

Simen Solvang Aamodt

Bruk av lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen

Samfunnsfaglæreres erfaring med bruk av
Falstadsenteret som undervisningsressurs

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning samfunnsfag 5-10
Veileder: Yngve Skjæveland

Juni 2022

Simen Solvang Aamodt

Bruk av lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen

Samfunnsfaglæreres erfaring med bruk av
Falstadsenteret som undervisningsressurs

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning samfunnsfag 5-10
Veileder: Yngve Skjæveland
Juni 2022

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

FORORD

Dette er en dag jeg har ventet på lenge. I dag slutføres denne oppgaven ved at jeg skriver dette forordet. Veien til målet om en ferdigstilt oppgave har vært lang, men den har også lært meg mye. Det har vært utfordrende å utøve selvdisiplinen som må til for å gjennomføre en slik oppgave over lang tid. Derfor er jeg svært fornøyd når jeg nå ser tilbake på denne arbeidsprosessen.

Jeg vil rette en stor takk til Yngve Skjæveland. Han har som min veileder alltid vært positiv og tilgjengelig, kommet med konstruktiv kritikk, og holdt meg på rett kurs.

Det må også rettes en takk til de fem lærerne som stilte opp som mine informanter.

Samfunnsfagklassen på lærerstudiet har også betydd mye for meg i løpet av det siste halvåret med masterskriving. Takk for alle sosiale sammenkomster og for at dere er den joviale gjengen dere er.

Omgangskretsen min må også takkes ettersom de har dratt meg med på aktiviteter og gitt meg pauser innimellom alt arbeidet med masteroppgaven.

Til slutt vil jeg takke familien min. Dere har alltid troen på meg, og har vært til god hjelp om jeg har hatt spørsmål underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Simen Solvang Aamodt

Trondheim, 8. juni 2022

SAMMENDRAG

Læreplanen i samfunnsfag tilrettelegger for at elevene skal lære om seg selv, nærmiljøet de tilhører, og nasjonale og globale problemstillinger. For å konkretisere dette kan samfunnsfaglærere ta i bruk lokalsamfunnet som undervisningsressurs. Ut fra dette har problemstillingen i denne oppgaven vært *Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret?* Avgresning og spesifisering av problemstillingen har jeg gjort ved å jobbe ut fra forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati? Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs? Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?* Undersøkelsen er gjennomført ved å benytte kvalitativ metode. Innenfor denne metoden har det blitt gjort kvalitative intervjuer med fem samfunnsfaglærere på fem forskjellige ungdomsskoler i Innherredsregionen.

Lærerne bruker Falstadsenteret som undervisningsressurs ved at ungdomskoleelever i nærområdet til senteret får komme dit for å gjennomgå et undervisningsopplegg. De mener at besøket på Falstadsenteret, med tilknyttet for- og etterarbeid, fører til at elevene får et godt læringsutbytte. Dette læringsutbyttet består ifølge lærerne av at elevene lærer om: andre verdenskrig og enkeltpersoner som opplevde krigen, fagstoffet i samfunnsfag satt i et nytt lys, nytteverdien av det de tidligere har lært i samfunnsfag, mer kunnskap innen historie og sammenhenger mellom fortiden og nåtiden. Lærerne mener at et besøk på Falstadsenteret er med på å utvikle elevenes historiske empati. Denne utviklingen skjer ved at elevene kommer nærmere historiske kilder. Elevenes utvikling av historisk empati kan forbedres ved at lærerne legger mer vekt på kontekstualisering og innlevelse. Falstadsenterets nærhet, konkretisering av de store linjene og forenkling av læringsprosessen gjør at lærerne ser på senteret som en lokalhistorisk ressurs. Falstadsenteret er også en lokalhistorisk ressurs i form av at elevene kan praktisere grunnleggende måter å tenke og arbeide innen faget historie på der, selv om lærerne ikke er særlig bevisste på dette. Falstadsenteret skaper motivasjon for å lære samfunnsfag fordi opplegget der fører til aktive og praktiske læringsmetoder og konkretisering. Besøk på Falstadsenteret er også motiverende for historieinteresserte ungdommer.

ABSTRACT

The social studies curriculum facilitates for students to learn about different aspects about their individual selves, such as the local environment they belong to, and the national and global issues. To specify this, social studies teachers can use the local community as a teaching resource. Based on this, the thesis questions *How is the Falstad Center used as a teaching resource in teaching for schools in the vicinity of the center?* In order to specify and delimit the thesis, I have worked on the basis of the research questions: *How do the teachers experience that the visit to the Falstad Center contributes to developing the students' historical empathy? How do teachers experience the Falstad Center as a local historical resource? What connections do teachers see between visits to the Falstad Center and motivation to learn social studies?* The survey was conducted using a qualitative method. Within this method, qualitative interviews have been conducted with five social studies teachers at five different secondary schools in the region of Innherred.

The teachers use the Falstad Center as a teaching resource in a way that secondary school students in the local area of the center can visit and be part of a teaching program. They believe that the visit to the Falstad Center, with associated pre- and post-work, leads to the pupils receiving a good learning outcome. According to the teachers, the learning outcome consists of the students learning about: World War II and individuals who experienced the war, the subject matter in social studies from another perspective, the usefulness of what they have previously learned in subjects, more knowledge in history and connections between past and present. The teachers are of the opinion that a visit to the Falstad Center helps to develop the students' historical empathy. This development takes place as the students get closer to historical sources. Students' development of historical empathy can be improved by teachers placing more emphasis on contextualization and empathy. The proximity of the Falstad Center, the concretization of the main context and the simplification of the learning process results in the teachers seeing the center as a local historical resource. The Falstad Centre is also a local historical resource in the form that students can practice basic methods of thinking and working with history, even if the teachers are not particularly aware of this. Based on these aspects, the Falstad Centre creates motivation to learn social studies because the program there leads to active and practical learning methods and concretization. Visiting the Falstad Centre is also motivating for adolescents who are interested in history.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	I
Sammendrag	III
Abstract	V
1.0 Innledning	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Oppgavens problemstilling	1
1.3 Oppgavens bidrag til faget.....	2
1.4 Falstadsenteret.....	2
1.5 Tidligere forskning.....	3
2.0 Teori.....	7
2.1 Historisk empati	7
2.2 Didaktisk bruk av lokalhistoriske ressurser	12
2.3 Motivasjon og interesse for samfunnsfag.....	14
2.4 Krigsleirer og museum i undervisning	16
3.0 Metode.....	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Vitenskapelig tilnærming.....	20
3.3 Fenomenologi.....	21
3.4 Induktiv og deduktiv metode.....	22
3.5 Semistrukturert intervju	23
3.6 Mitt utgangspunkt.....	23
3.7 Utvalg av data	24
3.8 Datainnsamling ved bruk av intervju.....	26
3.9 Etikk og personvern	27
3.10 Presentasjon.....	29
3.11 Analysemetode	30
3.12 Metodens kvalitet	31
3.12.1 Reliabilitet	31
3.12.2 Validitet	32
4.0 Presentasjon av det empiriske materialet.....	34
4.1 Lokalhistorie, og Falstadsenteret som lokalhistorie.....	34
4.2 Forberedelser, undervisningen på Falstadsenteret og etterarbeid	37

4.3 Læringsutbyttet	41
4.4 Historisk empati	42
4.5 Hvordan responderer elever på en alternativ læringsarena som Falstadsenteret?.....	44
5.0 Drøfting	47
5.1 Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati?	47
5.1.1 Lærernes egen utdanning i historisk empati	47
5.1.2 Hva bidrar til utvikling av historisk empati på Falstadsenteret?.....	48
5.1.3 Hvordan kan lærerne legge opp til å bedre elevenes utvikling av historisk empati i forbindelse med besøket på Falstadsenteret?.....	49
5.2 Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs?	50
5.2.1 Hva forbinder lærerne selv med lokalhistorie?	50
5.2.2 Hvilke fordeler ser lærerne ved bruk av lokalhistorie, og derfor også med å besøke Falstadsenteret?	51
5.2.3 Hvilke ulemper ser lærerne ved bruk av Falstadsenteret som lokalhistorisk ressurs?	52
5.3 Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?	53
5.3.1 Hva bidrar til økt motivasjon hos elevene når Falstadsenteret besøkes?	53
5.3.2 Finnes det et uutnyttet potensial for å motivere til å lære samfunnsfag i forbindelse med besøk på Falstadsenteret?	54
5.4 Falstadsenterets bidrag til elevenes læringsutbytte.....	55
6.0 Avslutning	56
6.1 Oppsummering	57
6.2 Videre forskning og oppgavens begrensninger	58
7.0 Litteraturliste	61
8.0 tabeller og vedlegg	66
8.1 Tabeller	66
Tabell 1: Tabell med informasjon om informantene.....	66
8.2 Vedlegg.....	66
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	66
Vedlegg 2: Intervjuguiden.....	67
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	69

1.0 INNLEDNING

1.1 Introduksjon

Fra 2008 til 2011 var jeg elev på ungdomsskolen. Noe av det jeg husker best fra disse årene er samfunnsfagundervisningen. Jeg husker at mange av elevene i klassen min var interesserte i samfunnsfag, men det var også noen som ikke var det. Undervisningen foregikk stort sett på tavla eller ved at vi leste i læreboka og noterte i skriveboka. Da vi kom til tidspunktet hvor vi skulle begynne med andre verdenskrig, skjedde det en forandring hos noen av elevene i klassen. Plutselig gikk flere av dem fra å være demotiverte til å bli motiverte for å lære samfunnsfag. Dette medfulgte at disse elevene startet å gjøre lekser, og fikk toppkarakterer på prøver. I ettertid har jeg lurt på hva som gjorde at disse elevene på kort tid ble motiverte for å lære samfunnsfag. Jeg har også grublet over hva læreren kunne gjort for å motivere både disse og resten av elevene i større grad på et tidligere tidspunkt. Noe jeg har stusset over i løpet av årene etter ungdomsskolen er hvorfor vi ikke tok i bruk lokalsamfunnet som undervisningsressurs i noen særlig grad i samfunnsfag. En hypotese jeg har er at større bruk av lokalsamfunnet som undervisningsressurs kunne ha hjulpet meg og mine medelever med å bli mer interesserte i samfunnsfag på ungdomsskolen. Denne hypotesen har vært en viktig grunn for valget jeg har gjort av problemstilling for denne masteroppgaven.

1.2 Oppgavens problemstilling

Problemstillingen jeg har arbeidet ut ifra i denne oppgaven er: *Hvordan brukes*

Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret?

Denne problemstillingen baserer seg på lærernes erfaringer av å bruke den lokale institusjonen Falstadsenteret som undervisningsressurs. Dette vil føre til at jeg får en innsikt i hvilke tanker og meninger lærerne har om dette temaet. Denne innsikten vil gi meg kunnskap og empiri om bruk av den lokale undervisningsressursen Falstadsenteret. Dette er en forutsetning når jeg etter hvert i oppgaven skal knytte sammen funn og teori i en drøftingsdel. Informantene består av fem samfunnsfaglærere på fem forskjellige ungdomsskoler i Innherredsregionen. Falstadsenteret ligger også i denne regionen. Dermed skal alle lærerne ha et godt grunnlag til å kunne svare på spørsmål som omhandler problemstillingen. Det var også aktuelt å innlemme elever som informanter til denne oppgaven. Dette ville ført til at jeg fikk tilgang på mer data. Oppgavens rammer og tidsbegrensning gjorde at jeg valgte å avgrense ved å kun ta utgangspunkt i lærernes erfaringer. Oppgavens struktur består av innledning, teoridel, metodedel, presentasjon av det empiriske materialet, drøfting og avslutning.

I arbeidsprosessen med denne oppgaven har jeg ut fra problemstillingen utledet tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati?*
- *Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs?*
- *Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?*

1.3 Oppgavens bidrag til faget

Hensikten med denne oppgaven er å sette et søkelys på fordeler og ulemper ved å bruke Falstadsenteret som undervisningsressurs i samfunnsfag for skoler i nærområdet til senteret. Jeg håper at undersøkelser på dette området kan bidra til en bevisstgjøring hos lærere om hvordan de kan utnytte Falstadsenteret som undervisningsressurs på en best mulig måte. Forhåpentligvis kan lærere i andre deler av landet bruke funn fra denne oppgaven til å optimalisere bruken av lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen hos seg også.

Denne oppgavens delkapittel 1.5 tar for seg tidligere forskning. Her ser vi at det er forsket på bruk av lokalhistoriske ressurser i Norge tidligere. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer håper jeg at informantene kommer med nye vinklinger på bruken av lokalhistoriske ressurser som den tidligere forskningen ikke har belyst.

1.4 Falstadsenteret

Falstadsenteret er et senter for menneskerettigheter, et museum, og et minneste som ligger på Ekne i Trøndelag. Senteret er opprettet på stedet der SS Straffefangnelager Falstad lå i perioden 1941-1945. Falstadsenteret forteller på sin nettside at skoleklasser som besøker senteret får besøkt henrettelsesstedet Falstadsbogen og minneste etter konsentrasjonsleiren på selve Falstadsenteret. Dette vil føre til at elevene får et innblikk i historien til mennesker som ble utsatt for overgrep fra nazistene (Falstadsenteret, 2022). Videre skriver Falstadsenteret på sin nettside at:

Falstadsenteret bruker historiske kilder med utgangspunkt i minneste for å legge til rette for samtaler om nazismens menneskesyn. For om lag 75 år sia var Falstad fangeleir del av et system som systematisk sorterte, undertrykte og drepte uskyldige

mennesker. Tusenvis ble drevet på flukt, tatt til fange og fratatt sin menneskelighet.
(Falstadsenteret, 2022)

Falstadsenterets undervisningspraksis er laget for å forhindre at historien gjentar seg. Dette gjøres ved at menneskerettigheter fremmes, og ved at den dystre historien formidles. Falstadsenteret har tre forskjellige undervisningsopplegg for skoleklasser. Oppleggene kan gjennomføres på samme dag eller gjennomføres over flere besøk. Det er museumspedagoger på senteret som gjennomfører undervisningen (Falstadsenteret, 2022). De tre undervisningsoppleggene på Falstadsenteret omhandler: å lære om henrettelsene i Falstadsbogen og minnestedets historie, virtuell utforskning av fangeleiren, og forståelse av samfunnet elevene selv er en del av i dag ved å høre om personlige fortellinger og arbeide med kilder (Falstadsenteret, 2022).

1.5 Tidligere forskning

Det finnes flere studier som kunne vært interessante for min masteroppgave. Derfor har jeg i denne delen valgt ut de som er mest relevante for min problemstilling og forskningsspørsmål.

Lillesæter (2015) har i sin masteroppgave forsket på hvordan ungdomsskolelærere i Trondheim bruker lokale ressurser i historieundervisning i samfunnsfag. Lillesæters oppgave viser at lærerne prioriterer å lære bort historiske fakta til sine elever, og at dette går på bekostning av arbeid med kilder og kritisk tenkning rundt hvordan historien blir fortalt. Av Lillesæters innsamlede empiri blir andre verdenskrig presentert som det mest brukte temaet når det gjelder lokalbaserte læringsopplegg i Trondheim. Hun har gjennom sin studie funnet ut at lærerne bruker den lokale historien og nærområdet for at elevene skal tilegne seg historiekunnskaper, bli engasjerte i historie og for å legge opp til undervisning som er ulik den som vanligvis blir brukt. Undervisning i nærområdet skaper også historietilknytning og utvikler elevenes identitetsforståelse.

Tokerud (2019) har skrevet en masteroppgave om lokalhistoriens rolle i undervisning. Denne oppgaven undersøker hvordan ungdomsskolelærere i nærområdet til Hegra festning i Trøndelag, og Høytorp fort og Momarken i Østfold, bruker disse historiske stedene i undervisningen. Ut fra Tokeruds analyse fremkommer det at det undervises i lokalhistorie fordi den oppleves som nær, vekker interesse, skaper identitet, er konkret og motiverer elevene. Tokerud erfarte at informantene hans prøvde å få elevene til å se sammenhenger mellom de lokale stedene i lokalhistorien og de store linjene i historien. Han viser videre til at det har positiv effekt på forsøket med å få elevene til å se disse sammenhengene om

informantene har stor kunnskap om stedet, mens lite kunnskap svekker denne effekten. Tokerud mener at potensialet ved de nevnte historiske stedene ikke utnyttes maksimalt. Han skriver at stedene kan utnyttes bedre blant annet om lærerne innehar større bevissthet rundt bruk av historiske steder.

Professor på lærerutdanningen ved Universitetet i Helsinki, Jukka Rantala, har forsket på hvordan finske lærerstudenter oppnår kontekstuell historisk empati. Rantala mener at man kan generalisere at den aktuelle forskningen antyder at ikke alle klasselærere har nådd nivået av kontekstuell historisk empati. Han mener derfor at det er tvilsomt at målene som er satt for historieundervisning i barneskolen kan nås. Videre forteller han at lærere ofte ikke lar elevene få sjansen til å utdype kunnskapen ved hjelp av medelever eller uten å gi dem en sjanse til å se fortiden fra datidens menneskers perspektiv. Årsaken til dette kan være for stort pensum, men også den tynne tradisjonen med å undervise i empati i det finske skolesystemet (Rantala, 2011, s. 58-76).

Rosalyn Ashby og Peter Lee er ledende innen undervisning i historisk empati. De understreker viktigheten av samhandling med jevnaldrende grupper når de studerer læring av historisk empati. Når de gir grunnlag for sine synspunkter til andre og diskuterer tankene de presenterer, lærer elevene mer om historisk empati enn når de tenker på den selv (Ashby & Lee, 1987, s. 85-86).

På starten av 2000-tallet hevdet Davis jr. at hverken lærerne eller lærebøkene den gangen var klare for å vektlegge historisk empati i undervisningen. (Davis Jr, 2001, s. 2). Davis Jr. understreker betydningen av at lærerne får tilstrekkelig opplæring i historiedidaktikk under lærerutdanningen for å gi undervisningen i historisk empati nok fokus i deres egen undervisning (Davis Jr, 2001, s.10).

Smith og Sobel (2010, s. 88) har forsket på bruk av lokalsamfunnet i undervisning. Deres forskning viser at benyttelse av lokalsamfunnet som ressurs fører til interesse for læring blant elevene, samtidig som elevene får variasjon av læringsmiljø. Den utviklingen som elever skal ha blir bremsert dersom de er demotiverte og ikke klarer å se paralleller mellom skolens undervisning og deres egen hverdag. Undervisning, basert på det lokale, gjør at undervisningen oppleves som meningsfull for elevene, som igjen fører til motiverte elever. Forskning fra de siste tiårene på undervisning om det lokale, tilsier at skoleelever blir mer interessert i å lære når de får ta del i problemløsning fra den virkelige verden. Det viser seg

også at å svare på virkelige problemstillinger gjør at elevene blir bedre til å tolke og tenke kritisk.

Christophersen (2004) er en studie som ser nærmere på hvordan lærere skaper elevaktiv læring i samfunnsfag, hvordan nærområdet brukes i samfunnsfagundervisning, og om samfunnsfagundervisningen baserer seg på lærebøker. Christophersen fant ut at to tredjedeler av et utvalg samfunnsfaglærere aldri, eller i svært liten grad, tok i bruk nærområdet som undervisningsressurs. Forskningen til Christophersen viste at samfunnsfaglærerne ikke fulgte den daværende læreplanen, L97, sine fremhevninger av viktigheten av elevaktiv læring. Studien viste videre at lærerne foretrakk lærebøker og læringsmetoder som kom frem av disse. Han trekker frem at ungdomsskolen skiller seg ut som en skole som prioriterer tradisjonell klasseromsundervisning med samtaler og lesing av lærebøker i stedet for aktiviteter der kilder og data fra det omkringliggende samfunnet ligger til grunn (Christophersen, 2004). Christophersens forskning om lite sammenheng mellom L97s oppfordring om elevaktive læringsmetoder og hva som ble gjort i praksis er relevant å sammenligne med ny forskning i dag, da elevaktiv læring også er en viktig del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

2.0 TEORI

I dette teorikapittelet vil jeg vise til teori som vil danne grunnlaget for drøftingskapittelet som kommer senere i oppgaven. Den første delen omhandler hva historisk empati er, og hvordan dette kan utvikles hos elevene. Deretter følger et delkapittel om hvordan man kan bruke lokalhistorie i didaktikken. Den tredje delkapittelet tar for seg hvordan elever kan motiveres til å interessere seg i samfunnsfag, mens den siste delen omhandler hvorfor krigsleirer og museum bør benyttes i undervisning.

2.1 Historisk empati

Vi skal nå se nærmere på hva historisk empati er. Når man ser på denne oppgavens problemstilling er det ikke opplagt at historisk empati dermed skal være en del av denne. Grunnen til at historisk empati har blitt en del av oppgaven er at den første informanten la veldig vekt på dette under intervjuet med han. Dette førte til abduksjon, noe jeg kommer tilbake til i metodedelen. Begrepet «historisk empati» ble introdusert i norsk skole da Kunnskapsløftet 2020 ble innført. Etter denne innføringen finner man historisk empati som ett av fire kjerneelement for historiefaget i videregående, og under kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger for samfunnsfag i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2020a, 2021). Selv om læreplanene presiserer at dette begrepet skal være en del av undervisningen i både norsk grunnskole og videregående skole, sier de likevel ikke noe om hva historisk empati betyr.

Læreplanene forteller ikke hva historisk empati betyr. Det kan ha sammenheng med det førsteamanuensis ved NTNU, Jan Frode Hatlen, skriver om at begrepet «historisk empati» ikke er mye brukt på norsk (Hatlen, 2020, s. 147). Det er heller ikke forsket mye på historisk empati i Norge. Ifølge professor på lærerutdanningen ved Universitetet i Helsinki, Jukka Rantala, ble begrepet «historisk empati» først benyttet i England på 1970-tallet, før det ble innlemmet i engelske læreplaner og i læreplaner internasjonalt i løpet av de to tiårene som fulgte (Rantala, 2011, s. 61).

Hatlen (2020, s 147) skriver at «*Det finnes flere definisjoner av empati i historie, og noen av definisjonene passer med eldre diskusjoner om perspektiver og forståelse av fortiden i historiefaget – uten at empatibegrepet var en del av diskusjonene*». En viktig del av historieundervisning handler om å sette seg inn i hvordan mennesker som har levd tidligere har sett på verden og hvorfor disse menneskene tok de valgene de gjorde. Lee og Ashby (2001, s. 21) mener at det er dette i grove trekk som etter hvert har blitt betegnet som historisk

empati i den engelske historiedidaktikken. Da begrepet «historisk empati» oppstod i England på 1970-tallet og ble innlemmet i læreplanene, skjedde ikke dette uten kontroverser. Diskusjonen omhandlet om det var riktig at nøkkelbegreper, som blant annet «historisk empati», skulle ha et større fokus enn det tidligere fokuset på innholdskunnskaper i historiefaget. Endringen av fokus i historiefaget i England ble begrunnet med utfordringer med stofftrengsel (Endacott & Brooks, 2018, s. 203). Selv om endringen av historiefaget skapte størst diskusjoner i England, ble det også diskutert i andre land rundt hvordan historiefaget skulle endres for å profesjonalisere faget. Tyson Retz (2015, s. 215) viser i denne sammenhengen til at tyske historikere, tidlig i denne profesjonaliseringen, så på det som en nødvendighet å ta et dypdykk i menneskene som skulle studeres for å forstå handlingene til mennesker fra fortiden. Retz peker videre på at ulike tyske historikere brukte ulike betegnelser på denne måten å studere tidligere menneskers handlinger på. Han viser til at Ranke trakk frem begrepet «Einfühlung» (empati), Dilthey brukte «Erlebnis» (erfaring), mens Weber så på begrepet «Verstehen» (forståelse) som prosessen med å forstå mennesker i fortiden på. Retz forteller også at historisk empati passer sammen med tankegodset bak 1800-tallets historisme. Grunnen til dette forklarer han med at sannheter i historismen ble funnet ved å sette seg inn i livet til fortidens personer ved å forlate egne tanker om denne verden (Retz, 2015, s. 215).

«Historisk empati» trekkes frem under kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger for samfunnsfag i grunnskolen, men det er likevel vanskelig å definere begrepet. Sarah Brooks understreker denne vanskeligheten ved å vise til at det er enklere å si noe om hva historisk empati ikke er. Videre forteller hun at historisk empati ikke er å indentifisere seg med fortidige mennesker eller å ha fri fantasi om disse (Brooks, 2009, s. 216). Foster (1999, s. 18-24) påpeker at historisk empati også inneholder at vi konkluderer på grunnlag av kilder. Når det gjelder diskusjonen rundt hva historisk empati er, forteller Brooks (2009, s. 217-218) at det i disse diskusjonene har blitt vurdert om det finnes en egen historisk empati, eller om man må trekke egne erfaringer inn i historiefaget for å kunne vise denne empatien. Dette mener hun at det ikke finnes et klart svar på.

Jan Frode Hatlen (2020, s. 149) mener at det fra 1990-tallet og frem til i dag har blitt til forskjellige tolkninger av hva begrepet «historisk empati» innebærer. Han hevder videre at en del av tolkningene kan brukes for å begripe hva historiefaget omhandler, samtidig som de sier noe om hva elever skal få ut av historieundervisning etter at Kunnskapsløftet 2020 ble innført. Hatlen mener videre at historisk empati har to viktige bruksområder når det gjelder historisk

literacy og tenkning: «*Den første er hvordan historisk empati lar oss relatere oss til å forstå fortidens aktører, mens den andre handler om historisk metode og hvordan historikere skaper viten (historisk epistemologi)*» (Hatlen, 2020, s. 149).

Innlevelse i forhistorien har betydning for hvordan vi lærer (Hatlen, 2020, s. 154). Hatlen sikter her til at elever husker bedre og blir mer motiverte når man legger opp til mer «levendegjøring» av historiefaget. Dette begrunner han med at følelser som vekkes ved levendegjøring av faget fører til at spesielle hjerneområder stimuleres spesielt. Han mener også at ungdommer skiller seg ut fra resten av befolkningen når det gjelder evnen til å leve seg inn i situasjoner. Altså kan ungdommer være godt rustet fra naturens side når det gjelder å utvikle historisk empati.

Mennesker er sosiale vesener. Hatlen (2020, s. 154) påpeker at det å kunne se for seg ting er viktig for å kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon. Matthew D. Lieberman er nevrolog, og forklarer at mennesker har en «sosial hjerne» som vi benytter for å sette oss inn i andre menneskers liv. Nevrologen mener at det utfra dette er negativt om historieundervisning i for stor grad består av årstall og fakta. Grunnen til dette er ifølge Lieberman at arbeidsminnehukommelsen, som brukes for å lære tall og fakta, og den sosiale hjernen sliter med å fungere samtidig (Lieberman, 2012, s. 3-9). Ut fra dette ser man at sosial læring kan gå på bekostning av læring av faktakunnskaper og motsatt, at læring av fakta går ut over den sosiale læringen. Det er likevel ingen tvil om at begge former bidrar til læring, men man bør som pedagog være bevisst på at variasjon av læringsform kan føre til et bedre resultat totalt sett.

Mange elever i den norske grunnskolen sliter med den utfordringen at det er for mye teori og for lite praktisk tilnærming til fagene. Kieran Egan (1992, s. 49-52) understreker dette ved å mene at skoler generelt har blitt for fiksert på at læring skjer ved å tilegne seg fakta gjennom tall, symboler og bokstaver. Egan viser videre til at dette kan være uheldig siden kunnskap vi tilegner oss ofte huskes og tolkes i form av bilder. Et eksempel på det Egan her viser til er at det for eksempel blir lettere å lære om en hest etter å ha sett en hest i virkeligheten. Egan mener også at om vi lærer og husker noe er avhengig av hvilket utgangspunkt med erfaring vi sitter inne med. Et eksempel han trekker frem i denne sammenhengen er læring om Vasco da Gamas reiser. Her sikter han til at erfaring med, og bilder av hav og skip i hukommelsen vil gjøre det lettere å forstå hva da Gama gjorde i sin tid. Egan hevder også at når elever greier å forestille seg noe i forbindelse med læring, vil dette føre til at de føler tilfredsstillelse og glede.

Det kan være vanskelig for dagens mennesker å forstå handlingene til fortidens aktører. Lee (2017, s. 59) understreker dette ved å si at mennesker som ikke holder på med historie på daglig basis sliter med å se at fortidens aktører kan ha tatt riktige avgjørelser på det daværende tidspunktet, selv om det i dagens samfunn ville vært helt feil. Lee mener at det er fort gjort å konkludere med at fortidens mennesker var dumme ut fra denne tenkemåten. Perkins (2006, s. 39) mener at evnen til å forstå handlinger som er begått i fortiden ofte er fraværende hos mange av dagens nålevende mennesker. Han kaller dette for «foreign or alien knowledge». Dette mener han kan føre til at læringsprosessen hos mange går trått, før han foreslår rollespill, der man lever seg inn i historiske personers liv, som en måte for å få innsikt i disse personenes omgivelser og tankemønster. Hatlen (2020, s. 156) understreker at rollespill vil bidra til læring om historisk empati og læring i historiefaget. Samtidig stiller Hatlen spørsmålet: «Er norsk skole og høyere utdanning forberedt på det fokuset som historisk empati skal ha i vårt utdanningssystem fremover?». Spørsmålet som Hatlen her stiller, er veldig relevant for denne masteroppgaven. Hatlen viser til at undersøkelser blant historikere ved tre universiteter i Norge, og emnebeskrivelsene hos historieretningene på lektorutdanningene, gir et inntrykk av at historisk empati som begrep blir sett på som intuitiv kunnskap av historikere, altså at den blir tatt for gitt. Han forteller videre at det er mye som tyder på at studenter får liten opplæring om historisk empati, og at det også for dem fremstår som en taus kunnskap (Hatlen, 2020, s. 156). Forskning har vist at historielærere til stadighet synes det er vanskelig å knytte de historiespesifikke tenkemåtene perspektiver, opphav og kontekst til historiske kilder (Barton & Levstik, 2004; Nornes, 2017). Barton og Levstik understreker at lærerstudenter, i løpet av sin utdanning, må få en innføring i at historisk empati er en del av kildekritisk lesing (Barton & Levstik, 2004, s. 258-261). Kildekritisk lesning er en sentral del av fagfornyelsen LK2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b).

Historisk empati er ett av fire kjerneelement for historiefaget i den videregående skolen og finnes under kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger for samfunnsfag i grunnskolen. Derfor må man også ha noen undervisningsmetoder for å iverksette dette i undervisningen. Hatlen (2020, s. 157) mener at undervisningen ikke bokstavelig talt skal handle om historisk empati, men at dette skal komme gjennom andre undervisningsopplegg. Samtidig påpeker han at det er viktig at studenter og elever reflekterer over temaet for at de skal bedre sine ferdigheter i historisk empati. Andre fagpersoner innen historie mener at historisk empati må forklares for elever og studenter for at de skal skjønne hva dette begrepet innebærer. De trekker også inn at fallgruvene ved historisk empati må læres bort til disse. En

fallgruve de nevner er at det er vanskelig å leve seg inn i en annen tidsperiode for studenter og elever dersom de ikke har tilgang til kilder og innehar nok kunnskap om konteksten for den gitte tidsperioden (Lévesque, 2008, s. 107; Foster & Yeager, 1998, s. 1; Retz 2018, s. 64).

Det finnes ulike måter å jobbe med utvikling av elevers historiske empati i undervisningen på. Stugu (2016, s. 139) mener at bildemedier egner seg særlig godt for å vekke engasjement og følelser. Det er gjort forskning som tyder på at film i undervisningen bidrar til økt motivasjon og at man blir bedre til å sette seg inn i perspektiver og føle empati (Paxton & Marcus, 2018, s. 587-594). Dette underbygges av William (2017, s. 7-8), som påpeker at dersom det vekkes empati og engasjement hos seere av film, bidrar dette også til læring. Paxton og Marcus (2018, s. 594) mener imidlertid at fallgruven ved bruk av film i undervisning er at filmen blir vurdert i mye større grad enn det historiske innholdet. Foster og Yeager (1998, s. 1) mener at historisk empati bør ha sitt utspring i bearbeiding av kilder og prosessen med å lage egne fortellinger ut fra dette. Hatlen (2020, s. 158) viser til at studier av undervisning i skolesammenheng fra etter årtusenskiftet viser at elevene selv også må bidra til læring av historisk empati. Dette skjer i form av følelsesmessig respons og gjennom at man tar vurderinger på et faglig grunnlag. Altså er det ikke bare læreren som bidrar til utvikling av historisk empati. Elevene sitter også selv på en nøkkel her, men lærerne må bidra ved å tilrettelegge for denne utviklingen i form av relevante undervisningsopplegg.

Helga Bjørke Harnes arbeider per vinteren 2022 med et doktorgradsprosjekt som går ut på å gjøre en kritisk utforskning av hvordan de ulike sidene ved historisk empati spiller seg ut i samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen. I fagartikkelen «Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking», publisert i *Utdanningsnytt* 25. juli 2021, skriver hun om temaet historisk empati. Her forklarer hun historisk empati på denne måten:

Historisk empati inneber enkelt sagt å forstå fortida frå ein historisk aktør sitt perspektiv; å sjå kva samfunn ho levde i, og i lys av dette vurdere hennar liv, mogelegheiter og val (Harnes, 2021). Historisk empati og perspektivtaking i historie inneber fleire ferdigheiter. I mi utvikling av omgrepet er det to føresetnadar: Elevane må forstå at notid og fortid er ulike, og dei må gjerast medvitne sine notidige forståingar. Og det er to ferdigheiter: kontekstualisering og innleving. (Harnes, 2021)

Ut fra det Harnes her skriver, må elevene øves opp i kontekstualisering og innlevelse for å utvikle historisk empati. Harnes utdyper at kontekstualisering går ut på å sette sammen ulike deler av en forhistorisk periode til en helhet som gir mening og forståelse av denne

tidsepoken. Eksempler på slike deler er «økonomiske, sosiale, politiske, religiøse og kulturelle forhold» (Harnes, 2021). Harnes peker videre på at utfordringer ved kontekstualisering kan være at bakgrunnskunnskapen til elevene ikke er god nok om temaet som skal kontekstualiseres, eller at de kun fokuserer på enten mikro- eller makronivået. Når det gjelder bruk av innlevelse, mener Harnes at dette bør gjøres for å skape engasjement og motivasjon hos elevene. Fallgruvene ved bruk av innlevelse er imidlertid at noen elever bare klarer å se på fortida gjennom bruk av egne samtidsbriller, at fantasien kan ta overhånd, eller at innlevelsen blir så preget av følelser for enkelte at læring blir vanskelig (Harnes, 2021).

2.2 Didaktisk bruk av lokalhistoriske ressurser

Det ene forskningsspørsmålet i denne oppgaven omhandler lokalhistorie, derfor skal vi nå se nærmere på hvorfor lokalhistorie er en ressurs som samfunnsfaglærere i grunnskolen bør benytte seg av. Å være historielærer i grunnskolen kan være utfordrende. Læreplanene kan være abstrakte og strekke seg utover et bredt fagområde, som igjen setter store krav til læreren. Disse kravene innebærer at læreren må konkretisere undervisningen slik at den blir forståelig for elevene. Dette finner man igjen i læreplanen i samfunnsfag i LK20. Her er det ingen konkrete kompetansemål etter 10. trinn som nevner lokalhistorie spesifikt. Ser man derimot på «om faget» i læreplanen i samfunnsfag, finner man at lokalhistorie skal være en del av undervisningen i samfunnsfag. Under fagrelevans og sentrale verdier står det at:

I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger. Gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og for hvordan makt og ressurser fordeles. Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

I LK20s læreplan i samfunnsfag finner man også igjen lokalhistorie under fagets kjerneelementer. Der står det at kjerneelementet demokratisering og deltagelse skal «[...] ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut fra læreplanen i samfunnsfag i LK20 kan man altså se at lokalhistorie bør være en del av undervisningen i samfunnsfag, men at det er opp til den enkelte lærer å bestemme hvilke kompetansemål det skal knyttes til.

Lise Kvande og Nils Naastad (2013, s. 19) viser til at moderne læringsteori sier at man i historiefaget «[...] bør ta utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper

ervert gjennom deres liv, det vil si deres personlige erfaringer, historier om/ fra slekt og lokalsamfunn [...]». Ut fra dette kan man argumentere for at lokalhistorie bør trekkes inn som en vesentlig del av historieundervisningen i samfunnsfag i grunnskolen. Bruk av nærområde for å skape lokal identitet og engasjement er viktig fordi folk flytter mye mer enn før.

Tidligere bodde generasjon etter generasjon på samme sted og fikk på den måten en naturlig tilhørighet til plassen de bodde. På grunn av den økte mobiliteten i samfunnet i dag er ikke stedets lokalhistorie og kultur noe alle tilegner seg naturlig i oppveksten.

Lokalhistorieundervisning er derfor viktig for å bygge identitet og tilhørighet hos elevene.

Innen lokalhistorie er det naturlig å gå inn på ett eller flere bestemte steder. Stedet setter en handling inn i en kontekst når man vet at det som har skjedd i fortiden har foregått akkurat der. Jan Bjarne Bøe (2006, s. 83) forteller at *«i historiedidaktisk sammenheng er stedets viktigste funksjon å gi tilhørighet, og det er det lokale stedet som best uttrykker denne funksjonen, i alle fall for barn og unge».* Ser man på andre verdenskrig som hovedtemaet man skal undervise barn og unge om, vil altså undervisning om temaet gjennom lokalhistorieundervisning knyttet til et bestemt sted, gi de unge elevene tilhørighet til det overordnede temaet. Dette kan man legge til grunn for å legitimere hvorfor skoler i nærområdet til Falstadsenteret bør bruke senteret som ressurs i samfunnsfagundervisning som omhandler andre verdenskrig.

Det finnes mange ulike svar på hvorfor man bør undervise om lokalhistorie i samfunnsfag. Jeg har vært inne på noen allerede i dette kapittelet. Den norske historikeren, Jon K. Tvinnereim, viser til denne pedagogiske begrunnelsen for å ha lokalhistorie i samfunnsfagundervisningen:

Det er en vanlig erfaring i skolen at det er lettere å få elever interessert i å arbeide med emner som de på forhånd har litt kunnskap om, og det er mange lærere som har hevdet at det i grunnskolen er lettere å få elever interessert i den lokale historien enn i verdenshistorien. Dertil kommer at det er lettere å forstå årsakssammenhenger i et lite, oversiktlig samfunn enn i et større. Bruk av lokalhistorisk stoff går også godt sammen med moderne undervisningsmåter. Neppe noe skolearbeid kan være så aktiviserende som lokalhistoriske arbeidsoppgaver. (Tvinnereim, 1978, s. 18)

Historie foregår stort sett i et geografisk avgrenset rom. Unntak fra dette har med metafysikk å gjøre. Et geografisk rom kan omhandle et nærområde eller strekke seg ut fra dette og også omfatte hele verden. Et spørsmål som har blitt stilt blant forskere innen historiedidaktikk er

om elever interesserer seg forskjellig i ulike geografiske rom. I historieundervisningen i den norske grunnskolen har det vært vanlig å starte med det nære, for så å gå over til det fjerne. Tanken bak dette er at elever først blir interessert i det lokale, før de utvider horisonten etter hvert som de vokser opp. Bøe og Hauge (1984, s. 21) mener at den tidlige interessen for det lokale kommer av to ting, at det er en fast størrelse og på grunn av relasjoner.

Ulrich Mayer (Mayer et al., 2004, s. 399), en tysk historiedidaktiker, viser til flere klare fordeler ved at skoleelever arbeider med lokalhistorie. De blir mer opptatt av å se etter historiens fotavtrykk og de får trening i å skape historiske beretninger som et resultat av dette. Elevene får øvd seg på å uttrykke det de har lært og forstått om sammenhengen i lokalhistorien. Grunnleggende måter å tenke og arbeide på innen faget historie blir praktisert, og interessen for faget blir større og mer permanent. Når elevene jobber med lokalhistorie får de også kunnskap om hva av historisk verdi som bør bevares i lokalsamfunnet.

2.3 Motivasjon og interesse for samfunnsfag

Interessen for historie i Danmark er stor, skriver Pietras og Poulsen (2016, s. 103). Dette kan man se ut fra at landets opplevelsessentre og museer blir hyppig besøkt, samtidig som historiske dokumentarfilmer, romaner og spillefilmer er populære. Det samme kan sies om Norge, der filmer som «Max Manus» og «Kongens nei» har hatt store seertall på landets kinoer, og flere historiske museer opplevde gode besøkstall de siste normalårene før covid-19 (Museumsforbundet, 2019). Siden det viser seg at interessen for historie når det gjelder film og museum er stor i både Danmark og Norge, er det rart at dette ikke utnyttes i undervisningen i skolen i større grad. Turner-Bisset (2005, s. 24) viser til at historieundervisning i skolen er preget av muntlig og skriftlig arbeid, mens visuelt arbeid gjennom bruk av f.eks. bilder og film, og praktisk undervisning der man bruker kroppen eller gjør en handling, er mindre brukt. Pietras og Poulsen (2016, s. 103) forteller at kunnskap er noe som ifølge et kognitivistisk syn på læring tilegnes av elevene gjennom å delta aktivt i læringsprosessen. Videre mener de at arbeid med kilder er en måte for å få til aktiv deltagelse blant elevene i historieundervisning i skolen.

Psykologen Howard Gardner har laget en teori innenfor det kognitivistiske synet som handler om de mange intelligenser. Gardner mener det finnes språklig, logisk-matematisk, sosial, romlig, musikalsk og intrapersonell intelligens. Han hevder at det er individuelt hva slags intelligenser som passer best for å skape læring hos hver enkelt elev (Gardner, 2006). Dette underbygges av Kenneth og Rita Dunns teori om læringsstiler. Denne teorien går ut på at det er individuelt hvilke læringsmetoder og -miljøer som fungerer best for den enkelte elev (Dunn

& Griggs, 2004). Ut fra teoriene til Gardner og Dunn-ekteparet må man som lærer tilrettelegge undervisningen slik at elevenes læringsstiler blir møtt på en god måte. Tatt i betraktning hvilken type læringsstil eleven foretrekker, er det en forutsetning for læring at eleven er motivert. Pietras og Poulsen (2016, s. 104) mener at motivasjon kan ha sitt utspring i forskjellige årsaker. De mener at slike årsaker kan være at det er nødvendig å lære seg noe, at man kan oppnå noe eller at man er opptatt av eller nysgjerrig når det gjelder et bestemt tema. Innenfor motivasjon er det vanlig å skille mellom indre- og ytre motivasjon. Manger og Wormnes (2005, s. 28) mener at indre motivasjon stammer fra aktiviteter som fører til nysgjerrighet, positive utfordringer og skapelse av glede, mens ytre motivasjon stammer fra belønninger. Ofte påvirkes vi samtidig av indre- og ytre motivasjon. Motivasjon er det som får oss til å gjøre noe. Den finnes i mer eller mindre grad hos hver enkelt elev. Motivasjon får oss til å sette i gang noe, og får oss til å fortsette med dette. Pietras og Poulsen (2016, s. 104) mener at et problem ved historieundervisning er at det er få elever som kun motiveres ved hjelp av indre motivasjon. Med bakgrunn i dette vil man som lærer i historieundervisning i praksis være nødt til å kombinere indre- og ytre motivasjon hos elevene for at de skal oppnå læring. For å aktivere det elevene kan, ut fra tidligere opplevelser og erfaringer, gjelder det å finne frem til det de måtte besitte av forhåndskunnskaper og interesser. At elevene har knagger å henge ny kunnskap på vil føre til mer motivasjon og mer læring. Selv om man som lærer er klar over at motivasjon fører til læring, er det ikke like enkelt å skape motivasjon i praksis. Pietras og Poulsen (2016), s. 104) viser til at manglende motivasjon hos elevene er et stort problem i historieundervisningen. Jørgen Svarstad skrev en artikkel om at norske lærere sliter med å motivere elevene i *Aftenposten* i 2014. I denne artikkelen tok han utgangspunkt i lærerundersøkelsen TALIS fra samme år, der ungdomsskolelærere i 32 OECD-land deltok. Svarstad skriver at undersøkelsen viser at: «norske lærere sier de spesielt sliter med å motivere umotiverte elever» og at «vanskeligst synes norske lærerne det er å skape motivasjon i samfunnsfag» (Svarstad, 2014).

En mulighet man har som lærer er å velge temaer og emner ut fra elevenes interesser. I den overordnede delen av læreplanen står det at elevene skal ha innvirkning på sin egen skolehverdag, og at de skal påvirke det som omhandler dem (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Pietras og Poulsen mener at problemet med å la elevenes interesser styre undervisningen er at disse interessene ofte bygger på dramatikk og spenning, og at skolen ikke skal bestå av underholdning på samme måte som massemediene på elevenes fritid gjør. De peker også på at innholdet i undervisningen kan oppfattes som likegyldig om elevene skal bestemme dens

innhold, og at man vil få vanskeligheter med å følge læreplanen om man gjør dette (2016, s. 104-105). Når læreren skal planlegge undervisningen må han i stedet gjøre faget og temaet relevant, og på den måten skape motivasjon blant elevene. Dette setter krav til læreren.

Læreren må være historieinteressert og synes at historie er vesentlig, og han må ha faglig og pedagogisk balast, slik at opplegg kan tilpasses elevene uten at læremidler følges slavisk.

Pietras og Poulsen (2016, s. 105-106) foreslår måter som læreren kan gjøre undervisningen meningsfylt og relevant for elevene på, samtidig som man skaper motivasjon for skolejobbing og utvikler deres historiebevissthet. Man kan bruke kjente, historiske mennesker som har levd, eller man kan forestille seg noen som har levd, og la deres ideer og adferd være utgangspunkt når en starter undervisning. Med dette som utgangspunkt, kan man utvide horisonten og lære om samfunn og kontekst på personens levetid. Det kan også være lurt å ta utgangspunkt i noe lokalt som gjør temaet nært. Eksempler her kan være et byggverk, en lokalitet eller et menneske. Ved å fortelle om det som har eksistert, ut fra tidsepokens egen kontekst, kan man utfordre typiske stereotyper om den gitte tidsepoken. Pietras og Poulsen foreslår også at man bør ta utgangspunkt i følelsesbetonte situasjoner, og få elevene til å reflektere rundt etiske problemstillinger, for å gjøre dem motiverte. De viser også til at historieundervisning ofte blir formidlet ved at man tar utgangspunkt i politikk, økonomi og levemåter. For å variere undervisningen kan man forsøke å formidle temaet ved å se på kultur, estetikk og på hvordan mennesker har følt og tenkt i fortiden. I tillegg er det viktig å lære om de store linjene i historieundervisningen, og det er viktig å gå i dybden. Grunnen til dette er at dypdykk viser konkrete deler fra helheten og forenkler denne, mens de helhetlige, store linjene kan gi bakgrunnsforståelse som er med på å forklare hendelser, forandringer og uenigheter. Elevene bør veiledes slik at de klarer å se sammenhenger og ulikheter mellom strukturer i forhistoriske samfunn og deres egen hverdag i nåtiden.

2.4 Krigsleirer og museum i undervisning

Primo Levi, forfatter og holocaustoverlevende, skrev dette i 1985 om hva som ble tenkt om nazileirenes videre eksistens av han og mange andre rett etter krigens slutt:

If we had been asked as we were liberated: "What do you want to do with these infected huts, these nightmare barbed wire fences, these multiple cesspits, these ovens, these gallows?" I think most of us would have said, "Away with it all. Flatten it, raze it to the ground, together with Nazism and everything that is German". (Levi, 2005, s. 82)

Jon Reitan (2011, s. 52) mener at dette tankegodset preget hva som skjedde med mange av nazileirene på norsk jord etter mai 1945. Holdningen i befolkningen var at man skulle kvitte seg med det som kunne minne om det forferdelige som den tyske okkupasjonsmakten og deres sympatisører hadde bedrevet i disse leirene. Av denne grunn ble brakker, gjerder og vaktårn fjernet rundt i Norge. Reitan viser videre til at det fra slutten av 1900-tallet ble etablert flere institusjoner på historiske steder i Norge med tilknytning til andre verdenskrig. Disse institusjonene ble statsfinansierte. Falstadsenteret, som åpnet i 2006, er et slikt sted. Reitan hevder at institusjonene har rettet seg mot ungdom som en primær målgruppe, og at dette har ført til at skoleverket har rettet stor oppmerksomhet mot slike steder. Han skriver at meningen med slike institusjoner er at: *«krigserfaringen skal brukes som et verktøy for å stimulere til kamp og stillingtaken mot rasisme og intoleranse, og for menneskerettigheter og humanitært engasjement»* (Reitan, 2011, s. 57). Altså er ikke formålet med disse institusjonene bare å formidle minner fra krigen, de skal også bidra til å løse dagsaktuelle problemstillinger. Da Falstadsenteret ble innviet i 2006, var daværende utenriksminister Jonas Gahr Støre hovedtaler. Han la i sin tale vekt på at man må se sammenhenger mellom det som skjedde på Falstad under krigen og det som skjer i verden i vår tid:

Alle som satt på Falstad, og alle som i dag sitter fanget på Guantanamo på Cuba, i Abu Ghraib i Irak, eller andre steder, og alle de stedene som ikke bærer navn vi kjenner igjen: De har krav på human behandling, på å bli beskyttet mot overgrep, tortur, mot nedverdiggende og umenneskelige handlinger og straff. (Støre, 2006)

Et museum eller besøkssenter har fem oppgaver, ifølge Pietras og Poulsen (2016, s. 251). Disse er innsamling av gjenstander, registrering av gjenstander, konservering, forskning og formidling. Både Reitan (2011, s. 57) og Pietras og Poulsen (2016, s. 251) mener at kulturinstitusjoner og museer i det senere har lagt mer vekt på formidling enn tidligere. Når det gjelder formidling står samarbeid med skoler sentralt. Ut fra kompetansemål etter 10. trinn i LK20 i samfunnsfag skal eleven kunne «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Eleven skal også kunne «drøfte hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Disse nye kompetansemålene for ungdomstrinnet viser at bruk av museer som undervisningsressurs i samfunnsfag er relevant i dag. Men hvilke muligheter gir museet elevene?

Et museum forteller oss en fortelling om noe som har skjedd i forhistorien. Det er forskjell på hvordan elevene lærer historie i klasserommet og hvordan de lærer historie på museum. I klasserommet er læringen preget av historieboka og det læreren forteller, mens de på et museum kommer nærmere kildene ved at de får tilgang til historiske gjenstander og får større muligheter til å leve seg inn i fortiden og styrke sin historiebevissthet. Pietras og Poulsen (2016, s. 252) viser til at museer kan anvendes til utforskende læreprosesser. Disse læreprosessene skjer ved at elevene utforsker museums-gjenstandenes bruksområde. De viser også til at slike læreprosesser brukes når elevene skal sammenligne forhistorien med sitt eget liv. Videre forteller de om ulike elementer som gjør at en skoleklasse får et størst mulig utbytte av et museumsbesøk. Blant annet bør læreren legge opp til forarbeid før besøket og etterarbeid etterpå. Det kan også være en fordel om dette koordineres med museet. Hvis elevene ikke vet hvorfor de er på besøk på et museum eller hva som er oppgaven når de er der, kan dette være dårlig bruk av ressurser. Den kanskje mest brukte formen for omvisning i et museum, skjer ved at en museums-pedagog eller annen museums-ansatt viser de besøkende rundt. Lærere kan også få denne oppgaven. For å klare dette på en god måte, stilles det store krav til omviseren. God bakgrunnskunnskap er helt nødvendig, men også evnen til å formidle på en engasjerende måte. For å klare dette må man kunne trekke ut det vesentlige fra museets utstilling. En god forteller klarer å gi gjenstandene sjel slik at de fremkaller innlevelse hos elevene. Spørrelyst og nysgjerrighet er ofte et resultat av engasjert og faglig god formidling. Utfordringen ved å gå rundt på et museum er at man hele tiden forflytter seg. Dette er utfordrende når det gjelder å klare og beholde oppmerksomheten. På en del museer har de audioguiden som besøkende kan bruke når de går rundt i utstillingen. Dette hjelpemiddelet kan hjelpe elevene med å konsentrere seg bedre. Mange museer har laget forslag til aktiviteter, samt oppgaver som skolen kan benytte seg av når de er på besøk. Mange steder er slike oppgaver laget med tanke på at elevene skal kunne komme seg rundt på hele museet. Disse oppgavene bør utfordre barnas måte å tenke historie på, og deres forståelse av historien (Pietras & Poulsen, 2016, s. 253-254). Fjær (2010, s. 165) mener at å dra på utflukt i skolesammenheng kan føre til at elevene får brukt andre sanser enn de vanligvis bruker i klasserommet. Sanser de kan bruke på utflukt, i tillegg til syn og hørsel, er berøring, smak og lukt. Ved å ta i bruk sanser i større grad enn man er brukt å gjøre kan man bidra til økt motivasjon

3.0 METODE

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for hvordan jeg planla forskningen min, og hvordan forskningsprosessen foregikk underveis. Ved å gjøre dette blir det mulig å se hvordan jeg har jobbet i denne prosessen. Metodedelen vil vise hva som er i fokus under prosessen. Videre vil den si noe om informantene som har vært med, hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan datamaterialet har blitt håndtert etter innsamlingen. Tanken bak redegjøringen for beslutninger som er tatt underveis er å påse at forskningen er gjennomført på en gyldig og pålitelig måte.

3.1 Kvalitativ metode

Når et forskningsprosjekt skal gjennomføres, må man ta utgangspunkt i en metode. En metode er et hjelpemiddel for å få svar på spørsmål man har. Ved å bruke metoden samler man inn ny kunnskap innenfor et vitenskapelig felt. «Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon» (Larsen, 2017, s. 17). Sigmund Grønmo forklarer dette videre ved å skrive at: «Metodene angir hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teorien oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet» (Grønmo, 2016, s. 41).

3.2 Vitenskapelig tilnærming

Alle mennesker er den del av verdenssamfunnet, men hvert enkelt menneske har likevel sine egne tanker om hvordan dette samfunnet fungerer. Denne oppgavens mål er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere i nærområdet til Falstadsenteret bruker senteret som en undervisningsressurs. Det er lærerne som sitter med erfaringen fra klassebesøk på Falstadsenteret, og det er derfor deres betraktninger denne oppgaven er ute etter å finne. Det kan være store forskjeller i hvordan lærerne opplever Falstadsenteret som undervisningsressurs. Av denne grunn ble en fenomenologisk tilnærming valgt for denne oppgaven. En slik tilnærming egner seg godt for å få en nøyaktig fremstilling av en persons subjektive synspunkter, erfaringer og tolkninger. Lærernes erfaringer og syn vil bli samlet inn ved å gjennomføre en kvalitativ studie der metoden for datainnsamling er semistrukturerte intervju. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) betyr en fenomenologisk tilnærming som kvalitativ design «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen». Fenomenet er i denne oppgaven Falstadsenteret som undervisningsressurs.

3.3 Fenomenologi

Fenomenologi er både et kvalitativt forskningsdesign og en filosofi. Fenomenologisk filosofi har sitt utspring fra den tyske filosofen Edmund Husserl, og kan enkelt forklares med at det er læren om «det som viser seg» for oss, sånn det øyeblikkelig oppfattes av våre sansemekanismer. Fenomenologi som kvalitativt forskningsdesign vil si å undersøke og beskrive folk og deres opplevelser med og tolkning av, et fenomen (Johannessen et al., 2004, s. 76). Selv om fenomenologien har sitt opphav hos Husserl, har den blitt bygget videre på av andre filosofer senere. Kvale og Brinkmann (2019, s. 44) skriver at Martin Heidegger sammen med filosofiens opphavsmann, Husserl, inkluderte menneskets livsverden i fenomenologien. Innenfor en fenomenologisk metode kan man for eksempel gjennomføre et livsverdensintervju. I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan samfunnsfaglærere fra Falstadsenterets nærområde ser på senteret som en undervisningsressurs, og da er det lærernes verdensoppfatning jeg er ute etter. Av denne grunn er et semistrukturert, kvalitativt livsverdensintervju valgt som metode. Kvale og Brinkmann viser til at «et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (2019, s. 46). Dette utsagnet har bra sammenheng med at jeg skal undersøke hvordan Falstadsenteret brukes som undervisningsressurs i lærerhverdagen. Når jeg henvender meg til lærerne og bruker dem som informanter, kan jeg som intervjuer få tak i data som jeg ellers bare kunne tenkt meg til, eller som jeg ikke hadde kunnskap om eller innsikt i overhodet. Det kan for eksempel være ting som jeg tror har betydning og ikke betydning, som i begge tilfeller kan vise seg å være helt motsatt. Ettersom det er lærernes syn som er det viktige i denne oppgaven, er metoden for denne forskningsprosessen valgt ut på bakgrunn av dette. Kvale og Brinkmann (2019, s. 47) forklarer at den som intervjuer samler inn og forstår meningen gjennom både det som blir sagt og gjennom hvordan det fortelles. De viser også til at intervjueren bør ha god oversikt over intervjuets tema, samt være var på og i stand til å forstå informantenes stemmebruk og kroppsspråk. Johannessen et al. (2004, s. 76) peker på at mening er et nøkkelord innenfor det kvalitative designets fenomenologiske tilnærming. De forteller videre at grunnen til dette er at den som gjennomfører forskningsprosessen er ute etter å tolke meningen med et fenomen (ytring eller handling) opplevd ved at en gruppe folk har sett fenomenet. En kan derfor si at det er viktig for den fenomenologiske tilnærmingens del at man fokuserer på informanten på en helhetlig måte, og at man ikke lar det informanten kommer med av informasjon bli preget av ytre påvirkninger.

3.4 Induktiv og deduktiv metode

Ved å ha gjennomført forskningsprosessen som hører med denne oppgaven har jeg tilegnet meg et innblikk på oppgavens felt. Dette har blitt tilegnet fra teori og forskning gjennomført av andre tidligere. Innblikket i teori og forskning har gjort at jeg antar noe. Gjennom min egen forskningsprosess vil det jeg antar bli verifisert eller avverifisert. Jeg er også mottakelig for at det underveis i undersøkelsen vil komme frem nytt materiale som jeg må ta en avgjørelse rundt, og om det har relevans må det inngå i forskningsprosessen. Ut fra dette kan man si at denne kvalitative undersøkelsen består av en miks av deduksjon og induksjon. Leseth og Tellmann (2014, s. 32) forklarer at ved en deduktiv metode så lager forskeren en problemstilling som er nært knyttet til teorien og begrepene forskeren tar utgangspunkt i. Deretter gjennomføres innsamlingen av data nært tilknyttet problemstilling, teori og begreper. På denne måten kan man si at ved deduktiv metode så forklarer de generelle teoriene og begrepene det som studeres. Leseth og Tellmann (2014, s. 34) sier også noe om hva en induktiv metode er. De skriver at forskeren ved å bruke en induktiv metode ikke baserer seg på noen konkrete teorier, men i stedet har en mer fri problemstilling. Ved induktiv metode kan problemstillingen lages og tilpasses underveis i forskningen. Det er også vanlig å koble teori opp mot de funnene man har gjort i etterkant av at empiri er innsamlet og analysert. Induktiv metode blir ofte brukt av forskere som vil lage nye teorier med utgangspunkt i sine resultater. Selv om de to fremgangsmåtene lar seg skille i teorien, er det ikke like lett å skille dem i praksis. Jacobsen (2015, s. 34) viser til at det er normalt å pendle mellom deduktiv og induktiv tilnærming mens man utfører forskning. Han begrunner dette med at det i utførelse av forskning vil være helt umulig å være bare deduktiv eller bare induktiv. Det Jacobsen her sikter til er grunnen til at min forskningsprosess er en miks av induktiv og deduktiv. En slik veksling i forskning kalles abduksjon. Jacobsen (2015, s. 35) forklarer abduksjon med at forskeren hopper frem og tilbake mellom empiri og teori. Den som gjør undersøkelsen leter altså etter forklaringer og beskrivelser, mens funn man gjør fører til at noe nytt man lurer på må undersøkes og besvares. Et eksempel på bruk av abduksjon i denne oppgaven er at jeg i det første intervjuet jeg gjennomførte fikk høre at historisk empati var en viktig del av elevenes læringsutbytte ved et besøk på Falstadsenteret. For å finne forklaringer på funnet jeg hadde gjort måtte jeg derfor innhente teori og tidligere forskning om historisk empati etter at intervjuprosessen var i gang.

3.5 Semistrukturert intervju

Når jeg skal gjennomføre intervju er jeg interessert i å høre læreres erfaring fra lærerhverdager med forberedelser til ekskursjon til Falstadsenteret, selve besøket på Falstadsenteret og etterarbeid etter besøket på senteret. Man kunne ha gjennomført en vanlig samtale med lærerne for å få inn erfaringer, men for å få bedre resultater som man kan analysere videre er det en klar fordel å gjennomføre et intervju i mer ordnede forhold. Av denne grunn har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju til min datainnsamling.

Det som er fordelaktig med et semistrukturert intervju er at man kan ha en fleksibel intervjuguide. Larsen (2017, s. 99) forklarer en fleksibel intervjuguide med at den inneholder ferdige stikkord og spørsmål, at rekkefølgen de kommer frem på i intervjuet er fleksibel, og at det er mulig for intervjueren å stille oppfølgingsspørsmål der det viser seg å være hensiktsmessig. Oppfølgingsspørsmålene stilles for å få den som intervjues til å være mer nøyaktig eller begrunne sine utsagn. Flexibiliteten fører også til at informantene selv kan ta opp ting eller utdype det de vil. Dette kan være en fordel fordi det kan føre til avdekking av noe som ikke hadde kommet frem om intervjuet hadde en sterkere strukturering. På grunn av fleksibiliteten ved et semistrukturert intervju har den som intervjuer et ansvar for at intervjuguiden og selve intervjuet legger seg tett opp til problemstillingen slik at man får den typen datamateriale som man er ute etter.

3.6 Mitt utgangspunkt

På grunn av at man ved å bruke kvalitativ metode i stor grad er personlig involvert i prosessen rundt datainnsamling, synes jeg det er ryddig å fortelle litt om min bakgrunn. Denne bakgrunnen, både faglige og erfaringsbaserte, vil ha betydning for hvordan jeg tolker og ser sammenhenger. Jeg har i snart fem år gått på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Der har jeg gått på studieretningen 5.-10. trinn, og har gjennom studieløpet tatt studiepoeng i norsk, kroppsøving, samfunnsfag og pedagogikk. Da jeg i skrivende stund enda ikke er ferdig på grunnskolelærerutdanningen, innehar jeg heller ikke så mye erfaring som lærer. Mine år som grunnskoleelev fant sted i bygde-Norge. Jeg husker derfra at både barneskolen og ungdomsskolen jeg gikk på var gode til å legge opp til faglige utflukter andre steder i bygda, i kommunen eller i regionen. Utfluktene som jeg selv har erfart, har vært med på å gi meg gode assosiasjoner til det å også legge undervisningen til andre steder enn klasserommet. Dette har nok hatt stor betydning for min motivasjon til å finne ut av hvordan lærere ser på et sted som Falstadsenteret som undervisningsressurs i samfunnsfagundervisning på ungdomstrinnet. Jeg vil også legge til at mitt syn på hva et besøksenter som

Falstadsenteret kan være som undervisningsressurs har blitt utviklet av faglitteratur som jeg har lest før jeg startet med denne forskningsprosessen og underveis i den. Jeg er likevel klar over mine holdninger og prøver å befri meg fra disse gjennom arbeidet med denne oppgaven. Dette etterstreber jeg ved å forholde meg så objektivt som mulig til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

3.7 Utvalg av data

Når jeg har jobbet med å få tak i intervjuobjekter er det noen kriterier jeg har måttet følge. Kriteriene har gått på både rent praktiske ting og på at intervjuobjektene skal ha erfaringer som er relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Etersom det er opp til intervjuobjektene om de vil stille til intervju, er det selvsagt noen av lærerne som har blitt kontaktet som ikke har hatt lyst eller anledning til å stille. Et fellestrekk for alle intervjuobjektene er at de jobber som samfunnsfaglærere på en ungdomsskole i Innherredsregionen. For å få tilgang til et stort nok utvalg av data tok jeg en beslutning om å intervju fem lærere fra fem ulike skoler. Tallet på intervjuobjekter i min masterforskning er preget av at det ville vært vanskelig å gjennomføre en tilstrekkelig god nok analyse av hvert intervjuobjekt om dette tallet hadde vært høyere. Rammene for denne oppgaven, både når det gjelder tid og sideomfang, gjorde at jeg måtte avgrense antall informanter. Jeg kunne hatt færre informanter, men jeg synes at jeg måtte ha fem for å få nok variasjon på datamaterialet.

Da jeg skulle finne utvalget av informanter blant lærere i Innherredsregionen brukte jeg ikke-sannsynlighetsutvelging. Larsen (2017, s. 89) skriver at ikke-sannsynlighetsutvelging kan benyttes ved kvalitative metoder. Videre nevner hun at deltagerne når denne måten brukes ikke er valgt ut tilfeldig, og at deltakere av denne grunn ikke har like stor sjanse for å få delta. Ved ikke-sannsynlighetsutvalg er det ikke mulig å gjennomføre en statistisk generalisering da man ikke kan vite om deltakerne mener det samme som populasjonen. Generalisering har heller ikke vært målet med mine undersøkelser. Jeg har heller vært ute etter å få varierte svar for å få en innsikt i ulike måter å bruke Falstadsenteret som en undervisningsressurs på. At man bruker ikke-sannsynlighetsutvalg når man skal gjennomføre utvelging av enheter får følger for både forskningens analyse og drøfting. Lærerne som har utgjort mitt utvalg har blitt mine informanter gjennom en kombinasjon av to former for ikke-sannsynlighetsutvelging. Først brukte jeg formen skjønnsmessig utvelging. Larsen (2017, s. 90) viser til at ved denne formen velger forskeren selv ut sine enheter for å få variert utvalg eller for å få enheter som er typiske for sitt univers av enheter. Jeg brukte denne formen ved å ta kontakt med rektorer og avdelingsledere på ungdomsskoler i Innherredsregionen. Disse videreformidlet til sine lærere

om noen kunne tenke seg å stille som informanter i mitt forskningsprosjekt. Det typiske og variasjon prøvde jeg å etterstrebe ved å spørre etter bare samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som samtidig jobbet på forskjellige skoler. Den andre formen for utvelging som jeg benyttet var utvelging ved selvseleksjon. Larsen (2017, s. 90) skriver at ved denne utvelgingsformen avgjør enhetene selv om de vil være med i prosjektet. I mitt tilfelle foregikk denne formen ved at lærere som hadde fått informasjon om mitt prosjekt via sin skoleledelse, tok kontakt med meg for å si at de ville stille som informanter. Utvalget av informanter ble bestående av to menn og tre kvinner. Dette var tilfeldig, men sikret likevel at begge kjønn var representert i undersøkelsen min.

Prosessen med å skaffe informanter viste seg å bli veldig krevende. Jeg startet med dette i desember 2021, og hadde ikke alle fem informantene på plass før i mars 2022. I dette arbeidet var jeg i kontakt med mange skoler i Innherred og deres skoleledelse. En del jeg kontaktet svarte ikke på mine henvendelser i det hele tatt. Noen av de skoleledelsene jeg kontaktet takket nei til å delta på vegne av sine lærere, og begrunnet dette med at de pleide å få mange tilsvarende henvendelser fra studenter og ikke kunne takke ja til alle, at de ikke hadde kapasitet til å delta i en allerede travel lærerhverdag, eller at de prioriterte praksisstudenter på skolen sin eller studenter fra et annet universitet enn det jeg hører til. Jeg tok kontakt med skolene ved hjelp av e-post eller telefon. I noen tilfeller der jeg ikke hadde fått respons på e-post brukte jeg telefon for å komme i kontakt med skoleledelsen på et senere tidspunkt.

Jeg hadde lite kunnskap om lærernes bruk av Falstadsenteret som undervisningsressurs før jeg satte i gang med dette prosjektet. Det eneste jeg visste var at de aller fleste elever på ungdomstrinnet i Trøndelag besøker Falstadsenteret i løpet av tiden på ungdomsskolen. Før jeg gjennomførte intervjuene visste jeg ingenting om hvor mye erfaring de ulike informantene hadde med klassebesøk på Falstadsenteret. Det eneste jeg visste var at de hadde vært med på slike besøk. Jeg så ikke på dette som noe negativt, da lærerne uansett ville være i stand til å komme med betraktninger rundt hvordan senteret brukes som undervisningsressurs.

Lærerne som ble mine informanter, fikk videresendt et informasjonsskriv som jeg først hadde sendt til skoleledelsen deres. I dette skrivet fikk de beskrevet hva masterprosjektet gikk ut på, altså at det var hvordan Falstadsenteret blir brukt som undervisningsressurs jeg var ute etter. At aktuelle informanter fikk vite hva som skulle undersøkes kan ha ført til at bare lærere som hadde gode erfaringer med besøk på Falstadsenteret, og så seg i stand til å reflektere godt rundt min problemstilling, sa seg villige til å delta i prosjektet mitt.

Da de fem informantene hadde tatt kontakt med meg ved hjelp av selvseleksjon, gikk jeg i gang med arbeidet frem mot å gjennomføre intervjuer. Siden selvseleksjonen førte til at informantene tok kontakt med meg via e-post, fortsatte vi kommunikasjonen på e-post. På e-post fikk informantene tilsendt et samtykkeskjema i tillegg til at jeg sendte ut informasjonsskrivet på nytt for å være sikker på at dette nådde ut til informantene personlig. I skrivet fikk lærerne informasjon om at de når som helst i forskningsprosessen kunne trekke seg fra å delta. Samtykkeskjemaet ble signert muntlig av hver informant før vi gikk i gang med hvert enkelt intervju. Samtykket og intervjuet ble tatt opp ved hjelp av nettskjema-appens diktafonfunksjon. Både samtykket og selve intervjuet ble gjennomført via «sikkert møte» intervjuplattformen Zoom. En link til et møte i denne plattformen ble sendt til hver enkelt informant i løpet av de par siste dagene før intervjuet fant sted. Alle intervjuene fant sted i månedsskiftet mars/april 2022. Jeg vil komme tilbake til hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan jeg sikret godt personvern senere i denne metodedelen.

3.8 Datainnsamling ved bruk av intervju

Da jeg skulle lage intervjuguiden var jeg bevisst på at alle informantene skulle gjennom de samme hovedkategoriene med spørsmål og dermed få anledning til å reflektere rundt aktuelle sider ved Falstadsenteret som undervisningsressurs. Dette sikret jeg ved å ha en viss struktur på intervjuguiden. Grunnen til at jeg gjennomførte et semistrukturert intervju i stedet for et ustrukturert intervju var fordi en viss struktur gir noen klare fordeler. Larsen (2017, s. 99) skriver at struktur i intervjuer kan være med på å redusere informasjonsmengden, samtidig som informasjonsmengden blir lettere å bearbeide i ettertid. Et strukturert intervju kan ha noen ulemper ved seg som at utdyping av informasjon og initiativer fra informanten ikke lar seg gjennomføre. Ved å legge opp til et semistrukturert intervju kan jeg få til en kombinasjon av enklere etterarbeid og å få tilgang til informasjon som informantene deler uten at jeg har etterspurt den. Dette er grunnen til at jeg har valgt den typen intervju som jeg har gjort.

Før jeg satte i gang med intervjuet ble det en litt uformell prat mellom meg og intervjuobjektene. Dette ble gjennomført for å få lærerne til å føle seg komfortable med situasjonen og ufarliggjøre meg selv som intervjuer. Etter denne løse samtalen startet jeg intervjuene med å stille oppvarmingsspørsmål rundt hver enkelt lærers egen skolegang, hvor mye erfaring de hadde med besøk på Falstadsenteret og hva den enkelte tenkte på når de fikk høre begrepet lokalhistorie.

Før jeg gjennomførte intervjuene med informantene gjennomførte jeg et prøveintervju med en studiekamerat. Dette ble gjort for å luke ut feil i intervjuguiden og for å sjekke at alle

spørsmålene som jeg hadde tenkt til å stille var forståelige. Etter at jeg hadde gjennomført prøveintervjuet måtte jeg gjøre noen små endringer på intervjuguiden. Prøveintervjuet førte også til at jeg fikk en anelse om hvor lang tid intervjuene ville komme til å ta, samtidig som jeg fikk testet og øvet meg i å bruke nettskjema-appens diktafon. Det er denne appen som NTNU viser til at man skal bruke for å samle inn data via nett (NTNU, 2022a). At jeg fikk en teknisk gjennomføring før de ordentlige intervjuene fant sted, førte til at jeg ble tryggere på det tekniske ved gjennomføring av intervju. På grunn av dette stilte jeg bedre forberedt til intervjuene med mine informanter.

Opprinnelig hadde jeg en plan om at intervjuene skulle bli gjort fysisk, ved at både jeg og informantene skulle befinne oss i samme rom, for eksempel på arbeidsplassen til lærerne. På grunn av usikkerheten rundt Covid-19 vinteren 2022 og hensyn til smittevern, tok jeg beslutningen om å gjennomføre intervjuene digitalt. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av videomøteplattformen Zoom. Valget på denne plattformen ble tatt av hensyn til god sikkerhet for deltagerne og at den egnet seg godt til formålet av praktiske årsaker.

Samtidig som intervjuene ble avholdt over Zoom gjorde jeg lydopptak ved hjelp av nettskjema-appens diktafon på min egen mobiltelefon. Ved å ta et lydopptak på denne måten sikret jeg at alt som ble fortalt i intervjuene kunne brukes videre i forskningsprosessen. Det ble også mye lettere for min egen del å fokusere på samtalen mellom meg og informanten ved å ta et lydopptak. Hadde jeg for eksempel vært nødt til å notere, ville dette gått negativt utover både mengde data som ble innsamlet, interaksjonen i intervjuet, og min egen mulighet til å stille utfyllende oppfølgingsspørsmål.

Etter at lydopptakene var gjort startet prosessen med transkribering. Transkriberingen skjedde kort tid etter at den muntlige interaksjonen hadde funnet sted, og ble skrevet ned ordrett. Selv om ordrett transkribering førte til at mye av datamaterialet ble bevart, var det også noe informasjon som gikk tapt. Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 34) viser til at informasjon som kan gå tapt ved transkribering kan være informasjon som er påvirket av kroppsspråk, ironi og stemmeføring.

3.9 Etikk og personvern

Når man gjennomfører en kvalitativ forskningsprosess med intervju, møter man en rekke med etiske utfordringer. Noen etiske utfordringer er spesielle for kvalitative intervju, mens noen er generelle ved bruk av den kvalitative forskningsmetoden. Tjora (2017, s. 46) viser til at respekt, konfidensialitet, tillit og gjensidighet er nøkkelfaktorer når man er i kontakt med

deltakere i ens eget forskningsprosjekt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert et generelt krav til etikk i samfunnsforskning:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.
(NESH, 1999)

Det finnes også noen etiske utfordringer som er mer knyttet til kvalitative intervjuer. En stor del av disse utfordringene er knyttet til datapresentasjon, anonymisering av dette og gjennomføringen av selve intervjuet. Selv om anonymisering er viktig, er man også ute etter etterrettelighet i en masteroppgave. Måten dette ble gjort på i min masteroppgave var at jeg ga informantene pseudonymer. På dette viset kan leseren forstå sammenhengen i oppgaven samtidig som data og intervjuobjekter forblir anonymisert. Når det gjelder etikk under gjennomføringen av intervjuene, var det viktig at den som skulle intervjues ikke ble påvirket på en negativ måte gjennom å stille som informant. Eksempler på slik negativ påvirkning kunne være om det ble tatt opp spørsmål i intervjuet som kunne føles ubehagelig eller for personlig for informanten å svare på. Det skulle noe til for at mine intervjudeltakere skulle oppleve å komme i en slik situasjon, men jeg var likevel bevisst på det kunne skje. Om det likevel skulle skje var det viktig at jeg på forhånd hadde informert om at deltageren når som helst kunne avslutte sin deltagelse i mitt forskningsprosjekt. Informantene kunne også trekke seg i etterkant av at intervjuene hadde funnet sted, og dette ble de opplyst om at de hadde mulighet til å gjøre. Det er også viktig at jeg som intervjuer ikke stiller intervjuobjektene i et dårlig lys.

Mitt forskningsprosjekt måtte sendes inn og godkjennes av NSD (Norsk senter for forskningsdata) vinteren 2022. Grunnen til dette var at jeg ved intervju ville komme til å gjennomføre lydopptak med diktafon, der personopplysninger som alder, bosted, utdanning, og arbeidssted ville bli tatt opp i lydopptaket. Flere av informantene kom med opplysninger i intervjuene som gjorde det mulig å finne frem til hvilken kommune de jobbet i og hvilken skole de jobbet på. Dette kunne være med på å svekke lærernes anonymitet. Av denne grunn er kommunenavn fjernet fra det empiriske materialet. I stedet vises det til at alle skolene ligger i Innherredsregionen.

For å sikre personvernet under videomøtene ble det benyttet krypterte kanaler i videomøteplattformen Zoom. Ved å gjøre dette sikret jeg at ingen andre enn meg og informanten fikk tilgang til videomøtet. Grunnen til at Zoom ble valgt er at denne videomøteplattformen er i samsvar med GDPR og norsk personvernlovgivning (Uninett Zoom, 2022). Zoom tilfredsstilte også NTNUs retningslinjer for lydopptak av røde data (NTNU, 2022b). Lydopptakene ble lagret i en fil som var passordbeskyttet. Da masteroppgaven ble levert ble lydopptakene slettet. Informantene samtykket til at intervjuet ble tatt opp, og at opptakene ble behandlet på den omskrevne måten.

3.10 Presentasjon

Presentasjonen av det empiriske materialet i denne oppgaven består av de mest relevante delene av det transkriberte materialet. Dette er deler som beskriver informantens erfaringer og forståelse av fenomenet, siden det brukes en fenomenologisk tilnærming i denne oppgaven. Jeg bruker også sitater fra de fem lærerne som ble intervjuet i denne oppgaven. Grunnen til at det benyttes sitater er for å få frem informantens subjektive meninger. Bruken av pseudonymer gjør at de som leser oppgaven forstår sammenhengen i oppgaven på en bedre måte. Selv om det er plukket ut en del sitater, har jeg vært nøye med å ikke fordreie meningsinnholdet fra den samlede, transkriberte teksten. Dette har jeg prøvd å unngå ved å skrive forklarende rundt sitatene. Likevel skal det nevnes at sitatene er omskrevet til bokmål. Dette er gjort for at informantens dialekt ikke skal skinne gjennom og hindre informantene i å være anonyme. Under denne omskrivningen har jeg også vært nøye med å ikke endre på meningene fra den opprinnelige teksten (Thagaard, 2009, s. 225). Under kan man se en tabell med informasjon om informantene. Den utvalgte informasjonen er presentert på denne måten fordi den er relevant for denne oppgavens drøftingsdel. Tabellen med informasjon om informantene gjør det også mulig å få en oversikt over de ulike informantene.

Tabell 1:

Pseudonym	Alder	Antall år som samfunnsfaglærer	Skolens beliggenhet	Utdanning og utdanning innen samfunnsfag	Stilling i skolen
Nils	40-50	15-20	Innherred	Studert fag og tatt PPU Historie grunnfag	Adjunkt med opprykk
Jan	20-30	0-5	Innherred	Lektorutdanning med master i historie	Lektor

Bente	30-40	0-5	Innherred	Grunnskolelærerutdanning 5.-10. Holder på med utdanning i samfunnsfag nå.	Adjunkt med opprykk
Trine	40-50	15-20	Innherred	Studert fag og tatt PPU Mellomfag psykologi Grunnfag sosiologi Studiepoeng i sosialantropologi	Lektor med tilleggsutdanning
Anne	60-70	10-15	Innherred	Tatt fag og PPU. Studiepoeng i samfunnsfag	Adjunkt med opprykk

3.11 Analysemetode

Det finnes ulike måter å gjennomføre en analyse av datamaterialet på. Siden jeg har et fenomenologisk utgangspunkt i denne oppgaven, er det meningsinnholdet jeg skal analysere. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) består en fenomenologisk analyse av at *«forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer»*. Videre skriver Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) at en analyse av meningsinnhold kan basere seg på Malterud (2003) sine fire trinn. Analysen i denne oppgaven fulgte Malteruds fire trinn:

1) Det første trinnet besto av å skaffe et helhetsinntrykk av meningsinnholdet. Dette ble gjort ved at jeg leste gjennom hele det transkriberte materialet og noterte ned interessante temaer og hovedtemaer derfra. Uvesentlige deler ble kuttet ut av datamaterialet i løpet av dette trinnet.

2) Det andre trinnet utgjorde å finne meningsbærende elementer i materialet. Dette ble gjort ved å utføre koding, kategorisering, og ved å notere ned viktige begreper. På dette trinnet tok jeg i bruk fargetusjer for å lage et system over de ulike typene funn som ble gjort.

3) Det tredje steget jeg gjorde i analysen var å gjennomføre kondensering. Hensikten her var å sitte igjen med et redusert materiale, samtidig som det ble systematisert i skjemaer. På bakgrunn av skjemaene så jeg sammenhenger mellom kodene, og utviklet dermed kategorier som var mer abstrakte enn kodene som jeg tok utgangspunkt i.

4) Den siste fasen jeg gjennomførte i analyseprosessen besto av å lage en sammenfatning. Dette gikk ut på å lage mer presise, meningsbærende tekster enn det datamaterialet i utgangspunktet utgjorde. Dette ble gjort ved at jeg tok utgangspunkt i det kondenserte materialet og laget tekster der funn fra ulike informanter utgjorde nye og felles tekster. Disse tekstene var ment for å hjelpe meg under utarbeidelsen av presentasjonen av det empiriske materialet. Denne fasen skulle også gjøre drøftingsprosessen lettere ved at ulike informanternes bidrag til det samme funnet ble sammenfattet.

3.12 Metodens kvalitet

3.12.1 RELIABILITET

Reliabiliteten på forskningen forteller oss om de innsamlede dataene er til å stole på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 276) går reliabiliteten ut på i hvor stor grad et resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt eller ikke. Og da forutsettes det at den samme metoden blir brukt.

Det er stor sjanse for at resultatet ville blitt noe forskjellig om en annen forsker hadde fulgt samme forskningsmetode som meg på et annet tidspunkt. Larsen (2017, s. 94) skriver at sikring av høy reliabilitet ikke er enkelt innen kvalitativ forskning. For å sikre reliabilitet under forskningsprosessen med denne oppgaven har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig i de ulike fasene, og rettet meg etter målet om at oppgavens problemstilling skal besvares. Likevel skal man ikke se bort ifra at mine personlige holdninger kan ha hatt påvirkning på forskningsprosessen, selv om jeg har prøvd å unngå dette. Silverman (2011, s. 360) viser til at gjennomsiktighet er viktig når det gjelder reliabilitet. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i denne oppgaven ved å forklare forskningsprosessen detaljert, og ved en grundig presentasjon av det empiriske materialet i 4.0. Larsen (2017, s. 95) skriver også at høy reliabilitet på intervjudataene kan sikres ved at man er nøyaktig og holder orden på dataene. Dette har jeg forsøkt ved å følge Malterud (2003) sin analyseoppskrift nøye, samt ved å holde orden og struktur på empirien underveis i forskningen.

Det skal mye til at en forskningsprosess har reliabilitet på absolutt høyeste nivå. Og hadde den forskningen jeg nå har gjennomført blitt gjort igjen, ville nok resultatene ha blitt endret. Men å få det samme resultatet er heller ikke hovedpoenget med å gjennomføre kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming. Her er nemlig meningen å fange et fenomen, og få en innsikt i hva de som har opplevd fenomenet tenker og mener.

3.12.2 VALIDITET

Larsen (2017, s. 93) skriver at validitet i kvalitative studier går ut på om vi undersøker det vi skal undersøke. Dette går blant annet ut på om de innsamlede dataene er relevante for å svare på problemstillingen. Når det gjelder akkurat dette mener jeg at denne forskningsprosessen har ganske høy validitet. Jeg har valgt ut lærere som informanter, fordi de er tette på undervisningen og bruken av lokalhistoriske ressurser. Likevel har det nok blitt samlet inn data som ikke er relevant, så validiteten kunne ha vært høyere. Validiteten er også avhengig av at man bruker metoder som er relevante. I en fenomenologisk studie er validiteten avhengig av at spørsmålene er relevante, gjennomtenkte og godt formulerte, slik at man er sikker på å få tak i hva informantene tenker og opplever. Dette har jeg prøvd å etterstrebe.

Krumsvik (2013, s. 254) og Thagaard (2013, s. 205) skiller mellom intern og ekstern validitet. De mener at intern validitet går ut på om det er sammenhenger mellom funn og teori. Ekstern validitet mener de går ut på om funnene som blir gjort har overføringsverdi. Jeg mener selv at denne oppgaven har høy grad av både intern og ekstern validitet. Det ser ut til at det er stor likhet mellom hvordan lærerne opplever Falstadsenteret som undervisningsressurs og hvordan teoretikere mener man kan utvikle historisk empati, gi elevene motivasjon og utnytte lokalhistoriens fordeler. Jeg tror også at denne oppgavens funn er overførbare til andre besøkssentre som ligger i andre ungdomsskolers nærområde.

4.0 PRESENTASJON AV DET EMPIRISKE MATERIALET

4.1 Lokalhistorie, og Falstadsenteret som lokalhistorie

Siden Falstadsenteret ligger i nærområdet til skolene som informantene jobber på, var det naturlig å spørre informantene om hva de tenker på n r de hører ordet «lokalhistorie», og hvilke fordeler og ulemper de mener undervisning i lokalhistorie har for elevene. Det viste seg at alle lærerne hadde egne, subjektive assosiasjoner til hva lokalhistorie er. Samtidig var alle enige om at Falstadsenterets geografiske beliggenhet var avgjørende for at skolene benyttet senteret som undervisningsressurs. **Jan** forklarer at Falstadsenterets beliggenhet i nærheten av skolen skaper lokalhistorie og nærhet til senteret. Han eksemplifiserer dette ved å vise til at «Det er elever som sykler forbi senteret til daglig. Dette er forskjellig fra om man f.eks. skulle dratt på museum i Trondheim». **Bente** sier at «Falstadsenterets beliggenhet i nærheten av skolen gjør det praktisk mulig å besøke senteret, noe som igjen gjør det lettere for elevene å sette seg inn i og visualisere fagstoffet».

Nils tenker først og fremst på historien på stedet der han bor. Han forteller at dette omfatter hva innbyggerne på stedet har arbeidet med tidligere og hvordan befolkningsutviklingen har vært. Nils trekker også frem at det skjedde ting i en videre omkrets fra der han bor under 2. verdenskrig, men at det er utviklingen gjennom historien geografisk nærmere knyttet til nærområdet han bor i som han forbinder med lokalhistorie ut fra eget ståsted. Nils sier at fordelene ved bruk av lokalhistorie i undervisningen er at «Det er en helt annen nærhet, og lettere å relatere seg til de store linjene og hendelsene når man ser at også befolkningen i lokalsamfunnet, og i nærheten, ble påvirket av f.eks. 2. verdenskrig». Dette tror han kan være med på å vekke interesse for faget. En annen fordel han peker på er at lokalhistorie blir mer konkret for elevene, og at det er spesielt fint for elever som sliter med å ta til seg store mengder pensum. Han påpeker at for disse blir lokalhistorie veldig håndfast og konkret. Nils mener det ikke er noen s rlige ulemper ved bruk av lokalhistorieundervisning i samfunnsfag. På oppfølgingsspørsmålet: Ligger det noen overordnede føringer til deg som lærer om at lokalhistorie skal benyttes i undervisningen? svarte han at: «Det har jeg lite kjennskap til. Det kan godt hende det står noe om dette i læreplanen, men jeg må innrømme at jeg ikke kjenner den nye læreplanen godt nok enda».

Jan tenker på to ting når han svarer på hva han forbinder med lokalhistorie. Den ene er historien som er forankret i nærområdet, og hvordan historiske hendelser der har påvirket området i fortiden og i ettertiden. Det andre han tenker på i forbindelse med lokalhistorie er

hvordan det har preget mennesker som er nærme oss i nærmiljøet. Han eksemplifiserer dette ved å si at «*Når det er snakk om Falstad, så er det snakk om besteforeldre og oldeforeldre av oss som lever i området i dag*». Når det gjelder fordeler med undervisning i lokalhistorie for elevene, mener Jan det er klart flest fordeler ved dette. Dette begrunner han med at innblikk i lokalhistorie fører til at elevene får en forståelse av hva som har skjedd i nærområdet, familien deres og de rundt, og miljøet som de selv er en del av i dag. Han viser til at det i samfunnsfagundervisning har lett for å bli slik at elevene sitter i klasserommet og leser statistikk fra læreboka. Som en motsetning til dette mener Jan at lokalhistorieundervisning, som f.eks. et besøk på Falstadsenteret, vil gjøre at elevene får et innblikk i det som faktisk har skjedd med mennesker som elevene kjenner til eller mennesker som de er glade i. Jan mener det også kan være noen ulemper med lokalhistorieundervisning. Han mener at lokalhistorie fort kan ende opp med å gi et for snevert syn på ting. Et eksempel han kommer med her er at «*Du skal jo ha empati uavhengig av om du kjenner til folkene eller ikke*». En annen ulempe som Jan trekker frem, er at et dypdykk i lokalhistorien kan ende opp med å ikke bli knyttet til det helhetlige perspektivet. Han understreker viktigheten av å koble sammen lokalhistorien med de store linjene. Jan mener f.eks. at man må «sammenligne det som har skjedd på Falstad med det som har skjedd i Auschwitz, eller de som flyktet fra Falstad med de som flykter fra Ukraina i dag». Jan får også oppfølgingsspørsmål om det ligger noen føringer for at han skal benytte lokalhistorie i undervisningen. Han viser til at det finnes noen føringer i form av skolens planer, som sier at elevene skal på besøk på Falstadsenteret. Dette er uavhengig av han, og turen skjer uansett. Ellers mener han at det ikke er noen føringer som sier at lokalhistorie skal brukes i undervisningen. Han mener at Falstadsenteret blir besøkt fordi historien som senteret formidler er så relevant.

Bente mener at lokalhistorie er en rikdom i området der hun bor. Hun nevner at både Stiklestad og 2. verdenskrig byr på lokalhistorie der hun både bor og underviser som lærer. Hun mener at hun og elevene er heldige som bor der de bor, og som kan dra til Falstad, Stiklestad og lokale kirker eller gårder som kan brukes som undervisningsressurs i samfunnsfagundervisningen. Bente mener det hovedsakelig er fordeler med lokalhistorieundervisning. Hun begrunner dette med at elevenes koblinger mellom lærestoffet på den ene siden, og lokale stedsnavn og egne erfaringer på den andre siden, gjør at det blir lettere å sette seg inn i lærestoffet. Bente mener at en ulempe ved lokalhistorieundervisning kan være at lokalhistorien kan gå på bekostning av den store helheten. På oppfølgingsspørsmålet om det ligger noen føringer for at hun som lærer skal bruke lokalhistorie i undervisningen,

svarer hun at det ikke gjør det, og at det i utgangspunktet er opp til hver enkelt lærer på skolen hennes om de ser nytteverdien i det, og av den grunn velger å bruke det.

Trine tenker på hendelser som har skjedd i nærområdet før, når hun blir spurt om hva hun tenker på når hun hører «lokalhistorie». Hun ser på Trøndelag fylke som nærområdet hennes. Trine mener at fordelen med lokalhistorieundervisning er at den bidrar til at elevene lærer om ting i deres nærhet, noe hun ser på som viktig. Hun mener at læring om det nære fører til at *«elevene ser at det ikke bare er i Ukraina at det skjer fæle ting, men at det har skjedd fæle ting her også»*. Hun tilføyer at det er om å gjøre at elevene ikke får et oss og de andre syn, og elevene lærer at hvem som helst potensielt kan utsettes for grusomheter. På oppfølgingsspørsmålet om hun har føringer for bruk av lokalhistorie svarer hun det ikke er dette, men at turen til Falstad er planfestet som noe alle elevene på skolen hennes skal igjennom, og at dette er bestemt på et høyere nivå enn henne.

Anne tenker på kommunen hun bor i, og at hun er veldig stolt av denne, når hun blir spurt om å fortelle hva hun forbinder med lokalhistorie. Hun forteller at lokalhistorien i kommunen blant annet handler om 2. verdenskrig, og at det er laget et hefte som inneholder intervjuer av lokale mennesker som opplevde krigen i nærområdet. Hun forteller at intervjuobjektene er både motstandsfolk, nazister og vanlige bygdefolk. Anne forteller at lokalhistorien viser at det er mange av dagens skoleelever som har slekt som har vært med i krigen. Det kommer også frem av det hun forteller at hun har noen lærerkolleger som er veldig interessert i lokalhistorie. De har også en person i lokalsamfunnet som har fordypet seg i lokalhistorie, og han pleier skolen å invitere til å holde foredrag i klassene på skolen der Anne jobber. Det kommer også frem at det settes opp lokalhistoriske teatre i nærområdet, og at elevene til Anne har sett flere av disse. Anne mener det er lett å trekke frem fordeler med lokalhistorieundervisning. Hun viser til at elevene i arbeid med krigen i lokalhistorien blant annet kan få velge selv hvilke artikler og personer de vil lese om. Dette mener hun er med på å styrke interessen hos den enkelte elev. Når elevene får velge selv hva de vil studere, er det flere som finner historie om familiemedlemmer. Dette gjelder både på Falstadsenteret og i den generelle, lokale krigshistorien. Anne forteller at «historien om familien gjør inntrykk». Hun mener først det ikke er noen ulemper ved undervisning i lokalhistorie. Etter litt betenkningstid viser hun til at *«om noen f.eks. har familie som har vært nazister, så er det ikke noe lett å stå i det»*, og at dette kan være en ulempe ved slik undervisning. Etter å ha tenkt seg om en gang til legger hun til at *«men så er det jo faktisk sånn at vi ikke kan skjule sannheten heller. Det er litt læring i det også, både for medelever og den eleven det gjelder»*. Anne forklarer at det

ikke ligger noen overordnede føringer om at lokalhistorie skal benyttes i undervisningen, men at samfunnsfaglærerne på skolen hennes ser det som svært relevant å dra til Falstadsenteret, lære om slaget på Stiklestad og den lokale kristningen av Norge. Anne sier at å trekke inn den relevante lokalhistorien inn i samfunnsfagundervisningen fører til at elevene får tilhørighet og eierskap til historien.

4.2 Forberedelser, undervisningen på Falstadsenteret og etterarbeid

Når jeg i denne oppgaven skal studere hvordan Falstadsenteret brukes som undervisningsressurs, må jeg se nærmere på hvilke tanker lærerne har rundt forberedelser, selve opplegget på senteret, og etterarbeid. Mens undervisningen på Falstadsenteret fortoner seg mye likt for de ulike lærernes elevgrupper, er det store forskjeller på hvor godt lærerne forbereder elevene, og på hvor mye tid de bruker på etterarbeid.

Nils sier at han forbereder elevene sine på et besøk til Falstadsenteret ved å «[...] snakke om hva senteret er for noe og hva det har vært, sånn at elevene har en basiskunnskap om hva de skal til». Forberedelsene må han stå for selv, da han uttaler at det fra Falstadsenterets side ikke legges opp til noe spesielt i forkant. Siden Falstadsenteret ikke legger opp til store forberedelser, setter heller ikke Nils av så mye tid til det på skolen. Den tiden han bruker på forberedelser prøver han å sette elevene litt inn i alvoret som har vært der, slik at de skjønner at det ikke er et hvilket som helst sted de skal til. Nils forteller at det er ansatte ved Falstadsenteret som tar seg av alt av undervisning der. Opplegget på senteret kan ifølge Nils variere, men de har blant annet et opplegg som handler om flukt. Han sier at dette opplegget går ut på at «[...] Falstadsenteret prøver å få elevene til å skjønne at det er skjebnen til enkeltmennesker dette handler om. Man får levd seg inn i ulike skjebner av folk som har vært fengslet på Falstad». Mer konkret viser han til at elevene ofte får utdelt et bilde eller en tegneserie. Han beskriver at elevene skal «[...] prøve å gjette seg til hva som har skjedd her, så får man vite fasiten etterpå, og så presenterer de det som har skjedd i grupper for resten av klassen». Det kommer fram av det Nils forteller at elevene ikke er på Falstadsenteret hele oppholdet på Ekne. Han forklarer at «det er også et besøk i Falstadskogen, der vi kikker på de ulike minnesmerkene som er der. Og i det siste så har de aktualisert dette ved å knytte det til nynazister som klistret på klistremerker på et minnesmerke der [...]». Nils sier at grunnen til at historien om nynazistene fortelles til elevene er for at de skal forstå at «[...] dette er tankegods som lever i beste velgående i dag». Han har også opplevd at Falstadskogen har blitt brukt som en kunstinstitusjon for noen år siden. Denne kunstinstitusjonen inneholdt

høytalere som var utplasserte i skogen. Nils mener at denne installasjonen kanskje var litt for abstrakt for elevene. Han mener at undervisningen på Falstadsenteret totalt sett ivaretar læreplanens retningslinjer. Nils sier at «*man skal jo se på årsaker og virkninger og sette seg inn i livet til enkeltpersoner. Jeg er ganske sikker på at det passer fint til læreplanen ja*». Nils har ikke pleid å gjennomføre noe etterarbeid sammen med elevene sine etter besøk på Falstadsenteret. Han sier også at «*vi kunne sikkert vært flinkere til å koble opplegget på Falstadsenteret med resten av undervisningen, men det er ikke alltid at besøket kommer i en periode hvor vi har historie*».

Jan bruker i motsetning til Nils mye tid på forberedelser før elevene hans skal på besøk på Falstadsenteret. På forhånd, før han er der med klasser, pleier Jan å undervise elevene sine i menneskerettigheter og grunnbegreper som kreves for å forstå det temaet det legges opp undervisning i på senteret. Dette faglige grunnlaget gir Jan elevene gjennom vanlig, tradisjonell klasseromsundervisning, og gjennom verdenskafe der elevene diskuterer forskjellige påstander og spørsmål. Jan poengterer at formålet med de grundige forberedelsene er å gi elevene et grunnlag for tilegnelse av mer kunnskap, og et grunnlag for empati. Han understreker at elevene må forstå og tilegne seg empati for at de ikke skal gå rundt på Falstad og vitse og tulle om det som har skjedd med folk der. Jan sier at han legger vekt på at elevene skal vise slik respekt når de besøker senteret. Han avrunder praten rundt forberedelser med å si at å ta hensyn til at elever kan ha besteforeldre eller oldeforeldre som har sittet på Falstad kanskje kunne vært gjort. Likevel bruker han ikke særlig tid på dette, da han mener det er for lenge siden, og at elevene i dag ikke har noe spesielt forhold til det. Jan forteller at det har variert hvilket undervisningsopplegg som har blitt kjørt på Falstadsenteret. Sist han var der var det lærerstudenter fra Nord Universitet som jobbet på senteret og gjennomførte opplegg. Opplegget elevene hans gjennomførte da var at de besøkte minnesmerker og graver i Falstadskogen, samt at de hadde et «verdenskafe-opplegg» der de skulle ta utgangspunkt i en enkelt person. Jan beskriver at elevene på denne måten skulle «*[...] prøve å ta hele temaet og konkretisere det ned til en person*». Jan har også vært med på et annet opplegg der elevene ser nærmere på hvordan det var å være fange i leiren. Han synes det er bra at det er flere forskjellige opplegg på Falstadsenteret, da en klasse ofte besøker senteret flere ganger i løpet av skolegangen. Siden elevene til Jan bruker mye tid på diskusjon under forarbeidet og besøket på senteret, legger han opp til mer oppgaver i etterarbeidet. For eksempel gir han elevene oppgaver der det skal skrives faktatekster om hva som har skjedd på Falstad. Han har også gitt elevene i oppgave å skrive brev fra en fiktiv person som er på flukt.

Jan sier at *«etterarbeidet brukes for å få en avslutning og samle opp trådene. Man må finne ut hva elevene har lært og sitter igjen med etter besøket på senteret».*

Bente viser til at elevene hennes alltid har gjennomgått undervisning om andre verdenskrig, etterkrigstid og kald krig før de besøker Falstadsenteret. Hun benytter seg også av at noen lærerkolleger som er veldig gode på lokalhistorie kommer til hennes klasse og gir elevene noen lokale knagger å henge kunnskap på før de skal dra til Falstadsenteret. Bente forbereder elevene gjennom samtaler, diskusjoner og foredrag. Elevene hennes bruker også å få i oppgave å spørre hjemme om de har noen i familien som har vært på eller vet om noen historier fra Falstad. Bente sier at *«ofte er det noen foreldre som kan fortelle om bestemor eller bestefar som satt der. Så forteller elevene om dette på skolen, og så har vi litt diskusjoner rundt det».* Det kommer frem i intervjuet at Bente mener at det ikke må tas så mye hensyn i forberedelsene. Videre forklarer hun at det var litt annerledes da hun jobbet på en skole som lå enda nærmere Falstad, hvor flere av elevene hadde familiemedlemmer som hadde sittet der. Bente sier det er bra at Falstadsenteret legger opp til variert undervisning. Dette innebærer omvisning rundt i Falstadskogen, foredrag, litt gruppeoppgaver, og litt tid til å oppleve senterets utstillinger. Bente mener at den allsidige dagen gjør at man har med seg elevene hele tiden. Hun mener elevene fort ville dette av om besøket bare bestod av foredrag. En bemerkning hun har gjort seg er at elever som har utfordringer på skolen til vanlig ofte legger merke til andre detaljer på senteret enn sine medelever, og dette mener hun er en rikdom å ta med seg. Bente forteller også at mange elever får en «aha-opplevelse» når de er på Falstadsenteret. Hun sier at *«Det blir veldig nært alt sammen der. Det er jo en fordel med å dra sånne plasser. At alt blir mer virkelig. Man er der, og ser, og hører».* Ifølge Bente, så varierer det om elevene hennes gjør etterarbeid på skolen etter besøk på senteret. Hun sier at:

hvis besøket kommer umiddelbart etter at vi har hatt om temaet på skolen, så blir besøket tatt med som en del av fagstoffet til prøver. I samfunnsfag bruker vi mye fagsamtaler i stedet for skriftlige prøver. Dette er en fordel etter slike besøk fordi elevene har mye de ønsker å uttrykke som det ikke er så lett å få ned på papiret.

Trine forbereder elevene før besøk på Falstadsenteret ved å ta utgangspunkt i informasjonen hun får tilsendt fra senteret på forhånd. Hun har blant annet fått tilsendt videoer fra senteret, som hun viser til klassen før besøket. Det kommer frem at Trines elever pleier å jobbe med andre verdenskrig på skolen hvis det passer seg. Siden det kan variere når i skoleåret de får besøkt senteret, hender det at de lærer om andre verdenskrig i etterkant også. Trine tar spesielle hensyn i forberedelsene om noen av elevene hennes har opplevd krig eller lignende

situasjoner. Hun sier da at hun prater jeg litt ekstra med disse på forhånd. Trine forklarer at undervisningen på Falstadsenteret har endret seg. Før var det mer fokus på å gå rundt i utstillingene der, mens det i det siste har det vært mer fokus på enkeltpersoners skjebner, selv om utstillingene blir besøkt fortsatt. Felles for alle gangene Trine har besøkt senteret med elever er at de har vært i Falstadskogen. Som etterarbeid, etter besøk på Falstadsenteret, snakker Trine med elevene om hva man har lært og gjort på senteret. I disse samtalene snakker de om både krigen og holocaust. Trine har ikke tatt med noe fra besøkene på Falstadsenteret i vurderingssammenhenger.

Anne bekrefter også at hun forbereder sine elever før de skal på Falstadsenteret. Hun forklarer at det undervises om andre verdenskrig på slutten av 9. trinn, og at en naturlig avslutning på det temaet er et besøk på Falstad. Anne pleier å ta en prat med elevene sine om at de skal på Falstadsenteret og om hva som er der, men hun vil at Falstadsenteret skal få fortelle sin egen historie. Når elevene til Anne kommer til Falstadsenteret har de allerede vært innom temaer som andre verdenskrig i Norge, andre verdenskrig i lokalsamfunnet og om hva Falstadsenteret er for noe. Anne mener det ikke er så mange hensyn som må tas før et besøk på senteret. Likevel forteller hun at *«det har vært en og annen som f.eks. sliter med angst som synes det er kjempeskremmende med krig, våpen og når man er i skogen og snakker om henrettelser»*. Det kommer også frem at noen av elevene til Anne har valgt å ikke bli med fordi de synes det er litt skummelt, men at dette er sjeldent. Anne har noen ganger tenkt at det kan være elever som har hatt oldeforeldre som har vært nazister eller vært innsatte på Falstad, og at et besøk der kan virke støtende for disse elevene. Likevel har hun ikke trengt å ta noe hensyn til dette. Hun har bare vært bevisst på at det potensielt kan oppstå episoder. Anne forteller at elevene deles inn i grupper for å arbeide med forskjellige oppgaver. Oppgavene går ut på å løse ulike problemstillinger. Hun synes det er et kjempebra opplegg når elevene får besøke kjelleren med arkivene, for da får de prøve å kjenne igjen etternavnet sitt blant listene over fangene som satt i fangenskap på Falstad. Dette synes både Anne og elevene hennes er veldig interessant. Anne synes de får for kort tid til å rekke over alt på Falstadsenteret. Hun skulle gjerne sett at elevene fikk mer tid til å gå rundt og se på plansjer og lese tekster som henger på veggene rundt omkring. Som etterarbeid etter besøket på senteret pleier Anne å legge opp til samtaler i klasserommet. Hun sier at *«jeg tenker det er en fin måte å bearbeide det hele på ved å snakke om temaet»*. Anne viser til at elevene i disse samtalene uttrykker at *«det er ganske sjokkerende at hendelsene skjedde for ikke så lenge siden i nærmiljøet, og ikke bare ute i den perifere verden»*. Elevene får også diskutere rundt hva som gjorde mest inntrykk.

Anne har lagt merke til at «*det er mange som reflekterer rundt maleriene i kommandantboligen, og vinduene der som er vendt bort fra leiren*».

4.3 Læringsutbyttet

Ettersom vi har sett på lærernes erfaringer rundt forarbeid, Falstadsenterets undervisning og etterarbeid, er det videre naturlig å gå inn på hva lærerne mener deres elever sitter igjen med av læringsutbytte etter de tre ulike fasene. Å klare å se sammenhenger mellom fortiden og nåtiden er viktig når elevene studerer hendelser fra tidligere tider. **Nils** mener at elevene ved å besøke Falstadsenteret ser sammenhengen mellom nazisme under andre verdenskrig og nynazisme i dag. **Jan** tror at elevene ikke nødvendigvis klarer å se sammenhengene på egenhånd. Han utdyper at «*elevene er nok ikke så reflektert, og følger nok ikke så mye med på det som skjer i dag*». **Bente** tror elevene må være modne nok for å klare å se sammenhenger. Hun sier at «*nå er de jo niendeklassinger, så noen klarer å trekke sammenhenger og paralleller veldig fort, mens noen tenker at det skjedde da og sånn er ikke verden nå*». **Trine** mener i motsetning til Jan og Bente at de fleste elevene klarer å se sammenhenger. Hun sier at slike sammenhenger kan omhandle nazisme og rasisme før og nå, samt at elevene drar paralleller mellom hendelser under andre verdenskrig og ting som skjer i kriserammede land i dag. **Anne** kan ikke si at alle elevene klarer å se sammenhenger, men tror mange gjør det. Hun sier at elevene stiller seg spørsmål som «*Hva om Hitler hadde nådd frem? Og hva om «kampen om tungtvannet» ikke hadde skjedd?*». Anne mener at diskutere sammenhenger med elevene fører til at det skapes engasjement og debatt. Hun sier at «*noen er veldig beskjedne, noen kan ha synspunkter, noen blir engasjerte. Men at de fleste ser konsekvensene, ja, det tror jeg*».

Nils mener at besøket på Falstadsenteret har ført til at elevene har lært mer om andre verdenskrig generelt, og at krigen hadde stor betydning for enkeltmennesker. Nils forteller at «*elevene har fått litt mer forståelse rundt alvoret i krigen, at det handlet om liv og død*». Han forklarer også at «*elevene har fått øynene opp for den ideologien som nazistene hadde med seg inn i krigen, og at det er noe som fortsatt lever i samfunnet vårt i dag, bare litt mer skjult*». Nils viser også til at elevene har fått mulighet til å bruke fantasien sin til å prøve å gjette hva personene på flukt ble utsatt for, og skjebnen deres. Han trekker også frem at elevene har lært mye om krigsfanger. Han utdyper elevene har lært at «*tyskerne tok fanger fra Øst-Europa. Og brukte disse til tvangsarbeid, og at noen av disse var internert på Falstad. Menneskene ble en vare, fraktet hit og dit*».

Jan mener at forberedelser på skolen, komplementert med besøket på Falstadsenteret, fører til at elevene sitter igjen med historisk kunnskap. Han sier at elevene må «[...] vite hva som har skjedd og hvorfor, og vite hvordan man kan forhindre at det skjer igjen». Han trekker også frem at historisk empati er viktig, særlig på Falstad. Han forklarer at historisk empati i dette tilfellet går ut på «at elevene setter seg inn i situasjonen til mennesker som ikke har hatt det bra, og viderefører det til det som skjer i dag».

Bente forteller at et besøk på Falstadsenteret gir elevene nye impulser, noe som gjør at elevene kan se fagstoffet i et nytt lys. Hun beskriver at Falstadsenteret «[...] er en alternativ læringsarena som gjør at mange kommer på at dette kan jeg faktisk, jeg har lært dette her, men har ikke skjønt nytteverdien av det før de er der». Bente mener besøket på senteret gir et stort læringsutbytte, selv om opplegget egentlig bare varer en dag.

Trine sier at elevene lærer mye om historien vår ved å besøke Falstadsenteret. Dette mener hun kan være med på å hindre at historien gjentar seg. Hun forteller at elevene får høre at «rasisme og nynazisme finnes i dag, og at det ikke bare var Hitler som drev med dette».

Anne mener elevenes læringsutbytte etter et besøk på Falstadsenteret er stort. Hun sier at en av hovedgrunnene til dette er at «de er flinke på senteret til å dra paralleller fra historien som formidles, til det som skjer i dag». Anne tror at et besøk på Falstadsenteret er noe av det som gir elevene det største læringsutbyttet i samfunnsfag, siden besøket skaper så stor interesse blant elevene.

4.4 Historisk empati

Det første intervjuet som ble gjennomført ga klare indikasjoner om at historisk empati er sentralt av det elevene sitter igjen med etter et besøk på Falstadsenteret. Siden jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, var det mulig å få lærerne til å utdype sine egne erfaringer rundt historisk empati og hvordan dette utvikles hos elevene på Falstadsenteret, uten at jeg hadde tenkt til å se nærmere på dette i utgangspunktet.

Det er forskjell på om lærerne har lært om historisk empati i egen utdanning eller ikke. **Nils** forteller at han ikke lærte noe om dette begrepet. **Trine** har ikke hatt om begrepet i studiene, men hun har heller ikke studert historie. **Anne** sier at hun ikke har lært noe om historisk empati som voksen, men forklarer at hun som etterkrigsbarn fikk mye innføring i empati da hun som elev selv lærte om jødene, fangenskap og andre verdenskrig. **Bente** sier at det er vanskelig å si om hun lærte noe om historisk empati i egne studier, da det ikke var noe fokus på dette begrepet. Men hun sier at hun har hatt om «[...] evnen til å sette seg inn i ulike kår i

de fleste fag. Så både ja og nei». **Jan** forteller i motsetning til de fire andre at han lærte om historisk empati i sine egne studier. Jan forklarer at:

Vi hadde mest om det i fagdidaktikk. Da hadde vi konkret om det gjennom undervisningsopplegg og hvordan man skal klare å legge frem om et tema. Hvordan skal man f.eks. legge frem om kald krig eller andre verdenskrig. Vi lærte om undervisningsopplegg som var rettet mot læreplanmålet om historisk empati, at man skal klare å sette seg i andre sine sko. Og da gjelder det ikke nødvendigvis bare å fortelle de verste sidene med det, for det handler ikke om å skremme elevene til å bli interessert. Det handler like mye om å forstå hvordan det var å leve under andre verdenskrig, f.eks. hvis du var født i Tyskland under Hitler og Nazi-Tyskland. Hvordan var det å være ungdom der? Er det så enkelt som å si at vi hadde ikke kommet til å støtte nazistene f.eks., om vi hadde vært født under regimet, presset av regimet, eller om familien din var truet. Og det er dette det handler om det med å utvikle historisk empati, det å klare å se ting i perspektiv.

Ingen av de fem lærerne har hatt spesifikk undervisning om begrepet historisk empati for elevene sine. **Nils** understreker at «*elevene trenger ikke å kjenne begrepet for å lære om historisk empati*». **Jan** har heller ikke brukt begrepet for elevene. Likevel sier han at historisk empati blir innlært gjennom «*[...] forelesninger, bilder, videoer, fortellinger fra dem som faktisk har opplevd tingene, og gjennom interaktive pc-spill*». **Bente, Trine og Anne** har heller ikke introdusert begrepet historisk empati for sine elever, men alle tre uttaler at elevene er kjente med hva empati er, og at de fleste elevene dermed skjønner hva historisk empati går ut på.

Alle lærerne er enige om at et besøk på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati. **Nils** begrunner dette med at «*[...] det blir mye lettere å sette seg inn i det som skjedde når man blir kjent med bakgrunnen til enkeltpersoner som satt der, og ikke bare store tall*». **Jan** forteller at det før var vanlig at overlevende fanger holdt foredrag for elevene, og at dette la et godt grunnlag for å utvikle historisk empati. Siden de fleste fangene nå har gått bort, synes han de urørte delene på Falstadsenteret gir elevene gode muligheter for utvikling av historisk empati. Han sier at verkstedet på senteret er et slikt sted. Grunnen til dette er ifølge Jan at man da kan «*[...] se kuttene i bord og stoler som er laget av fangene, og at rommet er formet av fangene som har vært der, og de gir jo en enda større nærhet*». Jan mener også at en enkel inngangsmåte til utvikling av historisk empati er å snakke om familien til elever som har sittet på Falstad. Han tilføyer at en del ungdommer ikke har ferdigutviklet den

emosjonelle intelligensen. Derfor mener han at om noen kjenner noen eller har tilknytning til noen som har sittet på Falstad, kan det være med på å bryte ned den barrieren som den uferdige emosjonelle intelligensen lager. **Bente** sier at et besøk på Falstadsenteret «[...] skaper noen bilder i hodet til elevene og noen følelser som de ikke har tenkt over når man har sittet og lest om det i historieboka». Hun trekker frem at bilder av fanger, klærne deres, og fortellinger om deres hverdag på museet bidrar til utvikling av historisk empati. Bente forteller at noe som gjør inntrykk på elevene er «[...] et bitte lite rom som ble brukt som isolatrom, hvor de sender hverandre inn i dette rommet. Litt som en utfordring, men de innser fort hvordan det må ha vært i dette rommet i dagevis». **Trine** trekker frem personlige fortellinger fra fangene og at de får sett den tidligere fangeleiren med egne øyne som viktig for utvikling av historisk empati. **Anne** sier at et eksempel på noe som bidrar til utvikling av historisk empati er «fortellingene om hvordan fangene ble behandlet, for eksempel at de ble tvunget til å plukke opp blader med munnen, at de måtte krype, og at de ikke fikk lov til å reise seg en gang». Hun sier også at «Falstadskogen, der henrettelser foregikk, også er et sted som gjør inntrykk. Da pleier det å bli stille».

4.5 Hvordan responderer elever på en alternativ læringsarena som Falstadsenteret?

I denne delen skal jeg formidle om lærerne ser forskjeller på elevenes adferd når de besøker Falstadsenteret, til motsetning fra vanlig klasseromsundervisning. **Nils** sier at siden han har så få elever i klassene sine, så har han ikke det store bildet. Men han forteller om en elev fra forrige besøk på senteret som meldte seg ved å delta ekstra mye under opplegget på Falstad. Nils legger til at denne eleven er veldig interessert i historie, og at eleven til vanlig er veldig stille og tilbaketrukket i vanlig klasseromssammenheng. Nils forteller at «det fort kan være sånn at når det blir mer praktisk og man kommer seg ut fra klasserommet, så er det enkeltelever som blomstrer mer enn de gjør i en vanlig klasseromssituasjon». **Jan** tror elevene blir mer motiverte og engasjerte på Falstadsenteret av to grunner. Han sier at nærhet gjør undervisningen mer interessant, og utdyper at «det er mer spennende å vandre i gangene på Falstadsenteret og se på hvordan ting var». Det andre Jan trekker frem er at «[...] å fjerne elevene fra klasseromssituasjonen bidrar til at de slipper å bli bedømt ut fra hva de kan og hva de får til». Han sikter også til at elevene står mer fritt til å utforske på eget vis på Falstad. Jan mener at den praktiske tilnærmingen på Falstad traff bra for hans elever, siden mange av dem er galde i denne tilnæringsmåten. Samtidig understreker han at elevene må ha en teoretisk bakgrunn for å forstå det de ser på Falstad. Jan oppsummerer ved å si at «besøket på

Falstadsenteret gir elevene knagger å henge kunnskap de lærer på skolen på. F.eks. kan undervisning om menneskerettigheter relateres tilbake til Falstadsenteret». Bentes erfaringer er at det er særlig de elevene med litt manglende motivasjon på skolen som blomstrer når man er på slike steder som Falstadsenteret. Hun forklarer at «de tar til seg informasjon på helt andre måter enn når de bare sitter i klasserommet. De blir mer ivrig fordi de får lov til å bruke seg selv. De er ikke bunnet til stolen og pulten, og da er de mer interessert i å lære også». Bente sier at et besøk på Falstadsenteret er mest utfordrende for de skoleflinke som er vant til faste rammer rundt skolefagene. Hun understreker at alle elevene har gode læringsutbytter av en dag på Falstadsenteret. Samtidig trekker hun frem at:

[...] opplegget på Falstadsenteret gjør noe med motivasjonen til de som ikke nødvendigvis synes at skolen er kjempekul. De innser gjerne når vi kommer tilbake fra slike turer at de har lært mer enn de er klar over også, fordi de har fått tatt en del av undervisningen på en annen måte enn de er vant til.

Bente har oppfattet at krig er et tema som får elevene til å interessere seg mer i samfunnsfag enn andre temaer. Hun har sett at det spesielt hos guttene er en fascinasjon for det med krig. Dette forklarer hun med at:

[...] med den «spillalderen» som de er inne i nå, hvor de sitter hjemme i timevis med ulike typer skytespill, så er det mange som er spesielt opptatt av hvilke typer våpen som ble brukt og som innser at krigen er et tema som de faktisk kan litt om. Dette fører til at de blir interessert i å lære litt mer, og det trigger en del. Og så er det sånn at jentene ser den andre siden av det, hvor de ser konsekvensene av det med våpen. Så både gutter og jenter finner krigen interessant, bare fra ulike synsvinkler.

Trine forteller at elevene hennes synes det er spennende å lære om krig, og at denne spenningen motiverer dem. Hun viser også til at «[...] elevene blir mer interessert når undervisningen blir mer konkret, og de skjønner at hendelsene har skjedd akkurat der for ikke lenge siden. Dette får satt det hele mer i perspektiv også». **Anne** sier at hun nesten bestandig har opplevd at temaet andre verdenskrig vekker mer interesse, motivasjon og engasjement for å lære samfunnsfag. Hun sier at «[...] det er ikke til å stikke under en stol at det er elever som er null interessert i skole, som den dagen man begynner andre verdenskrig blir veldig interessert, kommer på time, og begynner å gjøre lekser». Anne deler samme oppfatning som Bente, om at spesielt guttene lar seg vekke når de blir introdusert for andre verdenskrig i undervisningen. Anne sier at «[...] guttene kan være helt uinteresserte helt til vi har om andre

verdenskrig, og da presterer de plutselig på et høyt nivå. Og hva det kommer av, det vet jeg ikke. Men jeg er glad for at de engasjerer seg». Hun understreker at hun ikke vil at elevene skal bli fascinert av nynazisme, og er veldig bevisst på det. Anne sier at de fleste av elevene reagerer med avsky og sjokk over hva fangene ble utsatt for på Falstad under andre verdenskrig. En bemerkning Anne har gjort seg er at det er nesten ingen interesse for første verdenskrig blant elevene. Mellomkrigstida og andre verdenskrig er det derimot kjempeinteresse for. Anne sier at «det kan være det nære ved mellomkrigstida og andre verdenskrig som er årsaken til dette». Hun synes det hadde vært veldig interessant å vite årsakene til forskjellen mellom elevenes interesse for første- og andre verdenskrig. Som samfunnsfaglærer er hun veldig glad for at besøket på Falstadsenteret, sammen med annen undervisning om andre verdenskrig, endelig er noe som engasjerer elevene.

5.0 DRØFTING

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte den bearbejdede empirien i sammenheng med tidligere forskning og teori. Grunnen til at dette gjøres er for å se empirien i et mer helhetlig bilde. Noe av analysen er gjort allerede fordi presentasjonen av det empiriske materialet er ordnet etter bestemte kategorier. Som jeg skrev i innledningen tar denne oppgaven utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret?». Forskningsspørsmålene mine har vært:

- Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati?
- Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs?
- Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?

5.1 Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati?

5.1.1 LÆRERNES EGEN UTDANNING I HISTORISK EMPATI

Ut fra intervjuene med de fem lærerne, viser det seg i delkapittel 4.4 at lærernes utdanning innen historisk empati er variabel. Det kommer frem at de fire eldste lærerne har hatt minimalt eller ingen ting om historisk empati i egne studier. Den yngste av de fem informantene har derimot vært innom historisk empati i sin utdanning. Forklaringen på disse forskjellene kan ligge i at begrepet «historisk empati» først ble innført i norsk skole som en del av Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Jan ferdigstilte sin utdanning da denne nye læreplanen var under utarbeidelse, så dette kan ha påvirket at Jan og hans medstudenter fikk innføring i dette temaet. Det kommer frem av empirien innsamlet gjennom intervjuet med Jan at han hadde mest om historisk empati i fagdidaktikken under sine historiestudier. Som vi ser av delkapittel 1.5 understreker Davis Jr. (2001, s. 10) viktigheten av at lærerne får tilstrekkelig opplæring i historiedidaktikk under lærerutdanningen for at historisk empati skal få nok fokus i deres egen undervisning. Ut fra dette har nok Jan et klart fortrinn for å kunne hjelpe sine elever med å fokusere på utvikling av historisk empati i forbindelse med besøket på Falstadsenteret. Rantala (2011, s. 58-76) mener at han ut fra sin forskning kan generalisere at ikke alle lærere i barneskolen i Finland holder et høyt nok nivå av kontekstuell historisk empati. Dette mener han igjen vil gjøre det vanskelig for elevene deres   oppnå målene som er satt for dem i historieundervisning. Man skal ikke se bort ifra at forskningen til Rantala kan gjelde for norske ungdomsskolelærere når det gjelder kontekstuell

historisk empati. Til tross for dette mener alle fem informantene til denne oppgaven at elevene utvikler historisk empati ved å besøke Falstadsenteret. Altså fører lærernes for- og etterarbeid på skolen, sammen med undervisningen fra Falstadsenteret, til at den aktuelle delen av kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» blir oppnådd, ifølge lærerne selv. Dette vil si at lærerne og de ansatte på Falstadsenteret til sammen innehar tilstrekkelig kompetanse til å bidra til at elevene utvikler sin historiske empati. Samtidig vil nok undervisningen om historisk empati i norsk lærer- og lektorutdanning fortsette i årene som kommer med tanke på den nye læreplanen som er innført. Dette vil føre til at det utdannes flere lærere som Jan, med ekstra kunnskap til å kunne fokusere enda mer på elevenes utvikling av historisk empati i årene som kommer. I delkapittel 2.1 ser vi at Hatlen (2020, s. 156) stiller spørsmålet: «Er norsk skole og høyere utdanning forberedt på det fokuset som historisk empati skal ha i vårt utdanningssystem fremover?». Som vi ser av dette avsnittet mener informantene at elevene utvikler historisk empati i forbindelse med besøket på Falstadsenteret. Dette viser at de utvalgte lærerne i dette tilfellet er i stand til å se hva historisk empati er. Når flertallet av lærerne i denne undersøkelsen ikke har fått utdanning om historisk empati, betyr dette at Hatlen (2020, s. 156) sitt utsagn om at historisk empati for mange lærere blir sett på som taus kunnskap, stemmer. Når lærerne går fra å ha taus kunnskap om historisk empati, til å ha utdanningsbakgrunn innen dette, vil elevenes forutsetninger for utvikling av historisk empati bli bedre i årene som kommer.

5.1.2 HVA BIDRAR TIL UTVIKLING AV HISTORISK EMPATI PÅ FALSTADSENTERET?

Av empirien i delkapittel 4.4 kommer det frem at ingen av de fem lærerne har hatt spesifikk undervisning om begrepet historisk empati for sine elever. Likevel mener lærerne at kjennskap til empati og tilrettelegging gjennom ulike læringsaktiviteter fører til at de fleste elevene skjønner hva historisk empati går ut på. Dette er et godt utgangspunkt når elevene skal besøke Falstadsenteret.

Den innsamlede empirien viser at lærerne mener at et besøk på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati. De forteller at denne utviklingen skjer gjennom innblikk i f.eks. enkeltpersoners liv, fortellinger fra overlevende fanger, bevarte deler av fangeleiren, bilder, tegneserier, klær, isolatrom, samt besøk i Falstadskogen. At lærerne mener at historisk empati utvikles gjennom dette stemmer bra overens med det Foster (1999, s. 18-24) skriver om at historisk empati viser seg ved at vi konkluderer på grunnlag av kilder. Å inneha historisk empati innebærer å kunne sette seg inn i andre menneskers situasjon. For å kunne

sette seg inn i andre menneskers situasjon må man ifølge Hatlen (2020, s. 154) kunne se for seg ting. Når lærerne forteller om konkrete gjenstander og steder på Falstadsenteret som bidrar til utvikling av historisk empati, kan dette underbygges med Hatlens påstand.

Erfaringer og minner fra Falstadsenteret vil gjøre det lettere for elevene å se for seg ting, som igjen vil gjøre det lettere å sette seg inn i andre menneskers situasjon. Stugu (2016, s. 139) mener at bildemedier er med på å vekke engasjement og følelser. Dermed legger bruk av bilder og tegneserier på Falstadsenteret godt til rette for at elevene utvikler historisk empati. I delkapittel 4.2 nevner f.eks. Jan at han gir elevene skriveoppgaver som en del av etterarbeidet etter besøket på Falstadsenteret. Skriveoppgaver der fantasien skal brukes, samt arbeid med bilder og tegneserier, krever at lærerne er klar over hvilke fallgruver som finnes. Som vi ser av delkapittel 2.1 mener Harnes (2021) at innlevelse kan føre til at noen elever bare klarer å se fortida gjennom bruk av egne samtidsbriller, eller at fantasien kan ta overhånd. Dette mener hun kan føre til at læring blir vanskelig. Lærerne må altså være bevisst på dette for at historisk empati skal utvikles.

5.1.3 HVORDAN KAN LÆRERNE LEGGE OPP TIL Å BEDRE ELEVENES UTVIKLING AV HISTORISK EMPATI I FORBINDELSE MED BESØKET PÅ FALSTADSENTERET?

I delkapittel 4.2 kommer det frem at det er store forskjeller på hvor godt lærerne forbereder elevene, og på hvor mye tid de bruker på etterarbeid i forbindelse med skolebesøk på Falstadsenteret. Ifølge Harnes (2021) må elevene øves opp i kontekstualisering og innlevelse for å utvikle historisk empati. Harnes forklarer at kontekstualisering går ut på å sette sammen ulike deler av en forhistorisk periode til en helhet. Disse delene kan f.eks. være økonomiske, sosiale, politiske, religiøse og kulturelle forhold. Hun mener at en utfordring ved kontekstualisering kan være at bakgrunnskunnskapen til elevene ikke er god nok om temaet som skal kontekstualiseres. Når noen av lærerne velger å bruke liten tid til forberedelser vil altså forståelsen av sammenhengen på Falstadsenteret bli mindre, og mulighetene for å utvikle historisk empati blir mindre. Harnes mener at innlevelse bør brukes for å skape motivasjon og engasjement hos elevene. Fallgraven ved innlevelse er at fantasien får løpe løpsk. Det fremkommer også i delkapittel 4.2 at det varierer når i løpet av skoleåret Falstadsenteret besøkes. Tidspunktet en skoleklasse besøker Falstadsenteret vil derfor ha mye å si for elevenes forutsetninger for å utvikle historisk empati. Elever som har lært om andre verdenskrig før de kommer på Falstadsenteret styrker sine forutsetninger, mens elever som besøker senteret tidlig i skoleåret svekker forutsetningene for å utvikle historisk empati. Dette er noe lærerne og skoleledelsen kan ha i bakhodet når de planlegger et besøk på

Falstadsenteret. Samtidig sier det seg selv at det ikke er praktisk mulig at alle skoleklasser besøker Falstadsenteret mot slutten av et skoleår. Av denne grunn bør lærerne sette av mer tid til å forberede elevene på konteksten for hva som venter dem på Falstadsenteret.

Undervisningen om andre verdenskrig bør også planlegges i forbindelse med besøk på Falstad. Forutsetningene for utvikling av historisk empati på Falstadsenteret er altså blant annet avhengig av hvor mye lærerne får presset inn i forberedelsene. Her kan lærernes utdanningsbakgrunn spille inn. En samfunnsfaglærer som har studert historie kan være bedre på å gi elevene de rette byggeklossene for å forstå konteksten for det som har skjedd på Falstad, men det trenger likevel ikke å være sånn i hvert enkelt tilfelle.

I kapittel 1.5 om tidligere forskning står det at Ashby og Lee (1987, s. 85-86) understreker viktigheten av samhandling med jevnaldrende når de studerer læring av historisk empati. I delkapittel 4.2 forteller informantene at det legges opp til diskusjon og samtaler mellom elevene under besøket på senteret. Når det kommer til etterarbeid ser man av empirien at det er forskjell på om lærerne vektlegger dette eller ikke. Mens en av lærerne ikke pleier å gjennomføre etterarbeid og noen gir oppgaver, er det andre som legger opp til samtaler og diskusjon i etterkant. Om man tar utgangspunkt i Ashby og Lee sine tanker om læring av historisk empati, vil klassene som samtaler og diskuterer etter besøk på Falstadsenteret ha de beste forutsetningene for å utvikle historisk empati. Dette er noe som underbygges av Foster og Yeager (1998, s. 1), som mener at denne typen empati bør ha sitt utspring i bearbeiding av kilder og prosessen med å lage egne fortellinger ut fra dette.

5.2 Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs?

5.2.1 HVA FORBINDER LÆRERNE SELV MED LOKALHISTORIE?

I delkapittel 4.1 ser vi hvilke assosiasjoner hver enkelt informant har til lokalhistorie. Der kommer det frem at noen mener lokalhistorie består av historien som har skjedd på et bestemt område man har tilknytning til, mens andre mener at lokalhistorie er historien til hele fylket som man bor i. Siden både Falstadsenteret og ungdomsskolene som informantene jobber ved ligger i Innherredsregionen, går det an å betrakte informasjonen som Falstadsenteret presenterer som lokalhistorie for elevene på de aktuelle ungdomsskolene. På Falstadsenteret kan man nemlig få innsikt i både hva som skjedde på Falstad, i bygdene rundt, og i fylket under andre verdenskrig. Lærerne mener at lokalhistorien handler om befolkningsutvikling, næringsliv, krigshistorien og historiske hendelsers påvirkning på et område i fortid og ettertid. Ettersom Falstadsenteret inngår i både lærernes geografiske- og innholdsmessige rammer for

hva lokalhistorie er, skal vi i neste avsnitt se nærmere på hvilke fordeler de mener undervisning i lokalhistorie gir. Dette med tanke på hvordan undervisningen på Falstadsenteret er for informantenes elever.

Det kommer frem av empirien i delkapittel 4.1 at lokalhistoriske ressurser brukes av lærerne fordi skolen deres har bestemt det, eller fordi de selv ser det som relevant. De mener at det heller ikke finnes noen føringer om at lokalhistorie må benyttes i undervisningen. En av lærerne forteller at han ikke har kjennskap til om det står i den nye læreplanen, LK20, at lokalhistorie skal benyttes i undervisningen. Disse utsagnene viser at lærerne ikke kjenner godt nok til dette avsnittet som står under fagrelevans og sentrale verdier i LK20s læreplan i samfunnsfag:

I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger. Gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og for hvordan makt og ressurser fordeles. Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Det kommer også frem at lærerne ikke kjenner godt nok til at det står under kjerneelementet demokratisering og deltagelse i læreplanen i samfunnsfag at demokratisering og deltagelse skal «[...] ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

5.2.2 HVILKE FORDELER SER LÆRERNE VED BRUK AV LOKALHISTORIE, OG DERFOR OGSÅ MED Å BESØKE FALSTADSENTERET?

I delkapittel 4.1 ser vi at lærerne mener det er flere klare fordeler ved å innlemme lokalhistorie som en del av historieundervisningen. Lærerne mener at lokalhistorie fører til en nærhet som gjør det lettere for elevene å relatere seg til de store historiske linjene når de ser at befolkningen i lokalsamfunnet har blitt påvirket av f.eks. andre verdenskrig. Det vises også til at lokalhistorie blir mer konkret enn annen historie for elevene, og at dette spesielt gagnar elever som sliter med å ta til seg store mengder pensum. Disse utsagnene mener også Bøe og Hauge (1984, s. 21) er klare fordeler ved lokalhistorieundervisning. De viser til at tidlig interesse blant unge om det lokale kommer av faste størrelser og relasjoner.

En annen fordel som trekkes frem ved lokalhistorie er at det gir elevene en forståelse av hva som har skjedd i nærområdet, med familien deres og de rundt, og miljøet som de selv er en del av i dag. Dette underbygges av Kvande og Naastad (2013, s. 19), som viser til at moderne læringsteori sier at man i historiefaget «[...] bør ta utgangspunkt i elevenes historiebevissthet og historiekunnskaper ervervet gjennom deres liv, det vil si deres personlige erfaringer, historier om/ fra slekt og lokalsamfunn [...]». En av lærerne ser det også som en fordel å kunne knytte pensumet til lokale stedsnavn og egne erfaringer fra nærområdet. Dette mener hun fører til at det blir lettere å sette seg inn i lærestoffet. Lokale stedsnavn og erfaringer knyttet til de store linjene kan være med på å skape identitet for elevene, samtidig som historien blir konkretisert. Lillesæter (2015), i delkapittel 1.5, underbygger dette ved å vise til at undervisning i nærområdet skaper historietilknytning og utvikler elevenes identitetsforståelse. Når identitet skapes, blir ifølge Tokerud (2019) elevene mer motiverte også.

En betraktning som Trine har gjort seg om lokalhistorie, og som omhandler besøket på Falstadsenteret er at «*elevene ser at det ikke bare er i Ukraina at det skjer fæle ting, men at det har skjedd fæle ting her også*». Dette mener hun motvirker at elevene får et «oss og de andre-syn».

Som vi nå har vært inne på, viser de fem lærerne til flere fordeler ved lokalhistorieundervisning. Finnes det flere fordeler som lærerne ikke er bevisste på? I delkapittel 2.2 trekker Ulrich Mayer (Mayer et al., 2004, s. 399) frem at arbeid med lokalhistorie gjør at elevene får praktisert grunnleggende måter å tenke og arbeide på innen faget historie. Mayer mener også at arbeid med lokalhistorie fører til at elevene ser hva av historisk verdi som bør bevares i lokalsamfunnet. Dette er to fordeler som lokalhistorieundervisning kan gi elevene, uten at informantene i mitt tilfelle ga uttrykk for at de la særlig vekt på dette. Med LK20 sin sterke vekt på elevaktivitet og utforskende tilnærming, er det kanskje påfallende at lærerne ikke legger vekt på muligheten til å få praktisert måter å arbeide og tenke på innenfor faget.

5.2.3 HVILKE ULEMPER SER LÆRERNE VED BRUK AV FALSTADSENTERET SOM LOKALHISTORISK RESSURS?

Selv om lærerne mener det er mange fordeler med lokalhistorieundervisning, trekker flere av dem frem at bruk av Falstadsenteret også kan ha noen ulemper. Jan mener at en ulempe med lokalhistorieundervisning er at det kan gi et for snevert syn på ting. Han eksemplifiserer dette ved å si at «*du skal jo ha empati uavhengig av om du kjenner til folkene eller ikke*». En annen

ulempe som flere av lærerne viser til er at lokalhistorien kan gå på bekostning av den viktige helheten. Av denne grunn bør lærerne være nøye på å knytte det nære til det fjerne, og på den måten få elevene til å kontekstualisere lokalhistorien. Dette er også poengtert i LK20, om å se sammenhengen mellom det lokale og globale. En av lærerne er inne på at det kan være utfordrende for elever å lære om lokalhistorie, som de f.eks. gjør på Falstadsenteret, om de finner ut at de har familiemedlemmer som har vært nazister. Selv om læreren i dette intervjuet mener at elevene i mange tilfeller har godt av å få vite sannheten, kan man her stille spørsmålet: kan lokalhistorieundervisning i noen tilfeller bli for nært? Svaret på dette er nok delt. Her legges mye av ansvaret over på hver enkelt lærer og deres bruk av skjønn i ulike situasjoner. På den ene siden ligger det læring i at elevene får vite hele sannheten. På den andre siden bør ikke lokalhistorie føre til et vesentlig ubehag for elever i en sårbar alder på ungdomsskolen.

5.3 Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?

Som vi ser av delkapittel 2.3 viser Pietras og Poulsen (2016, s. 104) til at manglende motivasjon hos elevene er et stort problem i historieundervisningen. Svarstad (2014) viser i det samme kapittelet til at norske lærere synes det er vanskeligst å skape motivasjon i faget samfunnsfag. Kan et skolebesøk på Falstadsenteret bidra til å endre dette? Ifølge informantene til denne oppgaven er det mye som kan tyde på dette.

5.3.1 HVA BIDRAR TIL ØKT MOTIVASJON HOS ELEVENE NÅR FALSTADSENTERET BESØKES?

Et skolebesøk på Falstadsenteret består av andre rammer enn man finner i klasserommet til daglig. Ut fra dette er det interessant å spørre lærerne om de ser noen forskjell når det gjelder interesse og motivasjon for læring hos elevene under og etter besøket. Av delkapittel 4.5 ser man at lærerne har gjort seg noen erfaringer når det gjelder akkurat dette. Her blir det nevnt at historieinteresserte elever finner sin arena for mestring og aktiv deltakelse i undervisningen på Falstadsenteret. Dette stemmer bra med Pietras og Poulsen (2016, s. 104) sin påstand om at motivasjon kan ha sitt utspring i at man er nysgjerrig eller opptatt av et bestemt tema. Det kommer videre frem at praktiske undervisningsmåter på Falstadsenteret gjør at elever blomstrer der i forhold til hva de vanligvis gjør i klasserommet. Dette kan underbygges av Kenneth og Rita Dunns teori om læringsstiler. Denne teorien går ut på at det er individuelt hvilke læringsmetoder og -miljøer som fungerer best for den enkelte elev (Dunn & Griggs, 2004). Så når elever blomstrer på Falstadsenteret, tyder dette på at undervisningspraksisen der

passer bedre for deres læring enn hva vanlig klasseromsundervisning gjør. Pietras og Poulsen (2016, s. 103) forteller at kunnskap ifølge et kognitivistisk syn på læring tilegnes gjennom at elevene deltar aktivt i læringsprosessen, og at arbeid med kilder er en måte for å få til aktiv deltagelse blant elevene på, i historieundervisning i skolen. Dette vil si at arbeid med kilder på Falstadsenteret, i flere tilfeller på en praktisk måte, vil føre til at elevene tillærer seg ny kunnskap. Når elevene opplever dette, vil det kunne føre til en følelse av mestring. Mestring vil igjen føre til motivasjon for å lære mer samfunnsfag. Fysisk nærhet til gjenstander og den tidligere fangeleiren blir også pekt på som årsak til økt interesse hos elevene. At de historiske gjenstandene og fangeleiren ligger i nærheten av elevenes ungdomsskoler, fører til at de for elevene utgjør lokalhistorie. I delkapittel 1.5 viste jeg til Tokerud (2019) sin masteroppgave. Utsagnet jeg fikk fra en informant om fysisk nærhet til Falstadsenteret og historiske gjenstander der stemmer bra overens med Tokeruds analyse. Han mente nemlig at lokalhistorie oppleves som nær, vekker interesse, er konkret og motiverer elevene.

En av lærerne sa at elevene hennes synes det er spennende å lære om krig, og at denne spenningen motiverer dem. Denne spenningen bør utnyttes av lærerne, men de må også være litt bevisst på en fallgrube ved dette. Pietras og Poulsen (2016, s. 104-105) mener at skolen ikke skal bestå av underholdning på samme måte som massemediene gjør for elevene. De mener også at innholdet i undervisningen kan oppfattes som likegyldig om elevene skal bestemme dens innhold. Derfor må man som lærer passe på at et besøk på Falstadsenteret ikke bare består av underholdning og action i form av våpen, historier om henrettelser, og spektakulære fluktforsøk. Falstadsenteret har nemlig mye som kan knyttes opp mot forskjellige læreplanmål som elevene skal lære, selv om ikke alt byr på like mye spenning.

5.3.2 FINNES DET ET UUTNYTTET POTENSIAL FOR Å MOTIVERE TIL Å LÆRE SAMFUNNSFAG I FORBINDELSE MED BESØK PÅ FALSTADSENTERET?

Som vi har sett, mener lærerne at det er flere ulike aspekter ved et besøk på Falstadsenteret som bidrar til motivasjon for læring hos elevene. Men finnes det et enda større potensial for dette? Manger og Wormnes (2005, s. 28) skriver at man ofte påvirkes samtidig av indre- og ytre motivasjon. I delkapittel 5.3.1 var vi inne på bestanddeler ved besøk på Falstadsenteret som fører til nysgjerrighet, positive utfordringer og skapelse av glede. Dette er ifølge Manger og Wormnes (2005, s. 28) det som utgjør indre motivasjon. Ytre motivasjon, i form av belønning eller straff, snakker informantene lite om. I delkapittel 4.5 kommer det frem at det er forskjell på om lærerne gjennomfører etterarbeid etter besøket på Falstadsenteret, og at det er forskjell på hvordan de som gjennomfører etterarbeid gjør dette. Tar vi utgangspunkt i at

indre – og ytre motivasjon ofte virker samtidig, kunne lærerne lagt opp til en vurderingssituasjon i forbindelse med besøket på Falstadsenteret. To av lærerne sier at de enten gir elevene skriveoppgaver eller innlemmer besøket på Falstadsenteret som en del av fagsamtaler. Disse lærerne utnytter elevenes ytre motivasjon. De tre andre lærerne kunne benyttet seg av en vurderingssituasjon for å skape mer motivasjon for læring rundt Falstadsenterets budskap og temaer. Pietras og Poulsen (2016, s. 105-106) viser til at historieundervisning ofte blir formidlet ved at man tar utgangspunkt i politikk, økonomi og levemåter, og at man kunne hatt mer fokus på kultur og estetikk for å skape mer motivasjon. Dette er noe informantene kunne implementert mer inn i for- og etterarbeid, i tillegg til at undervisningsopplegget på Falstadsenteret kunne vært mer rettet mot dette.

5.4 Falstadsenterets bidrag til elevenes læringsutbytte

I drøftingsdelen har vi hittil fått et innblikk forskjellige måter Falstadsenteret fungerer på, når det gjelder å være en undervisningsressurs. Dette har blitt gjort ved å ta opp igjen de tre forskningsspørsmålene i drøftingen. Siden problemstillingen til denne oppgaven er «Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret?», må vi også se nærmere på hvilket læringsutbytte lærerne mener elevene får av å besøke Falstadsenteret. Hva lærerne mener er elevenes læringsutbytte ble presentert i delkapittel 4.3. Funn som kom frem der vil nå bli tatt opp i den videre drøftingen.

Lærerne mener at besøket på Falstadsenteret bidrar til at elevene lærer mer om andre verdenskrig generelt, og at de får et innblikk i at enkeltpersoner opplevde andre verdenskrig som svært dramatisk. Flere av lærerne trekker frem at historisk kunnskap er noe som elevene sitter igjen med etter et besøk på Falstadsenteret. De mener videre at læring av historie på Falstadsenteret kan bidra til at historien ikke gjentar seg. Av delkapittel 2.4 ser vi at Reitan (2011, s. 57) mener at institusjoner som Falstadsenteret skal «*brukes som et verktøy for å stimulere til kamp og stillingtagen mot rasisme og intoleranse [...]*». Så når lærerne mener at besøket på Falstadsenteret kan bidra til at historien ikke gjentar seg, tyder dette på at en av senterets visjoner treffer dagens skoleelever. En av lærerne forteller at et besøk på Falstadsenteret gir elevene nye impulser, noe som gjør at elevene ser fagstoffet i et nytt lys. Hun utdyper dette ved å si at Falstadsenteret «*[...] er en alternativ læringsarena som gjør at mange kommer på at dette kan jeg faktisk, jeg har lært dette her, men har ikke skjønnt nytteverdien av det før de er der*». En årsak til at det går opp slike lys for elevene kan være som Fjær (2010, s. 165) viser til i delkapittel 2.4, at utflukter fører til at elevene får brukt andre sanser enn de vanligvis bruker i klasserommet. Det kan også være på grunn av at

museumsbesøk fører til utforskende læreprosesser, noe det vises til at Pietras og Poulsen (2016, s. 252) mener i det samme delkapittelet.

Elever som skal studere hendelser fra tidligere tider, har behov for å klare og se sammenhenger mellom fortiden og nåtiden. Det er også viktig å kunne knytte lokalhistorien til de store linjene. Selv om lærerne mener at de ansatte på Falstadsenteret er flinke til å dra paralleller mellom fortid og nåtid, er de uenige i om ungdomsskoleelevene klarer å se disse sammenhengene. Noen av lærerne tror at umodenhet hos mange elever, samt at en del elever ikke følger godt nok med på det som skjer i nyhetsbildet i dag, fører til at det for mange ikke er så lett å oppfatte historiens ettervirkninger i nåtiden. Andre av lærerne tror at de fleste elevene klarer å se sammenhenger. Her strides altså lærerne. Det kan tenkes at lærerne som mener elevene ser en del sammenhenger er flinke til å hjelpe elevene sine med dette, mens de andre lærerne legger opp til at elevene skal reflektere og trekke konklusjoner på egenhånd. Det kan også være variasjon mellom elevgruppene når det gjelder modenhet eller samfunnsinteresse. Som vi ser er det flere faktorer som kan spille inn når det gjelder om elevene ser sammenhenger. Vi finner likevel ikke noe fasitsvar på dette i denne oppgaven.

Meningen med institusjoner som Falstadsenteret er at de skal brukes for å fremme menneskerettigheter og humanitært engasjement. Dette viser Reitan (2011, s. 57) til i delkapittel 2.4. I empiridelen av denne oppgaven ser vi at det bare er en av de fem lærerne som knytter Falstadsenteret til læring om menneskerettigheter. Hva kan grunnen være til at lærerne ikke knytter bruken av Falstadsenteret i særlig grad til dette? En hypotese på dette er at lærerne vektlegger det konkrete og spennende i forbindelse med besøket på Falstadsenteret. Det kan også hende at lærerne mener at menneskerettigheter er utfordrende å undervise om, eller at de velger å knytte det til andre ting enn Falstadsenteret. Det kan også tenkes at lærerne vektlegger å knytte Falstadsenteret til den forhistoriske delen av samfunnsfaget, og ikke til den dagsaktuelle delen.

6.0 AVSLUTNING

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å få kunnskap om ungdomsskolelæreres bruk av lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen. Formålet har vært å finne ut hva lærerne mener elevene deres får ut av å besøke et lokalt senter og museum som Falstadsenteret. I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvilke funn som har blitt gjort, og se på hvordan disse kan besvare problemstillingen med tilhørende

forskningsspørsmål. Deretter vil jeg vise til hva som kan være aktuelt for videre forskning. Til slutt vil jeg gå inn på hva som er begrensninger ved denne oppgaven.

6.1 Oppsummering

Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret?

Falstadsenteret brukes som undervisningsressurs ved at ungdomsskoleelever i nærområdet til senteret får komme dit for å gjennomgå et undervisningsopplegg. Lærerne mener at besøket på Falstadsenteret, med tilknyttet for- og etterarbeid, fører til at elevene får et godt læringsutbytte. Læringsutbyttet består ifølge lærerne av at elevene lærer om: andre verdenskrig og enkeltpersoner som opplevde krigen, fagstoffet i samfunnsfag satt i et nytt lys, nytteverdien av det de tidligere har lært i samfunnsfag, mer kunnskap innen historie, og sammenhenger mellom fortiden og nåtiden.

Hvordan opplever lærerne at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati?

Lærerne opplever at besøket på Falstadsenteret bidrar til å utvikle elevenes historiske empati. De mener at den historiske empatien utvikles gjennom å få innblikk i kilder. Sentrale kilder som de mener er med på å utvikle den historiske empatien hos elevene er fortellinger fra fanger og enkeltpersoners liv, klær, bildemedier, bevarte deler av fangeleiren og minnstedet i Falstadsbogen. Det finnes noen grep lærerne kan bli mer bevisste på å ta i bruk for å utvikle elevenes historiske empati i forbindelse med besøk på Falstadsenteret. Harnes (2021) mener dette kan gjøres ved at lærerne øver elevene i å drive med kontekstualisering og innlevelse. Det blir lettere for elevene å kontekstualisere om lærerne bruker god tid på forberedelser før besøket på Falstadsenteret. Disse forberedelsene bør bestå av å bli bedre kjent med ulike økonomiske, sosiale, politiske, religiøse og kulturelle forhold fra tiden under andre verdenskrig (Harnes, 2021). Innlevelse bør benyttes av lærerne for å skape mer engasjement og motivasjon for å utvikle historisk empati. Når det gjelder innlevelse må lærerne passe på at fantasien ikke tar overhånd hos elevene, da dette er en fallgrube som kan føre til mindre læring. Når i løpet av et skoleår elevene besøker Falstadsenteret kan også ha påvirkning på deres muligheter for å utvikle historisk empati. Om lærerne setter av mer tid etterarbeid, som f.eks. diskusjon, vil dette også bidra til å bedre utviklingen. Det er også ting som tyder på at lærernes egen utdanning innen historie, og om historisk empati, kan ha betydning for elevene.

Her er det naturlig å anta at nyutdannede samfunnsfaglærere i årene som kommer vil være bedre rustet enn mer erfarne lærere, etter som dagens utdanning retter seg mot LK20.

Hvordan opplever lærerne Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs?

Lærerne opplever Falstadsenteret som en lokalhistorisk ressurs av flere grunner.

Falstadsenteret utgjør en nærhet, samtidig som senteret blir konkret for elevene, noe som gjør det lettere å dem å relatere seg til de store historiske linjene når de ser at befolkningen i lokalsamfunnet har blitt påvirket av f.eks. andre verdenskrig. Et besøk på Falstadsenteret er også med på å forklare elevene virkninger i nærmiljøet deres i dag, eller hva som har skjedd med familien deres eller bekjente. Lærerne mener også at turen til Falstadsenteret får elevene til å knytte lokale stedsnavn og erfaringer til lærestoffet i samfunnsfag, noe som kan føre til at stoffet læres lettere. Falstadsenteret sørger også for at elevene unngår å innta et «oss og de andre-perspektiv», da de lærer at det har skjedd fæle ting i deres nærmiljø også. Noe som lærerne ikke er bevisste på, men som gjør at Falstadsenteret er en lokalhistorisk ressurs, er at det er et sted der elevene kan praktisere grunnleggende måter å tenke og arbeide innen faget historie.

Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom besøk på Falstadsenteret og motivasjon for å lære samfunnsfag?

Lærerne mener at et besøk på Falstadsenteret bidrar til økt motivasjon for å lære samfunnsfag, og at det er flere grunner til dette. Grunner til dette er ifølge lærerne at: historieinteresserte elever får en mestringsarena, praktiske undervisningsmåter bedrer motivasjonen hos teoritrøtte elever, aktive læringsmetoder skaper større interesse for læring, ny tilegnelse av kunnskap, og konkretisering av temaet det undervises om. For å skape enda mer motivasjon for å lære samfunnsfag i forbindelse med besøket på Falstadsenteret kan lærerne utnytte elevenes ytre motivasjon i større grad. Mer fokus på vinklinger mot kultur og estetikk kan også være positivt for elevenes motivasjon.

6.2 Videre forskning og oppgavens begrensninger

I denne oppgaven har det blitt undersøkt hvordan Falstadsenteret kan brukes som undervisningsressurs i undervisning for skoler i nærområdet til senteret. I forhold til tid til rådighet og oppgavens omfang, utgjorde dette en fornuftig begrensning for meg. Det er flere sider det ville vært interessant å forske videre på, med tilknytning til denne oppgavens område. Man kunne brukt den samme problemstillingen og de samme forskningsspørsmålene, men intervjuet ungdomsskoleelever i stedet for lærere. Man kunne også sammenlignet

resultatene fra denne oppgavens undersøkelser med undersøkelser knyttet til lignende institusjoner i andre deler av Norge. I teoridelen ble det nevnt at det finnes lite forskning på historisk empati i Norge. Jeg håper derfor at undersøkelsen jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven kan være med på å gjøre noe med dette.

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg fått et innblikk i at utdanningen for samfunnsfag- og historielærere tidligere ikke har omhandlet historisk empati. I forbindelse med innføringen av LK20 er det nå i ferd med å skje endringer når det gjelder dette. Av denne grunn kunne det vært interessant å gjøre undersøkelser om hvordan lærerutdanningene i dag forbereder lærerne på å undervise om historisk empati. Jeg fant også ut i løpet av arbeidet med denne oppgaven at de fleste lærerne ikke var opptatt av hvordan Falstadsenteret kan bidra til at elevene kan lære om menneskerettigheter. Derfor ville det vært interessant å forske videre på undervisning om menneskerettigheter generelt, eller gått mer spesifikt inn på hvordan en institusjon eller et nærområde kan bidra til at elevene lærer mer om menneskerettigheter.

7.0 LITTERATURLISTE

- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. I C. Portal (Red.), *The History Curriculum for Teachers* (ss. 62-89). London: Falmer Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2019). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. (L. Tanggaard, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, 33, ss. 213-234.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bøe, J. B., & Hauge, K. (1984). *Barn og historie - Undervisningsteorier i historiefaget og barns forhold til historie*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? : Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? : tidsbilder fra norsk grunnskole* (ss. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis jr, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. I O. L. Davis jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (ss. 1-12). Lanham–Boulder–New York–Oxford: Rowman and Littlefield.
- Dunn, R., & Griggs, S. (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. (S. Griggs, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. Chicago: Chicago University Press.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. I S. A. Metzger, & L. M. Harris (Red.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning* (ss. 203-225). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1).
- Falstadsenteret. (2022, Mai 25). *Infobrosjyre om skoletur til Falstadsenteret*. Hentet fra https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2020/07/skoletur_falstadsenteret_2020-1.pdf
- Fjær, O. (2010). Ekskursjoner i skolen – en spennende læringsarena. I R. Mikkelsen, & J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet - En innføringsbok i* (ss. 160-189). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24.
- Foster, S., & Yeager, E. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13, ss. 1-7.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Harnes, H. B. (2021, Juli 25). Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking. *Utdanningsnytt*.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lee, P. J. (2017). History education and historical literacy. I I. Davies (Red.), *Debates in History Teaching* (2. utg., ss. 55-65). Florence, USA: Routledge.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. I O. L. Davis jr., E. Yeager, & S. J. Foster (Red.), *Historical empathy and perspective taking in Social Studies* (ss. 21-50). Lanham: Rowman and Littlefield publishers.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levi, P. (1985). *The Black Hole of Auschwitz*. Cambridge: Polity Press.
- Lieberman, M. D. (2012). Education and the social brain. *Trends in Neuroscience and Education*(1), ss. 3-9. Hentet fra Trends in Neuroscience and Education: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.003>
- Lillesæter, E. H. (2015). *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss*. (Mastergradsavhandling) Trondheim: NTNU.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2005). *Motivasjon og mestring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Mayer, U., Pandel, H.-J., & Schneider, G. (Red.). (2004). *Handbuch. Methoden im geschichtsunterricht*. Tyskland: Wochenschau Verlag.
- Museumsforbundet. (2019, Januar). *Museumsforbundet.no*. Hentet fra <https://museumsforbundet.no/wp-content/uploads/2020/03/Statistikk-for-2019-museumsforbundets-bes%C3%B8kstall.pdf>
- NESH. (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nornes, T. (2017). *Kildekritikk og litearcy (masteroppgave)*. NTNU.
- NTNU. (2022a, April 20). *Nettskjema NTNU*. Hentet fra Intranettet/kunnskapsbasen/nettskjema: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Nettskjema>
- NTNU. (2022b, 5 25). *Datainnsamling*. Hentet fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>
- Paxton, R., & Marcus, A. (2018). Film media in history teaching and learning. I S. A. Metzger, & L. M. Harris (Red.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning* (ss. 579-601). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Perkins, D. (2006). Constructivism and troublesome knowledge. I J. H. Meyer, & R. Land (Red.), *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge* (ss. 33-47). London: Routledge.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, ss. 58-76.
- Reitan, J. (2011). Nazileirene i den norske historiebevissthet. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden* (ss. 49-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Retz, T. (2015). Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education. *Educational Philosophy and Theory*, 47, ss. 214-226.
- Retz, T. (2018). *Empathy and History: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education*. New York: Berghahn.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). Sage: London.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. New York: Routledge.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Støre, J. G. (2006). Åpningstale fra innvielse av Falstadsenteret. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 57). Oslo: Universitetsforlaget.

- Svarstad, J. (2014, November 16). 2014. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/bKj9A/norske-laerere-foeler-de-ikke-klarere-aa-motivere-elevene>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tokerud, E. J. (2019). *Hva skal vi med lokalhistorie?* (Mastergradsavhandling) Trondheim: NTNU.
- Turner-Bisset, R. (2005). *Creative teaching - History in the primary classroom*. Abingdon: Routledge - David Fulton Publishers.
- Tvinnereim, J. K. (1978). *Lokalhistorie i samfunnsfagundervisninga*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Uninett Zoom. (2022, Mai 25). *Fakta om GDPR og personvern*. Hentet fra <https://www.uninett.no/uninett-zoom-fakta-om-gdpr-og-personvern>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, August 1). *Læreplan i samfunnsfag (SAF04-01)*. Hentet April 20, 2022 fra Læreplan i samfunnsfag (SAF04-01): <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, August 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet April 20, 2022 fra Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, August 1). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Hentet April 20, 2022 fra Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03): <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob>
- William, J. M. (2017). *Cognitive approaches to German historical film. Seeing is not believing*. Cham: Palgrave.

8.0 TABELLER OG VEDLEGG

8.1 Tabeller

TABELL 1: TABELL MED INFORMASJON OM INFORMANTENE

8.2 Vedlegg

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

Vurdering

☰ 01.04.2022 ▾

Referansenummer

178677

Prosjekttittel

Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning om 2. verdenskrig for skoler i nærområdet til museet?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Yngve Skjæveland

Student

Simen Solvang Aamodt

Prosjektperiode

19.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

01.04.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Henrik Netland Svensen

Lykke til videre med prosjektet!

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN

Intervjuguide

Om informanten:

- 1) Hvor gammel er du?
- 2) Hvilket område i landet er du oppvokst i, og bor du nå i nærheten av skolen du jobber ved nå?
- 3) Hvilken lærerutdanning har du tatt, og hvor?
- 4) Hvor lang erfaring har du som lærer?
- 5) Hvor lenge har du vært samfunnsfaglærer, og på hvilke trinn?
- 6) Har du mye eller lite erfaring med klassebesøk hos Falstadsenteret?
- 7) Hva tenker du på når du hører «lokalhistorie»?

Hvordan/hvorfor:

- 8) Forbereder du klassen din før dere besøker Falstadsenteret?
 - Hvis ja, hvordan forbereder du dem? (Hvilke metoder bruker du? Samarbeider du med senteret om forberedelsene?)
er det noe eller noen du må ta spesielt hensyn til?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
- 9) Hvordan gjennomføres undervisningen under besøket på senteret?
 - Gjennomføres det noe spesielt undervisningsopplegg?
 - Gjøres den i regi av senteret, deg som lærer eller som en kombinasjon?
 - Føler du at læreplanen blir ivaretatt?
- 10) Gjør klassen din etterarbeid når dere er tilbake i klasserommet?
Hvis ja, hva gjør dere?
- 11) Prioriterer du forarbeid, besøket på Falstadsenteret eller etterarbeid i størst grad fra din side?
- 12) Hva har det å si at Falstadsenteret ligger i nærheten av skolen?
- 13) Hvilke fordeler og ulemper gir undervisning i lokalhistorie for elevene?

- 14) Hvilket læringsutbytte mener du elevene sitter igjen med etter et besøk på Falstadsenteret?
- 15) Ligger det noen overordnede føringer til deg som lærer om at lokalhistorie skal benyttes i undervisningen?
- 16) Er det en del av undervisningen ved besøk på Falstadsenteret du mener er overflødig eller lite nyttig?

Planlegging av besøk på museet:

- 17) Tar du som lærer kontakt med Falstadsenteret for å avtale besøk, gjør skolen det, eller tar senteret kontakt?
Hadde du dratt dit likevel?
- 18) Samarbeider du med lærerkolleger om besøk på Falstadsenteret?
- I så fall hvordan?
- 19) Inngår besøket på Falstadsenteret som en del av et tverrfaglig opplegg?
- I så fall hvordan?

Historisk empati:

- 20) Lærte du noe om historisk empati under egen utdanning?
Husker du i så fall hva/hvordan?
- 21) Lærer elevene noe om historisk empati spesifikt på skolen?
I så fall hva/hvordan?
- 22) Bidrar et besøk på Falstadsenteret til utvikling av elevenes historiske empati?
Hvis ja, hva spesifikt på Falstadsenteret bidrar til dette?
- 23) Utvikler elevene historisk empati gjennom andre deler av samfunnsfagundervisningen? (sett bort fra besøk på Falstadsenteret)
Har du i så fall eksempler?
- 24) Ser elevene sammenhenger mellom det som skjedde på Falstad under krigen og samfunnet vårt i dag?
Hvilke sammenhenger ser de i så fall?
- 25) Falstadsenteret (krigsminne) i undervisningen

Ser du forskjeller hos enkeltelever, grupper av elever, eller klassen som helhet når det gjelder bruk av Falstadsenteret (sted som omhandler krigen) i motsetning til annen samfunnsfagundervisning?

(F.eks. motivasjon, engasjement, læringsutbytte)

VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

«Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning om 2. verdenskrig for skoler i nærområdet til senteret?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på «Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning om 2. verdenskrig for skoler i nærområdet til senteret?»

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å få innsyn i ungdomsskolelærere i Innherredsregionen sine erfaringer med besøk på Falstadsenteret. Det vil bli sett på hvilke forberedelser og etterarbeider som gjøres i forbindelse med besøkene, hva et senterbesøk innebærer, hvilke fordeler og ulemper bruk av lokalmiljøet i undervisningen gir, og hva elevenes læringsutbytte er.

Problemstillingen som skal analyseres er: Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning om 2. verdenskrig for skoler i nærområdet til senteret?

Dette er en masterstudie på Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning, NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta etter at jeg har tatt kontakt med skoleledelsen ved skoler i nærområdet til Falstadsenteret. Skoleledelsen har oppgitt deg som en

relevant kandidat til mitt forskningsprosjekt og gitt meg dine kontaktopplysninger. Du inngår som 1 av 5 informanter i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

· Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg maks 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med klassebesøk på Falstadsenteret. Dine svar fra intervjuet blir registrert som lydopptak på diktafon. Lydopptaket vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan trekke deg fra prosjektet ved å sende en mail til simensaa@stud.ntnu.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

· Simen Solvang Aamodt (student) og Yngve Skjæveland (veileder) vil ha tilgang til opplysningene.

· Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til 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, NTNU, 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 Yngve Skjæveland, professor i samfunnsfag (veileder) yngve.skjaeveland@ntnu.no / 73412099

Vårt personvernombud: * Thomas Helgesen, Direktør organisasjon. thomas.helgesen@ntnu.no / 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig student: Simen Solvang Aamodt

Forsker/veileder: Yngve Skjæveland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan brukes Falstadsenteret som undervisningsressurs i undervisning om 2. verdenskrig for skoler i nærområdet til senteret?», 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

