

Benedicte Pedersen

## Vikingtidas plass og funksjon i lærebøker.

En komparativ diskursanalyse og narrativ analyse av tre lærebøker fra 1905, 1946 og 2007.

Masteroppgave i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Jon Reitan

Mai 2022



Benedicte Pedersen

## **Vikingtidas plass og funksjon i lærebøker.**

En komparativ diskursanalyse og narrativ analyse av tre lærebøker fra 1905, 1946 og 2007.

Masteroppgave i samfunnsfag. Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn  
Veileder: Jon Reitan  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Oppgaven er en narrativ analyse og diskursanalyse av hvilken plass og funksjon vikingtida har hatt i et utvalg norske lærebøker fra 1905 til 2007. Jeg har også undersøkt i hvilken grad utviklingen av dette henger sammen med den plassen og funksjonen som vikingtida har hatt i samfunnet ellers i samme tidsperiode.

Teorigrunnlaget for oppgaven er hovedsakelig Ola Svein Stugus historiebruksmodell (2016), som jeg aktivt bruker i analysen. Skolen er en viktig arena for norske barns oppvekst og samfunnsdeltakelse, og hvordan historien brukes i skolens lærebøker kan ha mye å si for elevenes utvikling av verdier og fordommer. I tillegg redegjør jeg for noen viktige begreper; historiebruk og historiebevissthet.

Jeg har gjort en narrativ analyse og en mer utdypende diskursanalyse av hver bok for seg, før jeg har sammenliknet og drøftet funnene fra hver analyse til slutt. Bøkene jeg har analysert er *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen* (Lødøen, 1905), *Historie for folkeskolen* (Eriksen, 1946) og *Midgard 6. samfunnsfag for barnetrinnet* (Aarre m. fl., 2007). Alle bøkene er skrevet for den aldersgruppa vi i dag kaller mellomtrinnet.

Funnene fra analysen er tydelige; det har skjedd en endring i hvilken plass og funksjon som gis vikingtida i de tre lærebøkene, men ikke i samme tempo som i resten av samfunnet. I boka fra 1905 fant jeg at vikingtida og vikingene ble tillagt utelukkende positive egenskaper, og at perioden beskrives med stolthet. Særlig beskrivelsene av vikingkongene taler for dette. Periodens funksjon i denne boka er både nasjonsbyggende og misjonerende, de samme funksjonene som den hadde i samfunnet på denne tida.

Etter andre verdenskrig og nazistenes misbruk av vikingtida som periode, var oppmerksomheten rundt denne dempet, men dette kommer ikke til uttrykk i Eriksens lærebok fra 1946. Også i denne boka legges perioden fram med stolthet, og med en sterkt misjonerende funksjon.

I den nyeste boka, fra 2007, er stoltheten overfor vikingtida noe mindre framtrædende. Den er skrevet i ei tid der det finnes mange varianter av vikingen, med mange ulike egenskaper. De fleste egenskapene som tillegges figuren og perioden i kulturen er dog positive, og det samme gjelder i *Midgard 6*. I denne boka er ikke vikingtida tillagt en misjonerende funksjon, men heller en demokratiserende.

## Abstract

This thesis is a narrative and discourse analysis of what place and function the Viking Age is given in a small selection of Norwegian school textbooks from 1905 to 2007. I have also examined whether the development of this is the same as in the Norwegian culture and society in the same period.

The theoretical foundation for the thesis is based in Ola Svein Stugus model for use of history (2016) that I actively use in the analysis. School is an important arena for Norwegians kids' upbringing and participation in society, and how history is used in school textbooks affect the pupils' development of values and prejudice. I also explain a few concepts; use of history and historical awareness.

I have done a narrative analysis and a more elaborate discourse analysis of each book, and then compared and discussed the findings of each analysis in the end. The books I have analyzed are *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen* (Lørdøen, 1905), *Historie for folkeskolen* (Eriksen, 1946) and *Midgard 6. samfunnsfag for barnetrinnet* (Aarre m. fl., 2007). They are all written for pupils within the age of 10-14 years.

The findings are clear; there has been development in terms of what place and function the Viking Age has been given in the three books, but not in the same pace as in society. In the 1905 book, I found that the Viking Age and the Vikings are presented with exclusively positive characteristics, and that the period is described with pride. Especially the descriptions of the Viking kings support this. The period's function in this book is both missionary and serves a purpose of building the Norwegian nation, the same functions as it had in society during this time.

After the second World War and the nazis' misuse of the Viking Age, the attention around the period was muted, but this does not come to show in Eriksen's textbook from 1946. In this book, too, the period is presented with pride, and with a strongly missionary function.

In the newest of the three books, from 2007, the pride presented in the earlier books is less showing. It is written in a time where the representations of the Vikings are many, all with different characteristics. Most of the characteristics associated with the Vikings are positive, though, and the same goes for the representations in *Midgard 6*. In this book, the Viking Age is not given a missionary function, but instead a democratizing one.

## Innhold

Forord.....	5
1 Innledning og problemstilling .....	6
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.2 Empiri .....	7
1.3 Tidligere forskning .....	8
1.4 Oppgavens struktur .....	11
2 Bakgrunn.....	11
2.1 Vikingtida i politikk og kultur fra 1800-tallet og fram til i dag .....	11
2.2 Skolen og lærebøkene som kulturbærere.....	14
3 Teori.....	15
3.1 Historiebruk.....	16
3.2 Historie som demokratifostning .....	17
3.3 Historiebevissthet .....	17
4 Metode .....	18
4.1 Dokumentanalyse .....	18
4.2 Diskursanalyse.....	19
4.3 Narrativ analyse .....	20
4.4 Komparativ analyse .....	21
4.5 Oppsummering metode.....	21
5 Analyse .....	21
5.1 Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen (O. I. K. Lørdøen, 1905).....	22
Normalplan for folkeskolen 1889.....	22
Narrativene som brukes.....	23
Diskursene som kommer fram i boka.....	25
5.2 <i>Historie for folkeskolen</i> (M. Eriksen, 1946).....	29
Normalplan for folkeskolen 1939.....	29
Narrativene som brukes.....	30
Diskursene som kommer fram i boka.....	32
5.3 <i>Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet</i> (T. Aarre m. fl., 2007) .....	35
Læreplan for kunnskapsløftet, 2006 (LK06) .....	35
Narrativene som brukes.....	36
Diskursene som kommer fram i boka.....	38
6 Sammenlikning og drøfting.....	41

6.1 Sammenlikning av de tre lærebøkene.....	41
6.2 Følger bøkene samme utviklingslinje som diskursene ellers i samfunnet? .	46
7 Oppsummering og konklusjon.....	47
Litteratur og kilder .....	49
Litteratur .....	49
Kilder .....	50
Figurer og tabeller.....	51
Figurer.....	51
Tabeller .....	51



## Forord

Det har vært lange fem år med studier, og et utfordrende siste semester, men omsider er jeg ved veis ende, og ferdig med masteroppgaven. Det har vært en lærerik prosess og spennende arbeid, som ville vært enda vanskeligere å gjennomføre uten hjelp og støtte fra andre.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veileder Jon Reitan, som har gitt gode tilbakemeldinger helt fra begynnelsen av prosessen til innspurten. Jeg setter pris på at du alltid har stilt opp med tilbakemeldinger både på mail og ved møter, og at du har lagt til rette for teams-møter der det har vært nødvendig for å kombinere masterskriving med jobb.

Jeg vil også takke medstudenter og andre veiledere ved samfunnsfagseksjonen på instituttet for gode innspill og inspirasjon i seminarer og forelesninger. Det har vært nyttig å få tilbakemeldinger fra noen som i større grad ser oppgaven utenfra.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Erlend Frengen, som med sin arkeologiske bakgrunn og enorme interesse for historie har bidratt med både innspill og kritiske blikk til det jeg har skrevet. Dine refleksjoner og våre diskusjoner har gjort arbeidet med oppgaven langt mer interessant.

«[Olav Trygvessøn] er **den største idrætsmand**, som har været i Norge. Derfor blev han i flere hundrede aar *mønstermanden* for den norske ungdom.» (Lødøen, 1905, s. 36).

## 1 Innledning og problemstilling

Vikingtida har i dag en viktig plass i Norges historie, og presenteres ofte som nettopp starten på denne. Et eksempel på dette er Helle m. fl. sin *Grunnbok i Norges historie. Fra vikingtid til våre dager* (2013). I tillegg til at tittelen i seg selv avgrenser historien til å gjelde fra vikingtida, er det i boka kun viet to sider til Norden og Norge før vikingtida, i tillegg til to sider til bakgrunnen for navnet «Norge», som også ligger før denne delen av historien. Å legge fram vikingtida som starten på Norges historie, gjør at vikingene oppfattes som de eldste og best kjente felles forfedrene for alle nordmenn med minst én rekke slekninger som har holdt til i Norge de siste 1000 årene. Dette fører igjen til at store deler av den norske befolkningen identifiserer seg med «forfedrene våre», og kan kjenne på følelser som stolthet eller skam knyttet til denne delen av norgeshistorien.

«Vikingen» har i den senere del av historien vært brukt, særlig i forbindelse med stolthet knyttet til tida, i mange ulike sammenhenger, både innenfor populærkultur og innen politikk. Vikingen har kommet til nytte både i nasjonsbyggingsprosjektet i Norge etter 1814 og fram mot unionsoppløsningen i 1905, og ble til og med brukt av norskamerikanere som protest mot jubileumsfeiringen av Columbus i 1892, ettersom vikingen Leif Eriksson skal ha vært den første europeeren som oppdaget Amerika (Bøe, 2006, s. 122).

Det innledende sitatet er hentet fra læreboka *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen* fra 1905, og sier noe om hvilken plass vikingtida hadde i samfunnet i perioden rundt unionsoppløsningen. Etter at både tyske og norske nazister brukte vikingen som symbol på det ariske, og som mål for hvilket samfunn man burde oppnå igjen, fikk imidlertid vikingen et fall i popularitet etter andre verdenskrig. I ettertid har populariteten etter hvert tatt seg opp igjen, og i dag kan man se elementer fra vikingen og vikingtida nesten hvor enn man ser; i hjelmene til norske idrettssupportere, i navnene til idrettsklubber, og i fantasy-litteratur og -filmer.

Siden 1814 har skolen vært den viktigste arenaen for nasjonsbygging og videreføring av kultur og tradisjoner. Skolen er det nærmeste man kommer en felles oppdragelse, og den eneste arenaen alle norske barn plikter å delta i. Selv om hver skole og lærer selv er ansvarlige for å planlegge undervisningen, finnes det en felles læreplan som alle må følge, og det finnes lærebøker som skal hjelpe lærerne å følge denne læreplanen. Læreboka har alltid vært en viktig del av undervisningsplanleggingen, og er det fremdeles i dagens digitale samfunn. Lærebokas plass i undervisningen, gjør den til en viktig bærer av kultur og tradisjoner. Det er dette som er bakgrunnen for denne oppgaven.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det vi vet om vikingtidas rolle i samfunnet og som nasjonsbygger, og lærebøkers funksjon som kulturbærere, skal jeg i denne masteroppgaven gjøre en analyse av vikingtidas plass og funksjon i lærebøker. Dette kan føre til et tydeligere bilde av hvilken rolle vikingtida har spilt i samfunnet da bøkene ble gitt ut. Det jeg skal se

etter er likheter og forskjeller mellom hvordan temaet legges fram i et lite utvalg lærebøker i samfunnsfag, fra 1905, 1946 og 2007. Problemstillingen for oppgaven er; **Hvilken plass og funksjon har vikingtida hatt i norske lærebøker fra 1905 og fram til i dag?**

Dette skal jeg undersøke ved bruk av diskursanalyse og narrativ analyse. For å hjelpe meg å svare på problemstillingen, har jeg i tillegg formulert noen forskningsspørsmål.

**I hvilke sammenhenger inngår lærebøkernes kapitler om vikingtida, og hvordan er de organisert?**

For å svare på dette spørsmålet, vil jeg blant annet ta utgangspunkt i hvilke trinn de ulike lærebøkene er rettet mot, da utvalget av lærebøker er gjort basert på hvilket trinn vikingtida har fått plass. I tillegg kan hvor et kapittel eller delkapittel om vikingtida er plassert blant andre kapitler, si noe om hvilke andre deler av historie- eller samfunnsfaget forfatteren ønsker å knytte delen om vikingtida opp mot. Organiseringen og oppbygningen av kapitlene kan si mye om hva som var ansett som de viktigste elementene i vikingtida da hver bok ble gitt ut.

**Hvilke verdier og egenskaper knyttes til vikingen og vikingtida? Er disse positive eller negative, nøytrale eller knyttet til stolthet og/eller skam?**

Dette og neste forskningsspørsmål er de som vil bli viet mest oppmerksomhet i oppgaven, og som er mest direkte knyttet opp mot problemstillingen. Dette spørsmålet vil jeg besvare gjennom en diskursanalyse av hver enkelt av de tre utvalgte lærebøkene.

**Hvordan har disse framstillingene utviklet og endret seg i de omtrent 100 årene mellom unionsoppløsningen og Kunnskapsløftet?**

Etter analysen av hver av de tre lærebøkene, vil jeg sammenlikne funnene fra de ulike bøkene, og se etter likheter og forskjeller mellom diskursen som kommer fram i hver av dem. Til slutt vil jeg sammenlikne mine funn med det vi vet om hvilken plass vikingtida har hatt i samfunnet ellers, og se om diskursen i bøkene endrer seg i takt med diskursen i samfunnet ellers.

## 1.2 Empiri

Empiriuvalg for denne oppgaven består av tre lærebøker i historie/samfunnsfag, fra tre ulike tidsperioder. Den første boka, *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen* (Lørdøen), ble gitt ut i 1905, samme år som unionsoppløsningen mellom Norge og Sverige. Den andre boka, *Historie for folkeskolen* (Eriksen), er utgitt i 1946, rett etter andre verdenskrigs slutt, og *Midgard 6. samfunnsfag for barnetrinnet* (Aarre m. fl.) ble utgitt i 2007, i forbindelse med Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) som ble innført i 2006.

Bakgrunnen for at jeg har valgt lærebøker fra årene 1905, 1946 og 2007 er ikke tilfeldig. Som en vil se i neste kapittel, har vikingtida ikke alltid hatt samme plass og funksjon i samfunnet, og periodene jeg har valgt bøker fra markerer alle, på et vis, en overgang eller en forandring i hvordan vikingtida ble brukt utenfor skolen. Som en kan se i neste kapittel, markerer perioden rundt 1905 en topp for norsk nasjonalisme i forbindelse med unionsoppløsningen, mens perioden rundt 1946 markerer slutten på andre verdenskrig, og begynnelsen på en ny periode. Nazistenes bruk av vikingen og vikingtida før og under krigen, førte til en negativ klang og mindre forskning på vikingtida i perioden som fulgte.

Rundt tusenårsskiftet kan man generelt si at nasjonalismen er tatt ut av lærebøkene. Derfor, og på grunn av den overgangen Læreplanen for kunnskapsløftet av 2006 markerer i skolepolitikken, har jeg valgt en bok fra denne perioden. For å ikke gape over for stort materiale, har jeg valgt å holde meg til disse tre lærebøkene, og ikke ta med en fra den nyeste læreplanen, LK20.

Lørdøens bok er delt i 3 deler, og vikingkongene og vikingtida får plass i den første; *De ældste tider og sagatiden (til 1319)*. Kapitlet om vikingtida har fått navnet *Den yngre jernalder eller vikingetiden*, og perioden avgrenses fra år 800 til 1030 (Lørdøen, 1905, s. 5). Dette kapitlet strekker seg ikke lenger enn tolv sider, men etterfølges av kortere kapitler om den norrøne mytologien og Norges fylker og riker på tida, som jeg også bruker i analysen. Etter disse følger kapitler om de norske kongene fra 860 (Harald Haarfagre) til 1319 (Haakon den 5te). Av disse vil jeg også bruke kapitlene fram til og med det om Olav Haraldsson, som var konge i 1016-1030 i analysen, da disse inngår i det forfatteren selv avgrenser som vikingtida, fram til 1030. Totalt strekker disse kapitlene seg over 45 sider (Lørdøen, 1905, s. 5-49), og gir dermed et bredere empirisk grunnlag for analysen.

Eriksens bok fra 1946 tar for seg Norges og verdens historie, og har et kapittel om vikingtida som strekker seg over 37 sider (Eriksen, 1946, s. 57-94). Selv om kapitlet heter *Vikingtiden*, innledes det med å omtale perioden som «den yngre jernalder», som avgrenses til år 800-1050 (Eriksen, 1946, s. 57). Ettersom kapitlene her er tydelig inndelt, og det er lett å se et skille mellom kapitlet om vikingtida og det neste kapitlet, om norske høvding, kommer jeg kun til å bruke kapitlet *Vikingtiden* i analysen av denne boka.

Det har skjedd mye med lærebøkene på de 60 årene mellom 1946 og 2007. Godkjenningsordningen for lærebøker er avvirket, men til gjengjeld er det vanligere at flere forfattere samarbeider om å skrive bøkene. *Midgard* er en serie samfunnsfagbøker for mellomtrinnet som først ble gitt ut i forbindelse med læreplanen i 1997. Boka jeg analyserer er altså andre utgave av denne, tilpasset LK06. Vikingtida har fått plass i boka for 6. trinn, og er viet et kapittel på 25 sider (Aarre m. fl., 2007, s. 94-119). Her omtales vikingtida som siste del av jernalderen, og avgrenses til perioden 800-1050 (Aarre m. fl., 2007, s. 94). Ettersom også denne boka har en tydelig inndeling, der kapitlet om vikingtida etterfølges av et kapittel om middelalderen, vil jeg også her kun bruke kapitlet *Vikingtida* i analysen.

### 1.3 Tidligere forskning

Det har blitt gjort lite forskning på akkurat dette feltet tidligere. Det er gjort mye forskning på vikingtida, og mye på lærebøker og historiedidaktikk, men svært lite på vikingtidas funksjon i lærebøkene. Noe av forskningen jeg finner relevant, og som tar for seg litt av det samme som oppgaven min, presenteres her.

Svein Lorentzen (2005) og Egil Børre Johnsen (2020) har begge analysert historiske lærebøker, men i et mye større omfang og ikke med et fokus så spesifikt rettet mot ett tema som det jeg gjør med vikingtida. Johnsen legger i sin bok, *Skolemester lærebok. En litteraturhistorie*, vekt på lærebokforfattere og opplagstall, samt å dekke ytterpunktene for å vise bredden i materialet av historiebøker (Johnsen, 2020, s. 188). Lorentzens forskning er i større grad enn Johnsens relevant for min oppgave, da han har fokus på skolebøkene som nasjonsbyggere, og tar for seg noen av de mest brukte lærebøkene

mellom 1814 og 2000, en periode hvor nasjonsbyggingen har stått sterkt i Norge. I boka *Ja vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000* har han delt perioden i fem kortere perioder; «Nasjonen våkner 1814-1860», «Norge i våre hjerter 1860-1905», «På egen hånd 1905-1940», «Felleskap i krig og fred 1940-1970» og til slutt «Norge i verden 1970-2000» (Lorentzen, 2005).

I løpet av den første perioden, så de første historiebøkene dagens lys, og det er tydelig at bøkene som nevnes alle ønsker å fremme fedrelandskjærlighet ved å gi rom til norske fortjenester og bragder, samtidig som de er positive til den nye unionen med Sverige (Lorentzen, 2005, s. 34). I perioden før unionsoppløsningen, er unionen fremdeles omtalt som positiv, samtidig som historiebøkene legger vekt på det nasjonale fellesskapet (Lorentzen, 2020, s. 72). Den gode stemningen rundt unionsoppløsningen var tydelig i tida etterpå, men ble etter hvert erstattet av et fokus på internasjonalt fredsarbeid som følge av den første verdenskrigen (Lorentzen, 2020, s. 102). Etter andre verdenskrig er lærebøkene preget av en slutføring av det opprinnelige nasjonsbyggingsprosjektet, der Norges usikkerhet og forsiktige optimisme er erstattet med at Norge er vellykket nok til å fungere som målestokk for andre nasjoner (Lorentzen, 2020, s. 161). De siste 30 årene før tusenårsskiftet er den tradisjonelle nasjonsbyggingen helt borte fra både læreplan og lærebøker. Lorentzen konkluderer med at grunnskolens lærebøker i betydelig grad har vært aktører i den norske nasjonsbyggingsprosessen (Lorentzen, 2020, s. 223).

Jan Bjarne Bøe (2006) og Jan Bjarne Bøe & Ketil Knutsen (2012) gir også en oversikt over lærebøkers utvikling fra 1814 til 2000, som tar utgangspunkt i det Lorentzen skriver. I tillegg gjør Bøe en komparativ analyse av vikingtida i noen av de lærebøkene som var gjeldende da han skrev boka, *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*, der han sammenlikner hvilke begreper som trekkes fram og hvordan vikingene og vikingtida framstilles (Bøe, 2006, s. 213). Også dette skiller seg fra min oppgave, da min analyse tar for seg historiebøker fra tre ulike tidsperioder, og sammenlikner diskursen i disse med diskursen i samfunnet på samme tid. Likevel finner jeg Bøes forskning relevant, da den både er et eksempel på hvordan man kan sette opp en analyse av kapitlene om vikingtida i lærebøker, og den gir et innblikk i hvilke myter og forestillinger som trekkes fram og poengteres i et utvalg lærebøker tilknyttet L97.

Bøe sammenlikner fire lærebøker i samfunnsfag, som alle gjelder for 6. trinn. Han undersøker hvordan de fire bøkene forholder seg til fire momenter; «vikinghjelmer har horn», «793-myten», «Hvorfor dro vikingene ut?» og «Leiv Eriksson oppdaget Amerika» (Bøe, 2006, s. 214). Om horn i vikinghjelmene, finner Bøe at én av lærebøkene avviser denne myten, mens de tre andre ikke nevner vikinghjelmer i det hele tatt (Bøe, 2006, s. 215). Om 793-myten, altså at overfallet på Lindisfarne feilaktig brukes som starten på vikingtida, finner han to av bøkene gjør dette, mens én sier at vikingtida tok til på slutten av 700-tallet (Bøe, 2006, s. 215). På spørsmålet om hvorfor vikingene dro ut, kommer det i alle de fire bøkene fram at overbefolkning og mangel på jord førte til utflytting, mens forklaringene på vikingferdene varierer mellom alle bøkene (Bøe, 2006, s. 215). Leiv Eriksson nevnes i én av bøkene, mens en annen sier at «noen grønlendinger» oppdaget Amerika (Bøe, 2006, s. 215).

Hovedlinjene Bøe trekker ut fra funnene i analysen, og som man kan regne med at barn sitter igjen med etter å ha lært om vikingtida på skolen, er for det første at bildet av vikingen er nyansert; de var ikke bare røvere, men foretrakk noen ganger å drive fredelig handel der de kom (Bøe, 2006, s. 215). For det andre fikk nordmenn kontakt med resten av Europa og ble en del av den europeiske sivilisasjonen gjennom vikingenes

røvertokt, og for det tredje er vikingtida både en fortid og del av historien, og et inntak til opplevelse og underholdning i dag (Bøe, 2006, s. 216).

I tillegg til den nevnte forskningen, vil jeg løfte fram fire masteroppgaver som jeg finner relevant. André Eidsnes skrev sin masteroppgave om utvikling av historiebevissthet hos elever i 2014. Oppgaven, *Korleis utvikle historiemedvit? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen*, er skrevet i faget samfunnsfagdidaktikk ved Høgskolen i Bergen. Hans analyse er en todelt lærebokanalyse, der han bruker lærebøker fra både 6. trinn og 9. trinn. Fra 9. trinn har han brukt materialet som presenterer andre verdenskrig, og fra 6. trinn materialet som presenterer vikingtida (Eidsnes, 2014, s. 10). Eidsnes fant at de ulike læremidlene bruker ulike strategier for å tilrettelegge for utviklingen av historiebevissthet, og at både lærebøkene og videoene han bruker fra TV2 Skole, kan supplere hverandre i undervisningssammenheng for å bidra best mulig til utviklingen av historiebevissthet hos elevene (Eidsnes, 2014, s. 3). Relevansen for min oppgave ligger i at han bruker materialet om vikingtida fra 6. trinn, og at han viser at betydningen av det som presenteres i lærebøkene også påvirkes av hvilke andre læremidler disse kombineres med.

En annen aktuell masteroppgave er Per Løyning's analyse av tv-serien «Vikings», *Vikinger og «Vikinger»* (2014). Også denne oppgaven er skrevet i 2014, i faget historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg finner oppgaven relevant fordi den handler om historiebruk, som i stor grad påvirkes av diskurser. Løyning undersøkte hvor historisk realistisk «Vikings» er, og hvilken funksjon denne fremstillingen av vikingen og vikingtida har (Løyning, 2014, s. 8), og fant at mye stemmer overens med de kildene som finnes fra tida, mens noen ting er utelatt eller ikke stemmer (Løyning, 2014, s. 82). Han peker for eksempel på at vikingene i «Vikings» bruker en kirke i Uppsala, noe som ikke kan stemme da kristendommen ikke ble ordentlig introdusert i Skandinavia før senere, og at befolkningen i serien i stor grad består av menn i 30- og 40-årene, mens barn og ungdom er utelatt (Løyning, 2014, s. 82). Til slutt i oppgaven diskuterer Løyning bruk av historiske filmer og serier, som «Vikings», i skolen. Der peker han på nytten ved å bruke populærhistorie og visuelle medier, da man ofte husker slike bilder og stemningsoppbygginger bedre enn det man leser i en bok (Løyning, 2014, s. 85). Samtidig trekker han fram muligheten for å bli «feillært», grunnet de endringene som gjøres for at historien skal bli mer spennende, og viser til en kombinasjon av underholdningshistorie og kildebruk som en god læringsmetode, der man kan se for eksempel «Vikings» for å få kjennskap til et tema, for så å jobbe med hva som stemmer og ikke stemmer av framstillingene i serien (Løyning, 2014, s. 87).

Når det gjelder historiske framstillinger av vikingtida, ser jeg masteroppgavene til Maiko Yasuda (2015) og Hanne Sundelin Larsen (2014) som aktuelle. Oppgaven til Yasuda heter *Mellom saga og historieverk. Analyse av historisk oversiktsverk og deres framstilling av kvinnerollen i vikingtid*, og er skrevet i historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger i 2015 (2015, s. 6). Hun analyserte et utvalg historiebøker utgitt mellom 1977 og 2011 (Yasuda, 2015, s. 7), og fant at det skjedde en forandring i hvilke deler av historien og samfunnet som var i fokus i fortellingene fra rundt 1990, men at alle bøkene følger omtrent samme framstillingsmodell, og at forandringene i framstillingene derfor ikke har vært drastiske (Yasuda, 2015, s. 114). I bøkene fra før 1990 fant hun at politisk og økonomisk historie fikk mest oppmerksomhet, mens de nyere bøkene i større grad vektlegger en sosial- og kulturhistorisk orientering, der også kvinnehistorien har fått mer plass (Yasuda, 2015, s. 114).

Larsen (2014) skrev sin oppgave om vikinger i populærkulturen, innenfor arkeologifaget ved Universitet i Oslo, i 2014. Oppgaven kalte hun *Historie på film: Populærhistoriske framstillinger av vikingtiden, på 1950-tallet og i dag*. Hun søkte å finne ut om populærhistoriske framstillinger av vikingene stemmer overens med gjeldende teorier og forskning om vikingene eller ikke, og i hvor stor grad filmatiseringer om vikingene er påvirket av sin samtid (Larsen, 2014, s. 9). Analysen hennes tar for seg filmen *the Vikings* fra 1958 og de to første sesongene av serien *Vikings* fra 2013, som begge er basert på mytene om vikinghelten Ragnar Lodbrok (Larsen, 2014, s. 10). Hun analyserte framstillingene av treller, norrøn mytologi og ritualer, kvinnesyn og kvinneroller, og sex og vold i de to filmatiseringene. Hun fant at begge filmatiseringene i stor grad heller mer mot *historisk drama* enn *kostymedrama*, som er begrepene hun bruker, og at på områder som framstillingen av treller og av norrøn mytologi er det ingen vesentlige forskjeller mellom filmen fra 1958 og serien fra 2013 (Larsen, 2014, s. 104). Når det gjelder framstillingen av kvinnesyn og sex og vold, derimot, fant hun at filmatiseringene er preget av sin samtid. Også Larsen fant at kvinnene har fått større plass i dette århundret enn i det forrige, og i den nyeste filmatiseringen har også sex og vold blitt synligere på skjermen (Larsen, 2014, s. 104).

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks hovedkapitler der innledningen og presentasjon av problemstillingen er det første. Kapittel 2 er et bakgrunnskapittel, der jeg viser hva vi vet om vikingtidas plass i samfunnet og lærebøkernes funksjon som kulturbærere. Det neste kapitlet, kapittel 3, er et teorikapittel, der jeg hovedsakelig gjør rede for begrepene historiebruk og historiebevissthet. Kapittel 4 er et metodekapittel, som viser de metodiske valgene jeg har tatt, og hvordan jeg har kombinert metoder for tekstanalyse. Analysekapitlet, kapittel 5, er delt i tre, der jeg tar for meg de lærebøkene jeg har valgt ut hver for seg, og analyserer disse ved å bruke metodene som er presentert i kapittel 4. I kapittel 6 drøfter jeg funnene fra kapittel 5, og gjør i tillegg en sammenlikning av disse, der jeg ser etter likheter og ulikheter mellom de tre lærebøkene. Til slutt følger konklusjon og avslutning på oppgaven, og helt til slutt kildene som er brukt.

## 2 Bakgrunn

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilken plass vikingtida har hatt i politikken og kulturen fra 1800-tallet og fram til i dag, og hvilken rolle skolen og lærebøkene har hatt som kulturbærere i den samme perioden. Dette danner et bakgrunnstykke for min analyse av hvilken plass og funksjon vikingtida har hatt i lærebøkene fra 1905 til 2007.

### 2.1 Vikingtida i politikk og kultur fra 1800-tallet og fram til i dag

Vikingtidas rolle i politikken og kulturen har langt ifra vært statisk. Vikingen ble lenge bare sett på som en barbarisk skikkelse, en beskrivelse som passet med de første skriftlige kildene om vikingene sett utenfra, fra kirkene og klostrene de plyndret i Europa (Bøe, 2006, s. 118). Fra 1700-tallet vokste det fram en slags identifisering med vikingene, i første omgang i romantikkens Tyskland, der det ble skapt en ide om en fellesgermansk kultur, med skriftene om vikingene som de eldste skriftlige sporene (Aannestad, 2016, s. 68). Etter Napoleonskrigene på begynnelsen av 1800-tallet, der

både Danmark og Sverige led store tap, løftet diktere og kunstnere i de to landene fram vikingen som en man burde lære av, humaniserte ham og gjorde ham til «en av oss» (Bøe, 2006, s. 119). Vikingen viste til en tidligere storhet, og et ideal om at slik man engang var, kunne man bli igjen (Bøe, 2006, s. 122).

Norske historikere hadde på 1800-tallet i oppgave å bevise at Norge ikke var en ung nasjon som hadde oppstått utfra ingenting i 1814, men en gammel nasjon, i ferd med å vinne tilbake sin rettmessige plass i verdenssamfunnet (Stugu, 2016, s. 61). For å legitimere dette, trakk historikere som Ernst Sars fram vikingtida, med samlingen og kristningen av landet, og kalte dette den mest heroiske perioden i norgeshistorien, etterfulgt av en storhetstid med Norgesvelde i Nord-Europa (Stugu, 2016, s. 63). I Norge var det altså ikke som trøst etter tap i Napoleonskrigene man trengte et helteideal, men som motivasjon fram mot unionsoppløsningen, som et ideal om at Norge hadde *sin* storhetstid før unionstidene (Bøe, 2006, s. 120). Denne framstillingen av Norgeshistorien slo rot i den norske offentligheten, særlig grunnet unionsoppløsningen i 1905, et raskt voksende skolevesen, og den illustrerte nyutgivelsen av Snorres kongesagaer i 1900, som kom til å prege mange lærebøker i årene framover (Stugu, 2016, s. 63).

Vikingenes vekst i popularitet hang også sammen med den faglige utviklingen i arkeologi, som i 1837 delte det litt diffuse «oldtida» i epokene steinalder, bronsealder og jernalder (Bøe & Knutsen, 2012, s. 134). Fra slutten av 1800-tallet ble «vikingtida» brukt som arkeologisk periodebetegnelse for jernalderen (Bøe & Knutsen, 2012, s. 134/Aannestad, 2016, s. 69). Mens det i kunsten og litteraturen var skikkelsen *viking*, som sjøfarer og kriger, som var mest populær (Aannestad), gravde arkeologene i løpet av 1800-tallet fram et mer nyansert bilde av vikingen, der handel og kulturbygging dekket over det tidligere bildet der vold var mest framtrædende (Bøe & Knutsen, 2012, s. 134). Dette gjorde at vikingen rundt år 1900 var en sterk og dyktig mann, med selvtillit og stå-på-mot; en mann man kunne bruke som verdigrunnlag for å bygge en nasjon (Bøe & Knutsen, 2012, s. 134). Også i tysk kulturliv ble det på 1800-tallet dyrket myter med nordiske helter og figurer i et germansk fellesskap, som kom til å prege oppfatningen av vikingen (Bøe, 2006, s. 122).

Nazistenes bruk av vikingtida for å legitimere sitt politiske og ideologiske prosjekt på 1900-tallet gjorde perioden polarisert (Aannestad, 2016, s. 70), og da nazistene kom til makten i Tyskland i 1933, ble markeringen av vikingen som ikon for den nye tida og område for ideologisk kamp enda sterkere (Bøe, 2006, s. 122/Bøe & Knutsen, 2012, s. 135). Deres ideologi gikk ut på den germanske rasens overlegenhet, med det nordiske mennesket som ideal, et ideal forankret i en kombinasjon av den nordiske myte og evolusjonistisk raseforskning (Aannestad, 2016, s. 70).

Norske nazister følte kanskje ekstra sterk tilknytning til vikingromantikken, grunnet den nasjonale identitetsfølelsen og den fysiske nærheten til det norske landskapet og historien (Aannestad, 2016, s. 70), og fulgte opp med myter og symboler fra vikingtida (Bøe & Knutsen, 2012, s. 135). Det var Vidkun Quisling og Nasjonal Samling som fremmet nazismen i Norge. Et av symbolene de brukte var betegnelsen «hird» på sine politiske tropper (Sæveraas, 2022). Ordet ble opprinnelig brukt om kongens håndgangne menn, i vikingtida og middelalderen. Ettersom arven fra vikingtida var sentral i deres prosjekt, ble også historiske steder viktige for dem. Partiet ble stiftet i 1933, og hadde allerede året etter sin første samling på Stiklestad (Beistad, 2015). I 1944 reiste de et monument der, en bauta som både skulle forsterke båndet mellom Quisling og Olav den hellige (Beistad, 2015). og bidra til å gjøre partiets historietolkning til den bærende



historietolkningen. De ønsket å vinne legitimitet for sin politikk ved å knytte den til et sted det allerede var knyttet positive verdier til (Stugu, 2016, s. 76). Etter frigjøringen i 1945, ble monumentet ødelagt og veltet i en grøft, der det fremdeles ligger nedgravd i dag (Stugu, 2016, s. 76).

Etter andre verdenskrig hadde nazistenes bruk av vikingen som symbol gitt figuren en negativ klang, som påvirket oppfatningen av vikingen og vikingtida både innenfor akademia og ellers i samfunnet (Aannestad, 2016, s. 70), og som førte til at det ble gjort lite forskning på perioden i Norden etter krigen (Bøe, 2006, s. 122/Aannestad, 2016, s. 71). Det var også skjedd en kildekritisk dreining i historiefaget, som gjorde at sagaene mistet sin status som historisk kilde, slik at de i større grad ble sett på som diktning (Bøe, 2006, s. 122). Dette bidro ytterligere til kompromitteringen av vikingen i etterkrigstida (Bøe, 2006, s. 122).

Siden den gang har mangfoldet i massemedia vokst, og det har også interessen for vikingtida (Aannestad, 2016, s. 72). Vikingen ble fra 1970-årene igjen gradvis tillagt positive verdier (Bøe, 2006, s. 128), og kan i dag kalles en internasjonal merkevare (Aannestad, 2016, s. 72) og en av Skandinavias største eksportartikler (Bøe & Knutsen, 2012, s. 128). Tolkiens Middle-Earth-univers, fra bøkene *Hobbiten* (1937) og *Ringenes Herre* (1954), er blant annet inspirert av vikingtida og norrøn mytologi, og bidro begge til å trekke perioden inn i populærkulturen. Både bøkene og filmatiseringene av disse er fremdeles svært populære, og en sentral del av underholdningskulturens vikingdiskurs i dag (Aannestad, 2016, s. 73).

Dagens forestilling om vikingene skiller seg fra det bildet som ble dannet under vikingdyrkingen på 1800- og 1900-tallet, særlig ved at de i dag tillegges svært ulike verdier (Bøe, 2006, s. 129). Mens vikingen tidligere var en del av nasjonsbyggingen, og derfor ble tillagt verdier som passet med dette, tillegges han i dag i større grad individualiserende verdier, og brukes ofte som symbol for mindre grupper og subkulturer (Bøe, 2006, s. 129). Det ideologiske tankegodset i sagalitteraturen representerer ikke verdier som samstemmer med de vestlige demokratiske idealene, men det kan være ideen om at vikingen som helteskikkelse fyller et kulturelt tomrom som har skyld i vikingtidas popularitet (Aannestad, 2016, s. 75). Vikingtida kan sies å være en nostalgisk motvekt til det moderne samfunnet, og en representasjon av et førindustrielt ideal i søken etter tradisjon og autentisitet (Aannestad, 2016, s. 75).

Visuelle medier har blitt blant de fremste informantene i dagens samfunn (Bøe, 2006, s. 126), og er med på å forme folks oppfatninger og bilder av vikingene, selv om mange av de populærkulturelle framstillingene av vikingen og vikingtida lite å gjøre med den akademiske vikingtidsforskningen (Aannestad, 2016, s. 75). Både den historiske og den populærkulturelle vikingen har mange ulike framstillinger. Den historiske vikingen framstilles for eksempel som en brutal villmann dersom man leter i kildene etter dem som så vikingen utenfra – dem som ble angrepet – mens vikingkulturen sett fra innsiden viser at denne villskapen og røvertoktene var dypt forankret i den norrøne moral (Bøe & Knutsen, 2012, s. 130).

Blant populærkulturelle varianter av vikingen, finner vi den barbariske vikingen, den uflidde vikingen, den komiske vikingen, vikingen som rasist og Tolkiens vikinginspirerte univers og karakterer (Bøe, 2006, s. 126/Bøe & Knutsen, 2012, s. 136). Mens den barbariske vikingen er den som stemmer best overens med de første beskrivelsene av vikingene fra dem som ble angrepet og plyndret av dem, har de andre variantene i større grad blitt tillagt andre egenskaper som passer inn i dagens samfunn. Den uflidde

vikingen er kanskje den som har minst hold i virkeligheten, da vikingene faktisk var svært renslige for sin tid. Den komiske vikingen finner man for eksempel i tegneserier som *Asterix* og *Hårek* (Bøe & Knutsen, 2012, s. 136), og i NRKs parodiske serie *Vikingane* (2016-2020). Vikingen som rasist trekkes i størst grad fram av «skinheads», nyfascister og nynazister (Bøe & Knutsen, 2012, s. 136), og brukes av dem som et forbilde på samme måte som blant nazistene tidligere. «Vikingen hos Tolkien» beskriver først og fremst de karakterene og det universet som J. R. R. Tolkien skapte i sine bøker, med inspirasjon fra vikingtida og særlig den norrøne mytologien. Her er de vikinginspirerte karakterene de gode i historien, og det er de som seirer til slutt. I dag finnes det flere eksempler på vikingen som helt, der det mest kjente kanskje er Marvels karakter *Thor*, som framstiller den norrøne guden Tor som en del av *the Avengers*, en gruppe superhelter som gjentatte ganger redder verden sammen. Både *Thor* og Tolkiens karakterer hører til den litterære sjangeren *fantasy*, der vikingene ofte framstilles som tapre, edle helter med svært god moral (Bøe & Knutsen, 2012, s. 137), mens de mange historiene om æsenes merkvverdige påfunn er utelatt.

Bilder av fortida forandrer seg ofte i takt med hva samfunnet krever svar på, og det har også bildet av vikingen gjort (Aannestad, 2016, s. 76). Forskning, populærkultur og ideologi påvirker hverandre jevnt, og dette gjør at de mange bildene av vikingene og vikingtida også forandrer seg i takt med disse påvirkningene (Aannestad, 2016, s. 76). Ulike bilder av fortida gir et ekko og en gjenspeiling fra dagens samfunn, og samfunnet da de ulike bildene har oppstått (Bøe & Knutsen, 2012, s. 142). De sterke ideologiske konnotasjonene knyttet særlig til vikingtida, gjør det viktig for den akademiske vikingdiskursen å inneholde en refleksjon over fagets egen historie (Aannestad, 2016, s. 72).

## 2.2 Skolen og lærebøkene som kulturbærere

Grunnskolen er obligatorisk opplæring for alle norske barn, og har vært det siden 1936, men har vært en viktig kulturbærer allerede siden 1814, og særlig etter folkeskoleloven av 1889. Det er den eneste felles arenaen som alle plikter å delta på, og det nærmeste man kommer en felles oppdragelse for alle norske barn. Gjennom grunnskolen, som bare er ett av flere navn institusjonen har hatt, har alle generasjoner nordmenn fått den samme nasjonale påvirkningen, i stor grad gjennom de samme lærebøkene (Lorentzen, 2005, s. 5). Skolen har lenge vært samfunnets viktigste sosialiseringssagent, og det er gjennom skolen at samfunnets verdier, holdninger og standpunkter formidles (Bøe & Knutsen, 2012, s. 146).

Siden Norge fikk egen grunnlov, har det skjedd mange endringer i samfunnet, men gjennom disse har skolens rolle som kulturbærer vært et lokalt forankringspunkt (St. Meld. Nr. 39 (2002-2003)). I takt med endringene i samfunnet har også skolens rolle som kulturbærer endret seg, men hovedtrekkene i denne har ligget fast (St. Meld. Nr. 39 (2002-2003)). Blant disse hovedtrekkene er det særlig «Skolen skal være en bærer og formidler av nasjonal identitet knyttet til språk og kulturell arv» (St. Meld. Nr. 39 (2002-2003)) som er relevant for denne oppgaven. Etter skolereformen i 1889 ble skolens ansvar knyttet til nasjonsbygging og nasjonal identitet sterkere enn tidligere (St. Meld. Nr. 39 (2002-2003)). I formidlingen av nasjonens kulturarv og arbeidet med nasjonsbygging i skolen, har historiefaget tradisjonelt vært det viktigste faget. Den utvalgte historien som vektlegges og vises fram i et samfunn, sier mye om en nasjons selvbilde (Bøe & Knutsen, 2012, s. 156), og med skolen som samfunnets viktigste arena

for nasjonsbygging og formidling av kulturarv, sier skolens bruk av historie mye om hvilken del av denne som vektlegges i samfunnet.

For å forstå hvordan skolen har brukt og bruker historien, er studiet av lærebøker det beste utgangspunktet (Bøe & Knutsen, 2012, s. 146). De er det nærmeste man kommer skriftlige kilder fra undervisningen, selv om de i virkeligheten er kilder til hva lærebokforfatterne har ment at undervisningen *burde* inneholde, heller enn hva den *faktisk* har inneholdt (Bøe & Knutsen, 2012, s. 146). Derfor kan man ikke bruke lærebøker som hovedkilde for å studere undervisningspraksis, men de kan gi en fin pekepinn på hva samfunnet som helhet vektlegger som viktige deler av historien.

I 1889 ble det innført en godkjenningsordning for kristendomsbøker, som etter hvert kom til å gjelde alle lærebøker, og gjaldt helt fram til den ble avskaffet i juni 2000 (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hovedargumentet for avskaffelsen var å gi kommunene og fylkeskommunene større ansvar for bestemmelsen av hvordan opplæringen skulle gjennomføres, ettersom det er skolen og lærerne selv som planlegger undervisningen, samtidig som skolene ble oppmuntret til å bruke andre og mer varierte lærestoffkilder (Meld. St. 28 (2015-2016)). Egil Børre Johnsen argumenterer for at denne godkjenningsordningen ble misbrukt i flere tiår, og peker for eksempel på Hans Fredrik Dahls *Fax Korrektiv*, som analyserer og kritiserer blant andre Anton Ræders lærebok, *Verdenshistorie for gymnaset*, blant annet for indoktrinering av bestemte verdier, som gjorde at boka kanskje ikke burde sluppet gjennom godkjenningsordningen (Johnsen, 2020, s. 201). Ordningen er relevant for denne oppgaven, da boka jeg bruker fra 1946, *Historie for folkeskolen*, har vært gjennom den, mens *Midgard 6*, fra 2007, ikke har det. Boka fra 1905 «hører til» normalplanen fra 1889, og kan derfor ikke regnes med å ha vært gjennom ordningen, ettersom den i første omgang kun gjaldt kristendomsbøker.

Som Dahl skrev i sitt korrektiv til Ræders lærebok, finnes det ingen objektiv sannhet i lærebøkene og ingen måte å legge fram stoffet på, særlig i historie, som ikke farges av formidleren (Johnsen, 2020, s. 203). Derfor, skriver Dahl, spiller historiefaget en særlig rolle i skolens 'indoktrinering' (Johnsen, 2020, s. 203). Med indoktrinering siktes det her til skolens store påvirkningskraft på elevene og deres holdninger, og hvilke bestemte ideer lærebøkene, særlig Ræders bok, fremmet (Johnsen, 2020, s. 201). Det er nettopp dette, at det ikke er mulig å legge fram historien helt objektivt, som er utgangspunktet for min analyse, der jeg ser etter endringer i diskursen om vikingtida i tre lærebøker.

Når det gjelder lærebokas plass i undervisningen i det digitale samfunnet etter Kunnskapsløftet, gjennomførte Nordlandsforskning i 2012 en evaluering av undervisning og læring i Kunnskapsløftet, og fant der at læreboka fremdeles har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette bekrefter tidligere forskning, som også har vist at lærebøkene spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen, og at mange lærere bruker dem som planleggingsverktøy i undervisningen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette viser at analyser av nyere lærebøker fremdeles er relevante, da de fremdeles har mye å si for den undervisningen som gjennomføres.

### 3 Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for noen viktige begreper som jeg bruker i analysen og drøftingsdelen av oppgaven; historiebruk, historie som demokratiforsting og historiebevissthet. Særlig Stugus historiebrukstypologi brukes aktivt i analysen.

### 3.1 Historiebruk

Historie kan brukes på mange måter. Den kan blant annet brukes politisk, som for å styrke nasjonalfølelsen, underholdende, som i litteratur, filmer og serier, og offentlig, som ved bruk av historiske navn i gateadresser og bydeler (Bøe & Knutsen, 2012, s. 93). Historiebruken i skolen og ellers i samfunnet har, til en viss grad, en gjensidig påvirkningskraft. Skolens hovedoppgave er å føre barn og unge inn i det verdigrunnlaget og normverket som styresmaktene har fastsatt (Stugu, 2016, s. 125). Dermed har den politiske historiebruken, særlig den som ikke knyttes til enkeltpartier, mye å si for historiebruken i skolen til enhver tid. Samtidig påvirker skolens historiebruk de som vokser opp til å bli morgendagens velgere og politikere, og kan dermed også påvirke framtidens politiske historiebruk.

Det finnes flere typologier for historiebruk, blant annet Klas-Göran Karlssons (Stugu, 2016, s. 12) og Ola Svein Stugus (Stugu, 2016, s. 16). Karlssons typologi består av kategoriene eksistensiell, ideologisk, politisk/pedagogisk, moralsk og vitenskapelig historiebruk, i tillegg til ikke-bruk av historie (Stugu, 2016, s. 12). Stugu har valgt en annen tilnærming enn Karlsson, nemlig å ta utgangspunkt i hvilke motiv ulike aktører og aktørgrupper kan ha for å bruke historie, og gå ut ifra at motivene vil være ulike og sprikende ikke bare mellom grupper, men også i ulike situasjoner (Stugu, 2016, s. 13). Hovedskillet går mellom på den ene siden å bruke historie som redskap, og på den andre siden å bruke den til orientering og opplevelse (Stugu, 2016, s. 13). Ut ifra denne tilnærmingen, har Stugu lagd sin egen typologi:



Figur 1 - Stugus historiebrukstypologi (Stugu, 2016, s. 16).

Jeg bruker denne modellen i min analyse, for å se hvilke former for historiebruk en finner i lærebøkene. I utgangspunktet kan en anta at lærebøkene hovedsakelig bruker historien til orientering. Likevel vil jeg undersøke om den også legges fram på en slik måte at den kan brukes som opplevelse og redskap, særlig i nasjonsbyggingen. Dette vil være relevant å se i sammenheng med hvilke verdier som fremmes i de ulike bøkene, og sier noe om hvilken funksjon bruken av vikingtida har.

En annen form for historiebruk som er relevant for denne oppgaven, er den nasjonsbyggende historiebruken. Nasjonalismeteorikeren Miroslav Hroch trakk i 1996 fram fire omstendigheter som er med på å forklare hvorfor felles nasjonshistorie alltid er og vil være et sentralt element i en nasjons selvforståelse (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 48). Det første Hroch trekker fram, er at nasjonshistorien styrker individets identifikasjon med nasjonen. En felles historie styrker oppfatningen av nasjonen som en enhet med indre sammenheng, men som skiller seg fra andre enheter, som ikke deler den samme historien (Stugu, 2016, s. 49). Det andre han peker på er at nasjonen kan legitimeres som rettmessig enhet gjennom nasjonshistorien, at felles historie muliggjør det å hevde sin egen nasjonale eksistens (Stugu, 2016, s. 49). Det tredje som trekkes fram, er at felles historie gjør enkeltmennesket til en del av et større fellesskap, heller enn «bare» et dødelig individ. Kontinuiteten i fortellingen skaper et løfte om enhet med framtida også, ikke bare med fortida (Stugu, 2016, s. 49). Til slutt er nasjonshistorien med på å legge grunnen for et felles verdisystem, ved å tjene som grunnlag for felles nasjonale verdier (Stugu, 2016, s. 49).

### 3.2 Historie som demokratifostring

Et av formålene med samfunnsfaget i skolen i dag, er å påvirke til forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1), noe som også kan komme til uttrykk gjennom lærebøkene som brukes. Derfor er historie som demokratifostring, et begrep som er nært beslektet begrepet historiebruk, relevant for denne oppgaven. Lise Kvande og Nils Naastad mener at historiefaget kan bidra til demokratiopplæring både direkte og indirekte, og peker på at faget har i oppgave formidle hvordan politiske systemer har oppstått og vokst fram over tid, og hvordan de er i stadig endring (2020, s. 119). Demokratiopplæring er en viktig funksjon i historiefaget i dag, og noen historiedidaktikere mener det er den aller viktigste, og at hele fagets plass må legitimeres ut ifra hvorvidt det bidrar til demokratisk deltakelse (Kvande & Naastad, 2020, s. 120).

Kvande og Naastad trekker fram noen elementer i historiefaget som bygger opp under demokratiopplæringen, deriblant kunnskap om demokratiers forutsetninger og framvekst, kildekritikk, historiebevissthet og identifikasjon (2020, s. 120). Kunnskap om demokratiers forutsetninger og framvekst handler om å ha kunnskap om alternative styreformers og om fortidas motstandere og forkjempere av styreformens vi har i dag, mens kildekritikk er en viktig forutsetning for å kunne bli en kritisk medborger. Identifikasjon handler om å kunne identifisere seg med fortidas individer og grupper, slik Hroch også beskrev det.

### 3.3 Historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet ble et omdreiningspunkt for den nordiske historiedidaktikken fra slutten av 1990-tallet, og har siden hatt en sentral plass i læreplaner, men en mer begrenset innflytelse på klasseromspraksisen (Lund, 2020, s. 26). Historiebevissthet handler om å ha bestemte kunnskaper om fortida, som skal være en felles referanseramme mellom generasjonene (Lund, 2020, s. 26). De felles kunnskapene skal skape samhørighet og en felles nasjonal identitet, og forventes også å ha betydning for holdninger både i nåtida og framtida (Lund, 2020, s. 26). Historiebevissthet består av forholdet mellom de tre dimensjonene fortidstolkning, nåtidsforståelse og framtidsperspektiv (Bøe, 2006, s. 41). Målet med å styrke elevenes historiebevissthet, er

at de skal se seg selv som del av historien, og se hvordan vår tolkning av fortida, forståelse av nåtida og oppfatninger om framtida påvirker oss og hva vi gjør (Bøe, 2006, s. 42).

Lund skiller mellom to typer kunnskap i historiefaget; «vite at»-kunnskap og «vite hvordan»-kunnskap (2020, s. 19). «Vite at»-kunnskap kalles også faktakunnskap, og handler om hva vi vet innenfor faget (Lund, 2020, s. 19), for eksempel at vikinger bosatte seg i England. «Vite hvordan»-kunnskap handler om hvordan vi vet det som ligger i «vite at»-kunnskapen (Lund, 2020, s. 19). Vi vet at vikinger bosatte seg i England på grunn av skrifter fra tida, norrøne ord i det engelske språket, og arkeologiske utgravninger. Kunnskapene som utgjør de felles referanserammene mellom generasjonene, er både «vite at»- og «vite hvordan»-kunnskap. Det er viktig å ha faktakunnskaper om hva som har skjedd i fortida, men de er lite verdt uten også å vite hvorfor vi kan hevde å vite dette, og hvordan dette bildet av fortida kan endre seg dersom vi bruker andre metoder. Å skape historisk bevissthet hos elevene er en viktig oppgave i samfunns- og historiefagene i skolen, og lærebøker kan ha mye å si for hvor godt dette lykkes i klasserommet. I analysen peker jeg på hvordan bøkene jeg analyserer bidrar til å øke historiebevisstheten blant elevene.

## 4 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt, og hvordan jeg kombinerer elementer fra ulike tekstanalytiske metoder i min analyse. I all hovedsak gjør jeg en komparativ analyse der jeg bruker diskursanalyse og narrativ analyse.

### 4.1 Dokumentanalyse

Potter definerer et dokument som alle nedtegnelser av personers tanker, handlinger og skapverk (1996, referert i Johannessen m. fl., 2016, s. 97). Dokumenter kan være av både offentlig og privat karakter, og kan bestå av både bilder og tekst (Johannessen, m. fl., 2016, s. 97). Lærebøker er altså å regne som dokumenter, da de gjerne består av både bilder og tekst. Når man bruker dokumenter i forskning, kan disse fungere både som kilder til forskningen, og som selve objektet for forskning (Johannessen, m. fl., 2018, s. 98). I denne oppgaven er det lærebøkene jeg har valgt ut fra 1905, 1946 og 2007 som er min empiri, og dermed objektet for forskning. Denne oppgaven er derfor en dokumentanalyse, eller mer spesifikt; en lærebokanalyse.

Et dokument er en form for kvalitativ innholdsanalyse, der man kan finne ut mye om dokumentenes forfattere og deres meninger og virkelighetsforståelse (Johannessen m. fl., 2016, s. 97). Innholdsanalyse er først og fremst en samlebetegnelse for ulike typer tekstanalyse, som semiotisk analyse, diskursanalyse og narrativ analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Her kan man trekke ut og sette sammen elementer fra andre former for analyse, eller man kan velge å sette søkelys på tekstens innhold og funksjon, heller enn på språklige trekk som i en diskursanalyse. Ved å analysere innholdet i lærebokkapitlene om vikingtida, for eksempel ved å undersøke hvilke av vikingkongene som trekkes fram, eller hvilke elementer fra vikingtida som presenteres i kapitlene og hvilke som utelates eller får mindre plass, kan jeg gjøre meg opp en tanke om hvilken funksjon lærebokforfatterne ønsker å tillegge disse kapitlene, hva de ønsker å fortelle.

## 4.2 Diskursanalyse

Samtidig som jeg gjør en generell innholdsanalyse, gjør jeg en diskursanalyse av de tre lærebøkene. Diskurs er et teoretisk begrep, og kan forstås som en sammensetning av normer som gjelder i et samfunn eller en kontekst. Det er en kollektiv forståelsesramme, som kommer til uttrykk i konkrete representasjoner, gjennom gjentakende mønstre og språkbruk (Johannessen m.fl., 2018, s. 58). En diskursanalyse er en analyse av disse representasjonene, en form for tekstanalyse som handler om å studere hvordan språket brukes til å skape mening, og vektlegge sammenhengene mellom makt og språkbruk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 126). I et diskursanalytisk perspektiv er tekster et vindu for å forstå både hvordan mening tillegges et fenomen i en historisk og geografisk kontekst, og for å forstå og analysere kamper om mening, det vil si kamper mellom ulike forestillinger, diskurser, om å definere hvordan vi tenker om verden rundt oss (Gleiss & Sæther, 2021, s. 126).

Ved å analysere diskursene som kommer til uttrykk i lærebøkene, kan jeg også gjøre opp et inntrykk av hvordan dette reflekterer den rådende diskursen i samfunnet i samme tidsperiode. Fra bakgrunnskapitlet vet vi at den rådende diskursen om vikingen og vikingtida har forandret seg fra den første av lærebøkene jeg analyserer ble gitt ut i 1905, til den siste kom ut i 2007, og jeg skal altså undersøke om og i hvilken grad disse diskursendringene kommer til uttrykk i lærebøkene. For eksempel kan en hypotese være at vikingtida fikk større plass og ble framstilt som Norges storhetstid i boka fra 1905, mens oppmerksomheten er mer dempet etter nazifiseringen av perioden og kanskje mer nyansert i den nyeste boka. For å få svar på dette, må jeg undersøke hvor mye plass vikingtida har fått i lærebøkene, samtidig som jeg gjennomfører en analyse av innholdet og språkbruken om vikingene og vikingtida i bøkene. For å vise hvilke diskurser som uttrykkes i de ulike bøkene, svarer jeg på spørsmål om hvilke forutsetninger elevene trenger for å forstå teksten, hvilke påstander den fremmer og hvilke identiteter som får plass. Til slutt peker jeg på hvem som tjener på de ulike framstillingene og hvilke diskurser som er utelatt, før jeg plasserer historiebruken i Stugus typologi.

En ting jeg må huske på når jeg gjør en diskursanalyse av vikingtidas funksjon i lærebøkene, er den gjensidige påvirkningen mellom forståelse og representasjon (Johannessen m. fl., 2018, s. 60) og det samme mellom diskurs og handling (Johannessen m. fl., 2018, s. 65). Forståelsen av vikingtida og dens viktighet, slik den var i 1945, vil påvirke hvordan vikingtida representeres i lærebøkene fra den tida. Representasjonen i lærebøkene påvirker elevenes forståelse av vikingtida, som igjen påvirker hvordan framtidige lærebøker representerer perioden. I dette eksemplet er forståelsen det samme som diskursen, og representasjonen det samme som en handling, en tekst som skrives.

I utgangspunktet kan en lærebok sees som en representasjon av læreplanen, som igjen representerer opplæringsloven, myndighetene og folket. Sånn sett kan en si at lærebøkene i samfunnsfag gjenspeiler samfunnet slik det var da de ble skrevet. Likevel kan det ha foregått en diskursiv kamp da en lærebok ble skrevet. En diskursiv kamp går ut på at to eller flere diskurser kjemper om å få definere et fenomen (Johannessen m.fl., 2018, s. 72). Dette kan for eksempel ha vært tilfelle i tida etter andre verdenskrig. På en side kan diskursen ha vist stolthet overfor nordmenns historie og forfedre, som både samlet Norge til ett rike og spredte gener og kultur over hele Europa. På den andre siden kan diskursen ha vært mer beskjeden og et ønske om å ta avstand fra det Quisling og Nasjonal Samling brukte for å lokke nordmenn til å støtte seg og nazismen. I min analyse

må jeg derfor være obs på at lærebøkene ikke nødvendigvis gjenspeiler alle diskursene i samfunnet, men heller den som var rådende blant lærebokforfattere og folkevalgte.

### 4.3 Narrativ analyse

En annen form for tekstanalyse, er det som kalles narrativ analyse. Narrativer, eller fortellinger, brukes til å skape mening og formidle til andre hvordan vi forstår ulike situasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 132). De brukes for å skape oversikt over en kaotisk og rotete verden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 132), og skaper lineære framstillinger, som ikke kan fange alt som foregår på en gang, men likevel bidra til forståelse. Narrativ analyse brukes blant annet for å studere hvordan individer lager identitetsbærende fortellinger om eget liv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 133), og kan i en lærebokanalyse brukes for å studere hvordan lærebokforfatterne (og historikere og samfunnet) har skapt en fortelling om vikingtida basert på de kildene, både levninger og beretninger, som finnes. Fortellinger har makt over hvordan vi tenker og handler, og er derfor viktige å analysere (Johannessen m. fl., 2018, s. 107).

Et av de vanligste «mønstrene» for fortellinger, er fortellinger om reise og hjemkomst, der noen reiser ut og oppdager verden, for så å vende hjem med nye impulser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 133). I tillegg er fortellinger om å gå fra fattigdom til rikdom, og om å passe inn til tross for ulikheter, andre vanlige mønstre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 133). Disse mønstrene finner man både i oppdiktete fortellinger, som barnebøker og moralske fortellinger, og i lokalaviser og sosiale medier. Fortellingsstrukturer er sentrale for meningsskaping i undervisning og læringsprosesser, og kan både skape spenning og aktivere følelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 134). I lærebøkene kan dette komme til uttrykk både som den helhetlige fortellingen om vikingtida, som gjenfortellinger av sagaene om konger og andre vikinger, og gjennom oppdiktete fortellinger om enkeltpersoner, for eksempel om livet til høvding Skule og familien på Borg i *Midgard 6* (Aarre m. fl., 2007).

For å analysere narrativer, er det ulike aspekter ved dem som forskeren må identifisere; karakterer, plott, innramming, poeng og sjanger. Fortellinger kan inneholde mange eller få karakterer, men som regel er noen viktigere enn andre (Johannessen m. fl., 2018, s. 99). Hovedpersonen er den karakteren som står i sentrum i fortellingen, og som man som leser oftest føler sympati med, mens motstanderen ofte er i konflikt med hovedpersonen, og gjerne blir mislikt av leseren (Johannessen m. fl., 2018, s. 99). Når man ønsker å fremme en sak eller snakke noen opp gjennom en fortelling, gir man dem ofte hovedrollen og tillegger dem gode egenskaper, mens motstanderen blir tillagt negative egenskaper (Johannessen m. fl., 2018, s. 100). Hvilket perspektiv vi velger når vi forteller har derfor mye å si for utfallet.

Plottet er hendelsesforløpet eller innholdet til fortellingen (Johannessen m. fl., 2018, s. 101). Alle fortellinger har ulikt plott, men de har likevel en felles grunnstruktur; alle fortellinger har en begynnelse, en midtdel og en slutt, og mange plott inneholder også en spenningskurve som først går opp, og så ned (Johannessen m. fl., 2018, s. 101). Det er konflikten mellom hovedpersonen og motstanderen som skaper spenningen i fortellingen (Johannessen m. fl., 2018, s. 102). Det er fortellingens begynnelse og slutt som utgjør innrammingen. Når en fortelling begynner og slutter kan ha mye å si for hva som formidles gjennom fortellingen (Johannessen m. fl., 2018, s. 103).



Poenget i en fortelling er det budskapet eller den moralen som uttrykkes (Johannessen m. fl., 2018, s. 105), og som regel henger dette sammen med konflikten. Det er gjennom dette at fortellinger gir mening og sammenheng til hendelser. Sjangeren en fortelling tilhører bestemmes av kjennetegn som ulike typer fortellinger har til felles, og denne former hvilke forventninger vi har til fortellingen (Johannessen m. fl., 2018, s. 106). Sjangeren i tekstene jeg analyserer i denne oppgaven er lærebøker, derfor forventer jeg at tekstene er tilpasset barn og at de er informative.

#### 4.4 Komparativ analyse

At en analyse er komparativ, vil si at man sammenlikner minst to elementer, eller «caser» (Johannessen, m. fl., 2016, s. 80). I dette tilfellet gjelder de tre lærebøkene som hver sin case. Jeg analyserer hver av bøkene for seg, og skaper en mest mulig detaljert beskrivelse av hver av dem, for så å gjøre en sammenlikning av funnene fra de tre analysene. Vanligvis studerer man to eller flere samtidige caser i en casestudie. Ettersom de tre casene jeg sammenlikner ikke er samtidige, kalles denne analysen en punktstudie, fordi de ligger på ulike punkter på en tidslinje. I tillegg til å sammenlikne resultatene fra de tre analysene med hverandre, skal jeg sammenlikne funnene med de rådende diskursene om vikingtida i Norge i samme periode som hver av bøkene er skrevet.

#### 4.5 Oppsummering metode

For å oppsummere skal jeg altså gjøre en komparativ innholdsanalyse av tre lærebøker, der jeg kombinerer metodene diskursanalyse og narrativ analyse. Jeg kommer til å legge mest vekt på diskursanalysen, da jeg skal se resultatene fra analysen i sammenheng med de rådende diskursene om vikingtida i samme tidsperiode som lærebøkene ble skrevet og utgitt. Likevel kommer også den narrative analysen til å få oppmerksomhet, da narrative som brukes om vikingtida kan gi andre innsikter i hvordan vikingene framstilles, og dermed bidra til å styrke eller svekke argumentene i diskursanalysen.

Som nevnt vil jeg analysere de tre bøkene først hver for seg, for så å gjøre en sammenlikning av funnene. Jeg kommer både til å gjøre sammenlikninger mellom bøkene, og naturligvis også mellom hver bok og den rådende diskursen i samfunnet på samme tid, for å se om det har vært en utvikling i framstillingen i lærebøkene, og om denne utviklingen er den samme som i samfunnet ellers.

### 5 Analyse

I dette kapitlet tar jeg for meg hver av de tre lærebøkene i kronologisk rekkefølge. Jeg gjør rede for den gjeldende læreplanen da hver bok ble gitt ut, før jeg gjør en narrativ analyse av vikingtidkapitlene, og deretter en diskursanalyse av disse. I diskursanalysen plasserer jeg bokas historiebruk i Stugus historiebrukstypologi. I neste kapittel gjør jeg en sammenlikning av funnene.

## 5.1 Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen (O. I. K. Lørdøen, 1905)

### Normalplan for folkeskolen 1889

Den gjeldende læreplanen da Lørdøens lærebok kom ut i 1905, var normalplanen for folkeskolen fra 1889. Samme år som normalplanen, ble også godkjenningssordningen for kristendomsbøker satt i gang (Meld. St. 28 (2015-2016)). Den kom senere til å gjelde alle lærebøker, men i første omgang gjeldt den kun for bøker i kristendomskunnskap. Lørdøens bok måtte derfor ikke gjennom denne godkjenningssordningen.

I normalplanen fra 1889 står det at det i hver skolekrets skal opprettes en folkeskole bestående av to avdelinger; småskolen for barn i alderen 7-10 år og storskolen for barn i alderen 10-14 år (Rinde, 1890, s. 3). I alle skoler med mer enn 35 elever skal de to avdelingene undervises separat fra hverandre, men i de minste skolene kan disse slås sammen (Rinde, 1890, s. 4). Det skal foregå mellom 12 og 15 undervisningsuker årlig, der en uke på småskolen består av 30 undervisningstimer, og en uke på storskolen av 36 (Rinde, 1890, s. 4). Historiefaget fikk mellom 3 og 5 undervisningstimer i uka, avhengig av hvordan klasse- og avdelingsoppdelingen var på den enkelte skolen (Rinde, 1890, s. 109). Felles for de ulike oppdelingene, er at historiefaget fikk mest plass i de eldre avdelingene (Rinde, 1890, s. 109).

Fagplanene er langt fra så detaljerte i denne normalplanen som i den senere, fra 1939. Rinde (1890) har i sin utgivelse av normalplanen med forklarende bemerkninger inkludert et utkast til skoleplan, og om historiefaget står det:

«I første Afdeling – Smaaskolen:

Udvalgte Fortællinger af Fædrelandets Historie

Undervisningen er paa dette Trin udelukkende mundtlig. Fortællingene behøver ikke at meddeles i historisk Sammenhæng.

I anden Afdeling – Storskolen

- a. Fædrelandshistorien. En sammenhengende Undervisning heri efter en passende Lærebog. Læreren mundtlige Fortælling maa dog altid gaa forud.
- b. Verdenshistorie. De navnkundigste folkeslag i Oldtiden, Middelalderens vigtigste Begivenheder, samt de mest fremtrædende Træk af Nutidens Historie.

Ogsaa her maa den mundtlige fortælling altid gaa forud, selv om Lærebogen benyttes. Det siger sig imidlertid selv, at Lærebøgerne baade i Norges- og Verdens-historie kun maa bruges til Støtte for Hukommelsen – ikke til egentlig Udenadlæsning.» (Rinde, 1890, s. 103).

Som en ser, finnes det ingen klare kunnskaps- eller kompetansemål som forteller akkurat hva elevene skal kunne eller hva de skal lære om i historiefaget. Det er ikke skrevet mer spesifikt enn at elevene skal lære om Norgeshistorien gjennom en passende lærebok, men med lærerens muntlige fortelling som førsteprioritet. Lærebøkens plass og viktighet minimaliseres i at de kun skal brukes som «støtte til hukommelsen», men det er umulig å vite i hvor stor grad dette var gjeldende praksis. Det finnes altså ingen spesifikke retningslinjer for hva lærebøkene burde inneholde, og var tilsynelatende opp til den enkelte skole og lærer å avgjøre hva som var en «passende» lærebok.

### Narrativene som brukes

Kapitlet «Den yngre jernalder eller vikingtiden» og de etterfølgende kapitlene om den norrøne mytologien og de største norske kongene i *Det norske folks historie* (Lødøen, 1905) er sammensatt av store og små narrativer, og forteller til sammen en historie om Norge i perioden 800-1030. Det første kapitlet forteller om folkeklassene i vikingtida, gårdene de bodde på og hvordan en vanlig dag så ut. Neste kapittel, «Vore fædres gamle tro» beskriver rollene til de ulike gudene, hvordan denne troen ble blandet med impulser fra kristendommen, og forteller om Balders død og Ragnarok. Etter dette følger et kort kapittel om bygder, fylker og riker, og deretter utdypende kapitler om noen av de viktigste vikingkongene, fra Harald Haarfagre (Lødøen, 1905, s. 23) til Olav den Hellige (Lødøen, 1905, s. 41).

I den narrative analyse tar jeg for meg kapitlene og fortellingene om vikingkongene. Det er mange som nevnes og får egne avsnitt i løpet av kapitlene, men det er kun de som har fått et kapittel oppkalt etter seg jeg velger å bruke i analysen. For å gjøre analysen så oversiktlig som mulig, har jeg satt funnene i en tabell:

	<b>Harald Haarfagre (860-872-930) s. 24-29</b>	<b>Haakon Adelstenfostre (935-961) s. 29-35</b>	<b>Olav Trygvessøn (995-1000) s. 35-41</b>	<b>Olav Haraldssøn (1016-1030) s. 41-49</b>
<b>Beskrivelse av helten/kongen</b>	Rik og vakker mann.	Ble tidlig vakker, stor av vekst og meget lik sin far	Stor og vakker, med langt hvitgult hår og kvasse øyne, gavmild og folkekjær – munter i gjestebud, men grusom mot sine uvenner. Den største idrettsmann som har vært i Norge.	Sterk og bredvoksen, med kvasse øyne og rødt skjegg. I idretter var han jevn god med de beste, dertil storsinnet, dyptenkt og veltalende.
<b>Motstander</b>	Storbønder som ikke ville ta Harald til konge. Gange-Rolv som stjal kjøtt.	Eriksønnene.	Eriksønnene, Haakon Jarl, Sigrid Storraade.	Svein jarl, Erling Skjalgssøn og sønnene hans
<b>Plot</b>	Legger alle Norges fylker under seg. Storbønder utvandrer til Island, og Harald utviser Gange-Rolv, som ender som jarl i det som senere er kalt Normandi. Setter sine sønner til å dele riket mellom seg. Sønnene forsøker å drepe hverandre, og noen lykkes. Halvdan Svarte mislykkes i å drepe Erik Blodøks, og Erik sender faren mot Halvdan. I stedet for å kjempe, slutter de fred etter ønske fra Guttorm Sindre, som de begge har lovet hva han ønsker som betaling for flotte kvad.	Oppfostres i England, kristent. Kommer hjem når han får bud om farens død. Folket likte ham godt, og ville heller ha ham til konge enn Erik Blodøks, som nå flyktet til Nord-England. Får æren for vedtak av Gulatings- og Frostatingsloven. Mislyktes i å kristne landet. Haakon døde i et slag mot Eriksønnene, og ga deretter riket til dem.	Vokste opp som trell i Estland, og senere hos onkelen i Russland. Lot seg og sine menn døpe, og følte seg deretter lykkelig som aldri før. Dro til Norge for å kristne folket. Kom til Trondheim og ble tatt til konge mens Håkon Jarl lå i skjul. Gis æren for å kristne landet, samt øyrikene vestover, ved å true med å ofre høvdingen til blot. Etter fem år som konge reiste han i Ormen Lange til Venden for å hente sin kones eiendommer. Døde i slaget ved Svaald på vei tilbake.	Dro i viking første gang da han var tolv, og lot seg døpe i Normandi. Kom til makten i Norge ved å vinne over Svein jarl i sjøslaget ved Nesjar i 1016. Kristnet de som hadde falt tilbake til de gamle gudene etter Trygvessøns død. Innførte strengere regler mot å holde treller. Ble fordrevet østover av Erling Skjalgssøns sønner i 1028. Forsøkte å vinne Norge tilbake igjen etter 2 år, men falt i slaget på Stiklestad. Ble helgen ett år etter sin død, da det ble oppdaget at hans lik kunne helbrede sykdom. Magnus den gode blir konge fem år senere.
<b>Innramming</b>	Starter med Ragnhilds drøm, om at hennes sønn skal bli konge over hele Norge. Slutter med at han slutter fred med sønnen.	Starter med at han ble sendt til kong Adelsten i England og oppfostret der. Slutter med hans død og tilnavnet <i>den gode</i> .	Starter ved fødsel og Erikssønnenes ønske om å drepe ham. Slutter ved hans unge og tapre død, i slaget ved Svaald.	Starter med at han vokste opp på Ringerike, og dro i viking da han var 12. Avslutter med hans død og helgentittel.
<b>Poeng/budskap</b>	Landet ble samlet. Vikingene er mektige, Harald den mektigste.	Kristendommen er "den rette tro". Stolthet i religion; ville ikke gravlegges kristent fordi han levde som hedning.	Tillit til Gud helt til det siste, modig kjemper. Landet og øyene vestover ble kristnet.	Kristendom er riktig tro. Helgenkonge. Resten av landet ble kristnet.

Tabell 1 – Narrativ analyse av «Det norske folks historie» (1905)

Som en ser av tabell 1, har jeg tatt utgangspunkt i helt og motstander, plot, innramming og poenget med fortellingen i den narrative analysen. Jeg har utelatt sjanger fra tabellen, da denne er den samme for alle fortellingene; saga gjenfortalt i lærebok i historie for elever i folkeskolen.

De viktigste karakterene i hver av disse fortellingene, er naturligvis kongen kapitlet handler om. De beskrives alle som sterke, vakre menn, slik helter i fortellinger ofte er. De verdier Lødøen legger disse, viser stolthet overfor dem og det de gjorde. Han har valgt å vektlegge de kongene som i størst grad bidro til å samle og kristne landet. Som nevnt fortelles det om andre konger og jarler også, men disse er oftere presentert som motstandere til de kongene forfatteren har valgt å gi egne kapitler. Blant disse finner vi sønnene til Erik Blodøkse og flere av ladejarlene.

Hvert kapittel starter med å gjøre rede for hovedpersonens ætt, og dermed også legitimere deres rett til den norske tronen. De slutter alle med kongens død, eller noe stort de gjorde. Som tabell 1 viser, består plottet i hvert kapittel i stor grad av kongens vei til makten, og hva de oppnådde ved makten. Tre av fortellingene passer inn i det typiske mønsteret om reise og hjemkomst. Adelstefostre, Trygvessøn og Haraldssøn reiser alle ut i verden i ung alder, og vender hjem med et ønske om å bli konge i Norge og kristne landet. Slik fortellingene er skrevet i læreboka, er plottene preget av konflikter, men i liten grad av en spenningskurve. De konfliktene som har fått plass er ikke de som bidrar til mest spenning, men til å vise hvor sterke og mektige kongene var.

Ser en disse fortellingene som helhet, finner man historien om hvordan Norge ble samlet til ett rike, og hvordan det fant sin rette tro; kristendommen. Denne fortellingen starter med Ragnhilds drøm om at hennes sønn skulle bli konge over hele Norge, og avsluttes med et samlet, kristent rike og døden av en helgenkonge. Denne avgrensningen legger skjul på vikingtida som barbarisk og plyndrende, og viser den heller som perioden da den norske nasjon først oppsto og fant sin rette tro.

Som nevnt er ikke disse fortellingene gjengitt i læreboka for å være spennende, men for å fortelle og informere om Norges første konger, og hvordan de samlet og kristnet landet. Deler av kapitlene er utdrag fra Snorre Sturlasons *Heimskringla*, og resten av fortellingene er også basert på hans beskrivelser. Disse beskrivelsene er både preget av at kristendommen sto sterkt i samfunnet da historiene ble skrevet ned, og av at kildene hovedsakelig var norske og islandske nedskrivninger og gjenfortellinger på folkemunne, med lite innsyn i hva utenforstående tenkte om de skandinaviske vikingene. Dette kommer til syne også i gjengivelsene i læreboka, der alle kongene beskrives som vakre, modige og gode i idrett, heller enn brutale villmenn, som de ble beskrevet som andre steder i Europa. Det tydeligste budskapet jeg har plukket opp i disse kapitlene, er at de som samlet og kristnet Norge nettopp var store helter og forbilder. Olav Trygvessøn er til og med beskrevet som «*mønstermanden* for den norske ungdom» i flere hundre år etter sin levetid (Lødøen, 1905, s. 36).

### Diskursene som kommer fram i boka

Da *Det norske folks historie* ble utgitt som lærebok i 1905, var Norge akkurat blitt eller i ferd med å bli en helt selvstendig, uavhengig nasjon for første gang siden 1300-tallet. Historikere hadde i noen tiår arbeidet med hvordan nasjonen Norge kunne framstilles som en gammel nasjon, og ikke en som oppsto ved unionsendringene i 1814. I denne forbindelse ble vikingtida trukket fram som Norges stolthet og storhetstid, med samlingen og kristningen av landet som sentrale elementer i historien. Samtidig foregikk en faglig utvikling innen arkeologi, som førte til et nyansert bilde av vikingene som handelsfolk. I 1900 ble en illustrert utgave av Snorres kongesagaer gitt ut, som gjorde sagaene mer tilgjengelige og fungerte som inspirasjon for lærebøker i tida framover.

Læreboka er skrevet for folkeskolen, og som en ser av normalplanen for folkeskolen av 1889, var det i «anden Afdeling» det vil si aldersgruppa 10-14 år, man skulle lære om fedrelandets historie etter en passende lærebok (Rinde, 1890, s. 103). Teksten krever derfor ikke at leseren har noen spesifikke forkunnskaper om vikingtida, da det er dette kapitlene skal informere om. Forutsetningene for å forstå disse kapitlene, ligger først og fremst i språklige kunnskaper. Man må ha gode kunnskaper i norsk (og dansk) og kunne lese for å forstå teksten. Likevel presiseres det i normalplanen at det er lærerens muntlige fortelling som skal prioriteres i historieundervisningen. Derfor vil også lyttekunnskaper være av stor nytte for elevene.

En viktig del av en diskursanalyse er hva en tekst direkte og indirekte påstår, basert på hva som er skrevet og hvordan. Det er spesielt tre påstander fra teksten jeg ønsker å trekke fram. Den første er at alle som leser boka er etterkommere av vikingtida. Denne tilnærmingen kommer først og fremst fram gjennom forfatterens gjentakende bruk av «vore fædre». Formuleringene «vore fædre» og «vores fædre» er i alt brukt 15 ganger i løpet av kapitlene «Den yngre jernalder eller vikingtiden» og «Vore fædres gamle tro». De er brukt både i overskrifter, i oppgaver, underveis i teksten og i forklaringer til teksten. Bruken av disse ordene er ikke bare en antakelse om at alle som bruker læreboka selv er av norsk slekt og etterkommere av vikingene, men det bidrar også til en sterkere tilknytning mellom leseren og vikingtida, slik Hroch peker på i sin forklaring av hvorfor en felles nasjonshistorie alltid er et sentralt element i en nasjons selvforståelse (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 48). Han peker på at nasjonshistorien styrker individets identifikasjon med nasjonen, og at felles historie gjør enkeltmennesket til en del av et større fellesskap (Stugu, 2016, s. 49). Formuleringen «vore fædre» bidrar ytterligere til denne identifikasjonen med nasjonshistorien, ved å stadig påpeke overfor leserne at hver av dem er etterkommere av dette folket.

Den andre påstanden jeg vil trekke fram, er at vikingene og vikingkongene var tapre helter og forbilder for sine etterkommere. Gjennom alle kapitlene jeg bruker i analysen, blir «vore fædre» beskrevet som tapre, modige og sterke. Allerede i den første introduksjonen til vikingferdene står det for eksempel at «De var saa tapre, at de ofte slog folkenes forsvarshære paa flugt, selv om disse var flerdobbelt så store» (Lørdøen, 1905, s. 6). Som jeg påpekte i den narrative analysen, beskrives alle kongene som usedvanlig vakre, sterke og allsidige menn, og som helter i historien om Norge. Der bruken av «vore fædre» styrker elevenes tilknytning til historien ved å trekke dem inn som etterkommere, kan beskrivelsene av disse forfedrene som helter og helgener bidra til et *ønske* om å identifisere seg med norgeshistorien, og dermed styrke elevenes nasjonalfølelse i enda større grad.

Den tredje påstanden som kommer tydelig fram i teksten, uten å sies eksplisitt, er at kristendommen er den sanne og rette religion, og at denne er en sentral del av Norge som nasjon.

«Nordmændene har altid holdt af stas, og derfor likte de den kristne gudstjeneste svært godt. De rigt farvede prestedragter, den skjønne kirkesang og klokkeklang, de gygne kors og alterbægge, de brændende vokslys og røgelsens duften, altsammen var noget ganske andet end deres egne fattige offerfester med dampende dyreblod.» (Lørdøen, 1905, s. 37).

Slik beskriver Lørdøen nordmenns møte med kristendommen, rett etter at han har beskrevet hvordan Olav Trygvessøn straffet alle som ikke ville akseptere den nye troen. En av Hrochs forklaringer på nasjonshistoriens sentrale plass i en nasjons selvforståelse, er at den er med på å legge grunnen for et felles verdisystem, ved å tjene som grunnlag

for felles nasjonale verdier (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 49). Som nevnt i tidligere, viser narrativene som er brukt i boka fram Norge som en nasjon som i stor grad oppsto gjennom kristningen av landet. Kristendommen går altså igjen som en viktig nasjonal verdi. Ved å samtidig beskrive de som sto for kristningen som de beste forbilder en kunne ha, og å kontinuerlig personliggjøre nasjonshistorien for elevene, fortalte Lørdøen gjennom sin lærebok at kristendommen var den rette tro.

Et annet viktig element i en diskursanalyse, som jeg ønsker å trekke fram, er hvilke identiteter som får plass i diskursen og ikke. I *Det norske folks historie* er det stort sett konger og menn som dro i viking som får plass. I det første kapitlet beskrives ulike sider ved kulturen i Skandinavia, som vikingenes badevaner, gårdslivet og gravskikker. Felles for alle disse beskrivelsene, er at de kun tar for seg de gruppene som hadde best råd; de som hadde badstuer og høvdingegårder. Et tydelig eksempel på dette, er avsnittet om vikingenes gravferd, som starter med «Naar en høvding var død ...» (Lørdøen, 1905, s. 13), og fortsetter med en detaljert beskrivelse av hvordan høvdingene ble begravet, men ikke nevner med ett ord hvordan gravskikken var dersom noen andre døde. I de senere kapitlene jeg tar for meg, er det kongene som gjorde mest for å samle og kristne landet som får mest oppmerksomhet. Disse får både mest plass og de mest utdypende beskrivelsene. Andre konger, som Eirik Blodøks og hans sønner, beskrives ikke med mer enn et avsnitt, og presenteres i stor grad som fiender av kristningskongene, til tross for at de er direkte etterkommere av Harald Hårfagre, og Eirik hans eldste sønn, i motsetning til Håkon den gode, som vies et eget kapittel.

Heller ikke kvinnene får noen stor oppmerksomhet, i alle fall ikke positiv oppmerksomhet, i disse kapitlene. Kvinner nevnes kun som konger og høvdingers koner og søstre, med unntak av i avsnittet om «vore fædres ungdomsopdragelse og giftermaal», der det står at pikene lærte å stelle i huset og å brygge sterkt øl (Lørdøen, 1905, s. 13). Konene i kapitlene om vikingkongene nevnes stort sett som nøytrale brikker i spill, for eksempel da Olav Tryggvessøn ga Erling Skjalgssøn sin søster til kone mot at Skjalgssøn og de andre bøndene på Gulating skulle bli kristne (Lørdøen, 1905, s. 36). De kvinnene som blir tillagt positiv eller negativ ladning er ikke mange; Gyda får æren for å ha gitt Hårfagre ideen om å samle Norge, eller presenteres som Hårfagres premie for å ha samlet landet, alt etter hvordan leseren tolker teksten (Lørdøen, 1905, s. 24). Gunhild får skylden for å ha lokket Eirik Blodøks til «mange manddrab» (Lørdøen, 1905, s. 28) og Sigrid Storraade nektet å bli kristen (1905, s. 39). I tillegg nevnes Ragnhilds drøm om at hennes sønn, senere Harald Hårfagre, skulle bli konge over hele Norge (Lørdøen, 1905, s. 24).

Ulike grupper og saker tjener på ulike framstillinger. Den sammenhengen som kristningen og samlingen av Norge gis i denne framstillingen av historien, kan særlig være tjenlig for kirken og de kristne som gruppe, og for nasjonsbyggingen og nasjonalismen som sak. Som nevnt legger kristendommen et grunnlag for felles nasjonale verdier, noe som tjener både kirken og nasjonsbyggingen. En annen gruppe som kan være tjent med diskursen i boka, særlig i det første kapitlet, er elevene selv og samfunnet som helhet. Det å gjøre elevene til del av historien slik som Lørdøen gjør ved bruken av «vore fædre», kan bidra til at elevene ser hvordan fortida og vår tolkning av den påvirker nåtida, og dermed styrke deres historiske bevissthet (Bøe, 2006, s. 42). I tillegg vil de felles kunnskapene elevene får om Norges historie ha betydning for deres følelse av tilhørighet og felles nasjonal identitet, og dermed kunne bidra til senere politisk og demokratisk deltakelse, til tross for at ikke dette var et fokus i læreplanen på denne tida. De som kan tape på de framstillingene som brukes i boka, er elever med annen

kulturell bakgrunn enn den norske, for eksempel samer, kvener, rom og romani, som fantes i de norske skolene i 1905. For dem kan beskrivelsen av vikingene som elevenes forfedre ha motsatt effekt, og svekke deres norske nasjonalfølelse, da de minnes om at de ikke selv er etterkommere av heltekongene. I tillegg kan samfunnet tape på at kvinner ikke representeres som en like viktig del av historien. Mangelen på representasjon kan føre til at kvinner heller ikke får den samme nasjonale tilknytningen som menn, og dermed ikke deltar like aktivt i samfunnet og demokratiet, slik de i stor grad fikk mulighet til noen år etter bokas utgivelse.

Nå som jeg har vist hva som har fått plass i Lørdøens lærebok, ønsker jeg å peke på det som ikke har fått plass; det som er utelatt. Fra det første kapitlet, vil jeg påpeke at det i svært liten grad vises til hvordan vikingene og deres ferder ble oppfattet av de som ble angrepet og plyndret. Med unntak av at det skrives at de i Frankrike ba om å fris fra nordmennenes raseri (Lørdøen, 1905, s. 6), nevnes ikke europeeres oppfatninger av vikingene i det hele tatt. Et europeisk perspektiv ville kunne vist vikingferdene fra en annen side, og dempet deres heltestatus. Det andre jeg ønsker å påpeke, er at det ikke nevnes i noen av kapitlene om kristnings- og samlingskongene at dagens Troms og Finnmark ikke var del av det Norge som den gang ble samlet. Kongene får heltestatus for å ha samlet hele Norge, og brukes som symboler for danningen av nasjonen, men det nevnes altså ikke at det Norge de samlet for 1000 år siden ikke er det samme som det Norge vi kjente i 1905 og kjenner i dag. Norgeskartet som viser de gamle rikene og fylkene stopper ved sørsiden av Saltfjellet, omtrent ved dagens Mo i Rana. Preget av tida boka er skrevet i, og den da pågående fornorskingspolitikken ovenfor det samiske folket, er denne delen av den norske befolkningen helt utelatt fra en viktig del av norgeshistorien, sammen med store deler av det geografiske Norge, der både samer og andre nordmenn bor og lever i dag. Slik formuleres stemningen rundt det samiske i en utstilling om sørsamene på Rørosmuseet; «Norge skulle bli en egen nasjonalstat med sin egen historie, og det samiske ble et forstyrrende element i dette bildet. Derfor ble samenes historie gjort usynlig i nasjonens historie» (NTNU Vitenskapsmuseet, 2017).

Til slutt vil jeg drøfte hvilken form for historiebruk som finnes i boka, og plassere dette i Stugus historiebrukstypologi. Som jeg nevnte i teorikapitlet, er det hovedsakelig historiebruk som kilde til kunnskap og innsikt en kan forvente å finne i lærebøker. Likevel kan en også finne andre former for historiebruk, og jeg ønsker å argumentere for at Lørdøens lærebok også bruker historien som redskap for overbevisning. Hovedargumentet for dette, er hans tilsynelatende ukritiske bruk av *Heimskringla* som kilde til historien om samlingen og kristningen av Norge. Som vi vet, skrev Sturlason ned kongesagaene på 1200-tallet, en tid da kristendommen sto sterkt. Han vokste opp i en familie som var opptatt av teologi, og giftet seg inn i en prestefamilie (Førr & Allkunne, 2022). Selve *Heimskringla* bærer preg av dette, og kan være skrevet for bruk til konvertering til kristendommen. Tegn som tyder på dette, er blant annet likhetene mellom den norrøne mytologien og kristendommen som kommer til uttrykk i verket. En likhet er historien om Odin som henger seg for å ta på seg alle menneskers skyld, (Steinsland, 2005, s. 445), slik som Jesu gjorde da han ble korsfestet. En annen likhet er verkets oppbygning i to deler, slik som bibelens testamenter, der sagaen om Olav den hellige skiller første og andre del, slik Jesu liv skiller det gamle og nye testamente (Hødnebo & Magerøy, 2003). Lørdøens tydelige inspirasjon fra Sturlasons kongesagaer, og den plassen han har valgt å gi kristendommen i historien om samlingen av Norge, taler for at også *Det norske folks historie* får en funksjon som misjonerende, og kan brukes for å overbevise om kristendommens viktighet og riktighet som religion, og dens plass i nasjonshistorien. Skolen var i første omgang ment for å undervise om kristendommen, og disse kapitlene



om vikingkongene viser hvordan dette til en viss grad fremdeles var tilfellet da boka ble skrevet i 1905.

## 5.2 Historie for folkeskolen (M. Eriksen, 1946)

### Normalplan for folkeskolen 1939

Gjeldende læreplan da *Historie for folkeskolen* ble gitt ut i 1946, var normalplanen fra 1939. Det var én gjeldende plan for byfolkeskolen, og én for landsfolkeskolen. Disse ble utgitt på nytt i 1947 og 48, i nye opplag, men uten endringer fra originalen i 1939. Den største forskjellen mellom normalplanen for byfolkeskolen og for landsfolkeskolen, lå i timefordelingen mellom fagene, at byfolkeskolen hadde ulike fagfordelinger for jenter og gutter, og at landsfolkeskolene ikke alltid var delt i sju ulike trinn, eller klasser, som de er kalt i normalplanen. Faget engelsk var del av planen for byfolkeskolen for både jenter og gutter, (Normalplannemnda, 1948, s. 22) mens jenter gikk glipp av både dette og husstell dersom de gikk på landsfolkeskolen (Normalplannemnda, 1947, s. 22). I tillegg var det totale timeantallet mindre for landsfolkeskolen.

Historie var fremdeles et eget fag i folkeskolen etter normalplanen av 1939. Med unntak av at timefordelingen var ulik mellom lands- og byfolkeskolen og mellom de ulike variantene av landsfolkeskolen, var historiefaget i utgangspunktet likt i de to normalplanene. I byfolkeskolen skulle jenter ha til sammen seks timer i historie i uka og gutter sju timer i uka, fordelt over 4.-7. skoleår (Normalplannemnda, 1948, s. 22). I landsfolkeskolen gikk jenter og gutter sammen, og timeantallet i historie varierte mellom de ulike variantene av skolen. På en udelt skole skulle man ha to timer historie i uka, mens man på sjudelte skoler skulle ha til sammen åtte timer historie i uka, fordelt over 4.-7. skoleår (Normalplannemnda, 1947, s. 22).

Kapitlet som tar for seg historiefaget starter med fire mål for opplæringen og en utdyping av disse, før et avsnitt følger om minstekravene til hva elevene skal ha lært om før de er ferdige ved folkeskolen (Normalplannemnda, 1948, s. 78). Av disse målene for opplæringen er det mest relevante for denne oppgaven det som sier at «elevene skal få noe kjennskap til de viktigste deler av Norges historie og til noen av de deler av verdenshistoria som har hatt mest å si for vårt folk» (Normalplannemnda, 1948, s. 78). Etter minstekravene om hva som skal inkluderes i undervisning og lærebøker, følger et avsnitt om rettleiing, der det blant annet står at kulturhistorisk stoff skal vektlegges, og at navn og tall skal begrenses, da elevene heller skal trenes i hvordan de selv kan finne fram til de historiske opplysninger og kunnskaper som interesserer dem (Normalplannemnda, 1948, s. 83).

Til slutt følger en arbeidsplan for klassene, der det beskrives hva som skal undervises ved de ulike årstrinnene (Normalplannemnda, 1948, s. 86). I 4. klasse skal elevene lære om «våre besteforeldres tid», og om hvordan ikke alle mennesker har det like bra i dag, i tillegg til at de skal få en innføring i steinalderen, bronsealderen og jernalderen (Normalplannemnda, 1948, s. 87). I 5. klasse skal de lære om oldtid og middelalder fram til rundt 1500, i 6. klasse om perioden av 1450 til 1814, og i 7. klasse om tida etter 1814 (Normalplannemnda, 1948, s. 89). Det er under arbeidsplanen for 5. klasse og avsnittet «Norge omkr. 800-1500», som har fått størst plass i dette årstrinnet, at man finner hva elevene skal lære om vikingtida. Det som står i kursiv, inngår i minstekravene:

«Norge omkr. 800-1500 (kursiv tilhører minstekrava)

- a. *Gard og bygd i sagatida*: Redskap, husvære, klededrakt, våpen, mat. Familie, ætt, bygd ting. Høvdinge, de som eier mye gods – noen av dem kalles småkonger
- b. *Harald Hårfagre*: Han prøver å samle disse småkongerikene. Vinner over småkongene ved Hafrsfjord (872). For alderens skyld kunne Karl den store vært Haralds oldefar.
- c. Mange i Norge hadde vært på *Vikingferder*: Vikingskipene. Leding. De samme grunnene som dreiv nordmenn, svensker og dansker på vikingferder, dreiv også nordmenn vestover for å finne ny jord – Vesterhavøyene. Island. Håkon den gode, Olav Tryggvason (kort).  
Over hundre års strider før heile Norge blir samlet igjen av
- d. *Olav Haraldsson (død 1030)*: Han prøver å gjøre nordmennene til kristne. Olav kom i strid med kongene i Danmark og Sverige. Danmark hadde da vært et rike i over 100 år. Sverige var nylig samlet. Var ikke på langt nær så stort som det er nå.»  
(Normalplannemnda, 1948, s. 90)

Som en ser, er det her spesifikke krav og retningslinjer for hva elevene skal ha lært om. Gard og bygd i sagatida, Harald Hårfagre, vikingferder og Olav Haraldsson er satt i kursiv, og inngår derfor i minstekravene til hva elevene skal ha lært om (Normalplannemnda, 1948, s. 90). Hva og hvor mye av resten en lærte om, avhang blant annet av skolen en gikk på.

### Narrativene som brukes

Kapitlet «Vikingtiden» i Eriksens *Historie for folkeskolen* (1946) starter med å fortelle om dagliglivet, samfunnet og handelen i vikingtida, før det gis en beskrivelse av de ulike gudene som vikingene ba og ofret til. I kapitlets andre halvdel fortelles det om de viktigste vikingkongene, og det er disse fortellingene jeg har gjort en narrativ analyse av. Også i denne boka nevnes flere konger og jarler, men jeg har valgt å bruke de som får størst oppmerksomhet i min analyse. Dette er de samme som i Lørdøens bok; Harald Hårfagre (Eriksen, 1946, s. 73), Håkon den gode (Eriksen, 1946, s. 76), Olav Tryggvesson (Eriksen, 1946, s. 79) og Olav den hellige (Eriksen, 1946, s. 86). Også her har jeg satt funnene i en tabell for å gjøre dem mer oversiktlige:

	<b>Harald Hårfagre</b> s. 73-76	<b>Håkon den gode</b> s. 76-78	<b>Olav Tryggvesson (995-1000)</b> s. 79-85	<b>Olav den hellige (1016-1030)</b> s. 86-93
<b>Beskrivelse av helten/kongen</b>	Stor av vekst og sterk, et hode høyere enn alle andre, og håret gult og fagert som silke. Tapper og klok, gavmild mot vennene sine, men tålte ingen motstand.	Stor og sterk og vakker, svært lik sin far.	Høy av vekst og vakker, langt gult hår og kvasse øyer. Den største idrettsmann som sagaen vet å nevne.	Ivrig kristen, hellig.
<b>Motstander</b>	Andre småkonger, storbønder, Gange-Rolv.	Eiriksønnene.	Eiriksønnene, Håkon Jarl.	Hedninger, småkonger, jarler, Knut den mektige
<b>Plot</b>	Ble konge som 10-åring, andre prøvde å vinne land fra ham, men i stedet vant han fra dem. Bestemte seg for å samle landet, og lyktes. La Orknøyene og Hjalmland under seg for å unngå angrep fra utflyttere. Lyste Gange-Rolv fredløs da han røvet fe i Viken, han endte opp som jarl i Normandie. Ga alle sønnene kongsnavn, og hjalp Eirik Blodøks i kamp mot Halvdan Svarte, men Guttorm Sindre ba dem slutte fred som lønn for hans kvad, og det gjorde de. Før han døde satte han Eirik til overkonge.	Fostret i kristen tro hos kong Adelstein i England. Vant makten fra Eirik på fredelig vis; ved å holde ting i Trøndelag. Eirik og Gunnhild flyktet landet. Innførte Gulatingsloven, Frostatingsloven og leidangen. Mislyktes i å innføre kristendommen. Eiriksønnene forsøkte tre ganger å ta Norge tilbake, men tapte hver gang. I det siste forsøket ble Håkon skadet, og ga riket til Eiriksønnene likevel.	Moren rømte landet med ham, de ble tatt til fange og solgt som trelle. Onkelen kom 6 år senere for å kreve skatt, og kjøpte Olav fri. Dro i vikingtog da han var 18, og lot seg døpe i England. Kom til Trondheim og ble tatt til konge mens Håkon jarl lå i skjul. Kristningen av Norge gikk lett, helt til han kom til Trøndelag. Der møtte han motstand, men etter at han drepte høvding Jernskjegge turte ingen si imot ham mer. Får æren for å ha kristnet fem land. Hoppet over bord og druknet etter lang og hard kamp i slaget ved Svolder.	Dro i viking da han var 12, men lot seg døpe i utlandet og ville ikke lenger være viking. Ble konge da han vant over jarlene som styrte i Norge. Giftet seg med svenskekongens datter for å slutte fred. Straffet alle som ikke holdt kristendommen. Innførte regler om at alle skulle sette en trelle fri hvert år i takknemlighet til Gud, og snart var det slutt på både trellehold og vikingtog. Flyktet landet etter at Knut den mektige av Danmark og England forsøkte å legge Norge under seg. Vente tilbake sommeren 1030 for å prøve å vinne Norge tilbake, men døde i slaget på Stiklestad. Ble erklært helgen ett år etter sin død, da det ble oppdaget at liket hans kunne kurere sykdom.
<b>Innramming</b>	Avsnitt om faren, Harald blir konge som 10-åring. Dør omkring 945 og gravlegges der Haraldsstøtta står i dag.	Fostret opp i kristen tro i England. Dør og gir landet til Eiriksønnene.	Starter ved fødsel og Eiriksønnenes ønske om å drepe ham. Avslutter med hans død.	Starter med oppvekst, og dro i vikingtog da han var 12. Avslutter med at han døde på Stiklestad, og senere ble landshelgen.
<b>Poeng/budskap</b>	Stor og mektig konge, samlet ikke bare Norge, men også øyene vestover. Stolthet i å holde ord.	Ga riket til de rette arvinger, til tross for at de var fiender. Stolthet i religion; ville ikke gravlegges kristent fordi han levde som hedning	Kristendommen viktig, og han hadde tillit til Gud helt til det siste. Olav var den beste idrettsmann vært å skrive om.	Kristendommen viktig, helgenkonge. Folket angret på at de ikke støttet ham.

Tabell 2 – Narrativ analyse av «Historie for folkeskolen» (1946)

Også i denne analysen har jeg brukt helt og motstander, plot, innramming og fortellingens poeng som utgangspunkt. Sjangeren for alle fortellingene er naturligvis saga gjenfortalt i lærebok i historie også i dette tilfellet, og er derfor utelatt fra tabellen.

Kongene beskrives som vakre og sterke, og viser seg også å være modige, og tillegges utelukkende positive egenskaper som en kan være stolt av. Olav den helliges utseende blir ikke beskrevet, men han beskrives som en ivrig kristen, og etter sin død som hellig. Heltenes motstandere er de som prøver å hindre dem fra å komme til makten, fra å beholde den eller fra å oppnå andre ting, som å kristne landet. Noen av motstanderne som nevnes i kapitlet, er Eirik Blodøks' sønner, Knut den mektige og diverse småkonger, jarler og høvdinger.

Avsnittene om hver av kongene starter alle med å redegjøre for slekten de kommer fra, dersom ikke dette er gjort tidligere, og forsvarer dermed deres rett til den norske tronen. Plottene består hovedsakelig i hver konges vei til makten, og hva de oppnådde ved tronen. Håkon den gode, Olav Tryggvesson og Olav den hellige reiste alle ut i Europa i ung alder, og vendte hjem til Norge med ny kunnskap, et ønske om å bli konge og, ikke minst, som kristne. Derfor er deres historier alle typiske reise-hjemkomstfortellinger, og følger det samme mønsteret som utallige andre fortellinger. I denne boka avsluttes hvert av delkapitlene med kongens død. Unntaket er Olav den hellige, som etter sin død vies et avsnitt om hvordan han ble landshelgen.

Samlet forteller denne delen av bokkapitlet historien om hvordan Norge ble samlet til ett rike og kristnet. Den starter med Harald Hårfagres kamp om å samle riket under seg, avsluttes med Olav den helliges død og senere helgenstatus. Dette rammer inn vikingtida som periode til å handle om oppstandelsen og kristningen av nasjonen Norge.

Poenget med å skrive om Norges første konger i kapitlet om vikingtida, er først og fremst å informere elever om fortida, og om landets historie. Fortellingene om vikingkongene er ikke valgt ut basert på de høyeste spenningskurvene, men basert på budskapene de sender. Budskapet jeg har plukket opp gjennom denne framstillingen av vikingtida, er først og fremst at de som samlet og kristnet Norge var store helter, og forbilder for det norske folk.

### Diskursene som kommer fram i boka

Da *Historie for folkeskolen* ble utgitt i 1946, var Norge og store deler av resten av verden sterkt preget av andre verdenskrig, som tok slutt året før. Etter mange år med bruk av vikingtida som symbol på Norges storhetstid og tilblivelse som nasjon, hadde nazistene romantisert perioden og brukt den som symbol for sin ideologi. Helteidealene som blant annet ble presentert i Lødøens lærebok fra 1905, var blitt misbrukt. Dette førte til en polarisering av vikingtida, og ga perioden en negativ klang i årene framover. Dette påvirket både akademia og resten av samfunnet, og førte blant annet til mindre forskning på perioden i Norden etter krigen.

Boka er en samling av det lærestoffet man skulle gjennom i historie i løpet av folkeskolen, og kapitlet «vikingtiden» er ifølge oppgaveoversikten i boka tiltenkt 4. og 5. skoleår (Eriksen, 1946, s. 255). Ettersom historiefaget er tenkt å være elevenes første møte med vikingtida, krever kapitlet ingen spesifikke forkunnskaper om perioden. Det er dog en bok med mye tekst og lite illustrasjoner, sammenliknet med dagens lærebøker, så god leseforståelse er en forutsetning for å forstå kapitlet. Ifølge Svein Lorentzen lå boka innholdsmessig nært Normalplanen, men likevel med en disposisjon og

framstillinger som liknet mer på tidligere historiebøker enn de mer moderne bøkene som var produsert i perioden fram mot andre verdenskrig (Lorentzen, 2005, s. 125).

Det første jeg vil trekke fram fra diskursanalysen, er tekstens direkte og indirekte påstander. Den første påstanden jeg vil peke på, er at alle bokas lesere selv er etterkommere av vikingene. I likhet med Løddøens bruk av «vore fædre» i sin lærebok, bruker Eriksen gjentakende «forfedrene våre» i sin. Også her brukes formuleringen i den delen av kapitlet som omhandler vikingtida generelt og samfunnet i perioden, dog ikke like frekvent som i Løddøens bok. Her brukes «forfedrene våre» totalt fem ganger, hovedsakelig der de tillegges gode egenskaper, som at de var gjestfrie (Eriksen, 1946, s. 60) og gode til å bygge båter og skip (Eriksen, 1946, s. 65). Som nevnt bidrar dette til å styrke elevenes identifikasjon med nasjonen, samtidig som det gjør dem til en del av et fellesskap, som alle er etterkommere av det samme folket.

Den andre påstanden jeg ønsker å trekke fram, er påstanden om at vikingkongene var tapre helter, og burde tjene som forbilder i dag. Som en ser av den narrative analysen av boka, beskrives Hårfagre, Adelstenfostre og Tryggvesson alle som store av vekst, sterke og vakre, og Tryggvesson til og med som den største idrettsmannen sagaene vet å nevne. De kongene og jarlene som ikke får ære for å bidra til rikssamlingen og kristningen som foregikk av landet, har ikke fått slike beskrivelser. For eksempel beskrives Eirikssønnene ikke som noe annet enn gjerrige, strenge og dårlig likt, og som drapsmennene av Olav Tryggvessons far (Eriksen, 1946, s. 78). Disse beskrivelsene kan bidra til et ønske hos elevene om å identifisere seg med samlings- og kristningskongene, og dermed øke deres nasjonalfølelse.

Den siste påstanden jeg ønsker å peke på, er påstanden om at kristendommen er den rette religion. Denne påstanden uttrykkes ikke direkte i teksten, men indirekte, blant annet gjennom måten kapitlet er bygd opp. For det første er kapitlet bygd opp slik at kristningen av Norge har fått stor plass, ved at avsnittene om kristningskongene er lengre enn avsnittene om andre konger og jarler. For det andre har samlings- og kristningskongene, som jeg pekte på i forrige avsnitt, fått svært hyggelige beskrivelser sammenliknet med andre konger og jarler. Dessuten vises det til en sterk sammenheng mellom samlingen og kristningen av landet; først etter Olav den helliges død var hele riket virkelig samlet, og hadde en felles fiende i Svein Knutsson og hans danske styre (Eriksen, 1946, s. 92). Slik viser boka hvordan historien har lagt grunnlaget for det felles verdisystemet kristendommen er, som Hroch peker på som en av grunnene til at felles nasjonshistorie styrker individers fellesskapsfølelse med nasjonen (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 49).

Det neste jeg vil trekke fram er hvilke identiteter som får plass i diskursen, og hvilke som ikke er representert. Også i denne boka er det konger og høvdinge som får mest plass og oppmerksomhet, men ikke i like stor grad som i Løddøens bok. Et tydelig eksempel er at avsnittet om gravskikker i denne boka ikke kun viser til hvordan høvdinge blir begravet. Dette avsnittet starter med å fortelle om gravskikken for når «en bonde eller kona hans døde» (Eriksen, 1946, s. 61), før det fortelles om hva høvdinge fikk med seg i grava. Et annet eksempel, er avsnittet om familie og venner, der det står at «Kvinnene var høyt hedret, og mannen regnet hustruen som sin like, lot henne styre i huset og hørte på hennes råd» (Eriksen, 1946, s. 61). Det første eksempelet viser at både kvinnen og bonden har fått mer oppmerksomhet, mens det siste viser hvordan samfunnet var nærmere en likestilling mellom kvinner og menn enn det ofte kan virke som. Denne

framstillingen gjør at kvinnelige elever i større grad kan identifisere seg med historien, ved at de får se sin egen plass i nasjonshistorien.

Det er likevel menn, og særlig store høvdinger og konger, som får mest plass også i denne boka. Omtrent halvparten av kapitlet er viet de som fungerte som jarler og konger i Norge i vikingtida, i størst grad de som får æren for samlingen og kristningen av Norge. Særlig de største kristningskongene, Olav Trygvesson og Olav den hellige, får mye plass. Som en kan se av den narrative analysen, tillegges flere av disse kongene svært gode egenskaper, både når det gjelder sport, personlighet og utseende. De andre kongene og jarlene som nevnes, får kun avsnitter som er akkurat store nok til å knytte sammen kongerekka til en sammenhengende fortelling, og til å legitimere de større kongenes rett til tronen.

Her vil jeg peke på hvem som tjener på disse framstillingene, og hvem som taper på dem. Det norske samfunnet var i større grad likestilt mellom kvinner og menn i 1946 enn det var i 1905, og et likestilt, demokratisk samfunn er tjent med at alle kan identifisere seg med historien. Hroch peker på at felles historie gjør enkeltmennesket til en del av et større fellesskap (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 49), og det at boka viser at også kvinner hadde viktige roller i dagliglivet i en så viktig del av nasjonshistorien, gjør at også kvinner i større grad kan føle seg som en del av dette fellesskapet. Den norske nasjonen som enhet er også tjent på at en større andel av befolkningen identifiserer seg med nasjonshistorien. Kvinners representasjon styrker også kvinners plass i det felles verdisystemet som historien er grunnlag for, og er dermed med på å styrke nasjonen som helhet. Det nasjonen og samfunnet dog taper på, er de som ikke er representert, og de som utelates gjennom Eriksens formuleringer. De som ikke nevnes med ett ord i kapitlet, er de samiske folkegruppene, mens de som utelates gjennom formuleringene først og fremst er alle de som ikke anser de som levde i vikingtida som sine forfedre. Formuleringen «forfedrene våre», som Eriksen bruker flere ganger i kapitlet, fører til at de som har norske slektninger langt tilbake føler en større tilknytning til historien, mens de som ikke har det, skyves bort fra historien.

En institusjon som tjener stort på hvordan historien framstilles, er kirken. Det å knytte kristningen og samlingen av Norge så tett sammen, og bruke kristendommen som det største grunnlaget for felles nasjonale verdier, gjør at de som identifiserer seg som norske og som del av historien, også i større grad vil identifisere seg med de kristne verdiene. På den andre siden kan dette føre til at de som ikke er kristne, enten fordi de tilhører en annen religion eller ikke tror i det hele tatt, i mindre grad vil identifisere seg med nasjonshistorien. Dette kan føre til lavere samfunnsmessig og demokratisk deltakelse fra denne gruppa.

Når noen diskurser får plass, blir andre diskurser utelatt. Det som utelates i denne boka er først og fremst vikingtida sett utenfra, og samiske grupper som del av befolkningen i Norge. Samene var i Norge før nordmenn, og å gi deres kultur og levemåte en rettmessig plass i Norges historie kunne bidratt til et sterkere ønske om å ta del i det norske samfunnet og demokratiet blant samer. I tillegg ville samisk representasjon ført til at norske elever ble vant til å se det samiske som del av det norske, og samer som likeverdige nordmenn, heller enn som noe fremmed man ikke kan ha med seg inn i den norske kulturen og samfunnet.

Når det gjelder hvordan vikingene ble oppfattet utenfra, kunne et slikt perspektiv bidratt til å vise flere sider av samme sak. Mens sagaene og *Historie for folkeskolen* framstiller vikingene og deres konger som tapre helter som aldri ga seg i kamp, beskrives de i

andre deler av Europa som barbariske villmenn, som plyndret, voldtok og drepte mange på sine reiser. Ved å trekke inn andres opplevelser av vikingene, for eksempel fra angrepet i Lindisfarne i 793, ville Eriksen skapt et mer nyansert bilde av vikingen. Dette ville svekket vikingtidens rolle som Norges storhetstid, men ville til gjengjeld vist at kildebruk har en betydning, og dermed bidratt til å øke elevenes historiebevissthet.

Til slutt vil jeg plassere bokas historiebruk i Stugus historiebrukstypologi. Som lærebok er historiebruken først og fremst ment som en kilde til kunnskap og innsikt, altså historiebruk som orientering. Jeg vil likevel argumentere for at boka også bruker historien som redskap. Den sterke inspirasjonen fra *Heimskringla* i den delen av kapitlet som omhandler vikingkongene og samlingen og kristningen av Norge, gjør at boka får en misjonerende funksjon. I tillegg har den en nasjonsbyggende funksjon. Dette gjøres ved at oppstandelsen av nasjonen Norge og de norske verdiene, knyttes sterkt sammen med kristne verdier, slik at lesere som identifiserer seg som norske lett kan påvirkes til også å identifisere seg som kristne, og motsatt.

Boka bidrar også til undertrykking, selv om det ikke er sikkert dette gjøres med vilje, ved å utelate samisk kultur og historie fra kapitlet. Som nevnt kom samene til Norge før nordmenn, og levde både i nord- og sørsamiske områder under vikingtida. Som nevnt kunne samisk representasjon ført til at samer i større grad ønsket å ta del i det norske samfunnet og demokratiet, mens utelatelsen fører til andre-gjøring, og kan ha motsatt effekt. Det kan altså ha bidratt til å at samiske grupper i større grad har ønsket å ta avstand fra det norske, heller enn føle seg som nordmann og same samtidig.

### 5.3 *Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet (T. Aarre m. fl., 2007)*

#### Læreplan for kunnskapsløftet, 2006 (LK06)

Gjeldende læreplan da andre utgave av *Midgard 6* kom ut, var læreplanen for kunnskapsløftet, som ble innført i 2006. Nå har historie blitt en del av samfunnsfag, som har fått totalt 385 undervisningstimer i løpet av barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Fordelt på ca. 40 skoleuker i året, vil dette si i underkant av ti timer i uka fordelt på sju år, som altså deles mellom historie, geografi og samfunnskunnskap. Det betyr at det sannsynligvis brukes mindre tid på historie etter LK06 enn etter Normalplanen av 1939.

En av tingene som kjennetegner denne læreplanen, er innføringen av grunnleggende ferdigheter. Det går ut på at alle elever skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). I samfunnsfag innebærer dette blant annet å kunne fortelle om hendelser i fortid og nåtid, å bruke definisjoner, begreper og faguttrykk, og å kunne utøve kildekritikk og nettvett (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

I LK06 er det ingen minstekrav for hva elevene skal ha vært gjennom, men en rekke kompetansemål, mål for hva elevene skal kunne når de går ut av skolen.

Kompetansemålene for grunnskolen er ikke spesifikke for hvert trinn, men samlet i grupper; hva elevene skal kunne etter 4. trinn, etter 7. trinn og etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Det vil si at kompetansemålene for etter 7. trinn gjelder for hele mellomtrinnet, og det er opp til skolene og lærerne selv å velge hvilke mål som prioriteres hvilket år.

Kompetansemålene er mindre spesifikke enn arbeidsplanene fra Normalplanen av 1939, og nevner ingen spesifikke navn eller personer som elevene skal lære om. Læreplanen har fokus på kompetanse framfor kunnskap. Kompetansemålene i samfunnsfag er delt i tre grupper; historie, geografi og samfunnskunnskap, og det er under kompetansemålene i historie etter 7. trinn at man finner hva elevene skal kunne om vikingtida.

«Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- Presentere historiske hendingar gjennom å lage to forteljingar om same hendinga, sett frå ulike ståstader
- Skape forteljingar om menneske i fortida og bruke dei til å vise korleis menneske tenkjer og handlar ut frå samfunnet dei lever i
- Utforske ulike kjelder, illustrere korleis dei kan gje ulik informasjon om fortida, og forklare korleis historikarar bruker dei til å lage historiske framstillingar
- Fortelje om hovudtrekk ved samfunnsutviklinga i Noreg frå vikingtida til slutten av dansketida og gjere nærare greie for eit sentralt tema i denne perioden
- Fortelje om sentrale trekk ved kulturen og levekåra til samane frå vikingtida til slutten av dansketida, og om forholdet deira til statane på Nordkalotten i denne perioden» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7)

Her ser en at vikingtida kun er nevnt spesifikt som starten på den delen av historien som elevene skal lære om, både om nordmenn og samer. Det er ingen krav til hva elevene skal lære om vikingtida eller de som levde da, men de skal kunne fortelle om hovedtrekk ved samfunnsutviklingen fra denne perioden. Det vil si at skoler og lærere i utgangspunktet kan prioritere ned vikingtida, og heller legge mer vekt på for eksempel dansketida. Likevel påvirker i stor grad lærebøkene hva som undervises om, og disse har også etter LK06 viet vesentlig plass til vikingtida. Jeg ønsker å trekke fram kompetansemålene om å skape fortellinger om fortida og fra ulike ståsteder, da dette viser hvilken plass narrativer har fått i LK06, og dermed også i skolen. Som nevnt i metodekapitlet, er fortellinger nyttige for å skape mening, og det ser vi at Utdanningsdirektoratet har tatt med seg i utformingen av læreplanen.

## Narrativene som brukes

*Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet* (Aarre m. fl., 2007) er helt tydelig fra en annen tid enn Lørdøens og Eriksens lærebøker. *Midgard 6* er i mye større grad preget av farger, bilder og andre modaliteter, et sikkert tegn på den teknologiske utviklingen som skjøt fart mot slutten av 1900-tallet. Som en ser av tabell 3, har forfatterne av *Midgard 6* gjort et annet utvalg av konger som presenteres. Harald Hårfagre og Olav den hellige har fått plass også her, men i stedet for Håkon den gode og Olav Tryggvason, har Harald Hardråde fått viet et par sider i dette kapitlet. Kapitlet om vikingtida er kortere i denne boka enn i de foregående, og delen om vikingkongene har fått mindre plass. Jeg har likevel gjort en narrativ analyse av de sidene som forteller om kongene, og satt dette inn i en tabell:



	<b>Harald Hårfagre</b> s. 109	<b>Olav den hellige</b> s. 110-111	<b>Harald Hardråde</b> s. 112-113
<b>Beskrivelse av helten/kongen</b>	Lurvehode, senere Hårfagre.	Mest berømt av de norske kongene. Middels høy, men svært tettvokst, hadde store krefter, lysebrunt hår, bredt og rødlett ansikt, lys hud og usedvanlig gode øyne, vakre og så kvasse at en kunne bli redd for å se ham i øynene når han ble sint. Bedre enn de fleste i idretter og kunne mange ting. Var hendig og hadde et sikkert øye for all slags håndverk.	
<b>Motstander</b>	Småkonger og høvdingar.	Danskekongen, stormenn som holdt fast ved de gamle gudene.	Motstandere på Stiklestad. Kongen av England.
<b>Plot</b>	Ville gifte seg med Gyda, men hun ville ikke ha ham før han var konge over hele Norge. Kjempet i mange år mot høvdingar og småkonger. Klippte håret og giftet seg med Gyda etter at han vant slaget i Hafrsfjord.	Dro i viking da han var 12, lærte mye om hvordan stormenn sør styrte sine riker, og lot seg døpe i Frankrike. Ville forsøke å bli konge i Norge, og kristne de deler av landet som ikke var det. Stormennene sto imot, med mange flere menn enn Olav, men han vant og ble konge likevel. I 1028 ville danskekongen vinne landet tilbake, og Olav flyktet. Han forsøkte å vinne Norge tilbake i 1030, men døde i slaget på Stiklestad. Liket ble gravd opp igjen etter rykter om sår som ble leget av å ta ved liket hans. Fikk tilnavnet den hellige.	Flyktet med storebror Olav i 1028, kom tilbake og kjempet med ham i 1030, rømte og dro til Miklagard. Ble tilbudt jobb hos keiseren, og var snart sjef for hele garden. Dro hjem til Norge for å styre sammen med Magnus, sønn av Olav. Ingen gjorde motstand, året etter døde Magnus og Harald var konge alene. Fikk tilnavnet Hardråde, og etter 21 år som konge planlegger han å reise til England og forsøke å bli konge der.
<b>Innramming</b>	Starter med Ragnhilds drøm, om at hennes sønn skal bli konge over hele Norge. Slutter med at Gyda blir en av hans koner.	Starter med at han dro i viking da han var 12. Slutter med at han utropes til helgen.	Forteller selv at han ble født samme år som Olav ble konge i Norge. Avslutter med at han drar til England for å forsøke å bli konge der.
<b>Poeng/budskap</b>	Norge ble samlet, kjempet for kjærligheten.	Kristnet resten av landet, døde i kamp, ble helgen.	Var rik og populær i Miklagard. Store ambisjoner for det norske riket.

Tabell 3 – Narrativ analyse av «Midgard 6» (2007)

Sjangeren er utelatt også fra denne tabellen, da den er felles for alle fortellingene; saga gjenfortalt i lærebok, denne gang i det samlede faget samfunnsfag. De elementene som har fått plass i tabellen, er helt og motstander, plott, innramming og fortellingens poeng.

I denne boka er det brukt lite fysiske beskrivelser av vikingkongene. De eneste beskrivelsene som er brukt om Harald Hårfagre er at han ble kalt både Luva og Hårfagre på grunn av håret sitt, og historien om Hardråde er skrevet fra hans perspektiv, derfor er det heller ikke brukt fysiske beskrivelser her. Unntaket er avsnittet om Olav den hellige, som beskrives som den mest berømte av de norske kongene, der det også er brukt et utdrag fra *Heimskringla*, som presenteres som Snorres beskrivelse av kongen. Det er ingen navngitte motstandere i dette delkapitlet. Det brukes kun beskrivelser som «småkonger», «høvdingar» og «stormenn». Den mest spesifiserte motstanderen er «dansk kongen» som satte Olav den hellige på flukt i 1028.

I likhet med i de eldre lærebøkene, starter også disse fortellingene med i kongens barndom, men i denne boka er det ikke lagt like mye vekt på å legitimere deres rett til den norske tronen. Plottet består også her i hvordan hver av dem kom til makten, men med mindre fokus på hva de oppnådde som konger. Her avsluttes ingen av avsnittene

med kongens død, men i stedet med at Hårfagre fikk Gyda til kone, at Haraldsson ble utropt til helgen og at Hardråde planla å erobre England.

Dette delkapitlet presenteres som samlingen av Norge, men Harald Hårfagre gis all æren for dette. Det nevnes dog at Olav den hellige kristnet de delene av landet som ikke var kristnet ennå, og at det var danskekongen som styrte landet før han ble konge. Som helhet tar delkapitlet for seg samlingen av Norge, Olav den helliges plass som helgen, og Harald Hardrådes hærtog til England, som i denne boka presenteres som det siste nordiske angrep på andre land, og slutten på vikingtida. Det nevnes ikke i teksten av Hardrådes erobningsforsøk var mislykket.

I motsetning til i Lørdøens og Eriksens lærebøker, ser jeg ikke et like tydelig kristent budskap i dette kapitlet, og vikingkongene presenteres heller ikke like tydelig som helter og forbilder. Utvalget av konger markerer her hver sin del av perioden; samlingen av Norge, kristningen av Norge og slutten på vikingtida. Vikingtida blir altså ikke i samme grad framstilt som Norges storhetstid i denne boka som særlig i Lørdøens, fra 1905. Vikingtida har mistet litt av den stoltheten som fremmes i de tidligere bøkene, men det vises likevel ikke til skam overfor perioden.

### Diskursene som kommer fram i boka

Da *Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet* ble utgitt i 2007, hadde vikingtida igjen fått en positiv plass i samfunnet og kulturen, og kunne og kan fortsatt kalles en internasjonal merkevare. Tolkien tok inspirasjon fra vikingtida og den norrøne mytologien da han skrev *Hobbiten* og *Ringenes herre*, og flere andre forfattere og filmskapere har gjort det samme siden. Fra 1970-tallet har det vokst fram utallige framstillinger av vikingen, med ulike egenskaper og kjennetegn. Vikingtidas popularitet gjenspeiles også i lærebokas navn og forside. *Midgard* var navnet på menneskenes verden i den norrøne mytologien. Forlagets parallelle lærebøker i naturfag heter *Yggdrasil*, etter det som i mytologien var regnet som livets tre. På forsiden av *Midgard 6* kan man skimte et vikingskip som bakgrunn, nesten som et vannmerke, bak andre bilder som er relevante for samfunnsfaget.

Boka er skrevet for 6. trinn, og er for de fleste elevene deres første møte med vikingtida i skolen. Den er derfor ikke skrevet slik at forkunnskaper om vikingtida er en forutsetning for å forstå kapitlet. Det som derimot skiller denne boka fra Lørdøens og Eriksens bøker, er at denne i større grad stiller krav til forståelse av ulike modaliteter. Der de foregående bøkene i størst grad består av tekst, med noen få bilder og ordforklaringer nederst på sidene, er *Midgard 6* preget av tida den er skrevet i. Sidene består her av fargerike bilder, tekst, «visste du det?»-bokser og ordforklaringer i en sammensetning som gjør at man ikke kan få hele forståelsen av kapitlet kun ved å lese hovedteksten. Det er derfor viktig at elevene forstår at de må bruke alle modalitetene for å se det fulle bildet av vikingtida som boka presenterer.

Det første fra diskursanalysen jeg vil peke på, er tekstens påstander. Den første jeg vil trekke fram, er påstanden om at vikingtida fremdeles er en viktig del av dagens samfunn. Dette sies ikke direkte, men kommer fram indirekte på flere måter. Det første tegnet til denne påstanden finnes allerede på bokas forside, som nevnt; navnet på boka og et vikingskip som vannmerke. Påstanden kommer også til uttrykk gjennom tilknytninger mellom vikingtid og nåtid, spesielt i «visste du det?»-boksene, som inneholder artige fakta. Kapitlet inneholder totalt to slike bokser, der den første viser et

bilde av en islandsk fårehund og forteller at slike hadde de også på vikinggårdene (Aarre m. fl., 2007, s. 99), og den andre viser et bilde av en idrettssupporter i vikinghjelme og forteller at vikinghjelmene faktisk ikke hadde horn (Aarre m. fl., 2007, s. 106). I tillegg viser en faktaboks et bilde av tinghuset i Oslo og forteller at tre av dagens lagting heter det samme som de gjorde i middelalderen (Aarre m. fl., 2007, s. 104). Slik knytter både «visste du det?»-boksene og faktaboksen vikingtida sammen med det vi kjenner til i nåtida. Den siste og tydeligste måten påstanden om vikingtidas relevans i dag kommer til uttrykk, er i den siste delen av kapitlet. Hvert kapittel i *Midgard 6* er delt i tre deler; en introduksjonsdel, en hoveddel, og en fordypningsdel. Fordypningsdelen i kapitlet om vikingtida handler om vikingbyen York (Aarre m. fl., 2007, s. 116), og forteller om hvordan livet var i gamle Jorvik, om vikingmuseet som ligger der i dag og om hvordan det engelske språket ble påvirket av det norske. Her viser forfatterne ikke bare en tilknytning mellom vikingtida og dagens samfunn i Norge, men også hvordan vikingene påvirket og fremdeles påvirker språk og områder utenfor de norske.

Den neste påstanden jeg vil trekke fram, er at vi ikke kan vite med sikkerhet akkurat hva som skjedde i vikingtida. Etter et forsideoppslag for kapitlet, fortsetter introduksjonsdelen med en side som forteller om hvordan vi kan vite noe om vikingtida (Aarre m. fl., 2007, s. 96). Her forklares det at det er takket være arkeologer og andre forskere at vi kan vite noe om perioden, til tross for at nesten ingen kunne lese og skrive da. Videre vises det til funnet av en gammel høvdinggård på Borg i Lofoten, og at arkeologene med utgangspunkt i det de fant der kan gjøre antakelser om hvordan det så ut og hvem som bodde der. Senere i kapitlet fortelles det om angrepet på klosteret i Lindisfarne i 793, og det påpekes at noen av de som opplevde angrepet skrev ned det de så, og at det er slik vi kan vite noe om det (Aarre m. fl., 2007, s. 102). Det vises også til at Sturlasons *Heimskringla* er den viktigste skriftlige kilden vi har til hvordan Norge ble styrt i vikingtida (Aarre m. fl., 2007, s. 108), men påpekes ikke at han levde flere hundre år etter at historiene han skriver om faktisk skjedde. Til slutt vises et bilde fra utgravningene av restene fra vikingbyen i York i det siste delkapitlet (Aarre m. fl., 2007, s. 116). Det vises altså aktivt til kilder gjennom hele kapitlet, og påpekes gjennom språket at vi ikke vet helt sikkert akkurat hvordan det var, men at arkeologene skaper bilder og oversikter ut ifra det de finner. Som Kvande og Naastad trekker fram i sitt kapittel om historie som demokratifostning, er evnen til å vurdere ulike typer tekster en viktig forutsetning for å bli en kritisk medborger (2020, s. 120)

Den siste påstanden jeg vil peke på, er påstanden om at Harald Hårfagre alene samlet hele Norge. Mens Lørdøens og Eriksens lærebøker forteller om rikssamlingen som en lang prosess som hang sammen med kristningen av landet, og som flere konger bidro for å gjennomføre, presenteres dette i *Midgard 6* som noe Harald Hårfagre gjorde alene (Aarre m. fl., 2007, s. 109). Det nevnes ikke at han ikke lyktes med å få Opplandene med på laget, eller at de nordligste delene av dagens Norge ikke var med i det de kalte Norge den gangen. Denne framstillingen kommer blant annet av at vikingkongene er viet mindre plass i denne boka enn i de andre, og at deres historier ikke presenteres som en sammenhengende fortelling, men heller som et utvalg konger det er verdt å vite noe om. Framstillingen gjør lærestoffet lettere for en 6. klassing å forstå, ved å bruke flere bilder og mindre tekst, men tar bort mye av sammenhengen i historien, som også kunne bidratt til forståelse, og ikke minst til historiebevissthet.

Et annet viktig aspekt i en diskursanalyse er hvilke identiteter som får plass og ikke. En viktig identitet som har fått mer plass i *Midgard 6* enn i Lørdøens og Eriksens bøker, er kvinnen. Selv om det er konger og høvdinge som får mest plass også her, har også

kvinnen fått en naturlig, utvungen plass. I introduksjonskapitlet, etter en beskrivelse av høvdinggården på Borg, forteller den fiktive husfruen Ingrid om hennes og datterens oppgaver på gården (Aarre m. fl., 2007, s. 97), før høvdingen Skule forteller hvordan en dag på gården ser ut for ham (Aarre m. fl., 2007, s. 98). Her sies det altså ikke noe eksplisitt om likestilling eller om at mannen respekterer kvinnen eller ser henne som likeverdig, men hun får en naturlig framstilling med det ansvaret hun har på gården.

Et område der *Midgard 6* skiller seg fra de andre bøkene jeg har analysert, er hvilke identiteter som får plass og ikke på de sidene som omhandler vikingkongene. Der Lødøen og Eriksen begge har gitt samlings- og kristningskongene stor plass, og i tillegg nevnt alle de som styrte landet eller store landsdeler i løpet av perioden, er det kun tre konger som får plass i *Midgard 6*. Håkon den gode og Olav Tryggvason har falt bort i utvalget, til fordel for Harald Hardråde, som ikke er nevnt i noen av de eldre bøkene. Her har de altså valgt å ramme inn fortellingen om vikingkongene med han som er kjent for å ha samlet riket, han som er kjent for å ha blitt helgen, og han som er kjent for å være den siste vikingkongen. Dette er med på å vise vikingtida fra et annet perspektiv, der det ikke lenger er kristningen av landet som framstilles som det viktigste som skjedde i perioden.

Nå vil jeg diskutere hvem som tjener på framstillingene i boka, og hvem som taper på dem. For det første er samfunnet tjent med den oppmerksomheten kildekritikken får i kapitlet, da dette bidrar til bevissthet rundt kildebruk for elevene også i andre sammenhenger. For det andre er demokratiet tjent med at det vises til tinget som styremåte og at dette knyttes til dagens lagting (Aarre m. fl., 2007, s. 104), selv om dette med fordel også kunne vært knyttet til dagens Storting. Demokrati og medborgerskap er viktige verdier i dagens Norge og en del av samfunnsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1), og historiefaget har i oppgave å formidle hvordan politiske systemer har oppstått og er i utvikling (Kvande & Naastad, 2020, s. 119). Dette legger *Midgard 6* grunnlaget for ved å presentere tinget slik de gjør. For det tredje er nasjonen Norge tjent med tilknytningen som gjøres mellom nåtid og vikingtid, da dette gjør det lettere for elevene å identifisere seg med denne delen av historien. Det gjør både elevene til del av et større nasjonalt fellesskap, og det skaper et løfte om enhet med framtida, slik Hroch peker på som en av grunnene til at felles nasjonal historie er viktig for en nasjon (1996, som referert i Stugu, 2016, s. 49). Det å gjøre elevene til en del av historien og vise hvordan fortida påvirker nåtida, er med på å styrke elevenes historiebevissthet, og har betydning for holdninger både i nåtida og framtida (Lund, 2020, s. 26). Den gruppa som kan tape på framstillingene i denne boka, i alle fall sammenliknet med Lødøen og Eriksens bøker, er kirken. Kristendommen får hverken like mye oppmerksomhet eller den samme glorifiseringen som i de tidligere bøkene, og får dermed heller ikke status som en av de viktigste norske verdiene.

Her vil jeg peke på hvilke diskurser som er utelatt i kapitlet. Også i denne boka er all samisk kultur og handelen med dem utelatt. Som nevnt sies det ikke noe om at det Norge Harald Hårfagre samlet ikke var det samme som det vi kaller Norge i dag. Den eneste måten å se det på i boka, er ved å bruke kartet over rikene vikingene grunnla utenfor Norge (Aarre m. fl., 2007, s. 103). Her vises et europakart, der fargede felter viser hvor vikingene slo seg ned. I Norge stopper feltet ved Bjarkøy rett nord for Narvik. Ettersom dette ikke er påpekt med ord, kan det føre til at både norske og samiske elever fra Troms og Finnmark føler seg utelatt og oversett. Å påpeke at dagens Norge også inneholder disse områdene, og å gi plass til det samiske folket i kapitlet, ville bidratt til at også samiske elever i større grad kunne identifisert seg med denne delen av Norgeshistorien, og følt en større tilknytning til nasjonen Norge og de norske verdiene.

Til slutt vil jeg plassere historiebruken i kapitlet i Stugus historiebrukstypologi. Det er flere elementer i boka som viser at historien brukes som orientering og kilde til kunnskap og innsikt. Den plassen som kildebruken får i boka er et eksempel på dette, da den gir innsikt i hvordan vi har de kunnskapene vi har om vikingtida. Det skapes også mening i å lære om perioden gjennom å vise til sammenhenger mellom vikingtid og nåtid, slik som det blant annet gjøres i «Visste du det?»-boksene som finnes i kapitlet.

I dagens samfunn er det mye lærere må være forsiktige med å ytre i klasserommet, som politiske og religiøse standpunkt. Dette gjelder også for lærebøkene, og det bærer *Midgard 6* preg av, sammenliknet med Løddøen og Eriksens lærebøker fra 1900-tallet. I denne boka har ikke kristendommen fått noen større plass enn det som er nødvendig for å fortelle om Olav den hellige og hva han er kjent for. De verdiene som derimot har fått mer plass, er likestilling og demokrati, dog på en mer subtil måte enn kristendommens verdier fremmes i de tidligere bøkene. Likestilling fremmes først og fremst gjennom at kvinnen har fått en mer naturlig plass i historien, og demokrati fremmes veldig forsiktig ved å vise hvordan bøndene drøftet saker i fellesskap på tinget. Dette gjør at kapitlet kan bidra til overbevisning om at likestilling er riktig, og at demokrati er den rette styreform.

I kapitlet fortelles det gjennomgående om høvding Skule og familien hans på Borg. Han har en sønn og ei datter som begge er 11 år gamle, altså like gamle som elevene er det årer de starter i 6. klasse. I tillegg til å bidra til den tilknytningen forfatterne skaper mellom vikingtida og elevene gjennom kapitlet, kan historien om denne familien bidra til å skape spenning og fascinasjon rundt temaet, slik narrativer ofte gjør. Bokkapitlet jeg har analysert har altså flere funksjoner, da det kan sies å bruke historie både som redskap, til orientering og til opplevelse, men aller mest til orientering.

## 6 Sammenlikning og drøfting

I denne delen av oppgaven foretar jeg en sammenlikning basert på funnene fra analysene av de tre lærebøkene. I sammenlikningen tar jeg utgangspunkt i de samme elementene som i analysen, blant annet kapitlenes oppbygning, narrative som brukes og tekstenes påstander og historiebruk. Til slutt vil jeg drøfte hvorvidt diskursene i lærebøkene samsvarer med utviklingslinja for vikingtidsdiskursen i samfunnets kultur og politikk.

### 6.1 Sammenlikning av de tre lærebøkene

Det første jeg vil ta for meg er oppbygningen og plasseringen av kapitlene. Oppbygningen av kapitlene er forholdsvis lik i alle de tre bøkene; det fortelles først om det norske samfunnet og levekårene under vikingtida, deretter litt om styreform og til slutt om kongene som regjerte i perioden. Særlig *Det norske folks historie* (1905) og *Historie for folkeskolen* (1946) er svært like på dette området. *Midgard 6* (2007) skiller seg fra de to andre bøkene ved at kapitlet om vikingtida er kortere i denne, og ved at andelen av kapitlet som er viet kongerekka er mindre. I tillegg avslutter både Løddøen og Eriksen kapitlene med Olav Haraldssons helgengjøring, mens det i *Midgard 6* følger en fordypningsdel om vikingbyen i York, i tillegg til at Harald Hardrådes kongedømme har fått plass.

Alle de tre bøkene er beregnet for det som i dag kalles mellomtrinnet i skolen. Lørdøen har ikke selv spesifisert hvilke årstrinn boka er skrevet for, men ifølge normalplanen av 1889 var det i «annen Afdeling» det var tenkt at elevene skulle lære om fedrelandets historie (Rinde, 1890, s. 103). I Eriksens bok kan man lese av oppgavekapitlet bakerst i boka at man bør jobbe med den yngre jernalder i 4. årstrinn, og med dette og de andre kapitlene jeg har brukt 5. årstrinn (Eriksen, 1046, s. 254), mens *Midgard 6* viser med tittelen at den er tiltenkt 6. trinn (Aarre m. fl., 2007).

Når det gjelder plasseringen av kapitlene om vikingtida i forhold til andre kapitler, er det den eldste boka som skiller seg ut. Der er det kun et kort introduksjonskapittel om «vor slegt» og nordmenn i de eldste tider som kommer før kapitlene jeg har analysert. Boka er utgitt i tre deler, eller bind, der del 1 og 3 utelukkende handler om Norges historie. Del 2 handler i stor grad om Danmark-Norge, med noen korte innslag om opplysningstida og filosofene fra denne perioden. I boka fra 1946 er kapitlet om vikingtida plassert mellom et kapittel om middelalderen, og et om «norske hærtog». Også i denne boka er det norsk historie som har fått mest plass, med unntak av kapitlet om middelalderen, et kapittel om England og Frankrike og til slutt et kapittel om andre verdenskrig, som så vidt var avsluttet før boka ble skrevet. I den nyeste boka er kapitlet plassert mellom to forholdsvis like kapitler som i den forrige, men her har de fått navnene «Europa i middelalderen» og «Middelalderen i Norge». Her ligger kapitlet om vikingtida omtrent i midten av boka, som ikke inneholder flere historiekapitler enn de tre nevnte. Resten av bokas kapitler er viet geografi og samfunnskunnskap. Mer om Norges og verdens historie finnes *Midgard 5* og *Midgard 7*. Måten bøkene er bygd opp og vikingtid-kapitlene er plassert, vitner om en forandring i vikingtidas betydning i samfunnet, der det først framstilles som svært viktig og helt grunnleggende for norgeshistorien, mens det senere får en mindre prioritert plassering, og etter årtusenskiftet har fått mindre plass i et fag som allerede må dele sine timer med samfunnskunnskap og geografi.

Det neste jeg vil ta for meg er narrativene i de tre bøkene. Det finnes flere narrativer i de ulike kapitlene, men jeg valgte å ta utgangspunkt i fortellingene om vikingkongene i min analyse. Det er mange likheter mellom hvordan fortellingene framstilles i de tre bøkene, men også noen forskjeller. De største likhetene er mellom bøkene fra 1905 og 1946. De forteller begge om kongerekka som en sammenhengende i historie, og har både nevnt og gitt oppmerksomhet til de samme kongene og høvdingene. *Midgard 6* skiller seg fra de to andre bøkene, ved at det i denne kun nevnes et utvalg konger, og at utvalget av disse er ulikt de som får mest plass i de tidligere bøkene. I den nyeste boka er altså Håkon den gode og Olav Tryggvasson utelatt, mens Harald Hardråde har fått plass mot slutten av kapitlet i stedet. I tillegg til at det nyeste utvalget av konger som presenteres trekkes kristningens rolle ut av rikssamlingen, viser det at forfatterne av *Midgard 6* i større grad enn Lørdøen og Eriksen har turt å vise fram også de kongene som ikke deler de samme verdiene som vi gjerne ønsker å identifisere oss med. Dermed dempes litt av stoltheten som har kommet til uttrykk i de tidligere bøkene.

I tillegg til at utvalget varierer fra de to eldste til den nyeste boka, er også måten fortellingene om kongene formidles på ulikt i *Midgard 6*. Lørdøen og Eriksen har begge i stor grad gjengitt Snorres kongesagaer, mens de tre kongene som presenteres i *Midgard 6* alle fortelles om på ulike måter. Historien om Harald Hårfagre er kort, og får bare én side. Den fortelles ikke mer enn det aller mest sentrale om kongen; han samlet Norge for å få vakre Gyda til kjæreste, og de giftet seg så fort jobben var gjort (Aarre m. fl., 2007, s. 109). Olav den hellige har fått en dobbeltside, og en litt større utdyping, som inkluderer hans helgenstatus og et sitat fra *Heimskringla* med en beskrivelse av kongen

(Aarre m. fl., 2007, s. 110). Også Olavs halvbror har fått et oppslag, men denne historien skiller seg fra de andre ved at Hardråde selv forteller den, både som hovedtekst og i en tegneserie nederst på siden (Aarre m. fl., 2007, s. 112).

Den annerledes oppbygningen av fortellingene om vikingkongene i *Midgard 6*, fører til at også redegjørelsen for kongenes ætt og rett til tronen er utelatt, med unntak av historien om Hårfagre, der den foregående siden forteller om Ragnhilds drøm og at Halvdan Svarte var konge over store deler av Østlandet (Aarre m. fl., 2007, s. 108). Også de grundige beskrivelsene som er gjort av de viktigste kongene i Lødøens og Eriksens bøker er utelatt i *Midgard 6*, med unntak av om Olav den hellige, der beskrivelsen er gjengitt som et tydelig sitat fra Snorres sagaer (Aarre m. fl., 2007, s. 110).

Det er de ulike måtene å framstille historien om kongerekka som gjør at også budskapet og funksjonen tekstene har er ulike. Mens framstillingen av kongerekka som en historie om Norges tilblivelse, samling og kristning gir bøkene fra 1905 og 1946 en misjonerende og nasjonsbyggende funksjon, ser en ikke det samme i *Midgard 6*. Der gir fortellingene kun et innblikk i noen av de aller viktigste hendelsene som knyttes til konger fra vikingtida; rikssamlingen, kristningen og helgengjøringen, og slutten på perioden.

Det neste jeg vil sammenlikne, er forkunnskapene som kreves for å forstå kapitlene om vikingtida i de ulike lærebøkene. Som nevnt er de alle skrevet for det vi i dag kaller mellomtrinnet. Ingen av tekstene krever forkunnskaper om vikingtida, men det er likevel noen forutsetninger for å forstå dem. For å få noe ut av å bruke Lødøens lærebok, er man først og fremst avhengig av gode språklige kunnskaper, da denne består av mye tekst og lite bilder og illustrasjoner. Det samme gjelder Eriksens bok. Tekstene i disse bøkene er preget av et svært voksent språk sammenliknet med dagens lærebøker for mellomtrinnet, og ville vært vanskelige for dagens elever å forstå. Den eldste av dem har dog mange ordforklaringer, som hjelper mye for forståelsen. *Midgard 6* har også ordforklaringer for begreper som er knyttet til vikingtida, og språket i hovedteksten i denne er mindre komplisert. Det som skiller denne fra de eldre bøkene er dog kravet til forståelse av ulike modaliteter; der de andre bøkene kun har hovedtekst og noen få bilder og ordforklaringer, har *Midgard 6* i tillegg «Visste du det?»- og fakta-bokser, samt en sterk fargebruk. Den utbrakte bruken av ulike modaliteter er ment for å gjøre lærestoffet mer spennende og lettere å huske for elevene, men kan også være både forvirrende og unyttig for en som ikke er vant til dette. Dersom man kun leser hovedteksten vil man for eksempel gå glipp av mange nyttige forklaringer, og ikke minst koblinger mellom vikingtid og nåtid.

Det neste jeg vil drøfte er tekstenes påstander. Som en kan se av analysen, er påstandene jeg har valgt å trekke fram slående like i de to eldste bøkene. Den første påstanden jeg trekker fram fra både Lødøens og Eriksens bok, er at alle som leser boka er etterkommere av vikingene, som først og fremst kommer fram gjennom forfatterens gjentakende bruk av «vore fædre» (Lødøen, 1905) og «forfedrene våre» (Eriksen, 1946). Den første påstanden som er trukket fram fra *Midgard 6*, er at vikingtida fremdeles er en viktig del av dagens samfunn, som blant annet vises ved å vise til likheter mellom vikingtid og nåtid i «visste du det?»-boksene i kapitlet, og gjennom fordypningsdelen om vikingbyen Jorvik i dagens York (Aarre m. fl., 2007). Felles for disse påstandene er at de skaper en tilknytning mellom eleven eller leseren og vikingtida, som styrker deres identifikasjon med nasjonen og den felles nasjonshistorien. Det som skiller funksjonen disse påstandene har, er at der Lødøen og Eriksen begge ekskluderer de elevene som

ikke kan kalle vikingene sine forfedre, inkluderer påstanden i *Midgard 6* alle som identifiserer seg med norsk kultur slik den er i dag.

Også påstand nummer to og tre er de samme i Lørdøens og Eriksens bøker; vikingene og vikingkongene var tapre helter og forbilder for sine etterkommere, og kristendommen er den sanne og rette religion og en sentral del av Norge som nasjon. Den første av disse kommer aller tydeligst fram gjennom de varme beskrivelsene av noen av kongene, mens den siste vises gjennom hvordan kapitlene er bygd opp slik at kristendommen gis en viktig funksjon i samlingen av riket. Lørdøen beskriver i tillegg nordmenns møte med kristendommen som svært positivt, som om alt de trengte, var å presenteres for religionen for å forstå at dette var den rette tro (1905, s. 37). Disse påstandene kan øke elevenes nasjonalfølelse ved å bidra til et ønske om å identifisere seg både med samlings- og kristningskongene, og med kristendommen.

I *Midgard 6* er det andre påstander som kommer til uttrykk. Der er det lagt større fokus på kildebruk, og kongerekka har fått så liten plass at det ser ut som Sturlason gir Harald Hårfagre æren for å ha samlet hele Norge alene. Den plassen som er viet kildebruk bidrar til å skape kritiske medborgere, som er en av skolens viktigste oppgaver i dagens samfunn, men i dette kapitlet kan det til en viss grad gå på bekostning av elevenes forståelse og historiebevissthet. Dette fordi den plassen som tas fra kongerekka gjør at den ikke framstilles som en rekke, men som et knippe kjente personer man bør ha hørt om. I *Midgard 6* kan man altså ikke lese en sammenhengende historie om Norges konger, slik man kan i *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen og Historie for folkeskolen*.

Det neste jeg har tatt for meg i analysen, er hvilke identiteter som har fått plass i diskursene i de ulike kapitlene og ikke. Felles for alle bøkene, er at det er konger og høvdinge som har fått aller størst plass, og at det er deres liv i vikingtida elevene lærer om. I Lørdøens og Eriksens bøker er det høvdinge og storbønder som nevnes i kapitlet og delkapitlet om samfunnet og levekårene i perioden, mens andre kun nevnes i forbindelse med hvilke oppgaver de hadde overfor høvdingen og på gården hans. Også i *Midgard 6* er det en høvding som har fått hovedrollen, men der finnes også innslag av andres opplevelser av samfunnet, som da høvdingens sønn er med på tinget (Aarre m. fl., 2007, s. 104) og da 17 år gamle Sigurd blir med i leidangen for å dra i viking (Aarre m. fl., 2007, s. 106). Dette bidrar, dog i liten grad, til et mer realistisk innblikk i hvordan folk flest hadde det i vikingtida.

I lærebøkene fra 1905 og 1946 er det kongene som bidro til samlingen og kristningen av landet som har fått både størst plass og mest positiv oppmerksomhet i kapitlene og delkapitlene som omhandler kongerekka. I *Midgard 6* er det som nevnt gjort et annet utvalg av konger som presenteres, noe som fører til at kristningens sentrale plass i samlingen av riket faller bort. To av de tre kongene som presenteres i den nyeste boka var hedenske, og de framstilles ikke negativt av den grunn, slik flere av jarlene og de mindre kongene gjør i Lørdøens og Eriksens bøker. Det å gi større plass til identiteter som ikke var kristne, åpner for at kristendommen mister litt av det verdigrunnlaget det har gitt i de eldste bøkene.

En gruppe som ut ifra funnene i analysen får mer positiv oppmerksomhet jo nyere boka er, er kvinner. I den første boka presenteres kvinner kun som koner, søstre og trofeer. Det siste i Gydas tilfelle, avhengig av øynene som ser; premien Harald Hårfagre fikk for å bli konge over hele Norge. Hennes rolle forblir dessverre den samme gjennom alle bøkene, ettersom de alle har gjengitt kongesagaene, men kvinner som gruppe er ikke



like uheldige. I den midterste boka påpekes det at kvinnen var høyt hedret og at mannen regnet hustruen som sin like. Dette gir kvinnen en, om enn litt tvungen, plass i nasjonshistorien, og gjør det lettere også for kvinnelige elever å identifisere seg med vikingtida. I den nyeste boka sies det ikke eksplisitt at kvinner hadde en viktig rolle i vikingsamfunnet, men dette vises gjennom oppbygningen av det første delkapitlet. Der gis kvinnene en mer naturlig plass, da de er de første som presenterer sine arbeidsoppgaver og sitt ansvar på Borg i Lofoten (Aarre m. fl., 2007 s. 97), som del av det løpende narrative om familien som levde der. Dette er enda et steg i retningen av å gi kvinner sin plass i historien, noe som er krevende med tanke på når de fleste skriftlige kildene om perioden er nedskrevet.

En annen ting jeg har trukket fram i analysen, er hvilke saker og grupper som er tjent med hvilke framstillinger. Skolen har de siste par hundre årene gått fra å være en institusjon for opplæring i lesing av bibelske tekster, til å ha demokratioppfostring som en av sine hovedoppgaver, noe som er blitt synlig i denne delen av min analyse. Den institusjonen som er aller mest tjent med framstillingene i Lørdøens lærebok, er nemlig kirken. Det samme kan en si om Eriksens bok, mens *Midgard 6* i større grad tjener demokratiet og et kritisk tenkende samfunn. Dette gjøres både ved å aktivt vise til kilder gjennom kapitlet, ved å fortelle om tidlige styreformers i Norge, og ikke minst gjennom kvinnelig representasjon. Kvinner utgjør halvparten av Norges befolkning, og samfunnet og demokratiet er svært tjent med at hele befolkningen kan identifisere seg med en så viktig del av historien. De som taper på framstillingene i bøkene er først og fremst de som ikke er representert i det hele tatt; samene. På 1900-tallet var det norske samfunnet preget av en fornorskings- og assimileringsspolitikk overfor samene, men ikke en gang i læreboka fra dette århundret nevnes det at vikingene ikke bare drev handel sørover i Europa, men også med denne nordiske folkegruppa. I en skole og et fag med medborgerskap og demokratisk deltakelse blant sine viktigste formål (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1), skulle en tro man ønsket at hele befolkningen kunne identifisere seg med nasjonens historie.

Det siste jeg ønsker å drøfte før bøkene plasseringer i Stugus historiebrukstypologi, er de utelatte diskursene. Det jeg peker på ved alle bøkene i analysen, er at store deler av dagens Nord-Norge ikke var en del av det Norge som ble samlet av vikingkongene, og at ingen av forfatterne har valgt å påpeke at det er en del av Norge i dag. Troms og Finnmark utgjør en stor del av Norges landområder, og er hjemsted til mange norske samer. Å inkludere dette området i nasjonens historie, og ikke minst at vikingene drev fredelig handel med samene, kunne bidratt til større demokratisk oppslutning og et større ønske om å være del av det norske blant de samiske folkegruppene. I tillegg ville det bidratt til å gjøre det samiske til en naturlig del av det norske, heller enn andregjøring.

En ting som ikke nevnes i noen av de tre bøkene jeg har analysert, til tross for hvor stor plass de får i kapitlene, er hvor liten andel av befolkningen som dro i viking. I alle bøkene presenteres dette som noe alle voksne menn var med på, selv om det i virkeligheten kun gjaldt en liten del av befolkningen. Dessuten er andre europeeres oppfatning av vikingene i stor grad utelatt fra de to eldste lærebøkene. Denne diskursen fører til at nordmenn som folk blir synonymt med vikinger, og at vikingene får en uovervinnelig heltestatus. Dersom andres oppfatninger av vikingene i større grad var inkludert i bøkene, og det ble påpekt hvor få som faktisk dro i viking, ville elevene dannet et mer realistisk bilde av perioden, men den ville samtidig mistet mye av sin status, både som Norges storhetstid og som eksportvare.

Til slutt i diskursanalysen av hver bok, har jeg plassert historiebruken i Stugus historiebrukstypologi. Som jeg har påpekt tidligere, er det hovedsakelig til orientering for kunnskap og innsikt en kan forvente å finne historiebruken i skolens lærebøker. Likevel har jeg funnet at alle de tre bøkene jeg har analysert, også bruker historien på andre måter. Lørdøen og Eriksen har gjennom den store inspirasjonen og gjengivelsene fra Snorre Sturlason, gitt sine bøker en misjonerende funksjon, der historien er brukt som redskap for å overbevise om at kristendommen er den rette religion og en viktig del av det norske verdigrunnlaget. I *Midgard 6* har ikke kristendommen fått en like sentral plass, men i stedet brukes historien der som redskap for likestilling og demokratifisering, som står høyt på den skolepolitiske agendaen i dette århundret. I tillegg til dette gir Aarre m. fl. i større grad enn Lørdøen og Eriksen historien en underholdende funksjon, gjennom den gjennomgående fiktive fortellingen om Skule og familien på Borg. Oppsummert bruker alle bøkene historien til overbevisning og til orientering, mens *Midgard 6* i tillegg bidrar til opplevelse.

## 6.2 Følger bøkene samme utviklingslinje som diskursene ellers i samfunnet?

I denne delen av oppgaven vil jeg svare på hvorvidt diskursene i kapitlene om vikingtida og vikingkongene som jeg har analysert, følger den samme utviklingslinja som diskursen om vikingtida har gjort ellers i samfunnet. Som en ser av bakgrunnskapitlet i denne oppgaven, har utviklingslinja i samfunnet vært preget av nasjonsbygging, nazisme og underholdning. I tida da Lørdøens bok ble utgitt, la lærebøker generelt vekt på det nasjonale fellesskapet (Lorentzen, 2020, s. 72), noe en også ser i de kapitlene jeg har analysert. Særlig gjennom portretteringene av vikingkongene som «vore fædre» og helter i Norgeshistorien, skapes det i boka et fellesskap vi kan være stolte av, gjennom felles historie. Denne framstillingen er den samme som man så i samfunnet rundt år 1900; vikingen var sterk og dyktig, og passet bra til å danne verdigrunnlaget for nasjonen Norge (Bøe & Knutsen, 2012, s. 134).

Da Eriksens bok ble gitt ut var andre verdenskrig akkurat ferdig, og vikingtida hadde fått en skamfull klang etter nazistenes bruk av symboler fra perioden. Lorentzen skriver at mens perioden etter første verdenskrig satte spor i lærebøkene gjennom fokus på internasjonalt fredsarbeid, markerte andre verdenskrig en slutføring av nasjonsbyggingsprosjektet (Lorentzen, 2020, s. 102 & s. 161). En skulle kanskje tro dette ville føre til dempet oppmerksomhet rundt vikingtida i Eriksens lærebok, men det har det ikke. Kapitlet har fått en noe mer nøytral plassering i boka, men innholdet i det er slående likt innholdet i Lørdøens kapitler om temaet. Vikingkongene framstilles i like stor grad som helter, og de omtales gjentakende som «forfedrene våre», noe som viser til stolthet overfor perioden. Denne boka følger med andre ord ikke den samme utviklingslinja som vikingdiskursen gjør i samfunnet ellers.

Fra 1950- og særlig 1970-tallet vokste vikingen igjen fram til å bli et forbilde og en helt, denne gangen i underholdningsbransjen. Det finnes mange grener innenfor underholdningsbransjen, og det finnes like mange varianter og framstillinger av vikingen, som gjerne tillegges verdier etter hva som passer best i hver situasjon. I den samme tidsperioden har den tradisjonelle nasjonsbyggingen ifølge Lorentzen forsvunnet helt fra lærebøkene (2020, s. 223). I *Midgard 6* inneholder framstillingen av vikingene mange av de samme trekkene som i de tidligere lærebøkene, men vikingkongene er fratatt mye av sin heltestatus, noe som gir vikingtida som helhet en mindre nasjonsbyggende funksjon.

I tillegg legger framstillingen av angrepet i Lindisfarne en demper på stoltheten som uttrykkes i de tidligere bøkene, men uten å vise til skam. Boka følger derfor det mønsteret som Lorentzen har funnet. Bildene av vikingene i underholdningen i dag er så mange at det er vanskelig å si om bildet i *Midgard 6* er det samme. Likevel vil jeg si bildene er like, da de oftest tillegges positive verdier, både i boka og ellers i samfunnet.

## 7 Oppsummering og konklusjon

Helt til slutt vil jeg oppsummere oppgaven og formulere en konklusjon. Problemstillingen er *hvilken plass og funksjon har vikingtida hatt i lærebøker fra 1905 og fram til i dag?* For å besvare denne, har jeg tatt for meg tre lærebøker, og gjort en narrativ analyse og en diskursanalyse av hver av disse. I analysen har jeg brukt de kapitlene som omhandler vikingtida. Jeg har undersøkt i hvilken sammenheng kapitlene inngår og hvordan de er organisert, hvilke verdier som tillegges vikingtida og hvordan framstillingene har utviklet seg mellom 1905 og 2007.

Vikingtida som periode og den første delen av kongerekka har fått en viktig plass i alle de tre bøkene, men kapitlene var lenger på 1900-tallet enn i *Midgard 6*, da temaet tidligere også hadde en sentral plass i læreplanen. Selve plasseringen av kapitlene har likevel forandret seg, og vikingtida har gått fra å være det første elevene møter i historiefaget, til å flyttes til etter kapitler om oldtida og middelalderen og til slutt til å ikke få plass i det første bindet i læreverket i det hele tatt, men det andre. Samtidig har historiefaget gått fra å være et av skolens viktigste fag for å bidra til nasjonsbygging, til å dele plass med samfunnsfag og geografi på timeplanen, der de tre til sammen får færre undervisningstimer enn historiefaget alene hadde tidligere. Oppbygningen av og innholdet i kapitlene er likt i Løddøns og Eriksens bøker. De starter begge med å redegjøre for samfunnet og hverdagen i perioden, før de formidler fortellingen om samlingen og kristningen av landet. Også i *Midgard 6* fortelles det som samfunnet før kongerekka, men her er det også vevd inn henvisninger til kilder og kildebruk, i tillegg til en fordypningsdel etter fortellingen om kongene.

Funksjonen vikingtida har hatt i lærebøkene har forandret seg, men ikke helt i takt med resten av samfunnet. Mens vikingtidas popularitet sank etter andre verdenskrig, ga Eriksen perioden i stor grad den samme nasjonsbyggende funksjonen i sin bok som Løddøns hadde gjort 50 år tidligere. I disse to bøkene tillegges vikingene utelukkende gode verdier, som sterke, vakre og ikke minst kristne. De verdiene som tillegges viser til stolthet overfor perioden. Kristningen av Norge får stor plass i kapitlene og delkapitlet som omhandler vikingkongene, og bidrar til å gi bøkene funksjon som misjonerende. Det er de kristne kongene som får mest oppmerksomhet og som tillegges de aller beste verdiene, gjengitt etter Snorres sagaer om dem. Det kan være flere grunner for hvorfor Eriksen valgte å videreføre det bildet av vikingtida som er gitt i tidligere lærebøker. Det kan ha vært et passivt valg fordi han ønsket å følge Normalplanen fra 1939 eller i latskap valgte å ta utgangspunkt i tidligere lærebøker, eller det kan ha vært et aktivt ønske om å ta historien tilbake etter nazistenes misbruk. Jeg ser det som sannsynlig at min analyse ville sett annerledes ut dersom jeg hadde valgt å bruke en annen bok fra slutten av 1940-tallet.

I 2007 var nasjonsbyggingsprosjektet for lengst historie, og *Midgard 6* sørger for at utviklingslinja i bøkens framstillinger av vikingene møter den linja som representerer resten av samfunnet. Denne boka bærer preg av at LK06 har demokrati og kritisk

tenking som del av læreplanen i samfunnsfag. Den plassen kildekritikk og styreform er gitt i kapitlet om vikingtida, gir boka en demokratifostrende funksjon.

Vikingtidas funksjon i de tre bøkene har vært flertydige. Ingen av dem kan sies å bruke historien utelukkende til orientering, og til å stimulere til kunnskap og innsikt. Som vist bruker de alle historien som redskap, først gjennom å framsnakke kristendommen, så ved å knytte styreformen i vikingtida til dagens demokrati. I den siste er det også skapt en fiktiv fortelling, som stimulerer til opplevelse, den tredje av Stugus hovedkategorier innenfor historiebruk.

Som nevnt følger ikke framstillingene av vikingtida den samme utviklingslinja i de tre lærebøkene som den gjør i samfunnet ellers. Lørdøens bok fra 1905 passer inn i det nasjonsbyggende prosjektet som foregikk i perioden, men den negative klangen og skammen som ble knyttet til vikingen etter nazistenes misbruk av figuren før og under andre verdenskrig, finnes det ingen spor av i Eriksens bok fra året etter krigens slutt. *Midgard 6* har en demokratifostrende funksjon som er helt i tråd med dagens læreplaner, og det nyanserte bildet av vikingen er i fullt samsvar med de mange variantene som finnes av figuren i dag.

I denne oppgaven har jeg gjort en helhetlig analyse av vikingtidas funksjon i et lite utvalg lærebøker. Jeg har først og fremst tatt tak i den funksjonen de kristne og demokratiske verdiene er gitt i bøkene og hvordan dette har bidratt i nasjonsbyggingsprosessen, men jeg har også trukket fram andre verdier og elementer som kunne vært interessant å studere videre. I dagens samfunn er forskning på representasjon av det samiske og andre minoriteter både i lærebøker og historiebøker svært aktuelt, og det samme gjelder forskning på kvinnens historiske rolle, og framstillingene av dette. Jeg mener at læreboka og historien som forskningsfelt ville vært tjent med mer forskning på hvordan skolen og lærebøkene bruker historien til å løfte fram likestilling og inkludering, som er og blir viktige verdier i skolen og læreplanene.

## Litteratur og kilder

### Litteratur

- Beistad, H. A. Ø. (2015, 10. juni). *Kampen om historien - Nasjonal Samling og Stiklestad*. Digitalt museum. <https://digitaltmuseum.no/021085875498/kampen-om-historien-nasjonal-samling-og-stiklestad>
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Eidsnes, A. (2014). *Korleis utvikle historiemedvit? Ein analyse av to læremiddeltypar for grunnskulen*. [Masteroppgave, Høgskolen i Bergen]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2632511>
- Eriksen, M. (1946). *Historie for folkeskolen*. Olaf Norlis forlag.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Hødnebø, F. & Magerøy, H. (Red.). (2003). *Snorres kongesagaer*. (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., P. A. Tufte & L. Christoffersen. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (2020). *Skolemester lærebok. En litteraturhistorie*. Svein Sandnes Bokforlag.
- Kvande, L & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Larsen, H. S. (2014). *Historie på film: Populærhistoriske fremstillinger av vikingtiden, på 1950-tallet og i dag*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/42469>
- Lorentzen, S. (2005). *Ja vi elsker... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Abstrakt forlag.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Lørdøen, O. I. K. (1905). *Det norske folks historie. Fortalt for folke- og ungdomsskolen*. 1. del. J. W. Cappelens forlag.
- Løyning, P. S. S. (2014). *Vikinger og «Vikinger»*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/198811>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Normalplannemnda. (1947). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

<https://www.nb.no/items/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?page=2&searchText=normalplan%201939>

Normalplannemnda. (1948). *Normalplan for byfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

<https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=2&searchText=normalplan%201939>

Rinde, P. (1890). *Landsskoleloven af 26de Juni 1889 med forklarende Bemærkninger, samt Udkast til Skoleplan for Folkeskolen*. Dagbladets Bogtrykkeri.

<https://www.nb.no/items/0698a7ee0e797a638abe87283ed9ae33?page=0&searchText=skoleplan%201890>

St. Meld. Nr. 39 (2002-2003). «*Ei blot til Lyst*». Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/?ch=2>

Steinsland, G. (2005). *Norrøn religion*. Pax forlag.

Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk*. (2. utg.). Samlaget.

Sæveraas, T. E. (2022, 18. januar). Hirden. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/Hirden>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-01)*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>

Yasuda, M. (2015). *Mellom saga og historieverk. Analyse av historisk oversiktsverk og deres fremstilling av kvinneverken i vikingtid*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS.

<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/286615>

Aannestad, H. L. (2016). Våre helter vikingene – et portrett av en historisk periode. I *Om vikinger og virkninger. Festskrift til Ellen Høigård Hofseths vikingtidsutstilling*, Gjerde, H. S. og G. B. Ween (red.), s. 65-78. Primitiv tider spesialutgave 2016. Representanten.

Aarre, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet*. (2. utg.). Aschehoug.

## Kilder

Forr, G. & Allkunne. (2022, 8. april). Snorre Sturlason. I *Store norske leksikon*.

[https://snl.no/Snorre\\_Sturlason](https://snl.no/Snorre_Sturlason)

Helle, K., Dyrvik, S., Hovland, E. & Grønlie, T. (2013). *Grunnbok i Norges historie, fra vikingtid til våre dager*. Universitetsforlaget.

NTNU Vitenskapsmuseet (2017). *Hvem eier historien?* Utstilt på Rørosmuseet september 2021 – august 2022. <https://rorosmuseet.no/hvem-eier-historien>

## Figurer og tabeller

### Figurer

Figur 2 - Stugus historiebrukstypologi, side 16.

### Tabeller

Tabell 1 – Narrativ analyse av «*Det norske folks historie*» (1905), side 24.

Tabell 2 – Narrativ analyse av «*Historie for folkeskolen*» (1946), side 31.

Tabell 3 – Narrativ analyse av «*Midgard 6*» (2007), side 37.

