

Eli Helen Lillesæter

«Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss»

En studie av ungdomsskolelæreres bruk av lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim i historieundervisningen.

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Vår 2015

Forord

Nå er masteroppgaven endelig levert, og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Dere tok tid ut av en hektisk lærerhverdag for å hjelpe meg. Jeg setter stor pris på at dere var villig til å dele deres erfaringer, holdninger og meninger med meg.

Takk til min veileder, Lise Kvande. Du har fra dag en vist entusiasme for temaet og veiledet meg med konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg vil også rette en takk til Arve Hepsø og Gunnar Grut som hjalp meg å komme i kontakt med flere av mine informanter.

En stor takk fortjener mine medstudenter, dere er fantastiske alle sammen! Vi kom i mål til tross for tidvis stor frustrasjon. En spesiell takk går til jentene i 4 etasje. Jeg har satt stor pris på hver og en av dere. Dagene på lesesalen hadde ikke blitt det samme uten dere her. Iselin, du fortjener en ekstra stor takk. Du har blitt en utrolig god venninne gjennom disse to årene og jeg tror ikke jeg hadde klart alt dette uten deg og dine motiverende ord.

Takk til Henriette og Line som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven min og gi meg tilbakemeldinger. Det har vært til stor hjelp. Takk til Silje, som alltid har en god klem når frustrasjonen er på topp. Og sist med ikke minst, takk til Dag Erik, som har støttet og motivert meg gjennom hele masterprosessen.

Eli Helen Lillesæter.

Trondheim, 26.mai 2015.

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler hvordan lærere bruker lokalhistorien og lokalmiljøet i historieundervisningen. Oppgaven bygger på et empirisk datamateriale, samlet inn gjennom intervju av åtte lærere ved tre forskjellige ungdomsskoler i Trondheim.

Hensikten med undersøkelsen var å få en helhetlig forståelse av hvordan lærere benytter seg av lokalbasert historieundervisningen og hvilken funksjon det lokale har innad i undervisningen. Forskningsspørsmålene som dannet grunnlaget for å besvare oppgaven var; *hvilke* lokale ressurser lærerne benytter i undervisningen, *hvordan* undervisningen gjennomføres, *hvorfor* lærerne velger å benytte lokalbasert undervisning og *hvilke* rammefaktorer lærerne opplever som hemmende for å gjennomføre en lokalbasert undervisningen.

Analysen av mitt empiriske datamateriale viser at ressursene som benyttes innenfor lokalbasert historieundervisning er historieformidlingsinstitusjoner, byvandring, elevenes egne historier, digitale kilder og fortellere. Undervisningen gjennomføres med fokus på formidling av historiske faktakunnskaper, og har mindre fokus på kildekritikk og refleksjon over hvordan historien fremstilles. I datamaterialet fremstår andre verdenskrig som det mest sentrale temaet innenfor lokalbasert undervisning i Trondheim.

Lærerne bruker lokalhistorie og lokalmiljøet i undervisning for å utvikle elevenes historiekunnskaper, skape interesse for historie og for å variere undervisningen. Undervisningen i lokalmiljøet skaper en nærhet til historien og knyttes til elevenes identitetsutvikling. Lærerne opplever at tid og økonomi er de rammefaktorene som i størst grad hinder de i å benytte det lokale. Skolekulturen og de lokale læreplanene innad ved de tre skolene fremstår som forskjellig, og legger i ulik grad til rette for lokalbasert undervisning.

Abstract

This master's thesis explores how teachers use local history and local environment in history teaching. The study is based on an empirical data material, collected through interviews with eight teachers at three different lower secondary schools in Trondheim.

The purpose of this thesis was to gain a holistic understanding of how teachers use locally-based history teaching, and which role the local aspect has been given within this teaching. The research areas that formed the basis for the thesis was: *which* local recourses are used by teachers in local history teaching, *how* the teaching is carried out, *why* teachers choose to use locally-based teaching and which aspect the teachers feel prevents them from make use of the local surroundings in their teaching.

The analysis of the empirical data shows that the resources used within locally based history lessons are; storytelling institutions, town walks, the students own stories, digital sources and storytellers. The teaching is carried out with a focus on historical factual knowledge, and focus less on source criticism and reflection on how history is actually produced. In my data material, the Second World War is the main focus for the locally based history teaching in Trondheim.

The teachers use the local history and local community in their history teaching to enhance students knowledge of and interest in history, as well as to vary their lessons. The teachers believe that teaching in local environment creates a closeness to the history that surrounds us, which furthermore can be connected to student identity. The teachers experience that time limitations and financial issues are the main factors that prevents them from using their local area. The school's culture and the local curricula at the three schools also seem to vary, which facilitates locally based teaching in different manners.

Innholdsliste

Forord.....	III
Sammendrag	V
Abstract	VII
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens tematikk.....	1
1.2 Historiedidaktisk relevans	1
1.3 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4 Lokalhistorie, lokalmiljø og lokalressurser	4
1.5 Hva finnes i Trondheim?	4
1.5.1 Den kulturelle skolesekken.....	5
1.5.2 Formidlingsinstitusjonen – museum og arkiv i Trondheim.....	6
1.6 Tidligere forskning på temaet	9
1.7 Oppgavens struktur.....	11
2. Teori.....	13
2.1 Fokus på det lokale i læreplaner	13
2.2 Historiebevissthet, historiebruk og historiekultur	15
2.2.1 Historiebevissthet	15
2.2.2 Historiebruk	18
2.2.3 Historiekultur	20
2.3 Lokalbasert undervisning i historiedidaktikken	21
3. Metode	23
3.1 Forskningsdesign	23
3.1.1 Fenomenografi.....	23
3.1.2 Kvalitativ metode og intervju	24
3.2 Datautvalg	25
3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter	25
3.2.2 Skolene og kontakten med informantene	25
3.2.3 Informantenes nøkkelinformasjon	26
3.5 Intervjuguiden og forskerrollen	27
3.6 Gjennomføringen av intervjuene og transkripsjon av datamateriale	28
3.7 Etske retningslinjer og anonymisering.....	29
4. Analyse	31
4.1 Kategorisering og analyseteknikk.....	31
4.2 Hvilke lokale ressurser benyttes av lærerne?	33
4.2.1 Utenfor skolens område.....	33
4.2.2 Innenfor skolens område	41
4.3 Hvordan gjennomføres undervisningen?	45
4.3.1 Undervisningsopplegg, for- og etterarbeid	45
4.3.2 Temaer for undervisningen.....	47
4.3.3 Kildekritikk	48
4.3.4 Tverrfaglig undervisning.....	49
4.4 Hvorfor benytter lærere seg av lokalhistorien og lokalmiljøet?	49
4.4.1 Kunnskap, historieforståelse og interesse	50
4.4.2 Nærheten til historien	52

4.4.3	Variasjon.....	53
4.4.4	Hvem har utbytte av lokalundervisning?	53
4.4.5	Kan et lokalt perspektiv svekke undervisningen?	55
4.5	Opplevde rammefaktorer	56
4.5.1	Indre rammer – kunnskap og informasjon	57
4.5.2	Ytre rammer	59
5.	Drøfting	67
5.1	Hovedfunn	67
5.2	Hensikten med lokalbasert læring – hvilken funksjon har det lokale?	68
5.2.1	Historiebruk	68
5.2.2	Kildekritikk og kritisk refleksjon.....	71
5.3	Trondheim – en historie om andre verdenskrig?	72
5.4	Det lokale i fortid, nåtid og framtid	73
5.4.1	En identitetsskapende undervisning	75
5.5	Rammefaktorer.....	75
5.5.1	Tid og kunnskap.....	76
5.5.2	Økonomi.....	77
5.5.3	Det lokale perspektivet i læreplanen	77
5.6	Evalueringsoppgaven.....	78
5.6.1	Reliabilitet.....	78
5.6.2	Validitet.....	79
5.6.3	Overføringsverdi?	80
6.	Avslutning	83
6.1	Sammenfattende konklusjon	83
6.2	Oppgavens relevans.....	84
6.3	Oppgavens begrensning og veien videre.....	85
	Litteraturliste.....	87
	Digitale kilder	88
	Vedlegg	91
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	91

Liste over figur og tabeller

Figur1:	Den åpne skalamodellen	17
Tabell 1:	Informantenes nøkkelinformasjon.....	27
Tabell 2:	Kategorisering av lokale ressurser.	32
Tabell 3:	Oversikt over informantenes bruk av lokale formidlingsinstitusjoner	34

1. Innledning

1.1 Oppgavens tematikk

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan ungdomsskolelærere benytter lokalhistorie og lokalmiljø i historieundervisningen. Undersøkelsen vil derfor fokusere på hvordan lærere bruker det lokale som en ressurs innenfor undervisningen, på hvilken måte lokalbasert undervisning blir gjennomført og hvilket utbytte lærere mener det lokale har for elevers historieforståelse.

Bakgrunnen for valg av tema er delvis preget av egne erfaringer gjennom lærerpraksis og personlig interesse for en mer praktisk og visuell tilnærming til historien. Min oppfatning er at elever kan oppleve historiefaget som fjernt, både tidsmessig og geografisk, og lite relevant i forhold til deres egen livsverden. Formålet med undersøkelsen er dermed å finne ut hvorvidt lærere benytter seg av lokalhistorien og det lokalområdet som elevene befinner seg innenfor som utgangspunkt for historieundervisningen. For å finne ut av dette har jeg valgt å intervju åtte lærere ved tre ulike ungdomsskoler i Trondheim. Ved å velge et lærerperspektiv åpner jeg for en forskning som søker å få innsikt i bakgrunnen for hvilke ressurser lærerne velger å benytte, hvordan undervisningen gjennomføres og hvorfor de velger å benytte eller ikke benytte et lokalt aspekt. Hensikten med undersøkelsen er å oppnå en helhetlig forståelse for fenomenet lokalbasert historieundervisning.

1.2 Historiedidaktisk relevans

Historiedidaktikk som fagfelt refererer i korthet til refleksjoner over hva historie *er*, i forhold til hva det *kunne* eller *burde* være. Historiedidaktikken viser dermed til kunnskaper og ferdigheter til å reflektere over faglig praksis og utviklingspotensial i faget. Det legges dermed vekt på forholdet mellom faget i teorien og faget i praksis (Kvande og Naastad, 2013, s.20). Oppgaven kan dermed ha didaktisk relevans fordi den ønsker å undersøke hvordan noe *er*, som videre kan åpne for refleksjoner rundt undervisningspraksisen og belegg for uttalelse om hvordan undervisningen *kunne* være.

Innenfor historiedidaktikken har det oppstått et skille mellom det som omtales som historiefagsdidaktikk til historiebruksdidaktikk/ historiebevissthetsdidaktikk. Skille viser seg i hvordan historiefaget blir formidlet. Ola Svein Stugu (2004) problematiserer forholdet mellom historiefagdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Historiefagdidaktikken, henviser til

forskingsfaget historie, omhandler hvordan historie tilpasses elever modenhet og deres interesse. Utfordringen viser dermed til hvordan faget skal tilpasses slik at kunnskaper, ferdigheter og innsikt blir overføres til elever. I motsetning til historiefagsdidaktikken tar historiebruksdidaktikken utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historie ervervet gjennom hverdagen. Utfordringen innenfor historiefaget blir dermed å bearbeide og fortolke denne historien (Stugu, 2004). May-Brith Ohman Nielsen (2006, s.147) viser til at kjernen innenfor historiefaget og didaktikken i dag, er utvikling av bevissthet om og innsikt i hvordan vi som individer, fellesskap og menneskehet er historiske og hvilken betydning dette har for oss og for samfunnet vi lever i. Ohman Nielsen (2006, s.147) omtaler dagens historiedidaktikk som «historiebevissthetsdidaktikk». Historieundervisningen skal på denne måten lære elever bevisst å reflektere over historie og hvordan historien brukes. Jeg tolker historiebevissthet og historiebruk som to nøkkelbegreper innenfor dagens didaktiske forståelse. Begge begrepene vil være sentrale i denne oppgaven, og vil bli gjort rede for i teorikapittelet.

Formålet med undersøkelsen vil være å danne en forståelse av hvordan lærere praktiserer historieundervisningen med bakgrunn i et lokalt perspektiv. Dette kan bidra til å skape en forståelse av hvordan og om lærere velger å benytte seg av ulike formidlingsinstitusjoner og kilder innenfor en lokal kontekst for å gi elevene et nyansert bilde av historien. Forskningen kan dermed sette fokus på både historiebruks- og historiebevissthetsaspektet. Moderne læringsteori vektlegger at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden og deres forståelse, som indikerer et lokalt aspekt – knyttet til både historie, familie og samfunn (Kvande og Naastad, 2013, s.19). Dette legitimerer behovet for å undersøke om denne tilnærmingen blir praktisert.

1.3 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens overordnede problemstilling er følgende; *«På hvilke måter benytter ungdomsskolelærere lokalhistorien og lokalmiljøet i Trondheim i historieundervisningen?»*. For å avgrense og konkretisere forskningen har jeg, som problemstillingen viser, valgt å forske på lærere som underviser ved ulike ungdomsskoler innenfor det geografiske området Trondheim. Grunnen til at jeg valgte ungdomsskolen, er at det er her jeg selv har mest erfaring som lærer. Valget av å benytte et lærerperspektiv begrunner jeg med at det kan gi meg innsikt i valgene bak og planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i Trondheim som geografisk område, har i utgangspunktet samtlige lærere muligheten til å

benytte seg av de samme lokale ressursene, noe som øker muligheten for å kunne sammenligne bruken av det lokale blant lærere innad og på tvers av skoler.

Som tidligere nevnt, ønsker jeg å se på den lokalbaserte historieundervisningen i sin helhet. Dermed anså jeg det som hensiktsmessig å utarbeide mindre og mer konkrete forskningsspørsmål. Disse er følgende;

- 1) Hvilke lokale ressurser brukes i historieundervisningen på ungdomsskolen?
- 2) Hvordan gjennomføres lokalbasert undervisning?
- 3) Hvorfor velger lærerne å benytte/ikke benytte seg av det lokale i historieundervisningen?
- 4) Hvilke opplevde rammefaktorer påvirker lærernes bruk av lokale ressurser i undervisningen?

Det første forskningsspørsmålet har som hensikt å kartlegge hvilke lokale ressurser informantene benytter seg av i undervisningen, både utenfor og innenfor skolens område. Her ønsker jeg å skille mellom hvilke historiefremmedlingsinstitusjoner som benyttes, hvordan lærere benytter Trondheim som historisk kilde og hvilke lokale aspekter som benyttes innenfor klasserommet.

Det andre forskningsspørsmålet ønsker å avdekke gjennomføringen av lokalbaserte undervisningsopplegg. Her vil jeg ta utgangspunkt i informantene, og se nærmere på hvilke historiske tema som blir gjenstand for lokal ressursbruk. I tillegg vil jeg undersøke hvilken rolle forarbeid og etterarbeid spiller i gjennomføringen av undervisningen.

Når det gjelder det tredje forskningsspørsmålet, har det som hensikt å undersøke lærernes begrunnelse for hvorfor/hvorfor ikke de benytter lokale ressurser i undervisningssammenheng. Forskningsspørsmålet er knyttet til hva informantene mener at lokale ressurser gir undervisningen, og hvordan lærerne opplever elevenes utbytte av undervisningen gjennomført i og om lokalhistorie og lokalmiljøet. Det siste forskningsspørsmålet viser til hvilke rammefaktorer informantene mener påvirker gjennomføringen av lokal undervisning. Med andre ord, hva som åpner eller stenger for at informantene kan gjennomføre en lokalbasert læring. Som forskningsspørsmålene viser har jeg valgt å legge vekt på forholdet mellom *hva* som benyttes innenfor lokalhistorien og lokalmiljøet, *hvordan* det lokale benyttes og *hvorfor/hvorfor ikke* lærerne velger å benytte det lokale. På den måten vil temaet belyse fra flere siden og åpner for en helhetlig forståelse av fenomenet.

1.4 Lokalhistorie, lokalmiljø og lokalressurser

I denne oppgaven vil begrepene lokalhistorie, lokalmiljø og lokalressurser bli benyttet i stor grad. Derfor ønsker jeg kort å definere begrepene og gjøre rede for hvordan de vil bli brukt videre i oppgaven.

Norsk lokalhistorisk institutt (NLI) definerer lokalhistorie som et sammensatt og flertydig begrep. En definisjon som fremmes er at lokalhistorie skiller seg fra riks- og verdenshistorien ved at den er ytterligere geografisk avgrenset. Likevel kan det oppstå problemer med å foreta den geografiske avgrensingen og hva som regnes som et lokalområde kan være uklart. Dette kan dreie seg om en by, en bygd eller en kommune. Det som vektlegges er at det skal være et område med et sosialt og historisk fellesskap (NLI). Trondheim i seg selv kan være et ganske stort geografisk område, hvis man regner med områdene som ligger rundt. Siden fokuset for undersøkelsen er hvordan lærere benytter det lokale, valgte jeg å være lite kritisk til hva som regnes som lokalområde. På denne måten åpner jeg for å inkludere lokale ressurser utenfor det geografiske området, så lenge jeg anser det som relevant for oppgave.

Begrepet lokalressurs er noe jeg benytter relativt fritt. Hva som fremstår som en ressurs, vil her være knyttet til hvordan lærere bruker elementer fra det lokale for å fremme læring. Begrepet ressurs eller lokalressurs henviser med andre ord til noe lærerne benytter seg av innenfor formidlingen av historiefaget. For å oppnå et mest mulig helhetlig bilde av hvilke elementer informantene benytter seg av, valgte jeg ikke å spesifisere hvilke ressurser jeg ønsket å undersøke. På denne måten kan jeg få større innsikt i hva informantene anser som lokale verktøy i en utvidet forstand. I denne sammenhengen vil lokalressurser dermed omhandle blant annet museum, arkiv, by, bygninger, gater, statuer, bilder, nettkilder og lignende.

1.5 Hva finnes i Trondheim?

I forkant av innsamlingen av datamateriale anså jeg det som hensiktsmessig å skaffe meg kunnskap om det lokale området jeg undersøker, altså Trondheim. På denne måten ble jeg selv bevisst på hvilke tilbud som finnes. Å kjenne historien til hver enkelt gate eller bygning anser jeg som både umulig og lite relevant. Den naturlige inngangen ble for min del heller å gjøre meg kjent med hvilke historiefremidlingsinstitusjoner som finnes i Trondheim, hva de tilbyr og i hvilken grad de blir benyttet av skoler. Dette ble i første omgang gjennomført ved å besøke nettsider som viser til de ulike museene og arkivene i Trondheim og videre ved at jeg oppsøkte museer og arkiv direkte eller gjennom mail. Jeg vil her i korthet presentere de formidlingsarenaene jeg anser som relevante for historieundervisningen på ungdomstrinnet, en

undervisning som dekker perioden fra omtrent 1750 og frem til i dag. Det er viktig å her påpeke at det finnes ytterligere formidlingsinstitusjoner som ikke nevnes her, da jeg anser disse som mest relevante. Før jeg presenterer disse vil jeg i korthet presentere hva den kulturelle skolesekken er, for videre å se på ulike formidlingsinstitusjoner i Trondheim som tilknyttes denne.

1.5.1 Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken er et satsningsområde som regjeringen opprettet i 2001. Formålet med den kulturelle skolesekken er at alle elever skal kunne oppleve kunst og ulike kunsttilbud som finnes både lokalt og nasjonalt. Tilbudene fra den kulturelle skolesekken finansieres blant andre av Norsk Tipping, noe som betyr at arrangementene de tilbyr ikke gir noe økonomisk bekostning for skolene (Kulturrådet). I Stortingsmeldingen nr.8 fra 2007–2008, som både begrunner og evaluerer den kulturelle skolesekken, legges det vekt på at elever skal oppleve et mangfold av kunst og kultur som skal være både nyskapende, tanketunge og tradisjonelle, gjenkjennelige og overraskende. Tilbudene skal være varierte og innebære ulike formidlingsmetoder, og det tilrettelegges både for forarbeid og etterarbeid (St.meld.nr.8 2007–2008).

Innholdet i den kulturelle skolesekken er variert og omfavner blant annet film, litteratur, musikk og scenekunst. Det tilbudet jeg anser som mest rettet mot historiefaget er kulturarven. Kulturarven formidles gjennom museum, arkivsenter, kulturminneforvaltning og vitensenter. Den kulturelle skolesekken bidrar dermed til at elever får en nyansert kunnskap ved at ulike kilder blir benyttet innenfor undervisningen. (St.meld.nr.8 2007–2008). Tilbudene som tilbys innenfor den kulturelle skolesekken vil variere fra område til område i forhold til hva som er tilgjengelig i lokalsamfunnet. I løpet av skoleåret 2014–2015 tilbyr den kulturelle skolesekken i Trondheim åtte ulike kulturelle tilbud til elevene ved 8, 9 og 10.trinn. Ved 8.trinn er tilbudene knyttet til visuell kunst ved Nordenfjeldske kunstindustrimuseum og filmforedrag ved Safari film. Ved 9.trinn tilbys en undervisningsdag ved Falstadsenteret og utstillingen «Folkemusikk og nasjonalisme» ved Ringe Museum. Når det gjelder 10.trinn, tilbys utstillingen «Alternativ» ved Rockheim og scenekunst i form av oppsettene «Misterio Buffo» og «Fabrik». De tilbudene som mest konkret er knyttet til historiefagformidlingen er dermed lagt til 9.trinn. I tillegg finnes det flere tilbud i en valgfri meny som skolene kan velge å benytte seg av (Kulturrådet)

1.5.2 Formidlingsinstitusjonen – museum og arkiv i Trondheim

For å innhente informasjon om hva de ulike institusjonene tilbyr, både i forhold til elevomvisning og undervisning, oppsøkte jeg flere av museene direkte eller gjennom mail. Formålet var å få innsikt i hvilke temaer som vektlegges og hvilke tilbud institusjonene har til elever. I tillegg fikk jeg bekreftet at flere er tilknyttet den kulturelle skolesekken. Ved enkelte museum fikk jeg anslag på hvor mange elevbesøk de har i året. Dette velger jeg å presentere fordi det kan skissere et bilde av i hvilken grad institusjonen blir benyttet i en undervisningssammenheng. Informasjonen som her presenteres er hentet fra institusjonenes hjemmesider og suppleres gjennom mailkontakt.

Jødisk museum i Trondheim viser til jødernes historie, kultur, identitet, høytider og seremonier. Utstillingen «...og du skal fortelle dine barn» bygger på skjebnen til Trondheims jøder under den andre verdenskrig (Jødisk museum Trondheim). I samtale med en ansatt ved det jødiske museet ble jeg fortalt at de også tilbyr byvandring, hvor de forteller om trønderjødenes historie, om livene deres, etablering i Trondheim, krigen, perioden etter krigen og det religiøse livet. I løpet av byvandringene oppsøker de snublesteiner¹ og forteller om de gitte personene. Museet er en del av den kulturelle skolesekken dette skoleåret 2014–2015, og gjennomsnittlig har de besøk av 6000 skoleelever hvert år.

Trøndelag Folkemuseum, Sverresborg, tilbyr en rekke ulike utstillinger innfor den historiske utvikling i Trondheim og Norge (Trøndelag folkemuseum). I kontakt med museumspedagog ved Sverresborg fikk jeg oversikt over de utstillingene som er sentrale for ungdomsskoleundervisningen. En av utstillingene gir elever muligheten til gå inn i gamle hus og oppleve hvordan mennesker bodde og hvilke eiendeler som var vanlig i ulike tidsperioder. Ved omvisninger får eleven møte ansatte i tidsriktig bekledding og roller knyttet til blant annet yrke og status. Utstillingen om Trondheims Gullalder vektlegger hvordan Trondheim utviklet seg som handelsby på 1700-tallet og hvordan dette påvirket menneskene som har bodd her. Elevene kan besøke den gamle skolestuen fra Selbu og selv oppleve hvordan det var å være elev på 1800-tallet. Dette er kun noen av utstillingene som tilbys. Dette skoleåret tilbyr Sverresborg omvisning til 6.trinn gjennom den kulturelle skolesekken. Utenom dette vil en omvisning koste mellom 30 og 50 kroner pr. elev. I løpet av skoleåret har de om lag 9000 elever på besøk.

¹ Snublesteiner er en del av et internasjonalt kunstprosjekt hvor små steiner (10x10) er støpt i fortauet for å markere hvor holocaustofre bodde før de ble deportert og drept. På disse står navn, fødselsdato, deportasjonsdato og dødsdato. Trondheim ble en del av dette prosjektet i 2012 (Jødisk museum).

Underlagt Trøndelag Folkemuseum er *Trondheims Sjøfartsmuseum*. I første etasje kan man se en utstilling av dampskipstiden og i andre etasje er fokuset Trondheim som sjøfartsby og seilskutetiden. Ved siden av disse tilbudene, vil det i tillegg tilbys to byvandring. Den første, «Da Kjøpmannsgata var byens hjerte», tar for seg Trondheim som sjøfarts- og handelsby. Den andre, «Da Solsiden het Sibirien», rettes mot verftshistorien og Trondheims mekaniske verksted (Trondheim Sjøfartsmuseum). Museet er skoleåret 2014/2015 ikke en del av den kulturelle skolesekken, men tilbyr gratis omvisning til skoleklasser, museumspedagogen fremhever at besøk fra skoleklasser imidlertid er sjelden.

Norsk Rettsmuseum tilbyr utstillinger som omhandler ulike sider ved den norske rettshistorien. Formålet med formidlingen er at kunnskap om rettslige forhold i fortiden, kan skape grunnlaget for å forstå rettslige forhold i samtiden. Museet tilbyr undervisningsopplegg knyttet til endringer i straffesystemet og samfunnet fra 1600-tallet og frem til vår tid. I tillegg er et rom tilknyttet rettsikkerheten under andre verdenskrig og Rinnanbandens² virksomhet (Norsk rettsmuseum). Museet har hatt stor pågang av skolebesøk og tilbyr gratis omvisning til klasser. Tidligere var de tilknyttet den kulturelle skolesekken, men dette er ikke tilfelle for skoleåret 2014–2015.

Norsk døvemuseum formidler den skjulte historien til hørselshemmede personer før oss (Norsk døvemuseum). Knyttet til ungdomsskolen tilbyr de undervisningsopplegget «Museum på Boks», som omhandler det normative og avvikende. Dette museet skiller seg fra andre museum ved at de faktisk tar med seg museumsinnhold til skoler, for her å formidle de døves historie, kultur og språk. I tillegg tar de også imot skoleklasser ved museet. De har tidligere vært tilknyttet den kulturelle skolesekken, men ikke i skoleåret 2014-2015. I tidligere perioder hadde de om lag 3300 elever på besøk i året.

NTNU Vitenskapsmuseet tilbyr en variert utstilling som både omhandler eldre historie og naturvitenskap (NTNU Vitenskapsmuseet). Innenfor den gitte tidsperioden som historiefaget på ungdomstrinnet rettes mot har de to utstillinger som passer for dette. Dette er «1760 – Vitenskap i verdens utkant», knyttet til opplysningstiden vitenskapelige revolusjoner og «Stormaktsspill i Trondheim 1814», knyttet til grunnlovsjubileet i 2014. Gjennom den kulturelle skolesekken tilbyr de undervisningsopplegg til elever ved barneskolen skoleåret 2014–2015. Museet tilbyr i tillegg gratis inngang for skoleklasser som ønsker å se utstillingene,

² Henry Oliver Rinnan, norsk krigsforbryter, leder av Sonderabteilung Lola, en avdeling ved det tyske sikkerhetspolitiet. Gruppen omtales ofte som Rinnan banden. Formålet var å infiltrere og bekjempe motstandsbevegelsen. I krigsoppgjøret ble Rinnan dømt til døden og henrettet ved Kristiansten Festning (Skodvin, 2009).

men bli i liten grad besøkt av ungdomsskoler.

Arkivsenteret Dora har som oppgave å bevare statlige, kommunale og private arkiver fra Midt- og Nord-Norge, og gjøre disse tilgjengelige for allmennheten. Arkivet tilbyr lokalhistorisk kildemateriale til ulike skoler. Elever kan blant annet jobbe med kildepakker om andre verdenskrig, hvor de får se på ulike kilder fra og etter krigen. På denne måten kan elevene dermed jobbe med kildebruk og kildekritikk, samt få innsyn i hva som skjedde under krigen. Dora ble bygget og brukt som ubåtbunkers av tyskere under andre verdenskrig, og bygget i seg selv kan dermed anses som historisk. Arkivsenteret har også gjennomført flere prosjekter i samarbeid med den kulturelle skolesekken (*Arkivsenteret Dora*).

Nordenfjeldske kunstindustrimuseet er et nasjonalt museum som samler, forvalter og formidler kunsthåndverk og design (NKIM). Museet har ofte besøk av skoleklasser, særlig i forbindelse med omvisning i Hannah Ryggen-salen. Hannah Ryggens politiske billedvev er knyttet til 1900-tallshistorie og omhandler blant annet temaene mellomkrigstid, andre verdenskrig, den kalde krigen og norsk innenriks- og utenrikspolitikk. Ungdomstrinnet er ofte invitert gjennom den kulturelle skolesekken, men skoleåret 2014–2015 er ikke tilbudet historieorientert.

Selv om oppgaven er geografisk avgrenset anser jeg det likevel som sentralt å trekke inn et museum utenfor dette området, Falstadsenteret, som ligger i Nord Trøndelag. Falstad var, fra 1895 et skolehjem for «vanartede guttebørn» og fra 1941 etablerte tysk sikkerhetspoliti Falstad som fangeleir for politiske fanger. I dag Falstadsenteret et minnested som tilbyr formidling innenfor menneskerettigheter, minnekultur, demokrati og fangehistorie knyttet til andre verdenskrig. Formålet er å skape forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Refleksjon rundt menneskerettigheter og demokrati bygges opp rundt stedet historie og hendelsene som skjedde der under krigen. Falstad er i dag et tilbud fra den kulturelle skolesekken for elever på 9.trinn og har besøk av omlag 6000 personer hvert år (*Falstadsenteret*).

Presentasjonen av de ulike formidlingsinstitusjonene viser at de fleste samarbeider med, eller har samarbeidet med, den kulturelle skolesekken og tilbyr gratis omvisning til elever. Som vist tidligere er tilbudene i den kulturelle skolesekken fordelt mellom de ulike klassetrinnene, men etter å ha vært i kontakt med flere institusjoner oppfatter jeg det som om de tilbyr gratis omvisning og undervisning til skoleklasser utover skolesekkens tilbud. Dette åpner for at skoleklasser kan besøke de ulike institusjonene hvis de ønsker, men det forbeholder at lærere selv tar kontakt med institusjonene.

1.6 Tidligere forskning på temaet

Den tidligere forskningen innenfor lokalbasert historieundervisning i Norge kan se ut til å ha vært noe begrenset, så vidt jeg kjenner til. Selv om det er flere innenfor historiedidaktisk forskning som trekker frem det lokale som en metodisk inngang til undervisningen, har dette ikke hovedfokuset. Historieundervisning som tar utgangspunkt i et lokalt aspekt, er noe som lenge har vært konkretisert i læreplanen og som også har blitt omtalt innen historiedidaktikken. Dette vil bli nærmere omtalt i neste kapittel. Uansett kan det se ut som om det foreligger et gap mellom fokus på det lokale i undervisningen og forskningen på hvordan en slik undervisning gjennomføres i praksis. Dette bidrar til å underbygge behovet for en grundigere forskning på området.

Den tilgjengelige forskningen som jeg anser som mest relevant for denne oppgaven, består av en hovedfagsavhandling skrevet av norske Ronny Guldstein (2001) og en doktorgradsavhandling skrevet av svenske Axel Hultman (2012). Begge undersøkelsene bygger både på historiske blikk på utviklingen av lokalhistorie som tema innenfor skolen, samt undersøkelser av hvordan det lokale benyttes i praksis. Begge undersøkelsene vektlegger også hvilke rolle lokale organisasjoner og historielag har spilt for implementeringen av det lokalhistoriske perspektivet i undervisningen. Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på i denne presentasjonen, da dette ikke vil være sentralt for min forskningsprosess. I forskningen til Jan Bjarne Bøe og Kolbjørn Hauge (1986) er det lokale ett av temaene som blir undersøkt i deres analyse av ungdoms forståelse av og interesse for historie. Det jeg vektlegger å presentere i denne delen er hvordan det lokale anvendes i praksis av lærere. Dette danner videre bakteppet for hva jeg selv kan forvente å finne i egen forskning, samt muligheten til å sammenligne tidligere forskning med resultater fra min egen forskning.

Guldstein (2001) setter i sin oppgave fokus på hvilken plass lokalhistorien har hatt og har i den norske skolen. Hans funn, gjennom å analysere læreplaner, viser at det lokalhistoriske perspektivet gradvis har blitt nedtonet fram mot læreplanen av 1997. Likevel viser Guldstein til flere sider av læreplanen som kan gi rom for å bruke det lokale, både i den generelle delen og innenfor samfunnsfag. For å undersøke hvordan det lokale benyttes i praksis gjennomførte Guldstein spørreundersøkelser og intervjuet 15 lærere i Kristiansund, Smøla og Tusna. Funnene viser at lokalhistorien benyttes for å skape identitet og tilhørighet, samt at det har en forklarende funksjon. Emnene som knyttes til et lokalhistorisk perspektiv er blant annet utvikling av fiskeindustrien i områdene, vikingtid, kirkehistorie og andre verdenskrig. Bakgrunnen for valg av emnene er hovedsakelig begrunnet ut i fra læreplanen og lærernes egne interesser.

Ressursene som benyttes er i størst grad enkeltpersoner, som foreldre og besteforeldre, og deretter museum. De rammefaktorene som påvirker og hemmer undervisningssituasjon er økonomi, lærere, nærområde, kildemateriell, ressurspersoner, organisering og annet. Funnene viset blant annet at økonomi er en faktor som hemmer ekskursioner og at lærernes egen kunnskap og interesse er avgjørende (Guldstein, 2001, s.96–98).

Formålet med undersøkelsen til Hultman var å posisjonere lokalhistorie i norsk og svensk skole. Forskningsspørsmålene var følgende; Vad är lokalhistoria? Vad gör lokalhistoria? Vad kan lokalhistoria? (Hultman, 2012, s.11). Den omfattende undersøkelsen bygger på kvalitative intervjuer med både lærere og elever fra ti ulike skoler i Norge og Sverige, samt en grundig presentasjon og analyse av tidligere læreplaner fra begge landene. I undersøkelsen benyttes lærere som aktivt arbeider med lokalhistorie i undervisningen, på ulike trinn og i ulike deler av de to landene.

Hultmans (2012) informanter benytter seg av et mangfold av metoder for å formidle lokalhistorie, blant annet kilder, litteratur, museum, byvandring, prosjekter knyttet til det lokale og ved å la elevene oppleve gamle håndverksmetoder. Lærerne begrunner med at de bruker lokalhistorie for å gjøre faget mer konkret og lettere å forstå, det blir nærmere elevenes verden, det skaper variasjon i undervisningen og det kan gi elevene ekstra motivasjon. Lokalhistorie aktiverer elevene og skaper nærhet, identitet og sammenheng. I tillegg påpeker flere av lærerne at kunnskapen om *stedet* er viktig for å føle tilhørighet og skape en identitet knyttet til stedet. Temaene som knyttes til det lokale er blant annet industri, gårdsbruk og levekår og andre verdenskrig. Elevenes oppfatning av lokalhistorieundervisning fremstår i undersøkelsen som svært positiv. Det er lite skille mellom hvem som utøver lokalhistorie, det er både lokale og ikke lokale. Av Hultmans (2012) informanter opplever kun et fåtall at læreplanene hindrer dem i å utøve lokalhistorie, men flere legger vekt på at undervisning knyttet til det lokalhistoriske kan være tidkrevende.

Bøe og Hauge (1986) gjennomførte en spørreundersøkelse i Stavanger-området, der de undersøkte 268 ungdomsskoleelevers forståelse av og interesse for historie. I denne undersøkelsen er et av temaene «interesse for historiens rom», som ser på hvilken interesse elevene har for lokal historieundervisning. I undersøkelsen kommer det frem at elevene foretrekker undervisning om det nære fremfor det fjerne. Bøe og Hauge (1986, s.54–57) undersøker også hvilke historiske tema elevene opplever som mest interessante. Ut i fra seks kategorier rangeres resultatene av alle elevsvarene, fra mest til minst interessant, hvor oppdagelse og oppfinnere, for deretter krig og konflikt anses som de mest interessante

punktene. Nyere datamateriale innsamlet i Trondheim våren 2011, gir et annet resultat av hvilke tema elever opplever som mest spennende. Resultatet av undersøkelsen viser at 68,6 % av de totalt 258 elevene synes at temaet «krig og konflikt» er det morsomste å lære om. Kategorien som rangeres på andre plass, med 27,13 %, er «store oppdagelser» (Nordli, 2014, s.65). Lignende resultater som støtter opp under at «krig og konflikt» er det temaet som elever liker best, finner vi blant annet i en undersøkelse fra Danmark gjennomført av Rune Christiansen (2014). Hvorfor denne forskningen viser ulikt resultat fra 1986 og frem til i dag, er en drøfting jeg i liten grad vil gå inn på, men jeg kan nevne at fokuset på krig, og da kanskje særskilt andre verdenskrig, har hatt fått større fokus i både undervisning og lærebøker. Bakgrunnen for å nevne tidligere forskning som omhandler hvilke temaer elever anser som mest spennende innenfor historie, kan belyse hvilke temaer lærere velger å knytte lokalbasert læring til og dermed kan det videre være relevant for oppgaven.

Den tidligere forskningen viser at det lokale aspektet har stått sentralt i skolen og hatt en sentral plass i læreplanen i lengre tid. Som nevnt tidligere er det så langt jeg vet svært lite forskning gjort om temaet lokalbasert historielæring i nyere tid innenfor Norges grenser. Dette kan tyde på at det er behov for å finne ut hvilken plass det lokale aspektet har i dages undervisning. Forskningen som er gjort er gjennomført over et større geografisk område, og har dermed hatt svært lite komparativt fokus på bruken av det lokale innenfor et avgrenset område hvor tilgangen på ressurser er lik. Dette er et aspekt som denne oppgaven kan bidra med. Den tidligere forskningen vil i all hovedsak bli benyttet som et sammenligningsgrunnlag for egne resultater, ved å se på hvilke likheter og forskjeller forskningen viser. Siden denne oppgaven har et begrenset antall informanter, vil den tidligere forskningen kunne belyse oppgavens troverdighet.

1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven vil totalt bestå av seks kapitler. I kapittel 1, som nå er presentert, har jeg gjort rede for formål med oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Her har jeg valgt å se på hvilken plass det lokale aspektet har hatt i læreplaner, for deretter å gå nærmere inn på hovedbegrepene historiebevissthet, historiebruk og historiekultur. I kapittel 3 vil jeg presentere valg av metode for å samle inn datamateriale, utvalg av informanter, gjennomføring av undersøkelse og refleksjon rundt etiske retningslinjer. I kapittel 4 vil jeg presentere hvordan jeg valgte å strukturere datamateriale, samt

presentere en analyse av mine funn. I kapittel 5 skal mine funn møte det teoretiske rammeverket i en drøfting, hvor formålet er å belyse den overordnede problemstillingen. I kapittel 6, oppgavens siste del, vil jeg sammenfatte oppgaven, vie noen tanker til oppgavens relevans og reflektere over videre forskning innenfor temaet lokalbasert undervisning i historieundervisningen.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Oppgavens problemstilling omhandler læreres bruk av lokalhistorie og lokalmiljø i historieundervisningen. Dermed vil jeg begynne med å se på hvordan fokuset på det lokale har endret seg i læreplaner. Som nevnt i innledningen er historiebevissthet, historiebruk og historiekultur sentrale begreper innenfor historiedidaktikken, og jeg vil derfor gå nærmere inn på disse. I tillegg til dette vil jeg også se på hvordan det lokale blir presentert ut i fra historiedidaktisk teori.

2.1 Fokus på det lokale i læreplaner

Lokalhistorien og lokalmiljøet har stått som et sentralt ledd i utviklingen av et nasjonalt felleskap og i arbeidet med å skape en nasjonalfølelse. Lokalhistorien ble tatt i bruk som middel både for å forstå vår egen tid og for å skape forventninger til fremtiden (Fossen, 2005). Den lokale vinklingen har også gjenspeilt seg i skolen.

Det lokale fokuset i læreplanen har gradvis blitt nedtonet frem mot dagens læreplan. For å illustrere endringen vil jeg her i korthet se utviklingen fra Mønsterplan fra 1987 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987)³, Læreplan fra 1997 (Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996)⁴ og Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2013). I NOU, Norges offentlig utredning, 2014:7 sin rapport «*Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*» kan man se at det lokale hadde en sentral plass ved samfunnsfag- og historieundervisningen for de yngste elevene gjennom faget «Heimstadslære» frem mot M-87. Undervisningen innenfor heimstadslære viser til en klar intensjon om at eleven skulle bevege seg fra det nære til det fjerne. Samme mønster fulgte også samfunnsfaget for de yngste elevene, at kunnskaper om familie og lokalsamfunnet skulle danne bakteppe for å forstå større samfunnskonstruksjoner (NOU 2014:7). Familien og det lokale skulle danne grunnlaget for elevenes læring. Undervisningen skulle her ta utgangspunktet i det lokale og det konkrete (M-87: 213). Det lokale skulle danne grunnlaget for videre læring på et nasjonalt og et globalt plan for elever på ungdomstrinnet. I M-87 beskrives forholdet mellom lokalsamfunnet og undervisningen eksplisitt i arbeidsmåter og læremidler innad i samfunnsfag. «*En bør bruke lokalt lærestoff og ulike kilder i lokalsamfunnet som har tilknytning til lokalhistorien, lokalgeografi og aktuelle samfunnsforhold*» (M-87:231). Det presiseres at det lokale burde benyttes for at man skal bli kjent med sitt eget miljø, men også som et utgangspunkt for videre

³ Mønsterplan fra 1987 vil videre bli referert til som M-87.

⁴ Læreplan fra 1996 vil videre bli referert til som L-97

læring, som en metode for å konkretisere og illustrere samfunnsforhold og utvikling (M-87:231).

I læreplanen fra 1997 er det en klarere måldeling innenfor historie, geografi og samfunnskunnskap enn i M-87 og deler av det lokale perspektivet er videreført. Under temaet arbeidsmetoder presiseres bruken av det lokale innad i undervisningen.

Samfunnsfaget bygger gjennom heile skulegangen på nær kontakt og samhandling mellom skulen og lokalsamfunnet og har som føresetnad ein omfattande bruk av døme og illustrasjonar frå nærmiljøet til elevane. Heimstaden er eit viktig utgangspunkt for å utvikle innsikt i samfunnet» (L-97: 176).

Den lokale vinklingen og begrepet «heimstaden» danner grunnlaget for flere av målene for undervisningen. Et av målene for elevene ved 9.trinn var å bruke ulikt kildemateriale fra andre verdenskrig, eksempelvis museum, minnesmerker, eldre mennesker, skriftlige kilder og så lignende. Gjennom kildemateriale skulle elevene; «*Bli kjende med følgjer av krigen for eigen kommune og landsdel og for landet i det heile*». (L-97 s. 185-186). Det lokale aspektet i undervisningen var representert i L-97, men i mindre grad enn i M-87. Læreplanen høstet mye kritikk på grunn av detaljerte og overveldende antall mål elevene skulle oppnå. Læreplanen undergravde til en viss grad det konstruktivistiske læringssynet, om at kunnskap gradvis og aktivt konstrueres på grunnlag av blant annet erfaringer, forståelse og holdninger, til fordel for læring gjennom reproduksjon av fakta (Koritzinsky, 2006, s.32 og 46).

Som en kontrast til tidligere læreplaner kom Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2013), en langt kortere og mindre detaljert læreplan, som skulle øke lærernes frihet til å velge både stoff og læringsmetoder. Dette resulterte i at den lokale vinklingen i langt mindre grad ble eksplisitt uttrykt. Formålet med samfunnsfag knyttes her til utvikling av elevenes historiebevissthet og deres egen identitet. I formålet med samfunnsfag trekkes det lokale frem én gang; «*Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I denne sammenhengen kan det lokale aspektet tolkes gjennom en moralsk vinkling og knyttes opp mot utviklingen av elevers holdninger. Det er ingenting som tilsier at det lokale skal brukes som kunnskapskilde. Blant kompetansemålene er det kun ett av kompetansemålene innenfor historie som omhandler det lokale; «*kjenne att historiske spor i eige lokalmiljø og undersøkje lokale samlingar og minnesmerke*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er et kompetansemål for elever etter 4.årstrinn. For de eldre elevene nevnes ikke det lokale aspektet i det hele tatt. Det lokale perspektivet kommer derimot frem i Prinsipp for opplæringa, hvor samarbeid med

lokalsamfunnet er en egen del. «*Godt samspel mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre delar av lokalsamfunnet kan gjere opplæringa i faga meir konkret og røyndomsnær og gjennom det auke evna og lysta til å lære blant elevane*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne delen av læreplanen, som skal gjelde all undervisning, viser at det lokale har et formidlingsperspektiv og kan benyttes både for å lære, men også for å øke interessen for å lære.

Ved å se på disse tre læreplanene ser man at fokuset på å benytte det lokale innenfor samfunnsfagundervisningen er noe som gradvis har blitt mindre eksplisitt vektlagt. Som nevnt er Kunnskapsløftet en lite detaljert og åpen læreplan, som i liten grad presiserer arbeidsmetoder innenfor faglig formidling. Det er derfor ingenting som tilsier at lærere ikke kan bruke lokaleressurser for å oppnå kompetansemålene.

2.2 Historiebevissthet, historiebruk og historiekultur

For å kunne undersøke, analysere og drøfte på hvilke måter lokale ressurser benyttes i undervisningen, anser jeg begrepene historiebevissthet, historiebruk og historiekultur som sentrale. Samtlige av begrepene er knyttet til hvordan individer bruker og operasjonaliserer historien, og de henger derfor tett sammen. Peter Aronsson (2004, s. 17–18) definerer og forklarer forholdet mellom begrepene på følgende måte;

Historiekultur är de källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påstånanden med referanser till det forflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid. [...]. Historiebruk är processer då delar av historiekulturen aktiverast för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter. Historiemedvetande är de uppfattningar av sambandet mellan dåtid, nutid och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket (Aronsson, 2004, s. 17–18).

Av dette sitatet ser vi at begrepene historiekultur, historiebruk og historiebevissthet henger sammen. Dermed ser vi at et utvalg av historiekulturen iscenesettes i historiebruken og former historiebevisstheten. I tråd med historiedidaktisk fremstilling vil jeg videre beskrive begrepene hver for seg. Dette anser jeg som hensiktsmessig for å oppnå størst mulig forståelse for hvert enkelt begrep.

2.2.1 Historiebevissthet

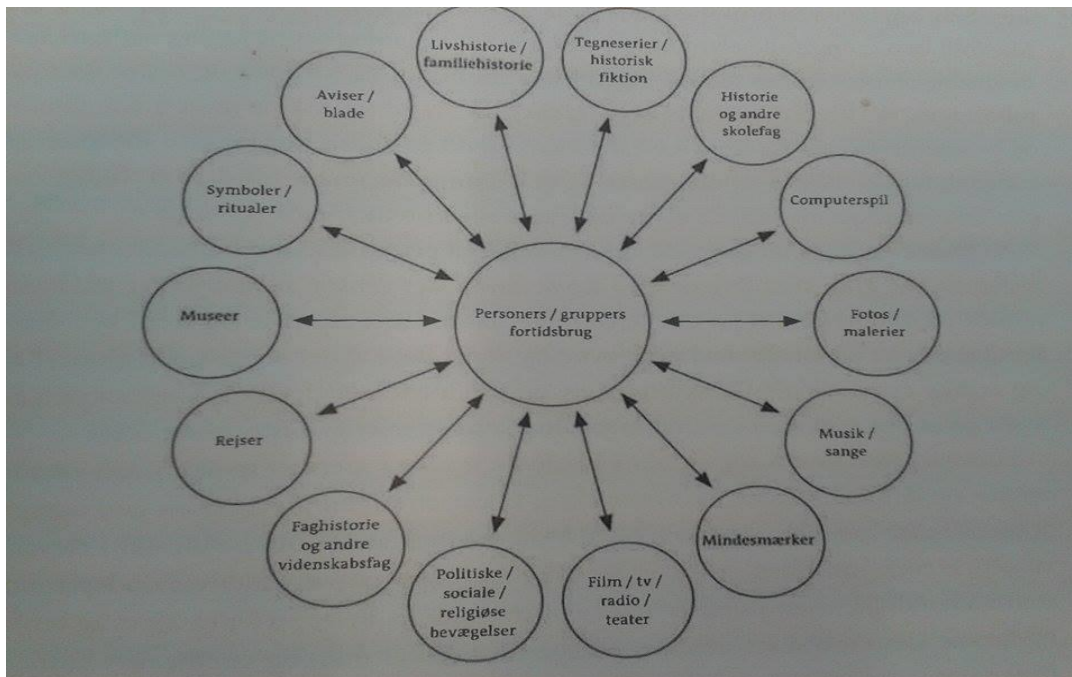
Historiebevissthet som begrep omhandler i korthet hvordan individet ser seg selv som del av en historisk sammenheng. Forestillinger om fortiden, forståelse av nåtiden og forventning til

fremtiden inngår dermed i historiebevisstheten (Stugu, 2008, s.18). Gjennom historier og kunnskaper om fortiden dannes et *erfaringsrom*, som danner muligheten for å en *forventningshorisont* (Aronsson, 2004, s.18). Dette viser med andre ord at nåtiden vi lever i er påvirket av hvordan vi tolker fortiden og erfaringene danner muligheten for å reflektere over hvordan fremtiden vil se ut. Dermed kan ikke historiefaget kun forstås som fortidsformidling, men må også danne et grunnlag for å kunne orientere seg mellom fortiden, nåtiden og fremtiden.

May-Brith Ohman Nielsen (2011, s.273) omtaler bevisstheten som vår evne til å kunne reflektere over vår egen forståelse av historien. Alle mennesker har en iboende historiebevissthet, som i større eller mindre grad kan være konsistent, bevisst eller reflektert. Dette tilsier at bevisstheten er individuell og fremtrer i ulik grad hos mennesker, men det fremheves at ingen er historieløse. Det å kunne utvikle den enkeltes historiebevissthet handler om å kunne historisere seg selv, eller med andre ord å sette seg selv inn i en historisk kontekst i tid og rom, henger dermed sammen med historiens identitetsskapende funksjon. Vi blir både produkter av og produsenter av historien (Kvande & Naastad 2013, s.46 og 51).

Bernard Eric Jensen (1994, s.11) understreker at historiebevissthet ikke tilsier det samme som «historieviten», noe som gjør historiebevisstheten blir umulig å måle og kartlegge. «[...] at en sådan bevidsthet både omfatter og er et produkt af et samspil mellem kundskap og oplevelse, indsigt og holdninger, forstand og følelse, erkendelse og værdi.» (Jensen 1994, s.12) som sitatet viser er historiebevissthetsbegrepet sammensatt av både kunnskaper på et vitenskapelig nivå og individets opplevelser og erfaringer. Videre beskriver Jensen (2001, s.8) historiebevissthet slik: «Historiebevidsthed vedrører det menneskelige grundforhold, at i en levet nutid vil såvel en fortid som en fremtid være nærværende og virksomme, nemlig som henholdsvis erindring og forventning.» Erindringene og forventningene påvirker og former hvordan mennesker handler og er tett knyttet til hvordan mennesker utvikler sin identitet.

En iboende historiebevissthet kan i mindre eller større grad være bearbeidet og analysert. Hos barn og unge skjer dannelsen og bruken, omformingen og nedbrytningen av historiebevissthet i flere sosiale sammenhenger. Jensen (1994, s.88) fremhever at historiefaget og historieundervisningen kun er én av mange arenaer hvor elever kan utforme sin historiebevissthet. På denne måten ser vi et samspill mellom historiebruken og historiebevisstheten. Dette presiseres i «den åpne skalamodellen» vist under.



Figur 1; Den åpne skalamodellen (Jensen, 2010, s.9).

Denne modellen brukes her for å illustrere hvordan historiekunnskaper og bevissthet dannes gjennom historiebruk på ulike arenaer. Etter min mening illustrerer modellen kun et eksempel, og derfor vil de ulike «stedene» for historieutvikling være individuelt betinget. I undervisningen knyttet til lokalhistorie og lokalmiljøet kan historiebruk knyttet til flere arenaer og elementer fra elevenes egne livsverdener kan vil trekkes inn i undervisningen. Ut fra et teoretisk ståsted kan dermed lokalbasert undervisning bidra til å øke elevenes historiebevissthet. «*Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres eget liv, må det som former elevenes historiebevissthet tekkes inn og gjøres til en del av faget*» (Lund, 2011, s.26). Historiedidaktikken må dermed ta hensyn til at elevens utvikling av historiebevissthet ikke kun skjer innad i skolefaget, men også gjennom elevenes egne erfaringer i livet, og viser dermed til historiebruksdidaktikken fremfor historiefagsdidaktikken (Stugu, 2004).

Historiebevissthet, identitet og lokalbasert læring

Kjell Fossen (2005, s.471) skriver at lokalmiljøet og det nære, gjennom det fysiske miljøet, mennesker, hendelser, fortellinger og fenomen, henger tett sammen med identitetsutviklingen. Dagens samfunnsutvikling er i en konstant utvikling. Nye impulser, utviklinger og teknologier medfører at vår historiebevissthet også er under utvikling. Hva fremtiden vil bringe er ikke lengre selvsagt. Vi lever i dag i et spenningsfelt mellom tradisjon og impuls, hvor for stor binding til tradisjon kan gi stagnering og for mange impulser kan gi tap av tilhørighet og

identitet. Fossen (2005) viser til behovet for å sette det lokale inn i det didaktiske for å kunne utvikle elevenes individuelle identitet, samt deres evne til å utvikle historiebevissthet.

Identitet knyttet til hjemstedet forutsetter at man kjenner dets egenart og tradisjon. Her har skolen et spesielt ansvar og spesielle muligheter. Men skal den lykkes, må barn og unges læring og kunnskap knyttes til den nære konteksten utenfor skolen. Det må etableres en kognitiv bro mellom skolen og samfunnet, der hverdagen blir en viktig del av fagets didaktiske innhold. Da kan de unge bli i stand til å stille de store og eksistensielle spørsmålene, som rommer didaktikkens ulike tidsdimensjoner (Fossen, 2005, s.477).

Fossen (2005) hevder at en lokalbasert læring både kan skje innenfor og utenfor skolens arena. I klasserommet kan man for eksempel benytte seg av ulike læremidler, ressurspersoner og eksempler hentet fra lokalmiljøet. Ved å bevege seg ut av klasserommet, kan elever få fysisk kontakt med det de studerer. Dette gir dem en mulighet til å oppleve samfunnet i funksjon, gjennom intellekt, sanser og følelser, og elevene vil slik kunne oppleve en direkte forbindelse mellom mennesker og den menneskeskapte virkeligheten.

Ved å ta utgangspunkt i det nære, altså, det geografiske området hvor elevene lever, vil man kunne bygge en kognitiv bro mellom fortiden og nåtiden. Ved å sette «den lille historien» i en nasjonal eller internasjonal kontekst, altså inn i «den store historien», vil elevene kunne forstå slekt-, bygd- og byhistorie ut fra en gitt sammenheng. Dette kan stimulere til en identitetsutvikling hos elevene. For å gjennomføre en lokalbasert læring bør undervisningen både bygge på en kognitiv og en emosjonell vinkling. På en slik måte vil både det vitenskapelige og det menneskelige stå i fokus. Etterarbeidet står også sentralt for at elevene skal forstå de lange linjene og kunne sette det lokale i en sammenheng (Fossen, 2005 s. 485).

2.2.2 Historiebruk

Historiebruk som begrep viser i korthet til hvordan deler av historien blir brukt, gjennom tilnærminger og for ulike formål. Bøe og Knutsen (2012, s.16) forklarer historiebruk med hvordan vi i samtiden benytter fortiden. Dermed er det ikke fakta om fortiden som er det sentrale, men snarere *hvordan* fakta blir brukt. Dette viser til at historie er konstruert og fremstilles på en gitt måte. Som Jensens (2010) skalamodell viser møter elever historie ved ulike arenaer. Hvor synlig og direkte fremhevingen av historie er ved ulike arenaer vil variere (Stugu, 2010, s.12).

Klas Gøran Karlsson (2009, s.56) har utviklet en utdypende historiebrukstypologi, med hensikt å klassifisere ulike former av historiebruk, knyttet til gitt formål av ulike aktører. Her deles historiebruk inn i vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, kommersiell, politisk-

pedagogisk og ikke bruk. På bakgrunn av temaet jeg undersøker ønsker jeg kun å gå inn på de to første typologiene;

- *Vitenskapelig historiebruk* har som formål å oppdage og rekonstruere historien. Historiebruken er her knyttet til innhenting av ny historie, gjennom kildegransking og tolkning. Formålet, eller funksjonen, er å verifisere eller falsifisere historien, med andre ord å finne sikker viten eller forkaste tidligere antagelser. Denne bruken av historie er knyttet til fakta og brukes av historieforskere og historielærere. (Karlsson, 2009, s. 56–69).

Ser en den vitenskapelige historiebruken i kontekst av undervisningsfaget historie kan den vise til at læreren bruker vitenskapelige metoder innenfor undervisningen, som kildetolkning og analyse av historien. Formålet kan dermed tolkes som at elevene skal opparbeide seg kunnskap om hva som har skjedd i fortiden.

- *Eksistensiell historiebruk* aktiveres av et behov for å minnes eller glemme deler av historien. Den eksistensielle historiebruken er ofte knyttet til det private, noe som i liten grad gjør den vitenskapelig og dokumenterbar. Allikevel kan den være en inngang fra den «lille historien» til den «store historien». Fokuset på minner vil ha betydning for det enkelte individet, men også for å skape en kollektiv tilhørighet, noe som gjør at den er iboende hos alle mennesker. Funksjonen for denne bruken av historien er knyttet til forandring og orientering. Historien blir meningsskapende, og er ofte knyttet til identitetsutviklingen (Karlsson, 2009, s. 56–69).

Den eksistensielle historiebruken i kontekst av historieundervisningen kan vise til at lærere bruker elementer fra fortiden som i større grad er vinklet mot det private og enkeltmenneskers historie som utgangspunktet for å forstå en større kontekst. Historiebruken kan vise til det meningsskapende legger dermed vekt på det eksistensielle og det emosjonelle (Stugu, 2010, s.13). Formålet kan dermed tolkes ut i fra behovet for å utvikle identitet og tilhørighet i samfunnet.

Disse ulike formene for historiebruk er ikke gjensidig utelukkende og kan overlape hverandre. Mens den første legger vekt på tolking og forståelse, legger den andre vekt på mening. Ohman Nielsen (2011, s.272) lager, i likhet med Karlsson, et skille mellom det vitenskapelige analyserbare på den ene siden og det gåtefulle, poetiske og felleskapene på den andre siden. Delingen er knyttet til utviklingen av historiebevisstheten og synet på historie som todelt, men er likevel relevant i denne sammenhengen, da forholdet mellom historiebruken og

historiebevisstheten relaterer og har et avhengighetsforhold til hverandre, som Aronsson (2004, s.17-18) fremhever. Historieundervisning som tar sikte på å utvikle elevers historiebevissthet, bør både forholde seg til den vitenskapelige historiebruken på den ene siden og den eksistensielle og gåtefulle historiebruken på den andre siden. På denne måten kan kunnskap og innsikt bidra til å kunne stille eksistensielle spørsmål og videre utvikle en identitet.

Begrepet historiebruk vil i denne oppgaven vise til både hvordan lærere på den ene siden bruker historien i sin undervisningen og på den andre siden hvordan de vektlegger refleksjon over hvordan historie blir brukt og fremstilt i samfunnet.

2.2.3 Historiekultur

Som vist tidligere omhandler historiekulturen ulike kilder fra fortiden, og hvordan disse benyttes for å binde sammen relasjonene mellom fortiden, nåtiden og fremtiden (Aronsson, 2004, s.17–18). Denne definisjonen kan imidlertid nyanseres ytterligere. Kvande og Naastad (2013, s. 55–57) ser på hvordan begrepet kan forstås fra et empirisk, analytisk og teoretisk ståsted. Et empirisk ståsted vil knytte historiekulturen til steder hvor erindring og kulturarv blir fremstilt og bevart. Med historiekultur vises det her til museum, historieformidling og minnesamlinger. Imidlertid utelukker denne tilnærmingen at historiekulturen uttrykkes på steder som ikke tar utgangspunktet i historieformidling. Som analytisk begrep vil historiekultur være nærværende innenfor et stort mangfold av samfunnslivet. Dermed vil steder, utsagn og fenomener ha en historie uavhengig av hvor direkte eller indirekte den fremstår. I denne vinklingen av begrepet legges historiekultur tett opp mot utviklingen av historiebevissthet ved at den utvikles gjennom flere kanaler. Historiekultur fra et teoretisk ståsted knyttes opp mot «kultur» i den videste forstand og viser til at alt som er kollektivt uttrykt har et meningsinnhold som er viktig å undersøke (Kvande og Naastad, 2013, s. 55–57). I forhold til undersøkelsens tematikk, lokalbasert læring i undervisningen, velger jeg å forholde meg til historiekulturbegrepet i tråd med Aronssons definisjon, men også til en analytisk og empirisk tilnærming. På denne måten åpner jeg for å drøfte mangfoldet av historiekultur som benyttes av lærerne i undervisning, uavhengig av om de har som hensikt å formidle historie direkte eller indirekte.

Museum som formidlingsinstitusjon

Museum er, som vist over, et sted hvor historiekultur ivaretas og iscenesettes. ICOM, the International Council of Museum, definerer museum på følgende måte;

Et museum er en permanent institusjon, ikke basert på profitt, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle og immaterielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed (ICOM).

Definisjonen viser til ulike funksjonene et museum i teorien skal ha. Det skal for eksempel ta vare på fortiden gjennom ulike kilder, som videre skal formidles både i form av undervisning og underholdning. På denne måten ser vi at et museum kan være en naturlig læringsarena.

Museum kan på denne måten anses som en naturlig læringsarena som kan tilby en utfyllende, annerledes og ofte nærmere fremstilling av et tema, og som kan utfylle både undervisningen og læreboken (Kvande og Naastad, 2013, s.228). Når man benytter seg av et museum som en del av historieundervisningen, vil både forarbeidet og etterarbeidet stå sentralt for undervisningsutbyttet. I forkant av et museumsbesøk bør elevene ha en forståelse og forventning til hva de skal møte. Etterarbeidet bør vektlegge en oppsummering og analyse, da dette vil være sentralt for at formidlingen skal kunne gi elevene en dypere faglig forståelse. Et annet viktig aspekt er at elevene bør ha en kritisk innstilling til hva, hvordan og hvorfor museet formidler historien på den måten det gjør, med andre ord en kritisk innstilling til hvordan historien brukes. Lærere bør dermed ikke benytte museumsbesøk som primært en mulighet til å skape variasjon i undervisningen, men som en at formidlingsarena som kan ha en funksjon for elevene (Kvande og Naastad, 2013, s.229).

2.3 Lokalbasert undervisning i historiedidaktikken

Som nevnt innledningsvis, i presentasjonen av tidligere forskning, er det flere historiedidaktiske bøker som har et fokus på at lokale ressurser bør benyttes innenfor historieundervisningen. Historieundervisning som bygger på det lokale presenteres ut i fra et hva-, hvordan- og hvorfor-aspekt. Tyngden ligger i hvorfor det er sentralt å jobbe med det lokale, og det er derfor dette jeg vil vektlegge i denne presentasjonen.

Lise Kvande og Nils Naastad (2013) presenterer det lokale, eller stedet, som et potensielt utgangspunkt for historieundervisningen. Som undervisningsmetode tar det lokale utgangspunkt i elevenes livsverdener, det kan øke tilhørigheten til det lokale og det skape også et fellesskap knyttet til bostedet. Elevene kan utvikle sin historiebevissthet ved å lære om og undersøke fortiden lokalisert i en nåtid de kjenner som kan åpne for å konstruerer en fremtid på bakgrunn av dette. Stedet blir her elevenes erfaringsrom, så vel som grunnlaget for en forventningshorisont. Elevene kan få muligheten til å utvikle kildeforståelse, som kan åpne for forståelse og refleksjon over hvordan lokalsamfunnet har endret seg. Undervisning i og om det

lokale kan bidra til å utvikle røtter og tilhørighet. Disse aspektene presenterer hvorfor det lokale bør benyttes i undervisningen. Kvande og Naastad (2013:204–206) drøfter flere eksempler på hva som kan benyttes for å formidle historie og hvordan man som lærer kan bygge undervisningen på det lokale. Eldre mennesker, historieorganisasjoner eller lokallag, museum og gatenavn trekkes frem som eksempler på hva som kan brukes innenfor lokalmiljøet

Jan Bjarne Bøe (2002) fremstiller lokalhistorien som en bro mellom ulike nivåer av historie. For mange elever kan det lokale bidra til å skape sammenheng i historie og selv kunne gjenkjenne seg i det som formidles. I likhet med Kvande og Naastad trekker Bøe frem at det lokale har et potensiale til øke elevenes historiebevissthet ved at de enklere kan forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, fordi det konkretiseres gjennom historien og blir nærmere (Bøe, 2002, s.220). Det lokale kan dermed ha to hoved verdier – den nære og den helhetlige historien (Bøe, 2002, s.220). Det nære omtales her som geografisk nære, så vel som psykologisk nærhet – som treffer elevene på et mer personlig plan. Ved å benytte det lokale kan det skapes en gjenkjennelse hos elevene, enten det er til personer som forteller eller historiene omhandler, eller til steder og hendelser. På denne måten kan historie få en større betydning for elevene. I tillegg vil det lokale kunne fungere som en konkretisering, og historien vil på denne måten kunne bli håndterlig, ved at elevene står i landskapet der noe har skjedd (Bøe, 2002: 221–223). Det nære vil dermed kunne forklare det fjerne og det kompliserte. Målet med å bruke det lokale i undervisningen kommer frem i sitatet under;

Målet med lokalhistorisk undervisning og læring er at elevenes historiebevissthet skal styrkes og utvikles. Fortiden må formidles slik at den blir konkret, kan internaliseres og danner et grunnlag for personlig læring og utvikling. Det betyr at historien får et ansikt, at den får en ramme og en kontekst som gjør beslutninger, begrunnelser og motiverer forståelse (Bøe, 2002, s.136).

Lokalhistorien blir dermed et middel for å utvikle elevens historiske forståelse, så vel som personlig identitet og interesse. Bøe (2002) skisserer ulike undervisningsmetoder som kan benyttes, dette er blant annet elevene som intervjuere, bruk av lokale arkiv, undersøkelser av framveksten av byer gjennom byvandring, gatenavn, kart og museum.

Både Kvande og Naastad (2013) og Bøe (2002) viser til flere eksempler som kan benyttes for å gjennomføre lokalbasert undervisning, altså *hva* og *hvordan*. *Hvorfor* det lokale burde benyttes i undervisningen argumenteres gjennom elevens utvikling av historiebevissthet, dannelsen av forståelse, konkretisering av faget, samt å utvikle elevens tilhørighet, identitet og røtter.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere mine metodiske valg knyttet til planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Målet med undersøkelsen, som presentert innledningsvis, er altså å undersøke på hvilke måter lærere benytter lokalhistorie og lokalmiljø i undervisning. I dette kapittelet vil jeg vektlegge å begrunne mine valg, og på den måten underbygge og drøfte metodens *reliabilitet og validitet*. Innenfor kvalitativ forskning viser reliabiliteten, eller påliteligheten, til sikkerheten rundt datainnsamlingsprosessen. Dette viser dermed til metodevalget, valg av informanter, gjennomføringen av intervjuene og videre analysen og presentasjonen av datamaterialet (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2011, s.230). Validitet, eller gyldighet, er i korthet knyttet til om vi faktisk undersøker det vi hadde tenkt å undersøke (Tjora, 2010, s.115). Begge begrepene vil jeg komme tilbake til avslutningsvis i drøftingskapittelet, da med et fokus på oppgaven i sin helhet.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Fenomenografi

Min undersøkelse er inspirert av en fenomenografi som forskningsmetode, som i korthet vil forklares her. Fenomenografi er en kvalitativ metode, som har til formål å kartlegge variasjonen av erfaringer knyttet til et bestemt fenomen (Johansson, 2014, s.94). Dermed er fenomenografi en deskriptiv metode innenfor forskning. I denne oppgaven er fenomenet som undersøkes nettopp *lokalbasert historieundervisning* og undersøkelsen har som hensikt å se på forskjellige måter lærere benytter seg av fenomenet, samt ulike holdninger og erfaringer de har. I likhet med fenomenologien tar fenomenografien utgangspunkt i et fenomen, men mens fenomenologien har som formål å finne strukturen i og meningen med et fenomen, har fenomenografien som hensikt å beskrive ulike måter en gruppe oppfatter fenomenet på i en kontekst (Larsson & Holmström, 2007). Forskningen omhandler med andre ord oppfattelsen av menneskers opplevelser av verden. (Larsson, 2011).

Grunnleggende innenfor fenomenografien er skillet mellom *hvordan noe er*, altså hvordan verden er, og *hvordan noe oppfattes å være*. Dette omtales som første- og andre ordensperspektivet, hvorav fenomenologien vektlegger den første og fenomenografien vektlegger den andre. Siden perspektivene er komplementære bør de ikke utelukkes, men sees i sammenheng av hverandre (Marton, 1981). Fenomenografien bygger på hvordan mennesker oppfatter noe, ikke hvordan de tror noe er (Johansson, 2014, s.95). Hensikten er dermed ikke å finne ut hva lokalbasert undervisning *er*, men hvordan lærere oppfatter og bruker det lokale i

sin undervisning, da basert på sine erfaringer. Fenomenografiens utgangspunkt er at et fenomen betraktes ut i fra ulike aspekter som er relevante for hverandre. Oppgaven blir dermed å forstå en helhet gjennom menneskers ulike erfaringer. Som forskningsspørsmålene viser valgte jeg å lage kategorier som komplementerer hverandre, som videre vil benyttes i analysen.

3.1.2 Kvalitativ metode og intervju

Med utgangspunkt i fenomenografi og min problemstilling, blir det naturlig å benytte kvalitativ forskning med intervju som datainnsamlingsmetode. I forbindelse med et tidligere pilotprosjekt, knyttet til samme tematikk, har jeg i forkant skaffet meg erfaringer med intervju som metode. Jeg har derfor også reflektert over fordeler og ulemper knyttet til metodevalget. Med bakgrunn i oppgavens tematikk ønsker jeg å undersøke forholdet mellom handling, *hva og hvordan*, og holdning, *hvorfor og erfaringer*. På bakgrunn av dette mener jeg at intervju som metode på best mulig måte kan gi innsikt i kompleksiteten og de ulike nyansene innenfor fenomenet. Med et fokus på ulike aspekter for å oppnå en helhetlig forståelse av lokalbasert undervisning, blir det, etter min mening, vanskelig å benytte andre metoder. Observasjon ville ha gjort det vanskelig å avdekke bakgrunnen for informantenes valg, holdninger og erfaringer, og et spørreskjema kunne ha gjort det vanskelig å oppnå innsikt i informantenes tanker og refleksjoner utover de gitte spørsmålene. I tillegg ville et godt spørreskjema være vanskelig å utarbeide, siden jeg på forhånd hadde liten innsikt i hvorvidt informantene benytter det lokale.

Ringdal (2007, s.169) hevder at ved de fleste formål vil et besøksintervju, med andre ord intervjuer gjennomført ansikt til ansikt, være den beste datainnsamlingsteknikken. Samtlige av mine intervjuer ble gjennomført ansikt til ansikt, og jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål jeg selv anså som svært sentrale. Ved å benytte en semistrukturert intervjuguide, hvor spørsmålene kunne tilpasses hver enkelt informant, åpnet dette for å ta opp temaer som jeg på forhånd ikke hadde tenkt over at kunne bli sentrale. Intervju kan åpne for en større grad av fleksibilitet enn de tidligere nevnte metodene, noe som tilser at spørsmålene kan tilpasses etter lærernes erfaringer og assosiasjoner. Dette åpner i tillegg for å kunne motivere informantene til å utdype sine meninger og bekrefte eller oppklare utsagn underveis. Svakheten med en slik metode kan være den eventuelle, ubevisste påvirkningen som spørsmålsformuleringer og samtalekontekst kan ha på informantenes respons. Dette kan bidra til å svekke forskningens reliabilitet, for eksempel ved at spørsmål kan bli oppfattet på ulik måte eller ved at spørsmål kan stilles på en ledende måte (Johannessen, 2011, s. 138 og Tjora, 2010, s.113).

3.2 Datautvalg

Hovedkriteriet for valg av informanter er at de besitter relevant informasjon knyttet til problemstillingen (Repstad, 2007, s.81). Dermed er det problemstillingen som avgjør hvem som kan være informanter. For at jeg skal kunne undersøke på hvilke måter lokalbasert læring benyttes i historieundervisningen, er det naturlig å benytte informanter som planlegger og gjennomfører undervisning i historiefaget, altså lærere. Siden valg av informanter har mye å si for det empiriske datamaterialet, vil jeg i denne delen redegjøre for mitt valg av informanter.

3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter

For å kunne besvare min problemstilling valgte jeg åtte informanter fra tre ulike skoler. Grunnen til at jeg valgte akkurat dette antallet, er delvis tidsaspektet, og det faktum at gjennomføringen av intervjuer og etterarbeid er en tidskrevende jobb som må passe innenfor de praktiske rammene av oppgaven. En annen grunn til mitt valg er også tilgangen på lærere som sa seg villig til å stille som informanter (Repstad, 2007, s.83). Ved å benytte informanter fra tre ulike skoler kunne jeg oppnå innsikt i likheter og forskjeller, både mellom hver enkelt lærer, men også mellom de ulike skolene. Dette kunne øke min mulighet til å vurdere hvorvidt skolekulturen påvirker læreres bruk av det lokale.

Mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen var at jeg ønsket å undersøke hvordan lærere bruker det lokale. Jeg var altså interessert i et tilfeldig utvalg lærere, og valgte derfor å sette få kriterier til hvem som kunne være informant. De kriteriene jeg satte var for det første at informantene skulle undervise i samfunnsfag ved en ungdomsskole i Trondheim. For det andre skulle informantene ha undervist på samtlige trinn, altså 8., 9. og 10. trinn, slik at de kjente til samtlige tema innfor historiepensumet på ungdomskolen. Siden omfanget med undersøkelsen, eller hensikten, ikke var å skulle generalisere fenomenet, valgte jeg ikke å vektlegge kriterier som tilhørighet, kjønn, utdanningsbakgrunn eller fartstid som ungdomskollærer. Disse aspektene vil likevel ha en plass i oppgaven, men da med funksjon å viser forskjeller og likheter innenfor bruken av det lokale.

3.2.2 Skolene og kontakten med informantene

Med utgangspunkt i oppgavens tema valgte jeg å benytte tre skoler som ligger sentralt i Trondheim. På denne måten har samtlige skoler i utgangspunktet tilnærmet lik mulighet til å benytte seg av de samme lokale ressursene, som kan bidra til ytterligere å se ulikheter innenfor hvordan det lokale brukes innenfor et område. For å kunne skille skolene fra hverandre har jeg valgt å navngi dem med bokstaver; skole A, B og C.

Kontakten med lærerne ved de forskjellige skolene ble oppnådd på ulik måte. Ved skole A valgte jeg å kontakte potensielle informanter selv, i etterkant av samtale med rektor. I møte med informantene presenterte jeg temaet for undersøkelsen og omfanget av intervjuet. Ved denne skolen hadde jeg selv jobbet som vikar og hadde derfor en «fot innenfor», noe som gjorde det å ta direkte kontakt med aktuelle lærere mulig fordi jeg hadde kjennskap til hvilke lærere som underviser i samfunnsfag. Jeg følte allikevel ikke at dette påvirket resultatet av intervjuene eller påliteligheten til undersøkelsen, siden jeg verken har jobbet direkte sammen med noen av de valgte lærerne eller har noen nevneverdig kjennskap til lærerne.

Gjennom en kontaktperson ved NTNU kom jeg i kontakt med en person innenfor fagseksjonen for samfunnsfag ved skole B. Denne personen stilte selv som informant, samt introduserte meg for to andre informanter som begge ville delta i intervju. En slik metode omtales som *snøballmetoden*, hvor rekrutteringen av informanter skjer med hjelp og tips om aktuelle informanter skjer med hjelp fra andre (Repstad, 2007, s.57). Å bruke snøballmetoden for å komme i kontakt med informanter er noe som, etter min mening, ikke påvirket resultatet av undersøkelsen, men ble snarere et hjelpemiddel for å komme i kontakt med lærere som hadde mulighet til å delta på intervju

Ved skole C tok jeg kontakt med rektor via telefon og videre via mail, der jeg presenterte intervjuets omfang og tematikk. Rektor videresendte deretter mailen til alle ansatte i seksjonen for samfunnsfag på skolen. Her var det to informanter som hadde mulighet til å delta, hvorav den ene ønsket å delta grunnet personlig interesse innenfor temaet. Jeg anser ikke dette som en svekkelse av reliabiliteten eller datamaterialet, men heller en mulighet for å kunne finne større kontraster innenfor fenomenet som er gjenstand for undersøkelse.

I tillegg til det empiriske datamaterialet fikk jeg tilgang til de lokale læreplanene ved de enkelte skolene. De lokale læreplanene vil i liten grad bli lagt fokus på, men vil benyttes for å undersøke hvorvidt et lokalt perspektivet er representert.

3.2.3 Informantenes nøkkelinformasjon

I tabellen under presenteres lærernes nøkkelinformasjon. Her ser vi at informantene har forskjellig kjønn, utdanningsbakgrunn og har jobbet som ungdomsskolelærere ulikt antall år. Som tabellen viser består informantgrunnlaget av fire kvinner og fire menn. Jeg valgte å skille mellom hvor mine informanter kommer fra, og dette gjorde jeg ved å skille mellom de som kommer fra Trondheim og de som ikke kommer fra Trondheim. Fire av informantene kommer fra Trondheim og fire av informantene gjør ikke det. Denne informasjonen vil videre være

relevant for å se om det er noe samspill mellom hvor lærere kommer fra og hvordan de bruker lokalhistorie og lokalmiljø. Samtlige av lærerne er blitt tildelt pseudonym for å sikre anonymitet. Hensikten med tabellen er å vise bredden av informantgrunnet.

Tabell 1: Informantenes nøkkelinformasjon.

Skole	Pseudonym	Sted	Utdanningsbakgrunn knyttet til samfunnsfag	Arbeidsår i ungdomsskolen
Skole A	Gunnhild	Ikke fra Trondheim	Allmennlærerutdanning og mastergrad innenfor utviklingsstudier.	10- 15 år
	Anette	Ikke fra Trondheim	Hovedfag nordisk, mellomfag samfunnsvitenskap og religion. PPU ⁵	10- 15 år.
	Jens	Trondheim	Mastergrad i historie. Årstudium i nordisk. PPU.	Under 5 år.
Skole B	Linda	Trondheim	Allmennlærer. Grunnfag i tysk og musikk. Årstudium i nordisk.	Over 20 år.
	Thomas	Ikke fra Trondheim	Mellomfag nordisk og historie. Grunnfag samfunnsvitenskap. PPU.	10-15 år
	Kjetil	Ikke fra Trondheim	Allmennlærerutdanning. Etterutdannelse innenfor rådgivning.	10-15 år.
Skole C	Kristin	Trondheim	Mellomfag engelsk, grunnfag i nordisk, fransk og geografi. Pedagogikk	Over 20 år.
	Henning	Trondheim	Adjunkt, innenfor norsk, samfunnsfag og musikk.	Over 20 år

3.5 Intervjuguiden og forskerrollen

Intervju kan karakteriseres som en samtale med en viss struktur og et formål (Johannessen, et.al, 2011, s.135). Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med en intervjuguide⁶ med aktuelle spørsmål. Oppgavens forskningsspørsmål dannet utgangspunktet for intervjuenes

⁵ PPU – Praktisk pedagogisk utdanning.

⁶ For intervjuguide, se vedlegg 1.

overordnede tema. Som tidligere nevnt hadde jeg ikke innsikt i hvilken plass det lokale faktisk hadde innenfor historieundervisningen eller hvorvidt det benyttes av lærerne, noe som krevde at spørsmålene måtte tilpasses hver enkelt informant og dens erfaringer. På denne måten vil rekkefølgen og spørsmålene variere, og oppfølgingsspørsmål hvor informantene kunne utdype sine synspunkter og erfaringer har vært sentrale. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men fungerte i større grad som en huskeliste over potensielle spørsmål (Repstad, 2007, s.78). Jeg ønsket å oppnå en naturlig samtale, med formål om å få informantene til å snakke mest mulig fritt rundt temaet. Intervjuguiden ble allikevel et viktig hjelpemiddel for å øke intervjuenes validitet, ved at jeg kunne benytte den for å forsikre meg om at jeg var innom de ulike hovedtemaene og faktisk undersøkte det jeg hadde som mål om å undersøke.

For å oppnå en helhetlig forståelse for hvordan lærere benytter seg av det lokale innenfor historieundervingen, måtte jeg på forhånd reflektere over potensielle spørsmål som kunne være relevante å stille. På denne måten er forskningen preget av min forforståelse, både når det gjelder hva jeg ønsker å finne ut, hvilke spørsmål som stilles og videre hvordan jeg tolket informantens utsagn. Dermed ble jeg klar over min rolle som forsker. For å unngå at mine holdninger påvirket svarene informantene ga, forsøkte jeg å forholde meg så nøytral som mulig under intervjuene. Hvor nøytral det er mulig å være innenfor kvalitativ forskning, siden engasjement innenfor forskningens tematikk kan avsløre holdninger, er omdiskutert (Tjora, 2010, s.113).

For å sikre reliabilitet var det viktig for meg å gi informantene åpne spørsmål. Derfor oppfordret jeg lærerne til å beskrive fenomenet med egne ord, slik at jeg kunne oppnå innsikt i deres meninger og holdninger. Slik skulle jeg unngå at min subjektivitet kom til syne. I takt med fenomenografisk forskning ville jeg unngå å formulere spørsmål som henviste hvordan det lokale burde eller skulle benyttes (Larsson & Holmström, 2007, s.3). Det er dermed viktig å ikke legge et normativt preg på intervjuene, men heller legge vekt på at jeg er interessert i å høre om informantenes lærerhverdag og deres tilnærming til lokalbasertundervisningen i historiefaget.

3.6 Gjennomføringen av intervjuene og transkripsjon av datamateriale

I forkant av intervjuene ble samtlige informanter informert om temaet for undersøkelsen. Denne informasjonen fikk de henholdsvis på mail eller ansikt til ansikt en stund før selve intervjuet ble gjennomført. Innledningsvis i alle intervjuene ble informantene informert om hva informasjonen skulle benyttes til, samt etiske retningslinje, et tema jeg kommer tilbake til.

Jeg valgte å benytte meg av lydopptak under samtlige intervju, dette med muntlig tillatelse fra informantene. Ingen av informantene virket nølende til dette og det fremsto ikke som om dette begrenset informantenes utsagn. Å benytte lydopptak under intervju var viktig både for å sikre at all informasjon ble korrekt registret, noe som styrker forskningens pålitelighet, men også for å kunne sitere lærerne direkte i en videre analyse (Repstad, 2007, s. 84-85 og Tjora, 2010, s.115). I tillegg til lydopptak valgte jeg å notere stikkord under intervjuene. Dette gjorde jeg som en slags huskelapp til meg selv, slik at det skulle bli enklere å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva informantene hadde sagt. I tillegg fikk jeg her muligheten til å notere ikke-verbale uttrykk.

Hvor intervjuet gjennomføres har innvirkning på hvor vellykket det blir, hevder Repstad (2007, s.86). For min del var det viktig at intervjuene skulle tilpasses informantene, og dermed forholdt jeg meg fleksibel til både tidspunkt og sted. Alle intervjuene ble gjennomførte i perioden mellom desember 2014 og første del av februar 2015. Av mine totalt åtte intervju ble syv av dem gjennomført på arbeidsplassene til de ulike informantene. Det siste intervjuet ble gjennomført ved NTNU avdeling Moholt. Intervjuene som ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser ble gjennomført på ulike grupperom eller møterom. På denne måten unngikk vi forstyrrelser under intervjuene. På forhånd ble informantene informert om at intervjuet ville ta om lag 45 minutter. Hvor lange intervjuene ble, ble ofte påvirket av hvor mye tid hver informant hadde til rådighet. Varigheten på intervjuene varierer derfor fra 37 til 52 minutter.

Samtlige av intervjuene ble i helhet transkribert fra muntlig tale til skriftlig form i kort tid etter at de ble gjennomført. Ved å transkribere intervjuene selv, fikk jeg god innsikt i datamaterialet og klargjorde dette for videre analyse og kategorisering (Kvale, Brinkmann, Andersen og Ryggen, 2009, s.188). Jeg valgt å transkribere intervjuene på et detaljnivå. På denne måten får jeg lettere frem på hvilke steder informantene virker nølende, da dette kan være tegn på usikkerhet, noe som videre kan være sentralt for analysen (Tjora, 2010, s.83). Alle intervjuene ble oversatt av meg fra dialekt til bokmål, og dette var med bakgrunn i to ulike hensikter. For det første styrker dette anonymiteten til informantene. For det andre så blir sitatene omgjort fra skriftlig til muntlig form, men uten at dette gikk på bekostning av innholdet i sitatene.

3.7 Etske retningslinjer og anonymisering

Innen forskning som omhandler mennesker må forskningen underordne seg etiske retningslinjer (Johannessen, *et al*, 2010, s.89). I forkant av datainnsamlingen ble forskningen meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette ble gjort på

bakgrunn av at jeg skulle benytte meg av lydopptak under intervjuprosessen. Selve opptaket ble gjort med mobiltelefon, for deretter å bli overført til min PC som beskyttes med passord, dette av konfidensielle hensyn. Før innhenting av informasjon ble samtlige informanter gjort forstått med hva formålet med oppgaven var og hva informasjonen skulle benyttes til. Et etisk aspekt ved forskning er knyttet til frivillig deltagelse og samtykke fra informanter (Johannessen, *et al*, 2010 s.89). Alle informantene deltok frivillig på intervju og fikk beskjed om at hvis de ønsket å trekke seg, både under selve intervjuet og i etterkant, hadde de mulighet til dette uten å begrunne sitt valg. Ved introduksjon av tema og hva det ville innebære å delta, ble informantene fortalt hvordan datamaterialet skulle lagres med henhold til sikkerhet og hvor lenge dette skulle lagres. Ved en eventuell forsinkelse av innlevering vil informantene bli kontaktet. Som vist tidligere ble både informantene og skolene anonymisert.

Gjennom intervjuene opplevde jeg flere ganger at informantene tok utgangspunkt i skolens beliggenhet for å beskrive hvilke lokale ressurser de benyttet seg av utenfor skolen område. For min del oppfattet jeg dette som problematisk i henhold til anonymiseringen av skolen. De som er lokalkjente i Trondheim vil dermed lett kunne gjenkjenne hvilke skoler det her er snakk om ut i fra geografiske kjennemerker. I samtale med blant annet ledelse og informantene kom vi til enighet om å gjøre distansene til de ulike ressursene de benyttet seg av uklar. Dermed vil jeg i analysen, for å beholde skolenes anonymitet, trø varsomt i beskrivelse av avstand og retning.

4. Analyse

Analyse er en prosess hvor den som forsker forsøker å ordne dataene for å finne mønster i materialet, for å gjøre det lettere å tolke informasjonen (Repstad, 2007, s.113). I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan jeg kategoriserte mitt datamateriale og hvilke resultater som viste seg i mitt datamateriale. Som beskrevet i metodekapittelet består datamaterialet mitt av åtte transkriberte intervjuer, samt lokale læreplaner innfor samfunnsfag fra de tre informantskolene som vil sees i lys av intervjuene.

4.1 Kategorisering og analyseteknikk

Etter å ha transkribert samtlige intervjuer hadde jeg en mengde datamateriale som måtte organiseres. Som tidligere presentert er undersøkelsen inspirert av en fenomenografisk tilnærming, noe analysen også bærer preg av. Innenfor en fenomenografisk analyse er formålet å se på beskrive variasjonen og ulike oppfatninger og erfaringer informantene har til å benytte det lokale i historieundervisningen. Dermed vil analysen vise likheter og forskjeller, som igjen vil danne grunnlaget for å forstå fenomenet lokalbasert undervisning (Larsson, 2011, s.31). Utgangspunktet for å kategorisere intervjuene skal innenfor fenomenografien dannes gjennom intervjuene, med andre ord gjennom en induktiv metode. Dette valgte jeg delvis å se bort ifra, da jeg på forhånd hadde laget overordnede forskningsspørsmål som dannet utgangspunktet for intervjuene. Jeg hadde med andre ord identifisert noen sentrale temaer, som ble naturlige kategorier videre i analysen (Kvale, et al, 2009, s.198). Dette viser til en deduktiv tilnærming til materiale i første omgang fordi rammene rundt kategoriseringen var forhåndsbestemt.

Gjennom mine forskningsspørsmål ønsket jeg å finne svar på følgende; (1) hva lærere benytter seg av innenfor lokalmiljøet og lokalhistorien i undervisningen, (2) hvordan denne undervisningen gjennomføres, (3) hvorfor de benytter/ikke benytter seg av det lokale og (4) hvilke opplevde rammefaktorer som påvirker lærernes bruk av det lokale. Disse spørsmålene skulle bidra til å nå undersøkelsens mål om å forstå helheten rundt hvordan lærere bruker det lokale i historieundervisningen. De ulike forskningsspørsmålene henger tett sammen med hverandre og forklares ofte i samme kontekst. Dette kommer tydelig frem gjennom transkriberingen og kategoriseringen. Jeg vil her forklare hvordan jeg videre valgte å kategorisere datamaterialet med bakgrunn i forskningsspørsmålene og intervjuene.

Jeg gikk systematisk til verks for å få en oversikt over hvilken informasjon jeg hadde og valgte å fargekode datamaterialet innenfor de fire kategoriene. Hver kategori ble samlet i et dokument med data fra samtlige åtte intervju. I tråd med den fenomenografisk analysen gikk jeg nå

induktivt til verks, altså tok jeg utgangspunkt i hva hver enkelt informant uttrykte innenfor de ulike temaene. Dette dannet igjen bakgrunnen for underkategoriene, og tekstmaterialet ble nå utgangspunktet for å finne likheter og forskjeller innenfor informantenes bruk av det lokale i undervisningen (Larsson, 2011, s.31–32).

Mitt første forskningsspørsmål gir en oversikt av hva informantene sier at de benytter. Datamaterialet bærer preg av at lærerne benytter et mangfold av ulike ressurser i undervisningen, noe som gjorde det hensiktsmessig å dele de inn i mindre kategorier. Som det fremgår av tabellen under, valgte jeg å dele de lokale ressursene inn etter om de ble benyttet utenfor eller innenfor skolens område, og deretter konkretisere dette ytterligere.

Tabell 2. Kategorisering av lokale ressurser.

Ressurser som informantene benytter					
Utenfor skolens område			Innenfor skolens område		
Institusjoner		Byen	Elevenes egne historier, familie og slekt	Digitale ressurser. Bilder, kart, kilder og lignende	Fortellere og historier fra mennesker
Museum	Arkiv	Byen som formidlingsarena. Byvandring og bruk av minnesmerker, bygninger, statuer og lignende.			

Underkategorien om fortellere og historier fra mennesker er en kategori som både treffer innenfor og utenfor skolens område. Dette ser jeg ved at informantene viser til besøk av mennesker som forteller om historiske temaer, men også at elevene oppsøker mennesker utenfor skolene. Likevel velger jeg å plassere denne underkategorien innenfor skolens område. I forbindelse med presentasjon av de ulike ressursene som benyttes, vil jeg også nevne hvilke temaer de benyttes innenfor, fordi det forklarer hvilken kontekst de ble benyttet innenfor. Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan gjennomføringen av lokalknyttet undervisning skjer. Kjernen i kategorien omhandler hvordan lokalundervisning benyttes som et undervisningsopplegg og hvilket forarbeid og etterarbeid som knyttes til dette. Her vil jeg også se nærmere på hvilke temaer som informantene mener egner seg for lokal undervisning. Årsakene til at informantene benytter seg av det lokale, er i stor grad preget av hva informantene mener de kan oppnå med undervisning knyttet til det lokale. Grunnene til at lærerne benytter det lokale vil her vise til hva de mener det kan gi historieundervisningen, samt hvilket utbytte lærerne opplever at elevene får. Den siste kategorien omhandler hvilke opplevde rammefaktorer

som påvirker hvordan informantene benytter det lokale. I datamaterialet fremsto det som et skille mellom det jeg har valgt å kalle indre og ytre rammer. De indre rammene er knyttet til informantenes kunnskaper om og holdninger til å bruke det lokale. De ytre rammene omhandler skolekulturen innad på hver enkelt skole, de lokale læreplanene, tid og økonomi.

Før jeg går i gang med å presentere datamaterialet og resultatene vil jeg her minne om at dette er min tolkning, som igjen er et resultat av min forforståelse. Gjennom prosessen med å samle inn og analysere datamateriale, har jeg forsøkt å forholde meg så nøytral som mulig for å kunne presentere et sannferdig bilde av fenomenet. Analysen skal representere informantenes meninger og holdninger, ikke mine. Jeg vil derfor bruke plass på å forklare min tankegang i det jeg drar slutninger for å fremme reliabiliteten til oppgaven.

4.2 Hvilke lokale ressurser benyttes av lærerne?

Som nevnt i metodekapittelet er mine informanter tilfeldig utvalgt, noe som tilsier at jeg ikke på forhånd hadde kjennskap til om de faktisk bruker det lokale i undervisningen. Unntaket er Kristin, som deltok i undersøkelsen på bakgrunn av interesse innenfor temaet. *«Det har vært en veldig stor interesse innen hele min yrkeskarriere, det har det vært. Bestandig! Så vi bruker lokalhistorien hele tiden, der det er aktuelt å bruke det. Det gjør vi.»* (Kristin).

Tidlig i intervjuene ble lærerne spurt om de benytter seg av lokale ressurser innenfor historieundervisningen. Det viste seg fort at samtlige lærere gjør dette på en eller annet måte. Hva, hvordan og hvorfor de bruker det lokale varierer, men flere av informantene ytrer at dette er noe de burde bruke mer av i undervisningen. *«Jeg tenker jo på Trondheim som en historisk by, som er 1000 år gammel. Så, vi bruker jo den egentlig mye. Men det kunne sikkert vært brukt mer»* (Henning). Lignende utsagn går igjen hos flere av lærerne; *«Jeg tenker for det første at dette vi burde brukt lokalmiljøet mye mer. For det er velig mye rundt oss som kan brukes i undervisningen»* (Gunnhild). Dette danner et bilde av situasjonen, at informantene bruker det lokale, og de ser at det lokale har et potensiale som kunne – eller burde brukes. Hvorvidt den normative holdningen er noe de har reflektert over, eller om det er tanker de gjør seg under intervjuet, er uvisst.

4.2.1 Utenfor skolens område

Formidlingsinstitusjoner

Lærernes første respons på spørsmålet om på hvilken måte de benytter lokalhistorie og lokalmiljøet i undervisning viser at majoriteten av lærerne automatisk henviser til museum som

en metode for å inkludere det lokale på i undervisningen. For å gjengi dette på en oversiktlig måte har jeg valgt å presentere hvilke formidlingsinstitusjoner hver enkelt lærer benytter i tabellen nedenfor. Vider vil jeg kommentere hver enkelt institusjon, slik at likheter og forskjeller i bruk av institusjonene blir tydelige.

Tabell 3: Oversikt over informantenes bruk av lokale formidlingsinstitusjoner.

Institusjoner	Gunnhild	Anette	Jens	Linda	Thomas	Kjetil	Henning	Kristin
Falstad	X	X	X	X	X	X	X	X
Det jødiske museet	X		X	X	X			X
Nordenfjeldske kunstindustrimuseum.	X	X		X				X
Norsk rettsmuseum		X				X	X	X
Sverresborg folkemuseum	X	X	X	X				
Kristiansten Festning ⁷				X	X	X	X	X
Hegra festning ⁸	X						X	
Rustkammeret og Erkebispegården ⁹	X			X			X	
Arkivsenteret Dora				X		X	X	
Vitenskapsmuseet					X			
Rockheim			X					
Trondheim folkebiblioteket								X
Trøndelag teater				X				

Som vist i tabellen over, er Falstadsenteret den institusjonen som skiller seg mest ut ved at den brukes av samtlige åtte informanter. Besøket til Falstad gjennomføres i forbindelse med undervisningen om andre verdenskrig på 9.trinn.

Falstad drar alle til i 9.trinn. Så det gjør vi. Kjempe fint! En time så er vi på Falstad. Som kanskje er det stedet hvor man kommer nærmest nazi-Tysklands tyranni. Det er vel kanskje der man komme nærmest, der man får det nærmest innpå seg. [...] Vi har fast rutine på at vi går i Falstadskogen det siste vi gjør. En verdig avslutning, du føler virkelig stemningen, altså, på elevene. Alvoret tynger. Det er flott (Kjetil).

⁷ Kristiansten festning, bygget på slutten av 1600.tallet som forsvar mot svenske makter. Benyttet som rettersted under andre verdenskrig av okkupasjonsmaktene og i forbindelse med krigsoppgjøret. Museum som viser Festningen historie (Forsvarsbygg, 2014).

⁸ Hegra festning, bygget i forbindelse med unionsoppløsning i 1905. I 1940 ble festningen benyttet til motstandsbevegelse under okkupasjonen. I dag nasjonalt minnested for motstanden i 1940 (Forsvarsbygg).

⁹ Rustkammeret og Erkebispegården viser til museum knyttet til Erkebispegårdens historie fra om lag år 1000 frem til 1800. Rustkammeret er et hær museum knyttet til Trøndelags militære historie (Nidarosdomen og Erkebispegården).

Nærhet til historien fremstår som et sentralt punkt ved Falstad-besøket. Falstadskogen, hvor over 200 mennesker ble henrettet og lagt i massegraver i perioden 1942–1943, er i dag et nasjonalt minnested (Falstadsenteret). Flere av lærerne sier det gjør et sterkt inntrykk på elevene. Dette er et sted hvor elevene kommer nær historien og får et sterkere inntrykk av okkupasjonshistorien enn det de oppnår kun ved bruk av læreboka. Falstadsenteret legger i stor grad til rette for elevbesøk, og bruk av kilder og kildegransking trekkes også frem som sentralt ved besøket. Her skal elever benytte seg av ulikt kildemateriale for å finne ut hva som skjedde med enkeltmennesker under krigsperioden. Imidlertid at ingen av lærerne som trekker fram andre sider ved Falstads som formidlingsarena, som for eksempel menneskerettigheter og demokrati.

Besøket til Falstadsenteret er et tilbud gjennom den kulturelle skolesekken. De fleste informantene henviser til Falstad-besøket som noe fast, noe de *skal* og noe som bærer preg av å være en tradisjon ved samtlige skoler. Siden alle lærerne referer til Falstad som noe de skal benytte, ble det naturlig å stille spørsmålet: hvem bestemmer dette? «*Det er ledelsen og, altså det er fagleder på trinnet som bestiller dager, elle hører og bestiller dager. Vi får beskjed om at 9a kan dra da, 9b, da, så det det ligger helt fast*» (Linda). Flere av informantene uttrykker lignende utsagn. Slik jeg tolker det er Falstad den institusjon som de enkelte lærer ikke direkte selv velger å benytte seg av, men noe som er bestemt av ledelsen. Lignende utsagn finnes ikke knyttet til de andre ressursene. Likevel er det her viktig å påpeke at samtlige uttrykker seg positivt til både besøket ved Falstad og formidlingen.

I forbindelse med Falstad nevner tre av lærerne at de også har benyttet Hegra Festning i forbindelse med andre verdenskrigsundervisningen. Slik jeg opplever bruken av Hegra, viser informantene til at dette var noe de benyttet før, mens det nå blir benyttet i mindre grad. Dermed vil Hegra i liten grad vektlegges videre.

Fem av lærerne benytter det jødiske museet. Det jødiske museet legger i stor grad til rette for undervisning av elever ved å tilpasse undervisningen etter kunnskapsløftets mål (Jødisk museum Trondheim). I likhet med Falstad viser lærerne at bruken av det jødiske museet er knyttet til temaet andre verdenskrig, som følgende sitat viser:

Sånn som nå så skal de begynne med andre temaet verdenskrig [...] Så skal vi ha en hel uke med prosjektarbeid på 9.trinn, da er det krigen og Trøndelag som er hovedtema. Vi skal på Falstad, og vi skal på byvandring og vi skal i den jødiske synagogen og få omvisning der (Kristin).

Flere av informantene fremhever det Jødiske museet som en ressurs for å fremheve jødernes skjebne under andre verdenskrig. «*Så har vi tatt i bruk det Jødiske museet når vi har holdt på med Holocaust og sånne ting*» (Jens). Det jødiske museet og synagogen ligger i samme bygning og brukes ofte sammen i en tverrfaglig undervisning mellom historie og RLE. «*Vi har vært på omvisning og sånn både med historie og RLE. Det har vært litt brukt i sammenheng med temaet andre verdenskrig*» (Gunnhild). Museet brukes dermed både for å gi elevene kunnskap om historien til en gruppe mennesker i en gitt tidsperiode og for å formidle deres religion og tradisjon.

Kristiansten Festning, også kalt kun Festningen, brukes av fem av lærerne. Slik det kommer frem i intervjuene benyttes uteområdet ved Festningen det er ingen av mine informanter som nevner at de har vært på omvisning eller blitt guidet inne i festningsbygget. Stedet benyttes i forbindelse med formidlingen av andre verdenskrig, da stedet ble brukt som rettersted. «*Festningen selvfølgelig, der mange ble drept og skutt, der Rinnan ble skutt faktisk.*» (Henning). En annerledes vinkling på bruken av Festningen er følgende: «*Festningen så har du fantastisk utsyn over hele byen. Som en også kan ta utgangspunkt i [...] for da ser du Nidelven, også hvorfor ble Trondheim til, hvorfor ligger ting akkurat som den ligger, Munkholmen, osv.*» (Kjetil). Som sitatet viser brukes utsikten til å forstå hvorfor Trondheim som by ser ut som den gjør og knyttes blant annet til industriutviklingen og Trondheim som sjøfarts- og handelsby på 1900-tallet.

Kun de kvinnelige informantene benytter seg av det Det Nordenfjeldske kunstindustrimuseet. Her vektlegges utstillingen av Hannah Ryggen som knyttes til andre verdenskrigsundervisningen. Flere av lærerne fremhever dette som en ressurs som hovedsakelig er rettet mot kunst- og håndverksfaget, som sitatet viser; «*Det går jo egentlig litt mer på kunst og håndverk, sånn egentlig. Men det puttes jo inn i historie det også*» (Gunnhild). Andre verdenskrig fremheves også her som bakgrunn for besøket, da kunsten av Hannah Ryggen blant annet viser den politiske situasjonen i denne perioden, med vekt på menneskerettigheter (NKIM). Men ut ifra sitatet kan det tyde på at dette aspektet kommer i andre rekke ved besøket.

Norsk rettsmuseum, ofte omtalt som politimuseet, tilbyr elevgrupper omvisning om rettshistorie fra 1600-tallet og frem til i dag. Det legges vekt på å skape forståelse for de rettslige forholdene i dagens samfunn gjennom å se på utvikling innenfor rettshistorie (Norsk rettsmuseum). Fire av lærerne benytter seg av museet, da med fokus på både lov og rett, men også andre verdenskrig. Blant utstillingene finnes avisoppslag fra krigsperioden, samt artefakter fra torturkammeret til Henry Rinnan. «*Mye av det som ble brukt, av sånne*

torturinstrumenter, ligger på et museum nedi byen.» (Henning). En av informantene trekker fram at besøk ved museet har medført besvimelse blant elever, og at inntrykkene de får er sterke. Museet omhandler lov og rett, fremstilt i en historisk kontekst, noe flere av informantene fremhever som viktig for elevers forståelse av samfunnsutviklingen. Kristin har benyttet museet i undervisningen om rettssystemet;

Senest i sist uke så var vi på rettsmuseet og da fikk vi låne en rettsal som er, som brukes bare av og til. Det synes de var supert å fremføre en rettsak der som de hadde øvd seg på. Mye bedre enn å sitte i klasserommet. Det fikk låne dommerkapper og, det var stort altså (Kristin).

Som sitatet viser får elevene her mulighet til praktisk å gjennomføre og oppleve en fiktiv rettsak, samt at det gir elevene en variasjon fra klasserommet.

Folkemuseet Sverresborg blir benyttet av fire av informantene. Lærerne benytte museet hovedsakelig innenfor undervisningen rettet mot 1800-tallet, og har fokus på dagligliv og skole, men etterkrigstiden trekkes også frem som eksempel. Sitatet under viser til en teateroppsetning om etterkrigstiden:

«Da jeg var ung» tror jeg at det het. [...] Det handlet om å vokse opp i Trondheim fra etter krigen og fram til 70-tallet. [...] Så hadde de en liten utstilling med ting fra oppveksten dere og sånn, det var supert, veldig gøy. De skuespillerne var jo godt oppi 70åra. Så etter at de hadde hatt stykket sitt så gikk de rundt og snakket med oss, det var satt opp som en cafe sånn at vi fikk vafler og saft, det var skikkelig hyggelig. Så kom de rundt og snakket med elevene etterpå slik at de kunne stille spørsmål og spørre og grave om alt mulig. Å der fikk vi brukt lokale krefter (Gunnhild).

Her får elevene oppleve hvordan Trondheim har endret seg fra 70-tallet og frem til vår tid. Ved å se på teater kan elevene få et innblikk i hva som faktisk har endret seg og gjennom samtale med skuespillerne kan de også stille spørsmål om hvordan samfunnsendringen oppleves. Dette kan bidra til å gi elevene et annerledes perspektiv på hvordan ting er i dag og refleksjon rundt hvilke endringer som har skjedd.

Tre av lærerne har benyttet seg av undervisningsopplegg ved Arkivsenteret Dora. Arkivsenteret har tilrettelagte undervisningsopplegg knyttet til både hva et arkiv er og gjør, guidet tur i ubåtbunker, samt at elever kan utforske gamle dokumenter og selv bedrive kildegransking (Arkivsenteret Dora). Lærerne trekker fram at undervisningen her omhandler kildebruk i forbindelse med andre verdenskrig. Dora som område ble bygd under andre verdenskrig som ubåtbunker av tyskere. Dermed er stedet i seg selv historisk knyttet til andre verdenskrig. I forbindelse med et jubileum for noen år tilbake, ble det utgitt informasjon knyttet til mytene

rundt Dora. En av lærerne benyttet dette som utgangspunkt for sin undervisning om andre verdenskrig og lot elevene reflektere over hva som kunne være sant og ikke:

Du kan for eksempel bare gå ned på Dora. Du kan jo bare gå ned der, du trenger ikke å gå inn en gang. Du kan ha en kjempe økt bare med å være utenfor der. [...] Hva var det som var viktigheten ved Dora? Om hva som var sant og hva som ikke var sant. [...] Det har jo kommet fram at de brukte russiske fanger i muren på Dora. Når de døde så putta de de bare ned i muren. Dette er et rykte som har gått. Men så kommer det jo fram at, tyskeren var de flinkeste ingeniørene i verden, så aldri i verden om det hadde kom til å bruke noe annet enn det materiale som skulle være i muren. Å det fikk de jo erfare når de skulle sprengte hull i dora, de fikk ikke hull (Kjetil).

En tolkning av sitatet kan være at Kjetil vektlegger å bruke historien for å illustrere hvordan enkelte historier blir konstruert, selv om det ikke nødvendigvis viser til faktiske hendelser.

Kun en informant benytter seg av Trondheim folkebibliotek. Kristin har gjentatte ganger tatt med seg elever for å vise dem hva som finnes av lokalt materiale i forbindelse med ulike prosjektoppgaver de har hatt innenfor historiefaget. Hvorvidt dette er knyttet til skjønnlitteratur eller historiske verk blir ikke utdypet. Linda er den eneste som nevner Trøndelag teater som noe hun har brukt i undervisningen. Dette var også i forbindelse med andre verdenskrig hvor elevene så stykket «Tyskertøs». Flere av institusjonene blir av lærerne kun nevnt som eksempler på hvilke lokale ressurser de har benyttet seg av. Dette gjelder Rustkammeret og Erkebispegården, Vitenskapsmuseet og Rockheim. Disse ble ikke utdypet i intervjuene, da informantene ikke har benyttet seg av ressursene de siste årene eller besøkene har vært tilfeldige og/eller uten konkret faglig forankring.

Presentasjonen av hvilke formidlingsinstitusjoner lærerne benytter seg av viser at det kun er Falstadsenteret som benyttes av samtlige. Samtlige lærere ved skole B og C benytter seg av Kristiansten festning. Begge informantene ved skole C benytter også Norsk Rettsmuseum og samtlige av informantene ved skole A benytter seg av Sverresborg Folkemuseum. Dette kan til en viss grad forklares gjennom geografisk avstand til museene. Imidlertid kan det se ut som at bruken av ressurser er preget av individualitet, siden lærerne ved samme skole ikke benytter nøyaktig de samme ressursene. Dette åpner for å stille spørsmål ved samarbeidskulturen og delingskulturen ved de ulike skolene, noe jeg vil se nærmere på i siste del av kapitlet.

Det fremstår ikke som at bruken av institusjoner er preget av noen kjønnsforskjell, men det er verdt å nevne at det kun er de kvinnelige informantene som benytter seg av det Nordenfjeldske kunstindustrimuseet. Det kan tyde på at bruken av lokale institusjoner er noe høyere blant informantene fra Trondheim, da tre av de som benytter flest ressurser er fra Trondheim. Dette

kan også sees i lys av at det er disse som har jobbet lengst innenfor ungdomsskolen. Ved å sammenligne hvilke temaer lærerne knyttet til bruk av institusjonene, viser det seg at åtte av tretten institusjoner er knyttet helt eller delvis til undervisningen om andre verdenskrig. Samtidig er dette også de ressursene som benyttes av flest lærere. Etter min mening kan det tolkes som at lærerne fremhever andre verdenskrig som et sentralt tema for lokalbasert undervisning i Trondheim.

Trondheim som kunnskapskilde

For å forstå hvordan informantene bruker det lokale var det for min del interessant å finne ut hvordan og hvorvidt Trondheim benyttes som en kunnskapskilde i historieundervisningen. Syv av informantene bruker byen og nærmiljøet i undervisningen. Gunnhild er den informanten som ikke benytter seg av dette. Byvandring som undervisningsmetode er et eksempel som går igjen hos lærerne. Det er likevel et stort skille i hva informantene legger i byvandring. Noen av lærerne vektlegger byvandring eller rebus hvor elevene selv skal bevege seg i byen og svare på spørsmål. Andre benytter seg av byvandring hvor de selv formidler historie. Hvordan informantene bruker byen er preget av stor variasjon, og dette er noe jeg vil se nærmere på.

Et mønster som kan antydes er at de lærerne som ikke er fra Trondheim bruker byvandring i større grad ut i fra et praktisk perspektiv, kontra et faglig. Flere av informantene forteller at skolene har en tradisjon med å benytte seg av byvandring for 8. og 9. trinn, i forbindelse med eksamen i 10. trinn. Dermed har det faglige aspektet variert.

Det er ofte ting som går igjen i dager som er litt alternative, som muntlig eksamen. Hvis 8. og 9.trinn må ut av huset tar vi de med på byvandring. Da er det jo ikke samfunnsfaglærere, det er kontaktlærere som gjør det. Så da går det kanskje på andre premisser enn den samfunnsfaglige vinklingen. Da går det mer på det den enkelte finner for godt, tenker jeg (Thomas).

Av sitatet kan det fremstå som at byvandring benyttes av praktiske årsaker fremfor læring. Dette skiller seg fra hvordan informantene fra Trondheim forteller at de bruker byvandring, da de heller vektlegger det faglige, selv om begge jobber ved samme skole. Linda gir elevene oppgaver i forkant av en byvandring, der de skal finne ut noe om et historisk sted eller en bygning. Dette skal de videre fortelle til de andre klassen mens de vandrer rundt i byen. Hun trekker frem steder som Kristiansten Festning og hva som skjedde der under andre verdenskrig, Bakklandet og industri som eksempel på hva de oppsøker. Denne vinklingen gir elevene muligheten til selv å være formidlere av historie.

Kristin, som stilte til intervju på bakgrunn av interesse for temaet lokalhistorie og lokalmiljø, forteller at hennes inngang til lokalbasert undervisning er byvandring. Hun og informant Henning har laget og bruker egne byvandring; «Andre verdenskrig i Trondheim» og «På spor etter arbeiderklassen 1915». I byvandringen om andre verdenskrig oppsøkes steder som Henry Rinnans «Bandekloster» i Jonsvannsvei 46, Kristiansten festning og Cissi Kleins plass¹⁰. Byvandringen om arbeiderklassen omhandler både hvordan Trondheim som industriby har utviklet seg, med fokus på Trondheim mekaniske verksted (TMV), og foregår i hovedsak rundt området Møllenberg og Bakklandet, samt Solsiden¹¹. Begge byvandringene er dermed svært historisk forankret og kobles direkte til temaene som elevene undervises om.

Jens har hatt en litt annerledes byvandring knyttet til andre verdenskrig. Han ga elevene et kart over Trondheim fra 1940 og bilder av ulike steder fra andre verdenskrigsperioden. Elevenes oppgave ble å finne de samme stedene i dag og ta bilde av hvordan de nå så ut. Formålet var at elevene skulle forstå Trondheims rolle under krigen og hvilke spor som fortsatt er synlige i byen. Eleven skulle blant annet finne spor av Lade flyplass, bygg hvor NS og Gestapo hadde hovedkvarter, Jonsvannsvei 46 og Dora. I tillegg har han tatt med seg elevene ned til området rundt Møllenberg og Bakklandet i forbindelse med industrialiseringen, og i den sammenheng lagt vekt på hvordan industrien i Trondheim vokste frem. Her vektlegges hvordan områder som tidligere var arbeiderstrøk og industriområde i dag er populære boligområder.

Kjetil er den informanten som i størst grad beveger seg lengst utenfor bykjernen. Siden han underviser i kroppsøving kombinerer han fysisk aktivitet og historieformidling. Han har blant annet tatt med elevene på sykkeltur til Ranheim for å se på rester av avmagnetiseringsanlegget opprettet under krigen.

Så vi har sykla ut til Ranheim, for der er det også historie. For der er det, det står sånne påler ut i havet på en spesiell måte. Og det lurar elevene på; 'hvorfor står de pålene der?'. Jo, det er fordi at det var det faktisk et eget avmagnetiseringssystem på Ranheim. Som vil si at båtene som skulle ut i verden, de sveipa innom Ranheim og så ble avmagnetisert før de for ut på havet. Det vil si at da festet ikke minene seg på båtene (Kjetil).

¹⁰ Cissi Klein, en 13 år gammel jødisk jente fra Trondheim. Deportert i 1942 og drept i Auschwitz. I 1995 ble det opprettet et minneskilt fremfor huset hvor hun bodde og i 1997 en statue i nærliggende park (Trondheim kommune).

¹¹ Møllenberg, Bakklandet og Solsiden er områder i Trondheim. Solsiden, i dag kjøpesenter og restaurantområde, tidligere Trondheims mekaniske verksted og skipsbygging – skipsfart. Områdene Bakklandet og Møllenberg var i stor grad arbeiderstrøk for menneskene knyttet til TMV (Rosvold, 2014).

I tillegg til dette har han tatt med elever til Jonsvatnet å snakket om hvordan stedet ble benyttet som feltflybase under andre verdenskrig. Slik det fremstår er den fysiske aktiviteten hovedfokuset, dermed blir det historiske et supplement.

Som tidligere nevnt kan det antydes en sammenheng mellom hvor informantene kommer fra og hvordan de benytter seg av byen som kunnskapskilde. En kan her se en liten antydning til at informantene fra Trondheim tilsynelatende benytter selve byen mer bevisst i forhold til det faglige utbyttet. Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene som kommer fra Trondheim har mye kunnskap om hendelser og steder som kan benyttes. Deres bruk av byen knyttes i større grad enn for de som ikke er fra Trondheim til minnesmerker, statuer, gater, historier om mennesker og bygninger i undervisningen. Undervisningsoppleggene som presenteres av trønderne er preget av et stort omfang, som kan indikere at de bruker mye tid på dette og at dette er noe de prioriterer å benytte innenfor undervisningen. I likhet med formidlingsinstitusjonene er andre verdenskrig også i denne konteksten et sentralt tema, i tillegg vektlegges også industri og arbeidsmiljø som tema for byvandringen. Ved å sammenligne hvordan lærerne benytter museum og by, kan det virke som om museum er den mest fremtredende lokale kilden hos lærere.

4.2.2 Innenfor skolens område

I tillegg til å finne ut av hva informantene fysisk oppsøker ønsket jeg å finne ut hvorvidt informantene benytter det lokale inne i klasserommet. Samtlige av lærerne ble spurt direkte om de trekker det lokale perspektivet inn i klasserommet og på hvilke måter dette eventuelt gjøres. Funnene viser at dette hovedsakelig skjer på tre måter. Den første er elevenes historie knyttet til slekt og familie, den andre er gjennom digitale ressurser og den tredje er fortellere som holder foredrag eller forteller historier.

Elevenes egne historier – slekt og familie

Alle informantene har på et tidspunkt benyttet elevenes egne historier i undervisningen. Den metoden som går igjen hos alle informantene er undervisningsopplegg hvor elevene skal intervjuet et familiemedlem, som oftest besteforeldre. Fire av lærerne bruker elevenes historie i forbindelse med andre verdenskrig. Flere av informantene problematiserer imidlertid at det er lenge siden andre verdenskrig, slik at elever ikke lengre har besteforeldre som har opplevd krigen. I den sammenheng legitimerer de at denne undervisningsmetoden i liten grad benyttes nå, men at dette var noe som ble brukt tidligere.

Slektshistorie er også et eksempel som trekkes frem som en metode for å inkludere elevenes egne historier. Kristin har gjennomført prosjektet «min families historie», som både har vært knyttet til andre verdenskrig og etterkrigstiden. Her skulle elevene finne ut hvor deres forfedre bodde og hvilket yrke de jobbet med. Slik undervisningsopplegget presenteres kan det tyde på at intervju av foreldre og besteforeldre er kilden til denne informasjonen. Det nevnes ikke at det brukes digitale arkiv for å innhente ytterligere informasjon.

Linda er den informanten som i størst grad knytter elevenes historier opp mot lokalmiljøet:

At de får i oppdrag å lage et intervju med for eksempel en, om ikke nødvendigvis i sin egen familie, det kunne være en nabo. Så sammenligne man, før var det forskjell på om du vokste opp på Lademoen, på Bakklandet og på Singsaker. Det var jo større forskjeller før. Så det har vi hatt som oppgave. Men her må man trø varsomt, slik at ikke noen områder blir bedre enn andre. Men heller påpeke det rent sånn historisk (Linda).

På denne måten kan elevene se at de ulike bydelene i Trondheim har forandret seg gjennom tidene. Informanten legger her et fokus på at elevene ikke skal oppleve at enkelte deler av byen er bedre enn andre i dag, men heller se på hvordan bydelene har endret seg til slik de kjenner de i dag.

Kun to av informantene knytter dette opp mot nyere hendelser. Anette og Thomas har begge benyttet seg av intervju av foreldre i forbindelse med EF- og EU-avstemmingen. I forkant av intervjuene hadde elevene jobbet med hva EU er og fått en forståelse for dette. «*I den klassen der så var alle mot EU. [...] Så snakket de med foreldrene sine om hva de stemte i 94*» (Anette). Formålet med intervjuene var at elevene skulle få en forståelse av hvorfor foreldrene stemte som de gjorde. «*Jeg husker en gang vi intervjuet om EF-valget i 1972 og om EU-valget i 1994 og det har nå blitt en historisk greie*» (Thomas). Hva som legges i «historisk greie» tolker jeg som en indikasjon på at dette er noe som er såpass ny historie, kontra flere av de andre temaene lærerne jobber med.

Elevenes historier, slekt og familie viser seg å være preget av sterk variasjon. Selv om dette er noe samtlige av informantene har benyttet seg av fikk jeg inntrykket av dette er noe som ikke vektlegges i særlig stor grad. Halvparten av lærerne forteller at de *har* benyttet det i forbindelse med andre verdenskrig, men siden mange av menneskene som opplevde krigen er borte, virker det også som om dette aspektet ved undervisningen har blitt borte.

Digitale ressurser; Bilder, kart og dokumenter

Historielag, samt en digitalisering av historiske kilder, har gitt lærere en utvidet muligheten til å benytte seg av det lokale inne i klasserommet. Dette er noe flere av lærerne trekker frem som en positiv utvikling. «Å nå har det jo blitt så digitalt samlet, så det er så lett å finne. Artikler og alt mulig bruker vi» (Kristin). Ved å sammenligne hvordan digitale ressurser benyttes viser det seg at lærere fra Trondheim i større grad bruker både arkiv, historielag, bilder og kart knyttet til lokalmiljøet i sin undervisning enn lærerne som ikke er fra Trondheim. En av lærerne fra Trondheim trekker frem nettstedet Kildenett¹² og avis arkiv som eksempler på hvordan det lokale blir inkludert i undervisningen gjennom det digitale.

Så har vi brukt, det er jo et nettsted som heter Kildenett, det har mest fra Trøndelag. Det kan jo brukes. Hvis vi har hatt noe fra Norge, så har vi brukt aviser sine arkiver. Ikke kun søke i nettavisen, men i avisens arkiv. Se hva man kan finne om, det kan være lokale hendelser og så videre (Jens).

Bruken av Kildenett åpner for å inkludere både bilder, kart og ulike dokumenter fra Trøndelag i undervisningen. Nettsiden viser til forskjellige temaer tilpasset historieundervisningen. De tre eldste informantene, som er fra Trondheim, refererer til at de bruker, eller er kjent med, blant annet ulike årbøker fra Trondheim og historielag sine nettsider, eksempel som WikiStrinda¹³ trekkes frem. Internettkilder trekkes frem som sentrale i forkant av byvandring, slik at elevene har kunnskap om og kjenner historien til de stedene de oppsøker.

Det kan fremstå som at informantene som ikke kommer fra Trondheim i mindre grad benytter seg av det lokale inne i klasserommet og har vanskelig for å komme med eksempler på hvordan de inkluderer det lokale inne i klasserommet. «Ja, nei, bilder kanskje. Nettsted, nei. Kanskje i forbindelse med Falstad. Jeg husker ikke hva jeg gjorde sist. Om vi var inne på noen nettsteder først. Jeg husker ikke. Det er i alle fall i liten grad» (Anette). En slik usikkerhet og mangel på å gi eksempler tolker jeg som et signal på at digitale, lokale kilder ikke har en sentral plass i undervisningen, og at det derfor er noe som i liten grad vektlegges. Nettstedet til Falstad, som her tekkes frem som eksempel, viser til flere digitale undervisningsopplegg, som både kan benyttes til for- og etterarbeid knyttet til undervisningen der (Falstadsenteret). Av informantene som ikke er fra Trondheim er det ingen som viser til bruk av årbøker eller historielag. «Det er nok alt for lite at vi bruker lokallag» (Thomas).

¹² Kildenett, digitalt læringsverktøy med historisk kilde- og kunnskapsbase for Trøndelag (Kildenett).

¹³ WikiStrinda, digitalt leksikon over historiske personer, begivenheter og bilder fra den tidligere Strinda kommune, av Strinda historielag (WikiStrinda, 2013).

En kan derfor tolke det som om informantene fra Trondheim benytter mer av, eller i det minste har mer kjennskap til, digitale ressurser som kan benyttes i undervisningen enn informantene som ikke er fra Trondheim. Flere av informantene legger vekt på å benytte bilder og dokumenter i forkant av byvandring for å gi elevene en forkunnskap til det de skal se på – eller oppsøke. Formålet med å bruke det lokale på denne måten er at elevene skal ha visse forhåndskunnskaper, men også at de skal se endringer fra gamle til nye bilder, og slik kunne se hvordan Trondheim og lokalmiljøet har forandret seg.

Fortellere

Å bruke det lokale inne i klasserommet kan også skje gjennom historier fortalt av mennesker med røtter i lokalmiljøet. Flere av mine informanter forteller at de har hatt besøk av tidsvitner i forbindelse med undervisningen om andre verdenskrig. Flere av mine informanter forteller om at skolene og klassene har hatt besøk av Julius Paltiel.¹⁴ Informantene ved skole B forteller om besøk av både Paltiel og krigsseilere som har fortalt om sine opplevelser fra krigen. Elevenes besteforeldre har også blitt benyttet som formidlere ved skolen. «*De fortalte om, ordentlig lokalt da, rundt skolen her, ned bakken her, drap i bakken her, Rinnan og så videre*» (Kjetil). På denne måten får elevene høre historier fra sitt nærmiljø, fortalt av mennesker som har opplevd en fortid som skiller seg fra den samtiden elevene selv lever i. Siden det i dag finnes svært få gjenlevende mennesker som faktisk opplevde krigen, kan det tyde på at lærere i dag i liten grad benytter seg av foredragsholdere eller fortellere innen historiefaget i dag.

Linda har benyttet seg av et aldershjem i umiddelbar nærhet av skolen tilknyttet historieundervisningen. Hun har tatt med seg klasser bort, og elevene har fått i oppgave å skulle intervju de eldre. Dette har hun benyttet for å gi elevene mulighet til å høre hvordan det var å vokse opp i etterkrigstiden, hvordan hverdagen var, hvordan det var å gå på skole og dette har i størst grad vært knyttet til hverdagshistorie. På denne måten får elevene et annet og mer personlig fremstilte perspektiv enn det de får gjennom læreboken.

Ved å sammenligne hvordan informantene benytter seg av det lokale innad og utenfor skolen, kan det tolkes som at bruken av det lokale i størst grad er vektlagt utenfor skolens område. Et mønster som viser seg er at informantene fra Trondheim i større grad benytter det lokale i undervisningen og at det også tyder på at de som har best kjennskap til ulike digitale kilder. I likhet med bruken av institusjonene er også andre verdenskrig det mest sentrale temaet når det

¹⁴ Den jødiske Julius Paltiel (1924–2008) fra Trondheim, overlevde både Falstad og Auschwitz, og viet store deler av livet sitt til å fortelle om opplevelsene sine knyttet til andre verdenskrig.

gjelder det lokale perspektivet innenfor klasserommet. Dette kommer frem i tema hvor elevene skal ta utgangspunkt i sine egne historier og familiehistorier, men også ved fortellere som besøker skolene.

4.3 Hvordan gjennomføres undervisningen?

Etter å ha beskrevet hvilke lokale ressurser lærerne benytter seg av i historieundervisningen er det videre sentralt å se nærmere på hvordan lærerne gjennomfører undervisningen. Her har jeg valgt å legge vekt på bruk av det lokale utenfor skolens område, da dette viste seg å være det som benyttes mest. I enhver undervisning er forarbeid og etterarbeid essensielt, og dermed vil jeg her beskrive hvordan lærerne vektlegger dette. Som vist i hvilke ressurser lærerne bruker i den lokalbaserte undervisningen, er temaet andre verdenskrig det mest sentrale. Her vil dette til en viss grad bli nyansert ved at lærerne forteller om hvilke temaer de mener egner seg til en lokalbasert undervisning. Videre ønsker jeg å se på hvordan lærerne forholder seg til kildekritikk knyttet til lokalbasert undervisning, samt hvordan det lokale kan brukes innenfor tverrfaglig undervisning.

4.3.1 Undervisningsopplegg, for- og etterarbeid

Samtlige informanter trekker fram for- og etterarbeid som sentralt for at elevene skal ha et undervisningsutbytte av den lokale undervisningen. Bruken av det lokale kan ikke bare være en «happening», men må settes inn i en større kontekst, kobles til et tema og forankres i kompetansemål. Jeg vil her vise hvordan mine informanter jobber med nettopp dette.

Det er stor enighet blant lærerne om at forarbeidet er det avgjørende for om undervisningsopplegg i lokalmiljøet eller ved formidlingsinstitusjoner skal bli vellykket. Flere av informantene trekker frem at all undervisning trenger en innledning for å gi elevene et inntrykk av hva som skal skje videre. Hovedsakelig bygger forarbeidet på å gi elevene det som kan tolkes som kunnskap om hva som har skjedd i fortiden, altså «fakta»-orientert kunnskap. I forkant av faglig forankrede byvandringar brukes mye tid på å gjøre elevene kjent med stedene de skal oppsøke, gjennom bilder og historier. På denne måten har elevene kunnskap om hvordan steder så ut tidligere og kan lettere se hvordan ting har forandret seg.

Flere av informantene trekker frem besøket ved Falstad for å forklare betydningen av forarbeid.

Jo mer elevene vet om Falstad og dets betydning i forkant, jo større utbytte har de. Å der også, der driver man jo litt med «doing history». For det er en del kildegransking og at man skal sette sammen historie selv og sånne ting. [...]. Men hvis man vet en del om

stedet i forkant så vil jo det bli mer meningsbærende å undersøke en fanges historikk og hvorfor den satt der og den biten der. Det vil det nok være (Jens).

Forhåndskunnskaper kan dermed fremstå som avgjørende for at elever skal ha et utbytte og at undervisningen skal oppleves som meningsfull. I forbindelse med Falstad vektlegger en del av lærerne en emosjonell forberedelse på hva de møter og hvilke historier de kommer til å høre:

Jeg forberedte dem litt på hva de kommer til å møte på Falstad. For det er mange forskjellige elever som reagerer forskjellig, så vi har snakket en del om det i forkant. Jeg har gitt dem litt info om hva som møter dem uten på en måte å røpe så alt for mye, for da føler jeg at litt av lufta går ut av ballongen for dem (Gunnhild).

Lærerne forteller at historiene om menneskene som satt i fangeleiren Falstad under krigen kan være gripende på elever, slik at de trenger å forhåndskunnskaper om hva de vil møte.

Det kan tolkes som at forarbeidet fremstår som mest sentralt i forhold til elevenes utbytte av undervisningen. Etterarbeide blir, av flere lærere, fremhevet som en metode å vurdere elevene.

Ofte så bruker jeg å ha en skivedag. Den kan være enten i form av en sånn reflekterende tekst eller så kan det være en fiktiv historie, men som skal også vise kunnskap, ikke bare fantasi. Det bruker ofte å bli veldig allrighte tekster fordi det er så ferskt. Det etterarbeidet er kanskje ikke fullt så viktig. Jeg tenker at det er viktig for meg, for å ha en sluttvurdering, hva har utbytte vært, tenker jeg (Kristin).

Som sitatet viser begrunnes etterarbeid snarere med at man har et behov for et vurderingsgrunnlag for elevene, enn at elevene faktisk skal reflektere og kontekstualisere hva de har opplevd. En av informantene fremhever behovet for å sette kunnskapen fra undervisningen i en større historisk sammenheng. «*Men det gjelder å få satt lokalhistorien inn i den store sammenheng. Det prøver vi på, med noen oppsummeringer. Vi bør bestandig ha en innledning, en introduksjon til stoffet og kanskje noe etterarbeid*» (Henning). Sitatet etter min mening viser en tvetydighet, på den ene siden er det viktig å sette lokalhistorien inn i en større sammenheng, men på den andre siden viser ordet *kanskje* knyttet til etterarbeidet at dette i mindre grad er vektlagt enn forarbeidet.

I forbindelse med Falstad og historiene elevene møter der, har elever behov for å uttrykke seg i ettertid. «*Spesielt Falstadskogen gjør inntrykk på dem. Og likeens historiene de får høre underveis. Så viktig å snakke om det etterpå, loggskrivning. Bruker mye tid etterpå*» (Anette). Ved enkelte tilfeller viser informantene til hendelser hvor elevene har opplevd å finne navnet til slektninger i fangeprotokoller. Da har elevene et ekstra behov for å kunne reflektere over hva de har sett og hørt.

Forholdet mellom for- og etterarbeid, kan gi en indikasjon på at forarbeidet er mest sentralt for undervisningen. Men av enkelte trekkes det frem et behov å prosessere sterke inntrykk i ettertid og sette historien i en sammenheng. Dette åpner for spørsmålet om hvorfor ikke etterarbeidet er like sentralt som forarbeidet og åpner for spørsmål om hvordan elevenes kunnskap settes i en større kontekst. Dermed kan det antydes at fokuset på å trekke tråder mellom fortiden og nåtiden er lite vektlagt.

4.3.2 Temaer for undervisningen

I prestasjonen av hvilke lokale ressurser informantene benytter seg av, ser man at de i størst grad benyttes i forbindelse med undervisningen om temaet andre verdenskrig. Under intervjuene med lærerne kommer det likevel frem at de anser flere temaer som aktuelle i forbindelse med lokalundervisningen i Trondheim. Temaer som for eksempel grunnlovsjubileet, nasjonsbygging og fremveksten av velferdsstaten, tidlig 1900-tall og arbeiderklasse miljøet, industrialiseringen og Trondheim som handelsby nevnes. Det var svært få av informantene som hadde konkrete eksempler på temaer som ikke kan belyses gjennom en lokal tilnærming. Men at det i hovedsak begrenses gjennom kunnskaper om lokalmiljøet, eller muligheten til å innhente seg kunnskaper og tid. *«Det handler om å ha tid til å gjennomføre undervisningen og å komme på de gode ideene. Enten så gjør man det eller så gjør man det ikke. For min del er det egentlig helt vilkårlig hva jeg bruker»* (Jens). En kan dermed tolke sitatet dithen at hvordan det lokale brukes også henger sammen med læreres kreativitet i forbindelse med å komme på gode ideer til gjennomføring av historieundervisningen og å faktisk ha tiden til å gjennomføre de.

Selv om lærerne ser at Trondheim ideelt sett har mange muligheter og kan knyttes til flere ulike emner er likevel andre verdenskrig det temaet som samtlige nevner. Flere av lærerne fremhever at andre verdenskrig er lett å knytte opp mot det lokale, for det første fordi det skjedde mange hendelser i Trondheim under denne tiden, og for det andre at det fortsatt finnes mange spor etter krigen. *«Jeg synes egentlig at andre verdenskrig er veldig lett å trekke inn mot Trondheim. Det synes jeg er veldig lett, fordi at her har vi så mye historie»* (Kjetil). I tillegg til at det er veldig tilgjengelig er historier om og fra andre verdenskrig noe som mange av institusjonene vektlegger. En av informantene problematiserer at det er lettest å benytte seg av det som er enkelt tilgjengelig, *«Det som ikke ligger ut i dagen er ikke det som man tenker først over. Ja, jeg tror det»* (Thomas). Dette kan indikere at lærere benytter seg av det som er lettest tilgjengelig og kan derfor være en forklarende faktor på hvorfor andre temaer ikke blir

presentert som mer sentrale. Dette kan videre sees i sammenheng med hvilke kunnskaper hver enkelt besitter knyttet til det lokale.

4.3.3 Kildekritikk

Læreplanen fremhever at kildekritikk og utvikling av kritisk refleksjon er sentralt innenfor historiefaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). I intervjuene ble flere av informantene spurt om de fokuserte på kildekritikk når de bruker lokale ressurser. Flere av informantene trekker frem at de gjør dette generelt når de jobber med skriftlige kilder og bilder, men at det i liten grad tas opp i forbindelse med det lokale. «*Vi bruker kildekritikk, men jeg kan liksom ikke tenke meg noen aktiv rolle jeg bruker dette på om lokalhistorie, nei*» (Kristin). En av informantene ble spurt om hvorvidt det settes fokus på at elevene skal være kritiske til hva og hvordan formidlingen ved ulike museum gjennomføres. Dette virker for å være et fraværende aspekt i den lokalbaserte læringen.

Det en kan oppleve da er at elevene er i vel overkant kritiske til det som blir framlagt. Så det er bedre å la de som kjører opplegget sitt få kjøre det først og så kan man være litt kritisk i etterkant, tenker jeg. For at det kan skape en litt dårlig stemning hvis en elev er litt for rett på sak. Ikke alle har like god innsikt i hva som er god takt og tone når man er ute blant folk å da kan man trampe over noen ganger, det har jeg vært borti noen ganger (Thomas).

Dette viser at elevene i Thomas sin klasse ikke blir oppfordret til å stille kritiske spørsmål knyttet til hvordan historien brukes og fremstilles. Læreren viser imidlertid til at dette er noe de kan gjøre i etterkant, men likevel kommer det ikke tydelig frem hvordan dette eventuelt gjøres.

Det er også lite som tyder på at lærerne sammenligner utstillinger og fokuserer på hvordan kunnskapen formidles på ulik måte og med ulikt fokus. «*Når man går på museum så regner man med at det som blir sagt der er sant. Man har kanskje litt holdningen av at her får man sannheten og glemmer kanskje at det finnes to sider ved saken*» (Gunnhild). Dermed problematiseres det ikke hvordan historien brukes eller hvordan den konstrueres for et bestemt formål.

Det kan virke som om det er lite fokus på at elevene skal stille spørsmål rundt hva og hvorfor fremstillingen av lokalhistorien er som den er, eller hva institusjonene velger å presentere og hvilken vinkling utstillinger og undervisningopplegg har. Det kan dermed virke som om funksjonen til det lokale blir å kaste lys over historiske hendelser, først og fremst med en faktaorientert vinkling og ikke på å utvikle elevens bevissthet knyttet til historiebruk.

4.3.4 Tverrfaglig undervisning

Lærerne påpeker at de ofte bruker det lokale i tverrfaglige undervisningsopplegg. Ved å jobbe med samme tema i ulike fag kan elevene oppnå større forståelse ved at de får bruke sin kunnskap på ulik måte og at vinklingen på temaet kan skildres fra flere sider. «*Det å ha kombinasjonen norsk, RLE og samfunnsfag i en klasse, det gjør mulighetene til tverrfaglig arbeid veldig rikt*» (Linda). Norskfaget vil her bidra til at elevene kan skrive tekster av ulike slag innenfor historiske temaer eller som reflekterende tekster i etterkant av lokale undervisningsopplegg. RLE og historie knyttes sammen gjennom besøk ved Jødisk museum, hvor undervisningen bygger på jødernes historie og religion, men også andre verdenskrig.

En av informantene fremhever kombinasjonen av kroppsøving og historie som en fin mulighet til å benytte det lokale utenfor skolens område: «*Vi skal på sykkeltur, vi skal ha det artig, vi skal spille fotball og så drar vi inn historien også*» (Kjetil). Kunst- og håndverksfaget, som ble nevnt i forbindelse med Hannah Ryggen-utstillingen, er også et eksempel på tverrfaglig arbeid innenfor det lokale.

Slik det fremstår vektlegger lærerne det tverrfaglige aspektet og ser at det har et potensiale i forbindelse med bruken av det lokale. Det er svært lite som tyder på at det tverrfaglige går utover de fagene som hver enkelt lærer har. Lite tyder på at det finnes større faglige prosjekter som tar utgangspunkt i det lokale og som vinkles opp mot flere fag. Det er ingen av lærerne som legger stor vekt på undervisning som inkluderer de ulike sidene ved samfunnsfag, altså historie, geografi og samfunnskunnskap. Det kan antydes at lærerne ser på faget som tredelt og ikke som et større fag som henger sammen, da ingen av dem viser til at de gjennomfører undervisning som går på tvers av disse.

4.4 Hvorfor benytter lærere seg av lokalhistorien og lokalmiljøet?

Her ønsker jeg å se nærmere på hvorfor lærerne velger å benytte lokalmiljøet og lokalhistorien i sin undervisning. Funnen viser er at det er stor enighet blant lærere om hvorfor de velger å bruke lokale ressurser. Lærerne mener at lokalbasert undervisning øker elevenes historieforståelse og kunnskap, det skaper nærhet og identitet til lokalsamfunnet og det skaper variasjon i undervisningen. Disse tre aspektene skal jeg her se videre på. I tillegg vil jeg her presentere lærernes oppfatning av elevenes undervisningsutbytte og hvorvidt lærerne mener at det kan svekke læringen.

Hva og hvordan det lokale brukes viser at det er stor forskjell innad i min informantgruppe. Flere av informantene uttaler fra erfaring at lærere som er interesserte i det lokale også vil bruke

dette i undervisningen. Det er ingen av lærerne som sier at de selv er med i lokale historielag. Gjennom intervjuene fikk jeg inntrykket av at lærerne fra Trondheim har mye kunnskap om stedet, og at de med stolthet snakker om byen og nærmiljøet. Det kan virke som om de benytter lokalhistorie og lokalmiljø for å bygge opp elevens kunnskap om byen, at de skal kjenne byen og være stolte over byen. «Så det handler jo litt om å bli kjent i nærmiljøet. For det er ikke bare McDonalds man skal vite hvor er hen» (Jens). Mange av lærerne påpeker at elevene er unge og ikke har noe særlig kjennskap til Trondheim.

De eldste informantene mine, som også er fra Trondheim, bruker sine egne historier innad i faget. «De historiene fra krigen har jeg jo fått fortalt, vet du. Så noen av de sitter jo i ryggmargen» (Henning). Hverdagshistoriene fra krigen blir dermed videreført til neste generasjon. Disse informantene fremhever at de ønsker å fortelle elevene det de kan om lokalhistorien.

4.4.1 Kunnskap, historieforståelse og interesse

Formålet med historiefaget er at elevene både skal utvikle innsikt i og oversikt over historien, som videre skal benyttes for å drøfte endringer i samfunnet og refleksjon rundt hvordan historie er konstruert (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som vist i delen om hvordan undervisningen gjennomføres kan det antydes at lærerne vektlegger en faktaorientert vinkling når de benytter det lokale. At elevene skal kunne se det lokale som en del av en større kontekst, og bruke den «lille historien» for å forstå den «store historien». Flere av mine informanter har en oppfattelse av at elevenes kunnskap sitter bedre når de får se på ting, ta på ting og oppleve noe. Visualisering av historien kan gjøre det langt enklere for elevene å forholde seg til den, at den i mindre grad blir «fjern». Flere av lærerne trekker frem at museumsbesøk kan bidra til å øke elevenes historiske kunnskaper.

Det blir litt nærmere. For veldig mye av det vi står og prater om, for de som bor her [...], så virker det så fjernt. Litt sånn «hva har det her med meg å gjøre i det hele tatt egentlig?». Slik som den Falstad-turen setter dype spor hos en del elever slik at dette er jo noe de kommer til å huske lenge. Det blir liksom mer virkelig (Gunnhild).

Den lokale vinklingen på faget kan dermed synliggjøre elevenes forståelse av hva historie, vet at den blir nærmere og mer virkelig. På den måten kan historie få en funksjon for elevene. Dette kan peke i lys av at lokalhistorie kan bidra til å øke elevens historiebevissthet, slik at de ser seg selv som en del av en historisk sammenheng

Lokalhistorien brukes som metode for å gjøre kunnskapen mer håndfast. Mange av lærerne påpeker at elever opplever læreboken som overfladisk og vanskelig å forstå. «Det er jo en mye

mer håndfast kunnskap, enn å lese om ting eller å sitte å se på bilder om hvordan det var. Det er bedre å gå ut å se det hvis du har mulighet» (Kristin). Dette kan en tolke som at historien blir mer virkelig for elevene. Historie er ikke noe som bare har skjedd en plass i verden, det er noe som har skjedd i elevenes lokalmiljø. Lokale ressurser kan dermed sees som et didaktisk virkemiddel for å øke elevens kunnskap, ved at elevene kommer nærmere historien i stedet for kun å se den gjennom en bok. Fortellingene fra Paltiel trekkes frem som et eksempel som kan gi elevene et annet inntrykk av historien enn hva de selv som lærere kan gi. Det er ingen som greier å gjenskape og tenke seg hvilke forhold det var i en fangeleir, så ved å benytte seg av lokale mennesker som har opplevd dette i «real life», kan elever oppnå en større forståelse for hvordan situasjonen var. Slik blir tidsvitner førstehåndskilde til historien.

Historiefaget har et stort pensum og mange temaer elevene skal gjennom i løpet av ungdomsskolen. *«Det er store pensum. Og en av drivkreftene mine er å passe på så ikke ungene får alt for mye teori. For det er veldig mange teoritungt fag i ungdomsskolen. Alt for mye»* (Kristin). For henne blir dermed det lokale en metode for å gi elevene en annerledes måte å oppnå kunnskap på, som ikke fremstår som teoritung. Et annet aspekt som trekkes frem er at det lokale åpner i større grad for en dybdeforståelse. Selv om flere av lærebøkene har oppgaver knyttet til dybdeforståelse, er det hovedsakelig breddeperspektivet som vektlegges. Det lokale, både i og utenfor klasserommet, kan bidra til å gi nyanserte bilder av hendelser, og gir muligheten til å gå i dybden på temaer. Forholdet mellom dybde og bredde problematiseres; *«Man skal jo gjennom en hel hurv, så man må jo gjøre noen utvelgelser her og der, da»* (Jens). Hvis en ser hva informantene benytter i lys av dette, kan det antas at andre verdenskrig er et tema lærerne velger å bruke mye tid på, noe som kan åpne for muligheten til å bruke det lokale med fokus på å gi elevene en dybdeforståelse.

Elevenes interesse for historiefaget fremstilles som varierende av lærerne. Noen er kjempeinteresserte, andre mangler interesse. Det lokale bli dermed benyttet som et redskap for å øke elevenes interesse og lærerne opplever at elevene er svært positive til en undervisning som tar utgangspunkt i det lokale. Gunnhild, den av lærerne som ikke benyttet seg av byen som historieformidler, viser likevel forståelse for at dette kan ha et stort potensiale i arbeidet med å vekke elevenes historiske interesse:

Hadde vi reist ned på byen og sett på forskjellige, vært på Solsiden og blitt fortalt hvordan det var der før, reist bort på Bakklandet og kikket på Trondheim Jernverk sine gamle lokaler som nå er leiligheter, slik at de har fått sett litt mer selv, av hva som er hvor, så tror jeg at de hadde interessert seg mer for byen sin. Og så tror jeg de hadde interessert seg mer for faget, det hadde blitt mer interessant for dem (Gunnhild).

Dette viser at hun faktisk har kunnskaper om lokalmiljøet som kan benyttes i undervisningen og at hun ser et potensiale i dette, selv om hun ikke benytter det. Lærerne ser en klar sammenheng mellom elevens interesse og kunnskap i faget.

4.4.2 Nærheten til historien

For lærerne er også det lokale en undervisningsmetode som benyttes for å skape nærhet til historien:

Det gir en annen nærhet til faget. For det er mye større del av deres identitet å snakke om Festningen enn å snakke om Suezkanalen. Fordi de har opplevd det og sett det på nært hold. De har ikke så mye kjennskap til historiske hendelser knyttet opp mot bygninger og plasser, men de har i alle fall vært der. Så de har et inntrykk av at det har vært en plass som vært viktig over lang tid. Og det tror jeg kanskje gir de et litt mer bevisst bilde på det (Thomas).

Nærheten bidrar til at elevene i større grad greier å relatere seg til historien, den blir ikke lengre langt borte og fjern. Samtidig berøres elevene på et mer individuelt plan. Ser en dette i lys av historiebevissthetsbegrepet tyder det på at Thomas sikter på å utvikle elevens forståelse av historien er nærværende. Elevene er del av historien, ved at fortiden har påvirket hvordan vi lever i dag og er sentral for å forstå dagen samfunn. På denne måten får historien en funksjon for elevene i dag. Selv om elevene ikke direkte har kunnskaper om stedet kan det gi en nærhet og en bevissthet.

Begrepet identitet blir gjentatte ganger benyttet. Lærerne kobler det lokale og nærhet til utviklingen av elevenes identitet. «Jeg tror kanskje man får litt sånn identitet av å ha et bedre forhold, og vite litt mer om byen sin. Blir litt mer stolt av å være fra der man er fra» (Gunnhild). Nærhet skapes også gjennom å la elevene oppleve historier, ikke bare lese om dem i en historiebok. Elevenes møte med Paltiel gir elevene en helt annen nærhet til historien; «Da sitter de helt stille, noen får tårer i øynene. Det er sterkt. Så det var jo sterke opplevelser. Når han viser frem fangenummeret på armen og sånn» (Henning). Gjennom å bruke lokale ressurser får elevene en helt annen nærhet til historien.

Flere av informantene viser at nærhet kan gi elevene kunnskap og interesse, men de peker også på viktigheten av at elevene kjenner sitt nærområde og sine røtter. «Det anspore veldig til interesse hos ganske mange elever. At de på en måte skjønner verdien av å kjenne nærområdet sitt og sin familie og sånne ting» (Kristin). Det å benytte seg av det lokale kan dermed tolkes som en metode for å øke elevenes bevissthet om seg selv som en del av historien. For mange elevene kan det lokale veldig nært. Som allerede nevnt har flere av lærerne fortelle at de har opplevd at elever har funnet navnet til slektninger som satt i fangenskap i Falstadleiren under

andre verdenskrig. For mange av elevene er dette ukjent historie. Flere har opplevd at elever først har blitt opprørt, særlig fordi dette har vært ukjent for dem, men at det i ettertid har gitt elevene en nysgjerrighet til å undersøke egne familiers historier. Lærerne har også opplevd at elevene har funnet slektsnavn på lister og minnesmerker over falte under andre verdenskrig. Slike opplevelser skaper reaksjoner hos elevene. På denne måten får de oppleve historien på kroppen og dette kan dermed være viktig for utviklingen av elevenes identitet. Flere av elevene har delt sine historier videre med klasse.

4.4.3 Variasjon

Å skape undervisningsopplegg som gir en variert undervisning er noe bruk av lokale ressurser kan bidra med. Dette er noe alle mine informanter presiserer. Elevene i ungdomsskolen har mange såkalte teoritunge fag, som hovedsakelig skjer innenfor klasserommets fire vegger. Flere av informantene peker på at variasjonen, å gjøre noe annet enn bare å sitte inne, kan bidra til at elevene får et større faglig utbytte. *«At det på en måte kan være en praktisk og en teoretisk del. Og at de kanskje får utføre mye av det praktiske selv også, så langt det lar seg gjøre, da. Får de liksom en opplevelse. Mer kroppslig opplevelse av det»* (Henning). At elevene jobber praktisk med lokalhistorie ser vi blant annet ved at elevene skal delta på byvandring, hvor de selve skal inntre i fortellerrollen. Eller ved at de skal sette sammen kilder ved Falstadsenteret eller ved Arkivet Dora De kan dermed gjøre noe, ikke bare se på og lese om noe i en bok.

Videre fremstiller informantene variasjon som en metode for å øke elevens motivasjon. Likevel kan ikke variasjon være begrunnelse nok for et undervisningsopplegg, det må også være faglig forankret.

Det her med å finne motivasjon, det å forankre det du gjør i det faglige, at det motiverer for nysgjerrighet og den her vitebegjærligheten, det kan jo være drivkraft god nok. Grunn god nok. Man ønsker jo å skape variasjon i undervisningen, men for at det skal oppleves meningsfullt så må det være knyttet til noe vi faktisk gjør. For slike happenings har man nok av (Linda).

Flere av lærerne vektlegger, i likhet med sitatet, at undervisning som skjer utenfor skolen skal ha en funksjon for faget. Variasjon blir på denne en motivasjonsfaktor for å styrke elevenes kunnskap og forståelse.

4.4.4 Hvem har utbytte av lokalundervisning?

I tillegg til at informantene skulle fortelle hvorfor de valgte å bruke det lokale, ble de i intervjuene bedt om å fortelle hvordan de opplever elevenes holdning og utbytte av lokal undervisning. Utsagnene fra lærerne viser til en stor enighet om at dette er noe elevene liker,

og noe som gir elevene kunnskap. Flere av lærerne peker på at elevene synes at byvandring og besøk ved institusjonene er artig og gøy. Det fenger elevene.

Lærerne opplever at elevene er positive til å lære historie gjennom det lokale. I den forbindelse anså jeg det som relevant å stille spørsmål om hvilke elever de føler at slike undervisningsopplegg passer for, og hvorvidt dette er noe som kan engasjere hele klassen. Flere av informantene mener at en slik undervisning vil passe for de fleste, selv om enkelte elever er mer interesserte enn andre. En slik problemstilling er uansett helt vanlig i de fleste fag. Majoriteten av lærerne trekker fram at de teoristerke elevene helt åpenbart vil kunne ha et faglig utbytte, men lærerne opplever at samtlige elever vil ha et faglig utbytte av undervisningen:

De her superseriøse jentene står jo som tente lys og følger med som alltid. Og de her gutta som har litt mark i rompa, de får lov til å være oppe og se på ting, og kanskje pirke på ting, og gå litt fra sted til sted. Så de får på en måte dekket det behovet også. De som kanskje har minst utbytte av det er de som er den middelsgjengen. Men uansett så tenker jeg at det å komme ut av klasserommet og gjøre noe annet, er utrolig godt for alle. Sånn at jeg kan aldri se for meg at det er noen som ikke har noe utbytte av det i det hele tatt (Gunnhild).

Flere av informantene sier at de teoristerke elevene mest sannsynlig vil ha størst utbytte av undervisningen, men at det vil de egentlig alltid ha. Det trekkes også frem at den lokale undervisningen ofte kan treffe de mer sympatiske elevene, fordi historien ofte vektlegger enkeltmennesket og dens skjebne. De elevene som trenger litt mer spenning og action kan også ha et utbytte av undervisningen. Gjennom besøket til Rettsmuseet kan elevene for eksempel se våpen som ble benyttet både under krigen og i andre sammenhenger. Thomas mener at undervisning utenfor skolen kan nå flere av elevene fordi han får engasjert de som er «*litt utenfor den A4-formen*». Dette kan av og til medføre overraskelser i forhold til hvem som engasjerer seg.

Kun to av lærere, fra to ulike skoler, trekker frem forholdet mellom elever med flerkulturell bakgrunn og bruk av det lokale i undervisningen. Begge legger vekt på at de opplever at alle elever er positive til å lære om sitt lokalmiljø, uavhengig av hvor de kommer fra. Imidlertid problematiserer de at flerkulturelle elever kanskje ikke vil ha samme nærheten eller samme interessen for å arbeide med det lokale. Slik jeg tolker dette er det her snakk om elever som ikke er født og bodd hele livet i Norge og Trondheim. Linda trekker frem at skolen er mottaksskole og har en internasjonal klasse. Dermed blir det ekstra viktig at det lokale er inkluderende for samtlige elever, ikke bare de som kommer fra Trondheim.

Det med lokalhistorie, så er det viktig å ta hensyn til det at i en klasse, nå hørte vi nettopp at i en gruppe så sitter det 12 elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Alt i fra, du kan ha fra Somalia, du kan ha fra Bosnia, fra Sverige, fra Polen, knyttet til lokalhistorie så er det viktig å gjøre det slik at det ikke blir for de som er her ifra, men at det blir informasjon for alle. Og ikke minst for den som kommer flyttende hit (Linda).

Det lokale skal dermed ha relevans for samtlige elever, ikke bare de som kommer fra området. Av dette ser man at undervisningen i og om det lokale bør være faglig forankret dersom den skal kunne ha en funksjon for samtlige, uavhengig av hvor de kommer fra.

Henning problematiserer bruken av begrepet «krigen». Når vi i en norsk kontekst snakker om krigen, er det ofte innlysende at referansen sikter mot andre verdenskrig. En slik referanse er ikke nødvendigvis like klar for elever med en annen bakgrunn:

Hvis jeg sier «krigen» i en klasse med innvandrerungdom, så er det noen som kommer fra Balkan, og de vil jo tenke i andre baner, enn det vi kaller krigen. Vi har jo ferskere konflikter som for noen er sterkere. Vi har jo hatt elever som har opplevelser som er vel så heftige for dem. Så gjelder det å på en måte få frem dem slik at du får krigen som et, ehm, ja som et problem «krig» kontra «fred» og alt det knyttet til det, sånn at det blir litt mer opp til vår tid og realistisk. Istedenfor å se på det som en gammel historie, men at det faktisk er aktuelt i dag (Henning).

Ved å problematisere begrepet «krig» og «krigen», kan elevene i større grad oppnå forståelse for at begrepet ikke er ensidig, men at det henger sammen med våre erfaringer. Krigen, i lys av en norsk kontekst, viser til en krig som ble avsluttet for over 70 år siden. For mange andre er krig noe som er nærværende og i aller høyeste grad et sentralt tema for å forstå samtiden vi lever i.

4.4.5 Kan et lokalt perspektiv svekke undervisningen?

Informantene viser til en overveldende positiv innstilling til å benytte det lokale. De fremhever at det lokale er positivt både for selve undervisningen, ved at det gir variasjon, og for elevenes faglige utbytte. For å få et nyansert bilde av temaet valgte jeg derfor å spørre samtlige informanter direkte om de opplevde at en bruk av det lokaleperspektivet kunne svekke undervisningen, opplevd læringsutbytte og om de har hatt dårlige erfaringer med å gjennomføre en slik type undervisning. De fleste opplever at det lokale ikke svekker elevenes læringsutbytte, men at konteksten rundt gjennomføringen kan påvirke undervisningen. Flere av informantene viser til at undervisningen utenfor skolen faktisk skal være undervisning, som krever både faglig forberedelse og at elevene vet hvorfor de skal til byen. «Hvis de er dårlig forberedt og det blir en happening, at de skal ut av skolen, så kan det svekke undervisningen. Men om de har noe konkret de skal se etter, så svekker det ikke» (Anette). Forarbeidet trekkes dermed frem som

sentralt. Elevene trenger å få informasjon både om hva de skal og hvorfor de skal det, slik at de er forberedt på hva som venter dem og at undervisningen har et mål.

Det er kun én informant som trekker frem at den lokale undervisningsmetoden kan svekke elevenes utbytte. Henning presiser at hvis elevene jobber med lokale oppgaver kan de miste fokus på hva som faktisk er viktig og glemme å se hendelser i en større historisk kontekst:

Altså, det kan jo bli litt snevert. Kan miste oversikten. [...] Så det gjelder å løfte blikket i blant. For ofte når en har sånn gruppearbeid er det noen som velger ut et litt smalt emne. Men det gjelder å få satt det inn i den store sammenhengen. Det prøver vi på, med noen oppsummeringer og kanskje (Henning).

Her trekkes slutningen at undervisningen kan svekkes hvis gjennomføringen ikke er satt i en sammenheng. Dette viser tilbake til behovet for for- og etterarbeid.

En liten sammenfatning av hvorfor lærere bruker lokalhistorien og lokalmiljøet

En sammenfatning av resultatene viser at lærerne stort sett er enige i hvorfor de bruker det lokale i historieundervisningen. Samtlige vektlegger at det lokale øker elevenes kunnskap, det gir variasjon til undervisningen og det skaper en annerledes nærhet til historien enn det som vil være mulig kun med læreboka. Lærerne er enige i at dette er noe elevene liker å holde på med, de synes det er spennende og artig og det skaper en interesse for historiefaget. Begrepet identitet er noe som blir gjentatt. Flere av informantene mener at kunnskap om det lokale kan bidra til å utvikle elevenes identitet, ved at de blir kjent med sine røtter og hvor de selv kommer fra.

De tankene jeg gjør meg når jeg ser på mitt materiale, er at lærerne synes at å lære gjennom det lokale er bra for undervisningen, og at lærerne opplever at elevene liker å ha undervisningen på denne måten. Spørsmålet som jeg sitter igjen med er derfor; hvis det er slik at lokal undervisning *kun* er positivt, hvorfor benyttes det ikke mer og innenfor et større spekter av tema? Dette er noe jeg vil se nærmere på med hvilke opplevde rammefaktorer informantene har i forbindelse med bruken av det lokale.

4.5 Opplevde rammefaktorer

Den tidligere presentasjonen indikerer at lærerne benytter det lokale på ulike måter og i ulik grad, men samtlige hevder å tro at elevene har et læringsutbytte av lokalbasert historieundervisning. Jeg vil her presentere de rammefaktorene lærerne mener påvirker og kan hindre de i å bruke det lokale. Jeg har valgt å dele disse inn i indre og ytre rammer. De indre rammene omhandler lærernes kunnskap, holdninger og informasjon. De ytre vil omhandle skolekulturen og samarbeidet innad på skolene, tid, økonomi og læreplanene.

4.5.1 Indre rammer – kunnskap og informasjon

Blant mine informanter er det en av lærerne som skiller seg ut når det gjelder oppfattelse av kunnskap om Trondheim, nemlig Gunnhild. Hun er ikke fra Trondheim og det er helt tydelig at hun ser på dette som et hinder for å bruke det lokale:

Jeg har en liten case der, med at jeg ikke er trønder. Så jeg vet ikke om så mye sånn lokalhistorie og egentlig, annet enn det jeg har fått høre og plukka opp litt her og der. Hadde jeg vært hjemme, kunne jeg sikkert ha putta mer inn i undervisninga. Men i og med at jeg ikke er her ifra så har jeg nok gått glipp av den delen, altså (Gunnhild).

Ved lignede utsagn flere ganger i intervjuet legitimerer Gunnhild at hun ikke bruker det lokale på grunn av manglede kunnskaper, selv om hun har bodd i Trondheim i over 10 år. Likevel kommer det frem at hun er en av de informantene som har benyttet seg av flest lokale institusjoner i forbindelse med historiefremføring. Dette tolker jeg dithen at det kan være enklere å benytte seg av institusjoner, da de fleste tilbyr egne undervisningsopplegg til elevene, kontra det å gjennomføre selvstendige undervisningsopplegg med bakgrunn i lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim.

De tre andre informantene som ikke er fra Trondheim, hevder selv at de har nok kunnskap om stedet til å benytte byen i undervisningen. Flere av lærerne trekker frem at det kanskje er enklere å trekke inn det lokale i undervisningen for dem som er fra området, men de fleste er enige om at personlig interesse er avgjørende. Dette kan tyde på at bruken av det lokale, uavhengig av hvor man kommer fra, kan kokes ned til i hvor stor grad man er villig til å gjøre det lille ekstra i undervisningen.

Jeg tror at viljen er stor, ønsket om å bruke lokalmiljøet er der, absolutt, men det krever litt ekstra planlegging, litt ekstra organisering og kunnskap om hva som finnes. Så hvis du kommer som lærer til et sted som tilflytter, så krever det jo at du setter deg inn i lokalhistorien. Så, em, jeg tror det kan være en utfordring, men jeg tror viljen er stor. For det er jo en flott måte å kunne jobbe på for å slippe å bare bruke lærebøker (Linda).

Sitatet over viser hvordan Linda oppfatter kollegaer som ikke er fra Trondheim. Blant lærerne fra Trondheim kommer det tydelig frem at de ser det som en fordel at de selv kommer fra Trondheim, og at dette gjør det enklere for dem å kunne gjennomføre en lokalbasert læring.

For å kunne benytte seg av det lokale innad i undervisningen er det en forutsetning at lærerne har kunnskap om hva som finnes i Trondheim, både av historiefremføringsinstitusjoner og i selve bybildet. Dermed valgte jeg å stille spørsmål rundt hvordan lærerne innhenter sin kunnskap. Flere av lærerne henviser direkte til den kulturelle skolesekken. Som vist i oversikten over hva informantene bruker, er de fleste av institusjonene som benyttes tilbudt gjennom den

kulturelle skolesekken. Siden jeg selv ikke har personlig erfaring med den kulturelle skolesekken er jeg nysgjerrig på hvordan lærerne informeres om deres tilbud. Det som vises av mitt datamateriale er at de fleste skolene har én person, enten i ledelsen eller lærerstaben, som mottar tilbudene og videresender dem til lærerne: «*Det kommer felles til ledelsen. [...]. Vi en som jobber litt sånn med kulturell skolesekk. Det går først via ledelsen, så går det ned på trinn, for enkelte ting passer bedre på 8., og noe passer på 9.–10.trinn. Det blir sortert*» (Henning). Dette sitatet viser en indikasjon på at lærerne ikke får tilsendt informasjonen direkte. Lignende utsagn finner jeg fra lærere som jobber ved en annen skole:

Vi har en sånn kulturell skolesekk-representant på skolen her som tar imot alle tilbudene. Så sorterer dem de, sorterer det litt ut i fra hva som kan passe til hvem. Så får vi bare mailer om hva vi kan være med på. Så er det noen ting vi skal være med på. Sånn som Falstad turen, den er obligatorisk, den går det ikke an å si nei til (Gunnhild).

Dette kan tyde på at tilbudene som kommer fra den kulturelle skolesekken er bestemt av andre enn den læreren som skal gjennomføre undervisningen og at lærerne kanskje går glipp av tilbud på grunn av sorteringen. Det er derfor naturlig å anta at de ikke får et helhetlig bilde over hvilke tilbud som er tilgjengelige. At flere av lærerne viser direkte til den kulturelle skolesekken når det er snakk om informasjon om tilbud, kan indikere at institusjoner som ikke er knyttet til den kulturelle skolesekken ikke blir benyttet. Dette kan dermed være en forklarende faktor på hvorfor verken Døvemuseet eller Sjøfartsmuseet blir benyttet av lærerne.

En sammenligning av de ulike intervjuene gir videre et inntrykk av at informasjon utover tilbudene fra den kulturelle skolesekken innhentes av hver enkelt lærer. Flere av lærerne opplever at institusjonen i liten grad tar kontakt med dem og skolene utover tilbudene i den kulturelle skolesekken. «*Det er jeg som både har lært meg alt og jobbet med det og tatt kontakt med instanser. Alltid! Det er aldri noen som kom til oss*» (Kristin). Som sitatet viser er det dermed opp til hver enkelt å ta kontakt med institusjonene og opp til hver enkelt å skaffe seg den kunnskapen de trenger. Lignende utsagn går igjen hos de fleste lærerne. «*Det er ikke så ofte at sånne lokallag er på tilbudssiden, da må man oppsøke de litt mer*» (Kjetil). På bakgrunn av dette kan det tolkes som om lærernes eget initiativ er avgjørende for hvordan de benytter det lokale.

Som tidligere nevnt er Gunnhild den informanten som problematiserer egen kunnskap i forhold til å bruke det lokale. Hun fikk spørsmål om hvorvidt hun kunne ønske at institusjoner og lokale instanser i større grad tok direkte kontakt med henne:

Absolutt! Ja, gjerne. Det hadde vært utrolig fint hvis vi kunne fått tilsendt at nå har vi det, den utstillingen eller at vi skal ha et foredrag om det og det. [...]. Så jeg hadde syns at de var utrolig fint hvis vi kunne fått litt mer info om hva som skjer når og hvor. Fordi det er så hektisk at vi har liksom ikke tiden til å hente inn så mye av det selv. Hvis vi skal begynne å lete fra alt mulig så går det på bekostning av noe annet (Gunnhild).

Det kan antydes at det lokale kunne ha blitt benyttet i større grad hvis det hadde vært et større samarbeid mellom institusjonen, lokalsamfunnet og lærerne. Det åpner for å tolke at enkelte av lærerne ikke opplever tilbudene fra den kulturelle skolesekken som nok, men at lærerne ser en verdig i undervisningen og ønsker ytterligere tilbud. Tidsfaktoren er også noe som påpekes, ved at det tar tid å innhente informasjon.

Lærerne som er fra Trondheim viser at de har mye kunnskap om Trondheim, nettopp fordi de er fra byen og har vokst opp i byen, men også fordi de har hentet inn mye informasjonen selv om hva som finnes. En kan her se en sammenheng mellom at de lærerne som har jobbet lengst i ungdomsskolen har samlet seg opp en større mengde kunnskap som de kan benytte seg av. Ser en dette videre i lys av at de informantene som har jobbet lengst i ungdomsskolen også er fra Trondheim, kan dette være en av faktorene som påvirker at det nettopp er dem som benytter det lokale i størst grad. I en kort setning er det verdt å nevne at slik jeg anser det, er det lite sammenheng mellom utdanning til den enkelte lærer og hvordan den bruker lokalbasert undervisning. Måten det lokale benyttes kan vise til at lærerne i hovedsak har individuelle undervisningsopplegg. Dette åpner for å stille spørsmål ved delingskulturen innad på skolene og ikke minst til hver enkelt lærer. For det første, hvis lærere fra Trondheim selv føler at de har mye kunnskap om nærmiljøet og ressursene, i hvor stor grad blir dette faktisk delt med «innflytter»-lærere? Og for det andre, hvor lenge skal en som lærer jobbe innenfor et geografisk område før man tar seg tid til å innhente informasjon selv?

4.5.2 Ytre rammer

Skolekulturen

Ved alle tre skolene arbeider lærerne i team innenfor klassetrinnene. Med andre ord er lærerne inndelt i grupper etter hvilke trinn de jobber på. For min del er det interessant å se hvordan lærerne jobber innad på skolen for å skaffe meg en videre forståelse for hvilken skolekultur de har. Om de samarbeider med å planlegge undervisningen og om de aktivt deler erfaringer og idéer med hverandre. Jeg vil også se på hvorvidt de har seksjonsmøter, såkalte fagmøter innenfor samfunnsfaget. Dermed vil jeg videre sammenligne de tre ulike skolene opp mot hverandre.

Skole A har tilsynelatende stor grad av variasjon i forhold til hvordan de jobber. Det er i liten grad fokus på jevnlig seksjonsmøter innenfor faggruppene. «*Vi har en sånn samfunnsfagseksjon, sånn gruppe, men vi møtes ikke eller har ikke tid til å møtes ofte nok til å dra noen nytte av det*» (Gunnhild). Lignende utsagn kommer fra de andre informantene ved denne skolen. Anette omtaler også at seksjonsmøter ikke skjer regelmessig. Men hun er heller ikke interessert i å binde opp mer tid til slike møter. Gjennom intervjuene får jeg inntrykk av at i den grad det er samarbeid for å planlegge undervisning og samkjøre planer, er dette på initiativ av de enkelte på trinnet og gjennom enkelte lærere. Kulturen for å dele undervisningsopplegg, idéer og erfaringer kan oppfattes som svak.

Delingskultur og holdninger fra andre lærere, kan tolkes som en ytre ramme som hindrer lærerne i å bruke det lokale utenfor skolen i undervisningen. Det som kommer frem i intervjuene, hva angår delingskulturen, er at den varierer. Noen deler masse, samarbeider og gir hverandre gode idéer, men andre deler ingenting. Alle informantene fremhever selv at de verdsetter samarbeid og ser verdien i det.

Jeg er jo av den oppfatningen av at man bør dele fordi det forenkler jobben. Man trenger ikke å finne opp kruttet alle sammen, hele tiden. [...]. Men så er det liksom litt sånn holdning som enkelte har, sant, at hvis du kommer tilbake fra timen og er dritførnøyd fordi du har gjort noe som er veldig bra, så får man nesten den reaksjonen; "ikke kom her og skryt av at du er flink". Ja, det er enkelte som har en slik holdning. Selv om det ikke blir eksplisitt uttrykket. Så da går du jo ikke til de med den informasjonen neste gang. (Jens).

Sitatet over kan etter min mening virke hemmende på samarbeid. Anette har også opplevd å blitt hindret i å benytte det lokale utenfor skolen, på grunn av andre lærere som ikke vil dele eller bytte timer «*Jeg har opplevd og fått i fleisen; "Du får ikke bruke timene mine til det der der" og "Det er nok nå."*» (Anette). Dette blir dermed et hinder for å kunne bruke det lokale og det kan minske lærernes frihet til å gjennomføre undervisning utenfor skolen.

Skole B vektlegger samarbeid mellom lærerne og innenfor fagfeltet. De har seksjonsmøter innenfor samfunnsfag på ukentlig basis. Ved møtene deler de erfaringer og kommer med forslag til hvordan undervisningen kan gjennomføres. De samarbeider om å lage opplegg og prøver, slik at undervisningen skal bli mest mulig lik innad på trinnene:

Altså all undervisningen legges jo opp i samarbeid med lærere som underviser i samme fag. Det er veldig viktig at man samkjører på trinnet. Om man gjør akkurat det samme til akkurat samme time, det er ikke sagt, men at du er i gjennom samme tema i samme periode (Linda).

Sitatet indikerer et sterkt fokus på samarbeid innenfor fagene, noe begge de andre lærerne fra denne skolen bekrefter. Lærerne fremhever at de jobber mye sammen, for å sikre at undervisningen i ulike klasser på samme trinn er om lag lik, men presiserer at hver enkelt kan gjennomføre undervisningen etter eget ønske: «*Vi har muligheten til å gjøre akkurat det samme og hvis noen har lyst til å gå sin egen vei, og ikke gjøre sånn som alle andre, så er det helt greit*» (Kjetil). Slik jeg tolker det har informantene ved denne skolen en åpen dialog preget av samarbeid, men de åpner også for individuelle opplegg. Dette er den skolen som ser ut til å vektlegge samarbeid i størst grad. Skolen vektlegger en åpen kultur og åpner i større grad for at lærerne kan ta med elevene ut av klasserommet for å gjennomføre undervisningen. Det er ingen av informantene som peker på at de har opplevd å få negative tilbakemeldinger på bytting av timer eller lignende. Det kan dermed tolkes dithen at lærerne har stor mulighet til å benytte det lokalbasert undervisning. Imidlertid, er det på den ene siden lite som indikerer at lærerne ved denne skolen benytter det lokal i større grad enn de andre. Og på den andre siden er det lite som tyder på at informantene innad ved skolen benytter seg av de undervisningsoppleggene og ressursene i lokalmiljøet.

Ved skole C jobber også lærerne på team innenfor ungdomsskoletrinnene. Informantene problematiserer likevel at hvor mye de jobber individuelt og hvor mye de jobber sammen innad på trinnet varierer. Skole C har også regelmessige seksjonsmøter, hvor de lager årsplaner, diskuterer undervisningsopplegg og deler erfaringer. I forbindelse med gjennomføringen av større prosjekter, som opplegget rundt andre verdenskrig, arbeider lærerne på trinnet sammen for å klargjøre og diskutere opplegg. Begge informantene ved skole C forteller at de har et godt forhold til å dele og samarbeide innad på skolen. Lærerne oppfatter delingskulturen som god, og beskriver ulike metoder som benyttes for å øke samarbeidet:

Vi deler mye. Både sånn direkte, men vi har en sånn side på nettet, eller på vårt fellesområde, hvor vi legger inn ideer og prosjekt og sånne ting. Så der finner vi mye. I tillegg så driver vi og deler litt over bordet sånn, på arbeidsrommet mer og mer sånn fra uke til uke, da. Og det i forhold til opplegg og prøver, det er et bra samarbeid (Henning).

Å dele informasjonen på nettet kan åpne for at andre lærere kan benytte seg av, eller la seg inspirere av, andres undervisningsopplegg. Dette kan dermed oppfattes som en elektronisk idebank, noe verken skole A eller B forteller at de har. Henning legger også til at her kan de legge ut informasjon og undervisningsopplegg om det lokale, som kan gjør det lettere for «innflytter»-lærere å bruke Trondheim i undervisningen. Selv om lærerne ikke planlegger hver enkelt time sammen, forteller de at de deler sine opplegg med kollegaer som ønsker dette

Jeg har hatt en del kurs der jeg har vist frem hva vi har gjort, og jeg låner selvfølgelig bort. Men de vet jo at jeg gjør det, og noen låner jo. Senest i vår så var det en som lånte opplegget jeg har fra arbeiderklassen jeg har i Trondheim. Og det er supergreit. Det er stor vilje til å dele, men det er tiden som er begrensing (Kristin).

Kunnskapen og undervisningsoppleggene til Kristin formidles videre til andre lærere. Dette kan føre til at det blir enklere for andre lærere å gjennomføre undervisningen utenfor skolens område og kan bidra til at flere benytter det lokale i undervisningen.

Ingen av lærerne ved denne skolen fremhever at bytting av timer er problematisk. Så lenge de har et godt opplegg er de fleste fleksible til å gjøre dette. Henning trekker frem at han har forståelse for at bruken av det lokale kan oppfattes som vanskelig for lærere som ikke er fra området. Han mener at en god delingskultur kan gjøre det langt lettere for disse å benytte det lokale. Begge informantene er fra Trondheim og fremhever at de personlig synes det er viktig å inkludere det lokale aspektet i historieundervisningen. På denne måten opplever de relevansen i at kunnskapen og erfaringene blir overlevet til nye lærere.

Likheter og forskjeller mellom skolene

Ved å sammenligne skolekulturen på de tre skolene ser man at fokuset både på seksjonsmøter og delingskultur er svært varierende. Skole A er den skolen jeg oppfatter som minst samarbeidende og delingskulturen viser her til individualitet. Dette kan medføre, som vist, at det kan være vanskelig å gjennomføre undervisningen utenfor skolen, men hensyn til omrokking av timeplanen. Skolekulturen kan tolkes som en hemmende faktor for å benytte lokalmiljøet og lokalhistorien. Fokuset på seksjonsmøter og en åpen kultur for å dele er størst ved skole B og C. Jeg finner i mindre grad at informantene ved disse skolene opplever det som en hindring å bruke det lokale utenfor skolen. Det er ikke direkte mulig å direkte anslå en konkret sammenheng mellom samarbeidskulturen og læres bruk av det lokale. Men etter min mening synes det naturlig å antyde at skolekulturen ved skole B og C legger mer til rette for at lærerne kan gjennomføre lokalbasert undervisning.

Kompetansemål og de lokale læreplanene

Kompetansemål og læreplaner legger føringer for hva elevene skal oppnå i de ulike fagene. Som vist i teorikapittelet har det lokale aspektet gradvis blitt nedtonet i læreplanene. I LK-06 er det ingen av kompetansemålene innenfor historiefaget for elever på ungdomstrinnet som eksplisitt uttrykker at eleven skal ha kunnskap til lokalmiljøet eller lokalhistorien (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette åpner dermed for å stille spørsmål om hvordan informantene ser på den lokalbaserte læringen i lys av kompetansemålene. Samtlige av lærerne

fremhever at kompetansemål ikke er et hinder for å benytte det lokale, siden målene her oppleves som åpne: «*De er kjempe vide, så de trekker vi lett inn*» (Kjetil). Siden målene er såpass åpne legger flere vekt på at de ofte må brytes ned i mindre delmål: «*Men det er ikke alle plassene det passer seg. Men hvis du bryter det opp i læringsmål så klarer du å få pushet det inn på et vis. Det gjør du*» (Jens). Dette kan tyde på at lærerne selv kan tilpasse kompetansemålene til en lokalbasert undervisning.

Hver enkelt skole har sin egen lokale læreplan utarbeidet på grunnlag av LK06. Lokale læreplaner åpner for variasjon tilpasset sted og kan dermed ha lokalt handlingsrom. Disse skal igjen danne grunnlaget for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Jeg vil her i korthet presentere hvordan de lokale læreplanene innenfor samfunnsfag ved hver skole er lagt opp og om det lokale aspektet er representert.

Den lokale læreplanen ved skole A presenterer kompetansemålene slik de står i Kunnskapsløftet, for deretter å angi spesifiserte tema eller læringsmål som knyttes til det spesifikke kompetansemålet. I læreplanen for 8., 9. og 10. trinn finnes det et eksempel som viser til bruk av det lokale, dette er besøk ved Falstad, i forbindelse med andre verdenskrigsundervisningen på 9.trinn. Det lokale aspektet er dermed i liten grad eksplisitt uttrykt i denne planen. Gjennom mine intervju med lærerne fra skole A får jeg inntrykk av at denne læreplanen er under konstruksjon, men i samtale med seksjonslederen i samfunnsfag viser det seg at de har valgt ikke å legge vekt på hva som kan brukes i undervisningen, for å unngå å overstyre lærerne. Det er svært lite i denne lokale læreplanen som viser direkte til at du skal, bør eller kan benytte lokale ressurser. «*Så det er ikke noe direkte, det er ikke noe det er fokusert på, nei. Det er ikke det dessverre. Det skulle det sikkert ha vært*» (Anette). Ved å tolke sitatet kan det antydes at det lokale er ønsket i den lokale læreplanen og at dette er noe lærerne mener burde fremheves.

Læreplanen ved skole B er den mest omfattende av de tre læreplanene og den som skiller seg mest ut ved at den i første omgang vektlegger temaer, for deretter å presentere hvilke kompetansemål som kan passe innenfor de ulike temaene. Læreplanen har en godt utfylt del om metodeforslag knyttet til hvert enkelt tema. Her presiseres blant annet film, gruppearbeid, internettressurser, diskusjoner og debatter. Av lokale ressurser trekkes Falstad og det Jødiske museet frem som forslag for undervisningen under temaet «*Konflikter på 1900-tallet*» på 9. trinn. I samtale med Thomas, i etterkant av intervjuet, kunne han fortelle at den lokale læreplanen tidligere var mer spesifisert og hadde flere eksempler på lokale ressurser som kunne benyttes. Denne ble erstattet fordi den var for omfattende, så de valgte å fjerne det som i liten

grad ble benyttet. Det presiseres at den lokale læreplanen kun er rammene rundt undervisningen og det er derfor opp til hver enkelt hvordan man ønsker å gjennomføre undervisningen.

I likhet med skole A har også skole C presentert kompetansemålene i sin lokale læreplan direkte fra Kunnskapsløftet. Det eneste som eksplisitt står skrevet i forhold til bruk av lokale ressurser er «*Samtaler og diskusjoner om fagstoff i klassen og i grupper av ulik størrelse, samt ekskursjoner knyttet til faget*». Det står at lærerne skal bruke ekskursjoner, men det er ikke spesifisert hva, hvordan eller hvilke tema det skal brukes innenfor. Begge informantene sier i intervjuene at de tror at det står noe om bruk av lokalmiljøet og lokalhistorie i den lokale læreplanen, i alle fall tilknyttet andre verdenskrig. Dette kan tyde på at den lokale læreplanen ikke er noe lærerne benytter seg aktivt av. Kristin uttaler at det å bruke lokale ressurser ikke er noe de må benytte seg av, men at personlig interesse er det som driver lærerne til å gjøre dette.

Likheter og forskjeller mellom de lokale læreplanen

Ved å sammenligne de lokale læreplanene ser man at det er lite konkret fokus på at det lokale skal benyttes. Dette kan tyde på at det lokale ikke er direkte vektlagt, som videre kan gjøre det vanskeligere for hver enkelt lærer å gjøre nettopp det. Det som nevnes som konkrete eksempler knyttet til lokalområdet er altså i forbindelse med andre verdenskrig, gjennom eksempler som Falstadsenteret og det Jødiske museet. Dette kan være en påvirkende faktor til at nettopp dette temaet utpeker seg i hvilke ressurser informantene benytter seg av. Hvorvidt læreplanene oppleves som en rammefaktor for bruken av det lokale er noe jeg ikke kan konkludere med, men det kan åpne for en refleksjon rundt hvorfor det ikke vektlegges og spørsmål om synet på lokalbasert læring som undervisningsmetode. Jeg vil likevel antyde at selv om læreplanen ikke direkte hindrer bruken av det lokale, oppfordrer den heller ikke til en økt bruk av det.

Tid og økonomi

De to rammefaktorene som informantene konkret trekker frem som hemmende for bruken av lokale ressurser, er tid og økonomi. Disse to aspektene trekkes frem hos samtlige informanter. Tid, eller mangel på tid, er hemmende for å kunne gjennomføre lokalundervisning utenfor klasserommet. Tiden problematiseres fra flere sider. For det første peker flere av lærerne på tiden de skal vie til historiefaget som en rammefaktor. Som tidligere nevnt kan det fremstå som at historie sees på som kun en del av samfunnsfaget. Derfor antar jeg at lærerne ser faget som tredelt og ikke som et helhetlig fag. Dermed er tiden de kan bruke innenfor undervisningstemaene begrenset og resultatet av det er at de må eliminere noe og gå enklere

gjennom enkelte temaer. Balansegangen med hvor mye tid de skal bruke på hvert tema er noe som problematiseres:

Problemet er jo det; hvor dypt skal man dykke før det går utover neste tema eller fordi vi har et stort pensum vi skal gjennom, det er mange tema som står på fagplanen. Så det en avveining dette der, hvor mye tid man kan og bør bruke på dybdedykk i forhold til hvor mye tid man har til rådighet og hvor mye man skal gjennom (Gunnhild).

Å bruke det lokale utenfor skolens område fremstilles ofte som noe som tar lengre tid enn kun å presentere og diskutere et tema innad i klasserommet. Så selv om lærerne mener at det faglige utbyttet til elevene er større, kan dette fremstå som et dilemma. Pensumet er stort og tiden er knapp. «*Men det er noe med tiden der også, det er de få timene vi har i faget, så vi må prioritere*» (Henning). Lærerne forteller at det tar tid, både å planlegge og å gjennomføre undervisningen utenfor klasserommet.

Siden historiedelen av samfunnsfag i utgangspunktet er liten, opplever lærerne «tidstyver» som hinder for å bruke det lokale. Lærerne har flere ganger opplevd å miste tid fra sine timer, som videre har ringvirkninger på hvor mye tid de kan benytte på lokale undervisningsopplegg utenfor skolen. Flere av informantene trekker fram at plutselig kommer det noe, som idrettsdager, arrangementer, skrive dager og så lignende. «*Så plutselig så dukket det opp en forestilling som en må på i stedet for. I ungdomsskolen kommer det hele tiden noe, så ja, da får vi bare droppe den planen der, da*» (Jens). Siden det er mye som skjer ved en skole kan det dermed være vanskelig å planlegge større opplegg, fordi endringer skjer hyppig.

Selv om de fleste informantene selv mener at de har stor frihet til å velge hvordan de vil gjennomføre undervisningen, er det mye som påvirker dette, deriblant tiden:

Det er mange rammer vi må ta hensyn til. For eksempel så har vi fremmedspråk på trinnet to dager i uken. De klassene er jo sammensatte fra alle klassene, så hvis vi drar ut på ekskursjon de dagene, så blir det vanskelig for de fremmedspråklærerne. [...]. Så kan vi ikke drive å bruke av de dagene, fordi vi ødelegger oppleggene for de lærerne og læringsmålene. Også er det jo når det er musikk som vi har på skolen her, deling med praktisk musikk, da blir det samme problemet hvis vi drar ut på de dagene de har musikk og har muligheten til å spille. Og da er det delt mot naturfag i halv klasse, så da er det ofte forsøk. Det må vi jo unngå. I min post nå har jeg én dag hvor jeg og den andre teorikontaktlereren kan ta oss den friheten å dra utenfor skolen, det er fredager. Ellers så går det ikke (Kristin).

For å gjennomføre undervisningen utenfor skolen er det, som sitatet forteller, mye som må klaffe for både lærere og elever. Siden tiden innenfor hvert fag er kompakt er dette vanskelig. Hvis en lærer velger å ta med seg klassen ut på ekskursjon kan elevene gå glipp av noe i andre fag. Dette trekkes frem som svært vanskelig.

Det andre aspektet som flere føler hemmer deres bruk av lokale ressurser er økonomi. Flere av informantene problematiserer «gratis-skole-prinsippet». Det skal være gratis for elevene å gå på skole og dermed har ikke læreren lov til å be elevene om å ta med penger til buss eller til inngang ved ulike institusjoner: «*Det å få penger til å gjøre utflukter, det var lettere før. For nå skal det jo ikke noe koste noe. For jeg har jo ikke lov å si "ta med 20 kroner på skolen, så drar vi dit eller dit"*» (Linda). Flere av informantene peker på at dette er hemmende, men at prinsippet om gratis skole er noe alle synes er bra. Det er dermed en tvetydighet knyttet til denne problematiseringen. Flere av lærerne påpeker også at skolene ikke har økonomien til å kunne sponse klasser til å dra på utflukter.

Den kulturelle skolesekken er her en bidragsyter som gjør den hemmende økonomi-faktoren mindre. I tillegg har mange av byens museum gratis inngang og omvisning for skoleklasser. Informantene omtaler dette som et svært positivt tiltak. Siden samtlige av skolene ligger forholdsvis sentralt i Trondheim, sier flere at de kan gå til byen hvis de skal oppsøke noe, men problematiserer at om de skal ta buss er dette et økonomisk problem. Kun to av mine informanter viser til AtB sitt buss-tilbud, hvor det tilbys gratis buss for skoler mellom klokken 9–14¹⁵. At kun to av informantene trekker frem dette som et tilbud som kan minske den økonomiske rammefaktoren kan tyde på at dette er noe de ikke er kjent med. Dette danner spørsmålet om det økonomiske hinderet blir gjort større enn det faktisk er.

Både tid og økonomi trekkes altså frem som hemmende for å benytte det lokale. Informantene fremhever at tiden gjør det vanskelig å gjennomføre undervisningen utenfor skolen. Det økonomiske aspektet gjør det vanskelig å komme seg til og fra steder, dersom man ser bort fra buss-tilbudet, det hemmer også skoler til å benytte seg av institusjoner som ikke er gratis, som for eksempel Sverresborg Folkemuseum. Imidlertid er det ingen av informantene som trekker frem at byvandring er noe de kan gjøre gratis eller i nærheten av skolens område. Det er heller ingen som fremhever at de kan ta det lokale inn i klasserommet i større grad, ved å legge vekt på lokalt kildemateriale eller digitale ressurser. Sistnevnte krever hverken økonomisk støtte eller mer tid enn en vanlig undervisningstime, da de fleste klasserom er utstyrt med digitale hjelpemiddel.

¹⁵ AtB tilbyr gjennom Miljøpakken gratis buss og trikk til barnehager og grunnskoler i Trondheim (AtB).

5. Drøfting

I dette kapittelet skal de empiriske resultatene møte teorien og den tidligere forskningen. Formålet er dermed å kunne sette oppgavens funn inn i en større kontekst. Problemstillingen; *«På hvilke måter benytter lærere lokalhistorien og lokalmiljøet i Trondheim i historieundervisningen på ungdomstrinnet?»*, skal danne bakteppet for drøftingen. For å kunne besvare min problemstilling har jeg valgt å ta utgangspunkt i hvilken funksjon lærerne mener det lokale har i undervisningen og drøfte dette i forhold til hvordan lokalhistorien og lokalmiljøet brukes. På denne måten vil hensikten med å benytte det lokale være i fokus. Videre drøfter jeg dette opp mot gjennomføringen av undervisningen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg evaluere oppgaven opp imot begrepene reliabilitet og validitet.

5.1 Hovedfunn

Ved å sammenfatte det empiriske materialet ønsker jeg her å presentere det jeg anser som oppgavens hovedfunn. Disse punktene vil videre bli drøftet i lys av det tidligere teoretiske rammeverket.

- Lokalhistorieundervisningen sin funksjon er å skape: forståelse, kunnskap, variasjon, nærhet og identitet.
- Sentrale undervisningsmetoder er; museumsbesøk, byvandring, elevenes historier, digitale ressurser og fortellere. Museum fremstår som den mest brukte ressursen.
- Undervisningen bærer preg av å være fakta orientert. Informantene legger i liten grad vekt på historiens kritiske aspekt og kildegransking.
- Temaet andre verdenskrig legges størst vekt på, både innenfor og utenfor skolens område.
- Lokalhistorien og lokalmiljøet er i størst grad preget av en fortidsfremstilling. Endringer mellom fortid og nåtid er tilstede. Fremtidsaspektet er fraværende.
- De rammefaktorene som påvirker bruken av det lokale er først og fremst kunnskaper, tid og økonomi.
- Lokalt fokus er lite representert i de lokale læreplanene.
- Det kan tilsynelatende oppfattes som at lærere fra Trondheim benytter det lokale i større grad en lærere som ikke er fra Trondheim.

5.2 Hensikten med lokalbasert læring – hvilken funksjon har det lokale?

Både Kvande og Naastad (2013) og Bøe (2002) skriver at undervisning som tar utgangspunkt i det lokale kan bidra til å konkretisere historien slik at elevene kan utvikle en historisk forståelse. Historien gjøres dermed mer relevant for elevene og den kan bidra til å utvikle elevenes identitet, tilhørighet og røtter. Resultatet av forskningen viser en gjenspeiling av disse aspektene. Informantene fremhever at det lokale kan bidra til å øke elevenes historieforståelse og kunnskap, det kan bidra til variasjon i skoledagen og det kan skape en nærhet, samt øke elevenes identitetsutvikling. Lokalbasert undervisning kan med andre ord øke elevenes bevissthet ved at de i større grad kan plassere seg inn i en historisk kontekst og at historien blir mer relevant for elevene. Lærerne opplever at historien blir en større del av elevenes verden, siden både hvor de kommer fra og hvor de befinner seg preges av historiske hendelser.

Tolker en dette ut i fra hvordan lærerne bruker historien viser det på den ene siden at det lokale har som hensikt å skulle gi elevene kunnskap om historien. Ved å oppsøke historien og historiekulturen ved ulike arenaer, åpnes det for at elevene får tilgang på en rekke kilder for selv å kunne skape en forståelse av hva som faktisk har skjedd hendte i fortiden. På den andre siden viser elevenes identitetsutvikling til en funksjon det kan ha. Ved å inkludere det lokale ser lærerne muligheten til å inkludere elementer fra elevenes liv, knyttet til stedet de kommer fra, men også ved å inkludere elevenes egne historier. Lærerne benytter seg altså av flere arenaer for å formidle historien, og dette kan knyttes opp mot Jensens (2010) åpne skalamodell. Fra et historiebevissthetsperspektiv kan dette tolkes som om lærerne bruker lokalhistorien og lokalmiljøet for å utvide skolefaget historie, som ofte kun er knyttet til læreboka. Faget og undervisningen kan dermed bli mer relevant for elevene og i større grad knyttes opp til elementer fra elevenes egne livsverdener (Lund, 2011).

Videre vil jeg drøfte hvordan lærere selv bruker lokalhistorien og lokalmiljøet i undervingen med bakgrunn i de ulike funksjonene lokalbasert læring kan ha. Dette vil her gjøres med utgangspunkt i Karlssons (2009) historiebrukstypologi, med fokus på vitenskapelig og eksistensiell historiebruk. Videre vil jeg sette fokuset på historieundervisningens kritiske aspekt.

5.2.1 Historiebruk

Resultatet av undersøkelsen viser at lærerne bruker lokalbasert undervisning gjennom ulike arenaer. Formidlingen av det lokale skjer både innenfor og utenfor skolens område, gjennom museum, byvandring, elevenes historier, elektroniske ressurser og fortellere. På denne måten

bruker lærerne ulike deler av historiekulturen til å fylle bestemte mål ved undervisningen. Elementer fra fortiden brukes både gjennom etablerte formidlingsorganer som museum og arkiv, men også gjennom elevenes historier og byen som kilde til kunnskap om fortiden. Historiebruken viser dermed til at enkelte deler av historiekulturen aktiveres for å fremme et formål (Aronsson, 2004). Formålet med undervisningen, som allerede nevnt, er knyttet til videreformidling av kunnskaper om fortiden på den ene siden og skal være meningsskapende for elevene.

I forhold til den tidligere forskningen viser resultatene av min undersøkelse både likheter og forskjeller knyttet til hva lærere velger å benytte innad i den lokale undervisningen. Museum er det alternativet som fremstår som den mest sentrale formidlingsarenaen. Dette skiller seg fra resultatet til Guldstein (2001) som viser at enkeltpersoner er den største kilden til lokalformidling, og deretter museum. Sammenlignet med min undersøkelse viser undersøkelsen til Hultman (2012) til en langt større variasjon i henhold til hva lærere benytter i undervisningen. Dette er selvfølgelig noe som kan forklares ved at hans informantgrunnlag befinner seg innenfor et atskillig større geografisk område, både i Norge og Sverige. Likevel er det en antydning til at Hultmans informanter i større grad benytter seg av skriftlig kildegransking som en undervisningsmetode innfor lokalhistorie. Museum trekkes frem av enkelte av Hultmans informanter, men fokuset for å gjennomføre lokal undervisning har ikke sin hovedtyngde her.

Ved å undersøke lærernes bruk av det lokale i lys av begrepet vitenskapelig historiebruk, kan en se at lærerne aktivt oppsøker ulike deler av historien innenfor et lokalmiljø for å videreformidle kunnskap om fortiden. Museum som institusjon kan på bakgrunn av dette tolkes i lys av en vitenskapelig historiebruk. På den ene siden formidler de en etablert historiekultur og på den andre siden åpner det for at elevene kan komme i direkte kontakt med et kildemateriale. Lærerne viser til at museum kan bidra til å konkretisere historien, ved at historien blir mer håndfast og at dette kan bidra til å øke elevenes historieforståelse.

Gjennom byvandring tar lærerne i bruk ulike sider ved historiekulturen; eksempelvis bygninger, statuer og minnesmerker, for å formidle fortiden. Det vitenskapelige aspektet synliggjør seg her ved at lærerne bevisst vektlegger å rekonstruere historien og vise til hendelser som har skjedd i Trondheim. Byen danner dermed i seg selv et historisk kildemateriale. Byvandringene knyttet til industri og arbeiderklasse åpner for refleksjoner om endringer i lokalsamfunnet. Dette kan for eksempel være hvordan Solsiden var tidligere, hvilken funksjon området hadde og hvilke spor vi kan se etter industrien i området. Dette kan bidra til at elevene

får en forståelse av hvordan fortiden har påvirket det samfunnet de nå lever i. Knyttet til andre verdenskrig, et tema jeg vil komme tilbake til, er det ingen av informantene som legger vekt på hvordan dagens samfunn har endret seg som et resultat av krigen. Her ligger fokuset på å formidle hendelsesforløpet. Gjennom eksempelet av hvordan området Dora benyttes, brukes lokale ressurser for å bekrefte og avkrefte myter, for dermed å oppnå en større forståelse av hva som faktisk har skjedd i fortiden.

Den eksistensielle historiebruken viser til et behov for å minnes og glemmes (Karlsson, 2009). Det faktum at lærerne prioriterer å la elevene undersøke sine egne historier, om sine familier og sine slekter, viser en eksistensiell historiebruk, da formålet kan tolkes som et identitetsskapende prosjekt. Ved å intervjuer slekt, besteforeldre, eller andre, tar elevene i bruk en metode for å se seg selv som en del av historien. På denne måten kan den «lille» historien bli en del av den «store» historien. Elevene kan oppleve seg selv som en del av historien, ved at historien i større grad er knyttet til dem og de kan se seg selv som en del av historien. Slik kan dette bidra til å øke identitetsutviklingen (Kvande og Naastad, 2013). Gjennom intervjuer med slekt og familie innhenter elevene selv det som kan anses som et kildemateriale for å forstå fortiden. Innenfor en eksistensielle historiebruk er det hverdagshistoriene som står sentralt, som videre kan bidra med å skape en gjenkjennelse mellom det nære og private og skolefaget historie (Ohman-Nilsen, 2006).

Det lokale brukes for å skape nærhet til historien. Flere av de intervjuede lærerne fremhever at de bruker det lokale med formål om å vise elevene at lokalsamfunnet og nærområdet har en verdi. Det fremmes her at lokalbasert undervisning har en funksjon for å skape en stolthet og en tilhørighet til stedet gjennom felles historier. Ved å se bruken av tidsvitner i lys av eksistensiell historiebruk, er det naturlig å anta at lærerne vektlegger å minnes heltene fra andre verdenskrig. Lærerne viser til at tidsvitner som Palitel bidrar til å skape en nærhet til historien. Her blir historien rekonstruert på en måte som lærerne selv ikke har erfaringsgrunnlag til å gjennomføre og skaper sterkere inntrykk enn det læreboka kan klare. Deres personlige fortellinger bidrar til å sette fokus på enkeltmenneskene i historien, historien får et ansikt og kan danne bakgrunnen for å forstå en større kontekst (Stugu, 2010). Historiene kan dermed oppleves som meningsskapende og fortellingene kan bidra med å skape en kollektiv tilhørighet rundt felles historie og stolthet (Karlsson, 2009).

Ved å se på hvordan lokalhistorien og lokalmiljøet brukes av lærerne kan en se at de vektlegger både en vitenskapelig og en eksistensiell historiebruken. Gjennom det vitenskapelige legges det et fokus på å formidle fortiden gjennom en faktaorientert tilnærming. Gjennom det

eksistensielle vektlegges utviklingen av elevens identitet, nærhet og tilknytning til stedet. På denne måten åpner den lokale vinklingen for å utvikle elevenes historiebevissthet, da den både er sammensatt av det vitenskapelige på den ene siden og minnet og det gåtefulle på den andre siden (Ohman-Nielsen, 2006).

5.2.2 Kildekritikk og kritisk refleksjon

Innenfor den vitenskapelige historiebruken står fokus på bruk av kilder sentralt, både som et middel for å definere fortiden, men også for å stille seg kritisk til hvordan historien fremstilles og brukes i samfunnet. Kildekritikk og kritisk refleksjon står sentralt i formidlingen av historiefaget. I den nyeste versjonen av LK-06 har «Utforskeren» blitt en del av samfunnsfaget. Her legges det stor vekt på at samfunnsfaget skal bidra til å utvikle kritiske elever gjennom bruk av kilder. Dette er ytterligere presisert gjennom kompetansemålet; «*Eleven skal kunne vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning*» (Utdanningsdirektoratet, 2013). En kan dermed si at undervisningen skal utvikle elevenes bevissthet om at historien er konstruert og fremstilles på forskjellige måter.

Knyttet til undersøkelsen kan det se ut som om lærerne i liten grad vektlegger et kritisk aspekt som dette. Selv om informantene presiserer at de bruker mye tid på kilder, generelt i undervisningen, knyttes ikke dette opp mot den lokale undervisningen. Dette kan dermed indikere at reproduksjon av fakta er det mest sentrale innenfor undervisningen i og om det lokale og ikke hvordan fakta om historien blir brukt, blir i liten grad vektlagt (Bøe og Knutsen, 2012). Kanskje er dette en indikasjon på at lærerne ikke har et bevisst forhold til historiekonstruksjonsaspektet ved delen historiebruk. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved om den lokalbaserte læringen faktisk utvikler elevenes historieforståelse og bevissthet om hvordan fortiden fremstilles i nåtiden.

Undervisning gjennomført ved ulike arenaer kan være et godt utgangspunkt for å ta tak i hvordan historien er konstruert og åpne opp for en bevisstgjøring av elevene om at historien brukes forskjellig. Imidlertid er det lite som indikerer at lærerne bruker ulike historiefremstillinger til nettopp dette. Som presentert i analysen, trekker en av informantene frem at hvis elevene stiller mange kritiske spørsmål kan det skape en uheldig stemning. Derfor oppfordres de ikke til å være kritiske. En annen informant ytrer at det er lett å ta for gitt at det som presenteres ved museum er sant og vektlegger derfor ikke å stille spørsmål rundt fremstillingen. Dette kan tyde på at hvordan historien blir fremstilt av ulike aktører ikke er

sentralt i historieundervisningen i og om lokalmiljøet. Dette forsterker argumentet om at den faktaorienterte formidlingen er i fokus.

5.3 Trondheim – en historie om andre verdenskrig?

Historie er et omfattende tema, og selv innenfor det lokale kreves det avgrensninger. Det åpner likevel for spørsmål rundt hvorfor lærerne særskilt vektlegger andre verdenskrig som tema for den lokale undervisningen. Lærerne fremhever at undervisning om andre verdenskrig i Trondheim er lett tilgjengelig. Gjennom byvandring kan elevene se på levninger etter krigen og minnesmerker oppført i etterkant av krigen. Det er med andre ord mange kilder etter andre verdenskrig som kan benyttes, men det ser ut som om lærerne velger å benytte den historiekulturen som er mest tilgjengelig i undervisningen.

Flere av de intervjuede lærerne forteller at elevene gleder seg til de skal begynne med temaet andre verdenskrig og at de også har mye kunnskap om krigen. Tidligere forskning viser at andre verdenskrig (eller krig og konflikt generelt) er et tema som elever synes er morsomt og finner spennende (Nordli, 2014 og Christiansen, 2014). På den ene siden fremhever informantene at de bruker det lokale som et verktøy for å øke elevenes historiekunnskaper og for å gjøre undervisningen mer interessant. På den andre siden fremhever de at elevene har mye kunnskap om andre verdenskrig, gjennom blant annet film, litteratur og media, og derfor gleder seg til å lære mer om temaet. En kan dermed sette spørsmålstegn ved hvorfor ikke det lokale aspektet benyttes for å fremme elevenes interesse innenfor deler av historiefaget som de ikke synes er like spennende og har like mye forhåndskunnskaper om. Utsagnet viser ikke til at andre verdenskrigsundervisningen burde tones ned, men at det lokale aspektet kanskje også i større grad burde knyttes opp mot andre temaer. Det er også interessant å nevne at den største delen av lokale ressursene lærerne benytter til formidlingen av nettopp andre verdenskrig, noe som tilsier dette at det lokale i hovedsak benyttes ved 9. tinn. Dette kan være en forklarende faktor på hvorfor lærerne opplever at elevene gleder seg til andre verdenskrig-temaet, da undervisningen om dette er preget av variasjon og undervisning utenfor klasserommet.

I tillegg til å se på hva lærerne bruker i undervisningen, kan det også være relevant å se på hva de ikke benytter. I innledningskapittelet presenterte jeg en rekke ulike formidlingsinstitusjoner i Trondheim som kan knyttes til historieundervisningen. Av de presenterte er det to museum som ikke benyttes av noen av informantene, dette er Døvemuseet og Sjøfartsmuseet. Døvemuseet kan knyttet til formidlingen av hvordan en minoritetsgruppe har blitt behandlet i Norge. Ved å se Døvemuseet i lys av formålet med samfunnsfaget, hvor likestilling og likeverd

er sentrale tema, kan museet øke kunnskap om en gruppe menneskers historie, som videre kan bidra til refleksjoner om hvordan vi mennesker behandles i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sjøfartsmuseet vektlegger å fremstille Trondheim som handels- og sjøfartsby. Siden flere av lærerne benytter seg av byvandring i forbindelse med industri og arbeiderklasse, ble jeg overrasket over at ingen benyttet seg av dette museet, siden det kan kombineres med byvandring. En slik kombinasjon kan også gi en utvidet forståelse av Trondheims utvikling og åpne for å se hvordan Trondheim har endret seg. Ingen av disse museene er skoleåret 2014-2015 en del av den kulturelle skolesekken, som kan forklare hvor de ikke benyttes.

Hvordan lærerne velger å benytte seg av formidlingsinstitusjonene gir et bilde på at kun enkelte deler av historien benyttes. Formidlingsinstitusjonene som brukes for å fremme kunnskaper om andre verdenskrig og benyttes i liten grad for å fremme andre temaer. Dersom man ser på Falstadsenteret, forteller lærerne at det bidrar til å skape forståelse og nærhet til temaet andre verdenskrig. Men det er ingen som trekker frem at Falstad hadde en historie før andre verdenskrig, da stedet var skolehjem for «vanartede guttebørn». Det er heller ingen som viser til at Falstad i dag er et menneskerettighetssenter (Falstadsenteret). Informantene bruker dermed kun en side ved Falstad, noe som kan vise til at lærerne ikke er bevisste på hvilke historier stedet har. Et annet eksempel er det Jødiske museet, hvor lærerne vektlegger jødernes skjebne under andre verdenskrig som det mest sentrale. Det er lite som indikerer at lærerne vektlegger jødernes historie før eller etter andre verdenskrig. I forbindelse med byvandring knyttet til andre verdenskrig oppsøkes minnesmerker, statuer, bygninger og lignende. Det er imidlertid lite som tyder på at lærerne vektlegger å stille spørsmål ved hvorfor vi i dagen samfunn minnes enkelte mennesker eller hendelser fremfor andre og hvilken funksjon kunnskap om andre verdenskrig kan ha for dagens samfunn. Historien om andre verdenskrig blir dermed lite kontekstualisert og problematisert

5.4 Det lokale i fortid, nåtid og framtid

For å utvikle historiebevissthet er det sentralt å kunne historisere seg selv, å se seg selv som både et produkt av og en produsent av historie. Dette gir en indikasjon på at vi må kunne forstå historiske hendelser som en del av en større kontekst. Fossen (2005) og Bøe (2002) skriver at det lokale skal kunne fungere som en bro fra det nære til det fjerne. Med andre ord må det lokale aspektet problematiseres og settes i en større, overordnet kontekst. Det at elevene får innsikt i hendelser og fortid gjennom det lokale kan bidra til å skape forståelse for dagens samfunn.

Historiefaget handler blant annet om å utvikle en forståelse for hvordan fortiden har påvirket nåtiden (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kan tolkes dithen at elevene skal utvikle et erfaringsrom, å se hvordan fortiden har påvirket dagens samfunn og være en forklarende faktor på hvorfor samfunnet er som det er i dag (Aronsson, 2004). Fokuset på forholdet mellom fortid og nåtid er noe som til en viss grad er representert i den lokalbaserte undervisningen. I forbindelse med undervisningen om industri i Trondheim er elevene på byvandring i det som tidligere var arbeiderstrøk og industriområder, som i dag er kjøpesenter, restauranter og leilighetskomplekser. Dette åpner for at elevene kan oppnå kunnskap om hvordan Trondheim har endret seg, noe som videre kan dra paralleller til andre steder med lignende utvikling. Forholdet mellom fortid og nåtid er noe som også vektlegges blant flere av formidlingsinstitusjonene. Eksempelvis viser Rettsmuseet at de ønsker å bruke fortiden for å skape en forståelse av hvordan norsk rettsvesen har utviklet seg til det å bli det rettsvesenet vi kjenner i dag. Selv om flere av formidlingsinstitusjonene har som mål å skape en forståelse av forholdet mellom fortid og nåtid, kan det imidlertid oppfattes som at lærerne hovedsakelig betrakter museum som noe fortidsrelatert. Etterarbeidet i forbindelse med undervisningen er sentralt for at elevene skal forstå de lange linjene og åpner for kunne å konkretisere og analysere forholdet mellom fortid og nåtid (Fossen, 2005). Men siden lærerne kun til en viss grad fokuserer på etterarbeid, kan det stilles spørsmål ved om forholdet mellom fortid og nåtid blir fremhevet.

Som tidligere hevdet kan det oppfattes som om lærerne har en faktaorientert tilnærming når de benytter det lokale. Dette åpner dermed for å stille spørsmål ved hvordan det lokale kan bidra til å utvikle elevenes historiebevissthet. Historiebevisstheten er sammensatt blant annet av opplevelser, holdninger og følelser på den ene siden og kunnskap, innsikt og forstand på den andre siden. Det er et skille mellom kunnskap om fortiden og nåtiden på den ene siden og historiebevissthet på den andre siden (Jensen, 1994). Med andre ord indikerer det at kunnskap i seg selv ikke utvikler historiebevisstheten, men at det den må settes i kontekst med erfaringer og opplevelser. Ved å benytte det lokale kan lærerne ta sikte på å inkludere en større del av elevenes egne livsverdener i undervisningen, kontra hva de kan ved kun å benytte læreboka. Gjennom for eksempel byvandring og museumsbesøk kommer elevene nærmere historien, som lærerne påpeker, fortiden kan bli mer håndfast, men dette skaper også opplevelser for elevene. Ved å knytte elevenes egne historier inn i undervisningen og inkludere familie og slekt, kan elevene få en forståelse av seg selv som historiske individ. En kan dermed se at lærerne vektlegger noen av punktene ved historiebevissthetsprinsippet. Det kan likevel stilles spørsmål

ved hvorvidt fremtidsaspektet er noe lærerne vektlegger. Lite tyder på at lærerne vektlegger å bruke forståelsen av fortiden til å fremheve et fremtidsaspekt. Ser vi dette i lys av for eksempel andre verdenskrig, er det kun én av informantene som trekker frem at krig og forståelse av krigshandlinger kan bidra til å skape et engasjement for fremtiden. Det kan dermed se ut til at det lokale danner grunnlaget for elevenes erfaringsrom, mens forventningshorisonten ikke settes i fokus.

5.4.1 En identitetsskapende undervisning

Formålet med samfunnsfaget i sin helhet er at det skal være identitetsskapende gjennom forankring i eget samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det lokale kan dermed bidra til å skape nærhet, både geografisk, så vel som psykologisk, og kan dermed være sentralt i utviklingen av elevenes identitet (Bøe, 2002). I den tidligere forskningen til Hultman (2012) vektlegger lærerne å bruke det lokale for å gi elevene røtter og skape en følelse av tilhørighet, som videre kan bidra til å utvikle elevenes individuelle og kollektive identitet. Fokuset på utvikling av elevers identitet er, som tidligere vist, en av funksjonene det lokale kan ha.

Det åpnes likevel for å stille spørsmål til hvilke elever det er snakk om her. Resultatet av undersøkelsen viser at lærerne ser på undervisning innenfor lokalhistorien og lokalmiljøet som identitetsskapende for elevene. Sett fra deres ståsted kan det virke som om kilden til identitetsutvikling knyttes til inkludering av elevenes familiehistorier i undervisningen, og at kunnskap om Trondheim også kan skape tilhørighet og nærhet. Av de åtte lærerne som ble intervjuet var det kun to som problematiserte forholdet mellom identitet og røtter på den ene siden og elever med flerkulturell bakgrunn på den andre siden. Innad i en klasse er det ingen selvfølge at samtlige elever har røtter og tilhørighet til stedet, og dermed heller ingen selvfølge at kunnskap om lokalsamfunnet vil påvirke utviklingen av personlig identitet. Likevel kan det lokale, for samtlige elever, bidra med å danne en identitet knyttet til samfunnet og dermed skape et samhold innad i lokalsamfunnet gjennom stedets egenart og tradisjon (Fossen, 2005).

5.5 Rammefaktorer

Som vist i opplever lærerne flere rammefaktorer knyttet til å benytte lokalhistorien og lokalmiljøet. De indre rammefaktorene knyttes til hvorvidt den enkelte læreren har kunnskap om det lokale og også ser muligheten til å navigere seg innenfor de tilbudene som finnes. I undersøkelsen dannes det et skille mellom de som er fra Trondheim og de som ikke er fra Trondheim. Tilsynelatende kan det virke som om trønderne benytter det lokale i større grad, blant annet ved bruk av ulike formidlingsinstitusjoner. Det kan også se ut som om de har et

større faglig fokus i forhold til byvandring og måten de benytter det lokale på innad i undervisningen. Det er likevel ikke mulig å dra noen bastant slutning om at «sånn er det!», da informantgrunnlaget kun består av åtte informanter. Dette er et skille fra den tidligere forskningen, hvor Hultman (2012) i liten grad ser en sammenheng mellom læreres geografiske tilhørighet og hvordan de bruker det lokale. Det er likevel verdt å påpeke at hans informantgrunnlag ikke er tilfeldig, men består av lærere som benytter det lokale aktivt i undervisningen.

5.5.1 Tid og kunnskap

Tiden fremstår som en hemmende faktor for å kunne benytte det lokale. Tidsaspektet kan imidlertid problematiseres. Å bedrive lokalbasert undervisning kan være tidkrevende. På den ene siden kan det oppleves som tidkrevende hvis det tar lang tid å bevege seg fra skolens område til institusjoner eller ned til Trondheim sentrum i forbindelse med byvandring. For å unngå at lokalundervisningen bare er en «happening» eller noe som tas i bruk for å gi elevene variasjon, kreves det både forarbeid og etterarbeid (Kvande og Naastad, 2013). På den måten kan lokalbasert undervisning overskride den tiden lærerne føler de har til rådighet innenfor hvert enkelt tema.

Tiden det tar å opparbeide seg kunnskap om det lokale og hvilke ressurser som finnes innfor lokalmiljøet, kan være en forklarende faktor for hvor mye det lokale benyttes i undervisningen. Tre av fire av lærerne som kommer fra Trondheim har undervist i ungdomsskolen i over 20 år. Med andre ord kan det antydes at de, i tillegg til å være fra Trondheim, har hatt god tid til å opparbeide seg kunnskap, et nettverk og faglige forankrede undervisningsopplegg. De lærerne jeg har snakket med som ikke kommer fra Trondheim har henholdsvis undervist ved ungdomsskoler i Trondheim i 10 til 15 år, noe som også kan sies å være en relativt lang periode. Det åpner dermed for å stille spørsmål ved hvor lenge de skal bo og jobbe innenfor et geografisk område før de velger å ta seg tid til å innhente den kunnskapen de trenger for å gjennomføre lokalbasert undervisning, samt hvor lenge mangel på geografisk tilhørighet kan brukes for å legitimere at de ikke bruker det lokale i større grad. Ser en dette i sammenheng med at formidlingsinstitusjoner er den kilden i lokalområdet som benyttes i størst grad, kan én av årsakene til dette være at ved for eksempel museum er det ikke hovedsakelig lærerne som er formidlere, men museumsansatte/museumspedagoger. Det kan dermed insinueres at å bruke museum er «lettere» å benytte enn byvandring, da kunnskapen til den enkelte lærer ikke er avgjørende for formidlingen.

Antall timer lærerne har til rådighet innenfor historieundervisning er noe som tekkes frem som en hemmende faktor. Samtlige av de intervjuede lærerne fremhever at timeantallet innenfor samfunnsfag i seg selv er lite, og at historie kun er en del av samfunnsfag. Det kan dermed tyde på at læreren ikke ser på samfunnsfag, altså historie, geografi og samfunnskunnskap, som ett fag. Videre kan det sees i lys av at det er lite fokus på «tverrfaglige» undervisningsopplegg som går på tvers innenfor samfunnsfag. Dermed kan synet på faget som tredelt gi en følelse av at tiden ikke er tilstrekkelig, da pensum innenfor samtlige deler av faget fremheves som stort.

5.7.2 Økonomi

Økonomi setter begrensninger for å kunne benytte de lokale ressursene. Den kulturelle skolesekken er et tilbud som hjelper til med dette, da den blant annet gir gratis inngang ved formidlingsinstitusjoner og transport til eksempelvis Falstad. Som vist tidligere tilbyr de fleste museene i Trondheim gratis omvisning og inngang til elevgrupper, dette forutsetter at den enkelte læreren tar kontakt på eget initiativ, noe som igjen krever kunnskap om de ulike tilbudene som finnes i lokalmiljøet. I forbindelse med transport er det kun to av lærerne som viser kjennskap til busstilbudet fra AtB, der elever i grunnskolen kan reise gratis innenfor Trondheim hverdager mellom klokka 9 og 14. Det finnes altså både gratistilbud i form av inngang og transport, og det kan derfor virke som om noen lærere gjør økonomien til et større problem enn den egentlig er og benytter dette for å legitimere av hvorfor de ikke bruker det lokale i større grad.

5.5.3 Det lokale perspektivet i læreplanen

Det lokale fokuset i læreplanen har gradvis blitt nedtonet frem mot LK-06. At lærerne skal bruke lokalhistorie og lokalmiljø innad i undervisningen, er dermed ikke eksplisitt uttrykt i historiefagets kompetansemål for elevene etter 10.trinn I likhet med den tidligere forskningen av Guldstein (2001) og Hultman (2012) viser mine resultater at det likevel er svært lite som indikerer at lærerne ser på læreplanen og kompetansemålene som en hemmende faktor eller en hindring for å bruke det lokale.

Ved å undersøke læreplanene ved de tre skolene fant jeg få direkte eksempler på at det lokale skal eller kan benyttes. Som tidligere nevnt viser to av de tre lokale læreplanene at elevene ved 9. trinn skal til Falstad i forbindelse med andre verdenskrigsundervisningen, og dette er noe samtlige lærere benytter seg av. Det kan dermed fremstå som at dette oppfattes som den mest sentrale formidlingsinstitusjon, hva angår skoler jeg har tatt for meg. Likevel kan det oppfattes som at lokalhistorien og lokalmiljøet i Trondheim ikke fremstår som et viktig element ved

undervisningen. I NOU 2014:7 legges det frem at utvikling av lokale læreplaner og lokalt spillerom skulle stå sentralt i lys av kunnskapsløftet. I læringsplakaten står det at «Skolen skal leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte» (NOU 2014:7, s. 27). En kan tolke dette som at det lokale *kan* være en del av undervisningen. Spesifikke fag nevnes ikke, men det gis allikevel et inntrykk av at lokalundervisning har en egenverdi som hver enkelt skole bør vektlegge ut i fra tilbudene som finnes i området.

5.6 Evaluering av oppgaven

Begrepene reliabilitet og validitet er, som beskrevet i metodekapittelet, sentrale innenfor forskning. Som en avsluttende del av drøftingen ønsker jeg å heve blikket og gi en overordnet evaluering av oppgavens kvalitet i henhold til nettopp reliabilitet og validitet. I siste del ønsker jeg å reflektere over oppgavens overføringsverdi.

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvor pålitelig forskningen er gjennomført. Innenfor forskning kan reliabiliteten styrkes ved at gjentatte målinger, med samme måleinstrument, gir samme resultat (Ringdal, 2007, s. 86). Imidlertid er dette i hovedsak knyttet til kvalitativ forskning, hvor forskeren benytter seg av standardiserte måleinstrumenter. Innenfor kvalitativ forskning og intervjuer, som her ble benyttet, er det lite hensiktsmessig å forvente at gjentatte undersøkelser vil gi samme resultat, da *jeg* som forsker er selve måleinstrumentet. Dette vil med andre ord si at denne forskningen er preget av min forforståelse, bakgrunn og tolkning (Johannessen, *et al*, 2010, s. 229). Min hensikt har gjennom hele oppgaven vært å klargjøre hvordan og hvorfor jeg har tatt mine valg, noe som er med på å styrke oppgavens pålitelighet.

Innen fenomenografisk forskning er det sentralt å undersøke hvordan mennesker tenker om et fenomen, formålet er ikke å få frem hvordan noe *burde* være, men hvordan noe oppleves å være (Larsson og Holmstöm, 2007). Dermed har jeg gjennom min analyse av datamaterialet vektlagt å fokusere på hvordan lærerne beskriver *sin* bruk av lokalhistorien og lokalmiljøet. Hensikten med forskningen er å finne ulike måter å forholde seg til det lokale på i undervisningen, for videre å prøve å dra en slutning om forholdet mellom historieundervisningen og det lokale. Ved å beskrive hvordan mine informanter ble valgt og ved å benytte deres egne ord gjennom sitater, har jeg videreført lærernes stemmer, meninger og holdninger fra intervjuene og over til teksten (Tjora, 2010, s. 115). Dette mener jeg har styrket reliabiliteten.

Som forsker er det likevel viktig å stille spørsmål ved hva som kan ha påvirket reliabiliteten. Mitt mål under datainnsamlingen var at jeg skulle være nøytral og ikke smitte informantene med mine holdninger knytte til lokalbasert undervisning. I samtlige intervjuer var det viktig for meg å forholde meg nøytral og objektiv, spørrende og undrende. Det var viktig at informantene ikke følte at jeg forventet at de skulle ha benyttet spesielle deler av lokalhistorien og lokalmiljøet eller et visst antall lokale ressurser. Men likevel kan det stilles spørsmål ved om det er mulig å være helt nøytral? Derfor var det viktig for meg å finne en balanse mellom å være engasjert i samtalen og å være ledene i samtalen. Det var dermed viktig å formulere spørsmålene på en nøytral måte.

Et annet sentralt aspekt å reflektere over er hvorvidt resultatet av undersøkelsen hadde blitt annerledes hvis jeg hadde intervjuet andre lærere. Gjennom analysen kan det fremstå som om bruken av det lokale er sterkt knyttet til hvorvidt de enkelte lærerne velger å benytte seg av det eller ikke. Dette åpner for at resultatet kunne blitt annerledes ved å intervjuer andre lærer. Med bakgrunn i de informantene jeg har benyttet ser jeg uansett en forholdsvis lik tilnærming til hvilke metoder som benyttes for å inkludere det lokale på og hvilke funksjoner det lokale kan se ut til å ha for undervisningen. Selv med andre informanter kan det antas at jeg hadde fått samme resultat, men at selve undervisningoppleggene kunne ha vist et annet resultat. Hadde jeg valgt å benytte informanter ved skoler fra andre geografiske områder, ville mest sannsynlig ressursbruk og gjennomføring av undervisning ha blitt annerledes, da et hvert lokalområde har ulike begrensninger og ulike tilbud.

5.6.2 Validitet

Validiteten viser til om forskningen måler det vi faktisk hadde tenkt å måle. En annen måte å formulere validitet på er; «*Kaster våre empiriske undersøkelser faktisk lys over den problemstillingen vi har ønsket å belyse?*» (Repstad, 2007, s. 134). For min del blir spørsmålet; Har jeg *faktisk* forsket på hvordan ungdomsskolelærere benytter lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim i historieundervisningen?

Validiteten og reliabiliteten henger tett sammen. Selv om datamaterialet ble samlet inn og analysert med sterk pålitelighet, indikerer ikke dette nødvendigvis at forskningen har sterk validitet (Repstad, 2007, s. 135). Måten spørsmål stilles på kan påvirke validiteten. Som nevnt tidligere ønsket jeg i høyest mulig grad å stille åpne spørsmål for å oppnå informantenes assosiasjoner og tanker om fenomenet. Allikevel er det alltid et spørsmål om hvorvidt lærernes svar viser til hva de faktisk mener, eller om svarene er et resultat av at de blir forsket på

(Repstad, 2007, s. 136). Det har vært vanskelig å skille mellom hva informantene benytter nå og hva de benyttet tidligere eller har kjennskap til. Flere av lærerne refererer til ressurser de har benyttet, men kan i liten grad redegjøre for hvordan undervisningen foregikk. Derfor mener jeg at validiteten er sterkest når lærerne utdyper hvordan de har benyttet de ulike ressursene, og dermed er det disse ressursene som er vektlagt i oppgaven.

I denne oppgaven valgte jeg å undersøke fenomenet lokalbasert læring fra et lærerperspektiv, men elever får likevel en sentral rolle. Lærerne formidler hvordan de opplever elevenes utbytte av å lære gjennom det lokale, av å dra til formidlingsinstitusjoner og ha muligheten til å inkludere sine egne historier innenfor skolens historiefag. Imidlertid kan dette problematiseres ved å stille spørsmål ved hvordan lærerne tolker signalene fra elevene. Siden samtlige av lærerne viser stor enighet om hvilken funksjon det lokale kan ha for elevenes læring, som på den ene siden bygger på deres erfaring og på den andre siden er en faktor for å legitimere en undervisningsmetode, anser jeg ikke dette som en svekkelse av validiteten, siden hovedfokuset er på hvordan *lærere* bruker det lokale i undervisningen.

Objektivitet, som tidligere nevnt, er sentralt innenfor kvalitativ forskning. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg, så det godt det har latt seg gjøre, forholdt meg objektiv og nøytral, både under datainnsamlingsprosessen og i analyse og presentasjon av datamaterialet. Innenfor kvalitativ forskning kan validiteten styrkes gjennom å se egne funn i lys av tidligere forskning, for på denne måten å kunne evaluere forskningen (Johannessen, *et al*, 2011, s. 232). Ved å sammenligne resultatet fra datainnsamlingen med resultatene fra tidligere forskning av Hultman (2012) og Guldstein (2001), kan en se både likheter og forskjeller. I likhet med begge viser mitt resultat til *hvorfor* lærerne benytter det lokale. Både Hultman og Guldstein viser for eksempel at identitet, kunnskap, variasjon og tilhørighet er begrunnelser for hvordan det lokale benyttes. Ulikhetene viser seg å være knyttet til *hva* og *hvordan* det lokale benyttes. Forskjellene kan likevel forklares gjennom at forskningen er gjennomført innenfor ulike geografiske miljø. Dermed kan det lokale ha egne begrensinger, knyttet til hvilke ressurser som finnes og til hvilke temaer som ansees som mest sentrale.

5.7.3 Overføringsverdi?

Overførbarhet går rett og slett ut på om datamaterialet som samles inn kan overføres til andre lignende fenomener (Johannssen, *et al*, 2011, s.230–231). Gjennom å undersøke hvordan åtte ungdomsskolelærere inkluderer lokalhistorie og lokalmiljø Trondheim i historieundervisningen, kan ideen om en overføringsverdi virke fjern. For det første består

datamaterialet kun av åtte lærere, noe som må ansees som et relativt lite omfang med tanke på hvor mange lærere som underviser i samfunnsfag. For det andre er materialet geografisk avgrenset til Trondheim. Likevel er det enkelte aspekter ved forskingen som kan inneha en viss grad av overføringsverdi.

Det å undersøke hvordan lærere ved tre ulike ungdomsskoler benytter det lokale, kan i alle fall ha en viss overførbarhet til andre skoler i Trondheimsområdet. For det første har skolene i Trondheim tilnærmet lik tilgang til lokale ressurser. For det andre forsterkes ytterligere dette gjennom kontakt med formidlingsinstitusjoner som kan fortelle at de har besøk av skoleklasser, både på initiativ av lærere selv og gjennom den kulturelle skolesekken. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvorvidt oppgavens resultat kan overføres til resten av Norge. Andre områder vil ha andre lokalhistorier og andre lokalmiljøer. Derfor vil ikke overføringen kunne skje i form av lik tilgang på ressurser, men overføringsverdien kan være knyttet til funksjonen det lokale aspektet kan ha i undervisning, som også kan forsterkes gjennom tidligere forskning. Likevel skal ikke overføringsverdien overdrives. Med et lite informantgrunnlag innenfor et område, kan jeg ikke konkludere med at dette kan overføres til å gjelde samtlige ungdomsskolelærere i hele Norge.

6. Avslutning

Denne undersøkelsen hadde som hensikt å oppnå en forståelse av fenomenet lokalbasert undervisning i historiefaget. Formålet var å finne ut hvordan og hvorvidt en slik undervisning praktiseres og hvorfor lærere bruker det lokale aspektet i sin undervisning. Det er nå på tide med en liten sammenfatning av hva oppgaven har funnet ut og konkludere oppgavens forskningsresultat. Videre vil jeg reflektere over oppgavens relevans, og på denne måten sette fokus på hvordan det lokale aspektet kan videreutvikles. Avslutningsvis vil jeg i korthet reflektere over oppgavens begrensinger og veien videre.

6.1 Sammenfattende konklusjon

I denne delen vil jeg sammenfatte oppgavens hovedfunn og trekke frem mine konklusjoner. Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven var; «*På hvilke måter benytter ungdomsskolelærere lokalhistorien og lokalmiljøet i Trondheim i historieundervisningen?*». For å kunne konkludere oppgavens funn i lys av problemstillingen, vil jeg først vende tilbake til forskningsspørsmålene.

Hvilke lokale ressurser brukes i historieundervisningen på ungdomsskolen?

Gjennom undersøkelsen har det vist seg at samtlige av de åtte lærerne inkluderer lokalhistorie og lokalmiljø i undervisningen. En kan dermed konkludere med at lokale ressurser har en plass i undervisningen. Museum, byvandring, elevenes historier, digitale kilder og fortellere trekkes frem som de mest brukte metodene for å inkludere det lokale aspektet. Her ser man en klar tyngde i bruken av museum og temaet andre verdenskrig synes å være dominerende.

Hvordan gjennomføres lokalbasert undervisning?

Gjennomføringen av undervisningsoppleggene viser et fokus på formidlingen av faktaorientert kunnskap. Ut i fra mitt datamateriale ser jeg grunnlag for å konkludere med at fokus på kildekritikk og kritisk refleksjon i liten grad vektlegges. Refleksjon rundt historiebruk og hvordan historie blir fremstilt er lite vektlagt. Hvilke ressurser og hvordan undervisningen gjennomføring viser å bære noe preget av lærernes kunnskap og tilhørighet til Trondheim.

Hvorfor velger lærerne å benytte seg av lokalbasert undervisning?

Det er stor enighet blant mitt informantgrunnlag til hvorfor de velger å bruke lokale undervisningsmetode. Hvorfor lærerne benytter lokalbasert læring begrunnes gjennom utvikling av elevenes kunnskap og forståelse innenfor historiefaget, skape variasjon i undervisningen, nærhet og utvikling av elevenes identitet. En kan dermed konkludere med at lærerne mener at det lokale aspektet har en funksjon og en verdi i undervisningen.

Hvilke opplevde rammefaktorer påvirker lærernes bruk av lokale ressurser i undervisningen? Samtlige lærere opplever tid og økonomi som de mest hemmende rammefaktorene for å gjennomføre lokalbasert undervisning. Det er imidlertid ikke mulig å konkludere med at det er stor sammenheng mellom skolekulturen og hvordan lærerne bruker lokalmiljøet.

Denne fremstillingen viser at lærerne benytter lokalhistorien og lokalmiljøet på ulike måter. Som presentert i innledningen, hadde ikke jeg kunnskap om hvorvidt det lokale aspektet faktisk brukes i undervisningen, jeg kan dermed nå konkludere med at blant et tilfeldig utvalg lærere brukes det lokale aspektet i undervisningen.

6.2 Oppgavens relevans

I innledningskapittelet reflekterte jeg over hvilken relevans oppgaven kan ha innenfor historiedidaktikken, dette vil jeg her se nærmere på. Gjennom denne undersøkelsen har jeg undersøkt hvordan lokalbasert læring oppleves å være, altså hva undervisningen *er*. For å sette dette i en større historiedidaktisk sammenheng er det viktig å reflektere over hva undervisningen *kunne* eller *burde* være. Dermed vil jeg reflektere og komme med forslag til hvordan lokalbasert historieundervisning kan utvikles.

Etter å ha undersøkt hvordan lærere i Trondheim inkluderer det lokale i undervisningen er det spesielt temaet andre verdenskrig som dominerer innenfor lokalundervisningen. For å kunne videreutvikle lokalbasert historieundervisning vil det dermed være relevant å fokusere på hvilke andre temaer som kan være sentrale. På den måten kan man utvikle det lokale perspektivet og i større grad ha muligheten til å knytte det opp til flere av læreplanens kompetansemål

Lokalhistorie, på lik linje med all annen historie, er konstruert. For å utvikle læringspotensialet i det lokale er det behov for å sette fokus på kildekritikk og kritisk refleksjon i større grad enn det jeg finner i mitt datamateriale. Lokalhistorien burde bidra til å problematisere hvordan historie blir brukt i lokalsamfunnet, for videre å trekke det lokale opp mot både en nasjonal og en global kontekst. I lys av at dagens skoleklasser sannsynligvis består av elever som ikke har en tilhørighet til det lokale, men også elever som kommer fra andre steder i Norge, så vel som andre land, er det behov for at det lokale settes i en større kontekst.

Oppgavens relevans knyttet til skolekultur og de lokale læreplanene viser til et behov for å i større grad legitimere det lokale som undervisningsmetode og som kunnskapskilde. De lokale læreplanene, som har muligheten til å tilrettelegge læringen ut i fra lokalsamfunnets ressurser og særpreg, burde i større grad gjøre nettopp dette. Et utvidet fokus på samarbeid mellom lærerne innenfor samfunnsfaget, om hvilke lokale ressurser som finnes og hvordan de kan

brukes, vil det kunne bli enklere for lærere å ta i bruk det lokale. På denne måten kan skolen bidra til å utvikle hva lokalhistorie og lokalmiljøet *kan* være i undervisningen.

6.3 Oppgavens begrensning og veien videre

Innenfor all forskning er det behov for å avgrense. I denne oppgaven viser avgrensingen til et begrenset antall informanter innenfor et geografisk område. Jeg vil dermed bruke den siste delen av oppgaven til å vie noen tanker til videre forskning innenfor temaet lokalbasert historieundervisning.

Som vist har jeg valgt å benytte et lærerperspektiv. Deres intensjon med å benytte det lokale viser et fokus på elever og deres læringsutbytte av historiefaget. Innenfor en større forskningsramme kunne det ha vært relevant å se på forholdet mellom lærernes oppfatning av hvilken funksjon det lokale har for elevene og hvordan elevene selv opplever den lokalbaserte læringen. I tillegg kan det være relevant å benytte flere metoder av datainnsamling. Dersom man for eksempel hadde benyttet observasjoner i tillegg til intervju, kunne en i større grad ha undersøkt samsvar mellom handling og læreres refleksjon rundt sin undervisning.

Jeg er ikke i tvil om at det lokale perspektivet innenfor undervisningen har et stort potensial for å øke læring og forståelse innenfor historiefaget. I denne oppgaven har jeg vist konturene av hva lokalbasert læring er. Videre mener jeg at det foreligger et stort behov for forskning som kan se på hvordan det lokale benyttes innenfor et større geografisk område. Dette kan åpne for et videre fokus på hvordan lokalbasert undervisning kan utvikles, med en vinkling mot hvordan historie kan brukes og hvilket læringsutbytte dette kan ha. Det kan også tyde på at forholdet mellom det lokale og skolen i større grad har et behov for å forenes. På den ene siden, gjennom et utvidet nettverk mellom lærere som underviser i historie, og de som formidler og arbeider med historie i lokalmiljøet. På denne måten kan formidlingsmetoden benyttes av samtlige lærere, uavhengig av geografisk tilhørighet. På den andre siden kan ytterligere forskning bidra til å legitimere lokalbasert læring som undervisningsmetode, og sette et fokus på slik undervisning i lokale læreplaner. En kan dermed utvikle en bevissthet om hva lokalmiljøet og lokalhistorie i undervisning *kan* og *burde* være.

Litteraturliste

- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bøe, J. B., og Hauge, K. (1986). *Ungdom og historie: en analyse av ungdoms forståelse av og interesse for historie*. [Stavanger]: Stavanger lærarhøgskole i samarbeid med Rogalandsforskning.
- Bøe, J. B., og Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- Christiansen, R. (2014). *Danske grundskoleelevers opfattelse af skolefaget historie*. I L. Kvande (Red.). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordisk bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. (Side. 132- 150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossen, K. (2005). *Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget*. Historisk tidskrift Vol. 84 : 2005 : 3 (Side 471-485.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guldstein, R. (2001). *Lokalhistorie i skolen: en studie av hvilken plass lokalhistorie har hatt, og har i den norske skolen*. Bergen: [R. Guldstein].
- Hultman, A. (2012). Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv. *En publikation från Forskarskolan i historia och historiedidaktik, 17*.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk forlag.
- Johansson, P. (2014). *Vad kan gymnasieelever när de kan tolka historiska primärkällor? Ett utforskande av innebörder och kritiska aspekter av historisk källtolkning*. I L.Kvande (Red.). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordisk bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. (Side 90- 112).
- Karlsson, K. –G. (2009). *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*. I K.-G, Karlsson, og U. Zander. (Red.) *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. (side 25- 69) Lund: Studentlitteratur.
- Kirke og utdanningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehaug.
- Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.

- Ohman Nielsen, M.-B. (2006). *Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker*. I S. Onstad. (Red). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen: Kunnskap i grenseland*. (Side 146-162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). *Mennesker i historie, historie i mennesker*. I C. Lenz & T. R. Nilssen. (Red). *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrig historie*. Oslo: Universitetsforlag. (Side 269- 295).
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stugu, O. S. (2004). *Historiedidaktikkens dilemmaer*. I S. Ahonen mfl. (Red). *Hvor går historiediaktikken?* Nr. 45 i skriftserien for historie og klassiske fag. (Side 15-20) Trondheim: NTNU.
- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.
- Tjora, A. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitativ forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Sosiologisk Forlag.

Digitale kilder

(Samtlige kilder er sist oppsøkt 18.05.2015)

- AtB.(Udatert). *9t2. Byen vår er full av opplevelser for små og store*. <https://www.atb.no/9t2/>
- Arkivsenteret Dora. (Udatert). *For skoler*. <http://www.arkivsenteret.no/for-skolen/>
- Falstadsenteret. (Udatert). *Undervisning*. <http://falstadsenteret.no/undervisning/>
- Forsvarsbygg. (2014). *Kristiansten festning fredet*. <http://www.forsvarsbygg.no/festningene/Nyhetsarkiv/2014/Kristiansten-festning-fredet/>
- Forsvarsbygg. (Udatert). *Historie og verneplan*. <http://www.forsvarsbygg.no/festningene/Festningene/Hegra-festning/Historie-og-verneplan/>
- ICOM, The International Council of Museums. (Udatert). *ICOMs definisjon av museum*. <http://www.icom-norway.org/definisjon.html>
- Jødisk museum Trondheim. (udatert). *Jødisk museum Trondheim*. <http://jodiskemuseum.no/>
- Kildenett. (Udatert). *Om Kildenett*. <http://www.kildenett.no/portal/om>
- Kulturrådet (Udatert). *Den Kulturelle skolesekken. Nasjonal satsing på kunst og kultur til alle elever*. <http://www.kulturradet.no/dks/om-dks>.
- Nidarosdomen og Erkebispegården. (Udatert). *Erkebispegården i 4.trinn*. <http://www.nidarosdomen.no/nb-no/erkebispegarden+riksregaliene>
- NKIM, Nordenfjeldske Kunstindustrin Museum (Udatert). *Formidling*. <http://nkim.no/formidling/>
- Norsk Døvemusen. (Udatert). *Velkommen til Norsk Døvemuseum*. <http://www.norsk-dovemuseum.no/museet>.

- Norsk Lokalhistorisk Institutt (NLI) (Udatert). *Hva er lokalhistorie?*
<http://www.lokalhistorie.no/lokalhistorie>.
- Norsk rettsmuseum. (Udatert). *Utstillinger*. Hentet 03.11.2014, fra <http://norsk-rettsmuseum.no/utstillinger/>
- NOU, Norges offentlige utredning, 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?docId=NOU201420140007000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=7>
- NTNU Vitenskapsmuseet. (Udatert). *Grunnskolen formidlingsprogram 2015*.
<http://www.ntnu.no/vitenskapsmuseet/grunnskole>
- St.meld nr.8. (2007-2008). *Kulturell skulesekk for fremtida*.
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Trondheim kommune (Udatert). *Cissi Klein (1929-1943)*.
<http://www.trondheim.no/content/578225/Cissi-Klein>
- Trondheim Sjøfartsmuseum. (Udatert). *Trondheim sjøfartsmuseum. Vår historie til sjøs*.
<http://www.trondheimsjofart.no/>
- Trøndelag folkemuseum. (Udatert). *Grunnskole og VGS*. <http://sverresborg.no/barn-unge/grunnskole-vgs/>
- Rosvold, K. A. (2014). *Bakklandet*. <https://snl.no/Bakklandet>
- Skodvin, M. (2009). *Henry Oliver Rinnan*. [https://snl.no/Henry Oliver Rinnan](https://snl.no/Henry_Oliver_Rinnan)
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*.
[https://www.academia.edu/898904/Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi](https://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen Kunnskapsøftet (LKO6) – læreplan i samfunnsfag*.
<http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- WikiStrinda. (2013). *Velkommen til WikiStrinda!*
<http://www.strindahistorielag.no/wiki/index.php?title=Forside>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon av meg og undersøkelsen til informantene

Mitt navn er Eli Helen Lillesæter. Jeg er student ved Program for lærerutdanning ved NTNU. I min masteroppgave innenfor samfunnsfagsdidaktikk skal jeg undersøke hvordan lokaleressurser blir benyttet i historieundervisningen på ungdomsskoler i Trondheim.

Dataen som samles inn i dette intervjuet vil kun bli benyttet i min masteroppgave. Med samtykke fra deg vil jeg benytte meg av lydopptaker. Datamateriale vil bli slettet etter oppgavens innlevering, 26.mai 2014. Både du og skolen vil bli anonymisert i oppgaven.

Deltagelse på dette intervjuet er frivillig og blir utført i samtykke med deg. Hvis du ønsker å avbryte intervjuet eller ønsker å trekke deg som informant kan du gjøre dette når som helst, uten videre å begrunne dette.

Bakgrunnsinformasjon.

- Hvor kommer du fra? (Hvis personen kommer fra en annen plass enn Trondheim, hvor lenge har personen bodd i Trondheim?)
- Utdannelse (Hvor tok du din utdanning? Hvilken faglig bakgrunn har du?)
- Hvor lenge har du undervist i historie på ungdomsskolen?
- Underviser du andre fag? Hvilken?
- Hvordan jobber dere innad på skolen? (I trinn eller enkelt klassevis?)

HVA (hvilke lokaleressurser brukes i undervisningen)

- Hva tenker du når jeg sier lokalhistorie, lokalmiljø og lokaleressurser? (Frie assosiasjoner, hva kjenner de til?)
- Har du benyttet deg av det lokale i undervisningen? (Hva, hvordan? På hvilken måte)
- Hvordan har du benyttet deg av det lokale utenfor skolens område? (Hva, hvordan?)
- Hvordan velger du sted, planlegger, gjennomføres og etterarbeides et slik undervisningsopplegg? (Faglig vs. organisatorisk. Praktisk eller mest utbytte for elever?)
- Har du eksempler på lokale ressurser du kunne tenke deg å bruke/eller har hørt om?
- Hvilke erfaring har du med å bruk av det lokale innad i klasserommet? (Bilder, dokumenter, film, litteratur, fortellere, prosjekt, fordypning?)
- På hvilken måte brukes elevenes egne historier i undervisningen. (Eksempel å intervju familiemedlemmer?)

HVORDAN

- Kan du fortelle om en gang du gjennomførte undervisningen i lokalmiljøet eller om lokalhistorie? (Valg av sted, planlegging, gjennomføring og etterarbeid).
- Hvordan knytter du dette opp til kompetansemålene?
- Hvilke temaer mener du egner seg best? (Hvilke? Hvorfor det? Hvorfor ikke andre?)
- Hvilke temaer egner seg ikke? (Hvorfor det?)

- Hvordan får du informasjon om tilbudene som finnes i byen? Blir du kontaktet av for eksempel museum eller kontakter du selv av eget initiativ (Kulturelle skolesekken) Hvem tar kontakt?
- På hvilken måte kombinerer du lokalbasert undervisningen med andre fag? (Tverrfaglig? Hvilke fag? Prosjekt? Museumsbesøk?)
- På hvilken måte vektlegges kildekritikk når du bruker det lokal?
- Hvordan ville du tilrettelegge for at kritisk refleksjon dette blir en sentral del av opplegget?
- Hvordan sammenligner dere lokale kilder eller lokaleressurser? (Gjør du dette? Hvordan? Hvilke?)

HVORFOR

- Hvilket utbytte tror du elevene har av dette? (Læringsutbytte? Hvordan skjer dette? For faget, personlig, til byen, identitet? Visualisering?)
- Hva mener du at dette kan gi undervisningen? (Hvilke erfaringer har du med å bruke det lokale?)
- Hvordan tror du dette kan svekke lærerutbyttet?
- Hvordan knytter du dette til det elevene skal lære? (Kontekst, trekke linjer, kompetansemål?)
- Hvilke elever passer dette for? (Svake, sterke, midt på treet? Har de ulikt utbytte?)
- Hvilke positive erfaringer har du med denne undervisningsmetoden?
- Hvilke negative erfaringer har du med denne undervisningsmetoden?

HOLDNINGER, INFORMASJON og MULIGHETER

- Hvilke holdninger/ erfaringer har du men denne type undervisningen?
- Hvilke holdninger tror du at andre lærere har til dette?
- Hvordan samarbeider dere innad på skolen? I forhold til for eksempel ekskursjoner? (Er dette noe som gjøres i klassen eller på trinnet? Hvem bestemmer at dere skal dette? Er det noe som skjer ved impuls eller planlagt i god tid i forveien?)
- Er det noe som hindrer/ gjør det vanskelig å gjennomføre lokalbasert undervisning? (Timeplan, planlegging, økonomi, eller lignende? Samarbeid innad på skolen?).
- Hvordan føler du at læreplanen legger til rette for at du skal kunne bruke det lokal? Vet du om dette uttrykkes eksplisitt? (Kunnskapsløftet og lokal læreplan?).
- Hvordan føler du at denne undervisningsmetoden kan knyttes opp til kompetansemålene?
- Hvordan føler du at legger skolen til rette for dette?
- Er dette noe dere jobber med kollektivt innad på skolen eller er det opp til hver enkelt? (Gir dere hverandre tips om fine plasser, ting som funker, erfaringsdeling. Positive eller negative tilbakemeldinger fra kollegaer?)
- Hvilket forhold har du til den kulturelle skolesekken? (Har du benyttet tilbud fra den kulturelle skolesekken? Hvor fikk du informasjonen? Hva syns du?).

Takk!