

Kristian Steinli

Vikingtiden i norske og danske læreplaner. En sammenlignende analyse med utgangspunkt i historisk signifikans og formuleringer i ulike deler av læreplanverkens fortolkningshierarkier

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10

Juni 2022

Kristian Steinli

Vikingtiden i norske og danske læreplaner. En sammenlignende analyse med utgangspunkt i historisk signifikans og formuleringer i ulike deler av læreplanverkens fortolkningshierarkier

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Skolen har som samfunnsmandat å utdanne elever til gode samfunnsborgere, men veien til «samfunnsborger» er ikke nødvendigvis lik i Norge og Danmark. Opplæringsloven i Norge er ulik den danske folkeskoleloven. Læreplanverkene har ulik struktur og innhold, samt at støttedokumentene vektlegger ulikt. Med det lagt til grunn, reiser jeg spørsmålet «Kan den norske og danske skolen legge ulik vekt på vikingtiden som er en felles historisk epoke?»

Studien anvender Seixas & Mortons kriterium for historisk signifikans inn mot vurdering om fenomener og strukturer kan ses på som signifikante. Dersom vikingtiden er av signifikans, er påstanden at skal det være mulig å hente ut tekstutdrag fra historiefaget som aktualiserer vikingtiden. Det kommer frem at vikingtiden som epoke har flere aspekter med seg som kan defineres som signifikant, og derfor kan anses som relevant i norsk og dansk skolegang.

Vikingtiden var ikke helt lik i Norge og Danmark, men de hadde en felles religion og innbyggerne levde relativt likt. Felles for begge land er at i vikingtiden ble nasjonene «samlet», noe Harald Hårfagre har fått æren av i Norge, og Harald Blåtann i Danmark. Ulikt for læreplanverkene er historiekanon som foreligger i det danske læreplanverket, hvor Harald Blåtanns inngraverte stein i Jelling ligger som et innholdspunkt som skal anvendes i undervisning. I Norge eksisterer det ikke en historiekanon, og ingen tekst tar direkte for seg vikingtiden. Dette er av sterk ulikhet, og det å finne utdrag fra læreplanhierarkiene som omhandler vikingtiden er såpass vanskelig at en vil måtte anvende aktiv tolkning.

Funnene fra sammenligningen viser at det er flere ulikheter i hierarkiene, der hvor det allerede i lov for opplæring er fremtredende hvor ulikt fokus som ligger på nasjonal og internasjonal historie. Læreplanene i begge land har særdeles abstrakte læreplanmål. Den danske læreplanen inneholder 20 mål som aktualiserer vikingtiden som relevant i undervisningen, der hvor den norske inneholder 7 mål. Støttedokumentene har helt ulike funksjoner og fokuset på didaktikk er enormt i de danske støttedokumentene sett opp mot de norske støttedokumentene. Fokuset i de norske støttedokumenter tar heller for seg innhold som skal ses opp mot undervisningen.

Abstract

The social mandate of the school is to educate students to become good citizens, but the path to "citizenship»-is not necessarily the same in for example Norway and Denmark. The Norwegian law for education differs from the Danish law for education, The curricula differ in structure and content, and support-documents emphasize different aspects. As a result, I ask, "Can Norwegian and Danish schools place different emphasis on the Viking Age, which is a common historical epoch?"

The study uses Seixas and Morton's set of criteria for historical significance to determine whether phenomena and structures are significant. If the selected phenomena and structures from the Viking Age can be perceived as significant, the argument is that text extracts from the history subject that actualize the Viking Age in the curriculum hierarchies should be plausible. It appears that the Viking Age as an era has several aspects that can be defined as significant and therefore relevant to Norwegian- and Danish education.

The Viking Age was not the same in Norway and Denmark, but they shared a common religion, journeyed, had relatively similar power hierarchies, and colonized other lands to name a few similarities. Both countries share the fact that during the Viking Age, the nations were "united," an accomplishment attributed to Harald Hårfagre in Norway and Harald Blåtann in Denmark. The history-canon that exists in the Danish curriculum, has a content point where Harald Blåtann's engraved stone in Jelling that must be used in teaching. There is no history canon in Norway, and no text in the curriculum hierarchy addresses the Viking Age directly. This is due to abstract wording, which means that to find text extracts from the curriculum hierarchies, active interpretation of text extracts has been used.

The comparison results show that there are several differences in the hierarchies, where it is already clear in the Law of education how different the emphasis is on national and international history. Both countries' curricula have abstract curriculum goals, even though the Danish curriculum has 20 curriculum objectives that invite the Viking Age as relevant in teaching, whereas in Norway the curriculum only has 7 curriculum objectives. The support documents serve entirely different purposes. The Danish support documents place a strong emphasis on didactics, whereas the Norwegian support documents deal with content that must be considered in relation to teaching.

Forord

Med denne oppgaven settes strek over fem lærerike år i Trondheim på NTNU. Det har vært fem år med faglige diskusjoner med medstudenter og lærere, som jeg (som lykkelig kverulant) har satt pris på. Årene har naturlig nok formet meg som person, forhåpentlig vis til det bedre, noe jeg ønsker å takke mine medstudenter og lærere for.

Masteroppgaven har til tider vært tung å ta fatt på, men takket være et godt arbeidsmiljø og flinke medstudenter har denne perioden vært den mest lærerike og sosiale perioden på studiet. Jeg vil rette en spesiell takk til Sandra Ness og Marthe Heggem som har gjort masterperioden til en periode å se tilbake på med positivt fortegn, faglig men mest sosialt. For til tross for et konstant stressnivå har vi hatt det usannsynlig hyggelig på lesesal og i sosiale settinger.

Til min veileder Roar Madsen vil jeg takke for ærlige tilbakemeldinger hele veien og den tiden han har lagt ned for å løfte oppgaven til det den har blitt. Uten disse tilbakemeldingene hadde ikke oppgaven sett ut som den gjør nå. Det har gjennom semesteret blitt en del røde pennestrøk på utskrifter av diverse utkast. Et snev av selvtilfredshet tok derfor bolig i meg da det siste utkastet hadde innslag av blått blekk, og ikke bare rødt.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2	Avgrensninger og valg i studien	1
1.3	Studiens oppbygging.....	2
1.4	Valg av metode	3
2.0	Referanselitteratur	4
2.1	Historisk signifikans i Seixas og Mortons bok «The big six»	4
2.2	Kriterier for historisk signifikans	5
2.3	Historisk signifikans som analyseverktøy av lovverk, dokumenter og læreplanmål.....	6
2.4	Kritikken av læreplanene	7
2.5	Kanon og dens funksjon.....	8
3.0	Vikingtiden i realhistorien	9
3.1	Vikingtiden	9
3.2	Vikingtidens utviklingstrekk	10
3.3	Vikingferdene.....	12
3.4	Vikingenes handel og handelsbyer	14
3.5	Kristningen av Skandinavia.....	15
3.6	Sagahistoriens pålitelighet og kritikk i moderne tid.....	16
4.0	Metode	19
4.1	Begrunnelse for valg av metode	19
4.2	Hermeneutikk som grunnlag for fortolkning.....	19
4.3	Kvalitativ innholdsanalyse	20
4.4	Reliabilitet og validitet	21
4.5	Komparativ metode	21
5.0	Empiri	22
5.1	Fortolkningshierarkiet i Norge	22
5.2	Fortolkningshierarkiet i Danmark	28
5.3	Konklusjon	32
6.0	Diskusjon	33
6.1	Powerfull knowledge vs. 21st century learning	33
6.2	Vikingtidens relevans i forhold til opplæringslovene i Norge og Danmark	34
6.2.1	Den norske opplæringsloven.....	34
6.2.2	Den danske folkeskoleloven.....	35
6.2.3	Sammenligning av den danske folkeskoleloven og den norske opplæringsloven	35
6.3	Vikingtidens historiske signifikans mot støttedokumentene i læreplanhierarkiet i Norge og Danmark	35

6.3.1	Støttedokumenter fra det danske læreplanhierarkiet.....	36
6.3.2	Støttedokumenter fra det norske læreplanhierarkiet	36
6.3.3	Sammenligning av støttedokumentene i det norske og det danske læreplanhierarkiet 37	
6.4	Vikingtiden i læreplanverkene	37
6.4.1	Vikingtiden i det norske læreplanverket	38
6.4.2	Vikingtiden i det danske læreplanverket.....	39
6.4.3	Sammenligning av læreplanverkene	40
7.0	Avsluttende refleksjoner.....	41
8.0	Litteraturliste	43

Tabeller

Tabell 1: Antall læreplanmål som er tolkbare opp mot vikingtiden i den norske læreplanen	39
Tabell 2: Antall læreplanmål som er tolkbare opp mot vikingtiden i den danske læreplanen	40

Figurer

Figur 1.4 Hentet fra (Seixas og Morton, 2013, s. 21)	7
--	---

1.0 Innledning

Denne studien vil omhandle vikingtidens plass i de norske og danske læreplanhierarkiene. Studiens hensikt er å gjøre en sammenlignende analyse med utgangspunkt i historisk signifikans av en realhistorisk epoke, sett i lys av formuleringer i ulike deler av læreplanverkenes fortolkningshierarkier. Vikingene hadde opphav i Skandinavia, noe som gjør vikingtiden til en del av Norges og Danmarks realhistorie, og til potensielt skolerelevant lærestoff. Landegrensene som vi kjenner i dag eksisterte ikke under vikingtiden, ettersom områdene var inndelt i mindre områder hvor høvdinge og småkonger regjerte. Disse lokale høvdingene og småkongene forsøkte ifølge historiske kilder å ekspandere sine områder regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Denne tankegangen om ekspansjon, eller kolonisering var likt for beboere i Skandinavia, noe som har gitt Norge og Danmark en felles historisk epoke med både konflikt og samarbeid. En kan se flere likheter mellom vikingene i Danmark og Norge når det kommer til religion, handel og samfunnsmessig hierarki. Med dette som bakgrunn dannes det et grunnlag for å både studere om landene har valgt å se på vikingtiden som relevant i læreplanhierarkiene, eller om vikingtiden som epoke er relevant i undervisningen.

En ytterlig grunn for en sammenligning mellom det norske og danske læreplanhierarkiet er læreplanenes alder da den norske ble innført i 2020 mens den danske gjennomgikk en revidering i 2017, begge kan derfor betraktes som «nye» og er av relevans.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det teoretiske rammeverket for denne studien er hentet fra boken «The big six», som er skrevet av Peter Seixas og Tom Morton og utgitt i 2013. Boken er av historiedidaktisk karakter og tar for seg seks ulike «thinking concepts» som skal kunne bidra til hvordan å legge opp undervisning for at mottakere skal mestre historisk tenking. I studien vil kun et av disse konseptene bli anvendt, der det valgte konseptet er «historical significance». Med det som grunnlag må det presiseres at konseptet er et kriterium for hva læreren kan og bør tematisere i undervisningen. I denne studien vil det bli gjort rede for hvordan konseptet kan brukes for å tolke relevansen av vikingtiden opp mot tolkningshierarkiet i de to læreplanene.

Problemstillingen for studien er formulert slik:

Hvordan kan vikingtidens relevans for historielæring i norsk og dansk obligatorisk skole vurderes og sammenlignes ved realhistorisk fortolkning av konseptet «historical significance» i analyse av læreplanhierarkiet i de to landene?

1.2 Avgrensninger og valg i studien

Vikingene har etterlatt spor både i Skandinavia og i utlandet, noe som kommer av blant annet vikingenes handel og bosetningsmønster. Det er gjort utgravninger av vikingskip flere plasser i Norden, som finnes på museer. Det eksisterer gravhauger, høvdingseter, tingsteder og mye mer som direkte spor fra epoken. Det er også skrevet dikt og sagaer om de heroiske vikingtoktene til utlandet, i tillegg til nedtegninger om forsøk på territoriell ekspansjon internt mellom vikingene. Sporene fra vikingtidens epoke har likheter i Norge og Danmark, noe som kan ses på som en indikasjon for at vikingtiden er å finne i læreplanene.

Vikingtiden som tidsepoke er ulikt definert mellom landene i Europa, noe som kommer av omfanget av vikingenes ferder til andre land. I Skandinavia legges ofte epokens start til

den berømte plyndringen av klosteret i Lindisfarne i år 793, til slaget ved Stamford Bridge den 25 september år 1066 der kong Harald Hardråde fra Norge falt mot kong Harold Godwinsson fra England (Hjardar, 2013, s. 15). Fra vikingtidens start til slutt er det flere momenter som er mulige å fokusere på, men gitt studiens omfangsbegrensning vil hovedfokuset ligge på samfunnsstrukturer, det sosiale hierarkiet, bondesamfunnet, vikingenes ferder, kolonisering, kristendommens inntog i Skandinavia samt handel i inn- og utland. Disse momentene, og den felles historierammen som foreligger for Danmark og Norge vil ligge til grunn for signifikansvurderingen av vikingtiden som er relevant inn mot historiefaget.

Som all historie er også denne epoken mulig å tolke ulikt på bakgrunn av ulike referanserammer og diskurser. Historien om vikingene kan bli fortalt og oppfattet på ulike måter, alt avhenger av hvem som er avsender og mottaker av informasjonen. Fortiden er ikke mulig å gjenfortelle med 100% nøyaktighet, men historikere streber etter å gi et så presist bilde av fortiden som overhodet mulig innenfor deres forskningsfelt og innenfor den valgte epoken, hendelsen eller fenomen. Det vil med andre ord kunne være lagt ulik vekt på forskjellige elementer i vikingtiden innenfor fortolkningshierarkiene i Norge og Danmark. Slike forskjeller vil kunne skape et ulikt syn på en relativ lik fortid.

Læreplanverkets hierarkiske oppbygging er ulik i Norge og Danmark. Likt for begge landene er en lov for opplæring på toppen av hierarkiet (opplæringsloven i Norge, og folkeskoleloven i Danmark). Under lovverket kommer i Norge overordnet del og læreplanmålene, mens i Danmark finner en læreplanmålene og historiekanon som inneholder 29 innholdspunkter. Videre ned i hierarkiet for begge land kommer støttedokumentene som skal være til hjelp for både tolking, forståelse og didaktiske fremgangsmåter for undervisningen. Offentlige utredninger og NOUer som ligger til grunn for læreplanverkene er også relevant for en slik oppgave, men på bakgrunn av studiens omfangsbegrensning anses det som ikke mulig å innlemme i studien.

Boken «The big six, historical thinking concepts» av Seixas & Morton vil legge grunnlaget for det teoretiske rammeverket, og bidra til studiens analytiske perspektiv av læreplanenes fortolkningshierarki. Dette med utgangspunkt i om realhistorien kan kategoriseres som historisk signifikant. Boken er av didaktisk karakter og har som hensikt å fungere som en rettesnor for undervisning og utvikling av historisk tenking, heller enn som analyseverktøy.

1.3 Studiens oppbygging

Lovene for opplæring, læreplanmål, kanonpunkt og støttedokumenter er alle faktorer som spiller en rolle for dokumentene som ligger under i hierarkiet. Øverst i hierarkiet finner vi lovverket, deretter målene og læreplanverket samt historiekanon for det danske hierarkiet, og til slutt støttedokumentene. I Norges lov er det blant annet presisert at «Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringsloven, 1998, § 2-3), mens i den danske er det presisert i «Faghæfte» for historie at det foreligger en økt frihet, der bindingene mellom «Fælles mål» og «færdigheds- og vidensmål» er veiledende, noe som er endret i folkeskolens formål. Samtidig som det er gjort endringer i Danmark foreligger det fortsatt leseplaner og en historiekanon som skal ligge til grunn for opplæringen.

Det vil i starten av studien gjøres rede for referanselitteraturen. Den består av Seixas & Mortons begrep «historical significance», samt en kritikk av den norske læreplanen. Begrepet vil bli utredet, men også forklart hvordan det vil fungere som analyseverktøy for den realhistoriske epoken sett inn mot fortolkningshierarkiene. Kritikken av den nye

læreplanen (LK20) har sittet løst hos lærerutdannere og lærere, noen få synspunkter på historiedelen av samfunnsfaget vil bli lagt frem på slutten av kapitlet.

Videre kommer det et kapittel som vil ta for seg realhistoriske momenter og fenomener fra vikingtiden, så lenge disse tilfredsstillende kriteriene for «historical significance». Kapitlet er i stor grad realhistorisk, men vil også ta for seg en debatt om kritikk av sagalitteraturen ettersom sekundærlitteraturen benytter seg av denne.

Metodekapitlet vil ta for seg for hvilken fremgangsmåte som ligger til grunn. Dette vil skisseres nærmere i avsnitt 1.4.

Videre vil det empiriske datamaterialet bli presentert, hvor fokuset ligger opp mot opplæringslovene, læreplanmål, støttedokumenter og spesielt fra det danske læreplanhierarkiets historiekanon. Det vil her bli gjort rede for tekstutdrag som ikke nødvendigvis impliserer at vikingtiden er direkte relevant, men kan tolkes til at momenter eller fenomener fra vikingtiden kan ses opp mot tekstutdragene.

Videre vil læreplanhierarkiene ses opp mot hverandre, hvor det vil diskuteres hvordan hierarkiene kan sammenlignes, og samtidig i hvilken grad vikingtiden kan ses som relevant i de ulike fortolkningshierarkiene. Læreplanhierarkiene vil bli redegjort for i tre deler. Den første delen vil ta for seg lovverkene for den norske og danske skolen, den andre delen omhandler støttedokumenter, og i den tredje delen sammenlignes læreplanmål og historiekanon.

1.4 Valg av metode

Metoden for denne studien er en kvalitativ komparativ innholdsanalyse av læreplanhierarkiene i Norge og Danmark med vekt på vikingtiden og det teoretiske rammeverket. Valg av metodisk retning foreligger på bakgrunn av tolkningsrommet som ligger i lovverket, læreplanene og støttedokumentene. Hovedvekten av studien vil være bygd på egne tolkninger av hierarkiene sett mot den tolkbare historiske signifikansen av vikingtiden i nevnte dokumenter. Av analytisk tilnærming vil studien ha en hermeneutisk metodisk fremgang, dette vil bli ytterlig forklart i metodekapitlet. Studiens reliabilitet og validitet er også relevante momenter for studien som vil bli forklart i metodekapitlet.

Studien struktureres i stor grad som en innholdsanalyse med kapitler som omhandler referanselitteratur, realhistorie, empirisk datamaterialet, diskusjon og en avsluttende diskusjon. Det teoretiske rammeverket som er valgt for studien er «historical significance» fra boken «the Big six» hvor det også vil gjøres rede for hvordan konseptet fungerer som et analyseverktøy, heller enn et didaktisk virkemiddel. Litteraturdelen vil fungere som et realhistorisk dypdykk i noen av vikingtidens viktigste momenter, som kan ses på som relevante for læreplanverket og derfor relevante i undervisningen. Det empiriske datamaterialet er innhentet fra det digitale lovverket for Norge og Danmark, samt UDIR (Utdanningsdirektoratet) og EMU (Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen) som fungerer som en samleplass av relevante dokumenter og læreplaner. Det vil være viktig at det empiriske materialet kan speile den historiske signifikansen og at epokens viktighet er nevnt direkte eller indirekte i opplæringsloven eller læreplanene.

2.0 Referanselitteratur

I dette kapittelet vil et av Peter Seixas og Tom Mortons «historical thinking concepts» fra boken «The big six» introduseres. Boken inneholder seks ulike konsepter som er relevante for historietenking for både undervisere og mottakere, denne Studien tar for seg konseptet «historical significance». Dette kapittelet i boken er skrevet som en historiedidaktisk innledning til hvordan vi kan avgjøre hva som er viktig å lære om fortiden. Ettersom Studien problemstilling retter seg mot læreplanverkets hierarki og er en analyse av lovverk, læreplaner og støttedokumenter vil historisk signifikans som konsept for læring fra «The big six» ikke fungere uten en definert beskrivelse for hvordan det skal etableres som et analyseverktøy heller enn som periodisk historiedidaktisk virkemiddel. Dette vil bli nærmere gjennomgått i delkapittel 2.3.

2.1 Historisk signifikans i Seixas og Mortons bok «The big six»

Det valgte kapittelet i «The big six» greier ut for hvordan undervisere kan legge til rette for hvordan en kan forstå hva fra fortiden som er relevant i historieundervisning. Alle bokens seks konsepter skal kunne bidra til forståelse av alt fra enkle tekster for barn, til historiske tunge akademiske tekster (Seixas & Morton, 2013, s. 3).

Begrepet «Historisk signifikans» er sammensatt av ordene «historisk» og «signifikans». Historie er noe vi ikke kan leve foruten, og vi er alle en del av historien uavhengig om vi ønsker det eller ikke. Den historien som vi lever i, av og med, er noe vi som oftest ikke er oppmerksom på, eller tenker så mye på. Historien endrer seg hele tiden, noe som kommer av at nåtidige forandringer også bidrar til å endre vår oppfatning av det som tidligere har hendt. Det påpekes samtidig at historien handler om å være/bli en del av en tidsmessig sammenheng som er lengre enn våre individuelle liv (Karlsson, 2014, s. 15).

Signifikans som begrep omhandler viktigheten av noe. I «norske akademis ordbok» er betydningen av ordet «signifikant» betydningsfull eller klar («Signifikans», 2022). Seixas & Morton (2013, s. 17) ser på ordet signifikans mer som et begrep som uttrykker et forhold mellom individet og grupperinger sett mot fortiden. Undervisning og læring av historisk tenking vil følge Seixas & Morton være avhengig av at individet og grupper anser en epoke eller et fenomen fra fortiden som viktig, eller betydningsfull. Med det til grunn kan en reise spørsmål om hva som er signifikant for det enkelte individ, og gjelder et signifikant fenomen for alle? Her gir Seixas & Morton uttrykk for at forholdet mellom fortid og subjekt avhenger av flere faktorer, som hvor subjektet kommer fra, hvilket kulturelt opphav har subjektet o.l.

Kapittelet som omhandler historisk signifikans, starter med å stille spørsmål som «What makes an event that took place two centuries ago or a person who lived five centuries ago historically significant?» (Seixas & Morton, 2013, s. 14). Her forklarer Seixas & Morton at spørsmålet som stilles ikke har et enkelt svar, men heller har flere svar avhengig av hvem du stiller spørsmålet til. Historikere velger ofte å svare på slike spørsmål ut fra ansvaret som ligger på vedkommendes faglige utgangspunkt. Hvilke svar som anses som signifikant, eller viktig å forske på fra et nåtidig eller historisk perspektiv vil være opp til historikeren. Undervisere på sin side har ifølge Seixas & Morton en relativ lik tilnærming på hva som er viktig å lære bort, som historikeren har for hvilken forskning som burde utføres på historiske temaer (Seixas & Morton, 2013, s. 14).

Det å skulle finne sammenhenger i historien er ikke alltid like enkelt, men nødvendig for at en epoke eller fenomen skal kunne ses på som historisk signifikant for individet. Seixas & Morton retter blikket mot to elementer som kan bidra til å forstå prosessen for hvordan en fremstiller en epoke eller fenomen som en signifikant og forskbar hendelse. Det første elementet handler om hvor konkrete og overbevisende endringer fra historien kan ses mot det daglige liv. Her ligger det en mulighet for fortolkning for hva som menes med «det daglige livet». I historisk sammenheng kan det være alt fra samfunnsmessige utviklinger, artefakter som kniver, demokratisk utvikling og liknende. Mens det andre elementet retter seg i større grad mot hendelser, objekter og mennesker. Videre legges det til grunn at «historisk signifikans kommer til skue når historikere klarer å koble disse elementene sammen» (Seixas & Morton, 2013, s. 16).

2.2 Kriterier for historisk signifikans

I kapittelet som omhandler begrepet historisk signifikans vektlegges det fire ulike kriterier for hvordan å avgjøre om en epoke eller et fenomen er historisk signifikant. Det må nevnes at disse fire punktene har ulik relevans for signifikansvurderingen i kapittelet, men også for denne studien. Likevel vil hvert punkt bli forklart ut fra Seixas & Mortons perspektiver.

kriteriene som legges frem er:

- 1) «Did it result in change? »
- 2) «Is it revealing?»
- 3) «Narrative and the construction of historical significance»
- 4) «How historical significance varies»

Det første kriteriet «did it result in change?» handler om det kan ses endring i etterkant av epoken/fenomenet, og om endringen kan ses på som viktig for å kunne utvikle en historisk forståelse. Her vil hovedmålet i klasserommet være å hjelpe elevene og utvikle en kompetanse for å forklare hendelser av signifikans, men også handlinger eller prosesser som har hatt endringsvirkning for mange mennesker over lang tid. Her er det også viktig å presisere at signifikansen avhenger av hva en undersøker, og hvem som undersøker fenomenet. Dette kriteriet vil ifølge Seixas & Morton kreve kunnskaper om historiske hendelser, kontekst og den kronologiske rekkefølgen (Seixas & Morton, 2013, s. 17). Dette er noe vi finner igjen i hermeneutisk metode, som kan benyttes for å forstå fortiden. Å forstå ting hermeneutisk forklarer Myhre (2014, s. 19) ut fra Gadamer som å se en del i lys av helheten og helheten i lys av delene. Skal en forstå hva for eksempel som ligger i «trell», må en ha verktøy for å kunne forstå forklaringen av hva dette ordet betyr, samt ha viten om makthierarkiet for å kunne plassere begrepet. Dette gjelder også ved forståelse av endringer, da må en klare å kontekstualisere hendelsen og putte den inn i en kronologisering ifølge Seixas og Morton.

Det andre kriteriet for historisk signifikans er om hendelsen er avslørende, eller «is it revealing» som Seixas og Morton skriver. Om en hendelse er «revealing» vil målet for lærere og undervisere være å utvikle elevens kompetanse i å kunne uttrykke hvordan en hendelse, fenomen eller utvikling som ikke møter det første kriteriet «did it result in change» som til stede. Måten dette kan skje på er om en kan forklare om en hendelse, fenomen eller utvikling som ikke møtte det første kriteriet som signifikant (på bakgrunn av om det avdekker problemer, bekymringer eller forandringer) i fortiden som kan relateres til problemer eller bekymringer i dagens diskurs (Seixas & Morton, 2013, s. 19). Et slikt eksempel kan være vikingtidens politiske maktspill mellom familier. Det var et klart skille makthierarkiet i vikingtiden mellom konger og høvdinger, mot bønder og treller. Det

at bønder giftet seg med konger var særdeles uvanlig, og forekom nok så å si aldri. Familier med makt i samfunnet planla heller giftemål med andre familier med makt for å danne koalisjoner og samarbeid på tvers av familier. Dette er ikke nødvendigvis noe som hadde stor betydning for vikingtiden som historisk epoke, og det forekom sannsynligvis ikke noen endring av betydning. Men sett opp mot andre historiske epoker, så er det ikke uvanlig at koalisjoner mellom familier ble etablert og befestet gjennom giftemål. Dette fenomenet eksisterer fortsatt i dag.

Den tredje kriteriet ser Seixas & Morton på som en metode for hvordan en kan etablere historisk signifikans, mer enn som et kriterium for å bedømme om en hendelse, person eller utvikling er historisk signifikant. «Narrative and the construction of historical significance» er en forklaring på hvordan historikere etablerer signifikans på bakgrunn av fortellingen. Med det legges de to første kriteriene til grunn for om en kan etablere historisk signifikans ut fra kildematerialet som foreligger. Her oppfordres eleven til å undersøke om det kan ses en endring i historien for å etablere historisk signifikans, og hvis ikke en kan se endring må eleven se om den hendelsen avslører noe som en kan se opp mot nåtiden eller i en annen epoke/fenomen (Seixas & Morton, 2013, s. 21).

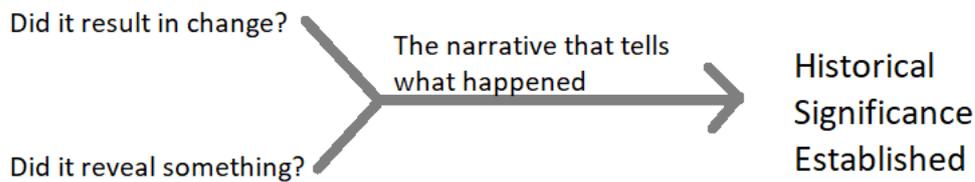
Det siste Kriteriet omhandler variasjon av historisk signifikans for både tid og grupperinger. Historie som anses som viktig for en skoleelev i Norge har ikke nødvendigvis historisk signifikans for en skoleelev i USA. Vikingtiden som epoke omhandler i stor grad kolonisering og vikingferder på kryss og tvers av kontinentet. Men det at vikingene for eksempel bosatte seg i York, som senere ble kalt «Jorvik» av vikingene kan en med stor sikkerhet anses som lite historisk signifikant for lærere som underviser i Thailand. Om en lærer i Thailand skulle legge opp undervisning for kolonisering ville nok læreren ikke anvendt vikingenes bosettelse i York, nettopp fordi det ikke hadde innvirkning på Thailands historie, samtidig er det ingenting som er avdekkende med hendelsen. På denne måten kan en fastslå at koloniseringen ikke er historisk signifikant for de som studerer nasjonal historie i Thailand. En av utfordringene som nevnes av Seixas og Morton (2013, s. 22) er det moderne livet med informasjonsflyten som har mangedoblet seg de siste femti årene, med endringer og utvikling som skjer med enda kortere mellomrom. Kultur og historie er derfor i konstant endring, noe som bidrar til at den historiske signifikansen ikke kan «skrives i stein» da det som er signifikant for mennesker i dag ikke nødvendigvis er signifikant i morgen. Altså, hva som er historisk signifikant endres over tid med bakgrunn i det dynamiske forholdet mellom historikere, lærere, studenter og elever sett opp mot fortiden.

En annen utfordring er i den grad signifikansen varierer fra gruppe til gruppe. Siden historisk signifikans er en konstruksjon og ikke absolutt, gir det oss muligheten til å undersøke senderen av informasjon og gjøre en vurdering ut fra senders ståsted. Det kan ses opp mot både forskere, skaldere i dette tilfellet, forfattere og lignende som har som mål å legge frem en del av fortiden som sin sannhet.

2.3 Historisk signifikans som analyseverktøy av lovverk, dokumenter og læreplanmål

Lovverk, læreplanmål og dokumenter tilknyttet læreplanen har i stor grad ulike tilnærminger til hvilke formål de skal realisere, og hvordan de er strukturert. Generelt for alle hierarkiske delene av læreplanverket er at de skal samtolkes. Det neste kapittelet vil ta for seg vikingtiden som epoke i en realhistorisk setting, som danner grunnlaget for diskusjonen i studien. Det realhistoriske kapittelet vil ta for seg noen få utvalgte fenomener og hendelser som kan ses på som historisk signifikante på bakgrunn av Seixas & Mortons

figur 1.4 som beskriver om hendelsen kan argumenteres som historisk signifikant.



Figur 1.4 Hentet fra (Seixas og Morton, 2013, s. 21)

De realhistoriske momentene fra vikingtidens epoke som vil bli tatt for seg i neste kapittel må karakteriseres som oppfylte på enten det første eller andre kriteriet, som en kan se til venstre i figuren over, for at de skal kunne anses som relevante for studien. Studien vil videre anvende det realhistoriske kapittelet som grunnlag for om en kan tolke de valgte momentene ut fra læreplanverkets hierarki, og diskutere vikingtidens signifikans i fortolkningshierarkiet i Norge og Danmark.

2.4 Kritikken av læreplanene

Det er ikke til å stikke under en stol at den nye læreplanen i Norge har måttet tåle krass kritikk fra lærerutdannere. Maliks (2021, s. 16) retter et kritisk blikk mot den nye læreplanens muligheter for bortvalg av eldre historie, samt mangel på kronologi og periodisering. Maliks argumenterer videre at det tidligere implisitt har eksistert en kunnskapskanon i læreplanverket, noe en kan se langt etter i den nåtidige LK20 som ikke har noen form for spesifisert kunnskap, annet enn 22. juli som er bestemt kunnskap uten noen form for læreplanmål (Maliks, 2021, s. 21). Hidle & Skarpenes (2021, s. 26) har gjort et forsøk på en «dechiffrering av læreplanen i samfunnsfag», og gir uttrykk for i sin artikkel at «Den deskriptive analysen vi presenterer [...] viser at planverket er blitt usedvanlig komplekst. Det mangler logisk integritet i sammenhengene mellom de forskjellige plan-elementene.». Denne påstanden om en ulogisk og vag presisering hvordan læreplanmålene skal anvendes er noe som støttes av Madsen (2020, s. 101), som hevder at historielæring er redusert til nåtidige og eksplisitte utvalg av fakta fra fortiden som serverer politisk korrekthet rose malt med tomme utsagn om dyp læring, kritisk tenking og historisk utvikling (Min oversettelse). Madsen peker på den vage formuleringen av læreplanmål slik som Maliks samt gjør i sin artikkel, mens Madsen (2020, s. 127) drar det lenger og hevder læreplanene inneholder «temporalt utydelige mål».

Dette gjelder utelukkende den norske LK20, men sett opp mot den danske læreplanen er de relativt like i formulering av læreplanmål, men med en svært vesentlig forskjell som ligger i historiekanon. Som Maliks skriver har historieundervisningen implisitt ved tidligere læreplaner undervist gjennom en kunnskapskanon, altså at en har faste holdepunkter i historien som en «skal» undervise om. Den danske læreplanen i motsetning til den norske har en historiekanon på 29 punkter, der hvor disse kanonpunktene skal fungere som obligatoriske passeringspunkter, men det til tross er det i stor grad opp til læreren å bruke sin autonomi og kompetanse til å bestemme hvordan kanonpunktene skal undervises. Det er heller ikke bare kanonpunktene som skal undervises da lærere i Danmark også kan bestemme selv hva de anser som relevant.

2.5 Kanon og dens funksjon

En kanon er et sett med utvalgte verker eller fenomener, og i denne sammenheng sett opp mot historien. I historiefaget vil det kunne være flere punkter som anses som relevante for kanon, som vi kan se i den danske historiekanon. Funksjonen til kanonpunktet er relativt enkel, og kan ses på som hva elever i dette tilfelle skal lære. Eriksen (1995, s. 13) skriver om kanon som en miniatyrutgave av kulturen og dets verker, mens i denne studien vil det gjelde historien. Eriksen skriver videre om den «multikulturelle situasjonen ute i den store verden er at fortiden deler seg i separate tradisjoner alt etter hvilken interessegruppe, klasse eller region som søker sin fortid.». Som nevnt er dette den største forskjellen mellom det norske og danske læreplanhierarkiet der hvor danskene har en liste med 29 innholdspunkter som er satt slik at lærere må bruke disse i undervisningen. Det skal nevnes at den norske læreplanen har en eksplisitt kanon der hvor en skal undervise om urfolk og 22. juli. Det er også viktig å legge til grunn at en kanon ikke er skrevet i stein, og er like dynamisk som måten vi ser fortiden på. Eriksen (1995, s. 14) gir et eksempel for at på 1800-tallet siktet den litterære kanon i norsk skole seg mot «de klassiske, antikke forfatterne» som senere skulle bli endret til litterære verk på morsmålet. Dette kan vi se til den danske historiekanon som fokuserer i hovedsak på dansk historie sett mot utlandet, men samtidig skal elevene lære om historie fra utlandet sett mot Danmark.

Det har vært, og er fortsatt diskusjoner angående historiekanonene som blir brukt i undervisningen fra 3. trinn til 9 trinn i Danmark. En historiekanon ble sett på som en løsning for å stoppe delegitimeringen av historiefaget i Danmark, som hadde tålt hard medfart fra 1970-2006. Haue skriver at grunnet den økonomiske veksten på 60-tallet og globalisering ble en nasjonal diskurs nedprioritert, og historie som fag ble i 1975 et valgfritt emne valgt av få elever (Haue, 2007, s. 57). På bakgrunn av globaliseringen, og historiens raske endringer både internasjonalt og nasjonalt ble det foreslått at læreplanverket trengte en kanon for å ivareta det nasjonale aspektet i historiefaget, ettersom lærere i forkant av dette hadde nytt stor valgfrihet, noe Haue indirekte påpeker er negativt hvis lærere ikke har formel utdannelse. Det er flere synspunkter på om kanonpunktene skulle vært innført i Danmark, Bernhard Erik Jensen på sin side var kritisk til begrunnelsen for innføringen, og skrev ifølge Andersen at «den slaviske, kronologiske strukturering indebærer en betydelig risiko for overfladiskhet og ligegyldige hasten igennem mængdre af stof» (Andersen, 2010, s. 12). Det eksisterer altså en kritikk av om kronologi er nødvendig for å forstå historie, og om det er nødvendig i undervisning å legge opp med bruk av tidslinjer. Andersen (2010, s. 13) ser også på historielæreres dilemma ved fordypning eller kronologi, men foretrekker fordypning grunnet motivasjon, noe Lund sier seg uenig i. Lund stiller seg i motsatt leir enn Andersen og foretrekker kronologi, og begrunner det med at kronologi kan sikre sammenhengs-forståelse og mener Andersens utsagn kan anses som et *contradictio in adjecto* (Lund, 2011, s. 98). Lund avslutter med å se på kanondidaktikk som en modell som kan bidra til økt læring, men retter like vel et spørsmål om det er for ambisiøst å skulle levne historiefaget til bare en erkjennelse av at fortiden består av fragmenter, som kan dukke opp avhengig av hvordan vi ser på fortiden (Lund, 2011, s. 106). Samtidig har dagens læreplan sist blitt revidert i 2017 i Danmark, og autonomien for lærerens valg har økt siden denne diskusjonen tok sted. Samtidig som det presiseres at historiekanon ikke må undervises kronologisk, er det flere læreplanmål som faller under «Kronologi og sammenheng».

3.0 Vikingtiden i realhistorien

I denne delen vil jeg ta for meg fenomener og strukturer fra vikingtiden som kan signifikansvurderes sett opp mot læreplanhierarkiene for Norge og Danmark. Det er også verdt å merke seg at i likhet med bibelen fra kristendommen er det meste av skrevet tekst fra kongesagaene ikke skrevet i nær ettertid fra hendelsen, men flere tiår og/eller hundre år mellom hendelse og skrevet tekst. Sagalitteraturen fikk mye kritikk fra professor Halvdan Koht, der Koht sådde tvil i grunnfortellinger som «stod den nye kongemakten ved kong Harald i konflikt med den gamle adelen?» og «Stod slaget i Hafsrfjord ca. 872, eller er det en feildatering med viktige konsekvenser for spørsmål en?» (Titlestad, 2009, s. 4). Samtidig som noe av det litterære rammeverket anvender disse sagaene benyttes også lovverk som for eksempel Frostatingsloven. Kildene som benyttes i dette kapitlet er i stor grad skrevet på bakgrunn i sagalitteraturen noe Campbell, Hjardar og Sigurðsson alle utviser en skepsis, samtidig som litteraturen legges som premiss. Heltedikt og sagalitteratur ble i stor grad skrevet av skaldar, mens i motsetning ble tekster skrevet i Storbritannia av munkar, som kan påstås å må ses med argusøyne ettersom de faktisk var offer for vold fra vikingene.

Flere av bøkene som blir anvendt i denne delen av studien uttrykker skepsis til beviskraften i sagn og heltedikt, noe som er rimelig da tekstene ikke er skrevet av vikinger, men skaldar flere år etter vikingenes ferder. Samtidig stiller Titlestad seg kritisk til at Koht er for bastant i sin kritikk av «muntlighetens kultur», dette vil bli sett nærmere på avslutningsvis i dette kapitlet.

Vikingenes tro på et liv etter døden har bidratt til at levninger er godt bevarte på gravsteder og som bidrar til en bredere forståelse for epoken. Alt en klarte å innhente av rikdom og liknende skulle begraves i samme grav, for dette var noe de fikk tatt med seg videre på ferden til etterlivet. Dette gjør at de arkeologiske funnene fra store vikinggraver bidrar til å male et mer presist bilde av historien, og kan hjelpe oss å forstå hva som skjedde i vikingtiden, og hvordan samfunnet fungerte. Videre vil studien se på noen av handelsvanene til vikingene, og noen av de arkeologiske funnene i senere tid

Avslutningsvis for hvert av delkapitlene vil det bli presisert opp mot de fire kriteriene for historisk signifikans fra delkapittel 2.2, men også sett mot figur 1.4 fra delkapittel 2.3. Bruken av kriteriene er avgjørende for å definere de historiske fenomenene og hendelser fra epoken som historisk signifikante. Dersom momentene og fenomenene anses som signifikante foreligger de som premiss, og vil være mulig å se opp mot læreplanhierarkiet på bakgrunn av problemstillingens vurdering av historisk signifikans i læreplanhierarkiet.

3.1 Vikingtiden

Vikingtiden er en epoke i historien som ikke har en fasit på når den kan dateres, det avhenger av hva en legger til grunn for hva en undersøker, og fenomenene i perioden. I Store norske leksikon skriver Madsen at periodebegrepet ser til hvilken kontinuitet og endring en ønsker å legge vekt på (Madsen, 2022). Dette lagt til grunn kan en velge å legge perioden til tidsrommet fra år 793 til 25 september år 1066. Denne dateringen legger startpunktet på vikingferden til Lindisfarne, og avslutningen til slaget ved Stamford bridge. Det å skulle datere en epoke, eller periode såpass konkret er ikke nødvendigvis det rette å gjøre med tanke på at det fantes vikinger i forkant av den eventuelle starten, og etter. Om en kaster et blikk mot hvordan Store norske leksikon har definert epoken er de mer omtrentlig og har datert epoken fra «omkring 800 til omkring 1050, særlig i Norden og til

dels i andre regioner, som på de britiske øyer.» (Bandlien, 2022). Siden historie og perioder ikke nødvendigvis støtter absolutt vil denne studien anvende Bandliens definering, ettersom den er mer omtrentlig. Et av de første toktene i Storbritannia var overfallet på ubeskyttede munkboende i et kloster på Lindisfarne, sommeren år 793. Vikingene dro stort sett og plyndret klostre, ikke grunnet deres religion, men grunnet klostrenes store mengder rikdom. I vikingtiden hadde kristendommen gjort et stort innhogg i Europa, og nabolandene til vikingene var i stor grad kristnet (Campbell, 1980, s. 6). Gud var på denne tiden større enn kongene og høvdingene, og kirken krevde inn skatter og avgifter noe som ga rikdom til klostrene og kirkene. Dette gjorde at kirkene og handelssentre ble et naturlig offer for angrep fra vikingene. I «byene» kunne vikingene plyndre til seg kirkegods, luksusvarer og ta fanger som en kunne bruke som trelle (Hjardar, 2013, s. 12).

Det kan også påstås at det i stor grad råder en forståelse av at vikingene var blodtørstige barbarer med ønske om å plyndre til seg så mye rikdom fra andre som overhodet mulig. Dette må tas i betraktning med kildene som er etterlatt fra vikingtidens epoke, hvor de som kunne skrive stort sett var adelige, prester, nonner og munk, hvorav disse gruppene var ofre for vikingenes vrede. Det blir lite nyansert å ikke gjøre et eksempel av at vikingene til tross for angrepene og plyndringen levde i velfungerende samfunn, med et klart makthierarki som i stor grad besto av bønder. Hjardar (2013, s. 13) skriver at vikingtoktenes utbrudd må ses på som et resultat av flere faktorer, jordmangel for drift av gård, ny skipsteknologi og økt jernutvinning. Dette er faktorer som gjorde det både nødvendig, men også mulig for vikingene å reise til andre områder for å både plyndre, men også bosette seg for å drive landbruk. Videre presiserer Hjardar at det må nevnes at en av de viktigste grunnene til angrepene på handelsrutene og byene var at det «ideologisk» sett var uproblematisk. Vikingene kom fra en krigerkultur som sto veldig langt unna det kristne vestlige Europa på denne tiden.

Som nevnt bidro vikingene til bosetting rundt i Norden, noe som en kan se konturer av i dag. Vikingene hadde bosettinger i løpet av epoken på Grønland, Island, Storbritannia, Frankrike, Spania, Finland, Danmark, Sverige, Norge og flere land, men ikke i like stor skala som de nevnte land. Vikingene har bidratt til opprinnelsen av stabile levedyktige samfunn på både Island og Grønland, der kanskje den mest «levedyktige» sett bort fra det problematiske jordsmonnet er Island, hvor de kan skryte av den eldste nasjonalforsamlingen i Europa (Campbell, 1980, s. 78)

Faktorene som mangel på dyrkbar jord, ny skipsteknologi og økt jernutvinning er stikkord som begrunner koloniseringen, og forklarer vikingenes søk etter en bedre fremtid. Disse faktorene bidro til store endringer både internt i Skandinavia, men også eksternt i store deler av Europa og helt til Amerika. Tatt endringene i betraktning kan en tenke seg til at det skjedde store endringer i de Skandinaviske samfunnene, og med det konkludere med endring både under epoken, og i stor grad etter. Dette gir grunn til å se på vikingtiden som historisk signifikant da kriterier for endring er oppfylt.

3.2 Vikingtidens utviklingstrekk

I denne tidsepoken var Norden som samfunn lagdelt, og individenes plass i hierarkiet var bestemt av gudene. På toppen av hierarkiet fantes kongene, jarlene og høvdingene, under disse elitene av ledere kom de frie bøndene. Bøndene var i stor grad kjernen av samfunnet, og uten disse gikk naturligvis ikke samfunnet rundt, da det ville bli matmangel. Bøndene stod for produksjonen av alle typer jordbruksvarer, og sto i tillegg for kost og tak over hodet til de som jobbet på gården. Det var flere statuser innenfor «bondebegrepet», der hvor en fant haulden øverst i hierarkiet. En kunne besmykke seg tittelen huld om slekten

hadde eid gården i seks generasjoner eller mer. Godsene disse haldene og andre storbønder satt på kunne leies ut til jordløse bønder som sto lavere i hierarkiet. Nederst på rangstigen stod trellene. Trellene skulle bidra til arbeidsstyrke og frigjøre andre arbeidere slik at flere kunne sendes ut på ferder når det var tid for det. Men selv om trellene var på bunnen kunne de vinne sin frihet ved å utmerke seg for sin herre i forsvar eller lojalitet. En frigitt trell ble kalt «Løysing» og befant seg mellom frie menn og treller, og hadde begrenset frihet (Hjardar, 2013, s. 21). Inndelingen på rangstigen er noe vanskelig å fastslå, Hjardar anslår at sted mellom 20-30% av befolkningen i vikingtiden var treller, mens resten stort sett var bønder (foruten høvdingene/kongene og deres slekt som besto av mindre enn 1%) (Hjardar, 2013, s. 22). Det regnes også med å ha bodd omtrent nærmere 1.1 million mennesker i Skandinavia rundt år 1000. Ca. halvparten bodde i datidens Danmark, ca. 200,000 i datidens Norge og ca. 400,000 i «Götaland og Svealand» som er det sørlige Sverige (Hjardar, 2013, s. 19).

Kjønnsrollene var i stor grad klare i vikingtiden, men varierer noe ut fra historiske tekster. Selv om kjønnsrollene ikke er fremstilt likt i alle tekster, var ekteskapet mellom mann og kvinne et av de viktigste båndene som kunne inngås. Ved inngåelse av ekteskap førte giftemålet til et fremtidig samarbeid mellom de to involverte familiene, noe som normalt sett var ideelt, og som kan ses på som et bytte av tjenester og status. Det var også en forskjell på kvinner fra den øvre del av hierarkiet og nedre del. Kvinner ble i mye større grad «utnyttet» som politiske brikker i den øvre del av hierarkiet for å bringe sammen familier, slik at ekteskapet kunne tjene familiene (Hjardar, 2013, s. 22).

Selv om kvinner i stor grad var brikker i det politiske spillet, og ble sett på som en mulighet for å forene familier gjennom giftemål, hadde kvinner større frihet enn i høymiddelalderen. I *Håvamål* blir kvinnene beskrevet som selvstendige, og kunne på egenhånd velge hvem de ønsker å ha som elskere. Menn må i disse tekstene legge ned innsats og overrekke gaver og vise kjærlighet for å «få en fot innenfor» hos kvinnene. Men, det presiseres at vikingene ikke nødvendigvis var de som «talte fagrest», så det kan tolkes dit at mennene prøvde å vinne en kvinnes gunst ved løgn. Dette reiser et spørsmål om hva som faktisk er riktig for vikingtiden. Ifølge *Håvamål* var kvinner «relativt» frie og med relativt menes at de hadde en fri vilje til å velge ektemann helt selv, uten samtykke av sine foreldre. Vi kan også se til *Frostatingsloven* at en mor kunne gifte bort sin datter hvis det ikke fantes mannlig slekt som kunne bistå. Dette maler et bilde av et samfunn der kvinner hadde muligheter til selvbestemmelse, noe en ikke finner mye av i forkant av vikingtiden, eller i etterkant. Det som i tillegg er spesielt med vikingtiden er mennenes årlige plyndringer og tokt, som resulterte i at de ikke nødvendigvis kom tilbake. I mennenes fravær til å kunne drive gården ble det opp til kvinnene å gjennomføre studiene som samfunnet krevde av bøndene (Sigurðsson, 2017, s. 115). Dette forteller at kvinner var over andre menn, da storbonden ble sendt ut på ferd. Dette fenomenet er noe en ikke ser igjen i historien før etter mange hundre år.

Kjønn og kjønnsroller i vikingtiden forskes stadig på, og en kan ikke med sikkerhet konkludere med hvordan det var. De arkeologiske funnene sammen med tekster som *Håvamål*, og *Frostatingsloven* tegner ulike bilder, noe som gjør det vanskelig å konkludere (Sigurðsson, 2017, s. 117). Samtidig er Norden et stort geografisk område, og det er liten tvil om at eksistensen av ulike regler under ulike høvdinge og konger. Selv om det er grunn til å anta at rollene i tidsperioden ca. år 800 til ca. år 1050 var så frie som de aldri tidligere hadde vært, gikk kvinnenes rettigheter og frihet flere steg tilbake ved kristendommens inntog. Rollene ble da enda mer bestemt, og kvinnene må vente i flere århundrer for å ta tilbake selvbestemmelsen.

Selvbestemmelse og kjønnsroller er noe som er ulikt fra epoker til epoker, fra land til land og person til person. Endringene som skjer i etterkant av vikingtiden hvor den kristne trosretningen og kvinnesynet som følger fra bibelen, vil en kunne påstå at det skjedde en endring innenfor dette fenomenet. Samtidig som fenomenet oppfyller «did it result in change».

3.3 Vikingferdene

Vikingene var som nevnt i innledningen av kapittelet langt forut for sin tid når det gjaldt skipsteknologi, og var på denne tiden i manko på godt jordsmonn for å dyrke mat og overleve på det en sådde selv. Løsningen på dette var enkel, en måtte finne godt jordsmonn for å kunne produsere mat til familiene sine, for tross alt var vikingene først og fremst bønder. Dette gir en forklaring på hvorfor vikingene satte bein på utallige strender i den vestlige verden i løpet av de 350 årene som fulgte etter at seilet ble tatt i bruk i Norden, og deres første stopp var Orknøyene og Shetland på slutten av 700-tallet. Dette er starten på koloniseringen av øygruppen utenfor Storbritannia, noe Britene ville få kjenne i ettertid. Fra denne øygruppen var det en dags seiling fra Hordaland, og videre derfra kunne de etablere handelsruter som kunne krysse havene mellom Norge, England, Orkland, Island, og Grønland på kort tid (Hjardar, 2013, s. 105).

Vikingene stoppet ikke på Færøyene og Orknøyene, men bosatte seg også på Isle of Man og Færøyene. Sistnevnte ble bosatt rundt år 825 av vikingen «Grim Kamban» og hans følge som hadde med seg irske slaver. Det begynte å bosette seg flere fra Skandinavia mellom 885-890, og ifølge Hjardar (2013, s. 112) hadde økningen av bosettere å gjøre med konfliktene mellom Harald Hårfagre og selvstendige høvdinge på Vestlandet. Rundt denne tiden Skandinavene reiste til Færøyene kunne de til tider drive ut av kurs, og noen drev så langt at de oppdaget Island på midten av 800-tallet. Selv om Island ble oppdaget av flere som drev ut av kurs, ble ikke øyen bosatt før Floke Vilgerderson bestemte seg for å gå i land med mannskap og husdyr rundt år 863. Den første vinteren var horribel og tok livet av alle kyrne, og drivisen som fløt i fjorden fikk Floke til å navngi landet Island (Hjardar, 2013, s. 112).

Et stykke videre vest for Island finner en Grønland, som må kan sies å ikke være den mest ideelle plassen for å drive landbruk. Her regnes Eirik Raude som grunnleggeren, og reiste dit rundt år 982. Eirik dro til Grønland etter å ha blitt lyst fredløs først i Norge for drap, deretter ble han lyst fredløs på Island for drap, for så dro han Til Grønland, hvor han ga navnet «Eiriks land». Eirik dro så til Island for å fortelle om denne plassen som hadde godt med fisk i elvene, grønt gress, sel og hval i havet. Han tenkte at det ikke var så innbydende med «Eiriks land», så han kom på å endre navnet til Grønland for å friste folk til å bosette seg der. Eirik dro dit med 25 skip i år 986, der bare 14 skip nådde frem (Hjardar, 2013, s. 114).

Et stykke vest for Grønland ligger Amerika, og hit dro vikinger fra bosettingene fra Grønland på jakt etter tømmer og godt beite. Flere ekspedisjoner gikk til «Vinland» som de kalte området rundt Maine (som vi kjenner det i dag), men det ble en kortvarig glede da vikingene kom i konflikt med urbefolkningen. Det er samtidig noen logiske brister for hvorfor vikingene på Grønland ikke heller dro til Vinland for å bosette seg med tanke på frodig jordsmonn, vilt, nøtter, druer og tømmer. Dette begrunnes i koloniene på Grønland var på bare rundt 500 mennesker, noe som tilsier at de ikke kunne splitte denne lille befolkningen for å kolonisere Amerika. Ettersom det fortsatt var fisk i elvene, sel og hval i havet, og tømmer var stort sett det de manglet noe de omsider fra Helluland (Canadas kystlinje mot Grønland) eller Markland (med dagens kart er dette området Newfoundland

i Canada) som kommer før Vinland kunne Grønland ses på som en helt grei plass å leve (Hjardar, 2013, s. 118).

Med tanke på at vikingene dro til Storbritannia er det en logisk slutning å trekke at de også dro til Irland med tanke på beliggenhet. Irland var på denne tiden uoversiktlig med utallige selvstendige kongedømmer som lå under seks overkonger. Det politiske landskapet var til fordel for vikingene da samarbeidsviljen innad i Irland var svak. Denne uvilligheten til samarbeid innad i Irland resulterte i at vikingene klarte å plyndre flere klostre uten særlig motstand. Etter de mest tilgjengelige klostrene falt bort tok vikingene seg inn i landet allerede i år 836 med 60 skip, og endte opp med at de bosatte seg i Dublin. Olav Hvite utropte seg selv som overkonge over Dublin som kan påstås ble en vikingby i år 853. Olav Hvites mål var delvis å regjere over alle vikingene i Irland, men også å kontrollere all handel på Irskesjøen. Gjennom erobringer, terror og noen alliansebygginger klarte Olav Hvite og Ivar Beinlaus å få kontroll over et relativt stort område fra Northumbria (området øst i England) og helt til Dublin i vest. Denne territoriale kontrollen var ikke noe som vedvarte over lengre tid, da det ble kriget i England for å få tilbake landområdene (Hjardar, 2013, s. 119).

England var et av de foretrukne målene for vikingene i omentrent 250 år, hvor de inngrep i landets økonomiske, politiske og kulturelle liv. Engelskmennene ble i første omgang angrepet rundt år 789 av vikingene, og vikingbosettere på øyen Portland krevde til og med skatt av den Engelske befolkningen. Dette var til irritasjon for de engelske kongene, men det skulle bli mer «irriterende» etter angrepet på klosteret ved Lindisfarne (Hjardar, 2013, s. 124). Fra år 865 og til 870 herjet Ivar Beinlaus, Halvdan og Gorm stort, og var ifølge Hjardar (2013, s. 127) «en hårsbredd fra å knuse all organisert motstand i England», noe som kan forklares i størrelse på hæren, men samtidig det gamle romerske veisystemet som bandt sammen alle deler av England.

En av de mest kjente vikingbyene i England på denne tiden var York, eller «Jorvik» som vikingene navnga den. Vikingene i York samarbeidet i stor grad med vikingene i Dublin, både med handel, men også politisk. Vikingene styrte York helt fra år 866 til år 954 da Eirik Blodøks ble drept som den siste vikingkongen. Med Eirik død, døde vikingkongedømmet ut i York og Engelske jarler fra Northumbria tok over helt til Knut den mektige invaderte York igjen i år 1014 (Hjardar, 2013, s. 130).

Kort tid etter vikingene invaderte klostrene i England sto klostrene i Frankia (Frankrike) for tur. Frankia hadde på slutten av 700-tallet ekspandert helt opp til grensen til Danmark, noe som ledet til konflikt grunnet vikingene inndro skatter fra områdene rundt Sachsen (Hjardar, 2013, s. 137). Konflikten splittet den danske makteliten og det endte med at flere danske stormenn valgte å forlate Danmark. Men selv om Frankia hadde stor innflytelse på stormennene i Danmark økte aktiviteten i Frankrike fra vikingenes side, og særlig i Bretagne. Her krevde vikingene skatter og avgifter fra franskmenn, og Bretagne ble etter hvert et samlingssted for hedninger. Vikingene bosatte seg her som krigerkollektiver heller enn å bosette seg for å drive bondevirksomhet. Rollo slo seg ned omkring år 900 og havnet i en situasjon der han fikk tilbud om å få herredømme over deler av nedre Seinen mot at Rollo tok ansvaret ved å drive forsvar og rettsvesen med kontroll over store deler av det vestlige Frankia. Dette ender med at vikingene slutter å prøve å plyndre i Frankia og bosettere fra Skandinavia ble etablerte og integrerte i kongedømmet (Hjardar, 2013, s. 141).

Vikingferdene satte spor i betydelige deler av Europa samt en liten del av Amerika, og om det skjedde endringer i de fleste landene vikingene dro kan diskuteres. Vikingenes

kolonisering satte dype spor i samfunnene de kom til, samtidig som de ved epokens slutt ble tvunget til å integreres. Vikingenes ferder kan ses opp mot endringer i historien ved å anvende kontrafaktisk historie. Hvis vikingene ikke hadde dratt ut for å kolonisere og røve til seg hadde landene og byene som ble kolonisert sett helt annerledes ut i dag. Jorvik hadde ikke vært et norrønt stedsnavn på byen York i England, og mange av ordene i det engelske språket hadde ikke vært inspirert fra norrønt. Dette argumentet oppfyller det første Kriteriet fra Seixas & Mortons begrep historisk signifikans.

En kan også se til Grønlandssaken som var en interessekonflikt mellom Danmark og Norge om nettopp landområde på Grønland. Spørsmålet om Norge hadde rett på land ble argumentert med at Norge hadde innflytelse på Grønland da Eirik Raude var der og befestet landet som faktisk Grønland. Denne konflikten toppet seg etter unionsoppløsningen i år 1931-1933 (Dørum & Tvedt, 2021). Denne tvisten utspilte seg hele 900 år etter Eirik Raude befestet Grønland som et land, noe som kan ses opp mot at vikingkolonien på Grønland har satt spor, og ble relevant i senere tid. Dette gjør at en kan trekke inn kriteriet for endring, da Eirik Raudes kolonisering har bidratt til konflikt i senere tid.

3.4 Vikingenes handel og handelsbyer

Det finnes kilder på handel mellom Norden/Skandinavia og Europa helt tilbake til 200-tallet. Da seilte det skip fra Middelhavet inn i norske fjorder med hensikt å bytte til seg lukrative handelsvarer. Vikingene og Norden kunne tilby sørboerne jern, elfenbein fra hvalross, dun, huder og skinn, honning og voks for å nevne noe. Det er funnet mange varer som vikingene ikke produserte selv i vikinggravene, som glass og sølv, men av de viktigste handelsvarene var slaver og våpen (Hjardar, 2013, s. 61). Vikingenes varer var særdeles ettertraktede i utlandet, noe en kan se i Adam av Bremens beskrivelse av Sverige og svenskene. Adam mente at Sverige var et utrolig fruktbart land, med rikelig av alt, men som ikke satte pris på sin egen rikdom. Sigurðsson (2017, s. 152) påpeker at Adams påstander er noe overdrevne, men det faktum at skinn fra bever og mår var ettertraktet i utlandet er det ingen tvil om.

De første små handelssentrene i Norden ble opprettet før det niende århundre, og etter hvert som handelen vokste i vikingtiden ble naturligvis byene der handelen foregikk større. Flere av byene var opprettet av konger, slik som Nidaros (Trondheim) og Bergen i Norge samt Hedeby i Danmark (Campbell, 1980, s. 88). Noen byer fikk stor innflytelse på handelen, men det var ikke gitt at disse byene holdt på med handel over lengre tid. I vikingtiden skjedde handelen stort sett på områder som var beskyttet av en høvding eller en konge. Dette var for at handelen skulle kunne være sikrest mulig for kjøper og selger. Typiske kjennetegn på disse handelsbyene var at det stort sett bare ble brukt i en periode, noe som kan skyldes den ustabile maktstrukturen (Sigurðsson, 2017, s. 155).

Den mest sentrale handelsbyen i vikingtiden mener Hjardar å være Dublin i Irland. Her skal over 30 000 gjenstander blitt funnet, klumper av rav, hvalrosstenner, farget glass og smykkesteiner, samt mye sølv, tinn og kleberstein. Dette er alle materialer som med stor sikkerhet stammer fra Norden. I tillegg har det blitt funnet spor av luksusvarer som nøtter, urter og krydder fra middelhavsområdet og Midtøsten. Det skal også ha blitt funnet arabiske mynter på Gotland, som skal ha kommet veien gjennom de russiske handelsrutene. Det tegner seg et bilde over hvor langt handelsområdene til vikingene var i verden med ruter fra for eksempel Konstantinopel som i dag er kjent som Istanbul i Tyrkia, gjennom Kiev i Ukraina, opp til Novgorod som er en by i Russland mellom Moskva og St. Petersburgområdet og derfra med båt inn til Birka i Sør-Sverige (Hjardar, 2013, s. 63).

Ved handel fikk vikingene muligheter til å bytte til seg varer fra andre land og andre kulturer, noe en kan se levninger fra gjennom arkeologiske funn, samt fra skrifter. Det å bytte til seg varer en ikke tidligere hadde vil kunne kategoriseres som en endring for vikingene som fikk tilgang på gods de ikke hadde før. På den andre siden vil en kunne se til handelsbyene i Norden mot et nåtidig perspektiv, hvor i vikingtiden der de største byene ofte ble handelssenter, noe som det kan trekkes linjer til i dagens samfunn der hvor de aller fleste byene som var av betydning i vikingtiden fortsatt er av størrelse og derfor relevans. På denne måten vil en kunne etablere en historisk signifikans sett mot det andre kriteriet der hvor vikingenes handel kan bidra til å forklare størrelsen på for eksempel Dublin.

3.5 Kristningen av Skandinavia

Kristningen av Skandinavia var ikke noe som skjedde over natten, men heller over flere århundrer. Det ble gjort flere forsøk på å kristne Norden, der et av de første dokumenterte forsøkene gjennom skrifter er fra de frankiske riksannalene. En munk med navn Willibrord reiste til Danmark i år 725 for å undersøke mulighetene for misjonering i området, men forsøket mislyktes. Neste forsøk ble gjort i år 823 av erkebiskop Ebo av Reims, noe som kan kategoriseres som ble et noe mer vellykket forsøk. Det skandinaviske vikingsamfunnet lot seg ikke helt overbevise, og en må vente helt til rundt år 934 da den danske kongen Hardeknut fra Hellinge tapte en tvist med en konge fra Tyskland. Kongen fra Tyskland truet med å sende inn massive styrker inn i Danmark om det ikke ble tillatt med misjonering, noe Hardeknut gikk med på. En fikk med dette bispeseter i Danmark og noen år senere i Sverige. Merkelig nok var biskopen aldri eller sjeldent til stede (Hjardar, 2013, s. 60).

I Danmark er det Harald Blåtann som har fått æren av kristningen selv om hans far Gorm hadde stor betydning. På den store Jellingsteinen fra ca. år 965. står det oppført «Harald gjorde danene kristne». Innskriften har bidratt med å datere når kristendommen ble den offisielle religionen i Danmark, og omtales gjerne som Danmarks dåpsattest. Samtidig som det står oppført at Blåtann kristnet Danmark, er det også hugget inn at han «vant for seg Danmark og Norge» noe som ikke helt stemmer overens med historiene om kristningskongene, Håkon Adalsteinsfostre, Olav Tryggvason og Olav Haraldsson (Sigurðsson, 2017, s. 130).

Innføringen av kristendommen i Skandinavia var i stor grad et politisk spill fra kongenes side. Dette kan ses i kongemaktens bruk av kirken for å legitimere sin makt, samtidig som kirkens administrasjon kunne anvende kongemakten og være et forbilde. Ifølge Sigurðsson råder det full enighet blant dagens forskere at den sosiale eliten, kongene og stormennene spilte en enorm rolle i den religiøse omveltningprosessen (Sigurðsson, 2017, s. 132). Kongemakten beskyttet kirken, og uten beskyttelse fra kongemakten hadde nok ikke kristendommen fått de gunstige vekstvilkårene som var nødvendige for å slå rot i Norden.

Hierarkiet endret seg med kristendommens inntog, og fra den tid var kongen et bindeledd mellom gud og folket. Under kongen lå biskopene som hadde ansvaret for prestene som alle hadde hoppet over høvdingene i hierarkiet på dette tidspunkt. Videre under kom gårdeiere, bønder og trelles. Strategien for kristningen av Norden ble i stor grad opp til kongene, hvor de i Norge skydde få midler. Hvis en ikke lot seg kristne eller døpe kunne en vente seg tortur og død. Dette må kan kategoriseres som et ekstremt virkemiddel og ble ifølge Sigurðsson (2017, s. 134) i stor grad brukt av kongene Olav Tryggvason og Olav Haraldsson. Grunnet høvdingenes status i samfunnene var det nok at kun høvdingen lot seg døpe for at flere fulgte etter. Men i makthierarkiet ble høvdingene satt lengre ned om de lot seg kristne, noe som ikke nødvendigvis var positivt for høvdingens bestemmelse og

makt. Etter høvdingens død ble allmuen massedøpt slik som en kan se i skrifter fra Vest-Europa var typisk i kristningsperioden (Sigurðsson 2017, s. 134).

Hvorfor allmuen skulle la seg kristne var i stor grad betinget i det sosiale nettverket til individets sosiale kontakter. Dersom noen skulle velge å ikke følge i høvdingens fotspor kunne og ville det ses på som en provokasjon, og en sto så i fare for å miste sin plass i høvdingens sosiale nettverk og miste støtten. Bøndene var lederne på gårdene, og ettersom husholdet sto under bondens beskyttelse måtte alle endre tro hvis bonden gjorde det. Det er samtidig lite trolig at bønder og arbeidere på gårdene endret trosretning til kristendommen selv om høvdingen gjorde det. Dette er begrunnet i mangelen av informasjonen om den nye troen, siden bibelen ikke var lett tilgjengelig, de kunne ikke lese, og visste ikke hva det faktisk innebar å være kristen (Sigurðsson, 2017, s. 135). Det er også et poeng at kristendommen i Skandinavia på denne tiden ikke var protestantisk slik det er et overtall av i Norge i dag, men heller katolsk. Bibelen ble heller ikke oversatt til det gjeldende språket for de som bodde i Skandinavia før noen hundre år etter vikingtidens slutt, så kunnskapen om trosretningen var utenfor rekkevidde da den ble kopiert og skrevet av munkene på latin.

Mennesker har i all tid forsøkt å gi livet mening, og med det har religion hatt og har en funksjon som noe å holde seg til når det nødvendigvis ikke går så veldig bra. Hvis det ikke skulle gå bra med bøndene etter kristningen ville de anvende de gamle ritualene og be til de norrøne gudene, og andre veien rundt hvis det hadde tilbedt de gamle gudene i første omgang. På Island brøt det ut slåsskamp på alltinget etter det hadde blitt stilt krav fra Olav Tryggvasson, om ikke Islenderne konverterte ville de bli lemlestet og drept. Heldigvis fikk noen beroliget ned Olav, og det ble i stedet sendt islendinger til å tale for alltinget. Det endte opp med at bestemmelsen skulle bli tatt av lovsigemannen (lagmann), som konkluderte at Island skulle bli kristnet, samtidig som de som ikke ønsket å oppgi sine gamle skikker ble tillatt til å ofre til de hedenske gudene i skjul (Campbell, 1980, s. 189).

Kristningen var et tegn på at vikingkongene omsider ga etter for det vestlige Europa, og kunne med innføringen fylle maktvakuemet ved å godta kristendommen siden det sikret kongenes makt og var positivt for kongene. En vil kunne påstå at en kan trekke linjer fra kristendommens inntog, til hvordan religionens fotfeste er i dagens Norge og Danmark. Med bakgrunn i analyseverktøyets «did it result in change» kan en konkludere med vikingtiden som historisk signifikant ettersom sekulariseringen foregikk i vikingtidens slutt.

3.6 Sagahistoriens pålitelighet og kritikk i moderne tid

Kildene fra vikingtiden kan deles i to, levninger som fysiske kilder og ettertidig nedskrevet sagalitteratur. De fysiske levningene er av høy troverdighet, og det er vanskelig å så tvil om utgravinger som for eksempel Osebergskipet. Det er ingen tvil om at Osebergskipet er et skip fra vikingtiden, dette kan en se på utsmykningen og konstruksjonen av skipet. Kildekritikk til tekster der en ser på tekstens autentisitet, troverdighet og representativitet påpeker Johannessen et al. som hovedtyngden av kildens validitet og reliabilitet. Hvem er det som har skrevet kildene, hva er skrevet, hva var formålet, er innholdet konsistent, hva forteller dokumentet, finnes det andre kilder, er teksten et resultat av tilfeldigheter? (Johannessen et al, 2016, s. 101).

Det har vært omdiskutert i hvilken grad sagalitteraturen er til å stole på som kilder i det norske historikermiljøet. Titlestad skriver at starten på sagaforskningen begynte for alvor på 1600-tallet, og to av motsetningene til kritikken finner en hos Tormod Torfæus og Árni Magnússon. Torfæus mente at mye av det som kom fra sagaene var skrevet gjennom muntlig videreføring, og med tanke på at muntlig gjenfortelling og historier er avhengige

av hukommelsen er det feilmarginer en må regne med. Magnússon mente derimot at sagaene inneholdt fabler, noe Torfæus ikke benektet, men mente en kunne skille fablene fra faktastoff (Titlestad, 2011, s. 284)

Videre på 1800-tallet var det en dominans av historikere som mente sagaene var troverdige, noe som skulle snu på starten av 1900-tallet. Det ble heftig debattert i Kristiania (Oslo) hele høsten 1910, mellom A. Bugge som mente sagaene kunne ses på som troverdige kilder, mot Fritjof Nansen som sto for påstander som vi i dag kan se på som 1900-tallets manglende forståelse av sagaenes kildegrunnlag (Titlestad, 2011, s. 284). En annen som forsøkte å rettfærdiggjøre sagakritikken var professor Halvdan Koht, som stilte to spørsmål, det andre spørsmålet er å anses som mest interessant. Koht mente at slaget i Hafrsfjord var feildatert, og for å bevise dette anvendte Koht en metode han kalte «generasjonstelling» (Titlestad, 2009, s. 8). I denne metodiske fremgangsmåten regnet han med antatt alder for kongene, noe som en i dagens vitenskapelige diskurs ikke ville godtatt. Det skulle ta 40 år før noen sa imot Koht, der hvor Jens Arup Seip satte Koht i en marxistisk bås. Seip mente at Koht var farget og inhabil ettersom marxistene i Norge på 1900-tallet prøvde å fremstille sagaene som borgerlig og som forkastelig historieskriving (Titlestad, 2009, s. 10).

Men hvorfor kan vi i dag se på sagalitteraturen med mer positive øyne med tanke på fakta enn Koht og Nansen gjorde? Titlestad (2011, s. 291) tar for seg seks synspunkter for hvorfor muntlighetens kultur i det ettertidige formulerte skriftlig materialet er mer til å stole på enn en først kunne anta. Under følger et utvalg av Titlestads begrunnelser til hvorfor validiteten til sagalitteraturen er sterkere enn antatt.

- 1) Konverteringshypotesen, det viser seg at norske sagn fra 1600-tallet kunne leve opp til 350 år, og helt opp til 400 år. De fleste sagaer er skrevet på rundt 1200-tallet, noe som medfører at slaget ved Hafrsfjord ligger innenfor tidsestimatet for hvor lenge muntlige historier kan leve (Titlestad, 2011, s. 291)
- 2) Ulike samfunnstyper kan gi ulike kildetyper: Her legges det frem en påstand om at det hedenske norrøne tingsamfunnet hadde ulike forutsetninger for realisme i tradisjonsoverleveringene, enn i kristne enekongedømmer. De muntlige overleveringene i Norden var tuftet mer på den kollektive hukommelsen som dominerte, heller en et sett med kristne munker som hadde mindre frihet (Titlestad, 2011, s. 292)
- 3) Sagaenes iboende troverdighet gjør Gísli Sigurðsson et poeng av der landskapet og arkeologien ble sett opp mot sagaene om Vinland. Disse stemte godt og har blitt bekreftet i senere tid (Titlestad, 2011, s. 293).
- 4) Fenomenet tapernes og seierherrenes historieskriving fremtrer spesielt i beretningene om slaget i Hafrsfjord (Som Koht var uenig i dateringen på). Ættesagaene forklarer motstanden mot kong Harald Hårfagre, mens derimot kongesagaene kun nevner det. Her har kildene ulike syn på hendelsen samt ulike ideologiske forankringer, men til tross for det er de enige om hvordan det endelige utfallet av slaget (Titlestad, 2011, s. 294).

Denne argumentasjonen fra Titlestad kan påstås å være såpass bevisførende at det vil være vanskelig å ikke validere sagalitteraturen som mer presis enn upresis. Den radikale sagakritikken som kom med Nansen og Koht førte til at sagaene ble lagt i en midlertidig kuvøse der hvor de i nyere tid har blitt friskmeldt og validert. Til tross for kritikken og stagneringen av forskningen det siste århundret har det blitt åpnet øyner for den muntlige tradisjonen som var eksisterende, spesielt på Island. Viktigheten av slaget på Hafrsfjord

legger Titlestad som like relevant for nasjonsbyggingen som slaget på Stiklestad, forskjellen er at slaget på Stiklestad har blitt forhøyet av historikere. En av grunnene som nevnes er kristendommen som avhengig faktor for at Norge skulle kunne bli samlet, noe Harald Hårfagre ikke hadde, men Olav Haraldsson hadde (Titlestad, 2013, s. 120). Dette er et eksempel på at historiske tekster som har gjennomgått andres sensur gir lesere et syn på historien gjennom den som har sensurert og tolket. Med det sagt kan det argumenteres for at sagakritikken ikke nødvendigvis har vært negativ for forskningsområdet, men muligens åpnet opp for diskusjon for hvorfor sagalitteraturen burde ses på.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil den valgte metode skisseres og presiseres på bakgrunn av studiens problemstilling og struktur. Problemstillingen for studien tar for seg vikingtiden som epoke, med et premiss for de realhistoriske fenomenene og strukturene som historisk signifikante. Dette vil ses opp mot læreplanhierarkiet i både Norge og Danmark, som avslutningsvis vil bli sammenlignet. I Norge og Danmark har historiefaget ulik vektlegging, hvor historie som fagdisiplin ligger under samfunnsfaget i den norske grunnskolen, og er et eget fag i den danske folkeskolen. Tolkningshierarkiet omfatter lovverk, overordnede dokumenter, fagspesifikke læreplaner med alle sine innholdsstyrende elementer og ulike støttedokumenter. Analysen av hierarkiene vil fokusere mot det teoretiske rammeverket og valgt litteratur, for så å konkludere om det er likheter og/eller ulikheter på bakgrunn av landenes like historie. Analysens formål vil være å svare på problemstillingen om vikingtiden kan ses på som historisk signifikant, samt hvilken plass vikingtiden som epoke har i tolkningshierarkiet for læreplanene i Norge og Danmark. Som analysemetode for studien er det valgt en komparativ innholdsanalyse, hvor fokuset ligger på utvalg av tekst fra de ulike lovverkene, læreplanene, den danske historiekanon og støttedokumentene. Begrunnelsen for valg realhistoriske momenter og fenomener fra vikingtiden er relativt generelle og åpne, noe som øker sjansen for å treffe på momenter og fenomener som er historisk signifikante sett ut fra analysekriteriene i kapittel 2.3.

4.1 Begrunnelse for valg av metode

Ryymin (2018, s. 47) skriver at ulike problemstillinger krever ulike metodiske valg, og at valg av metode avhenger av hva en er ute etter å undersøke. For denne studien falt det seg derfor naturlig å gjennomføre en komparativ innholdsanalyse, ettersom studien tar for seg relevansen av vikingtiden i læreplanhierarkier fra både Norge og Danmark. Dette kan ses som introduksjon av et nyttig andreperspektiv, siden forståelse av en større helhet vil gi en bedre forståelse av delene.

4.2 Hermeneutikk som grunnlag for fortolkning

Denne studien vil bli gjennomført med en sosialkonstruktivistisk tilnærming til metoden, og mer spesifikt er det den hermeneutiske sjangeren som blir fremtredende. Studiens hensikt er å undersøke tekst og tolke denne teksten for å kunne forstå helheten i studien, men for å forstå helheten må en forstå delene av helheten. Myhre (2014, s. 19) skriver at for å kunne forstå tekst hermeneutisk, må en kunne se deler i lys av helheten og helheten i lys av delene. For å sammenligne de norske og danske hierarkiene vil det være viktig å se hele tekstkorpuset som helhet, men anvende delene av tekstene for å forstå helheten.

I hermeneutikken nevnes ofte «den hermeneutiske sirkel» som tar for seg tre beslektede momenter, forholdet mellom helhet og del som nevnt over, forholdet mellom tekst og kontekst samt forholdet mellom tekst og leser. Forholdet mellom tekst og kontekst vil ha to ulike betydninger for denne studien (Myhre, 2014, s. 19). Studien vil i hovedsak ta for seg forholdet mellom tekst og kontekst, slik som i den norske opplæringsloven mot den danske folkeskoleloven. Studien vil også ta for seg Helheten av tolkningshierarkiet som kontekst for det spesifikke. Den hermeneutiske sirkel forutsetter i forholdet mellom tekst og leser at leser må forstå teksten for å kunne forstå konteksten, dette vil kunne ses mot fortolkningshierarkiet og realhistorien for denne studien. På bakgrunn av dette er det viktig å sette seg inn i fenomener fra vikingtiden i forkant av datainnsamlingen fra lovverk,

læreplanverk og støttedokumenter, nettopp for å forstå hva det er en skal se etter. Maliks (2021, s. 18) skriver at gjennom fortolkningsprosessen plasseres det også nye elementer inn i helheten gjennom prosesser som etablerer kunnskap både som delen, men også som utvider forståelsen av helheten.

4.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Det er forskerens problemstilling som legger premisser for hvilket datamateriale som kan være relevant for studien, og videre legger føringer for hvilken metode som kan være relevant. Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder og denne studien benytter seg av den kvalitativ tilnærming. Det er også store forskjeller mellom positivisme og sosialkonstruktivisme, hvor en i den sosialkonstruktivistiske sjangeren normalt sett ikke argumenterer for absolutt slik som innenfor positivismen. Sosialkonstruktivismen argumenterer heller i resultater gitt ut fra metode, problemstilling, teoretisk rammeverk og en analyse for å kunne konkludere. Innenfor sosialkonstruktivismen vil en kunne bruke innsikter fra hermeneutikken, som ser på forskning som en spiral (hermeneutiske sirkel) hvor en ser delene og helheten kontinuerlig. Gleiss & Sæther (2021, s. 69) skriver det er først gjennom flere runder med å koble del og helhet til hverandre at man blir i stand til å se sammenhenger og mønstre i litteraturen. Dette vil være særlig gjeldende for denne studien da studien er av kvalitativ tilnærming, og store deler av datamaterialet må tolkes og aktualiseres.

Studiens problemstilling legger til rette for at studien skrives som en kvalitativ innholdsanalyse, ettersom det er mest hensiktsmessig tatt datamaterialet i betraktning. Kvalitative innholdsanalyser kan forklares som en metode hvor tyngden ligger på en systematisk gjennomgang med sikte på å kategorisere innholdet, og å registrere relevante data for problemstillingen for studien. I kvalitative metoder finnes det flere underkategorier, hvor denne studien retter seg mot «innholdsanalysesjangeren» hvor målet er å se på innholdet av tekst i dokumenter, for denne studien lovverk, læreplanverk og støttedokumenter. Problemstilling og den empiriske innsamlingen kan ikke planlegges detaljert på forhånd ettersom materiale en ender opp med ikke kan planlegges i forkant, dette gjør teori og analyseverktøy til gjenstand for endringer både før, under og i etterkant av innhenting av empiri (Grønmo, 2016, s. 175). Dette kan ses inn mot den hermeneutiske tilnærmingen i humanistisk forskning, der hvor en utvider forståelsen av å se på delene, og med det indirekte erverver større kunnskap om helheten.

Innholdsanalyse som metodisk retning tar for seg innholdet fra dokumenter hvor dokumentenes rolle er å gi informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt, spesielt sted eller mot en spesifikk målgruppe. Dokumenter kan være offentlige dokumenter av statlig karakter som lovverk, læreplaner og støttedokumenter som vil være relevante dokumenttyper for denne studien (Johannessen et al., 2016, s. 97). Utdrag av tekst vil analyseres, hvordan teksten legges frem, og hvordan teksten kan tolkes. Det anvendes i tolkningshierarkiet store deler de nevnte virkemidlene, hvor majoriteten består av muligheten for tolkning på bakgrunn av ordvalg og indirekte tale. Det vil være åpenbare forskjeller i innhold mellom dokumentene ettersom studien tar for seg deler av fortolkningshierarkiet for læreplaner, datamaterialet vil derfor bli analysert opp mot tolkninger som kan ses mot teksten. Det vil være oppgaveskrivers tolkning av dokumentene som er førende for studien, noe som reiser spørsmålet om forskerens subjektivitet, objektivitet og studiens reproduserbarhet.

4.4 Reliabilitet og validitet

Kvalitative og kvantitative studiers styrke og utsagnskraft er avhengig av at studiene er pålitelige, troverdige og innehar en bekreftbarhet. Kvantitative studier baserer seg på tall og statistikk, noe som gjør at kvantitativ forskning som metode i stor grad kan reproduseres for å underbygge at analysen er troverdig. I studier med kvalitativ metode er det derimot ikke nødvendigvis etterprøvbareheten en ser på, men i hvilken grad studien innehar en rekke logiske slutninger sett opp mot oppgavens empiriske grunnlag og det teoretiske rammeverket.

Pålitelighet eller «reliabilitet» er å betrakte som viktig i kvantitative studier, men ikke like lett å produsere i kvalitativ forskning. Kvalitative metoder bygger gjerne på en mengde subjektivitet ut fra forskers formulering av problemstilling, samtidig som observasjoner er verdiladet og kontekstavhengige. Muligheten for å etterprøve og reprodusere en kvalitativ studie vil stort sett ha ulikt utfall grunnet subjektivitetsaspektet ved kvalitativ forskning. Dette kommer av erfaringsbakgrunnen som forskeren har, og nettopp derfor kan ingen tolke på nøyaktig samme måte. Når det er sagt må det kunne påstås at hvis problemstilling er lik, den metodiske fremgangen er lik og det teoretisk rammeverk er likt vil en kunne forvente å se en relativt lik diskusjon og konklusjon dersom studien er av en viss kvalitet. Påliteligheten i denne studien baserer seg i stor grad på gode begrunnelser og forklaringer av valgene som er tatt, samt en åpen og detaljert framgangsmåte for hvert kapittel (Johannessen et al., 2016, s. 230-231).

Det skilles mellom indre og ytre validitet, hvor den indre måler oppgavens troverdighet og den ytre måler oppgavens overførbarhet. I den grad studien oppfattes som troverdig baseres på i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn følger av formålet med oppgaven, og om den representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 231). Viktigheten av å begrunne valg av tekst er noe denne studien vil vektlegge, nettopp fordi tekstutdragene er subjektivt utvalgt på bakgrunn av det empiriske materialet, formulert problemstilling og det realhistoriske sett mot analyseverktøyet. Tekstutdragene vil så bli sett opp mot det realhistoriske som allerede er betegnet som historisk signifikant i kapittel 3. Den ytre validiteten omhandler om en kan generalisere og anvende deler av forskningen til andre oppgaver i samme kategori, og utenfor. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 231).

4.5 Komparativ metode

Denne studien er en innholdsanalyse mellom læreplaner fra to land, Norge og Danmark. Dette betyr at studien er av sammenlignende karakter, og vil ta for seg enkle sammenligninger som om tekstutdrag er historisk signifikante mot realhistorien, og om det er likheter og ulikheter i de ulike læreplanhierarkiene. Studien er to-delt der hvor den komparative metoden er relevant inn mot sammenlikningen av læreplanhierarkiene mellom Norge og Danmark. «*Enkle sammenligninger tjener to formål, og det er at enkle sammenligninger kan være til hjelp for å beskrive fenomener og prosesser i tid og/eller rom, samtidig som de kan ha en heuristiskfunksjon som hjelper å problematisere det vi kan se, og stille spørsmål til det.*» (Andresen et al., 2015, s. 102). Studien vil se mot tekstutdrag fra det enkelte lands lovverk, læreplanverk og støttedokumenter, som avslutningsvis skal ses opp mot hverandre i en sammenligning hvor det vil ligge til grunn om det er likheter eller ulikheter, og hva som står i tekstutdragene. Begrunnelse for komparativ metode beskriver Andresen et al (2015, s. 103) som å systematisk identifisere likheter og ulikheter i tid og rom, og benytte informasjonen som et ledd til å rettferdiggjøre funnene.

5.0 Empiri

I dette avsnittet vil de ulike tolkningshierarkiene for læreplanverkene i Norge og Danmark bli forklart. Hierarkiene vil bli gjennomgått systematisk fra topp til bunn. Lovverket, læreplanhierarkiet og støttedokumenter vil bli presentert med begrunnelser for hvorfor disse er valgt, og hvordan de kan ses opp mot fenomener fra vikingtidens epoke som en kan se i det realhistoriske kapittelet. Målenes ordlyd i begge læreplanene er i stor grad lite konkrete og har et stort tolkningsrom, noe som bidrar til at målene kan tolkes og operasjonaliseres. Siden dette gjelder majoriteten av målene, vil det bli presisert i hvert av tekstutdragene hvorfor de er valgt inn i dette kapittelet sett mot de realhistoriske fenomenene og strukturene som er signifikansvurdert.

5.1 Fortolkningshierarkiet i Norge

Fortolkningshierarkiet i norsk kontekst starter på toppen med opplæringsloven. Loven skal ligge til grunn og er veiledende for utformingen av læreplaner og støttedokumenter.

Opplæringsloven kan ikke knyttes direkte opp mot vikingtiden, ettersom vikingtiden eksplisitt ikke er nevnt. Samtidig inneholder loven momenter som kan aktualisere vikingtiden og andre perioder i norsk historie. I opplæringsloven nevnes det at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal i samarbeid og forståing med heimen, [...] gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det å skulle gi historisk, kulturell innsikt og forankring kan ses mot det å tilhøre og kunne identifisere seg med andre. Vikingtiden som felles forankring og kulturhistorie vil kunne spille inn på elevens sosiale kompetanse, ettersom det vil gi felles referanserammer, samtidig er det også et tema som kan ses opp mot identitetsbygging siden vi lever i et multikulturelt samfunn. Det kan påstås å være viktig å vite hvordan et samfunn har blitt slik det har blitt, spesielt hvis en kommer fra et annet land. En felles historisk innsikt mellom nye landsmenn vil kunne fungere som et verktøy i integreringen, nettopp grunnet viktigheten av en lik referanseramme. Vikingene var også på tokt og drev handel i deler av Europa, så det å skulle se vikingtiden opp mot elever med opprinnelse fra utlandet vil kunne bidra til en spennende vinkling på hvordan en ser på menneskelig interaksjon for 1000 år siden.

Videre står det at «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen [...] arv og tradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Kristendommens fotfeste i det vestlige Europa, og inntoget i Skandinavia representerer et brudd i skandinavisk historie, i vikingenes levemåte. I ettertid av kristningen ble samfunnet tvunget til å følge kristne levemåter og anvende bibelen som moralsk rettesnor. Slutten av vikingtiden betyr altså starten på det som er nevnt som grunnleggende verdier i kristen arv og tradisjon.

Det står også at «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Vikingene på sin side befant seg lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Den lokale kulturarven er mulig å se stort sett uansett hvor en befinner seg i Norge. Det er mange museer, og levninger fra vikingtiden. Regionalt vil det i likhet med det lokale finnes museum og levninger. Nasjonalt vil en kunne se levninger fra ulike landsdeler, som for eksempel vikingskipshuset i Bygdøy, Borg i Lofoten etc. Og internasjonalt kan en for eksempel se til York i England, der vikingene bosatte seg og drev landbruk, en kan se til Dublin der en har funnet over 30,000 gjenstander som vitner om handel (Hjardar, 2013, s. 63). York, eller «Jorvik» innehar også et museum «Jorvik viking center» som er et

museum basert på vikingene som bodde i England, og en kan naturlig vis se til Danmark og Sverige der vikingene som kjent også holdt til.

Videre står det i opplæringsloven at «Ho skal fremje [...] vitenskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette kan ses på som et overordnet pålegg om å jobbe med vitenskapelige innsikter og tenkemåter i samfunnsfaget, mer spesifikt innenfor historieemnet. I denne studien er historisk signifikans lagt til grunn som analyseverktøy for å avgjøre om vikingtiden som realhistorie kan rettferdiggjøres den plassen den har fått/ikke fått i fortolkningshierarkiet. Nettopp dette er en vitenskapelig tenkemåte, og for denne studien et premiss. Samtidig vil dette tekstutdraget kunne ses opp mot hvorvidt sagalitteraturen av validitet. Det å skulle oppfatte den muntlige historiekulturen som pågikk på Island og for øvrig resten av Skandinavia er ikke gitt at en elev i fjerde klasse nødvendigvis forstår. Det er heller ikke gitt å forstå at muntlige fortellinger kan ha relativt høy presisjon etter over 350 år med muntlig overrekkeelse (Titlestad, 2011, s. 291).

Under opplæringsloven i hierarkiet kommer den overordnede delen som inneholder «verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Denne delen er vedtatt av Kongen i statsråd ved resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1).

Overordnet del er publisert i tre deler, «opplæringens verdigrunnlag», «prinsipper for læring, utvikling og danning» og «prinsipper for skolens praksis». Disse tre delene skal bidra til at lærere og undervisere har flere holdepunkter inn mot læreplanen og målene som skal oppfylles. Det finnes til sammen 19 underpunkter fordelt ujevnt utover disse tre delene, hvor det er bare et punkt som ses på som relevant for denne oppgaven. Delene tar i hovedsak for seg hvilke holdepunkter lærere og undervisere skal formidle til elevene, og hvordan dette skal gjøres.

I kjerneelementenes punkt 1.2: Identitet og kulturelt mangfold kan påstås å ha deler som kan knyttes opp mot vikingtiden og er av relevans videre i læreplanhierarkiet. Sett bort fra punkt 1.2 er det ingen andre punkter som kan knyttes opp mot vikingtiden uten å vri på tekstutdragene i alt for stor grad. Innledningsvis gjøres det i punkt 1.2 rede for at «Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Her pekes det på at innsikt i historie og kultur er viktig for elevens utvikling av identitet, men også at en felles forståelse av historie og kultur skal fungere som et virkemiddel for felles tilhørighet.

Videre står det at «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.». Som i forrige avsnitt legges det vekt på en lik referanseramme, noe som kan beskrives som viktig for elevens tilhørighet og felles referanser.

Avslutningsvis står det skrevet at «Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette utdraget kan ses opp mot vikingtidens handel og ferder. Vikingene drev handel i flere land, og fikk gjennom reisene til andre land sett andre kulturer, som de igjen tok med seg deler av tilbake til Skandinavia. Kristendommens press fra det vestlige Europa er også en faktor som kan ses igjen i «påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner». Til tross for at vikingene utøvde religion tilhørende den norrøne mytologien var det i en overgangsfase kristendom i tillegg, altså der de ba til både den norrøne mytologien og den

kristne religionen. Det avhengte ofte av hvilken gud som «passet best» til formålet, eller den guden som ikke hadde skuffet dem ved en tidligere anledning.

Neste del i læreplanhierarkiet kommer det interne hierarkiet i læreplandokumentet med overskrifter «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I fagets relevans legges det frem at «gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og hvordan makt [...] fordeles.» Dette kan ses opp mot vikingenes jordbruk, fiske og fangst, der poenget var å kunne bringe mat på bordet. Det legges også vekt på «hvordan makt [...] fordeles» noe som er interessant å se opp mot vikingtiden ettersom det sosiale hierarkiet hadde klare rammer. Vikingsamfunnet besto mellom 20-30% av slaver som var nederst i hierarkiet, der resten stort sett var bønder og slekt av høvdinge, høvdinge og småkonger.

Ifølge oversikten over «Hva er kjerneelementer?» på Udirs nettside forklares elementene som det eleven må lære for å kunne mestre bruken faget både i egen fagdisiplin, men også tverrfaglig. Innholdet i kjerneelementene er i stor grad sentrale begreper som bør benyttes aktivt i faget, metoder for kunnskapservvervelse, tenkemåter, kunnskapsområder som elever burde ha kjennskap til, og ulike uttrykksformer (Udir, 2019).

Under «samfunnskritisk tenking og sammenhenger» skal elevene «Forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her vil det være naturlig å trekke linjer til den nasjonale geografien i Norge ut fra bydannelse. De aller største byene i Norge som Oslo, Bergen og Trondheim har alle hatt større befolkning enn resten av landet, noe som kommer av den lette tilgjengeligheten med tanke på sjø helt inn, men også hvordan jordsmonnet var i disse lokasjonene. Disse stedene var befolket også i forkant av vikingtidens epoke, og ettersom jordsmonnet var frodig og en kunne fiske og jakte vilt ble det attraktive områder for andre vikinger.

Elevene skal også «se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et brudd i historien vil være kristendommens inntog i Skandinavia. Overgangen fra norrøn mytologi til en kristen trosretning var innebar store endringer. Ikke bare endringer i religionstro, men troen hadde stor innflytelse på hierarkiets oppbygning da det plutselig kom prester og biskoper inn i toppen av hierarkiet. Dette bruddet i historien er å betrakte som det viktigste punktet sett mot vikingtidens slutt. Kristendommens inngang i Skandinavia betød makthierarkiske endringer, andre leveregler og en annen tro, noe som kan tenkes å være en drastisk endring for de som levde da. En kan også se mot vikingenes ferde til utlandet, der hvor det bidro til kolonisering og til dels usikkerhet for de innfødte. Vikingene tok seg veldig til rette, slik som da de krevde skatter og avgifter fra menneskene i England. Koloniseringen og ferdene bidro til et brudd i måten vikingene levde på, og skapte nytt liv for mange vikinger.

Videre skal elevene kunne «vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det er opplagt at vikingtiden hadde flere sider ved seg, og en kan ikke bare lære ut fra et «nordisk» ståsted. Vikingene var for andre land barbarer med intensjoner om å bosette seg og røve til seg verdier koste hva det koste vil. Det vil her være muligheter for å dra inn relevansen av sagalitteraturen, og

da naturligvis vurdere denne levningen fra fortiden om den kan stoles på eller ikke stoles på.

«Demokrati og deltakelse» som kjerneelement hvor det står skrevet at «elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for muligheten mennesker har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta beslutninger i ulike samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Vikingenes ferder til utlandet og koloniseringen bød på problemer, men samtidig ble de gjenværende vikingene assimilert i Storbritannia, og kristnet uavhengig om de ville eller ikke. En kan også se til Rollo av Normandie som fikk hertugtittel med ansvar for forsvar og rettsvesen mot at han forsvarte Frankia mot vikinger ved å hindre flåtene adgang til det indre Frankia (Hjardar, 2013, s. 141).

Kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» omhandler mer etikk og moral enn historisk bevissthet. Samtidig er det nevnt at «elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid». I denne konteksten vil en kunne se på ordet «fortid» mot vikingtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her skrives det implisitt at eleven skal forstå seg selv med fortiden sett mot historiebevissthet og handlingskompetanse. Etersom fenomenene fra det realhistoriske kapitlet bekrefter vikingtiden som historisk signifikant, vil elevene være nødt til å bli opplært i å se vikingtiden opp mot nåtid og fremtid.

Det neste momentet i læreplanen er de tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Ingen av disse tverrfaglige temaene har fokus på historie, men heller på nåtidige problemer og den aller nyeste samtidshistorien (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Videre listes «Grunnleggende ferdigheter» til hvor det er seks ferdigheter elevene skal utvikle gjennom faglig arbeid. Ferdighetene elevene må mestre i faget er «Muntlige ferdigheter», «å kunne skrive», «Å kunne lese», «å kunne regne» og «digitale ferdigheter». Disse ferdighetene er ment som arbeidsmetoder, men likevel kan en se tendenser opp mot å arbeide historisk. Det til tross vil studien ikke ta for seg noen tekstutdrag fra disse ferdighetene da det kan ses på som «overtolkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-6).

Videre i hierarkiet kommer læreplanmålene, og som nevnt tidligere er ikke historie et eget fag i norsk skole, men det ligger mål som innebærer historisk innsikt i faget «samfunnsfag». Samfunnsfaget består av samfunnskunnskap, geografi og historie. Målene er ikke kategorisert inn i fagområdene noe som gjør at målene i stor grad er, og skal være tolkbare inn på hvert av fagsubstansene. Målene i læreplanen er gitt til elevenes utgang av 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn.

I kompetansemål og vurdering for 2. trinn er det bare et tekstutdrag fra kompetansemålene som kan tolkes mot vikingtiden som er oppgavens fokusområde. I målet skal elevene «Utforske og beskrive kulturminne og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Her kan det tenkes at det vil være relevant å se mot det lokalhistoriske ved vikingtiden. Det må tas i betraktning at dette målet er ved utgangen av 2. trinn og generelt sett klarer ikke elever på 1 og 2. trinn å se lengre enn til det nære. Her vil lærere kunne spille på vikingtidens kulturminne som kan være arkeologiske funn fra vikingtiden. Vikingene var bosatt helt opp til Lofoten, og sannsynligvis til og med lengre nord og drev i tillegg handel med samene nord i Skandinavia, så sjansen for at det ikke skal finnes noen form for kulturminne og historiske

gjenstander i nærheten er minimale. Ellers i det langstrakte landet er det særdeles mange tilfeller av lokalhistoriske hendelser, for å nevne noen slaget på Stiklestad, slaget på Kalvskinnet, Slaget ved Hafrsfjord, Gulatinget, Frostatinget og Eidsivatinget.

Ved utgangen av 4. trinn er det to mål som kan ses på som relevante. Det første er at elevene skal «Utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og samanlikne med korleis vi lever i dag.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Dette målet spiller vidare fra 2. trinn, men ved utgangen av 4. trinn skal de i tillegg kunne se kulturminnet opp mot et nåtidig perspektiv. Her kan det være relevant å se til kristendommens inntog i Skandinavia opp mot kristendommens verdigrunnlag som er å finne i opplæringsloven § 1. Det vil også være mulig å se opp mot selvbestemmelsen og kjønnsrollene i dagens Norge mot resten av verden. I vikingtiden hadde kvinner stort ansvar, og var i noen skrifter relativt sidestilt med mannen, noe en ikke kan si om kvinner i resten av det vestlige Europa som levde etter katolisismens regler. I dagens verdenssamfunn er det enorme forskjeller i hvordan kjønnsrollene er balansert fra land til land. Dette er en likhet fra vikingtid til nåtid, og noe som anses som et problem i nåtidens vestlig orienterte samfunn.

I det andre målet for 4. trinn skal elevene kunne «beskrive kultur- og naturlandskap i Noreg og samtale om korleis historiske og geografiske kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om landskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Her vil det være mulig å se til vikingtidens store byer, og hvordan utviklingen har vært fra vikingtiden til i dag. Byer som Tønsberg, Oslo, Bergen og Trondheim er byer som var gunstige med tanke på tilgangen på vann/sjø og jordsmonn. Bosetting i disse byene er mulig å se opp mot et nåtidig perspektiv, da tre av disse byene er av de største i landet. Det ble også drevet handel i disse områdene i vikingtiden, nettopp grunnet folketallet, men også tilgjengeligheten med båt.

Ved utgangen av 7. trinn er det tre mål som kan ses på som relevante for denne studien. I det første målet skal elevene «samanlikne korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon om same tema, og reflektere over korleis kjelder kan brukast til å påverke og fremje bestemte syn.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette målet kan legge opp til en diskusjon om i hvilken grad kildene fra vikingtiden er troverdige. Ifølge Titlestad er det liten tvil om at sagalitteraturen og helteedikene inneholder sannheter, og i stor grad kan stoles på, men som nevnt i kap. 3.6 har det eksistert en kritikk mot kildematerialet. Det vil også være mulig å sammenligne skriftene fra vikingenes ståsted, og kanskje spesielt munkenes ståsted. Munkene på sin side var mottakere av vikingenes plyndring og brutaliteter og skrev om vikingene deretter, mens skaldene skrev om kampene som om vikingene var helter. Dette gir to vidt forskjellige syn på en og samme hendelse, noe som skaper diskusjon.

Det andre målet for utgangen av 7. trinn, skal eleven kunne «utforske korleis menneske i fortida livnærte seg, og samtale om korleis sentrale endringar i livsgrunnlag [...] har påverka og påverkar demografi, levkår og busetjingsmønster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette målet kan ses opp mot flere aspekter ved vikingetiden. Målet om å «utforske korleis menneske i fortida livnærte seg» kan rette et blikk til hvor viktig bondesamfunnet var i vikingtiden, for vikingene var tross alt bønder, jegere og fiskere. I målet rettes det også et blikk mot hvordan endringer en kan se demografisk, på levkår og bosetningsmønster, som er høyst relevant for vikingtiden. Vikingene bosatte seg andre land der marken var fruktbar, men også i Skandinavia der hvor det var mulig å drive landbruk.

Eleven skal også etter 7. trinn kunne «Reflektere over korleis møte mellom menneske har bidrege til å endre korleis menneske har tenkt og ulike samfunn har vore organiserte.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I dette målet kan vikingtidens sosiale hierarki før og etter kristendommens inntog diskuteres. Biskopene og prestene hadde før kristendommen ingen makt i Skandinavia, og var heller noe de skydde enn kunne fordra. Etter kristningen endret det seg kraftig, og biskopene og prestene ble da satt over høvdingene i hierarkiet, noe som kan ses på som en massiv endring i maktstruktur. Det vil også kunne ses opp mot sagafortellingene og skriftene om vikingene fra andre kulturer og land. Det er liten tvil om at vikingene røvet, skjendet og gjorde slik de ville, men det var i stor grad grunnet de ulike synene de hadde fra resten av verden. Som beskrevet i delkapittel 3.1 kom vikingene fra en krigerkultur som sto veldig langt unna det kristne vestlige Europa på denne tiden, noe som en kan se spor av i tekstene fra begge sider.

Ved utgangen av 10. trinn er det tre mål som kan ses på som relevante for denne studien. Det første målet omhandler at eleven skal evne å «Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane til folk.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette målet kan ses opp mot kristendommens inntog i Skandinavia. Påvirkningen kristendommen hadde både på hvilke holdninger som fantes i samfunnet endret seg drastisk da norrøn mytologi spiller i stor grad på krig og en verdig død, mens kristendommen handlet i større grad om misjonering gjennom assimilering og korstog for å tvinge andre til «den rette tro». Målet kan også ses opp mot hvordan elevene kan anvende historiebruk. Elevene skal drøfte påvirkning og holdninger til folk på bakgrunn av fremstillingen av fortidige hendelser, noe som tvinger eleven til å se tilbake til vikingtiden for å forklare nåtidige hendelser.

Det andre målet ved utgangen av 10. trinn som er relevant for studien skal elevene kunne «reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I dette målet vil en kunne se på hvordan sentrale personer i vikingtiden har bidratt til endringer som en kan se til i relativt ny fortid. Kristningskongene Håkon Adalsteinsfostre, Olav Tryggvason og Olav Haraldsson (Sigurðsson, 2017, s. 130) spilte alle en rolle for kristendommens inntog og fotfeste i Norge, og kan alle ses på som sentrale personer som har bidratt til endringer i historisk kontekst. Det vil også kunne ses mot kjønnsrollene på den måten at det ikke direkte var en kvinnekamp som foregikk i vikingtiden, men kvinnekampen som foregår i samtiden kan se på vikingtiden som en tid hvor kvinner hadde mye ansvar og hadde relativ autonomi.

Det tredje målet som eleven skal oppfylle gjøres ved å «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Ordlyden i dette læreplanmålet er spesielt med det faktum at det legges opp til å jobbe med kontrafaktisk historie. Dette kan ses i teksten «reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane», og ved kontrafaktisk jobbing med sentrale historiske konflikter mot vikingtiden er feltet stort. Her vil det ligge til rette for å diskutere «hva om» slaget ved for eksempel Stiklestad, Hafrsfjord, Stamford bridge ikke hadde skjedd, eller at det hadde hatt et annet utfall enn det faktisk hadde. En kan også diskutere vikingenes kolonisering i landene de dro til, for det var tross alt ikke bare å starte landbruk og drive fiske i elvene, og jakte i skogene, for det var jo tross alt noen der før dem. Om vikingene ikke hadde dratt ut til for eksempel York, hadde de som tidligere nevnt ikke hatt låneord fra det norrøne språket i Storbritannia i dag. Kristningen kan også være greit å diskutere i dette målet, da ved å se på «hva hvis kristendommen ikke hadde fått

fotfeste i Norden?». Dette spørsmålet er interessant da kristendommen har hatt enorm innflytelse på hele Europa fra middelalderen til i dag, og fortsatt har.

5.2 Fortolkningshierarkiet i Danmark

Fortolkningshierarkiet i dansk kontekst starter i likhet med det norske hierarkiet med loven. Loven ligger til grunn og er veiledende for resten av utformingen av støttedokumentene og læreplanmålene. Navnet på den danske loven for opplæringen er «folkeskoleloven».

Folkeskoleloven har en paragraf med tre punkter hvor det skrives om hvordan skolen skal samarbeide med elevene og hjemmet, hvordan elevene skal utvikle arbeidsmetoder, og hvordan folkeskolen skal forberede elevene til å bli fungerende samfunnsborgere i et samfunn med frihet likeverd og demokrati. Relevant for denne studien er et tekstutdrag fra det første avsnittet der elevene skal bli «[...] fortrolige med dansk kultur og historie [...]» (Folkeskoleloven, 2020, §1). Om en tolker vikingtiden som historisk signifikant er dette et utdrag som sikrer vikingtiden som relevant å innlemme i undervisningen. Senere i dette kapitlet vil det rettes et blikk på Danmarks historiekanon som underbygger vikingtidens signifikans i dansk læreplansammenheng.

Historiefaget i Danmark går fra 3.trinn til 9.trinn, og har kompetansemål som skal være oppfylt ved utgangen av 4. trinn, 7. trinn og 9. trinn. Målene for utgangen av alle tre trinnene har tre kompetanseområder, som er «kronologi og sammenheng», «kildearbejde» og «historiebrug». Hvert av disse kompetanseområdene har et kompetansemål som skal være oppfylt ved utgangen av 4. trinn, 7. trinn og 9. trinn. Kompetansemålene har såpass vage formuleringer, at disse ikke vil bli tolket mot vikingtiden i læreplanen da det kan svekke oppgavens validitet gitt de vage formuleringene. Et eksempel innenfor «historiebrug» ved utgangen av 4. trinn er «Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie». Det å skulle fortelle om menneskers påvirkning av vikingtiden i et historisk perspektiv tillater å koble inn alle fenomenene/momentene som er redegjort for i kapittel 3. Med det som grunnlag konkluderer jeg med at det finnes flere tekstutdrag som bekrefter vikingtidens relevans i kompetansemålene i den danske læreplanen, men velger heller å se på de mer spesifikke målene som er konstruert med kompetansemålene som utgangspunkt. Hvert av kompetansemålene har flere målformuleringer innenfor ulike delmål som de har valgt og kalt «færdigheds- og vidensområder og -mål». Det er verdt å merke seg at «færdigheds- og vidensområder og -mål» er ikke det samme for alle trinnene, noe som kan begrunnes i den naturlige kognitive progresjonen som gjelder for barn.

Det er verdt å nevne at den 19. mai 2017 inngikk «folkeskoleforligskredsen» en avtale om økt frihet mot deres «fælles mål» som er hele oversikten for 3. trinn til 9. trinn, som nevnt i foregående avsnitt. Denne avtalen løser alle bindingene i «fælles mål», noe som gjør alle «færdigheds- og vidensmål» i «fælles mål» veiledende (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Dette har bidratt til å gjøre læreplanen enda mer abstrakt og tolkningsrommet for lærer har blitt større. Dette medfører at det må tas et valg på bakgrunn av læreplanens struktur, og kompetansemålenes abstrakte tilnærming. Videre vil derfor studien utelukkende se på målformuleringene gitt i «Færdigheds- og vidensmål» opp mot vikingtiden, noe som begrunnes i leseplanen og historiekanon som ligger til grunn. Historiekanon er ikke nevnt i avtalen om økt frihet, heller ikke leseplanen. Dette kan tolkes dit at målene er veiledende.

Grunnet avtalen om økt frihet som nevnt i avsnittet over, har historiekanon fått større relevans enn målene i læreplanen. De faktiske læreplanmålene blir med dette kun veiledende, og kanon beholder sin obligatoriske plass. Kanonpunktet legges derfor foran

læreplanmålene i dette kapitlet grunnet viktigheten av kanonpunktene i historiefaget og skolen. Kanonpunktet som er opplagt relevant for vikingtiden kommer derfor før «færdigheds- og vidensmål» i dette kapitlet.

Innholdspunktet fra den danske historiekanon som er relevant for denne studien er punktet om Jellingstenen:

«Jellingstenen er en 2,5 meter høy runesten, der blev rejst af Kong Harald 1. (Blåtand) i Jelling omkring år 970. Stenen blev rejst til minde om forældrene Gorm (den Gamle) og Thyra samt for at markere Haralds egne bedrifter: "Den Harald som vandt sig Danmark al og Norge og gjorde danerne kristne". Stenen har tre sider. Den ene side består af runetekst, den anden side domineres af et stort løvelignede væsen, mens den tredje side viser den korsfæstede Kristus.» (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 69).

Av støttedokumenter inneholder dokumentet for «Fælles mål» et kapittel som er kalt «læseplan». Her beskrives det i seks kapitler hvordan historiefagets formål beveger seg over til «kompetenceområderne» og til «færdigheds- og vidensområderne». Dette dokumentet er av forklarende karakter og skal fungere som støtte for hvordan en kan anvende «kompetenceområderne» mot «færdigheds- og vidensområderne» og videre mot resten av opplæringen. Ettersom «læseplanen» kun er til forklaring av hvordan kompetanseområdene henger sammen, og hvordan undervisningen kan ses opp mot «fælles mål» for opplæring ser det ut til at den ikke er direkte relevant for oppgaven. «Læseplanen» fungerer i stor grad som et fagdidaktisk virkemiddel for å hjelpe lærere til å se sammenhenger heller enn å gi klare retningslinjer for om de skal undervise om vikingtiden. Dette gjelder i hele «læseplanen» med unntak av når kanonpunktene beskrives, men ettersom det punktet er gjort rede for tidligere i avsnittet krever det ingen repetisjon av forklaring av Jellingstenen.

Etter leseplanen er det et eget kapittel kalt «undervisningsvejledningen» hvor det legges frem informasjon samt støtte og inspirasjon til flere av valgene lærere måtte ta. «Undervisningsvejledningen» inneholder åtte delkapitler med overskriftene: «Om undervisningsvejledningen», «Elevernes alsidige udvikling», «Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen», «Forholdet mellem kompetencer og indhold», «Almene temaer», «Tværgående emner og problemstillinger», «tværgående temaer» og «Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsøtninger». Undervisningsvejledningen har ingen konkrete eller tekstutdrag som med rimelighet kan tolkes mot vikingtiden. Veiledningen må ses på som et fagdidaktisk hjelpemiddel for å bistå lærere og undervisere i hvordan en tilrettelegger undervisning, med mål om diskusjoner og forskjellige former for undervisningspraksis.

4. trinn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 10-11).

Under «Samfund» er det to mål for 4. trinn som kan ses på som relevante. Det første målet er om «eleven kan beskrive ændringer i magtforhold og samfundsstrukturer over tid». Ved kristendommens innføring i Norden ble makthierarkiet totalt endret, og kirken fikk makt i samarbeid med kongen, mot at kongen ble bindeleddet mellom gud og folket. Denne endringen gjorde at de lokale høvdingene ble nedgradert på bekostning av Biskoper og prester som ble satt under kongen. Samtidig vil en også kan se mot maktforholdet mellom mann og kvinne, ettersom dette er noe som endrer seg ved kristendommens inntog i Norden. Det var ikke slik at kvinnen var likestilt med mannen slik det er i nåtidens Norden, men ved mannens plikt til å være med på ferdene, ble kvinnene ledere på gårder over andre menn, noe som ikke var normalt i middelalderen delvis grunnet katolisismen.

I det andre målet skal eleven inneha «[...] viden om magtforhold og samfunnsstrukturer før og nu». Det var klare samfunnsstrukturer i vikingetiden der hvor kongen var øverst, under kom høvdingen, under der kom de ulike type bøndene (se delkapittel 3.2 for utgreiing), og nederst var trellene. Det var også et klart maktforhold mellom mann og kvinne, samt i det sosiale hierarkiet mellom familier.

Under «historiekanon» er det presisert at «eleven kan bruke kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse». Gitt innholdspunktet i historiekanon om Jellingstenen er dette målet relevant (se punkt for kanonpunkt).

Under «kildearbejde» er det et mål for 4. trinn som kan ses på som relevant. Dette målet omhandler at «eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden». I dette målet kan en se mot kritikken av sagalitteraturen som foregikk på 1900-tallet fra spesielt Koht og Nansen, der sagafortellingene ble delegitimert på bakgrunn av den muntlige overrekkelsen av historisk kunnskap. Samtidig som en kan se på levninger som skrifter om sagalitteraturen vil det være mulig å se på artefakter som levninger fra vikingtiden. I Danmark er det vikingskipmuseum i Roskilde og Ladby i Danmark og museet samt Hedeby som ligger i Tyskland (i vikingtiden var Hedeby under dansk styre).

Under «historiske spor» er det et kompetansemål hvor «Eleven kan bruke historiske spor i lokalområdet til at fortælle om fortiden». Tatt Danmarks størrelse i betraktning, og de korte distansene kan en enkelt oppsøke gravfunn som er gjort fra vikingtiden i byer som Mammen, Jelling, Ladeby, Hedeby og Gammelby (Hjardar, 2013, s. 57). Likt som avsnittet over vil det også være relevant å se til vikingmuseene som ligger tilgjengelig i nærområdet.

For «historiebrug» er det et mål under «historisk bevisthed», hvor det er mål om at «eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning for historien» som kan ses opp mot kanonpunktet gjeldende Jellingstenen, og kristningen i Danmark av Harald Blåtann.

Etter 6. trinn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 12-13).

For «kronologi og sammenhæng» er kompetanseområdet «eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder». «færdigheds- og vidensområder og -mål» for relevante mål innenfor dette området finnes under «kronologi, brud og kontinuitet», «det lokale, regionale og globale» og «historiekanon».

Under «kronologi, brud og kontinuitet» er det mål om at «eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien». Kristendommens inntog i Skandinavia etter press fra det vestlige Europa vil kunne ses på som et brudd i Skandinavisk historie ettersom kristendommen nøytraliserte den norrøne trosretningen gjennom kristenkongene.

Under «Det lokale, regionale og globale» er det mål om at «eleven skal redegjøre for samspill mellem aspekter fra dansk og omverdens historie», «Eleven kan redegjøre for konsekvenser af samspil mellem dansk historie og omverden» og «Eleven har viden om konsekvenser af samspil mellom dansk historie og omverden». Disse målene er relativt like, derfor aktualisert mot realhistorien i samme avsnitt. Tekstutdragene har alle et stort fokus på «samspill» noe en kan se i vikingenes samspill med omverden og med hverandre. Det kan her ses mot vikingferdene til blant annet Lindisfarne, som var et av de første møtene vikingene hadde med britene, og vice versa. Samtidig kan en se mot handelen som ble bedrevet i for eksempel Dublin. Samtidig som det ble bedrevet handel og plyndring koloniserte vikingene store deler av verden i jakt på bedre boforhold, som for eksempel Orknøyene, Shetland, Grønland og Island for å nevne noen områder som ble kolonisert.

Samspeilet mellom vikingene var av ulik orden, hvor en på den ene siden hadde samarbeid mellom familier gjennom giftemål, og på den andre siden lokale kriger mellom småkonger, høvdingar og jarlar.

Det er også et mål under «historiekanon» der «eleven kan bruke kanonpunkter til at skape historisk overblik og sammenhengsforståelse». Her vil det være relevant å se jellingsteinen opp mot sammenheng kristningen hadde i Skandinavia, men mer presist Danmark. Danmark fikk bispeseter, og prestene ble satt over høvdingene i hierarkiet, til tross for at høvdingene hadde vært under kongene tidlegare. Kristningen satte også kjepper i hjulene for koloniseringen og plyndringen da det ble andre reglar å følge for å komme til himmelen kontra Valhall.

Under «historiske scenarier» er det mål om at «eleven kan opstille historiske scenarier for at få innsikt i samfunnsforhold i fortiden». I dette målet kan det virke som om elevene skal kunne lage en tidslinje sett mot utdraget «opstille historiske scenarier» sett mot historiske fenomenar og epoker som de kjenner til. Vikingtiden vil i dette målet være en epoke som er relevant for å få innsikt i samfunnsforhold i fortiden, nettopp fordi vikingtiden innehar såpass mange interaksjoner med andre land, interaksjoner med andre menneskar, kriging, plyndring, kolonisering og liknende interessante momenter som er mulig å se på som relevant for historieundervisningen.

Etter 9.trinn (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 14-15).

For «kronologi og sammenheng» er det mål om at «Eleven kan forklare hvorfor historisk utvikling i perioder var preget af kontinuitet og i andre af brud». Dette målet kan ses opp mot utviklingen av strukturelle endringer ved kristendommens inntog som er det historiske bruddet mellom vikingtiden som epoke. Utviklingen av kristendommen i Norden kan ses både før vikingtiden som epoke, under vikingtiden og i etterkant, men var i stor grad avgjørende for endringene Norden gjennomgikk i senmiddelalderen.

Det er også et mål om at «Eleven kan forklare historiske forandringers påvirkning af samfund lokalt regionalt og globalt». Vikingene kan ses på i denne sammenheng i lokale, regionale og globale. Vikingene var bosatt i det lokale i Norden, regionale som går på områder innenfor de ulike landene vikingene var bosatt i, samtidig som de koloniserte flere land og landområder. Det har også blitt funnet arabiske mynter i Gotland, men også elfenben fra Grønland, noe som viser at vikingene var et folkeslag som drev med sitt på nasjonalt og internasjonal skala, men også handel, kolonisering og plyndring på en global skala (Hjardar, 2013, s. 63).

Under «historiekanon» skal «eleven kan bruke kanonpunkter til at skape historisk overblik og sammenhengsforståelse». I denne sammenheng skal eleven kunne bruke innholdspunktet fra historiekanon om Jellingsteinen, og sette dens betydning opp mot et nåtidig perspektiv. Dette punktet er naturlig å se mot kristningen som tidlegare nevnt, men på 10. trinn skal en se kanonpunktet i en skapende setting for overblikk og sammenhengsforståelse. I dagens diskurs kan det også være interessant å se opp mot et nasjonsskapende perspektiv da religion har en nedgående kurve i det vestlige Europa per dags dato, men foreligger førende i lover og undervisningsdokumenter.

Under «historiske scenarier» er det mål om at «eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløp du fra historiske scenarier». Sett opp mot vikingtiden kan målet tolkes opp mot at eleven bør ha kjennskap til hvordan vikingenes forhold med omverden var. Sett opp mot Jellingsteinen og Harald Blåtanns kristning etter stort press fra det vestlige Europa vil det være mulig å se sammenheng mellom kristendom og Danmark. Harald

Blåtann har også fått æren av å ha samlet Danmark til et, så ved kristningen av Danmark ble ifølge danskene Danmark skapt.

Under «konstruktion og historiske fortællinger» er det som mål at «eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger nutidsfortolkninger og fremtidsforventninger». Dette målet kan ses mot kristningen som foregikk i vikingtiden, sett opp mot hvordan kristendommen er i et nåtidig perspektiv, og hvordan det kan komme til å se ut i fremtiden. Kristendommen har i vesten mistet fotfestet de siste tiår, noe som kan ses opp mot den norrøne mytologien fra vikingtiden og hvordan den ble visket ut av kristendommen.

Videre er det mål under «historisk bevidsthed» hvor det er mål om at «eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid». I dette målet kan nasjonsbyggingen og samlingen av Danmark til en nasjon være mulig å se til. En kan også se mot tidligere koloniserte byer av vikingene, og hvordan disse byene er i dag. Ser en til for eksempel York (Jorvik i vikingtiden) kan en se at flere av innbyggerne har «skandinaviskpregede» navn, noe som kan påstås henger igjen fra vikingtiden. Vikingene forlot ikke York etter epokens slutt, men levde videre som kristne gjennom assimilering i Storbritannia.

5.3 Konklusjon

I dette kapitlet har de utvalgte delene fra læreplanhierarkiet for Norge og Danmark blitt nærmere gjennomgått. Under innsamlingen av data er det flere spørsmål som har gjort seg gjeldende å diskutere. Læreplanene har en helt ulik åpenhet, og annen strukturell oppbygning, samt et helt ulikt fokus på vikingtiden i lovverkene og læreplanhierarkiet. Dette underbygger synet på den norske læreplanen som kommer frem i Maliks (2021) og enda tydeligere i Madsen (2020), hvor Maliks retter en kritikk til læreplanens mulighet for å velge bort eldre historie og Madsen skriver læreplanene inneholder «temporalt utydelige mål». Antallet mål som kan tolkes opp mot vikingtiden i den norske læreplanen er også betydelig lavere enn i den danske læreplanen, noe som vil diskuteres i det neste kapitlet.

6.0 Diskusjon

Dette kapittelet vil ta for seg funnene fra fortolkningshierarkiet i læreplanene fra Norge og Danmark som kan ses på som relevante og kan tolkes dit at vikingtiden er relevant for undervisningen. Disse funnene vil bli underbygd av de realhistoriske momentene fra kapittel 3. Fenomenene fra vikingtiden ble i det realhistoriske kapittelet forklart og konkludert med som historiske signifikant, og kan derfor betraktes som relevant inn mot undervisning. Inn mot diskusjonen vil jeg dele inn hierarkiene i tre, noe som kommer av hierarkienes likhet strukturelt med et lovverk, læreplanmål samt støttedokumenter. Kapittelet vil også kort ta for seg hva powerful knowledge og 21st century learning er, som kan bidra til å kategorisere læreplanene ytterligere, og gjøre det enklere å forklare datamaterialet. Videre vil tekstutdragene fra datamaterialet ses opp mot hverandre gjennom sammenligning av den norske og den danske vinklingen i de ulike hierarkiske inndelingene. Den første inndelingen vil ta for seg lovverk, denne inndelingen er uproblematisk da begge landene har en lov for opplæring. Den andre inndelingen vil ta for seg læreplanmålene, disse er også relativt like, men her vil jeg også plassere punktet som gjelder Jellingsteinen fra historiekanon, da det også kan ses på som et «mål». Videre vil jeg sammenligne støttedokumentene til læreplanene.

6.1 Powerfull knowledge vs. 21st century learning

Det finnes mange varianter av læreplaner med ulike strukturer, innhold og formuleringer. I dagens diskurs innenfor læreplaner snakkes det ofte om fokuset er på powerful learning, eller 21st century learning. De nevnte teoretiske retningene vektlegger struktur, innhold og formuleringer svært ulikt. Powerful knowledge på sin side har et fokus på kunnskap som premiss for ytterligere kunnskap, og at kunnskap ikke er subjektivt men objektivt. Young presiserer to sentrale kjennetegn ved grensesettingen innenfor powerful knowledge, hvor den ene er hvor den spesialiserte kunnskapen produseres, og den andre er hvor den overføres. Kunnskap produseres normalt sett i workshops, seminarer og laboratorier, og den overføres i stor grad til skoler. Kunnskapen er avgrenset i hva elever tar med seg som erfaringer til skolen, hvor skolen må bruke denne allerede tilegnede kunnskapen og videreutvikle den (Young, 2013, s. 108). 21st century learning på den andre siden har et fokus på at all kunnskap skal være relevant inn mot dagens samfunn, og vektlegger i stor grad kunnskap som en subjektiv konstruksjon. Denne subjektive konstruksjonen skal heller ikke ses opp mot bare en disiplin, men helst være tverrfaglig. Dette begrunnes i at dagens samfunnsproblemer ikke kan løses med verktøyene en har i dag, og derfor må elever i større grad bli problemløser, heller enn kunnskapsrike. McPhail & Rata (2015, s. 55) skriver at 21st century learning i stor grad ser mot postmoderne litteratur, og har fokus på det nåtidige samfunnet, heller enn det historiske slik som powerful knowledge.

I McPhail & Ratas studie konkluderer de med at 21st century learning som læreplan har mangler på struktur, og mangler mellom konseptene som legges til grunn. Ettersom powerful knowledge legger den objektive kunnskapen til grunn, vil det ligge en klar forventning mellom trinnene til å utvide kompetanseområdet til eleven. Dette står i motsetning til 21st century learning som legger fokus på kunnskap som subjektivt (McPhail & Rata, 2015, s. 65). En kan med det se mot læreplaner med mangler i presisjon, fokus på subjektiv kunnskap heller enn objektiv kunnskap, og høyt abstraksjonsnivå som læreplaner som heller mot 21st century learning som teoretisk rammeverk. Mens læreplaner med klare målsetninger for hvordan en oppnår objektiv kunnskap, og hvordan en systematisk jobber med kunnskap for å utvikle kompetansen kan anses som læreplaner innenfor powerful knowledge.

6.2 Vikingtidens relevans i forhold til opplæringslovene i Norge og Danmark

På generelt grunnlag vil det kunne påstås at «opplæringsloven» og «folkeskoleloven» er begge relativt åpne, abstrakte og etterlater seg et tolkningsrom for den som måtte lese lovene. Lovene er åpne, har ulike strukturer og er delvis klart ulike. Dette kommer naturligvis av at lovverkene er fra to ulike land, der hvor Danmark på sin side har vært selvstendig siden vikingtiden, mens Norge har vært i unioner i mange hundre år uten rett til egen grunnlov. Den danske loven er altså eldre og derfor har et annet format enn den norske. Landene har i tillegg ikke like politiske partier, som vil tilsa at uten en enighet mellom landene ville det vært umulig å ha en lik lov.

6.2.1 Den norske opplæringsloven

For å begynne med den norske opplæringsloven er det formuleringer som heller ser mot det generelle, enn det spesifikke. I opplæringsloven er det skrevet at skolen skal «[...] gi elevane og læringane historisk og kulturell innsikt og forankring.». I tekstutdraget spesifiseres det ikke hva de skal få historisk og kulturell innsikt og forankring i. Dette legger svært få føringer inn mot resten av læreplanhierarkiet ettersom hva som skal inn i støttedokumentene og læreplanmålene er tolkbart siden presisjonsnivået er lavt og tolkningsrommet stort.

Videre er det skrevet at «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen [...] arv og tradisjon». Vikingtidens epoke ble avsluttet da kristendommen gjorde inntog og ble nasjonsreligionene i Skandinavia på bekostning av norrøn mytologi. Det er verdt å nevne at i dagens samfunn har ikke kristendommen det samme fotfeste det hadde da loven for opplæring ble vedtatt. Derfor kan det påstås at loven sett fra et nåtidig perspektiv innlemmer vikingtiden og indirekte kan trekke linjer til epoken som viktig, og som relevant i undervisning. En kan tolke inn det første kriteriet for historisk signifikans der hvor en kan se endring, samtidig må det også kan ses opp mot nåtiden. Dette begrunnes i at kristendommens inntog i Skandinavia resulterte i endring, og har bidratt til at kirkens posisjon i samfunnet fortsatt består, selv om kirken i nyere tid er skilt fra staten.

I opplæringsloven er det også skrevet at «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon». Den hermeneutiske sirkel til grunn kan argumenteres å ha foreligget implisitt i tidligere læreplaner, ettersom undervisningen har gått fra det lokale, til det nasjonale, til det internasjonale. I tekstutdraget «den nasjonale kulturarven» gis det ikke direkte føringer for at dette skal gjelde Norge, til tross for at det står «den». Så etter mitt syn kan dette gjelde kulturarven til hvilket som helst land i verden.

Den «nasjonale kulturarven» kan defineres som all kultur som er av historisk og nåtidig karakter, og kan være alt fra fysiske levninger til litteratur, sanger, kunst, eventyr etc. Fra vikingtiden kan en se mot de arkeologiske funnene som er gjort av både vikingskip, våpen og betalingsmiddel samt litterære verk. Fra vikingtiden kan en vise til ulike lovverk som Frostatingsloven, eller til sagalitteraturen og helteedikene. Spesielt sagalitteraturen kan ses opp mot «vår felles internasjonale kulturtradisjon» da sagalitteraturen i stor grad ble skrevet på Island, noe som gjør vikingtiden internasjonalt relevant. En kan med det tolke tekstutdraget som at levninger som bidrar til bevisstgjørelse av norsk kulturarv bidrar til å gjøre vikingtiden historisk relevant for undervisning.

Det er også skrevet i opplæringsloven at «Ho skal fremje [...] vitenskaplig tenkjemåte). Som kan tenkes å være relevant sett opp mot hvordan en jobber mot viten fra den historiske epoken, og hvordan man ser på mer spesifikke levninger som sagalitteraturen. Det vil være relevant å se på dokumentene fra vikingtiden med et kritisk syn, da vikingene

ikke kunne skrive, noe munkene og flere av vikingenes «ofre» kunne, som gir et ensidig bilde av hendelser.

6.2.2 Den danske folkeskoleloven

Den danske loven for opplæring «folkeskoleloven» har en mindre pragmatisk tilnærming enn den norske loven for opplæring. Et tekstutdrag fra den danske loven for opplæring er på et helt annet presisjonsnivå enn hva en kan se i tekstutdragene fra den norske loven for opplæring.

I det første avsnittet av folkeskoleloven (der det er tre avsnitt) skrives det at elevene skal bli «[...] fortrolige med dansk kultur og historie [...]» (Folkeskoleloven, 2020, §1). Først og fremst kan det være interessant å presisere trykket på ordet «dansk» fra tekstutdraget, samt «fortrolige med». Her legges det tidlig i lov for opplæring at elevene skal undervises i dansk historie, og med det gis det ingen slingringsrom for hva som skal ligge til grunn videre i støttedokumentene. Dette tekstutdraget tilsier at det som er av dansk historie og kultur er relevant for læreplandokumenter og støttedokumenter for den danske skolen. Det kan påstås at allerede i toppen av læreplanhierarkiet etableres vikingtiden som historisk relevant, ettersom epoken er av både dansk kultur og historie. Samtidig er det verdt å merke seg ordet «fortrolige med» som indikerer at opplæringen skal bunne ut i at eleven er kjent med sitt eget lands historie.

6.2.3 Sammenligning av den danske folkeskoleloven og den norske opplæringsloven

Det kommer frem i 6.2.1 og 6.2.2 at kvantiteten av relevante tekstutdrag er større i den norske opplæringsloven enn den danske folkeskoleloven. I den norske er det tre utdrag som kan ses på som vikingtidsrelevante ved bruk av aktiv tolkning. Den store forskjellen om en sammenligner tekstutdragene er at presisjonsnivået er høyere i den danske folkeskoleloven. Det er en forskjell i abstraksjonsnivå i lovverkene, der hvor folkeskoleloven i større grad er bevisst på at historie er et fokusområde som skal inn i undervisningen, samt skal elevene bli «fortrolige med dansk kultur og historie» mens den norske opplæringsloven vinkler undervisningen som noe som skal gi «historisk og kulturell innsikt» samt, «opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon». Den danske folkeskoleloven har kort lagt føringer for at nasjonal historie er av høy relevans, og elevene skal bli fortrolige med danskenes historie, mens den norske har fokus på at kulturarv både nasjonalt og internasjonalt er viktig. Dette maler et bilde av vikingtiden som mer konkret relevant mot den danske folkeskoleloven, enn den norske opplæringsloven.

6.3 Vikingtidens historiske signifikans mot støttedokumentene i læreplanhierarkiet i Norge og Danmark

Strukturen i støttedokumentene og hva som vektlegges i dokumentene er svært ulikt, både i form og hva som vektlegges som viktig. Av hva som regnes som støttelitteratur er begrenset til hva som er tilgjengelig på UDIRs side for samfunnsfag gjeldende for den norske læreplanen, mens den danske læreplanen via EMU har sammensatt hele det gjeldende dokumentet for «Fælles mål, leseplan og vejledning». I dokumentet for den danske skole legges det vekt på «Læseplanens» oppbygning der hvor de siste seks siste kapitlene (kap.1-2 er «Fagets formål» og «Fælles mål») omhandler hvilken funksjon leseplanene har, oppbygningen, fagets formål og identitet, fagets kompetanseområder og kompetansemål, utviklingen i innholdet i undervisningen, tverrfaglige emner og problemstillinger og tverrfaglige temaer. Videre følger undervisningsveiledningen som har åtte underkapitler.

De norske støttedokumentene som er relevante for studien er det interne hierarkiet «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Tverrfaglige temaer» og «Grunnleggende ferdigheter».

6.3.1 Støttedokumenter fra det danske læreplanhierarkiet

Om en legger til grunn at vikingtiden må være mulig å tolke ut fra tekstutdrag finnes det lite i de danske støttedokumentene. Fokuset til de danske dokumentene i «faghæfte» for historiefaget legger enorm vekt på didaktiske fremgangsmetoder for undervisning, og hvordan måloppnåelsene kan forstås. Støttedokumentene består av «Læseplan» og «Undervisningsvejledning», hvor det kan argumenteres for at det vil være relevante tekstutdrag sett opp mot vikingtiden, men på bakgrunn av Danmarks fokus på at støttedokumentenes primære fokus skal være som støtte til «Fælles mål» og «historiekanon» er alt av relevans knytet til historisk signifikans sett opp mot de «fælles mål» som vil bli nevnt i 6.3.3. Siden målene blir nevnt i «læseplan» og «undervisningsvejledning» og utredet i form av eksempler for hvordan lærere kan undervise i de valgte mål vil en kunne påstå at støttedokumentene i Danmark har et primært mål, som den oppfyller, og det er å fungere som et didaktisk hjelpemiddel.

6.3.2 Støttedokumenter fra det norske læreplanhierarkiet

Det norske læreplanverkets støttedokumenter omhandler i stor grad hva undervisere må ha i bakhodet når de underviser om ulike emner. Fokuset i støttelitteraturen virker til å ha en mer «hvorfor» enn «hvordan» tilnærming til undervisning sett i sammenheng med de faktiske læreplanmålene.

Videre kommer det interne hierarkiet i læreplanen som tar for seg fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I fagets relevans er det et tekstutdrag: «gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og hvordan makt [...] fordeles.». Det å skulle forstå hvordan geografiske og historiske forhold legger betingelser for hvordan mennesket kan dekke sine behov og hvordan makt fordeles er et utsagn med stort tolkningsrom, og kan derfor tolkes mot vikingtiden. Epoken har innslag av geografisk og historisk karakter som en kan se spor av til nåtiden, der en kan trekke frem spesifikt bydannelse i Norge som eksempel. De største byene i Norge i vikingtiden er fortsatt stort sett de største byene i Norge i dag. Oslo, Bergen, Trondheim og Tønsberg anses som å ha vært de største «byene» i vikingtiden, og sett bort fra Tønsberg er de resterende byene de største i Norge gjeldende innbyggertall per dags dato. Ordet «Makt» er også nevnt i tekstutdraget, og der vil det være mulig å koble opp makthierarkiet fra vikingtiden med kongene og høvdingene på toppen, og trelleene på bunn, som estimeres til å ha bestått av 20-30% av befolkningen i Skandinavia i vikingtiden. Dette bidrar til å kunne klassifisere vikingtiden som historisk relevant sett opp mot punkt to i analyseverktøyet, der en kan se spor fra fortiden til nåtiden.

Videre i hierarkiet skal elevene «Forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn.». Dette er noe likt det første tekstutdraget fra forrige avsnitt, derfor vil det ikke gås spesielt inn på bydannelse, men heller rette et blikk mot koloniseringen. Vikingene reiste rundt i skipene sine på leting etter andre folkeslag for å plyndre, men også for å finne fruktbar jord slik at de kunne bosette seg og leve av hva området hadde å tilby. Hvis en ser til York som under vikingtiden fikk navnet «Jorvik» var byen under stor innflytelse av vikinger fra tidlig år 850 til tidlig på 1000-tallet. Vikingene

som bosatte seg i området ble ikke drept etter vikingene mistet kontrollen i området, men måtte heller godta å bli kristne og leve etter reglene som kongen for området hadde satt. Det finnes flere levninger i York, blant annet har de et vikingmuseum, som kan tyde på at vikingene satte sine spor. Dette kan rette et blikk mot koloniseringen av andre land som en måte vikingene satte spor, noe en kan se både geografisk og historisk, samt hvordan vikingene påvirket de som bodde i York, og vice versa. Vikingtiden kan derfor argumenteres som historisk relevant, sett opp mot tekstutdraget på bakgrunn av at vikingene bidro til en endring i bosetelsesmønster i Storbritannia, og har levnet spor som gjør epoken relevant for andre enn Skandinavia. Samtidig kan en se mot språket i England som har innslag av norrønt, der hvor for eksempel vinter-Winter og kniv-knife, samt er det stedsnavn fra vikingtiden i byer hvor vikingene hadde innflytelse, slik som Jorvik.

Elevene skal også «se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer.». Kristendommens inntog må kunne kategoriseres som et brudd i historien for vikingtidens levemåter, og tiden som epoke. Kristendommen la beslag på norrøn mytologi og bidro til å fjerne den mer og mer, helt til det ikke var noe igjen. Dette må ses på som en drastisk endring i historien, og noe vi har kunne sett helt til i nyere historie med Statskirken til år 2012, og kristne innslag i lovgivingen. Dette gjør at vikingtidens endring av religion sett opp mot kriteriene for historisk signifikans oppfylles.

Elevene skal også kunne «vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver.». Skriftene som er skrevet om vikingene er av relativt ulik karakter. Sagalitteraturen gir et bilde av vikingene som helter, og maler et bilde av vikingene som overlegne i krig, mens tekster fra munkene som ble plyndret og skjendet har på den andre siden ikke skrevet varmt om vikingene. Dette kan bidra til diskusjoner om «hvem har rett» og hvorfor skal man tro på sagalitteraturen ettersom den er skrevet flere hundre år etter de faktiske hendelsene tok sted.

6.3.3 Sammenligning av støttedokumentene i det norske og det danske læreplanhierarkiet

Støttedokumentene er sterkt ulike, de har ulike fokus og innslag av hvordan undervisningen skal gjennomføres, og hva undervisningen skal omhandle. De danske støttedokumentene virker å ha som hovedmål å være av historiedidaktisk karakter, og bidra til å forklare og utrede hvordan læreplanmålene, samt historiekanonene kan ses inn mot undervisningen.

Formålet for støttedokumentene kan tenkes å ha det samme formålet, men det kommer frem en umiddelbar ulikhet mellom støttedokumentene. De norske støttedokumentene for læreplanen står veldig for seg selv, og virker å ha et forklarende formål, dessuten kan de stå for seg selv. Det er ikke presisert i dokumentene at det skal ses opp mot læreplanmålene i like stor grad som det er gjort i de danske støttedokumentene. Tatt tekstutdragene fra de danske støttedokumentene i betraktning vil det som beskrevet over ikke kunne tolke vikingtiden som historisk relevant grunnet støttedokumentenes utforming. De danske støttedokumenter innehar fokusområder på didaktikk for hvordan lærere kan legge opp undervisningen, og treffe målene på en tilfredsstillende måte. Det er gitt eksempler for hvordan en kan legge opp til kanonpunktene på flere trinn slikt at det tydelig fremkommer hvordan en kan legge opp til progresjon i faget, i tillegg til progresjon i innholdet.

6.4 Vikingtiden i læreplanverkene

Selve læreplanverkene er ulikt oppbygd, men har en likhet i læreplanmålene. Det norske på sin side har «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige

temaer» og «grunnleggende ferdigheter» i tillegg til kompetansemålene og vurdering. Det danske på sin side har læreplanmålene som er av relativ lik karakter, men i tillegg en historiekanon med et mål som er relevant for studien. Sett mot antall mål som kan tolkes mot vikingtiden, vil en kunne påstå at målene påbyr vikingtiden som relevant epoke for grunnskolen. Samtidig er det en stor forskjell i antall læreplanmål mellom de norske og danske læreplanene.

6.4.1 Vikingtiden i det norske læreplanverket

Det norske formelle læreplanverket består av den overordnede delen, fire undertemaer som har som formål å beskrive faget, og deretter kompetansemålene. I den overordnede delen er det kun et punkt som er av relevans, der hvor en kan trekke ut vikingtiden som epoke ved å tolke teksten. I den overordnede delen er det punkt 1.2 som omhandler «identitet og kulturelt mangfold» som er det eneste kjerneelementet med tekstutdrag som kan tolkes inn mot vikingtiden.

Som nevnt kommer den overordnede delen først, hvor denne delen inneholder et relevant punkt for oppgaven, punkt 1.2 «Identitet og kulturelt mangfold». Tekstutdraget «Innsikt i vår historie og kultur» er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Punktet kan ses opp mot at en felles forståelse av kulturhistorien vil kunne bidra til å gi felles holdepunkt og referanserammer i historien for elever. Sett opp mot vikingtiden står det ikke noe som er eksplisitt i dette tekstutdraget, men det er tolkbart dit hvor innsikt i vår egen historie og kultur gjør oss historiebevisste, og danner en felles historie, som vi i samtiden er en del av. Sett mot historisk signifikans vil det være rom for å påstå at ettersom elevene skal få innsikt i «vår historie og kultur» vil vikingtiden kunne være av relevans. Nettopp derfor vil det være rom til å tolke vikingtiden som relevant inn mot dette tekstutdraget.

Videre i punkt 1.2 er det skrevet at «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.». Som beskrevet i relevansen for tekstutdraget kan en tolke «dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng.». Det å skulle sette seg selv i en historisk sammenheng med like referanserammer vil kunne bidra til å skape et «vi», spesielt med tanke på nye landsmenn som ikke nødvendigvis har kjennskap til vikingtiden. Dette kan ses opp mot Seixas & Mortons fjerde punkt, at historisk signifikans varierer fra gruppe til gruppe. Når vi i Norge tar inn nye mennesker i vår gruppe, vil det være opp til oss å gi dem verktøy slik at de kan bli en del av «viet».

Avslutningsvis i punkt 1.2 er det skrevet at «Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner». Vikingtiden kan påstås å være en av epokene med mest innflytelse på hele Skandinavia, samt da Skandinavia hadde mest tydelig og konkret innvirkning på andre regioner i verden. Alle momentene som beskrevet i det realhistoriske kapittelet vil argumenteres å treffe innenfor tekstutdraget. De samfunnsmessige utviklingstrekkene fra vikingtiden der hvor den hierarkiske oppbygningen bestemte menneskers posisjon i samfunnet kan ses opp mot «det norske samfunnet har blitt påvirket av ulike strømninger». Det skjedde store endringer i det sosiale hierarkiet og alle småsamfunn etter kristendommens inntog, og det faktum at prester og biskoper kom høyere opp i hierarkiet enn høvdinger. Vikingenes reiser til utlandet har i stor grad påvirket samfunnet, gjennom inntrykk, men også gjennom handel. Da vikingene dro til handelsbyer for å bytte til seg varer fikk de varer som glass fra Frankrike, elfenben av hvalrosstener fra Grønland, arabiske mynter, krydder fra Midtøsten

og mye mer. Sist og mest relevant er kristningen av Skandinavia, sett opp mot innflytelse som Norge har blitt påvirket av. Kristningen av Norge som ble gjort av de tre kristningskongene Håkon Adalsteinsfostre, Olav Tryggvason og Olav Haraldsson (Sigurðsson, 2017, s. 130) er noe som vi fortsatt ser spor av til den dag i dag i antall kirker, lovverk har fokus på kristen kulturarv som videre speiles i læreplanverket. Det er derfor liten tvil om at vikingtiden kan ses på som relevant innenfor punkt 1.2 «identitet og kulturelt mangfold».

Læreplanmålene i den norske læreplanen har et lite antall tekstutdrag som kan ses opp mot vikingtiden, hvor målene virker å legge fokus mot generelle målsetninger som gir lærer et stort tolkningsrom.

Trinn læreplanmålene gjelder for	Antall læreplanmål med vikingtid som relevant
2. Trinn	1
4. Trinn	1
7. Trinn	2
10. Trinn	3

Tabell 1: Antall læreplanmål som er tolkbare opp mot vikingtiden i den norske læreplanen

Det kommer klart frem i tabellen at ved aktiv tolkning av tekstutdrag kan vikingtiden ses på som historisk relevant for undervisning og kommer frem i større grad ved utgangen av 7 og 10. trinn. Det legges et fokus på det nære og lokale i 2 og 4. trinn, noe som reiser spørsmål som hvorfor mengden mål er ulik mellom trinnene. Det er ikke å legge skjul på at barn utvikler seg ulikt, men lagt den kognitive forståelsen til grunn kan vikingtiden ses på som en såpass «nær» epoke at det vil foreligge muligheter til å jobbe med det i større grad på barnetrinnet enn hva tabellen tilsier.

Det skal også nevnes at til tross for at det er syv mål som kan tolkes inn mot vikingtiden, nevner ingen av målene direkte «eldre historie», noe som er gjeldende for hele læreplanen for øvrig. Tolkingsrommet er enormt, og det vil være mulig å gjøre bortvalg av viktige historiske fenomener og epoker. Dette kan påstås å være kritikkverdig, og noe som vil bli ytterlig diskutert i delkapittel 6.4.3

Dette kan en også se i læreplanmålene da målet for utgangen av 2. trinn ser mot det lokale, heller enn det internasjonale.

6.4.2 Vikingtiden i det danske læreplanverket

Som tidligere nevnt har det danske læreplanverket skapt et hefte med en klar strukturering for hva som er av læreplan, og hva som er av støttedokumenter. I tillegg til læreplanmålene er historiekanon ledende for hva som skal ligge til grunn i undervisningen.

Som beskrevet i delkapittel 5.2 inngikk «folkeskoleforligskredsen» 19. mai 2017 en avtale om økt frihet mellom de overordnede kompetansemålene som ligger over målene i læreplanen. Dette er av betydning i den forstand at læreplanmålene kan ses på alene uten en direkte føring annet enn fra historiekanon. Det er ikke slik at all undervisning skal inneha noe fra historiekanon til enhver tid, men det ligger en forventning om at ved endt skoleforløp skal alle elever være fortrolige (slik det står i folkeskoleloven) med innholdspunktene fra historiekanon som er både av lokal, nasjonal og internasjonal kontekst.

Det er her også viktig å presisere i forkant av redegjørelsen av læreplanmålene at historiefaget i Danmark går fra 3. trinn til 9. trinn, noe som betyr at elevene har historie

som eget fag i syv år, og faget er med hovedvekt på historie og ikke samfunnskunnskap eller geografi.

Målene i læreplanen er abstrakte, og gir ingen klare føringer for hva lærer skal legge vekt på, samtidig som historiekanon foreligger som et påbud i bakhånd. Denne kombinasjonen tilsier at grunnet innholdspunktet i historiekanon som gjelder Jellingstenen gjør at vikingtiden som epoke må undervises i det danske klasserom, samt ses opp mot læreplanmålene.

I den danske læreplanen er det en god del læreplanmål, men på bakgrunn i den økte friheten vil lærere kunne velge fritt hva som er av relevans. Læreplanen i Danmark har mål for utgangen av 4. trinn, 7. trinn og 9. trinn.

Trinn læreplanmålene gjelder for	Antall læreplanmål med vikingtid som relevant
4. Trinn	6
7. Trinn	8
9. Trinn	6

Tabell 2: Antall læreplanmål som er tolkbare opp mot vikingtiden i den danske læreplanen

Tatt i betraktning at historiefaget kun går fra 3. trinn til utgangen av 9. trinn, er tjue mål som kan ses mot vikingtiden relativt mye. Det er samtidig et «færdigheds- og vidensområder og -mål» for alle trinn som har overskriften «historiekanon», noe som betyr at en får tre mål ut fra totalen som er forbeholdt historiekanon direkte. Samtidig som fokuset på historiske epoker og fenomener ligger historiekanon som en kvalitetssikring for at alle elever i Danmark skal ha lært om vikingtiden. Dette fokuset på hva eleven skal gjennom sett i historiekanon vil kunne sikre en så lik som mulig skolegang, tatt i betraktning at lærere kan legge opp undervisningen forskjellig, og kvaliteten på lærere varierer. Men det skal uavhengig av de nevnte faktorene være innslag fra historiekanon i undervisningen.

6.4.3 Sammenligning av læreplanverkene

I læreplanverkene fremkommer det en ulik vektlegging av historie, noe som kan forklares i det norske samfunnsfaget skal inneholde elementer av historie, samfunnskunnskap og geografi, der hvor det danske faget er et rent historiefag. En ulikhet mellom læreplanverkene er føringen fra det overordnede. I den norske modellen virker det til å være et større fokus på hva som skal læres, om en velger å se bort fra historiekanon som er særdeles styrende i Danmark. Til forskjell har ikke den danske læreplanen den samme overordnede delen som Norge, da støttedokumentene heller beskriver didaktikk.

En likhet for læreplanene er hvordan målene er formulert med høyt abstraksjonsnivå i begge læreplaner, men en ulikhet er antall mål i læreplanen hvor vikingtiden kan tolkes inn. Som skrevet i 6.4.1 er det syv mål i den norske, og i 6.4.2 er den 20 i den danske. Det er over dobbelt så mange læreplanmål i den danske hvor vikingtiden kan tolkes inn, i tillegg ligger en forventning om å arbeide konkret mot vikingtiden på bakgrunn av innholdspunktet i historiekanon som tar for seg Jellingstenen som helt konkret handler om vikingtiden.

7.0 Avsluttende refleksjoner

Det kommer frem store forskjeller mellom læreplanhierarkiene, helt fra toppen i opplæringsloven og folkeskoleloven, til læreplanmålene og støttedokumentene. Det er store strukturelle ulikheter i hierarkiene, hvor vektleggingen av vikingtiden er totalt ulik. Den danske folkeskoleloven virker å ha et større fokus på at elevene skal bli «fortrolige» med Danmarks historie, mens den norske opplæringsloven fokuserer på å «utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven». Det er stor forskjell i å skulle utvide kjennskap, og det å skulle bli fortrolig med noe. Det danske lovverket virker også til å ha et større fokus på nasjonal historie, noe som ikke kommer godt frem i den norske formålsparagrafen da den er mer generell mot historiebegrepet.

Støttedokumentene i Danmark har funksjon som didaktiske verktøy, mens de norske støttedokumentene i stor grad kan stå for seg selv, da de inneholder tilleggsinformasjon som skal ses mot læreplanmålene, heller enn å bidra til hvordan lærer legger opp undervisning. Læreplanverkene har også ulike fokus, hvor det norske læreplanverket kan argumenteres å ha større innslag av «21st century learning» ettersom fokuset i tekstformuleringene i større grad peker mot nåtiden og fremtiden enn mot fortiden sett mot læreplanens abstraksjonsnivå og hvor stor tolkningsrommet er. Den danske læreplanen har også innslag av abstraksjon, men har også historiekanon som ligger til grunn som gjør at fokuset heller mer mot «powerfull knowledge» enn «21st century learning», da læreplanmålene skal ses opp mot historiekanon som «kvalitetssikrer» undervisningen, og gjør slikt at historiske fenomener og epoker ikke blir glemt eller bevisst utelatt. Madsen (2020, s. 132) gjør et poeng ut av dette, og mener tolkningsrommet er for bredt for den vanlige lærer i Norge, og påstår at bare fåtallet av lærere vil klare å gjøre de nødvendige valgene, og kunne forankre valgene av historiske fenomener og epoker på bakgrunn av manglende kunnskap.

Som skrevet i delkapittel 6.4 er det bare syv læreplanmål som har blitt tolket inn mot vikingtiden i den norske læreplanen, og 20 i den danske. Dette betyr at den danske læreplanen har 45% flere læreplanmål som har blitt tolket opp mot vikingtiden, og tatt i betraktning at elever i Danmark bare har historie i syv år, mot Norges ti år med samfunnsfag som skal dekke historie, samfunnskunnskap og geografi kan dette ses på en stor forskjell i fokuset på historieundervisning. Dette kan leses som en nedprioritering av historiedisiplinen, som Maliks (2021, s. 17) argumenterer for, som også skriver om en redsel for at eldre historie blir offer for «fremtidsnarrativet» i skolen, som er en annen måte å skrive at «21st century learning» ikke ivaretar historien.

Madsen går såpass langt i sin karakteristikk av den norske læreplanen og mener den ikke tilfredsstillende opplæringslovens §1-1, noe som kan støttes opp om en ser mot datamaterialet og legger til grunn at et fåtall lærere klarer å gjøre aktive valg av historiske fenomener og epoker på bakgrunn av læreplanmålene. Gitt at læreplanhierarkiet ikke tilsvarer en oppfyllelse av §1-1 i Norge, kan en se det samme i Danmark? Absolutt ikke. Historiekanonen bidrar til at elevene skal gå ut av skolen med et relativt likt kunnskapsgrunnlag, noe som ikke er tilfelle i den norske. Samtidig kan en argumentere for at historiekanon har en overvekt av fokus på nasjonal historie, med noen innslag av internasjonal historie, men de nasjonale fenomenene fra historien er beskrevet i støttedokumentene hvordan de skal ses ut mot verdenshistorien når elevene modnes.

I denne studien har vikingtiden blitt diskutert for som historisk relevant på bakgrunn av Seixas & Mortons kriterium for «historisk signifikans». Samfunnsstrukturene og fenomenene fra vikingtiden som er beskrevet i det realhistoriske kapitlet kan alle ses på som relevante for historieundervisningen, men det er bare i Danmark vikingtiden er «sikret» som epoke i undervisningen, da den ikke spesifikt er nevnt i det norske læreplanhierarkiet. Det må derfor kunne påstås at læreplanverket som Madsen skriver ikke oppfyller opplæringslovens fokus på nasjonal kulturarv da vikingtiden kan aktivt og inaktivt velges bort av lærere. Denne påstanden er ikke urimelig sett opp mot denne studien, og danner et grunnlag for videre diskusjon om en historiekanon kan være en løsning for å ivareta historiefaget i den norske skolen.

8.0 Litteraturliste

- Andersen, T. (2010). Reaksjoner på kanonen: En diskusjon!. *Historie & Samfunnsfag*, 49(3), 12-15
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S, A. (2015). *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode*. (2. utg.). Det norske samlaget
- Bandlien, B., Solberg, B. & Røvik, S. (2022, 31. januar). Vikingtiden. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/vikingtiden>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). Historie: Faghæfte 2019. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf
- Eriksen, T, B. (1995). *Nordmenns nistepakke: En kritikk av den norske kanon*. Cappelen akademisk forlag.
- Folkeskoleloven. (2020). *Bekendtgørelse av lov om folkeskolen* (LBK nr 1396 af 28/09/2020). Retsinformasjon. <https://retsinformation.dk/eli/lt/2020/1396>
- Graham-Campbell, J. (1980). *Vikingenes verden*. Tiden norsk forlag.
- Hidle, W, K. & Skarpenes, O. (2021). «Formalistisk obskurantisme»? Forsøk på dechiffering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*. 11(3), 24-50
- Hjardar, K. (2013). *Vikingenes verden: vikingenes historie i kart, tekst og bilder*. Spartacus.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg). Abstrakt.
- Karlsson, K.-G. (2014). *Historia, historiedidaktik och historiekultur: teori och perspektiv*. I U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13- 90). Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Lund, E. (2011). Kanon: Kronologi, sammenhengsforståelse og historiebevissthet. I, E Damberg (Red.). *Per aspera ad astra: Festskrift til Harry Haue*. (s. 97-107). *Gymnasiepædagogik* nr. 84.
- Madsen, R. & Allkunne (Nynorsk kultursentrum): Periodisering i historie i *Store norske leksikon*. Hentet 3 juni 2022 fra https://snl.no/periodisering_-_historie
- Madsen, R. (2020). The new Social Studies curriculum in Norway – a farewell to history understood as critical engagement with the past?. *Η Κλειώ πάει σχολείο II – Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*.

- Maliks, J. (2021). Historie i grunnskolen: Grunn til bekymring med LK20?. *Historikeren* 2021 (4), 16-22
- McPhail, G. & Rata, E. (2015). Comparing Curriculum Types: 'Powerful Knowledge' and '21st Century Learning' *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 53-68. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0025-9>
- Melve, L. & Ryymin, T (Red). (2018). *Historikerens arbeidsmåter*. Universitetsforlaget
- Myhre, J, E. (2014). *Historie: En introduksjon til grunnlagsproblemer*. Pax forlag
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-1761). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Seixas, P & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson-Education.
- Signifikans. (u.å.). I *det norske akademisk ordbok*. Hentet 29. april 2022 fra <https://naob.no/ordbok/signifikans>
- Sigurðsson, J, V. (2017). *Skandinavia i vikingtiden*. Pax.
- Titlestad, T. (2009). Tilbake til sagaene. *Nytt Norsk Tidsskrift*. 26 (1), 3-12. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2009-01-01>
- Titlestad, T. (2013). *Sagasyn: Norges historiske kraftlinjer*. Saga bok.
- Tvedt, K, A. & Dørum, K. (2021, 22. november). Grønlandssaken. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Gr%C3%B8nlandssaken>
- Udir. (2019). Hva er kjerneelementer. Hentet 24.05.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), (s. 101-118). <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

