

Historie i Pergament og Piksler

En analyse av historiefortelling i lærebøker og
historisk dataspill

Helena Aurora Christiansen Bergmann



Masteravhandling i historie

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

UNIVERSITETET I BERGEN

Våren 2024

Abstract

The thesis at hand explores the differences in using the Viking-era as a historical theme in educational literature in Norwegian *videregående skole*, equivalent to Upper Secondary School, how these books differ from each other's narration of the era, and how the historical computer game "Assassin's Creed: Valhalla" presents the Viking-era.

The present thesis is presented as a contribution to the ongoing discussion on using computer games as a part of learning new subjects, or as part of formal education. While the thesis does not consider whether historical games should be included in formal education as an interactive medium of learning in a formal educational setting such as school. The thesis does however largely note that learning can be done anywhere at any time and that times are changing. The aim is to unite information and presentations about the same historical era on different platforms, so that readers, researchers, and teachers may broaden their view on the ways their students might learn new information, here specifically in the subject of history.

The research is based on two narrative analyses of two educational books used in multiple classrooms in Upper Secondary School in Norway, and a narrative analysis of the historical computer game "Assassin's Creed: Valhalla". The two books are both released after the year 2020 and are produced in line with the new curriculum requirements from LK20. After the narrative analyses, the results are compared to each other in a comparative analysis and discussion. Though the books and the game differ in their most basic background and uses, they both present a story that can be analyzed in mostly the same manner with narratology. While their range also differ, both parts have the most central aspect to be analyzed and thus can be compared in the end. This thesis provides some insight in how these differences manifests, and how this affects the narrative. This thesis concludes that the books present the same metanarrative, but the books and game present different metanarratives. However, this thesis notes that one of the books and the game seem to have some similarities in connection to a genetical narrative.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en reise, både i historiefaget og i meg selv. Reisen har vært en god blanding av utfordringer og triumfer, tårer, glede og vekst.

Oppgaven og reisen hadde ikke blitt fullført uten god hjelp fra flere hold, og jeg ønsker å takke alle som ble med meg på reisen.

Først en stor takk til veilederen min Christian Sæle, som har gitt god støtte og har passet på at jeg holder meg til tema og ikke blir distraheret av alle mulige ideer og veier som er tilgjengelige i historiefaget. Jeg vil også takke Yngve Flo, Solveig Moldrheim og Årstein Svihus for alle deres gode tilbakemeldinger, den faglige kompetansen som dere gjerne deler og støtten dere alle har vist når jeg har vært frustrert over prosjektet.

Takk til verdens beste morfar, Einar, som har hørt meg snakke om prosjektet på inn- og utpust, og som har lest korrektur på uendelig mange sider. Du er gull å ha, og har vært en drivkraft i å få meg til å jobbe jevnt, da du ringer og etterspør oppgaven for ny korrekturlesning regelmessig.

Og ikke minst en stor takk til min mann Fredrik, som alltid kommer med motiverende ord når jeg er sliten og lei, men viser minst like mye glede og interesse som jeg gjør når prosjektet er altoppslukende og spennende. Du har vært med på reisen fra før den begynte, og har deltatt i diskusjoner og på lesedager. Men kanskje det viktigste av alt, du passet på at jeg tok pauser! Takk for kjærligheten og tålmodigheten din.

Bergen, mai 2024

Helena Aurora Christiansen Bergmann

Innholdsfortegnelse

Abstract	3
Forord	4
1. Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn og problemstilling	7
1.2 Tidligere forskning	10
1.3 Oppgavens struktur og oppbygning	12
2. Metode	14
2.1 Introduksjon	14
2.2 Utvalg	14
2.3 Kvalitativ metode og narrativ analyse	16
<i>Historisk Empati</i>	<i>20</i>
<i>Min egen tabell</i>	<i>22</i>
2.4 Kvantitativ metode	23
2.5 Representasjon	24
<i>Historie – Et guttefag?</i>	<i>25</i>
3. Lærebøker	27
3.1 Introduksjon	27
3.2 Lærebok 1: Alle tiders historie (2020)	29
3.2.1 Oppsummering	36
3.3 Lærebok 2: Perspektiver (2021)	38
3.3.1 Oppsummering	45
3.4 Sammenligning	46
<i>Forskjeller</i>	<i>48</i>
<i>Ordbruk</i>	<i>49</i>
<i>Samene</i>	<i>52</i>
<i>Informasjonsbolker</i>	<i>54</i>
<i>«Bolker» og Nettressurser</i>	<i>55</i>
<i>Endringer</i>	<i>56</i>

<i>Metanarrativ</i>	57
4. Dataspillet	59
4.1 Introduksjon	59
4.2 Assassin's Creed: Valhalla	61
4.3 Oppsummering	70
5. Sammenligning	73
5.1 Spillet og bøkene	73
<i>Kvinner</i>	74
<i>Underholdningsverdi og interaktivitet</i>	75
<i>Voldsbruk</i>	77
<i>Kristendommen</i>	79
<i>Metanarrativ</i>	79
6. Avslutning	81
Litteraturliste:	85
Figurer:	91
Bilder:	92
Vedlegg:	93

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Dataspill har blitt en integrert del av barn og unges hverdag. Med den økende tilgjengeligheten av datamaskiner, spillkonsoller og mobile enheter har spill blitt en populær form for underholdning og en måte å tilbringe fritiden på. Spill kan være engasjerende, underholdende og utfordrende, og tilby muligheter for sosialt samspill og samarbeid gjennom flerspillermodus, både online og offline.¹

Dataspill har i senere tid utviklet seg til å bli mer enn bare underholdning. De har også blitt et verktøy for å utforske og formidle historiske elementer og hendelser. Ved å kombinere digital interaktivitet og fortid, kan dataspill transportere spillere til ulike historiske perioder og gi dem muligheten til å oppleve og engasjere seg i historiske begivenheter på en unik måte. Historiefaget tilbyr en god arena for å kombinere kunnskap fra populærkultur og fra undervisning i skole, og det skapes spill som baserer seg på historiske hendelser og «sannheter» for å gjenskape historiske miljøer, kostymer, og til og med tilnærmet autentiske dialoger. Dette gir spillere muligheten til å få en dypere forståelse av historiske kontekster, kulturer og konflikter.

Noen spillere av slike historiske dataspill påstår at disse har økt deres forståelse for historiefaget og er positiv til å lære mer av dataspillene, for eksempel som vist på bilde 1, hvor en spiller «tweeter», altså publiserer innhold på Twitter, (nå kjent som X) at dette er tilfellet. På en annen side møter alle elever i videregående en historiefortelling i lærebøkene. Disse lærebøkene har blitt utviklet kontinuerlig i takt med læreplanmålene, og utvikles av pedagoger og fagfolk som ønsker det beste for elevenes læring. Samtidig er det sjelden en hører barn og unge avtale å lese i læreboken sammen etter skolen, med mindre det er i forbindelse med hjemmelekser. Underholdningsaspektet til dataspillene gjør kanskje disse mer attraktive for barn og unge å velge å bruke fritiden sin på, og vi vet at flere bruker mange timer for dagen på å spille² en eller annen form for dataspill. Det er begrenset hvor mye tid lærerne og skolen har til å lære bort historie på grunnskolen og videregående skole. Så hvor

¹ Lassen, Kjersti. «Internett utjevner forskjeller mellom ungdommer» OsloMet.

² Medietilsynet, «Barn og Medier» 2018. s.3.

mye lærer egentlig elevene av de historiske dataspillene? Dette er vanskelig å måle, og det er ikke alle som liker dataspill eller bruker særlig tid på historiske dataspill. Det jeg derimot *kan* undersøke, er hvilke narrativ de unge lærer. Oppgaven ser derfor ikke på vurdering av læring, men utforsker narrativ.

Samtidig er det viktig at skolen tar stilling til at dataspill som har blitt en egen type kulturuttrykk³, og noe dagens unge møter på i hverdagen. Kapell & Elliott (2013) skriver: «[...] *the lines between history-as-knowledge and history-as-entertainment become increasingly blurred [...]*»⁴ og refererer samtidig også til Fergurson som skriver «*The Game Boy generation is growing up. And, as they seek a deeper understanding of the world we live in, they may not turn first to the bookshelves*»⁵. Det er viktig at lærerne vet hva dagens unge lærer om, og av, narrativ på andre plattformer, for å kunne ta høyde for dette i klasserommet. Lærerne kan også ta i bruk denne kunnskapen til å bedre relatere til elevenes forståelse, utfordre deres syn og forståelse på et tema, og for å gi elevene noe å relatere til som de kjenner igjen fra fritid og underholdning.

Vikingtiden har vært et fokusområde for populærkultur de siste årene. Suksessfulle filmer og TV-serier om vikinger, som «Vikings», «Viking: Valhalla», «The Vikings», «The Northman» og «Norsemen» er å finne streaming listene, og senest i 2019 ble det sagt at «*Norske vikingattraksjoner trekker besøkende som aldri før*». ⁶ I Sogn og Fjordane finner vi en vikinglandsby ved navn «Njardarheimr», som er åpen året rundt. Oslo har også fått det som omtales som «*verdens første digitale vikingmuseum*». ⁷ Vikinger og vikingtiden finner vi med andre ord rundt oss, både i fysisk form, digital form og i populærkulturen. Narrativene er derimot forskjellige, og det er et mylder å ta i av fortellinger som presenteres for publikum. I 2013 ble også vikingene omtalt som «maskuline ikoner» i en kronikk på NRK, og forfatteren av artikkelen forteller at vikingtiden «*aldri har vært mer populær*». ⁸

I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hvordan vikingtiden fremstilles i lærebøker for videregående skole sammenlignet med det populære historiske dataspillet

³ Kulturtanken, den kulturelle skolesekken. «Dataspill som kulturuttrykk i DKS-ordningen.»

⁴ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013, s. 163.

⁵ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013, s. 163.

⁶ Hærland, Axel Munthe-Kaas, Dagsavisen «Vikinger i Vinden» 2019.

⁷ Hærland, Axel Munthe-Kaas, Dagsavisen «Vikinger i Vinden» 2019.

⁸ Jacobsen, Barry, NRK. «Vikingene er maskuline ikoner» 2013.

«Assassin's Creed: Valhalla». Jeg ønsker å se på hvordan dataspillet og lærebøkene fremstiller vikingtiden, og analysere likheter og forskjeller. Tar de opp forskjellige sider av vikingtiden?



Bilde 1: Skjermdump fra Twitter. Poulsen, G. A. (@Gargudon) 4. Mai, 2015. retweeted av Assassin's Creed (@assassinscreed, Ubisoft) Hentet fra <https://twitter.com/assassinscreed/status/595212384316297217>

1.2 Tidligere forskning

Forskningsfeltet om historiske dataspill og dataspill i undervisning er relativt ungt, men ikke nytt. Feltene får regelmessig oppmerksomhet i norske media, og artikler som forteller om dataspill i undervisning er ikke lenger sjelden vare.⁹ Det finnes nå også en data- og spillveileder for lærere, utviklet av UiS for å gjøre det enklere for lærere å kunne ta i bruk dataspill i undervisningen.¹⁰ Det eksisterer per i dag en del forskning på feltet, men lite på norsk og på utvikling og forskningsfronten ligger Norge litt etter for eksempel Storbritannia og USA.¹¹

Innen forskning og spillpedagogikk i Norge er boken «spillpedagogikk» skrevet av Skaug m.fl.¹² en innføring i dataspill-verdenen for lærere, pedagoger og andre som ønsker å se på dataspill i undervisningen. Dette er med andre ord en pedagogisk og praktisk rettet bok fremfor en historiefaglig bok. Skaug m.fl. bruker aktivt dataspill i sin egen undervisning på videregående skole, og finner at dette har vært positivt for klasseromsundervisningen og elevinteressen. Jeg var selv i kontakt med Staaby, som er en av forfatterne, i 2019, og ble inspirert til å se nærmere på feltet.

Når det gjelder internasjonal forskning og historiske dataspill, er boken «Playing with the Past» av Kapell & Elliott¹³ en samling av forskningsartikler som omhandler historie og dataspill, og hvordan disse aspektene fungerer sammen og blir historiske dataspill. Sentralt i boken er hvordan populærkultur former vår oppfatning av historie og historiefaget på, og kan påvirke vår kollektive hukommelse når populærkulturen bruker historiske hendelser, men blander med fiksjon for å skape en mer engasjerende fortelling. Kapell & Elliott ser også på hvordan populærkultur gjerne legger til rette for alternative historiske fortellinger – noe som

⁹ Johansen, John Inge. «Forsker vil ha mer gaming i skoletida: - Dataspill gjør deg bedre» NRK. + Kløvland, Kari. «På Revheim skole spiller elevene seg til læring i eget gamingrom» Utdanningsnytt. + Jansen, Kristin. «Spiller seg gjennom pensum» Bergens tidende.

¹⁰ Universitetet i Stavanger. «Data- og spillveileder for lærere» + Hualand, Anders & Johan Mihle Laugaland. «Hjelper lærere med å bruke dataspill: - man trenger bare et lite dytt» NRK.

¹¹ Klevjer, Carl August & Ine Julia Rojahn Schwebs. «Slakter innsatsen for norsk spillbransje: - Vi har ikke fått med oss hvor stor dette er». NRK.

¹² Skaug m.fl., «Spillpedagogikk», 2020.

¹³ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013.

kan være en måte å utforske alternative scenarier ved å bruke 'hva hvis?' eller 'hva om', for å kaste nytt lys over det som kan ha vært underrepresenterte perspektiver i historien. Kapell & Elliott forteller en om egne erfaringer ved bruk av dataspill i klasserommet som undervisningsverktøy, nokså likt som Skaug m.fl. gjør, og utforsker hvordan populærkultur kan være et bidrag til å formidle historie på en engasjerende måte, spesielt for unge. I «Playing with the Past» ble jeg oppmerksom på hvordan populærkulturen kan brukes og misbrukes når det kommer til historieforståelse. Boken hjalp meg med å velge en mer spisset problemstilling til masteroppgaven min, da jeg inspirert til å se på narrativer som presenteres.

En betydningsfull forløper for feltet er for øvrig William Uricchio, som tidlig utfordret til å utforske historie-faget og fortiden på mer utradisjonelle måter, ved å ta i bruk ny teknologi som for eksempel dataspill¹⁴. Uricchio og hans arbeid på feltet er referert til i nesten alle kildene jeg har funnet på feltet, for eksempel hos Dawn Spring sin tekst «gaming history: computer and video games as historical scholarship» fra 2015 og Iselin J. Steinbråten's masteroppgave «Dataspill som opplevelse» fra 2019, som jeg selv har brukt flittig og som har økt min forståelse på feltet. Dawn Spring har for øvrig også sitert Kapell & Elliott i samme arbeid, og Steinbråten har sitert Skaug m.fl.

Sara de Freitas har jeg også lest litt av, og hennes artikkel «*Are games effective learning tools? A review of educational games*» utgitt i 2018, var en av dem jeg bet meg merke i som relevant i feltet. Sara de Freitas sin artikkel utforsker bruken av dataspill i læringssammenheng og baserer seg på forskning om bruk og effektivitet i skolen. Hun begynner med å henvise til tidlige studier innenfor feltet dataspillvitenskap [game science] og inkluderer Lev Vygotskijs teori om sosiokulturell læring for å understøtte sine poenger på et pedagogisk plan. Denne artikkelen hjalp meg med å forstå at det er vanskelig å måle læring, men at vi kan måle og undersøke andre elementer. Sara de Freitas ser også på motivasjonselementet i dataspillbruk i undervisning, men etter nærmere undersøkelser og sammenligninger, blant annet fra Skaug m.fl., ser jeg at det er varierende forskningsfunn, og

¹⁴ Uricchio, «Simulation, history, and computer games» 2004.

forskning som viser ulike ting – spesielt finner jeg et skille i motivasjon, som måles etter behaviorisme og etter sosiokulturell læring, samt et skille i Amerikansk og Skandinavisk forskning. Amerikansk forskning ser oftere på behaviorisme, og den skandinaviske forskningen ser oftere på sosiokulturell læringsteori som grunnlag for forskningen på motivasjon. Konklusjonen min etter å undersøke forskningslitteratur om motivasjon, er derfor at det ikke er et klart svar på om dataspill øker motivasjon for læring.

Den utvalgte litteraturen har flere fellestrekk, hvorav det tydeligste er at alle fokuserer på forskning relatert til dataspill og/eller læring. Både de Freitas og Skaug m.fl. observerer at ulike forskningsmetoder, tradisjoner og teoretiske tilnærminger kan lede til varierte svar og forskningsresultater, (som for eksempel motivasjonsforskningen). De påpeker at mens forskningsmetodene, definisjonene og de ulike teoriene kan komplementere hverandre, kan de også stå mot hverandre¹⁵. Disse forskerne som er nevnt så langt, samt Erik Lund og hans historiedidaktikk, som i grove trekk promoterer ideen om læring utenfor det tradisjonelle klasserommet, er de som har påvirket meg og oppgavens utvikling mest. Selv om jeg ikke refererer til alle disse i oppgaven, har de hjulpet meg med å peke ut min egen forskningsretning i feltet, og satt begreper og kunnskap i perspektiv – noe som har vært med på å forme arbeidet mitt og det ferdige resultatet.

1.3 Oppgavens struktur og oppbygning

Masteroppgaven er delt opp i kapitler, med en komplett oversikt i innholdsfortegnelsen.

Kapitlene refereres til med tall og tittel. En undertittel vil presiseres med tall komma tall, for å symbolisere tilhørighet til det aktuelle kapittelet og temaet. Eksempelvis er dette underkapittelet kalt «oppgavens struktur og oppbygning», og har fått tall 1, tilhørende «introduksjon», komma 3, for å tilsi rekkefølge i introduksjonskapittelet. De resterende kapitlene og titlene har lik fremgangsmåte for best oversikt.

¹⁵ Skaug m.fl., «Spillpedagogikk», 2020 s. 28.

Oppgaven starter som nevnt med et introduksjonskapittel (1), og beveger seg så videre til et metodekapittel (2). Etter dette går Oppgaven videre til kapitlene som fokuserer på narrativ analyse – kapitlet om lærebøkene (3) og kapitlet om dataspillet (4). Etter disse analysekapitlene starter et sammenlignende kapittel (5) som tar for seg sammenligningen mellom lærebøkene og dataspillet, og utvikler seg som en komparativ analyse. Alle kapitlene har egne underkapitler med undertitler. Til sist vil oppgaven diskutere arbeidet og funnene, for å så trekke slutninger basert på arbeidet som er presentert.

2. Metode

2.1 Introduksjon

For å best besvare problemstillingen, er valg av metode den viktigste grunnsteinen og en kritisk del av planleggingen og gjennomføringen av en masteroppgave. Feil valg av metode, kan fort få konsekvenser for resten av forskningsarbeidet.¹⁶ Da prosjektet mitt ønsker å sammenligne et historisk dataspill med lærebøker, vil kvalitativ metode med narrativ analyse etterfulgt av en komparativ analyse være et fornuftig valg. Komparativ analyse er en metode innen forskning og analyse som innebærer å sammenligne to eller flere enheter, elementer, fenomener eller situasjoner for å identifisere likheter, forskjeller, mønstre eller trender mellom dem. Målet med en komparativ analyse i dette prosjektet er å få dypere innsikt i lærebøkene og det historiske dataspillet. Den narrative analysen nevnes i kapittel 2.3. For å støtte opp om den narrative og senere komparative analysen, har jeg også brukt en kvalitativ metode, som nevnes i kapittel 2.4.

Forskningsprosjektet er delt i tre analytiske deler. Narrativ analyse av lærebøkene, narrativ analyse av dataspillet, og komparativ analyse av funnene i lærebøkene og dataspillet. Først tar jeg for meg lærebøkene, og skriver et sammendrag av analysene, før jeg går over til det historiske dataspillet. Også på dataspillet vil jeg avslutte med et sammendrag, før jeg så sammenligner lærebøkene med hverandre og så til sist sammenligne lærebøkene og dataspillet.

2.2 Utvalg

Da oppgaven i all hovedsak baserer seg på kvalitativ forskningsmetode, er ikke utvalget så stort. Mitt mål var i utgangspunktet å ha en komparativ analyse og så intervjuere lærere og supplere med deres opplevelser og tanker rundt historiske dataspill i undervisning, men underveis i arbeidet mitt valgte jeg heller å fokusere på narrativ fremfor erfaringer og opplevelser i klasserommet. Da var ikke lenger intervju-delen nødvendig for oppgaven, og jeg

¹⁶ Krumsvik. Forskningsdesign og kvalitativ metode. 2015, s. 122.

la den fra meg. Oppgavens metode endret seg derfor til å bli en narrativ og komparativ analyse av to lærebøker på videregående skole, og et historisk dataspill.

I boken Systematikk og innlevelse (2018) av Tove Thagaard finner vi en egen del som er viet til å diskutere utvalgets størrelse. Thagaard benytter seg av begrepet «metningspunkt», som beskriver det øyeblikket hvor vi konkluderer med at studier av flere personer eller enheter ikke lenger bidrar til ytterligere forståelse av de fenomenene vi undersøker.¹⁷ Med tanke på dette, og det faktum at hovedvekten av prosjektet baserer seg på en narrativ og en komparativ analyse vil jeg anse to lærebøker som tilstrekkelig utvalg, men ikke et metningspunkt slik som Thagaard bruker begrepet. Når det kommer til utvalget av dataspillet, så kunne det i utgangspunktet vært større, men i praksis ikke. Bare i ren spilletid, altså virtuelt feltarbeid, nådde jeg 110 spilletimer *før* jeg startet en analyse av dataspillet – da var ikke spillhistorien fullført, og dette var uten ekstra spillpakker (også kjent som DLC). Fra et forskningsøkonomisk ståsted, og fordi det er så mange varianter som finnes, var det ikke realistisk å inkludere enda et dataspill. Ser vi til førsteamanuensis Jane Skjoldli¹⁸ artikkel «Skål! Skål! Skål!» som ser på samme historiske dataspill som meg, har hun brukt «over 300 timer virtuelt feltarbeid i ACV».¹⁹

Vi vil alltid kunne få ny eller dypere forståelse, spesielt dersom det utgis nye historiske dataspill og nye lærebøker. Dette utvalget vil derimot kunne gi en indikasjon og en pekepinn på hvordan det er i dag.

Når det gjelder lærebøkene, ble utvalget basert på forslag fra lærerne som jeg i utgangspunktet skulle intervjuer til prosjektet. De lærebøkene de selv benytter eller benyttet på arbeidsplassen sin ble foreslått, og jeg valgte ut de oppdaterte LK20 versjonene av de to lærebøkene som ble mest brukt av de aktuelle lærerne i videregående skole. Også her kunne utvalget i utgangspunktet vært større, men det vil i praksis ikke være nødvendig for å få tilstrekkelig representasjon og resultat. Dette fordi lærebøkene i utgangspunktet følger en og

¹⁷ Thagaard, Tove. Systematikk og innlevelse, s. 59.

¹⁸ UiS. Jane Skjoldli. URL: <https://www.uis.no/nb/profile/jane-skjoldli>

¹⁹ Skjoldli, Jane. «Skål! Skål! Skål!» 2023, Hefte 1. s.41-75 (sitat fra side 44).

samme tidslinje, men med eventuell forskjellig formidling og fremstilling. Læreboken er bundet mer opp mot en spesifikk plan og tanke enn et dataspill er, og lærebøkernes fremstilling av den aktuelle perioden er det jeg er interessert i.

Dette vil jeg kunne få en pekepinn på ved å benytte meg av så få som to lærebøker. Dersom dette fører til spesielt ulike resultater mellom lærebøkene, kan det være aktuelt å tilføre flere for analysen i senere tid.

Når det gjelder dataspillet, var det nokså tilfeldig at jeg valgte «Assassin's Creed: Valhalla». Jeg gikk ikke inn i dette prosjektet med et forhåndsbestemt historisk dataspill, men hadde originalt et annet i tankene da den tidligere planen min var å intervju lærere - så dette kan ikke kalles førstevalget mitt når det gjaldt historiske dataspill, men det var det spillet som omhandlet en tidsperiode som det også fantes en del tekst om i lærebøkene. Det var med andre ord et pragmatisk valg, da jeg måtte ha et relevant historisk dataspill, som også passet til de norske lærebøkernes innhold i stor nok grad til at de var mulig å måle opp mot hverandre. Jeg vurderte også andre spill i «Assassin's Creed» serien, som «Assassin's Creed: Origins» som omhandler oldtidens Egypt, men det var ikke tilstrekkelig tekst i de aktuelle lærebøkene til en analyse av temaet.

2.3 Kvalitativ metode og narrativ analyse

For å analysere lærebøkene og dataspillet benytter jeg meg av narrativ analyse, også kjent som narratologi. Narratologi er forklart som vitenskapen om narrativ og definisjonen sikter til en strukturalistisk analyse av narrativ. Definisjonen kan også inkludere hva som formidles og hvordan. Hvordan fortellingen er strukturert og organisert, hvilket perspektiv som fortelles fra og de ulike komponentene som er til stede i fortellingen, for å kunne forstå og tolke fortellingene.²⁰

Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av narrativ analyse, er fordi jeg skal se på et spesifikt tema i en spesifikk tidsperiode, men med forskjellige medium (bok og spill), forskjellige utgivere, forfattere og innholdsprodusenter. Dette fører til at samme tema i samme

²⁰ Garcia Landa & Onega «Introduction to 'narratology'» 1996, s. 1-4.

tidsperiode kan få forskjellige fortellinger. En narrativ analyse vil kunne avdekke disse forskjellige fortellingene, og veie dem opp mot hverandre ved hjelp av en komparativ analyse etter den narrative analysen.

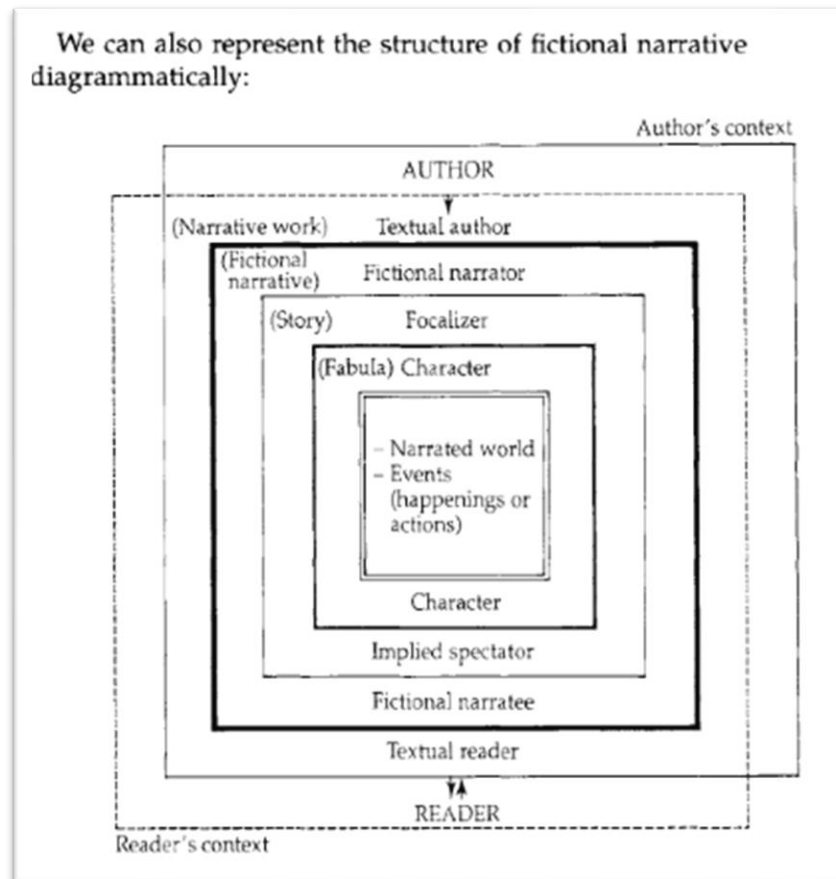
Originalt blir narratologi regnet som en del av litteraturvitenskap eller språkvitenskap, men er også viktig i andre fagfelt, som historiefaget, for å kunne se på hvordan fortellingen blir konstruert og formidlet. I forbindelse med hvordan en lærer og lærer bort historie, er det nyttig å sette seg inn i narratologi; for å forstå forskjellige tilnærminger, og for å tolke fortellingen og å kunne sette den i kontekst. Selv om narratologi regnes som en del av litteraturvitenskap, er det viktig å poengtere at den ikke er *begrenset* til litteratur. Derfor benytter jeg meg også av denne analyseformen til dataspillet.

Dataspillet «Assassin's Creed: Valhalla» (2020) presenterer også et narrativ, en fortelling, selv om den ikke er en tekst. På en annen side er det også mange andre detaljer i dataspillet som må tas høyde for ved bruk av analysen, men disse heller mer mot en dataspill-analyse enn en narrativ analyse, og vil derfor ikke nødvendigvis presenteres med mindre disse har en betydning for den narrative analysen. En dataspill-analyse tar gjerne mer for seg miljøet i spillet, karakteren som spilles og spillbarheten til spillet, fremfor budskapet og fortellingen og er derfor ikke like aktuelt som en narrativ analyse i dette tilfellet. På en annen side er det viktig å understreke at dataspill er interaktive – det vil si at spillets historie påvirkes av spillerens valg i spillet, og det vil ofte kunne føre til forskjellige fortellinger eller avslutninger. Dermed vil en si at et historiebaseret spill eller et historisk dataspill, alltid vil kunne være kontrafaktisk²¹, men hovedsakelig en blanding av fakta og fiksjon. Spillet presenterer en alternativ historisk virkelighet, hvor det er spilleren som utforsker og skaper sine egne versjoner av historien. Dette foregår selvsagt innenfor dataspillets egne grenser, hvor skaperne har laget rammer rundt det historiske spillet. Som McCall sier «*The central role of choice within systems and replayability make playing and studying historical games quite complementary to the practice of counterfactual history with its focus on what if*»²². Dette er

²¹ Chapman, A. «Digital games as history» (2016) s. 232.

²² McCall, J. «Teaching history with digital historical games» (2016) s. 525.

viktig å tenke på når en skal analysere narrativ, fordi valgene jeg som spiller tar, påvirker narrativet i «Assassin's Creed: Valhalla».



Figur 1: Garcia Landa & Onega (1996) presenterer strukturen for (fiksjonelt) narrativ med denne figuren (s. 11).

Når det gjelder metanarrativ, defineres det slik av Det Norske Akademis Ordbok: «*Fortelling som gir en skjematisk fortolkning av verden, og som kan danne grunnlag for den enkeltes forståelse av sine opplevelser og inntrykk*»²³

En forsker som presenterer narrativ og metanarrativ i historiefaget er Jörn Rüsen. Hans arbeid «*Historical Narration: Foundation, Types, Reason*»²⁴ dreier seg i hovedsak om ideen om at historiefortelling ikke bare er en måte å formidle «fakta» og fortid på, men også en måte å gi dette mening, da gjerne ved hjelp av en strukturert narrativ form²⁵. I dette er det

²³ https://naob.no/ordbok/metanarrativ_2

²⁴ Rüsen, «*Historical narration: Foundation, Types, Reason*» (1987).

²⁵ Rüsen, «*Historical narration: Foundation, Types, Reason*» (1987) s. 89-90.

elementer som brukes for at leseren eller mottakeren kan tolke og forstå fortiden bedre. Eksempler på disse elementene er karakterer, hendelser eller plot, tid og en tematisk mening. Rüsen identifiserer også noen ulike former for historisk narrativ, som «de tradisjonelle», «de eksemplariske», «de genetiske» og «de kritiske narrative» – som alle representerer en egen forskjellig måte å konstruere og forstå historien på. I forbindelse med problemstillingen min er dette interessant med tanke på hvilken mening lærebøkene og det historiske dataspillet velger å legge til vikingtiden. Noe annet interessant er hva disse aktørene forventer at elevene alt kan om historien og perioden, og hva de ønsker elevene skal synes om historien i ettertid. Rüsen argumenterer for eksempel også for at en historiefortelling ikke bare bør søke etter en objektiv kunnskap om fortiden, men også engasjere seg i moralske og eventuelle etiske dimensjoner om hvordan vi eller andre aktører velger å fortelle om fortiden. Med andre ord må en tenke kritisk når en presenteres for en fortelling, fordi den kan være ilagt mening. Dette tar også historikeren Hayden White opp i «*Interpretations in History*» fra 1973²⁶.

Rüsen bruker også en typologifigur til å kategorisere former for historisk narratologi, og den ser slik ut:

Typology of historical narration

	memory of	continuity as	identity by	sense of time
traditional narrative	<i>origins</i> constituting present forms of life	<i>permanence</i> of originally constituted forms of life	<i>affirming</i> pre-given cultural patterns of self-understanding	time gains the sense of <i>eternity</i>
exemplary narrative	<i>cases</i> demonstrating applications of general rules of conduct	<i>validity of rules</i> covering temporally different of life	<i>generalizing</i> experiences of time to rules of conduct	time gains the sense of <i>spatial extension</i>
critical narrative	<i>deviations</i> problematizing present forms of life	<i>alteration</i> of given ideas of continuity	<i>denying</i> given patterns of identity	time gains the sense of <i>being</i> an object of <i>judgment</i>
genetical narrative	<i>transformations</i> of alien forms of life into proper ones	<i>development</i> in which forms of life change in order to establish their permanence dynamically	<i>mediating</i> permanence and change to a process of self-definition	time gains the sense of <i>temporalization</i>

Figur 2: Typology og historical narration. Rüsen, J. *Historical narration: Foundation, types, reason.* (1987) s. 91

²⁶ White, «*Interpretations in History*» (1973).

I denne figuren oppsummerer og kategoriserer Rösen de forskjellige formene han tar høyde for i narratologi i historiefaget, og hvordan de utarter seg. Rösens oversikt hjalp meg å finne en måte å kode analysearbeidet mitt på, og bedre kategorisere narrativ. Rösens form for kategorisering, gjør det også lettere å tolke metanarrativ i fortellinger, fremfor figuren (figur 1) til Garcia Landa & Onega, som viser til fiksjonelt narrativ, og hvordan de forskjellige boksene overlapper. Begge er nyttige, på hver sin måte. Personlig foretrekker jeg fremgangsmåten til Rösen fremfor Garcia Landa & Onega, fordi den er mer ryddig og oversiktlig, men samtidig opplever jeg Garcia Landa & Onega sin figur som mer fleksibel på å vise overlapping og de forskjellige sidene. Jeg lener meg derfor forståelsen min på begge figurene.

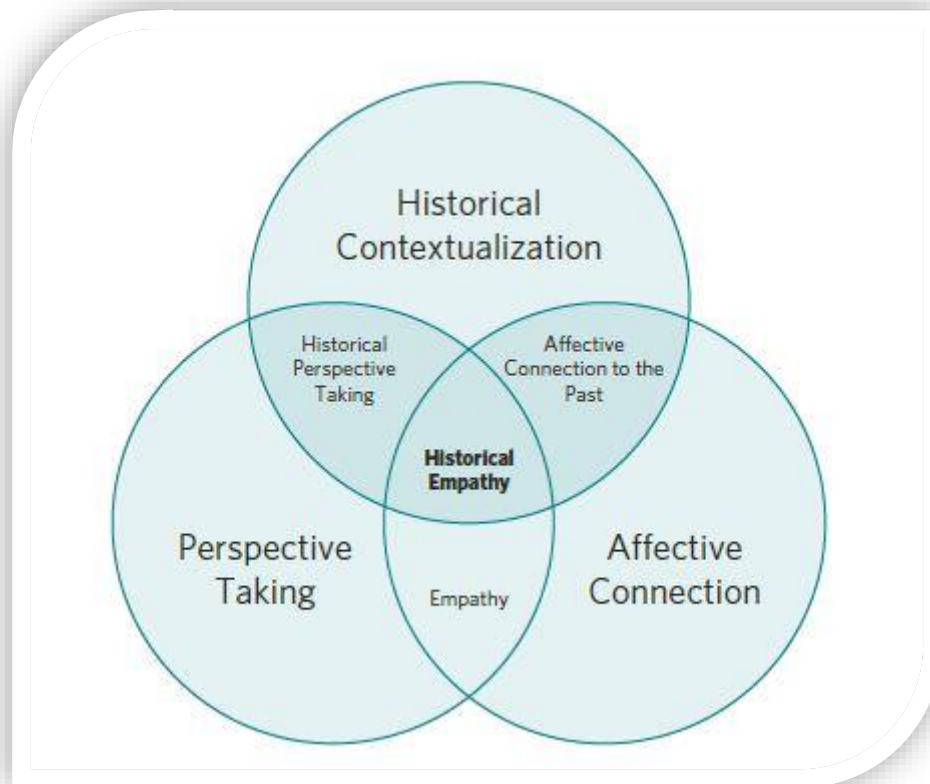
Som en del av masteroppgaven velger jeg også å se på metanarrativet som presenteres, fordi metanarrativene kan være ulike selv om narrative eventuelle er like. Når det gjelder historisk empati, velger jeg også å være oppmerksom på hvordan narrative forteller om vikingene og hvordan narrative fremmer historisk empati gjennom fortellingene sine.

Historisk Empati

For å forklare Historisk empati bedre, velger jeg å definere historisk empati slik: Historisk empati refererer til evnen til å forstå og tolke fortidige hendelser, tanker og følelser, fra perspektivet til folk som levde i den aktuelle tiden.²⁷

Jeg ønsker også å vise denne figuren som Endacott og Brooks (2013) bruker:

²⁷ Løst basert på Endacott & Brooks (2013): An updatet theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies and Practise*, s.42-43.



Figur 3: Figur av Historisk empati. Endacott & Brooks (2013): An updatet theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies and Practise*, s.44.

Figuren viser oss historisk empati, og de aspektene som er tilknyttet dette. Folkenborg fra Cappelen Damm Fagsnakk sier at Historisk empati er forskjellig fra samtidig empati fordi den må ta hensyn til at mennesker fra fortiden opererte innenfor politiske, sosiale og kulturelle rammer som var spesifikke for deres tid og sted. Det er viktig å forstå at handlingsrommet til mennesker gjennom historien har vært formet av deres kontekster²⁸. Ekspert på historisk empati, Helga Harnes sier «*Det viser seg at innlevelse skjer intuitivt. Vanskelige historiske temaet som dette [koloniseringen og utbyttingen av Afrika på sent 1800- og tidlig 1900-tall] aktiverer i stor grad følelser, ikke bare erkjennelser og tenkning. Det fører i sin tur med seg både muligheter og utfordringer.*»²⁹ Et av funnene til Harnes i hennes doktorgrad «Historisk Empati i møte med vanskelig historie» fra 2022, er blant annet at elever kan utvikle historisk empati ved å følelsesmessig sette seg inn i roller som er ukjente for dem³⁰. Med andre ord påvirkes læring i historiefaget av historisk empati.

²⁸ Folkenborg, Håkon Rune. «Hva er historisk empati?» (2022).

²⁹ Nyberg, Elin. UiS «Hva skjer når elevene jobber med vanskelige historiske hendelser?» (2022).

³⁰ Helga Harnes, s. 30-33, 166-168, 190.

I kortere trekk: Historisk empati hjelper oss å se kompleksiteten i de historiske situasjonene, og det fremmer en dypere forståelse av fortiden – som er relevant for masteroppgavens problemstilling.

Min egen tabell

Etter å ha lært om metanarrativ, historisk empati og Rüsens «typology of historical narration», utviklet jeg en egen tabell med spørsmål for å kunne kode og kategorisere arbeidet i analysen min. Temaene og spørsmålene i tabellen ble utviklet under det virtuelle feltarbeidet og lesing i de utvalgte lærebøkene, hvor de ble oppdaget som relevante parametere.

Jeg stiller meg selv spørsmål som disse i analysen min:

Vold	Hvor hyppig brukes voldsbegreper om vikingene?	Hva beskrives som grunnen til volden?	Endres voldsframstillingen i fortellingen? Eks. fra start til slutt
Religion	Hvor hyppig omtales religion(er)?	Er en religion fremstilt som «bedre»/ «korrekt»?	Anerkjennes forskjellige religioner og får de like mye plass?
Ekspansjon	Omtales ekspansjon positivt eller negativt?	Er ekspansjon presentert for seg selv eller kun i forbindelse med andre kategorier? Eks. vold vs. handel	Beskrives ekspansjon likt, eller presenteres ulike grunnlag for den?
Kjønn	Omtales kvinner og menn likt?	Fremstilles vikingene som både menn og kvinner?	Om det er et skille; hva presenteres som grunnen?
Historisk Empati	Gir narrative leseren/spilleren et følelsesmessig engasjement for folket i tidsperioden?	Hvordan håndterer bøkene og spillet etiske dilemma?	Hvordan utforsker fortellingene de etiske valgene som individer tar i tidsperioden, som skiller seg fra nåtidens etiske valg?

Disse spørsmålene ble veiledende og gjorde at jeg lettere klarte å holde meg til den samme fremgangsmåten i hver analyse. Tabellen vil samlet sett hjelpe meg se på metanarrativ i analysen. Svarene mine til tabellen(e) ligger vedlagt under «vedlegg» på slutten av oppgaven.

2.4 Kvantitativ metode

Foruten analysen av lærebøkene, valgte jeg for sammenligningens skyld å lage en oversikt over noen ord og begreper som blir brukt i lærebøkene, og hvor ofte disse nevnes. Dette skjedde ikke før jeg var godt i gang med oppgaven, da jeg satt igjen med en følelse av at den første læreboken jeg analyserte la mye vekt på brutaliteten til vikingene. I forbindelse med dette valgte jeg å opprette et Excel-dokument og telle og registrere ord som «vold», «brutal», «overfall», «plyndring», «drap», «angrep», «lemleste» og «slakte» for å se på hvor hyppig disse ordene ble nevnt. Så gikk jeg over til de forskjellige variantene av vikingtokter som nevnes, for å se om det var en endring i hyppighet og variasjon. Ordene jeg endte med å telle var «vikingraid», «vikingtokt», «vikingferd», «vikinghær» og for ordens skyld også «krig/-føring». Videre ville jeg ha et større spenn av nyanse og tok inn tre ord til, nemlig «handel», «kvinne» og «kristendom». Disse var da i flere variasjoner, som også inkluderte «handelsvarer og -ruter», «jente», «kone», «frue» og «enke», samt «kristen», «kristendom», «kristning» og «Kristus». Jeg ønsket å inkludere «kristendom» for å se om vikingenes brutalitet nevnes mer eller mindre sammen med kristendommen i lærebøkene, samt for å se om det kunne være et mer religiøst metanarrativ.

Jeg inkluderte ikke «kirke» som ord som jeg ønsket å telle opp, fordi jeg ikke ønsket å telle opp institusjonen, på samme måte som jeg ikke ønsket å telle «kongemakt» eller «konge». Da kirken blir etablert som et produkt av religionen er det derfor mer formålstjenlig å se på de andre ordene som inkluderer det religiøse aspektet fremfor det institusjonelle.

Når det gjelder «kvinne» var dette inkludert fordi den første læreboken valgte å ha et eget kort avsnitt om kvinner i vikingtiden, sammen med barn og trelles. Hvorfor nevne disse tre sammen, og hvorfor kan ikke dette inkluderes i resten av kapitlet på lik linje med

vikingmenn? Dette hengte jeg meg opp i, da jeg kom til å tenke på kjønns-ubalansen i historiefaget som jeg nevner kort senere i oppgaven, under «2.7 Representasjon».

«Alle tiders historie» har 18 sider dedikert til middelalder i Norge, herunder vikingtiden, før kapittelet beveger seg over på høymiddelalderen og så senere senmiddelalderen. Med andre ord er kapittelet lenger enn de 18 sidene som kun omhandler tidlig middelalder, og strekker seg egentlig fra side 119-161, ikke til 137 hvor jeg har ført telling av begrepsbruk til. Grunnen til at jeg stoppet etter side 137, var rett og slett fordi tidlig middelalder og vikingtiden opphørte i læreboken, og høy- og senmiddelalderen ikke var relevante for mitt videre arbeid og problemstilling.

Ord og begrepstillingen min er dermed ikke så presis som den kunne ha vært, da jeg kartla hyppigheten av begrepsbruken i hele kapittelet i «Perspektiver» men ikke hele kapittelet i «Alle tiders historie». Samtidig ville de eventuelle funnene kunne ha vist et skjevt bilde av begrepsbruk fordi høy- og senmiddelalderens 24 sider ikke var relevant for måling av brutalitetsbegreper knyttet til vikingtiden. Grunnen til at jeg ikke stoppet tidligere på «Perspektiver» var fordi kapittelet var betydelig kortere enn det tilsvarende kapittelet «Alle tiders historie», og at vikingtiden ble henvist også inn i høymiddelalderen.

Tabellene jeg lagde i Excel-dokumentet i forbindelse med antall ganger ord og begrep ble nevnt, ligger vedlagt som vedlegg.

2.5 Representasjon

Det er ikke et stort antall bøker eller spill som analyseres i oppgaven. Utvalget er lite, men på samme måte stort i den forstand at de valgte bøkene og spillet er hyppig brukt av mange mennesker, bøkene gjerne ukentlig for elevene på VGS. Spillet er utgitt av et stort selskap, som har en stor tilhengerskare og er blant utviklerens mest innbringende dataspill så langt,³¹ med over 20 millioner nedlastninger.³² Med andre ord når både bøkene og dataspillet ut til

³¹ Ramsey, Robert. «Assassin's Creed Valhalla makes Ubisoft more than \$1 billion» Pushsquare.

³² Ramsey, Robert. «Assassin's Creed Valhalla reaches an impressive 20 million players» Pushsquare.

og påvirker mange mennesker. Utvalget kan derfor representere noe som når ut til og påvirker mange, og gi en pekepinn på hvordan fremstillingen rundt tidsperioden er.

Nå er ikke forskningen relevant for alle lærebøker i videregående skole, da jeg kun undersøker historiebøker. Samtidig er ikke alle lærebøker i videregående skole aktuelt for problemstillingen da den kun ser på historiefaget. Utvalget kan ikke kalles tilstrekkelig for å si noe om helheten i lærebøker i historiefaget på videregående skole, men representativt nok til å kunne få et inntrykk og indikasjon. En positiv side med lærebøkene som er valgt til oppgaven, er at de er valgt ut i samarbeid med en håndfull lærere, og derfor er de mest aktuelle fra forskjellige norske skoler, både i og utenfor Bergen kommune.

Det er gjort noen avgrensinger. For å kunne gå i dybden og analysere lærebøkene og dataspillet i en kvalitativ analyse, var det ikke kvalitetsmessig mulig eller fornuftig å velge ut et større utvalg. Den forskningsøkonomiske rammen satt til en masteroppgave ville ikke tillatt meg å gå like dypt i analysen dersom jeg skulle analysert flere. Oppgaven gir med dette også rom for at jeg eller andre kan fortsette arbeidet i fremtiden, ved å analysere flere lærebøker og dataspill og tilføye funn. Dette er spesielt gjeldende ved fremtidige endringer i læreplanmålene og eventuelle nye store historiske dataspill som kan slippes i fremtiden.

Historie – Et guttefag?

En skjevhet er at det i kun en av lærebøkene er kvinnelige medforfattere. I lærebok nummer en er det utelukkende mannlige forfattere. I lærebok nummer to er det jevnt fordelt mellom mannlige og kvinnelige forfattere. Dersom utvalget mitt hadde vært større, kunne jeg også inkludert flere lærebøker som hadde større antall kvinnelige medforfattere, og skjevheten i kjønn kunne ha blitt rettet opp – eller forblitt liten og dermed blitt mer synlig i forskningen. Dette vil også kunne utløse et nytt forskningsspørsmål om hvorfor det er slik, eventuelt hvorfor dataspill og historiefaget tilsynelatende er mannsdominerte. Kjønnsskjevheten er for øvrig forsket noe på, for eksempel prosjektet «Historie – et guttefag?» som undersøkte kjønnsbalansen ved Seksjon for historie, institutt for arkeologi, konservering og historie ved

Universitetet i Oslo. Dette forskningsprosjektet ble utført etter bestilling fra ledelsen ved seksjon for historie ved institutt for arkeologi, konservering og historie (IAKH), etter oppdagelsen av en intern kjønnsbalanse blant de vitenskapelige ansatte i de faste stillingene, hvor kun en femtedel av professorene var kvinner.³³ Nå er ikke selve prosjektet «historie – et guttefag?» av stor interesse for denne masteroppgaven, men det kan være nyttig å tenke på i forhold til skjevhet i representasjon blant kvinnelige informanter og bidragsytere i prosjektet. Som Iselin Steinbråten (2019) nevner i fotnotene i sin egen masteroppgave «Dataspill som opplevelse», er det *«klart et flertall av menn som søker seg til historiefaglig utdanning i forhold til kvinner, når det gjelder de fleste læresteder som tilbyr historiefaglig høyere utdanning i Norge»*.³⁴ Steinbråten nevner også Egeland sitt forskningsprosjekt «Historie – et guttefag?», og problematikk rundt å få tak i kvinnelige informanter knyttet til sitt eget masterprosjekt, som igjen peker til problematikken rundt kvinnelig representasjon i historiefaget og dataspill-miljøet. En observasjon i forbindelse med min egen oppgave: Av lærere som bidro til å foreslå historielærebøker til masteroppgaven, var kun en av dem kvinnelig. De andre fem var menn.

³³ Egeland et. al., «Historie - et guttefag?».

³⁴ Steinbråten (2019) Dataspill som opplevelse, s. 10, fotnote 34.

3. Lærebøker

3.1 Introduksjon

I dette kapittelet og denne delen av prosjektet skal jeg analysere lærebøkene jeg bruker i forbindelse med prosjektet. De valgte lærebøkene er Perspektiver (2021) og Alle tiders historie (2020) som er skrevet etter gjeldende læreplan (LK20) i faget for historie for studieforberedende studieprogram, VG2 og VG3.³⁵ I metodekapittelet forklarte jeg at jeg ønsket å analysere lærebøkene komparativt, og at det jeg ønsker å undersøke, er narrative i lærebøkene.

Lærebøker benytter gjerne ulike fortellermåter og fremstillinger for å formidle kunnskap på en pedagogisk og forståelig måte. Hovedsakelig kan man si at fortellermåte refererer til måten en historie eller informasjon blir presentert på – i lærebøkene vil dette angå tekst. Fortellermåten og fremstillingen av fortellingen kan fint variere, forskjellige valg av perspektiv, språk og stil brukes for å formidle budskapet. I boken *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970* (2013) snakker Teemu Ryymin, Jan Heiret og Svein Atle Skålevåg (Red.) om ulike typer historiefortellinger, og de presenterer konseptene «grunnfortelling», «hovedfortelling» og «sidefortelling». De definerer «grunnfortelling» på følgende måte i boken sin:

«[Grunnfortellinger] er fortellinger som kan deles av flere tekster. De kan forstås som «narrative rammer», eller fortellingsmønstre som kan bli gjentatt, reproduisert og bekreftet gjennom høyst forskjellige historiske praksiser.»³⁶

Som sitatet nevner er «grunnfortellinger» historier, enten en eller flere, som bærer mening og formidler det primære budskapet, eller hovedbudskapet, i teksten. Disse grunnfortellingene, som også kan kalles «hovedfortellingene» kan også deles mellom flere historier, og sammen formidle det sentrale budskapet, sett i sammenheng med hverandre.³⁷ På den andre siden representerer gjerne «sidefortellinger» mer avgrensede historier som eksempelvis beskriver den kronologiske utviklingen eller mer spesifikke hendelser innenfor de satte rammene av hovedfortellingen og hovedbudskapet. Det er verdt å merke seg at disse sidefortellingene også kan bli kommunisert utenom tekst, for eksempel ved visuelle

³⁵ Madsen m.fl. Perspektiver (2021) s. 522 + Heum m.fl. Alle tiders historie, s. 2-3.

³⁶ Heiret, Ryymin og Skålevåg, Fortalt fortid, (2013) s. 25.

³⁷ Heiret, Ryymin og Skålevåg, Fortalt fortid, (2013) s. 26.

kilder som bilder i lærebøkene. Dette er av egen erfaring mindre vanlig i bok enn i andre fortellerverktøy, som dataspill, hvor narrativet formidles gjennom en unik interaktiv opplevelse der spillerne deltar aktivt i historien og eventuelt dens utvikling. Hvis du i dataspillet ikke plukker opp et ekstra notat eller bilde som du finner under spillingen, risikerer du å gå glipp av detaljer relevant for historien. Det samme skjer ikke i lærebøkene, hvor alt innhold presenteres uten at leseren må lete etter det utenfor sidene i boken eller finne informasjon som er gjemt i et visuelt virkemiddel. Heiret, Ryymin og Skålevåg skriver også:

«Å [forstå] en historietekst er å gjenkjenne dens hovedfortelling: Det vil si at leseren forstår hva som er tillagt vekt, hvilket perspektiv hendelsesforløpet er sett ut fra, eller hva slags prinsipper som ligger til grunn for hva som er tatt med, og hva som er utelatt i teksten.»³⁸

Med andre ord vil hovedfortellingen variere fra tekst til tekst, men dersom det skulle vise seg at flere tekster deler samme fellestrekk kan vi være på sporet av en «grunnfortelling». Hvilke kontekster som etableres i tekstene har også verdi, da dette hjelper leseren å forstå teksten og fortellingen på en eller flere gitte måter.³⁹

Ser vi for eksempel til fenomenet «cut-scenes», kjent på norsk som «mellomsekvens»⁴⁰ som en finner i flere dataspill, er det ofte mye informasjon knyttet til hovedfortellingen som presenteres. En slik «mellomsekvens» er nærmest som et filmklipp, hvor du som spiller ikke kan velge handling eller dialog, men som oftest kun kan se et klipp. I slike scener er man derfor en passiv spiller fremfor en aktiv spiller. Det er derimot mange spill-utviklere som tilbyr spilleren muligheten til å «hoppe over» slike «mellomsekvenser» og spillerne vil dermed risikere å gå glipp av viktig informasjon knyttet til narrativet. En elev kan på mange måter gjøre det samme, ved å hoppe over noen sider i en lærebok, men eleven kan alltid bli tilbake på et senere tidspunkt. I et dataspill kan dette gjerne være mer komplisert eller for noen spillere, uaktuelt fordi det ikke er av interesse. Deler av fortellingen risikerer dermed å «gå tapt». Det er her viktig å understreke at dette ikke er bøkene eller dataspillenes feil – det

³⁸ Heiret, Ryymin og Skålevåg, Fortalt fortid, (2013) s. 26.

³⁹ Heiret, Ryymin og Skålevåg, Fortalt fortid, (2013) s. 27.

⁴⁰ Holm, Adrian: mellomsekvens - dataspill i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 29. april 2024 fra https://snl.no/mellomsekvens_-_dataspill.

skyldes ikke feil i dem eller dårlig produksjon, det er de individuelle variasjonene i enkeltelevne som påvirker hva de er interessert i eller velger å bruke tid på.

3.2 Lærebok 1: Alle tiders historie (2020)

Alle tiders historie, skrevet av Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum og Ola Teige, starter og slutter boken med en oversikt som heter «kilder og kildekritisk bevissthet» (del 1 & 2). I oversikten nevnes hva en historisk kilde er og de forskjellige kildetyperens navn og kjennetegn. Videre er det en sjekkpunktliste for kildebruk og kildekritikk, samt eksempler. Videre i boken kommer jeg til «Velkommen», et forord fra forfatterne, som presiserer at denne utgaven av boken er «skrevet og designet i tråd med fagfornyelsen i skolen», som refererer til LK20, og det nevnes at i begynnelsen på hvert kapittel i læreboken vil læreplanmålene for kapittelet er bygget på, være skrevet.⁴¹ I innholdsfortegnelsen får jeg inntrykk av at boken er kronologisk i sin historiefremstilling, med kapittel en som ser på «de tidligste mennesker og samfunn» og kapittel nitten som ser på «demokratiet under press». Det er mange underoverskrifter i innholdsfortegnelsen, og det er lett å finne frem til ønsket tidsperiode og tema. Innholdsfortegnelsen viser også til hva som skal læres på VG2 og VG3 nivå.

Boken har et eget kapittel, kapittel fire, ved navn «Norsk middelalder» som inneholder delkapittelet «Tidlig middelalder» og vikingtiden. I kapittel tre «Middelalderen», i delkapittelet «høymiddelalderen, ca. 1000-1300» er det en undertittel som heter «England», hvor vikingtiden nevnes kort i et avsnitt på tre setninger, om at Harald Hardråde ønsket å gjøre krav på tronen i England, men mislyktes i invasjonen sin i 1066 og døde i et slag ved Stamford Bridge.⁴²

I kapittelet dedikert til norsk middelalder, forklarer læreboken at de deler inn middelalderen i Norge i tre underperioder: Tidlig middelalder (ca. 800 – 1130), høymiddelalder (ca. 1130 – 1350) og senmiddelalderen (ca. 1350 – 1536). Her avsluttes senmiddelalderen i Norge, da Norge ble underlagt Danmark. Læreboken forklarer også i introduksjonen av kapittelet at det

⁴¹ Heum, Trond, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum & Ola Teige (2020) s.1-3.

⁴² Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 99-100.

sentrale utviklingstrekket i Norge i perioden var «*overgangen fra et samfunn som var styrt av småkonger og høvdinger, til et rike underlagt én overordnet kongemakt.*»⁴³ Det er tydelig at hovednarrativet for kapittelet er middelalder i Norge og den nevnte «*overgangen fra et samfunn som var styrt av småkonger og høvdinger, til et rike underlagt én overordnet kongemakt*», og at vikingtiden kanskje heller kan ansees som et «sidenarrativ» i det store bildet her. Samtidig er vikingtiden i underkapittelet «tidlig middelalder» hovednarrativet, og inntrykket er at fortellingen går fra barbari til sivilisasjon. Med andre ord er fortellingen om vikingtiden viktig for hovednarrativet som blir middelalderen i Norge, fordi middelalderen i Norge på mange måter ikke kan forklares eller fortelles om uten vikingtiden.

Som nevnt tidligere er det i begynnelsen av hvert kapittel listet opp læreplanmålene som kapittelet er bygget på. Her står det «målet for dette kapitlet er at du skal kunne» og «I kapitlet bør du merke deg». Det står ikke spesifisert noe om vikingtiden, selv om perioden av mange er regnet som en egen periode fordi den inneholder såpass spesielle utviklingstrekk,⁴⁴ da vikingtiden ikke er nevnt i læreplanen. Det står dog nevnt i listen «den indre og ytre ekspansjonen» og «kjennetegn ved høvdingsamfunnet» som kan knyttes til vikingtiden.

Kapittelet starter kronologisk, slik som læreboken er lagt opp, og første undertittel tar for seg tidlig middelalder og vikingtiden. Læreboken går direkte inn i fortellinger om vikinger som angriper – klosteret i Lindisfarne i 793, en fogd og hans menn i 789 på øyen kjent som Portland i Wessex.⁴⁵ Videre forteller læreboken at det følger en rekke andre dokumenterte overfall i England, Irland og senere i øvrige deler av Europa. Det boken ikke sier spesifikt, er om disse er utført av vikinger, men det legges opp til det når det nevnes i forbindelse med vikingtiden. Som visuelt bidrag er det også et bilde av ruinene av klosteret Lindisfarne på siden. I bildeteksten påpekes det at vikingene angrep, plyndret og forlot klosteret og at klosteret på et senere tidspunkt ble gjenreist.⁴⁶ Dette bildet bidrar som et narrativt visuelt virkemiddel hvor leserne kan leve seg mer inn i historien og få forståelse for ødeleggelsene

⁴³ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 119.

⁴⁴ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 120.

⁴⁵ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 120.

⁴⁶ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 120.

vikingene har gjort. Det fortellergrepet underkapittelet om tidlig middelalder starter med, ved å gå rett til historiene om vold, angrep og plyndring, får betydning for fortellingen da det setter stemningen for videre forståelse for vikingtiden.

Neste underkapittel heter «vikinger og vold», og fortsetter dermed med stemningen satt i forrige underkapittel. Underkapittelet forteller om vikingenes brutalitet, i form av vold, plyndring, lemlesting, mord og slaveri, før det går over til å fortelle om kildene som forteller om disse hendelsene. Her nevner læreboken også et kildekritisk perspektiv og det er satt av en tredjedel av siden, en bolk, til «fortid og forklaring» som her forteller om kildene til norsk middelalder, og avslutter med to spørsmål som tilsynelatende skal starte en tankeprosess for leseren.⁴⁷ Helhetlig i kapittelet fortelles det at vikingene var dyktige krigere og sjøfarere. Krigementalitet og religion trekkes inn som eksempler på hvorfor de utviklet seg til å bli dyktige krigere, sett i sammenheng med kamper om ressurser og makt. Dette viser at det ligger et metanarrativ i fortellingen, som antyder at nordmenn kan være stolte av vikingrøttene våre, selv om de går imot sivilisasjonsidealet som ellers preger rikssamlingen og hovednarrativet i kapittelet.

I en annen bolk til «fortid og forklaring» fortelles det hva en viking er «*en betegnelse på folk fra Norge, Sverige og Danmark som ofte forbindes med overfall og plyndring i Europa i tidlig middelalder*»⁴⁸, og det er lagt ved et bilde av en moderne rekonstruksjon av et vikingraid. I samme sammenheng sier læreboken at den kjente sagaforfatteren «*Snorre Sturlason bruker også ordet viking i betydningen av å være viking, det vil si å være på vikingtokt (plyndringstokt)*»⁴⁹ Av Snorre Sturlason blir da vikingene fremstilt som noe man *gjør*, fremfor noe man *er*. Bildet er relevant både til underkapittelet og bolkens innhold, og forsterker narrativet bolken forklarer om at vikinger forbindes med plyndring og overfall.⁵⁰

For øvrig er ordet «plyndring» nevnt elleve ganger på fire sider, «vold» eller annet voldbegrep (lemlesting, slaktet, overfall, drap) nevnes tolv ganger på disse fire sidene. Neste ordtelling ble gjort på begrepet «brutal» som ble nevnt fem ganger, og så «angrep» som ble

⁴⁷ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 121.

⁴⁸ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 122.

⁴⁹ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 122.

⁵⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 122.

nevnt fire ganger⁵¹. Fortellingen er tydelig, og presenterer tanken om at vikinger var brutale voldsmenn, og vikingtokt var ikke annet enn plyndringstokt. Det er først etter dette fremstilles at boken på side 4 i kapittelet kommer med en kort setning om at livet i Norden dreide seg om «mer enn vikingtokter.»⁵² Dette er en viktig presisering, men stemningsbildet er satt og fortellingen endres ikke nevneverdig av dette.

Det er som nevnt ikke før et par sider inn i kapittelet at fortellingen går litt bort fra vikinger og volden de utfører, men beveger seg over til hvorfor de dro på plyndringsferd og at livet i Norden dreide seg om mer enn bare disse vikingtoktene og plyndringsferdene. Fortellingen beveger seg videre, og befolkningsvekst og geografi nevnes som grunner for indre og ytre ekspansjon. Læreboken bærer her noe preg av at språket er fortellende, men med noen historiske begrepet flettet inn. Der det ikke passer å forklare et begrep i teksten, settes det gjerne opp en liten sidetekst, som forklarer begrepet på siden av teksten. Gjerne markert med en annen farge enn teksten i avsnittet. Eksempel på dette finner leseren på side 123, hvor begrepet «fredløs» blir forklart i rødt, da det ikke er rom for dette i tekstavsnittet.

Som nevnt tidligere er det noen bolker med informasjon i læreboken. Ikke bare er det «fortid og forklaring» bolker, men også «kilder og kildekritikk». Utdraget «Ottars beretning»⁵³ er et eksempel på en slik bolke, og «Ottars beretning» regnes ifølge læreboken, som den eldste øyevitneskildringen vi har om Norge. Her dukker metanarrativet opp igjen, og forteller oss om det nasjonale fokuset i kapittelet. Vi som lesere og nordmenn, leter enda etter Norge for 1000 år siden, og dette påvirker vår egen fortelling og fortidssyn.

Læreboken fletter også inn «historiebevissthet» (dette er tittelnavnet) i bolker i kapittelet. Blant annet nevnes vikingtiden i popkultur, som dataspill, filmer, merkevarebygging, sport og tv-serier. Bolken med «historiebevissthet» knyttet til vikingtiden på side 126, forteller også om hvordan synet på vikinger har endret seg og refererer til boken «innføring i historiedidaktikk» (2012) skrevet av Bøe og Knutsen⁵⁴. Dette er interessant av to grunner.

⁵¹ Figur med oversikt over begrepene presenteres i vedlegg.

⁵² Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 123.

⁵³ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 125.

⁵⁴ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 126.

Den første grunnen er at «historiebevissthet» ikke bare kan nevnes i forbifarten eller i små avsnitt, men er noe som må utvikles og læres gjennom all historiefremføring som elevene utsettes for. Det som føres opp i bolken under navnet «historiebevissthet» virker å handle mer om historiebruk fremfor historiebevissthet. Inntrykket jeg sitter igjen med er at dette er en form for «snarvei» og ikke faktisk noe som lærer elevene historiebevissthet, også siden referansen deres til boken «Innføring i historiedidaktikk» ser ut til å være feil, da boken de aktuelle forfatterne skrev heter «Innføring i historiebruk». Det er godt mulig den egentlige boken som skulle refereres til er denne, eller eventuelt «historiedidaktikk» av Erik Lund, som er utgitt i flere utgaver hvor den nyeste er fra 2020. På en annen side åpner bolken om historiebevissthet for debatt blant elevene og læreren, og kan være nyttig for å gå i dybden på temaene.

Den andre grunnen til at bolken om «historiebevissthet» er interessant er fordi plasseringen av bolken er etter introduksjonen av vikingtiden og voldsfokuset. Plasseringen er taktisk i den forstand at den er plassert midt i overgangen i kapittelet, fra voldsfortelling til samfunnsfortelling. Avslutningsvis i bolken kommer også spørsmålene: «*Hvorfor har synet på vikingene endret seg over tid? Hva har påvirket ditt syn? Hva menes med at historie er ferskvare?*» Tidligere, når læreboken fokuserte på voldsbruken til vikingene, var det mytiske og religiøse aspektet representert, men forfatterne av læreboken fletter også inn samfunnsutvikling og politikk, spesielt fra og med underkapittelet «høvdingmakt og bondesamfunn». Narrativet blir dermed multidimensjonalt, men kan også forstås som konkurrerende. Fortellingen presenterer et syn, men ber leseren se nærmere etter en annen fortelling. Metanarrativet forblir det samme.

Når læreboken kommer til kvinner i vikingtiden, er det et kortere avsnitt som er tilgjengelig. Under underoverskriften «høvdingmakt og bondesamfunn» er det enda en underoverskrift ved navn «kvinner, barn og trelle». Det interessante er at ordet «kvinne» kun nevnes én gang tidligere i kapittelet, og det er i en bildetekst knyttet til Osebergskipet. Det er heller ikke

Forts. fotnote 54: (Obs! Det står i læreboken «Alle tiders historie» at tittelen er «Innføring i historiedidaktikk» skrevet av Bøe og Knutsen, utgitt i 2012 under Cappelen Damm, men ved nærmere søk kan det virke som at bokens egentlige tittel er «Innføring i historiebruk» med ISBN/EAN: 9788276349580. Jeg valgte å referere til bokens tittel fra læreboken «Alle tiders historie», da det er denne læreboken jeg analyserer.)

en eneste vikingkvinne i noen av illustrasjonene. Dette, og det at underoverskriften setter kvinner sammen med barn og treller, skaper ved første øyekast en følelse av at kvinnene ikke var av betydning i vikingsamfunnet – og derfor kun trenger et eget avsnitt sammen med barn og treller. På en annen side forteller avsnittet at kvinner i vikingtidssamfunnet hadde en relativt høy status, og at det sannsynligvis ikke var så stor forskjell på kvinner og menn i tidsperioden. Forfatterne forklarer kort om hvilke rettigheter og muligheter kvinnene og trelleene hadde, men ikke om kvinnene eller trelleene kunne bruke våpen eller delta i strid. For eksempel sier boken at kvinnene hadde «viktige og synlige oppgaver» i forbindelse med hus og gårdsarbeid. Utover dette er det eneste som spesifiseres at gutter fikk tidlig trening i våpenbruk, og at da jentene og guttene ble regnet som voksne, ofte i 12-15 års-alderen, kunne jentene giftes bort og guttene dra i krig⁵⁵. Selv om det også nevnes i læreboken at nyere forskning har gjort funn av våpen i vikingkvinneres graver og andre gjenstander knyttet til aktiviteter tradisjonelt sett assosiert med menn, unnlater læreboken å utforske konsekvensene av dette for leseren. Fortellingen forblir i stor grad tro mot ideen om vikingene som hovedsakelig menn, mens kvinnen opprettholdt gårdsdriften når mennene var på tokt. Fortellingen sier med dette at menn er viktigere enn kvinner i vikingtiden, og eventuelt videre i nasjonsbyggingen. Spesielt siden kvinnene ble plassert i avsnittet med treller – hvorfor skulle boken plassere kvinner sammen med treller om de ikke er kategorisert som like betydningsfulle i fortellingen? Fortellingen blir dermed at vikinger består av barske menn, og at kvinner, barn og treller i effekt er ubetydelige for vikingtiden og dens endring og utvikling i statsbygging og nasjonsbygging. Setningen om at kvinner i vikingtidssamfunnet hadde en relativt høy status, og at det sannsynligvis ikke var så stor forskjell på kvinner og menn i tidsperioden, forsvinner i resten av informasjonen og presentasjonen av fortellingen. Uavhengig av intensjon, påvirkes fortellingen.

Neste underkapittel handler om samisk kultur, og hovednarrativet her er kultur og religion hos samene, og i andre rekke samarbeid og likhetstrekk mellom samene og vikingene. Spesielt her religiøst, med den norrøne religionsutøvelsen og den sjamanistiske troen hos samene. Dette underkapittelet er også det korteste, med bare 11 setninger totalt og en

⁵⁵ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 128.

ekstra bolk med informasjon om sagaen om Harald Hårfagre som gifter seg med den samiske kvinnen Snøfrid. Inntrykket dette gir er at samisk kultur ikke er relevant for tidsperioden og fortellingen. Spesielt siden det kun er på 11 setninger og mest kan regnes som et avsnitt med en tittel. I det samme underkapittelet får leseren en kort setning om at «seid», grovt oversatt til «magi», for det meste ble utført av kvinner, men læreboken utdyper ikke mer av det mytiske og religiøse aspektet til vikingene eller samene. Dersom man ikke allerede er klar over de mytiske og religiøse aspektene i vikingenes hverdag, vil man få inntrykk av at dette ikke er en viktig del av vikingtiden og datidens samfunn. Fortellingen blir påvirket av manglende informasjon, men inkluderer heller enn ekskluderer samene i tidsperioden.

Etter at voldsbruk, høvding og bondesamfunn er nevnt, entrer narrativet en ny fase. Den røde tråden holdes fortsatt fast i, men nå går fortellingen over til rikssamling og kristendom. Samlingen og kristningen av Norge får mye plass, og læreboken legger opp til et skifte i kapittelet fra tidlig norsk middelalder til norsk høymiddelalder. Til tross for at det fokuseres på kristningen av Norge, er det lite om den norrøne religionen i kapittelet. Forfatterne snakker heller om at dem som ikke ville omvende seg til kristendommen fikk brutal behandling, og nevner Olav Tryggvason, Olav Haraldsson og Harald Hardråde. Videre forteller forfatterne kort om hvordan den nye religionen endret det norske samfunnet, og hvordan kristendommen førte til endringer i befolkningens religiøse handlinger og forestillinger, samt synet på kvinner og skilsmisse. Her synes dermed grunnfortellingen godt – nasjonsbygging. Boken legger opp for at grunnfortellingen er nasjonsbygging, et samfunn som går fra uorden til orden. Også her kommer metanarrativet frem, og kristendommen synes å ha blitt en del av det. Nasjonalhistorie og nasjonsbygging, med hjelp av kristendommen og dens idealer. At kristendommen gjør at vi skal ta avstand fra vikingtidens vold og brutalitet.

De neste sytten sidene er satt av til både høymiddelalderen og senmiddelalderen i Norge. Her nevnes ikke vikingtiden, da den er regnet som over. Borgerkriger, utviklingen av kristendommen i Norge, ekspansjon, befolkningsvekst, unionstid og politiske og sosiale endringer i samfunnet står i fokus i delen om høymiddelalderen. Vikingene og norrøn mytologi nevnes ikke, unntatt i en bolk om «fortid og forklaring» som heter «hvorfør døde de norrøne bosetningene på Grønland ut?». Bolken kommer med teorier, men ikke noen

konkrete svar. Vikingtiden virker uviktig i resten av kapittelet, og videre i utviklingen av nasjonen.

Kapittelet avsluttes med et sammendrag og spørsmål knyttet til kapittelet. Det er også listet opp litteratur og kilder som forfatterne benyttet seg av i kapittelet. Læreboken bruker mye bilder og illustrasjoner, og det er et bilde, en figur, et kart eller illustrasjon i på ca. annenhver side. De få sidene som ikke har dette, er fylt med «bolker» med informasjon, pedagogisk lagt opp for å gi mer dybde og dimensjon i læringen. I tillegg til dette er det også plassert inn noen spørsmål som heter «husker du?» i kapittelet, og disse dukker opp ca. hver 5-6 side. Spørsmålene og bildene er plasserte i forhold til tekstinholdet, og bidrar som virkemidler til tekst og narrativ. De er enkle å forstå og følge, og bidrar til visualisering av tidsperioden.

3.2.1 Oppsummering

Starten og slutten på kapittelet om middelalderen i Norge i «Alle tiders historie» er svært forskjellige. I starten var fokuset på den brutale vikingtiden, og på slutten var det kristendom og unionstid. Fortellingen går fra den kaotiske og barbariske vikingtiden til et orden og union. Hovedfokuset i fortellingen er overgangen fra barbari og småkongedømmer til en sentralisert, samlet kongemakt.

Fortellingen henger sammen fra start til slutt, men den ene delen av den blir vinklet mer negativt. Interessant at fortellingen vinkles på denne måten, da vi selv den dag i dag leter etter fortidens Norge og har bygget nasjonen og nasjonalfølelsen på vikingtiden.

Hovedfortellingen fremmer nasjonsbygging og mennenes posisjon i denne prosessen, men vikingtiden blir fremstilt mer som en sidefortelling.

Kvinner, barn og samer får mindre oppmerksomhet. Ved å gi begrenset plass til disse temaene, risikerer forfatterne å endre fortellingen og den betydningen kvinner og samisk kultur faktisk hadde i vikingtiden og middelalderen. Dette kan bidra til å opprettholde stereotyper om kjønnsroller og kulturelle hierarkier. Samtidig er det viktig å huske at læreboken har begrenset med plass, og dermed anser dette som viktige tema når de velger å

inkludere dette – til tross for at temaet er viet lite plass. På en annen side er inntrykket at vikingtiden nedprioriteres som tidsperiode i læreboken, og heller fremstilles som et sidenarrativ. Søkelyset er mer på det helhetlige norske utviklingsbildet i middelalderen, hvor vikingtiden ikke vies spesielt mye dybde. Fortellingen kunne vært annerledes dersom boken hadde mulighet til å inkludere flere kilder og perspektiver, spesielt fra grupper som kvinner og samer. Fortellingen formes av begrensningene, selv om det eventuelt ikke er intensjonen.

Når det gjelder vold og plyndring nevnes det relativt ofte i boken. Selv om boken tar opp vikingenes mange voldelige handlinger som plyndring, vikingraid, krigføring og overfall, mangler den en dypere kritisk refleksjon rundt årsakene til og konsekvensene av denne volden. Det nevnes noe overfladisk, men boken holder seg til fortellingen om brutalitet i større grad enn fortellinger om reiser, oppdagelser og samfunnsbygging. Mer dyptgående spørsmål om hvordan samfunnene ble påvirket av volden, eller hvilke politiske og økonomiske strukturer som lå til grunn for vikingenes aktiviteter og valg, kunne skapt en mer nyansert fortelling av tidsperioden. Religion og æres-aspektet kunne med gjerne blitt presentert mer i fortellingen, men det er ikke nødvendig for hovednarrativet eller metanarrativet. Fortellingen preges av prioriteringene i forbindelse med hovednarrativet.

Forfatterne bruker flere virkemidler for å holde leserens fokus, i form av «bolker», bilder og spørsmål. Disse hjelpemidlene virker i tråd med målene for kapitlet, nevnt ved kapittelintroduksjonen. Bolkene med informasjon går på «fortid og forklaring», «Perspektiver», «kilder og kildekritikk» og «historiebevissthet» som alle er viktige aspekter når en skal arbeide med historiefaget. Til tross for at boken inkluderer «bolker» om historiebevissthet, er inntrykket at disse er underutviklet og mangler dybde. For å virkelig utvikle elevenes historiebevissthet, trenger bolken å gi mer omfattende refleksjon og analyse av historiske fremstillinger, samt å utfordre elevene til å vurdere ulike historiografiske tilnærminger og tolkninger. Det er, som nevnt, ikke mulig å si at noe er historiebevissthet i et kort avsnitt – det er noe som må utvikles over tid, og det blir ikke fremmet i disse korte bolkene. Om intensjonen med disse «bolkene» er å fremme et metaperspektiv knyttet til historiebruk, er det forståelig at disse inkluderes. I så fall vil jeg heller si at disse «bolkene» muligens ansees som «sidenarrativ» som bygger opp om hovedfortellingen uten å bryte tekstflyten, samtidig som de også kan bidra i å skape et konkurrerende narrativ da læreboken

ikke går i dybden på vikingtiden, men presenterer fortellingen på en mer overfladisk og oversiktlig måte for å inkludere det «viktigste».

3.3 Lærebok 2: Perspektiver (2021)

Læreboken «Perspektiver» utgitt i 2021, er skrevet av Per Anders Madsen, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen og Eivind Sæther. Boken starter med «hvordan bruke perspektiver»⁵⁶, som forteller hvordan leseren skal ta for seg boken, hvordan den er delt opp og at den har nettressurser tilgjengelig. Boken slutter med et bilderegister og en oppslagsdel som også inneholder kompetansemålene fra læreplanen (LK20)⁵⁷.

I innholdsfortegnelsen får jeg inntrykk av at boken er kronologisk i sin historieformidling, med kapittel en som heter «sivilisasjoner blir til» og starter med jordbruksrevolusjonen, og kapittel tjue som heter «mot en ny verdensorden?» og ser på nyere hendelser som 22. juli og Covid-19 pandemien. Det er mange underoverskrifter i innholdsfortegnelsen, og det er lett å finne frem til ønsket tidsperiode og tema. Boken inneholder også mange illustrasjoner og bilder. Det er relevante bilder og illustrasjoner på nesten hver side, men flere mangler bildetekst. Kapittel to i læreboken heter «Middelalderen i Europa» og starter med et kart med tittelen «slik så det ut»⁵⁸ noe vi finner flere steder i boken knyttet til andre tidsperioder. Ved første øyekast virker hovedfortellingen å omhandle utviklingen av jordbrukssamfunnet, befolkningsvekst og ny teknologi som endrer samfunnet, før fortellingen veksler til det kristne Europa og korstogene. Fortellingen vinkles slik at samfunnet utvikler seg fra det mer uordnede småsamfunnet i tidlig middelalder, til det mer utviklede samfunnet i høymiddelalderen med mer handel, utvikling av byer og håndverk. Når det gjelder vikingtiden nevnes ikke dette i kapittelet om middelalderen. Neste kapittel derimot, heter «vikingtiden og middelalderen i Norge» og allerede i kartet med tittelen «slik så det ut», vises reiseveiene til vikingene. Fortellingen starter i innledningen med at vikingtiden var en brutal tid og «*vikingene herjet langt utenfor landets grenser*» helt til «*kristendommen fortrengte*

⁵⁶ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 2-3.

⁵⁷ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 517.

⁵⁸ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 55.

*den norrøne gudelæren»*⁵⁹. Til tross for den mer brutale startfortellingen om vikingene i innledningen til kapittelet, tar første underkapittel og avsnitt for seg det hierarkiske samfunnet. Det er satt opp en kort periodeinndeling hvor vikingtiden har sin *egen* kategori før middelalderen og overlapper med periodeinndelingen til «tidlig middelalder». Til venstre på siden er det også satt opp en grov tidslinje som starter rundt år 500 – 800 og slutter år 1397.

Læreboken forteller om det hierarkiske samfunnet, landsbygda, bønder og gårdsbruk i middelalderen. Her fortelles det at kvinnen trolig ikke var underordnet mannen og at det var vanlig med to hierarkier på en gård – det ene ledes av mannen og omfattet alt arbeid utendørs, og det andre hierarkiet ledes av kvinnen og omfattet alt innendørsarbeid. Det påpekes også i læreboken at kvinner kunne ha «både makt og prestisje» og peker til at det er funnet velutstyrte kvinnegraver fra tidsperioden som viser til dette. Samtidig fortelles det at kvinnens maktposisjon i samfunnet var knyttet opp til mannens, fordi det kun var menn som møtte på tinget. Det nevnes også at en enke var ansett som mer selvstendig, da hun kunne drive gården til eventuelle sønner overtok den. Hvis enken ikke hadde barn, kunne hun drive gården til hun døde dersom hun ønsket det. Dermed ble kvinner inkludert i samfunnslivet, men kvinnen var ikke likestilt mannen når det gjaldt tinget, selv om boken påpeker at kvinnen trolig ikke var underlagt mannen. Spesielt er dette interessant da en enke kun kunne drive gården til en sønn overtok, eller hun ikke hadde mannlige arvinger. Fortellingen blir dermed litt uklar, og antyder at menneskeverden og rettighetene er basert på ansvarsoppgaver som ikke er tilgjengelig for alle, og i essens er kvinnene litt mindre verdt enn mennene. Kjønnrollene var til stede for tidsperioden, men boken forteller også at livssituasjonen var friere for kvinner enn før kristendommens fremmarsj. Samtidig påvirkes ikke fortellingen i stor grad av dagens kvinnesyn og moral, men måten det formuleres på virker å være påvirket av måten det er forventet at vi snakker om kvinner fra nåtiden. Historiekulturen påvirker hvordan ting har blitt fremstilt tidligere, og endringen av kvinnesynet de siste tiårene påvirker de tilgjengelige kildene og deres formuleringer.

⁵⁹ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 75.

Utover gården og hierarkiet der, forteller læreboken at det å eie mye jord var det som ga høvdingene makt. De store høvdinggårdene var de økonomiske maktsentrene og fylte også andre funksjoner i samfunnet, som for eksempel de religiøse og de administrative funksjonene. For at høvdingene skulle ha lojalitet hos bøndene i sitt område ble det knyttet allianser, og høvdingene ga beskyttelse til bøndene i bytte mot støtte og lojalitet. Det samme gjaldt profesjonelle krigere som var knyttet til høvdingen ved hjelp av gaver og goder. Det interessante er at læreboken forteller om historikere som sammenligner høvdingmakten med en snøball; «den vokste når den var i bevegelse, men når den stoppet opp, begynte den å smelte.»⁶⁰ Med andre ord var det ikke bare økonomisk nødvendig for høvdingen å krige om ressurser i nærområdene, men også å dra på vikingferd og tokt for å kunne holde på makten sin. Fortellingen viser til at ekspansjon var nødvendig, både innenriks og utenriks. Her kommer hovedfortellingen mer til syne, og virker å være nasjonsbygging og ekspansjon.

Læreboken bruker momentet i fortellingen om høvdingmakten til å gå over til vikingferd. Igjen går narrativet inn i en ny fase – bort fra samfunn og hierarki og igjen inn i vold og brutalitet. For å tydeliggjøre den nye fasen presenteres et sitat fra «Den anglosaksiske krøniken»⁶¹ om overfallet på klosteret i Lindisfarne, som erfaringsmessig ofte brukes som et typisk eksempel på vikingenes brutalitet og væremåte. På slutten av avsnittet føres det inn to setninger om at vikingene også drev med handel, jordbruksarbeid og opprettet byer (Dublin og York)⁶². Selv om læreboken legger til dette i avsnittet, endres ikke fortellingens voldelige fremstilling av vikingene på vikingferd mye. Det samsvarer med det som tidligere er blitt fortalt om vikingsamfunnet. Vikinger og voldsbruk virker å være den røde tråden i fortellingen, fremfor mye annet vikinger også gjorde. Samtidig legges det egentlig helhetlig også mye vekt på vikingenes interesse i oppdagelsesreiser, handel og det å begi seg inn i ukjent farvann.

Når det gjelder oppdagelsesreiser er det dog interessant at læreboken fører opp Leiv Eirikssons oppdagelse av Amerika før Columbus, i anførselstegn rundt «oppdaget»⁶³. Det gir

⁶⁰ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 80.

⁶¹ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 80.

⁶² Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 80.

⁶³ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 81.

assosiasjoner til at oppdagelsen ikke var legitim eller av betydning. Eventuelt kan det være at læreboken bruker anførselstegn rundt «oppdaget» fordi det alt fantes en urbefolkning der, og at det dermed ikke var noe «nytt» å «oppdage», men det spesifiseres i så fall ikke i læreboken. Kanskje for å diskuteres av elevene i klasserommet? En annen ting som nevnes er tidsrammen for når verden ble gjort oppmerksom på Leiv Eirikssons oppdagelse, som var rundt 1960. Samtidig utdypes ikke konsekvensene av dette funnet på 1960-tallet, og læreboken nevner fortsatt Columbus. Fremstilling av at oppdagelsen kan virke tilfeldig, og dermed ble mindre viktig for fortellingen. Et moro moment i dette er at forfatterne faktisk stiller elevene og leserne spørsmål om hvorfor de tror ordet «oppdaget» står i anførselstegn. Dette viser til at de satte det slik med vilje, og er klar over at det skaper forvirring og usikkerhet rundt begrepsbruken. Spesielt siden å skrive at Leiv Eiriksson oppdaget Amerika uten anførselstegn, omtrent er like problematisk. Kanskje dette er et forsøk på å få elevene til å bli mer historiebevisste? Men gir boken egentlig elevene nok innsikt i historien til å kunne ta en stilling til om ordet skal skrives i eller uten anførselstegn? Dette presenteres i et kort avsnitt, på under en side, med lite informasjon. Det kan dermed være vanskelig for elevene å vite hva de skal ta ut ifra avsnittet, uten ekstra informasjon fra lærer eller andre kilder. Da jeg kun analyserer læreboken og ikke nettressurser eller lærerens informasjonstilskudd, vil jeg måtte stille meg kritisk til mengden informasjon som presenteres.

Det påpekes også at ære var viktig i vikingtiden, og at dette var en drivkraft som påvirket vikingenes handlemåte – og her presenteres også det religiøse aspektet. Krigerkulturen til vikingene knyttes til den norrøne guden Odin, krigernes gud og at alle som dør en ærefull krigers død, ville komme til Valhall⁶⁴. Dette knyttes igjen over til vikingtokt i den forstand at det ikke ville være så vanskelig å overtale krigerne til å dra på tokt. Handlingsmønsteret som utviklet seg hos vikingene basert på ære og religion, gjorde at det var viktig å verne om den æren hver enkelt hadde, og vellykkede vikingtokter eller ferder ville gi høyere status og ære ved hjemkomst. Igjen blir fortellingen slik at vold i vikingtiden er ærefult.

Samtidig nevnes det i slutten av avsnittet at «*Overfallsmennene fra Norden var neppe så mye verre enn andre. Den store forskjellen var at vikingene var hedninger, mens de som skrev om*

⁶⁴ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82.

dem, var kristne. Dette har farget skildringene av vikingferdene og ettertidens oppfatning av dem.»⁶⁵ Det interessante er at dette kun blir nevnt kort og helt på slutten av et avsnitt. Det utdypes heller ikke, og leseren må eventuelt sette seg inn i denne implikasjonen på egenhånd. For fortellingen blir det nærmest et forslag, og ikke et konkurrerende narrativ slik det kunne blitt om det ble utdypet. Det er mulig det er nettressurser tilknyttet dette og at det skal arbeides med i klasserommet, men dette kommer ikke frem i teksten. Uansett er det interessant at det nevnes på slutten av et avsnitt, og ikke som et eget avsnitt med implikasjonene. Hvorfor nevnes dette nærmest som et appendiks? Er tanken bak det å få i gang en diskusjon blant elevene, eller er det forventet at elevene alt vet om dette fra andre kapitler i boken? Uavhengig av spekulasjoner leseren kan gjøre seg, påvirker det narrativet.

En ny undertittel ved navn «Samene trer frem» presenterer samene som egen folkegruppe med egen samisk identitet og språk. Læreboken nevner at kildene om samene fra tidsperioden er mangelfulle, ikke gir et nyansert perspektiv, og presiserer at tittelen på avsnittet ikke egentlig representerer hvor synlige samene var i vikingtiden. Læreboken nevner at samene har hatt noe handelsforhold med vikingene i middelalderen, men også har blitt «*tildelt en posisjon som [de andre] i historieskrivingen*».⁶⁶ For fortellingens del viser dette at læreboken ønsker å inkludere samene i tidsperioden selv om det er lite kildemateriale. Læreboken gir inntrykk av at samene spilte en vesentlig rolle i tidsperioden, og var en viktig nok del av nasjonen og nasjonsbyggingen til å inkluderes i materialet. Hvertfall siden boken påpeker at «*de nordnorske høvdingene ønsket de varene samene rådde over (...)*» og «*kanskje var den skatten høvdingene påla samene, den viktigste inntektskilden for dem*»⁶⁷. Det uklare bildet om presenteres unnskyldes med at samene selv ikke hadde noe skriftkultur i perioden og at den tilgjengelige mengden historiske kilder er svært begrenset – «*Skriftlige kilder som kunne justert dette [utenfraperspektivet], finnes ikke*»⁶⁸.

⁶⁵ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82.

⁶⁶ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82-83.

⁶⁷ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82-83.

⁶⁸ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82-83.

Neste fase i fortellingen er rikssamlingen av Norge. Tittelen «Et kongedømme blir til» markerer skillet mellom uorden og orden i perioden, og læreboken siterer et avsnitt fra Snorre Sturlason og presenterer hvem forfatteren var. Så bindes perioden før og etter starten på rikssamlingen sammen, ved at første avsnitt bærer navnet «vikingferdenes betydning for samlingen av Norge» og forteller hvordan vikingferdene med deres oppdagelser, skipsfart og handelsruter, har påvirket rikssamlingen. Der læreboken også forteller om teorier om hvordan rikssamlingen startet og hvem som var i allianser med hvem, nevnes det at det som egentlig presset frem rikssamlingen av Norge ikke var kamp og ære, men heller handelsinteresse og kontroll over skipsleia⁶⁹. Fortellingen legger vekt på sin fremstilling av Harald Hårfagre og samlingen av Norge til ett rike, før det nevnes det i en kort setning at Harald Hårfagre aldri samlet hele Norge slik vi kjenner Norge i dag – han var først og fremst konge av Vestlandet og deler av Agder. Fortellingen gir først inntrykk av at han samlet nesten hele Norge, før dette nevnes. Om læreboken heller hadde presentert Harald Hårfagre som Vestlandskongen som forsøkte å samle hele Norge, ville fortellingen vært annerledes og inntrykket vært konkurrerende med det som presenteres originalt i læreboken. Inntrykket er at læreboken fremmer en nasjonalbyggende fortelling, og at Harald Hårfagre er en viktig del av denne fortellingen.

For øvrig nevner læreboken at «*Harald Hårfagres erobringer var første steg i en samlingsprosess som gikk over flere hundre år.*»⁷⁰ og introduserer betydningen av religionsskiftet i middelalderens Norge. Narrativet tar en vending, og beveger seg inn på kristendommens inntog i Norge og hvordan dette endret samfunnet. Samtidig gir boken plass til norrøn mytologi, og forklarer kort om de forskjellige sentrale gudskikkelsene som var gjeldende i perioden før kristendommen tok over som hovedreligion. Læreboken påpeker også at kristendommen og den norrøne religionen tilsynelatende har eksistert side om side uten for store spenninger, i hvertfall i en periode. Inntrykket er at hovedfortellingen kanskje påvirkes av kristendommen i dag. Fortellingen er myk i den forstand at den beveger seg rolig fra norrøn religion til kristentro, presiserer at begge religioner har eksistert i samme tidsperiode uten store spenninger, før læreboken begynner å nevne skarpere konfrontasjoner mellom religionene. Olav Tryggvason og Olav Haraldsson nevnes her som

⁶⁹ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 84.

⁷⁰ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 85.

eksempler, og fortellingen vinkler religionsovergangen og samlingen av riket mer voldsomt enn tidligere. Både tortur og drap nevnes som konsekvenser for dem som sto imot den nye religionen, og hvordan dette kunne brukes som «politisk redskap i kampen for å styrke kongemakten»⁷¹. Det at begge de nevnte kongene var tidligere vikinghøvdinger, kan forklare hvorfor det var en mer brutal konfrontasjon og maktbruk for å få til kristningen. Samtidig vekker denne fortellingen en form for medfølelse til vikingene som ønsket å beholde sin norrøne religion. Fortellingen skifter fra forståelsen om at *kun* vikingene kunne være brutale, og foreslår at den nye kristendommen også var brutal. Brutal nok til at selv vikingene måtte gi etter. På en annen side står noen sentrale ideer om vikingene igjen, hovedsakelig at den sterkeste bestemmer – og den sterkeste vikinghøvdingen ønsket kristning av Norge. Dette bidrar til å foreslå at det måtte en viking til for å kunne få vikingsamfunnet til å endre seg.

Læreboken går mer i dybden om Olav (den hellige) Haraldsson, hans vei til makten og hans fall i slaget på Stiklestad i 1030⁷². Det at Olav Haraldsson får mer plass enn den andre nevnte kristenkongen Olav Tryggvason, tilsier at lærebokens fortelling ønsker mer fokus på Olav den hellige og hans videre betydning for Norges historiske utvikling. Læreboken presiserer også at Olav den helliges fall og død på Stiklestad ikke markerte slutten på hans historiske betydning og innvirkning i Norge, og fortellingen setter fokuset på betydningen hans død fikk for kristendommens fotfeste i Norge. En vikinghøvding ble en helgenkonge, og kirken økte sin egen makt, samt sementerte egen posisjon ved Olavslegenden som fikk gjennomslag i folketroen⁷³. Neste (viking)konge som introduseres i fortellingen er Harald Hårdråde som holdt de sterkeste vikinghøvdingene i sjakk og innførte relativ fred i Norge frem til han falt i slaget ved Stamford Bridge i 1066⁷⁴ da han ønsket å erobre England. Dette markerer slutten på vikingtiden i læreboken, da den heretter tar fortellingen over i en annen fase, og ser mer på borgerkrig etter vikingtidens sentrale periode er over, før den går over i utbygging, by og befolkningsvekst og så svartedauden, unionstid og senmiddelalderen. Vikingtidens slutt er dermed mye mindre dramatisk enn dens start i narrativet, men begge deler starter og slutter med vold. Kapittelet i læreboken har dermed holdt på en rød tråd gjennom hele fortellingen, men utforsket forskjellige aspekter innad i fortellingen, samt sidefortellinger knyttet til

⁷¹ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 85.

⁷² Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 86-87.

⁷³ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 87.

⁷⁴ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 88.

hovedfortellingen, som er utviklingen fra et kaotisk og voldsfylt norrønt samfunn, til et samlet, mer sivilisert kristent rike.

3.3.1 Oppsummering

Starten og slutten på kapittelet om vikingtiden og middelalderen i Norge i «Perspektiver» er nokså forskjellige. I starten var fokuset på den brutale vikingtiden, og på slutten var det kristendom og unionstid. Fortellingen går fra den barbariske og brutale vikingtiden til et rike preget av orden og union. Hovedfokuset i fortellingen er overgangen fra barbari og småkongedømmer til en sentralisert, samlet kongemakt, men inkluderer også handel.

I lærebokens beskrivelse av vikingtiden legges det mye vekt på voldelige aspekter av vikingenes valg, hverdag og aktiviteter. Narrativet domineres av fremstillingen av vikingtiden som voldelig, til tross for at det også nevnes at vikingene drev med jordbruk, reiste og drev handel. Volden overskygger litt andre aspekter av vikingenes samfunn og aktiviteter, og dette former fortellingen, og skygger litt for andre aspekter som også er viktige i tidsperioden. For eksempel blir vikingenes brutale og voldelige krigerske kultur knyttet til deres norrøne tro, gjerne spesielt guden Odin og Valhalla, og ære fremheves som en viktig motivasjon og forklaring for deres handlinger. Her overskygger vold andre deler av religionen som ellers ville vært interessant for fortellingen. Samtidig forteller læreboken også at vikingenes vold ikke nødvendigvis var mer brutal enn andre samtidige samfunn, og at kristne skribenter kan ha farget historiske skildringer av vikingenes aktiviteter da vikingene var hedninger og barbarer i deres øyne. Det at de fleste tilgjengelige skriftlige kildene fra perioden er skrevet av kristne, gjør at vinklingen blir noe unyansert. Dette er interessant da det viser at mange av de tilgjengelige kildene fra tiden er farget av kristendommen, og presenteringen av disse kan være påvirket av at vi inntil nylig levde i et Norge som hadde Kristendommen som statsreligion.

En annen noe problematisk side ved læreboken og dens fortelling, er dens omtale av kvinner i vikingtiden og middelalderen. Mens det fortelles at kvinner hadde visse former for makt og prestisje, understrekes det også at deres status var avhengig av menn, selv om de i noen grad ble holdt utenfor samfunnslivet på det meste som fant sted utenfor hjemmet og gårdslivet-

som for eksempel tinget. Dette skaper en uklarhet i fremstillingen av kvinners rolle og status i samfunnet i perioden, og virker mer å appellere til «moderne» lesere enn å faktisk argumentere for funnene og påstandene. Fortellingen inkluderer kvinner, men ikke i stor nok grad til at det virker naturlig, det virker nesten ahistorisk.

Når det gjelder andre folkegrupper, som for eksempel samene, gir boken et ufullstendig bilde av deres rolle og bidrag i vikingtiden, på bakgrunn av mangelen på tilgjengelige kilder. Til tross for dette forsøker boken å inkludere samene i historien, selv om det erkjennes at kildematerialet er begrenset. Dette viser at fortellingen ønsker å inkludere samene i større grad, og anerkjenner at disse har spilt en større rolle enn presentert. Det er interessant at boken bruker mer tid på å presisere dette, enn å presisere det samme for kvinner i vikingtiden.

Når læreboken «Perspektiver» nevner handel i verden med vikingene og deres skip, kan dette være en ny fase i narrativet – eller en del av ideen om nasjonsbygging. Spesielt siden dette blir nevnt på ny før titteloverskriften «Et kongedømme blir til» og fortellingen setter fokuset på samlingen av riket og utviklingen av Norge som nasjon.

Fortellingen om rikssamlingen av Norge og innføringen av kristendommen markerer overgangen fra vikingtiden til en ny epoke, og fortellingen entrer en ny fase. Boken utforsker hvordan kristendommen gradvis erstattet den norrøne religionen, og hvordan dette påvirket samfunnet og politikken i Norge. Samtidig gir boken plass til en mer nyansert forståelse av overgangen, og påpeker at kristningen ikke var uten motstand og konflikt, og inkluderer norrøn religion i større grad enn tidligere i boken.

3.4 Sammenligning

De to aktuelle lærebøkene er, som nevnt tidligere, begge beregnet for videregående skole i Norge. Begge ble utgitt etter 2020, og skriver selv at de er oppdatert i tråd med LK20. Dette delkapittelet skal se på forskjellene mellom disse to bøkene, i den aktuelle perioden, altså vikingtiden, som jeg undersøkte nærmere med narrativ analyse tidligere i kapittelet.

I analysen er flere likhetstrekk synlig, noe som ikke er overraskende da de deler sjanger og er utformet etter samme læreplan. Hovedsakelig forteller bøkene den samme historien og baserer seg på de samme kildene, men måten det hele presenteres på er forskjellig. Hovedsakelig presenterer «Alle tiders historie» en forløper til kristendommen, og inntrykket er at det egentlig er kristendommen i middelalderen boken ønsker å snakke om i kapittelet. Vikingtiden blir dermed noe som brukes for å sette kristendommen i et klarere lys. Kristendommen omtales mer, og vikingtiden omtales mindre. De stedene vikingtiden omtales, er det som oftest ikke i et spesielt godt lys, og det legges mye vekt på vold og brutalitet. Fortellingen endrer seg når kristendommen får mer plass, og kristendommen legges større vekt på. «Perspektiver» presenterer vikingtiden motsatt, med mindre vekt på kristendommen og mer vekt på det kulturelle i vikingtiden. Her er det mer fokus på det innovative og det utover vendte, hvor de forteller i større grad om reise og handel enn om vold og kristendom. Det er ikke nødvendigvis feil å presentere to forskjellige synspunkt og fortellinger, men det har konsekvenser for hvordan leseren oppfatter vikingtiden og dens betydning. I den ene boken er vikingtiden en brutal forløper til kristendommen. I den andre boken er vikingtiden en viktig kulturell periode for utvikling og utforskning. Samtidig er begge bøkene opptatt av det nasjonale og begge ser på nasjonsbygging, rikssamling og identitet.

Når det gjelder hovedinnhold og hovedfortellingen virker den å være tilnærmet lik i begge lærebøkene. Det er unntak i sidenarrativene, for eksempel rundt kvinner og samer, men når det gjelder overgangen som presenteres fra vikingenes voldelige samfunn til det samlede kristnede samfunnet, er fortellingen samkjørt. Variasjonen kommer i hvordan fortellingen presenteres, og «Perspektiver» virker å ha en mykere overgang i fortellingen sin, hvor inntrykket er at vikingtiden var en viktig del av tidlig norsk middelalder som så utviklet seg og fortellingen gikk inn i en ny fase. Inntrykket fra «Alle tiders historie» er noe bråere, hvor vikingtiden oppfattes mindre viktig i måten fortellingen presenteres på – nesten som et sidenarrativ i den kristne hovedfortellingen. Denne opplevelsen baseres på arbeidet med bøkene, og hvor mye detaljer som blir gitt i fortellingene. «Alle tiders historie» presenterer ikke vikingtiden som en egen tidsperiode, selv om de påpeker at noen historikere mener den bør regnes som det. I introduksjonen til kapittelet «Norsk middelalder» blir heller ikke vikinger eller vikingtiden nevnt. Etter de separate narrative analysene av begge lærebøkene,

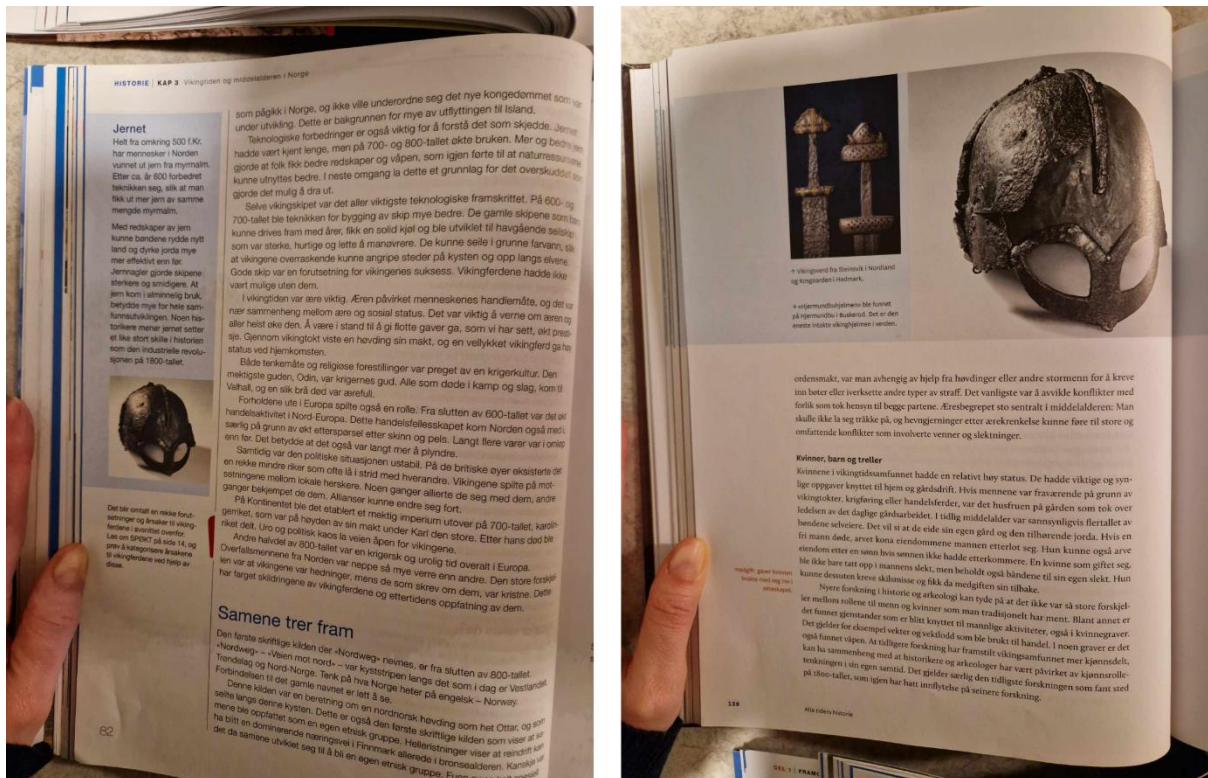
sitter jeg igjen med inntrykket av at «Perspektiver» sin fortelling ser på vikingene som noe voldelige samfunnsbyggere, oppdagelsesreisende og handelsfolk, som var av betydning for rikssamlingen. Inntrykket fra «Alle tiders historie» er mer at vikingtiden var av mindre betydning, og det vies mer plass til kristendommen og dens innvirkning i rikssamlingen og utviklingen av norgeshistorien.

Forskjeller

Første tydelige forskjell mellom lærebøkene er at boken «Perspektiver» presenterer «Vikingtiden og middelalderen i Norge» som et eget kapittel. Det gjør ikke «Alle tiders historie» hvor det er en del av kapitlet «Norsk middelalder» og herunder delkapitlet «tidlig middelalder, ca. 800-1130». «Alle tiders historie» har kun dedikert 18 sider til tidlig middelalder og herunder vikingtiden. Det komplette kapitlet er på 34 sider. «Perspektiver» på sin side, har kun 12 sider dedikert nærmest utelukkende til vikingtiden, og totalt 21 sider i det komplette kapitlet.

Det er interessant, men ikke uventet eller unormalt, å se at de to lærebøkene som skal undervise det samme, bruker forskjellig antall sider til å presentere samme tidsperiode. Samtidig er det viktig å huske at på vikingtiden ikke er spesifisert som nødvendig i læreplanen, og dermed ikke må inkluderes i undervisningen. Det at «Alle tiders historie» presenterer vikingtiden som en del av et underkapittel i middelalderen i Norge, kan gi inntrykk av at vikingtiden ikke er så sentral for utviklingen av Norge i middelalderen, samtidig som de velger å inkludere perioden som da viser at den er av vekt og viktighet. «Perspektiver» presenterer vikingtiden noe annerledes når de velger å ha «vikingtiden» som en del av kapitlenavnet og ikke som en undertittel eller et underkapittel. Inntrykket blir at «Perspektiver» fremstiller vikingtiden som av større betydning for utviklingen av Norge i middelalderen enn «Alle tiders historie», hvis en kun skal basere seg på innholdsfortegnelsen. Samtidig er det da noe motstridende når en ser på sidetall dedikert i boken til tidsperioden, hvor «Alle tiders historie» har flere sider enn «Perspektiver». Om dette faktisk kan representere innholdsmengde er en annen sak. Begge bøkene har mange bilder som visuelle hjelpemidler og inkluderer bildetekst. Men bildeplasseringen er forskjellig på den måten at bildene i «Alle tiders historie» tar større plass enn de bildene som brukes i

«Perspektiver». «Perspektiver» har gjerne bildene i marginen, eller sidestilt med teksten, fremfor på halve siden. Et fint eksempel på dette (se bilde 2) finner jeg på side 82 i «Perspektiver» og side 128 i «Alle tiders historie», hvor begge lærebøkene benytter seg av samme bilde, men bruker forskjellig størrelse og mengde plass. Mengden tekst tilgjengelig og tilknyttet bildet er også forskjellig. Objektivt har «Perspektiver» utnyttet plassen per side bedre enn «Alle tiders historie», og det kan være med på å forklare forskjellen i antall sider i de respektive kapitlene. Samtidig har «Alle tiders historie» noen «bolker» med tilleggsinformasjon som ellers ikke er ført inn i teksten, som «Fortid og forklaring», «Kilder og kildekritikk» og «Historiebevissthet». Dette har ikke «Perspektiver», men det kommer frem noe tilleggsinformasjon i små bolker sporadisk, og ikke like ofte som i «Alle tiders historie».



Bilde 2: Samme bilde, forskjellig størrelse. Perspektiver t.v. Alle tiders Historie t.h.

Ordbruk

«Alle tiders historie» presenterer at ordet viking «er en betegnelse på folk fra Norge, Sverige og Danmark som ofte forbindes med overfall og plyndring» og legger kort ved at noen mener ordet kommer fra folk rundt Viken (Oslofjorden), men så legger boken til at det også kan bety «folk som holder til i viker for å angripe forbigående skip.» Med andre ord er ordet viking

ikke knyttet til et folk, men et voldelig folk. I bolken «Fortid og forklaring» som svarer på sitt eget spørsmål «Hva var en viking?»⁷⁵, blir det ikke nevnt andre mennesker i vikingsamfunnet, som drev med andre arbeidsoppgaver. Betyr det at vikingene kun var den delen av folket som dro på vikingferd? Eller betyr det at alle i vikingsamfunnet var vikinger (og derfor voldelige)? Det er også interessant at i de samme sidene, fra 119-122, nevnes vikingene sammen med ord som «plyndring» elleve ganger, «vold» fem ganger, og «brutal» fem ganger.

I «Perspektiver» er innledningen til kapittelet annerledes enn «Alle tiders historie» enkelt og greit fordi de nevner vikingtiden. Det er også en illustrasjon av et kart som viser til reiseveiene til vikingene over Europa. Læreboken har også en egen tidsinndeling hvor vikingtiden står oppført som egen periode, i motsetning til «Alle tiders historie».

«Perspektiver» starter heller ikke hovedfortellingen med å presentere vikingene som voldelige i like stor grad som i «Alle tiders historie», og de samme begrepene som jeg talte opp i «Alle tiders historie», som ordet «plyndring», blir nevnt tre ganger, «overfall» blir nevnt to ganger ordet «brutal» blir nevnt én gang i løpet av sidene 78-80. På en annen side definerer ikke «Perspektiver» begrepet «viking» slik som «Alle tiders historie» gjorde. Kanskje de forventet at elevene skulle vite hva en viking var på forhånd? Det er dog også viktig å presisere at lærebøkene startet fortellingen om vikingene annerledes. «Alle tiders historie» presenterte vikingtiden først med vold og med tittelen «Tidlig middelalder, ca. 800-1130» og så «Vikinger og vold». «Perspektiver» derimot, presenterte vikingtiden først med «Et hierarkisk samfunn» og så «Vikingferdene». Dette påvirker selvsagt hvor mange ganger ord som «vold» og «plyndring» presenteres i lærebøkene, men det har også stor betydning for hvilken start leseren får i forståelsen om vikingene og vikingtiden. Ser vi helhetlig i kapitlene, nevner «Alle tiders historie» ordet «vold» syv ganger og «plyndring» elleve ganger. Til sammenligning nevner «Perspektiver» de samme ordene henholdsvis kun tre og seks ganger.

Inntrykket er at vold blir nærmest brukt som en form for påminnelse i fortellingen om at vikingene var brutale, selv om de fikk til mye og spilte en stor rolle i nasjonsbyggingen. Dermed kan bruken av vold være et kontrollelement for å minne leserne om vikingenes

⁷⁵ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 122.

brutale natur kan være en strategi for å unngå en ensidig glorifisering av fortiden. Altså et slags kontrollelement som skal vise at læreboken er klar over at vikingtiden fulgte med mye bra, men også var brutal og at denne siden ikke er glemt selv om det moderne norske folk har brukt denne perioden til å ivareta nasjonalfølelse og nasjonalhistorie. Inntrykket er at fortellingen er preget av det voldelige, for ikke å glemme at læreboken plasserer vikingenes handelsferder i kontekst av nasjonsbyggingen, samtidig som læreboken minner om vikingenes mer brutale sider for å balansere bildet. Det er interessant at fortellingen på denne måten viser til den moderne nasjonalfølelsen og historieforståelsen, og hvordan dette blir vevd inn i fortellingen som presenteres i læreboken. Spesielt med siste setningen i avsnittet på side 82 i «Perspektiver» som sier at de skriftlige skildringene vi sitter på i dag sannsynligvis er farget av dem som har skrevet dem.

I ordtelling er det noe like tendenser når bøkene skriver om kvinnene i vikingtiden, som da de omtalte vold. «Alle tiders historie» snakker hovedsakelig om kvinner i avsnittet «Kvinner, barn og treller» og ordet «kvinne» (eller tilsvarende) blir kun nevnt totalt 16 ganger fra side 119-137 i læreboken, hvor elleve av dem er i avsnittet om «Kvinner, barn og treller»⁷⁶. Inntrykket blir fort at kvinner er likestilt med barn og treller, og ikke ellers tar del i vikingtiden utover gårdsarbeidet. I læreboken «Perspektiver» er det noe annerledes, da kvinner ikke nevnes på lik linje med barn og treller, og heller ikke begrenses i like stor grad til ett avsnitt. Samtidig spesifiseres det ikke i noen av bøkene om vikinger kun var å anse som menn i resten av kapitlet, men leseren tvinges ubevisst til å anta dette når kvinner får et eget avsnitt for eksempel slik som i «Alle tiders historie». På en annen side starter «Perspektiver» sin omtale av kvinner i vikingtiden med å påpeke «(...) *kvinnen var trolig ikke underordnet mannen.*»⁷⁷ og «*Kvinner kunne ha både makt og prestisje.*»⁷⁸. Her er kvinner nevnt under tittelen «Et hierarkisk samfunn» og de tilhørende avsnittene «gården» og «bygda og tinget». Samtidig blir ikke kvinner nevnt spesielt mye i forhold til resten av kapitlet, men det er i disse avsnittene talt opp at «kvinne» nevnes tretten ganger. I «Alle tiders historie» starter avsnittet om kvinner som nevnt med tittelen «Kvinner, barn og treller», og så med «*Kvinnene i*

⁷⁶ Se vedlegg nr. 1.

⁷⁷ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 78.

⁷⁸ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 79.

vikingtidssamfunnet hadde en relativt høy status.»⁷⁹ men spesifiserer ikke i forbindelse med hva – barn og treller? Eller menn? Det er først senere i avsnittet læreboken nevner at «Nyere forskning i historie og arkeologi kan tyde på at det ikke var så store forskjeller mellom rollene til menn og kvinner som man tradisjonelt har ment.»⁸⁰.

I kapittelet i «Perspektiver» nevnes «kvinne» eller tilsvarende ord 23 ganger⁸¹, altså seks ganger mer enn i «Alle tiders historie», fra side 76-98. Dette er ekstra interessant når man ser på forskjellen i antall sider i kapittelet. «Perspektiver» har 22 sider dedikert til vikingtiden og tidlig middelalder i Norge. Som nevnt tidligere i metode-delen av oppgaven; «Alle tiders historie» har 18 sider dedikert til middelalder i Norge, herunder vikingtiden, før kapittelet beveger seg over på høymiddelalderen og så senere senmiddelalderen. Med andre ord er kapittelet lenger enn de 18 sidene som kun omhandler tidlig middelalder, og strekker seg egentlig fra side 119-161, ikke til 137 hvor jeg har ført telling av begrepsbruk til. Grunnen til at jeg stoppet etter side 137, var rett og slett fordi tidlig middelalder og vikingtiden opphørte i læreboken, og høy- og senmiddelalderen ikke var relevante for mitt videre arbeid og problemstilling. Med andre ord har jeg kun talt opp de aktuelle sidene jeg analyserer, og ikke mer enn dette.

Samene

Når det gjelder samer, har læreboken «Perspektiver» litt mer informasjon enn «Alle tiders historie». Den viktigste forskjellen er ikke mengden, men at «Perspektiver» påpeker at de ikke har nok kilder til å justere «utenfraperspektivet» som preger de kildene som eksisterer fra tidsperioden. «Perspektiver» skriver «(...) bare i liten grad blir de synlige for oss. De norske kildene utover i middelalderen skildrer dem utenfra – som et eksotisk folk med andre skikker og tradisjoner (...)» og tilføyer «Den samiske kulturen var selv ikke noen skriftkultur i middelalderen. Vår kunnskap om samenes eldste historie er derfor svært begrenset.»⁸²

Læreboken «Alle tiders historie» nevner ikke dette om kilder i det hele tatt, og presenterer dermed en annerledes fortelling enn «Perspektiver». Hovedfortellingen hos «Perspektiver»

⁷⁹ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 128.

⁸⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 128.

⁸¹ Se vedlegg nr. 2.

⁸² Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 83.

inneholder Samer i større grad enn «Alle tiders historie», og prøver i større grad å unngå et «utenfraperspektiv» og heller inkludere dem i hovedfortellingens nasjonsbygging.

Metanarrativet i begge lærebøkene synes å være nasjonalistisk vinklet, da begge bøkene fokuserer på identitet og tilhørighet, samt rikssamlingen og kultur. Bøkene legger opp for å få et overordnet syn på den historiske utviklingen til Norge, og de skikker som definerer den norske nasjonale karakter og enhet. Derfor er det interessant at kun en av lærebøkene inkluderer det faktum at det er for lite samiske kilder i tidsperioden til å få et mer nyansert bilde av samene i tidsperioden. Den ene læreboken, «Alle tiders historie», virker å presentere samene i et «de andre»-perspektiv, fremfor i et samlet nasjonalistisk perspektiv. Dette kommer for eksempel til syne i setningen «*Religiøst sto ikke nordmenn og samer så langt fra hverandre før kristendommen ble innført.*» Sammenligningen blir hovedsakelig på likhetstrekk i religion, men boken forteller også om skatteinnkreving fra samene og at det foregikk noe handel. Foruten dette nevnes samene kun i «bolken» ved navn «Nordmenn og samer», som forteller om Snorres saga om Harald Hårfagre som gifter seg med den samiske kvinnen Snøfrid⁸³. «Bolken» avslutter med å fortelle at «Nordmenn og samer kan derfor ha levd i kontakt med hverandre innenfor et relativt stort geografisk område.» Her omtales de som separate grupper og inntrykket er at det dannes et skille mellom den norske nasjonalhistorien og den samiske, selv om de levde på samme tid og over (delvis) samme områder, samt hadde likhetstrekk i religion. Det er også godt mulig dette skillet gjøres tydeligere i «Alle tiders historie» på bakgrunn av setningen «*Religiøst sto ikke nordmenn og samer så langt fra hverandre før kristendommen ble innført.*» Rett og slett fordi forskjellene ble større med innføringen av kristendommen, og at historisk påvirket dette samene. Avslutningsvis står det også «*Trolig har både nordmenn og samer gradvis utviklet sin identitet i møtet med hverandre og andre folkegrupper.*» Samtidig påpeker «Perspektiver» at «(...) samene ble oppfattet som en egen etnisk gruppe»⁸⁴ og at «*funnet av en helt spesiell keramikk i Finnmark og Nord-Troms fra det siste årtusenet f.Kr. tyder på en egen samisk identitet*»⁸⁵. Dette viser til at fortellingen i «Perspektiver» er klar over, og ønsker å få frem, at samene har en egen identitet, men også at «*i århundrene fremover mot vikingtiden er skillene trolig blitt skarper.*» Med andre ord har forholdet mellom de bofaste nordmennene og Samene vært

⁸³ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 129.

⁸⁴ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 82.

⁸⁵ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 83.

sammenvevd, men også skilt lag i historien, og derfor blir det viktig å inkludere dem i hovedfortellingen. Samtidig er det mulig at Samene inkluderes mer i vikinghistorien fordi de i dag er regnet som nordmenn (og svensker, finner og russere), og det er gjort tydelig at Norges historie og utvikling også er samenes historie og utvikling, selv om de ble og fortsatt blir regnet som en egen folkegruppe og urfolk. «Perspektiver» sin fortelling virker å omfavne dette i større grad enn «Alle tiders historie» utelukkende på bakgrunn av at de påpeker mangel på kilder og at «*Samene er blitt tildelt en posisjon som [de andre] i historieskrivingen, slik også andre urfolk har vært for europeerne*»⁸⁶.

Informasjonsbolker

Angående historiebevissthet inkluderer «Alle tiders historie» en informasjonsbolk som heter «Vikingene til ulike tider» som tar opp vikinger i populærkultur og hvordan synet på vikinger har endret seg gjennom årene. «Alle tiders historie» sier i «bolken» at vikingene ble relatert til vold og feider i århundrene etter middelalderen, men at vikingene på «1800-tallet ble idealisert i nasjonalromantikkens kunst og litteratur» og at «*I Norge fikk vikingtiden en sentral plass i nasjonsbyggingen*». Samtidig legges det til at «*Forsøket på å forstå vikingene er et forsøk på å forstå vår egen historie og oss selv*»⁸⁷. Dette synes jeg er veldig interessant at er plassert i en egen «bolk», og ikke som en del av hovedteksten eller under en egen tittel og avsnitt. Spørsmålet blir jo fort, hvorfor er det i en «bolk»? Er det ikke viktig nok poeng til å ha i et eget avsnitt? Eller er en «bolk» mer som et blikkfang og vil dermed få mer oppmerksomhet i denne situasjonen? Vil elevene lese «bolkene» like nøye som hovedteksten? Disse spørsmålene blir vanskelige å besvare, men er uansett interessante tanker å ha. Samme bolk nevner for øvrig også at nazister tok inspirasjon fra vikingtiden og at nynazister fortsatt er opphengt i vikingtiden. Igjen blir vikingene presentert som noe negativt, nå i assosiasjon med nazisme og nynazisme. Selv om boken også påpeker at «*meningsdannelser skjer i en bestemt kontekst der individuelle, kollektive og kulturelle forhold spiller inn*» og at «*bildene man skaper seg av fortiden (...) gir et ekko av det*

⁸⁶ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 83.

⁸⁷ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 126.

samfunnet man selv lever i» gir innholdet en bismak grunnet omtalen av nazismen i forbindelse med vikingtiden i nyere tid.

Det er også interessant at «bolken» er plassert «tilfeldig» i kapittelet, mellom tittelen «Handelsbyer i Norden» og «høvdingmakt og bondesamfunn» uten noe tilsynelatende tilknytting eller referering til teksten. «Bolken» blir nærmest uavhengig fra resten av hovedteksten. Når det gjelder «Perspektiver» er det ikke presentert liknende bolk eller informasjon, og jeg kan derfor ikke sammenligne måten det presenteres på eller omtales.

«Bolker» og Nettressurser

Hvis vi ser mer på disse «bolkene» med informasjon som vi finner i «Alle tiders historie», er det klart at disse er faste innslag. «Perspektiver» har ikke samme informasjonsfordeling, men tilbyr noen gule og blå «bolker» for eksempel med «hvem» som forklarer en person (som Snorre Sturlasson på side 84) eller «hva» som forklarer en hendelse eller lignende (som Slaget på Stiklestad på side 88). Til tross for disse «bolkene» i «Perspektiver» nevnes i kapittelet jeg analyserer, er de ikke fast innhold i alle kapitler i boken, slik som i «Alle tiders historie». Det jeg finner som brukes fast er heller en liten tekst i marginen som sier «(...) les mer om dette i Perspektiver Skolestudio»⁸⁸ som refererer nettressurser tilgjengelig for elevene og lærerne som bruker «Perspektiver». Nå står det i læreboken «Alle tiders historie» i innledningen at «*Alle tiders historie har et nettsted for elever*», men jeg finner ingen påminnelse om dette i teksten eller marginen i kapittelet, før siste setning på siste side i kapittelet under «dybdelæring» hvor det står «*På læreverkstedets nettsted finner du flere oppgaver.*»⁸⁹

Et eksempel på forskjellig dybdeinformasjon i fortellingen, er oppdagelsen av Amerika. I «Alle tiders historie» forteller forfatterne at Leiv Eiriksson seilte til Nord-Amerika og etablerte en bosetning der, men avslutter så denne informasjonen med «*Bosettingen ble ikke varig, og kunnskapen om den norrøne oppdagelsen av Amerika gikk seinere tapt*»⁹⁰. Nå forteller «Alle

⁸⁸ Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 85.

⁸⁹ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 157.

⁹⁰ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 124–125.

tiders historie» mer om vesterveg og austerveg i dette avsnittet, samt at vikingene bosatte seg flere steder som for eksempel på Island, men når det gjelder Amerika er det kort. «Perspektiver» velger å utdype litt mer om «oppdagelsen» av Amerika, som jeg nevnte i analysen av «Perspektiver», og velger også å nevne når dette ble «gjenoppdaget» og av hvem. Samtidig har «Perspektiver» også et tekstfelt i marginen som spør elevene «*Hvorfor er ordet oppdaget satt i anførselstegn, tror du?*» som viser at de ønsker å invitere til diskusjon eller annet, i klasserommet. «Perspektiver» legger også mer vekt på vikingferdene enn «Alle tiders historie», og dedikerer mer plass til temaet. Dette ses også i tittelbruk, hvor «Alle tiders historie» ser på reisene i avsnittene «Indre og ytre ekspansjon» og «Vesterveg og austerveg»⁹¹. «Perspektiver» ser på det samme i avsnittene «Vikingferdene», «Hvor reiste de?», «Oppdagelsesferder» og «Hvorfor reise de?»⁹².

Endringer

Det som jeg bet meg merke i på slutten av (del)kapittelet i «Alle tiders historie», var endringen i ordet «vikingtokt» underveis i kapittelet⁹³. I begynnelsen av kapittelet nevnes ordet «vikingtokt» syv ganger og «viking raid» en gang. Ordet «vikingferd» derimot, nevnes ikke i det hele tatt før i de siste sidene i (del)kapittelet. Og da nevnes ikke ordene «vikingtokt» eller «vikingraid» i det hele tatt. Det kan virke som at forfatterne valgte å mykne opp i begrepsbruken når det kom til rikssamlingen, og at vikingferder under/med kristendommens inntog, var mindre brutale enn tidligere? Ser en kun på begrepsbruken er dette interessant, for hvorfor skal forfatterne ellers endre begrepet? Er det et virkemiddel for å få vikingtiden til å virke mildere i møte med kristendommen? Er det tilfeldig? Eller er det for å sterkere skille vikingtiden og kristningen av Norge? Uansett påvirker dette fortellingen, da det har en effekt i hvordan det oppfattes for hver enkelt. Til sammenligning har læreboken «Perspektiver» ikke det samme fenomenet. Her nevnes hovedsakelig ordet «vikingferd» fra starten av, og det forekommer kun to steder at ordet «vikingtokt»⁹⁴ blir brukt – men her i

⁹¹ Heum, Martinsen, Moum & Teige (2020) s. 123–124.

⁹² Madsen, Roaldset, Hansen & Sæther (2021) s. 80–82.

⁹³ Se vedlegg nr. 1.

⁹⁴ Se vedlegg nr. 2.

samme område i boken som «vikingferd», og det er ikke en endring fra start til slutt, selv der hvor kristningen av Norge tas opp.

Et annet interessant poeng i denne forbindelse er at begge lærebøkene tar for seg den samme tidsperioden, og i stor grad de samme hendelsene. For eksempel refererer begge bøkene til angrepet på Lindisfarne, Den anglosaksiske krønikeren, norgesvegen, og Snorre Sturlasson. Det interessante er ikke dette i seg selv, altså at bøkene tar for seg det samme, men at bøkene skaper så forskjellig inntrykk av den samme vikingtiden. Ord og begrepsbruken er såpass annerledes i sin fremtoning og hyppighet, at bøkene gir to forskjellige fortellinger selv om de presenterer det samme.

Til tross for visse nyanser i hvordan de ulike elementene håndteres og presenteres, viser analysen at «Perspektiver» og «Alle tiders historie» har mye til felles, både i form av struktur, innhold og forankringen i den samme pedagogiske intensjonen formet av LK20. Bøkene dekker de samme temaene, men på hver sin måte, hvor den ene legger mer vekt på kristendommen og den andre mer vekt på det kulturelle.

Metanarrativ

Når det gjelder metanarrativ, ser jeg etter å ha analysert begge lærebøkene, at fortellingene bærer preg av et nasjonalt metanarrativ, og Rüsens «genetical narrative», altså genetiske narrativ, fra figur 2. Det nasjonale metanarrativet er i tråd med hva Heiret, Ryymin og Skålevåg skriver i boken «Fortalt Fortid» (2013)⁹⁵; At grunnhistorien i Norsk middelalder ofte er nasjonsbygging, idealiserende og objektiviserende. Lærebøkene plasserer oss i tidlig middelalder og vikingtiden, og viser med refereringer til nytt og gammelt historiarbeid at «*eldre historieskriving vert innlemma i epistemologisk hierarki basert på eit kumulativt vitenskapssyn*»⁹⁶slik som Heiret m.fl. skriver i «Fortalt Fortid». Bøkene anerkjenner de tidligere kildene, men vektlegger også betydningen av nyere forskning - spesielt om den kan utdype og utfordre tidligere arbeid. Heiret, Ryymin og Skålevåg skriver også at «*Referansene til tidlegare historieskriving bidreg til å konsolidere nasjonalhistorie som ein sjanger (...)*»⁹⁷, som også er aktuelt for vår endrede overordnede forståelse for historien. Prosessen hvor den

⁹⁵ Heiret, Ryymin & Skålevåg (2013) «Fortalt fortid» s. 38–47.

⁹⁶ Heiret, Ryymin & Skålevåg (2013) «Fortalt fortid» s. 42.

⁹⁷ Heiret, Ryymin & Skålevåg (2013) «Fortalt fortid» s. 43.

historiske kunnskapen vi opparbeider oss endres, utvides og presiseres; hvor de gamle og de nye tilnærmingene vurderes. Dette bidrar til vår samlede forståelse av fortiden. Kildene som arbeides med er de samme, men forskningsperspektivene endrer seg. Samtidig betyr dette at vi i nåtid, påvirkes av nåtidens idealer og interesser. Heiret, Ryymin og Skålevåg refererer selv til dette med sitatet fra Otning, Njåstad og Nielsen (2011): «*Fortidens mennesker er også gåtefulle, det er derfor vi tyr til fortellinger, historier, når vi forsøker å forstå dem*»⁹⁸.

Det genetiske narrativet (genetical narrative) uttrykkes best som 'moderne historiserende', og viser seg i måten lærebøkene beskriver vikingtiden. Her erfarer jeg at «Perspektiver» sitt narrativ har en fot innenfor, mer enn «Alle tiders historie», basert på at de oftere forteller om nyere forskning, endringer i forståelse av fortiden og mangel på kilder eller nyansering. «Perspektiver» forklarer også i større grad hvorfor vikingtidens utvikling var nyttig for fremtiden, som handelsrutene som var nyttig i rikssamlingen.

Men jeg vil også nevne at «Alle tiders historie» har noen trekk som tilsvarer et «eksemplarisk metanarrativ» (exemplary narrative), slik som Rösen kategoriserer i sin typologi vist i figur 2. Dette fordi kristendommen nærmest presenteres som noe som 'redder dagen' og bringer 'orden til de barbariske vikingene' og brukes nesten som et eksempel på negative handlinger og oppførsel før kristendommens inntog – spesielt når boken også nevner nazister tok inspirasjon av vikingene.

⁹⁸ Heiret, Ryymin & Skålevåg (2013) «Fortalt fortid» s. 45.

4. Dataspillet

4.1 Introduksjon

I dette kapittelet skal jeg ta for meg, presentere og analysere dataspillet som gir grunnlag for masteroppgaven min. Dataspillet jeg benytter meg av til oppgaven heter «Assassin's Creed: Valhalla», og er satt i vikingtidens Norge og England. Spillet er tilgjengelig på flere plattformer og konsoller, og gir dermed stor frihet i valg av spillplattform for spillerne. Jeg skal ikke analysere *hele* spillet i sin helhet, men størsteparten av dataspillet, dets narrativ og dets bruk av historie og fortiden. Grunnen til at jeg ikke analyserer hele dataspillet er fordi det ikke vil være mulig. Jeg kan ikke være sikker på at jeg opplever og oppdager alt spillet har å tilby av objekter, detaljer og fortellinger. «Assassin's Creed: Valhalla» har heller ingen «achievements», også kjent som «prestasjoner» på norsk, som gjerne inneholder hemmelige utfordringer⁹⁹ og oppfordrer spilleren til å dykke enda dypere i spillet. En oversikt over slike prestasjoner i dataspillet ville gjort det lettere for meg å være sikker på at jeg har oppdaget alt. Samtidig vil ikke spillets narrativ være avhengig av prestasjoner eller lignende utfordringer, da fortellingen er grunnsteinen i dataspillet og må utføres av spilleren for å fullføre spillet.

Med bakgrunn i dette kan jeg påstå at jeg analyserer hele «Assassin's Creed: Valhalla» sin fremstilling av vikingtiden, selv om jeg ikke kan analysere alle de tilgjengelige detaljene i dataspillet. Det føles ikke helt korrekt å påstå at jeg ikke vil gå glipp av detaljer og fortellinger som kan påvirke deler av narrativet – dog ikke hovednarrativet. Jeg risikerer derimot å gå glipp av alternative fortellinger eller subnarrativ om jeg ikke er forsiktig, og disse kan gi flere perspektiver knyttet til hovednarrativet og tidsperioden. Samtidig er det viktig å presisere at jeg ikke skal analysere franchise-delen av Assassin's Creed spillserien, og vil derfor utelate den spilldelen som er fra «vår tid» og som er rent fiksjonell. Denne delen er til stede i varierende grad i alle Assassin's Creed spill i serien, men denne delen er ikke basert på en historisk tidsperiode, historiske karakterer eller hendelser, og har derfor ingen verdi i min analyse om vikingtiden.

⁹⁹ Jakobsson (2011) «The achievement machine».

Eksempler på hvordan historie brukes i dataspill finner vi ikke bare i Assassin's Creed serien, men også i strategispill som Sid Meyer's Civilization, og skytespill som Call of Duty eller Total War. Begge disse omtales i flere forskningsartikler og bøker om historiske dataspill, f.eks. hos Skaug m.fl. (2020)¹⁰⁰, Dawn Spring (2015)¹⁰¹ og Jeremiah McCall (2016)¹⁰². I Civilization brukes historie som bakgrunn for strategispillet hvor spillerne prøver å skape en sivilisasjon, som kan overleve tidens tann og hvor spilleren må føre sivilisasjonen sin gjennom ulike historiske epoker. Av historiske elementer i denne spillserien er både sivilisasjonene basert på ekte sivilisasjoner, som Romerriket eller Azterkerriket, og lederfigurer som Cæsar og Ghandi. Spilleren kan også velge religioner som alt eksisterer, eller skape egne religioner og spre dem, og dermed påvirke kulturelle og politiske forhold.

Et dataspill tar gjerne for seg spillhistorien på lik måte som en forfatter skriver en bok – med en eller flere hovedkarakterer, en verden, et land eller en tidsperiode blir valgt, og så utvikles historien derfra. Et historisk dataspill, som en historiebok, tar utgangspunkt i ekte hendelser. Et historisk dataspill vil, i motsetning til en lærebok om historiefaget, ta seg flere friheter grunnet forskjellig bakgrunn og målgruppe. Men det betyr ikke at de ikke kan bruke like hendelser som utgangspunkt, eller bygge fortellingen på tidsperioder på lik måte. Lærebøker om historie og historiske dataspill kan for øvrig også bruke samme virkemidler. Eksempler på dette kan være bilder eller utdrag av historiske kildetekster, eller illustrasjoner. Samtidig er det også viktig å vite at på grunn av de forskjellige bakgrunnene og målgruppene til lærebøkene og de historiske dataspillene, kan det være noen tema som utelukkes. Der hvor en lærebok vil fortelle om slaveri knyttet til en tidsperiode eller hendelse, kan spillet velge å utelate dette på bakgrunn av spillernes ønsker og sensitivitet. Derfor er det viktig å tenke på at fortellingen som presenteres, ikke er 'historisk korrekt', selv om det kan være lett å glemme i interaktive dataspill som skryter av høy historisk nøyaktighet og som ansetter egne historikere¹⁰³.

¹⁰⁰ Skaug m.fl. (2020) «Spillpedagogikk».

¹⁰¹ Dawn Spring (2015) «Gaming history: computer and video games as historicalscholarship»

¹⁰² Jeremiah McCall (2016) «Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices».

¹⁰³ Reinhard, Andrew. «Consulting for Ubisoft» Archaeogaming. + Rahe, Jake. (2019) «How Assassin's Creed brings History to Life» EGM. + Sapieha, Chad. (2017) «How Ubisoft Montreal used historians» Financial Post. + Maguid, Youssef. (2020) «Assassin's Creed Valhalla» Ubisoft News.

For forskere eller eksperter på feltet, vil dette være lettere å huske på. For unge som spiller spill som baserer seg på historiske hendelser eller perioder, slik som Assassin's Creed serien, vil det være lettere å glemme dersom de ikke alt er oppmerksom på det. Noen ting kan være tydeligere enn andre at er ahistoriske, men om spilleren ikke er oppmerksom på historisk empati og hvordan dagens moral og etikk kan projiseres over på spillopplevelsen, kan dette føre til forvirring eller vranglære. Et historisk dataspill kan utelukke slaveri eller mord uten konsekvenser, dersom de anser det som mest gunstig for deres salgstill. En lærebok i historie kan ikke gjøre det samme, fordi det ville vært ahistorisk og fordi de har tydelige retningslinjer å følge. Historiske dataspill er i hovedsak skapt for underholdning fremfor læring, og derfor kan utgiverne utøve selektiv representasjon og autentisitet. Dette går gjerne hånd-i-hånd med utelatelse av kontroversielle temaer, slik som for eksempel slaveri.

En spillutvikler og utgiver har også et rykte å ivareta på en annen måte enn en fagbok og fagbokforlag. Dette kan bidra til endringer i spill innhold basert på hva som er ansett som akseptabelt. Ubisoft har selv gått ut og sagt: «*We want to create more opportunities for everyone, with a focus on populations who are under-represented in the video game & tech industry, especially women and young people from marginalized communities (...)*»¹⁰⁴, noe som også viser at de verdsetter disse gruppernes syn. Dersom de i spillene sine skulle gå i dybden på kontroversielle temaer som påvirker disse gruppernes syn på selskapet, vil de kunne miste ansikt og troverdighet, som igjen kan såre selskapets salgstill. Det er med andre ord en balansegang som selskapet må vurdere før de velger å inkludere eller ekskludere innhold, selv i historie kontekst. En fagbok eller lærebok er forventet å inkludere det som er relevant, uavhengig av hvor ukomfortabelt eller kontroversielt det kan være for dagens lesere. En lærebok vil på heller risikere å miste autoritet dersom de ekskluderer innhold og utøver selektiv representasjon.

4.2 Assassin's Creed: Valhalla

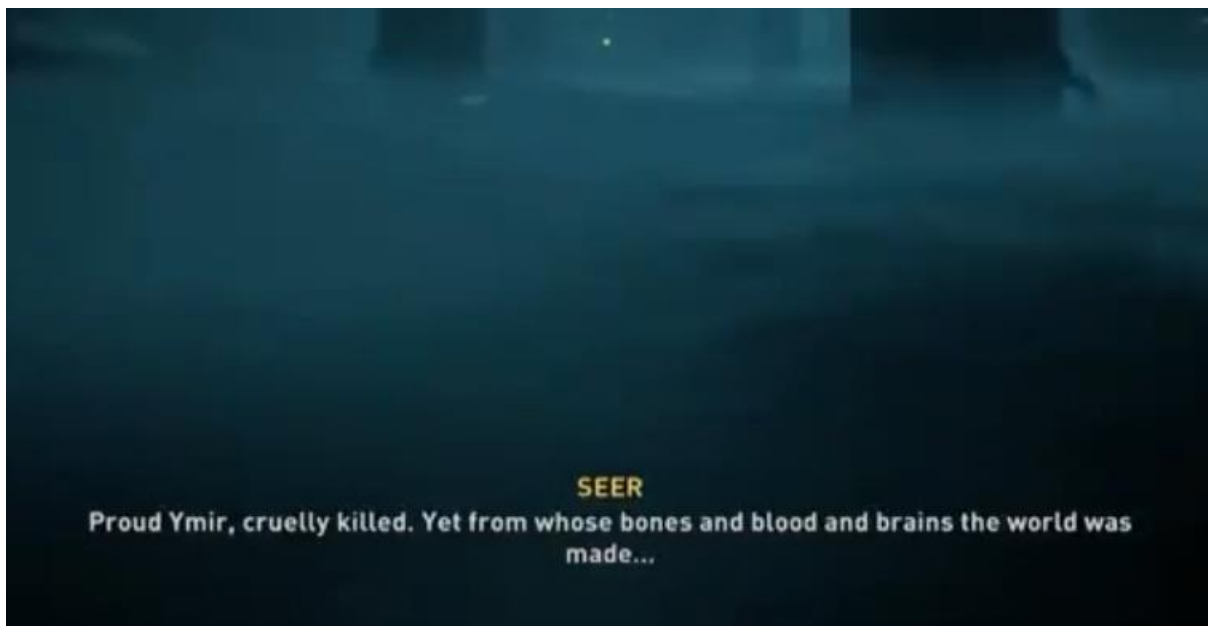
«Assassin's Creed: Valhalla», også kjent som «AC Valhalla» eller bare «Valhalla» er et dataspill utviklet av Ubisoft¹⁰⁵ som en del av spillserien «Assassin's Creed». Ubisoft er et stort

¹⁰⁴ Ubisoft. «Social Impact – Supporting Social Causes». URL: <https://www.ubisoft.com/en-us/company/social-impact/supporting-social-causes>

¹⁰⁵ Ubisoft. «About us – our story», URL: <https://www.ubisoft.com/en-us/company/about-us/our-story>

og veletablert selskap som spesialiserer seg på utvikling og salg av underholdningsspill. Spillserien kan karakteriseres som «kommersiell» og inkluderer etiketter som «action», «eventyr», «utforskning/åpen verden», «historisk» og «rik historie».

Spillet starter med en kvinnestemme, en «seer» som vi kjenner som *vǫlva* eller *volva*, som forteller om norrøn skapelsesberetning. Det er en kort beretning, som hovedsakelig snakker om at verdenen ble skapt av drapet på urjotnen Yme (Ymir), og konstruert av Yme sine bein, blod og hjerne.



Bilde 3: Starten på dataspillet forteller om norrøn skapelsesberetning. Her om drapet på urjotnen Yme (Ymir). Kilde: Ubisoft. *Assassin's Creed: Valhalla* (2020).

Etter at volvens historie er ferdig, befinner spilleren seg i en liten vikinglandsby på Vestlandet i Norge rundt år 850. Spillet introduserer hovedkarakteren Eivor som ung, og spilleren får oppleve vikinger i et Langhus som feirer og drikker sammen med en annen vikingklan. Unge Eivor snakker med foreldrene sine, og får i oppgave å levere en armring til lederen av den rivaliserende klanen for å symbolisere vennskap og fred mellom klanene, og dermed sverge troskap til lederen av klanen, Styrbjörn. Like etter dette blir klanene angrepet av en tredje klan, og fortellingen går fra å være preget av feiring og samhold, til å handle om krig, våpen og overlevelse. Hovedkarakteren Eivors foreldre og klan blir alle drept. Eivor er eneste overlevende i massakren av klanen sin, men blir i flukten angrepet og skadet av en ulv. Eivor får hjelp av to ravner til å drepe ulven, og får kallenavnet «wolf-kissed». Situasjonen med

ulven og ravnene gir assosiasjoner til den norrøne guden Odin – noe spillet bruker som virkemiddel og rød tråd i fortellingen.

Fortellingen setter stemningen tidlig. Vold og brutalitet er sentralt, men sterkere er de mytiske aspektene i forbindelse med norrøn mytologi. Spilleren kan ikke unngå verken feiringen, volden eller møtet med ulven og ravnene, og tvinges derfor igjennom alle aspektene fortellingen starter med. Fortellingen hopper så flere år i tid. Karakteren Eivor ble adoptert av jarlen Styrbjørn, og vokser opp med hans sønn Sigurd. Eivor er nå voksen, og spilleren kan velge om Eivor skal være/spilles som en mannlig eller kvinnelig karakter. Fortellingen viser her dermed at kvinner og menn er likestilt i fortellingens øyne, og at valget spilleren tar ikke påvirker narrativet videre.

Karakteren er en viking bosatt i den fiktive vikinglandsbyen «Fornburg». Denne bosetningen antas å være basert på den virkelige bygden «Frafjord» i «Rygjafylke», som i dag er kjent som «Ryfylke» i Rogaland.¹⁰⁶ Her blir spilleren kjent med flere «ikke-spillerstyrte-karakterer», også kjent som «NPC» (non-playable-characters), som består av kvinner, menn og barn. Det er ikke spesielle skiller mellom karakterene i forhold til yrker, for eksempel kan kvinner være krigere og menn kan være gårdsdrivere. Unntaket er volven(e) som introduseres for spilleren, hvorav volven alltid presenteres som en kvinne. Et annet interessant poeng som presiseres flere ganger er at guden Odin «har mange ansikt» og derfor kan være hvem som helst, deriblant mann eller kvinne.

Spillet skifter mellom fred og brutalitet regelmessig og fortellingen baserer seg på at brutalitet var nødvendig for samfunnsbyggingen. Når spilleren og karakteren Eivor drar til England da Harald Hårfagre begynte å samle Norge, fortsetter fortellingen om brutalitet og samfunnsbygging. Her gjennomfører spilleren plyndring av klostre for å skaffe nok rikdom og ressurser til å utvikle egen bygd. Når det utføres plyndring av et kloster og et vikingraid starter, løper alle nære ikke-spillbare-karakterer vekk i frykt og panikk. Innblikket i konsekvensene et raid har for innbyggerne blir tydelig for spilleren, men spillet advarer spilleren mot å drepe sivile og dersom spilleren ikke lyder advarselen blir spillet avbrutt. Spillet lar dermed spilleren kun agere brutalt og voldelig mot krigere og andre ikke-sivile karakterer.

¹⁰⁶ Dette har jeg parafrasert fra egen HIS303 oppgave levert i 2023.

Samtidig får spilleren bli kjent med flere Ikke-spillerstyrte-karakterer som utfører helt andre arbeidsoppgaver og ikke er med på plyndring. Karakterer som bygger skip, som lager mat, driver gårdsdrift og jakter. Fortellingen viser med dette at det er mer til vikingtiden enn plyndring og brutalitet, men at plyndringen er for å bygge et samfunn hvor vikingene kan leve. Med andre ord er de avhengig av hverandre for å utvikle historien og fortellingen videre, og det ene kan sjelden skje uten det andre. Samtidig begrenser spillet mulighetene for representasjon ved å tvinge spilleren inn i en fortelling som ikke agerer voldelig mot sivile karakterer. Hovedkarakteren fremstilles som en som må gjøre 'nødvendig onde' i fortellingen. Selv om hovedkarakteren ansees som en dyktig kriger og leder for sine egne, en som ivaretar dem på best mulig måte, er dette ikke bare gjort diplomatisk. Spillet viser til vold, drap, plyndring og tortur ved flere anledninger, og disse er nødvendige for å kunne gå videre i fortellingen. Dette kan med andre ord ikke velges bort av spilleren. Inntrykket av at vikingene er brutale blir sementert, fordi det er noe av det spilleren opplever mest at vikingene er i spillet, utenom det at de er samfunnsbyggende og reiselystne.

Som nevnt tidligere knytter spillet inn norrøn mytologi hyppig i fortellingen. Det er egne hoved- og sidefortellinger om de norrøne gudene, hvor spilleren kan være spill-karakteren Odin i Åsgård, og oppleve Fenrisulven og Ragnarokk. Fortellingen tar i bruk mye fra norrøn mytologi, alt fra små detaljer i bygg, alter og ofring, og bygger også en del dialog i spillet på dette. Det at fortellingen legger så mye vekt på den norrøne mytologien, viser spilleren at dette er en stor del av tidsperioden og essensielt for fortellingens utvikling. Dette gir spilleren mer innsikt i det som potensielt var datidens tankesett, og ikke bare på nåtidens tilbakeblikk på den politiske utviklingen. På lik linje med drap og plyndring, kan ikke spilleren velge bort den norrøne mytologien i spillet. Den kan heller ikke unngås, da den fremstår som en essensiell del av verdensbyggingen og kulturforståelsen som presenteres. Dette er veldig interessant, da det former fortellingen og spillerens forståelse av perioden. Ved å få innblikk i det som *kan* ha vært datidens tankesett, vil spilleren relatere til historien og fortellingen på en annen måte enn ved et overordnet tilbakeblikk.

I verdensbyggingen i spillet får spilleren også se og interagere med skjelettet etter det romerske imperiet og dets påvirkning på England. Spilleren kan utforske ruiner fra bygninger og tapt kunst som fortsatt eksisterer i spillets tidsperiode (se eksempel på bilde 3). Dette er nokså likt hva en lærebok gjør, med å referere til tidligere kapitler om andre tidsperioder og hendelser. Forskjellen er mer i det at her omringes spilleren av fortiden i spillets «nåtid», og dermed må spilleren ta stilling til det på en annen måte.



Bilde 4: Ruiner fra det Romerske Imperiet i det gamle Eurvicscire i England. Kilde: Ubisoft: *Assassin's Creed: Valhalla* (2020).

Spillet møter et mangfold av karakterer som fra ulike etnisiteter og minoriteter, og disse karakterene presenteres fra flere sider, varierende fra fredelige til aggressive. Et eksempel er den kinesiske karakteren Yanli, samiske Soma og sibirske Ljuvfina, hvor to av tre blir en del av vikingbosetningen til Eivor i Mercia. Kinesiske Yanlis inkludering er interessant, fordi reisen fra Kina til England ville vært vanskelig og tilnærmet umulig og usannsynlig i vikingtiden. Dette kan bety at karakteren Yanli er lagt til som karakter for å bekrefte «moderne» moral og etiske verdier i hva som skal være av mangfold i spill. Samtidig er det ikke mulig å *utelukke* at noen har gjort denne ferden i virkeligheten, og henter til handelsnettverkene som på slutten av 800-tallet alt har begynt å ta form over kloden.

Gjennom fortellingen kommer spilleren i kontakt med disse karakterene, og spillet presenterer en dualitet i fremstillingen av vikingtiden, hvor både fredelige og voldelige

elementer utforskes, inkludert scener med blod, tortur og drap. På tross av dette, holder «Valhalla» fast på 'æreskonseptet', altså at det er en viss form for ære knyttet til vikingenes brutale handlinger. Dette aspektet blir forklart ved gjentatte ganger å understreke æren i å dø på slagmarken for vikingene og tilknytningen dette har til norrøn mytologi.

Samtidig tilbyr spillet interaksjon med vikinger i ulike samfunnslag, som for eksempel bønder, smeder, strateger og båtbyggere, og gir dermed en innsikt i vikingenes dagligliv. Denne tilnærmingen fremhever at vikingene ikke utelukkende er fokusert på krig og konflikt, men heller representerer et mangfoldig spektrum av menneskelige egenskaper, inkludert beredskap for konfrontasjon når og om det er nødvendig.

«Valhalla» presenterer Eivors historie i en form for saga-fortelling, med elementer av mystikk knyttet til norrøne guder. På et punkt i spillet, her i en tilleggspakke, sier Eivor til raven sin Synin: *«Far from home, before another city of strangers. When did our lives become a saga, Synin? Yes. I know the day. The very day when Mother and Father died.»*¹⁰⁷

Dette konseptualiserer kulturen vikingene eksisterte i, samt betydningen av de norrøne gudene i vikingtiden, her spesielt guden Odin. Som nevnt tidligere spiller «Valhalla» mye på det norrøne i spill-dialogen, og spilleren må til en viss grad sette seg inn i det religiøse bildet og den aktuelle terminologien som blir fremstilt. Vekten spillet legger på det mytologiske og religiøse kommer også tydelig frem når Eivor møter guden Odin flere steder i fortellingen, før det til slutt kommer frem at Eivor er en slags reinkarnasjon av guden Odin. Eivor søker hjelp hos klanens volve, en kvinne ved navn Valka, og drikker et brygg tilberedt av henne. Dette bruker fortellingen til å la spilleren «gjenoppleve» minnene til Odin i Åsgard, hvor en får utforske Åsgård, møte de forskjellige gudene og oppleve Ragnarok. Minnene og tilknytningen til gudene blir brukt til å forstå problemer vikingklanen til Eivor har, og hvordan disse kan løses. På denne måten kombineres det mytiske, religiøse og hverdagslige i spillets versjon av vikingtiden. Disse opplevelsene, eller visjonene, Eivor har med gudene er ikke bare sidenarrativ. Disse er også viktige for karakterens personlige utvikling og valg som tas i

¹⁰⁷ Ubisoft, Assassin's Creed: Valhalla 2020. Quest: Dark Before Dawn. DLC: Siege of Paris.

hovedfortellingen. Disse elementene gir spilleren en forståelse for vikingkulturens mer åndelige side og dens påvirkning på vikingenes liv og hverdag, ambisjoner og ønsker.

Spillet formidler også vikingenes utforskertrang, spesielt når Eivor og broren reiser til England for å etablere seg med sin klan og plyndrer klostre for å finansiere ekspansjonen til etableringen av gruppen. Samtidig er ikke reisen begrenset til kun ett område. Eivor reiser over store deler av datidens England, deler av Norge og Vinland. Det er også mulig å kjøpe tilleggspakker til spillet, hvor en kan seile til Paris og kjempe mot karolingerriket, og hvor en kan reise for å møte druider i Irland. På denne måten får jeg inntrykk av at «Valhalla» forsøker å presentere en nyansert portrettering av vikingtiden, hvor det ikke bare er krigføringen og plyndringen som mange kanskje forbinder med vikinger og vikingtiden¹⁰⁸. Det er også reiser, arbeid, oppdagelser og politiske bånd skal knyttes på tvers av regioner.

Kristendommen presenteres også i dataspillet, og vikingene omgås kristne også utenom plyndring av klostre og kirker. I «Valhalla» er møtet mellom vikingene og kristne variert. Som spiller møter man både kristne som ønsker sameksistens med vikingene, og kristne som ønsker vikingene bort fra England. Hovedkarakteren Eivor kan selv delta i kristne ritualer og samtaler om tro, og viser en pragmatisk side og tilnærming til fremmede skikker, kulturer og religioner. Samtidig er det ikke bare fredfulle ønsker om sameksistens som presenteres. Et eksempel på dette, er når karakteren Kong Aelfred ber Eivor konvertere til kristendommen, og gir et kors i gave. Når Eivor takker nei til å konverteres, sier kongen «*This one is beyond saving*» og alle soldater i området angriper Eivor i tiden etter samtalen og spilleren må flykte fra katedralen og byen samtalen foregikk i.

¹⁰⁸ Disse to avsnittene er parafasert fra eget arbeid med eksempelanalyse i prosjektskissen jeg leverte våren 2023. Det er mitt eget arbeid, men for å være på den sikre siden referere jeg til prosjektskissen min.



Bilde 5: Eivor tilbys konvertering til kristendommen. Skjerm bilde fra Unisoft, Assassin's Creed: Valhalla. 2020.

Inntrykket er at «Valhalla» utforsker konflikten mellom vikingene og kristendommen, og hvordan deres forskjellige religiøse praksiser og tro kan påvirke hverandre og eventuelt føre til samspill eller konflikt. Jeg får også inntrykk av at metanarrativet i spillet handler om frihet versus kontroll, når spilleren ikke faktisk får velge om den vil konvertere til kristendommen. Svaret er allerede satt, og hele samtalen spilles igjennom som en ferdig scene, også kjent som en mellomsekvens eller filmsekvens og «cutscene». Denne tanken fremmes også av at spillet flere steder fremhever de etiske og filosofiske spørsmålene rundt tro, makt og menneskelig natur som skiller disse to religionene og kulturene. Flere steder fremstilles kristendommen brutalt og nærmest negativt. Et eksempel på dette er de kristne karakterenes hat mot vikingene, også uprovosert. Når Eivor ikke ønsker å bli døpt, sier en nonne ved navn Faith «*The only good heretic is a very dead heretic*» og angriper Eivor. Eneste måten å unngå dette, er å drepe nonnen. Spilleren får ingen straff for å drepe nonnen i selvforsvar, men like etter kan en høre en NPC si «*Great! Now I have to find someone else to tell me what to do*».



Bilde 6: Eivor ønsker ikke å døpes, og møter motstand. Skjermdump: Ubisoft, Assassin's Creed: Valhalla 2020.

På vikingsiden sier Eivor etter drapet «*Is that the best your god can give? People will worship anyone these days*». Samhandlingen viser til gnisningene mellom religionene, og ingen av karakterene kommer spesielt bedre ut av det enn andre, objektivt sett. Samtidig ser vi ikke i vikingene angripe noen annen religion i spillet, med unntak av noen gnisninger med druider og lignende. I et annet punkt i spillet, her i en tilleggspakke, møtes de to sidene til kamp i Paris.

Den kristne siden sier:

«Who is the King of Glory?

The Lord is strong and mighty in battle.¹⁰⁹

He trains my hands for war,

so that my arms may hold this cross of gold. I shall not yield.»

¹⁰⁹ Denne delen er også et bibelsitat fra Psalms 24:8-10 «who is the king of glory».

Og vikingene svarer:

«Brave Sif, bring the gift of victory.

Odin, lend me your helm of awe.

Vidar, feed my need for vengeance.

O Vanir, O Aesir, crush these walls!»¹¹⁰

4.3 Oppsummering

Når det gjelder å kategorisere narrativet til spillet, er det litt vanskeligere enn med lærebøkene. Dataspillet presenterer en fortelling som baserer seg på ekte hendelser, men er ikke begrenset til å kun basere seg på fakta, forskning eller kildebruk. Erfaringen min tilsier at fortellingen er preget av sosialhistorie og «history from below», hvor fortellingen presenteres fra ‘vanlige’ folks ståsted fremfor politikere eller ledere. Nå er Eivor en lederskikkelse, spesielt i form som Odin, men ikke på det historiske planet hvor en kan se et makroperspektiv. Spillet aktualiserer vanlige folks opplevelser og perspektiv av tidsperioden, og er en motvekt til mange andre former for historiefortelling som omhandler tidsperioden, hvor en ofte ser perioden i et større bilde, slik som i lærebøkene. Narrativet handler mer om hverdagslivet og kulturen, fremfor erobring eller utvikling i lange linjer.

Fortellingen starter på samme måte som både «Perspektiver» og «Alle tiders historie». Det er vikinger, det er vold og brutalitet, og det går over i samfunnsbygging. Men voldsfortellingen dukker opp igjen med jevne mellomrom, når det i fortellingen blir nødvendig å ty til vold for å beskytte og videreutvikle samfunnsbyggingen. Samtidig står samfunnsbyggingen like sterkt frem som hovedpunkt, som vikingenes voldsbruk. På mange måter presenteres disse hånd i hånd, og som nødvendige for hverandre. Samfunnsbyggingen trengte vold for ekspansjon og ressurser. Volden var nødvendig for å beskytte samfunnet og ressursene. Volden ble dyrket som ærefull i det religiøse aspektet, men spillet stopper

¹¹⁰ Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020). Quest: Dark before dawn. DLC: Siege of Paris.

spilleren fra å utøve unødvendig vold mot sivile karakterer. På en side får spilleren en annen forståelse og sympati for voldsbruken, fordi den ansees som nødvendig for overlevelse og utvikling. På en annen side begrenser spillet voldsbruken slik at en ikke kan skade sivile, og dermed ikke la spilleren utforske følelser rundt dette. Det at spillet tvinger bort denne muligheten til vold mot sivile, gjør at fortellingen endrer seg. Vikinger er da fortsatt voldelige, men ikke mot andre enn 'dem som fortjener det' eller 'er et hinder' for utvikling. Dette bidrar til å gi vikingene i fortellingen nærmest en heltestatus.

Samtidig er det kun kristendommen som er et religiøst mål i spillet. Det er kun vist gnisninger mellom vikingene og de kristne i form av religion, men det er også å forvente fra tidsperioden spillet presenterer seg selv i. Til tross for flere minoriteter, presenteres det i grunn ikke flere religioner¹¹¹ i spillet utover den norrøne og kristendommen. Noen karakterer samarbeider og ønsker fred, og andre fokuserer mer på konflikt og krig. Fortellingen gjør det lettere å relatere til menneskene en møter i spillet, når det tillater så mye interagering med karakterene. Videre utforsker spillet møtet mellom vikingene og kristendommen i England, fremviser et mangfold av etniske minoriteter og kulturer, og presenterer ulike sider av disse karakterene, fra fredelige til aggressive. Dataspillet utforsker dyptgående konflikter mellom disse kulturene en møter, spesielt norrøn versus kristen, samtidig som det opprettholder et metanarrativ om frihet versus kontroll. Dette kommer spesielt til syne i møtet mellom Eivor og kristendommen, hvor spillet utforsker temaer av tro, makt, og menneskelig natur.

Vikingenes utforskertrang og deres samspill med ulike kulturer og religioner blir også utforsket i spillet, noe som bidrar til en nyansert fremstilling av vikingtiden. Denne fremstillingen viser vikingene ikke bare som brutale krigere, men også som et folk med et rikt kulturelt liv som inkluderer reiser, politikk, og samfunnsbygging. Samtidig sier Eivor og krigerne «Let's go a-viking!» når de bestemmer seg for å plyndre. Her virker det nesten som at vikinger kun er vikinger, når de plyndrer – eventuelt at 'viking' er noe man *gjør* og ikke noe man *er*. Ellers bruker Eivor å korrigere engelskmenn som kaller dem for «Danes» og Eivor sier

¹¹¹ *Det er noe hedenske grupper, som for eksempel druider som presenteres i noen sidefortellinger. Det spesifiseres ikke religiøs tilhørighet.

ikke at de er vikinger når de introduseres, men påpeker bare at de (Eivor og gruppen) kommer fra Norge og ikke Danmark.

Den norrøne mytologien spiller en sentral rolle gjennom hele spillet, og tilfører en dypere forståelse av vikingkulturens åndelige og religiøse aspekter. Spilleren blir tilbudt å utforske disse temaene gjennom hoved- og sidefortellinger, inkludert å leve som guden Odin i Åsgård, noe som gir innsikt i datidens tankesett og den mytologiske verdensoppfatningen.

Med andre ord presenterer dataspillet «Assassin's Creed: Valhalla» en kompleks virtuell verden hvor vikingenes liv, tro, og samfunnsstrukturer blir utforsket av spilleren. Gjennom karakteren Eivors øyne, opplever spilleren en saga som ikke bare forteller en historie om overlevelse og konflikt, men også om kulturell og åndelig søken. Spillet blir dermed ikke bare en underholdningserfaring, men også et dykk i vikingtidenes sosiale, politiske, og åndelige landskap. Hovednarrativet til fortellingen synes fortsatt å være frihet og samfunnsbygging, men det legges også vekt på en moderne tolkning av 'kule vikinghelter' som redder dagen fra 'de onde'.

5. Sammenligning

Nå som oppgaven har analysert de to aktuelle lærebøkene «Alle tiders historie» og «Perspektiver», samt det historiske dataspillet «Assassin's Creed: Valhalla», vil oppgaven nå gå over i å sammenligne de to lærebøkene og dataspillet. Da jeg sammenlignet lærebøkene i 3.4 og presentere funn av likheter og ulikheter, vil oppgaven nå gå videre til å sammenligne lærebøkene med det historiske dataspillet. Målet er å se om grunnfortellingen er lik eller ulik, og hvor store eller små disse forskjellene eventuelt er.

5.1 Spillet og bøkene

Sammenligningen av lærebøkene og dataspillet viser to forskjellige tilnærminger til historieformidling og narrativ konstruksjon. Det som er felles er fokuset på vikingtiden, og vektlegging av de sosiale aspektene i vikingtiden. En av de største forskjellene mellom fortellingen i lærebøkene og dataspillet er ståsted i tid. Der dataspillet presenterer en fortelling fra det utviklerne tar utgangspunkt i det som kan ha vært vikingenes tankesett, presenterer lærebøkene et mer overordnet tilbakeblikk over den politiske utviklingen i tidsperioden. I dataspillet spiller du en viking, med andre ord er du (som spiller) en del av vikingtiden i siste halvdel av 800-tallet. I læreboken er du en som leser om fortiden, og ikke en deltaker. Nå skal det sies at selv ikke som bruker av dataspillet er man faktisk en aktiv deltaker av fortiden, men det interaktive aspektet gir en simulering. På en annen side vil det være alt for mye innhold, dersom en skulle spilt seg gjennom hele vikingtiden. En enkelt karakter ville ikke kunne levd gjennom hele perioden, og heller ikke deltatt i alle de viktige aspektene for utviklingen av det politiske klimaet. Der dataspillet tilbyr en interaktiv opplevelse i vikingtiden, begrenses det til et fåtall karakterer over noen få år. Der læreboken tilbyr oversikt over hele vikingtiden, setter dette i sammenheng med alle de viktigste aspektene for utviklingen av Norge som nasjon.

Læreboken trenger ikke begrense seg til enkelte personer eller enkelte årstall, men kan inkludere alle de viktigste personene uten problem. Med andre ord er det positive og negative sider med fortellermåten, både for lærebøkene og dataspillet. Det blir sånn sett også urettferdig å måle lærebøkene og dataspillene opp mot hverandre i mengde innhold,

når de ikke har de samme begrensningene eller formålene. Fortellingen står derfor i fokus i denne oppgaven, men begrensningene på både lærebøkene og dataspillet påvirker fortellingen på hver sin måte. Dataspillet har mer plass, men bruker denne plassen til å se mer på samfunnsbygging fremfor nasjonsbygging. Lærebøkene, som har mindre plass, fokuserer mer på nasjonsbyggingen og kristningen av Norge. På denne måten kan dataspillet vise mer dybde i samfunnsbyggingen, men ikke et mer helhetlig bilde av utviklingen. Det blir nærmest mer et mikro- og makro-perspektiv fra dataspillet til lærebøkene. Det at lærebøkene har begrenset med plass, men skriver om det meste, gjør også at en del av de temaene og aspektene som nevnes får en annen betydning enn hva som kanskje er tiltenkt. Nå nevner lærebøkene populærkultur, mens dataspillet bruker populærkultur. Der lærebøkene har vært innom populærkulturen, og nevnt at historie brukes i populærkultur, men ikke gått i dybden på det – er dataspillet en del av populærkulturen. Lærebøkene kan kun referere til at historien og tidsperiodene brukes i populærkulturen, men dataspillet utnytter populærkulturen til å skape et produkt av det læreboken omtaler, og selger det.

Kvinner

Et eksempel er hvordan kvinner nevnes i begge lærebøkene. Spesielt i «Alle tiders historie», er det et eget avsnitt om kvinner, sammen med barn og treller. Det at forfatterne ikke rekker å utdype dette, men velger å ta det med, virker kanskje mot sin hensikt. Inntrykket leseren kanskje sitter igjen med er at kvinnene ikke er av betydning for vikingtiden, og sidestilles med barn og treller. Samtidig er nok ikke dette intensjonen, og kvinnene og barna ville nok ikke dette vært inkludert om de ikke var av betydning for tidsperioden. Men fortellingen farges fortsatt av at de nevnes for kort, og uten kritisk blikk og forståelse for dette fra leserens side, blir det vanskelig å ikke bli påvirket av fortellingen. Spørsmålet blir da hvorfor forfatterne har gjort disse valgene. Er det for å inkludere eller er det for å skille dem ut fra vikingene? Kanskje det rett og slett er ment mer som en 'innsjekk', som viser til hvordan det var å være kvinne i tidsperioden? På en side er vi klar over plassbegrensningene. På en annen side er vi også klar over at lærebøkene skal skrive om det meste av betydning i tidsperioden. Med bare disse to punktene sammensatt kan man forstå at alt som er inkludert i lærebøkene er av

betydning, men at begrensningene gjør det vanskelig å gå i dybden. Enhver endring i fortellingen på bakgrunn av dette vil vi dermed kunne anse som uforutsett eller uventet fra forfatterens side.

Om vi ser på samme eksempel om kvinner i dataspillet, er det også en forskjellig fortelling. Dataspillet er mer mangfoldig og mindre diskriminerende på bakgrunn av kjønn og yrkesmuligheter enn hva en kanskje kan forvente fra vikingtiden. Første, og kanskje beste eksempel på dette er når spilleren kan velge kjønn på karakteren sin – uten at det har noen innvirkning for fortellingen videre. Men ettersom dataspillet opererer mer med et underholdningsfokus og er avhengig av salg, er det mulig (om ikke sannsynlig) at det er lagt inn endringer i dataspillets presentasjon av tidsperioden som passer bedre med dagens moralske og etiske syn. Her risikerer spilleren å få et inntrykk av noe som ikke nødvendigvis stemmer. Fortellingen kan endres av påvirkning fra dagens moralske og etiske synspunkter, hvertfall dersom disse er gjort på bakgrunn av økonomisk vinning for utviklerne av spillet. Med andre ord presenterer fortellingen i dataspillet kvinner som en likestilt part i vikingtiden, uten begrensninger i form av yrker, muligheter og rettigheter. Lærebøkene fortelling presenterer vikingkvinner som mer begrenset enn mennene, med mindre muligheter i samfunnet. Dataspillet skiller som nevnt ikke på kjønn eller yrke, og stiller dermed som en kontrast til lærebøkene fremstilling av kjønnsbalansen.

Underholdningsverdi og interaktivitet

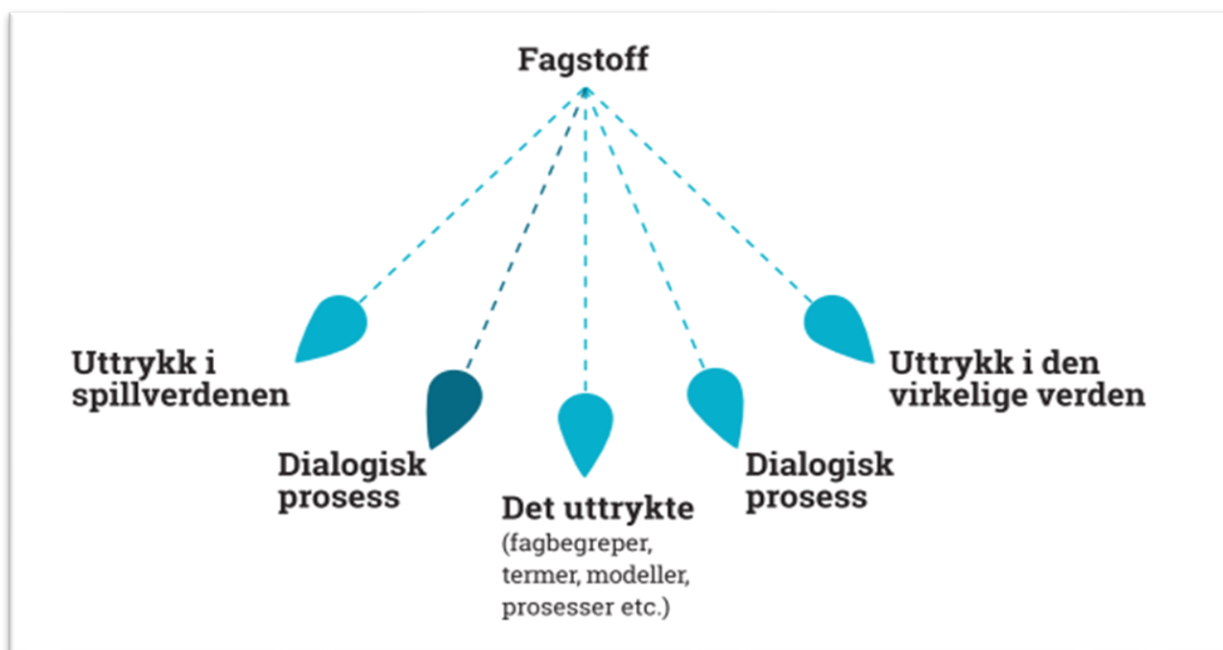
Det at dataspillet har et mål om underholdning fremfor læring, og det ikke er begrensninger på plass og tid slik som i lærebøkene, gir dataspillet friere tøyler til å inkludere mer innhold. Dette innholdet trenger ikke bare være basert på historie, men kan være av ren underholdningsverdi i en allerede historisk satt spillverden. For eksempel kan spilleren konkurrere i øldrikking eller i «flyting». «Flyting», som kanskje best kan oversettes til «trette» fra det norrøne «þræta», er en form for ordkonkurranse eller ordkamp, hvor en utveksler fornærmelser på en poetisk måte på rim eller vers. Denne formen for ordkamp nevnes ikke i lærebøkene, sannsynligvis fordi den ikke er viktig for historiefortellingen. Men i et dataspill som har mer tid og muligheter til underholdning, er dette inkludert. Dette er et godt

eksempel på at når en har mer plass og mindre tidsbegrensninger, kan en inkludere med innhold.

Lærebøkene holder seg til en læreplan og læreplanmålene. Dataspillet holder seg til underholdning og økonomiske forutsetninger. Dersom det kan argumenteres for at et innholdselement kan øke interessen og underholdningsverdien i et dataspill, vil det eventuelt kunne overføres til økte salg av produktet. For historiske dataspill vil dette kunne bety mer innhold av læringsverdi – som for eksempel «flyting». Personlig var jeg ikke klar over at «flyting» også fant sted så tidlig i verdenshistorien som i vikingtiden, og ei heller at «flyting» fant sted i Den Eldre Edda¹¹² før jeg selv undersøkte dette nærmere etter å ha spilt dataspillet. Nå skal jeg ikke påstå at dette er ny informasjon for alle, for det er nok mange som var klar over at dette fantes i Den Eldre Edda, og det er nok også en del mennesker som har lest den. Men det kan tenke seg at det ikke er mange elever på videregående skole som har lest Den Eldre Edda, eller er klar over hva «flyting» er. På en annen side er ikke «flyting» viktig for å forstå vikingtiden som tidsperiode. Ei heller hvordan vikingtiden påvirket norgeshistorien. Men det gir fortellingen mer dybde i den form at en menneskeliggjør vikingene i litt større grad. Det blir lettere å relatere til vikingene som mennesker, og ikke bare som krigere eller bønder. Det viser også til at vikingene ikke bare er krigere med våpen, men også med ord. Samtidig gir dette også ungdommen noe å relatere til – «flyting» kan på mange måter sammenlignes med humorformen «roasting» eller «rap-battle» som hyppig brukes blant dagens unge og florerer i sosiale medier og på tv-show. «Roasting» er en form for humoristisk dritt-snakk, hvor en person eller gruppe nære venner «roaster» vennen sin¹¹³. «Rap-battle» kan foregå på mye samme måte, men mer melodisk. Det at spillerne kan relatere til noe fra historien, gjør det lettere for dem å forstå i nåtid. Ser en til figuren under, Staaby-Husøy – Pendelen, er det enkelt å se hvordan uttrykk og informasjon fra spillverdenen kan prosesseres og så relateres til uttrykk og informasjon i den virkelige verdenen. Elevene vil rett og slett få 'knagger' å feste informasjonen på, som så kan knyttes til den virkelige verden ved hjelp av dialogisk prosess - gjerne i klasserommet ved hjelp av en lærer.

¹¹² Den Ældre Edda, «Hárbarðsljóð» og «Loketretten».

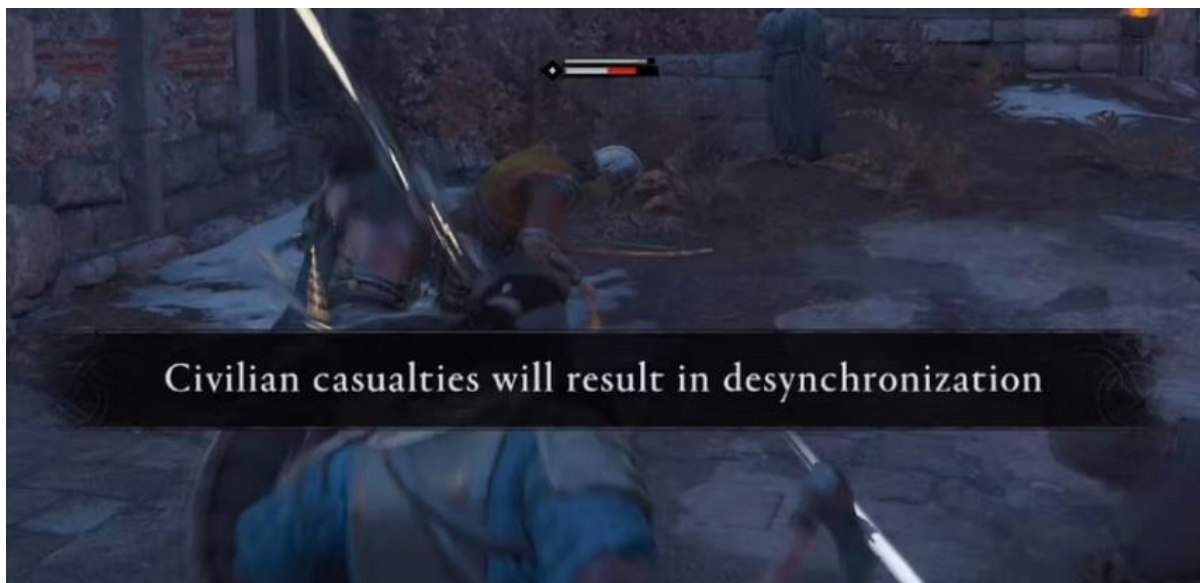
¹¹³ TV Tropes, «The Roast» + BBC, «When is a roast not a roast?».



Figur 4: Staaby-Husøk - Pendelen. Hentet fra notat "Dataspill i skolen" (2017) og boken "Spillpedagogikk" (2020, s. 111).

Voldsbruk

Dataspillet tilbyr interaktivitet, og dermed lar spillet spillerne ikke bare motta informasjon, men også delta i historien, i motsetning til lærebøkene mer statiske fremgangsmåte med å presentere og formidle informasjon. Lærebøkene presenterer vikingtiden ovenfra og ned, og dataspillet presenterer vikingtiden nedenfra og opp. Dette gir spillet muligheten til å appellere til spilleren på en annen måte enn lærebøkene, for eksempel ved å gi voldsbruken en kontekst. Der læreboken «Alle tiders historie», nevner volden nærmest utelukkende som brutal uten nyanse og bakgrunn, gir spillet mer dybde i den form av at spilleren *må* gjennomføre den for å bygge opp bosetningen sin. Her synliggjør spillet en større kompleksitet enn lærebøkene. Spillet tillater heller ikke angrep på sivile, og spilleren får advarsler om at spillet vil avsluttes dersom det skjer.



Bilde 7: Eksempel på advarsel om en angriper sivile i dataspillet. Ubisoft: *Assassin's Creed: Valhalla* (2020)

Dette bidrar også i å få spilleren til å føle seg som en av 'de gode' i fortellingen, og dermed blir terskelen for å utøve 'nødvendig' vold lavere. Med andre ord krever spillet en form for moralsk kode en må holde seg til, satt innenfor spillets rammer. Dette er et eksempel på kontrafaktisk historie, fordi vi vet at vikingene ikke faktisk kun angrep ikke-sivile. Spillet bestemmer dermed hva som er etisk og moralsk rett og galt, og spillerne får ikke reflektert over det på samme måte selv. Spillet fraviker da også fra det vi vet om vikingtidens voldsbruk rundt sivile angrep. Samtidig gir det spilleren mer tid til å følge narrativet slik skaperne har konstruert det, fremfor å måtte bruke tid på å være nøye på hvem som er 'gode og onde', eller bli distraheret av mulighetene som er tilgjengelig for spilleren. Om det er fornuftig er en annen sak, da dette potensielt kan bidra til å glorifisere vikingtiden og dens voldsbruk - men dette blir bare spekulasjoner. Dersom spilleren selv kunne velge å drepe sivile i spillet, ville det nødvendigvis måtte endret fortellingen. Uansett fremstiller dataspillet volden som nødvendig for å kunne komme videre i spillet, og for å kunne hjelpe menneskene i vikingklanen med å bygge hus og etablere seg i England. «Perspektiver» forklarer voldsbruken som noe som til en viss grad må gjøres, enten for makt eller ressurser. «Alle tiders historie» er mindre nyansert i forklaringen sin, og legger grovt sett mer vekt på at 'vikingene bare var voldelige'. Når det gjelder sympati for voldsbruken, kjennes den sterkest i dataspillet, og så i «Perspektiver». I læreboken «Alle tiders historie» er den nærmest fraværende. Med dette som eksempel kan en påstå at etiske dilemma håndteres noe ulikt.

Lærebøkene har lite tekst som direkte tar opp etiske dilemma, men legger opp for diskusjon rundt det. Dataspillet tar opp etiske dilemma, og lar spilleren utforske noe av det – men setter egne rammer rundt det.

Kristendommen

Kristendommen fremstilles mer negativ i spillet enn i lærebøkene. Kristendommen blir ofte fremstilt som en form for motstander, en fiende som ønsker å kvitte seg med de hedenske vikingene, og som derfor må kjempes imot. På en annen side skiller ikke vikingene kristendommen mer ut enn andre fiender, og det er tydelig at det hovedsakelig kun kjempes mot dem som utgjør en trussel for bosetningen til vikingene, uavhengig av religion. Eivor velger ofte en diplomatisk løsning dersom det lar seg gjøre, og viser til viktigheten av vennskap og politiske bånd på tvers av klaner, folkegrupper og religioner. Dermed blir bildet av vikingenes voldsbruk mer nyansert enn i lærebøkene, når det presenteres at volden ikke nødvendigvis er førstevalget eller noe som aktivt ønskes. Fortellingen blir derfor annerledes enn den som presenteres i lærebøkene.

Metanarrativ

Der hvor metanarrativet i lærebøkene synes å ha et nasjonalt fokus, med utvikling og identitet, er det noe annerledes i dataspillet. Identitet utforskes i dataspillet, men ikke i form av å finne 'Norge for 1000 år siden' men heller å utforske personlig identitet som vikingkarakter. Ære og anerkjennelse på bakgrunn av valg man tar virker å stå sterkt, men sterkest står fokuset på samarbeid og utvikling.

Metanarrativet virker derfor å være samarbeid, nysgjerrighet i form av utforskning og åpent sinn, og at selv en enkelt person kan utgjøre en stor forskjell. I forhold til Rüsens typologi, vil jeg plassere «Assassin's Creed: Valhalla» inn i «genetisk narrativ», men med en noe «kritisk narrativ» vinkling. Dette fordi spillet utfordrer vår forståelse av tidsperioden og foreslår tankerekken 'hva om' i mange av de interaktive valgene spilleren kan ta, men også har flere nyere tolkninger av tidsperioden, som for eksempel kjønnsbalansen.

Med andre ord er det forskjellige metanarrativ i lærebøkene og dataspillet, men med noen likheter. Som jeg nevnte tidligere, har læreboken «Perspektiver» flere trekk mot «genetisk narrativ» i den form av at læreboken henviser til nyere forskning og nyere tolkninger, og oppfordrer elever til å tenke 'hva om'.

Samtidig er det ingen tvil om at Ubisoft at benyttet seg av populærkultur når de har skapt spillet. På mange områder kan nesten narrativet virke å være «vikinger er kule», med store 'action-scener' og filmatisk vakre mellomsekvenser. Men narrativet er dypere enn førsteinntrykket, og må utforskes i takt med spillet. På lik linje med at en ikke må dømme en bok etter omslaget.

6. Avslutning

Lærebøkene og dataspillet «Assassins Creed: Valhalla» viser vikingtiden fra forskjellige ståsted. Der lærebøkene fremstiller et overordnet makroperspektiv som viser til lange linjer i historien, stiller dataspillet opp som motvekt og fremstiller vikingtiden som et mikroperspektiv, men med noen korte linjer. Fortellingene fremstilt i alle tre analyseobjektene er forskjellig, men med like grunnsteiner. Lærebøkene har nokså likt utgangspunkt og innhold, men fremstillingen av innholdet er forskjellig fra hverandre og har ført til forskjellige narrativ, selv om metanarrativet til lærebøkene virker å være det samme. Dette har nok mye å gjøre med plassbegrensningene i lærebøkene, og det at de må prioritere informasjon over lange linjer og dermed ikke har særlig mulighet til å utdype det som presenteres. Dette fører til, som nevnt tidligere, at fortellingen påvirkes og kan oppfattes annerledes enn ønsket. Dataspillet har større mulighet til å utdype på de områdene det ønsker, men er påvirket av det økonomiske markedet og etterspørsel fra spillere, da de hovedsakelig tilhører underholdningsbransjen. Problemet med dette er som Kapell & Elliott skriver: «[...] *the lines between history-as-knowledge and history-as-entertainment become increasingly blurred [...]*»¹¹⁴ og refererer i boken sin til Ferguson som skriver «*The Game Boy generation is growing up. And, as they seek a deeper understanding of the world we live in, they may not turn first to the bookshelves*»¹¹⁵. Dette er absolutt interessante påstander i forbindelse med denne masteroppgavens funn, og er noe jeg vil påstå at vi i nåtiden og fremtiden bør tenke på. Kapell & Elliott skriver også at ja, det er ikke bare historisk-korrekte spill som selges, og det er heller ingen spill som påstår at de er helt historisk korrekte, men det er viktig å tenke på de delene av et spill som fremheves og hvilke deler som er tatt bort – «*For in the past winners wrote history; now they are programming and selling it.*»¹¹⁶ Samtidig betyr det ikke at dataspillenes utvikling, basert på selektiv historie og hendelser, vil påvirke forståelsen spillerne alt har av hendelsen eller tidsperioden – det kommer an på spilleren og dens bakgrunn og forutsetninger. Men det selektive er her like viktig som det selektive i lærebøkene. Inntrykket er at begrunnelsen til selektivitet i dataspillet og i lærebøkene, er grunnleggende forskjellige. Lærebøkene har en læreplan og akademisk standard å forholde

¹¹⁴ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013, s. 163.

¹¹⁵ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013, s. 163.

¹¹⁶ Kapell & Elliott, «Playing with the past» 2013, s. 163.

seg til, samt lite plass og mye informasjon i lange linjer som skal plasseres inn i undervisningsformål. Dataspillet har selektivitet basert på hva som selger, hva som kan programmeres, og hva som er sosialt akseptabelt i dagens spill-samfunn. Et eksempel finner vi der lærebøkene påpeker forskjellene mellom menn og kvinner i vikingtiden, men dataspillet bryr seg lite om denne forskjellen i kjønn, og det er ikke av betydning for fortellingen om spilleren velger å være mannlig eller kvinnelig Eivor.

Et annet viktig poeng er at dataspillet fokuserer mer på hvordan det kan ha vært, fremfor hvorfor det var slik. Lærebøkene er mer rigide i den forstand, og fokuserer på de lange linjene, påvirkninger innenfra og utenfra, samt utvikling over tid. På en annen side kan dataspillet gi en emosjonell tilknytning til personer og hendelser i den fiktive tidsperioden, som påvirker måten de oppfatter tidsperioden på. Eksempel på dette kan være dypere interesse for et emne, og dermed et ønske for dypere forståelse. Samtidig kan dette manipuleres til å få spillerne til å se eller føle på en spesifikk måte om et spesifikt tema. Ubisoft, utgiverne av dataspillet «Assassin's Creed: Valhalla», henvender seg heller ikke utelukkende til Norge eller Skandinavia, slik lærebøkene gjør, og har dermed mer frihet i valg av innhold – men innholdet skal passe til et internasjonalt publikum. Lærebøker i Norge er derimot vanligvis skrevet og revidert av fagfolk som streber etter nøyaktige og balanserte fremstillinger av historien. Med andre ord har de ikke like stor mulighet til å ta seg kunstneriske friheter som dataspill har. Nå er det sånn sett urettferdig å veie dataspill og lærebøker opp mot hverandre i form av fremstilling av historie, da de ikke konkurrerer på samme plattform eller kategori – men det betyr ikke at fortellingene ikke påvirker den samme gruppen mennesker. Det er derfor viktig å kunne sette seg inn i hvilke narrativ disse forskjellige partene viser og forteller, da de begge treffer samme gruppe ungdommer – både som elever og spillere. Med andre ord: selv om prosjektene og produktene er forskjellige, møtes de hos ungdommen. Og læring er ikke begrenset til kun skolen eller lærebøker.

Bernard. E. Jensen sier at dersom barn og unges historiebevissthet skal kunne videreutvikles, må en tilrettelegge på en «(...) helt anden måde. Der må vælges emner/temaer, der vil kunne aktivere samspillet mellem deres fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger.»¹¹⁷ Bernard E. Jensen sier også at elevene må selv ønske å være aktive

¹¹⁷ Jensen, Bernard, E. «Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer» 2012, s. 27.

og kritiske i sitt engasjement knyttet til historie, hvor en ikke bare puffer informasjon fra faktiske hendelser, men også reflekterer rundt dem. En kan dermed si at en ikke kun lærer historie på skolen, fordi det er en pågående prosess som påvirkes av omgivelsene og opplevelsene. Dermed vil jeg argumentere for at det er ekstra nyttig for lærere eller andre som ikke er like aktive på spill-fronten, å vite hvilke plattformer dagens unge lærer på og fra, samt hvilke narrativ som presenteres, og hvordan disse kan forme elevenes forståelse for fortiden, nåtiden og fremtiden.

Når det gjelder emosjoner, så kan lærebøker også ta seg noen friheter i fremstilling av hendelser på spesifikke måter – slik som dataspillene. Dette kommer frem i analysen av lærebøkene og sammenligningen av dem, hvor den ene er mer verbal angående voldsbruken til vikingene og positiviteten til kristendommen, enn den andre læreboken er. Dette er ikke uvanlig, men gjerne vanskeligere for elever å skille ut da det er lærebøker som er en del av en undervisningssituasjon, og dermed har de «etos» og kan spille på følelsen av troverdighet og integritet. Det er kanskje mer sannsynlig at en tenåring vil anse dataspillet som mindre troverdig i sin fremstilling av en historisk hendelse enn læreboken den samme tenåringen bruker på videregående skole. Samtidig kan dataspillet, med sin interaktivitet, spille på «patos», altså følelser, i større grad. Problemet er om tenåringen ikke klarer å skille disse, eller påvirkes i for stor grad til å kunne utvide sin forståelseshorisont med ny informasjon fra andre kilder. Kanskje det beste hadde vært å inkludere dataspill i noe av undervisningen, for å gi elevene en smakebit på de forskjellige fremstillingene av narrativ, og for å gjøre dem oppmerksom på hvordan de forskjellige appellerer til fornuft, følelser og troverdighet. Samtidig kan dette gjøres med samtaler om dataspill, fremfor bruk av dataspill i undervisningen. På en annen side er det så stort antall barn og unge som spiller en eller annen form for dataspill i hverdagen, at det er unaturlig at skolen ikke skal ha dette som et tema i en eller annen grad.

Hvordan fortellinger kan være forskjellige er uansett alltid et fornuftig tema, da elevene ikke nødvendigvis kan forstå i hvor stor grad disse forskjellene er før de kjenner på dem selv. Jeg, med mine nå åtte år på universitetet, ble fortsatt noe overrasket over forskjellene – og kan med det forvente at det er andre, hvertfall dem som er yngre og mer uerfarne, som vil bli like overrasket. Uansett har hver sin læremetode og fortelling sine styrker og svakheter, og en

kombinasjon av dem kan kanskje tilby en bedre og rikere forståelse av de aktuelle historiske temaene. Spesielt i slike fremstillinger som i lærebøkene og dataspillet Assassins Creed: Valhalla, hvor også metanarrativene er forskjellige.

Litteraturliste:

- Baker, Vicky. «When is a roast not a roast?» BBC News. Publisert 14.02.2019. Lest 02.05.2024. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-47206146>
- Bugge, Sophus. (1899) Oversatt av Gustav Antonio Gjessing. «Den Ældre Edda» Kristiania: H. Aschehoug & Co forlag.
- Chapman, Adam. (2016) «Digital Games as History» New York: Taylor & Francis.
- Egeland, Cathrine, Cathrine Edelhard Tømte, og Hebe Gunnes. «Historie - et guttefag? En undersøkelse av kjønnsbalansen ved Seksjon for historie, Institutt for arkeologi, konservering og historie», Universitetet i Oslo. AFI-rapport 4/13.
- Endacott, Jason & Brooks, Sarah. (2013). «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy» *Social Studies Research and Practice*. 8 (1): 41-58. DOI: 10.1108/SSRP-01-2013-B0003. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy]
- Folkenberg, Håkon Rune. (2022) Cappelen Damm. Fagsnakk. «Hva er historisk empati» Publisert: 12.09.2022. Lest: 02.05.2024. URL: [<https://www.fagsnakk.no/historie/hva-er-historisk-empati/>]
- Garcia Landa, José Angel & Susana Onega (1996) «Introduction to 'narratology'». New York: Routledge.
- Harnes, Helga Bjørke. (2022) «Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen» Stavanger: Universitetet i Stavanger. (PhD Thesis UiS, no. 670) URL: [<https://hdl.handle.net/11250/3031701>]

- Haualand, Anders & Johan Mihle Laugaland. «Hjelper lærere med å bruke dataspill: - man trenger bare et lite dytt» NRK. 05.02.2022. [<https://www.nrk.no/rogaland/uis-trener-laerere-til-a-ta-i-bruk-gaming-i-undervisningen-1.15840554>]
- Heiret, Jan, Teemu Ryymin & Svein Atle Skålevåg (2013) «Fortalt fortid» Oslo: Pax forlag.
- Heum, Trond, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum & Ola Teige (2020) «Alle tiders historie» Oslo: Cappelen Damm.
- Holm, Adrian: mellomsekvens - dataspill i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 29. april 2024 fra [https://snl.no/mellomsekvens_-_dataspill]
- Hærland, Axel Munthe-Kaas. (2019) Dagsavisen. «Vikinger i Vinden» Publisert: 15.09.2019. Lest: 08.05.2024. URL: [<https://www.dagsavisen.no/kultur/2019/09/15/vikinger-i-vinden/>]
- Jacobsen, Barry. (2013) NRK. «Vikingene er maskuline ikoner» Publisert: 08.08.2013. Lest: 08.05.2024. URL: [<https://www.nrk.no/ytring/vikingene-er-maskuline-ikoner-1.11168104>]
- Jakobsson, Mikael. (2011) «The Achievement Machine» Game studies, The international journal of computer game research. Volume 11, Issue 1. ISSN: 1604-7982. URL: [<https://gamestudies.org/1101/articles/jakobsson>]
- Jansen, Kristin. (2018) «Spiller seg gjennom pensum» Bergens tidende. Publisert: 15.12.2018. Lest: 12.10.2023. URL: [<https://www.bt.no/nyheter/i/yvwLKA/spiller-seg-gjennom-pensum>]
- Jensen, Bernard, E. (2012) «Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processes» Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande –

Historiebruk. Malmø: Holmbergs. URL: [<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>]

- Johansen, John Inge. (2019) «Forsker vil ha mer gaming i skoletida: - Dataspill gjør deg bedre» NRK. Publisert: 15.10.2019. Lest: 12.10.2023. URL: [https://www.nrk.no/nordland/forsker-vil-ha-mer-gaming-i-skoletida_-_dataspill-gjor-deg-bedre-pa-skolen-1.14742142]
- Kapell & Elliott, (2013) «Playing with the past» London: Bloomsbury Academic.
- Klevjer, Carl August & Ine Julia Rojahn Schwebs. (2023) «Slakter innsatsen for norsk spillbransje: - Vi har ikke fått med oss hvor stort dette er» Publisert: 02.01.2023. Lest: 02.02.2024. URL: [https://www.nrk.no/kultur/slakter-innsatsen-for-norsk-gaming-bransje_-_vi-har-ikke-fatt-med-oss-hvor-stort-dette-er-1.16235771]
- Kløvland, Kari. (2020) «På Revheim skole spiller elevene seg til læring i eget gamingrom» Utdanningsnytt. Publisert: 05.02.2020. Lest: 02.02.2024. URL: [<https://www.utdanningsnytt.no/gaming-spillbasert-laering-stavanger/pa-revheim-skole-spiller-elevne-seg-til-laering-i-eget-gamingrom/229093>]
- Krumsvik, Rune Johan. (2015) «Forskningsdesign og kvalitativ metode» Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturtanken, den kulturelle skolesekken. «Rapport: Dataspill som kulturuttrykk i DKSordningen». 2020. URL: [<https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2021/01/Kulturtanken-Dataspill.pdf>]
- Lassen, Kjersti. (2020) «Internett utjevner forskjeller mellom ungdommer» OsloMet. 15.01.2020. [<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/internett-utjevner-forskjeller-mellom-ungdommer>]

- Madsen, Per Anders, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen & Eivind Sæther. (2021) «Perspektiver» Oslo: Gyldendal.
- Madsen, Per Anders, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen & Eivind Sæther (2021) «Perspektiver» Oslo: Gyldendal.
- Maguid, Youssef. (2020) “Assassin’s Creed Valhalla – The History Behind the Viking Legend” Ubisoft News. Publisert 30.04.2020. Lest 04.05.2024. URL: [https://news.ubisoft.com/en-us/article/21IHIAhPRILCgNGJUaGxq1/assassins-creed-valhalla-the-history-behind-the-viking-legend]
- McCall, Jeremiah. (2016). “Teaching History with Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices.” *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. [https://doi.org/10.1177/1046878116646693]
- Medietilsynet, Barn og medier-undersøkelsen 2018. 9-18-åringer om medievaner og opplevelser. 2018. URL: [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf]
- Melve, Leidulf og Teemu Ryymin. (2018) «Historikerens arbeidsmåter» Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyberg, Elin. (2022) «Hva skjer når elevene jobber med vanskelige historiske hendelser?» Universitetet i Stavanger. Publisert 08.12.2022. Lest 03.05.2024. URL: [https://www.uis.no/nb/historie/hva-skjer-nar-elever-jobber-med-vanskelige-historiske-hendelser]
- Rahe, Jake. (2019) “How Assassin’s Creed brings History to Life – and to the classroom” EGM. Publisert 26.11.2019. Lest 04.05.2024. URL:

[<https://egmnow.com/how-assassins-creed-brings-history-to-life-and-to-the-classroom/>]

- Ramsey, Robert. (2022) «Assassin's Creed Valhalla makes Ubisoft more than \$1 billion» Pushsquare. Publisert: 18.02.2022. Lest: 09.03.2024. URL: [<https://www.pushsquare.com/news/2022/02/assassins-creed-valhalla-makes-ubisoft-more-than-usd1-billion>]
- Ramsey, Robert. (2022) «Assassin's Creed Valhalla reaches an impressive 20 million players» Pushsquare. Publisert: 28.10.2022. Lest: 09.03.2024. URL: [<https://www.pushsquare.com/news/2022/10/assassins-creed-valhalla-reaches-an-impressive-20-million-players>]
- Reinhard, Andrew. (2019) "Consulting for Ubisoft on Assassins Creed Odyssey". Archaeogaming. URL: [<https://archaeogaming.com/2019/04/19/consulting-for-ubisoft-on-assassins-creed-odyssey/>]
- Rösen, Jörn. (1987) «Historical narration: Foundation, Types, Reason». History and Theory 26, no. 4: 87-97. URL: [<https://www.jstor.org/stable/2505047>]
- Sapieha, Chad. (2017) "How Ubisoft Montreal used historians to make Ancient Egypt authentic in Assassin's Creed Origins" Publisert 27.10.2017. Lest 04.05.2024. URL: [<https://financialpost.com/technology/gaming/how-ubisoft-montreal-used-historians-to-make-ancient-egypt-authentic-in-assassins-creed-origins>]
- Skaug, Jørund Høie, Aleksander Husøy, Tobias Staaby & Odin Nøsen. (2020) «Spillpedagogikk» Bergen: Fakkbokforlaget.
- Skaug, Jørund Høie, Aleksander Husøy, Tobias Staaby & Odin Nøsen. (2017) «Notat om dataspill i skolen» Udir. URL: [<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/notat-om-dataspill-i-skolen/>]

- Steinbråten, Iselin Julie. (2019) «Historie som opplevelse. Bruk av dataspill i historieundervisning.» Masteroppgave, Universitetet i Bergen, Publisert på Oria: [https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/19842]
- Thagaard, Tove. (2018) «Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder» Bergen: Fagbokforlaget.
- TV Tropes. (2010) «The Roast». Publisert 01.04.2010. Lest 02.05.2024. URL: [https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/TheRoast]
- Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)
- Ubisoft. «About us – our story» Lest: 05.05.2024. URL: [https://www.ubisoft.com/en-us/company/about-us/our-story]
- Ubisoft. «Social Impact - Supporting Social Causes» Lest: 05.05.2024. URL: [https://www.ubisoft.com/en-us/company/social-impact/supporting-social-causes]
- Universitetet i Stavanger. «Data- og spillveileder for lærere» 24.05.2023. [https://www.uis.no/nb/spillveileder]
- Uricchio, William. (2004) «Simulation, history, and computer games». Semantic Scholar Corpus ID: 16476053. URL: [https://www.semanticscholar.org/paper/SIMULATION%2C-HISTORY%2C-AND-COMPUTER-GAMES-Imulat-Games/f9bf5554ea656dcb0bad6104e2e5cd6a37758646#citing-papers]
- White, Hayden. (1973) «Interpretation in History» New Literary History 4, no. 2: 281-314. URL: [https://www.jstor.org/stable/468478]

Figurer:

- Figur 1: Garcia Landa, José Angel & Susana Onega (1996) «Introduction to 'narratology'». New York: Routledge (side 11).
- Figur 2: Rüsen, Jörn (1987) «Historical Narration: Foundation, Types, Reason» i «History and Theory» Dec. 1987, Vol. 26. No. 4. Wesleyan University: Wiley (side 91).
- Figur 3: Endacott, Jason & Brooks, Sarah. (2013). «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy» Social Studies Research and Practice. 8 (1): s.44. DOI: 10.1108/SSRP-01-2013-B0003. URL: [https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy]
- Figur 4: «Staaby-Husøk – Pendelen». Skaug, Jørund Høie, Aleksander Husøy, Tobias Staaby & Odin Nøsen. (2017) «Notat om dataspill i skolen» Udir. + Skaug, Jørund Høie, Aleksander Husøy, Tobias Staaby & Odin Nøsen. (2020) «Spillpedagogikk» Bergen: Fakkbokforlaget. (Side 111).

Bilder:

- Bilde 1: Skjermdump fra twitter. Poulsen, G. A. (@Gargudon) 4. Mai, 2015. retweeted av Assassin's Creed (@ assassinscreed, Ubisoft) Hentet fra [<https://twitter.com/assassinscreed/status/595212384316297217>]
- Bilde 2: Billedammenligning fra lærebøkene «Perspektiver» (2021) og «Alle tiders historie» (2020)
- Bilde 3: Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)
- Bilde 4: Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)
- Bilde 5: Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)
- Bilde 6: Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)
- Bilde 7: Ubisoft. Assassin's Creed: Valhalla (2020)

Vedlegg:

1. Ord og begreper nevnt antall ganger i kapittel 4, i underkapittel «Tidlig middelalder» i Alle tiders historie (2020)

Ord og begreper nevnt antall ganger				
Alle Tidens Historie (2020)	Intro + vold	Samf.+ handel	Til rikssamling	
Kapittel 4, Tidl. Middelalder	s.119-122	s.123-129	s.130-137	Totalt
Vold	5	2		7
Brutal	5		2	7
Overfall	4			4
Plyndring/-sferd/-tokt	11			11
Drap/drepe	1		5	6
Angrep/angripe	4		1	5
Lemlestet	1		1	2
Slaktet	1			1
Viking raid	1			1
Viking tokt	7	8		15
Viking ferd			2	2
Viking hær				
Krig/-føring	2	4	1	7
Handel (og handelsvarer)	1	10		11
Kvinne/kone/frue/jente/enke		11	5	16
Krist/-en/-us/-dom/Kristning	5		23	28

2. Ord og begreper nevnt antall ganger i kapittel 3 «Vikingtiden og middelalderen i Norge» i Perspektiver (2021)

Ord og begreper nevnt antall ganger					
Perspektiver (2021)	Intro + vikingferd	Reise+samling	Religion+Borgerkrig	Stat+Sen.midd.	Totalt
Kapittel 3, Vikingtiden	s. 76-80	s. 81-84	s. 85-90	91-98	Totalt
Vold			1	2	3
Brutal	1				1
Overfall	2				2
Plyndring/-sferd/-tokt	2	3		1	6
Drap/drepe	2	2	4		8
Angrep/angripe	2	1	1		4
Lemlestet					0
Slaktet					0
Viking raid					0
Viking tokt		2			2
Viking ferd	3	8	2	2	15
Viking hær		1	1		2
Krig/-føring			10		10
Handel (og handelsvarer)	4	7	1	14	26
Kvinne/kone/frue/jente/enke	13	4		6	23
Krist/-en/-us/-dom/Kristning	2	1	20		23

3. Oversikt over spørsmål for oversikt og rød tråd gjennom analysen.

Vold	Hvor hyppig brukes voldsbegreper om vikingene?	Hva beskrives som grunnen til volden?	Endres voldsframstillingen i fortellingen? Eks. fra start til slutt
Religion	Hvor hyppig omtales religion(er)?	Er en religion fremstilt som «bedre»/ «korrekt»?	Anerkjennes forskjellige religioner og får de like mye plass?
Ekspansjon	Omtales ekspansjon positivt eller negativt?	Er ekspansjon presentert for seg selv eller kun i forbindelse med andre kategorier? Eks. vold vs. handel	Beskrives ekspansjon likt, eller presenteres ulike grunnlag for den?
Kjønn	Omtales kvinner og menn likt?	Fremstilles vikingene som både menn og kvinner?	Om det er et skille; hva presenteres som grunnen?
Historisk Empati	Gir narrativene leseren/spilleren et følelsesmessig engasjement for folket i tidsperioden?	Hvordan håndterer bøkene og spillet etiske dilemma?	Hvordan utforsker fortellingene de etiske valgene som individer tar i tidsperioden, som skiller seg fra nåtidens etiske valg?

Alle Tiders Historie (2020)

Vold	Se vedlegg 1	Hovedsakelig brutalitet, Ingen inngående forklaring.	Voldsfortellingen endres når Kristendommen introduseres.
Religion	Se vedlegg 1	Kristendommen fremstilles mer positiv og er i fokus.	Andre religioner, som f.eks. norrøn, får mye mindre plass en kristendommen i kapittelet. Kristendommen er i fokus
Ekspansjon	Ekspansjon nevnes jevnt, men ikke nøytralt.	Ekspansjonen er hovedsakelig fortalt i forbindelse med vikingraid og plyndring.	Hovedsakelig presenteres ekspansjonen som en del av vold og plyndring. Handel nevnes mindre.
Kjønn	Se vedlegg 1. Menn omtales mer enn kvinner, da kvinner er begrenset til et avsnitt.	Vikingene fremstilles hovedsakelig som menn.	Skillet presenteres i kjønnsroller og arbeid – at kvinner var mer bundet til gården og hjemmet.
Historisk Empati	Narrativet gir sympati til de kristne, og avsky til 'de barbariske' vikingene.	Etiske dilemma er lite omtalt. Slaver nevnes kort i et avsnitt med kvinner, og inkludering av samene er kort, uten å påpeke at dette er grunnet lite kildemateriale.	Det er ikke mye utforskning knyttet til valg fra tidsperioden som skiller seg fra nåtidens etiske valg i teksten, men det er inkludert «bolker» med informasjon knyttet til historiebevissthet og spørsmål til diskusjon i klasserommet.

Perspektiver (2021)

Vold	Se vedlegg 2	Ekspansjon, ære og snøball-effekten hos høvdinger.	Lite til ingen endring i voldsbegrepsbruk.
Religion	Se vedlegg 2.	Ingen religion er fremstilt som bedre enn den andre. Når det gjelder hvordan kildene beskriver vold, påpekes det at dette kan være farget av skribentenes religion og verdenssyn.	Religionene virker å bli fremstilt likt, men kristendommen får noe mer plass, hovedsakelig knyttet til avslutningen av vikingtiden og kristning av Norge
Ekspansjon	Ekspansjonen nevnes litt hyppigere enn i «Alle tiders historie», men omtales nøytralt.	Ekspansjonen omtales mest rundt handel, handelsruter og oppdagelsesreiser.	Ekspansjon omtales nokså likt gjennom kapittelet. Det omtales på slutten som positivt for rikssamlingen, grunnet nye reiseveier og handelsruter.
Kjønn	Se vedlegg 2.	Fremstilles som mest menn, men også som kvinner i noen tilfeller.	Grunnen til skillet presenteres som forskjellige kildegrunnlag, hvor noe nyere forskning tyder på at kvinnene var mer til stede og likestilte.
Historisk Empati	Narrativet gir leseren engasjement og empati i forbindelse med ekspansjon og oppdagelsesreiser.	Etiske dilemma blir ikke tatt opp i stor grad. Slaveri nevnes kort. Samene får mer oppmerksomhet enn i «Alle tiders historie», og kapittelet forklarer mangelen med at det er lite kildegrunnlag.	Det er lite utforskning i etiske valg i teksten, men det legges opp til diskusjon i spørsmål i kapittelet. Et av dem er rundt anførselstegn rundt «oppdagelsen» av Amerika.

Assassin's Creed: Valhalla (2020)

Vold	Jevnt over hele fortellingen nevnes og brukes vold	Ekspansjon, ære og nødvendighet for ressurser, makt og overlevelse	Ingen endring i voldsbruk fra start til slutt. Derimot konstant vurdering av fredelige løsninger.
Religion	Jevnt over hele fortellingen nevnes og praktiseres religion	Norrøn mytologi og annet 'hedensk' er fremstilt som bedre enn kristendommen, som ofte fremstilles negativt	Norrøn mytologi får mer plass enn kristendommen. Spesielt med 'besøk' til Valhall.
Ekspansjon	Jevnt over hele fortellingen reises det fra område til område, land til land. Immigrasjon til England er et hovedtema.	Ekspansjonen omtales mest rundt immigrering til England og grunnet samling av Norge og gnisninger med andre bosetninger.	Ekspansjon omtales nokså likt gjennom hele fortellingen. Vikingene virker å være rastløse, men også hjemmekjær. Reiser mye.
Kjønn	Likestilt.	Kvinner og menn er likestilte, og fortellingen skiller ikke mellom mannlige og kvinnelige vikinger – verken i yrke, oppgaver, ansvar eller krig	Sannsynligvis påvirket av nåtidens moralske syn.
Historisk Empati	Narrativet gir spilleren empati og sympati med ekspansjon og vold.	Det er i stor grad satt etiske rammer. Men spilleren kan selv ta valg, for eksempel å gi en døende viking øksen sin eller ikke – altså bestemme om vedkommende får komme til Valhall eller ikke.	Eksempel: Spillet tillater ikke spilleren å drepe sivile. Det er satt noen klare etiske rammer av skaperne som tar fra spilleren muligheten til å reflektere over etiske valg.