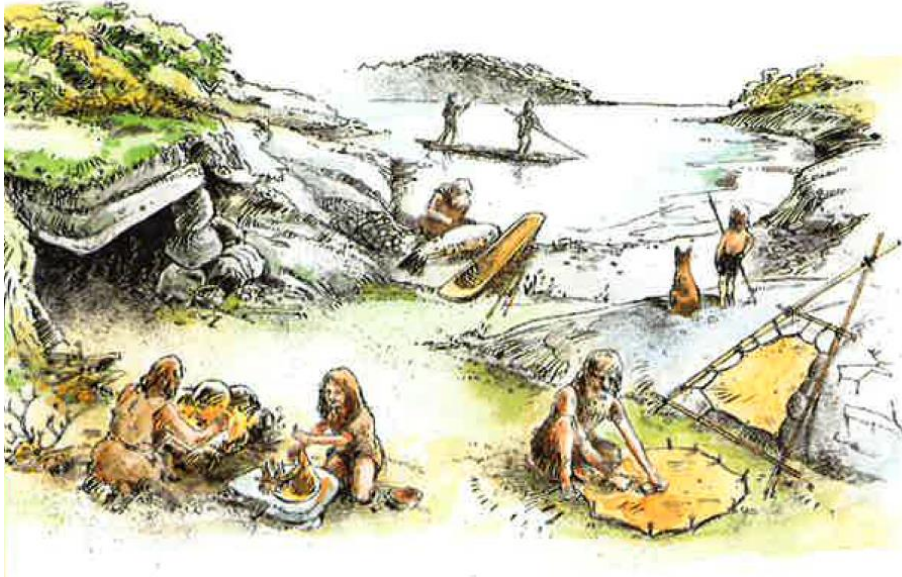
Hvordan samhandling er skildret i bøkene, endrer seg fra den ene læreplanperioden til den andre (se tabell 16). I K06-bøkene har samarbeid sterk ikonografi og er vist i samtlige bokserier, som regel i jaktsituasjoner. Nonverbal kommunikasjon og fysisk kontakt har middels ikonografi (figur 32). Som i L97 er dette i form av små barn som blir holdt eller leid.



Figur 31: Ikonografi for samhandling i lærebøker fra L97.



Figur 32: Ikonografi for samhandling i lærebøker fra K06.



Figur 33: Det er lite samhandling på illustrasjonene, menneskene gjør ulike aktiviteter, ofte uten å se på hverandre. Illustrasjon av Ola Nyberg fra *Midgard 5* (Aare, Flatby, Høyby & Sâtvedt, 1997, s. 144).

Tabell 16: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet samhandling.

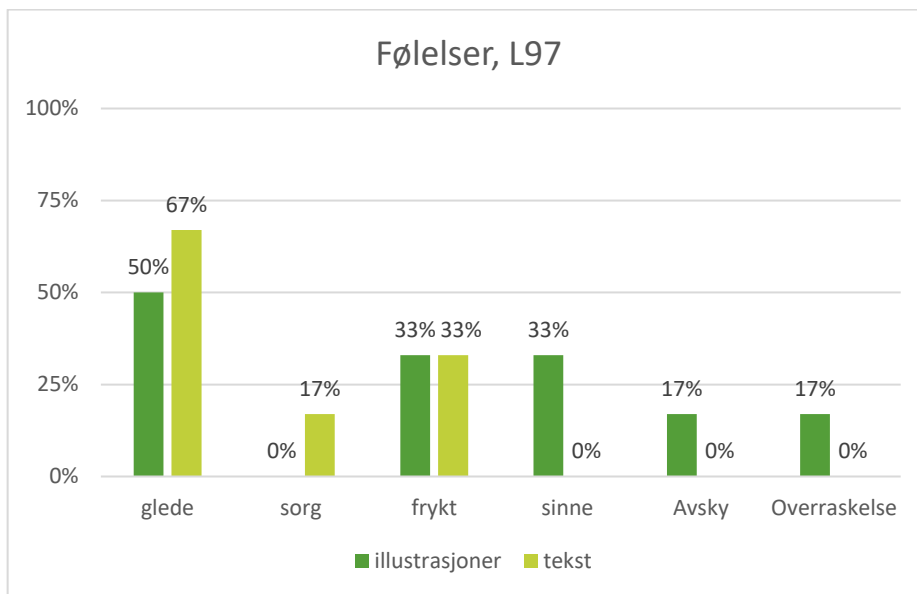
Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Samarbeid			x		x	
Verbal komm.		x				
Illustrasjoner	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Samarbeid		x		x		
Fysisk kontakt		x			x	
Nonv. komm.					x	

5.6.2 Følelser

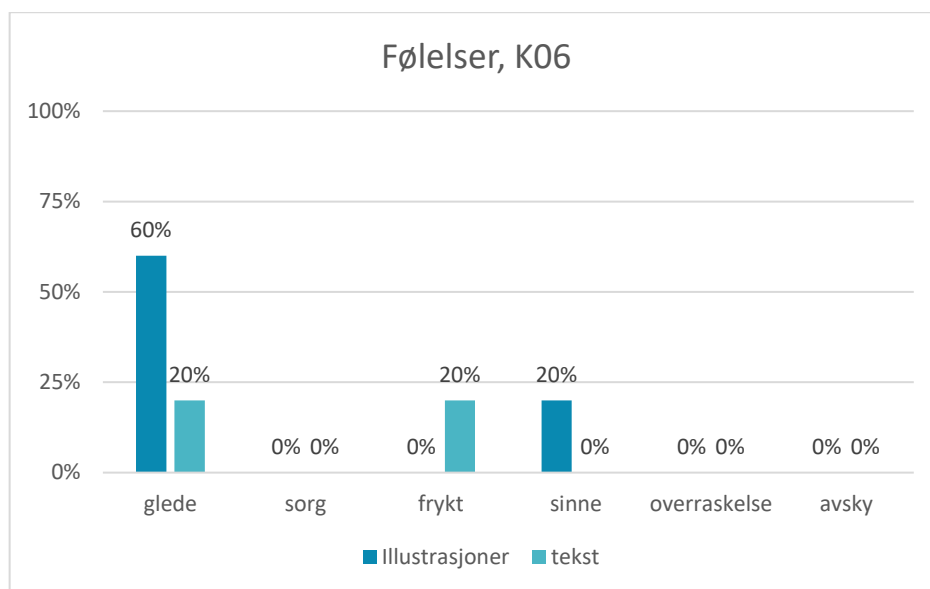
Det er få tekstlige beskrivelser av følelser. I L97-bøkene er skildringer av glede den følelsen som er oftest skildret, med middels ikonografi (figur 34), og glede er utelukkende tilknyttet jakt. Et eksempel på dette er i jaktfortellingen om Aun og Tyra i *Globus 5*, hvor spydet «ble farget

rødt av blod, og han hylte av glede da han slengte den sprellende fisken opp i båten» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 16). Det samme fremgår i *Regnbuen 4*, hvor «De sultne jegerne jublet og løp ut i vannet for å drepe hvalen med de lange spydene sine» (Egge et al., 1999, s. 133). Det er også beskrevet positive emosjoner tilknyttet jakt i *Terrella 4*: «Stein er stolt, veldig stolt. Han har drept en bjørn helt alene» (Hebæk, Retterstøl & Tarjem, 1999, s. 120). Det er også få beskrivelser av følelser i teksten i K06-bøkene; kun én bokserie beskriver følelser, og det er da skildret frykt og glede (figur 35).

I illustrasjonene i L97-bøkene er ikke fremstillinger av følelser vanlig (figur 34). I illustrasjonene i K06-bøkene har fremstillinger av glede middels ikonografi (figur 35). Se tabell 17 for endringer i ikonografi.



Figur 34: Ikonografi for følelser i publikasjoner fra L97. Glede er den eneste skildringen av følelser som inngår i ikonografien.



Figur 35: Ikonografi for følelser i publikasjoner fra K06.

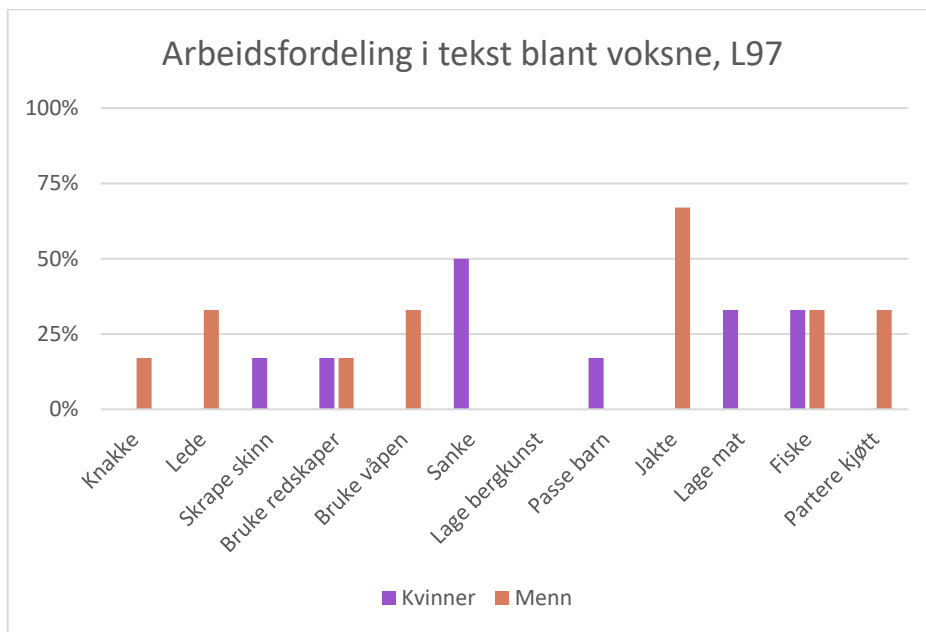
Tabell 17: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet følelser.

	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Tekst						
Glede		x				
Frykt			x			
Illustrasjoner						
Glede			x		x	
Frykt			x			
Sinne			x			

5.6.3 Arbeidsfordeling

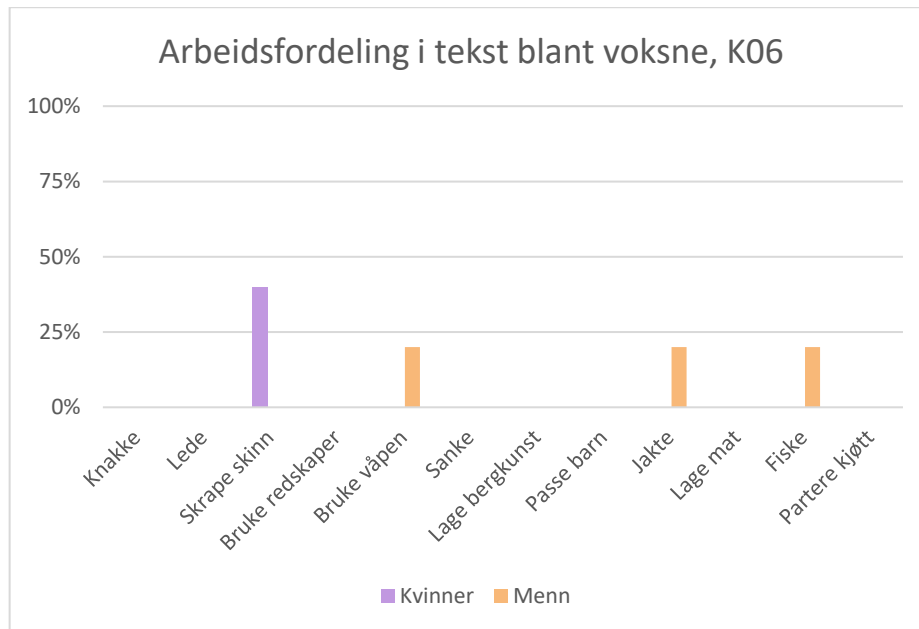
Det er en tydelig kjønnet arbeidsfordeling blant voksne i lærebøkene, og fremstillingene er svært homogene. I teksten i L97-bøkene blir fiske gjort like hyppig av begge kjønn, men andre aktiviteter er kjønnsdelte. Et eksempel fra *Terrella 4*: «Mennene jaktet og fisket. Kvinnene sanket planter, røtter, nøtter, bær, sopp, skjell og fugleegg» (Hebæk et al., 1999, s. 118).

Jakt er mye vektlagt i tekstene, og er tilknyttet menn: at menn jakter har middels ikonografi (figur 36). Rollefordelingen fremgår både i generelle beskrivelser, som «menn er jegere», og gjennom personlige fortellinger, hvor «Ein og faren hans» drar på jakt, eller hvor jakt blir gjennomført av «onkel Arg». Det er ingen skildringer av at kvinner jakter; i stedet er det vanlig som i *Globus 5* at «menn er jegere», og at «kvinner holdt seg for det meste rundt boplassen» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 18). I K06 er kjønn i liten grad spesifisert i teksten, og det er hverken sterk eller middels ikonografi (figur 37) det er kun to bøker som beskriver aktiviteter som kjønne. I *Regnbuen 4* står det: «Far og noen av de andre mennene lurert seg inn på den (reinen) og dreper den med et spyd. Det blir fest i leiren og alle koser seg med ferskt reinsdyrkjøtt» (Egge, Larsen & Strømme, 2007, s. 174). I *Gaia 3* beskrives bearbeidelse av skinn i et av spørsmålene til teksten: «Hva gjorde steinalderkvinnene med skinnen for å få det mykt?» (Holm et al., 2006, s. 62). Se tabell 18 for endringer i ikonografi.



Figur 36: Arbeidsfordeling blant voksne i tekst i utgivelser fra L97.

Analyse av steinalderikonografi



Figur 37: Arbeidsfordeling i tekst blant voksne, i utgivelser fra K06.

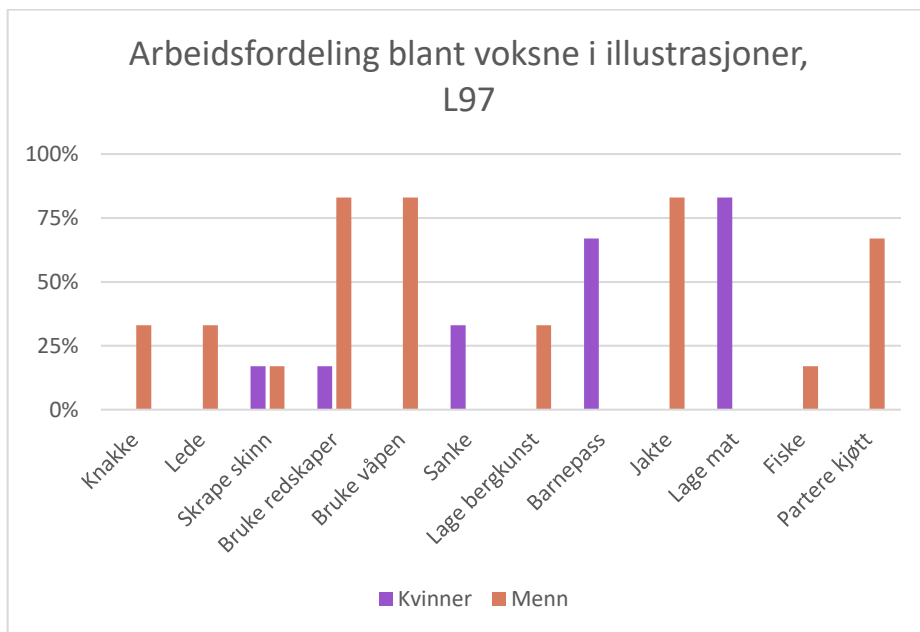
Tabell 18: oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling i tekst.

Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Menn jakter		x				
Menn leder			x			
Menn bruker våpen			x			
Menn fisker			x			
Menn parterer dyr			x			
Kvinner sanker			x			
Kvinner lager mat			x			
Kvinner fisker			x			
Kvinner skraper skinn						x

I illustrasjonene i L97 har det at menn jakter, menn bruker våpen, menn bruker redskaper og kvinner lager mat sterk ikonografi. At menn parterer dyr og kvinner passer barn har middels ikonografi (figur 38). I samtlige bøker viser avbildninger av menn at de enten holder, bruker eller tenker

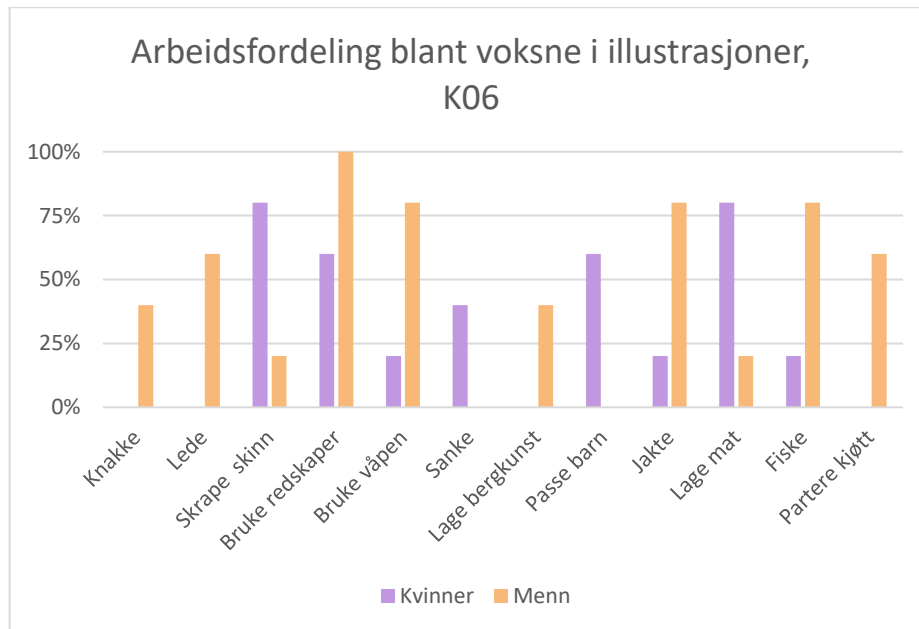
på våpen eller redskaper. Oftest er våpenet et spyd. De fleste menn holder eller har et spyd i nærheten, selv om de ikke bruker det aktivt. I *Globus 5* vises én kvinne som bruker en skrape til å rense skinn, men det er den eneste illustrasjon hvor en kvinne holder eller bruker et redskap.

Ikonografien i K06- illustrasjonene er svært lik den i L97. Det er sterk ikonografi at menn jakter, menn bruker våpen, menn fisker, menn bruker redskaper, kvinner lager mat og kvinner skraper skinn. Det er middels ikonografi at menn leder, menn parterer dyr, kvinner passer barn og kvinner bruker redskaper (figur 39). Arbeidsfordelingen er dermed noe mindre stringent enn i L97 (se tabell 19), men kvinner gjør likevel færre aktiviteter enn menn i bøkene, og utfører oppgaver tilknyttet boplassen (se eksempelvis figur 45).



Figur 38: Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, L97.

Analyse av steinalderikonografi

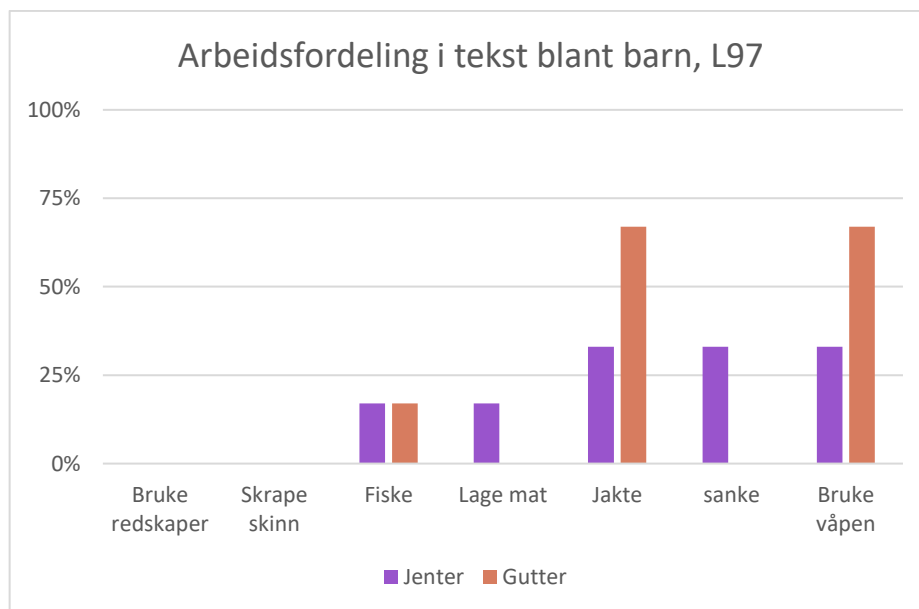


Figur 39: Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, K06.

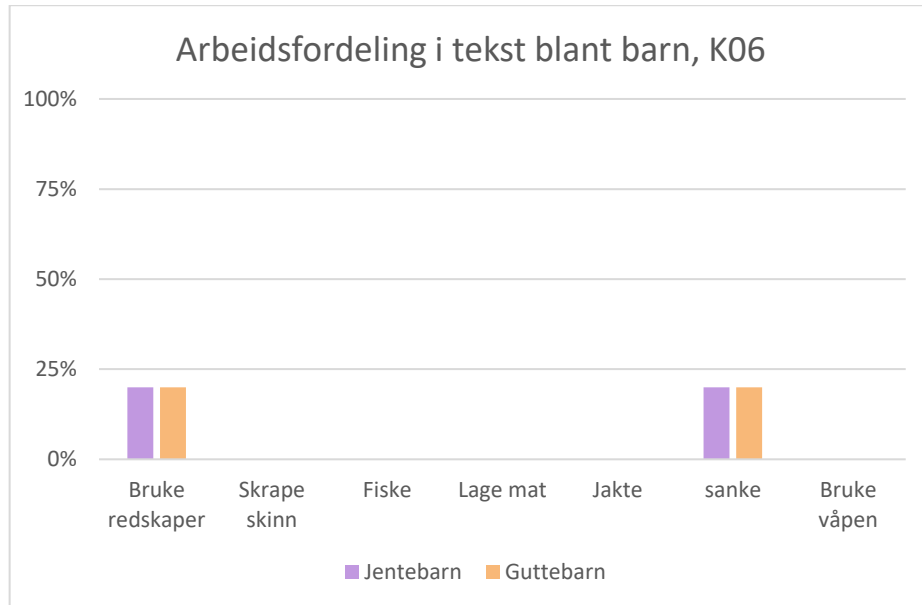
Tabell 19: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling i illustrasjoner.

Illustrasjoner	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Menn jakter	x			x		
Menn leder			x		x	
Menn bruker våpen	x			x		
Menn fisker				x		
Menn parterer dyr		x			x	
Menn bruker red.	x			x		
Menn knakker			x			x
Menn lager kunst			x			x
Kvinner sanker			x			x
Kvinner lager mat	x			x		
Kvinner skraper				x		
Kvinner passer barn		x			x	
Kvinner bruker red.					x	

Det er også brukt en kjønnet arbeidsfordeling blant barn i teksten fra L97-bøkene, om enn i noe mindre grad enn mellom voksne. Det er middels ikonografi at gutter jakter og at gutter bruker våpen (figur 40). I K06 skildres det ikke kjønn; barn er beskrevet i fire av bøkene, og fellesnevneren er at barn hjalp til med sanking. *Gaia 3* skriver for eksempel: «Barna hadde kanskje jobben med å plukke skjell og tang, bær og fugleegg» (Holm et al., 2006, s. 52). Og *Mylder 2*: «Barna måtte hjelpe til med å skaffe mat, passe småsøsken og ordne på boplassen» (Haugen et al., 2014, s. 115). Se tabell 20 for endringer i ikonografi.



Figur 40: Arbeidsfordeling blant barn i tekst i lærebøker fra L97.

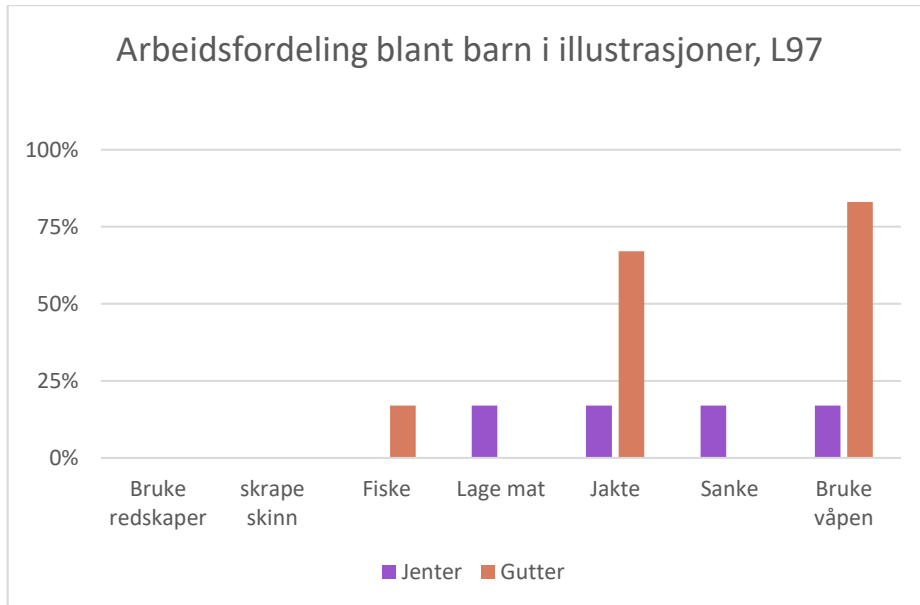


Figur 41: Arbeidsfordeling blant barn i tekst i publikasjoner fra K06.

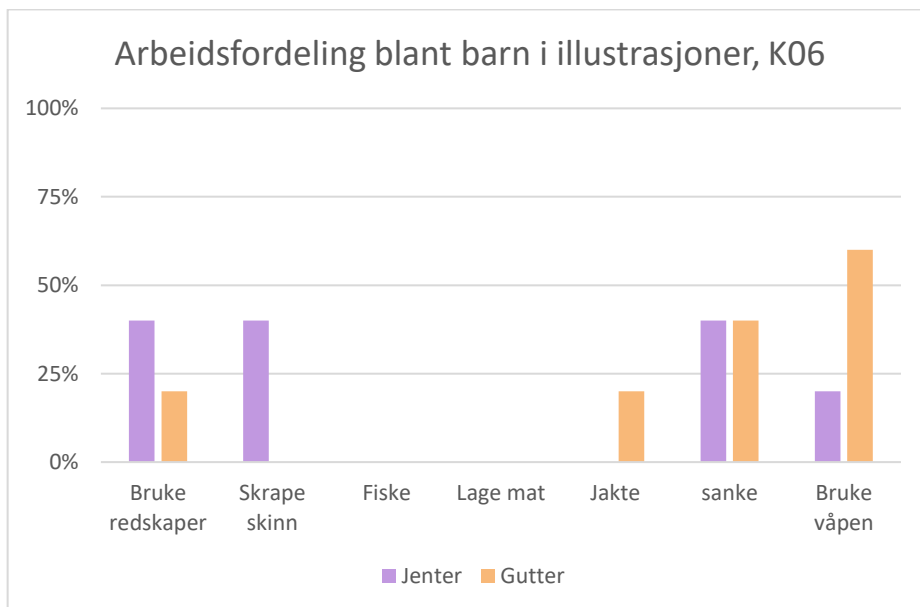
Tabell 20: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling blant barn i tekst.

Tekst	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Gutter jakter		x				
Gutter bruker våpen		x				
Jenter jakter			x			
Jenter sanker			x			
Jenter bruker våpen			x			

I illustrasjonene fra L97 er det sterk ikonografi at gutter bruker våpen og middels ikonografi at gutter jakter (figur 42). I K06-illustrasjonene er det middels ikonografi at gutter bruker våpen (figur 43). Se tabell 21 for endringer i ikonografi.



Figur 42: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner i lærebøker fra L97



Figur 43: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner i lærebøker fra K06.

Analyse av steinalderikonografi

Tabell 21: Oversikt over nivå av ikonografi for temaet arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner.

Illustrasjoner	L97			K06		
	sterk	middels	svak	sterk	middels	svak
Gutter bruker våpen	x				x	
Gutter jakter		x				
Gutter sanker						x
Jenter sanker						x
Jenter bruker reds.						x
Jenter skrapet skinn						x

5.7 Oppsummering

Ikonografianalysen viser at det er et svært begrenset repertoar av motiver og temaer i bøkene, og at disse utgjør en tydelig representasjonstradisjon. Steinaldermennesker er mobile og flytter mellom boplasser. Livsgrunnlaget består av jakt, sanking og fiske, hvorav jakt er mest vektlagt. Den materielle kulturen er hovedsakelig beskrevet og vist som redskaper og våpen, hvorav spyd er vektlagt. Religion og ritualer er tilknyttet bergkunst og til en viss grad jaktmagi. Steinaldermenneskene er slanke og tidvis muskuløse, de har hvit hud og en fremoverlent holdning. Det er en tydelig kjønnsfordeling, hvor menn og gutter er overrepresentert. Menneskene er hovedsakelig lettkledde med enkle plagg av skinn og pels. Håret er ufrisert, og menn har skjegg. Det er svært lite samhandling mellom mennesker, med unntak av samarbeid i jaktsituasjoner, noe som skaper et inntrykk av manglende tilknytning mellom mennesker. Det er i liten grad beskrevet eller vist følelser, unntaket er glede i forbindelse med jakt. Det er brukt en tydelig arbeidsfordeling mellom menn og kvinner, og mellom gutter og jenter, som er felles for alle «steinaldermennesker». Resultatene fra denne analysen vil diskuteres opp mot mine problemstillinger i kapittel 7 og 8.

6 Analyse av forhistoriske fortellinger

I dette kapitlet vil jeg svare på mitt andre forskningsspørsmål: hvordan fortidsfortellingene om steinalderens jeger-sankere i lærebøkene legger til rette for historiebevissthet. Det vil gjøres gjennom å undersøke hvilke typer fortellinger som blir brukt i lærebøkene, med utgangspunkt i Rüsens (2005a, s. 12-15) inndeling i tradisjonelle, eksemplariske, kritiske og genetiske fortellinger. Og ved å undersøke det Rösen (2005a, s. 11) beskriver som tre sentrale trekk ved fortellinger om fortiden som skaper orientering i tid: *minne* - hvordan fortiden erfares, *kontinuitet* - hvordan den erfaringen skaper sammenheng til nåtid og fremtid, og *identitet* - hvordan vi definerer oss selv i forhold til sammenhengen som blir opprettet mellom fortid, nåtid og fremtid (se 4.3 for mer detaljerte beskrivelser av metode). Ved å undersøke historiebevissthet i fortellinger vil jeg få frem andre nyanser i fortidsfremstillingene, enn i den kvantitative ikonografianalysen i forrige kapittel.

6.1 Tradisjonelle fortellinger, jeger-sankere forstått som opphavelige og statiske

Rösen (2005a, s. 13) beskriver at tradisjonelle fortellinger *minner* oss om det opphavelige som ligger til grunn for nåtidens levemåter. I lærebøkene kommer det til uttrykk ved at steinalderen fremstår som noe opphavelig som utgjør et fundament for nåtidens samfunn og måter å leve på. Det er blant annet tydelig i tidslinjer hvor steinalder fungerer som startpunktet som setter seinere perioder i perspektiv. Som regel er startpunktet steinalderen i Norge, og at de første menneskene kommer til landet, men i noen tilfeller er steinalder også vist som startpunktet i et globalt perspektiv, som opphavet til menneskeheten. Et eksempel på dette er i en illustrasjon av en tidslinje fra *Samfunnsfag 5, Norge, oldtida, vi og de andre* (figur 44) hvor steinalder er helt til venstre i illustrasjonen og nåtiden helt til høyre. Fremst i bildet fra venstre til høyre er det vist frem

artefakter som representerer ulike kulturer. Steinalder-artefaktene er en øks, en harpun og en helleristning.



Figur 44: Illustrasjonen viser en global verdenshistorie, hvor steinalder er til venstre og lengst unna og menneskene er små og stiliserte. Illustrasjon av Ingunn Jørstad fra *Samfunnsfag 5, Norge, oldtida, vi og de andre* (Heggem & Løvland, 1997, s. 84–85).

Illustrasjonen viser kjente byggverk og gjenstander fra ulike kulturer og tidsperioder, blant annet pyramider, Colosseum og Parthenon. Gjenstandene fremst i bildet er blant annet en tavle med kileskrift, et hjul, hieroglyfer, en mumie, en bronsedolk og skulpturer fra antikken. Ved å samle og tidfeste ulike kulturer gir illustrasjonen inntrykk av en global evolusjon og felles historie som beveger seg fra enkel til sivilisert. Det er også brukt et perspektiv i illustrasjonen hvor det som er til venstre, er tegnet i liten skala og gradvis blir større og mer detaljert mot høyre i bildet. Effekten av det er at det som er til venstre, steinalder, er langt unna, mens det som er til høyre, nåtid, er nært. Til forskjell fra steinaldermotivet, som er enkelt og består av stiliserte tegninger, er nåtiden detaljert tegnet. Jo nærmere vi kommer vår tid, og jo likere kulturer blir vår kultur, jo mer detaljerte er fremstillingene av menneskene i illustrasjonene. Det reflekterer også hvordan steinalderens

jeger-sankere blir forstått, de er opphavet til kulturene som kom seinere og de er lett gjenkjennelige gjennom en tydelig representasjonstradisjon.

Rüsen (2005a, s.13) beskriver at tradisjonelle fortellinger skaper *kontinuitet* ved å vektlegge permanentheten i det som forstås som opprinnelige måter å leve på. Mennesker i steinalderen defineres hovedsakelig ut fra at de lever i jeger-sankersamfunn, og jeger-sankere fremstår som en evig kategori uavhengig av tid og sted. Det er ikke vist variasjoner eller endringer i jeger-sanker samfunn i Norge, til tross for at de bestod av ulike folkegrupper som flyttet til landet fra ulike områder og som dermed hadde ulike kulturer med seg. Det er heller ikke vist endringer over det lange temporale spennet perioden utgjør. De fleste lærebøker skiller mellom eldre og yngre steinalder, men noe varierende tidfesting, hvor eldre er assosiert med jeger-sanker samfunn og yngre med jordbrukssamfunn. Jeger-sanker samfunnene i eldre steinalder er beskrevet som uforandret over mange tusen år.

Steinaldermennesker blir også definert ut fra tradisjonen de er ansett å være en del av, ved at de i stor grad blir skildret gjennom kollektive beskrivelser som eksempelvis «steinaldermennesker», eller «jegerne». Når preferanser er omtalt er det også gjerne kollektivt, slik som: «de første nordmennene likte også å pynte seg, skjell, dyretenner, klør og fjør ble sydd på klærne til pynt» (Holm et al., 2016, s. 31; Holm et al., 2006, s. 55). Det er ikke vanlig å beskrive individuelle preferanser, personligheter eller trekk. De få gangene det skjer, i personlige fortellinger, er preferansene også tydelig koblet til ting som blir ansett som å være typiske trekk ved jeger-sanker samfunn, eksempelvis at de liker å jakte. Generelt er menneskene i perioden definert ut fra et tydelig begrenset felles kulturelt utvalg: de er nomadiske, de lever hovedsakelig av jakt, de lager bergkunst og de har et begrenset, men velkjent utvalg av materiell kultur. Også i illustrasjonene er det en tydelig ikonografi for hvordan mennesker så ut i steinalderen, som gir lite rom for individuelle forskjeller (se 5.5.1 og 5.5.3). Menneskene fremstår som svært like, og

det er ikke forsøkt å skille dem fra hverandre. I flere av bøkene er identiske personer vist med ulike bakgrunner.

I noen av fortidsfortellingene blir det beskrevet at jeger-sankere blir erstattet av jordbrukere, enten ved at det kommer andre folkeslag vandrende inn som overtar deres områder eller at de innvandrende folkegruppene «lærer dem opp» til å drive med jordbruk. I de fleste bøkene blir det fremstilt som at verden rundt dem endret seg, men steinaldermennesker fortsatte å leve som jegere og sankere. Disse jeger-sanker-gruppene fortsatte sitt levevis frem til moderne tid og utgjør dagens urbefolkning. I norsk kontekst etablerer bøkene dermed en sammenheng mellom steinalderens jeger-sankere og samer i nåtid. Det blir gjennomgående dradd paralleller mellom jeger-sankere i steinalderen og samer i nåtidens Norge. I L97 skjer dette i fem av seks bøker, og i K06 i fire av fem bøker. I boka *Samfunnsfag 5: Norge. Oldtida, vi og de andre*, står det blant annet: «I steinalderen og bronsealderen levde det jegere og samlere i de nordlige og midtre deler av Skandinavia. Det er ting som tyder på at det er forfedre til samene» (Heggem & Løvland, 1997, s. 106). I *Globus 5* står det: «Mange jegerflokker som bodde i Nord-Skandinavia, begynte ikke å snakke samme språk som stridsøksefolket. De blandet seg med folk som innvandret østfra, som snakket helt annerledes. I dag heter dette språket samisk» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 55). Også samer blir definert ut fra en tradisjonell fortidig kultur, og de samme trekkene; mobilitet, jakt og bergkunst, er også typiske kjennetegn i beskrivelser av samer.

I *Mylder 4* er eksempelvis samenes historie viet et underkapittel i kapittelet *Fra stein til jern*, som handler om stein-, bronse- og jernalder, og er skildret slik: «Ikke alle gikk over til å smi jern og dyrke jorda. Noen fortsatte å leve som jegere og samlere. Samene var blant dem» (Haugen et al., 2016, s. 143). Samer blir også sammenlignet med steinaldermennesker i illustrasjonene. Det er flere eksempler på at illustrasjoner som brukes for å vise steinaldermennesker, seinere gjenbrukes for å vise samer. Eksempelvis har *Mylder 4* (Haugen et al.,

2016) et underkapittel kalt «Samenes historie» med en illustrasjon (figur 45) hentet fra Arkikons digitale illustrasjonsarkiv under fanen «Steinalderillustrasjoner» med tittel «Kystboplass» (Arkikon, 2020). Til tross for at Arkikon har definert illustrasjonen som en steinalderillustrasjon på sin nettside, er den blitt brukt for å vise samer. Det indikerer at forfatterne av *Mylder 4* har tenkt at en illustrasjon som tydelig er markert som steinalder, også kan brukes om samer. Fremstillingene i bøkene gir inntrykk av at alle mennesker levde som jeger-sankere i steinalderen, men så gikk «vi» over til jordbruk, mens samene fortsatte å leve som jeger-sankere.



Figur 45: En steinalderillustrasjon fra Arkikons database (Arkikon, 2020), som er brukt for å illustrere samer i *Mylder 4* (Haugen et al., 2016, s. 143).

Rüsen (2005a, s.13) beskriver at tradisjonelle fortellinger former *identitet* ved å bekrefte gitte og forutbestemte kulturelle uttrykk for selvforståelse. Dette er tydelig i lærebøkene, da det i liten grad gjøres forsøk på å forstå mennesker og samfunn ut fra deres egen kontekst. De blir i stedet forstått gjennom et tilbakevendende blick fra vår egen tid.

Fortellingene oppretter *identitet* ved å beskrive steinaldermennesker som «de første nordmenn», en formulering som er svært vanlig i bøkene. Det skaper en sammenheng mellom «oss» og steinaldermennesker ved at vi alle er nordmenn, og de er vårt opphav. Dette er et forestilt fellesskap som ikke reflekterer at «Norge» og «nordmenn» er moderne konstruksjoner. Det reflekter heller ikke at jeger-sankerne som levde i Norge i steinalderen, mest sannsynlig ikke anså seg selv som en samlet gruppe.

I flere av bøkene blir det beskrevet at menneskene i steinalderen levde i pakt med naturen, eller var et naturfolk. Ved å være det opphavelige og naturlige oppretter fremstillingene identitet og sier noe om hva det vil si å være menneske og også hva det innebærer å være hankjønn og hunkjønn. Som det kommer frem av analysen av arbeidsfordeling (5.6.3.), er etablerte kjønnede roller og opprettholdelse av forutbestemte levemønstre en klar trend i steinalderrepresentasjonene. Både på individnivå og samfunnsnivå bruker steinalderrepresentasjonene tydelig kjønnede roller. I de personlige fortellingene blir vi kjent med navngitte personer og får «høre» deres tanker. Selv om bøkene er skrevet av ulike forfattere, er personlighetene svært like, og i stor grad tilknyttet kjønnede egenskaper. Det er også ofte brukt spesifikke roller som *mor* og *far* i stedet for navn, og disse rollene innebærer tydelig forutbestemte kulturelle levemønstre, i form av kjernefamilier. Det er også en tydelig visuell argumentasjon i illustrasjonene som viser hvilke roller kvinner og menn har, og hvilke roller gutter og jenter har. Nettopp fordi steinalderen presenteres som en slags opprinnelig naturtilstand fremstår det som at kjønnsnormene baserer seg på iboende menneskelige egenskaper. Dette vil diskuteres videre i kapittel 8.

Tradisjonelle fortellinger er vanlige i lærebøkene, og av Rüsens fire typer av fortellinger, er det de tradisjonelle som er mest brukt. Rüsens beskriver at tradisjonelle fortellinger oppretter orientering ved å være bekreftende. Det kommer til uttrykk ved at steinalderen skildres som noe opphavelig og fundamentalt både i norsk kontekst, og i et globalt menneskelig

perspektiv. Fortellingene bekrefter også at det forestilte fellesskapet *nordmenn* har dype røtter som går mange tusen år tilbake i tid. Steinalderens jeger-sankere blir forstått som evige og uforanderlige, og at de er del av en ubrutt tradisjon som lever videre i nåtidens samiske befolkning. Leveviset til jeger-sankere er skildret som naturgitt, og er også bekreftende ved å fortelle oss noe om hva det vil si å være mennesker, og hva det innebærer å være hankjønn og hunkjønn.

6.2 Eksemplariske fortellinger, jeger-sankere forstått som en kontrast til dagens mennesker

Ifølge Rösen handler eksemplariske fortellinger om å lære av fortiden. Fortidige handlinger og hendelser forstås som regler eller lærdommer for nåtiden som kan forklare og gi mening til temporale endringer, eller veilede oss i hvordan vi bør leve våre liv (Rösen 2005a, s. 13). Slik jeg leser Rösen trenger ikke eksemplariske fortellinger nødvendigvis være positive, i den forstand at de viser til eksempler som skal etterfølges, men kan også være eksempler på noe negativt, som vi også kan lære av.

Rösen (2005a, s. 13) beskriver at eksemplariske fortellinger *minner* oss om hendelser som demonstrerer gyldighet av generelle regler. Fortiden forstås som en læremester, eller en erfaringsbase. Så hva legger lærer fortellingene opp til at vi skal lære av steinalderen, som er gyldig i dag?

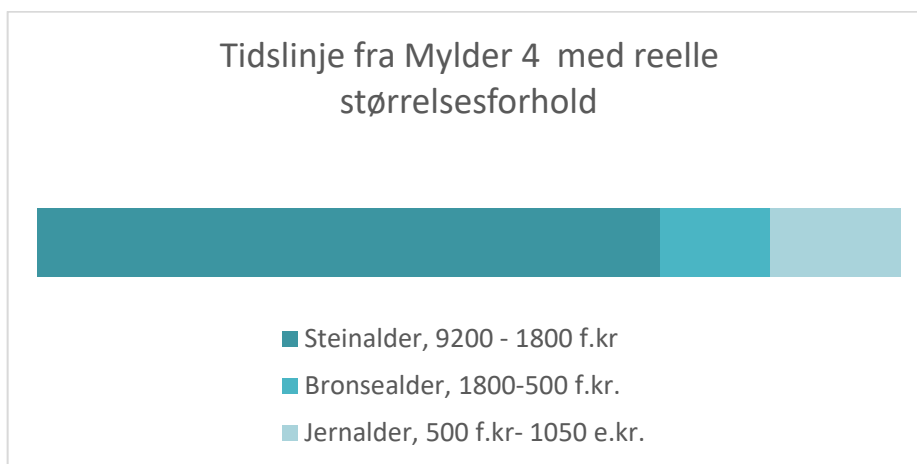
En mulig tolkning er at fremstillingene legger opp til en forståelse av en felles lineær utvikling av menneskeheten. I motsetning til de tradisjonelle fortellingene som beskriver en opphavelig naturtilstand fokuserer de eksemplariske fortellingene på det som skjedde etterpå, og steinalderen forstås som noe tilbakelagt. Eksempler på dette er blant annet i *Terrella 5* hvor kapittelet som omhandler steinalder heter «Fra stein til jern», og i introduksjonen står det at kapittelet handler om «hvordan det var i landet vårt da folk begynte å bruke metaller» (Båslund et al., 1997, s. 67). Fokuset er altså på bronse- og jernalder, og steinalderen er utgangspunktet for det som kom seinere. Det samme fremgår i *Fritt*

fram! 4: «Tiden før mennesker lærte å fremstille metall, kalles steinalderen» (Røine et al., 1999, s. 16). Slike fremstillinger gir et inntrykk av at steinalderen er utgangspunktet for det seinere perioder, men ikke vektlegges på samme måte. Inntrykket blir forsterket av at steinalder, i mange tilfeller, er viet lite plass i bøkene. I tre av bøkene er det kun en halv side om steinalder, mens bronsealder og jernalder som regel har egne kapitler.

Steinalder er i varierende grad tidfestet i L97-bøkene, og i liten grad i K06-bøkene. Tidslinjer er i all hovedsak vist i kapitler om bronse- og jernalder, hvor de da også viser steinalder. Det er imidlertid kraftig underspilt hvor lenge steinalderen i Norge varte. De fleste tidslinjene i lærebøkene viser ikke reelle størrelsesforhold. I *Mylder 4* (figur 46) er det et sjeldent eksempel hvor tidslinjen er tallfestet, men tallene samsvarer ikke med størrelsesforholdene på tidslinja, hvor steinalder, bronsealder og jernalder varte like lenge. I figur 47 har jeg laget en tidslinje basert på tallene fra *Mylder 4*, med reelle størrelsesforhold hvor steinalder er betraktelig større del av tidslinjen enn seinere perioder. Denne underdrivelsen av steinalderens temporale tidsspenn blir enda tydeligere når steinalder beskrives og vises i et globalt perspektiv, slik som noen av tidslinjene gjør. Flere hundretusen år av menneskelig eksistens blir vist som å vare like lenge, eller i noen tilfeller til og med kortere enn f.eks. bronsealderen. Slike feilproporsjonerte tidslinjer synliggjør at yngre perioder, som bronse- og jernalder blir vektet som viktigere enn steinalderen.



Figur 46: Illustrasjonen viser redskapsproduksjon som stadig mer kompleks. Illustrasjon av Johnny Dyrande fra *Mylder 4* (Haugen et al., 2016, s. 130).



Figur 47: En tidslinje med samme tidfestede periodeinndeling som figur 49, men med reelle størrelsesforhold. Illustrasjon av Isabella Føldøy.

Rüsen (2005a, s. 13) beskriver at eksemplariske fortellinger skaper *kontinuitet* gjennom validering av at regler er gyldige, selv om de dekker over tidsmessig ulike måter å leve på. En måte det kommer til uttrykk på i lærebøkene er ved at fortellingene viser en felles utvikling over ulike temporale perioder fra steinalderen til i dag. Dette er blant annet tydelig i beskrivelser av det som har gitt tidsperiodene ulike navn, teknologien. I fire av bøkene er det gjort sammenligninger i teksten tilbake til

steinalder i kapitlene om bronsealder og jernalder. I *Midgard 5* beskrives eksempelvis bronse, og hvordan «de første nordboerne som så dette gylne metallet syntes sikkert det var vakkert. Kanskje de syntes de gamle steinøksene så ussel ut sammenlignet med de nye bronseøksene» (Aare et al., 1997, s. 117). I kapitlet «Fra stein til jern» i *Terrella 5* kommer far hjem med en bronseøks: «Den nye øksa gjorde nytte for seg, den var bedre enn steinøksa som onkelen til Gorm lagde» (Båslund et al., 1997, s. 73). I *Samfunnsfag 5* i kapitlet «Jernalderen» kan vi lese at «det nye metallet var bedre enn både flint og bronse» (Heggem & Løvland, 1997, s. 96). *Cumulus 3* beskriver hvordan «redskaper av bronse var bedre å bruke enn redskaper av stein. De var lettere å forme og de varte lenger» (Bjørshol, Lie, Røine & Vedum, 2007, s. 71). Det er gjennomgående brukt beskrivelser hvor den nye teknologien skildres i positive ordelag, mens den litiske teknologien er noe negativt som har mistet sin relevans.

Dette kommer også til uttrykk i beskrivelser av redskapsproduksjon. I kapitlene om steinalder er redskapsproduksjon beskrevet i enkle ordelag, som i *Mylder 2*: «Har du en rund, hard stein, kan du banke på en annen stein. Det du banker løs, kan bli redskaper og våpen» (Haugen et al., 2014, s. 112). Forfatterne forteller her at «du» i nåtid lett kan lage steinalder-redskaper og våpen ved å slå to steiner mot hverandre. Teksten gir ikke inntrykk av at kunnskapsoverføring var nødvendig, eller at knakking var spesialisert kunnskap. Redskapsproduksjon i bronsealder derimot, er skildret i andre ordelag:

Bronsesmeden var en viktig mann i bronsealderen. Han kunne den vanskelige kunsten å lage bronse av tinn og kobber. Den hadde han lært fra smeder fra andre steder i verden. Bronsen ble varmet opp og smeltet slik at smeden kunne forme den. Han helte den flytende bronsen i former av stein eller leire. Formene var satt sammen av to like halvdelar. Når bronsen var blitt kald og hard, delte smeden formen og tok ut den ferdige tingen. (Haugen, Hægeland, Reiten, Sandberg & Steinset, 2015, s. 97)

Det fremstår som om nåtidens mennesker uten forkunnskaper vil kunne lage litiske redskaper, men at vi ikke like lett kan lage bronsegjenstander, da det krever ekspertise. I illustrasjoner av tidslinjer blir det også vist en økt kompleksitet i materiell kultur, og det er endringen i hvordan menneskene blir avbildet. Et eksempel på dette er i figur 49 hvor steinalderen er illustrert med at en skjeggete lettkledd mann ikledd pels som knakker alene. Bronsealder viser samarbeid mellom to mer påkleddes mennesker som lager bronse, og jernalder viser samarbeid om jernproduksjon mellom tre fullt påkleddes mennesker.

Flere av lærebøkene trekker opp lange linjer som viser en felles utvikling over ulike temporale tidsspenn. Blant annet i *Samfunnsfag 5, Norge, oldtida, vi og de andre*:

Ein gong for lenge, lenge sidan lærte menneske å bruke elden. Fleire tusen år seinare lærte vi menneske å dyrka jorda og halde husdyr. Og fem-seks tusen år sidan vart hjulet oppfunne. Desse tre oppdagane og oppfinningane er kanskje dei viktigaste i historia til menneska. Tenk deg livet utan elden, jordbruket og hjulet! (Heggem & Løvland, 1997, s. 84).

Også her henvender forfatterne seg til leseren i nåtid, og ber oss reflektere over hvordan livet ville vært uten det de beskriver som de tre viktigste oppdagelsene og oppfinnelsene i historien til menneskeheten. En slik refleksjon er betinget, for vi er allerede implisitt fortalt at livet uten disse oppfinnelsene ville vært vanskelig. Det farger også hvordan vi oppfatter steinalderen, som er tiden før vi hadde to av disse tre innovasjonene. Den ene av disse innovasjonene: jordbruk og domestisering av dyr, som er fundamentet for nåtidens vestlige samfunn, er mye vektlagt i bøkene.

I beskrivelser av overgangen til jordbruk er oppfatningen av fremskritt tydelig, blant annet i *Globus 5*:

For mellom 5000 og 4000 år siden kom det mange innvandrere til Norden som var dyktige bønder. De slo seg ned i nye områder innover i dalene og langs norskekysten helt opp til Alta og det tok ikke lang tid før de hadde lært mange jegerfamilier å dyrke korn og holde husdyr. Disse innvandrerene kaller vi stridsøksefolket. Mange mener at stridsøksefolket tok med seg et helt nytt språk til Norden og fra dette språket kommer både svensk, dansk og norsk (Libæk & Stenersen, 1997, s. 55).

Denne beskrivelsen av diffusjon, at det innvandrende stridsøksefolket «lærer opp» jegerflokker til å drive jordbruk og holde husdyr, er uttrykk for en idé om forbedring og utvikling i overgangen til jordbruk. Det er tydelig at stridsøksefolket har paralleller til «oss» i nåtiden, da de i tillegg til jordbruk også snakker dagens skandinaviske språk. Det indikerer at «vi» er etterkommere av stridsøksefolket, som lærte opp noen av jegerstammene til ett nytt og bedre levevis: jordbruket. I følge Rüsen (2005a, s. 14) former eksemplariske fortellinger *identitet* ved å generalisere erfaring av tid til regler for oppførsel. Slik jeg forstår det former fortellingene *identitet*, ved å bruke et markant skille mellom jeger-sankere og bønder, og dermed skapes også et skille mellom «oss» og «dem». Det er tematikk jeg vil komme tilbake til i kapittel 7.2.

Dette kommer også til uttrykk i hvordan jeger-sanker samfunn i Norge blir skildret i nøkterne ordelag som understreker enkelthet, sammenlignet med samfunn i andre deler av verden fra samme tidsperiode:

Menneskene hadde ikke noe fast sted å bo, men vandret hele tiden til nye steder. De fisket, jaktet og samlet planter som de kunne spise. De laget redskaper av bein, tre og stein. I flere tusen år levde menneskene i Nord på denne måten. I andre deler av verden vokste det frem store, vakre byer. Det ble gjort spennende oppfinnelser og viktige tanker blomstret. Vi lå langt etter her i nord (Båsland et al., 1997, s. 68).

Sitatet formidler at andre deler av verden hadde utviklet seg fordi de hadde vakre byer, spennende oppfinnelser og viktige tanker. Forfatterne beskriver et «vi» som impliserer at steinaldermenneskene har en forbindelse til oss i nåtid, men de fungerer som en kontrast til vår måte å leve på. Vårt samfunn i nåtid samsvarer med idealet som steinaldermennesker burde streve mot, vi har store byer, spennende oppfinnelser og viktige tanker. Dette formidler en eurosentrisk verdensforståelse.

Jordbrukssamfunn blir gjennomgående skildret i mer positive ordelag enn jeger-sanker-samfunn både i L97 og K06-bøkene, og overgangen mellom de to måtene å leve på er ofte beskrevet. Som i *Gaia 4*: «Livet ble tryggere når de var fastboende på en gård. Folk levde lenger. Familiene ble større enn før» (Buer, Johnsrud, Langholm, Røsholdt & Christensen, 2007, s. 165). Og i *Fritt fram 4*: «De tok til å dyrke matplanter og holde husdyr. Da trengte de ikke lenger å vandre over store områder for å skaffe seg mat» (Røine et al., 1999, s. 12). *Mylder 4* beskriver i likhet med Samfunnsfag 5 også viktige innovasjoner for menneskeheten:

To av de viktigste oppdagelsene menneskene har gjort, er hvordan vi kan dyrke jorda og temme ville dyr. Da de lærte dette, slapp menneskene å flytte rundt på jakt etter mat. Når folk ikke måtte flytte, kunne de bygge mer solide hus og eie flere ting.» (...) Hvis du har spilt Minecraft, har du kanskje opplevd at jordbruket forandret livet? Jegeren må stadig på jakt etter mat. Bonden kan gjøre andre ting mens kornet gror av seg selv. (Haugen, Hægeland, Sandberg & Steinset, 2016, s. 134).

Forfatterne henvender seg til et «du» i nåtiden og hvordan du ved å spille Minecraft kan erfare at fortiden endret seg til en bedre nåtid. Leveviset til jeger-sankere blir fremstilt som mer ressurskrevende enn hos jordbrukere, fordi «kornet gror av seg selv». Denne påstanden reflekterer ikke hvor arbeidskrevende det er å leve av jordbruk, i fortid så vel som

nåtid. I stedet blir det lagt frem en fortelling om positiv utvikling for menneskeheten som ikke er fundamentert i empiri.

Det er flere illustrasjoner som sammenligner jeger-sankere og bønder, se eksempelvis figur 48. Menneskene på illustrasjonen ser ut til å tilhøre ulike folkeslag fordi de har forskjellige fysiske karakteristikk: Bøndene i den lyse åkeren fremstår anatomisk som moderne mennesker, er noe mer påkledd og har klær laget av tekstil/skinn. Jegerne i utkanten av skogen har anatomiske trekk assosiert med primitivitet; de har markerte øyenbrynsben og fremtredende kjeveparti. Flere av dem sitter på huk eller kryper sammen. De er lettkledd med uflidde pelsstykker, og alle mennene bærer våpen. Ved siden av flokken i skogen ligger det et dødt dyr med gevir, antageligvis et attributt for å vise at det er en jegerstamme. Illustrasjonen gir inntrykk av at menneskene i den lyse åkeren blir skremt av menneske i den mørke skogen. Dette er eksempler på visuell argumentasjon som viser hvordan jordbruket, vår måte å leve på, er bedre og mer utviklet enn jakt og sanking. Også her skapes det en kontrast mellom jeger-sankere som et «de» og jordbrukere som et «oss».



Figur 48: Legg merke til forskjeller i positur, anatomi og påkledding mellom jordbrukerne i åkeren og jeger-sankerne i skogen. Illustrasjon av Øyvind Hansen. Fra *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 52-53)

Sammenligninger mellom jeger-sankere og bønder får også konsekvenser for fremstillinger av samer. Et eksempel på dette er i tegneserien «Bonden og jegeren», fra *Mylder 4*, (se utdrag i figur 49). I tegneserien ber en gutt i en bondefamilie faren sin om å fortelle om samer, og en jente i en samisk familie ber moren sin om å fortelle om bønder, utdraget er fra sistnevnte situasjon. «Mamma» forteller datteren sin hvordan det å drive jordbruk gjør at bøndene har mat hele vinteren, slipper å flytte og kan bo i store og fine hus. Det formidler at leveviset til bøndene er betraktelig bedre enn leveviset til samer, her definert som jegere.



Figur 49: Utdrag fra tegneserien «Bonden og jegeren». Illustrasjon av Sveen og Emberland illustrasjon, fra *Mylder 4* (Haugen et al., 2016, s. 145).

Denne måten å skape identitet på, ved å bruke jeger- sankere som kontrast, er også tydelig ved at jeger-sankere har mangelfulle menneskelige karakteristikk. I takt med at samfunnet og teknologien endrer seg, endrer også menneskers personlighet og intelligens seg. En slik endring kommer til uttrykk gjennom forskjeller i moderne personligheter og steinalderpersonligheten. Som beskrevet i ikonografianalysen (5.6.1 og 5.6.2) er det få beskrivelser av følelser og samhandling i steinalderrepresentasjonene. Dette gjelder spesifikt for steinalder, for i beskrivelser av mennesker i andre historiske og forhistoriske perioder er slike skildringer mer vanlig.

I *Fritt fram 4* skildres eksempelvis utvandring fra Norge til Amerika i 1852 slik:

De fleste nordmennene som kom sammen til Amerika, ville bo i nærheten av hverandre. Da kunne de hjelpe hverandre av og til, og de kunne snakke sammen. Noen lengtet kanskje til Norge igjen. Da kunne det være godt å vite at det var kjente fra hjemlandet i nærheten (Røine et al., 1999, s. 77).

I samme bok skildres innvandring til Norge i steinalderen slik:

Da det var kommet dyr og planter til de isfrie områdene, kunne mennesker skaffe seg mat, klær og boliger der. Menneskene vandret inn i slike områder etter hvert som isen trakk seg tilbake (Røine et al., 1999, s. 9).

I begge tilfeller er dette skildringer av mennesker som flytter til et nytt land, men menneskene i nyere tid har mer tilknytning til hverandre og mer utviklet personlighet enn menneskene i steinalderen.

Mangelen på samhandling og følelser i steinalderrepresentasjonene blir også tydelig gjennom hvilke temaer som blir skildret. Det er ingen eksempler på begravelser i steinalder-kapitlene, og den eneste gangen død er nevnt, er i forbindelse med spedbarnsdødelighet i *Globus 5*: «Opptil halvparten av barna døde av sykdommer før de var ett år, selv

om de fikk brystmelk i flere år. Derfor var det viktig å passe på de barna som overlevde så de ikke ble utsatt for ulykker» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 18). Denne beskrivelsen formidler at det er viktig å sikre overlevelse av neste generasjon, men ikke nødvendigvis fordi det er en tilknytning mellom foreldre og barn. Tilknytning er imidlertid vektlagt i andre kapitler i bøkene. Eksempelvis i kapittelet om bronsealder i *Terrella 5*:

Bestefaren til Gorm var en gammel mann da han døde. Det viktigste, mente mor og far, var at han fikk en fin gravplass. I bronsealderen bygde menneskene steinhauger eller jordhauger over de døde. Vi kaller dem gravhauger eller gravrøyser. Bestefaren til Gorm ble lagt i en steinkiste og gravlagt ved fjorden, på et høyt sted med god utsikt. - Her likte han alltid å sitte da han var i live, sa mor (Båsland et al., 1997, s. 75).

Her blir det skildret en begravelse hvor «bestefar» skal hedres. Teksten beskriver både hva som er viktig for mor og far i deres tilknytning til bestefar, og hva bestefar likte å gjøre mens han var i live. Denne type fremstilling er ikke vanlig i steinalderkapitlene, som i svært liten grad skildrer personlighet eller preferanser hos mennesker. Samlet sett gir teksten inntrykk av at mennesker i steinalderen hadde et svært begrenset spekter av indre liv.

Også i illustrasjonene er dette spesifikt for steinalder, for i kapitler som skildrer andre historiske og forhistoriske perioder, er individer, interaksjon og følelser mer vektlagt. Et eksempel på dette er illustrasjon av en bronsealderbegravelse fra *Globus 5* (figur 50). Illustrasjonen viser begravelsesritualer hvor sørgende mennesker deltar, som holder rundt og trøster hverandre. Det blir gjort symbolske handlinger for å hedre den avdøde: Det blir spilt musikk, gjennomført et ritual med øks og lagt blomster på den avdøde. Denne type representasjon av samhandling og følelser finnes ikke i illustrasjoner av steinalder. Det fremstår som om følelser og samhandling var noe som utviklet seg etter steinalderen hos mennesker som etter hvert ble «oss», mennesker i dagens samfunn.



Figur 50: Illustrasjonen viser en bronsealder-begravelse hvor menneskene tydelig uttrykker følelser. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 56).

Rüsen (2005a, s. 14) beskriver at de eksemplariske fortellingene skaper orientering ved å være regulerende. Jeg mener lærebøkene forteller oss noe om hvem vi er og hvordan vi bør leve ved å vise til steinalderssamfunnet som noe vi har utviklet oss bort fra. Denne type fortellinger er vanlige i lærebøkene. Vi lærer at fortidige måter å leve på er bakgrunnen for dagens samfunn, men ikke noe som idealiseres, som i de tradisjonelle fortellingene. I stedet fremstår det som om både forhistoriske samfunn og menneskene i dem fungerer som en slags kontrast for å vise nåtidens vestlige samfunn og nåtidens menneskers overlegenhet. Fokuset på utvikling og endring som noe positivt, gjør at

steinalder fremstår som statisk og uforanderlig, og i forlengelsen av det fremstår også jeger-sankere som en negativ kontrast.

6.3 Kritiske fortellinger, jeger-sankere forstått gjennom benektelse av etablerte fremstillinger

Rüsen (2005a, s.14) beskriver at kritiske fortellinger benekter eksisterende fremstillinger av fortiden, og deres relevans for nåtiden. De kan eksempelvis benekte tradisjoner, regler og prinsipper fra fortiden, og slik benektelse kan ta form av mot-fortellinger som utfordrer og bryter med etablerte fremstillinger.

Rüsen (2005a, s.14) skriver at kritiske fortellinger *minner* oss om avvik som gjør at nåtidens livssituasjon er problematisk. Det finnes et eksempel på en slik fremstilling i samfunnsfag 5 (Heggem & Løvland, 1997, s. 84). Her er det vist en tidslinje som spenner fra steinalderen og frem til moderne tid, og det er brukt et globalt perspektiv. I den medfølgende teksten er det beskrevet at; «Det er skaperevne, erfaringer og fantasi som har ført verda framover, med det har ikkje alltid vore nyttig og bra. Menneske har også ansvaret for krigar og øydeleggingar. Ved å studere fortida får vi kunnskapar. Vi forstår betre kvifor verda i dag er som ho er» (Heggem & Løvland, 1997 s. 84). Denne fremstillingen kan tolkes som en kritisk fortelling, fordi den fokuserer på avvikene, på de negative hendelsene som har formet nåtiden. Teksten oppfordrer til å undersøke og forstå disse delene av fortiden, for å bedre forstå nåtiden. Det er et brudd med ideen om utvikling som utelukkende positivt.

Rüsen (2005a, s.14) beskriver at kritiske fortellinger oppretter *kontinuitet*, ved å benekte eller motsi kulturelle ideer om kontinuitet. Det finnes noen mot-fortellinger som bryter med ideen om at samer i nåtid er del av en tradisjon som kan spores tilbake til steinalderens jeger-sankere. Eksempelvis i Globus 5 (Libæk & Stenersen, 1997 s. 250-251): «Samene er blitt diskriminert, og helt fram til rundt 1960 ble det vist liten respekt

for samenes kultur og levemåte. (...) Samene lever svært forskjellig. De fleste driver med jordbruk eller fiske, eller de er kontorfolk, leger, veiarbeidere, husmødre eller har andre yrker». I motsetning til hvordan samer er beskrevet i mange av lærebøkene, som et urfolk som lever i pakt med naturen, velger forfatterne av Globus 5 å belyse de problematiske aspektene ved samenes historie, nemlig diskriminering av deres kultur og levevis. De vektlegger også at de fleste samer i dag ikke lever som jeger-sankere, og bryter dermed med ideen om kontinuitet tilbake til steinalderen. Det finnes imidlertid ikke tilsvarende direkte motfortellinger mot de etablerte fremstillingene av at steinalderens jeger-sankere levde i en ubrutt tradisjon i det lange tidsspennet som steinalderen utgjør.

Rüsen (2005a, s. 14) beskriver at kritiske fortellinger oppretter *identitet* ved å benekte gitte vilkår for selvforståelse og heller skape noe nytt. Det er et eksempel på en fremstilling som kan forstås som kritisk ved at den bryter med ideen om at steinaldermennesker er de første nordmenn. I Gaia 3 står det at «De aller første nordmennene var innvandrere» (Holm et al., 2006, s. 47). Dette fremstår kanskje ikke som en mot-fortelling ved første øyekast, da det er opplagt at steinaldermennesker var innvandrere og de fleste bøkene beskriver tilflytting til Norge. Jeg mener likevel denne fremstillingen bryter med etablerte fremstillinger nettopp ved å bruke termen «innvandrere». Innvandrere forstås gjerne som det motsatte av nordmenn, og ved å sette likhetstegn mellom «de første nordmenn» og «innvandrere» opprettes identitet på en måte som bryter med tidligere fortellinger. Det forestilte fellesskapet «nordmenn» får dermed en annen betydning.

Det finnes også eksempler på mot-fortellinger til de tradisjonelle fremstillingene hvor en kjønnet arbeidsfordeling er naturgitt. I Regnbuen 4 og Globus 5 er det beskrevet at både en gutt og jente er med på jakt. En av oppgavene til teksten i Regnbuen 4 vektlegger dette: «vi vet ikke hvor gamle barna måtte være før de fikk være med på jakt. Hva tror du? Fikk jenter også være med? Snakk sammen i klassen om det?» (Egge,

Libæk, Stenersen & Strømme, 1999, s. 141). Her oppfordres det til refleksjon over kjønnet arbeidsfordeling, og siden det allerede er beskrevet i teksten at både gutter og jenter jaktet, er svaret de legger opp til at begge kjønn kunne jakte. Det tydeligste bruddet med etablerte fremstillinger av kjønn er i en illustrasjon i Nye Gaia 3 (Holm, Husan, Johnsrud, Langholm & Spilde, 2016). Illustrasjonen viser en jaktscene, hvor en kvinne jakter sammen med to menn (figur 51). Dette er det eneste eksempelet i lærebøkene hvor en kvinne overskrider kjønnsnormen for den mannlige jegeren i illustrasjoner av steinalderen.



Figur 51: Illustrasjon av en kvinne som jakter på reisndyr sammen med to menn. Illustrasjon laget av Arkikon, hentet fra Nye Gaia 3, (Holm, Husan, Johnsrud, Langholm & Spilde, 2016, s. 24).

Rüsen (2005a, s. 14) beskriver at kritiske fortellinger oppretter orientering ved å være benektende. Det er ikke vanlig med denne type fortellinger i lærebøkene, men jeg har funnet noen få eksempler på fortellinger som bryter med etablerte fremstillinger. Det kommer til uttrykk i beskrivelser som motsier etablerte fremstillinger av fortiden.

Eksempelvis er det brukt fremstillinger av kjønnsroller hvor også kvinner jakter på storvilt, de første nordmenn er omtalt som innvandrere og utviklingen fra steinalderen til nåtidens samfunn blir ikke beskrevet som utelukkende positiv.

6.4 Genetiske fortellinger: jeger-sankere forstått som dynamiske, og ut fra deres egen kontekst

Genetiske fortellinger fordrer en forståelse av temporalitet (Rüsen 2005a, s. 15). Det vil si at mennesker og hendelser forstås ut fra deres egne kriterier og handlingsrom.

Rüsen (2005a, s. 15) beskriver at genetiske fortellinger *minner* oss om endringer som må til for å tilpasse våre måter å leve på. Det vil si at perioden steinalderen og menneskene som levde i perioden ikke var statisk, men at det stadig var nødvendig å tilpasse seg sine omgivelser og kontekster. Et slikt perspektiv farger også vår forståelse av fortiden, som også må kunne endres. Det tydeligste eksempelet på en genetisk fortelling er kanskje den fra Samfunnsfag 5:

Dei som skriv historie, kan oppfatte den same hendinga ulikt. Ingen greier å skildre historia akkurat slik det var. Dermed blir historiebøkene forskjellige. Alt etter kva forfattarane legg vekt på. Og historiebøkene må stadig skrivast på nytt fordi kunnskapene våre endrer seg. Ha det i minne medan de arbeider med denne boka og. (Heggem & Løvland, 1997, s. 86)

Forfatterne er her tydelig på at vår forståelse av fortid som kommer til uttrykk gjennom historie, må endres for å opprettholde validitet. Forfatterne vektlegger til og med at boka de selv har skrevet ikke vil være gyldig over tid, fordi ny forskning vil nyansere hvordan vi tenker om fortiden.

I følge Rüsen (2005a, s. 15) fordrer genetiske fortellinger at også *kontinuitet* blir forstått gjennom endring; måten fortidige mennesker

levde på, og hvordan dette skaper sammenheng til vår egen tid må forstås som dynamisk. Det finnes et eksempel på slik tankegang i Globus 5:

I en hule som heter Grønnhelleren i Sogn, fant arkeologene skjelettet til en 20 år gammel gutt som var lagt i graven med et vakkert kamskjell ved siden av seg. Vi som lever i dag, har problemer med å forstå hvorfor gutten fikk med seg skjellet. Hva tror du? (Globus 5, s. 12).

Globus 5 beskriver her et begravelserituale på en måte som tydeliggjør at vi ikke automatisk kan forstå steinalderssamfunnets praksiser fordi de levde i en annen tid og en annen verden. Det er et perspektiv som indikerer at jeger-sankere er noe eget som vi ikke automatisk kan forstå i nåtiden. Det er dermed ikke brukt en kontinuitet hvor det nåtidige «vi» er mer intelligente enn «dem», men heller en fremstilling som åpner for refleksjon over den forhistoriske konteksten.

Rüsen (2005a, s. 15) beskriver at genetiske fortellinger former *identitet* blir ved at både permanens og endring er viktig for selvforståelse. Det finnes eksempler på beskrivelser av steinaldermennesker som tar utgangspunkt i deres samtid og verden, heller enn å bruke et tilbakeskuende blikk ved å gjøre sammenligninger til vår egen tid. I Mylder 4 står det:

Å leve av jakt og samling krevde spesielle ferdigheter. Jegeren måtte være flink til å lage og bruke våpen. Fiskeren måtte vite hvor og når fisken bet, og ha kunnskap om ulike redskaper og teknikker. Samleren måtte kunne kjenne igjen spiselige planter og røtter, og kanskje enda viktigere: Samleren måtte vite hvilke planter som var giftige! (Haugen et al., 2016, s. 133).

Disse beskrivelsene viser til positive egenskaper og ferdigheter hos steinalderens jeger-sankere. Disse ferdighetene er imidlertid ikke like nyttige i det moderne vestlige samfunn. Det indikerer at *identitet* blir forstått som mer åpent og flytende, som noe som er i endring i stedet for å være evige kategorier.

Rüsen (2005a, s. 15) beskriver at genetiske fortellinger oppretter orientering ved å være transformerende. Dette er ikke vanlig i lærebøkene, men jeg har funnet noen eksempler som kan tolkes som genetiske fortellinger. Det kommer til uttrykk ved at steinaldermennesker beskrives ut fra sin egen kontekst, i stedet for gjennom et tilbakevendende blikk fra nåtiden. Og det finnes eksempler på selvrefleksjon hvor lærebokforfatterne skriver at fremstillinger av fortidens mennesker må endres for å ha validitet.

6.5 Oppsummering

Det viktigste jeg fikk ut av fortellingsanalysen er at den tydeliggjør dualiteten i oppfatninger av steinalderens jeger-sankere. Mitt hovedfunn er at det i hovedsak brukes tradisjonelle og eksemplariske fortellinger i lærebøkene. Steinaldermennesker blir oppfattet som noe opphavlig som idealiseres gjennom tradisjonelle fortellinger. Og de forstås som en kontrast som symboliserer primitivitet gjennom eksemplariske fortellinger. Det finnes også eksempler på kritiske og genetiske fortellinger i lærebøkene, men de er ikke vanlige.

Gjennom tradisjonelle fortellinger blir steinalderens jeger-sanker samfunn forstått som noe opphavelig og naturgitt. Jeger-sankere anses som statiske og uforanderlige, og at de har levd videre til å bli nåtidens urbefolkning. Det brukes også konservative kjønnsnormer som fremstår som naturgitte. De eksemplariske fortellingene forstår steinalderen og menneskene i perioden som en kontrast vi har utviklet oss bort fra gjennom en felles utvikling over ulike temporale perioder fra enkelt til komplekst. De kritiske fortellingene benekte etablerte fremstillinger av jeger-sankeres og bryter med ideen om utvikling som utelukkende positivt. De bestride også etablerte fremstillinger av kjønnsnormer, ved å beskrive at kvinner og jenter deltar på jakt. Genetiske fortellinger beskriver av vi i nåtiden ikke automatisk kan forstå handlinger og

betydninger i steinaldermenneskers virkelighet. Fremstillinger og tolkninger av fortiden må stadig endres for å være gyldige. Jeger-sankere skildres ut fra egen kontekst, heller enn gjennom et tilbakeskuende blikk.

Siden det i hovedsak er brukt tradisjonelle og eksemplariske fortellinger i lærebøkene, vil jeg fokusere mest på diskusjon av disse videre i avhandlingen. Eksemplariske fortellinger vil i hovedsak settes i sammenheng med de deler av representasjonstradisjonen som omhandler utseende, rase, mellommenneskelig interaksjon, sammenligninger til samer og evolusjonisme, og diskuteres i lys av annengjøring (kapittel 7). Tradisjonelle fortellinger vil hovedsakelig settes i sammenheng med de kjønnede aspektene i representasjonstradisjonen og diskuteres i lys av feministisk kritikk (kapittel 8).

Annengjøring i lærebøkenes skildringer av steinaldermennesker og samfunn

7 Annengjøring i lærebøkens skildringer av steinaldermennesker og samfunn

Mine analyser av representasjoner og fortellinger viser at lærebøkene bruker distinkte og begrensede måter å fremstille steinalderens jeger-sankere på, som i stor grad er felles for alle lærebøkene. Jeg vil undersøke og diskutere disse fremstillingene i lys av annengjøring, og problematisere hva slags kunnskap de produserer eller eventuelt reproducerer. Analysen av fortidsfortellinger viste at steinaldermennesker og samer blir hyppig sammenlignet i lærebøkene, derfor vil også representasjoner av urbefolkning være et viktig tema. Steinalderrepresentasjonene vil diskuteres opp mot læreplanmål om toleranse og mangfold, både læreplanmål som handler om fremstillinger av andre kulturer, og læreplanmål som handler spesifikt om samisk kultur.

7.1 *Annengjøring av steinaldermennesker gjennom representasjoner av utseende*

Hvordan steinaldermennesker ser ut, og hva de har på seg, er meningsbærende og betegnende for hva vi tenker om dem. Det er bred konsensus, (se blant annet Calefato, 2004; Entwistle, 2015; K. T. Hansen & Madison, 2013) om at antrekk har en sentral betydning for mennesker, både på individnivå og i mellommenneskelige relasjoner. I sin doktorgradsavhandling *Dress as social relations*, hvor hun undersøker buskmann-antrekk, poengterer Vibeke Viestad (2014, s. 28) hvordan antrekk har en unik posisjon som mediator mellom kroppen – det intime og personlige – og samfunnet – det sosiale og kulturelle. Forholdet mellom kropp og antrekk er kulturelt og historisk spesifikt, og studier av antrekk gir mulighet for en dypere forståelse for variasjoner i menneskelig oppførsel. Antrekk kan beskrives som en visuell form for

kommunikasjon og symboliserer ulike aspekter av identitet: klasse, kjønn, alder, etnisitet, rikdom, tilhørighet til grupper, religiøs tro eller politiske meninger. Viestad (2014, s. 25) definerer antrekk («dress») som «body modifications and body supplements» og sier at begrepet omfatter «body tattooing, scarification, body paint, fragrances, hair styles etc.». Denne definisjonen av antrekk er dermed ikke begrenset til bekledning, men inkluderer også bearbeidelser og uttrykk av selve kroppen, som blant annet tatoveringer og hårfrisyrer.

Antrekk i lærebøkene er vist i form av lettkledde mennesker; dette har sterk ikonografi og er en markant del av representasjonstradisjonen i både L97 og K06. I samtlige bøker fra begge læreplanperioder vises drakt med nakne armer og bein, til tross for at teksten skildrer et land hvor isen nylig har trukket seg tilbake. Klærne er ofte lite bearbeidet skinn eller pels, enten i form av en serk med hull til armer og bein, eller i form av lendekleder (se eksempelvis figur 52). Det finnes noe endring fra L97-bøkene til K06-bøkene; i begge tilfeller er lettkledde mennesker mest vanlig, men i motsetning til L97 inngår også drakt som dekker armer og bein i ikonografien i K06-bøkene, om enn i mindre grad enn de lettkledde fremstillingene.

Jeg mener slike representasjoner av jeger-sankere som lettkledde har en tydelig sammenheng med kolonial diskurs. Philippa Levine (2008) beskriver hvordan nakenhet ble assosiert med primitivitet i det viktorianske Englands koloniale praksis. Innfødte i britiske kolonier ble systematisk avkledd og fotografert som en del av vitenskapelig dokumentasjon. Disse fotografiene ble ikoniske beviser for de innfødtes mangel på sivilisasjon:

The scantily-clad native was doubly marginalized - by clothing, or its lack, as well as by culture, or its lack. Lacking history, lacking shame, lacking clothes, the native epitomized the absence of civilization (Levine, 2008, s. 196).



Figur 52: Illustrasjonen viser lettkledde mennesker på en boplass. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 20–21).

Ved å vise den innfødte som naken eller lettkledd ble det skapt en sammenheng mellom nakenhet og primitivitet. Den nakne innfødte var en sentral del av den koloniale fiksjonen skapt av det britiske imperiet, og ble brukt i lærebøker for mange generasjoner av elever (Levine, 2008, s. 192). Den nakne innfødte blir også kritisert i Viestads studie av «buskmann-antrekk». Viestad (2014, s. 36–38) mener de nesten-nakne fremstillingene støtter seg på en kolonial forskningstradisjon som ikke gir grunnlag for å stille spørsmål ved de sosiale og kulturelle prosessene bak hvorfor mennesker kler seg som de gjør. Denne koloniale fiksjonen og sammenhengen den skaper mellom nakenhet og primitivitet, har tydelige paralleller til den nesten-nakne huleboeren.

Fremstillinger av hår er også en del av antrekk. Ikonografianalysen viser at dette er felles i alle bøkene i begge læreplanperiodene: Håret er vist som løst og uflidd hos begge kjønn i illustrasjoner i samtlige lærebøker, det er også gjerne bustete. På samme måte er menn avbildet med skjegg i samtlige bøker i begge læreplanperioder. Nettopp fremstillinger av hår har vært fokuset for Judith Bermans analyse (1999), av et utvalg vitenskapelige illustrasjoner og museumsutstillinger av steinaldermennesker. Berman argumenterer for at hår, i egenskap av å

være kroppens mest tilgjengelige ressurs for personlig stell, utsmykking og symbolsk markering, er ladd med psykologisk, sosial og emosjonell mening. Hun kritiserer hvordan steinaldermennesker er vist med uflidd, løst, langt eller halvlangt hår, og menn med skjegg, til tross for mangfoldet av mulige frisyreer med tilhørende meningsinnhold. Fremstillingen av uflidd hår impliserer at steinaldermennesket ikke har kontroll over egen kropp og ikke kan løsrive seg fra sin dyriske natur. Steinaldermennesker er på denne måten markert som primitive, og plassert under moderne mennesker på evolusjonstigen (Berman, 1999, s. 290). At representasjoner av lett-kledde og uflidde mennesker blir brukt kan være fordi vi har lite kunnskap om antrekk blant jeger-sankere i Norge i steinalderen.

Vi har ingen funn av antrekk fra eldre steinalder i Norge, men klimaet i perioden, og funn av redskaper brukt til klesproduksjon, som nåler og skrapere, gir noe informasjon om klespraksis. Redskapene indikerer at de har sydd og perforert klær, som antyder at det ikke kun har vært brukt løstsittende og uformelige plagg. Mennesker kan selvfølgelig ha vært lett-kledde om sommeren, men mesteparten av året har det vært nødvendig å beskytte seg mot vær og vind. Det er essensielt med formsyde klær for å beskytte mot kulde. Det er mulig å dra paralleller til funn fra Danmark i samme periode, av bevarte tekstilfragmenter laget av plantefiber, men med ukjent bruk (Bender Jørgensen, 2013), og av perforerte dyretenner og skjell satt sammen i symmetriske mønstre, antageligvis brukt som dekorasjon (se blant annet E. B. Petersen, Jønsson, Juel & Kjær, 2015, s. 148-151; Price et al., 2007, s. 193-195). Regionale eller sosiale variasjoner tilsier imidlertid at klespraksis i Danmark ikke nødvendigvis er overførbart til Norge.

Nettopp det at vi har så lite kunnskap om antrekk fra steinalder, kan være grunnen til at lærebøkene viser lett-kledde mennesker med lite bearbejdede klær, og ufrisert hår. Tanken er kanskje å vise en nøytral fremstilling: at vi ikke skal vise antrekk som det ikke er empirisk belegg for å vise. Dette er imidlertid *ikke* en nøytral fremstilling. Jeg mener at

man ved å vise en enkel, uflidd og lettkledd bekledding og ufrisert hår bidrar til annengjøring av steinaldermennesker. Denne måten å illustrere og beskrive steinaldermennesker gjør at de fremstår som en negativ kontrast til moderne mennesker. Slike representasjoner inngår i eksemplariske fortellinger som formidler at jeger-sankere er primitive.

Det at det brukes en felles ikonografi for steinaldermennesker utseende som viser det samme begrensede utvalget (se eksempelvis figur 53), gjør at det fremstår som en stereotypi. Bhaba (1994, s. 7) beskriver hvordan stereotypier skaper annengjøring ved at individer og grupper defineres på en spesifikk måte, og ved at de nektes en oppfattelse av egen identitet. Vi vet ikke hvordan jeger-sankerne definerte eller oppfattet egen identitet. Men det er heller ikke gjort noe forsøk på å skille dem fra hverandre i lærebøkene. Stereotypifiseringen av steinaldermennesker skaper en generalisering i form av noen få kjennetegn som ikke tar høyde for regional eller temporal variasjon. Representasjonstradisjonen er brukt om mennesker som bosatte seg, eller bodde i Norge over en periode på flere tusen år, med samme utseende og antrekk med minimale variasjoner.



Figur 53: Illustrasjonen samsvarer med hva Berman definerer som stereotypien huleboer. Illustrasjon av Siv Grøstad fra *Regnbuen 2* (Egge et al., 2006, s. 116).

Representasjonstradisjonen i lærebøkene som viser steinaldermennesker som lettkledde og bustete er ikke ny. Moser (1998) gjorde en analyse av rekonstruksjonstegninger av steinaldermennesker produsert fra antikken frem til 1990-tallet. Studien viste en tydelig felles ikonografi som ble gjenbrukt over hele tidsspennet, den samme ikonografien som er brukt i lærebøkene i min analyse. Selv om begrepet steinalder ikke ble brukt i antikken, hadde filosofer, poeter og historikere i den gresk-romanske verden et detaljert mentalt bilde av livet «før sivilisasjonen». Her ble «den andre», i form av udannede «villmenn», brukt som en kontrast til det ordnede samfunnet. Villmenn inngikk i en ikonografisk tradisjon og et visuelt språk hvor de var pelskledde eller nakne, var hårete og brukte treklubber, og disse attributtene ble markører for primitivitet (Moser, 1998, s. 28-38). Roger Bartra (1994, s. 12-16) undersøker også det han kaller «villmann-myten». Han argumenterer for at identiteten til «de siviliserte» er avhengig av en kontrast i fremstillingen av «den andre», og at villmenn fylte denne funksjonen. Også han sporer villmannen tilbake til antikkens Hellas og omtaler Pherecrates komedie *Agrioi* – «vilmennene» fra ca. 420 evt. som baserer seg på forestillinger i sin samtid.

Både Moser, Bartra og Berman beskriver hvordan representasjonstradisjonen om villmannen ble reproduisert. Moser (1998, s. 168–171), viser hvordan ikonografen ble gjenbrukt i tidlige kristne illustrasjoner av fortidens villmenn, og i renessansens illustrasjoner av «hedenske» samfunn. Ikonografen ble også gjenbrukt i antikvariske illustrasjoner av forhistoriske mennesker, fra 1500 til tidlig 1800-tall, og ble deretter videreført i arkeologiske illustrasjoner av steinalder fra midten av 1800-tallet (Moser, 1998). Bartra beskriver hvordan villmann-myten ble videreført til ulike grupper opp igjennom historien, og drar paralleller til blant annet «barbarer», og til representasjoner av urbefolkningen under «oppdagelsen» av Amerika. Han knytter den koloniale fremstillingen av *den andre* til denne representasjonstradisjonen (Bartra, 1994, s. 14–19). Berman poengterer

hvordan kunstnerne som produserte arkeologiske bilder av steinaldermennesker fra midten av 1800-tallet, ikke tydeliggjorde at tolkningen deres var basert på tidligere illustrasjoner og gjenbruk, men at de nye illustrasjonene ble legitimert som oppdatert vitenskap (Berman, 1999, s. 295–296).

Felles for disse studiene er oppfattelsen om at representasjonstradisjonen og stereotypien som blir brukt om steinaldermennesker ikke oppsto som et produkt av tilgjengelig arkeologisk empiri fra midten 1800-tallet. I stedet fremstår det som om ideen om «villmannen» eksisterte før arkeologi ble etablert som en akademisk disiplin, og at denne stereotypien ble videreført til steinaldermennesker for at man skulle kunne forklare menneskets opphav og skille «dem» fra «oss». Dette samsvarer med Haraways (1991, s. 188) poeng om hvordan kunnskapsproduksjon alltid er situert. I dette tilfellet er fremstillingene av steinaldermennesker antatt å være objektiv, men i realiteten reflekteres de spesifikke forholdene kunnskapen ble skapt i. Representasjonstradisjonen og stereotypien om steinaldermennesker er farget av at arkeologi som disiplin oppsto i et ideologisk landskap farget av imperialisme og kolonisering (se blant annet 3.3.4). Denne reproduksjonen av villmann-stereotypien tydeliggjør også Haraways kritikk om at forskere ikke er immune mot påvirkning fra samfunnet for øvrig. De er farget av kulturelle forforståelser av steinaldermennesker og deres egenskaper. Basert på en evolusjonistisk klassifisering av samfunn ble våre tidlige forfedre plassert nederst på utviklingsstigen, sammen med mennesker i ikke-vestlige samfunn, som nå i stor grad ble satt under kolonialistisk styre.

Dette er heller ikke kun et problem som hører fortiden til, vi er ikke i nåtiden fri for denne type påvirkning. Det er blant annet tydelig i Viestads avhandling om buskmann-antrekk. Viestad (2014, s. 36-38) kritiserer nettopp hvordan empiri blir oversett til fordel for en kjent fremstilling; hun beskriver at det feilaktige bildet av den nesten-nakne buskmannen har innprentet seg i den grad at den faktiske

bekledningspraksisen har vært irrelevant eller uinteressant for forskere. Jeg mener det samme skjer i fremstillinger av steinaldermennesker, og vil trekke frem et eksempel som synliggjør hvordan empiri blir oversett til fordel for en kjent representasjonstradisjon i det kanskje mest berømte funnet fra steinalder i Europa: Ötzi.

Ötzis levninger er datert til 5350–5100 BP, (Rollo, Ubaldi, Ermini & Marota, 2002), i det som gjerne blir definert som enten kopperalderen eller yngre steinalder avhengig av hvilke kategoriseringssystem som brukes. Selv om Ötzi kommer fra en helt annen kontekst og tidsperiode enn steinaldermennesker i norske lærebøker, så er han en populærkulturell referanse på en steinaldermann. I egenskap av å bli oppfattet som en «steinaldermann», er også Ötzi bundet av den samme representasjonstradisjonen som brukes om steinaldermennesker i norske lærebøker. Dette til tross for at representasjonstradisjonen ikke samsvarer med hvordan Ötzi så ut og hvordan han var kledd. Ötzi er et unikt funn grunnet den gode bevaringsgraden; huden er fortsatt bevart og viser 61 tatoveringer, sammen med mye av antrekket han hadde på seg, og utstyret han hadde med seg (Samadelli, Melis, Miccoli, Vigl & Zink, 2015). Analyser av klærne (Niall et al., 2016), viser at han hadde på seg innerjakke og lendeklede laget av saueskinn, bukser og ytterjakke av geiteskinn, lue av bjørneskinn og skolisser av skinn fra kveg eller urokse. Bruken av materiale indikerer at skinn fra ulike dyrearter er bevisst valgt til ulike plagg basert på deres egenskaper for klesproduksjon, som fleksibilitet og isoleringsevne (Niall et al., 2016, s. 3). Südtiroler Archäologiemuseum bevarer og forsker på Ötzis levninger, og på deres nettsider er det detaljerte beskrivelser av klærne hans:

Ötzi was fully clothed when he died (...) Ötzi's clothing was made from hide, leather and braided grass, affording him protection from the cold and wet. (...) Ötzi's hide coat reached almost down to his knees, covering his upper body and thighs (Südtiroler Archäologiemuseum, 2016a).

Det er tydelig beskrevet at Ötzi var full påkledd. Det er også en rekonstruksjonstegning av Ötzi på nettsidene², som viser ham med klær og utstyr (figur 54).

Rekonstruksjonstegningen av Ötzi skiller seg fra den kjente steinalderikonografien som er brukt i lærebøkene, både ved at Ötzi er ikledd heldekkende, forseggjorte plagg, men også ved bruk av ulike farger og mønstre i bekleddingen. Det er laget en fullskala rekonstruksjon av Ötzi, basert på stereolitografi av Ötzis hodeskalle og CT-bilder av kroppen, som er utstilt i museet (Südtiroler Archäologiemuseum, 2016b). Til tross for empirien museet selv har presentert om antrekk og utstyr, og vektlegging av vitenskapelig metode for å få rekonstruksjonen så riktig som mulig, har museet likevel valgt å gjenscape Ötzi i samme representasjonstradisjon som lærebøkene. Han har kun på seg noen få av plaggene sine og er vist med bar overkropp, håret er løst og uflidd og han har skjegg. Han er også vist med noen få av tingene sine, og da kun våpen: Han holder en bue og har festet på seg en kniv (figur 55).

Det er uklart hvorfor museet har valgt å vise Ötzi som nesten naken og med lite utstyr. Det kan være fordi de vil vise hvordan han så ut anatomisk, eller kanskje fordi de vil vise frem tatoveringene hans. Det er likevel påfallende: Ötzi er unik nettopp fordi antrekk og utstyr er så godt bevart. Denne måten å fremstille Ötzi på er et eksempel på hvordan en kjent representasjonstradisjon og stereotypi blir gjenbrukt til tross for at de ikke samsvarer med forskning. Jeg mener dette har paralleller til lærebøkene: Til tross for endringer og nyanseringer i steinalderforskningen bruker lærebøker fortsatt den samme kjente representasjonstradisjonen. Som Bhaba (1994, s. 75) poengterer er ikke stereotyper kun en forenkling av virkeligheten, men en feilaktig

² <https://www.iceman.it/en/who-was-oetzi/>



Figur 54: Rekonstruksjonstegning av Ötzi (Südtiroler Archäologiemuseum, 2016b). Det er ikke oppgitt på nettsiden hvem som har laget rekonstruksjonstegningen.



Figur 55: Rekonstruksjon av Ötzi fra Südtiroler Archäologiemuseums utstilling og nettside (Südtiroler Archäologiemuseum, 2016b). Rekonstruksjonen er laget av Adrie Kennis og Alfons Kennis.

representasjon, og en gitt forståelse av virkeligheten. Stereotypifisering er å forstå og kategorisere mennesker på basis av tidligere kunnskap, kunnskap som ofte er feilaktig. Jeg mener derfor at bruk av stereotyper bidrar til at representasjonstradisjonen som viser steinaldermennesker som uflidde og lettkledde, blir reproduisert. Og gjennom denne reproduksjonen blir også en forståelse av steinaldermennesker som radikalt annerledes enn dagens mennesker videreført, i stedet for å bli endret av ny forskning.

Stereotyper av steinaldermennesker blir reproduisert på flere arenaer, og slike fremstillinger legitimerer hverandre. Eksempelvis har kulturhistorisk museum (KHM) ved UiO et skoletilbud med undervisning om steinalder for blant annet 2 til 4 trinn i grunnskolen. På KHM's nettsider³ sier museet at «elevene får et innblikk i hvordan folk levde, skaffet seg mat og lagde redskaper gjennom de tusener av år vi kaller steinalderen» (Kulturhistorisk museum, 2020). På nettsiden er det også tips til forberedelse og etterarbeid for elevene. Det anbefales blant å lese boka *Bjørneklo* (1938) av Bernhard Stokke. *Bjørneklo* er et tydelig produkt av sin samtid, hvor både de tekstlige skildringene, og de mange illustrasjonene er farget av rasestereotyper, se eksempelvis bokas forsideillustrasjon (figur 56). At KHM anbefaler barn å lese *Bjørneklo* for å lære om steinalderen, tyder på at det ikke er en bevissthet om at slike fremstillinger av steinaldermennesker formidler svært problematiske oppfattelser.

³ <https://www.khm.uio.no/skoletilbud/steinalderen-skoletilbud.html>



Figur 56: *Bjørneklo* er gitt ut i mange utgaver, denne forsiden fra 1947-utgaven (Stokke, 1947) og er laget av samme illustratør og i samme stil som resten av illustrasjonene i boka. Illustrasjon av Ingrid Vang Nyman.

7.1.1 Hvithet som norm i steinalderikonografien

Menneskekroppen er lite beskrevet i teksten i lærebøkene, men i illustrasjonene er det en tydelig representasjonstradisjon som viser mennesker med hvit hud, og som er sterke og slanke. I L97-bøkene har trekk som fremoverlent holdning og markante øyenbrynsben henholdsvis sterk og middels ikonografi, og fremoverlent holdning har også en middels ikonografi i K06- illustrasjonene. I steinalderforskningen er slike fysiske trekk assosiert med menneskearter som er betraktelig eldre enn menneskene i mesolittisk tid i Norge. Ved å

bruke slike fysiske trekk formidler lærebøkene at steinaldermenneskene i lærebøkene ikke var som «oss», men at de var mer «primitive».

Disse holdningene kan også spores i lærebøkene; hvordan mennesker fremstilles, er tydelig avhengig av om de anses for å være våre forfedre eller ikke. Det varierer hva lærebøkene skriver om slektskap mellom Norges befolkning i dag og steinaldermennesker. Analysen av fortidsfortellinger (kap. 6) synliggjorde at det i noen av L97-bøkene blir brukt eksemplariske fortellinger som hevdet at menneskene i steinalderen ikke er våre forfedre, men at vi stammer fra bønder som kom seinere. De tilhørende L97-illustrasjonene av steinaldermennesker (som figur 57) har større grad av primitive trekk (fremtredende kjeveparti, markant øyenbrynsbue og fremoverlent holdning) enn K06 bøkene (som figur 58). I K06-bøkene er det vanligere å beskrive steinaldermenneskene som våre forfedre og som nordmenn, gjennom tradisjonelle fortellinger:

Har du hørt om tippoldemor og tippoldefar? De er besteforeldre til bestemor og bestefar. Hvis du sier tipp-tipp-tipp-tipp... og fortsetter til du har sagt tipp 370 ganger, kommer du helt tilbake til de første nordmennene. (Holm et al., 2006, s. 47).

De tradisjonelle fortellingene idealiserer jeger-sankere som noe opphavelig og naturlig, med slektskap til dagens nordmenn. Når menneskene blir omtalt som våre forfedre i lærebøkene, har de også mer avansert og variert materiell kultur enn når de ikke blir ansett som våre forfedre.



Figur 57: Illustrasjonen viser mennesker med markant øyenbrynsbue og kraftig kjeveparti. Illustrasjon av Øyvind Hansen fra *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 15).



Figur 58: I K06-publikasjonene ser steinaldermennesker i større grad ut som moderne mennesker, i anatomisk forstand, enn i L97-publikasjoner. Illustrasjon av Håkon Lystad fra *Nye Gaia 3* (Holm et al., 2016, s. 25).

Jeg har så langt argumentert for at steinalderikonografien bidrar til annengjøring ved å bruke representasjoner som skaper en motsetning mellom «oss» og «dem». Om det er tilfellet, reiser det spørsmål ved et aspekt i representasjonene, nemlig hvit hud. Alle menneskene på samtlige steinalderillustrasjoner har hvit hud. Mens hudfarge er mer variert i kapitler om andre temaer, er steinalder kun assosiert med hvithet. Siden steinaldermennesker i stor grad brukes som en motsetning til «oss», dagens vestlige samfunn, hvorfor er ikke hudfargen «deres» vist som annerledes enn «vår»?

Nyere forskning indikerer at det var variasjon i hudfarge hos europeere i mesolitikum. Det er blant annet vist i analyser av 5700 år gammel bjørkeharpiks fra Danmark (Jensen et al., 2019), som har vært brukt som tyggegummi. Harpiksen har bevart nok data til å kunne kartlegge et komplett kromosomsett og mikrobiom fra et kvinnelig individ, som fikk kallenavnet Lola. Dataene indikerer at Lola hadde mørk hud, mørk brunt hår og blå øyne. Et annet eksempel er den såkalte Cheddar-mannen, et ca. 10 000 år gammelt mannlige individ fra Somerset i England (Lotzof, 2018). Natural History Museum i London forsker på levningene av ham og har hentet ut DNA fra skjelettet. DNA-et viser at Cheddar-mannen har genetiske markører for pigmenter i huden som hovedsakelig samsvarer med dagens befolkning i Afrika sør for Sahara. Cheddar-mannen hadde i likhet med Lola antagelig mørk brun hud, mørk brunt hår og blå øyne, se figur 59.

Hvorfor er da menneskene i lærebøkene hvite? En grunn kan være at det fremstår som «naturlig», at det ikke har falt oss inn å vise dem på annen måte. Richard Dyer (1999) beskriver hvordan hvithet er en kulturelt konstruert kategori som utgjør «normen» som andre grupper blir kontrastert mot, som minoriteter. Mennesker med mørk hud er definert

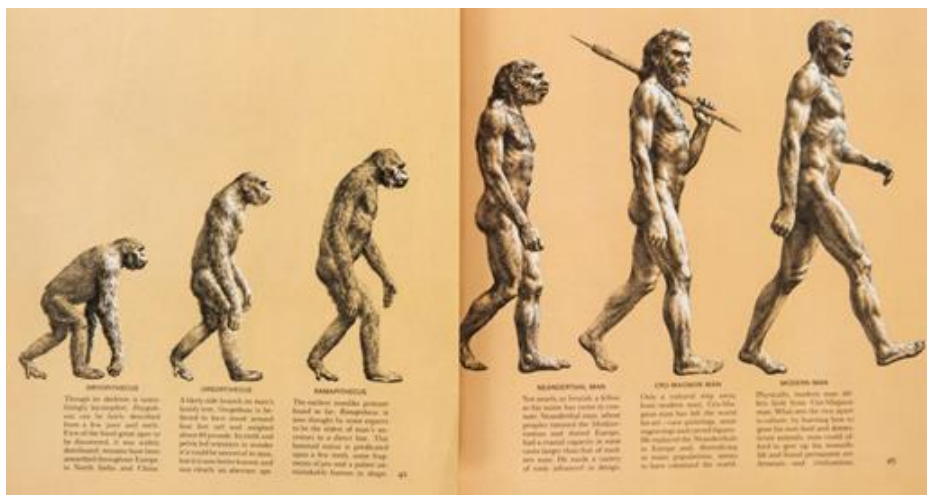


Figur 59: Rekonstruksjon av «Cheddar-mannen» fra Natural History Museum i London (Lotzof, 2018). Rekonstruksjonen er laget av Adrie Kennis og Alfons Kennis.

som «black people», mens mennesker med hvit hud kun er definert som mennesker. Dyrer mener maktstrukturer i samtidens samfunn bygger på og blir uttrykt gjennom normalisering, eller naturliggjøring. At hvithet fremstår som naturlig, gjør det vanskelig å se hvitheten. Denne naturliggjøringen av hvithet er en kolonial definisjon av hva som er normalt (Dyer, 1999), og er en usynlig ideologi. Fanon (1986, s. 109–140) kritiserer hvordan det som blir oppfattet som «normalt», er assosiert med europeisk kultur og europeisk utseende, og reflekterer europeisk kolonialisme og verdier. Han poengterer hvordan «black people» blir oppfattet som fargede først, og deretter som mennesker. I stedet for å bli sett på som individer blir de med andre ord definert og forstått ut fra det å ha mørk hud.

Det er ikke bare lærebøkene som kun viser hvite mennesker, det har vært vanlig i arkeologien generelt. Representasjonene av steinalder er i stor grad hvitvasket. Den mest kjente illustrasjonen av evolusjon, kalt

«March of progress» (figur 60) viser utvikling fra aper til mennesker, hvorav steinalderens Cro-Magnon-menneske, nr. to fra høyre, er illustrert som en hvit, naken, skjeggete mann med spyd. Dette er en velkjent ikonografi. Det denne representasjonen gjør, er imidlertid å vise at «trinns» i evolusjonen som er assosiert med fremskritt og utvikling, også er assosiert med hvithet: Homo sapiens – det tenkende mennesket – er i den felles bevisstheten hvitt, men det er også tilfellet for Homo habilis – det skapende mennesket – og Homo erectus – det oppreiste mennesket. Denne måten å vise evolusjon på er standardisert og mye brukt. Et Google-søk viser utallige variasjoner. Denne type utviklingstegning som en rett linje representert med et individ for hvert «stadie» er svært problematisk, da den ikke gir rom for menneskelig variasjon, hverken i form av alder, kjønn eller hudfarge.



Figur 60: *March of progress*, Illustrasjon av Rudolph Zallinger, fra *Early man* (Howell, 1972, s. 41–45).

Ny forskning på genetik og hudfarge i mesolittisk tid har ikke nådd lærebøkene ennå, men det forklarer likevel ikke hvorfor lærebøkene *kun* viser hvite mennesker i steinalderen, når temaer fra nåtid har betraktelig mer menneskelig diversitet. Jeg tror i stedet hvithet i steinalderikonografien ble etablert og kan spores tilbake til raseteori i

vitenskapelig diskurs på midten av 1800-tallet. Fysisk antropologi var en viktig del av arkeologien, og teorier ble basert på rase-stereotypier og oppmåling og beskrivelser av kropper. Kranie målinger var sentrale for å kategorisere mennesker. Kjente «forskere» i perioden, som Samuel Morton, Scot Robert Knox og Paul Broca, baserte sine påstander om at hvite mennesker hadde et stert intellekt, mens fargede mennesker var mindre intelligente, på kranie målinger. Slike påståtte forskjeller i anatomi ble dermed brukt som vitenskapelig belegg for å skape et rasehierarki (Geller, 2017). Den såkalte «ariske» rase, assosiert med europeere, ble ansett som mest utviklet og sivilisert (McClintock, 1995, s. 37-38).

Studier av forskningen på menneskelig evolusjon på 1800-tallet (Pettitt & White, 2011) synliggjør hvordan rekonstruksjonstegninger av «primitive mennesker» satte standarden for, og formet, vitenskapelige illustrasjoner til langt innpå 1900-tallet. Menneskene på illustrasjonene er skjeggete og ikledd lendeleder, men anatomisk har de moderne trekk, og de er hvite og europeiske i utseende. Pettitt og White argumenterer for at dette er et bevisst valg; selv om menneskene var kledd som «primitive», var de fortsatt gjenkjennelige og betryggende for bokas målgruppe, vestlig middelklasse (Pettitt & White, 2011). Raseteori og det segregerte samfunnet i perioden gjorde at «våre forfedre» ikke kunne ha mørk hud, da fargede mennesker var ansett som en annen rase. Dette eksempelet illustrerer dualiteten i representasjoner av steinaldermennesker, de er primitive og annerledes, men de er også de første nordmenn, et eksempel på det nasjonale. At nasjonen Norge ikke eksisterte i steinalderen, blir ikke formidlet i lærebøkene. I stedet beskriver de tradisjonelle fortellingene et forestilt fellesskap av nordmenn, som fremstår som en evig kategori.

Som en konsekvens av ny forskning har noen museer begynt å vise frem rekonstruksjoner av europeiske steinaldermennesker med mørk hud. Dette har skapt stor kontrovers og sterke reaksjoner. Et eksempel er det høyreekstremer nettstedet Frihetskamp, som kritiserer en rekonstruksjon

av en 7000 år gammel kvinne fra funnstedet Skateholm i Sverige, utstilt ved Trelleborg museum. De beskylder museet for å fremme «anti-hvithet» og «propaganda» (Frihetskamp, 2019). Fremstillingen av Cheddar-mannen (figur 59) har også fått kraftige reaksjoner på rasistiske nettsteder. At han blir vist med mørk hud, blir tolket som et angrep på ideen om en «ren» europeisk fortid hvor alle var hvite. Dette er eksempler på en større trend, en fiksering i høyre-ekstreme miljøer på å finne tidspunktet i fortiden da hvite europeere hadde en kultur som var separat fra ikke-hvite (Devega, 2018).

Dette synspunktet kom også frem i Anders Behring Breiviks sluttale i tingretten etter massakren på Utøya i 2011. Breivik hevdet at han ville beskytte Norge mot innvandring og verne om det nordiske urfolket som han selv er etterkommer av, og som kan spores 12 000 år tilbake i tid (Johansen, 2012). Breivik refererer og identifiserer seg med det forestilte fellesskapet “nordisk urfolk” for å legitimere sine handlinger. Det kommer ikke frem av hans sluttale hvordan dette såkalte urfolket oppstod for 12 000 år siden. Det er likevel verdt å merke seg at selv om lærebøkene i skolen ikke bevisst legger opp til høyreekstremistiske holdninger, så motstrider de heller ikke Breiviks oppfatninger av sammenhengen mellom fortid og nåtid. De tradisjonelle fortellingene i lærebøkene om en idealisert fortid hvor hvite mennesker lever ut fra tradisjonelle kjønnsnormer, og hvor patriarkatet er tydelig vektlagt i en idealisert naturtilstand vil appellere til høyreekstrem ideologi. Som i Breiviks tilfelle har denne feilinformasjonen fatale, grusomme konsekvenser i nåtiden.

Norges befolkning er etterkommere av mennesker fra mange bølger av innvandring (Kashuba et al., 2019), og Breiviks ekstremt problematiske ideer samsvarer dermed ikke med ny forskning, med det er ideer som like fullt sirkulerer. Disse oppfatningen kan spores tilbake til eldre arkeologiske tekster. Hesjedal (2001, s.276) problematiserer hvordan ideen om at «nordmenn» har vært de samme helt siden steinalderen var et viktig fundament, blant annet i Anton Wilhelm Brøggers arbeider.

Hesjedal poengterer hvordan nasjonen Norge blir naturligjort i Brøgger tekster, ved å underkommunisere eller se bort fra forskjeller og ulikheter mellom lagklasser og befolkningsgrupper. Ved å knytte den norske nasjonen tilbake til en fjern fortid fremstilles den som naturgitt.

Representasjonene av steinaldermennesker som utelukkende hvite er med på å gi næring til ideen om «hvit» utvikling adskilt fra «svart» kultur, og oppfatningen om at det finnes en hvit fortid. Said (1978, s. 9–11) poengterer hvordan Orienten er kilden til mye av europeisk sivilisasjon og språk, men likevel blir utsatt for annengjøring. Said anser «Vesten» som en konstruksjon basert på annengjøring; europeisk kultur fikk en sterkere identitet ved å se seg selv som et motstykke til Orienten. Jeg mener de samme mekanismene gjør seg gjeldende når høyreekstremister bruker fargede mennesker som en kontrast for å vise egen antatt overlegenhet.

Det er imidlertid mange fallgruver i representasjoner av hudfarge og evolusjon. Siden hvit hud er relativt moderne i en evolusjonskontekst, kan det fremstilles som at hvithet er noe «vi» har «utviklet» oss til. I tidlige typologier og utviklingstrær var en slik forståelse ofte brukt, hvor mennesker med mørk hud ble kategorisert som et tidligere stadium av utvikling (se McClintok, 1995, s. 37-38). I dagens polariserende politiske klima er det viktig å gjøre reflekterte valg i representasjoner av menneskelig utvikling. Det blir særlig viktig i konteksten lærebøker: dersom steinaldermennesker vises som uintelligente og lettkledde med begrenset materiell kultur og som i tillegg har mørk hud, er det fare for at de negative stereotypene knyttes til hudfarge. Det er derfor svært viktig med reflekterte valg, og det bør legges mye arbeid i hvilken type representasjoner som brukes i bøkene. Et eksempel på gode alternative representasjoner av fortiden er kunstneren Tom Bjørklunds malerier av forhistoriske mennesker. Hans illustrasjoner viser en forhistorie preget av diversitet og variasjon i menneskelige uttrykk. Han viser fullt påkledde mennesker med ulike hårfrisyrer og ulike hudfarger som har kompleks materiell kultur. Det mest sentrale er kanskje likevel at han

viser dem som mennesker. Menneskene i Bjørklunds arbeider har mimikk og kroppsspråk, de samarbeider og kommuniserer (figur 61).



Figur 61: «Mesolithic mix», hentet fra Twitter (2020). Illustrasjon av Tom Bjørklund.

7.2 Et samfunn definert av mangler

En annen måte representasjonene bidrar til annengjøring på, er å fremheve ting det vestlige moderne samfunnet har, men som steinaldermennesker og -samfunn mangler. De tingene som *ikke* blir skildret i lærebøkene, er også sentralt for vår forståelse av steinaldermennesker. Severin Fowles (2010) kritiserer hvordan den vestlige forståelsen av ikke-vestlige samfunn er basert på en felles ting: mangel. Enten de mangler metallurgi, jordbruk, politisk lederskap eller sekulær forståelse av verden, er ikke-vestlige grupper ofte karakterisert av det de mangler, heller enn det de har (Fowles, 2010, s. 31). Denne forståelsen er også i høyeste grad til stede i eksemplariske fortellinger (se 6.2) i begge læreplanperioder, blant annet i skildringer av gjenstander og sosiale strukturer. I teksten er det mange beskrivelser av hva

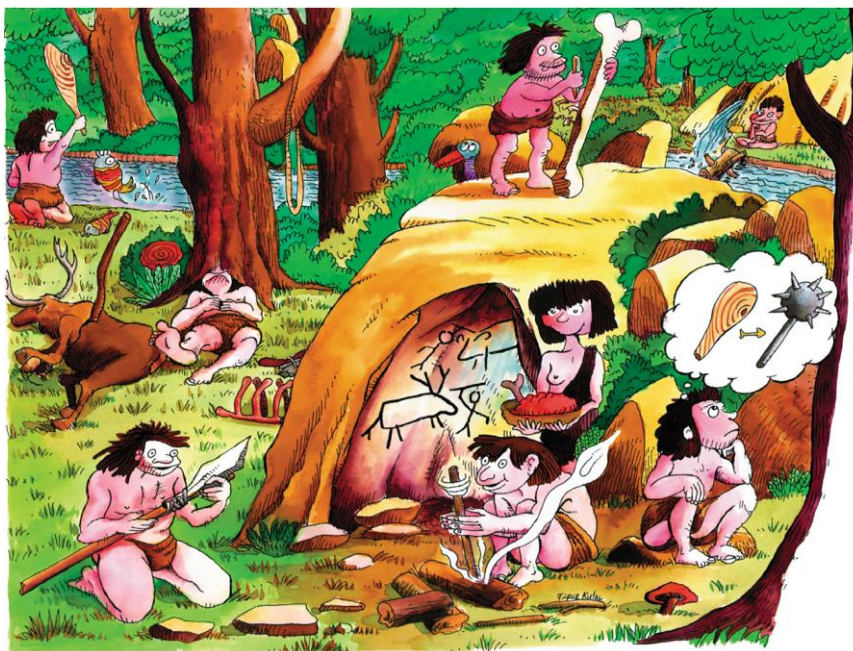
menneskene i steinalderen ikke hadde (mine uthevelser): «Folk som levde i steinalderen hadde ikke noe skriftspråk» (Røine et al., 1999, s. 15). «De kjente ikke til metaller, og derfor brukte de stein, bein og tre til å lage redskaper» (Røine et al., 1999, s. 11). «Husene til de første nordmennene var ikke store» (Haugen et al., 2014, s. 114). «Barna gikk ikke på skole i steinalderen» (Haugen et al., 2014, s. 115). «Saksa var ikke oppfunnet ennå» (Holm et al., 2016, s. 31). «I steinalderen tegnet de ikke på papir, noe slikt fantes ikke» (Båsland et al., 1997, s. 75). «De bygde ikke fine hus eller eide mange ting» (Haugen et al., 2016, s. 132).

Når det står om egenskaper som mennesker hadde, er det ofte poengtert at disse egenskapene var begrensede; i *Fritt fram 4* fortelles det for eksempel at «arkeologer mener at menneskene på den tiden kunne lage lette skinnbåter. I båtene kunne de padle over korte strekninger.» Det er altså spesifisert at skinnbåtene var *lette*, og at kun kunne brukes på *korte* strekninger. Det blir også fortalt at mennesker ikke kunne lese og skrive (Båsland et al., 1997, s. 75). Gjennom slike fremstillinger blir mennesker i steinalderen definert ut fra hva de ikke kan, i stedet for hva de kan, sammenlignet med dagens mennesker. Fremstillinger av steinalderssamfunnet i begge læreplanperioder kjennetegnes dermed av det de mangler: De mangler skildringer av planlegging, handel, materiell kultur, kunnskapsoverføring og religionsutøvelse. Dette samsvarer med Fanons kritikk (1967, s. 169–170) av hvordan kolonimaktene beskrev den førkoloniale fortiden. Fortiden før kolonialt styre ble beskrevet som barbarisk, nedverdiggende og dyrisk. Kolonistene beskrev seg selv som nødvendige for å sikre utvikling og fremgang, og dersom kolonistene dro, ville landområdet de okkuperte, falle tilbake til sin tidligere utviklede og mangelfulle tilstand.

Den materielle kulturen som er skildret, er svært enkel, se et eksempel på dette i figur 62. I L97 er spyd det eneste av våpen og redskaper som har sterk ikonografi og da henholdsvis i illustrasjoner. I K06- bøkene er det noe mer variasjon i materiell kultur, og flere navngitte redskaper og våpen i tekst, og større variasjon i illustrasjonene. Spyd og pil er vektlagt

både i tekst og illustrasjoner. Spydet skiller seg dermed tydelig ut i bøker fra begge lærplanperioder; spyd er til stede i illustrasjoner i samtlige lærebokserier fra begge læreplanperioder, og er utelukkende brukt av menn og gutter. Det er i de fleste tilfeller vist i jaktsammenheng, men spydet er også til stede i andre situasjoner, og blir nærmest et symbol på den mannlige jegeridentiteten, også når det ikke foregår jakt. Den typen spyd som lærebøkene fremstiller, er ikke vanlig i det arkeologiske funnmaterialet fra norsk mesolitikum (Ballin, 1996; Helskog, 1976).

Redskap- og våpenproduksjon er ikke vektlagt hverken i tekst eller illustrasjoner. Bøkene gir inntrykk av at littisk teknologi er enkel og selvforklarende, og det er ikke fokus på kunnskapsoverføring. Det er



Figur 62: Steinaldermennesker og deres materielle kultur er vist som svært enkel. Illustrasjon av Firuz Kutal fra *Terrella 5* (Båsland et al., 1997, s. 68–69).

også kun én bok som nevner handel, *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997). Slike representasjoner samsvarer ikke med forskning på

steinalderssamfunnet, som Lotte Eigelands studie (2011) på kunnskapsoverføring i redskap og våpenproduksjon. Studien er basert på eksperimentelt arbeid om hvordan nybegynnere knakker flint, og resultatene ble sammenlignet med materiale fra seks mesolittiske lokaliteter på Østlandet. Eigeland konkluderte med at opplæring i knakking må ha vært svært organisert; fordi mye flint går til spille i opplæringen, var det nødvendig for mennesker i de delene av landet med lite tilgang på flint å reise til flintrike områder for å ha tilgang på nok råstoff. Områder med mye flint har mange flere nybegynnerfeil i det littiske materialet enn de flintknappe områdene. Eigeland mener derfor at det ble gjennomført en intensiv opplæringsperiode i flintrike områder, og at denne opplæringsprosessen må ha vært en integrert del av oppgavene i samfunnet. Eksempelvis kan en viss periode i året ha vært satt av til kompetanseoverføring. Denne praksisen reflekterer samfunn som har velutviklede nettverk og god oversikt over tilgjengelige områder med flintressurser (Eigeland, 2011).

Religion og ritualer blir skildret noe ulikt i bøkene fra de to læreplanene. Bergkunst har sterk ikonografi i både tekst og illustrasjoner i L97, og også jaktmagi har sterk ikonografi i tekst. I K06 har bergkunst middels ikonografi i tekst, men fortsatt sterk ikonografi illustrasjoner. Det er imidlertid ingen andre religiøse aspekter som er vektlagt i K06-bøkene. I L97 blir steinaldermennesker beskrevet som et naturfolk som trodde på ånder og guder i naturen, og som laget bergkunst for å blidgjøre naturgudene og sikre god jakt. *Globus 5* slår for eksempel fast:

Steinaldermenneskene trodde at åndene fantes i mennesker og dyr, og at det skjulte seg i lufta, i sjøen, steiner og i trær. De trodde nok også at det var åndene som bestemte om jakten eller fangsten skulle bli bra eller dårlig (Libæk & Stenersen, 1997, s. 21).

Bergkunst blir kun assosiert med jakt, til tross for at den viser andre motiver enn byttedyr. Dette fremstår som en svært forenklet tolkning, og en essensialistisk forståelse av menneskene. K06-bøkene skiller seg her

fra L97-bøkene ved å ikke fokusere på religion som en del av samfunnet. Selv om det å tolke all bergkunst som jaktmagi er simplistisk, er det ikke en forbedring å totalt fjerne religiøse aspekter fra steinalderlivet. Endringene fra L97 til K06 er ikke en forbedring, de problematiske konnotasjonene i L97 er fjernet til fordel for en simplifisering basert på mangler.

Det få beskrivelser av livet på boplassen i teksten, både når det gjelder hvilke aktiviteter som ble gjort der, og hvordan boplassen var organisert. Representasjonene i lærebøkene gir inntrykk av at planlegging ikke var en del av hverdagen, små grupper av mennesker flyttet rundt vilkårlig og jaktet og sanket det de fant, for å overleve. Denne fremstillingen tar ikke høyde for kunnskapen og planleggingen som kreves for å overleve i naturen. Fremstillingene fjerner også steinaldermenneskenes muligheter til å være historieskapende; å gjøre valg, reflektere over eller påvirke egne liv.

7.2.1 Representasjoner av individer og mellommenneskelige relasjoner

Beskrivelse og illustrasjoner av individers følelser og indre liv farger vår forståelse av mennesker. I litteratur er dette et vanlig grep for å skape empati med hovedpersonen. I lærebøkene er imidlertid skildringer av følelser og indre liv svært begrenset. Representasjonene i bøkene bidrar til å dehumanisere menneskene som fremstilles; de fratir dem evne til selvstendig refleksjon, og til å ha relasjoner og følelser for andre mennesker.

Analysen min viser at glede er den følelsen som er oftest skildres og vist i lærebøkene, men det er ikke en markant del av representasjonstradisjonen. Glede har middels ikonografi i tekst i L97, men inngår ikke i ikonografien i K06-tekstene. Glede har kun svak ikonografi i illustrasjoner i L97 og middels i illustrasjoner fra K06. De situasjonene som skildrer glede er hovedsakelig tilknyttet jakt.

Skildringer som «spydet ble farget rødt av blod, og han hylte av glede» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 16), og illustrasjoner av aggressive menn med våpen, bidrar imidlertid ikke til å menneskeliggjøre steinaldermennesker, men skaper i stedet et inntrykk av at det eneste de finner glede i, er å drepe.

Også fremstillinger av samhandling bidrar til å dehumanisere steinaldermenneskene. Den eneste fremstillingen som har sterk ikonografi er at samarbeid, som har en sterk ikonografi i illustrasjoner fra K06, og middels ikonografi i L97. Samarbeid er nesten utelukkende vist i jaktsituasjoner. Utover dette har verbal kommunikasjon middels ikonografi i tekst i L97, da det er relativt vanlig at det beskrives at steinaldermenneskene prater med hverandre i L97 bøkene. Her er det en tydelig endring til K06 bøkene hvor det ikke lenger er vanlig å beskrive at steinaldermennesker prater sammen, da fortellingene har gått fra personlige til generelle skildringer. I K06-bøkene er det derfor ikke tydelig ut fra beskrivelsene av menneskene i perioden om de har språk eller ikke. Fysisk kontakt er ikke vanlig i de tekstlige beskrivelsene, men både i L97- og K06 illustrasjonene er det middels ikonografi på temaet. Det er dermed nokså vanlig å vise fysisk kontakt, men disse situasjonene er begrenset til å gjelde hovedsakelig mellom kvinner og små barn som de bærer eller leier, og ofte er dette spedbarn. Det fremstår dermed mindre som en handling som viser tilhørighet og omsorg, og mer som en nødvendighet for å transportere barn omkring. Nonverbal kommunikasjon er ikke vanlig i L97-bøkene men har en middels ikonografi i illustrasjoner i K06-bøkene. Det vil si at det i K06-bøkene større grad enn før er brukt mimikk, blikkontakt, kroppsspråk og lignende i disse illustrasjonene.

Fanon (1967, s. 33) beskrev hvordan kolonimakten dehumaniserte de innfødte gjennom å bruke et koloniale vokabular i beskrivelser av dem, et vokabular som hadde mer til felles med det man bruker til å skildre dyr, enn med det man bruker til å skildre mennesker. Til en viss grad skjer det samme i lærebøkene, fordi skildringene fokuserer på

overlevelse og basale behov. Det er lite samhandling og få beskrivelser av tilknytning mellom mennesker i bøkene. I de få tilfellene bøkene skildrer sensitive temaer som død eller sykdom, blir det ikke brukt et emosjonelt språk. Eldre personer er svært underrepresentert i lærebøkene, og det er ikke vist mennesker som har sykdommer eller funksjonshemninger. En grunn til dette kan være at mennesker som er gamle, syke eller funksjonshemmede kan trenge hjelp og støtte for å overleve, noe som ikke passer inn i representasjonstradisjonen i lærebøkene. Generelt gir fremstillingene inntrykk av at menneskene i steinalderen hadde lite tilknytning til hverandre, og ikke var i stand til å vise omsorg eller føle kjærlighet. Mangel på mimikk, kroppsspråk og kommunikasjon forsterker inntrykket. Det brukes en eksemplarisk fortelling hvor menneskelig personlighet er noe som utvikler seg over tid, slik at den moderne personligheten er individuell og kompleks, mens steinalderpersonligheten er kollektiv og fokusert på overlevelse.

Slik mangel på menneskelig interaksjon er ikke begrenset til lærebøker. I Donald Hensons (2016), doktoravhandling, undersøker han fremstillinger av mesolittiske jeger-sankere i akademiske tekster, utgitt i perioden 1860 til 2010-tallet. Henson kritiserer at det svært sjelden er beskrevet spesifikke individer, personligheter eller karakteristikk av mennesker i perioden. I stedet er det brukt skildringer av grupper, basert på at livsgrunnlaget deres er jakt og sanking. De vanligste handlingene som menneskene gjør, er å skaffe mat, lage redskaper og å flytte på seg. Tekstene skildrer menneskelig variasjon ved å skille mellom voksen og barn, og mellom kvinne og mann (Henson, 2016, s. 71–83). Det indikerer at de problematiske aspektene i lærebøkene fremstillinger ikke vil forsvinne kun ved å oppdatere dem i forhold til forskning.

I lærebøkene er det ikke tydelig at steinalderssamfunnet ikke er ett samfunn – men at perioden spenner over tusenvis av år og flere bølger med innvandring av ulike mennesker, over et stort geografisk område. Representasjonstradisjonene i lærebøkene er essensialistiske; de viser et begrenset utvalg av egenskaper og karakteristikk som brukes om alle

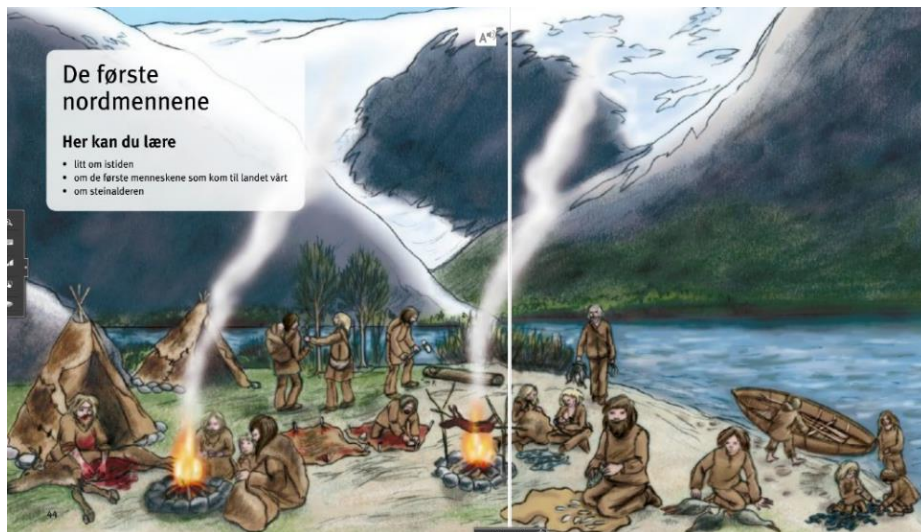
jeger-sankere i steinalderen. Denne måten å representere mennesker på, samsvarer med den tendensen til å fremstille mennesker i tredje verden som «subalterne» som Spivak kritiserer (1988, s. 80–81). Selv om de utgjør et mangfold av klasser, kaster, religioner og tradisjoner, blir disse menneskene fremstilt og oppfattet som en enhet. Ved å tolke de ulike samfunnene gjennom en vestlig linse blir de forent som en enhet som kan brukes som en motsetning til «oss», mennesker i vestlige samfunn.

Slike essensialistiske representasjoner bidrar til å dehumanisere menneskene, fordi de fjerner individualitet og variasjon. I bøker fra begge læreplanperioder er det i stor grad brukt kollektive beskrivelser av mennesker, med lite vektlegging av preferanser og personlige trekk. I L97-bøkene er det riktignok, i motsetning til i K06-bøkene, noen fortellinger om navngitte personer, men de er alltid fortalt fra en tredjepersonssynsvinkel. Vi hører om en navngitt person, som Aun eller Sol, men det er aldri en «jeg», en førsteperson, som forteller i bøkene. Fortellingene er også svært like i karakter; både *Regnbuen*-serien, *Globus*-serien og *Terrella*-serien bruker en fortelling hvor barn/ungdommer reiser på jakt for første gang, og en fortelling om hvordan de første menneske reiste til Norge. Dette forsterker inntrykket av at alle mennesker i steinalderen var like. I tillegg til likheter i selve handlingsforløpet er hovedpersonens meninger, personlighet og egenskaper også de samme i bøkene, så vel som skildringer av menneskene rundt dem. Dette samsvarer også med kritikk fra Fanon (1967, s. 34), om hvordan den innfødte befolkningen i det koloniserte området ble oppfattet som en indistinkt masse. Kolonistenes forståelse av de innfødte var begrenset til bruk av noen få unyanserte «innfødte personligheter».

Også i lærebøkernes illustrasjoner er steinaldermennesker en homogen masse. Det er vanskelig å skille menneskene fra hverandre fordi de ser like ut, og flere steder er samme tegning av en person brukt med ulik bakgrunn. Dette er ikke et trekk ved sjangeren lærebok, men spesifikt for



Figur 63: Illustrasjoner av nåtiden viser stor menneskelig variasjon. Illustrasjon av Kristin Grønli fra *Gaia 3* (Holm et al., 2006, s. 76–77).



Figur 64: Illustrasjoner av steinalderen viser mennesker som svært like hverandre. Illustrasjon av Kristin Grønli fra *Gaia 3* (Holm et al., 2006, s. 44–45).

steinalderfremstillinger, da det i fremstillinger av andre temaer og tidsperioder er betraktelig mer variasjon i personlig uttrykk, kroppsspråk, mimikk og antrekk. Se eksempelvis hvor forskjellig den samme illustratøren i samme lærebok har fremstilt mennesker ved sjøen i nåtid og i steinalder (figur 63 og 64).

7.2.2 Fortid forstått gjennom utvikling

I lærebøkene brukes det eksemplariske fortellinger hvor jeger-sanker-samfunn er beskrevet i mer negative ordelag enn bofaste jordbrukssamfunn, og det blir gjort et skarpt skille mellom disse måtene å leve på. Det skaper en fortelling om nåtidens vestlige samfunns overlegenhet, en suksesshistorie som ikke samsvarer med forskning. Forskning på hvordan jordbruket oppsto og spredte seg, indikerer en kompleks og variert prosess. Det var ikke det skarpe skillet i levemåte som lærebøkene viser; det fantes samfunn som drev med både jakt, sanke, fiske, jordbruk og dyrehold i større og mindre grad. Hva man drev med, endret seg etter hvilke ressurser som var tilgjengelige (Cummings, 2014). I et globalt perspektiv har menneskeheten overlevd av å jakte, sanke og fiske i det meste av vår arts eksistens (Robinson, 2014). De problematiske aspektene ved overgangen til tidlige jordbrukssamfunn, som dårligere helse pga. næringsmangel og økning av infeksjonssykdommer (Mummert, Esche, Robinson & Armelagos, 2011), er ikke skildret i lærebøkene.

Kontinuiteten tilbake til steinalderssamfunnet i lærebøkene er fremstilt via perioder med utvikling og endring, og fremstillingen bygger på en idé om forbedring og utvikling. Det finner sted en gradvis forbedring over tid fra steinalder til yngre perioder. Fowles kritiserer ordene som brukes for å skildre ikke-vestlige samfunn, som «prehistory», «precapitalist» og «preindustrial» (Fowles, 2010, s. 36) fordi de definerer disse samfunnene som noe som kom før, men som ikke har en verdi i seg selv. Slike fremstillinger gir et inntrykk av at steinalderen utgjør et bakteppe for det som kom seinere. Det er også tilfellet i lærebøkene jeg

undersøker: fremstillingene bygger på et lineært historiesyn, hvor steinalder blir definert med utgangspunkt i det som «mangler» i forhold til neste utviklingstrinn. Eldre steinalder antas å ha vært lik og uendret over 4000 år, og karakterisert av stereotyper. Det var først med jordbrukets inntog at ting endret seg.

Lærebøkens steinalderfremstillinger er svært problematiske, blant annet fordi det impliserer en evolusjonistisk klassifisering av samfunn. Evolusjon, eller utviklingslære ble i stor grad utarbeidet og gjort kjent gjennom Charles Darwins arbeider, særlig *On the origin of species* (Darwin, 1859). Evolusjonsteori ble brukt som argumentasjon for 1800-tallets klassifikasjon av samfunn, fundamentert i ideen om en lineær felles menneskelig utvikling. Henry Morgan baserte seg på denne ideen og delte menneskeheten inn i tre stadier: *savagery*, *barbarism* og *civilization*, hvor stadiet *savage* var assosiert med jeger-sankere. Han skapte således et hierarki, hvor jeger-sankere ble forbundet med det laveste utviklingsnivået. Modellen var universell; alle samfunn utviklet seg fra det enkle (jeger-sanker samfunn) til det komplekse (urbane sivilisasjoner) (Morgan, 1877). Denne klassifikasjonen var historisk komparativ ved at den holdt samtidige samfunn opp mot hverandre og viste til en felles endring over tid for alle kulturer, fra enkelt til komplekst. Ideen om utvikling var basert på eurosentrisk verdier, da det mest utviklede idealet som alle kulturer strebet mot, var det vestlige samfunnet (Maynes & Waltner, 2016, s. 61).

Som i den evolusjonistiske klassifiseringen av samfunn er det en endring fra enkelt til mer komplekst i lærebøkene. Det skapes et skille mellom «vi» og «dem», hvor «fremmede måter å leve på» blir satt opp mot «riktig livsførsel». Fortellingene får konsekvenser for leserens forståelse av fortiden: Steinalderens samfunn blir målt mot seinere tider og mot samtiden lærebøkene ble skrevet i. Forklaring og argumentasjon tar utgangspunkt i vår egen tid. Utgangspunktet for vår forståelse av fortidige samfunn er tilbakeskuende, menneskene blir ikke forsøkt tolket og forstått ut fra deres egen tid og spesifikke historiske situasjon. Disse

fremstillingene gjør også at grupper som lever på tilsynelatende samme måte over lang tid, eksempelvis urbefolkning, blir forstått som statiske. Det kan være grunnen til at ikke bare mennesker i steinalderen, men også samer blir utsatt for annengjøring i lærebøkene.

7.3 Steinaldermennesker og samer

Analysen av fortidsfortellinger viste at samer i stor grad blir sammenlignet med steinalderens jeger-sankere. Samer blir faktisk sammenlignet med steinaldermennesker i så stor grad at det flere steder er uklart om det er samer eller steinaldermennesker som er skildret. Flere av L97-bøkene er svært eksplisitte i sine beskrivelser, som *Globus 5*, som beskriver «jegerflokker» som blandet seg med folk som innvandret østfra, og snakket et språk som i dag heter samisk, mens «vi» er etterkommere av «dyktige bønder». Her blir dagens samer ikke engang skildret som etterkommere av jegerflokker, men som det samme folket, mens «vi» er etterkommere. L97-bøkene etablerer sammenhenger mellom samer og steinaldermennesker, enten ved å si at samene er etterkommere av steinaldermennesker, eller ved å peke på likheter i levevis.

Også i K06-bøkene sammenlignes steinalderens jeger-sanker-samfunn med dagens samer. Det er også her fokus på at «de» fortsatte å leve som jegere og sankere, mens «vi» begynte med jordbruk. Sammenligningen mellom samer og steinaldermennesker er brukt i både tekst og illustrasjoner. De tradisjonelle fortellingene oppretter således en evig jeger-sanker identitet som overføres til samer i moderne tid. Det er blant annet tydelig gjennom at representasjonstradisjonen for jeger sankere, en kultur assosiert med helleristninger, reinsdyrjakt og mobilitet, også tilskrives samer.

Denne måten å tenke om urbefolkning på er hva Homi Bhabha kaller *fixity* (1999, s. 370). *Fixity* bidrar til annengjøring ved bruk av en spesifikk type representasjon som viser rigiditet og uforanderlighet.

Slike representasjoner var viktige for å tydeliggjøre kulturelle, historiske og antatte raseforskjeller mellom kolonister og de innfødte; i motsetning til kolonistene ble de innfødte ansett for å være frosset i tid og ute av stand til å utvikle seg på egen hånd. Oppfatningen om fixity var i høyeste grad til stede i arkeologiens tilkomst i Norden, og i etableringen av steinalder som periode. På samme måte som Lubbock anså urbefolkning i Australia og Sør-Amerika som levende fossiler, ble urbefolkning i Norge studert som en del av fortidsforskningen. Asgeir Svestad (1995) skildrer hvordan fysisk antropologi var en viktig del av arkeologien i Norden til langt ut på 1900-tallet. Teorier ble basert på rasestereotyper og oppmåling og beskrivelser av kropp, og måling av kranier var en sentral del av praksisen. Den samiske befolkningen ble utsatt for kranie måling i stort omfang til godt ut på 1900-tallet (Svestad, 1995, s. 185).

Den fysiske antropologien skilte mellom langskallede og kortskallede kranier. Langskallede kranier ble idealisert og assosiert med samtidens nordiske befolkning. De var knyttet til ideen om «den ariske rase», beskrevet av Andreas Hansen som «den høie, blonde- i videre forstand langskallede – ariske rase» (A. M. Hansen, 1904, s. 250). Oscar Montelius omtaler arierne som «en fin, ganska högt stående, langskallig ras» (Montelius, 1921, s. 406), og kobler det til sin egen samtid: «Och vi svenskar, liksom Skandinaviens övriga innbyggare, äro de renaste ättlingarna av den Cro-Magnon-ras, från vilken arierne härstamma» (Montelius, 1921, s. 418). Kortskallede kranier ble assosiert med lavere intelligens og utviklingsnivå, og ble blant annet forbundet med mennesker fra eldre steinalder og med samer. Kranie målinger ble brukt som «bevis» på at steinaldermennesker ikke var «våre» forfedre, men tilhørte samme «kortskallede rase» som samer. Dette er blant annet skildret av Sven Nilsson, som sammenlignet kranier fra steinaldermennesker og sin samtids samiske befolkning (Nilsson, 1866).

Grunnen til at jeg belyser praksisen med kranie måling, er at tankegodt fra denne perioden fortsatt reflekteres i dagens lærebøker. Svestad

beskriver praksisen i de eldre verkene slik: «Gjennom Nilssons utsegner om skalleformane blir det avdekt eit organisk samband mellom dei første innbyggjarane i Norden og livet til samane. Den diskontinuerlige kompleksiteten i biologien og historia kjem her til syne, slik samane gjennom deira fysiske karakter viser til lågare grad av livsfunksjonalitet, enn ‘gøtarna’» (Svestad, 1995, s. 188). Dette tankegodset bygger på ideen om en lineær utvikling, hvor mennesket går gjennom ulike tilstander. Ikke alle mennesker har hatt den samme utviklingen, da noen har blitt «hengende igjen» på et mer opphavelig nivå (Svestad, 1995, s. 175). Denne oppfatningen er tydelig i hvilket språk som blir brukt for å skildre samisk befolkning. Hansen skildrer samer slik: «Det er en i flere henseender uutviklet rase – tilhører en lavere ring» (A. M. Hansen, 1904, s. 182).

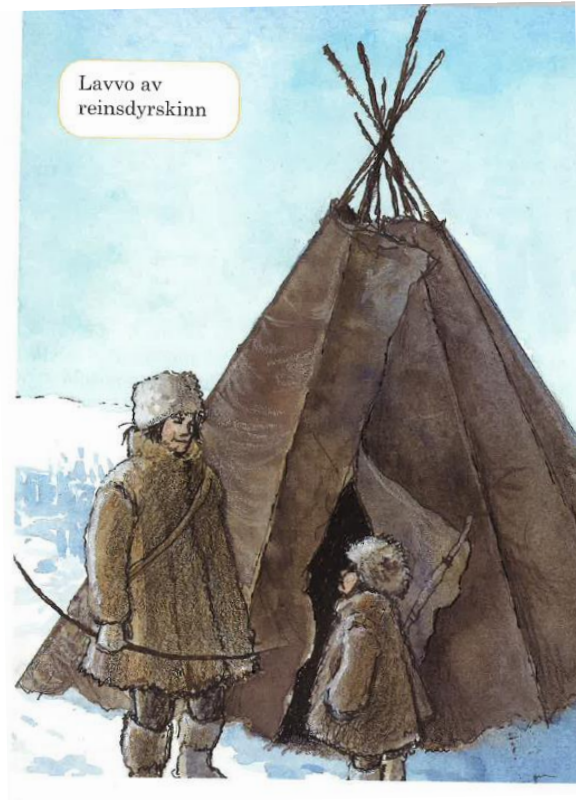
Svestads poeng er tydelig i dagens lærebøker, for også her er det en organisk forbindelse eller kobling mellom livet til samene og steinaldermennesker. Lærebøkene beskriver ikke kranieformer, men gjør like fullt stadige sammenligninger mellom samer og steinaldermennesker. Enkelte bokkapitler i flere av bøkene skildrer til og med samer og steinaldermennesker i samme kapittel, hvor skildringene skal dekke begge temaer. Et eksempel på dette er kapittelet «Samer», i *Regnbuen 4* (Egge et al., 2007), som har underkapitlene «Samer i dag», «Steinalder langt mot nord», «Året rundt i steinalder» og «Helleristninger».

Selv etter å ha lest kapittelet som voksen og utdannet arkeolog, syns jeg det er uklart om hele kapittelet handler om samer, om deler av kapittelet handler om samer og deler av det om mennesker i steinalderen, eller om kapittelet handler om samer i steinalderen. Det første underkapittelet, «Samer i dag», burde ha gjort dette skillet tydelig, men det motsatte er tilfelle. Leveviset som er skildret i dagens samfunn, er stort sett det samme som i resten av kapittelet, som skildrer steinalder. I «Samer i dag» beskrives Mikkel og familien hans som bor i Kautokeino, som driver med rein, og flytter på seg gjennom året. Det er illustrert med et fotografi

av samer som sitter rundt bålet i en lavvo. Bortsett fra at det også er avbildet en snøscooter, og beskrevet at Mikkel går på skolen, er det ikke mye endring i disse skildringene fra resten av kapittelet. Det er heller ingen tydelig overgang til de neste underkapitlene, «Steinalder langt mot nord» og «Året rundt i steinalderen», som handler om Rein, Sol og familiene deres.

I underkapittelet «Steinalderen langt mot nord» vises mennesker med stereotypiske «samiske» trekk, høye kinnben, og en noe mørkere hudtone (figur 65). Dette er gjennomgående i samtlige illustrasjoner i kapittelet. Teksten beskriver bruk av lavvo, en sentral del av samisk kultur, og underbygger at samer fortsatt lever som i steinalderen. I underkapittel «Helleristninger» beskriver teksten at helleristninger ble laget fra 4200–500 f.Kr. og viser bilder av blant annet jakt, dyr og båter (Egge et al., 2007, s. 178). Dette er ikke feil per se, da helleristninger i Norge ble laget i både stein- og bronsealder. Det blir likevel uheldig å beskrive det slik som det er gjort i *Regnbuen 4*, fordi det ikke er fokus på at helleristninger endret seg over tid og rom, og at vi finner andre motiver i bronsealder enn i steinalder. I stedet bidrar denne skildringen til å styrke oppfattelsen om at samisk kultur er statisk, og at samer fortsatte å lage de samme helleristningene som i steinalderen frem til 500 f.Kr.

Denne type fremstilling er ikke begrenset til steinalderrepresentasjoner; Ekeland (2017) kritiserte hvordan lærebokrepresentasjoner av samer og nordmenn i vikingtid viste de samiske materielle levningene uten noen form for endring over tid. Det var heller ingen samhandling mellom samisk og norrøn befolkning. Hun kritiserer hvordan samer blir plassert i en annen tid, på et annet sted, og på et annet utviklings-stadium. Ekeland finner altså de samme typene representasjoner av samer i sin analyse som jeg gjør i min analyse, til tross for at vi undersøker ulike tidsperioder.



Figur 65: Illustrasjon av samer/steinaldermennesker fra *Regnbuen 4* (Egge et al., 2007, s. 171). Illustrasjon av Danielle Koren.

Ideologier og holdninger knyttet til samer på begynnelsen av 1900-tallet har fortsatt konsekvenser i dag. Kraniemålinger av samisk befolkning var så utbredt at universitetet i Oslo per 2020 fortsatt har en kraniesamling på over 1060 individer av samisk herkomst som en del av De Schreinerske Samlinger. Dette til tross for at mange levninger har blitt returnert til sine nålevende slektninger (Måsø & Boine Verstad, 2020). Kraniemålinger var også bare en liten del av systematisk rasisme mot urbefolkningen. Marte Spangen, Anna-Kaisa Salmi, and Tiina Äikäs (2015) skildrer hvordan den norske og svenske regjeringens strategi fra midten av 1800-tallet til relativt nylig var å assimilere den samiske populasjonen inn i majoritetskulturen. Nettopp stereotypifisering av

samer var et viktig virkemiddel i denne prosessen. Det ble brukt sterke negative stereotyper knyttet til samisk språk, bekledning, bosetning, livsstil, fysisk utseende og påstått lavere mental kapasitet – alt for å få dem til å «gi opp» det samiske. Svertekampanjen har ført til at mange med samisk herkomst – også i dag – ikke ønsker å identifisere seg med denne avstamningen (Spangen et al., 2015, s. 1–2). Carl Gösta Ojala (2009) skildrer hvordan assimileringstrategien baserte seg på evolusjonistiske og sosialdarwinistiske ideer om at assimilering ville være til samenes eget beste fordi den «mindre utviklede» samiske kulturen ikke ville overleve i det moderne samfunnet (Ojala, 2009, s. 94).

Å reprodusere og opprettholde sammenligninger mellom urbefolkning og steinaldermennesker i lærebøkene er i lys av dette svært problematisk. Min analyse viser at samer blir skildret i samme ordelag som steinaldermennesker, og ut fra det samme begrensede spekteret. De negative stereotypene om steinaldermennesker blir da også påført urfolk, nettopp stereotyper som har skadet, og fortsetter å skade, samisk kulturarv og identitet. Ideologier og holdninger fra en utdatert forskningstradisjon videreføres og skaper annengjøring i lærebøkene. Representasjonene formidler dermed til barn at mennesker i steinalderen var mindre utviklet enn menneskene i dagens vestlige samfunn, men også at dette er tilfellet for samer i elevenes egen samtid. Slike fremstillinger gir grobunn for negative holdninger som er i strid med ønsket utfall fra læreplanmålene.

7.4 Læreplanmål om toleranse og kulturelt mangfold

Både L97 og K06 skildrer kulturelt mangfold og toleranse som viktige aspekter i samfunnet. I Generell del i begge læreplanverkene står det: «Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Begge læreplaner vektlegger også

det samiske som viktig: «Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om» (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 19; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

Som jeg håper å ha tydeliggjort i dette kapitlet oppfyller ikke fremstillingene av steinalderens jeger-sanker disse læreplanmålene. De problematiske aspektene i representasjoner av, og fortellinger om steinaldermennesker og urbefolkning fremstår derfor ikke som planlagt påvirkning fra de som lagde læreplanene. Like fullt er det noen selvmotigelser i læreplanene, eksempelvis står det i mål for samfunnsfaget i L97 at «elevane skal utvikle forståing for tenkjesett og levevis hos andre kulturar i notid og fortid» (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 178). Men det står også: «I opplæringa skal elevane søkje informasjon om bronsealder og jernalder i Noreg og Norden, og om korleis bruk av ny teknologi og reiskapar gjorde livet annleis og lettare enn i steinalderen» (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 181). Samtidig som det vektlegges å forstå tenkesett og levevis hos andre kulturer både i nåtid og fortid, ligger det like fullt en antagelse i bunn om at livet i jern- og bronsealder var lettere enn i steinalderen, noe som samsvarer med de eksemplariske fortellingene.

I skildringer av ikke-vestlige samfunn i nåtid er det tydelig at lærebøkene fokuserer på å formidle toleranse for andre levevis. Et eksempel er kapitlet «Fargerike fellesskap» i *Regnbuen 4* (Egge et al., 2007). Skildringer av steinalderssamfunnet har en helt annen, og mer negativt ladd språkbruk. Overføringsverdien av steinalderrepresentasjoner er ikke begrenset til samer. Grunnlaget for sammenligningen mellom steinaldermennesker og samer er at begge grupper er definert som jeger-sankere. I de tradisjonelle fortellingene blir steinaldermennesker forstått gjennom er at de lever som jeger-sankere. Denne tradisjonen skildrer mennesker gjennom kollektive beskrivelser, heller en individuelle preferanser. Leveviset deres blir forstått som permanent og kategorien

jeger-sankere fremstår som evig, uavhengig av tid og sted. Negative oppfatninger blir dermed overført til urfolk generelt, men også til ikke-vestlige samfunn som har trekk som samsvarer med skildringene, som eksempelvis nomadiske samfunn.

Fordi de fleste urfolk blir definert med termen jeger-sankere, plasseres inuitter i Arktis-områdene og buskmenn fra afrikanske savanner i samme kategori. En slik essensialistisk forståelse av urbefolkning er vanlig i eldre arkeologiske tekster, som antologien *Man the hunter* (Laughlin, 1968). Forfatterne velger ut enkeltelementer fra svært ulike jeger-sanker samfunn, tolker dem gjennom samtidens kulturelle linse og projiserer dem på fortiden som en universell mal. Til en viss grad skjer det samme i lærebøkene, gjennom den tydelige representasjonstradisjonen og de hyppige sammenligningene til samisk befolkning. Termen jeger-sankere har vært kritisert for å være essensialistisk og for å reprodusere en kolonialistisk verdensforståelse (se Elliot et al 2022; Warren 2021). Kanskje et steg på veien til å dekolonialisere lærebøkene kan være å beskrive mennesker ikke primært ut fra termen jeger-sankere, men ved å beskrive dem som mennesker hvor det å leve av jakt, sanking og fiske er en del av deres hverdag, men ikke deres definerende trekk. Mennesker i nåtidens vestlige samfunn blir tross alt ikke definert hovedsakelig ut fra at de lever av jordbruk.

Siden fremstillingene av jeger-sankere ikke samsvarer med læreplanmål fremstår annengjøringen i lærebøkene som ubevisst: man har latt seg påvirke av en representasjonstradisjon som har vært gjenbrukt over tid, slik at annengjøringen har blitt naturliggjort og usynliggjort. Gjenbruken viderefører like fullt fremstillinger som skaper en motsetning ikke bare mellom «oss» og «steinaldermennesker», men også mellom «oss» og «urfolk». Det er imidlertid mulig å endre representasjonstradisjoner. De få eksemplene i lærebøkene på kritiske og genetiske fortellinger, samt representasjonene som viser andre ting enn typiske trekk, tydeliggjør at variasjoner i fremstillinger fremmer alternative forståelser av sammenhengen mellom oss selv og steinalderens jeger-sankere. Det er

stort potensiale i de kritiske fortellingenes skildringer av utvikling som noe som ikke er utelukkende positivt, men komplekst. De kritiske fortellingene bryter også med ideen om at samer har en ubrutt tradisjon tilbake til steinalderen. Og det å tenke på steinalderens jeger-sankere som innvandrere kan også åpne for nye perspektiver, og kanskje enda viktigere: nyansere ideen om at de er et nordisk urfolk.

De genetiske fortellingene søker å forstå mennesker og hendelser ut fra deres egen kontekst. Det gjør at det blir rom for diversitet og kompleksitet i fremstillingene. Kunnskap om fortiden blir forstått som ferskvare, som noe som er i konstant endring. Det å forstå sammenhengen mellom jeger-sankere og mennesker i nåtiden som dynamisk og foranderlig åpner for å bruke varierte tolkninger. De genetiske fortellingene beskriver jeger-sankere ut fra egen tid og verden, i stedet for å sammenligne dem med vår tid og påpeke alt de mangler i forhold til vårt samfunn. Slike alternative fremstillinger er viktige for å dekolonialisere lærebøkene.

7.5 Oppsummering

Fremstillinger av jeger-sankeres utseende og antrekk har problematiske konnotasjoner: at de er lettkledde, bustete og uflidde samsvarer med stereotyper knyttet til annengjøring som kan spores tilbake til antikken. Denne stereotypen ble senere reproduisert i 1800-tallets kolonialistiske verdensforståelse. Steinaldermennesker er vist som utelukkende hvite, til tross for at dette ikke samsvarer med forskning. Det kan være basert på en problematisk forståelse av hvithet som norm, og av hvit utvikling som adskilt fra «svart» kultur. Representasjonene og fortellingene bidrar også til annengjøring ved å fremstille steinaldermennesker og deres samfunn ut fra mangler i sammenligning til nåtidens mennesker og vestlige samfunn. Dette gjelder alt fra materiell kultur til evne til planlegging og handel. Individuer og mellommenneskelige relasjoner er fremstilt på en måte som dehumaniserer jeger-sankere, og fremstillingene er essensialistiske. Det er ikke vanlig å skildre følelser eller individuelle

preferanser, og interaksjon er svært begrenset. Det tydelig skille mellom jeger-sanker-livsstilen og jordbruk, hvor og de positive konnotasjonene til sistnevnte formidler en evolusjonistisk forståelse av tid. De hyppige sammenligningene mellom steinalderens jeger-sankere og samer i moderne tid gjør at de negative stereotypene blir overført til samer. Denne sammenligningen kan spores tilbake til kolonialistisk praksis i arkeologiens oppkomst i Norden. Læreplanmålene om toleranse og kulturelt mangfold blir ikke innfridd, i stedet reproducerer lærebøkene problematiske og utdaterte tolkninger. Det ligger imidlertid et potensiale i å bruke kritiske og genetiske fortellinger og representasjoner som bryter med de typiske fremstillingene, for å dekolonialisere lærebøkene.

Annengjøring i lærebøkenes skildringer av steinaldermennesker og samfunn

8 Kjønnede representasjoner og fortellinger om steinalderens jeger-sankere

Analysene mine viser at representasjonstradisjonen og de tradisjonelle fortellingene bruker en tydelig kjønnsfordeling og en kjønnet arbeidsfordeling i lærebøkene. Jeg vil problematisere lærebøkene fortellingspraksiser om steinalderen ved å diskutere hvordan bruk av språk og illustrasjoner om kjønn systematiserer virkeligheten. Representasjonene og fortellingene vil også diskuteres i lys av performativitet – hvordan kjønn gjøres i lærebøkene, og hva det å «gjøre kjønn» i steinalderen formidler til leserne. For å undersøke hvorvidt det er vitenskapelige belegg for steinalderfremstillingene som brukes i lærebøkene, vil de sammenlignes med forskning. Mot slutten av kapittelet vil fremstillingene diskuteres opp mot læreplanmålene om likestilling i L97 og K06, og jeg vil reflektere over sammenhenger mellom fremstillingene i lærebøkene og forståelser av kjønn i samfunnet i perioden da konseptet steinalder ble opprettet.

8.1 Binære kjønns kategorier og binær arbeidsfordeling

Lærebøkene bruker tradisjonelle fortellinger, og en representasjonstradisjon som fremstiller steinalderen som tydelig kjønnet. I teksten er det brukt kjønns spesifikke personlige pronomen eller navn. I illustrasjonene «gjøres kjønn» (Butler, 1990) i hvordan mennesker ser ut, ikke kun i fremstillinger av menneskekroppen, hvor menn ofte er muskuløse og høye, mens kvinner er lavere og slanke, men også i antrekk. Steinaldermenneskene er stort sett lett-kledde og har uformelige klær, men det er illustrasjoner fra begge læreplanperioder som viser kvinner og menn med antrekk som har gjenkjennelige kjønnede uttrykk fra moderne tid: menn med bukse og kvinner med

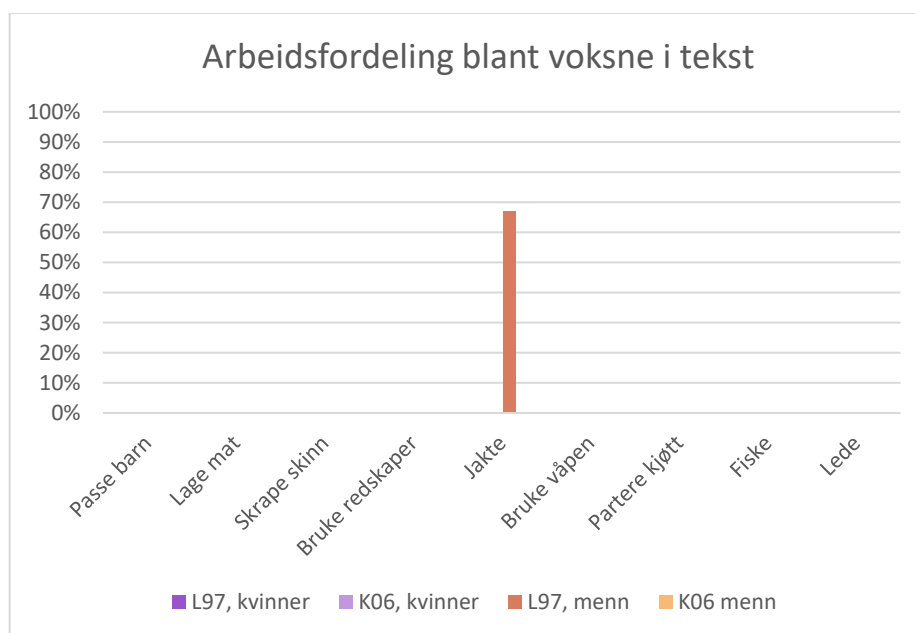
kjole/skjørt. At mennesker er lettkledte har sterk ikonografi i begge læreplanperioder, men i de tilfellene hvor mennesker er fullt påkledd, noe som har middels ikonografi i K06-illustrasjoner, er menn vist med bukse og genser som dekker armer og bein, mens kvinner fortsatt er lettkledde i kjoler/skjørt med nakne armer og bein. Antrekk er også kjønnet ved at kvinner/jenter har langt hår, mens menn/gutter har halvlangt hår og menn har skjegg, også dette i tråd med moderne kjønnspraksis. Det er kun kvinner/jenter som har smykker med perler eller skjell; menn/gutter har som regel smykker i form av en tann eller klo. Dette til tross for at vi ikke har noen indisier på at det i steinalderen var den samme kjønnede klespraksisen som i moderne tid. Som nevnt har vi svært lite kunnskap om antrekk i steinalder i Norge (se blant annet Bender Jørgensen, 2013).

Siden det er brukt så tydelige kjønnede fremstillinger av utseende og siden kjønn er så vektlagt i teksten, fremstår det som viktig å markere hvilket kjønn steinaldermenneskene er. Jeg mener dette har paralleller til Butlers (2020, s. 46) skildringer av hvordan dragartister uttrykker kjønnsnormer gjennom bekledning: antrekk i lærebøkene har en performativ kvalitet som bidrar til å naturliggjøre en binær kjønnsforståelse.

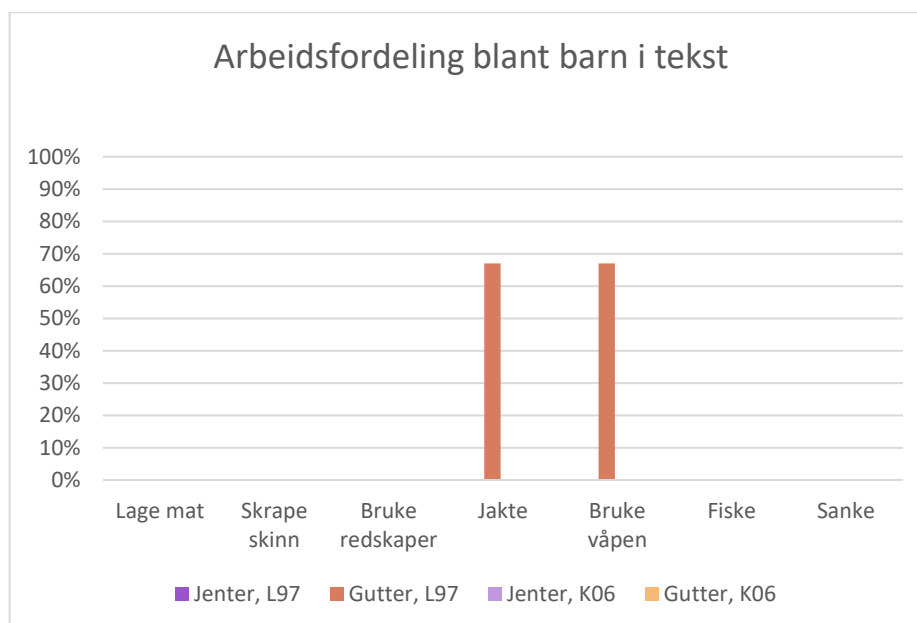
I tillegg til at kjønn blir presentert som binært er også kjønnsfordelingen svært skeiv. Min analyse av ikonografi viser at kvinner og jenter er kraftig underrepresentert i bokserier under begge læreplanverk, og da særlig i illustrasjoner. Som vist i kapittel 5.5.2 er trenden også stigende; de nyeste bøkene har færrest kvinner i forhold til menn. Det samme er tilfellet for misforholdet mellom jenter og gutter, selv om forskjellen ikke er like stor. Det medfører at mennesker i representasjonstradisjonen for steinalderens jeger-sankere i all hovedsak er ensbetydende med hankjønn.

Hvorfor er det brukt en så markant skeiv kjønnsfordeling? Er det fordi illustratører og forfattere av lærebøkene tror at det var flere menn/gutter

enn kvinner/jenter i steinalderen? Det virker lite sannsynlig. En mer plausibel forklaring er at menn og gutter gjør aktiviteter som er beskrevet og avbildet oftere enn aktiviteter som jenter og kvinner gjør. Dette er reflektert i ikonografien for arbeidsfordeling. For å tydeliggjøre dette poenget har jeg presentert arbeidsfordeling i begge læreplanperiodene, figur 67-69, men kun inkludert sterk og middels ikonografi. For flere detaljer og n-tall se kapittel 5. Som figur 66 og 67 viser, er jakt og bruk av våpen de eneste aktivitetene som er skildret hyppig nok til å inngå i ikonografien i teksten, og aktiviteter assosiert med jakt er gjort av menn og gutter. Det er dermed kun menn og gutter (markert i oransje) som er beskrevet eller vist ofte nok til å være en del av representasjonstradisjonen i teksten i bøkene.

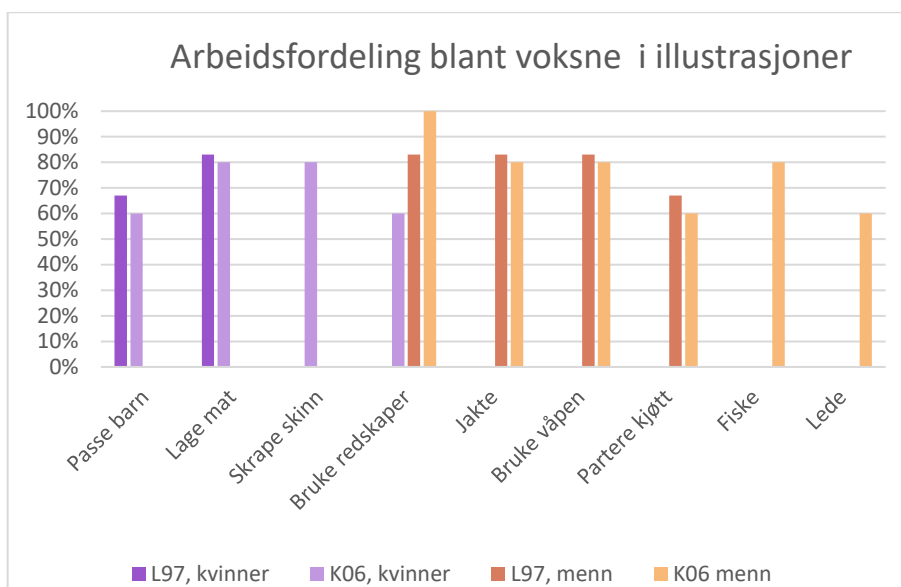


Figur 66: Arbeidsfordeling blant voksne i tekst fra samtlige lærebokserier fra L97 og K06. Den eneste aktiviteten som har sterk eller middels ikonografi er jakt, og jakt utføres av menn.

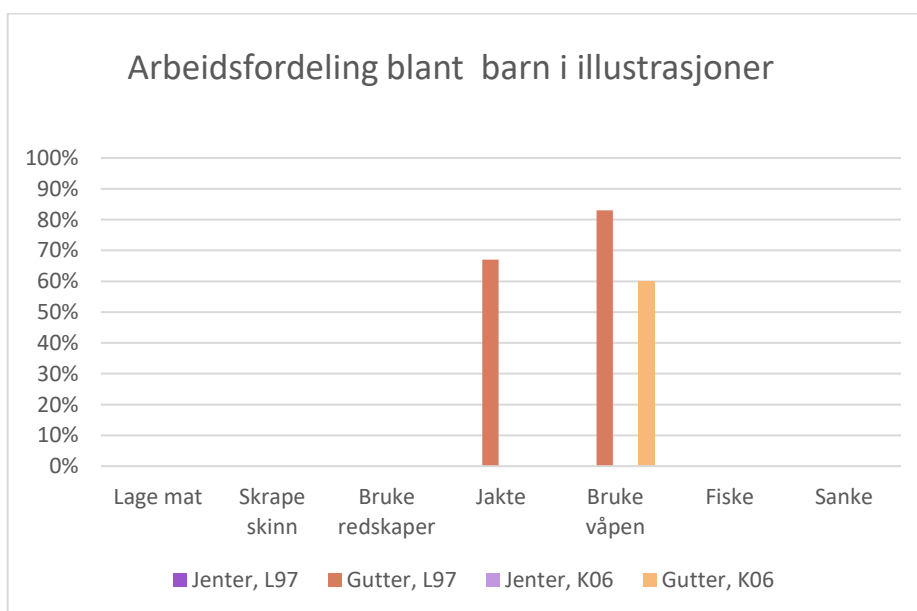


Figur 67: Arbeidsfordeling blant barn i tekst, samtlige bokserier fra L97 og K06. Kun aktiviteter gjort av gutter fra L97-bøkene inngår i ikonografien.

I illustrasjonene inngår både aktiviteter som er gjort av kvinner, og aktiviteter som er gjort av menn i representasjonstradisjonen (figur 68), men det er tydelige kjønnsdelte aktiviteter. Dette speiler Butlers (1990, s. 43) beskrivelse av hvordan performativitet oppstår: at representasjonene sementerer et begrenset utvalg aktiviteter for henholdsvis kvinner og menn, slik at det dannes kjønnsnormer. Det er tydelig i lærebøkene: som figur 68 viser, er de aktivitetene kvinner gjør, (markert med lilla), tydelig adskilt fra aktiviteter menn gjør, (i oransje). I bøker fra begge læreplanperioder bruker menn våpen, jakter og parterer kjøtt, mens kvinner tilbereder mat og passer barn. I K06-utgivelsene bearbeider kvinner også skinn, mens menn fisker og leder. Den eneste aktiviteten begge kjønn gjør (i K06), er å bruke redskaper, men det er like fullt kjønnede forskjeller i hvilke redskaper som blir brukt. Kvinner bruker hovedsakelig nål og skraper, mens menn ofte bruker våpen, og da særlig spyd. Arbeidsfordelingen blant barn i illustrasjoner (figur 69) samsvarer med teksten; gutter jakter og bruker våpen.



Figur 68:Arbeidsfordeling blant voksne i illustrasjoner, samtlige lærebokserier fra L97 og K06.



Figur 69: Arbeidsfordeling blant barn i illustrasjoner fra samtlige lærebokserier fra L97 og K06. Kun aktiviteter gjort av gutter inngår i ikonografien.

Som diagrammene viser er det særlig aktivitetene jakt og våpenbruk som gjør at gutter/menn er overrepresentert. Jakt er temaet lærebøkene hyppigst skildrer i tekst og oftest viser i illustrasjoner. Ikonografianalysen viser at jakt er så å si ensbetydende med storviltjakt, og det jaktes hovedsakelig på reinsdyr. Kjøtt blir presentert som det viktigste livsgrunnlaget for mennesker i steinalderen. At kjøtt er viktigst, er også tydelig i ikonografien til boplassillustrasjonene, hvor det nesten alltid er et dødt dyr til stede på boplassen. Konsekvensen av at jakt er så vektlagt i lærebøkene og er en kjønnnet mannlig aktivitet, er at menn får sentrale roller i mange aspekter av steinalderssamfunnet utover selve jakten. For eksempel blir jakt oppgitt som grunnen til at de første menneskene bosatte seg i Norge; de fulgte etter dyr nordover. Siden det er menn/gutter som jakter, er det også menn/gutter som blir pionerer, det var deres fortjeneste at de første menneskene bosatte seg i Norge. På samme måte er religion og ritualer assosiert med bergkunst, og i L97-bøkene er bergkunst tett forbundet med jaktmagi. Resultatet er at både religionsutøvelse og kunst er menns domene.

At det kun er menn som jakter, får også konsekvenser for fremstillinger av mellommenneskelig interaksjon. Kommunikasjon og samarbeid mellom mennesker blir beskrevet og illustrert i forbindelse med jakt. I jaktsituasjoner er det også beskrevet og illustrert følelser, hovedsakelig positive følelser, som glede over å nedlegge et byttedyr, og i illustrasjonene har menneskene mimikk og kroppsspråk i mye større grad enn i andre aktiviteter. Fordi kvinner ikke tar del i jaktsituasjoner, er det i liten grad skildret at kvinner samhandler eller viser følelser. Det medfører at dehumaniseringen og dermed annengjøringen som jeg har kritisert i representasjonstradisjonen (kap. 7.2.1), er særlig markant i representasjoner av kvinner. Menn/gutter er i større grad gitt menneskelige egenskaper enn kvinner/jenter. Ifølge Haraway (1989, s. 4–6) blir kunnskap konstruert ved at fortellinger etablerer sammenhenger og mening om blant annet opphav, makt og relasjoner. Fortellingspraksiser kjennetegnes ikke bare av hvilke fortellinger som

fortelles, men også av hvem og hva som representeres i fortellingene. Det blir gjort et valg av hva det skal fortelles om, og hva som skal holdes utenfor. I lærebøkene steinalderrepresentasjoner er det gjort et valg om å fortelle om de aktivitetene som det blir antatt at det er menn som gjør, mens det ikke er like viktig å fortelle om aktivitetene det blir antatt av jenter og kvinner gjør.

Kombinasjonen av at menn/gutter er overrepresentert i antall, og at de har de sentrale rollene i steinaldersamfunnet, formidler til barna som leser bøkene, at menn/gutter har større verdi for samfunnet enn kvinner/jenter. Et eksempel på dette er i jaktfortellingen «Bjørnejegeren» i *Terrella 4* (Hebæk et al., 1999, s. 120). Her står det:

Stein er stolt, veldig stolt. Han har drept en bjørn helt alene. Med sitt eget spyd drepte han den. På kinnet har han tre lange riper etter bjørneklørne. Det svir, men det gjør ingenting. Stein har drept en bjørn, helt alene!

Denne fortellingen skildrer også sanking og fiske, som er gjort av Sol og moren hennes, men det er vektlagt på en helt annen måte:

Sol er stolt av broren sin. Han er bare 14 vintre gammel og allerede jeger. Sol har sanket urter og skjell. Hun har klatret i fjellet og funnet fugleegg. Moren har fisket. Nå sitter sol foran teltet og lager mat. I kveld skal stammen ha en stor fest – en fest til ære for broren.

Sol beskrives i egenskap av å være stolt av Stein. Sol er altså ikke stolt av å ha sanket, og det fremstår ikke som viktig. Moren har fisket, men heller ikke det er vektlagt som noe å være stolt over. I stedet forbereder Sol og resten av flokken en fest for å hedre Stein. Den medfølgende illustrasjonen (se figur 70) viser en gutt/ungdom som står i seierspositur med blod i ansiktet ved siden av en død bjørn som har to spyd stikkende ut av seg. Sol er ikke avbildet.

Bjørnejegeren

Stein er stolt, veldig stolt. Han har drept en bjørn helt alene. Med sitt eget spyd drepte han den. På kinnet har han tre lange riper etter bjørneklørne. Det svir, men det gjør ingenting. Stein har drept en bjørn, helt alene!

Sol er stolt av broren sin. Han er bare fjorten vintre gammel og allerede jeger. Sol har sanket urter og skjell. Hun har klatret i fjellet og funnet fugleegg. Moren har fisket. Nå sitter Sol foran teltet og lager mat. I kveld skal stammen ha en stor fest – en fest til ære for broren.

I morgen skal de flytte videre. Far har sagt at det er lite dyr igjen i skogen. Men i dag vil Sol bare tenke på festen.



Figur 70: Illustrasjon av Stein, som nettopp har drept sin første bjørn, fra *Terrella 4* (Hebæk et al., 1999, s. 120). Illustrasjon av Camilla Nelson og Anne Fredrikke Schreiner

Både skeivfordeling i representasjoner av kjønn og menns sentrale posisjoner i steinaldersamfunnet baserer seg i stor grad på antagelsen om at storviltjakt var svært viktig for overlevelse i de norske steinaldersamfunnene. Forskning på kosthold i mesolittisk tid i Norge gir et mer nyansert bilde av menneskers livsgrunnlag enn det lærebøkene formidler. Et eksempel på dette er en studie av ressursstrategier i tidlig- og mellom-mesolitikum i Nord-Østre Skagerak (Mansrud & Persson, 2017). Fra tidlig-mesolitikum er det ikke bevart skjelettmateriale, men våpen- og redskapsfunn indikerer at det ble jaktet og fisket et bredt spektrum av ressurser, både marine og terrestriske. Skjelettmateriale av fauna fra mellom-mesolitikum viser en stor diversitet av arter både fra land, alt fra fugl til villsvin og storvilt, og mange marine arter, både

pattedyr og fisk. Fisk, og særlig torsk, er sterkt representert i funnmaterialet. Det indikerer at ressurser fra havet utgjorde en sentral del av livsgrunnlaget, og at torskefiske kan ha vært særlig viktig (Mansrud & Persson, 2017). Dette korrelerer også med en studie (Bergsvik & Ritchie, 2020) av et utvalg mesolittiske funnsteder langs Vestlandskysten basert på fiskebein og fiskeutstyr. Studien indikerer at fiske var sentralt i mellom- og sein-mesolitikum, og at tilgang på fisk kan ha vært viktig for hvor folk valgte å bosette seg. Fiske representere antageligvis det daglige sikre livsgrunnlaget for mesolittiske befolkninger langs kysten.

Det er gjort få studier av kosthold basert på isotopanalyser fordi skjelettmateriale av mesolittiske mennesker i Norge er svært sjeldent. Det mest komplette skjelettet fra perioden er Vistegutten, et individ funnet i Vistehula i Stavanger og datert til seinmesolitikum. Isotopanalyser av skjelettet viser at Vistegutten hadde et kosthold hvor ca. 70 % av proteinene var fra marine ressurser (Schulting, Budd & Denham, 2016). Dette korrelerer også med skjelettfragmenter fra Hummervikholmen utenfor Kristiansand, datert til mellom-mesolitikum, som stammer fra minst to, og opptil fem individer (Skar, Liden, Eriksson & Sellevold, 2016). Isotopanalyser av skjelettene indikerer et kosthold hvor minst 80 % var basert på marine ressurser.

Til tross for at lærebøkene omtaler «jeger-sanker-samfunn», er sanking svært lite vektlagt. Arkeobotaniske analyser fra et utvalg mesolittiske boplasser i Skottland (Bishop, Church & Rowley-Conwy, 2020) viser imidlertid at plantebaserte ressurser var en svært viktig del av kostholdet i perioden. Særlig hasselnøtter har vært hyppig sanket, og har vært lagret gjennom årstidene. Skottland har lignende klimatiske forhold som Norge, og bruken av planter kan dermed til en viss grad være overførbart til norske forhold. Studiene av marine ressurser og plantebruk viser at fortellingen om storviltjakt som det sentrale livsgrunnlaget i steinalderssamfunnet ikke stemmer med det arkeologiske materialet.

Så hvorfor gjør menn/gutter flere aktiviteter enn kvinner/jenter? Og hvorfor er det kun menn og gutter som jakter? Det er sjelden forklart eksplisitt hvorfor den kjønnete arbeidsfordelingen brukes i lærebøkene. *Globus 5* (Libæk & Stenersen, 1997, s. 18) er den eneste boka som forklarer at kvinner ammer og holder seg på boplassen fordi de må ta seg av de minste barna. I K06-bøkene beskrives nesten ikke kjønn i det hele tatt, men det er like fullt vist i alle illustrasjoner. De tradisjonelle fortellingene gjør imidlertid at kjønnsnormene fremstår som naturgitte, ved at jeger-sankere forstås som noe opphavelig.

Det fremstår som om den kjønnsdelte arbeidsfordelingen i lærebøkene er basert på det premiss at menneskene i steinalderen delte samfunnet opp i grupperinger som samsvarte med biologisk kjønn. Dette er imidlertid en antagelse uten en tydelig empiri, da det begrensede skjelett- og gjenstandsmaterialet fra norsk mesolitikum gir lite grunnlag for å diskutere hvorvidt, og hvordan, arbeidsfordelingen var kjønnet. Vi vet ikke hvilke kjønns kategorier menneskene i steinalder brukte, og det kan også ha vært forskjellige i de ulike gruppene av mennesker som bodde i Norge i det lange tidsspennet som perioden utgjør. Antropologisk forskning viser at mange samfunn bruker kompliserte kjønnspektrum som går utenfor det binære systemet som har vært normen i moderne vestlige samfunn (se blant annet Dozono, 2017; Vincent & Manzano, 2017). Det er derfor ingen automatikk i at steinaldermennesker hadde en binær kjønnsforståelse og en binær arbeidsfordeling.

8.1.1 Gjenbruk av «Man the hunter» tropen

Det er noe overraskende at fremstillingene av jeger-sankere i lærebøkene er så tydelig kjønnet. Både at det er så tydelig kjønnete fremstillinger, men også at det er mye mer fokus på antatte maskuline oppgaver enn antatte feminine oppgaver. Dette er tross alt tematikk som har vært problematisert innen arkeologisk feministisk kritikk siden 1970-tallet (se 3.3.1). I steinalderforskningen handlet den feministiske kritikken i stor grad om det ensidige fokuset på «man the hunter». En vektlegging av

mannlige jegere i forskning på jeger-sanker-samfunn ga inntrykk av et fravær av kvinner og barn, som ble «usynlige» i skildringene, noe som ble mye diskutert og problematisert (se blant annet Finlay 1997; Gifford-Gonzales 1993; Owen 1995; Gero & Conkey, 1991b). Men nettopp bruk av «man the hunter»- tropen er likevel så til de grader til stede i lærebøkene. Så hvorfor har ikke den feministiske kritikken nådd lærebøkene?

En mulig faktor til dette er at selv om feministisk kritikk er en viktig del av arkeologien, er det ikke slik at all ny arkeologisk forskning gjenspeiler en reflektert bruk av kjønn. Eksempelvis problematiserer Lisbeth Skogstrand (2014, s. 3) hvordan feministiske studier og kjønnsstudier blir ansett som kvinnestudier, hvor forhistoriske kvinneroller og statuser blir lett etter, undersøkt og diskutert. Dette skaper en ujevn maktstruktur i forskningen, fordi menns status, rolle og posisjoner i forhistoriske samfunn blir tatt for gitt, og ikke blir problematisert på samme måte. Denne praksisen gjør at menn blir normen for kjønn, at fortidige individer blir antatt å være menn, inntil eventuelt det motsatte er bevist, og særlig om individet er i en maktposisjon. Dette er den samme praksisen som jeg problematiserte i representasjoner av hudfarge, hvor hvithet ikke er definert, det er normen (se 7.1.1).

Et eksempel på slik praksis er en vikingtidsgrav fra Birka i Sverige (Hedenstierna-Jonson et al., 2017). Graven, som ble funnet i 1812, var en av mange i en gravlund, men skilte seg ut ved å ha en prominent plassering i landskapet, direkte tilknyttet Birkas garnison, og ved at den hadde svært omfattende gravgods. Gravgodset besto av et sverd, en øks, et spyd, piler, en kniv, to skjold og to hester – et komplett utstyrmateriale til en profesjonell kriger. I graven var det også et sett med spillebrikker, noe som ble tolket som at individet hadde kunnskap om taktikk og strategi. Basert på gravgodset ble individet ansett å være en høyt rangert offiser, og siden krigeridentitet i vikingtid var assosiert med menn, ble det også antatt at individet var en mann. Det biologiske kjønn ble først trukket i tvil da en osteologisk analyse på 1970-tallet

konkluderte med at individet var en kvinne. Vikingtidforskere var likevel skeptiske til at individet kunne være en kvinne da det ikke samsvarte med deres forventninger til kjønnsnormer i vikingtid. Dette førte til at Hedenstierna-Jonson et al. (2017) gjorde nye analyser av skjelettet, samt DNA-analyser og strontiumisotopanalyser av tennene, for å finne det biologiske kjønn.

Analysene slo med sikkerhet fast at individet var en biologisk kvinne. Konsekvensen av dette var at andre forskere stilte spørsmålsteget ved hvorvidt gravgodset speilet identiteten til den avdøde. Det ble foreslått at graven i Birka originalt hadde inneholdt et mannlig individ som nå manglet, at gravgodset tilhørte han, og at kvinnen i graven var begravet uten gravgods. Hedenstierna-Johnson et al. poengterer imidlertid at distribusjonen av gravgods og posisjonering av kvinnen i graven gjør denne forklaringen lite plausibel. De kritiserer at tolkningen av graven endret seg da kjønn på individet endret seg, og poengterer at tolkninger må gjøres likt og basert på empiri, uavhengig av biologisk kjønn. De problematiserer også at det ble tatt for gitt at individet var mann. Forfatterne mener at tolkningene av gravfunnet har vært farget av nåtidige forforståelser og forskningstradisjoner som skaper generaliserte tolkninger av forhistorien basert på en forforståelse av kjønn. I stedet tolker de gravfunnet fra Birka som en kvinnelig kriger av høy status, og som en indikasjon på at kvinner kunne være fullverdige medlemmer av mannlig dominerte sfærer i vikingtid (Hedenstierna-Jonson et al., 2017).

Graven fra Birka viser hvordan kjønnete fortellingspraksiser skaper sirkelslutninger som gjør det vanskelig å gjøre tolkninger som ikke samsvarer med etablerte kjønnsnormer. I dette tilfellet førte nye analyser til at materialet ikke lenger samsvarte med tolkningen, men i stedet for å endre tolkningen, ble det foreslått å opprettholde den opprinnelige tolkningen, som var at dette var graven til en mannlig kriger, basert på et materiale som ikke eksisterte: Det hadde originalt vært et mannlig individ i graven, som det ikke lenger fantes spor av. Å tolke en grav ut fra et ikke-eksisterende materiale og å ignorere det faktiske materialet er

ikke vitenskapelig etterrettelig, og er i grenseland mot forfalskning og manipulering av empiri. Graven fra Birka synliggjør konflikter som oppstår når ny kunnskap kolliderer med etablert kunnskap, og hvor vanskelig det er å endre etablerte fortellingspraksiser. Den mannlige krigeridentiteten som har stått sterkt i vikingtidforskning, har klare paralleller til den mannlige jegeridentiteten som lenge var dominerende i steinalderforskning, og som er fremtredende i lærebøkene.

Det er uklart hvilke kilder lærebokforfattere har basert seg på. Og det finnes mange eksempler på vitenskapelige publikasjoner som bruker binære forståelser av kjønn. I mangel på empiri for forhistoriske samfunn er gjerne teorier om arbeidsfordeling basert på etnografiske kilder og studier av urbefolkning i moderne tid. Et eksempel på etnografisk litteratur om jeger-sanker-samfunn er den mye siterte *The foraging spectrum* (Kelly, 2013). Boka er en samling av studier av nåtidige jeger-sanker-samfunn, men forfatteren skriver også om relevans av studiene for forhistoriske jeger-sanker-samfunn. Kelly påstår at det fantes en universell arbeidsfordeling i forhistoriske jeger-sanker-samfunn, hvor menn jaktet mens kvinner sanket, og grunngir påstanden med at «the division of labour is rooted in fundamental biological differences between men and women and the incompatibility of children with hunting» (Kelly, 2013, s. 274).

Kelly bruker en tilsynelatende biologisk, vitenskapelig forklaring på noe som er sosialt sammensatt og kulturelt betinget. Han sier at barn er inkompatibelt med jakt, og med det mener han at kvinner ikke kan delta på jakt fordi de må ta vare på barnet sitt. Det er imidlertid ikke gitt at alle kvinner føder; kvinner kan av ulike grunner velge barnløshet, eller ikke være i stand til å få barn. Det er heller ikke gitt alle kvinner som føder, er hindret i å jakte resten av livet fordi de må oppdra et barn. Dersom biologi dikterte denne praksisen, ville det også være gjeldende for kvinner i Norge i dag. Hvorfor er biologi kun begrenset til forhistorisk tid? Også i vårt samfunn føder kvinner, men det betyr ikke at alle kvinner er hjemme resten av livet etter at de har født. Å ta vare på barna i jeger-

sanker-samfunn kan like godt ha vært et ansvar som ble delt på gruppen som levde sammen; det trenger ikke å ha vært kvinnens ansvar alene.

Ved å basere seg på en fortellingspraksis som går utover de faktiske funnene han baserer seg på, vipper Kelly sin biologiforklaring over til biologisk determinisme; det vil si at det er en årsakssammenheng mellom menneskets iboende biologiske egenskaper og hvilke roller de har i samfunnet. Samfunnet og samfunnsroller blir sett på som en naturlig refleksjon av biologi (se blant annet Graves, 2015). Biologisk determinisme har blitt og blir brukt for å rettferdiggjøre og forklare sosial undertrykking basert på biologiske egenskaper som etnisitet, kjønn og legning. Det synliggjør hvordan analogibruken kan være problematisk om den, som i dette tilfellet, skaper forforståelser av kjønnspraksiser. Igjen møter vi på problemet med å bruke termen jeger-sankere, i dette tilfellet ved å bruke urbefolkning i moderne tid til å si noe om jeger-sankere i forhistoriske samfunn.

Slik universelle og tidløse forståelser av arbeidsfordeling i jeger-sanker-samfunn basert på biologi blir imidlertid utfordret av ny steinalderforskning. Det finnes eksempler på forhistoriske jeger-sanker-samfunn hvor storviltjakt var en sentral del av livsgrunnlaget, og hvor det har vært mulig å kjønnsidentifisere skjeletter. Et slikt eksempel er en 9000 år gammel grav fra Peru (Haas et al., 2020), hvor et individ var begravet med et komplekst utvalg av jaktutstyr. Individet viste seg å være en kvinne på 17–19 år. Funnet førte til en omfattende gjennomgang av gravgoods og kjønnsidentifisering av graver fra Nord- og Sør-Amerika fra sein-pleistocen og tidlig-holocen. Studien besto av 429 individer fra 107 lokasjoner. Analysene viste at mellom 30 og 50 % av individene som var begravd med jaktutstyr, var kvinner, noe som indikerer at storviltjakt i disse samfunnene var kjønnsnøytralt eller tilnærmet kjønnsnøytralt. Selv om den amerikanske studien ikke kan brukes for å si noe om rollefordeling i steinalder i Norge, viser den at det ikke er en automatikk i at det kun er menn som jakter i forhistoriske samfunn fra et biologisk ståsted. Denne studien fikk stor mediaoppmærksomhet og ble lagt frem

som revolusjonerende fordi den brøt med noe «vi alle visste» om jeger-sanker samfunn. Nettopp det at menn jakter og kvinner sanker var noe som ble oppfattet som «common knowledge» synliggjør at «man the hunter» tropen fortsatt er en vanlig forståelse i populærkulturen.

Siden det finnes tydelige eksisterende oppfattelser av steinalderens kjønnsnormer så vil ikke «nøytrale» fremstillinger i arkeologisk forskning som ikke beskriver kjønnsroller endre dette. Den antatte underliggende kjønnspraksisen blir ikke motsagt. Selv om det finnes unntak, er det generelt sett ikke vanlig å bruke rekonstruksjonstegninger av levende mennesker i arkeologiske vitenskapelige tekster. Det er ikke mulig å unngå kjønnspektiver i et medium som i så stor grad bruker illustrasjoner som det lærebøker gjør. Dersom rekonstruksjonstegninger ble brukt i akademiske publikasjoner, ville forskere, i likhet med lærebokillustratører, vært tvunget til å ta valg på hvem som gjorde hva og hvordan.

8.2 Kjønnete egenskaper og «naturlige» maktstrukturer

Det er vanlig å bruke tradisjonelle fortellinger i lærebøkene som fremstiller konservative kjønnsnormer som naturlige. Implisitt systematiseres virkeligheten i en fortellingspraksis som baseres på iboende kjønnete egenskaper og gjør ulike kjønn rustet til å utføre ulike oppgaver. Kvinnen har egenskaper som omsorgsperson og mannen som forsørger og leder.

De kjønnete egenskapene i lærebøkene skaper negative kjønnsnormer for jenter og kvinner, som fremstilles som passive og kunnskapsløse. Et eksempel på dette er i en fortelling fra *Terrella 4* (Hebæk et al., 1999) om en stamme som reiser til Norge. Teksten skildrer mennesker med tydelig kjønnete egenskaper. Tre personer blir presentert: Vår, far og bestefar. Vår blir skildret slik: «Vår lurte på hvor langt de skal gå. Hun vet ikke hvor de er eller hvor de skal. (...) Vår er både trøtt og sliten.»

Far blir skildret slik: «Sist fullmåne hadde faren bestemt at de måtte reise. Det var lite dyr igjen i skogen. En dag så han spor etter rein. Da visste han at tiden var inne. Stammen skulle følge sporene nordover.» Bestefar er skildret slik: «Plutselig løfter bestefar hånden og peker. Langt borte kan de se noen svarte steiner. Land! Vår skal ikke dø. Hun skal begynne et nytt liv på et fremmed sted.» Illustrasjonen viser at bestefar går fremst og peker ut veien, også han holder et spyd.

Jenta, Vår, er passiv i skildringene; hun blir skildret basert på ting hun ikke vet, i tillegg til å være trøtt og sliten. Far, derimot, er skildret svært anderledes; det er han som har bestemt at flokken skal reise nordover. Han tok denne beslutningen basert på kunnskap; han visste at tiden var inne. Bestefar blir også skildret gjennom ting han kan; det er han som ser land, og det er redningen for flokken. Slike representasjoner formidler at ulike kjønn har ulike egenskaper, og at steinalderssamfunnet hadde patriarkalske trekk. I dette eksempelet er det også andre aspekter enn kjønn til stede; far og bestefar er voksne, mens Vår er et barn. Det tilsier at de både har mer kunnskap og har større innflytelse enn henne. De kjønnete egenskapene i denne fortellingen er imidlertid ikke et isolert tilfelle, men er vist i flere av bokseriene. Menn blir skildret som ledere og kunnskapsholdere, mens kvinner ikke har slike roller. Jenter er beskrevet som redde i flere av bokseriene, mens gutter er skildret som sterke eller ut fra positive ting de har prestert. Butler (2020, s. 44) kritiserer antagelsen om at mennesker oppfører seg som henholdsvis kvinner og menn fordi dette er noe som kommer innenfra. Hun mener i stedet at mennesker handler i tråd med kontekstbaserte kjønnsnormer. Dette er overførbart til lærebøker, for ved at det gjøres kjønn i form av spesifikke egenskaper lærer barn hva det vil si å være hankjønn og hunkjønn, og hvilke roller de skal ha i samfunnet. Slike fremstillinger naturliggjør dermed også patriarkatet; menn er ledere fordi de er best rustet til det.

Disse fremstillingene er situert ut fra det Haraway omtaler som gudetrikset (Haraway, 1988, s. 589). Lærebøkene kommer med en

tilsynelatende objektiv fremstilling av livet i steinalderen. Det brukes et utenfra- og ovenfra-syn som i realiteten skjuler en spesifikk posisjon, som regel mannlig, hvit og heteroseksuell. Dette ovenfra-blikket, som tilsynelatende er immaterielt, materialiserer det som blir skildret, og skaper maktstrukturer. Haraway (1988, s. 581) poengter spesifikt hvordan kropper gis mening, hvilke kropper som gis mening, og hvordan kroppslig mening materialiseres. I mitt materiale er dette reflektert i hvordan lærebokrepresentasjonene formidler at ulike kjønn har ulike sosial status, gjennom kroppsholdning og bevegelser i illustrasjoner. Gifford Gonzalez (1993, s. 33) kritiserer hvordan kvinner i steinalderillustrasjoner har et mer passivt kroppsspråk enn menn, og da særlig i posisjonen «drudge-on-a-hide», eller slaven på skinnen. Slaveposisjonen består av en ofte ansiktsløs kvinne som sitter fremoverlent eller på alle fire på bakken og skraper skinn. Kvinnens ansikt er ofte forenklet, eller det mangler, gjerne fordi hår henger ned i ansiktet, og handlingene hun gjør, er uklare. Gifford-Gonzalez argumenter for at slaveposisjonen presenterer kvinnearbeid som noe usselt, og formidler sosial underkastelse.

Med unntak av *Mylder*-serien har alle lærebokserier fra begge læreplaner eksempler på kvinner i slaveposisjonen. I mange illustrasjoner er aktivitetene kvinner gjør, uklare, og de bruker i liten grad redskaper. I L97-bokseriene er det kun én kvinne i én bokserie som bruker et redskap: en skraper. Slaveposisjonen bidrar også til annengjøring av kvinner ved at den inngår i en sosial orden basert på posisjoner og aktiviteter tilknyttet kjønn.

Dette er blant annet tydelig i en illustrasjon fra *Cumulus 2* (figur 71), hvor det fremstår et hierarki; den stående, fullt påkledd mannen med spyd i hånden som peker, fremstår som lederen. De tre andre mennene på illustrasjonene har på seg heldekkende klær og bruker ulike redskaper. Barnet har på seg noe mindre klær enn mennene, og er passiv. Den eneste kvinnen på illustrasjonen er ikledd en kort skinnserk og har nakne armer og bein. Hun sitter fremoverlent med en lutende holdning og sløyer fisk.

Håret hennes henger ned i ansiktet og dekker det til. Kvinnen fremstår som nederst på rangstigen.



Figur 71: Den stående, fullt påkledd mannen med spyd i hånden fremstår som lederen. Kvinnen med nakne armer og bein som sløyer fisk med en lutende holdning, fremstår som nederst på rangstigen. Hentet fra *Cumulus 2* (Bjørshol, Lie, Røine & Vedum, 2006, s. 108–109). Illustrasjon av Per-Erik Helle.

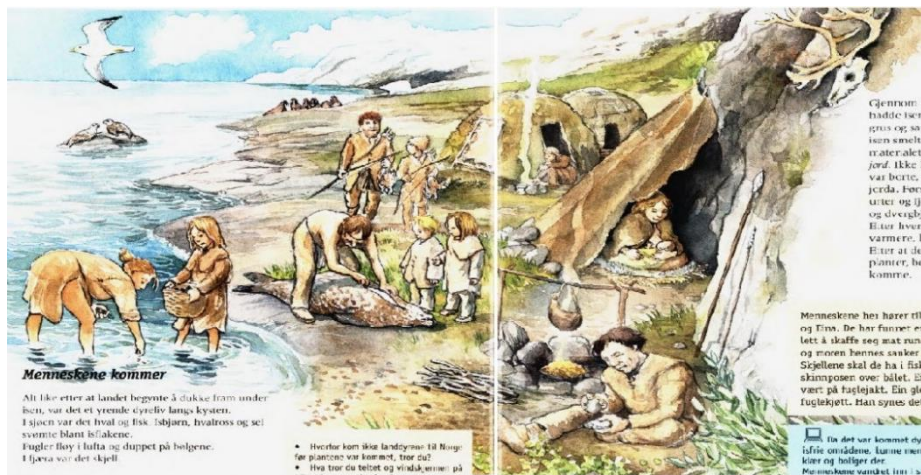
Representasjonene og fortellingene har også negative konsekvenser for mannlige kjønnsnormer. Bøkene formidler et mannlige ideal knyttet til styrke og jakttegnegenskaper, som blir forsterket av hvordan representasjonene gjennomgående bruker spyd som et klart mannlige attributt. Spyd er svært overrepresentert i forhold til andre redskaper og våpen, og menn har med seg spyd også i situasjoner og aktiviteter hvor det ikke er i bruk, som i produksjon av bergkunst. I jaktsituasjoner, der det altså er menn som jakter, er det som oftest store byttedyr og ikke småvilt som er avbildet og beskrevet. Denne ikonografien med menn som jakter på store byttedyr, bidrar til å skape en fortelling og en

forventing om at maskulinitet er forbundet med aggressivitet (se eksempelvis figur 72). De få eksemplene på tilknytning i representasjonene er tilknytning mellom kvinner og barn, gjerne spedbarn. Representasjonene oppfordrer dermed til en giftig maskulinitet hvor menn ikke kan vise omsorg, og hvor de eneste tilfellene hvor det er tillatt å vise følelser, er jaktsituasjoner, der følelsen som kommer til utløp, er aggresjon. Dette er et skadelig ideal som setter tydelige begrensninger for mannlige kjønnsnormer.



Figur 72: Illustrasjon som viser tydelige mannlige og kvinnelige kjønnsnormer, hentet fra *Fritt fram! 4* (Røine et al., 1999, s. 10). Illustrasjon av Karin Sødergren.

Min analyse av fortidsfortellinger viser at i et utviklingsperspektiv blir steinalder brukt som en kontrast, gjennom eksemplariske fortellinger. Med i beskrivelser av kjønnede aktiviteter blir steinalder brukt som et ideal, gjennom tradisjonelle fortellinger. Mens de fleste andre aspekter ved representasjoner av steinaldermennesker og samfunn blir skildret negativt, sammenlignet med seinere mennesker og samfunn, blir ikke representasjoner av kjønn kritisert på samme måte. I stedet blir tradisjonelle kjønnede roller reproduisert og opprettholdt.



Figur 73: Illustrasjonen viser en boplass med tydelig kjønnet arbeidsdeling. Mann og guttebarn returnerer fra jakt, og de andre mennene på illustrasjonen knakker og parterer kjøtt. En kvinne og et jentebarn sanker, mens de øvrige kvinnene passer barn og lager mat. Illustrasjon av Karin Sødergren fra *Fritt fram! Natur, miljø og samfunn 4* (Røine et al., 1999, s. 8–9).

De tradisjonelle fortellingene i lærebøkene formidler til leserne at dette kjønnsrollemønsteret har vært i bruk helt siden steinalderen. Gifford-Gonzales poengterer at kjønnede steinalderrepresentasjoner har et potent kulturelt meningsinnhold; ved å sette forhistoriske menn og kvinner inn disse kulturelt spesifikke rollene argumenterer representasjonene for en evig eksistens av kjønnede vestlige roller, i fortiden så vel som i nåtiden. En forhistorisk sosial orden blir konstruert og naturliggjort, ved å vises som den opphavlig menneskelige tilstanden (Gifford-Gonzalez, 1993,

s.38). Dette har overføringsverdi til min studie: steinalder blir, i egenskap av å være opphavet for menneskeheten, og kombinert med kjente kjønnsstereotyper, brukt som en argumentasjon og mal for kjønnsroller i vårt eget samfunn. Dermed blir en kjønnsforståelse som egentlig er moderne, projisert over på steinalder som noe som alltid har vært slik, se eksempelvis figur 73.

8.2.1 Heteronormativitet i steinalderen

I L97-bøkene brukes personlige fortellinger som navngir eller beskriver individer. Stort sett er det barn som er navngitt, mens voksne beskrives ut fra roller. Rollene er tydelig assosiert med kjernefamilien; ingen kvinner har navn, men er ofte beskrevet i rollen som «mor». Det er noen eksempler på at menn har navn, men de er også stort sett beskrevet ut fra roller, som «far» og «bestefar». De fleste bøkene beskriver steinaldersamfunnet som bestående av flokker eller stammer, men *Globus* er den eneste bokserien som forklarer samfunnsstrukturen i detalj: «I steinalderen levde barn sammen med mor og far og besteforeldre i familier. Hver familie tilhørte en flokk, som igjen besto av tre til fire familier» (Libæk & Stenersen, 1997, s. 18). I K06-bøkene blir personlige fortellinger i stor grad byttet ut med generelle skildringer av mennesker, men den ene lærebokserien som fortsetter å bruke personlige fortellinger, *Regnbuen 4* (Egge et al., 2007), fortsetter også å beskrive roller knyttet til kjernefamilien. Kjernefamilien er ikke like fremtredende i illustrasjonene, selv om den er vist sporadisk, som i figur 74; boplassillustrasjonen viser vanligvis mange individer som gjør ulike aktiviteter, og det er uklart hvem som er i slekt med hverandre.

Den gjennomgående rollebruken i teksten formidler ideen om at kjernefamilien var vanlig i steinalderen. Bruken av kjernefamilien som mal bygger på en antagelse om at steinaldersamfunnet var heteronormativt, det vil si at den store majoriteten av mennesker er heteroseksuelle kvinner og menn (Bolsø, Annfelt & Andersen, 2007, s. 11). Dette er et ideologisk og strukturelt system som regulerer uttrykk



Figur 74: Kapittelforside om steinalderen fra *Mylder 2* (Haugen et al., 2014, s. 108), som viser en kjernefamilie i steinalderen. Illustrasjon av Johnny Dyrande.

for, og praksis av, kjønn og seksualitet. Butler (1990, s. 151) poengterer at forestillinger om kjønn har sammenheng med kjønnsnormer, og at de reflekterer forventninger til hvordan kvinner og menn ideelt skal oppføre seg. En viktig del av et slikt kvinnelig og mannlig ideal er det hun omtaler som den heteroseksuelle matrisen. Det innebærer at kvinner og menn oppfattes som gjensidig utelukkende kategorier, og at seksuelle og romantiske relasjoner mellom motsatte kjønn oppfattes som en foretrukket og riktig samlivsform. En slik oppfattelse av kjønn er også brukt i lærebøkens fremstillinger av forhistoriske samfunn. De

tradisjonelle fortellingene i lærebøkene gjør at kjernefamilien blir fremstilt som en evig norm. Normeringen blir enda tydeligere ved å bruke heteronormativitet spesifikt om steinalder; fordi steinalder er opphavet til menneskeheten, skapes det også en fortelling om at det å være heterofil er naturlig. Når lærebøkene formidler steinalderen som heteronormativ, formidler de dermed også til barna som leser bøkene, at andre legninger og andre samlivsformer ikke er naturlige.

Bioarkeolog Pamela Geller (2017, s. 10-17) kritiserer hvordan nåtidens heteronormative forståelse og kategorisering av kjønn påvirker arkeologiske tolkninger. Hun problematiserer hvordan romantiske relasjoner blir idealisert til å være kontraktsfestet, monogame, langvarige og bestående av to individer av motsatt kjønn. Antatt heteronormativitet i arkeologiske tolkninger får store konsekvenser for forståelser av fortiden når denne forståelsen blir sirkulert utenfor academia. Forståelsen formidler at ulike kulturer både geografisk og tidsmessig kan tolkes gjennom samme ramme, og at moderne heteronormativitet og monogami kan spores til menneskets opphav og er betegnende for mennesket natur. Heteronormativitet institusjonaliserer en dualistisk, deterministisk forståelse av verden som blir usynlig for kritikk ved å være innarbeidet og vanlig.

Geller (2017, s. 89-123) eksemplifiserer heteronormativitet i arkeologiske tolkninger med funnet av en 5000 år gammel neolittisk dobbelgrav fra Mantua i Italia. Graven inneholdt to individer som lå ansikt til ansikt og tilsynelatende holdt rundt hverandre. Utgravingslaget tolket individene som en ung mann og ung kvinne i en romantisk relasjon. Funnet fikk raskt stor oppmerksomhet i massemedia, og ble omtalt som «the prehistoric Romeo and Juliet». Det ble laget en egen museumsutstilling, og det ble utgitt en tegneseriebok om kjæresteparet fra steinalderen til bruk i italiensk skole. Geller kritiserer imidlertid antagelsen om at dette er en kvinne og en mann; analyser som ble gjort av skjelettene, fastslo at var det mulig å biologisk kjønnsidentifisere kvinnen, men det var ikke mulig å si sikkert hvilket kjønn «mannen»

hadde. Like fullt ble det gjennomgående brukt en heteronormativ fortelling.

Et annet eksempel på kjønnsidentifisering av individer i en dobbeltgrav er tolkningen av en 1600 år gammel grav fra Modena i Italia, som ble funnet i 2009 (Lugli et al., 2019). Også denne graven inneholdt to individer som lå vendt med ansiktet mot hverandre, og som tilsynelatende holdt hender. Selv om skjelettene var i for dårlig forfatning til å kunne kjønnsidentifiseres, ble de tolket som mann og kvinne, og de fikk kallenavnet «The Lovers of Modena». Ti år seinere gjorde nye naturvitenskapelige metoder det mulig å kjønne skjelettene basert på proteiner i emaljen i tennene deres. Analysene (Lugli et al., 2019) viste at begge individene biologisk var menn. Denne nye oppdagelsen gjorde imidlertid at «The lovers» ikke lenger ble definert som et par; det ble i stedet lagt frem andre tolkninger, som at de var brødre eller at de var venner. På samme måte som i eksempelet fra Birka førte en endring i biologisk kjønn til en revurdering av tolkningen av graven. En slik praksis gjør det svært krevende å finne personer som ikke levde i heteronormative relasjoner i fortiden.

LHBT (lesbiske, homofile, bifile og transpersoner) er ikke beskrevet eller vist i steinalderen i lærebøkene. Kjærlighet og tilknytning mellom mennesker er i svært liten grad vist eller skildret i steinalderrepresentasjonene, annet enn i roller assosiert med kjernefamilien. Siden det ikke blir uttrykt romantiske relasjoner i bøkene, skapes det et inntrykk, i tråd med et funksjonalistisk syn, av at kjernefamilien bare var en måte å sikre neste generasjon på. Det skapes et inntrykk av at heteroseksualitet var naturlig og hadde forplantning som formål. Dette er antagelser som også har vært kritisert i arkeologiske tolkninger. Barbara Voss (2011, s. 4–13) poengterer at forholdet mellom seksuell praksis og sosial identitet, forholdet mellom kjønn og seksualitet, og måter sex blir eller ikke blir regulert og kontrollert på, er svært varierende. Seksualitet i forhistoriske samfunn har også i stor grad blitt tolket gjennom en kolonial forståelse av reproduksjon som sentralt.

Lærebøkene bruk av heteronormativitet er også farget av forståelser fra vår egen tid og dagens samfunn. Det finnes i dag stigmaer knyttet til seksualitet som ikke nødvendigvis var vanlig i steinalderssamfunnene, men som snarere kan knyttes til religion; tre av nåtidens største verdensreligioner, kristendom, jødedom og islam, oppfordrer til heteronormativitet (Henry, 2018). At tre av verdensreligionene deler dette synet, reflekter at de er abrahamiske religioner, og at de oppsto i det samme sosiale, politiske og religiøse klimaet (Hughes, 2012), som la til rette for at en viss praksis ble populær og spredd. Dagens uttrykk for seksuell legning er også farget av politiske krefter i nåtiden; å være skeiv er ikke akseptert i deler av verden hvor konservative krefter har makt, som eksempelvis Russland (Chaney, 2018), hvor det er risikabelt å gå utenom heteronormen. Forhistoriske samfunn kan ha hatt andre religiøse praksiser og normer enn samfunn i vår tid, og ikke nødvendigvis de samme tabuene.

8.3 Læreplanmål om likestilling

Butler argumenterer for at kjønnsnormer og identitetskonstruksjoner oppstår gjennom menneskers relasjoner til idealene i samfunnet og tolkninger av eksisterende «gender scripts», normer for oppførsel for ulike kjønn (Butler, 1990, s. 178). Læreplaner er en god kilde for å diskutere idealer i samfunnet, fordi de synliggjør hva som er aksepterte og ønskede holdninger og ideologier i oppdragelsen av fremtidens samfunnsborgere.

Læreplanverkene L97 og K06 gir klare føringer for hva som skal formidles i lærebøkene, også i fremstillinger av kjønn. Overordnede mål for undervisning er beskrevet i *Generell del* av læreplanene, som er et felles grunnlag for alle fag. Både i L97 og K06 er det spesifisert at «Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 17–18; Utdanningsdirektoratet, 2006, s.

4). L97 har også en tydelig målsetning om bryting av tradisjonelle kjønnsrolleforventninger (min utheving):

Opplæringa skal oppmuntre begge kjønna til å ta ansvar i arbeid og samfunnsvirke, og til å førebu seg for utdanning og yrkesval i tråd med evner og interesser, uavhengig av tradisjonelle kjønnsrolleforventningar (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 58).

Kjønnspektiver er også vektlagt spesifikt i de delene av læreplanene som handler om samfunnsfag. I læreplanen i samfunnsfag fra L97 er det for eksempel en målsetting at elevene skal

lære om ulike familietyper og slektingar og at måten samliv og familiestrukturar er ordna på, varierer frå land til land og over tid» (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 179)

Et eksempel på målsetting fra læreplanen i samfunnsfag fra K06 (min utheving) er følgende:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskeretter, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. Faget skal stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfaldet i verda i fortida og i samtida (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 117).

Det er altså et uttalt mål i begge læreplanene, for opplæring generelt og for samfunnsfag spesielt, at undervisning skal fremme likestilling, kunnskap om kulturelt mangfold og solidaritet på tvers av grupper. I L97 er det også spesifisert at det er ønskelig at elever velger yrke ut fra evner og interesser og ikke ut ifra tradisjonelle kjønnsroller.

Som synliggjort gjennom dette kapittelet samsvarer ikke det som faktisk blir formidlet i lærebøker om kjønn i steinalder, med ønsket budskap i læreplanene. Tradisjonelle kjønnsnormer og tradisjonell

arbeidsfordeling er i høyest grad brukt, og det er ikke vist kulturelt mangfold i fortiden, hverken i form av ulike legninger, ulike samlivsformer, eller ikke-patriarkalske fremstillinger. Hvorfor skjer dette?

Innen feministisk arkeologi har en forklaring på bruk av problematiske fremstillinger av kjønn i forhistorisk tid vært at de er påvirket av kjønnsstereotyper fra det nåtidige samfunnet (se blant annet Mandt 1976, Conkey og Spector 1984). I dette tilfellet er det imidlertid ikke samtiden sin forståelse av kjønnsroller som er problemet. Læreplanmålene stedfester jo tydelig at lærebøkene skal fremme likestilling. Steinalderrepresentasjonene er også i en særposisjon i lærebøkene; i representasjonene av nåtid er det brukt en betraktelig mindre rigid fremstilling av kjønn, med mer fokus på likestilling. Et eksempel som tydeliggjør steinalderrepresentasjonenes særposisjon, er to illustrasjoner av samme illustratør i samme bok, hvor det ene viser nåtid og det andre viser steinalderen (figur 75 og 76). Illustrasjonen fra nåtiden viser at i dag kan menn passe barn og sanke (plukke bær); mannen på illustrasjonen har et velstelt skjegg, og er godt påkledd. Det er ikke tilfellet i steinalderillustrasjoner, hvor kvinner sanker og passer barn, mens menn jakter, og denne illustrasjonen viser en lettkledd mann med bustete hår og stort skjegg som jakter.

Likestilling er vektlagt i temaer om nåtiden; lærebøkene har egne kapitler om kjønn som tydelig referer til målsettingene i læreplanene. I *Regnbuen 4* (Egge et al., 2007) er det eksempelvis et eget kapittel, «Jenter og gutter», som problematisere stereotyper og kjønnete egenskaper. Der presenteres det påstander om hvordan gutter og jenter er, og hva de like å gjøre. Deretter er det brukt personlige fortellinger hvor «Martin» og «Maria» forteller hvordan de ikke passer inn i disse skildringene (Egge et al., 2007, s. 200–203). Problemet er dermed ikke at lærebøkene bruker konservative kjønnsnormer, problemet er at lærebøkene bruker konservative kjønnsnormer spesifikt om steinalderen. Men hva er alternativet? Er det ønskelig at lærebøker skal lære barn at det var



Figur 75: Illustrasjonen viser en mann som passer barn og sanker bær, fra *Mylder 2* (Haugen et al., 2014, s. 32), s. 32. Illustrasjon av Johnny Dyrander.



Figur 76:, Illustrasjon av mann som jakter i steinalderen, fra *Mylder 2* (Haugen et al., 2014, s. 111). Illustrasjon av Johnny Dyrander.

likestilling i steinalder? Fra et arkeologifaglig perspektiv er det viktig å formidle kunnskap som i størst mulig grad samsvarer med oppdatert forskning. Forskning på mesolitikum i Norge fokuserer i stor grad på generelle temaer som teknologi, kosthold eller bergkunst, og i mindre grad på individer, og Vistegutten er en av få kjønnete personer fra perioden. De dårlige bevaringsforholdene for skjelettmateriale i Norge gjør at funn av skjeletter fra mesolitikum er sjeldne, og at kjønnsidentifisering av individer er svært utfordrende.

Om steinalderrepresentasjonene i lærebøkene endres til å samsvare med læreplanenes mål om likestilling, så vil fremstillingene bli farget av kjønnsnormer fra dagens samfunn. Et moderne verdenssyn fra et land hvor likestilling står sterkt, kan ikke automatisk overføres til kulturer for flere tusen år siden. Det er heller ikke mulig å bruke «nøytrale» fremstillinger. Endringene i teksten fra L97 til K06, hvor steinalderen består av «mennesker» heller enn kjønnete individer, kan være et forsøk på å gjøre lærebøkene mer vitenskapelige og nøytrale, men i stedet bidrar mangelen på menneskelige egenskaper til dehumanisering (se 7.2.1). Henson (2016, s. 71-83) poengterer hvordan det å redusere mennesker til en generell representasjon, fjerner det emosjonelle engasjementet i fremstillingen. Fordi akademiske tekster som regel ikke bruker en engasjerende fortelling, er det vanskelig for leseren å få empati med menneskene og dermed også å få en forståelse av livet i mesolitikum. Henson foreslår derfor å i større grad bruke virkemidler fra skjønnlitteratur for å beskrive mennesker og handlinger, for å skape fyldigere fortellinger.

Å gi egenskaper til mennesker i forhistorien er risikabelt fordi tolkninger alltid vil være farget av vår egen verdensforståelse. En måte å balansere dette på (Tringham, 2019, s. 338-340) er å utforske og dele flertydige uttrykk av fortiden ved å favne om mange ulike tolkninger av empirien, og synliggjøre hvordan dataene er samlet inn og dokumentert. Det er også viktig å tydeliggjøre veien fra empiri til tolkning, og å anerkjenne mangfoldet av stemmer, følelser og sanser som utgjør fortiden. Geller

(2017, s.12-17) argumenter for at man ved å befolke fortiden med mennesker som har ulik sosioseksuell livsførsel, synliggjør at heteronormativitet ikke er ensbetydende med menneskets natur, og at nåtidens vestlige forståelse av kjønn er foranderlig. Ved å bli bevisst at denne naturliggjøringen er konstruert, kan vi skape endring i vår intellektuelle forståelse av fortiden vi rekonstruerer og relasjonene den har til den politiske samtiden vi lever i.

Mangefasetterte representasjoner som går utenfor normene i representasjonstradisjonen steinalder, vil gi et mer nyansert bilde av perioden. Her er det også potensial i de kritiske og genetiske fortellingene i lærebøkene. De kritiske fortellingene benekter antatte kjønnsnormer, ved at også jenter og kvinner deltar i jakt. Siden fremstillinger av jakt har så store konsekvenser for hvorfor menn og gutter blir gitt mye mer plass og viktighet i lærebøkene, så kan det at kvinner og jenter også deltar i jakt skape store endringer. En bedre løsning ville kanskje vært å tydeliggjøre at jakt ikke nødvendigvis har den sentrale posisjonen i steinaldersamfunnene som lærebøkene legger opp til. De genetiske fremstillingene har også stort potensiale nettopp ved å prøve å forstå samfunnet ut fra egen kontekst, og forhåpentligvis kan det nyansere antatte kjønnsnormer, nettopp ved å vise variasjon mellom ulike grupper. Samtidig kan dette bli vanskelig å formidle til målgruppen fordi steinalder er lagt til de yngste trinnene på barneskolen. At undervisning om steinalder skjer så tidlig i undervisningsløpet, er antageligvis basert på en forståelse av steinalderen som enkel. Undervisning av nyere tid viser gradvis mer kompleksitet, og er lagt til høyere klassetrinn.

Lærebøkene gir inntrykk av at samfunnet i dag er likestilt, mens steinaldersamfunnet var radikalt annerledes. Under overskriften «Forventinger til gutter og jenter» i Gaia 3 finner vi denne beskrivelsen:

Før gjorde jenter og gutter ulike ting hjemme. For hundre år siden var det vanlig i Norge at jentene hjalp moren med hennes arbeid,

mens guttene hjalp faren med hans arbeid. Det var tydelige forskjeller på hva som var forventet av jenter og gutter (...) I Norge har mange kjempet for likestilling. Likestilling betyr at gutter og jenter har de samme mulighetene og kan velge det de liker best. Her må alle gå på skole, og alle kan lære de samme tingene. De fleste voksne forventer at både jentene og guttene bruker evnene sine (Holm et al., 2006, s. 82–83).

For å illustrere poengene fra teksten er det brukt svart-hvitt-fotografier av en mor som lager mat på kjøkkenet med datteren sin mens en far snekrer sammen med sønnen sin. Boka formidler at dette er utdaterte kjønnsroller, noe som ble gjort «før». Motivene som brukes for å beskrive arbeidsfordeling for 100 år siden er de samme som brukes om steinalder. Det kan forklare hvorfor steinalder, som også er «før», tilsynelatende har samme kjønnsnormer og arbeidsfordeling som det norske samfunnet for 100 år siden. Sammenhengen mellom kjønnsnormer for 100 år siden og i steinalderen kan finnes igjen i eldre steinalderforskning.

8.4 Fremstillinger av kjønn i steinalderen og situert kunnskap

Periodeinndelingen og forskningsfeltet «steinalder» oppsto på midten av 1800-tallet og var farget av sin samtids rådende maktstrukturer. Den forhistoriske perioden ble imaginært befolket av individer som samsvarte med forventinger til 1800-tallets forståelse av kjønn. McClintok (1995, s. 44-45) beskriver hvordan hierarkiet i den vestlige vitenskapelige diskursen i denne perioden var kjønned, med den hvite middelklasse mannen på toppen. Som reflektert i arkeologisk faglitteratur fra perioden var det også tilfellet for arkeologer, de var i all hovedsak vestlige menn fra de øvre sosiale sjikt. Samfunnet og kulturen de var en del av, hadde en hierarkisk og binær forståelse av kjønn som reflekterte kristne verdier, og som var antatt å være rotfestet i biologi. Dette er blant annet tydelig i en innflytelsesrik studie av menneskelig

adferd skrevet av sosialpsykolog Gustav le Bon (1879). Le Bon definerte kvinner som en degenerert rase, noe han illustrerte ved å sammenligne kvinners hjerner med gorilla-hjerner:

In the most intelligent races, as among the Parisians, there are a large number of women whose brains are closer in size to those of gorillas than to the most developed male brains. This inferiority is so obvious that no one can contest it for a moment; only its degree is worth discussion. All psychologists who have studied the intelligence of women, as well as poets and novelists, recognize today that they represent the most inferior forms of human evolution and that they are closer to children and savages than to an adult, civilized man. They excel in fickleness, inconstancy, absence of thought and logic, and incapacity to reason. Without doubt there exist some distinguished women, very superior to the average man, but they are as exceptional as the birth of any monstrosity, as, for example, of a gorilla with two heads; consequently, we may neglect them entirely (Le Bon, 1879, s. 60–61).

Eksempelet viser bruk av biologi i form av hjernestørrelse for å definere kvinners utviklingsnivå og for å gruppere kvinner som en egen rase. Kvinner blir deretter sammenlignet med gorillaer, for å så bli kategorisert sammen med barn og villmenn. Le Bon definerer også kvinnelige egenskaper: Kvinner er ustabile, tankeløse og ubesluttsomme og mangler evne til logisk tenkning. Eksempelet tydeliggjør at selv om det tilsynelatende er brukt nøytrale biologiske data, er tolkningene av dataene farget av underliggende ideologi og holdninger. De er situert i samtidens oppfattelser av virkeligheten og skaper kjønnede stereotyper. Disse stereotypene er også performative fordi de «gjør» en spesifikk type kjønnsroller og kjønnsnormer.

Representasjonstradisjonen steinalder og de tradisjonelle fortellingene er tydelig situert i 1800-tallets holdninger og ideologier om kjønn. Arbeidsfordeling i lærebøkene korrelerer med idealet, og rammene, for

kvinnelige og mannlige aktiviteter og yrker fra midten av 1800-tallet (McClintock, 1995, s. 44-45). For kvinner var idealaktivitetene matlaging, klesproduksjon, barnepass og til en viss grad bruk av redskaper, i form av nåler. For menn var idealaktivitetene jaktrelaterte oppgaver, lederskap, fiske og bruk av redskaper. Det patriarkalske samfunnsynet i lærebøkene samsvarer også med den sosiale strukturen i vestlige samfunn på 1850-tallet. Det ble antatt at forhistoriske samfunn var organisert etter patriarkalske prinsipper som oppfordret til, og belønnet, maskuline privilegier. Dominante menn konkurrerte om maker, som de valgte ut og forsørget med næring. Dette gjorde at kvinner kunne fokusere på å bære frem, og oppdra, avkom (Maynes & Waltner, 2016).

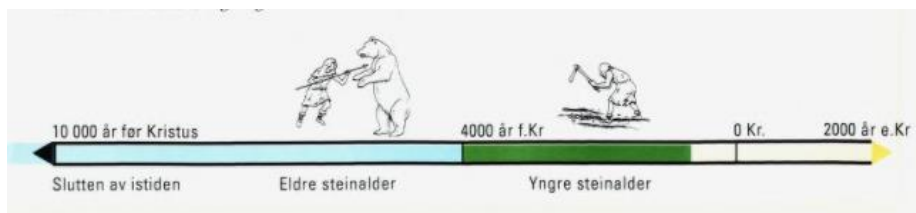
Lærebøkens ensidige jaktfokus stemmer ikke overens med nåtidig forskning, men jaktfortellinger og menns rolle i dem sto svært sentralt i eldre arkeologisk forskning. Det dominerende synet på evolusjon i Europa fra ca. 1850 og frem til 1970-tallet var at tidlige samfunn utviklet seg mot mer avanserte former for sivilisasjon gjennom teknologi, sosial organisasjon og ferdigheter som i hovedsak var assosiert med jakt (Maynes & Waltner, 2016, s. 61). Konferansen *Man the hunter*, som fokuserte på jakt i forhistoriske samfunn, reflekterer dette synet. Jakt og konsum av kjøtt ble forstått som en sentralt for vår evolusjon. Det ble antatt at dyktige jegere hadde flere «koner» og flere barn enn andre jegere fordi de kunne forsørge dem med kjøtt. Disse dyktige jegernes reproduktive suksess spilte en viktig rolle i utviklingen av intelligens (Laughlir, 1968, s. 316). Det var hovedgrunnen til at mennesker utviklet evnen til å bruke språk og lage redskaper (Laughlir, 1968, s. 318). Siden jakt ble gjort av menn, fikk den mannlige jegeren en viktig rolle i evolusjonen.

Overrepresentasjonen av menn i steinalderillustrasjoner i lærebøkene kan også ha sitt opphav i denne diskursen. Siden menn ble ansett som drivere av evolusjon, var det viktigere å avbilde menn enn kvinner. Fra midten av 1800-tallet oppsto evolusjonstegninger som en egen sjanger

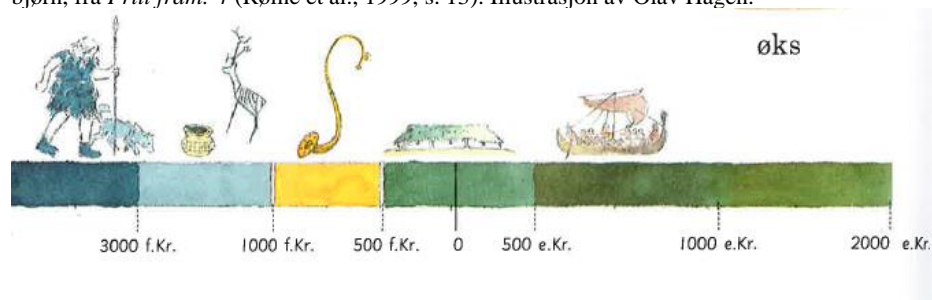
for å visualisere vitenskapelig argumentasjon; disse tegningene var tett integrert i samtidens ideologier og holdninger om kjønn og rase (McClintock, 1995, s. 49-51). Jeg har allerede diskutert hvordan slik visuell argumentasjon var tilknyttet raseteori, og hvordan evolusjonsillustrasjoner i nyere tid er hvitvasket (se kapittel 7.2.3). Det er imidlertid flere problematiske aspekter ved slike illustrasjoner: De er kjønnede, og de viser kun menn. Selv om det stadig blir produsert nye illustrasjoner av evolusjon, følger de fleste den samme malen også i dag; et Google-billedsøk på «human evolution» viser utelukkende evolusjonstegninger av menn.

Lærebøkene bruker ikke evolusjonstegninger som viser mannlig anatomi over tid, men det er brukt tidslinjer i noen av bøkene. Som regel viser tidslinjene materiell kultur, men i de tilfellene hvor det vises mennesker, er det menn med spyd som vises, se eksempelvis figur 77 og 78. Evolusjonstegningen som oppsto på 1800-tallet, skapte en ikonografi hvor menn var viktigere å avbilde en kvinner. Denne ikonografien har skapt en representasjonstradisjon som fortsatt brukes i lærebøkene, ikke bare i tidslinjer, men generelt i illustrasjoner. Konsekvensen av å ekskludere kvinner fra evolusjonstegninger, og å marginalisere dem i steinalderillustrasjoner, er at de blir usynlige historiske agenter.

Også de heteronormative fremstillingene av steinaldermennesker i lærebøkene finner gjenklang i 1800-tallssamfunnet. Under industrialiseringen på 1850-tallet oppsto kjernefamilien som vanlig samlivsform. Den biologiske mor-far-og-barn-familien idealiseres, og kjernefamilien blir forstått som selve fundamentet i samfunnet (Bolsø et al., 2007).



Figur 77: Tidslinje hvor eldre steinalder er representert av en mann med spyd som jakter på bjørn, fra *Fritt fram! 4* (Røine et al., 1999, s. 13). Illustrasjon av Olav Hagen.



Figur 78: Tidslinje hvor steinalder er representert av en mann med spyd, fra *Regnbuen 3* (Egge, Larsen & Strømme, 1998, s. 120). Illustrasjon av Siv Grøstad.

8.5 Oppsummering

Lærebøkene formidler performative kjønnsnormer til barn ved å tydeliggjøre hvilke antrekk, hvilken oppførsel, hvilke oppgaver og hvilke egenskaper som defineres som maskuline og feminine. Denne praksisen reproducerer et begrenset utvalg av kjønnede uttrykksformer og handlinger, som sementeres over tid. Det medfører en naturliggjøring av det begrensede utvalget, som blir en del av representasjonstradisjonen og kunnskapsproduksjon om steinalder. Dermed videreføres holdninger og ideologer fra 1800-tallets samfunn, stikk i strid med ønsket utfall fra læreplanene. Så hvorfor blir slike representasjoner fortsatt produsert og reproduisert i fremstillinger av steinalderen? Det vil jeg diskutere i neste kapittel.

9 Reproduksjon av fortellinger og representasjoner

Jeg har vist at lærebøker i grunnskolen bruker en representasjonstradisjon og en type fortellinger for steinalder som etter min mening har problematisk innhold, som hverken samsvarer med ny forskning eller med ønsket utfall fra læreplanmålene. I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan og hvorfor slike representasjoner og fortellinger blir produsert og reproduert, og konsekvensene av dette.

For å forstå omfanget av den representasjonstradisjonen som er brukt i grunnskolen lærebøker, har jeg gjort en kort analyse av steinalderrepresentasjoner i en lærebok fra videregående trinn, basert på K06. Dette er for å få et inntrykk av hvordan steinalderen ble representert i videregående skole, og hvorvidt representasjonstradisjonen brukt i bøker fra grunnskolen i samme læreplanperiode også ble brukt for eldre trinn. I forbindelse med Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020 ble det utarbeidet nye læreplaner og nye lærebøker. Jeg har derfor undersøkt læreplanmål om forhistorie i den nye læreplanen for å få et innblikk i kunnskapsproduksjon om steinalder i nye lærebøker. Mosers beskrivelse av visuell argumentasjon i illustrasjoner vil også diskuteres som en mulig bidragende faktor til reproduksjon av representasjonstradisjonen. Mot slutten av kapitlet vil representasjoner av steinalder i massemedia diskuteres og settes i sammenheng med skolens kunnskapsproduksjon.

9.1 Steinalder i videregående skole

Den felles obligatoriske undervisningen om steinalder skjer hovedsakelig på barnetrinnet, og jeg har derfor analysert grunnskolelærebøker. De elevene som tar faget eldre historie i videregående skole, vil imidlertid også lære om steinalder. For å undersøke om representasjonstradisjonen jeg fant på barnetrinnet, også brukes i videregående skole, gjorde jeg en analyse av

steinalderrepresentasjoner i boka *Alle tiders historie, Fra de eldste tider til våre dager, VG2-VG3* (Heum, Martinsen, Moum & Teige, 2013). Boka er basert på læreplanen i samfunnsfag under K06 og har de samme generelle læreplanmålene om likestilling og toleranse som deler av mitt materiale.

Teksten i boka er generelt mer detaljert og kompleks enn teksten i bøkene fra barnetrinnet, særlig i kapitlene om moderne tid, og reflekterer at målgruppen for boka er elever som er nesten voksne, minimum 17 år gamle. Steinialder skiller seg imidlertid ut fra øvrige temaer, fordi perioden *ikke* er skildret i detalj. Hele det kronologiske tidsspennet som steinalder utgjør, er kun viet fem sider under overskriften «De tidligste mennesker og samfunn», som dekker perioden fra 7 millioner til 12 000 år siden, på en global skala. Under underoverskriften «Jegere og samlere» skildres leveviset til mennesker i hele dette tidsrommet, men fokuset er på perioden fra for ca. 50 000 til for ca. 12 000 år siden.

Boka beskriver ikke spesifikt steinalder i Norge, da norsk kontekst i boka først blir skilt ut i middelalderen. Det er en generell steinalder som beskrives, og denne varer frem til jordbrukets oppkomst for ca. 12 000 år siden. En illustrasjon (Heum et al., 2013, s. 16) viser ved hjelp av et verdenskart når jordbruket oppsto i ulike deler av verden. Kartet viser at deler av Norge levde som jegere og sankere frem til 3000 f.Kr., mens mesteparten av Norge er definert som jegere og sankere frem til 500 f.Kr.

Skildringene av steinalderen samsvarer med representasjonstradisjonen i grunnskolens lærebøker. Bofasthet og mobilitet er beskrevet ved at menneskene levde i flokker på 20 til 30 personer som flyttet på seg i takt med årstidene og dyrevandring og var på stadig leting etter mat. De bodde i enkle telt og hytter eller huler. Livsgrunnlaget er angitt å ha vært jakt, fiske og sanking, men som i grunnskolebøkene er jakt fremstilt som den viktigste matressursen. Materiell kultur er hovedsakelig skildret i form av våpen, som langspyd, pil og bue, og det fortelles at våpnene ble brukt til å «felle store farlige dyr på avstand» (Heum et al., 2013, s. 15).

Religion og ritualer er beskrevet i form av bergkunst som avbilder dyr og reflekterer religiøse forestillinger om jaktmagi. Det er spesifisert at den religiøse praksisen var lite organisert og strukturert og ikke ble forvaltet av noe presteskap.

Det er ikke spesifisert hvordan menneskekroppen så ut, men antrekk er beskrevet som lagdelte klær av skinn. Mellommenneskelig interaksjon er svært begrenset; det eneste som er skildret, er at barn og eldre risikerte å bli drept eller forlatt når de utgjorde en ekstra belastning. Boka beskriver at arbeidsfordelingen blant jeger-sankere var basert på fysisk styrke, og at menn derfor jaktet, mens kvinner samlet planter, lagde mat og passet barn. Når det slås fast at «autoritet var basert på individuelle ferdigheter, for eksempel evnen til å jakte effektivt» (Heum et al., 2013, s. 16), antydes det også at samfunnet hadde patriarkalske trekk, siden jakt kun blir gjort av menn.

Som i grunnskolelærebøkene er det brukt eksemplariske fortellinger i representasjoner av steinalderen generelt, og en tradisjonelle fortellinger i skildringer av arbeidsfordeling. Dette legitimerer spesifikke kjønnsnormer. De eksemplariske fortellingene er tydelige ved at jeger-sankere er fremstilt som mindre utviklet enn bønder. Overgangen til jordbruket er skildret i positive ordelag: «Behovet for å flytte videre ble mindre og solide boliger av leire og stein erstattet de enkle teltene og hyttene som tidligere hadde gitt ly for været (...). For første gang hadde menneskene en viss mulighet til selv å styre utviklingen. Nå var de ikke lenger helt og holdent prisgitt naturens svingninger, men kunne med egne hender og kunnskaper forme livsbetingelsene» (Heum et al., 2013, s. 16–17). Disse beskrivelsene synliggjør antagelsen om at jeger-sankere, i motsetning til bønder, manglet nødvendige kunnskaper til å forme egne liv, at de helt og holdent er prisgitt naturen. Dette er også tydelig i den deterministiske beskrivelsen av hverdagen deres:

Livet for de tidlige moderne menneskene må likevel ha vært hardt og uforutsigbart. Hver dag var en kamp for å skaffe nok mat, og

en mislykket jakt kunne for føre flokken til kanten av utslettelse. Trolig levde folk i gjennomsnitt til de var ca. 20 år. Sykdom, underernæring, vold og barskt klima var årsaken til den lave levealderen. Siden gruppene var på stadig vandring, risikerte barn og eldre å bli drept eller forlatt når de utgjorde en ekstra belastning (Heum et al., 2013, s. 15).

I tillegg til at det formidles en eksemplarisk fortelling gjennom å male en karikatur av steinalderen som en brutal tid med en forventet levealder på 20 år, brukes det også dehumaniserende beskrivelser: Barn og eldre ble ikke tatt vare på om de hadde behov for det, men ble i stedet etterlatt for å dø, og vold var en vanlig del av hverdagen. Dehumanisering er også tydelig i ordvalget for å beskrive mennesker i perioden; boka beskriver at Homo sapiens og neanderthalere levde side om side i flere tusen år, og at noen individer blant Homo sapiens og neandertalerne «paret seg» med hverandre. Begrepet «paret seg» er en formulering som brukes om dyr heller enn om mennesker, og når man bruker dette, antyder man at disse tidlige menneskene ikke var fullverdige mennesker.

Representasjonene er også svært essensialistiske: «De omstreifende flokkene hadde lite med hverandre å gjøre. Levemåten var likevel nokså ensartet, uansett hvor i verden de holdt til» (Heum et al., 2013, s. 15). Fremstillingene bygger på en antagelse om at steinalderen var enkel og lik over alt; det kan forklare hvorfor det kun trengs fem sider for å dekke hele denne tidsperioden. At steinalderen utgjør det meste av vår historie, må sies å være svært underspilt i en bok som i tittelen lover å dekke alt «fra de eldste tider til våre dager», men som bruker fem sider på en periode som spenner over 7 millioner år, og 550 sider på perioden fra for 3000 år siden og frem til 2010-tallet, med hovedvekt på moderne tid.

Jeg har kun undersøkt én lærebok for videregående undervisning, og jeg vet derfor ikke om ikonografien er den samme som i grunnskolebøkene. For å undersøke ikonografien må jeg sammenligne et utvalg bøker og finne fellestrekk i dem. Det er likevel tydelig at representasjonene i den boka jeg har undersøkt, samsvarer med den representasjonstradisjonen

som brukes i lærebøker i grunnskolen. På samme måte som i grunnskolebøkene formidles steinalder gjennom dehumanisering, essensialisme, stereotypier og begrensede kjønnsnormer. Det tyder på at representasjonene av steinalder i lærebøker ikke er en konsekvens av at budskapet er forenklet fordi det er rettet mot barn, men knyttet til en representasjonstradisjon som også brukes når man retter seg mot unge voksne. Det har imidlertid nylig kommet ny læreplan og tilhørende nye lærebøker.

9.2 Kunnskapsløftet 2020 og ny læreplan

I 2020 ble det lagt frem nye læreplaner gjennom en prosess kalt Fagfornyelsen, og det har blitt, og blir, gitt ut nye lærebøker i tråd med denne. Det nye læreplanverket er som sin forgjenger også kalt Kunnskapsløftet.

Til tross for at steinalder utgjør den lengste perioden i Norges historie, er steinalder fjernet fra kompetansemålene i samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2020. I stedet er *kulturminner* vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- Etter 2. trinn skal eleven kunne «utforske og beskrive kulturminne og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet».
- Etter 4. trinn skal eleven kunne «utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og sammenlikne med korleis vi lever i dag».
- Etter 7. trinn skal eleven kunne «utforske korleis menneske i fortida livnærte seg, og samtale om korleis sentrale endringar i livsgrunnlag og teknologi har påverka og påverkar demografi, levekår og busetjingsmønster».

Selv om kulturminner er svært sentrale i læreplanmålene, er det ikke spesifisert hva som menes med kulturminner, hverken i kompetansemålene, i delen som skildrer samfunnsfag, eller i den

generelle delen av læreplanen. Dersom det som menes med kulturminner, er synlige spor i landskapet, er steinalder underrepresentert i disse. En risiko ved å lære om steinalder gjennom kulturminner er at steinalderen blir mer fragmentert, ved at man fokuserer på enkelte kulturminner og ikke på hele samfunnet eller menneskene i det.

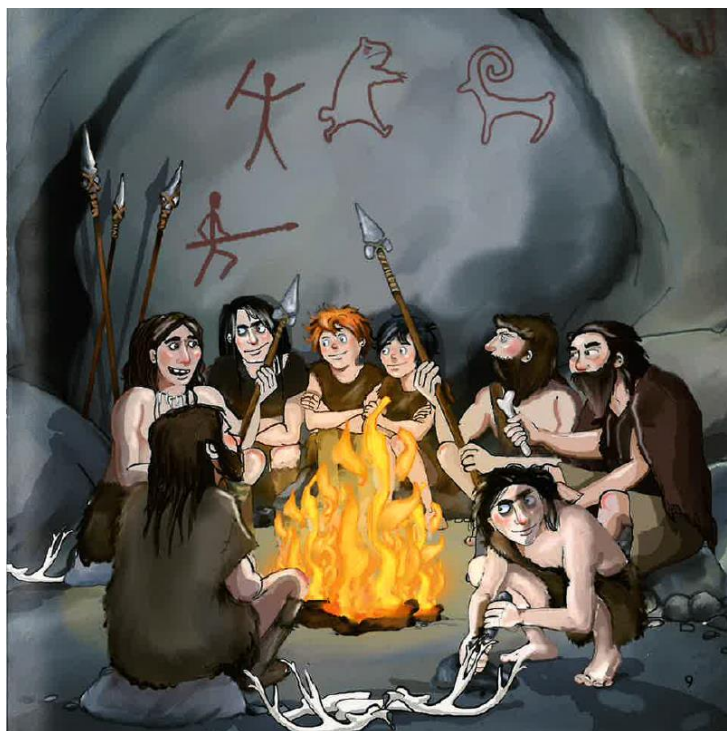
Selv om steinalder i stor grad er fjernet fra den nye læreplanen og de nye lærebøkene, lever representasjonstradisjonen videre i supplerende litteratur om steinalder til bruk i grunnskolen. I 2019 ga Fagbokforlaget ut boka *Steinalderen – Den store jakten* (Nielsen & Grøtan, 2019b), hvor handlingen er lagt til steinalderen i Norge. Boka er ikke tilknyttet en spesifikk læreplan og brukes videre etter overgangen til Kunnskapsløftet 2020. Den inngår i serien *Historier i samfunnsfag*, og er ment som et supplement til undervisning i samfunnsfag på barnetrinnet, og som en hjelp til å øke leseferdigheter. Siden det blir mindre rom for steinalder i lærebøkene basert på de nye læreplanene, er det desto viktigere hva som blir formidlet om perioden i supplerende litteratur.

Fortellingen som utgjør hoveddelen av boka, handler om de to guttene Ravn og Ask som drar på bjørnejakt alene. Deretter følger en dramatisk skildring hvor de blir jaget av en aggressiv bjørn, men blir reddet av de voksne mennene i flokken, som dreper bjørnen. Deretter blir Ravn og Ask hedret for å ha lokket til seg bjørnen, og det blir arrangert en fest på boplassen:

Hurra for disse guttene som har skaffet oss denne store bjørnen! roper han og løfter Ravn oppi været. - Dette må være de to yngste bjørnejegerne vi har hatt, hurra! (...) Ask blir løftet opp i luften av faren sin. Folk jubler og klapper. De har fått den største bjørnen de noen gang har sett, rett inn i leiren. Det er masse mat, skinn og bein. Nå behøver ikke mennene å gå på jakt med det første (Nielsen & Grøtan, 2019a, s. 29).

Fremstillingene som brukes her, samsvarer med representasjonstradisjonen jeg har kritisert gjennom avhandlingen, og

det mest påfallende er kanskje den markante kjønnsfordelingen og kjønnsnormene som blir brukt. Av voksne i tekst er 100 % menn, og i illustrasjoner er 85 % menn. Av barn i tekst er 100 % gutter, og i illustrasjoner er 88 % av barna gutter, se eksempel på illustrasjon i figur 79. De eneste gangene kvinner er vist i illustrasjoner, lager de mat i slaveposisjonen, eller passer barn. Jentebarn er vist i bakgrunnen i én illustrasjon.



Figur 79: Illustrasjon av det forfatterne kaller «jakhula», som kun viser gutter og menn, fra *Steinalderen, den store jakten* (Nielsen & Grøtan, 2019a, s. 9). Illustrasjon av Charolte Helgeland.

Boka er gitt ut på tre nivåer tilpasset barnets leseferdigheter, og har i tillegg til fortellingen om Ravn og Ask også seksjoner med tidslinjer og faktabokser om steinalderen i Norge. En av disse faktaboksene beskriver hvordan steinaldermennesker jaktet ved hjelp av griser: «Grisen ble også brukt til jakt i steinalderen. Den sporet opp viltet og hentet byttet til

jegeren. Grisen hentet også jaktbytte som fløt i vannet» (Nielsen & Grøtan, 2019b, s. 32). Det er ingen belegg for denne påstanden i faglitteraturen, og den fremstår som ganske absurd. Den gjør at det kan settes spørsmålsteget ved hvorvidt det faglige innholdet i boka er basert på forskning.

Det er neppe ønskelig, hverken fra forlag, forfattere eller illustratører å bruke problematiske representasjoner av steinalderen. De problematiske representasjonene kan i stedet reflektere en ubevisst gjenbruk av en godt etablert representasjonstradisjon. En måte å forstå gjenbruken på er ved å se på illustrasjonenes rolle i lærebøkene.

9.3 Visuell argumentasjon og reproduksjon

Illustrasjoner har større plass enn tekst i lærebøkene på barnetrinnet som jeg har analysert i denne avhandlingen, og det er også flere illustrasjoner i K06-utgivelsene enn i L97-utgivelsene. Det reflekterer at målgruppen for bøkene er barn, og økt bruk av bilder i K06-bøkene kan være en konsekvens av at målgruppen blir yngre. L97-publikasjonene er lagt til 4. og 5. trinn, mens K06-publikasjonene er lagt til 2., 3. og 4. trinn. Fordi barna er såpass små når de lærer om steinalderen, er ikke nødvendigvis leseferdighetene gode nok til at barna kan ta inn lange tekster. Det gjør at illustrasjonene har stor påvirkningskraft.

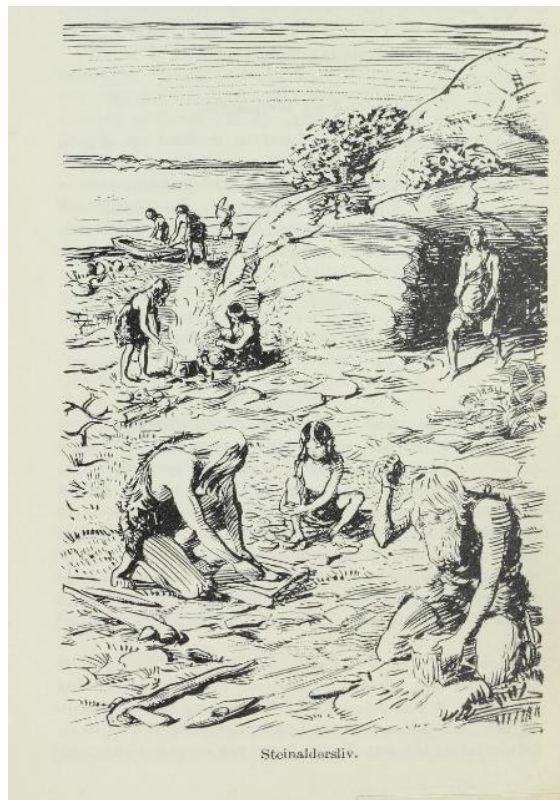
Endringene mellom bøkene jeg undersøker, reflekterer også en trend i sjangeren lærebok: Lærebøker har gått fra å bli ansett som en språklig enhet til en visuell enhet (Baldry & Thibault, 2006). Endringen i læreboksjangeren kan forklares med at dagens samfunn er preget av omfattende mengder visuell informasjon, blant annet i sosiale medier. Læreboka må derfor konkurrere om oppmerksomheten med tekster fra fritidskulturen, der visuelle virkemidler er utnyttet i svært høy grad (Skjelbred et al., 2017).

Illustrasjoner er en viktig kilde til forestillinger om fortiden og har stor påvirkningskraft fordi de viser en visuell fasit (Gamble, 1998). Det er lettere å forestille seg noe ukjent gjennom en illustrasjon enn gjennom en tekst. Bilder kommuniserer også mer enn tekst; de gir både oversikt over et felt og mange detaljer, som relasjoner mellom personer og objekter. Bilder er dermed mer umiddelbare og kommuniserer raskere med betrakteren enn verbalspråket (Skjelbred et al., 2017). Det ligger også kunstnerisk frihet i å lage illustrasjoner, og kreative valg i representasjonene påvirker hvordan vi oppfatter fortiden (Moser, 1998).

Gjenbruken av representasjonstradisjonen i lærebokillustrasjonene kan ikke forklares med gjenbruk av illustratører. Oversikten over illustratører (kap. 4) viser at det i stor grad er brukt ulike illustratører i de ulike bøkene. Moser mener at gjenbruk av illustrasjonene skjer fordi illustrasjonene har utviklet et parallelt visuelt språk (Moser, 1992; 2001). Illustrasjonene samsvarer ikke nødvendigvis med teksten som følger med dem, men skaper egne, mer detaljerte, overbevisende fortellinger. Ikonografianalysen viser at det stor forskjell på tekst og illustrasjoner i lærebøkene, og illustrasjonene gir betraktelig mer informasjon enn teksten. Eksempelvis er det ingen ikonografi for menneskekroppen eller antrekk i teksten, men i illustrasjonene har disse temaene en tydelig ikonografi, som har stor innvirkning på vår forståelse av «dem», og av hvordan de relaterer seg til «oss».

Det er også tydelig at teksten i lærebøkene har gjennomgått forandringer og revisjoner mellom læreplanperiodene, mens illustrasjonene ikke har det. Et eksempel på dette er hvordan teksten i L97-bøkene som beskriver «mor», «far», «gutter» og «jenter» endres til å være mer kjønnsnøytrale i K06-bøkene, og beskriver «steinaldermennesker» generelt. Illustrasjonene har imidlertid ikke blitt mer kjønnsnøytrale; illustrasjoner i L97- og K06-publikasjoner er svært like når det kommer til antall representasjoner per kjønn og arbeidsfordeling mellom kjønn; de nyeste bøkene til og med har en liten økning i antall menn. Gjenbruken av illustrasjoner mellom bøkene i de to læreplanene består hovedsakelig av

at de samme motivene blir gjenspekt. Det er imidlertid også eksempler på gjenbruk av samme illustrasjon, i *Midgard*-serien ble samme illustrasjon brukt i *Midgard 5* fra L97 (Aare et al., 1997) og i *Midgard 5* fra K06 (Aare et al., 2006), mens teksten ble endret.



Figur 80: Illustrasjon med tittel «Steinaldersliv», hentet fra læreboka *Historie, fedrelandet og verden, for barn* (Skretting, 1948, s. 14). Illustratør er ikke oppgitt i boka.

Representasjonstradisjonen som jeg finner i L97- og K06-bøkene har vært uendret over lengre tid. Den samme representasjonstradisjonen er brukt i illustrasjoner fra eldre lærebøker, som eksempelvis læreboka *Historie. Fedrelandet og verden. For barn* (Skretting, 1948), figur 80. Illustrasjonen viser en kjent fremstilling av en steinalderboplass, som like godt kunne vært publisert i dag, til tross for at den er fra 1940-tallet. Representasjonstradisjonen jeg finner i mitt materiale, er også reflektert

i illustrasjoner fra lærebøkene som Jørgensen (2003) gjennomgår. Jørgensen viser at de første boplassillustrasjonene av eldre steinalder i norske lærebøker dukket opp på 1920-tallet, og at de i stor grad vektla den samme arbeidsfordelingen som er brukt i mitt materiale (Jørgensen, 2003, s. 94–95). Det at lærebøkene er særlig utsatt for gjenbruk av eldre representasjoner, kan skyldes at lærebøker i stor grad er visuelle medier, og at illustrasjoner er mer utsatt for reproduksjon enn tekst.

9.4 Steinalder i massemedia; evolusjonspsykologi og «common knowledge»

Når steinalder blir omtalt i massemedia, som nettaviser, radio og TV-innslag, er det ofte i forbindelse med evolusjonspsykologiske forklaringer, hvor aktuelle temaer i nåtiden forklares ut fra adferd i steinalderen. Eksempelvis hadde radioprogrammet Salongen en episode (Sandvik & Strickert, 2019) hvor temaet var kjønnede måter å uttrykke følelser på i dagens samfunn. Psykolog Catrin Sagens ble intervjuet og forklarte kjønnede uttrykk i nåtid ut fra adferd i steinalderen; steinalderkvinnene tilbrakte mye tid i hulene sine og snakket med sine nærmeste, mens steinaldermennene tilbrakte mye tid på jakt, hvor de lå i ro i stillhet og ventet på byttedyr. Derfor utviklet kvinner en bedre evne til å formidle følelser enn menn, og dette har fortsatt gyldighet i dagens samfunn.

Denne etableringen av en sammenheng mellom adferd i steinalderen og adferd i nåtid er fundamentalt for evolusjonspsykologiske forklaringer. En av dem som ofte legger frem evolusjonspsykologiske forklaringer i massemedia, er professor i psykologi Leif Edward Kennair. I en artikkel på forskning.no⁴ (Dalehavn Faaberg, 2020) forklarer han eksempelvis angst og depresjon i nåtiden med at «vårt evolusjonære fortidsmiljø var ekstremt tøft», og at det derfor lønnet seg å alltid være forberedt på

⁴<https://forskning.no/angst-depresjon-evolusjon/derfor-er-det-bra-a-ha-det-skikkelig-kjopt-iblant/1730475>

katastrofer. Depresjon og angst har vært til hjelp for steinaldermennesker i så stor grad at evolusjonen på sikt har favorisert engstelige og depressive gener. I en debatt i Aftenposten⁵ (2008) argumenterte Kennair for at foreldre ikke bør ha delt fødselspermisjon fordi det forstyrrer den biologiske tilknytningen mellom mor og barn, og «lager et oppdragelsesmiljø som avviker fra det arten vår har utviklet seg til». Kennair forsvarer sin påstand med at mennesker til alle tider har bodd i små enheter hvor barn ble ammet i flere år og tilbrakte hele sin tid med mor. Psykologisk sett forventer derfor barnet et gitt miljø, og om det får noe annet, kan barnet få skader eller adferdsendringer.

Det empiriske grunnlaget for livet i steinalderen er ikke tydelig. I et intervju med Dagbladet⁶ (Meland, 2010) blir Kennair spurt om det faglige grunnlaget for sin påstand om at fedre investerer mindre i barn enn mødre. Kennair svarer at vi vet at steinaldermenn investerte mindre i avkommet enn steinalderkvinnene, fordi det ikke finnes noen kulturer i dag hvor menn investerer like mye tid i avkommet som kvinner. Kennair påstår at siden vi vet at minimumsinvestering i avkom for menn er ti sekunder, mens investeringen for kvinner innebærer graviditet og amming, er det ikke nødvendig med en stor datainnsamling for å vite at steinalderkvinner investerte mer tid i barn enn menn.

I det samme intervjuet (Meland, 2010) blir Kennair spurt om det faglige grunnlag for sin påstand om at menn, men ikke kvinner, jaktet for to millioner år siden. Kennair viser da til studier av kulturer i dag, som har en teknologi som i stor grad ligner på den som var tilgjengelig for 10 000–80 000 år siden. Han sier at det er lite trolig at det fantes samfunn som var annerledes enn disse. Kennair sidestiller dermed kulturer for 10 000 til 80 000 år siden med kulturer for 2 millioner år siden, og sier i tillegg at alle disse kulturene kan forstås på grunnlag av kulturer i

⁵<https://www.aftenposten.no/norge/i/k3pPL/kvinner-er-mer-opptatt-av-barna-sine-enn-menn-sier-forsker>

⁶ <https://www.dagbladet.no/magasinet/hva-vet-han-om-sexlivet-for-2-millioner-ar-siden/65003513>

nåtiden. På spørsmål om hvorvidt mennesker for 1,5 millioner år siden kan ha organisert seg annerledes enn dagens kjernefamilier (Meland, 2010), svarer Kennair at det er lite sannsynlig, basert på det vi vet om investering i ulike samfunn i dag. Vi vet at barn som har en investerende far, vil ha bedre sosioøkonomiske forhold, også i den norske velferdsstaten. Kennair påpeker at han ikke kjenner til noen samfunn som fordeler ressursene likt, også til alenemødre, og at det derfor er sannsynlig at mennesker levde i kjernefamilier.

Kennair begrunner altså adferd hos dagens mennesker med at slik var adferden til mennesker i steinalderen. Til tross for at livet i steinalderen er basisen for Kennairs påstander om nåtid, presenterer han ikke noe konkret vitenskapelig grunnlag om steinalder. Empirien for hvordan mennesker levde i steinalderen, er i stedet hentet fra samfunn i nåtiden. Det Kennair faktisk gjør, er dermed å projisere antatte kjønnsnormer fra nåtid på steinalderen, som argumentasjon for å opprettholde disse kjønnsnormene i nåtiden.

Til tross for disse tydelige sirkelslutningene i Kennairs argumentasjon blir evolusjonpsykologiske forklaringer i liten grad utfordret eller motsagt i massemedia. En mulig årsak til det kan være at representasjonene som brukes, i stor grad samsvarer med representasjonstradisjonen for steinalder i lærebøker. Lærebøkene påvirker i stor grad hva som er allmennkunnskap, kunnskap som majoriteten i samfunnet innehar og forventes å inneha. Siden Kennairs påstander samsvarer med kunnskap om steinalder i lærebøker, slipper han og andre evolusjonpsykologer å begrunne sine påstander eller forankre dem i empiri. Det er et tydelig «confirmation bias» i omløp: Kennair prosesserer informasjon og tolkninger ved hjelp av forutinntatte antagelser om hva han vil finne. Kanskje nettopp fordi hans påstander samsvarer med fremstillingene fra lærebøker, og med det den oppbygde konsensus i samfunnet, stilles det ikke spørsmålstegn ved dem, også dette en confirmation bias. Ved at kunnskapen om steinalderen fra lærebøker er situert i koloniale og misogynistiske kunnskapsregimer,

legitimerer dermed lærebøkene feilinformasjon fra massemedia i stedet for å utfordre den.

Det faglige grunnlaget for evolusjonspsykologien er beskrevet i en nylig utgitt lærebok i evolusjonspsykologi (Kennair et al., 2021). Forfatterne omtaler evolusjonspsykologi som et funksjonelt perspektiv for å forstå og forklare det de omtaler som «menneskelig psykologi». Et sentralt premiss er at den menneskelige psykologien er universell for alle mennesker i dag, fordi den ble utviklet i steinalderen. Denne felles menneskelige psykologien er derfor tilpasset mennesker i steinalderen, og ikke mennesker i nåtiden. Forfatterne skriver: «Vi er ikke evolvert for å leve i den moderne virkeligheten vi nå lever i» (Kennair et al., 2021, s. 43). I stedet er menneskelig evolusjon tilpasset «det miljøet de skulle øke vår reproduktive suksess og overlevelse i». Det miljøet og den tiden som forfatterne mener menneskeheten utviklet seg i, og er tilpasset til, kalles «The Environment of Evolutionary Adaptedness» (EAA). Det er noe uklart hvilket geografisk område og hvilken tidsperiode EAA referer til; forfatterne beskriver EAA som «hele vår evolusjonshistorie», og som tiden fra «vi» skilte oss fra bonoboer og sjimpanser, og frem til mennesker utvandret fra Afrika.

I likhet med mange av Kennairs medieuttalelser fokuserer læreboka primært på det forfatterne omtaler som «vår evolverte seksuelle psykologi», hvor personlighet og kjønnsforskjeller i nåtiden forstås som å ha utspring i «vårt paringssystem» fra steinalderen. Siden den menneskelige psykologien er tilpasset paringssystemer i steinalderen, oppstår det mistilpasninger når vi velger partnere i dagens samfunn. Kennair et al. forklarer at måten vi velger partnere på i dagens vestlige kultur, er grunnleggende endret fra hvordan mennesker skaffet seg langtidspartnere i EAA; vi er i større grad seksuelt frigjorte og likestilte, og vi slipper innblanding fra nær familie.

Forfatterne legger frem svært omfattende påstander om et felles levesett i store deler av menneskehetens historie (Kennair et al., 2021, s. 44):

- Foreldre har påvirket/bestemt hvem barna deres skal reprodusere med.
- Dette har vært særlig viktig i partnervalg for døtre.
- Dette er et tverrkulturelt og historisk fenomen.
- Gjennom store deler av menneskehetens historie har bevoktning av unge kvinners seksualitet vært typisk.

I motsetning til påstandene i massemedia er påstandene i læreboka belagt med kilder i teksten. Påstandene om fellestrekk i partnervalg er imidlertid ikke basert på arkeologisk empiri, men på en bok av en annen evolusjonspsykolog, Menelaos Apostolou (2017). Apostolous tekst baserer seg i all hovedsak på faglitteratur fra evolusjonspsykologer,⁷ og mesteparten av kildene hans er andre tekster skrevet av Apostolou selv. Han referer imidlertid til én arkeologisk kilde om steinalder: *Man the hunter* (R. Lee & DeVore, 1968).

Den eneste arkeologiske litteraturen Apostolou baserer sine påstander på, er altså 50 år gammel forskning utviklet i et annet teoretisk paradigme enn det som råder nå. Antologien *Man the hunter* har vært kritisert i arkeologiske fagmiljøer og beskyldt for å bruke androsentriske tolkninger i fremstillinger av forhistorie. Jeg har selv brukt antologien som eksempel på problematisk bruk av kjønne egenskaper og for å illustrere hvordan eldre arkeologisk forskning valgte ut trekk ved svært ulike jeger-sanker-samfunn og skapte en konstruert, essensialistisk felles mal for jeger-sankere generelt (se 7.2.3). Den evolusjonspsykologiske forklaringen på partnervalg baserer seg i dette tilfellet på utdatert arkeologisk forskning. I eksempelet over brukes det også implisitt en argumentasjon for å fortsette å bevokte unge kvinners seksualitet, fordi manglende innblanding av foreldre i partnervalg i moderne tid er en «mistilpasning». Konservative holdninger i nåtiden legitimeres på denne måten gjennom bruk av en fabrikkert fortid.

⁷ Apostolous skriver om temaet i kapittelet *Sexual selection under parental choice across societies and across time*, og jeg undersøkte litteraturlista til dette kapittelet.

Eldre arkeologisk forskning brukes også eksplisitt i læreboka (Kennair et al., 2021); forfatterne forklarer at evolusjonspsykologi er basert på evolusjonsteori og vektlegger særlig Darwins begrep seksuell seleksjon. Forfatterne bruker dermed en fortellingspraksis basert 1800-tallets evolusjonsteori, uten å reflektere over de problematiske implikasjonene av å bruke et slikt rammeverk og hvilke premisser rammeverket legger for blant annet forståelser av kjønn og rase. Darwin var et barn av sin tid med tydelige oppfatninger om et hierarki hvor både kvinner og fargede mennesker hadde mindre verdi enn hvite menn (DeSilva & Browne, 2021). Darwins evolusjonsteori ble også tolket og brukt i form av sosialdarwinisme. Sosialdarwinisme (Spencer, 1864) ville at kun de sterkeste og mest tilpasningsdyktige individene i samfunnet skulle overleve, mens svakere og mindre tilpasningsdyktige individer ikke skulle få mulighet til å reproducere seg. Det var derfor ikke ønskelig å bekjempe sosiale og økonomiske forskjeller fordi sosial lagdeling ble ansett som naturlig og nødvendig for et tilpasningsdyktig samfunn.

Det fremstår som om evolusjonspsykologer påtar seg rollen som eksperter på et fagfelt (arkeologi) som de ikke har utdanning i, og som de tydelig har en manglende kompetanse i og forståelse for. Forklaringene de bruker baserer seg på eldre arkeologiske tolkninger og problematiske forståelser av fortiden. Deres plass i massemedia opprettholder representasjonstradisjonen for steinalder, men blir også i liten grad utfordret, kanskje nettopp fordi den samsvarer med fremstillingene fra lærebøker.

9.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg reflektert over hvordan og hvorfor fortellinger og representasjoner som kan spores tilbake til eldre arkeologisk forskning blir produsert i ulike medier. Jeg har analysert en lærebok fra videregående trinn, og vist at den har fremstillinger som samsvarer med representasjonstradisjonen som er brukt i grunnskolebøkene. De nye læreplanene fra 2020 vektlegger steinalder i mindre grad enn

tidligere, og tilleggslitteratur som spesifikt omhandler steinalder baserer seg på en konservative kjønnsnormer og en svært skeiv kjønnsfordeling. Jeg argumenterer for at visuell argumentasjon er viktig reproduksjon og at det kan være en mulig faktor til hvorfor lærebøker er særlig preget av gjenbruk. Jeg problematiserer evolusjonspsykologiske forklaringer som tar utgangspunkt i steinalderen, særlig slik de har vært lagt fram i massemedia de siste årene. Og jeg foreslår at en mulig grunn til at disse fremstillingene i liten grad blir utfordret er at de samsvarer med kunnskapsgrunnlaget om steinalderens jeger-sankere i befolkningen, slik det er fremstilt i lærebøker.

10 Kunnskapsproduksjon om steinalderens jeger-sankere i lærebøker

Gjennom analysene i denne avhandlingen har jeg identifisert en tydelig representasjonstradisjon og bruk av fortellinger i norske skolebøker. Representasjonstradisjonen består av et begrenset utvalg gjentakende motiver og temaer, og det brukes i hovedsak tradisjonelle og eksemplariske fortellinger. Læreplanmålene som lærebøkene skal innfri, vektlegger temaene likestilling og toleranse. Min diskusjon av representasjoner og fortellinger i lys av postkoloniale konsepter og feministisk kritikk synliggjør at steinalderrepresentasjonene ikke innfrir disse målene. I stedet bidrar representasjonene og fortellingene til å skape kunnskap basert på problematiske forståelser av rase og kjønn.

I dette avslutningskapittelet vil jeg først skissere mine hovedfunn. Jeg vil deretter reflektere over hvorvidt det er behov for å utvikle en egen forhistoriedidaktikk. Jeg vil avslutte med noen betraktninger om arkeologisk kunnskapsproduksjon i samfunnet, og potensiale for videre forskning.

10.1 Representasjonstradisjonen for steinalder i grunnskolens lærebøker

Representasjonstradisjonen som jeg har identifisert (kapittel 5), viser og beskriver steinaldermennesker og samfunn som svært like, med få individuelle trekk, noe jeg diskuterer i kapittel 7. Steinaldermennesker er lettkledde, med brune skinn- eller pelsklær, og de er ufriserte, med løst hår som ofte henger ned i ansiktet. Denne måten å fremstille dem på er basert på stereotypiske forståelser av menneskene i perioden (Bhabha, 1999). Stereotypien og representasjonstradisjonen for steinaldermennesker går langt tilbake i tid, og kan spores tilbake til

villmann- stereotypier og annengjøring som har vært i bruk i europeisk kultur tilbake til antikken (se Bartra 1994; Berman 1999; Moser, 1998). Denne stereotypien ser ut til å ha blitt overført til steinaldermennesker da den arkeologiske disiplinen oppstod på attenhundretallet. Stereotypien ble bekreftet gjennom vitenskapelig praksis i kolonier, hvor innfødte ble avkledd og fotografert for å markere dem som primitive (Levine, 2008).

Mennesker i steinalderen er fremstilt som sterke og slanke. De har tidvis primitive trekk, og de har alltid hvit hud. Denne fremstillingen er spesifikk for kapitlene om steinalder, da mennesker i nåtid er vist med betraktelig mer variasjon. Utelukkende hvite steinaldermennesker samsvarer ikke med genforskning, som viser at individer som «Lola» og «Cheddar man» hadde mørk hud og mørkt hår (Jensen et al., 2019; Lotzof, 2018). Denne hvitvaskingen av forhistorien formidler et kolonialt verdenssyn hvor hvithet er normen, et syn som også er reflektert i evolusjonstegninger, som kun viser hvite individer, og hvor trinn i evolusjonen dermed er assosiert med hvithet. Et slikt skille mellom hvit utvikling og svart kultur har gjenklang i dagens høyreekstreme miljøer, og de gjenfinnes i raseteori fra midten av attenhundretallet (Geller, 2017; McClintock, 1995).

Ikonografianalysen viste også at mellommenneskelig interaksjon er svært begrenset. Både fremstillinger av samhandling og følelser er begrenset til jaktsituasjoner hvor menn samarbeider om å nedlegge byttedyr og viser glede over å drepe byttedyr. Det er ikke vanlig at steinaldermennesker viser omsorg eller tilknytning til hverandre, og de har i liten grad mimikk eller kroppsspråk. Fremstillingene har klare paralleller til hvordan kolonimakten dehumaniserte de innfødte i kolonier (Fanon, 1967). På samme måte som den koloniale praksisen Fanon kritiserer, bidrar de mangelfulle skildringene av mellommenneskelig interaksjon til å dehumanisere steinaldermennesker og skape et inntrykk av at steinaldermennesker ikke har relasjoner til eller følelser for andre mennesker (se 7.31). Representasjonene fokuserer

også på basale behov og bruker kollektive, essensialistiske beskrivelser som gjør at menneskene fremstår som en homogen masse.

Representasjonstradisjonen steinalder er tydelig kjønnet, noe jeg diskuterer i kapittel 8. Menn/gutter er overrepresentert i antall, både i tekst og illustrasjoner, slik at kvinner og jenter blir usynlige historiske agenter. Det er også brukt en gjennomgående kjønnet arbeidsfordeling i steinalderfremstillingene. Representasjonene fremstår som performative (Butler, 1990), da de er basert på antatte mannlige og kvinnelige egenskaper; menn har rollen som leder og forsørger, mens kvinner har rollen som omsorgsperson. Representasjonene sementerer således et begrenset utvalg kjønnede uttrykksformer og handlinger for henholdsvis menn og kvinner slik at det dannes og opprettholdes kjønnsnormer.

Representasjonene har en sterk vektlegging av jakt, ikke bare når temaet er jakt, men også når det er andre ting som beskrives, som religiøse uttrykk og flytting mellom boplasser. Siden det er menn og gutter som jakter, formidles det til leserne av lærebøkene at menn og gutter har større verdi for samfunnet enn kvinner og jenter. Jaktfokuset i lærebøkene samsvarer imidlertid ikke med forskning på diett og kosthold i perioden, som viser at mennesker hovedsakelig livnærte seg på marine ressurser (se blant annet Bergsvik & Ritchie, 2020; Mansrud & Persson, 2017). Jaktfokuset i representasjonstradisjonen kan imidlertid finnes igjen i arkeologiske tolkninger fra midten av 1800-tallet, hvor det ble antatt at det var mannlige jegere som drev evolusjonen fremover.

Lærebøkene bruker en tilsynelatende nøytral fremstilling som i realiteten er situert i en spesifikk verdensforståelse og skaper tydelige maktstrukturer. Dette, som Haraway omtaler som «gudetrikket» (Haraway, 1988), er blant annet tydelig i fremstillinger av posisjoner og kroppsspråk, hvor kvinner ofte er vist som passive og sittende i «slaveposisjonen», mens menn er aktive og gjør mange typer aktiviteter. Representasjonene av steinalderen bruker også roller som tydelig er assosiert med kjernefamilien. Det viser at man bygger på en antagelse

om at steinaldersamfunnet var heteronormativt. Siden steinalder ofte oppfattes som menneskets naturtilstand, skapes det en fortelling om at heterofili er naturlig, mens homofili ikke er det.

10.2 Fortellinger om steinalderens jeger-sankere

Min analyse av fortidsfortellinger (kapittel 6) viser at lærebøkene i all hovedsak bruker tradisjonelle og eksemplariske fortellinger i skildringer av steinalderens jeger-sankere. Det finnes også noen eksempler på kritiske og genetiske fortellinger, men de er ikke vanlige.

De tradisjonelle fortellingene forstår steinalderen som noe opphavelig, og i forlengelse av det forstås også jeger-sankere som noe opphavelig som til en viss grad blir idealisert. Fortellingene beskriver dem som mennesker som levde i pakt med naturen, og det brukes en tydelig arbeidsfordeling med kjønnede roller som samsvarer med konservative kjønnsnormer. Det definerende trekket for menneskene i perioden forstås gjennom er at de lever som jeger-sankere. Denne tradisjonen skildrer mennesker gjennom kollektive beskrivelser, heller en individuelle preferanser. Leveviset deres blir forstått som permanent og kategorien jeger-sankere fremstår som evig, uavhengig av tid og sted. Dette farger også oppfattelse av dagens urbefolkning, i norsk kontekst samer, som forstås som jeger-sankere som har levd på samme måte i en ubrutt tradisjon tilbake til steinalderen. Steinalderens jeger-sankere blir også forstått som de første nordmenn og det konstruerer således et forestilt fellesskap.

De eksemplariske fortellingene forstår steinalder som en bakgrunn for utviklingen som skjedde etterpå. Det blir brukt fremstillinger som viser en felles utvikling over ulike tidsperioder fra steinalderen og frem til nåtid. Det er her mange eksempler på beskrivelser av at ting ble bedre, både teknologi og levevis. Jordbruk blir fremstilt som mer utviklet en jeger-sankerlivsstilen, som i stor grad blir beskrevet i nøkterne eller negative ordelag. Jeger-sankere fremstår som en negativ kontrast til

dagens mennesker, som noe vi har utviklet oss bort fra. Denne fremstillingen får også konsekvenser for samer, som også får de samme negative konnotasjonene. Steinalderens jeger-sankere blir skildret gjennom mangelfulle menneskelige karakteristikk: fremstillinger av mennesker personlighet og intelligens blir stadig mer kompleks ut fra hvilke tidsperioder som skildres. Det er markant forskjell på moderne personligheter og steinalderpersonligheten.

De kritiske fortellingene bryter med etablerte fremstillinger av fortiden og problematiserer deres relevans for nåtiden. Det er få eksempler på dette, men noen av bøkene reflekterer over at utvikling ikke kun er positivt. De finnes også eksempler som benekter forståelsen av at samer skal forstås som jeger-sankere som har levd i en ubrutt tradisjon tilbake til steinalderen. Det er også et eksempel som beskriver de første nordmennene som innvandrere, noe som bryter med ideen om det forestilte fellesskapet nordmenn som en evig kategori. Det finnes også noen eksempler på fremstillinger som nyanserer den tydelig kjønnete arbeidsfordelingen, ved at også jenter og i ett tilfelle en kvinne, er med på jakt.

Genetiske fortellinger søker å forstå mennesker og hendelser ut fra deres egen kontekst og vektlegger endring i tolkninger og forståelser som viktig. Dette perspektivet kommer frem i en av bøkene som beskriver at historiebøker må skrives om i takt med at kunnskaper endrer seg, også i den boken sitatet er fra. Sammenhengen mellom jeger-sankere og nåtiden forstås som dynamisk: en av bøkene beskriver at vi i dag ikke nødvendigvis kan forstå begravelsesritualer fra steinalderen. Det er også eksempler på at jeger-sankere søkes å forstå ut fra deres egen samtid ved å vektlegge egenskaper som var viktige i deres kontekst. Det brukes også positive ordelag for å skildre disse egenskapene, selv om det er egenskaper som ikke er like verdsatt i dagens samfunn.

10.3 Måloppnåelse om likestilling og toleranse i representasjoner av steinalderen

Både i den generelle delen av læreplanene L97 og K06, og i spesifikke læreplanmål i samfunnsfag blir det oppfordret til at undervisningen skal formidle aksept av andre kulturer og levemåter, og likestilling mellom kjønn. Læreplanene beskriver også viktigheten av å lære om samisk befolkning og kulturarv. Målsettingene er reflektert i fremstillinger av nåtiden i lærebøkene, som har egne kapitler om temaene, men i fremstillinger av steinalder skjer det motsatte.

Jeg har vist at representasjonstradisjonen for steinalder er farget av koloniale virkemidler som stereotypier, hvitvasking, dehumanisering, essensialisme og fixity. Dette er virkemidler som skaper annengjøring, ikke toleranse. Som min analyse av fortidsfortellinger (kap. 6) viste, blir det hovedsakelig brukt eksemplariske fortellinger i fremstillinger av steinalder, der endring og modernitet blir sett på som noe positivt. Det formidler dermed en evolusjonistisk forståelse av samfunnsutviklingen til leserne av lærebøkene, hvor samfunn som ikke er som «oss», kan klassifiseres som enkle og primitive. På samme måte som orientalismen ifølge Said fremstilte mennesker i Orienten som forskjellige fra mennesker i Vesten (Said, 1978), brukes steinaldermennesker og steinaldersamfunnet som en kontrast for å vise det vestlige samfunnets overlegenhet. Mennesker i jeger-sanker-samfunn er beskrevet i mer negative ordelag enn mennesker i bofaste jordbrukssamfunn, og ordlyden er mer positiv jo likere leveviset er leveviset i det moderne vestlige samfunnet. Det brukes også en global forståelse av menneskehetens utvikling som samsvarer med teorier fra kolonial diskurs om en felles evolusjon fra primitive til siviliserte samfunn, og et hierarki hvor jeger-sanker-samfunn er nederst (Morgan, 1877). I stedet for å skape toleranse for andre levemåter og kulturer bidrar representasjonene til å legitimere et tydelig skille mellom dagens befolkning og menneskene i steinaldersamfunnet.

Bruken av eksemplariske fortellinger får konsekvenser for hvordan leseren forstår fortiden og menneskene i den, fordi forklaring og argumentasjon tar utgangspunkt i moderne tid. Som i Spivaks problematisering av «den subalterne» (Spivak, 1988) blir ikke menneskene i steinalderen forstått ut fra sin egen kontekst, men gjennom en vestlig linse. Dette kommer blant annet til uttrykk i at steinaldermennesker og steinalderssamfunnet blir definert ut fra mangler, ut fra hva de ikke kan, og hva de ikke har, sammenlignet med mennesker i samtidens vestlige samfunn. Eksempelvis blir det antydning at de har en svært enkel materiell kultur, og det er ikke vanlig med skildringer av kunnskapsoverføring, planlegging, redskapsproduksjon eller handel (se 7.2).

De spesifikke læreplanmålene om samisk befolkning og kultur blir heller ikke oppnådd i representasjoner av steinalder. Lærebøkene etablerer i stedet sammenhenger mellom mennesker i steinalderen og samer i moderne tid. Dette er svært problematisk, da det formidler en oppfattelse av fixity (Bhabha, 1999), at urbefolkning er frosset i tid og har stagnert i sin utvikling. Oppfatningen har tydelige spor tilbake til oppkomsten av arkeologi i Norden på 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet (se blant annet A. M. Hansen, 1904; Montelius, 1921; Nilsson, 1866). I denne perioden ble fysisk antropologi brukt i forskningsøyemed, og kranie målinger av samisk befolkning var sentralt i studier av steinaldermennesker (Svestad, 1995). I lys av slik praksis, og av de problematiske assimileringstrategiene som ble brukt mot samisk befolkning basert på negative stereotyper (Spangen et al., 2015), er det svært problematisk at sammenhenger mellom samer og steinaldermennesker blir opprettholdt og reproduisert i lærebøker. Annengjøringen av steinaldermennesker blir da også overført til samisk befolkning.

Læreplanmålene om likestilling blir heller ikke oppnådd i fremstillinger av steinalder. Det er brukt problematiske representasjoner av kjønn som skaper begrensede kjønnsnormer og skeive maktstrukturer.

Lærebøkene bruker tradisjonelle fortellinger spesifikt i representasjoner av kjønn og arbeidsfordeling, som reproducerer og opprettholder kjønnsnormer (se 6.1). Slike fremstillinger lærer barn hva det vil si å være hankjønn og hunkjønn, og det skaper problematiske idealer hvor menn ikke kan vise omsorg, og hvor kvinner er passive og kunnskapsløse. Lærebøkene gir sjelden noen forklaring på den kjønnede arbeidsfordelingen, som i stedet fremstår som naturlig.

Det blir også brukt fortellingspraksiser (Haraway, 1989) situert i forståelser av kjønn som gjorde seg gjeldende i vitenskapelig diskurs og normer i samfunnet på midten av 1800-tallet. Den vitenskapelige diskursen i perioden var farget av en hierarkisk forståelse av kjønn (Le Bon, 1879), og arbeidsfordelingen som er brukt i lærebøkens steinalderfremstillinger, korrelerer med idealene for kjønn i attenhundretallets samfunn (McClintock, 1995, s. 3-8). De tradisjonelle fortellingene bidrar dermed til at et kjønnsrollemønster som egentlig er tilknyttet vestlige samfunn på midten av attenhundretallet, blir overført til steinalderen. Slike representasjoner har et potent kulturelt meningsinnhold fordi de argumenterer for at moderne, vestlige kjønnsnormer alltid har eksistert. Steinalderrepresentasjonene opprettholder dermed tradisjonelle kjønnsnormene som læreplanene vektlegger at det er viktig å bryte med.

10.4 Forhistoriedidaktikk eller arkeologididaktikk?

I kapittel 3.4. stilte jeg spørsmålet, trenger vi en forhistoriedidaktikk? Som diskutert tidligere er jeg kritisk til hvorvidt historiedidaktikk i seg selv er tilstrekkelig for å undersøke arkeologiske representasjoner og fortidsfortellinger, fordi fagfeltet ikke er utviklet i en arkeologifaglig kontekst. Jeg tror likevel ikke at det å utvikle en forhistoriedidaktikk er en god løsning fordi selve begrepet *forhistorie* er negativt ladd: som diskutert under kapittel 7.2.2 peker det tilbake på noe som kom før historie. Jeg bruker termen *forhistorie* selv gjennom denne avhandlingen fordi det er den termen som brukes for å vise til bronse-jern og steinalder

i skolens undervisning. Men jeg syns ikke det er et godt begrep å bruke for å etablere en arkeologisk didaktikk. Jeg mener at såkalte forhistoriske perioder, deriblant steinalderen, bør forstås så godt det lar seg gjøre ut fra egen kontekst og ikke med tilbakeskuende blick fra historisk tid. Som jeg har vist i denne avhandlingen vil tolkninger av fortiden alltid være farget av vår egen tid, og termen *steinalder* eller *mesolitikum* for den del, er også moderne konstruksjoner. Likevel mener jeg at dette er bedre begreper enn forhistorie, fordi fortiden ikke blir definert ut fra det som kommer etterpå. I stedet for forhistoriedidaktikk foreslår jeg heller å bruke begrepet *arkeologdidaktikk* fordi det reflekterer at det er fremstillinger av arkeologiske perioder som undersøkes, og at dette er didaktikk utviklet i en arkeologifaglig kontekst.

Det er et tydelig behov for videre forskning på forhistoriske fremstillinger i skolen. Som vist i kapittel 9 er ikke representasjonstradisjonen for steinalder begrenset til grunnskolebøker, den brukes også i videregående skole, og den er videreført i supplerende litteratur om steinalder i Kunnskapsløftet 2020. Representasjonstradisjonen er i stor grad uendret over tid, og finnes igjen i lærebøker fra begynnelsen av 1900-tallet. Illustrasjoner reproducerer ofte eldre ikonografi og formidler andre ting enn teksten, noe som kan forklare gjenbruken i lærebøker, som i stor grad er en visuell enhet. Representasjonstradisjonen bli også sirkulert i massemedia, blant annet i evolusjonspsykologiske forklaringer som er forankret i manglende, eller eldre arkeologisk forskning.

Så hva skal en arkeologdidaktikk bestå av? Jeg referer da til didaktikk i betydning av teoretiske og metodiske tilnærminger som kan brukes til å undersøke kunnskapsproduksjon i undervisningssammenheng. Jeg tror like fullt det er mulig å bruke metoder, teorier og begreper fra det historiedidaktiske fagfeltet for å utvikle en arkeologididaktikk. Jeg har med utgangspunkt i historiebevisthetsbegrepet selv forsøkt å bruke Rüsens fire fortellingskategorier som et verktøy for å reflektere over hvordan fortidsfortellinger oppretter sammenhenger mellom fortid, nåtid

og fremtid, og hva de vil si for vår forståelse av steinalderen jeger-sankere. Jeg har også forsøkt å bruke hans tre kjennetegn ved historiske fortellinger for å gjøre denne kategoriseringen. Min erfaring er at det gikk greit å skille fortellingene inn i de fire fortellingstypene, men at fortellingene også kunne blitt definert på helt andre måter. Om det hadde vært flere enn fire kategorier av fortellinger hadde kanskje resultatene også blitt mer nyanserte. Å bruke de tre trekkene *minne*, *kontinuitet* og *identitet*, var krevende, da de bygger på hverandre og dermed også skilir inn i hverandre. Selv om jeg har en del innsigelser mot Rüsens typologi, ga analysen av fortellinger meg perspektiver og refleksjoner som var nyttige for å diskutere fortidsfremstillingene, som jeg ellers ikke ville vært klar over. På samme måte tror jeg også andre historiedidaktiske begreper har potensiale i en arkeologididaktikk, eksempelvis tenker jeg at historiebruk, historiekultur og historisk empati er viktige begreper som kan bygges videre på og settes i sammenheng med de eksisterende didaktiske tekstene i det arkeologiske fagfeltet (se 3.4.1).

Arkeologididaktikk er ikke bare viktig for lærebokproduksjon, det er sentralt for kunnskapsproduksjon om forhistorie i undervisningssammenheng generelt, og jeg mener derfor det er overførbart til eksempelvis museers kunnskapsproduksjon og populærvitenskapelig formidling. På alle disse områdene er det behov for et teoretisk rammeverk for bruk av representasjoner, fortellinger og fortolkningsrammer. Forskning på, og skriving av lærebøker er dermed en av flere måter å bruke arkeologididaktikk på. Det er likevel viktig, for dersom arkeologer med kompetanse i å lese og skape representasjoner og fortellinger bidrar til å kvalitetssikre lærebøker, kan det ha en stor betydning. Siden det i Norge er noen få forlag som produserer alt av lærebøker, er det et stort potensial for påvirkning; en endring i forhistoriske fremstillinger i lærebøker hos ett eller flere av forlagene vil utgjøre en betydelig andel av lærebøkene på markedet og få stor innvirkning på hva barn lærer om forhistorien i skolen. Siden lærebøkene så tydelig er farget av reproduksjon, er det også sannsynlig at en endring

i dagens lærebøker vil påvirke fremtidige lærebøker. Det ligger her et enormt potensial for å bidra til å dekolonialisere steinalderfremstillinger i lærebøkene, og dermed påvirke arkeologisk kunnskapsproduksjon i samfunnet, ikke bare for denne generasjonen, men også for fremtidige generasjoner.

Det er imidlertid ikke gitt at arkeologer har mulighet til å delta i lærebokproduksjon. I en artikkel fra Forskerforum⁸ uttaler Cappelen og Universitetsforlaget at det er vanskelig å rekruttere fagfolk til å skrive lærebøker, og at det kan ta flere år å finne fagpersoner som er villige til å sette av tid til slikt arbeid (Christensen, 2022). Dette er også reflektert i NIFUs rapport om læremidler og formidling i høyere utdanning (Løver, Seim, Sivertsen & Tømte, 2016). Rapporten poengterer at det vanskelig å rekruttere vitenskapelig ansatte til lærebokskrivning, hovedsakelig fordi ledelsen pålegger dem å publisere vitenskapelig. Lærebøker regnes ikke som vitenskapelige publikasjoner og gir ikke publiseringspoeng. Tellekantsystemet som belønner vitenskapelig formidling, men ikke populærvitenskapelig formidling fører dermed til at det blir mindre tid og mulighet til å kvalitetssikre sistnevnte.

En annen årsak til at lærebokproduksjon blir nedprioritert, kan være at det ikke er satt av tid til det. NIFUs tidsbruksundersøkelse (Wendt, Hebe, Neberg Østby & Wanderås Fossum, 2021) viser at vitenskapelig ansatte ved norske universiteter og høyskoler jobber langt over ordinær arbeidstid, og i gjennomsnitt har arbeidsuker på over 46 timer. Undersøkelsen viser at det likevel er mindre tid til FoU (forskning og utviklingsarbeid). Til tross for at de ansatte jobber mer enn de skal, er

⁸ https://www.forskerforum.no/forskere-vil-ikke-skrive-laereboker-%ef%bf%bcnoen-ganger-ma-vi-bruke-flere-ar-for-forskeren-sier-ja/?fbclid=IwAR3cRPcf8G0EoFRC_ZeyysLnA_ECwzbL4z5edD5-OZh3OBvuAsOWNuVDMJc

det altså mindre tid å bruke på aktiviteter knyttet til frembringelse av ny kunnskap og teknologi, som å bidra til lærebokproduksjon.

Forhistorie har også gradvis fått mindre plass i norsk skole, og er i Kunnskapsløftet 2020 begrenset til kulturminner. Forhistorisk tid er også fjernet fra historiepensumet i nye læreplaner i Sverige fra 2022 (Utbildningsdepartementet, 2022). Dette kan være en konsekvens av at det er historikere, og ikke arkeologer, som forsker på lærebøker, og det er også historikere som problematiserer, og deltar i å utarbeide, læreplaner for historie, noe blant annet Shemilts *Big history 11-19 curriculum* er et eksempel på (Lund, 2016). Lærebøker reflekterer like fullt hvilken kunnskap samfunnet mener det er viktig å formidle videre til neste generasjon (Skjelbred et al., 2017, s. 9). At forhistorie forsvinner fra lærebøkene, er dermed ikke kun et resultat av valg gjort av dem som utarbeider læreplaner, det reflekterer også et samfunnssyn hvor forhistorie er ansett som mindre viktig å lære om. Dette er et samfunnssyn som igjen påvirker valg i læreplanprosessen.

10.5 Arkeologisk kunnskapsproduksjon i samfunnet

Jeg har forsket på fremstillinger av steinalder i lærebøker, men dette er kun et eksempel på arkeologisk kunnskapsproduksjon. I bunn og grunn handler denne avhandlingen om hvilken rolle arkeologi skal ha i forvaltningen av kunnskap i samfunnet. Dette er delvis regulert gjennom lover og retningslinjer. Universiteter og høyskoler er lovpålagt å formidle kunnskap om sin virksomhet i undervisning, i eget arbeid og i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv (Universitets- og høyskoleloven, 2016, § 1.1). Og NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har utviklet retningslinjer for forskningsetikk for fagområdene samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2014, 29.09). I paragraf 45 i retningslinjene, *Formidling og etterrettelighet*, er det spesifisert at kravet til etterrettelighet er det samme ved populærvitenskapelige fremstillinger til

allmennheten som ved vitenskapelig publisering. Det er særlig viktig, siden mottakerne ikke har kompetanse til å oppdage det hvis spesialistene fremstiller empiri feilaktig (NESH, 2016, s. § 45). Arkeologer er i likhet med andre forskere lovpålagt å formidle forskning, og populærvitenskapelig forskningsformidling er mer utsatt for feilinformasjon enn vitenskapelig forskningsformidling.

Det blir gjort mye arkeologifaglig formidling, og et eksempel på dette er blant annet Norark (2022). Jeg vil likevel påstå at denne formidlingen er tydelig adskilt fra samfunnet for øvrig; det er ikke opplagt hvordan arkeologi, i form av gjenstander, dyrkingslag og strukturer som blir gravd frem, har relevans for nåtidens samfunn, som noe annet enn en kuriositet. Arkeologer er heller ikke særlig synlige i det offentlige ordskiftet i diskusjoner om fortidens relevans for dagens samfunn. Som påpekt har evolusjonspsykologer stor påvirkningskraft ved å bruke fortellinger om steinalderen som formidler spesifikke konservative idealer til nåtiden (se 9.4). Slike forklaringer har blitt kritisert av kjønnsforskere som Agnes Bolsø (2011) for å formidle problematiske oppfatninger om kjønn, men de har ikke blitt tydelig kritisert av arkeologer for manglende vitenskapelig innhold.

Mangel på bevissthet om hvor viktig illustrasjoner er i arkeologisk kunnskapsformidling og kunnskapsproduksjon, har vært et sentralt tema i representasjonsforskning (Moser, 2015). Å bryte med etablerte og feilaktige representasjonstradisjoner i illustrasjoner er svært sentralt for å kvalitetssikre kunnskapsproduksjon. Det er likevel en mangel på bevissthet rundt illustrasjonsbruk i arkeologisk forskningsformidling. Forskning.no, som er den største plattformen for populærvitenskapelig forskningsformidling i Norge, bruker ofte illustrasjoner som ikke nødvendigvis samsvarer med forskningen de skriver om, men er hentet fra databaser som Shutterstock. Eksempelvis la forskning.no ut en artikkel⁹

⁹ <https://forskning.no/dna-evolusjon-genetikk/forskere-har-regnet-ut-nar-folk-fikk-barn-i-steinalderen/1919340>

som handlet om gjennomsnittsalder på førstegangsfødende i Eurasia for 40 000 år siden. Det ble brukt en illustrasjon sammen med artikkelen som viste tre nesten-nakne, skitne og bustete steinaldermennesker, tilsynelatende mor, far og barn. Dette er den samme representasjonstradisjonen som jeg har kritisert gjennom avhandlingen, og som viser en kjernefamilie, til tross for at det ikke er beskrevet noen kjernefamilie i studien. Av egen erfaring vet jeg at forfattere heller ikke blir konsultert om bruk av illustrasjoner i saker skrevet spesifikt for forskning.no¹⁰ (Foldøy & Forrestad Swendsen, 2019).

Timothy Clack og Marcus Brittain (2010) poengterer hvordan massemedia ikke kun er en kanal for informasjon fra eksperten til publikum, hvor innholdet er simplifisert til en populærvitenskapelige tone. I stedet har arkeologi og massemedia et komplekst forhold og en gjensidig påvirkning på hverandre, og på de fortellingene som blir skapt i formidlingsprosessen. Clack og Brittain mener medias fremstilling av arkeologi er en kompleks sirkulering av tilbakevennende eldre ideer fra disiplinen. Mediedekningen gir også rom for fremvekst av ikke-akademiske fortellinger om fortiden. «Alternativ» og akademisk arkeologi blir dermed to motpoler som konkurrerer om det samme publikummet (Clack & Brittain, 2010). Pseudoarkeologiske forklaringer har vært populære siden midten av 1800-tallet, og slike fortellinger er mye brukt i media (Fagan, 2006). Det kan også være vanskelig å vite hva som er reell forskningsbasert kunnskap, da «falsk vitenskap» blir produsert i stor skala og open access-plattformer har bidratt til at det er lettere å nå ut til et større publikum (Thaler & Shiffman, 2015).

Et felt hvor forskningsformidling får store konsekvenser i samfunnet, er genetikkestudier av forhistoriske populasjoner. Flere (se blant annet Barclay & Brophy, 2020; Frieman & Hoffman, 2019; Hakenbeck, 2019)

¹⁰<https://forskning.no/arkeologi-debattinnlegg-menneskekroppen/hulemenn-og-husmodre-foreldede-kjonnroller-og-fordomsfulle-holdninger-i-kommentar-om-neandertalere/1301252>

har kritisert hvordan den kraftige utvikling innen genforskning de siste årene har ført med seg en tilbakevending av prosessuelle perspektiver og problematiske fortellingspraksiser. Susanne Hakenbeck (2019) kritiserer at arkeo-genetiske tolkninger er basert på antagelser om at fortidige populasjoner var statiske avgrensede enheter, karakterisert av en tydelig materiell kultur. En konsekvens av dette er at forskningen skaper essensialistiske modeller hvor genetikk i befolkninger forstås som ensbetydende med etniske grupper. Fortiden blir også antatt å være formet og utviklet av virile unge menn gjennom voldelige invasjoner (Frieman & Hoffman, 2019). Fortellingene legitimerer således performative kjønnsroller som skaper tydelige maktstrukturer.

Hakenbeck kritiserer at genforskningen ikke er kritisk og nyansert i fremstillinger av blant annet etnisitet, kjønn og migrasjon (Hakenbeck, 2019). I stedet bruker genforskningen tolkninger av fortiden som legitimerer konstruksjoner som «rase» og «etnisitet» som en del av vitenskapelig praksis. Slike antagelser er et tilbakefall til arkeologisk og lingvistisk metode fra begynnelsen av 1900-tallet (Geller, 2017, s. 22). Konsekvensen er at komplekse vitenskapelige data og sosiale prosesser blir omgjort til enkle fortellinger som gir grobunn for høyreekstremer ideer om europeisk identitet (Frieman & Hoffman, 2019, s. 531). Dette er tydelig reflektert i hvordan høyreekstremer grupper har brukt genforskningen som et bevis på at det eksisterer et biologisk fundament for rasebegrepet (jamfør min diskusjon i 7.1.2). Formidlingen av genetikkforskning har dermed gitt vitenskapelig legitimasjon til allerede eksisterende rasebaserte og rasistiske ideer. Hakenbeck poengterer at det er et akutt behov for kritiske perspektiver i arkeo-genetiske populasjonsstudier både når det gjelder spørsmålene som blir stilt, og når det gjelder hvordan resultater blir kommunisert til offentligheten (Hakenbeck, 2019).

Det er tydelig behov for å forske på representasjonstradisjoner, og et felt som trenger en grundig gjennomgang, er representasjoner av vikingtid. Vikingrepresentasjoner var sentrale i det tredje rikets nazistiske

propaganda rettet mot skandinaviske samfunn, og er fortsatt et kjerneelement i nåtidens skandinaviske høyreekstremistiske miljøer (Kølvraa, 2019). Kølvraa har undersøkt hvordan den høyreekstremistiske gruppa «Nordic resistance movement» bruker vikingrepresentasjoner for å skape en nordisk nasjonalsosialistisk fantasi. Fortellinger, billedbruk, norrøn mytologi og runer er sentrale elementer i denne prosessen. Forestillinger om vikinger brukes for å tilkjennegi høyreekstremer ideer om en nordisk rase, og et ideal om hypermaskulinitet. Oppfattelsen om den forhistoriske perioden vikingtid kobler denne ideologien til et spesifikt nordisk historiekulturelt felt (Kølvraa, 2019). Dette er et svært viktig felt å forske videre på for å skille forskning fra fiksjon og endre problematisk innhold. Det er viktig å sørge for at arkeologisk forskning og forskningsformidling på perioden ikke ubevist reproducerer representasjoner som støtter høyreekstremistiske holdninger.

Igjennom min avhandling har jeg diskutert farene ved å reproducere representasjonstradisjoner og fortellinger, og synliggjort hvordan problematiske fremstillinger blir sirkulert og reproduisert i arkeologisk kunnskapsproduksjon. Det er derfor viktig å bryte med de etablerte representasjonstradisjonene og fortellingene ved å bruke alternative fremstillinger ikke bare i lærebøker, men også i faglitteratur, i forskningsformidling og i museumsutstillinger. Det er også et tydelig behov for å utvikle et metodisk og teoretisk rammeverk for å forske på fortidsfremstillinger. For å rettferdiggjøre å bruke mer tid og ressurser på feltet, er det nødvendig å gi forskningsformidling større plass i den arkeologiske disiplinen, og fundamentere den i arkeologididaktikk.

Litteraturliste

11 Litteraturliste

- Adovasio, J. M., Soffer, O. & Page, J. (2007). *The invisible sex: Uncovering the true roles of women in prehistory*. New York: Smithsonian Books.
- Aftenposten. (2008, 04 mars). Kvinner er mer opptatt av barna sine enn menn, sier forsker. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/k3pPL/kvinner-er-mer-opptatt-av-barna-sine-enn-menn-sier-forsker>
- Apostolou, M. (2017). *Sexual selection in homo sapiens: Parental control over mating and the opportunity cost of free mate choice*. Cham: Springer International Publishing.
- Arkikon. (2020). Steinalder-illustrasjoner. Hentet 27.10.2020 fra http://arkikon.no/sta_overs.html
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: Att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Arwill-Nordbladh, E.(2001). *Genusforskning inom arkeologien*. Stocholm: Högskoleverket.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.
- Ballin, T. B. (1996). *Klassifikasjonssystem for stenartefakter*. Oslo: Universitetets oldsaksamling.
- Bang Andersen, S. & Bjerck, H. B. (2005). Mesolitikum. I E. Østmo & L. Hedeager (Red.), *Norsk arkeologisk leksikon* (s. 244-250). Oslo: Pax.
- Barclay, G. & Brophy, K. (2020). A veritable chauvinism of prehistory: nationalist prehistories and the “British” late Neolithic mythos. *The Archaeological journal*, 178 (2), s. 330-360. <https://doi.org/10.1080/00665983.2020.1769399>
- Barton, K. C. (1996). *Did the evil just run out of justice? Historical perspective taking among elementary students*. [Paperpresetasjon]. New York: The American educational research association.
- Bartra, R. (1994). *Wild men in the looking glass: The mythic origins of European otherness*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Ben-Shlomo, D. (2010). *Philistine iconography: A wealth of style and symbolism*. Fribourg: Academic Press Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bender Jørgensen, L. (2013). The textile remains from Tybrind Vig. I S. H. Andersen (Red.), *Tybrind Vig: Submerged Mesolithic settlements in Denmark* (s. 393-400). Moesgård: Jutland Archaeological Society.
- Bergsvik, K. A. & Ritchie, K. (2020). Mesolithic fishing landscapes in western Norway. I S. Almut (Red.), *Coastal landscapes of the Mesolithic: Human engagement with the coast from the Atlantic to the Baltic Sea* (s. 229-263). London & New York: Taylor and Francis.
- Berman, J. (1999). Bad hair days in the paleolithic: modern (re)constructions of the cave man. *American Anthropologist*, 101(2), s. 288-304.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1999). The other question: the stereotype and the colonial discourse. I J. Evans & S. Hall (Red.), *Visual culture: The reader* (s. 370-378). London: Sage.
- Bishop, R. R., Church, M. J. & Rowley-Conwy, P. A. (2020). Seeds, fruits and nuts in the Scottish Mesolithic. *Proceedings of The society of Antiquaries of Scotland*, 143, s. 9-72. Hentet fra <https://archaeologydataservice.ac.uk/archives/view/psas/content.s.cfm?vol=143&CFID=7418b827-430a-4e30-bfee-c3ecf15a90f8&CFTOKEN=0>
- Bjørklund, T. (2020). *Mesolithic mix* [Maleri]. Hentet fra <https://twitter.com/TomBjorklundArt/status/1280550284511641605>
- Bjørshol, S., Lie, S., Røine, W. H. & Vedum, T. V. (2006). *Cumulus 2: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørshol, S., Lie, S., Røine, W. H. & Vedum, T. V. (2007). *Cumulus 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørshol, S., Lie, S., Røine, W. H. & Vedum, T. V. (2007). *Cumulus 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Blow, F., Lee, P. & Shemilt, D. (2012). Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? *Teaching History*, 147, s. 26-34.

- Bolger, D. (2013). Introduction: Gender prehistory, the story so far. I D. Bolger (Red.) *A companion to gender prehistory*. (s. 1-20). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bolsø, A. (2011). Tilbake til steinalderen. *Samtiden*, 120(2), s. 128-141. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1890-0690-2011-02-13>
- Bolsø, A., Annfelt, T. & Andersen, B. (2007). Innledning. I A. Bolsø, T. Annfelt & B. Andersen (Red.), *Når heteroseksualiteten må forklare seg* (s. 11-22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bradley, R. (1984). *The social foundations of prehistoric Britain*. Harlow: Longman.
- Bruchac, M. (2014). Decolonization in Archaeological Theory. I C. Smith (Red.), *Encyclopedia of Global Archaeology* (s. 2069-2077). New York: Springer.
- Buer, E., Johnsrud, M., Langholm, G., Røsholdt, O. & Christensen, A. (2007). *Gaia 4: Naturfag og samfunnsfag på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Burrt, F. (1987). "Man the hunter": Bias in children's archaeology books. *Archaeological review from Cambridge*, 6 (2), s.157-174.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2020). Kjønn og performativitet: Kroppslige inskripsjoner, performative subversjoner. I S. H. Svendsen (Red.), *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (s. 29-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk (på norsk).
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Båsland, H., Ertesvåg, G., Hovland, B. & Ullmann, L. (1997). *Terrella: Samfunnsfag for 5. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Calefato, P. (2004). *The clothed body*. Oxford: Berg.
- Carretero, J. M., Quam, R. M., Gómez-Olivencia, A., Castilla, M., Rodríguez, L. & García-González, R. (2015). The Magdalenian human remains from El Mirón Cave, Cantabria (Spain). *Journal of Archaeological Science*, 60, s. 10-27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jas.2015.03.026>

- Chaney, P. (2018). Civil Society traditional Values and LGBT resistance to heteronormative rights hegemony: Analysis of the UN Universal periodic review in the Russian federation. *Europe-Asia studies*, 70(4), s. 638-665. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09668136.2018.1453924>
- Christensen, L. (2022, 24. februar). Noen ganger må vi bruke flere år før forskeren sier ja. *Forskerforum.no*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/forskere-vil-ikke-skrive-laereboker-%ef%bf%bcnoen-ganger-ma-vi-bruke-flere-ar-for-forskeren-sier-ja/>
- Clack, T. & Brittain, M. (2010). Introduction. I T. Clack og M. Brittain, (Red.), *Archaeology and the media*. (s. 12-65). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Colman, A. (2015). Primary emotions. I A. Colman (Red.), *A dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Conkey, M. W. & Spector, J. (1984). Archaeology and the study of gender. I M. B. Schiffer (Red.), *Advances in archaeological method and theory* 7, s. 1-38. Burlington: Elsevier Science.
- Corbishley, M. (1999). The national curriculum: Help or hindrance to the introduction of archaeology in schools? I A. Hunt & J. Beavis (Red.), *Communicating archaeology: Papers presented to Bill Putnam at a conference held at Bournemouth University in September 1995* (s. 71-78). Oxford: Oxbow books.
- Cummings, V. (2014). Hunting and gathering in a farmer's world. I V. Cummings, P. Jordan & M. Zvelebil (Red.), *The Oxford handbook of the archaeology and anthropology of hunter-gatherers* (s. 767-786). Oxford: Oxford University Press.
- Cyrino, M. S. (2005). *Big screen Rome*. Malden: Blackwell.
- Dalehavn Faaberg, S. (2020, 26. august). Derfor er det bra å ha det skikkelig kjipt (iblant). *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/angst-depresjon-evolusjon/derfor-er-det-bra-a-ha-det-skikkelig-kjipt-iblant/1730475>
- Dart, R. (1959). *The ape-men tool-makers of a million years ago. South-African Australopithecus*. The illustrated London news.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection: Or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.

- Deane, B. (2008). Mummy fiction and the occupation of Egypt: Imperial striptease. *English Literature in Transition, 1880-1920*, 51(4), s. 381-410.
- DeSilva, J. M. & Browne, J. (2021). *A most interesting problem: What Darwin's Descent of man got right and wrong about human evolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Devega, C. (2018, 12.februar). Cheddar Man is "black"! Another racial panic for white supremacists. *Salon*. Hentet fra <https://www.salon.com/2018/02/12/cheddar-man-is-black-another-racial-panic-for-white-supremacists/>
- Diamond, J. (1997). *Guns, germs and steel*. London: Jonathan Cape.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or survive*. London: Allen Lane.
- Dommasnes, L. H. (1999). Om kvinner og barn i forhistoriske samfunn. *Viking*, 62, s.7-18.
- Dozono, T. (2017). Teaching alternative and indigenous gender systems in world history: A queer approach. *The history teacher*, 50 (3), s. 425-447. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/44507259?seq=1>
- Dyer, R. (1999). White. I J. Evans & S. Hall (Red.), *Visual culture: The reader* (s. 457-467). London: Sage.
- Egge, L. A., Larsen, T. & Strømme, K. E. (1998). *Regnbuen 3*. Oslo: Cappelen Damm.
- Egge, L.A., Larsen, T. & Strømme, K. E. (2006). *Regnbuen 2: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Egge, L.A., Larsen, T. & Strømme, K. E. (2006). *Regnbuen 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Egge, L.A., Larsen, T. & Strømme, K. E. (2007). *Regnbuen 4: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen.
- Egge, L.A., Libæk, I., Stenersen, Ø. & Strømme, K. E. (1999). *Regnbuen 4: Samfunnsfag, natur- og miljøfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eigeland, L. (2011). No Man Is an Island. *Lithic technology*, 36 (2), s. 127-140. <https://doi.org/10.1179/lit.2011.36.2.127>

- Eikeland, H. (2013). *Historie og dmokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag.
- Ekeland, T. (1998). *Arkeologisk kunnskap som sosial konstruksjon : Genealogi som redskap for en polysemisk representasjon av fortidig materiell kultur i skolens undervisning*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Ekeland, T. (2017). Enactment of sámi past in school textbooks: Towards multiple pasts for future making. *Scandinavian journal of educational research*, 61(3), s.319-332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147067>
- Elliott, B., Charlotte, D., Nyland, A., Piezonka, H., Porr, M., Nilsson Stutz, L., Warren, G. (2022). Decolonising the mesolithic? Mesolithic miscelanny 29, (2), s. 59-61. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1646172/FULLTEXT01.pdf>
- Elliot-Smith, G. (1925). *Reconstructed: Australopithecus and "the Rhodesian man"*. The illustrated London news.
- Engelstad, E. (1991). Images of power and contradicton:feminist theory and post processual archaeology. *Antiquity* 65 (248), s. 502-514.
- Entwistle, J. (2015). *The fashioned body: Fashion, dress and social theory*. Oxford: Polity Press.
- Ertesvåg, F. (2021, 12.november). Slår alarm om lærebok-krise. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/34VB40/slaar-alarm-om-laerebok-krise>
- Fagan, B. (2004). *The long summer: How climate changed civilization*. London:Granta.
- Fagan, B. (2006). Diagnosing pseudoarchaeology. I B. Fagan (Red.), *Archaeological fantasies: How pseudoarchaeology misrepresents the past and misleads the public* (s. 23-46). London: Routledge.
- Fanon, F. (1967). *The wretched of the earth*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. London: Pluto press.
- Fincher, K. M., Kteily, N. S. & Bruneau, E. G. (2018). Our humanity contains multitudes: Dehumanization is more than overlooking mental capacities. *Proceedings of the National Academy of*

- Sciences*, 115(15), s. 3329-3330.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1800359115>
- Finlay, N. (1997). Kid-knapping: The missing children in lithic analysis. I (red.) J. Moore & E. Scott. *Invisible people and processes: writing gender and childhood into European archaeology*. S. 203- 212. Leicester: Leicester university.
- Finlayson, C. (2004). *Neanderthals and modern humans: An ecological and evolutionary perspective*. Cambridge: Cambridge university press.
- Foldøy, I. & Forrestad Swendsen, E. (2019, 7. mars). Hulemenn og husmødre: Foreldede kjønnsroller og fordomsfulle holdninger i kommentar om neanderthalere. Hentet fra <https://forskning.no/arkeologi-debattinnlegg-menneskekroppen/hulemenn-og-husmodre-foreldede-kjønnsroller-og-fordomsfulle-holdninger-i-kommentar-om-neandertalere/1301252>
- Formicola, V., Pettitt, Paul B. & Del Lucchese, A. (2004). A direct AMS radiocarbon date on the Barma Grande 6 upper Paleolithic skeleton. *Current Anthropology*, 45(1), s.114-118.
<https://doi.org/doi:10.1086/381008>
- Fowles, S. (2010). People Without Things. I M. Bille, F. Hastrup & T. F. Soerensen (Red.), *An anthropology of absence: Materializations of transcendence and Loss* (s. 23-41). New York: Springer.
- Frieman, c. & Hoffman, D. (2019). Present past in the archaeology of genetics, identity, and migration in Europe: A critical essay. *World Archaeology*, 51(4), s. 528-545.
<https://doi.org/10.1080/00438243.2019.1627907>
- Frihetskamp. (2019, 14.november). Svensk steinalderkvinne var brun ifølge museum. *Frihetskamp*. Hentet fra <https://www.frihetskamp.net/svensk-steinalderkvinne-var-brun-ifolge-museum/>
- Fuglevik, L. M. (2008). Treperiodesystemets konstruksjon tolket i sammenheng med sekulariseringen og vitenskapeliggjøringen av samfunnet i første halvdel av det nittende århundre *Primitive tider*, 10, 31-40.
- Galanidou, N. (2007). In a child's eyes: Human origins and the Paleolithic in children's book illustrations. I N. Galanidou & L.

- H. Dommasnes (Red.), *Telling children about the past: an interdisciplinary perspective* (s. 145-172). Ann Arbor: International monographs in prehistory.
- Galanidou, N. (2008). The Palaeolithic for children: Text and identity. I L. H. Dommasnes & M. Wrigglesworth (Red.), *Children, identity and the past* (s. 181-205). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Galathy, M. & C. Watkinson. (Red.) (2004). *Archaeology under dictatorship*. New York: Kluwer academic.
- Gamble, C. (1998). Foreword. I S. Moser (Red.), *Ancestral images: The iconography of Human Origins*. New York: Cornell University Press.
- Garcia Morcillo, M., Hanesworth, P. & Marchena, O. (2015). *Imagining ancient cities in film: From Babylon to Cinecittà*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Gardner, A. (2007). The past as Playground. I T. Clack & M. Brittain (Red.), *Archaeology and the media* (s. 255-272). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Geller, P. L. (2017). *The bioarchaeology of socio-sexual lives*. Springer [10.1007/978-3-319-40995-5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40995-5)
- Gero, J. M. & Conkey, M. W. (1991a). *Engendering archaeology: Women and prehistory*. Oxford: Blackwell.
- Gero, J. M. & Conkey, M. W. (1991b). Tensions, pluralities, and engendering archaeology: An introduction to women and prehistory. I J. M. Gero & M. W. Conkey (Red.), *Engendering archaeology: Women and prehistory* (s. 3-31). Oxford: Blackwell.
- Giacobini, G. (2007). Richness and diversity of burial rituals in the Upper Paleolithic. *Diogenes*, 54(2), s.19-39. <https://doi.org/10.1177/0392192107077649>
- Gifford-Gonzalez, D. (1993). You can hide, but you can't run: Representations of women's work in illustrations of Paleolithic life. *Visual Anthropology Review*, 9(1), s.23-41.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Granum Skarpaas, K. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Med ARK & APP 978-82-569-7024-7,978-82-569-7025-4). Oslo: Universitetet i Oslo.

- Gjessing, G. (1977). *Ideer omkring førhistoriske samfunn*. Oldsaksamlings skrifter, 2. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2021). *The dawn of everything*. Dublin: Allen Lane.
- Graves, J. (2015). Great Is their sin: Biological determinism in the age of genomics. *The annals of the American academy of political and social science*, 661(1), s. 24-50.
<https://doi.org/10.1177/0002716215586558>
- Green, T. (2003). The archaeology of compassion. *The Humanist*, 63(3), s.30-34.
- Guttormsen, T. (2013). Arkeologi i all offentlighet : arkeologihistorie i Norge belyst ved fortidens veier som historie- og minnekunnskap. (Doktoravhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Hackett, A. & Dennell, R. (2003). Neanderthals as fiction in archaeological narrative. *Antiquity*, 77(298), s. 816-827.
- Hager, L. (2013). *Women in human evolution*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Hakenbeck, S. E. (2019). Genetics, archaeology and the far right: An unholy trinity. *World Archaeology*, 51(4), s. 517-527.
<https://doi.org/10.1080/00438243.2019.1617189>
- Hansen, A. M. (1904). *Landnåm i Norge: En utsigt over bosætningens historie*. Kristiania: Fabritius.
- Hansen, K. T. & Madison, D. S. (Red.). (2013). *African dress: Fashion, agency, performance*. London: Bloomsbury.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A brief history of humankind*. New York: Harper Collins.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), s. 575-599.
- Haraway, D. (1989). *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*. London: Routledge.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women : the reinvention of nature*. London: Free Associations Books.
- Harris, O. J. T. & Cipolla, C. N. (2017). *Archaeological theory in the new millennium: Introducing current perspectives*. London: Routledge.

- Haugen, H. A., Hægeland, T., Reiten, K. & Sandberg, M. H. (2014). *Mylder 2: Naturfag samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haugen, H. A., Hægeland, T., Reiten, K., Sandberg, M. H. & Steinset, A. S. (2015). *Mylder 3: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haugen, H. A., Hægeland, T., Sandberg, M. H. & Steinset, A. S. (2016). *Mylder 4: Naturfag og samfunnsfag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haws, J. A. & Valente, M. J. (2006). Animal carcass utilization during the late Upper Paleolithic occupation of Lapa do Suão, Portugal. I J. A. Haws, J. P. Brugal & B. Hockett (Red.), *Paleolithic Zooarchaeology in Practice* (s. 29–37). Oxford: British archaeological reports.
- Hebæk, M., Retterstøl, A. & Tarjem, G. (1999). *Terrella: Samfunnsfag og natur- og miljøfag for 4. klasse, Rakettboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedenstierna-Jonson, C., Kjellström, A., Zachrisson, T., Krzewińska, M., Sobrado, V., Price, N., Storå, J. (2017). A female Viking warrior confirmed by genomics. *American journal of physical anthropology*, 164(4), s. 853-860.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajpa.23308>
- Heggem, T. G. & Løvland, V. (1997). *Samfunnsfag 5: Noreg, oldtida, vi og dei andre*. Oslo: Gyldendal.
- Helliksen, W. (1996). *Evolusjonisme i norsk arkeologi : diskutert med utgangspunkt i A.W. Brøggers hovedverk 1909-25* Universitetets oldsaksamling, Oslo.
- Hellstrand, S. (2009). *En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*. (Masteravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Helskog, K. (1976). Morfologisk klassifisering av slåtte steinartefakter. I *Universitetets oldsaksamling, Årbok 1972-1974*. Oslo, s. 9-41.
- Henry, S. (2018). Education, queer theology, and spiritual development: Disrupting heteronormativity for inclusion in Jewish, Muslim and Christian faith schools. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(1), s. 3-16.
<https://doi.org/10.1080/1364436X.2017.1410697>

- Henson, D. (2016). *The Meso-what? The public perceptions of the Mesolithic* (Doktoravhandling). University of York:York.
- Henson, D., Stone, P. G. & Corbishley, M. (Red.). (2004). *Education and the historic environment*. London: Routledge.
- Hesjedal, A. (2001). *Samisk forhistorie i norsk arkeologi 1900-2000*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø: Tromsø.
- Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T. & Teige, O. (2013). *Alle tiders historie: Fra de eldste tider til våre dager*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hines, J. (2004). *Voices in the past: English literature and archaeology*. Cambridge: D.S. Brewer.
- Holm, D. & Utklev, A. (2006). *Gaia 4: Naturfag og samfunnsfag på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Holm, D., Husan, A.G., Johnsrud, M., Langholm, G. & Spilde, I. (2016). *Nye gaia 3: Naturfag og samfunnsfag grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Holm, D., Jensen, I. K., Johnsrud, M., Langholm, G., Spilde, I., Utklev, A.E. & Bungum, B. (2006). *Gaia 3: Natur- og samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Holtorf, C. (2005). *From Stonehenge to Las Vegas: Archaeology as popular culture*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Holtorf, C. (2007). *Archaeology is a brand!: The meaning of archaeology in contemporary popular culture*. Oxford: Archaeopress.
- Howell, C. (1972). *Early man*. Amsterdam: Time life international.
- Hughes, A. W. (2012). *Abrahamic religions: On the uses and abuses of history*. Oxford: Oxford university press.
- Haas, R., Watson, J., Buonasera, T., Southon, J., Chen, J. C., Noe, S., Parker, G. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6(45).
<https://doi.org/doi:10.1126/sciadv.abd0310>
- Jeismann, K. E. (1979). Geschichtsbewußtsein, i K. Bergmann, et al. (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Vol. 1*, Düsseldorf: Schwann.
- Jenkyns, R. (1991). *Dignity and Decadence: Victorian art and the Classical Inheritance*. Cambridge, Massascussetts: Harvard university press.

- Jensen, B. E. (2000). Historiebevidsthed og historie: hvad er det? I H. Brincmann & L. Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*, s. 5-18.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2004). Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb: En kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om "historiekultur", i Ahonen, Sirkka et al. (red.), *Hvor går historiedidaktikken?* NTNU: Trondheim.
- Jensen, B.E. (2015). Sydsvensk historiedidaktik: På slingrekurs. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 82 (2), s.111–123. <https://journals.lub.lu.se/scandia/article/view/17288/15652>
- Jensen, T., Niemann, J., Iversen, K. H., Fotakis, A., Gopalakrishnan, S., Vågane, Å., Sørensen, S. (2019). A 5700 year-old human genome and oral microbiome from chewed birch pitch. *Nature Communications*, 10(1), s. 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-13549-9>
- Johansen, P. A. (2012, 18.april). Professor avslører Breiviks DNA-blunder. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/naJbo/professor-avsloerer-breiviks-dna-blunder>
- Johnsen, L. (2022). *Det monterløse museum: en etnografisk undersøkelse av et arkeologisk universitetsmuseum som møtested for arkeologiske praksiser og museal gjøren* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger
- Jørgensen, G. (2003). *Oss og de andre, før og nå: Framstillinger av forhistorie i den norske skolen i perioden 1860 til 2000*. (Hovedfagavhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Kärlegård, C. (1983). Historiedidaktikkens status i Sverige, i *Historiedidaktikk i Norden*, Bergen Lærerhøgskole: Bergen.
- Karlsson, K.G. (2004). Historiedidaktik: Begrepp, teori og analys. I K.G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: en introduktion til historiedidaktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur: teori och perspektiv. I K.G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nävarande: Historiedidaktikk som teori och tillämping*. Lund: Studentlitteratur.

- Kashuba, N., Kirdok, E., Damlien, H., Manninen, M. A., Nordqvist, B., Persson, P. & Gotherstrom, A. (2019). Ancient DNA from mastics solidifies connection between material culture and genetics of mesolithic hunter-gatherers in Scandinavia. *Communications Biology*, 2(1), s. 185-185.
<https://doi.org/10.1038/s42003-019-0399-1>
- Keller, C. (1978). *Arkeologi: virkelighetsflukt eller samfunnsforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kelly, R. L. (2013). *The lifeways of hunter-gatherers: The foraging spectrum* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennair, L. E. O., Grøntvedt, T. V. & Bendixen, M. (2021). *En kort introduksjon til evolusjonspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjølborg, H. (1996). *Vore Fædre: Det nasjonale i norske og franske lærebøker 1870-1905*. (Hovedfagavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kohl, P. L. & C. Fawcett. (Red.). (1995). *Nationalism, politics, and the practice of archaeology*. Cambridge: Cambridge university press.
- Kullik, C. (2005). *Mediating archaeology: The relationship between archaeology, the media and the public in Britain (1996-2002)*. (Doktoravhandling). University of Southampton, Southampton.
- Kulturdepartementet. (2000). *Om lov om endringer i lov 17 juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m.* (44). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/sec4>
- Kulturhistorisk museum. (2020, u.d.). *Steinalderen*. Hentet 5. mai 2022 fra <https://www.khm.uio.no/skoletilbud/steinalderen-skoletilbud.html>
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M 87* (Nynorsk utg.). Oslo: Aschehoug.
- Kølvraa, C. (2019). Embodying 'the Nordic race': Imaginaries of Viking heritage in the online communications of the Nordic Resistance Movement. *Patterns of Prejudice*, 53(3), s. 270-284.
<https://doi.org/10.1080/0031322X.2019.1592304>
- Lant, A. (1992). The curse of the pharaoh, or how cinema contracted Egyptomania. *October*, 59, s. 87-112.

- Larsson, L. (2016). Some aspects of mortuary practices at the Late Mesolithic cemeteries at Skateholm, southernmost Sweden. I J. Grünberg, B. Gramsch, L. Larsson, J. Orschidt & H. Meller (Red.), *Mesolithic burials: Rites, symbols and social organisation of early postglacial communities, international conference, Halle (Saale), Germany, 18th-21st September 2013* (s. 175-184). Halle: Landesmuseum für Vorgeschichte.
- Laughlin, W., S. (1968). Hunting: An integrating biobehaviour system and its evolutionary importance. I R. B. Lee & I. DeVore (Red.), *Man the hunter: The first intensive survey of a single, crucial stage of human development - man's once universal hunting way of life* (s. 304-320). Chicago: Aldine publishing company.
- Le Bon, G. (1879). Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois des variations du volume du cerveau et sur leurs relations avec l'intelligence. *Revue d'anthropologie*, 8, s. 27-104.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. I (red.) O.L. Davier, E. Yeager og S. Foster, *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, Landham: Rowman & Littlefield.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history. *Teaching History*, (137), s. 42-49.
- Lee, R. & DeVore, I. (Red.). (1968). *Man the hunter: The first intensive survey of a single, crucial stage of human development - man's once universal hunting way of life*. Chicago: Aldine publishing company.
- Lemmon, S. M. (1990). New Concepts for a Unit on the Ancient Maya. *The Social Studies*, 81(3), s. 113-119.
- Levine, P. (2008). States of undress: Nakedness and the colonial imagination. *Victorian studies*, 50(2), s. 189-219. Hentet fra <https://search.proquest.com/scholarly-journals/states-undress-nakedness-colonial-imagination/docview/69872730/se-2?accountid=136945>
- Libæk, I. & Stenersen, Ø. (1997). *Globus historie 5*. Oslo: Cappelen.

- Lorentzen, S. (1988). Det nasjonale i grunnskolens historiebøker: Et selvbylde i forandring. I K. Jordheim (Red.), *Skolens årbok* (s. 12-31). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker : Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Lotzof, K. (2018, 20.november). Cheddar Man: Mesolithic Britain's blue-eyed boy. Hentet fra <https://www.nhm.ac.uk/discover/cheddar-man-mesolithic-britain-blue-eyed-boy.html>
- Lubbock, J. (1865). *Pre-historic times, as illustrated by ancient remains, and the manners and customs of modern savages*. London: Williams and Norgate.
- Lucas, G. (2005). *The archaeology of time*. London: Routledge.
- Lugli, F., Di Rocco, G., Vazzana, A., Genovese, F., Pinetti, D., Cilli, E., Benazzi, S. (2019). Enamel peptides reveal the sex of the Late Antique 'Lovers of Modena'. *Scientific Reports*, 9(1), 13130. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-49562-7>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løver, N., Seim, E., Sivertsen, G. & Tømte, C. (2016). *Læremidler og formidling i høyere utdanning: En evaluering av tilskuddsordningen og en vurdering av insentivene*. (NIFU rapport 2016:18). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2394382/NIFURapport2016-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mackie, C. (2013). Open-air museums, authenticity and the shaping of cultural identity: An example from the Isle of Man. I C. Daglish (Red.), *Archaeology, the Public and the Resent Past* (s. 13-34). Woodbridge: The Boydell Press.
- Mandt, G. (1976). Konferanse om kvinneforskning. *Kontaktstencil 11*. s. 47-59.
- Mandt, G. (1994). Trenger vi en feministisk museumskritik? *Nytt om kvinneforskning* 18 (1), s.11-20.
- Mansrud, A. & Persson, P. (2017). Waterworld: Environment, animal exploitation and fishhook technology in the north-eastern Skagerrak area during the Early and Middle Mesolithic (9500–6300 Cal BC). I P. Persson, F. Riede, B. Skar, H. M. Breivik & L. Jonsson (Red.), *Ecology of early settlement in Northern*

- Europe: Conditions for subsistence and survival. The Early Settlement of Northern Europe*, (s. 129–166). Sheffield: Equinox Publishing.
- Marino, M. P. (2011). High school world history textbooks: An analysis of content focus and chronological approaches. *History Teacher*, 44(3), s. 421-446.
- Martin, E. (1991). The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles. *Signs*, 16(3), s. 485-501.
- Maynes, M. J. & Waltner, A. (2016). Temporalities and periodization in deep history: Technology, gender, and benchmarks of “human development”. *Social Science History*, 36(1), s.59-83. <https://doi.org/10.1017/S0145553200010373>
- Mazel, A. & Ritchie, G. (1994). Museums and their messages: The display of the pre- and early colonial past in the museums of South Africa, Botswana and Zimbabwe. I B. L. Molyneaux & P. G. Stone (Red.), *The Presented Past: Heritage, museums and education* (s. 225-236). Hoboken: Taylor and Francis.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender and sexuality in the colonial context*. New York: Routledge.
- Meland, A. (2010, 29.mars). Hva vet han om sexlivet for 2 millioner år siden? Evolusjonspsykolog Leif Edward Kennari om gener, sjalusi, voldtekt og amming. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/magasinet/hva-vet-han-om-sexlivet-for-2-millioner-ar-siden/65003513>
- Miles, M. (2011). Cleopatra in Egypt, Europe, and New York: An Introduction. I M. Miles (Red.), *Cleopatra, a sphinx revisited*. (s. 1-20). Berkeley: University of California Press.
- Moéll Pedersen, G. (2008). *Inspirasjonskilder til den arkeologiske praksis: En analyse av utvalgte formidlingskilder*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Moesgaard, H. (2011). *Skolen 1814: Fremstillinger av 1814 i norske lærebøker 1945-2010*. (Masteravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Montelius, O. (1921). De ariska folkens hem. *Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri*, s. 401-418.

- Morgan, L. H. (1877). *Ancient society: Or researches in the lines of human progress from savagery through barbarism to civilization*. Chicago: Charles H. Kerr & Company.
- Moser, S. (1992). The visual language of archaeology: A case study of the Neanderthals. *Antiquity*, 66, s. 831-844.
- Moser, S. (1993). Gender stereotyping in pictorial reconstructions of human origins. I H. Du Cros & L. Smith (Red.), *Women in archaeology : A feminist critique* (s. 75-92). Canberra: The Australian National University.
- Moser, S. (1998). *Ancestral images: The iconography of human origins*. New York: Cornell University Press.
- Moser, S. (2000). Visual representation in archaeology: Depicting the missing-link in human origins. I B. S. Baigrie & F. Champagne (Red.), *Picturing knowledge : Historical and philosophical problems concerning the use of art in science* (s. 184-214). Toronto: University of Toronto Press.
- Moser, S. (2001). Archaeological representation: To visual conventions for constructing knowledge about the past. I I. Hodder (Red.), *Archaeological theory today*. Oxford: Polity Press.
- Moser, S. (2003). Representing human origins: Constructing knowledge in museums and dismantling the display canon. *Public Archaeology*, 3, s. 1-17.
- Moser, S. (2009). Archaeological representation: The consumption and creation of the past. I B. Cunliffe, C. Gosden & R. A. Joyce (Red.), *The oxford handbook of archaeology* (s. 1048-1074). Oxford: Oxford University Press.
- Moser, S. (2010). The devil is in the detail: Museum displays and the creation of knowledge. *Museum Anthropology*, 33(1), s. 22-32. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1379.2010.01072.x>
- Moser, S. (2012). Archaeological visualization: Early artifact illustration and the birth of the archaeological image. I I. Hodder (Red.), *Archaeological theory today* (2. utg., s. 292-322). Cambridge: Polity press.
- Moser, S. (2015). Reconstructing ancient worlds: Reception studies, archaeological representation and the interpretation of ancient Egypt. *Journal of archaeological method and theory*, 22(4), s. 1263-1308.

- Mummert, A., Esche, E., Robinson, J. & Armelagos, G. J. (2011). Stature and robusticity during the agricultural transition: Evidence from the bioarchaeological record. *Econ Hum Biol*, 9(3), s. 284-301.
- Mølgaard, A. (2011). Erik Lunds historiedidaktik: En utfordring for danske historielærere. *Historie & samfundsfag*, 51(2), s. 10-14.
- Måsø, J. R. & Boine Verstad, A. (2020, 7.juni). Hodeskallejegeren. *NRK.no* Hentet fra <https://www.nrk.no/sapmi/xl/raseforskere-jaktet-pa-hodeskaller--na-vil-ingar-ha-hjem-tippoldemoren-1.15031837#intro-authors--expand>
- NESH. (2014, 29.september). *Om NESH*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/om-nesh/>
- NESH. (2016, 4. oktober). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Niall, J. O. s., Matthew, D. T., Valeria, M., Frank, M., Ron, P., Daniel, G. B. & Albert, Z. (2016). A whole mitochondria analysis of the Tyrolean Iceman's leather provides insights into the animal sources of Copper Age clothing. *Scientific Reports*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/srep31279>
- Nicholas, G. & Hollowell, J. (2016). Series editor's foreword. I J. Lydon & U. Z. Rizvi (Red.), *Handbook of postcolonial archaeology* (s. 13-14). New York: Routledge.
- Nielsen, M. & Grøtan, E. (2019a). *Steinalderen: Den store jakten 5*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, M. & Grøtan, E. (2019b). *Steinalderen; Den store jakten*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nikolaisen, S. (2012). *"Strålende samhold": En analyse av hvordan lærebøker for den videregående skole mellom 1945 og 2008 har fremstilt landssvik og hvordan dette har endret seg, i lys av historisk forskning, historiedidaktikk og samfunnskontekst* (Masteravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Nilsson, S. (1866). *Skandinaviska Nordens ur-invånare : Ett försök i komparativa ethnografien och ett bidrag till människoslågtets utvecklings historia* (2 utg.). Stockholm: Norstedt.

- Nisbet, G. (2008). *Ancient Greece in film and popular culture* (2 utg.). Exeter: Bristol Phoenix Press.
- Norark. (2022). *Norark. Norsk arkeologi*. Hentet 5. mai 2022 fra <http://www.norark.no/>
- Nordenborg Myhre, L. (1994). *Arkeologi og politikk: en arkeo-politisk analyse av faghistorie i tida 1900-1960*. (Masteroppgave). Universitetet i oslo: Oslo.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44, s. 479–504.
- Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. (2022). Stavanger sakprosafestival 21. mai 2022. Hentet 2 mai 2022 fra <https://www.stavangersakprosafestival.no/2022>
- Ojala, C.G. (2009). *Sámi prehistories: The politics of archaeology and identity in northernmost Europe*. (Doktoravhandling). Universitetet i Uppsala, Uppsala.
- Omland, A. (2007). *Stewards and stakeholders of the archaeological record : archaeologists, folklore and burial mounds in Agder, Southern Norway*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Owen, L. (1995). *Distorting the past: gender and division of labor in the European upper paleolithic*. Tübingen: Kerns.
- Paul, J. (2013). *Film and the classical epic tradition*. Oxford: Oxford University Press.
- Perry, S. (2009). Fractured Media: Challenging the dimensions of archaeology's typical visual modes of engagement. *Archaeologies*, 5(3), s. 389-415.
- Petersen, E. B., Jønsson, J. H., Juel, C. & Kjær, A. (2015). Diversity of mesolithic Vedbæk. *Acta Archaeologica*, 86(1), s.7-13. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0390.2015.12048.x>
- Pettitt, P. B. & White, M. J. (2011). Cave men: Stone tools, victorian science, and the 'primitive mind' of deep time. *Notes & Records of the Royal Society*, 65(1), s. 25-42.
- Phillips, J. (2004). *The past and the public: Archaeology and the periodical press in nineteenth century Britain*. (Doktoravhandling). University of Southampton, Southampton.

- Porr, M. & Matthews, J. M. (2017). Post-colonialism, human origins and the paradox of modernity. *Antiquity*, 91(358), s. 1058-1068. <https://doi.org/10.15184/aqy.2017.82>
- Price, T. D., Ambrose, S. H., Bennike, P., Heinemeier, J., Noe-Nygaard, N., Petersen, E. B., Richards, M. P. (2007). New information on the stone age graves at Dragsholm, Denmark *Acta Archaeologica*, 78(2), s.193-219.
- Raino, R. & Tamboer, A. (2018). Animal teeth in a late Mesolithic woman's grave, reconstructed as a rattling ornament on a baby pouch. *EXARC Journal*, (1). Hentet fra <https://exarc.net/issue-2018-1/at/animal-teeth-late-mesolithic-womans-grave-reconstructed-rattling-ornament-baby-pouch>
- Richards, J. (2009). *The Ancient world on the victorian and edwardian stage*. Palgrave: Palgrave Macmillan.
- Richards, M. P. & Trinkaus, E. (2009). Isotopic evidence for the diets of European neanderthals and early modern humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(38), s. 16034-16039.
- Richardson, E. (2013). *Classical victorians: Scholars, scoundrels and generals in pursuit of antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizvi, U. Z. (2008). Decolonizing methodologies as strategies of practice: Operationalizing the postcolonial critique in the archaeology of Rajasthan. I M. Liebmann & U. Z. Rizvi (Red.), *Archaeology and the postcolonial critique* (s. 109-127). Lanham: Altamira press.
- Robinson, J. (2014). The first hunter-gatherers. I V. Cummings, P. Jordan & M. Zvelebil (Red.), *The Oxford handbook of the archaeology and anthropology of hunter-gatherers* (s. 178-190). Oxford: Oxford University Press.
- Rollo, F., Ubaldi, M., Ermini, L. & Marota, I. (2002). Ötzi's last meals: DNA analysis of the intestinal content of the Neolithic glacier mummy from the Alps. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(20), s. 12594-12599. <https://doi.org/https://doi.org/10.1073/pnas.192184599>
- Rosaldo, M. Z. (1980). The use and abuse of anthropology: Reflections on feminism and cross-cultural understanding. *Signs*, 5(3), s. 389-417.

- Rosaldo, M. Z. & Lamphere, L. (1974). *Woman, culture, and society*. California: Stanford University Press.
- Rowley-Conwy, P. (2006). The Concept of Prehistory and the Invention of the Terms 'Prehistoric' and 'Prehistorian': The Scandinavian Origin, 1833–1850. *European Journal of Archaeology*, 9(1), 103-130.
<https://doi.org/10.1177/1461957107077709>
- Ruiz-Zapatero, G. & Álvarez-Sanchís, J. R. (1995). Prehistory, storytelling, and illustrations: The Spanish past in school textbooks (1880–1994). *Journal of European Archaeology*, 3(1), s. 212-231.
- Rüsen, J. (1988). Functions of historical narration. Proposals for a strategy of legitimating history in school. I Angvik, M. (red.) *Historiedidaktik i Norden*, 3. Malmö: Lärarhögskolan i malmö.
- Rüsen, J. (2004a). *Berättande och förnuft : historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, J. (2004b). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005a). Historical narration: foundations, types, reason. I J. Rüsen & C. Geulen (Red.), *History, narration, interpretation, orientation*. (s. 9-20). New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2005b). Narrative competence: The ontogeny of historical and moral consciousness. I J. Rüsen & C. Geulen (Red.), *History: narration, interpretation, orientation* (s. 21-40). New York: Berghahn books.
- Røine, W. H., Vedum, T. V. & Østby, B. (1999). *Fritt fram!: Natur, miljø, samfunn: 4*. Oslo: Aschehoug.
- Røysland, T. (2013). *Meaningful experiences in computer games: A phenomenological approach to archaeological representation* (Masteravhandling). University of Southampton, Southampton.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Said, E. W. (1985). *Orientalism*. (2.utg.) London: Penguin Books.
- Salvatori, S. (2018). Archaeology. I S. L. López Varela (Red.), *The Encyclopedia of Archaeological Sciences* (s. 1-3). Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119188230.saseas0033>

- Samadelli, M., Melis, M., Miccoli, M., Vigl, E. E. & Zink, A. R. (2015). Complete mapping of the tattoos of the 5300-year-old Tyrolean Iceman. *Journal of Cultural Heritage*, 16(5), s. 753-758. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.culher.2014.12.005>
- Sanders, K. (2009). *Bodies in the bog and the archaeological imagination*. Chicago: The University of Chicago press.
- Sandvik, R. L., Strickert, J. (2019, 4.mai). *Salongen*. (Podcast episode). I C. Lossius Thorin (Produsent). Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/salongen/MKRH04005319>
- Schulting, R. J., Budd, C. & Denham, C. (2016). Re-visiting the Viste skeleton, western Norway. *Mesolithic Miscellany*, 24(1), s. 22-27.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *American historical review*, 91(5), s. 1053-1075.
- Seixas, P. (2004). Introduction. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness* (s. 3-20). Toronto: University of Toronto press.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. I *Educational philosophy and theory*, 49 (6), s. 593-605. [10.1080/00131857.2015.1101363](https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363)
- Seymour, M. (2014). *Babylon: Legend, history and the ancient city*. New York: I.B. Tauris.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation study, schools council history 13-16 project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22(4), s. 1-18.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. I A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (red.) *Learning History*. London: Heinemann. S. 39–84.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National history standards. the problem of the canon and the future of teaching history* (s. 141-210). Charlotte: Information age publishing.
- Sigurdson, R. (1996). *"Hvad er Fædrelandet?": Det nasjonale i norske og tyske lesebøker ca. 1860-1904*. (Hovedfagavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Sigurdson, R. & Kjølborg, H. (1998). Det nasjonale i norske, tyske og franske skolebøker 1860-1905: To sammenlignende studier. I *Kult skriftserie, 100*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Skar, B., Liden, K., Eriksson, G. & Sellevold, B. (2016). A submerged Mesolithic grave site reveals remains of the first norwegian seal hunters. I H. B. Bjerck, H. M. Breivik, S. E. Fretheim, E. L. Piana, B. Skar, A. M. Tivoli & A. F. J. Zangrando (Red.), *Marine ventures: Archaeological perspectives on human-sea relations* (s. 225-239). Sheffield: Equinox Publishing.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen, 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Sklenár, K. (1992). *Reise til steinalderen*. Oslo: Teknologisk forlag.
- Skogstrand, L. (2014). *Warriors and other men: Notions of masculinity from the Late Bronze Age to the Early Iron Age*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skretting, A. (1948). *Historie: Fedrelandet og verden, for barn*. Oslo: Norli.
- Slocum, S. (1975). Woman the gatherer: Male bias in anthropology. I R. R. Reiter (Red.), *Toward an anthropology of women* (s. 36-50). New York: Monthly Review Press.
- Smardz, K. & Smith, S. J. (Red.). (2000). *The archaeology education handbook: Sharing the past with kids*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Solli, B. (2002). *Seid: myter, sjamanisme og kjønn i vikingenes tid*. Oslo: Pax forlag.
- Spangenberg, M., Salmi, A.K. & Äikäs, T. (2015). Sámi archaeology and postcolonial theory: An introduction. *Arctic anthropology*, 52(2), s. 1-5. <https://doi.org/10.3368/aa.52.2.1>
- Spencer, H. (1864). *The principles of biology*. London: Williams and Norgate.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak. I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture* (s. 66-111). Houndmills: Macmillan.

- Stiner, M. C. & Munro, N. D. (2002). Approaches to prehistoric diet breadth, demography, and prey ranking systems in time and space. *Journal of archaeological method and theory*, 9(2), s. 181-214. <https://doi.org/10.1023/a:1016530308865>
- Stokke, B. (1938). *Bjørneklo: Fortelling fra norsk steinalder*. Oslo: Cappelen.
- Stokke, B. (1947). *Bjørneklo: Forteljing frå norsk steinalder* (2.utg.). Oslo: Cappelen.
- Stone, P. & Planel, P. (Red.). (2003). *The constructed past-experimental archaeology, education an the public*. London: Routledge.
- Strathern, M. (1972). *Women in between: Female roles in a male world: Mount Hagen, New Guinea*. London: Seminar Press.
- Stratton, S. (2016). "Seek and you shall Find." How the analysis of gendered patterns in archaeology can create false binaries: A case study from Durankulak. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 23(3), s. 854-869. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/43967044>
- Stugu, O.S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvis og historiekultur: Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. Småskrifter fra Historisk institutt, NTNU, 1, s. 1-18.
- Stugu, O.S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2018). *Practices of looking: an introduction to visual culture* (3. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Svestad, A. (1995). *Oldsakenes orden: Om tilkomsten av arkeologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Südtüroler Archäologiemuseum. (2016a). *Clothing*. Hentet 6 juni 2021 fra <http://www.iceman.it/en/clothing/>
- Südtüroler Archäologiemuseum. (2016b). *Who was Ötzi?* Hentet 6 juni 2021 fra <http://www.iceman.it/en/who-was-oetzi/>
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme: Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1(2), s. 111-122.
- Sørensen, M. L. (2013). The history of gender archaeology in northern Europe. I D. Bolger (Red.). *A companion to gender prehistory*. (s. 396-413). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Tanner, N. & Zihlman, A. (1976). Women in evolution. Part I: Innovation and selection in human origins. *Signs*, 1(3), s. 585-608. <https://doi.org/10.1086/493245>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thaler, A. D. & Shiffman, D. (2015). Fish tales: Combating fake science in popular media. *Ocean and coastal management*, 115, s.88-91. <https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2015.04.005>
- Tringham, R. (2019). Giving voices (without words) to prehistoric people: Glimpses into an archaeologist's imagination. *European journal of archaeology*, 22(3), s. 338-353.
- Tyson Smith. (2007). Unwrapping the mummy: Hollywood fantasies, egyptian realities. I J. Schablitsky (Red.), *Box office archaeology: Refining Hollywood's Portrayal of the past* (s. 16-33). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Universitets- og høyskoleloven. (2016). *Lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utbildningsdepartementet. (2022). *Historia grundskolan*. Hentet 10 mai 2022 fra <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d89/1632771896936/Historia.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (L06)*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv145>
- Vaquero, M., Esteban, M., Allué, E., Vallverdú, J., Carbonell, E. & Bischoff, J. L. (2002). Middle Palaeolithic refugium, or archaeological misconception? A new U-series and radiocarbon chronology of Abric Agut (Capellades, Spain). *Journal of Archaeological Science*, 29(9), s. 953-958. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1006/jasc.2001.0794>

- Viestad, V. M. (2014). *Dress as social relations: An interpretation of "Bushman Dress" as represented in the Bleek & Lloyd, Dorothea Bleek and Louis Fourie collections in South Africa*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vincent, B. & Manzano, A. (2017). History and cultural diversity. I C. Richards, W. Bouman & M. Barker (Red.), *Genderqueer and non-binary genders. Critical and applied approaches in sexuality, gender and identity*. (s. 11-30). London: Palgrave Macmillan.
- Voss, B. (2011). Intimate encounters: An archaeology of sexuality within colonial worlds. I E. Casella & B. Voss (Red.), *The archaeology of colonialism: Intimate encounters and sexual effects* (s. 1-30). Cambridge: Cambridge university press.
- Warren, G. Is There Such a Thing as Hunter-Gatherer Archaeology? *Heritage* 2021, 4, s. 794–810.
<https://doi.org/10.3390/heritage4020044>
- Wendt, K., Hebe, g., Neberg Østby, M. & Wanderås Fossum, L. (2021). *Når timene telles: tidsbruksundersøkelsen 2021, en kartlegging av tidsbruk blant vitenskapelig og faglig ansatte ved norske universiteter og høyskoler* (NIFU rapport 21129-5). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2831574/NIFUarbeidsnotat2021-15.pdf?sequence=6>
- Williams, M. (2013). *Film stardom, myth and classicism: The rise of Hollywood's gods*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Winkler, M. M. (2009). *Troy: From Homer's Iliad to Hollywood Epic*. Oxford: Wiley.
- Wright, R. (2004). *A short history of progress*. Edinburgh: Canongate books.
- Wyke, M. (2013). *Projecting the Past: Ancient Rome, Cinema and History*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Zaatari, S. & Hublin, J. J. (2014). Diet of Upper Paleolithic modern humans: Evidence from microwear texture analysis. *American Journal of Physical Anthropology*, 153(4), s. 570-581.
<https://doi.org/10.1002/ajpa.22457>
- Aare, T., Flatby, B. Å., Høiby, E. & Sâtvedt, O. (1997). *Midgard: Samfunnsfag 5*. Oslo: Aschehoug.

Litteraturliste

Aare, T., Flatby, B. Å., Høyby, E. & Såtvedt, O. (2006). *Midgard 5: Samfunnsfag for barnetrinnet*. Skien: Aschehoug.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Ikonografi, skjemaer

Mobilitet

Tekst, L97	Reiser til Norge	Følger etter dyr	Flytter mellom boplasser
Globus	x	x	x
Midgard	x	-	-
Samfunnsfag	-	-	x
Terella	x	x	x
Fritt fram	x	-	x
Regnbuen	x	x	x

Ill., L97	Reiser til Norge	Følger etter dyr	Flytter mellom boplasser
Globus	-	-	-
Midgard	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-
Terella	x	-	x
Fritt fram	-	-	-
Regnbuen	x	-	x

Tekst, K06	Reiser til Norge	Følger etter dyr	Flytter mellom boplasser
Cumulus	x	-	x
Gaia	x	x	x
Midgard	-	-	-
Regnbuen	x	x	x
Mylder	x	x	x

Vedlegg

Ill., K06,	Reiser til Norge	Følger etter dyr	Flytter mellom boplasser
Cumulus	-	-	-
Gaia	-	-	-
Midgard	-	-	-
Regnbuen	-	-	-
Mylder	x	-	-

Boplassen

Tekst, L97	Sentralt Ildsted	Dødt dyr	Ved vann	Hule/heller	Telt	Hus/gamme
Globus	-	-	x	-	x	-
Midgard	-	-	x	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-	-	-	-
Terella	-	-	-	-	x	-
Fritt fram	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	x	x	-	x	-

Ill., L97	Sentralt Ildsted	Dødt dyr	Ved vann	Hule/heller	Telt	Hus/gamme
Globus	x	x	x	x	x	-
Midgard	x	x	x	x	x	-
Samfunnsfag	x	-	x	-	-	-
Terella	x	x	x	x	-	-
Fritt fram	x	x	x	x	x	x
Regnbuen	x	x	-	-	-	-

Tekst, K06	Sentralt ildsted	Dødt dyr	Ved vann	Hule/heller	Telt	Hus/gamme
Cumulus	-	-	-	x	x	-
Gaia	x	-	-	x	x	x
Midgard	-	-	x	-	-	-
Regnbuen	x	-	x	-	x	x
Mylder	-	-	x	x	x	x

Vedlegg

Ill. K06,	Sentralt ildsted	Dødt dyr	Ved vann	Hule/heller	Telt	Hus/gamme
Cumulus	x	x	x	x	x	-
Gaia	x	x	x	x	x	x
Midgard	x	x	x	x	-	-
Regnbuen	x	x	x	-	x	x
Mylder	x	x	-	x	x	x

Livsgrunnlag

Tekst, L97	Jakt	Sanking	Fiske
Globus	x	x	x
Midgard	x	x	-
Samfunnsfag	x	-	x
Terella	x	x	x
Fritt fram	x	x	x
Regnbuen	x	x	x

Ill., L97	Jakt	Sanking	Fiske
Globus	x	x	x
Midgard	x	-	-
Samfunnsfag	x	-	-
Terella	x	-	x
Fritt fram	x	x	-
Regnbuen	x	-	-

Tekst, K06	Jakt	Sanking	Fiske
Cumulus	x	-	-
Gaia	x	x	x
Midgard	x	-	x
Regnbuen	x	x	x
Mylder	x	x	x

Vedlegg

Ill., K06	Jakt	Sanking	Fiske
Cumulus	x	-	x
Gaia	x	x	x
Midgard	x	-	-
Regnbuen	x	-	x
Mylder	x	x	x

Jakt

Tekst, L97	Bjørn	Fugl	Sel	Rein	Hval
Globus	-	x	x	x	-
Midgard	-	-	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-	x	-
Terella	x	x	-	x	x
Fritt fram	x	x	-	-	-
Regnbuen	-	x	x	x	x

Ill. L97	Bjørn	Fugl	Sel	Rein	Hval
Globus	-	-	-	x	-
Midgard	-	-	x	x	-
Samfunnsfag	-	-	x	x	-
Terella	x	-	-	x	-
Fritt fram	x	x	x	x	-
Regnbuen	-	-	-	x	x

Tekst, K06	Bjørn	Fugl	Sel	Rein	Hval
Cumulus	-	-	x	x	-
Gaia	-	x	x	x	x
Midgard	-	-	x	x	-
Regnbuen	-	x	x	x	-
Mylder	-	-	-	x	-

Vedlegg

Ill. K06	Bjørn	Fugl	Sel	Rein	Hval
Cumulus	-	-	-	x	-
Gaia	-	x	-	x	x
Midgard	-	-	x	x	-
Regnbuen	-	-	x	x	-
Mylder	-	-	-	x	-

Redskaper og våpen

Tekst, L97	Spyd	Pil	Nål	Fiskekrok	Skrape	Kniv	Øks
Globus	x	x	x	x	x	x	x
Midgard	-	-	-	-	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-	-	-	-	-
Terella	x	-	-	-	-	-	-
Fritt fram	-	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	x	-	-	-	-	-

Ill., L97	Spyd	Pil	Nål	Fiskekrok	Skrape	Kniv	Øks
Globus	x	x	-	-	x	-	-
Midgard	x	-	-	-	x	-	-
Samfunnsfag	x	-	-	-	-	-	x
Terella	x	-	-	-	-	-	-
Fritt fram	x	x	-	-	-	x	-
Regnbuen	x	x	-	-	-	x	-

Tekst, 06	Spyd	Pil	Nål	Fiskekrok	Skrape	Kniv	Øks
Cumulus	-	x	-	-	-	-	-
Gaia	x	x	x	x	x	x	x
Midgard	-	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	x	x	x	x	x	x
Mylder	x	x	x	x	-	x	x

Vedlegg

Ill., K06	Spyd	Pil	Nål	Fiskekrok	Skrape	Kniv	Øks
Cumulus	x	x	-	-	x	x	x
Gaia	x	x	-	-	x	-	x
Midgard	x	-	-	-	x	-	-
Regnbuen	x	x	x	x	x	x	x
Mylder	x	x	x	x	-	-	x

Religiøse uttrykk

Tekst, L97	Bergkunst	Jaktmagi	Ritualer	Naturguder
Globus	x	x	x	x
Midgard	x	-	-	-
Samfunnsfag	x	x	-	-
Terella	x	x	-	-
Fritt fram	x	x	x	x
Regnbuen	x	x	x	x

Ill., L97	Bergkunst	Jaktmagi	Ritualer	Naturguder
Globus	x	-	-	-
Midgard	x	-	-	-
Samfunnsfag	x	-	-	-
Terella	x	-	-	-
Fritt fram	x	-	-	x
Regnbuen	x	x	x	x

Tekst, K06	Bergkunst	Jaktmagi	Ritualer	Naturguder
Cumulus	-	-	-	-
Gaia	x	-	-	x
Midgard	-	-	-	-
Regnbuen	x	-	x	-
Mylder	x	-	-	-

Vedlegg

Ill., K06	Bergkunst	Jaktmagi	Ritualer	Naturguder
Cumulus	-	-	-	-
Gaia	x	-	-	-
Midgard	x	-	-	-
Regnbuen	x	-	-	-
Mylder	x	-	-	-

Menneskekroppen

Tekst, L97	Sterke	Slanke	Kraftig øyenbrynben	Fremoverlent holdning	Hvit hud
Globus	x	-	-	-	-
Midgard	-	-	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-	-	-
Terella	x	-	-	-	-
Fritt fram	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	-	-	-	-

Ill., L97	Sterke	Slanke	Kraftig øyenbrynben	Fremoverlent holdning	Hvit hud
Globus	x	x	x	x	x
Midgard	-	x	-	x	x
Samfunnsfag	-	x	-	x	x
Terella	x	x	x	x	x
Fritt fram	x	x	x	x	x
Regnbuen	x	x	x	-	x

Tekst, K06	Sterke	Slanke	Kraftig øyenbrynben	Fremoverlent holdning	Hvit hud
Cumulus	-	-	-	-	-
Gaia	-	-	-	-	-
Midgard	-	-	-	-	-
Regnbuen	-	-	-	-	-
Mylder	-	-	-	-	-

Vedlegg

Ill., K06	Sterke	Slanke	Kraftig øyenbrynben	Fremoverlent holdning	Hvit hud
Cumulus	x	x	-	x	x
Gaia	x	x	x	x	x
Midgard	x	x	-	x	x
Regnbuen	x	x	-	-	x
Mylder	-	x	-	-	x

Kjønnsfordeling

Tekst, L97	Kvinner	Menn	Gutter	Jenter
Globus	12	16	7	4
Midgard	0	0	0	0
Samfunnsfag	0	0	0	0
Terella	2	6	8	10
Fritt fram	2	2	5	3
Regnbuen	4	18	8	5

Ill., L97	Kvinner	Menn	Gutter	Jenter
Globus	12	17	4	2
Midgard	1	2	1	0
Samfunnsfag	0	5	0	0
Terella	2	8	2	1
Fritt fram	4	7	3	3
Regnbuen	5	9	5	6

Tekst, K06	Kvinner	Menn	Gutter	Jenter
Cumulus	-	-	-	-
Gaia	1	-	-	-
Midgard	-	-	-	-
Regnbuen	2	9	26	24
Mylder	-	-	-	-

Vedlegg

Ill., K06	Kvinner	Menn	Gutter	Jenter
Cumulus	2	7	4	0
Gaia	11	33	2	2
Midgard	1	2	1	0
Regnbuen	9	14	13	10
Mylder	7	26	30	14

Antrekk

Tekst, L97	Lett- kledd	Fullt påkledd	Skinn- klær	Pels	Lende- klede	Bar- beint	Sko	Skjegg	Ufrisert hår
Globus	-	-	x	-	-	-	-	-	-
Midgard	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Samfunns- fag	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Terella	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fritt fram	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	-	-	x	-	-	-	-	-	-

Ill., L97	Lett- kledd	Fullt påkledd	Skinn- klær	Pels	Lende- klede	Bar- beint	Sko	Skjegg	Ufrisert hår
Globus	x	-	x	x	x	x	x	x	x
Midgard	x	-	-	x	x	x	-	x	x
Samfunns- fag	x	-	x	x	x	x	-	x	x
Terella	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fritt fram	x	x	x	x	-	x	x	x	x
Regnbuen	-	x	x	x	-	-	x	x	x

Tekst, K06	Lett- kledd	Fullt påkledd	Skinn- klær	Pels	Lende- klede	Bar- beint	Sko	Skjegg	Ufrisert hår
Cumulus	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gaia	-	-	x	-	-	-	x	-	-
Midgard	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	-	-	x	-	-	-	x	-	-
Mylder	-	-	x	-	-	-	-	-	-

Vedlegg

Ill., K06	Lett- kledd	Fullt påkledd	Skinn- klær	Pels	Lende- klede	Bar- beint	Sko	Skjegg	Ufrisert hår
Cumulus	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Gaia	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Midgard	x	-	-	x	x	x	-	x	x
Regnbuen	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mylder	x	-	-	x	-	-	x	x	x

Samhandling

Tekst, L97	Samarbeid	Non-verbal komm.	Verbal komm.	Fysisk kontakt
Globus	x	-	x	-
Midgard	-	-	-	-
Samfunns- fag	-	-	-	-
Terella	-	-	x	-
Fritt fram	x	-	x	-
Regnbuen	x	-	x	-

Ill, L97	Samarbeid	Non-verbal komm.	Verbal komm.	Fysisk kontakt
Globus	x	x	x	x
Midgard	x	-	-	-
Samfunns- fag	-	-	-	-
Terella	-	-	-	x
Fritt fram	x	-	-	x
Regnbuen	x	-	-	x

Vedlegg

Tekst, K06	Samarbeid	Non-verbal komm.	Verbal komm.	Fysisk kontakt
Cumulus	-	-	-	-
Gaia	x	-	-	-
Midgard	-	-	-	-
Regnbuen	x	-	x	x
Mylder	x	-	-	-

Ill., K06	Samarbeid	Non-verbal komm.	Verbal komm.	Fysisk kontakt
Cumulus	x	x	-	-
Gaia	x	x	-	x
Midgard	x	-	-	-
Regnbuen	x	x	-	x
Mylder	x	-	-	x

Følelser

Tekst, L97	Glede	Sorg	Frykt	Sinne	Overaskelse	Avsky
Globus	x	-				
Midgard	-	-	-	-	-	-
Samfunnsfag	-	-	-	-	-	-
Terella	x	-	x	-	-	-
Fritt fram	x	-		-	-	-
Regnbuen	x	x	x	-	-	-

Vedlegg

Ill., L97	Glede	Sorg	Frykt	Sinne	Overraskelse	Avsky
Globus	x	-	x	x	x	x
Midgard	-	-	-	-	-	-
Samfunns- fag	-	-	-	-	-	-
Terella	x	-	-	-	-	-
Fritt fram	x	-	-	x	-	-
Regnbuen	-	-	x	-	-	-

Tekst, K06	Glede	Sorg	Frykt	Sinne	Overraskelse	Avsky
Cumulus	-	-	-	-	-	-
Gaia	-	-	-	-	-	-
Midgard	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	-	x	-	-	-
Mylder	-	-	-	-	-	-

Ill., K06	Glede	Sorg	Frykt	Sinne	Overraskelse	Avsky
Cumulus	x	-	-	-	-	-
Gaia	x	-	-	-	-	-
Midgard	-	-	-	-	-	-
Regnbuen	x	-	-	x	-	-
Mylder	-	-	-	-	-	-

Arbeidsfordeling

Kvinner

Tekst, L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terrella	Fritt fram	Regnbuen
Knakke	-	-	-	-	-	-
Lede	-	-	-	-	-	-
Skrape skinn	x	-	-	-	-	-
Bruke redskap	x	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-	-
Sanke	x	-	-	x	x	-
Lage bergkunst	-	-	-	-	-	-
Passe barn	x	-	-	-	-	-
Jakte	-	-	-	-	-	-
Lage mat	x	-	-	-	-	x
Fiske	x	-	-	x	-	-
Partere kjøtt	-	-	-	-	-	-

Ill., L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terrella	Fritt fram	Regnbuen
Knakke	-	-	-	-	-	-
Lede	-	-	-	-	-	-
Skrape skinn	x	-	-	-	-	-
Bruke redskap	x	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-	-
Sanke	x	-	-	-	x	-
Lage bergkunst	-	-	-	-	-	-
Passe barn	x	-	-	x	x	x
Jakte	-	-	-	-	-	-
Lage mat	x	x	-	x	x	x
Fiske	-	-	-	-	-	-
Partere kjøtt	-	-	-	-	-	-

Vedlegg

Tekst, K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Knakke	-	-	-	-	-
Lede	-	-	-	-	-
Bearbeide skinn	-	x	-	x	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	-	-
Lage Bergkunst	-	-	-	-	-
Passe barn	-	-	-	-	-
Jakte	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	-	-
Partere kjøtt	-	-	-	-	-

Ill., K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Knakke	-	-	-	-	-
Lede	-	-	-	-	-
Skrape skinn	x	x	-	x	x
Bruke redskaper	x	-	-	x	x
Bruke våpen	-	x	-	-	-
Sanke	-	x	-	x	-
Lage bergkunst	-	-	-	-	-
Barnepass	-	x	-	x	x
Jakte	-	x	-	-	-
Lage mat	x	-	x	x	x
Fiske	-	-	-	-	x
Partere kjøtt	-	-	-	-	-

Vedlegg

Menn

Tekst, L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terrella	Fritt fram	Regnbuen
Knakke	x	-	-	-	-	-
Lede	x	-	-	x	-	x
Skrape skinn	-	-	-	-	-	-
Bruke redskap	x	-	-	-	-	-
Bruke våpen	x	-	-	-	-	x
Sanke	-	-	-	-	-	-
Lage bergkunst	-	-	-	-	-	-
Passe barn	-	-	-	-	-	-
Jakte	x	-	-	x	x	x
Lage mat	-	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	x	x	-
Partere kjøtt	x	-	-	-	-	x

Ill., L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terrella	Fritt fram	Regnbuen
Knakke	-	-	-	-	x	-
Lede	x	-	-	x	-	-
Skrape skinn	-	x	-	-	-	-
Bruke redskap	x	x	-	x	x	x
Bruke våpen	x	-	x	x	x	x
Sanke	-	-	-	-	-	-
Lage bergkunst	x		-	-	-	x
Passe barn	-	-	-	-	-	-
Jakte	x	-	x	x	x	x
Lage mat	-	-	-	-	-	x
Fiske	x	-	-	-	-	-
Partere kjøtt	x	x	-	-	x	x

Vedlegg

Tekst, K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Knakke	-	-	-	-	-
Lede	-	-	-	-	-
Skrape skinn	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	x	-
Sanke	-	-	-	-	-
Lage bergkunst	-	-	-	-	-
Passe barn	-	-	-	-	-
Jakte	-	-	-	x	-
Lage mat	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	x	-
Partere kjøtt	-	-	-	-	-

Ill., K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Knakke	-	x	-	-	x
Lede	x	x	-	-	x
Skrape skinn	-	-	x	-	-
Bruke redskaper	x	x	x	x	x
Bruke våpen	x	x	-	x	x
Sanke	-	-	-	-	-
Lage bergkunst	-	-	-	x	x
Passe barn	-	-	-	-	-
Jakte	x	x	-	x	x
Lage mat	x	-	-	-	-
Fiske	x	x	-	x	x
Partere kjøtt	-	x	x	-	x

Vedlegg

Jenter

Tekst, L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terella	Fritt Fram	Regnbuen
Skrape skinn	-	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-	x
Jakte	x	-	-	-	-	x
Fiske	x	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	x	-	-
Sanke	-	-	-	x	x	-

Ill., L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terella	Fritt Fram	Regnbuen
Skrape skinn	-	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-	x
Jakte	-	-	-	-	-	x
Fiske	-	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-	x
Sanke	-	-	-	-	x	-

Vedlegg

Tekst, K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Skrape skinn	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	x	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-
Jakte	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	x	-

Ill., K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Sanke	-	-	-	x	x
Bruke redskaper	-	-	-	x	x
Skrape skinn	-	-	-	x	x
Bruke våpen	-	-	-	x	-
Jakte	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	-	-

Vedlegg

Gutter

Tekst, L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terella	Fritt Fram	Regnbuen
Skrape skinn	-	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-	-
Bruke våpen	x	-	-	x	x	x
Jakte	x	-	-	x	x	x
Fiske	x	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	-	-	-

Ill., L97	Globus	Midgard	Samfunnsfag	Terella	Fritt Fram	Regnbuen
Skrape skinn	-	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	-	-	-
Bruke våpen	x	x	-	x	x	x
Jakte	x	-	-	x	x	x
Fiske	x	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	-	-	-

Vedlegg

Tekst, K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Skrape skinn	-	-	-	-	-
Bruke redskaper	-	-	-	x	-
Bruke våpen	-	-	-	-	-
Jakte	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	-	-
Lage mat	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	x	-

Ill., K06	Cumulus	Gaia	Midgard	Regnbuen	Mylder
Sanke	-	-	-	x	x
Bruke redskaper	-	-	-	-	x
Skrape skinn	-	-	-	-	-
Bruke våpen	-	-	x	x	x
Jakte	-	-	-	-	x
Lage mat	-	-	-	-	-
Fiske	-	-	-	-	-
Sanke	-	-	-	x	x