

Petter Friis Bratberg

Bruk av lokalhistorie og lokale ressurser i skolen

En studie av hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Lise Kvande

Mai 2020

Petter Friis Bratberg

Bruk av lokalhistorie og lokale ressurser i skolen

En studie av hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Lise Kvande
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Masteroppgaven er levert, og det er tid for å takke.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. I en travel lærerhverdag, tok dere tid til å hjelpe meg. Jeg setter utrolig pris på alt dere delte av erfaringer og meninger med meg. Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave.

Jeg vil også takke min veileder, Lise Kvande. Du har vist stor entusiasme for tema, og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og relevant litteratur gjennom hele prosjektet.

Jeg vil takke gjengen på grunnskolelærerutdanningen, og nåværende klassekamerater på samfunnsfagdidaktikk-masteren! Dere har gjort årene mine i Trondheim til 5 fine år. Jeg vil spesielt takke gjengen på lesesalen for både interessante og uinteressante diskusjoner jeg aldri trodde jeg ville være en del av.

Til slutt vil jeg takke min bedre halvdel, Helene. Takk for gode råd og korrekturlesing. Det har vært en fryd å sitte på 'kontor' med deg de siste månedene.

Petter Friis Bratberg.

Trondheim, mai 2020.

Sammendrag

Denne masteroppgaven setter søkelys på hvordan lærere bruker lokalhistorie og lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen. Oppgaven bygger på et empirisk materiale, samlet inn gjennom intervju av åtte lærere på tre forskjellige skoler i Norge.

Motivasjonen bak undersøkelsen er å få en forståelse av læreres oppfatning av lokalhistorie og lokale ressurser, og hvorvidt de benytter seg av dette eller ikke. Samtidig er jeg interessert i å se om det er noen likheter eller ulikheter mellom forskjellige skoler i ulike lokalsamfunn i Norge. Forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for å besvare oppgaven er: hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø, hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen, og hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie i undervisningen.

Analysen av materialet viser at informantene på de ulike skolene benytter seg av flere ulike ressurser både utenfor og innenfor skolens område, avhengig av skolens tilgang på ressurser. Allikevel er det en generell tendens at lokalhistorie hovedsakelig blir benyttet i forbindelse med ekskursionsjoner utenfor skolens område. Denne undervisningen dreier seg hovedsakelig om historisk kunnskap, og fokuserer mindre på kritisk historiebruk og kildekritikk. Det er også stor variasjon mellom skolene på antall timer man får tildelt til fagseksjonsarbeid i samfunnsfag, noe som anses som en vesentlig faktor for kunnskaps- og erfaringsdeling.

Informantene benytter lokalhistorie og lokale ressurser i undervisning for å skape en nærhet til historien og undervisningen, samtidig som det bidrar til variasjon, identitetsutvikling og større interesse for faget. En tydelig faktor som påvirker hvorvidt informantene benytter lokalhistorie eller lokale ressurser, er om de underviser på en skole i lokalsamfunnet de er oppvokst i eller ikke. Det er også forskjeller på hvor godt implementert lokalsamfunnets ressurser er i de lokale læreplanene på de forskjellige skolene. Tid oppleves også som en begrensende faktor for noen av informantene, som kan ha en sammenheng med at de forbinder lokalhistorie med ekskursionsjoner.

Abstract

This master thesis highlights how teachers use local history and local resources in social science education at lower secondary school. The thesis is based on empirical material, collected through an interview of eight teachers at three different schools in Norway.

The motivation behind the survey is to gain an understanding of teacher's perceptions of local history and local resources, and whether they use it or not. At the same time, I am interested to see if there is any similarities or differences between different schools in different local communities in Norway. The research questions that were to form the basis for answering the main research question were: what local history is special to the school's local environment, how are they working with local history in the school, and what factors influence the use of local history in teaching.

The analysis of the material shows that teachers at different schools use several different resources both outside and within the school's area, depending on the school's access to the resources. Nevertheless, there is a general tendency that local history is mainly used in association with field trips outside the school. This teaching is mainly focused on historical knowledge and focus less on critical historical use and source criticism. There is also considerable variation between the schools regarding the number of hours allocated to section work in social studies, which is a significant factor in knowledge- and experience sharing.

The teachers use local history and local resources in teaching to create a proximity to history and teaching, while also contributing to variation, identity development and greater interest in the subject. One obvious factor that influences whether the teachers use local history or resources, is whether they teach at a school in the local community in which they were raised. There are also differences in how well implemented the local community resources are in the local curricula of the different schools. Time is also perceived as a limiting factor for some of the teachers, which may be related to their linking between local history and excursions.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1.	Det lokale.....	2
1.1.1.	Bruk av det lokale.....	3
1.2.	Aktualisering.....	4
1.3.	Det lokale i læreplan.....	6
1.4.	Oppgavens struktur.....	8
2.	Teori.....	9
2.1.	Historiebevissthet.....	9
2.1.1.	Den åpne skalamodellen.....	10
2.2.	Historiekultur.....	11
2.2.1.	Minne.....	12
2.3.	Historiebruk.....	13
2.4.	Identitet.....	16
2.5.	Tidligere forskning.....	19
3.	Metode.....	23
3.1.	Forskningsdesign.....	23
3.1.1.	Epistemologi.....	23
3.1.2.	Metodologi.....	24
3.1.3.	Intervju.....	24
3.2.	Datautvalg.....	26
3.2.1.	Valg av informanter.....	26
3.2.2.	Kontakt med skolene.....	27
3.2.3.	Informantene.....	28
3.3.	Roller som forsker og intervjuguiden.....	29
3.4.	Intervju og transkripsjon.....	31
3.5.	Etikk og anonymisering.....	32
4.	Analyse.....	33
4.1.	Kategorisering og analyse.....	33
4.2.	Lokale ressurser på skolene.....	34
4.2.1.	De tre skolene.....	35
4.3.	By-skolen.....	36
4.3.1.	Historie i deres lokalmiljø.....	36
4.3.2.	Hvordan det jobbes med lokalhistorie.....	38
4.3.3.	Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes.....	42
4.4.	Tettsted-skolen.....	46
4.4.1.	Historie i deres lokalmiljø.....	47
4.4.2.	Hvordan jobbes det med lokalhistorie.....	48

4.4.3.	Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes	52
4.5.	Bygdeskolen	55
4.5.1.	Historie i deres lokalmiljø.....	55
4.5.2.	Hvordan jobbes det med lokalhistorie.....	57
4.5.3.	Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes	60
5.	Drøfting	65
5.1.	Oppgavens funn.....	65
5.2.	Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø?.....	66
5.3.	Hvordan jobber de ulike skolene med lokalhistorie?.....	68
5.3.1.	Seksjonsarbeid	68
5.3.2.	Ekskursjoner	71
5.3.3.	Historiebevissthet.....	73
5.4.	Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie?	75
5.4.1.	Lærerens tilhørighet	75
5.4.2.	Lokalhistorie som felles referansegrunnlag i et multikulturelt klasserom	77
5.4.3.	Begrensende faktorer	79
5.5.	Reliabilitet og validitet	80
6.	Avslutning	83
6.1.	Oppsummering	83
6.2.	Praktiske implikasjoner	84
6.3.	Veien videre.....	86
	Referanser	87
	Vedlegg	91
	Informasjonsskriv.....	91
	Intervjuguide	94

Liste over figur og tabeller:

Figur 1-	Den åpne skalamodell	10
Tabell 1-	Informantenes nøkkelinformasjon	28
Tabell 2-	Ressurser	34

1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvilke oppfatninger samfunnsfaglærere på ungdomsskolen har når det kommer til lokalhistorie og lokale ressurser, og hvordan de reflekterer rundt dette. Undersøkelsen setter søkelys på lærernes oppfatning av lokalhistorie, hvordan de jobber med dette på skolen og hvilke faktorer som påvirker hvorvidt de bruker eller ikke bruker lokale ressurser. Det vil diskuteres hvorvidt geografisk beliggenhet vil ha innvirkning på bruk av lokale ressurser, i og med at materialet i oppgaven kommer fra tre ulike skoler, med tre ulike lokalhistoriske områder og ressurser. Jeg har formulert problemstillingen; *Hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge?* For å besvare denne problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål; 1) Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø, 2) Hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen, og 3) Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie?

Bakgrunn for valg av tema kommer delvis av egne erfaringer gjennom praksis og min tidligere utdanning på grunnskolelærerutdanningen, men også av mitt engasjement for lokalhistorie og lokale ressurser som selvutnevnt lokalpatriot. Samtidig har jeg en oppfatning av at samfunnsfaget, og særlig historiedelen av faget har et utrolig godt og interessant utgangspunkt hvis man benytter seg av det som befinner seg i nærheten av skolen- og dermed elevenes livsverden. Formålet med denne undersøkelsen er å vise fram et mangfold av måter å bedrive lokalbasert undervisning på, og dermed undersøke om det finnes lokale variasjoner på hvordan dette bedrives. Samtidig har det lokale utvilsomt et didaktisk potensial i samfunnsfagundervisningen, og det vil dermed være interessant å undersøke hvilken plass det faktisk har i ulike lokalsamfunn i Norge. På denne måten håper jeg å øke bevisstheten rundt hvilken mulighet samfunnsfaglærere har som befinner seg like utenfor skoledøra, og dermed forhåpentligvis utvikle undervisningspraksisen i samfunnsfaget. For å finne ut av dette har jeg intervjuet 8 samfunnsfaglærere, ved tre ulike skoler i Norge. Oppgaven har dermed et lærerperspektiv, og vil få innsikt i bakgrunnen for hvilke ressurser lærerne benytter, hvordan de gjennomfører undervisningen, og hvilke faktorer som påvirker hvorfor eller hvorfor ikke de benytter seg av det lokale. Hensikten med oppgaven er å se på lokale likheter eller ulikheter for fenomenet lokalbasert undervisning.

1.1. Det lokale

I en oppgave som dreier seg om lokalhistorie og lokale ressurser, anser jeg det som hensiktsmessig å definere hva oppgaven legger i begrepet lokalhistorie. En enkel definisjon kan være: «Lokalhistorie er historie om lokale samfunn» (Tretvik, 2004, s. 7). På samme måte forsøker Jørn Sandnes (1983) å vise til at lokalhistorien omhandler lokalsamfunn, og på denne måten skiller seg fra rikshistorie og verdenshistorie, i og med at den har en snevrere avgrensning. Men allikevel vil ikke denne definisjonen gi en god forklaring på hva et lokalt samfunn er, og vil i mitt tilfelle bli for diffus. Hva som kan defineres som lokalhistorie eller lokale samfunn er et vanskelig spørsmål å besvare, og henger sammen med flere ulike faktorer. Å forsøke å sette tydelig geografiske skiller mellom lokalsamfunn, vil i mange tilfeller være vanskelig. Lokalsamfunn vil i visse tilfeller være overlappende, og vil være vanskelig å avgrense (Sandnes, 1983, s. 9-11). Samtidig vil disse uklare grensene i mange tilfeller defineres av nettopp et geografisk område der man finner en viss mengde samhandling mellom innbyggerne (Bøe, 1995, s. 162). På denne måten henger lokalsamfunn og geografisk avgrensede områder sammen, selv om det vil være vanskelig å finne konkrete eller tydelig grenser på disse områdene. Jeg anser det allikevel som hensiktsmessig å finne en definisjon som på best mulig måte kan vise hva lokalhistorie er, og hvordan dette skiller seg fra 'annen' historie. Aud Mikkelsen Tretvik (2004) formulerer denne definisjonen:

«Lokalsamfunn er eit geografisk avgrensa busetnadsområde med visse felles politiske/administrative primærinstitusjonar der innbyggjarane har mangesidig kontakt med kvarandre. Området kan vere samansett sosialt, økonomisk og kulturelt. Kontakten er normalt hyppigare internt enn på tvers av områdegrensene, og mellom innbyggjarane finst det eit opplevd fellesskap med både positive og negative forteikn» (Tretvik, 2004, s. 9).

Tretvik (2004) videreutvikler definisjonen som gjelder lokalsamfunn, og vektlegger at lokalsamfunn handler like mye om ulikheter som likheter. Denne definisjonen er også presentert på Norsk lokalhistorisk institutt sine hjemmesider (Norsk lokalhistorisk institutt, udatert). Et av poengene til Tretvik (2004) er at et lokalsamfunn rører ved en konfliktdimensjon, og ikke bare er et positivt fellesskap. Samtidig påpekes det at et lokalsamfunn er sammensatt av ulike faktorer som økonomi og kultur, men det som gjør samfunnet til et lokalsamfunn er den geografiske avgrensningen og den mangesidige kontakten, sammen med et opplevd fellesskap. Med denne definisjonen påpeker også Tretvik (2004) at man ikke må se på lokalhistorie som noe som er isolert fra omverden, men hvordan

lokalhistorien griper inn i seg selv og hvilke forbindelser den har til totalhistorien. Disse betraktningene påpeker hvor omstridt og vanskelig lokalhistorie som begrep er å definere. Samtidig er det viktig å ta et standpunkt for hva oppgaven definerer som lokalhistorie, og det er dermed oppgavens avgrensning som avgjør hva som regnes som lokalhistorie i denne undersøkelsen (Tretvik, 2004, s. 17).

1.1.1. Bruk av det lokale

I forbindelse med bruk av lokalhistorie og lokale ressurser i et klasserom, er det mange måter man kan benytte seg av dette på. For å kunne analysere og diskutere omkring bruk av lokale ressurser, vil det være nyttig å presentere noen eksempler på hvordan man kan benytte seg av dette. Jeg velger å dele bruken av lokalhistorie mellom bruk av lokale ressurser i klasserommet, og bruk av lokale ressurser utenfor klasserommet.

Utenfor klasserommet vil muligens forbindes med ekskursionsjoner, og dette er noe de fleste som har gått i den norske skolen har vært med på. En av fordelene med å oppsøke lokalhistoriske artefakter og tilrettelagte monument/minnesteder, er at elevene får benyttet ulike sanser for å ta inn over seg alle inntrykkene. Å knytte skolefaget historie opp imot elevenes hverdagshistorie kan oppleves motiverende, samtidig som det kan bidra til å skape mindre forskjeller mellom historien man lærer på skolen, og historien man erfarer utenfor skolen (Jensen, 2003). Eksempler på dette kan være by-vandring med diskusjon rundt gatenavn, monumenter og oppsøking av generell historiekultur. Det kan også være museumsbesøk, ulike gårder, historiske bygg som kirker og gamle borger, og ulike geografiske steder som har hatt betydning for lokalsamfunnet. Ved å oppsøke disse stedene lærer elevene om deres lokale historie, samtidig som det gir et godt grunnlag for å diskutere historiebruken rundt disse artefaktene. På denne måten opplever elevene at historie ikke bare er noe som hører til skolen, men at det også er noe som de omgir seg med i hverdagslivet. Samtidig kan man ved hjelp av å diskutere nettopp gatenavn og monumenter i samfunnet kunne oppnå en kritisk innstilling til historien. Her kan man diskutere hvorfor disse gatene har fått tildelt disse navnene, eller hvorfor de ulike monumentene blir 'stilt på sokkel' i samfunnet. På denne måten kan forhåpentligvis elevene utvikle forståelse rundt forskjellen på hva som er historie, og hva som er fortid.

Innenfor klasserommet vil det også være muligheter for å benytte seg av lokalhistorie, men man må ha en annen innfallsvinkel enn hvis man faktisk oppsøker 'historien' som man gjør ved ekskursionsjoner. Å benytte seg av det lokale i klasserommet, gjør at man slipper å planlegge utflukter, samtidig som lokalhistorien kan komme som små drypp gjennom hele

undervisningen. Det kan også være en fordel for skoler hvor mye av historiekulturen befinner seg utenfor skolens umiddelbare område, å trekke lokalhistorien inn i klasserommet. På denne måten vil ikke skolens nærhet til historiekulturen påvirke bruken av lokale ressurser, og man utjevner forskjellene mellom skolene.

Eksempler på ressurser man kan benytte seg av innenfor klasserommet er eldre mennesker eller tidsvitner, bilder eller ulike kilder, kart og gatenavn på digitale tjenester. En fin måte å variere undervisningen på kan være å invitere tidsvitner eller lokalhistorikere inn i klasserommet, slik at de kan fortelle om ulike historiske hendelser eller ressurser. På denne måten vil historien muligens oppleves som 'nærmere' og mer 'ekte' for elevene, som igjen kan bidra til økt interesse og forståelse for faget. Lokalhistorikere er også en ressurs man kan invitere inn i klasserommet, og særlig for de lærerne som opplever at de ikke har tilstrekkelig med lokalhistorisk kunnskap selv. Her har man også mulighet til å benytte elevenes egne historier eller erfaringer i klasserommet. Man kan også bruke statistikk, diskutere plassering og/eller bruk av monumenter. Det er også muligheter for å benytte seg av lokalhistoriske bøker, eller digitale lokalhistoriske kilder ved for eksempel gruppeprosjekt. En av fordelene med å benytte seg av lokale ressurser inne i klasserommet, kan være det at man ikke nødvendigvis trenger å gjennomføre hele undervisningsopplegg med kun fokus på det lokale. Det kan være så enkelt som å introdusere 2. verdenskrig med utgangspunkt i lokalsamfunnet til skolen, og deretter trekke det opp imot stormaktspolitikk og krisetider. Dette gjelder også innenfor samfunnskunnskap og geografi, hvor man kan diskutere befolkningsvekst og samfunnsgeografi med utgangspunkt i det lokale, og deretter trekke det opp imot det nasjonale og globale.

1.2. Aktualisering

Samfunnsfag er et stort fag på ungdomsskolen, og særlig historiedelen av faget (Blom & Helle, 1997, s. 14). Ettersom den tradisjonelle tredeling av faget forsvinner med den nye læreplanen, oppfatter jeg at skillet mellom de tre disiplinene historie, geografi og samfunnskunnskap blir mindre synlig (Utdanningsdirektoratet, 2020a). At denne tredelingen av faget ikke er like tydelig, kan være positivt. Å skille disse tre disiplinene i grunnskolen vil i mange tilfeller ikke være hensiktsmessig, og kan føre til at noen disipliner tillegges mer tid enn andre. Samtidig vil det være fordelaktig å diskutere historie, geografi og samfunnskunnskap generelt i samme kontekst. Jeg vil vise til at man ved å benytte et lokalt perspektiv, danner et godt utgangspunkt for å gjøre nettopp dette.

Demokrati & medborgerskap er i den nye læreplanen et tverrfaglig tema, som tidligere har vært mest vektlagt i samfunnskunnskap. Gjennom lokalhistorisk undervisning, kan man også utdanne kritiske medborgere. Samfunnsfaget handler ikke bare om å vite historie, men også om å bli en kritisk medborger. Å stille seg kritisk til historien som blir formidlet både gjennom skole, men også gjennom samfunnets historiekultur er en viktig egenskap som bør utvikles hos elevene: «*Fortiden, selve det historiske innholdet, er i seg selv borte for alltid. Det som er med oss videre, er våre menings- og innsiktsgivende forestillinger, basert på tolkninger av og om dette historiske innholdet*» (Folkenborg, 2018, s. 28-29). Folkenborg (2018) poengterer noe av essensen i historieundervisningen, nettopp forskjellen på hva som er historie og hva som er fortid. Dette er noe elevene bør bli bevisst over, og et godt utgangspunkt for å diskutere dette er å ta utgangspunkt i lokale eksempler elevene muligens har kjennskap til. All historie blir formidlet med et formål, og det er derfor viktig å være klar over dette for elevene. Her kan man ta utgangspunkt i et lokalsamfunns historiekulturelle representasjoner eller tradisjoner, og diskutere hvorfor nettopp disse blir trukket fram i lokalsamfunnet. På denne måten vil en lokalhistorisk tilnærming i flere tilfeller være en ressurs for å danne kritiske medborgere.

Samtidig som demokrati & medborgerskap er et tverrfaglig tema hvor lokalbasert undervisning kan være et godt utgangspunkt, kan det tenkes at dette også passer bra for de ulike kjerneelementene i den nye læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Undring & utforsking nevner spesifikt at elevene skal innhente informasjon om kilder som rører ved deres liv, samtidig som de vurderer om disse kildene er pålitelig og relevante. Under samfunnskritisk tenking & sammenhenger skal de bruke både geografi, historie og nåtidige forhold for å se hvordan disse forholdene påvirker hverandre. Identitetsutvikling & fellesskap poengterer at elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, samtidig som man ser på hvordan fellesskap blir påvirket av ulike forhold som geografi og historiske hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Her nevnes noen få formuleringer fra tre av kjerneelementene i læreplan som alle legger opp til en undervisning som uten tvil kan benytte seg av lokalhistorie og lokale ressurser. Samtidig har man også et ønske om å styrke elevenes historiebevissthet gjennom det lokale, noe som nevnes i et av kjerneelementene. Dette er også noe Bøe (2002) argumenterer for i et av hans historiedidaktiske verk: «*Målet med lokalhistorisk undervisning og læring er at elevenes historiebevissthet skal styrkes og utvikles*». (Bøe, 2002, s. 228).

Fra et pedagogisk eller didaktisk ståsted, er lokalhistorie og lokale ressurser et godt verktøy i samfunnsfaget. Et didaktisk prinsipp er å ta utgangspunkt i elevenes livsverden, slik at man underviser om noe elevene har kjennskap til fra før (Barton, 2009). Hvis elevene har litt kjennskap til lokalsamfunnets historie fra før, kan det være et bedre utgangspunkt å bruke lokale fabrikker og møller når man skal undervise om den industrielle revolusjon, og deretter trekke inn «spinning Jenny» og industrialiseringen i Storbritannia. Da har man forhåpentligvis trukket fram noe elevene har kjennskap til, slik at de har noe konkret eller fysisk å knytte det opp mot: *«Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget»*. (Lund, 2016, s. 25). Et vedvarende problem med historie er at det kan oppleves som noe abstrakt og fjernt for elevene, og det kan derfor argumenteres for at oppgaven til pedagoger blir å koble disse historiske hendelsene opp mot elevenes historiebevissthet. Samtidig vil det i mange tilfeller være lurt å bruke elevenes nærmiljø som referansebasis i troverdige, motiverende og aktiviserende læringssituasjoner som er knyttet opp til deres egen livssituasjon for å skape god historieundervisning (Fossen, 2005, s. 480).

1.3. Det lokale i læreplan

I læreplaner har det lokale hatt varierende grad av tilstedeværelse. I forrige læreplan, kunnskapsløftet (LK06), virket det som om kompetansemål som knytter demokratisk kompetanse og lokalhistorisk perspektiv sammen, oppfylles etter det 4. årstrinn (Knutsen, 2014, s. 47). Dette er et kompetansemål som omhandler historiske spor i eget lokalmiljø, undersøkelse av lokale samlinger og minnesmerker (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig argumenterer Knutsen (2014) for at det generelt i norske læreplaner, med delvis unntak av mønsterplanene fra 1974 og 87, domineres av det nasjonale og globale perspektiv. Det lokale perspektivet får liten plass, og det er bemerkelsesverdig at det lokale perspektivet forsvinner, jo høyere opp i grunnskolen man kommer.

Nå har det kommet en ny læreplan som i løpet av en 3-års periode fullstendig tar over for den gamle læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Denne læreplanen har ennå ikke blitt analysert opp imot lokalbasert undervisning, men ved første øyekast ser man flere endringer fra tidligere læreplaner i samfunnsfag. I denne læreplanen har man gått bort ifra den tradisjonelle tredelingen av samfunnsfag, hvor man da har lagd egne læreplanmål for historie, samfunnskunnskap og geografi. I forbindelse med lokalbasert undervisning kan dette være en fordel, i og med at lokale ressurser ofte kan ha en tilknytning til både det historiske, samfunnsvitenskapelige og geografiske for plassen. Det vil derfor i flere tilfeller være enklere

å knytte samfunnskunnskap og geografi opp imot det historiske aspektet, hvis man tar utgangspunkt i lokale ressurser.

Den nye læreplan har tildelt samfunnsfaget fem kjerneelementer: Undring & utforsking, samfunnskritisk tenking & sammenhenger, demokratiforståelse & deltakelse, bærekraftig utvikling og identitetsutvikling & fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). To av disse kjerneelementene inkluderer et perspektiv som skal gå fra det lokale til det globale. Dette er i læreplansammenheng, en relativt vanlig formulering. På høringsutkastet til den nye læreplanen så man at kompetansemålene etter 10. trinn, inneholdt flere kompetansemål som eksplisitt nevner det lokale perspektivet. På samme måte som formuleringen til kjerneelementene for faget, fokuserte også kompetansemålene på et perspektiv fra det lokale til det globale. Hvorvidt høringsutkastet til den nye læreplanen ivaretok alle aspektene ved lokalbasert undervisning, blir vanskelig å komme inn på. Det som dermed er interessant, er at alle formuleringene som omhandlet et perspektiv fra det lokale til det globale ikke lenger er en del av kompetansemålene i den nå ferdige læreplanen. Dette er en interessant utvikling i samfunnsfaget, selv om det kan argumenteres for at man som lærer i aller høyeste grad kan benytte seg av lokale ressurser og samtidig jobbe innenfor kompetansemålenes rammer. Dette er kompetansemål med åpne formuleringer, slik at man som pedagog står fritt til å bruke de ressursene man selv vil for å nå disse målene.

Et sentralt begrep som har påvirket utviklingen av den nye læreplanen er *dybdelæring*, som ble presentert av Ludvigsen-utvalget gjennom NOU 2014:7 og NOU 2015:8 (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Særlig utredningen fra 2015 har lagt føringer for utviklingen av den nye læreplanen, som oppleves som mindre innholdsstyrt enn LK06 i form av færre og bredere kompetansemål. På denne måten er ikke denne læreplanen så opptatt av å konkretisere det faglige innholdet, men dette blir overlatt til læreren. Ved å ha innholdsstyrt læreplan vil man i en høyere grad oppnå strømlinjeformet undervisning, som kan føre til likere undervisning generelt i landet. Problemet med slike læreplaner er at disse ikke tar for seg lokale variasjoner på de enkelte skolene, som igjen kan være et hinder for nettopp dybdelæring. Ludvigsen-utvalget påpeker at man ikke skal bedrive såkalt *overflatelæring*, som ofte dreier seg om å lære litt om alt og mye faktabasert kunnskap. *Dybdelæring* vil til kontrast fra overflatelæring sette søkelys på færre hendelser, og gå i dybden på disse hendelsene. Her skal man lære om ulike aspekt ved hendelsene, som for eksempel sosiale og politiske aspekt ved hendelsene (NOU 2015:8).

Ludvigsen-utvalget påpeker at dybdelæring handler om at elevene gradvis skal utvikle forståelse for begreper, metoder og sammenhenger innenfor visse fagområder. Samtidig skal de forstå temaer og problemstillinger på tvers av disse fagområdene. De skal bruke sine analytiske evner, løse problemer og reflektere over sin egen læring for å oppnå en varig forståelse. På denne måten blir elevene trent metodisk samtidig som de reflekterer over egen fremgang, slik at de kan mestre framtidens utfordringer (NOU 2015:8, s.10-12). Progresjon, metodikk og tverrfaglighet er sentralt i utredningen, noe som har påvirket læreplanen. Læreplanen har som sagt få og brede kompetansemål, som gir læreren autonomi og dermed stort ansvar. På denne måten vil det uten tvil være legitimt for lærere å inkludere det lokale i undervisning. I samfunnsfag vil det å ta utgangspunkt i lokale ressurser for å dekke flere aspekt ved en historisk hendelse eller geografiske særegenheter, kunne bidra til å skape dybdelæring for sine elever. Det kan også bidra til å bruke lokale ressurser i undervisning om generelle tema, samtidig som man oppnår ulike kompetansemål: «*For elever i Stavanger kan det være viktig å lese en forfatter som Alexander Kielland, men for elever i Gausdal er det kanskje mer relevant å lese Bjørnstjerne Bjørnson*» (Undheim, 2018). Mindre konkrete læreplanmål og fokus på dybdelæring kan bidra til å øke bruken av lokale ressurser, samtidig som dette igjen kan bidra til å motivere og aktivisere elevene i samfunnsfag, men også på tvers av fagdisipliner.

1.4. Oppgavens struktur

Denne oppgaven består totalt av seks kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert formålet med oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål, samt aktualisering. Kapittel to presenterer oppgavens teoretiske rammeverk, hvor begrepene historiebevissthet, historiekultur, historiebruk og identitet står sentralt. Deretter presenterer jeg oppgavens valg av metode for å samle materialet, hvordan jeg har valgt informanter, gjennomført undersøkelsen og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens resultater og en kort analyse av disse. I kapittel 5 vil jeg drøfte oppgavens hovedfunn opp imot relevant teori og forskning, hvor formålet er å belyse de ulike forskningsspørsmålene og problemstillingen. I oppgavens siste del, kapittel 6, vil jeg forsøke å sammenfatte oppgaven. Her vil jeg diskutere litt rundt oppgavens relevans, og komme med noen refleksjoner over videre forskning på temaet lokalbasert undervisning i samfunnsfag.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som vil danne oppgavens rammeverk. Oppgaven omhandler hvordan lærere oppfatter lokalhistorie og lokale ressurser, og hvordan de reflekterer rundt dette. Jeg har tidligere nevnt historiebevissthet, historiekultur og historiebruk som viktige begreper innenfor historiedidaktikken, og i dette kapittelet vil jeg redegjøre for disse begrepene, samt identitetsbegrepet. Avslutningsvis vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for oppgaven.

2.1. Historiebevissthet

Historiebevissthet er et teoretisk begrep som har blitt forsøkt definert av mange teoretikere, og en kort og lettfattelig definisjon Karlsson (2014) bruker er; «Sammenhengen mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiv på fremtiden» (Karlsson, 2014, s. 58).

Karlsson (2014) påpeker også hvordan denne definisjonen er nære Kossellecks (2004) oppfatning om mennesker historiske tid som eksisterer mellom nettopp erfaringsrommet og forventningshorisonten. Dette er også begreper som Aronsson (2004) bruker for å forklare historiebevissthet, altså at historiebevisstheten befinner seg mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten (Aronsson, 2004, s. 18). Dette er en definisjon som gjør et relativt teoretisk vanskelig begrep enklere å forstå, og er en definisjon jeg er tilhenger av. Historier og kunnskap om fortiden danner erfaringsrommet, og dette er med på å skape en forventningshorisont. Her vises det at hvordan vi lever i dag, vil farge hvordan vi ser på fremtiden. Nettopp dette er nøkkelen for å forstå begrepet historiebevissthet.

Historiebevissthet er også et omstridt begrep, hvor det ikke har blitt etablert en faglig konsensus om begrepets definisjon, men en av historiedidaktikkens og historiebevissthetens fremste teoretikere definerer det slik:

«Det centrale i begrebet 'historiebevidsthed' vedrører det sagforhold, at der i menneske- og samfundsliv indgår et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt». (Jensen, 2017, s. 14).

Her påpeker Jensen (2017) hvordan historiebevissthet brukes til å poengtere forskjellen mellom den kronologiske tid som fokuserer på fortid, nåtid og fremtid i den rekkefølgen opp imot mennesketid, som ser på hvordan de tre tidsperspektivene påvirker hverandre. Nettopp forståelsen av tid, står sentralt når det kommer til begrepet historiebevissthet (Jensen, 2017, s. 14). Kvande og Naastad (2013) poengterer også hvordan historiebevissthetsbegrepet omhandler forståelse av tid, og hvordan mennesket beveger seg mellom fortid, nåtid og

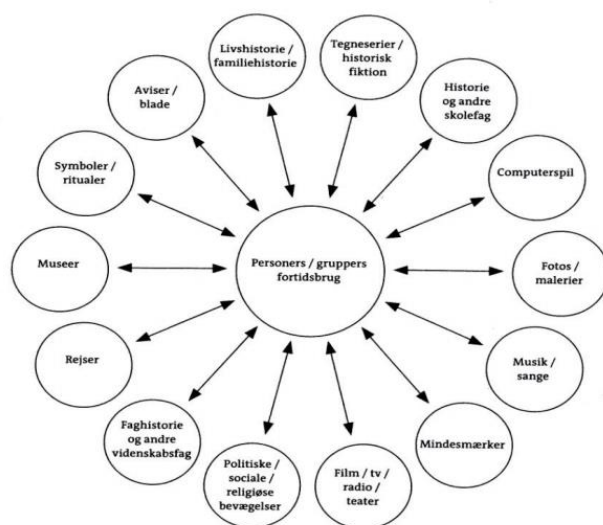
fremtid. Nettopp dette er et viktig poeng når det kommer til historiebevissthet, at det omhandler den subjektive forståelsen av tid. Dette henger sammen med hva Kosselleck (2004) skrev om ‘historiske tider’. Her poengteres det at hvis man skal forstå historisk-sosiale prosesser, må det bli sett på som et samspill mellom forskjellige tider som inngår i og former et mennesket (Jensen, 2017, s. 22). På samme måte som Aronsson (2004), påpeker altså Kosselleck at nøkkelen for å forstå historie ligger i samspillet mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten. Et menneske med historiebevissthet ser ikke på historie som en lineær fortelling, men beveger seg fram og tilbake mellom den lineære fortellingen og danner seg nye forståelser av nåtiden og forventninger mot fremtiden med bakgrunn i fortiden.

2.1.1. Den åpne skalamodellen

Historie og historier vil møte elever og lærere i alle mulige situasjoner, og disse er med på å danne historiebevisstheten hos individer. Et tidligere problem elever har erfart i møte med historiefaget, er at skolen med sin historieundervisningen, og virkeligheten med de historiene de erfarer der, har vært to vidt forskjellige ting (Jensen, 2003, s. 87). Samfunnsfaget og skolen er bare en av mange arenaer hvor elevene vil møte historien i løpet av livet sitt, og som vil være med å danne deres historiebevissthet. Dette illustrerer tydelig samspillet mellom historiebevisstheten og historiebruken, og Jensen (2003) har skissert en modell som skal forklare dette:

Figur 1- Den åpne skalamodell

(Jensen, 2003, s. 88).



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

Denne modellen er et eksempel eller et verktøy for å illustrere hvordan personer kan møte historie i hverdagen, og som er med på å danne historiebevissthet på ulike arenaer. Som Jensen (2003) selv skriver, er ikke dette de eneste dannelsesstedene som finnes, men det er et godt utgangspunkt for diskusjon om historiske brukssteder. Den viser heller ikke til hvilken av disse dannelsesstedene som har størst betydning, men jeg vil argumentere for at dette vil variere fra sted til sted, i hvert fall med det lokale perspektiv denne oppgaven har (Jensen, 2003, s. 87-89). Denne modellens aktualitet underbygges av Erik Lunds (2016) påstander om at det i historiefaget skjer en betydelig undervurdering av de historiske kunnskapene elever tilegner seg gjennom ulik kommersiell historiebruk, men også gjennom andre typer møte med historier (Lund, 2016, s. 26). Elever vil i aller høyeste grad møte ulike historier gjennom spill, filmer, besteforeldre, fotballtrenere og ellers i lokalmiljøet. Når det kommer til den lokale historien, vil de møte på denne gjennom historiefortellere, som besteforeldre og foreldre. De vil se hvordan historiekulturen er representert i lokalmiljøet sitt, og de kan også kjenne på hva som kjennetegner deres kollektive identitet i nærområdet. Dette viser at samfunnsfaget og historieundervisningen har både mange ressurser de kan bruke i undervisningen, men også mange utfordringer som kan skape eventuelle misoppfatninger hos elevene under deres utvikling av historiebevissthet.

2.2. Historiekultur

Historiekultur og historiebevissthet er to begreper som henger sammen. Man kan undersøke historiebevisstheten i historiekulturen, samtidig som historiebevisstheten ofte kommer til uttrykk gjennom historiekulturen. Historiekultur er den kulturelle arena hvor et samfunn diskuterer og vurderer hvilken historie som skal tilegnes oppmerksomhet. Det vil skape føringer for hva det skal læres om, hva som skal forskes på, stilles ut og hva som skal debatteres for å nevne noe (Karlsson, 2014, s. 65). Dette kan være ulike kilder, artefakter, ritualer og sedvaner som binder fortid, nåtid og fremtid sammen for de menneskene som inngår i denne kulturen (Aronsson, 2004, s. 17-18).

Samtidig er historiekultur en todelt prosess, hvorav den ene formidler historie fra en mottaker til en avsender. Dette medfører at man som utforsker av historiekultur må være klar over den kommunikative sammenhengen hvor historie produserer, kommuniseres eller konsumeres. Den andre delen av prosessen omhandler hvilken del av historien som er relevant eller ikke. Denne delen er sterkt knyttet til et maktperspektiv, altså hvem som har makt til å skape et historisk meningsfellesskap. Disse prosessene kan knyttes opp mot historisering, at objekter

eller situasjoner som tidligere ikke har hatt en historisk tilknytning, nå blir satt inn i en historisk kontekst (Karlsson, 2014, s. 66).

Innenfor historiekulturbegrepet befinner det seg en uenighet om man skal se på begrepet empirisk, analytisk eller teoretisk. Hvis man anser begrepet som empirisk, vil man forstå historiekultur som en 'bindestrekskultur', og dette blir en for snever definisjon. I en slik forstand vil man finne historiekultur i museer og i settinger hvor historie, erindring og kulturarv blir iscenesatt (Kvande & Naastad, 2013, s. 55-56). Ut ifra definisjonen til Aronsson (2004), vil disse også være en del av et samfunns historiekultur, men definisjonen inkluderer så mye mer enn dette. Som analytisk begrep ansees historiekulturen mer abstrakt, men samtidig nærværende i de deler av samfunnslivet hvor historiebevisstheten er til stede. Historiekultur som teoretisk begrep bruker kulturbegrepet i vid sammenheng, slik at det går inn under flere fag. Kultur i denne forstand tolkes som en måte å betrakte verden på (Kvande & Naastad, 2013, s. 56). De to siste tolkningene av begrepet er vanskelig å skille fra hverandre, men jeg velger å bruke en kombinasjon av begge for å få dekket historiekulturen i lokalområdene på best mulig måte. Jeg er interessert i å undersøke hvordan de ulike lokalsamfunnene oppfatter sine kulturelle trekk, samtidig hvordan deres historiebevissthet utvikles gjennom multimodale møter med samfunnets historiekultur.

2.2.1. Minne

Som nevnt kan historiekulturen til et samfunn representeres gjennom for eksempel monumenter og museer som igjen skal representere dette samfunnets historie. Historiske hendelser eller personer som har 'kommet på sokkel', er en historiekultur som er stabil og institusjonalisert i et samfunn. Dette er gjerne en historie som ikke lenger har tidsvitner i samfunnet, men som ulike aktører hevder er viktig for samfunnets minnekultur. Innenfor minnekultur skiller man gjerne mellom *kommunikativt minne* og *kollektivt minne*. Kommunikativt minne dreier seg om en type relasjon til fortiden som videreføres gjennom direkte møte eller samtale med personer som gjerne regnes som *tidsvitner*. Det dreier seg ikke nødvendigvis kun om samtale mellom enkeltpersoner, men kan også foregå innenfor sosiale, kulturelle eller politiske rammer. Allikevel, det viktigste er at fortiden fortsatt er en del av menneskers levende liv, og dette vil påvirke hvordan den blir fortolket og forvaltet videre (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11). Kulturelt minne er noe som oppstår når det ikke finnes tidsvitner eller personer som var direkte berørt av en historisk hendelse. For å opprettholde en bevissthet rundt en hendelse som er utenfor de levendes erfaringshorisont, må det annen sosial praksis som ritualer og monumenter til få videreføre denne historien. Et kollektivt minne som

har blitt monumenter, museer eller institusjonalisert er mer stabilt enn et minne som innebærer menneskers direkte erfaring (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11-12). I et lokalsamfunn, likeså som det nasjonale samfunn, vil vi alltid erfare ulike kommunikative og kollektive minner. Allikevel vil særlig de lokale minnene være med på å påvirke innbyggerne i samfunnet, og da særlig de unge:

«I lokalmiljøet – den nære kontekst kommer unge mennesker hele tiden i kontakt med fysisk miljø, personer, institusjoner, hendelser, fortellinger, fenomener – en rekke forhold som har betydning for utviklingen av identitet» (Fossen, 2005, s. 471-472).

Her påpekes det hvordan den lokale historiekulturen og minnekulturen vil være med på å påvirke identiteten til unge (som jeg redegjør for i delkapittel 2.4.), og som gir læreren mange muligheter for å binde historieundervisning opp imot noe lokalt, som i mange tilfeller vil kunne være en del av elevenes identitet. På denne måten har elevene allerede en kjennskap eller eierskap til det som det undervises om, og kan være med på å gjøre undervisningen mer forståelig og relevant for elevene.

2.3. Historiebruk

Historiebruk som historiedidaktisk begrep beskriver kort hvordan historien blir brukt til ulike formål og i ulike situasjoner i samfunnet. Bruk av historie er ikke avgrenset til spesielle institusjoner, men foregår overalt (Stugu, 2016, s. 12).

«Historien skrives og formidles aldri for fortidens skyld; den inngår alltid i prosjekter for å skape mening, identitet eller holdninger» (Lenz & Nilssen, 2011, s. 19).

Det er et viktig poeng innenfor historiebruk at det ikke er historiske fakta som er sentralt, men hvordan historien blir brukt og presentert. Sitatet viser til at formidlingen av historie alltid vil være påvirket av hvilken aktør som formidler, og det er nettopp her historiebruk kommer inn. Den åpne skalamodellen til Jensen (2003) er et eksempel på ulike arenaer elever kan møte historie, og disse blir regnet som ulike aktører innenfor nettopp historiebruk.

Karlsson (2014) påpeker at historiebruk har et instrumentelt aspekt, altså at man bruker historie for å nå bestemte mål. Dette fører til at historiebruk får et tosidig perspektiv; det tilsiktede eller det funksjonelle. Det intensjonelle er aktørorientert, mens det funksjonelle perspektivet er mer systemorientert. Bak det intensjonelle perspektivet står gjerne ulike individuelle eller kollektive brukere, som gjerne bruker historien for å tilfredsstillе visse behov. Her er det en mer målrettet bruk av historien. Det funksjonelle består av at historiebruken gir visse individuelle eller kollektive funksjoner til et spesifikt samhold, for enten å bevare eller å forandre dette samholdet. Her bruker man historien for å svare på sine

egne interesser. Karlsson (2014) nevner også et tredje perspektiv som er et relevant perspektiv for 2000-tallets historiebruk, og dette er det historiekulturelle perspektivet. Her ser man at historiebruk rører ved de eksistensielle, moralske og maktorienterte dimensjoner som berører menneskers liv og som tidligere nevnt har vært relevante for historiebevisstheten. Her ser man en historiebruk med stor intensjonsdybde som berører spørsmål som for eksempel liv og død, rett og galt, som har sammenheng med menneskers moralske kompass (Karlsson, 2014, s. 70-72).

Historiebruk er et felt hvor flere har kommet med ulike modeller for å beskrive mangfoldet av aktører innenfor bruk av historie. Ola Svein Stugu (2016) har utformet en typologi som tar utgangspunkt i hvilket motiv aktørene har for å bruke historien. Her går hovedskillet mellom å bruke historien som redskap, som orientering og som opplevelse (Stugu, 2016, s. 13-16).

Dette er en relativt åpen modell som er skapt for å favne bredt, og en alternativ tilnærming til denne modellen vil være typologiene til Klas-Göran Karlsson (2014). Han deler opp historiebruk i seks ulike typologier, avhengig av hvilken historiebruk man ser (Karlsson, 2014, s. 72). En siste teoretiker på emnet er Håkon Rune Folkenborg (2018), som deler inn i tre overordnede kategorier eller egenskaper. Dette er historiebruksfunksjoner, historiebruksformer og historiebruksområder. Under disse hovedkategoriene har han utarbeidet er sett av finmaskede underkategorier for å legge et sterke grunnlag for mer presise analyser (Folkenborg, 2018, s. 18-19). For denne oppgaven kommer typologiene Karlsson skisserer til å danne utgangspunktet for historiebruksanalysen, men hvis det oppfattes som hensiktsmessig inkorporeres de andre perspektivene på historiebruk.

2.3.1. Typologier

Historiebruk er et begrep som omfatter hvordan historie blir brukt til et bestemt formål, og her har Karlsson (2014) beskrevet seks ulike typologier som beskriver disse ulike formene for historiebruk han mener vi kan finne i samfunnet.

Vitenskapelig historiebruk er den første typologien, og her ser man aktører som historikere og historielærere. Funksjonen til denne historiebruken kan sees i sammenheng med å oppdage ny historie og rekonstruere historie for å utfordre den historien vi allerede har kunnskap om (Karlsson, 2014, s. 72-80). Her ser man at man kan bruke ny kunnskap til å utfordre de oppfatninger eller sannheter som eksisterer, samtidig som man er klar over at vi aldri blir helt sikre på hvordan fortiden var, bare tolkningen av dens historie.

Eksistensiell historiebruk er en relativt vanlig bruk av historie, siden «alle» bruker historien eksistensielt. Her knytter man historie opp imot minner, som for eksempel slektsgranskning. Man kan også se hvordan samfunn bruker dette for å skape et kollektivt minne for å samle et samfunn rundt en stolt forhistorie, eller en traumatisk hendelse som er viktig for dette samfunnet (Karlsson, 2014, s. 72-80). Denne formen for historiebruk brukes ofte i forbindelse med identitetsbygging omkring kollektive minner i små byer, slik at medlemmene skal føle et fellesskap ovenfor hverandre. Samtidig er det en måte å bruke historien for å forklare hvorfor situasjonen man befinner seg i er som den er.

Moralsk historiebruk er en form for historiebruk som ofte blir brukt for å få frem en glemt historie, eller noe som har fått mindre fokus enn andre historier. Det handler gjerne om grupper som har opplevd undertrykkelse, og de skal få en gjenreisning gjennom økt fokus. Aktører innenfor moralsk historiebruk kan være alt fra velutdannede til folk som engasjerer seg veldig om denne typen historier (Karlsson, 2014, s. 72-80). Et eksempel fra Norge er fokuset samer og Norges behandling av samer har fått i den senere tid. Både gjennom undervisning og offentlige unnskyldninger skal samene få sin gjenreisning, og er et godt eksempel på hvordan en glemt historie kommer opp igjen på dagsorden.

Ideologisk historiebruk handler om hvordan ulike aktører brugen historien for å legitimere eller rasjonalisere sitt syn på saker eller ideologiske standpunkt. Her vil bruken variere avhengig av aktøren, og historien brukes gjerne for å legitimere tvilsomme handlinger eller synspunkt. Gruppen som vil fremme sin sak 'shopper' historien som passer sin sak, og dreier på det historiske innholdet slik at den virker overbevisende. Aktørene innenfor ideologisk historiebruk er gjerne intellektuelle eller politiske eliter (Karlsson, 2014, s. 72-80). Hvordan Nasjonal Samling brukte vikingsymboler i sine propagandaplakater og ellers for å styrke budskapet sitt er et godt eksempel på hvordan historien blir vinklet for å forsvare eller underbygge et ideologisk syn.

Ikke bruk er en typologi som gjerne går litt sammen med ideologisk historiebruk, i og med at aktørene og funksjonene er de samme. Her er det også gjerne den politiske eliten og de intellektuelle som velger bort deler av historien de ikke vil fremheve. I stedet for å finne opp og konstruere historie, så vil aktørene innenfor ikke-bruk dekke til eller gjemme deler av en historie. Her er det viktig å presisere at personer som med et uhell «glemmer» deler av en historie ikke vil falle innenfor denne kategorien, men man må bevisst velge å ikke bruke deler av en historie (Karlsson, 2014, s. 72-80).

Politisk-pedagogisk historiebruk er den siste av Karlsson (2014) sine typologier, og brukes gjerne for å understreke et poeng. Aktørene innenfor denne er politikere og pedagoger, som bruker historien for å debattere eller å illustrere ulike historiske poeng. Samtidig trenger ikke aktørene inngående historisk kunnskap, men en forståelse rundt historiens verdiladning. Man ser gjerne at historien blir forenklet for å enten få fram et politisk budskap, eller for å få elever til å skjønne det historiske innholdet (Karlsson, 2014, s. 72-80). I pedagogisk sammenheng kan man se denne bruken i situasjoner hvor læreren forsøker å trekke historiske tråder til dagsaktuelle situasjoner som i utgangspunktet ikke henger sammen, og på den måten forenkler eller banaliserer historien. Intensjonen er i utgangspunktet ikke negativ, men utførelsen blir ikke som tiltenkt.

Typologiene som Karlsson (2014) skisserer er typologier som ikke er gjensidig utelukkende ovenfor hverandre, men som man kan bruke om hverandre. Med dette mener jeg at man kan se bruk av historie som noe som kan falle inn under mer enn én typologi. Ideologisk historiebruk og ikke-bruk av historien er to typologier som ofte kan brukes sammen for å forklare hvorfor en aktør handler som den gjør. Et eksempel på dette er et politisk parti eller regime, som bevisst unnlater å ta med deler av historien som kan være negativt for dem selv. På denne måten tar de et bevisst valg hvor de utelater deler av historien, samtidig som de fremhever de delene som kan fremstå positive for sin egen del. På denne måten ser man at typologiene kan sees i flere situasjoner som overlapper hverandre.

Når det kommer til historiebevissthet, historiebruk og historiekultur som de historiedidaktiske begrepene som danner teorigrunnet for oppgaven, vil jeg argumentere for at disse begrepene også bør sees i sammenheng:

«Historiemedvetandet aktiveras och kan analyseras genom historiebruk, som äger rum på den historiekulturella arenan» (Karlsson, 2014, s. 70).

Begrepene er alle tre begreper som man fint kan analysere og diskutere alene, men de får en enda sterkere mening hvis de diskuteres i sammenheng med hverandre. Med utgangspunkt i sitatet ser man hvordan Karlsson (2014) viser hvordan de ulike begrepene henger sammen, og alltid bør diskuteres i sammenheng med hverandre.

2.4. Identitet

Historie og historiefaget har tradisjonelt sett blitt brukt for å skape en felles nasjonal identitet, særlig i forbindelse med nasjonsbyggingen rundt 1800-tallet. Historiebruk og identitetsbygging er to begreper som ofte sammenfaller, og kollektiv identitet og

identitetsutvikling er ofte relevant i et lokalmiljø. Geografisk plassering og lokal tilhørighet vil i mange tilfeller påvirke både den individuelle, den kollektive- og den historiske identiteten hos personer.

Man kan skille mellom to ulike identitetstyper; Den individuelle og den kollektive. Den individuelle omhandler personlig eiendom, mens den andre omhandler hvordan individets forhold er til fellesskapet. *Individuell identitet* er en mental prosess, hvor man bruker sine egne opplevelser for å plassere seg selv i et historisk perspektiv. Den individuelle identitet er en persons personlige eie, og et resultat av individets refleksjon, sanser og følelser. *Kollektiv identitet* har et bredere perspektiv, og fokuserer ut mot verden som et resultat av sosiale prosesser og felles tankegang. Her kan vi identifisere oss med mennesker vi aldri har møtt, men som man opplever et fellesskap med gjennom for eksempel likt yrke (Fossen, 2005, s. 473). Fossen (2005) skisserer også begrepet '*historisk identitet*', som er knyttet både til den nasjonale, men også den lokale identiteten. Hvordan et menneske utvikler identitet, er som regel tuftet på den historiske plattformen, som blir en sammenbindende og identitetsskapende funksjon. Den individuelle identiteten omhandler hvordan man selv tolker seg selv som individ og hvilke fortidshendelser og selvforståelse som definerer deg som individ. Når det kommer til den kollektive identiteten, vil et menneske kunne inneha mange forskjellige kollektive identiteter. På 17. mai vil mange føle på at man er 'nordmann', og at dette er med på påvirke synet på sin kollektive identitet. I dagliglivet vil man kanskje føle på et samhold mellom kolleger, og med familien sin. Alle disse er ulike typer fellesskap, men i sum vil de alle være med på å påvirke hvilken kollektiv identitet individet har.

På denne måten ser vi at identitetsbegrepet har en sterk tilknytning til historiebevisstheten, og man beveger seg mellom erfaringsrommet og forventningshorisonten i sin søken etter sin identitet. Samtidig ser vi også hvordan man bruker historien eksistensielt når man orienterer seg mellom fortiden og nåtiden, i en søken på å finne ut av sin individuelle og kollektive identitet.

Et lokalsamfunn, en nasjon og verden generelt vil påvirke vår identitet, alt ettersom hvilket fellesskap vi føler tilknytning til. Disse fellesskapene kan være det Benedict Anderson (1996) kaller for *forestilte fellesskap*, og dette påpeker hvordan mennesker skaper et fellesskap gjennom spesielle kulturelle artefakter som igjen kan være opphav til dype lojalitetsfølelser innad i disse fellesskapene (Anderson & Andersen, 1996). At disse fellesskapene er forestilt, kommer av at de ikke er naturlig, men er skapt selv av oss mennesker gjennom historien.

Samtidig vil jeg påpeke at selv om disse fellesskapene er forestilte, betyr dette ikke at de ikke er reelle. Tvert imot vil de i mange tilfeller blant innbyggerne i disse fellesskapene oppleves som særs reelle.

Tydelige eksempler på forestilte fellesskap er dannelsen av nasjonalstaten, som Anderson (1996) selv skriver om. Grensene som ble skapt i arbeidet med å skape disse statene, er ikke naturlige grenser. I mange tilfeller brukte man historiekulturelle artefakter som skal gi en felles gjenklang blant innbyggerne, men som i flere tilfeller kun berørte et fåtall av disse innbyggerne. På denne måten skapte man et skille mellom de som var en del av fellesskapet og de som er utenfor fellesskapet. Dette viser at forestilte fellesskap både er inkluderende, likeså ekskluderende (Anderson & Andersen, 1996). Dette gjelder også innenfor dannelse av identitet innad i lokalsamfunn, man er enten en del av det forestilte fellesskapet, eller ikke. Definisjonen av et lokalsamfunn og lokalhistorie påpeker at man er en del av et *opplevd fellesskap*, og dette skaper visse føringer. I flere lokalsamfunn vil man ikke ha oversikt, møte eller vite hvem flertallet av dette lokalsamfunnet er, men det kan defineres som et forestilt fellesskap fordi innbyggerne opplever at de er medlem av samme fellesskap (Anderson & Andersen, 1996, s. 19).

Innad i en stat som Norge vil man som innbygger oppleve flere fellesskap, hvorav det nasjonale og globale fellesskapet har fått mye oppmerksomhet. Allikevel kan det argumenteres for at i mange tilfeller vil de lokale fellesskapene muligens være sterkere blant innbyggerne. Dette er et fellesskap de opplever til det daglige, samtidig som man deler mye av den samme lokale historiekulturen. Å utelukke de lokale fellesskapene i undervisning vil være vanskelig å gjøre, særlig når det potensielt kan påvirke elevene i en høyere grad enn det nasjonale fellesskapet. Elevene vil ha en større tilknytning og motivasjon rettet mot det forestilte fellesskapet de til daglige er en del av, i motsetning til nasjonale eksempler de aldri har opplevd. Dette er noe som også er læreplanfestet i den nye læreplan: *«I samfunnsfaget handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om at elevane skal bli bevisste på sin eigen identitet og si eiga identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Når man gjør elevene bevisst på at de er en del av ulike fellesskap, både lokalt, nasjonalt og globalt, kan motivasjon og læringsutbytte muligens øke. Kanskje enda viktigere er det at elevene selv blir bevisst på fellesskapenes kraft i form av å påpeke ulikheter i samfunnet, og hvem som er innenfor og hvem som faller utenfor disse fellesskapene. Selv om det å bli bevisst på sin egen identitet og skape forståelse

rundt sine egne fellesskap er viktig, er det også viktig å lære om de ekskluderende sidene ved forestilte fellesskap.

2.5. Tidligere forskning

Tidligere forskning på lokalbasert undervisning i Norge, virker å være et relativt utforsket felt. Det er allikevel flere som trekker fram en lokalbasert fremgangsmåte innenfor historiedidaktisk forskning, men dette har allikevel fått lite fokus. Det lokale har som vist vært nevnt og konkretisert i ulike læreplaner, og nevnt innenfor historiedidaktikken. Jeg opplever allikevel at det er relativt lite forskning på hvordan det lokale benyttes i undervisningen, noe som underbygger behovet for grundig forskning på feltet.

Den tidligere forskningen som jeg anser som relevant for mitt tema, består av en doktorgradsavhandling med et historiekulturelt perspektiv på lokalhistorie skrevet av Axel Hultman (2012), Jan Bjarne Bøe og Kolbjørn Hauges (1986) analyse av ungdoms forståelse av og interesse for historie, Roy Høibos (2001) artikkel om lokalhistorie som flerkulturell møteplass, Arnhild Bie-Drivdals (2019) artikkel om faglig utviklingsarbeid, samt to masteroppgaver skrevet av Eli Helen Lillesæter (2015) og Even Johannes Tokerud (2019).

Axel Hultmans (2012) doktorgradsavhandling ser med et historisk blikk på utviklingen av lokalhistorie innenfor skolen, samtidig hvordan det benyttes i praksis. Han ser også på hvilke rolle organisasjoner og ulike historielag har hatt for å trekke det lokale perspektivet inn i undervisningen. Formålet med undersøkelsen var å finne ut av hva lokalhistorie er, hva lokalhistorien gjør, og hva lokalhistorien kan gjøre (Hultman, 2012, s. 11). Oppgaven bygger på kvalitative intervjuer med både elever og lærere fra Norge og Sverige, samt en analyse av tidligere læreplaner fra begge land. Lærerne som benyttes som informanter er lærere som aktivt jobber med lokalhistorie i undervisningen. Informantene til Hultman (2012) benytter seg av mange ulike ressurser og metoder i møte med lokalhistorie, for eksempel kilder, museum, byvandring og ulike prosjekter knyttet til det lokale. Argumentet med å benytte seg av det lokale påpeker hvordan lokalhistorie kan bidra til å gjøre faget mer konkret, variasjon og motivasjon, samtidig som det bringer historien nærmere elevenes livsverden. Blant informantene er det også et fokus på *stedet* i forbindelse med undervisning om det lokale, og dette kyttes gjerne opp imot tilhørighet og identitetsutvikling. Et fåtall av informantene opplever læreplanen som et hinder for å bedrive lokalbasert undervisning, men flere vektlegger at lokalbasert undervisning kan være tidkrevende.

Roy Høibo (2001) skriver om hvordan det lokale museet og lokalsamfunnet kan skape en møteplass mellom flyktninger og lokalbefolkningen. Et av kriteriene for vellykket inkludering ble ansett som kunnskap om hverandre, slik at de får utviklet en kollektiv identitet.

Bygdesamfunn oppleves som gjennomiktig, slik at det var lett å bli en del av lokalsamfunnet, men det er også lett å skille seg ut og på den måten falle utenfor samfunnet. Allikevel opplevde Høibo (2001) at de gode sidene ved et gjennomiktig samfunn var dominerende, og at flyktningen på denne måten ble inkludert. Dette kan ha en sammenheng med at lokalsamfunn er mindre innoverrettet enn tidligere lokalsamfunn, og får sterkere påvirkning utenfra. Det er også vanligere med ut- og innflytting i lokalsamfunn, noe som gjør at man er mindre opptatt av hverandre. Dette bidrar til en forståelse om at det er større forskjell mellom enkeltindivider i lokalsamfunn nå enn tidligere, og kan bidra til å gjøre integrering i lokalsamfunn enklere. Det argumenteres allikevel for at lokale museum og lokalsamfunnet bør fokusere mot en felles framtid og likhet, og ikke tidligere historie og ulikhet. Det bør gjennomføres en perspektivendring med fokus på menneskene som bor på stedet, og ikke kun stedets historie (Høibo, 2001, s. 58-59).

Arnhild Bie-Drivdal (2019) undersøkte hvordan tillitsvalgte oppfattet sin egen rolle i forbindelse med faglig utviklingsarbeid, hvorav en del av informantene hennes var lærere som hadde en rolle innad i Utdanningsforbundet. Faglig utviklingsarbeid forstås som noe som skal bidra til faglig utvikling, som igjen skal bidra til å utvikle virksomheten. I skolesammenheng vil dette kunne være endring og utvikling av undervisningsmetoder (Bie-Drivdal, 2019, s. 229). Funnene peker i en retning av at utviklingsarbeid blir styrt ovenfra og ned, og at faglig utviklingsarbeid var avhengig av direkte deltakelse fra deltakerne. Dette fører til at lærerne har mindre påvirkning på hva som blir tatt opp i forbindelse med utviklingsarbeidet, samtidig som at de i høyere grad får innflytelse på operasjonelle spørsmål, og mindre innflytelse på taktiske og strategiske vurderinger (Bie-Drivdal, 2019, s. 240).

I 1986 gjennomførte Bø og Hauge (1986) en spørreundersøkelse i området i og rundt Stavanger, hvor de undersøkte forståelsen av og interesse for historie til 268 ungdomsskoleelever. Et av temaene i undersøkelsen var 'interesse for historiens rom', hvorav et av tre punkter omhandlet det lokale. Her kom det fram at elevene foretrakk undervisning om det nære, fremfor det fjerne. Samtidig fant de ut av at temaene 'oppdagelser og oppfinninger', og 'krig og kamp' var to av de temaene som elevene syntes var mest interessante (Bø & Hauge, 1986, s. 57). Dette kan være en av forklaringen til at Eli Helen Lillesæter (2015) fant ut at hennes informanter benyttet seg mest av det lokale i sammenheng

med 2. verdenskrig og museumsbesøk. Hun undersøkte hvordan åtte ungdomsskolelærere i Trondheim benyttet seg av lokalmiljø og lokalhistorie i historieundervisningen. Bruken varierte ut ifra lærernes tilhørighet og kunnskap om Trondheim, men samtlige benyttet seg av lokalhistorie i undervisningen. Det lokale benyttes ofte i sammenheng med museum, byvandring, elevenes historier, digitale kilder og fortellere. Formidlingen av det lokale blir preget av faktaorientert kunnskap, og kritisk historiebruk og refleksjon blir lite vektlagt. Blant informantene har lokalbasert undervisning en tydelig plass, og de vektlegger identitetsutvikling, nærhet til faget, variasjon, utvikling av kunnskap og utvikling av forståelse rundt faget 'historie' som sentrale grunner for lokalbasert undervisning (Lillesæter, 2015, s. 83).

Even Johannes Tokerud (2019) tok utgangspunkt i to historiske steder i to lokalsamfunn, for å undersøke om lokalhistorien og stedets betydning fikk plass i undervisningen. Han intervjuet åtte samfunnsfaglærere, for å undersøke hvordan og hvorfor lokalhistorie benyttes, og hva det kan bety for elevene. Blant informantene blir lokale ressurser som elevhistorier, slektsundersøkelser, referansebruk og ekskursjoner mest benyttet. Informantene benytter disse fordi lokalhistorien oppleves som nær, interessant, identitetsskapende, motiverende og konkret. Kunnskap om stedet er det som påvirker hvorvidt informantene benytter seg av disse ressursene eller ei. Det kommer frem at det didaktiske potensialet ikke utnyttes til det fulle, og da særlig i forbindelse med samarbeid med eksterne aktører, identitetsskaping, og bevissthet omkring hvordan historiske steder kan og bør nyttes (Tokerud, 2019, s. 88).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har gjort, som er knyttet til gjennomføringen av datainnsamlingen. Formålet med undersøkelsen er å se hvilke oppfatninger lærere har når det kommer til lokalhistorie og lokale ressurser, og hvordan de reflekterer rundt dette. Her kommer jeg til å begrunne de metodiske valgene jeg har gjort, for å gjøre oppgaven transparent ovenfor leseren. Dette gjøres med et ønske om å styrke oppgavens reliabilitet og validitet. Dette blir ivaretatt gjennom presentasjon av metode, valg av informanter og en gjennomgang av hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.1. Forskningsdesign

3.1.1. Epistemologi

Epistemologi eller vitenskapsteoretisk utgangspunkt sier noe om hvordan man som forsker anser og betrakter den kunnskapen man tilegner seg gjennom et forskningsprosjekt. Positivism faller ofte inn under det tradisjonelle vitenskapssynet, og her vil man i større grad avdekke «sannheter» om verden med sin forskning. En motpol til det positivistiske synet er sosialkonstruktivisme, som fokuserer på hvordan mennesker konstruerer sin egen sosiale virkelighet. Sosialkonstruktivisme skiller seg altså fra det positivistiske fordi det fokuseres på at all erfaring er historisk og sosialt betinget, og ikke enkle statistiske hendelser som kan måles og være en absolutt sannhet (Langdridge, 2006, s. 248-250).

I perioden hvor paradigmeskifte i vitenskapsteorien fant sted, kom det også en endring i historiefagets kunnskapssyn, og dette førte til at historien også ble ansett som noe som er sosialt konstruert (Kvande & Naastad, 2013, s. 31). Dette vil ikke si at historien er oppdiktet, men *hvordan* historien blir gjenfortalt og lever videre er påvirket av sosial samhandling og subjektiv tolkning. Dette er en oppfatning av historiefaget som jeg deler, og som underbygges av teoridelen i oppgaven. En fullstendig innsikt om fortiden er umulig, i og med at all fortid blir representert gjennom kulturelle representasjoner (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16). Med tanke på det historiedidaktiske utgangspunktet mitt, vil dette paradigmeskifte bringe med seg føringer for oppgaven min. Begreper som historiebevissthet, historiekultur og historiebruk danner teorigrunnlaget for oppgaven min, og dette er begreper som ble utviklet etter eller underveis i paradigmeskiftet i vitenskapsteorien og historiedidaktikken. Særlig historiebruk er relevant, og fokuset her er på hvordan ulike aktører kan ha ulik agenda for hvordan og hvorfor de bruker historie. Her ser man tydelig hvordan historien blir sosialt konstruert gjennom sosial samhandling, og at man må skape et tydelig skille mellom hva som er *fortid* og hva som er

historie. Med dette teoretiske bakteppe, underbygges valget om at jeg befinner meg innenfor det sosialkonstruktivistiske.

3.1.2. Metodologi

Jeg velger å la meg inspirere av fenomenografi som forskningsmetode, og kommer kort til å redegjøre for den metoden. Dette er en kvalitativ metode som egner seg godt med halvstrukturerte intervjuer, samtidig som den passer godt for å beskrive og analysere menneskers tanker om ulike fenomen i verden (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122). Fenomenografi faller dermed inn under deskriptiv metode innenfor forskning. For min del er *undervisning om lokalhistorie* fenomenet som skal undersøkes, og jeg vil se hvilke oppfatninger og refleksjoner ulike lærere fra ulike skoler oppfatter dette. Samtidig får jeg undersøkt ulike holdninger og erfaringer omkring fenomenet blant lærerne på de ulike skolene. Fenomenologi er også en metode som tar utgangspunkt i et fenomen som skal undersøkes, men skiller seg allikevel ut fra fenomenografien. Fenomenologi fokuserer mer på å finne mening og danne generelle strukturelle beskrivelser, mens man i fenomenografien fokuserer på å beskrive ulike måter selve fenomenet blir oppfattet på (Langdridge, 2006, s. 277).

Et poeng innenfor fenomenografien er begrepene utfallsrom og oppfatning, eller *hvordan noe er* og *hvordan noe oppfattes å være* (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122-123). Dette blir gjerne omtalt som første- og andre ordensperspektivet. Fenomenografien vektlegger hovedsakelig hvordan noe oppfattes å være, mens fenomenologien er mer opptatt av hvordan noe faktisk er. Selv om fenomenografien har størst fokus på det andre ordenperspektivet, bør allikevel begge perspektivene sees i sammenheng av hverandre (Marton, 1981, s. 178). Nettopp begrepet *oppfatter* vil jeg poengtere som relativt viktig, fordi man ser etter hvilken oppfatning informantene har av fenomenet, og ikke hvordan de tror noe er. Det er derfor ikke min hensikt med studien å finne ut hva bruk av lokalhistorie i samfunnsfag er, men hvordan informantene oppfatter dette og bruker det. Jeg vil forsøke å danne et så helhetlig bilde jeg kan med en kvalitativ undersøkelse gjennom informantenes ulike erfaringer og praksis. Dette gjenspeiles i forskningsspørsmålenes og intervjuguidens utforming, som omhandler mye av det samme, samtidig som fokuset er på ulike aspekter ved fenomenet.

3.1.3. Intervju

Med utgangspunkt i at jeg ville undersøke generell undervisningspraksis i samfunnsfag, og hvorvidt de benyttet seg av lokalhistorie og lokale ressurser, hadde observasjon vært en foretrukket metode. Samtidig hadde det blitt for omfattende og tidkrevende å skaffe nok

empiri til oppgaven på den måten, hvert fall med tanke på en masteroppgaves omfang. Mitt valg av forskningsmetode bringer med seg visse føringer, som gjør at halvstrukturert intervju blir å foretrekke (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122). For å undersøke menneskers ulike tanker om et fenomen, vil både observasjon og spørreskjema føre med seg begrensninger. Her vil et intervju være å foretrekke, både for å avdekke informantenes tanker om fenomenet, men også for å ta tak i og følge opp interessante funn underveis i intervjuet. Jeg har tidligere gjennomført intervju i forbindelse med bacheloroppgaven, og syntes dette var en konstruktiv metode som ga meg relevant informasjon. Denne erfaringen har gjort at jeg har reflektert over både fordeler og ulemper med denne metoden, i forkant av informasjonsinnsamlingen. Fordelene et intervju gir er at man kan stille oppfølgingsspørsmål, og ta tak i interessante funn underveis i prosessen. En av ulempene kan være at man som forsker kan påvirke intervjuet, samtidig som intervjuobjektene kan gi deg de svarene de tror du ønsker (Postholm, 2010). Dette er et viktig poeng, for det kan være en forskjell mellom hva informantene sier at de gjør, og hva de faktisk gjør i praksis.

Postholm (2010) skiller mellom det planlagte formelle intervjuet, og det halvplanlagte formelle intervjuet. For min del gjennomførte jeg et halvstrukturert eller semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et intervju hvor man har laget en intervjuguide, men man kan velge å følge opp spennende tema og nye funn underveis i intervjuet hvis dette anses som hensiktsmessig (Langdridge, 2006, s. 56). Man må ikke følge intervjuguiden til punkt og prikke, og på denne måten vil jeg argumentere for at intervjuet oppleves mer naturlig for både meg og informanten. Samtidig har man intervjuguiden som gjør at man faktisk får gjennomført de spørsmålene man hadde planlagt på forhånd, og man kan stille naturlige oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Samtidig som et semistrukturert intervju gir muligheter for å følge opp spennende tema, vil dette også være en av svakhetene ved metoden. Hvordan spørsmål er formulert eller kontekst i samtalen, kan ubevisst påvirke hvordan informanten svarer, og kan være med på å svekke relabiliteten til forskningen. Dette kan skje ved at forskeren stiller ledende spørsmål, eller ved at informantene oppfatter spørsmålene på ulike måter (Postholm, 2010). Et viktig poeng innenfor kvalitativ metode er nærheten til de eller det som studeres, så jeg anså det som svært viktig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med informantene (Ringdal, 2018, s. 110). Samtlige av mine intervju ble gjennomført ansikt til ansikt.

Selv om jeg hadde en intervjuguide ferdig før intervjuet, jobbet jeg allikevel innenfor de konstruktivistiske rammene, på grunn av at jeg gjennomførte halvstrukturerte intervjuer.

Intervjuguiden var strukturert etter mine antakelser og kategorier, men jeg var åpen for at disse antakelsene kunne bli avkreftet og at kategorier jeg på forhånd ikke hadde tenkt på kunne dukke opp. På denne måten hindret ikke det relativt godt planlagte intervjuet meg i å være induktiv underveis i forskningsprosessen. (Postholm, 2010, s. 71).

3.2. Datautvalg

For å anskaffe relevant og god empiri til oppgaven, var det viktig å bruke informanter som passet problemstillingen til oppgaven. Her vil oppgavens problemstilling legge føringer for hvem som passet som informanter. Jeg vil undersøke oppfatninger av lokalhistorie og lokale ressurser på ungdomsskolen, og dette innebærer lærere med undervisningskompetanse og erfaring fra samfunnsfaget på ungdomsskolen. Valg av informanter har stor betydning for datamaterialet i oppgaven, og jeg vil kort redegjøre for valgene som ble gjort.

3.2.1. Valg av informanter

For å besvare problemstillingen har jeg valgt åtte informanter fra tre ulike skoler. Årsaken til at jeg valgte åtte informanter kommer delvis av tidsaspektet, men også fordi informasjonsinnhenting og analysen skal passe til oppgavens omfang. Å samle inn for mye informasjon ville ikke være etisk forsvarlig ovenfor informantene, og jeg anser åtte lærere som et greit antall. Årsaken til at jeg vil ha informanter fra tre ulike skoler, er for å få et ulikt utvalg når det kommer til skolekultur og lokale læreplaner. Jeg åpner da opp for at det finnes mange ulike måter man kan tolke eller bruke lokalhistorie på, og dette vil være interessant å se på både i analyse- og drøftingsdelen (Langdridge, 2006).

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven er at jeg ønsker å undersøke hvordan lærere oppfatter det lokale i undervisningssammenheng. Her er jeg i utgangspunktet ute etter et tilfeldig utvalg av lærere, og vil derfor sette relativt få kriterier. Kriteriene er at jeg intervjuer lærere fra tre forskjellige skoler, med helt ulik geografisk plassering. Hvorav en byskole, en skole i et tettsted og en skole på bygda. Lærerne skulle undervise i samfunnsfag på ungdomsskolen, og ha undervist på samtlige trinn på ungdomsskolen. Dette kriteriet settes for å sikre meg at informantene har vært innom alle kompetansemålene for samfunnsfag på ungdomstrinnet. Dette er en kvalitativ undersøkelse, så hensikten er ikke å generalisere funnene. Derfor har jeg ikke vektlagt kriterier som kjønn, utdanning, tilhørighet eller hvor lenge de har undervist. Allikevel valgte jeg å ha med disse spørsmålene i intervjuguiden min, slik at jeg kan sammenligne likheter og ulikheter når det kommer til undervisning om det lokale.

3.2.2. Kontakt med skolene

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling valgte jeg tre forskjellige skoler, som ligger i tre relativt ulike områder i Norge. Samtidig har jeg forsøkt å definere de ulike områdene, etter betegnelsen by, tettsted og bygd for å best mulig beskrive den geografiske plasseringen til områdene. Med dette utgangspunktet, vil skolenes geografi og særegne lokalhistorie- og ressurser være med på å påvirke hvordan de bruker dette i undervisningen. Dette medfører at jeg vil se på ulikheter, men også likheter blant de ulike skolene. I og med at alle skolene har ulik geografisk plassering, er det mulighet for at jeg vil finne ulikheter. Dette er noe som kan medføre etiske dilemmaer i analysearbeidet, og er noe jeg må være bevisst på gjennom hele oppgaven.

For å få kontakt med de ulike skolene benyttet jeg ulike metoder. Ved by-skolen var en medstudent i praksis, og ga meg kontaktinformasjonen til sin veileder som var samfunnsfaglærer. Jeg tok kontakt via E-post, hvor jeg forklarte litt om prosjektet og intervjuets varighet, samt informasjonsskrivet. Når jeg kom i kontakt med denne informanten, introduserte hun meg for enda en ny informant som kunne være med på prosjektet. Her brukte jeg samme fremgangsmetode, og tok kontakt via E-post. Etter at jeg hadde kommet i kontakt med denne informanten og gjennomført intervju, introduserte han meg for enda en informant. Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, og jeg oppsøkte skolen til de tidspunktene som passet for læreren. Denne formen for rekruttering av informanter, omtales ofte som *snøballmetoden*, hvor hjelp til rekruttering av informanter skjer gjennom andre (Thagaard, 2009, s. 56) Å bruke denne metoden til å innhente informanter vil etter min mening ikke påvirke resultatet av undersøkelsen. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene, og det ble heller et hjelpemiddel for å komme i kontakt med ulike samfunnsfaglærere som var positivt innstilt til å stille opp på et intervju.

På skolen som jeg har betegnet som et tettsted, tok jeg kontakt med min tidligere praksislærer. Via min tidligere praksislærer fikk jeg kontaktinformasjonen til aktuelle samfunnsfaglærere på skolen, som jeg selv kontaktet via telefon. Her sendte jeg også i forkant informasjon om prosjektet, slik at de visste hva vi skulle snakke om. Intervjuene foregikk på lærernes skole, slik at jeg tilpasset meg når de hadde mulighet. Jeg ville i utgangspunktet intervju lærere jeg ikke hadde kjennskap til, men dette var en liten skole med få samfunnsfaglærere, i et område uten umiddelbar tilknytning til mitt bosted, slik at min tidligere praksislærer og én annen lærer ble mine informanter på denne skolen. Allikevel er det mange år siden jeg var i praksis på denne skolen, og det er begrenset hvor nært forhold man får til sine praksislærere i løpet av et

praksisopphold. Allikevel kan denne relasjonen være med på å påvirke svarene informantene ga meg, slik at dette er noe jeg må være bevisst over.

Kontakten jeg fikk med informantene ved bygdeskolen, kom gjennom en lærer jeg kjente på skolen. Her ble også snøballmetoden (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016) brukt, slik at jeg oppnådde kontakt med informantene med hjelp av andre. Her ble tidspunkt avtalt mellom læreren jeg kjente og informantene, slik at jeg kom på skolen når det passet for dem. Den ene informanten oppsøkte jeg i sitt eget hjem, slik at intervjuet kunne la seg gjennomføre. Selv om jeg hadde kjennskap til læreren som introduserte meg for informantene, var dette informanter jeg selv aldri hadde møtt, og vi hadde ingen kjennskap til hverandre fra før. Med dette i bakhodet vil min relasjon til den ene læreren påvirke informantenes svar i veldig liten grad.

3.2.3. Informantene

I tabellen presentert under vises ulik informasjon om informantene. Her ser man ulike kjønn, utdanningsbakgrunn og hvor mange år de har jobbet som ungdomsskolelærere. Av tabellen kan man også se hvor informantene kommer fra, i form av om de er fra lokalsamfunnet til skolen eller ikke. Det er fire informanter som kommer fra lokalområdet til skolen, og fire som ikke gjør det. Dette er informasjon som vil være relevant, for å se om det er noen sammenheng mellom hvor lærere kommer fra og hvilken oppfatning eller refleksjoner de har om lokalhistorie og lokale ressurser. Informantene består også av fem menn og tre kvinner. Alle lærerne er tildelt fiktive navn for å ivareta anonymiteten, samtidig som skolene er anonymisert. Tabellen er lagd for å vise bredden informantene representerer.

Tabell 1- Informantenes nøkkelinformasjon.

Skole	Pseudonym	Sted	Utdanningsbakgrunn	Arbeidsår i ungdomsskolen
By	Stein	Kommer fra byen	Hovedfag i statsvitenskap. Sosialøkonomi og historie. Tilleggsutdanning i matematikk og IKT.	Over 20 år.
	Sigrid	Kommer fra byen	Bachelor med tysk som hovedfag. Årsstudiet i historie. PPU.	10-15 år.
	Olaf	Kommer <i>ikke</i> fra byen	Lektor i geografi, med idrett, historie og engelsk.	Under 5 år.
Tettsted	Adrian	Kommer fra tettstedet	Allmennlærer med samfunnsfag, matematikk, KRLE, naturfag, k & h og m & h.	Under 5 år. 10-15 år på mellomtrinnet.
	Mons	Kommer fra tettstedet	Adjunkt med norsk, samfunnsfag og kroppsøving.	Under 5 år.
Bygd	Grete	Ikke fra bygda	Bachelor i historie, nordisk som breddefag. Årsstudium KRLE. PPU.	10-15 år.
	Lina	Ikke fra bygda	Adjunkt med norsk, samfunnsfag og KRLE.	10-15 år.
	Ragnar	Ikke fra bygda	Allmennlærer med musikk. Årsstudium engelsk.	10-15 år.

3.3. Rollen som forsker og intervjuguiden.

Et semistrukturert intervju kan karakteriseres som en jevnbyrdig samtale med en viss struktur og et formål (Johannessen mfl., 2016, s. 148). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju med en intervjuguide, med ferdig formulerte spørsmål. Måten intervjuguiden var lagt opp ble definert av mine forskningsspørsmål, og jeg forsøkte å plassere de ulike spørsmålene etter tema for forskningsspørsmålene. Underveis i forskningsprosessen har jeg valgt å slå sammen to av forskningsspørsmålene, da disse to dekket mange like tema. Jeg velger allikevel å legge ved intervjuguiden slik den opprinnelig var formulert (vedlegg 2). Selv om jeg gjennomførte intervju i forbindelse med bacheloroppgaven, anser jeg meg selv som en nybegynner på feltet. Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å bruke ferdig formulerte spørsmål i intervjuguiden, slik at informantene fikk like spørsmål, samtidig som det var en trygghet for meg som intervjuer (Ringdal, 2018, s. 244). Før jeg gjennomførte intervjuet med informantene, valgte

jeg å gjennomføre et pilotintervju (Langdridge, 2006, s. 75). Jeg gjennomførte intervjuet med en person som har relativt god kjennskap til pedagogikk og skolesystemet, slik at ikke feltet skulle oppleves for fjernt. Dette gjorde jeg for å undersøke om formuleringene var presise nok, slik at informantene ikke misforsto hva jeg spurte om. Samtidig var det god øving å gjennomføre intervjuet i forkant, slikt at jeg fikk tilbakemelding på min rolle som forsker. Jeg fikk også testet båndopptakeren, noe som gjorde at jeg ble mer kjent med utstyret og luket ut mulige feil når jeg skulle gjennomføre intervjuet senere.

Jeg hadde i utgangspunktet liten innsikt i hvordan lærere oppfatter lokalhistorie og lokale ressurser i skolen, slik at de ulike intervjuene ble tilpasset hver enkelt informant underveis. Dette førte til at rekkefølgen for spørsmål vil variere fra informant til informant, og ulike oppfølgings spørsmål fra meg har vært sentralt under de ulike intervjuene for å følge opp interessante poeng eller tema. Dette førte til at intervjuguiden ikke ble fulgt kronologisk, men den fungerte mer som en sjekklister slik at alle spørsmål ble besvart under intervjuene (Postholm, 2010, s. 72). En av baktankene med å gjennomføre et semistrukturert intervju var å oppnå en så naturlig samtale som mulig, slik at informanten fritt kunne snakke om de ulike temaene. Allikevel utformet jeg en intervjuguide for å øke intervjuenes validitet, ved at det ble en forsikring for meg slik at jeg var innom alle spørsmålene og holdt meg til tema gjennom intervjuet.

Under arbeidet med å utarbeide en intervjuguide, måtte jeg tenke over hvilket spørsmål som var relevant å stille. Samtidig er dette et tema i skolen jeg har engasjement for, og har en viss erfaring med. Dette vil gjøre at forskningen er preget av min forforståelse, når det gjelder hva jeg ønsker å finne, hvilke spørsmål som ble stilt og hvordan jeg tolker dette i analysen. Dermed er det viktig at jeg som forsker er klar over min rolle og påvirkning. Dette var noe jeg var bevisst over i intervjusammenheng, slik at jeg forsøkte å holde meg så nøytral som mulig underveis i intervjuene. Allikevel vil det kunne diskuteres hvor nøytralt et slik intervju vil være, og kvalitativ forskning generelt. En som forsker kvalitativt på tema, vil som regel ha et sterkt engasjement og dette kan være med på å avsløre forskerens holdning til tema (Yardley, 2015, s. 257-260).

Tidlig i intervjuet ber jeg informantene beskrive fenomenet *lokalhistorie og lokale ressurser* med egne ord, slik at jeg fikk et inntrykk av hvordan de ulike lærerne tolket og oppfattet dette. Dette er et relativt åpent spørsmål, og ble gjort med den hensikt å styrke reliabiliteten, samtidig som at jeg forsøkte å unngå at min subjektivitet kom fram. Med utgangspunkt i fenomenografisk metode, ble også spørsmålene relativt åpne, slik at jeg ikke la føringer for

hvordan fenomenet burde benyttes (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 125-126). Det var viktig for meg at intervjuet omhandlet informantenes hverdag som lærer, og hvordan de anvendte det lokale i sin undervisning.

3.4. Intervju og transkripsjon

Som nevnt tidligere fikk de fleste informantene tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 1) på forhånd, slik at de var informert om temaet for oppgaven. Tre av informantene fikk denne informasjon ansikt til ansikt før intervjuet, samtidig som jeg forklarte rettighetene deres. I forkant gikk vi gjennom informasjonsskrivet som forklarte hva informasjonen skulle brukes til, samt det etiske aspektet ved oppgaven. Dette vil jeg komme tilbake til. Med både muntlig og skriftlig tillatelse fra informantene, benyttet jeg meg av lydopptaker under intervjuene. Alle informantene virket positive til bruk av lydopptaker, og det virket ikke som om dette var begrensende for informasjon jeg fikk av dem. Jeg anser bruk av lydopptaker som særs viktig for å sikre meg at informasjonen jeg fikk ble korrekt registrert, noe som igjen vil styrke oppgavens pålitelighet (Langdridge, 2006). Samtidig vil jeg i analysen kunne sitere informantene direkte, noe som vil gi analysen et løft. Jeg ville også vie informantene min fulle oppmerksomhet under intervjuet, slik at de oppfattet meg som tilstede i samtalen (Postholm, 2010, s. 82).

Et intervju bør foregå i en setting som skjermer informantene for forstyrrelser, slik at intervjuet blir så vellykket som mulig (Postholm, 2010, s. 82). Som jeg har nevnt tidligere, var det viktig for meg å tilpasse informantene når det kom til intervju. Jeg var fleksibel når det kom til å gjennomføre intervjuene, og gjennomførte ettersom informantene hadde tid. Jeg gjennomførte intervjuene mellom midten av desember 2019 og januar 2020. Av åtte intervju ble syv gjennomført på arbeidsplassen til informantene. Det siste intervjuet gjennomførte jeg hjemme hos informanten, slik at intervjuet lot seg gjennomføre. Intervjuene som ble gjennomført på de ulike skolene, ordnet informantene grupperom slik at vi kunne snakke uforstyrret. Jeg hadde på forhånd forespeilet at intervjuet ville vare mellom 30-60 minutter. Det viste seg at det ville variere stort mellom informantene, alt etter som hvor mye informantene utdypet tankene sine. Intervjuene varte mellom snau 30 minutter til litt over en time.

I etterkant av gjennomført intervju, transkriberte jeg alle fra muntlig tale på båndopptakeren til skriftlig form. Ved at jeg selv transkriberte intervjuene, fikk jeg god kjennskap og innsikt i materialet mitt, som er det første steget innenfor den fenomenografiske analysemodellen

(Dahlgren & Johansson, 2009, s. 127). Jeg valgte å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål, slik at anonymiteten forsterkes. Sitatene blir overført fra muntlig tale til skriftlig form, men jeg vil argumentere for at dette gikk greit uten å gå på bekostning av innholdet.

3.5. Etikk og anonymisering

Kvalitativ forskning omhandler mennesker og kjennetegnes også ved et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltaker. Dette innebærer at forskningen må ta etiske overveielser gjennom hele forskningsforløpet, og underordne seg etiske retningslinjer (Postholm, 2010, s. 142). Før jeg begynte å samle inn data, meldte jeg prosjektet mitt for Norsk senter for forskningsdata (NSD). De godkjente prosjektet, og datainnsamlingen kunne begynne. Dette var nødvendig i og med at jeg skulle benytte båndopptaker under intervjuene. Opptaket ble gjort med en båndopptaker lånt ved NTNU. Dette var en båndopptaker med kun lokal lagring, slik at opptakene kun befant seg på opptakeren og ikke ble lagret i en skytjeneste. Deretter lagret jeg intervjuene på en lokal minnepenn, som også var passord-beskyttet for å kunne transkribere. I forkant av intervjuene ble samtlige informanter informert om formålet med oppgaven, samtidig om hva denne informasjonen skulle benyttes til. Dette er et av de etiske hensyn en forsker må ta, at de som blir studert får så mye informasjon som mulig med hensikten til forskningen (Postholm, 2010, s. 145). Alle informantene deltok frivillig, og jeg presiserte informantenes rettigheter før intervjuet. Her la jeg spesielt stor vekt på det jeg har markert som standardformulering fra NSD i informasjonsskrivet (vedlegg 1), at de kunne trekke seg før, underveis og etter intervjuet uten begrunnelse. Jeg informerte også om at både navn og skole ville bli anonymisert, samtidig at opplysningen skulle behandles konfidensielt (Postholm, 2010, s. 145-146).

Underveis i intervjuene opplevde jeg flere ganger hvordan informantene brukte spesifikke steder for å beskrive lokalhistorie og lokale ressurser, noe jeg også antok de ville gjøre på forhånd. I analysen kan jeg ikke nevne de konkrete eksemplene informantene trakk fram, for dette vil virke avslørende for anonymiteten til skolen. Jeg har vært på tre ulike skoler, og mennesker med lokalkunnskap om de respektive områdene vil enkelt kunne gjenkjenne hvilke områder det er snakk om. Dette skaper visse føringer for hvordan analysen vil arte seg, og jeg må være bevisst i mine beskrivelser av lokale kilder for å ivareta skolens anonymitet i oppgaven.

4. Analyse

Analyse er innenfor kvalitativ forskning det arbeidet som legges ned for å sortere, redusere og argumentere for hvilken informasjon man faktisk sitter med etter informasjonsinnhentingen (Rennstam & Wästerfors, 2015). I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg kategoriserte datamaterialet mitt, og hvilke resultater som kom fram av analysen. Datamaterialet mitt består av åtte transkriberte intervjuer.

4.1. Kategorisering og analyse

Etter at jeg var ferdig med å transkribere samtlige intervju, satt jeg igjen med en stor mengde materialet som måtte sorteres og organiseres. Denne undersøkelsen er som sagt inspirert av fenomenografi, noe som skaper føringer for analysen. Formålet innenfor fenomenografisk analyse er å beskrive ulike oppfatninger, variasjoner og erfaringer som informantene har i møte med det lokale i undervisningen. Analysen vil dermed bestå av både likheter og forskjeller mellom de ulike skolene, som i dette tilfellet vil danne grunnlaget for å forstå lokalbasert undervisning på de ulike skolene (Dahlgren & Johansson, 2009). Innenfor fenomenografisk metode skal kategoriene man finner når man analyserer intervjuet, oppdages gjennom intervjuet. Dette er en induktiv metode, noe jeg delvis har valgt å se bort ifra. Dette er fordi jeg på forhånd har lagd forskningsspørsmål, som igjen dannet utgangspunkt for intervjuet. På forhånd har jeg sett meg ut sentrale tema, som jeg videre i analysen har brukt som hovedkategorier. Dette tilsier at jeg har hatt en deduktiv tilnærming til materiale, når flere av kategoriene for analysen var forutbestemt (Postholm, 2010, s. 36).

Jeg utarbeidet fire forskjellige forskningsspørsmål, for formålet var å få svar på følgende: (1) hvilken lokalhistorie er spesiell for deres lokalmiljø, (2) hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen, (3) hvorfor/hvorfor ikke brukes lokalhistorie generelt i samfunnsfagundervisningen og (4) hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie i samfunnsfag? Dette var spørsmål som skulle bidra slik at jeg forhåpentligvis fikk dekket helheten rundt fenomenet lokalbasert undervisning. Samtidig er det viktig innenfor fenomenografien å fokusere på «hva» og «hvordan» aspektet ved fenomenet som undersøkes, noe som også bidro til hvordan jeg formulerte disse forskningsspørsmålene (Larsson & Holmström, 2009, s. 57). Samtidig henger de ulike spørsmålene tett sammen med hverandre, noe som vises både i transkriberingen, men også i kategoriseringen. Allikevel valgte jeg etter å ha gjennomført analysen, å så slå sammen forskningsspørsmål 3 og 4. Dette gjorde jeg fordi jeg gjennom

analysen fant ut at disse spørsmålene hang tett sammen, og hadde overlappende tema gjennom hele analysen.

Når jeg startet å analysere, gikk jeg relativt systematisk til verks. Jeg benyttet meg av analyseverktøyet NVivo, som jeg får gratis tilgang til gjennom NTNU. Her laget jeg hovedkategorier ut ifra forskningsspørsmålene, før jeg induktivt begynte å analysere hvert transkriberte intervju. De ulike temaene og oppfatningene jeg fant i de transkriberte intervjuene, dannet underkategorier til forskningsspørsmålene. De transkriberte intervjuene er det som dannet utgangspunktet mitt for å finne både likheter og ulikheter innenfor informantenes oppfatning om lokalbasert undervisning (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122-123).

4.2. Lokale ressurser på skolene

Her vil jeg presentere de ulike skolene, og særtrekk ved området disse skolene hører til. For å analysere og diskutere rundt lærernes ulike oppfatning omkring lokalbasert undervisning, vil det være relevant å få en viss oversikt over de ulike områdene. For å ivareta anonymiteten til skolene, vil jeg presentere særtrekkene på en generell måte uten å gå for nøyere inn på detaljer som kan avsløre skolene. For å vise hvilke lokale ressurser de ulike informantene bruker eller vet om, har jeg lagd en tabell som viser dette. Tabellen presenteres etter skole, i og med at jeg vil se på hvordan de lokale forskjellene kan påvirke oppfatninger rundt det lokale. Tabellen skiller også mellom ressurser som befinner seg innenfor skolens område, og ressurser som er utenfor skolens område.

Tabell 2- Ressurser

By		Tettsted		Bygd	
<i>Innenfor skolen</i>	<i>Utenfor skolen</i>	<i>Innenfor skolen</i>	<i>Utenfor skolen</i>	<i>Innenfor skolen</i>	<i>Utenfor skolen</i>
Personer, familie	Museum, arkiv, byen som formidlingsarena, byvandring, gater, bygninger, statuer og lignende	Bøker, personer (fra museum), familie	Museum, arkiv, tettstedets historie (byvandring), bedrifter, nasjonalpark, bygninger, gater	Elever, personer, familie og artefakter	Lokalhistorisk senter, fabrikker, nærområdets historie, sykkeltur, bygninger og håndverkstradisjoner

4.2.1. De tre skolene

Den skolen jeg har valgt å kalle «by-skolen», er det jeg vil definere som en typisk skole i en norsk by. Skolen ligger tett på bykjernen, med umiddelbar nærhet til mye av byens historiske bydeler, bygninger og industri. Samtidig ligger skolen i et område med et relativt aktivt lokalt historielag, som har ressurser både digitalt og skriftlig. Skolen er en 8-10 skole, altså en vanlig ungdomsskole med ca. 300-600 elever. Skolen har relativt høy andel av minoritets elever, noe de andre skolene i materialet ikke har.

Skolen jeg har valgt å kalle for tettsted, skiller seg ut fra de to andre skolene ved at skolen befinner seg i et relativt isolert tettsted. Hovedandelen av innbyggerne i område bor i tettstedet, og nærmeste andre tettsted er ca. 5-8 mil unna. Nærmeste stor by etter norsk standard er ca. 15-18 mil unna. Skolen ligger tett på tettstedets sentrum, og har et godt utgangspunkt for å bruke lokalområde i forbindelse med historieundervisningen. Dette er et tettsted med høy andel av særegen historie, og de har også et eget kombinert historielag og museum.

Bygde-skolen er vel det jeg vil kalle en typisk bygde-skole. Skolen er plassert på bygda, ca. 1 mil unna kommunens største by. Skolen ligger ca. 3-6 mil unna flere store norske byer. Allikevel har denne skolen også ulike lokalhistoriske muligheter, både innenfor nyere og eldre historie. Skolen befinner seg også innenfor et aktivt historielag, men hovedvekten av digitale lokalhistoriske ressurser omhandler hele kommunens ressurser, og ikke spesifikt for bygdas lokalhistorie. Det lokalhistoriske senteret i kommunen befinner seg også i en av byene, som er ca. 2 mil utenfor skolens område.

Begge skolene som ikke er by-skoler kunne jeg valgt og definert som bygdeskoler, men jeg vil allikevel påpeke den markante forskjellen mellom disse to skolene. Som beskrivelsen ovenfor påpeker, er tettsted-skolen det største sentrum i denne kommunen, selv om jeg vil definere det som et tettsted. I kommunen til bygde-skolen, er det mange andre områder som er sentrum, samtidig som det er flere byer i umiddelbar nærhet. Disse forskjellene vil uten tvil ha innvirkning på mine funn i oppgaven, og vil være verdt å merke seg. Videre vil jeg presentere empiri og analyse fra de ulike skolene separat, noe jeg anser som hensiktsmessig for å få en god oversikt over datamaterialet. Samtidig vil dette danne et godt grunnlag for å se på hvordan de ulike skolene oppfatter fenomenet lokalbasert undervisning, og vil danne et godt utgangspunkt for videre drøfting.

4.3. By-skolen

Lærerne jeg intervjuet på by-skolen har jeg valgt å kalle for Stein, Sigrid og Olaf. Dette var lærere med relativt ulik inngang til læreryrket, samtidig som de hadde variert fartstid i læreryrket. Stein og Sigrid var begge fra byen de underviste i, men Olaf kom ikke fra denne byen.

4.3.1. Historie i deres lokalmiljø

For å finne ut hvilken lokalhistorie som var spesielt for de ulike skolene, formulerte jeg forskningsspørsmålet: «Hvilken lokalhistorie er spesiell for ditt lokalmiljø?». For å få besvart dette formulerte jeg igjen underspørsmål som skulle hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålet, se vedlegg 2. Underveis i analysen fant jeg ulike grupperinger og kategorier som var interessante, og det er disse som nå vil bli presentert (Dahlgren & Johansson, 2009. s. 129-130).

4.3.1.1. Forståelse av det lokale

Underveis som jeg analyserte de transkriberte intervjuene mine, fant jeg ut at hvordan informantene tolket lokalmiljø og lokalhistorie både ville påvirke hvordan de oppfattet fenomenet lokalhistorie, men også hvilken lokalhistorie de valgte å bruke i undervisningssammenheng. Når informantene selv kom med eksempler begynte de ofte med historiske steder eller ressurser som lå i umiddelbar nærhet til skolen de underviste i. Etter hvert som intervjuet gikk, utvidet de definisjonen av lokalhistorie til å dreie seg om ressurser som befant seg innenfor fylket skolen tilhørte. Dette var også noe informantene selv understreket: «*Sånn som [sted] er jo, er jo ikke kjempelokalt, men er i fylket, og er en viktig del av historien her*» (Olaf). Dette var en gjenganger på byskolen, som også vises her: «*Da drar vi til [sted], så det er litt, men det er ikke så lokalt, men det er innenfor, det er fylket ikke sant*» (Sigrid). Stein valgte å dele lokalhistorie inn i tre ulike bolker, hvorav den ene dreide seg om bydelen, den andre om byen og den tredje om fylket. Samtidig brukte han også eksempler som rent geografisk var langt unna, selv om alle informantene nevnte flest ressurser innenfor bydelens lokalområde.

Jeg innledet intervjuet med å spørre hva de definerte som det lokale, og da svarte de fleste bydelen, museer, bibliotek og andre ressurser som befant seg nært på skolen. Etter hvert som samtalen gikk, og jeg var interessert i å høre om ressurser de selv hadde brukt i undervisningen, utvidet definisjonen seg. De to sitatene i forrige avsnitt dreier seg om samme ressurs, og var noe som alle på skolen skulle gjennomføre. Det kan tenkes at informantene har

en oppfatning om at lokalhistorie er noe som befinner seg nært den bydelen de tilhører, men at de i mindre grad benytter disse ressursene. Ut ifra tabell 2, ser man at ressurser de har og vet om befinner seg utenfor skolens område, men dette er samtidig ressurser som ikke befinner seg utenfor det som kan defineres som skolen lokalområde (Tretvik, 2004, s. 9). Det kan dermed argumenteres for at lærerne på by-skolen har en oppfatning om at lokalhistorien befinner seg nært skolens område, men at de er dårligere på å bruke dette. Dermed argumenterer de for at historiske ressurser som befinner seg langt utenfor skolens lokalområde, men i samme region defineres som skolens lokalhistorie, i og med at dette er ressurser de faktisk bruker i undervisning.

4.3.1.2. Lokale ressurser på lokal læreplan

Informantenes forståelse og bruk av det lokale vil i mange tilfeller bli påvirket av nasjonale, så vel som lokale læreplaner. Jeg var derfor interessert å finne ut av om skolene hadde lokale ressurser skrevet ned på de lokale planene, og ikke minst om informantene var klar over dette. På by-skolen var en ekskursjon til et krigsmuseum i fylket noe som lå fastsatt i læreplanen. Dette var også et av de eksemplene alle tre informantene valgte å trekke fram når de snakket om lokalhistorisk undervisning. Olaf og Sigrid nevnte at denne ekskursjonen var det eneste lokale som sto skrevet i læreplan, selv om de tidligere hadde stilt spørsmålsteget ved hvor lokal denne ekskursjonen faktisk var. Stein poengterte også at den lokale læreplan var til stede, men at den ikke ble brukt så mye: «*Det står jo i den lokale læreplan, men som igjen kanskje fort blir et sånn sovende dokument da*» (Stein).

Underveis i intervjuet med Stein kom det fram at ekskursjonen som var skrevet inn i årshjulet og den lokale læreplanen for skolen, ikke var bestemt av lærerne. Dette var et initiativ som kom fra kommunen, som alle skolene i byen skulle være en del av. Dette hadde en sammenheng med at fylkeskommunen hadde investert store penger i museet, slik at de var avhengig av at det ble brukt. Hvis ikke dette hadde vært bestemt fra øvrige organ, er det mulig denne ekskursjonen ikke hadde ligget i årshjulet til skolen. Det kan tenkes at mer lokale ressurser hadde blitt tatt i bruk, og lærerne hadde brukt dette som eksempler på undervisning. Det kan også spekuleres i om det ikke hadde ligget noen konkrete ressurser i læreplanen, som berørte det nære. I utgangspunktet var dette en ressurs som ligger utenfor denne skolens lokalområde, men det har klare historiske forbindelser til selve byen. Det er et stort undervisningspotensial i en slik utflukt, men hvor lokalt det er for bydelen til skolen kan diskuteres (Tretvik, 2004, s. 9).

4.3.2. Hvordan det jobbes med lokalhistorie

For å finne ut hvordan lærerne benyttet eller jobbet med lokalhistorie på de ulike skolene, formulerte jeg forskningsspørsmålet *Hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen?* Som man ser i intervjuguiden, hadde jeg også her flere underspørsmål for å dekke flere aspekter innenfor forskningsspørsmålet. I og med at jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, vil det også komme opp ulike tema og funn gjennom hele intervjuet, som kan være relevant for dette forskningsspørsmålet (Johannessen mfl., 2016, s. 148). Dette har jeg tatt hensyn til under analysen, og kategorisert og sortert funnene i relevante kategorier ettersom jeg analyserte de transkriberte intervjuene. På denne måten får jeg plukket opp relevant informasjon som passer til ulike kategorier, uavhengig av hvordan jeg i utgangspunktet har strukturert intervjuet.

4.3.2.1. Lærernes bruk av lokalhistorie

For å få et inntrykk av hvordan lærere jobbet med lokalhistorie, er det interessant å finne ut om de faktisk bruker de lokale ressursene nærområdet tilbyr. I intervjuguiden har jeg flere spørsmål som går direkte på om lærerne har benyttet det lokale, og om de har eksempler på hvordan de har gjort dette. På by-skolen med sin beliggenhet nevner lærere mange ulike ressurser som ligger i nærområdet, men alle tre nevner at de bruker disse ressursene i for liten grad. Sigrid var den læreren på by-skolen som til stadighet poengterte at hun var for dårlig til å benytte seg av de ressursene som lå rett utenfor døren:

«Det går jo igjen da, at man ikke tar i bruk de ressursene man har utenfor veggene. Nok ikke sant, man snakker jo om det. Hele tiden, men vi kommer jo inn på det med ujevne mellomrom at vi skulle ha, det finnes så mye vi skulle ha gjort. Vi er jo klar, vi har det i bakhodet, det gnager jo på oss baki bakhodet der at vi skulle ha gjort det mer. De føler det på samme måte ja» (Sigrid).

Dette er også noe som også poengteres av Stein: *«Erfaringa mi er at vi bruker det kanskje litt lite da. Det er en ekstra terskel å gå ut. En av årsakene til det er jo at det krever litt mer planlegging, kanskje litt mer samarbeid på tvers av fag» (Stein).*

Som sagt nevner Sigrid flere ganger underveis i intervjuet at hun er for dårlig på å bruke de lokale ressursene, og som sitatet over viser, er dette også noe som blir diskutert blant kollegaene. Dette er også noe som kommer fram gjennom intervjuet med Stein, som også påpeker at de generelt på skolen ikke bruker det så mye. Han påpeker også at en av grunnene kan være at det er en ekstra terskel å gå ut, og en del mer samarbeid for å til dette. Dette kan

tyde på at de har en oppfatning om at lokalhistorie og lokale ressurser er noe som hører til utenfor skolens område, og som er vanskelig å trekke inn i klasserommet. Mange av ressursene de nevner befinner seg like utenfor skolen, og er ressurser som elevene møter på i det daglige. Å ta med elevene på ekskursjoner er noe som krever mer planlegging, og bruken av dette kommer tydeligere fram i neste delkapittel. Jeg vil allikevel argumentere for at mulighetene for å trekke de lokale ressursene som befinner seg rett utenfor skolen inn i klasserommet, uten tvil er til stede. Samtidig peker disse uttalelsene i en retning av en forståelse av lokalhistorie som historiekultur og minnesteder, og noe som bør brukes konkret, og ikke blir trukket inn i klasserommet som noe immaterielt.

4.3.2.2. Ekskursjoner

Ekskursjoner er noe man ofte forbinder med lange utflukter utenfor skolens nærområde, men i utgangspunktet trenger ikke en ekskursjon å være en dyr eller tidkrevende øvelse. For mange befinner det seg et vel av ressurser like utenfor skoledøra, man må bare vite om det. Det vil derfor være interessant å se på de ulike skolene, og se hvilket ressursgrunnlag skolens geografiske plassering befinner seg innenfor. De fleste informantene nevner flere ressurser som befinner seg utenfor skolens område (Tabell 2), enn innenfor skolens område. By-skolen har som sagt tidligere en fast ekskursjon til et krigsmuseum i utkanten av regionen, og dette er en ekskursjon alle tre informantene nevner. Stein og Sigrid nevner at de har vært på byvandring med ulike klasser, men tillegger allikevel turen til krigsmuseet mest taletid. Dette er i og for seg interessant, når en byvandring kan skape større utgangspunkt for lokalbasert undervisning enn en klasses tur til et museum langt unna skolens område som kanskje ikke er så kjent for hverken lærere eller elever.

Noe som er tydelig gjennom intervjuet med informantene på skolen, er hvordan de tenker på lokalhistorie som ensbetydende med ekskursjoner. Som jeg skrev tidligere utvidet informantens definisjon av lokalhistorie seg når de trakk inn ulike ekskursjoner, som ikke nødvendigvis berører skolens lokalområde. I og med at informantene fokuserer såpass mye på ekskursjoner når det er snakk om lokalhistorie, vil det naturligvis påvirke deres oppfatning av lokalhistorie når hovedandelen av ekskursjoner finner sted langt utenfor skolens område. Samtidig er det interessant at informantene betrakter lokalhistorie som noe som må oppsøkes, og i ekskursjonenes tilfelle, reises til. Hvis informantens forståelse av lokalhistorie kun dreier seg om ekskursjoner til tilrettelagte minnesteder, vil dette naturligvis påvirke bruken av lokalhistorie og lokale ressurser i undervisningen.

4.3.2.3. Delingskultur og fagseksjon

For å utvikle sin egen og skolens praksis, er det viktig at lærere benytter hverandre som en ressurs. Ulike mennesker har ulik kompetanse, både når det gjelder fag, men også spisskompetanse innenfor mange ulike tema. Dette gjelder også lokalhistorie, og man vil på mange skoler møte ulike lærere som har ulik erfaring, kunnskap og interesse innenfor dette temaet. Derfor ville jeg undersøke hvordan delingskulturen mellom informantene var på de ulike skolene, og hvilke tanker de gjorde seg opp om dette. På by-skolen ble jeg sittende igjen med et inntrykk av at de ofte brukte hverandre som ressurs, og at de delte over en lav sko.

«Det er ikke sånn at man trenger å spørre heller, hvis [lærer] eller [lærer] på mitt trinn har noe bra, sender de en lenke for eksempel. Sjekk ut det her, det funket bra i vår klasse. Det er helt supert!» (Olaf). Olaf er den ferskeste læreren av de jeg intervjuet på denne skolen, og at man som nyutdannet lærer opplever et så inkluderende og åpent miljø, vil være en kjemperessurs. Stein som har arbeidet lengst på denne skolen, underbygger også dette: *«Vi utveksler jo gjerne noen tips og triks, og hvis jeg har laget en presentasjon i et gitt tema da, så deler jeg jo den med de andre hvis de har lyst til å bruke den»* (Stein). Dette er et syn jeg oppfatter at alle informantene på by-skolen deler, det tette samarbeidet mellom samfunnsfaglærerne.

Skolen har også læringsplattformen Google Disk, som gjør det enklere å skape et transparent system mellom lærerne. Tidligere hadde man ikke oppleggene sine digitalt, men nå har alle tilgang til alt. Der deles alle oppleggene som blir brukt i undervisning, og lærerne tipser hverandre om opplegg som har fungert bra. For Olaf som er nyutdannet er dette veldig positivt: *«Ja, også har du de som har vært her i mange år, som har vært gjennom flere ganger som ofte har en del gode opplegg og da er det enklere å lagre og ta det fram igjen når man har det digitalt»* (Olaf). Både for nyutdannede og lærere som har jobbet lenge i skolen, vil det i de fleste tilfeller være en stor kapasitet å lagre ulike opplegg og dele internt blant lærere, slik at man hele tiden utvikler og forbedrer undervisningen sin. Inntrykket av by-skolen viser til en seksjon som er flinke til å benytte hverandre både digitalt, men også muntlig. Terskelen virker også lav for å spørre hverandre muntlig om tips til undervisning.

Som nevnt sitter jeg igjen med et inntrykk av at by-skolen var flinke til å bruke hverandre som ressurs. Dette kan ha en sammenheng med hvordan samfunnsfaglærerne arbeidet, og at de samtidig fikk tid til å arbeide sammen. Både Sigrid og Olaf nevner at de har fast seksjonsarbeid hver uke, men at det rulleres på hvilket av seksjonsmøtene de ulike lærerne er på. Dette vil si at lærerne kan være på fagseksjonsmøte i samfunnsfag hvert fall en gang i uka,

kanskje mer. Dette avhenger av andre fag de også skal ha fagseksjonsmøte i, og at den timeplanen skal gå opp. I og med at dette er en relativt stor skole, er det på ett trinn 3 klasser, hvorav hver klasse er delt opp i to med ca. 20 elever på hvert trinn. Dette medfører at det er mange samfunnsfaglærere som arbeider kun på et trinn, og disse bruker fagseksjonsmøtene til å diskutere hvordan de skal organisere timene framover. Her har de et fora hvor de igjen kan bruke hverandre som ressurs, samt diskutere hvilke ressurser de kan bruke. *«Men det er strukturert, men jeg synes det fungerer bra. Veldig nyttig for meg som relativt nyutdannet lærer, trygghet. Du veit at da er det liksom et fora hvor jeg kan ta opp ting jeg lurer på»* (Olaf). For Olaf som har jobbet under 5 år i skolen, oppfatter han disse fagseksjonene som en kjemperessurs for han. Han er også eneste informant fra denne skolen som ikke er fra byen, og nevner da at dette er et møte hvor han kan få tips til ulike lokale ressurser i området. På denne måten kan lærere i høyere grad benytte hverandre som ressurs, og lærere som ikke er fra området kan bli informert om ressurser utenfor skolens område de selv kanskje ikke er klar over.

4.3.2.4. Kildekritikk

Kildekritikk og arbeid med dette er noe som ligger samfunnsfaget nært (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Historie er en del av samfunnsfag hvor arbeid med kilder er særs viktig, og dette er noe som bør arbeides med kontinuerlig i faget. Lokalhistorie og lokale kilder er et ypperlig utgangspunkt for å diskutere kilder, og danne bevissthet hos elever rundt bruk- og misbruk av kilder. Olaf opplever at han selv ikke opptrer like kildekritisk når han bruker lokale ressurser, og dermed fokuserer mindre på kildekritikk når han bruke disse ressursene. Han bruker kollegaene sine som ressurs for å få vite om lokale ressurser i nærområdet, og innrømmer at han i mindre grad undersøker disse opplysningene nøye. Sigrid er veldig glad i å involvere kildekritikk i undervisningen sin, og er opptatt av å få frem hvordan to ulike kilder kan gi et totalt ulikt syn på samme sak. Allikevel oppfatter jeg at de kildene hun bruker ikke direkte går på lokalområde til skolen, men mer generell historie. Stein nevner også at han generelt trekker inn ulike kilder i undervisningen, men at han kanskje kunne blitt flinkere på å bruke lokale kilder. Dette er et inntrykk jeg får generelt av informantene på denne skolen, at de er flinke til å inkludere kildekritikk i undervisningen, men at de i mindre grad benytter lokale kilder for å utvikle kildekritiske elever. En av årsakene til dette, kan være at flere av informantene muligens ikke er klar over de lokalhistoriske ressursene som finnes både på nett, og skriftlig. Samtidig er man ikke nødt til å arbeide direkte med kilder, for å jobbe med kildekritikk.

4.3.3. Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes

For å undersøke hvorfor eller hvorfor ikke lokalhistorie blir brukt i undervisningen, formulerte jeg et forskningsspørsmål som skulle undersøke dette. Noe av det jeg ville undersøke, var i utgangspunktet hvordan lærerne argumenterte for bruk av lokalhistorie i samfunnsfagundervisningen. Samtidig var jeg åpen for at de ikke brukte lokalhistorie i det hele tatt, og formulerte dermed et spørsmål som dekket både de som brukte lokalhistorie, og de som ikke brukte lokalhistorie. Samtidig vil det være av interesse å se på hvilke faktorer lærerne opplever at påvirker bruken deres av lokale ressurser i historieundervisningen.

4.3.3.1. Lærerens kunnskap

På by-skolen var Olaf den informanten som flere ganger under intervjuet nevnte at hans egen kunnskap om lokalområdet skortet;

«Man merker at hvis jeg sammenligner med stedet jeg er fra, der jeg vokste opp, så har jeg mye mer der fra, fordi man ble fortalt av foreldre og besteforeldre. Og læreren som var fra område, så man har mer der. Så jeg kunne ønske at jeg hadde mer ja, må innrømme det» (Olaf).

Olaf er den læreren på by-skolen som ikke er fra byen, og nevner flere ganger gjennom intervjuet at han har bedre lokalhistorisk kunnskap om hjemplassen, enn han har om skolens lokalområde. Til sammenligning nevner aldri Sigrid at hun har for lite kunnskap om område, kun at hun bruker det for lite. Stein på sin side, opplever at han har god kontroll, men at han selvsagt kunne blitt bedre: *«Kunne sikkert hatt bedre, men sånn nogen lunde. Så ja, ikke noe sånn, ikke ekspert nei. Men kunne sikkert hatt bedre» (Stein).* På denne skolen er det kun Olaf som nevner gjentatte ganger at han opplever sin kunnskap om det lokale som ikke tilstrekkelig for å bruke det i undervisningssammenheng. De andre informantene opplever at kunnskapen deres er tilstrekkelig, men at de kanskje ikke er flinke nok til å bruke kunnskapen de sitter inne med. Jeg opplever at Sigrid og Stein som er fra byen har god kontroll over lokalhistorien til skolens område. Samtidig har de en god oversikt over hvilke ressurser de kan bruke generelt i byen, men at de ikke kan sammenligne seg med en lokalhistoriker på detaljkunnskap om enkelte ressurser. Dette er noe Stein også nevner, at han opplever sin egen kunnskap om området som god, men ikke helt på detaljnivå. Det er usikkert om dette har en sammenheng med at informantene er fra byen, men det kan være en medvirkende faktor.

4.3.3.2. Fagdidaktiske hensyn og identitet

Gjennom alle intervjuene kom informantene til stadighet med pedagogiske og didaktiske begrunnelser for bruk av lokalhistorie. Informantene er tross alt lærere, så at alle intervjuene ble preget av pedagogiske og didaktiske betraktninger var ikke overraskende. Allikevel er det interessant å se på hvilke begrunnelser informantene kommer med for å bruke lokalhistorie i samfunnsfagundervisningen. Alle tre informantene nevnte at bruk av lokalhistorie eller lokale ressurser i undervisningen kunne bidra til å skape en nærhet til ulike tema og kilder. På denne måten ville man berøre elevenes livsverden, og dermed forhåpentligvis få en mer engasjert elevgruppe. Nettopp nærhet til stoffet var et poeng som gikk igjen hos alle informantene: *«Men for elevene, jeg tror at det at du får den nærheten. Når du får det til, så tror jeg du kan få et større engasjement blant elevene»* (Stein). *«Du opplever det på en helt annen måte enn å bare høre om det i klasserommet. Det blir litt sånn nært. Det er bra!»* (Sigrid). Det vektlegges at elevene kan oppleve historieundervisning som berører det lokale på en annen måte enn generell historieundervisning, samtidig som dette kan være en motiverende faktor. På samme måte argumenterer Olaf: *«Du klarer å sette deg litt inn i historien, det er jo en fordel i utgangspunktet»* (Olaf).

Gatenavn er et eksempel som blir trukket fram som en av måtene elevene klarer å se seg selv som en del av historien, både gjennom historier om hendelser som har skjedd i samme gater elevene besøker, men også gjennom utforskning og forståelse av hvorfor disse gatene har de navnene de har. Historie er noe som for mange kan oppfattes som noe som tilhører fortiden, men det kan også knyttes til fysiske gjenstander som eksisterer i dag. Dette kan være enda et positivt trekk ved bruk av lokalhistorien. Informantene påpeker at de tror bruk av disse kildene kan hjelpe undervisningen å treffe både faglig sterke elever, men også de som er litt svakere. Sigrid argumenter med at for de sterkere kan en lokalhistorisk inngang gi en dypere dimensjon ved historien, og være med på å skape en enda større forståelse rundt historie. For de svake blir det å ha noe konkret og nært å forholde seg til, trukket fram som noe positivt med lokale ressurser. Stein påpeker også at de faglig sterke elevene kanskje enklere klarer å se utviklingstrekk og drøfte ulike likheter og forskjeller som kan være positivt for dybdelæring, mens for de litt svakere elevene er det enklere med noe håndfast eller konkret å forholde seg til.

Identitet er noe som ofte blir forbundet med lokalhistorie, og var et tema som stadig dukket opp under analysen. Olaf opplevde at elevene var mindre opptatt av lokal identitet og slike ting på ungdomsskolen, samtidig som at han erfarte at lokalpatriotismen kom sterkere med

alderen hos elevene. Sigrid opplevde at lokalhistorie kunne bidra til å skape tilhørighet til området elevene kom fra. Samtidig kunne lokalhistorien bidra til å forklare hvem elevene var, og hvor de kom fra. Hun opplevde at dette kunne bidra til at elevene fant sin plass i en relativt uoversiktlig verden. Stein gjorde seg også noen interessante betraktninger:

«Identiteten. Spørers jo hva, ja. Hvis de skal definere seg som. Hvor ligger identiteten egentlig? Ligger det i å være [region], er det en del av identiteten? Det jo et sånn snedig spørsmål, for i en tid med, hvor de tilbringer mye tid på sosiale media da, så kan du jo si at kanskje identiteten i mindre og mindre grad knyttes til der de bor da (...) da er det jo kanskje det med å bringe inn lokalhistorie i skolen, vil jo være litt sånn viktig med tanke på å fortelle i anførselstegn hvor de er fra» (Stein).

Stein opplever at den lokale tilhørigheten kanskje forsvinner litt i takt med en stadig mer globalisert verden og teknologiske hjelpemidler, slik at han stiller spørsmålstegn ved hva som kan defineres som elevenes identitet. Samtidig ser han hvordan lokalhistorien kan være et verktøy for å skape en identitet hos elever, samtidig som dette igjen kan være vanskelig for elever med ulike holdepunkter i livet. Samtidig nevner han også at ved å bruke lokalhistorien, kanskje skaper et felles holdepunkt mellom minoritet og majoritet, som kan bidra til å skape et fellesskap på tvers av etnisitet i klasserommet.

4.3.3.3. Tid og minoriteter

Et stadig tilbakevendende tema blant flere av informantene var mangelen på tid når de skulle bruke lokalhistorie, og da særlig hos Sigrid. *«Det går igjen da, at man ikke tar i bruk de ressursene man har utenfor veggen. Nok ikke sant, man snakker jo om det (...) Så trenger vi tid da» (Sigrid).* Sigrid var en informantene som flere ganger gjennom intervjuet nevnte at hun var for dårlig til å bruke lokale ressurser i undervisningen. Hovedårsaken til at hun ikke brukte disse ressursene var som sitatet viser, mangelen på tid.

«Erfaringen min er at vi bruker det kanskje litt lite da. Det er en ekstra terskel å gå ut. En av årsakene til det er jo at det krever litt mer planlegging, kanskje litt mer samarbeid på tvers av fag. Fordi du må ta litt tid, det tar litt ekstra tid ikke sant» (Stein).

Stein nevnte også flere ganger under intervjuet at tid og organisering var en begrensende faktor, og at dette kunne være en av årsakene til at de ikke fikk utnyttet lokalområdets ressurser så bra. Både Stein og Sigrid opplever at man må ut av skolen, og oppsøke ressursene

for å benytte disse i undervisningen. Med trinnenes utforming og organisering vil dette naturligvis være en begrensende faktor for å benytte ressurser utenfor klasserommet. Allikevel så vil det være store didaktiske muligheter å trekke de lokale ressursene inn i klasserommet, selv om den fysiske tilstedeværelsen fra ressursene uteblir.

By-skolen hadde en høy andel av minoritetselever, hvorav både Olaf og Stein gjorde noen interessante betraktninger rundt dette. «*Denne skolen har mange flerspråklige med annen bakgrunn (...) og det kan være en utfordring at det egentlig blir mindre nært, for de skjønner egentlig ikke helt hva du mener eller prater om*» (Olaf). «*I utgangspunktet en egen lokalhistorie har de jo blitt koblet fra, så det er også kanskje litt interessant for hva er lokalhistorien for en fra Syria når han bor i [byen]? Er det liksom [regionen] sin historie, eller er det liksom det stedet han kom ifra?*» (Stein). Begge informantene kommer med interessante betraktninger rundt det at elever kan ha ulike referansepunkter, og at lokalhistorie ikke alltid vil være elevenes felles referanse. Samtidig nevner også Stein at ved å bruke lokalhistorien til byen, kan dette også bidra til at de elevene som ikke har dette referansegrunnlaget, klarer å koble identiteten sin opp imot majoritetsbefolkningen. Samtidig viser han også til at samfunnsfag med sine mange vanskelige fagbegreper er utfordrende for de som ikke har norsk som morsmål. På denne måten kan den lokale historien med mer konkrete og visuelle historie bidra til å koble minoritetene på, slik at forskjellene i undervisning forhåpentligvis utjevnes litt.

4.3.3.4. Tilgang og historielag

Jeg spurte informantene om de opplevde at de hadde tilstrekkelig tilgang til lokalhistoriske ressurser, og informantene på by-skolen opplevde at de hadde dette. Sigrid og Stein nevnte at de visste om ulike kilder og måter å innhente informasjon på, men at de kanskje ikke benyttet seg av disse så mye som de hadde ønsket. Underveis i intervjuet, påpekte Sigrid at det ikke var mangel på ressurser: «*Men det er jo lokalhistorie overalt*» (Sigrid). Her påpeker hun at det ikke er mangel på historiske ressurser i området, men at de ikke var flinke nok til å bruke dette. I mange lokalområder eksisterer det også flere historielag, som er spesialister på lokalhistorie for utvalgte områder. Jeg forsto det som om dette var en relativt uutnyttet ressurs blant Sigrid og Olaf, men Stein hadde brukt historielaget i noen tilfeller. Dette var som regel digitale kilder. Historielaget for dette området har mange digitale kilder, som gjør at informasjonen er lett tilgjengelig. «*Det ligger en del digitalisert ja, det bruker jeg litt. Som oppslag ja. Altså, det er jo genialt at man har sånne type lokalhistorikere som går i dybden kan man si da (...) Og lager sånne typer ressurser*» (Olaf). Allikevel er det kun Olaf som

bevisst benytter seg av de lokalhistoriske ressursene som ligger digitalt. Olaf og Sigrid har ikke brukt historielaget som ressurs, og det kan være mange årsaker til dette. Tidligere har historielag kommet med faste bøker, og hatt mindre digitale kilder. Heldigvis kan det se ut som om det har skjedd en endring nå, med flere digitale kilder. Dette kan være en av årsakene til at Sigrid og Olaf ikke har benyttet seg av disse, rett og slett fordi de ikke veit at disse kildene eksisterer. Samtidig har de også sagt at de ikke bruker det lokale så ofte i undervisningssammenheng, slik at behovet for et lokalt oppslagsverk ikke har vært til stede.

4.3.3.5. Personlig interesse og holdninger

Læreres personlige interesser kan påvirke hvordan undervisning blir lagt opp. Med tanke på åpne kompetansemål og mindre spesifikke lokale læreplaner, vil innhold variere fra lærer til lærer. Jeg ville undersøke om informantene mine var personlig interessert i lokalhistorien rundt skolens område, og hvilke holdninger de oppfattet at kollegene hadde om lokalbasert undervisning. Dette er et direkte spørsmål, og det kan påvirke svarene jeg fikk. Allikevel kan man både være en god samfunnsfaglærer uten å ha en interesse for lokalhistorie. Samtidig kan man bruke lokalhistorie i undervisning uten å ha en personlig interesse for lokalhistorien til området. Informantene nevnte at de generelt ikke hadde en stor personlig interesse for områdets lokalhistorie: «*Samtidig så er jo jeg jo av typen som samtidig syntes de store, kanskje større linjene er artigere selv å lese om da ikke sant. Det internasjonale og nasjonale, og det som skjer på det nivået fanger meg selv sånn personlig da*» (Stein). De store internasjonale linjene og konfliktene var noe som fascinerte Stein, og et stadig tilbakevendende tema gjennom intervjuet. Han poengterte samtidig at han likte å trekke internasjonal historie ned til det lokale. Dette kom frem underveis i intervjuet, hvor han akkurat hadde gjennomført undervisning om arbeiderbevegelsen. Neste time ville han bruke bydelens historie i forbindelse med dette tema. Olaf som ikke kommer fra byen hadde heller ingen særlig personlig interesse for lokalhistorien, men kunne bli mer interessert i byens historie hvis han leste om historie fra 2. verdenskrig som kunne berøre plasser han kjente til. Sigrid på sin side nevnte at hennes interesse var begrenset til at hun kommer fra byen, og ikke så mye utover dette. Selv om informantene selv ikke hadde en stor personlig interesse for området, oppfattet alle at kollegaene generelt hadde positive holdninger omkring bruk av lokale ressurser.

4.4. Tettsted-skolen

Lærerne jeg intervjuet på tettsted-skolen, har jeg valgt å kalle Adrian og Mons. Dette er begge to mannlige lærere som kommer fra tettstedet, men med ulik fartstid i skolen. Ut ifra

informasjon jeg fikk av informantene, var det veldig vanlig på denne skolen at lærerne på skolen kom fra dette området.

4.4.1. Historie i deres lokalmiljø

4.4.1.1. Forståelse av det lokale

Når jeg spurte informantene på tettstedet om hva de forbandt med lokalhistorie og lokale ressurser, var jeg veldig spent på hva de skulle svare. Som tidligere beskrevet befinner denne skolen seg i en særstilling i forbindelse med sin geografiske beliggenhet og historie, og kan gi oppgaven min interessante funn. Både Adrian og Mons nevnte mye av tettstedets historie og ressurser som befant seg i kort avstand fra skolen. Både museum, bygninger, forfattere og industrihistorie befant seg et lite steinkast fra skolen. Dette var ressurser som de hadde god kjennskap til, og i flere tilfeller brukte i undervisningen. Allikevel påpekte også disse informantene ekskursionsjoner som skolen var på som lokalhistorie, når disse befant seg utenfor skolens lokalmiljø. Allikevel var dette et opplegg med kilder som omhandlet eldre historie, og hadde stor overføringsverdi for å forklare levemåter og bosetninger for deres respektive område.

Som nevnt befinner denne skolen seg i en særstilling når det kommer til geografisk plassering og historiske ressurser, noe som gjenspeiles i eksempler og forståelse av det lokale hos informantene. Allikevel påpeker begge informantene ekskursjonen til utkanten av regionen, som lokalhistorie. Dette kan ha en sammenheng med at dette er ressurser i nærområdet som de begge faktisk har vært med på, og dette brukes da som et eksempel på lokalhistorie for deres skole. Samtidig var dette kilder fra eldre historie, som det ikke finnes så mange steder ellers. Dette vil igjen ha en god overføringsverdi for å forklare hvordan mennesker levde og overlevde i regionen på et tidligere stadium, og kan forsvares som en lokal kilde for å forklare tidligere levemåter i område.

4.4.1.2. Lokale ressurser på lokale læreplan

På tettsted-skolen hadde de en lokal læreplan, som ivaretok de lokale ressursene. Dette var en 1-10 skole, slik at den lokale læreplanen var skrevet med tanke på en progresjon gjennom hele grunnskolen. Her skulle man hvert år få utdelt et sted eller et kulturminne, som de skulle lære om å presentere i løpet av skoleåret. Adrian som hadde lengst fartstid i denne skolen, hadde kjennskap til denne:

«Ja, vi har lokal læreplan. Som for hvert årstrinn da, fra 1. til de går ut i 10., skal du ut på ti ulike plasser eller kulturminner. Den ble nok brukt mer før enn nå, men brukes jo nå også. Men kanskje ikke i like stor grad» (Adrian).

Når jeg spurte Mons om det samme, var han mer usikker: *«Der må jeg nesten si at jeg er litt blank, fordi jeg har ikke sett den lokale læreplanen de årene jeg har jobbet her» (Mons).*

Mons har som tabell 1 viser jobbet i skolen i under 5 år, og Adrian har jobbet betraktelig lenger på denne skolen. Dette kan være en forklaring på hvorfor Adrian har kjennskap til den lokale læreplanen, selv om han selv innrømmer at den ikke lenger blir brukt slik den i utgangspunktet var tiltenkt. Samtidig er det interessant at Mons aldri har sett den lokale læreplanen, og dermed ikke er klar over at de lokale plassene eller kulturminnene er en del av denne læreplan. Dette kan tolkes dithen at det ikke har vært et stort fokus på den lokale læreplanen eller de lokale ressursene som var forankret i læreplanen de senere årene. Mons nevner også senere i intervjuet sitt han at han selv husker hvordan de fikk tildelt ulike plasser eller kulturminner når han selv var elev på skolen, men at dette er borte nå. Dette kan igjen tyde på at utgangspunktet til den lokale læreplan har et fokus på det lokale, men at dette dokumentet ikke lenger blir brukt blant lærerne.

4.4.2. Hvordan jobbes det med lokalhistorie

4.4.2.1. Lærerens bruk av lokalhistorie

Både Mons og Adrian er to lærere som jobber på stedet de kommer fra, men Adrian er betraktelig eldre og har arbeidet lenger på skolen. Under intervjuet med Adrian påpeker han aldri at han bruker lokalhistorie for lite, men nevner mange ressurser og opplegg han har gjennomført med ulike klasser på skolen. Mons på sin side, nevner at han ikke bruker det så mye som han kunne ønsket: *«Ikke direkte. Så ikke av andre ressurser nei. Men skolen har en del ting som skjer, som er i samarbeid med andre. [Museum] for eksempel» (Mons).* Skolen har sammen med det lokale museet ulike opplegg de gjør fast, slik at elevene erfarer ulik undervisning med lokale ressurser. Det kan tenkes at denne utflukten og samarbeidet med museet er en av årsakene til at Mons føler han ikke har brukt det lokale selv i undervisning, i og med at mye av den lokalbaserte undervisningen skjer i samarbeid med andre aktører. Å ha et samarbeid med et lokalt museum vil for mange skoler oppleves som en kjemperessurs. Allikevel er dette et lokalområde med et vel av ressurser, så det er forståelig at Mons selv opplever at han er for dårlig på å utnytte disse. Allikevel opplever jeg gjennom intervjuet med Mons at han stadig trekker inn lokalhistorie, og nevner eksempler han bruker i

undervisningen. Jeg blir sittende igjen med en følelse av at Mons bruker mye av lokalhistorien til området ubevisst generelt i undervisningen, men at dette er noe han selv ikke tenker over.

4.4.2.2. Ekskursjoner

På tettsted-skolen ble det også gjennomført ekskursjoner, hvor den ene var organisert av det lokale museet. Dette var en ekskursjon jeg har nevnt tidligere, hvor de besøkte en nasjonalpark i regionen. Her også ble det pedagogiske opplegget organisert og presentert av utenforstående, i dette tilfellet museet. Mons nevner også at han har brukt en bunker like utenfor skolen i forbindelse med undervisning om 2. verdenskrig, noe han selv definerer som en miniekskursjon i etterkant av at de var ferdig med et prosjekt. Han nevner at dette er eneste gangen han selv har initiert en liten ekskursjon, hvorav de andre ekskursjonene har vært bestemt av skolen. Dette er noe som går igjen blant informantene, at de fleste ekskursjonene som blir gjennomført er bestemt av skolen, og det er lite utflukter som den enkelte læreren selv har organisert. Dette kan henge sammen med at slike utflukter krever god planlegging og organisering av oppleggene. Samtidig kan det også tenkes at lærerne opplever de ekskursjonene som blir fastsatt av skolen som tilstrekkelig, slik at de selv ikke føler behovet for å gjennomføre egne ekskursjoner. På denne skolen opplever jeg at ekskursjon er en liten del av den lokalbaserte undervisningen, samtidig som at de bruker andre opplegg når de skal trekke inn det lokale. Tettstedet er jo preget av et historisk sus, og inntrykket mitt etter intervjuet med Adrian er at dette er noe han utnytter til stadighet. Mons på sin side vektlegger ekskursjonens viktighet opp mot lokalhistorisk undervisning mer enn Adrian, selv om det etter hvert kommer fram at han også bruker flerfoldige lokale ressurser i undervisningen. Min opplevelse av intervjuet med Mons, er at han i første omgang tenker på lokalhistorie i forbindelse med ekskursjoner i starten av intervjuet. Allikevel utvikler denne tankegangen seg underveis i intervjuet, når han selv tenker over alle gangene han har brukt lokalhistorie i klasserommet uten selv å være klar over det.

4.4.2.3. Delingskultur og fagseksjon

Når det kom til delingskultur på tettsted-skolen, opplevdes dette veldig ulikt mellom informantene. Mons er den som har færrest år i skolen, og han opplever at det er mer opp til den enkelte lærer. Han poengterer også at de har gått over til en ny læringsplattform, men at de ikke har blitt flinke nok til å bruke denne plattformen for å dele ressurser. Når det kommer til bruk av det lokale, og deling av ressurser og opplegg rundt dette, gjør han noen betraktninger: *«Så det blir nesten sånn at det blir tatt for gitt. Vi bor på [sted], født og*

oppvokst på [sted], da kan vi det her. Men at vi kunne fått enda mer hjelp til å se mulighetene» (Mons). Som jeg har skrevet tidligere er dette en skole som består av mange lærere som er født og oppvokst på plassen, slik at det er lett å anta at lærerne har god kunnskap om det lokale. Dette kan være en av grunnene til at Mons opplever at delingskulturen rundt lokale ressurser og opplegg ikke er så god som han gjerne kunne ønsket. Samtidig kan det også være en oppfatning man har generelt på skolen, at når man har vokst opp i dette miljøet, eller jobber på en skole på tettstedet, er det naturlig å bruke de ressursene man har rundt seg. Adrian nevner ikke at de er for dårlige på å hjelpe hverandre med tips om lokale ressurser, men han har også arbeidet betraktelig lenger på skolen enn Mons. Med dette i bakhodet kan det tenkes at Adrian med sin erfaring ikke tenker over behovet for deling av ressurser og opplegg, på samme måte som Mons, som er relativt fersk i læreryrket.

Informantene på tettsted-skolen informerer om at de arbeider i team, som vil si at de jobber trinnvis med lærere som har kompetanse innenfor ulike faggrupper. Når jeg spør om de har fagseksjonsarbeid på samfunnsfag, opplever begge at dette er noe de har altfor lite. *«Vi jobber i team ja. Så vi skulle jo ønsket at vi hadde fått litt mer tid til å jobbe med fag da, på tvers av trinn (...) det er ytterst sjeldent»* (Adrian). På samme måte som Adrian, reflekterer Mons også over dette: *«Men jeg syntes ikke det er noe, føles ikke ut som om det er en seksjon her med samfunnsfaglærere nei»* (Mons). Hvordan skoler legger opp til lærersamarbeid vil variere fra skole til skole. Dette kan avhenge av skolens ressurser, kultur, økonomi og lærertetthet. Dette er en skole med 3 klasser per trinn, og det virker som om de har 1-2 lærere på samfunnsfag per trinn. Dette vil naturligvis variere, ut ifra hvilke lærere som jobber på trinn og hvilken kompetanse de innehar. Det er også relativt vanlig at lærere jobber tettere på trinn, og det vil dermed ikke oppleves som fagseksjoner er prioritert. Hvis man er eneste lærer på trinnet med undervisningskompetanse i samfunnsfag, vil man naturligvis føle seg alene i dette faget. Hvis skolen ikke prioriterer fagseksjonssamarbeid på tvers av trinn, vil det som regel være hyppigere samarbeid mellom lærere som innehar ulik kompetanse.

Som en av de nyeste samfunnsfaglærerne på skolen, opplever Mons at man er ganske overlatt til seg selv:

«Jeg har følt meg, på en måte ensom, jeg har ikke kunne plukke så mye fra de andre, det de andre har gjort. Måtte gå opp en sti selv, i de årene. Men ikke at jeg syntes at det har vært noe negativt eller da, som ny og fersk har jeg jo mine ideer og tanker (...) Men at jeg savner jo kanskje at vi har kunnet snakket sammen mye mer» (Mons).

Dette er en interessant betraktning, særlig med tanke på Mons sin fartstid i læreryrket. For å oppnå god delingskultur og informasjonsflyt blant ulike fag, vil det være gunstig å samle lærere innenfor like faggrupper. På denne måten kan man diskutere ulike opplegg innenfor faget, samtidig som man utvikler egen praksis. Som ny lærer kan man lære utrolig mye av andre lærere med lang erfaring. Hvis Mons selv ikke hadde vokst opp på stedet eller gått på skolen, kan man anta at mange av de lokale ressursene for tettstedet var ukjent. Selv med hans bakgrunn, er det en annen innfallsvinkel å bruke disse ressursene i pedagogisk sammenheng. Som sitatet sier, har Mons følt seg litt alene i forbindelse med utvikling av planer og undervisning. Å ha fast seksjonssamarbeid vil ikke alene løse det problemet, men kan være med på å senke terskelen for samarbeid mellom lærere innenfor samme fag. På denne måten kan også deling av lokale ressurser og opplegg tilknyttet dette, øke i takt med hyppigere seksjonssamarbeid.

4.4.2.4. Kildekritikk

Mons sier i sitt intervju at han opp gjennom årene har blitt flinkere på å inkludere kildekritikk generelt i samfunnsfagundervisningen sin. Allikevel har han hatt lite fokus på kildekritikk når han har arbeidet med lokalhistoriske ressurser. En av årsakene til dette kan være at han ofte har hatt egne kildekritikk-bolker, hvor de har hatt spesielle opplegg eller et spesielt fokus på kildekritikk. Av intervjuet med Adrian opplever jeg at han generelt bruker lokale kilder hvis han bruker kilder i undervisningen, også i forbindelse med kildekritikk. Han nevner at han har tilgang på mye bøker som skriver om lokalhistorien i området, og at dette er noe han bruker i undervisningen. Tidligere i intervjuet har Mons nevnt at han selv opplever at han ikke bruker lokale ressurser så mye, noe som naturlig nok vil påvirke bruken av lokale ressurser og kildekritikk. Jeg blir allikevel sittende igjen med en følelse av at arbeidet med kildekritikk på denne skolen generelt blir tildelt egne bolker, hvor de fokuserer mer på kildekritikk enn ellers. På skolen, og særlig historieundervisning, står arbeid med kilder og kildekritikk sentralt. Når man arbeider med lokale ressurser, er det lett å 'se seg blind' på kildene. Det bør allikevel poengteres læringsutbytte ved å diskutere historiekulturelle representasjoner i nærområdet i samfunnsfag, samtidig som man ser på disse med et kritisk blick. Da vil man samtidig som man lærer om nærområdet og lokalsamfunnet, lære seg å være kritisk til hvem som formidler hva, og hvorfor nettopp denne historien blir formidlet.

4.4.3. Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes

4.4.3.1. Lærernes kunnskap

Begge informantene kommer opprinnelig fra tettstedet, og begge opplever at de har tilstrekkelig med kunnskap. Mons etterspør allikevel et bedre forum for utvikling av tanker og ideer, slik at den lokale kunnskapen blir tilpasset pedagogiske opplegg.

«Jeg føler nok at vi som lærere kunne blitt enda bedre kurset vil jeg si. Ja. Mye av det som vi sitter igjen med, er det vi selv har hatt gjennom egen oppvekst (...) Men at vi kunne ha fått enda mer hjelp til å se mulighetene» (Mons).

Dette kan henge sammen med Mons sin oppfatning om lærersamarbeid- og fagseksjon, hvor han opplever seg litt alene i planlegging av timer. Med lite tid avsatt til planlegging, og en lokal læreplan som i mindre grad blir benyttet, kan dette være årsaker til hvorfor Mons opplever dette. Adrian opplever også at han har god lokalkunnskap om område, og referer til den lokale læreplan og museet som bidrar til dette. Som jeg har skrevet om tidligere har ikke Mons sett den lokale læreplan, ei heller jobbet lenge på skolen. Dette kan være en av årsakene til at opplevelsene mellom disse to informantene spriker. Samtidig har Adrian jobbet lenge på skolen, og har kanskje innarbeidet et tettere forhold til det lokale museet enn det Mons har. Det virker ikke som om det er mangelen på kunnskap hos den enkelte lærer som påvirker hvorvidt informantene benytter de lokale ressursene, men kanskje heller et tettere samarbeid for hvordan de skal presentere denne kunnskapen.

4.4.3.2. Fagdidaktiske hensyn og identitet

Mons har brukt en bunker ifra krigen i sin undervisning, og påpeker hvordan de lokale ressursene i området kan være med på å gi historieundervisningen en konkret dimensjon. På denne måten jobber skolen opp imot noe elevene forhåpentligvis har forkunnskaper om fra før, noe som igjen gjør at undervisningen kan føles mer kjent for elevene: *«Gjør det nært og kjent for elevene. Tror det er bedre at de tar til seg læringen fortere, når det er nært» (Mons).* Han påpeker også at han opplever at det er enklere å koble elevene opp imot historieundervisningen, når han bruker noe de har kjennskap til fra før. Adrian påpeker at han opplever lokalbasert undervisning som noe som er spennende og morsomt for elevene. *«Jeg tror elevene syntes at det, at det blir litt mer spennende når man kan ta de med ut å se på en kirke heller enn bare å snakke om den (...) Jeg tror det gjør undervisningen mer levende og interessant, enklere å forstå for flere» (Adrian).* Adrian fokuserer mer på elevenes motivasjon, og at han kan oppleve de mer motivert for undervisningen med lokale ressurser. Samtidig

påpeker han også hvordan undervisningen kan oppleves enklere for den enkelte hvis man har konkrete kilder som motiverer i undervisningen.

Når det kommer til hvilke elever lokalbasert undervisning passer for, tror Mons dette er noe som i utgangspunktet vil gagne gjennomsnittseleven. Allikevel nevner han at lokalhistorien er noe alle elevene på skolen deler, og dermed vil de passe for både de sterke og svake. Et poeng han tar opp, er at flere kan koble seg på undervisning med basis i det lokale. Jeg tolker det dithen at i mange samfunnsfagtimer har han flere faglige sterke elever, særlig i historie. Bruker han lokale eksempler, vil flere i klassen kunne kjenne seg igjen i eksempler og komme med egne eksempler, slik at flere vil delta i undervisningen. Adrian tror også lokalbasert undervisning passer for alle typer elever, men han poengterer hvordan konkret bruk av ressurser kan hjelpe elever som sliter med å lese seg til forståelse. Han poengterer bruken av flere sanser i møte med lokalhistoriske kilder som en ressurs, både for faglig sterke og svake elever som en fordel ved bruk av det lokale.

Informantene nevnte identitet opptil flere ganger under intervjuene, så jeg oppfatter at dette er noe de er opptatt av:

«Vi som kommer fra [tettsted], vi blir stolte over plassen vi kommer fra. Vi skjemmes ikke over å si at vi kommer fra [tettsted] (...) vi får et tett forhold til lokalhistorien. Vi er stolte over den, vi kjenner til den» (Mons).

Mons nevner flere ganger at han er stolt over plassen han kommer fra, og som han nå arbeider på. Dette er som sitatet viser noe han også tror flere av innbyggerne deler med han. Han nevner også at noe av stoltheten han føler til plassen, kan ha en sammenheng med det tette forholdet de har fått til lokalhistorien. Samtidig nevner Adrian at lokalhistorien er viktig med tanke på fremtidig rekruttering til tettstedet:

«Tror det er viktig at de kan litt om plassen de bor på. For å få et eierforhold, og vi håper jo at de som bor her skal bli så glad i plassen at de går ut og studerer, også flytter de tilbake. Kanskje er det litt enklere hvis du veit litt om plassen, er litt stolt av den og trives her». (Adrian).

Her påpeker Adrian at lokalbasert undervisning kan brukes som en ressurs for å skape lokal tilhørighet, samtidig som de vil at innbyggerne skal fortsette å bo- eller flytte tilbake til tettstedet etter ferdig studie. Samtidig insinuerer han at han og kollegene bruker lokalhistorie aktivt som et tiltak for at elevene skal få en sterkere tilknytning til stedet og forhåpentligvis

vil bo der senere i livet. Dette er et veldig interessant poeng, for her begrunnes ikke bare bruken av lokalhistorien i faglig øyemed. Det kobles også opp mot hver elevs stolthet og som et verktøy for å opprettholde tettstedets innbyggertall.

4.4.3.3. Tid

Mons har som tidligere nevnt opplevd delingskulturen på skolen som relativt dårlig, og det henger sammen med kollegaenes og skolens digitale system. De har et relativt nytt oppsett for deling via læringsportalen, og denne er ikke blitt tatt i bruk ordentlig ennå. *«Jeg tror nok hovedgrunnen er at vi føler at vi ikke har tid til det. Når det ikke settes av tid til å faktisk, det er det vi faktisk skal jobbe med, så blir det ikke gjort»* (Mons). Mons opplever at de fleste lærerne legger inn oppleggene sine sporadisk på læringsplattformen, men at disse ikke er tilpasset slik at andre kan bruke de. En lysbildepresentasjon med stikkord og ingen utdypende forklaring rundt opplegget, vil for de fleste andre kollegaene være ubrukelig. Her påpeker han at de ikke får avsatt tid til å virkelig ta i bruk læreplattformen, noe som kan være en faktor. Generelt i en lærerhverdag er det høyst sannsynlig at mange vil oppleve tid som en begrensende faktor. Allikevel er det ingen av informantene som opplever at tid er en begrensende faktor når det kommer til å tilegne seg kunnskap, eller å benytte dette i undervisningen. Dette kan komme av at informantene opplever at de har god nok kjennskap til nærområdet, slik at de ikke opplever nødvendigheten av å lese seg opp på lokalhistorien til området.

4.4.3.4. Tilgang og historielag

Tilgangen til lokalhistoriske ressurser på tettsted-skolen, oppfattes som god. Skolen har et tett samarbeid med det lokale museet, og disse kommer jevnlig med nye opplegg. *«[Museet] som er veldig flinke med å komme med nye ideer og forslag for hva vi kan gjøre»* (Adrian). Her referer Adrian til det tette samarbeidet skolen har med det lokale museet, noe som vil være en kjemperessurs for skolen. Allikevel er det verdt å merke seg at Adrian har arbeidet lenge på skolen, slik at han har opparbeidet seg denne relasjonen til museet. Mons har som tidligere vist følt seg litt alene i arbeidet med samfunnsfag, og opplever ikke at han har like sterk tilknytning til museet. *«[Museet] er veldig behjelpelig når man spør har jeg inntrykk av»* (Mons). Det kan tolkes dithen at Mons opplever museet som en ressurs for skolen, men at han selv ikke har benyttet seg av dette. Som ny lærer er det forståelig at man arbeider innenfor de rammene som skolen legger opp til, og dermed bruker de oppleggene som allerede er innarbeidet. På tettstedet har det lokale museet en rolle som både museum og historielag.

Dette indikerer at skolen har ett tett samarbeid med det lokale historielaget, i og med at museet dekker denne rollen.

4.4.3.5. Personlig interesse og holdninger

Mons og Adrian sier at de ikke har spesiell interesse for historien til lokalområdet til skolen, men underveis i intervjuene endrer dette seg: «*Ikke en sånn veldig personlig interesse nei. Ikke så veldig, det er ikke favoritt-emne*» (Mons). Etter hvert som vi snakker om lokalhistorien og undervisningspraksisen på skolen, bemerker jeg at han har god kontroll over lokalhistorien for området: «*Jada, og det føler jeg jo at vi burde være og da. Skal vi nå være her oppe*». (Mons). Samme inntrykket sitter jeg igjen med etter intervjuet med Adrian, at de ikke opplever at de har en sterk personlig interesse for lokalhistorien. Allikevel opplever jeg at de har relativt god kontroll og interesse over de lokalhistoriske ressursene vi snakker om gjennom intervjuet, slik at svaret de gir ikke står til inntrykket jeg sitter igjen med. Dette kan muligens forklares gjennom svaret Mons ga meg når jeg poengterte dette. Informantene og muligens lærerne på skolen opplever at dette er noe de skal ha interesse og kontroll over, slik at informantene mine ikke skiller seg ut på dette. Dette gjenspeiles når Mons nevner de andre lærernes holdninger til lokale ressurser: «*Jeg tror nok lærere på skolen her, flesteparten er herifra (...)* Så jeg opplever at det er veldig positivt stemning rundt lokalhistorie, kultur. Det brukes mye» (Mons). Det virker på meg som om mange av kollegaene til informantene er fra plassen, og at de er positivt innstilt til å bruke lokale ressurser. Med dette i bakhodet er det mulig at informanten ikke opplever sin interesse som noe særegent, men at dette er den gjennomsnittlige interessen innbyggerne fra dette tettstedet skal vise.

4.5. Bygdeskolen

Informantene på bygdeskolen har fått tildelt pseudonymene Grete, Lina og Ragnar. Disse lærerne har relativt lik fartstid i læreryrket, og ingen av disse kommer fra tettstedet til skolen. Alle har undervist i samfunnsfag, men Ragnar er eneste informanten i materialet mitt som har undervist i samfunnsfag uten undervisningskompetanse i faget.

4.5.1. Historie i deres lokalmiljø

4.5.1.1. Forståelse av det lokale

Dette er den eneste skolen hvor jeg intervjuet informanter hvor ingen kom fra lokalsamfunnet til skolen, og det var derfor interessant å finne ut hvilken oppfatning disse ville ha om lokalhistorie og lokale ressurser. Hos alle informantene ble ressurspersoner og nærområdet trukket fram som viktig for skolen, samt bygninger og utviklingen av industri og

arbeidsmarkedet i området. Skolen arrangerer også sykkeltur rundt i nærområdet hvert år, hvor de besøker ulike historiske steder og bygninger. De har også en ekskursjon til et gammelt industrimuseum, som ligger i en annen kommune enn skolen. «Også har skolen vært, vet ikke hvor lokal lokalhistorien må være. Men vi har jo vært på [sted], når det har vært den industrielle revolusjon» (Grete). Lina bruker også eksempler fra stedet hun kommer fra, men vil ikke definere dette som lokalhistorie: «Ja, det blir ikke lokalhistorie» (Lina). Ragnar nevner at han i undervisning om 2. verdenskrig har hatt elever som har tatt med seg rasjoneringskort som de har fått fra besteforeldrene sine, og brukt disse aktivt som en kilde for å knytte fortiden sammen med nåtiden på det lokale plan.

På samme måte som lærerne i byen, utvider også Grete og Lina definisjonen sin av lokalhistorie etter hvert som intervjuet går. Ragnar med sin kunst & håndverk-bakgrunn er veldig opptatt av bygninger og ressurser som ble brukt i område, og bruker dette for å forklare ulike forskjeller på bygningsmasse i Norden. Turen til industrimuseet er noe som ligger fast, og er naturligvis noe de trekker fram når de bruker lokalområdet. Allikevel er dette et området som befinner seg relativt langt unna skolens lokale området, og det kan diskuteres hvorvidt dette befinner seg innenfor elevens livsverden (Tretvik, 2004). Allikevel er dette et tilrettelagt museum med et opplegg, så bruken av dette har også et godt didaktisk potensial. Grete nevner også at hun har et opplegg som går på industrialiseringen i byen innenfor kommunens grense, som hun kunne bruke. Men for denne skolen må allikevel elevene fraktes i buss for å besøke byen i kommunen hvor det har vært en industriell utvikling. Dette må de også for å dra på industrimuseet de pleier å besøke, så det kan forsvares både didaktisk og økonomisk å besøke dette museet selv om den geografiske plasseringen befinner seg utenfor skolens umiddelbare lokalområde. Da blir det opp til læreren å knytte det de lærer på museet opp imot deres lokalhistorie, for å skape en større nærhet til stoffet.

4.5.1.2. Lokale ressurser på lokale læreplan

På spørsmål om den lokale læreplanen for bygde-skolen ivaretok lokale ressurser var svaret blant informantene et unisont *nei*. De kommer med eksempler på ekskursjoner som ligger fast på ulike trinn, deriblant en sykkeltur rundt i lokalområde. Dette er allikevel ekskursjoner som ligger til årshjulet, og ingen av de lokale ressursene blir nevnt i den lokale læreplanen. Dette er en gjenganger både hos Grete: «*Nei er svaret på det. Rett og slett. Ja. Nei, vi er ikke bra nok på det*», og hos Lina: «*Nei. Vi har en lokal læreplan ja, men det er ikke noe fokus på lokalhistorien nei*». Ragnar er også enig med kollegene sine, og sier at den lokale læreplanen er uten konkrete lokale ressurser og at de kunne vært flinkere for å implementere dette i den

lokale læreplan. Han påpeker også hvordan det er mer opp til hver enkelt lærer hva man bruker av lokale ressurser i undervisningen, og dette er noe som går igjen hos disse informantene. På denne måten vil ikke deres oppfatning av hva som er lokalhistorie eller lokale ressurser for deres bli påvirket av føringer fra øvrig hold eller tidligere kollegaer, men være deres subjektive forståelse av fenomenet.

4.5.2. Hvordan jobbes det med lokalhistorie

4.5.2.1. Lærerens bruk av lokalhistorie

På bygdeskolen var det som sagt ingen lokale ressurser som lå til den lokale læreplan, så informantene opplevde det som mer opp til hver enkelt å trekke inn lokale ressurser. På spørsmål om de brukte lokale ressurser i undervisningen, virket det som om viljen var til stede, men at bruken i mange tilfeller uteble. «*Ja, det har jeg prøvd å tenke på. Nei, ikke, ikke veldig god på det*» (Grete). Underveis i intervjuet med Ragnar, kom også dette fram: «*Jeg ønsker jo egentlig å bruke mer lokalhistorie, bruke nærområdet mer inn i undervisningen da. Ikke nødvendigvis bare samfunnsfag, men flere fag hvor det er relevante ting*» (Ragnar). Dette var noe som var gjennomgående med Ragnar, at han så på lokalhistorie og samfunnsfag i en tverrfaglig kontekst. Dette kan ha en sammenheng med bakgrunnen hans som lærer innenfor de praktiske fagene, og at han ikke har en formell undervisningskompetanse i samfunnsfaget. I en intervjusituasjon hvor man blir stilt utallige spørsmål om samme tema, slik tilfelle i en masteroppgave er, vil man kunne føle at praksisen man har ikke er tilstrekkelig. Dette kan også være tilfelle her, at informantene kan føle seg overveldet og blir veldig selvransakende ovenfor meg. Allikevel følte alle intervjuene som likeverdige samtaler, og det er en relativt ærlig sak å innrømme at man ikke bruker de lokale ressursene innenfor skolens lokalområde. Dette kan årsakforklares på flere måter, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

4.5.2.2. Ekskursjoner

På bygdeskolen ligger det også ulike ekskursjoner fast i årshjulet til informantene. En av disse er en sykkeltur, hvor de sykler rundt i kulturlandskapet for deres lokalområde og besøker ulike lokalhistoriske ressurser. Her har de brukt ulike lærere som historieformidlere på de ulike stedene de besøker, for å forklare og knytte de opp mot historien for elevene. Denne ekskursjonen befinner seg på slutten av skoleåret for 8.trinn. Jeg oppfatter at dette er en ekskursjon som skal kombinere generell aktivitet for elevene, og litt lokalhistorisk input i en ellers rolig periode av skoleåret. De har også en fast ekskursjon som går til det tidligere omtalte industrimuseet, som befinner seg et godt stykke unna lokalområde til skolen.

Skolens geografiske plassering og økonomi oppfattes også som noe som forhindrer potensielle ekskursjoner:

«Jeg savner litt den der utfluktsgreia som det var veldig mye av når jeg gikk på barne- og ungdomsskolen. Vi var mer på utflukter og besøkte forskjellige instanser for å se på hvordan ting fungerte i nærområdet. Men det har liksom blitt mindre av sånne ting de siste årene, på grunn av kostnadene med å komme seg. Må transporteres, når du er her må du ha buss, og det koster mange tusen liksom» (Ragnar).

Dette er et interessant poeng når det kommer til bygdeskolen, fordi skolens plassering i forhold til lokale ressurser skiller seg ut ifra de to andre skolene. Dette er en skole som har relativt lange avstander til ulike ressurser som befinner seg innenfor lokalområde, så elevene må enten sykle eller bruke buss for å besøke ulike steder. De andre skolene i materialet har flere ressurser rett utenfor døren, noe som kan være med på å gjøre det enklere for skolene å bruke disse ressursene. Jeg opplever ikke at informantene ser på lokalhistorie som noe som bare skal skje i forbindelse med en ekskursjon, men at det gjerne kan kombineres. Mangelen på bruk av det lokale påvirkes heller av informantenes kunnskap og lokale tilhørighet, og ikke synet på at lokalhistorie kun skal benyttes i forbindelse med en ekskursjon. Allikevel nevner Ragnar at han kunne ønsket å få gjennomført flere ekskursjoner eller utflukter, men at dette er vanskelig med skolens plassering og økonomi.

4.5.2.3. Delingskultur og fagseksjon

Bygde-skolen har også gått over til en ny læringsplattform, Microsoft Teams. På samme måte som hos tettsted-skolen er dette et relativt nytt system for skolen, slik at de har ennå ikke fått innarbeidet gode rutiner på deling av undervisningsopplegg. Dette medfører at skolen ikke har den ressursbanken på læringsplattformen de potensielt kunne hatt. Samtidig påpeker samtlige informanter at de gjerne spør andre kollegaer når det kommer til informasjon om undervisningsopplegg eller tips omkring lokale ressurser. *«Jeg lener meg jo litt på noen av de jeg jobber med, hvor ja, [navn] er et oppkomme av å vite alt sånt. Så hun, jeg delte samfunnsfag med henne en kort periode, og da brukte vi mer» (Grete).* Her refereres det til en periode hvor Grete delte samfunnsfagundervisningen med en annen lærer som kom fra lokalområdet til skolen, og da brukte de lokale ressurser i undervisningen. Det kommer også fram at hun brukte lokale ressurser hyppigere i undervisningen, når hun delte faget med denne kollegaen. Ragnar søker også til kollegaer når han skal finne ut mer om de lokale ressursene:

«Men hvert fall, vi som ikke er her ifra kan jo bruke de folkene på bygget her. For her er det jo både [navn] og [navn] er jo vokst opp her, og de kan veldig mye om nærområdet. Så det er på en måte de jeg går til hvis jeg lurere på om det er noen muligheter for å bruke det som er i nærheten da» (Ragnar).

Dette indikerer at terskelen for å spørre andre lærere om hjelp og tips, er lav på denne skolen. Samtidig ser man en tendens til at de lærerne som selv ikke føler de har stor nok kunnskap om lokalområde, bruker det oftere hvis de arbeider sammen med kollegaer som har god kjennskap til lokalområde. Ragnar nevner også ekskursjonen hvor de sykler rundt i nærområdet som et opplegg som blir dratt i gang av lærere med kunnskap om det lokale, og at dette er noe de med liten lokalkunnskap drar nytte av.

Når det kom til fagseksjon i samfunnsfag på bygde-skolen, kom det frem at dette var noe lærerne savnet. *«Det er ikke satt sammen kjempe mye tid til at vi kan jobbe i samfunnsfag-team. Det er kanskje tre ganger i løpet av skoleår» (Grete).* Ragnar og Lina nevner også at de har fagseksjonsmøte i samfunnsfag 1-2 ganger i løpet av et semester, noe som ikke er så mye. På disse møtene blir det ofte lagt overordnede planer, slik at lærerne jobber med lik progresjon. Med så få møter, blir slike møter ofte mer organisatorisk planlegging enn kompetanseutvikling. Ingen av informantene på denne skolen kommer fra lokalområdet til skolen, så de kunne mest sannsynlig hatt et positivt utbytte av å diskutere med de andre lærerne som innehar større lokalhistorisk kompetanse.

Bygde-skolen er også en relativt liten skole, med to klasser per trinn. Dette medfører at lærere jobber på tvers av trinn, og innenfor mange ulike fag. *«Den samarbeidstiden blir og kanskje mindre og da, fordi at man, det er så mange av oss som dekker så mange fag. Så når det er satt av fagseksjon i Norsk, så har de norsklærerne også matte» (Lina).* Denne skolen er enda mindre enn tettsted-skolen, så det oppleves gjennom intervjuene at lærerne på denne skolen blir brukt i veldig mange ulike fag og på ulike trinn. Dette gjenspeiles gjennom sitatet til Lina, at det er mange lærere som underviser i ulike fag. Samtidig som skolen ikke har avsatt veldig mange fagseksjonsmøter, blir det vanskelig for den enkelte lærer å få deltatt på alle disse møtene. Det er en evig kabal som skal gå opp, og lærere som har mange ulike fag, vil slite med å få vært med på alle fagseksjonsmøtene til sine fag. En liten skole som denne, vil naturligvis ha få lærere. Dette kan føre til at disse lærerne må dekke flere fag, og har mindre tid til rene fagspesifikke møter. Samtidig vil det være vanskeligere for disse lærerne å delta på disse møtene, i og med at fagseksjonsmøter i mange sammenhenger blir arrangert samtidig.

Med disse faktorene tatt i betraktning, kan det virke som om små skoler kan havne i en ond sirkel når det kommer til fagseksjonsmøter og kompetanseutvikling innenfor fag.

4.5.2.4. Kildekritikk

Informantene nevnte i intervjuet at de generelt var for dårlig på å bruke lokalhistoriske kilder under arbeid med kildekritikk. «*Skulle ønske jeg svarte ja, men det må bli nei fra meg*» (Grete). Samtidig nevnte både Lina og Ragnar at hvis de skulle gjennomføre et undervisningsopplegg med lokale kilder som gikk på kildekritikk, krevde det et enormt arbeid med å finne kilder. Inntrykket jeg ble sittende igjen med etter disse intervjuene var ikke at lærerne ikke så det faglige potensiale eller hadde viljen til å gjennomføre det. Jeg tolker det heller dithen at de selv ikke bruker lokale kilder så mye generelt i undervisning, og dermed ikke veit hvor de skal finne disse kildene. På denne måten blir det vanskelig å lage opplegg rundt kildekritikk, når selve kildematerialet uteblir. Samtidig finnes det som regel mange ulike kilder i et lokalområde, så man behøver ikke alltid å bruke skriftlige kilder. Kirker, gatenavn og monumenter er gode ressurser for å diskutere formidling av historie med elevene. Å finne skriftlig kildemateriale fra lokalområde er forståelig nok ikke alltid så enkelt, men det finnes så mange andre kilder man kan bruke for å lære elevene om kildekritikk. Å diskutere rekonstruksjoner av tidligere historiekulturelle artefakter i et samfunn, er som sagt, et kjempegodt utgangspunkt for å skape kritiske elever i historieundervisningen.

4.5.3. Faktorer som påvirker hvorvidt lokalhistorien benyttes

4.5.3.1. Lærernes kunnskap

Informantene på tettstedskolen opplever selv at de generelt har for dårlig kjennskap og kunnskap til lokale ressurser som er tilknyttet skolens nærrområde. «*Jeg er innflytter veit du, så jeg er ikke så. Kjenner ikke nærområdet sånn, sånn super, super godt egentlig*» (Ragnar). Dette er noe som gjelder for alle tre informantene. Ingen av informantene har vokst opp i skolen nærområdet. Allikevel har de vokst opp i regionen, og bor i nærheten av skolen. Jeg opplever at de generelt har god kunnskap om historiske ressurser innenfor regionen, men innenfor skolens lokalområde har de ikke samme kunnskapen. «*Der har jeg for lite kunnskap, det er rett og slett det det går på. Jeg kan det ikke godt nok*» (Grete). Dette er som sagt noe som går igjen hos informantene, og et annet interessant poeng er begrunnelsen for mangel av kunnskap. Alle tre nevner at de ikke er fra lokalområde til skolen som en av årsakene til at de ikke har tilstrekkelig kunnskap. I takt med skolens 'manglende' seksjonsarbeid, vil det være opp til hver enkelt lærer å søke etter lokal kunnskap. Det er derfor

interessant at informantene ikke opplever et 'behov' for å undersøke litt mer av skolens lokale ressurser, i og med at dette er de ressursene elevene deres oppholder seg rundt. Samtidig har de tidligere nevnt hvilke fagdidaktiske potensiale lokalhistorie har for elevene, noe som i seg selv er et godt argument for å oppsøke ny informasjon.

4.5.3.2. Fagdidaktiske hensyn og identitet

Grete oppfatter lokalbasert undervisning som noe som kan gi undervisningen en konkret og virkelighetsnær dimensjon. På denne måten argumenterer hun for at undervisningen befinner seg nærmere elevenes livsverden, og på denne måten oppleves som mer relevant for elevene. Samtidig argumenterer hun for at ved å bruke lokalhistorie, kan man bidra til å se historien i sammenheng med verdenshistorie på en annen måte. *«Det blir jo mer relevant kanskje da. Eller de føler det mer interessant, når du bryter det ned. Og ja, møter de da. I større grad. For det er jo det du gjør. Fordi det er ting de har kjennskap til»* (Lina). Lina fokuserer på hvordan det lokale kan bidra med å møte elevene med undervisningen, og på den måten oppleves det mer relevant. Når man arbeider med noe elevene har kjennskap til, kan elevene oppleve undervisningen som mer interessant. Man tar undervisningen og møter elevene på deres 'hjemmebane', og dette kan bidra til å skape større forståelse og interesse rundt historien. Ragnar fokuserer en del på det historiekulturelle aspektet ved lokalhistorie, altså konkrete kilder. Han nevner hvordan undervisning som foregår utenfor klasserommet bidrar til å skape engasjement fordi elevene befinner seg i en annen setting enn man gjør i klasserommet. Samtidig skaper man flere visuelle inntrykk og bruker andre sanser, som kan være med på å gjøre undervisningen mer interessant ovenfor elevene.

Grete påpeker at lokalhistorie kan være et godt virkemiddel for å gjøre historieundervisningen relevant ovenfor elever som ikke er så faglig sterke. Både det aspektet med å konkretisere historien med kilder, men også fordi elevene lettere lar seg koble på historien gjennom det lokale. Lina opplever at bruk av lokalhistorie ikke inneholder så mye fremmedord og vanskelige begreper, slik at disse oppleggene passer fint for elever som ikke er så faglig sterke. Hun påpeker også hvordan lokalhistorie ofte blir brukt i forbindelse med praktiske opplegg, og at dette også kan være positivt for de faglig svake. Hun nevner museumsbesøk og konkrete opplegg som en ressurs, hvor man bruker flere sanser for å ta inn over seg historien. Praktiske opplegg som museumsbesøk og gamle fabrikker er ressurser hun nevner som er gode i slike sammenhenger. Ragnar på sin side opplever at lokalbasert undervisning passer til de fleste elevgrupper og fleste samfunnsfaglige tema. Han nevner at differensiering er vesentlig for at det skal fungere, men at han anser dette som noe som lar seg gjøre.

Grete og Lina påpeker at lokalhistorie og bruk av lokale eksempler kan bidra til å gi stedet en historisk kontekst. På denne måten argumenterer de for at selv om stedet elevene kommer fra er lite, har det en større betydning, eller er en del av et større fellesskap. Allikevel nevner Grete at hun tror ikke lokalbasert undervisning har altfor stor betydning for identiteten til elevene, men at det kan bidra med å gi stedet de kommer fra en identitet. Dette er noe Lina også påpeker, at man ser store historiske hendelser i lokalområde, slik at lokalområdets identitet ikke skiller seg så stort fra andre internasjonale steder og deres identitet. Ragnar har en litt annen innfallsvinkel til tema, og oppfatter at kunnskap om hjemlassen er viktig for utvikling av egen identitet. Han argumenterer også for at mennesker stadig flytter rundt omkring, og det dermed er viktig å ha kunnskap om hjemlassen sin. På denne måten har man en tilknytning til hjemstedet, og det er dermed blitt en del av identiteten. På denne måten har man uavhengig av bosted, en tilknytning til et sted man kaller for 'hjem'.

4.5.3.3. Tid

Lina er seksjonsleder på samfunnsfag, og hun etterlyser mer tid for å planlegge og samarbeide om samfunnsfag. Hun argumenterer for at hvis det hadde vært et tettere samarbeid mellom samfunnsfaglærere, kunne de opplyst hverandre om lokale ressurser som befinner seg i område. Hvis hun skal bruke noe lokalt, er hun avhengig av å oppsøke denne informasjonen selv. Dette er noe hun selv opplever at hun ikke har tid til, og dermed vil hun ikke benytte seg noe særlig av det lokale. Ragnar nevner at man i dagens samfunn har alle inntrykk og informasjon et tastetrykk unna, som gjør at man kanskje glemmer det man har rett foran seg. Dette er noe som gjelder for elever, men også for lærere. Med dette utgangspunktet er det lett å ubevisst ignorere de ressursene man har rett foran seg, og dermed ikke benytte seg av det i undervisningen. Samtidig opplever jeg at i en travel hverdag, tyr informantene til kunnskap de allerede har. Som sagt, bruker Lina lokalhistoriske eksempler fra sitt eget fødested. Dette kan tyde på at hun anser lokale ressurser som et bra tilskudd til samfunnsfagundervisningen, men ikke har tid eller interesse av å lære mer om lokalområde til skolen. Uten en personlig interesse for lokalområde til skolen, vil det være mer tidkrevende å sette seg inn i et nytt felt, enn det er for informantene å bruke kilder eller ressurser de allerede har kunnskap om. Det kan dermed antas at tid oppleves som en begrensende faktor for informantene når det kommer til lokalhistorisk undervisning.

4.5.3.4. Tilgang og historielag

Informanten på bygde-skolen antydte gjennom intervjuene at de var for dårlige til å bruke lokale ressurser i undervisningen. På spørsmål om de hadde god nok tilgang til lokalhistorisk informasjon, var dette også varierende:

«Nei, det er kanskje der det skorter? Ja, altså. Det er jo egentlig ikke bra nok og ha kolleger som man kan få info fra. Men jeg har kanskje ikke gjort så mye selv for å, for å se eller finne eller oppsøke sånn type stoff eller da» (Grete).

Alle informantene nevner i intervjuene at de bruker kolleger som ressurs i forbindelse med lokalhistorie, noe Grete argumenterer for at i utgangspunktet ikke er tilstrekkelig. Lina nevner også at hun ville funnet en del ressurser på folkebiblioteket i kommunen. Samtidig er det ingen av informantene som har brukt eller tenkt på å bruke noen av de lokalhistoriske foreningene i kommunen. Samtidig har Grete vært på ekskursjon til et 'krigsmuseum' i kommunen som er organisert av historielaget for det område. Men dette er et annet historielag enn det historielaget som skolen sogner til. Et annet interessant poeng er at ingen av informantene nevner digitale kilder i forbindelse med bruk av lokale ressurser. Dette kan ha en sammenheng med at ikke all den lokalhistoriske informasjonen har blitt digitalisert, selv om en del ligger på digitale lokalhistoriske sider. Det kan også være at lærerne ikke er klar over hvilke ressurser som finnes digitalt.

4.5.3.5. Personlig interesse og holdninger

Når det kom til personlig interesse ovenfor lokalhistorie på bygdeskolen, varierte dette mellom informantene. *«Nei, nei, egentlig ikke. Jeg burde være det, men jeg er det ikke (...) Fordi da ville jeg hatt masse lokalhistoriske bøker, og det har jeg ikke» (Grete).* Grete er relativt klar på at lokalhistorien til området hun underviser i, ikke opptar henne noe særlig. Hun tillegger også historielagsbøker en verdi, i form av at antall lokalhistoriske bøker og interesse har en sammenheng. Hun nevner også at en av faktorene som spiller inn på hennes manglende interesse, kan ha en sammenheng med at hun ikke har vokst opp i området. Lina er også ikke så interessert i lokalhistorien, noe som kommer fram flere ganger under intervjuet. Ragnar opplever at hans lokalhistoriske interesse har økt i takt med alderen, og at interessen for området til skolen og kommunen generelt har økt. Han argumenterer for at dette kan ha en sammenheng med at han bor i nærområdet på permanent basis, samtidig som historieinteressen generelt har økt.

Når det kommer til generelle holdninger blant lærerne, tror informantene at de fleste er positive til bruk av lokale ressurser. Både Ragnar og Grete nevner at de har mange lærere som ikke er fra området til skolen, og dette kan påvirke selve bruken av de lokale ressursene:

«Jeg tror de, at kanskje, før så var på en måte lærere kom fra den plassen og da var det lettere. Men i dag så er det på en måte så mange, kommer fra flere steder da. Vi flytter mer på oss, og derfor så er ikke lokalhistoriekunnskapen stor nok hos mange»
(Grete).

Det virker på meg som om de fleste lærerne som arbeider på skolen er bosatt rundt de store byene i kommunen, og de færreste faktisk er fra lokalområdet til skolen. Dette er jo som Grete skisserer en økt trend blant mennesker, samtidig som skolens geografiske plassering kan påvirke hvilke lærere som søker jobb og arbeider på denne type skole. Allikevel oppfatter jeg det slik at holdningene generelt er positive til lokalhistorie, men som Grete skisserer, kunnskapen er ikke stor nok.

5. Drøfting

I dette kapittelet skal resultatene som forekommer av analysen diskuteres opp mot den tidligere forskningen og teorien i oppgaven. Formålet med dette er å sette funnene i oppgaven inn i en større sammenheng. Problemstillingen til oppgaven «*Hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge*» og denne danner grunnlaget for drøftingen i kapittelet. Samtidig anser jeg det som hensiktsmessig å organisere kapittelet på samme måte som analysekapittelet, slik at funnene blir presentert og forsøkt knyttet opp mot hvert sitt forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er 1) Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø, 2) Hvordan jobber de ulike skolene med lokalhistorie, 3) Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie? Samtidig vil jeg poengtere at noen av funnene i flere tilfeller vil kunne overlappes de ulike forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er formulert for å besvare selve problemstillingen, slik at disse kan overlappes hverandre, i og med at det er vanskelig å lage tre gjensidig utelukkende spørsmål. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg drøfte oppgavens reliabilitet og validitet.

5.1. Oppgavens funn

Gjennom analyse av oppgavens empiriske materiale, vil jeg i dette delkapittelet presentere det jeg anser som oppgavens hovedfunn. Oppgavens hovedfunn er følgende:

- Informanter som kommer fra lokalområde til skolen, benytter seg hyppigere av lokale ressurser. De som ikke kommer fra lokalområde til skolen, begrunner lite bruk med at de ikke er fra området til skolen.
- Lokalhistorie blir sett på i et fortidsperspektiv. Nåtid blir noe nevnt, men fremtid er helt fraværende.
- Noen av de lokale læreplanene ivaretar de lokale ressursene til området, men disse blir som regel et sovende dokument.
- Lokalhistorie blir ofte forstått som noe som ivaretas gjennom ekskursjoner.
- By-skolen viser en svak tendens til en bredere definisjon av lokalhistoriebegrepet, i motsetning til tettsted-skolen og bygdeskolen.
- Kun informanter fra by-skolen nevner at den didaktiske fordelene med lokalhistorie kan virke mot sin hensikt når det undervises med minoriteter i klassen.
- By-skolen har hyppigere seksjonsarbeid i samfunnsfag.

5.2. Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø?

I dette delkapittelet drøfter jeg hvilken lokalhistorie som er spesiell for de ulike skolene, samt skolenes definisjon av lokalhistorie opp imot relevant teori. For å belyse disse punktene kommer definisjonen av lokalhistorie til å være relevant, samt teori rundt historiekultur og ulike identitetsteorier.

Som forventet var det ulik lokalhistorie og lokale ressurser som satte sitt preg på informantenes oppfatninger omkring lokalhistorie. Noe de ulike skolene hadde til felles, var hvordan de poengterte historiekulturelle artefakter eller representasjoner som eksempler på lokalhistorie, når de ble spurt om lokalhistorien i området deres. Dette er i og for seg ikke så uvanlig, når dette som regel er konkrete eksempler å bruke i undervisningen, samtidig som det er lett å få øye på i hverdagen. I de tilfellene hvor lokale ressurser var nevnt på de lokale læreplanene, var det også historiekulturen som ble nevnt. Det virket ikke som om historiebruksaspektet ved de historiekulturelle representasjonene hadde et stort fokus hverken i læreplanene, eller innad blant informantene. Dette vil bli diskutert nærmere under neste forskningsspørsmål.

Informantene fra by-skolen nevnte stadig et museum som et innslag av lokalhistorie som lå fast for denne skolen. Dette er et museum som er nevnt tidligere, og det kan argumenteres for at det befinner seg utenfor denne skolens lokalhistoriske område. Tretvik (2004) påpeker at det innad i et lokalsamfunn er mangesidig kontakt blant innbyggerne, og at de deler visse politiske og administrative primærinstitusjoner (Tretvik, 2004, s. 9). Museet som informantene nevnte ligger såpass langt unna skolen både geografisk, men også administrativt, slik at innbyggerne verken har mangesidig kontakt eller deler politiske og administrative institusjoner. Men allikevel kan dette museet oppleves som en del av skolens lokalområde, fordi stedets historie kan ha en sterk betydning både for byen, men også for selve bydelens identitet. Et fellesskap som et lokalsamfunn faktisk er, er ikke en statisk enhet, slik at dette museet kan inngå i informantenes oppfatning om deres lokale fellesskap (Anderson & Andersen, 1996). En av årsakene til at informantene til stadighet nevner dette museet som et eksempel på lokalhistorie for skolen, kan komme av flere ting. Dette var en av få 'lokale' utflukter som sto skrevet i årshjulet til skolen, slik at dette var et konkret eksempel på ressurser utenfor skolen informantene hadde benyttet. Samtidig peker funnene i en retning av at informantene forbinder lokalhistorie med ekskursjoner, noe som vil diskuteres senere i kapittelet, men som også kan være avgjørende for vektleggingen av museet blant informantene.

Informantene fra bygdeskolen nevnte også et museum som befant seg utenfor deres lokalsamfunn, men dette var noe de ikke tilla så mye tid under intervjuet. På samme måte som hos informantene fra by-skolen, var dette også en ekskursjon som var lagt inn i årshjulet på skolen. Informantene på denne skolen hadde også flere ekskursjoner som befant seg innenfor lokalområde til skolen, slik at de underveis brukte mest tid på disse. Tettsted-skolen gjennomførte også en ekskursjon utenfor skolens lokalområde, men på samme måte som bygde-skolen befant majoriteten av ekskursjoner seg innenfor lokalområdet til skolen. Her befinner tettsted-skolen seg i en særstilling når det kommer til skolens geografiske plassering og tilgang til lokale ressurser. Som tidligere nevnt befinner denne skolen seg midt i et tettsted som er relativt 'isolert', samtidig som at de har museer og lokalhistoriske ressurser i gangavstand fra skolen. På bakgrunn av dette ville det vært svært overraskende hvis denne skolen nevnte lokalhistoriske ressurser som befant seg langt unna skolens lokalområde. Og de geografiske forskjellene på skolene kan spille inn på hvilket syn disse har på lokalhistorie, for de har helt ulike forutsetninger for å danne ulike fellesskap.

Lærere på skoler som tilhører en storby, kan føle seg sterkere tilknyttet til byen, enn de gjør til selve bydelen. Jeg sitter igjen med en oppfatning av at lærere fra byen, definerer seg som by-beboer, og ikke bydel-beboer. Lærere fra mindre sentrale strøk er mer presise på hvilket sted de er fra. Dette kan ha en sammenheng med at fellesskapet innad i en by kan oppleves som sterkere, enn fellesskapet innad i en kommune med flere tettsteder. Dette vil naturligvis påvirke både den individuelle, men også den kollektive identiteten til læreren, som igjen vil påvirke hva man definerer som noe lokalt (Fossen, 2005, s. 473). Det vises til at opplevelsen av et fellesskap i en by vil strekke seg geografisk lenger, enn den vil gjøre på små tettsteder, med tanke på byens størrelse opp mot de mindre stedene. Dette kan føre til at informantene på by-skolen opplever at de er en del av et større forestilt fellesskap enn informantene på de andre skolene (Anderson & Andersen, 1996). Dette vil naturligvis føre til at informantene på by-skolen opplever sitt lokalsamfunn som noe større enn informantene på de to andre skolene, og dermed nevner eksempler som befinner seg lenger utenfor skolens lokalområde enn de to mindre skolene i materialet. Det er allikevel verdt å bemerke at informantene fra byskolen selv påpekte at de kanskje ikke snakket om de ressursene som var nærmest deres lokalmiljø i intervjuet, men de valgte allikevel å tillegge disse ressursene mye tid under intervjuet. Samtidig har tettsted-skolen det man kan definere som en sterk kollektiv identitet som er myntet på tettstedets historie, slik at det ville vært overraskende om de nevnte mange ressurser som befant seg utenfor skolens lokalområde.

Oppsummering: Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø?

Alle skolene forbinder lokalhistorie med ulike museum, historiske gjenlevninger og generell historiekultur. By-skolen har størst utvalg og tilgang på ressurser, samtidig som tettsted-skolen også har god tilgang på historiekultur og diverse artefakter. Bygde-skolen har større spredning på historiekulturen til området sitt, og må benytte seg av museum som befinner seg langt fra skolen. Det vises også at by-skolen opplever lokalsamfunnet sitt som noe større enn de to andre skolene, i og med at de opplever et fellesskap over et større geografisk område enn tettsted-skolen og bygdeskolen.

5.3. Hvordan jobber de ulike skolene med lokalhistorie?

Informantene på de tre skolene benytter lokalhistorie og lokale ressurser på ulike måter. Et interessant funn i analysen peker mot at det varierer veldig mellom de ulike skolene hvor mange timer informantene får med seksjonsarbeid i samfunnsfag. By-skolen, som er den største skolen i materialet, har hyppigere seksjonsarbeid i samfunnsfag enn det tettsted-skolen og bygdeskolen har.

5.3.1. Seksjonsarbeid

Seksjonsarbeid eller faglig utviklingsarbeid, kan defineres som endringer i arbeidsmetoder som gjerne begrunnes i profesjonsfaglig kunnskap. Det blir gjerne forstått som faglig utvikling som bidrar til å utvikle virksomheten (Bie-Drivdal, 2019, s. 229). Eksempler på dette kan være endring av undervisningsmetoder i samfunnsfag, som gjerne blir gjort på det jeg har valgt å kalle for seksjonsarbeid. Det er tidligere gjort forskning på at partssamarbeid brukes for lite i utviklingen av skolen, og det er dermed interessant å se på hvordan de ulike skolene i materialet benytter seg av fagseksjonsmøter (Irgens, 2018). Fagseksjonsarbeid er en viktig faktor for kunnskaps- og erfaringsdeling, noe som vil være relevant i forbindelse med utvikling av undervisning om det lokale. Samtidig kan det være en ressurs for nye lærere, eller lærere som er oppvokst i et annet lokalsamfunn og være med på fagseksjonsarbeid som kan danne grunnlag for deling av kunnskap om lokale ressurser. Hvordan fagseksjonsarbeid blir benyttet eller forstått, vil også ha en betydning for hva skolen eller lærerne tenker om lokale ressurser.

Som beskrevet i analysen har informantene fra by-skolen betraktelig mer tid til fagseksjonsmøter enn de to andre skolene. Dette kan komme av flere ting, men en av årsakene kan være at denne skolen er betraktelig større enn de to andre. Lærerne på de mindre skolene underviser i flere fag og på flere trinn enn lærerne på by-skolen, noe som kan være typisk for

mindre skoler med færre lærere. Med denne ordningen kan det bli vanskelig for skolen å arrangere hyppig seksjonsarbeid i samfunnsfag, fordi mange av lærerne dekker mange ulike fag på tvers av trinn. På By-skolen er det større trinn, slik at informantene underviser i færre fag, men har mer undervisningstid per fag. Da vil det være enklere for by-skolen å gjennomføre seksjonsarbeid, enn det er på de mindre skolene. For å få mest mulig ut av seksjonsarbeid er det viktig med direkte representasjon i møtene, og når dette ikke organisatorisk lar seg gjennomføre, er det naturlig at det blir mindre seksjonsarbeid på de mindre skolene (Bie-Drivdal, 2019, s. 239). By-skolen har hyppigere seksjonsarbeid enn de to andre skolene, men allikevel er det ikke sikkert at dette bidrar til den utviklingen det er tiltenkt. Når utviklingsarbeid bedrives i skolen, er dette i mange tilfeller noe som blir styrt ovenfra og ned (Bie-Drivdal, 2019, s. 239-240). Dette underbygges av utsagn til informantene. På denne måten vil ikke lærernes egne behov eller ønsker bli tildelt tid under seksjonsmøtene. Man får heller ikke utviklet den lokalhistoriske kompetansen på samfunnsfagseksjonen, hvis ikke dette står på agendaen for utviklingsarbeidet i utgangspunktet.

Mons på tettsted-skolen påpeker at å bruke de lokale ressursene til området oppleves som en underliggende forventning blant lærerne. Samtidig virker det som om de ikke diskuterer eller arbeider mye med det i samfunnsfagseksjonen. Dette vil i mange tilfeller være problematisk, både for utviklingen av undervisningsoppleggene, men også for lærere som ikke har samme tilknytning eller kjennskap til lokalsamfunnet som de som opprinnelig er fra stedet. Tettsted-skolen er en skole hvor mange av lærerne har vokst opp på stedet, noe som kan bidra til forventningen om at de lokale ressursene skal brukes i undervisningen. Samtidig vil det for nye lærere på skolen, eller lærere uten sterk lokal tilknytning, være vanskelig å vite hva som er gode ressurser å bruke i undervisningen. Det kan tolkes som om fellesskapet på tettstedskolen har en forventning om at alle skal bruke lokale ressurser, og en formening om hvordan man kan gjøre det, selv om dette ikke spesifikt blir diskutert i de ulike seksjonene. Mons som er relativt ny erfarer denne forventningen, men opplever ikke noen konkrete planer som bidrar til at han får benyttet seg av det. Han er relativt nyutdannet og har ikke sett den lokale læreplan. I dette tilfellet står det faktisk skrevet ned en del lokale ressurser på den lokale læreplan, men dette er et dokument som ikke har vært i nevneverdig bruk på flere år. Ved å få avsatt tid i fagseksjon hvor det profesjonsfaglige fellesskapet kunne diskutert sin praksis, og sine ønsker, kunne man i beste fall unngått slike hendelser. Men når

utviklingsarbeidet blir styrt ovenfra og ned, vil det være vanskelig å få til dette, fordi lærernes ønsker ikke er det som står i fokus (Bie-Drivdal, 2019).

Det kommer fram av materialet at informantene som opprinnelig er fra stedet har de lokale ressursene tydeligere fremme i sin historiebevissthet, noe som stiller høyere krav til delingskulturen på skolen. De lærerne som ikke er fra det valgte lokalsamfunnet, vil muligens ikke ha samme kunnskap og erfaring som lærerne som kommer fra stedet. Dette er kunnskap som man erverver seg over tid, og fra ulike aktører som den åpne skalamodellen skisserer (Jensen, 2003). Dette er også noe som forsterkes gjennom at historie ofte blir brukt eksistensielt, slik at man gjennom oppveksten naturlig nok erverver seg kunnskap om lokalsamfunnet verken man vil eller ikke (Karlsson, 2014, s. 72). Denne oppfatningen går på tvers av alle skolene. Uten delingskultur, og en arena for dette (fagseksjoner) så vil bruken av lokale ressurser i samfunnsfaget muligens lide. På samme måte som at lokalhistorien er noe elevene fra lokalsamfunnet muligens er kjent med på forhånd, vil dette også gjelde for lærerne. Å gjennomføre hyppigere seksjonsarbeid på skolene vil ikke være løsningen på å bruke mer lokale ressurser, men det kan bidra til å skape en arena for lærere med like fag for å diskutere faget sitt. Samtidig kan dette bidra til at lærere uten den lokale ballasten som de lokale har, får bedre kjennskap og kunnskap til lokalsamfunnet, slik at de kan bruke det i undervisningen. Men kanskje det viktigste poenget med å gjennomføre seksjonsarbeid kan være å senke terskelen for å dele opplegg, tanker og ideer omkring faget. En skole med god delingskultur som ikke bare foregår på den digitale læringsplattformen, vil forhåpentligvis bruke de ulike lærernes sterke sider, og senke terskelen for å spørre hverandre om hjelp til undervisningen.

Hyppig seksjonsarbeid kan muligens bidra til god delingskultur, men et annet alternativ for å erverve seg kunnskap om lokalområde er å benytte seg av både skriftlige, men også digitale ressurser om området. Tidligere har mye av lokalhistorien til lokalsamfunn vært forbeholdt lokalhistoriske bøker og lignende, noe som heldigvis også er i ferd med å bli digitalisert. I materialet er det kun Stein og Olaf fra by-skolen som benytter seg av digitale lokalhistoriske ressurser. Det er mulig at det er flere digitale ressurser for lokalområde til by-skolen enn de andre skolene, men jeg erfarer at det finnes flere digitale ressurser for lokalområdene til både tettsted- og bygde-skolen. Alle stedene har egne lokalwikier, digitaliserte bygde/by-bøker og andre lokalhistoriske artikler, så mulighetene for å ta i bruk disse er til stede for alle skolene. Dette kunne vært en alternativ måte å tilegne seg kunnskap, slik at man ikke blir avhengig av kolleger for å undervise om lokalhistorie eller lokale ressurser.

5.3.2. Ekskursjoner

Seksjonsarbeid blir i mange tilfeller brukt organisatorisk, og i forbindelse med det lokale blir det som regel brukt til å planlegge ekskursjoner. Ekskursjoner er noe informantene fra alle skolene gir mye tid under intervjuene, og det oppleves som om det benyttes i sammenheng med lokale ressurser. Fossen (2005) poengterer hvilket didaktisk potensiale en ekskursjon kan ha: «*Det er en utmerket didaktisk handling å bringe samfunnet inn i skolen, men det er enda bedre å bringe skolen ut i samfunnet*» (Fossen, 2005, s. 483). Å benytte seg av ekskursjoner i samfunnsfagundervisningen vil i mange tilfeller være en kjemperessurs å benytte seg av. Samtidig kan det å benytte seg av lokale ressurser eller lokalhistorie kun i forbindelse med ekskursjoner være negativt for læringsutbytte til elevene, samt det fagdidaktiske potensialet som nærmiljøet muligens innehar.

Når man benytter seg av lokale ressurser i form av ekskursjoner, vil man i mange tilfeller oppsøke historiekulturelle artefakter i nærområdet. Historisk sett kan man skille mellom to bevaringsstrategier for kulturarv til et område: den ene defineres som mer 'objektiv', og baserer seg på at verdien til tingene ligger i at de er autentiske etterlevninger, mens den andre omhandler en strategi som kan begrunnes i at tingene har en betydning som dokumentasjon av historiske prosesser eller sosiale relasjoner (Aronsson, 2004). Dette påpeker at man kan se et skille i hvordan og hvorfor nettopp denne kulturarven blir presentert og bevart, og er et godt utgangspunkt for å diskutere historiebruk med elevene. Det danner også et godt utgangspunkt for å utvikle historiebevissthet blant elevene, gjennom diskusjon rundt historiekulturen til området man besøker; «*Hvordan denne materialiteten fremstår og blir brukt, handler mer om vår samtid enn om hvordan fortiden var*» (Kvande & Naastad, 2013, s. 220). Sitatet peker i en retning av at historiekulturen i samfunnet potensielt omhandler det Karlsson (2014) definerer som politisk pedagogisk historiebruk, samtidig som det har en sammenheng med identitetspolitikk. Historiekulturen trenger ikke representere hvordan ting var, men hvordan vi forstår den eller vil at den skal være i nåtiden. På denne måten kan man argumentere for at historiekulturen til et lokalsamfunn både kan inneholde spor av eksistensiell historiebruk i form av å skape en felles tilhørighet blant befolkningen, samt politisk-pedagogisk historiebruk for å illustrere hendelser eller personer som politikere mener er viktig for samfunnet (Karlsson, 2014). Dette kan komme av at det som regel er majoriteten i et samfunn som reiser monumenter og ikke grupper i opposisjon (Kvande & Naastad, 2013, s. 236).

Ut ifra materialet bruker informantene museumsbesøk i regi av aktører utenfor skolen hyppigst i forbindelse med ekskursjoner. Museer har endret seg fra å tidligere ha fokus på

historiekulturelle artefakter, men nå har fortellinger i form av tekst, lyd, film og interaktivitet har fått et høyere fokus (Kvande & Naastad, 2013, s. 229). Dette tyder på at museer vektlegger historiekulturelle artefakter mindre enn før, og fokuserer mer på ulike fortellinger som kan tolkes via forskjellige sanser. På denne måten får man forhåpentligvis dekket et bredere spekter ved historien, samtidig som museet har tatt høyde for at mennesker danner historiebevissthet gjennom ulike instanser som man kan se ved hjelp av den åpne skalamodellen (Jensen, 2003s. 88). Dette peker i en retning av at museum har tilpasset seg et nyere syn på historie og historiedidaktikk, og er et godt supplement for historieundervisning. På bakgrunn av dette tyder det på at museum kan bli tolket innenfor vitenskapelig historiebruk (Karlsson, 2014, s. 72). Allikevel bør museumsbesøk behandles med en kritisk innstilling av både elever og lærere, slik som ved alle historiske fortellinger. Det bør også fokuseres på forarbeid og etterarbeid blant lærerne i forbindelse med museumsbesøk, for å oppnå best mulig læringsutbytte (Lillesæter, 2015).

By-skolen og Tettsted-skolen har både museum og flere historiekulturelle artefakter og representasjoner innenfor gangavstand til skolen. Det er ikke uvanlig at byer har flere monumenter eller minnesteder enn tettsteder eller bygder, hvilket gjør dette til en stor ressurs for byen. Samtidig har tettstedet også mye av historiekulturen til lokalsamfunnet like ved skolens område, samt et museum i umiddelbar nærhet. Dette fører til at i dette materialet er det bygde-skolen som har lengst reisevei for å oppsøke både det lokale museet, men også mye av historiekulturen til området. Det er viktig å poengtere at selv om Fossen (2005) argumenterer for at det er en god didaktisk handling å bringe skolen ut i samfunnet, vil det være et stort ubenyttet potensial hvis man kun skal benytte seg av lokalhistorie i forbindelse med nettopp ekskursionsjoner. Det oppleves at informantene ofte forbinder det lokale med ekskursionsjoner eller bruk av konkret historiekultur, selv om tettsted-skolen også trekker fram lokalhistorie uten bruk av ekskursionsjoner.

Samtidig som at lokalhistorie og ekskursion ofte forbindes med hverandre, virker det også som om historiebruksaspektet ved bruk av historiekulturen ikke står i fokus. Å reise på en ekskursion til ulike minnesteder eller monumenter uten å drøfte historiebruken rundt det man besøker, vil i liten grad bidra til å utvikle ferdigheter hos elevene: «*Kunnskap er avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse, men kompetansebegrepet forsterker at elevene må lære hvordan de kan ta kunnskaper og ferdigheter i bruk*» (NOU 2015:8, s. 18). Opp imot historie, vil kunnskap ofte forbindes med realhistorie, eller 'vite-at' kunnskap. Ferdigheter i historie omhandler metodisk kunnskap og kritisk historiebruk, eller 'vite-hvordan' kunnskap

(Lund, 2016, s. 18). Å bruke lokale ressurser som eksempler i et klasserom, vil danne et godt utgangspunkt for å diskutere nettopp historiebruken rundt denne ressursen. Dette kan man selvsagt også gjøre hvis man oppsøker ressursen, men det fordrer at de som har ansvaret for opplegget tilrettelegger for nettopp dette. Dette stiller krav til at den som har ansvaret for undervisningen i forbindelse med ekskursjoner, må tilrettelegge for kritisk diskusjon rundt historiekulturen det undervises om. Hvis ekskursjonen dreier seg om ren historisk kunnskap, kan det argumenteres for at utviklingen av ferdigheter og kritisk historiebruk kan bli ivaretatt i høyere grad ved å diskutere historiebruken til artefaktene i et klasserom.

5.3.3. Historiebevissthet

I historie og samfunnsfag generelt, er historiebevissthet et sentralt begrep. Begrepet vektlegger at elevene skal lære og erfare at det er en sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid, samtidig som at de som individ ikke bare er historieskapt, men også historieskapende (Aronsson, 2004). Det er vanskelig å måle grad av historiebevissthet hos elever, men det finnes ulike fagdidaktiske grep man kan gjøre for å forsøke å aktivere historiebevisstheten til elevene (Jensen, 2003, s. 83). Karlsson (2014) poengterer det slik; «*Det är långtåfran självklart att all historia processas via historiemdvetandet; det måste vara en historia som vi upplever något slags närhet till och förbindelse med*» (Karlsson, 2014, s. 59). Det påpekes altså at elevene trenger en nærhet eller forbindelse til historien, for å prosessere historien gjennom sin egen historiebevissthet. Å ta utgangspunkt i lokale eksempler eller ressurser som elevene muligens har kjennskap til, kan derfor benyttes for å aktivisere historiebevisstheten til elevene.

Å utvikle ferdigheter er kanskje likeså viktig som å erverve kunnskap, for å utvikle historiebevissthet. Da utvikler man forståelse for hva historie er, og hvordan man kan lese og tolke historie. Informantene bruker lokalhistorie i forbindelse med realhistorisk undervisning, og berører dermed 'vite-at' kunnskapen i historie. Når de anvender lokalhistorie, ser de på mennesker og samfunn i et tidsperspektiv, noe som taler for at dette omhandler ren historisk kunnskap. Kildekritikk og kritisk historiebruk som går inn under Lunds (2016) 'vite-hvordan' kunnskap, er lite berørt i forbindelse med lokalhistorie. Dette går innenfor ferdigheter, og er viktig for å utvikle historiebevisstheten hos elevene. Å benytte seg av lokale ressurser for å utvikle ferdigheter hos elevene vil i flere tilfeller være et godt utgangspunkt for å utvikle kritisk historiebruk og historiebevissthet hos elevene. Samtidig vil det å bruke fortidige hendelser eller dagens hendelser, for å drøfte hvordan fremtiden kan bli, er også et viktig aspekt for å utvikle elevenes historiebevissthet.

Bøe (2002) og Fossen (2005) skriver at lokalhistorie skal fungere som en bro mellom det fjerne og det nære, noe også informantene nevner. På samme måte skal historiefaget være et fag hvor man utvikler historisk kompetanse og historiebevissthet, og ikke bare lærer realhistorie: «*Historiefaget skal i dag være et sted, hvor barn og unge ikke blot lærer noget om historie, men at de også selv er historie*». (Jensen, 2003, s. 95). Sitatet påpeker at historieundervisningen skal bidra til at elever selv forstår at de er en del av historien, og for å oppnå dette kreves det at elevene utvikler historiebevissthet.

Lillesæter (2015) undersøkte bruken av lokalhistorie i Trondheim, og hun fant også ut at bruken av fremtidsaspektet var noe som stort sett uteble blant lærerne (Lillesæter, 2015, s. 74-75). Paulsen (2011) undersøkte bruken av historiebevissthetsundervisning blant videregående lærere i Trøndelag, hvor også fremtidsaspektet ved begrepet var mindre fremtredende enn nåtid og fortid. Samtidig tydet hans oppgave på at lærerne ivaretok deler av historiebevissthetsbegrepet gjennom undervisningen, selv om de selv ikke var klar over det teoretiske innholdet i begrepet (Paulssen, 2011, s. 93-94). En av årsakene til at disse masteroppgavene har relativt like funn som min oppgave, kan komme av flere faktorer. Å aktualisere historieundervisning med nåtidige hendelser er et didaktisk poeng som går på tvers av fag, og er noe som har ligget sentralt i lærerutdanning i flere år. Samtidig kan informantens alder spille inn på bevisstheten rundt historiebevissthets-begrepet, og når de tok utdanning. Samtidig er dette et begrep som har vært i læreplan i mange år, slik at det i utgangspunktet skulle vært et kjent begrep blant informantene.

Blant informantene mine er det en tendens til at historie-delen av faget blir ansett som noe fortidig, og denne tendensen blir forsterket når det er snakk om lokalhistorie og lokale ressurser. De fleste argumenterer for at lokalhistorie er en fin måte å koble den fjerne og nære historien sammen på, samtidig som det kan skape diskusjon rundt hvorfor samfunnet har blitt som det er i dag. Med dette utgangspunktet blir lokalhistorie hovedsakelig presentert som noe fortidig, med innslag av nåtidig innhold. Fremtidsaspektet ved historiebevisstheten og lokalhistorie, er noe som ikke nevnes blant informantene.

Oppsummering: Hvordan jobber de ulike skolene med lokalhistorie?

By-skolen er den skolen som har mest tid avsatt til seksjonsarbeid i samfunnsfag. Tettsted-skolen og bygdeskolen er mindre skoler, og har sjeldent rene fagseksjonsmøter hvor man kan diskutere undervisningspraksis og faglige spørsmål. Selv om by-skolen har mye fagseksjoner kan det diskuteres om dette bidrar til kunnskapsdeling, og derav mer bruk av lokale ressurser.

Fagseksjonsarbeid bør allikevel bli ansett som en vesentlig faktor for kunnskaps- og erfaringsdeling blant lærere. Informantene forbinder lokalhistorie med ekskursjoner, og særlig informantene på byskolen vektlegger ekskursjonens betydning. Tettsted-skolen benytter ekskursjoner i en viss grad, men har også andre opplegg rundt lokale ressurser. Bygdeskolen benytter seg som regel av lokale ressurser i forbindelse med ekskursjoner, men dette kan ha en sammenheng med at de selv ikke benytter seg så hyppig av lokale ressurser. Det virker også som om mange av ekskursjonene blir presentert av noen utenfor skolen, og at det stilles lite spørsmål rundt historiebruken underveis i ekskursjonene. Samtidig er lokalhistorie noe som forbindes med noe fortidig, og delvis med nåtiden. Fortidsaspektet uteblir hos alle informantene. Dette kan ha en sammenheng med at lokalhistorie forbindes med kunnskap om fortiden, og ikke knyttes opp til metodiske ferdigheter.

5.4. Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie?

Informantene påpeker ulike faktorer både direkte og indirekte som kan påvirke hvorvidt de benytter seg av lokale ressurser og lokalhistorie i undervisningen. I dette delkapittelet vil jeg diskutere hvordan lærerens tilhørighet oppleves som den største faktoren for om informantene benytter seg av det lokale eller ikke. Avslutningsvis vil jeg diskutere poenget rundt bruk av lokalhistorie som felles referansegrunnlag i en klasse med flere minoriteter, som to av informantene på by-skolen trakk fram.

5.4.1. Lærerens tilhørighet

For å benytte seg av lokale ressurser og lokalhistorie i undervisning, må læreren ha en viss kunnskap og kjennskap til lokalsamfunnets ressurser. Som diskutert tidligere er det ulike fremgangsmåter man kan benytte seg av for å erverve seg lokalhistorisk kunnskap, men man kommer ikke utenom betydningen av lærernes interesser eller tilhørighet. Informantenes historiebevissthet er på samme måte som elevenes påvirket av mange ulike instanser utenfor skolen (Jensen, 2003, s. 93). Informantene vil derfor ha ulike kunnskap og forkunnskap, selv om alle unntatt Ragnar har formell undervisningskompetanse i samfunnsfag.

En tydelig faktor i oppgaven, som gjelder for alle informantene og alle skolene, er at informantens tilhørighet er det som påvirker hvorvidt de benytter seg av lokale ressurser eller ikke. Informantene som underviser på en skole i samme lokalsamfunn som de vokste opp i, svarer at de benytter lokale ressurser. Informantene som underviser utenfor lokalområde de vokste opp i, medgir at de ikke benytter lokale ressurser i samme grad. Dette begrunnes med en følelse av manglende kunnskap hos informantene. Tokerud (2019) fant også ut i sitt

materialet at kunnskap om lokalhistorie eller lokalhistoriske steder, også påvirket hvorvidt informantene benyttet seg av lokalhistorie (Tokerud, 2019). Som tidligere diskutert er det flere måter man kan erverve seg kunnskap om det lokale, som for eksempel utviklingsarbeid, delingskultur, lokale historielag og skriftlige- og digitale ressurser.

Tettsted-skolen er den skolen som har lokale ressurser lagt inn på deres lokale læreplan, selv om dette er et dokument som ikke har fått et stort fokus de senere årene. Det kommer også fram at majoriteten av lærere på skolen, kommer fra skolens lokalsamfunn. Dette kan være en av årsakene til at skolens lokale læreplan har et stort søkelys på lokalhistorien til område, i motsetning til de to andre skolene i materialet. Samtidig poengterte begge informantene fra skolen at de var opptatt av å bruke historien for å skape stolthet og bevissthet rundt sitt eget lokalsamfunn, slik at elevene ville flytte tilbake til område etter hvert. Dette taler for at de bruker historien eksistensielt for å opprettholde en viss rekruttering til lokalsamfunnet, samtidig som at innbyggerne blir bevisste over sin egen historie (Karlsson, 2014, s. 72-73). Dette er et aspekt ingen av de andre informantene fra de andre skolene nevner, og kan ha en sammenheng med den sterke tilhørigheten lærerne på tettsted-skolen har til lokalsamfunnet, i og med at informantene påpeker at majoriteten av lærerne opprinnelig kommer fra stedet.

Skoler i byen kan ha høyere andel av lærere med ulik tilhørighet, med tanke på høy andel av innflyttere, universiteter, jobbmarked og så videre. Bygde-skolen befinner seg derimot litt utenfor større byer, og kan i utgangspunktet sammenlignes mer med tettsted-skolen. Allikevel vil nærheten til større byer påvirke hvilke lærere som jobber på denne skolen, noe som også er tilfellet. På bygde-skolen er majoriteten av lærerne, inklusive informantene, innflyttere eller bosatt i byene utenfor skolens område. Dette er veldig forskjellig fra tettsted-skolen, hvor de fleste informantene og lærerne generelt bor i lokalsamfunnet. Dette kan være en av grunnene til at de lokale ressursene er såpass sterkt forankret i tettsted-skolen. Den kollektive identiteten og fellesskapet rundt tettsted-skolen er preget av en høy andel lokale lærere, og kan være en av forklaringene på bruken av lokale ressurser. Samtidig er det interessant å poengtere at uavhengig av skolens kollektive identitet og lokale læreplan, er det lærerens individuelle identitet og tilhørighet som i dette tilfellet påvirker hvorvidt de benytter seg av lokale ressurser eller ei (Fossen, 2005).

Dybdelæring, historiebevissthet og kritisk historiebruk er alle gode eksempler på hvorfor nettopp lokalhistorie er en ressurs som bør benyttes i samfunnsfagundervisningen. Samtidig viser Bøe og Hauges (1986) undersøkelse til at elevene foretrekker undervisning om det nære fremfor det fjerne, slik at det lokale utvilsomt har en plass i samfunnsfaget. Informantene som

underviser i lokalsamfunnet de kommer fra, er generelt opptatt av å benytte seg av de ressursene de har. Informantene som underviser utenfor lokalsamfunnet de opprinnelig kommer fra, påpeker potensialet som ligger i lokale ressurser, men sier at de er for dårlig på å benytte seg av disse. Med alle mulighetene man har for å tilegne seg kunnskap, er det dermed overraskende at informantenes tilhørighet påvirker bruken av lokale ressurser såpass mye.

5.4.2. Lokalhistorie som felles referansegrunnlag i et multikulturelt klasserom

Som diskutert tidligere vil en lokalhistorisk tilnærming bidra til å aktivisere historiebevisstheten til elevene, og på denne måten bidra til at elevenes historiebevissthet utvikles (Karlsson, 2014, s. 59). Olaf og Stein på by-skolen nevnte under intervjuet at undervisning med lokalhistorisk tilnærming kanskje kunne miste de positive egenskapene sine i møte med elever som ikke hadde samme tilknytning til lokalsamfunnet som de innfødte. Eksempelene de nevnte var minoritets elever som har kommet til Norge i nyere tid, hvor de relativt nylig har brutt med sitt lokalsamfunn, og kommet til et nytt. Fossen (2005) skriver hvordan hjemstedet bidrar til å skape et forankringspunkt; «*Stedet eller hjemstedet blir et viktig forankringspunkt, en forståelig ramme og en oversiktlig enhet som utløser gode følelser og gir svar på eksistensielle spørsmål*» (Fossen, 2005, s. 476). Vil en lokalbasert undervisning bidra til å bygge en kollektiv identitet blant elevene uavhengig av tidligere hjemsted, eller kan det bidra til å skape større forskjell på 'oss' og 'de'? Jeg vil argumentere for førstnevnte.

Det har vært en idé i skolen at man skal koble kulturarv og identitetsbygging sammen, slik at man lærer å kjenne sin egen kultur. Gjennom å kjenne sin egen kulturarv, skulle man øke respekten for andre gruppers kulturarv (Kvande & Naastad, 2013, s. 227). Dette underbygges av Jensen (2003): «*Børn og unge lærer å forstå 'de andre' ved at sette sig ind i deres kultur og historie*» (Jensen, 2003, s. 94). Han argumenterer for at historiefaget skal være et sted der de lærer å avdekke og bearbeide kultur og tradisjon, som tidligere har vært med på å forme deres tanke-, handle-, og væremåter (Jensen, 2003, s. 94). Ved at elevene blir kjent med sin egen kulturarv og særtrekk, kan det potensielt skapes en større forståelse for likheter og ulikheter mellom barn. Jamfør den åpne skalamodellen (figur 1), vet vi at elever lærer historie og utvikler historiebevissthet gjennom mange ulike arenaer utenfor skolen, slik at uavhengig av kultur og opprinnelse vil elevene dele noen av disse arenaene. Med utgangspunkt i Karlssons (2014) teori om at alle mennesker bruker historie eksistensielt for å skape en mening og forankring i hverdagen, blir det en del av lærerens oppgave å finne en arena for å skape en kollektiv identitet blant elevene og dermed bidra til godt klassemiljø og god integrering.

En av fallgruvene ved å bruke historie eksistensielt med utgangspunkt for å skape kollektiv identitet og godt klassemiljø, er at i ethvert samfunn vil det være de som er medlem av fellesskapet og de som faller utenfor (Anderson & Andersen, 1996). Dette er også noe som gjelder ved bruk av lokalsamfunnet som fellesnevner:

«Eit slikt samfunn [lokalsamfunn] kan vera inkluderande, ved at ein automatisk blir ein del av eit fellesskap, og blir omfatta av ei interesse som kan vera til støtte i strevet med å finne seg til rette. På den andre sida kan det vera vanskeleg å vera annleis i eit slikt samfunn» (Høibo, 2001, s. 52).

Små samfunn som lokalsamfunn blir ofte betraktet som 'gjennomsiktig', det vil si at alle veit hvem hverandre er. Som Høibo (2001) skriver, kan det i disse tilfellene være vanskelig å være annerledes enn majoriteten, og dette kan føre til at man blir en av de 'andre' (Anderson & Andersen, 1996). Samtidig ser man at det generelle lokalsamfunnet har utviklet seg, og er mindre rettet innover mot seg selv. Man har oppnådd flere referanser som strekker seg utenfor lokalsamfunnet, og på denne måten er mer åpen mot nye ting og mennesker (Høibo, 2001, s. 53-54). En annen virkning av at lokalsamfunn får flere impulser utenfra kan bidra til at menneskene innad i lokalsamfunnet investerer mindre tid i selve lokalsamfunnet.

Et annet aspekt ved lokalbasert undervisning i et multikulturelt lokalsamfunn, er hvordan man som lærer velger å benytte seg av det. Som tidligere diskutert er det en tendens i materialet mitt at fremtidsaspektet ved historiebevissthet uteblir i møte med lokalhistorie. Dette er interessant med tanke på at lokalhistorien og de lokale ressursene i de fleste sammenhenger blir brukt eksistensielt, og dermed søker å gi stabilitet og trygghet for fremtiden (Karlsson, 2014, s. 73). Høibo (2001) påpeker hvordan det lokale kan benyttes for å sette søkelys på likhet og framtid, og ikke ulikhet og fortid kan bidra til å skape integrering:

«Det er ikke sikkert at den viktigaste samfunnsoppgåva er å halde tradisjonen i hevd, men å skape eit kommunikasjonsfellesskap – komma på bølgelengde – med menneske som nedstammar frå noen som kjem frå ein heilt annan stad. Vår eventuelle felles identitet vil ikkje skuldast ein felles fortid, men ei felles framtid» (Høibo, 2001, s. 57).

Man kan flytte fokuset fra å omhandle stedet, til å omhandle historien om folket på stedet. Ifølge Høibo (2001) kan man skape en møteplass for flere og bidra til å skape selvidentitet og trygghet i møte mellom folk fra ulike kulturer, hvis dette fokuset flyttes. På denne måten kan dette bidra til å utvikle toleranse og inkludere de fremmede, istedenfor å tjene interesser som kan virke ekskluderende og fremme intoleranse (Høibo, 2001, s. 58-59).

5.4.3. Begrensende faktorer

En faktor som påvirker en lærerhverdag, er tid. Hultman (2012) og Lillesæter (2015) fant ut i sine oppgaver at tid var noe informantene opplevde som en begrensende faktor, og dette er noe som også er tilfelle i dette materialet. I Lillesæters (2015) oppgave tydet det på at tid opplevdes som en begrensende faktor for å tilegne seg kunnskap om lokalområde blant informantene, mens hos Hultman (2012) tydet det på at lokalbasert undervisning opplevdes som tidkrevende å gjennomføre. Blant mine informanter oppleves tid mer som en begrensende faktor for å benytte seg av lokale ressurser. Dette kan henge sammen med oppfatningen om at lokalhistorie er noe man ofte benytter seg av i forbindelse med en ekskursjon, og dette vil derfor være tidkrevende. Hvis man også tar med forarbeid- og etterarbeid som kreves for å lykkes med en ekskursjon, er dette forståelig (Kvande & Naastad, 2013). Hvis lokalhistorie og lokale ressurser kun benyttes i forbindelse med ekskursjoner, vil dette være ekstremt tidkrevende. Det finnes flere metoder for å benytte seg av lokalhistoriske ressurser på en god måte i klasserommet, og på denne måten utvikle historiebevissthet og kritisk historiebruk hos elevene. Ved å benytte seg av digitale ressurser, kart og bilder vil man i mange tilfeller kunne benytte seg av det lokale uten å fysisk oppsøke ressursene. Dette vil være tidsbesparende, samtidig som man får gjennomført et opplegg med fagdidaktisk tyngde. Det er også en forskjell på seksjonsarbeid mellom skolene, hvorav by-skolen har betydelig mer tid bevilget til seksjonsarbeid enn de to andre skolene. Hvorvidt seksjonsarbeid påvirker bruken av lokale ressurser er vanskelig å si, men lite seksjonsarbeid kan føre til mindre samarbeid og dermed dårligere delingskultur. Dette tyder på at skolene har ulike ressurser og utgangspunkt for å dele, noe som kan være fordelaktig for by-skolen. Å ha tid og ressurser til å drøfte fag og planlegge undervisning, har nødvendigvis ikke sammenheng med mer bruk av lokale ressurser og lokalhistorie, men det gir i alle fall et bedre utgangspunkt for å trekke inn skolens lokalområde når man planlegger undervisning.

Oppsummering: Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie?

Det som påvirker hvorvidt informantene benytter seg av lokalhistorie eller lokale ressurser, er om de underviser i samme lokalsamfunn som de vokste opp eller ikke. Dette gjelder for alle informantene i materialet. Samtidig opplever informantene at tid og kunnskap er faktorer som påvirker bruken av lokale ressurser, noe som kan ha en sammenheng med at de vil benytte seg av det lokale i forbindelse med ekskursjoner. By-skolen er eneste skole som problematiserer bruken av lokalhistorie når det kommer til multikulturelle klasserom. By-skolen er en mottaksskole, og dette kan være en av årsakene til at informantene fra by-skolen nevnte dette.

Det kan allikevel argumenteres for at man kan ivareta minoritetene i klasserommet, selv om man benytter seg av skolens lokalhistorie og lokale områder.

5.5. Reliabilitet og validitet

I oppgaven som forsker er det viktig å gjøre rede for kvalitetsvurderinger av egen forskning (Tjora, 2017). Det er en diskusjon rundt hvilke kriterier som egner seg best for å evaluere kvalitativ forskning, med tanke på at begrepene reliabilitet og validitet er begreper som hovedsakelig benyttes i kvantitativ forskning (Ringdal, 2018). Kriteriene pålitelighet, gyldighet, generaliserbarhet og transparens er kriterier som har vist seg å beskrive kvaliteten på kvalitativ forskning på en god måte, og jeg har dermed tatt utgangspunkt i disse kriteriene for å vurdere studiens kvalitet (Tjora, 2017).

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, omhandler troverdighet og hvor konsistent forskningsresultatene er (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). For å oppnå pålitelighet er det viktig at jeg som forsker redegjør for egen posisjon og engasjement, slik at det er tydelig hvordan dette kan prege forskningsarbeidet. Dette vil si at det er viktig at jeg som forsker reflekterer rundt om jeg har noe til felles med informantene, eller om jeg har en spesiell kunnskap på feltet, og hvordan dette kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultatene (Tjora, 2017). Jeg har selv en oppfatning av at lokale ressurser og lokalhistorie er noe som kan skape god undervisning, og noe som bør ligge som en naturlig del av samfunnsfaget på ungdomsskolen. Dette kan ha vært med på å påvirke hele forskningsarbeidet fra hvordan intervjuguiden ble utformet, til hvordan jeg tolket resultatet og diskusjon. Samtidig har jeg vært svært bevisst min rolle, og har under hele prosessen forsøkt å tilstrebe objektivitet. Jeg var blant annet bevisst over dette da jeg utformet intervjuguiden, ved å formulere åpne spørsmål. Dette gjorde jeg med den hensikt å ikke påvirke informantenes beskrivelser. Jeg gjorde meg også på forhånd godt kjent med intervjuguiden, slik at samtalen med informantene skulle få en fin flyt. Dette var også en av årsakene til at jeg gjennomførte et pilotintervju, slik at jeg kunne organisere intervjuguiden på en slik måte at samtalen opplevdes naturlig. Jeg brukte også båndopptaker under intervjuene, og transkriberte intervjuene nøyaktig. Dette førte til at jeg kunne legge fram informantenes direkte sitater inn i studien. Dette bidro til at jeg fikk vist hvordan jeg tolket sitatene. Jeg vil argumentere for at dette styrker studiens pålitelighet, ved at jeg fikk knyttet oppgaven opp imot informantenes opplevelser og erfaringer.

Gyldighet er et begrep som omhandler hvorvidt forskeren svarer på de spørsmål som er stilt i sin studie. Dette er knyttet til spørsmål om hvorvidt forskerens tolkning faktisk er gyldig i forhold til den virkelighet som er studert. Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over sin egen posisjon underveis i datainnsamlingen (Thagaard, 2009). Jeg valgte intervju som metode for å samle inn data, noe som medfører at informantene og deres fortellinger kan være påvirket av meg og min tilstedeværelse (Langdridge, 2006). Informantenes fortellinger kan for eksempel påvirkes av sosial ønskelighet, altså et ønske om å fremstå på best mulig måte (Richman, Weisband, Kiesler, & Drasgow, 1999). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til lærerne, og i ett tilfelle i hjemmet til en av dem. Det kan tenkes at dette bidro til at lærerne følte seg roligere, og at de kan ha snakket friere, enn hvis vi hadde gjennomført intervjuet på et ukjent sted. Gyldigheten på studiet kunne økt ved å ha gjennomført flere datainnsamlingsmetoder. Ved å ha benyttet spørreundersøkelse, kunne jeg hatt flere informanter og en bredere forståelse av temaet. Spørreundersøkelser oppleves ofte mer anonymt enn et intervju, og det kan dermed tenkes at informantene ville gitt ærligere svar (Smith, 2015). Da det foreligger relativt lite forskning på bruk av lokalhistorie og lokale ressurser i ungdomsskolen, anså jeg det allikevel som hensiktsmessig med en eksplorerende tilnærming i forbindelse med denne oppgaven.

Generaliserbarhet omhandler forskningens relevans utover de enhetene som faktisk blir undersøkt. Ved å gjøre rede for detaljer, kan du som leser selv vurdere om funnene vil ha gyldighet for annen forskning (Tjora, 2017). Materialet er hentet fra 8 informanter, og fordelt på 3 ulike skoler. Alle skolene i materialet befinner seg i ulike geografiske områder i Norge. Videre vises det en relativt balansert fordeling mellom kjønn. Samtidig er det utfordrende å generalisere kvalitative studier, fordi de er kontekstbetinget (Toye mfl., 2013). Det er ikke hensiktsmessig eller formålet med en kvalitativ masteroppgave å generalisere, i og med at materialet er hentet fra såpass få informanter. Jeg ser det allikevel som positivt å ha gått i dybden på ulike aspekt ved lokalbasert undervisning, slik at jeg får avdekket variasjoner som informantene oppfatter. På bakgrunn av dette har jeg valgt å beskrive hvor forskningen er utført, samt relevant informasjon om informantene i analysekapittelet (tabell 1). Dermed kan leseren avgjøre hvorvidt funnene vil ha gyldighet for annen forskning. Samtidig har jeg diskutert studiens funn opp mot teori og annen empiri, som bidrar til å vise om denne studiens funn kan generaliseres til andre situasjoner.

Transparens er et begrep som er knyttet til hvordan forskningen blir presentert og formidlet. Forskeren bør gi en så god innsikt som mulig i forskningsprosessen og - funnene. Målet med

dette er at leseren skal få et såpass godt innblikk i det som er gjort, slik at de kan ta en egen beslutning om studiens kvalitet (Tjora, 2017). For å være transparent, har jeg valgt å bruke sitater fra intervjuene i materialet, og ikke bare min tolkning av disse. I metode-kapittelet har jeg presentert analysemetode og fremgangsmåte, samt hvordan jeg oppnådde kontakt med informantene. Dette gjorde jeg med den hensikt å gi leseren innsikt i forskningsprosessen, slik at man får innsyn i prosessen, empirien og hvordan den blir tolket.

6. Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt læreres oppfatning omkring fenomenet lokalhistorie og lokale ressurser. Dette har jeg gjort i den hensikt å forsøke å finne ut om det er noen forskjeller eller likheter mellom oppfatninger og praktisering av lokalbasert undervisning mellom ulike skoler på ulike områder i Norge. Jeg vil nå forsøke å oppsummere hva oppgaven har funnet ut, og konkludere forskningsresultatet. Så vil jeg vurdere oppgavens relevans, og dermed sette søkelys på hvilke faktorer som påvirker hvorvidt det lokale aspektet blir benyttet eller ei på de ulike skolene. Til slutt vil jeg diskutere veiene videre for eventuell ny forskning på feltet lokalbasert undervisning.

6.1. Oppsummering

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å samle oppgavens hovedfunn, og trekke konklusjoner. Problemstillingen til oppgaven er; «*Hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge?*». For å besvare problemstillingen best mulig, vil jeg presentere funnene inn under hvert forskningsspørsmål slik jeg har gjort gjennom hele oppgaven. Deretter komme med en kort konklusjon på problemstillingen til oppgaven.

Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø?

Alle skolene benytter seg av lokalhistorie i varierende grad, og ressurser som går igjen er museum, monumenter, fabrikker og byvandring. Her er det tydelig at museum og organiserte ekskursjoner er mest brukt blant informantene. Samtidig tyder det på at informanter fra byen opplever sitt lokalsamfunn som et større lokalsamfunnsamfunn enn tettstedet og bygda.

Hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen?

Hvordan informantenes arbeider med lokalhistorie varierer, men lokalhistorie blir ofte formidlet i forbindelse med faktaorientert kunnskap. Dette kan ha en sammenheng med at lokalhistorie ofte blir presentert i forbindelse med ekskursjoner, hvor det ikke alltid er lærerne selv som står for undervisningen. I og med at undervisningen rundt lokalhistorie dreier seg om realhistorie, virker det også som om framtidsaspektet ved historiebevisstheten ikke er til stede. Det er også by-skolen som har hyppigst seksjonsarbeid, men det virker ikke som om dette blir benyttet til å diskutere lokale ressurser i området.

Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie?

En tydelig faktor som påvirker bruken av lokalhistorie i materialet, er informantenes tilhørighet. Informantene som kommer fra stedet, benytter seg av lokale ressurser. Informantene som ikke kommer fra skolens lokalsamfunn, opplever selv at de ikke eller i liten grad benytter seg av lokale ressurser. Samtidig oppleves tid som en begrensende faktor for å benytte seg av lokale ressurser. Dette kan ha en sammenheng med hvordan lokalhistorie ofte benyttes i forbindelse med ekskursjoner. By-skolen nevner at lokalhistorie kan miste sin 'effekt' i møte med minoritetslever.

For å oppsummere oppgaven, vil jeg forsøke å svare på problemstillingen til oppgaven; «*Hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge?*». Som oppgaven viser blir lokalhistorie benyttet på ulike måter, men fysiske historiekulturelle gjenstander utenfor skolens område blir hyppigst benyttet. Det virker også som om lokalhistorie blir benyttet i sammenheng med historisk kunnskap, og blir mindre knyttet opp mot kritisk historiebruk og kildekritikk. Tettsted-skolen er den skolen i oppgaven som skiller seg ut fra de andre skolene, i og med at de har egne lokalhistoriske ressurser for hvert trinn lagt inn i skolens lokale læreplan. Samtidig virker det som om det er hvor lærerne selv har vokst opp, som har størst betydning for hvorvidt de benytter seg av det lokale eller ei. Lærere som underviser i det lokalsamfunnet de selv har vokst opp i, benytter seg hyppigere av lokalhistorie og lokale ressurser enn lærere som underviser i et annet lokalsamfunn enn de vokste opp i. Dette gjelder på tvers av skolene.

Jeg vil avslutningsvis påpeke hvor avgrenset og 'snever' en masteroppgave blir, opp imot en lærerhverdag. Jeg har full forståelse for at i en hektisk lærerhverdag, vil det være vanskelig å gjennomføre såkalte 'perfekte' undervisningsopplegg som dekker alle aspekt ved for eksempel historie. Når man gjennomfører en forskningsoppgave slik som en masteroppgave er, vil man sette søkelys på en veldig liten del av en lærerhverdag. Dermed vil man mest sannsynlig finne ulike punkt hvor det er rom for forbedring, noe som også er hensikten med å gjennomføre slike prosjekt. Jeg håper at denne oppgaven blir ansett som et bidrag for å utvikle undervisningspraksisen i samfunnsfag, og ikke som en kritikk av nåværende praksis.

6.2. Praktiske implikasjoner

Å benytte seg av lokalhistorie i samfunnsfag, har uten tvil et didaktisk potensial: «*Knappt noen annen form for historieundervisning når opp til lokalhistorien på sitt beste!*» (Bøe, 1995, s. 169). Som Bøe (1995) påpeker, vil lokalbasert undervisning uten tvil være et positivt tilskudd

til samfunnsfag, så lenge det blir gjort rett. Jeg vil nå med bakgrunn i oppgavens funn komme med forslag til hvordan lokalbasert undervisning kan nå potensiale sitt på noen områder.

En god delingskultur blant lærere er noe som vil være en kjemperessurs for skoler. For å oppnå god delingskultur er det viktig at skolen tilrettelegger for dette. Som diskutert er det uvisst hvor mye seksjonsarbeid bidrar til faglig utvikling, men det viktigste poenget her er bidraget med å senke terskelen for å dele opplegg, tanker og ideer omkring faget. På denne måten vil lærere potensielt dele av sin spisskompetanse med kollegiet, og på denne måten bidra til å gi undervisningen flere aspekt. Med nye kompetansemål i samfunnsfag som er relativt åpne, gir dette et godt utgangspunkt for skolene å lage egne lokale læreplaner som ivaretar lokale ressurser. Det er enklere å benytte seg av andre ressurser enn det læreboka tilbyr, når disse er forankret i et felles dokument som alle har bidratt med. Her er det også et annet aspekt som er verdt å nevne, og det er å benytte seg av de lærerne som har god kjennskap til lokalsamfunnet. Som oppgaven viser er det tydelig at informantene som er oppvokst i lokalsamfunnet opplever å ha bedre kunnskap, og benytter seg hyppigere av lokalområdets ressurser og historie. Hvis disse blir inkludert i etableringen av en lokal læreplan, er mulighetene store for at lærere uten kjennskap til området lærer nye og spennende historier om skolens lokalsamfunn. Her er det også muligheter å bruke lokale historielag som en ressursbank, både digitalt, men også personer med god lokalhistorisk kompetanse. Å invitere en lokalhistoriker i forbindelse med fagseksjonsarbeid for å utvikle kjennskapen til område, kan muligens bidra til nye ideer hos lærerne som kan bidra til utviklingen av den lokale læreplan.

Et annet poeng ved lokalbasert undervisning omhandler synet på ekskursjon og lokalhistorie. Hvis lokalhistorie kun kan benyttes utenfor skolens område, vil dette føre til at mange lokale ressurser ikke blir benyttet. Man skal selvfølgelig benytte seg av ekskursjoner i forbindelse med lokalbasert undervisning, men hvis man kun benytter seg av det lokale utenfor klasserommet, vil det i liten grad bli benyttet. Man har utallige muligheter for å benytte seg av lokalhistorie og lokale ressurser inne i klasserommet, og dette vil spare både tid og ressurser for lærere. Ved å konkretisere og diskutere omkring muligheter for å bringe det lokale inn i klasserommet, kan dette øke bevisstheten rundt mulighetene man har å benytte seg av det innenfor klasserommets fire vegger. Som nevnt tidligere er det mange ressurser digitalt man kan benytte seg av, og dette virker som en relativt ubenyttet ressurs.

Som all annen historie, vil også lokalhistorien være videreført og presentert for en grunn. Dette tilsier at man også skal ha et kritisk blikk på historien som blir formidlet i lokalmiljøet,

på samme måte som all annen historie. Lokalhistorie eller lokale ressurser vil i flere tilfeller være noe elevene forhåpentligvis har kjennskap til, og kan danne et godt grunnlag for diskusjon rundt kritisk historiebruk. Her har man mulighet til å diskutere historiekulturen til lokalsamfunnet, og dermed bidra til å skape kritiske medborgere. For å utvikle det kritiske aspektet og kildekritikk i samfunnsfag, er det viktig å sette et større søkelys på dette enn det blir gjort i mitt materiale. Dette gjelder også når det kommer til bruk av lokalhistorie og lokale ressurser.

6.3. Veien videre

Alle forskningsoppgaver må avgrense område de forsker på, noe som også gjelder for dette prosjektet. Denne oppgaven har et avgrenset antall informanter, og tre ulike geografiske områder som undersøkes. Jeg vil derfor bruke avslutning av oppgaven på å komme med noen tanker om videre forskning innenfor temaet lokalbasert undervisning.

Denne oppgaven har hatt et lærerperspektiv, og sett på lærernes oppfatning omkring lokalbasert undervisning, og deres begrunnelse for bruken av lokale ressurser. Større forskningsprosjekt kunne benyttet seg av observasjon, og undersøkt hva lærerne faktisk gjør i undervisning, og ikke hva de sier at de gjør.

En annen undersøkelse som hadde vært interessant, var å undersøke effekten av lokalhistorie på undervisningen. Jeg er ikke i tvil om at det lokale perspektivet har et enormt potensial i skolen. Det ville vært interessant og undersøkt om elever opplever en lokalbasert undervisning som mer motiverende i samfunnsfag. Her er det behov for nyere forskning, og en forskning som tar for seg et større område enn Bøe og Hauges (1986) forskning på ungdommers forståelse av og interesse for historie fra 1986. Med ny læreplan som er inspirert av dybdeløring, ville det også vært spennende å se om det lokale kunne bidratt til flere perspektiv i forbindelse med dybdeløring, og dermed utviklingen av kritisk historiebruk og historiebevissthet.

En alternativ fremgangsmåte er å gjennomføre en kvantitativ studie av hvorvidt lærere benytter seg av det lokale eller ikke. I den forbindelse vil jeg også foreslå og gjennomført en undersøkelse som forsker på det jeg har undersøkt, men med en kvantitativ tilnærming. På denne måten kunne man undersøkt flere lokalsamfunn, skoler og lærere, og dermed kunne generalisert funnene. På denne måten hadde man undersøkt et annet aspekt ved det jeg har undersøkt, og man kunne sammenlignet resultatene opp imot hverandre.

Referanser

- Anderson, B., & Andersen, E. (1996). *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring Nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus.
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, K. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. I L. Symcox & A. Wilschut (Red.), *National history standards. The Problems of the Canon and the Future of teaching History*. Alabama: International Review of History Education.
- Bie-Drivdal, A. (2019). Tillitsvalgtes oppfatninger om egen rolle i faglig utviklingsarbeid. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60, (03), 228–249. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291x-2019-03-02>
- Blom, K., & Helle, K. (1997). *Historie: hva, hvordan, hvorfor?: Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden: En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B., & Hauge, K. (1986). *Ungdom og historie: En analyse av ungdoms forståelse av og interesse for historie*. Stavanger Lærarhøgskole.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Folkenborg, H. R. (2018). *Èn fortid: mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Fossen, A. K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*, 84, (3), 471-485.
- Høibo, R. (2001). Lokalhistorie som fleirkulturell møteplass. I *Framtid for den lokale fortida? Norsk lokalhistorie ved millenniumskifte. Status og framtidsperspektiv*. Oslo: Norsk lokalhistorisk institutt.
- Hultman, A. (2012). *Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv*

- (Doktorgradsavhandling). Lund university, Lund.
- Irgens, E. J. (2018). Historical Amnesia: On Improving Nordic Schools from the Outside and Forgetting What We Know. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2, (2–3), 25–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.2806>
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag* (1. Utg.). København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed-Fortidsbrug: Teori og empiri*. Odense: Historia.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. Utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historie, historiedidaktik och historiekultur: teori og perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutsen, K. (2014). Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*, 51(1), 38–48.
- Kosselleck, R., & Tribe, K. (2004). *Futures Past: on the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode* (1. Utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2009). 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. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Lenz, C., & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillesæter, E. H. (2015). *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss*.

- (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2434665/Lilles%c3%a6ter%2c%20Eli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. (5. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing world around us conceptions. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Norsk lokalhistorisk institutt. (udatert). Lokalhistorie. Hentet fra: https://lokalhistorie.no/?page_id=96
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt*. (Mastergradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270276/446084_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysearbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Richman, W. L., Weisband, S., Kiesler, S., & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 754-775. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4. Utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Sandnes, J. (1983). *Handbok i lokalhistorie: Faget og metodene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods* (3.; L. Block, Red.). Los Angeles: SAGE publications.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. Utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tokerud, E. J. (2019). *Hva skal vi med lokalhistorie? En kvalitativ undersøkelse av åtte ungdomsskolelæreres bruk av historiske steder i lokalmiljøet*. (Mastergradsavhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, M., Carr, E., Andrews, J., & Barker, K. (2013). «Trying to pin down jelly» - Exploring intuitive processes in quality assessment for meta-ethnography. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-46>
- Tretvik, A. M. (2004). *Lokal og regional historie*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Undheim, D. E. (2018). Pedagoger på dypt vann. *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.klassekampen.no/article/20181208/ARTICLE/181209971>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. 1–13. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag*. 1–9. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Samfunnsfag (SAF01-04): Gyldighet og innføring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/gyldighet-og-innfoering>
- Yardley, L. (2015). Demonstrating validity in qualitative psychology. I *Qualitative psychology. a practical guide to research methods* (3.Utg.). Los Angeles: Sage.
- (Samtlige kilder er sist oppsøkt 20.05. 2020).

Vedlegg

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet
”Bruk av lokale ressurser i samfunnsfagets
historieundervisning?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om det er forskjeller mellom skoler i byen og skoler på landet når det kommer til bruk av lokalhistorie i undervisningen i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen bruker lokalhistorie og lokale ressurser i undervisningen sin. Samtidig skal jeg se om det er forskjeller mellom skoler i byen og skoler på landet, når det kommer til bruk av lokale ressurser i samfunnsfag.

Denne informasjonen kommer jeg til å få gjennom intervju av lærere på ungdomstrinnet som underviser i samfunnsfag. Intervjuet vil ta mellom 30- 60 minutter. Dette vil danne informasjonsgrunnlaget til min masteroppgave, som skal leveres våren 2020 på NTNU.

Jeg har formulert fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å besvare hovedproblemstillingen;

1. Hvilken lokalhistorie er spesielt for ditt lokalmiljø?
2. Hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen din?
3. Hvorfor/hvorfor ikke brukes lokalhistorie generelt i samfunnsfagundervisningen?
4. Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie i samfunnsfag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning.

Lise Kvande (lise.kvande@ntnu.no).

Petter Friis Bratberg (pettefbr@ntnu.no).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har et ønske om å få intervjuet 6-10 samfunnsfaglærere fra ulike skoler med ulik bakgrunn, men som gjerne har undervist i alle trinnene på ungdomsskolen. Dette er for at læreren skal ha vært innom ulike tema og kompetansemål, slik at de har en helhetlig erfaring med emnet. Samtidig har jeg valgt ut ulike skoler ut ifra deres geografiske plassering, slik at de kan være en ressurs for å svare på oppgavens problemstilling. Skolen du arbeider på er en skole jeg anser som passende for å besvare dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju på ca. 30-60 minutter, hvor intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. Dette intervjuet vil bli transkribert, og deretter slettet når prosjektet er ferdig. Alt av informasjon vil anonymiseres både før, under og etter prosessen.

Intervjuet vil hovedsakelig dreie seg om lokalhistorie for ditt område, og din og skolens praksis knyttet til dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

som blir innhentet til denne oppgaven. Jeg bruker båndopptaker uten trådløst internett, og kommer til å oppbevare all informasjonen på en passordbeskyttet harddisk. Alt av

informasjon om skole, trinn og navn vil bli anonymisert i teksten og i transkriberingen, slik at det ikke er mulig å spore opp informantene i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av Mai 2020. Alt av informasjon (transkriberinger og intervju), vil etter dette slettes.

Dine Rettigheter (Standardformulering fra NSD)

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning ved:
- Petter Friis Bratberg.
Tlf: 41172770.
Mail: pettefbr@ntnu.no
- Veileder: Lise Kvande.
Mail: lise.kvande@ntnu.no
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen
Mail: thomas.helgesen@ntnu.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Petter Friis Bratberg

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bruk av det lokale for å forstå det globale*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25. Mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon av meg og tema

Jeg heter Petter Friis Bratberg, og studerer master i fag og yrkesdidaktikk med spesialisering innenfor samfunnsfag. I min masteroppgave skal jeg se på bruken av lokalhistorie og lokale ressurser i samfunnsfag, og se på forskjeller mellom skoler i byen og skoler på landet.

Informasjonen som blir innhentet gjennom dette intervjuet vil være informasjonsgrunnet for masteroppgaven min. Med samtykke fra informanten, vil intervjuet bli tatt opp på lydopptaker. Alt av informasjon vil bli anonymisert, og opptaket vil bli slettet når oppgaven leveres. All deltagelse baserer seg på frivillighet, og informanten kan når som helst trekke sin deltakelse. Dette behøver ingen begrunnelse, og du kan trekke deg under intervjuet, men også i hele perioden fram til oppgaven leveres inn.

Innledningsspørsmål/ bakgrunns-spørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvor kommer du fra? (Hvor lenge har du jobbet på denne skolen, bor du i nærheten?)
- Hvilken utdannelse har du? (Skole, fag og grad.)
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Underviser du i andre fag, evt. Hvilke fag?

Hvilken lokalhistorie er spesiell for skolens lokalmiljø?:

- Hva forbinder du med lokalhistorie eller lokale ressurser? (Hva vet de om?)
- Har du benyttet deg av det lokale i samfunnsfagundervisningen? (Hva har du benyttet deg av og hvordan gjorde du det?)
- Hvilken erfaring har du med bruk av lokalhistorie i samfunnsundervisning? (Ressurser som bilder, dokumentarer, dokumenter eller lokalhistorie?)
- Har du eksempler på lokalhistorie for din skole, som du kunne tenke deg å bruke i din undervisning?
- Har du god nok tilgang på lokalhistorisk informasjon og ressurser for ditt lokalområde?
- Hvordan får du informasjon om lokalhistoriske ressurser i ditt område?
- Har dere en lokal læreplan på skolen som tar hensyn til de lokale ressursene i området?

Hvordan jobbes det med lokalhistorie på skolen?:

- Hvordan jobber lærerne på teamet/samfunnsfagseksjonen sammen? (Struktur på lærerteamet)
- Har dere god delingskultur mellom dere lærere på samfunnsfagseksjonen? (Bruker dere hverandre som ressurs?)
- Er det en felles enighet blant samfunnsfaglærerne om ulike tema som bør inkluderes når det skal undervises om noe lokalt?
- Kan du fortelle om en gang du aktivt brukte lokalhistorie i samfunnsfagundervisningen? (Mål for timen, forarbeid og etterarbeid)
- Hvilke lokalhistoriske temaer mener du egner deg best? (Og hvilken egner seg ikke?)
- Kombinerer du lokalbasert undervisning i møte med andre fag enn samfunnsfag? (Hvordan gjør du dette? Tverrfaglig, ekskursjoner og prosjekt.)
- Jobber du aktivt med kildekritikk når du bruker lokalhistorie i undervisningen?

Hvorfor/hvorfor ikke brukes lokalhistorie generelt i samfunnsfagundervisningen?:

- Hvilket utbytte tror du elevene har av undervisning med fokus på det lokale?
- Hva tror du det kan tilføre undervisningen? (Egne erfaringer med bruk av det lokale)
- Hvordan tror du dette kan svekke læringsutbytte? (Gjerne kom med egne erfaringer)
- Har du tenkt over noen kompetansemål som kan trekkes opp mot det lokale? (Både lokale og nasjonale læreplaner)
- Hvilke elever tror du lokalbasert undervisning passer for? (Er det positivt for de svake, de sterke, eller for alle?)

Hvilke faktorer påvirker bruken av lokalhistorie i samfunnsfag?:

- Har du positive eller negative erfaringer med denne typen undervisning?
- Hvilke holdninger tror du andre lærere har til lokalbasert undervisning?
- Er du personlig interessert i historien til område du underviser i?
- Hvor viktig tror du lokalbasert undervisning er for utviklingen av identiteten til elevene?
- Tror du ditt lokalområde skiller seg ut fra andre når det kommer til denne typen undervisning?
- Føler du at du har god nok kjennskap til hva ditt lokalområde kan tilby ifb. Med lokalbasert undervisning?
- Bruker du -Historielag som en ressurs?

- Bruker du lokalhistorie i forbindelse med undervisning om store internasjonale historiske hendelser? (Hvorfor, hvorfor ikke?)
- Noe du vil tilføre, eller noe du mener vi burde snakke mer om?
- Takk!

