

Solveig Ytterhaug

Hvordan fungerer arbeid med egen/ personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Peter Sigurdson Lunga

Mai 2023



Solveig Ytterhaug

Hvordan fungerer arbeid med egen/ personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Peter Sigurdson Lunga
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Lite visste jeg da jeg skrev boken om meg selv i 9.klasse, og skrev om drømmen om å bli lærer, at å skrive en oppgave på 20.000 ord var noe jeg skulle gjennom. Det har vært en reise, både bokstavelig (med pendling siste året fra Molde til Trondheim) og billedlig. Utfordringene har kommet og gått. Boligkjøp, oppussing og prolaps i ryggen kan nevnes som noen av dem. Muligens er det en korrelasjon mellom disse. I tillegg til å skrive masteroppgaven har jeg hatt et 70% vikariat, noe som har motivert meg enda mer til å bli ferdig med utdanningen. Det er dette jeg har drømt om siden 9.klasse.

Gjennom denne reisen er det flere jeg ønsker å sende en takk til. Veilederen min, Peter Sigurdson Lunga, takk for gode tilbakemeldinger og viktige tips. Du har vært støttende og engasjerende i prosjektet, samt bidratt med relevant litteratur til skrivingen.

Jeg vil takke informantene mine og læreren som ga innpass til prosjektet i sin klasse, i en ellers travel skolehverdag med mye som skal gjennomgås. Takk til elever som stilte til intervju og delte sine perspektiver. Uten dere hadde ikke dette blitt en oppgave.

Jeg vil også takke mine foreldre som alltid har støttet meg og mitt valg om å bli lærer. Takk mamma, for at du har gitt inspirasjon i yrkesvalget og vist meg gode verdier. Jeg ser jeg blir mer og mer lik deg. Takk pappa, for at du har vist meg en interesse for det lokale og ånden for et lokalsamfunn. Det har inspirert og blitt overført til min egen interesse som resultat i denne oppgaven.

Selv om jeg valgte en uortodoks studietilværelse ved mitt siste år som lærerstudent med å pendle, vil jeg også takke Trondheim by for hva den har tilbudt de fire første årene i studietiden min. Nye venner, bekjentskaper og eventyr har gitt gode historier som kan være med i egen livshistorie i mange år fremover. Takk for all moro.

Til slutt vil jeg takke min samboer, Vegar. Takk for at du har jobbet på med oppussing mens jeg har skrevet disse ordene. I skrivende stund setter du opp det nye vaskerommet vårt. Takk for at du har støttet meg og hjulpet meg gjennom travle tider. Jeg ser fram til en hverdag uten masteroppgave med deg.

Solveig Ytterhaug

Molde, mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke et eget designet undervisningsopplegg om slektsforskning på egen/personlig lokalhistorie i samfunnsfaget, og hvordan arbeid med metoden fungerer i klasserommet. Oppgaven vil benytte seg av et undervisningsopplegg som går over tre økter, og skal resultere i en presentasjon av en slektning/historisk person. Opplegget er gjennomført i en klasse på en ungdomsskole. Det vil i oppgaven bli undersøkt hvordan elevene opplever å arbeide med metoden, og hvilke virkninger og opplevelser undervisningen kan gi. Her vil det knyttes opp mot begrepene motivasjon, historiebevissthet, historisk empati og identitet. Undervisningsopplegget studien tar utgangspunkt i er formet ut fra kompetansemål etter 10.trinn, kjerneelement, fagets relevans og verdier fra læreplanen. Intensjonen for oppgaven har alltid vært å kunne bringe det lokale og personlige til elevene inn i deres undervisningshverdag. Det har vært et ønske at elevene skal kunne se de horisontale linjene i historien, både verdenshistorien og de små fortellingene til enkeltmennesker.

Ut fra dette ble den følgende problemstillingen til denne oppgaven: *Hvordan fungerer arbeid med egen/personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?* For å undersøke dette er det spisset inn til fire forskningsspørsmål: *Hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom muntlige kilder i egen slektsforskning? I hvilken grad føler elever at deres identitet er knyttet til deres slektninger? Kan arbeid med egen og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget? Hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i formingen av elevenes historiebevissthet?* Undersøkelsen er gjennomført gjennom kvalitative intervjuer på fem elever i ungdomsskolen.

Analysen etter elevintervjuene viser at elevene oppfatter undervisningsopplegget som mer spennende og variert fra den vanlige historieundervisningen. Flere av informantene valgte å presentere slektninger de følte seg knyttet til, da særlig gjennom affeksjon eller identitet, og noen begge deler. Informantene benyttet seg helst av slektninger de følte de hadde en likhet med, eller en person de følte var spennende og hadde en interessant historie. Enkelte av elevene kunne presentere horisontale tidslinjer til slektningen sin, hvor den ene var for selve personen og den andre var verdenshistorien. De kunne da vise hvordan tidslinjene på mikronivå og makronivå fulgte hverandre. Samtidig ser vi at noen elever ikke oppfatter at å jobbe med slektsforskning og de små fortellingene er historisk arbeid. Informantene opplevde ikke at de måtte tenke på eller jobbe med kildekritikk i arbeid med slektsforskning, da de føler muntlige kilder fra slektninger må være sanne. Flere av elevene viste også tydelige tegn til at de følte og kjente på historisk empati når de reflekterte over deres egne slektninger.

Konklusjonen for oppgaven er at undervisningsopplegget ga variasjon i historieopplæringen med en mikrohistorisk tilnærming. Undervisningsopplegget legger også opp til arbeid med og utvikling av historisk empati, noe som kommer til uttrykk gjennom noen av elevenes utførelse av oppgaven, men også i elevintervjuene deres. Elevene som er intervjuet viser tegn til at de blir motivert av opplegget, men det kan diskuteres om de fleste elevene som ble intervjuet er generelt motiverte i faget.

Abstract

The objective with this master thesis is to examine a devised teaching plan on family history and personal local history in social studies, and how working with the method functions in the classroom. The base of the thesis is a teaching plan lasting in three lessons, resulting in a presentation of a relative or a historical person. The plan was implemented in a class at a lower secondary school. The thesis will examine how the students experience working with the plan, and which effects and insights the educational activity can provide. The students' experiences will be linked to the concepts of motivation, historical consciousness, identity and historical empathy. The teaching method uses objectives from the curriculum after year 10, core elements and the relevance and values of social studies. The intention of the thesis has always been to bring elements of the student's local history and personal life into their education. Another intention is that the students will be able to see the horizontal lines in history, both world history and the smaller narratives of the individuals.

From this the following became the research question for this thesis: *How does working with individual or personal local history as a method in the teaching of history? To examine this, I have pinpointed four research questions: How does students process information they acquire through oral sources in family history? To what extent do the students feel that their own identity is connected to their relatives? Will working with their own and their family's past, contribute to increased motivation and interest in the subject overall? How can visual presentations of personal local history contribute to the development of the students' historical consciousness?* The research has been carried out through qualitative interviews with five students in lower secondary school.

The analysis after the interviews with the students, shows that the students find the teaching method more exciting and varied from the usual teaching of history. Several of the students chose to present relatives that they felt connected to. They preferred relatives they felt connected to through affection or identity, and for some both. The students selected mainly relatives they felt a resemblance to, or a relative they felt was exciting and that had an interesting story. Some of the students could present horizontal timelines with the relative, where one line represented the person itself and the other represented world history. They were able to reveal how these two timelines affected each other through a person's life.

However, some of the students did not think that working with family history or the narratives on the micro level was historical work at all. Some did not feel the need to think about source criticism when working with family history, because they felt that oral sources from relatives must be true. Several of the students also showed obvious signs that they felt and recognized historical empathy when they reflected over their own relatives.

The conclusion of the thesis is that the teaching method gave the students variation in the teaching of history with a micro historical approach. The teaching methodology can also reinforce and develop historical empathy, which is expressed through their execution of their assignment, but also through their qualitative interviews. The students that have been interviewed show signs of increased motivation with the teaching plan, but it is debateable whether most of the students that were interviewed, were generally motivated for social studies and/or history at all.

Innholdsfortegnelse

FIGUROVERSIKT.....	VI
TABELLOVERSIKT.....	VI
1. INNLEDNING.....	1
1.1. PROBLEMSTILLING	1
1.2. RELEVANS	1
1.3. TIDLIGERE FORSKNING	3
1.4. OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
2. TEORI.....	5
2.1. HISTORIEDIDAKTIK.....	5
2.1.1. <i>To forståelser av historiedidaktikk.....</i>	<i>5</i>
2.1.2. <i>Historiebevissthet – historisk tenking.....</i>	<i>6</i>
2.1.3. <i>Historiebevissthet i læreplanen (LK20).....</i>	<i>7</i>
2.2. HISTORISK EMPATI.....	8
2.3. MIKROHISTORIE	9
2.4. TIDSLINJER	10
2.5. IDENTITET	11
2.6. SLEKTSFORSKNING	12
2.6.1. <i>Muntlige kilder – minner og tradisjoner.....</i>	<i>13</i>
2.7. INDRE OG YTRE MOTIVASJON	13
3. METODE.....	15
3.1. KVALITATIV METODE	15
3.1.1. <i>Fenomenologi.....</i>	<i>15</i>
3.2. DET METODISKE UNDERVISNINGSSOPPLEGGET	16
3.2.1. <i>Beskrivelse av undervisningsopplegget.....</i>	<i>16</i>
3.2.2. <i>Å designe et undervisningsopplegg til kvalitativ undersøkelse.....</i>	<i>17</i>
3.3. INTERVJU	17
3.3.1. <i>Intervjuguide.....</i>	<i>18</i>
3.4. OBSERVASJON.....	19
3.5. DATAUTVALG.....	19
3.5.1. <i>Kontakt med skole</i>	<i>19</i>
3.5.2. <i>Valg av informanter.....</i>	<i>19</i>
3.5.3. <i>Informantene</i>	<i>20</i>

3.6.	ETISKE UTFORDRINGER	20
3.7.	TRANSKRIBERING.....	21
3.8.	PÅLITELIGHET OG VALIDITET.....	21
3.8.1.	<i>Pålitelighet</i>	21
3.8.2.	<i>Validitet</i>	22
4.	ANALYSE OG DISKUSJON.....	24
4.1.	KATEGORIER I ANALYSEN.....	24
4.2.	MOTIVASJON.....	25
4.2.1.	<i>Elevenes egen oppfatning av motivasjon i faget</i>	25
4.2.2.	<i>Historisk empati som motivasjon</i>	26
4.2.3.	<i>Motivasjon og elevenes refleksjon om undervisningsopplegget</i>	28
4.2.4.	<i>Refleksjon om resultatenes representativitet</i>	29
4.2.5.	<i>Hvordan motiveres elevene av undervisningsopplegget?</i>	29
4.3.	KILDEKRITISK ARBEID	31
4.3.1.	<i>Elevenes opplevelse av slektsforskning som metode</i>	31
4.3.2.	<i>Kritisk tenking og kildevurdering</i>	32
4.3.3.	<i>Forming og presentasjon av tidslinjer til historisk person</i>	33
4.3.4.	<i>Hvordan jobber elevene kildekritisk med slektsforskning som metode?</i>	34
4.4.	IDENTITETSDANNELSE	36
4.4.1.	<i>Elevenes tanker om identitet knyttet til slekt</i>	36
4.4.2.	<i>Hvordan ser elevene koblinger mellom seg selv og sine slektninger?</i>	37
5.	AVSLUTNING	40
5.1.	EN SAMMENFATTENDE KONKLUSJON	40
5.2.	HVA ER VEIEN VIDERE?	42
6.	LITTERATURLISTE.....	44
	VEDLEGG 1 - INFORMASJONSSKRIV	47
	VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	51
	VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NSD / SIKT	53
	VEDLEGG 4 – PRESENTASJONEN TIL UNDERVISNINGEN	55

Figuroversikt

Figur 1: Historiebevissthetens dannelses- og brukssteder	7
Figur 2: Visuell figur av variabler for å oppnå historisk empati	9

Tabelloversikt

Tabell 1: Presentasjon av informanter	20
Tabell 2: Utsagn som beskriver elevenes oppfatning av egen motivasjon og glede rundt samfunnsfag som skolefag.	26
Tabell 3: Utsagn som beskriver elevenes tanker om hvordan det har vært for mennesker å leve i en annen tid enn sin egen. Spørsmål: hvordan føler du deg når du leser/hører om historiske hendelser?	27
Tabell 4: Elevenes utsagn som viser deres affeksjoner / omtanke om deres slektninger de har presentert.	28
Tabell 5: Elevenes utsagn i spørsmål om undervisningsopplegget i slektsforskning. Spørsmål: Hvis du sammenligner slektsforskningen sammen med et annen prosjekt du har hatt innen historie – hva tenker du at du likte/ikke likte med begge? Synes du oppgaven var lett/vanskelig/utfordrende/givende?	31
Tabell 6: Elevenes utsagn med tanke på kildekritikk i oppgaven. Spørsmål: Hvordan hentet du informasjonen du brukte? Tenkte du over om informasjonen du hentet/fikk var korrekt?.....	33
Tabell 7: Elevenes utsagn i spørsmål om deres og slektingens identitet. Spørsmål: føler du deg knyttet til personen (du presenterte)?.....	37

1. Innledning

1.1. Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan elever i ungdomsskolen opplever å jobbe med egen slektshistorie og slektingers personlige livslinjer, og hvordan de reflekterer rundt dette med tanke på egen identitet. Formålet med undersøkelsen vil være å bruke lokalhistorie og personlige historier i undervisningen i samfunnsfaget, og at man kan benytte mer elevenes egne liv og opplevelser direkte knyttet til opplæringen. Samfunnsfaget skal kunne bidra til at opplæringen kan skje innenfor lokale omgivelser og benytte seg av det som føles nært for elevene. Oppgaven er bygd opp på et undervisningsopplegg, som vil være mulig å gjennomføre i forskjellige trinn på grunnskolen, og er uavhengig av geografisk beliggenhet. Den vektlegger den personlige lokalhistorien til ett enkelt menneske. Den fokuserer også på elevenes egne opplevelser, og har derfor et elevperspektiv for å få innsikt i hvordan undervisningsopplegget påvirker opplevelsen av historie og historiefaget. Oppgaven har fem elever fra ungdomsskolen som informanter og intervjuobjekter, og den har fra samme klasse 11 elever som informanter gjennom observasjon av deres presentasjoner i undervisningsopplegget. Hovedvekten av mitt datamateriale vil imidlertid komme fra de fem intervjuobjektene.

Problemstillingen i oppgaven er formulert slik: **Hvordan fungerer arbeid med egen/personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?** For å besvare og belyse problemstillingen på best mulig måte har jeg stilt følgende forskningsspørsmål; 1) Hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom muntlige kilder i egen slektsforskning? 2) I hvilken grad føler elever at deres identitet er knyttet til deres slektinger? 3) Kan arbeid med egen og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget? 4) Hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i formingen av elevenes historiebevissthet?

1.2. Relevans

I denne oppgaven har det blitt gjennomført et undervisningsopplegg som har blitt bygget opp gjennom læreplanens formuleringer. I dagens læreplaner blir begrepene lokalhistorie, identitet, kritisk tenkning og historiebevissthet nevnt og betydelig vektlagt i samfunnsfaget. Undervisningsopplegget er laget for å benytte disse begrepene sammen og se koblinger mellom disse, og deretter vurdere hvordan arbeid med slektsforskning i samfunnsfag fungerer i praksis. I det nye Kunnskapsløftet fra 2020 står det i læreplanen til samfunnsfag, under fagets relevans og sentrale verdier, at elevene skal gjennom faget tilegne seg den kompetanse i å se sammenhenger mellom individuelle valg og hvordan samfunnet er strukturert. Det er også spesifisert at elevene skal ikke bare forstå at hver enkelt av oss er historieskapte, men også at vi alle er historieskapende.

«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. Faget skal bidra til

identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Samfunnsfaget har også et større ansvar i opplæringen av kritisk tenkning og gi elevene de verktøyene de trenger for å kunne innhente og vurdere kilder. Flere kompetansemål etter 10. årstrinn har kildevurdering og kritisk tenkning som fokus. Det ene kompetansemålet som var presentert for elevene i dette prosjektet var å «bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.10). Under fagets kjerneelement «undring og utforskning» står det også;

«I tillegg skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider og i sitt eget liv. De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Undervisningsopplegget denne oppgaven har benyttet seg av som metodisk bakgrunn tar nettopp det nevnte over med i betraktning.

Et av hovedfokusene til denne oppgaven er knyttet til begrepet identitet. Identitetsutvikling og fellesskap er et eget kjerneelement i samfunnsfaget, og skal bidra med å gi elevene innsikt i hvordan identitet utvikles og påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Identiteten vår kan sees i sammenheng med våre røtter, og gjennom dannelsen av identitet kan ulike spørsmål dukke opp i hodet. Hva har vi arvet av våre forfedre? Er identiteten vår basert på arv og miljø? Hva knytter oss til våre forfedre? Hvordan har familien formet deg? Dette er noe oppgaven skal forsøke å se litt nærmere på, å se om elevene føler en kobling og om de føler på et bånd både under og etter undervisningsopplegget til sine egne slektninger.

Med tanke på det nevnte fra læreplanen, falt derfor valget på å lage et undervisningsopplegg som kunne inkludere viktige begreper fra læreplanen. I tillegg skal opplegget kunne gi elevene erfaringer i samfunnsvitenskapelige metoder. Slektsforskning er blitt en populær hobby, men er også en vitenskapelig metode som krever nøye arbeid og kildekritiske vurderinger. Samtidig vil slektsforskning kunne bringe det nære og kjente til elevene inn i skolens arbeid, en vinkling som vil kunne gi større forståelse og interesse for historisk arbeid. Historiske røtter knyttet til personer og sted kan også kobles opp til det særegne og helt personlige. Slektsforskning som metode i ungdomsskolen vil derfor bygge på de nevnte begrepene i læreplanen. Undervisningsopplegget denne oppgaven har benyttet seg av som metodisk bakgrunn bruker læreplanens formuleringer aktivt og er med i betraktning i forskningsspørsmålene. Opplegget er også laget for å kunne bli brukt på ungdomstrinnet, og med små justeringer kan også opplegget bli benyttet på mellomtrinnet, ved f.eks. lage tidslinjer i eget liv.

En årsak til at jeg har valgt denne retningen i min masteroppgave er på grunn av min egen interesse for slekt og hvordan det har vært å vokse opp i andre tider enn min egen tid. I tillegg er jeg en stor tilhenger av min egen lokalhistorie og bruken av lokale ressurser i skolen. En annen påvirkning på valget av tematikk er ønske om å skape

undervisning og rom for opplæring gjennom elevenes egne erfaringer. Hensikten i oppgaven blir å se om undervisningsopplegget som er utarbeidet vil kunne gi positive ringvirkninger med tanke på utviklingen og arbeidet med historiebevissthet, historisk empati og identitetsutvikling, som er tre begreper som blir gjort rede for i teoridelen av oppgaven. Disse tre begrepene er også nevnt i fagets læreplan.

1.3. Tidligere forskning

Tidligere forskning rundt temaet i skolen har tatt utgangspunkt i hvordan læreren har oppfattet å jobbe med lokalhistorie. Her har de sett på bruken av skolens beliggenhet, benyttelsen av lokalmiljøet og da hvilke faktorer som påvirker bruken av den (Aamodt, 2022; Bratberg, 2020; Bødtker, 2019; Lillesæther, 2015). I begrepet mikrohistorie har det historiske institutt ved Høyskolen i Volda samlet flere artikler som omhandler begrepet i boken «Mikrohistorie» (Kjelland et al., 2020). I tillegg har det vært forsket på om bruken av mikrohistorie har blitt nedprioritert på grunn av makrohistorien, og om elevene opplever større motivasjon når de får lære historie på et mikronivå (Skotnes, 2014; Semb, 2022). Skotnes (2014) så på VGS-elevens innsikt i historiekunnskap, og et av funnene som blir presentert er at mikrohistorien må inn i faget slik at elevenes egen livsverden blir inkludert i opplæringen. Semb (2022) benytter seg av en bestemt læringsaktivitet i arbeidet med å se om mikrohistorie gir et løft i motivasjonen til elevene. Oppgaven til Semb (2022) baserte seg på et undervisningstilbud som tilbys på et lokalt museum, og i arbeidet skal elevene analysere og utforske illustrasjoner, for også lage egne historier til illustrasjonene. Et av funnene her var at selve aktiviteten og ekskursjonen utenfor skolen ga flere av elevene en form for motivasjon.

Når det kommer til slektsforskning i faget, har tidligere forskning tatt for seg på hvordan arbeid med slektsforskning kan påvirke og forbedre elevenes historiebevissthet. Her har en tidligere masteroppgave sett på slektsforskning som en didaktisk metode for å oppnå dypere historiebevissthet blant elever på ungdomstrinnet (Bødtker, 2019). Her har Bødtker utviklet et undervisningsopplegg tilknyttet slektsforskning til en bestemt slekt, og har begrunnet med at dette er til støtte for utviklingen av elevenes historiebevissthet. Der ble det ikke gjennomført på noen elever, men diskutert opp mot ulike forståelser og beskrivelser av begrepet historiebevissthet. Min oppgave vil derimot diskutere slektsforskning som inngang til kjerneelementet identitetsutvikling og fellesskap, og dermed tilføre ny kunnskap til det nåværende forskningsfeltet. I tillegg vil denne oppgaven gjennomføre undervisning på temaet i ungdomsskolen for å undersøke elevenes egne meninger og se om slektsforskning kan bidra til historiebevissthet på elevenes egne premisser.

1.4. Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 5 kapitler. I kapittel 1 har det nå vært presentert oppgavens problemstilling, relevans og tidligere forskning rundt tematikken knyttet til sentrale begrep som er inkludert i denne oppgaven. I kapittel 2 vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, med teorier som er nært oppgavens fokus og teoretiske forankringer knyttet til undervisningsopplegget oppgaven benytter seg av. Her vil jeg utdype begrep som historiebevissthet, historisk tenking, mikrohistorie, historisk empati, identitet og slektsforskning. Påfølgende kapittel, kapittel 3, vil jeg legge frem mitt valg av metode. Her vil jeg utdype fremgangsmåten som er benyttet, presentere informanter og beskrive tankeprosesser jeg har hatt i løpet av oppgaveskrivingen. Her vil jeg også

legge frem etiske problemstillinger oppgaven har måttet tatt hensyn til, i tillegg til oppgavens pålitelighet og gyldighet. I kapittel 4 presenterer jeg analysen min, sammen med mine funn og refleksjoner. Dette kapitlet vil også inneholde diskusjonsdelen, slik at ikke funnene blir gjentatt i to kapittel. Jeg vil analysere ett og ett tema, og diskutere dette før jeg går over til neste kategori i min analyse. I kapittel 5 vil jeg ha en reflekterende avslutning med en sammenfattende konklusjon, hvor jeg oppsummerer oppgavens funn og undervisningsoppleggets funksjon. I den avsluttende delen av dette kapitlet vil jeg dele tanker om veien videre i forskningsprosessen til temaet.

2. Teori

I dette teorikapitlet vil jeg presentere teorien som vil danne oppgavens rammeverk. Her vil jeg redegjøre for begreper som historiedidaktikk, historiebevissthet, historisk empati, mikrohistorie, slektsforskning og tidslinje. I tillegg vil jeg vise til hvordan historie er delaktig i identitetsdannelsen. Jeg vil også snakke kort om muntlige kilder og motivasjon.

2.1. Historiedidaktikk

2.1.1. To forståelser av historiedidaktikk

Historieforståelse kan skilles i to retninger. Den ene forståelsen sier at historie = fortid. Dette er en utdatert forståelse knyttet til fagdidaktikken, men en utbredt bruk av ordet i dagligtalen. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen mener derimot at i dagens undervisning må historie defineres som «det å leve i og med tid» (Kvande & Naastad, 2020, s. 23). Med dette menes at historien ikke kan kun forstås som et fag om fortiden, men et fag som skal handle om å orientere seg i tidsrommene erfaring og forventning. Dette kan vi igjen se i delingen mellom bruken av historiefaget i skolen. Innenfor historiedidaktikken har det gjennom tidene vært et skille mellom to tradisjoner. Her skiller vi mellom den tyske/nordiske tradisjonen og den angloamerikanske tradisjonen. I den tysk/nordiske tradisjonen brukes begrepet historiebevissthet om en forståelse av at man er historieskapt og historieskapende i samsvar med de tre tidsdimensjonene, og i forholdet mellom disse (Bøe, 2006, s. 41). Historiebevissthet blir også sett på som en dannelsesprosess under den tyske modellen, og hvordan faget utspiller seg i samfunnet (Hatlen, 2020, s.15). Lund (2020, s. 27) legger ikke skjul på at han mener at denne modellen er i konflikt med historie som skolefag. Han legger til grunn at om faget skal inkludere en fremtidsrettet dimensjon, betyr dette at man «sprenger begrepet historiebevissthet det tradisjonelle kunnskapsbegrepet i skolefaget».

I andre tradisjonen, den angloamerikanske forståelsen, legges det til grunn et nytt begrep for historiebevissthet: historisk tenking. Historisk tenking vektlegger at historisk kunnskap baserer seg på tre forskjellige former for historisk kunnskap: metodekunnskap, utsagnkunnskap og begrepskunnskap (Lund, 2020, s. 21). Denne modellen ønsker å fokusere på at elevene skal forstå nytten, skape engasjement og «gjøre» historie. Denne didaktikken vil også bruke kildegransking, kritisk tenking og bruke begreper, som for eksempel årsak og virkning, som arbeidsmetoder. Det vektlegges det rent praktiske og utviklingen av elevenes faglige kompetanse (Bøe, 2006, s. 40). Å inkludere elevenes livsverden i undervisningen på skolen vil kunne være med å utvikle og styrke historiebevisstheten. Elevene skal få kunne gjennomføre samfunnsvitenskapelige forskningsmetode selv i skolen, i kombinasjon med deres egen livsverden og kjente omgivelser. Elevene skal få kunne «gjøre» historie, undersøke kilder og kunne benytte seg rent praktisk av historien. Hatlen (2020, s. 40) poengterer at skolen har i lang tid vært enige om at historie forstås når man forstår hvordan historie skapes, samtidig som at denne kunnskapen ikke har vært brukt i den daglige undervisningen i faget.

I denne oppgaven og i oppbyggingen av undervisningsopplegget har jeg benyttet meg av den angloamerikanske tradisjonen. Dagens læreplaner er i stor grad bygget opp av angloamerikansk didaktikk som kommer tydelig til uttrykk ved større forventinger om kritisk tenking (Hatlen, 2020, s.159). Undervisningsopplegget som blir benyttet i denne oppgaven er laget med sentrale trekk som samsvarer med angloamerikansk historiedidaktikk, da elevene skal inkludere sin egen livsverden og bruke aktivt

vitenskapelig metode i eget arbeid. I denne oppgaven vil jeg likevel dra veksler på både tysknordisk og angloamerikansk forståelse av historiedidaktikk, da begrepet historiebevissthet er fra den tysknordiske tradisjonen, men oppgaven og dagens læreplaner lener over på den angloamerikanske.

2.1.2. Historiebevissthet – historisk tenking

Begrepet historiebevissthet inneholder mange momenter og forstås ulikt av flere ulike forskere og historikere. En forståelse blant derimot er at alle mennesker har en historiebevissthet, der hvor de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid opererer sammen og danner en sammenheng (Lund, 2020, s. 28). Begrepet blir gjerne datert tilbake til den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann, som i 1979 definerte historiebevissthet på fire måter. Den ene måten som har betydd mest diskusjonen om begrepet har vært «historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Jan Bjarne Bøe (2006, s. 42) definerer historiebevissthet kort og godt: «Historiebevissthet er visstheten om at mennesket er et historisk vesen, at dets tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og oppfatning av fremtiden har en avgjørende betydning for hvem det er, og hva det gjør». Lise Kvande og Nils Naastad (2020) definerer kort historiebevissthet som «måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventinger» (s.47-48). Som vi ser er det en felles forståelse om at historie blir ikke kun produsert i fortiden, men må sees i sammenheng med hvordan vi tolker fortiden med våre nåtids-briller og deretter hvordan det påvirker hva vi forventer vil skje i fremtiden. Dette tolkes også som en gjensidig påvirkningskraft, der hvor hva vi er opptatte av i nåtiden vil også farge hva vi ønsker av kunnskap fra fortiden, og hva vi ønsker oss i fremtiden. Vi mennesker lever alltid i et mellomstadium med tanke på den historiske utvikling, Vi har fortiden bak oss, med tradisjoner og fortellinger, og foran oss har vi det ukjente og spennende. Vi er derfor alltid i en utviklingsprosess i hånd med samfunnet vi lever i (Fossen, 2005, s. 472).

En annen definisjon som blir hyppig brukt er fra danske Bernard Eric Jensen. Han mener historiebevissthet kan oppsummeres i fem punkter (Jensen, 1996, sitert fra Pettersen 2003):

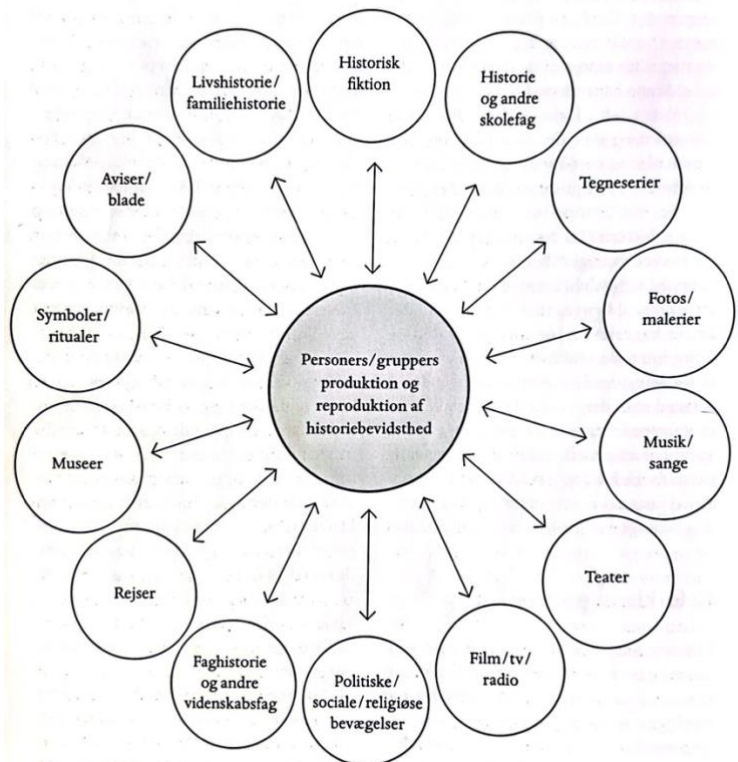
1. Historiebevissthet som identitet – kollektiv og individuell
2. Historiebevissthet som møteplass for ulike kulturer
3. Historiebevissthet som sosiokulturell læring
4. Historiebevissthet som prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper
5. Historiebevissthet som grunnlag for historisk fortelling

Denne definisjonen er også gjengitt i Kvande & Naastad (2020, s. 51), hvor det også eksemplifiseres hva man lærer ved bruk av de ulike punktene i definisjonen. Bruker man for eksempel i denne oppgavens tilfelle, historiebevissthet som identitet, vil det være med å skape en identitetsdannende historiebruk.

Jensen (2003, s. 88) etablerte en modell for å beskrive hvor historiebevissthet dannes og omdannes i dagens samfunn. Modellen kalte han historiebevissthetens dannelses- og brukssteder. Modellen er til hjelp for å se hvordan ulike personer kan danne historiebevissthet på ulike arenaer. Årsaken til at jeg har med denne modellen inn i

denne oppgaven er fordi at modellen viser til både livshistorie og historie som skolefag som arenaer å tilegne seg historiebevissthet.

Historiebevissthedens dannelses- og brugssteder



Figur 1: Historiebevissthedens dannelses- og brugssteder

Jensen (2003) gjengir også en undersøkelse arrangert av Marianne Poulsen (1999), hvor hun undersøkte elevenes historiebevissthet på ulike trinn. Et hovedfunn i denne undersøkelsen var at unge gjerne brukte historie i sammenheng med egen families historie, noe som ble vektlagt høyt på grunn av den identitetsmessige betydningen (Jensen, 2003, s.87). Gruppen av elever som var med i undersøkelsen var også tilhengere av et narrativt syn på historien, altså at man ble fortalt fortellinger fra det virkelige liv.

2.1.3. Historiebevissthet i læreplanen (LK20)

Læreplanen som kom i 2020 har innunder fagets relevans og sentrale verdier gitt rom for historiebevissthet som begrep. Et mål for faget og opplæringen er at de skal få mulighet til å utforske egen identitet, og at de gjennom faget skal da bli bevisste på hvordan hver enkelt av oss er historieskapte, men også historieskapende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Under fagets kjerneelement «identitetsutvikling og fellesskap» blir begrepet historiebevissthet brukt spesifikt:

«Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og

handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid»
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Her ser vi at begrepet omfatter å kunne forstå seg selv i de tre tidsdimensjonene, og dette i sammenheng med identitetsutvikling. Vi kan dermed se at historiebevissthet og identitetsdannelse kan sees som avhengige variabler, og at man kan benytte historien i søken om sin egen identitet.

2.2. Historisk empati

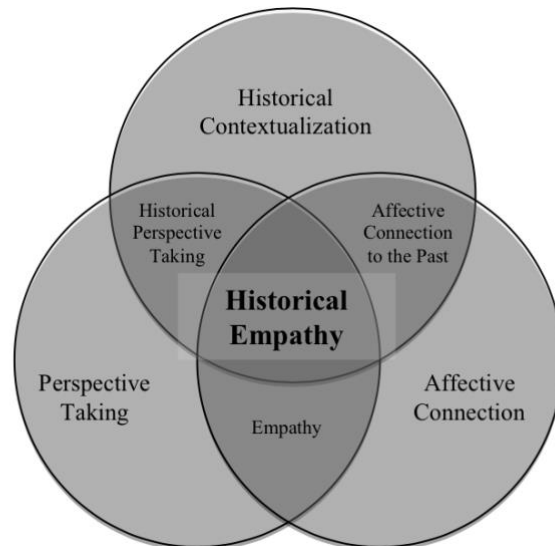
Et nytt begrep i LK20 og under kjerneelementene for faget er historisk empati. Under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» står det at elevene skal «se hvordan utviklingen i fortiden preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). For å lære historie, krever det at man lærer og setter seg inn i hva mennesker gjorde i sin tid, og forstå deres verden og deres handlinger. Hatlen (2020, s.153) definerer historisk empati som:

«(...) et resultat av en prosess der man forestiller seg fortiden, kontekstualiserer fortiden og vurderer fortiden, og foretar en affektiv kobling som innebærer å ha en tanke for hvordan fortidens menneskers erfaringer, opplevelser og handlinger var påvirket av deres affektive reaksjoner.»

Han legger til grunn at for å kunne etablere forståelse for erfaringene, opplevelsene og handlingene til historiske mennesker, må man selv bruke egne «lignende eller forskjellige livserfaringer» i tolkningen (Hatlen, 2020, s.153). Den angloamerikanske didaktikken støtter også dette synet på historisk empati, da det er sentralt å innta perspektivene til historiske mennesker for å forstå deres handlinger (s.154). En lik beskrivelse av historisk empati deler Jason Endacott og Sarah Brooks (2013). De sier at «historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context” (s. 41). For å kunne vise at man har historisk empati, må elevene sjonglere mellom å gjenkjenne hva en annen person vil føle i en gitt situasjon og kunne fokusere på selvet når de møter en lignende opplevelse i eget liv. På denne måten kan også elever forstå hvorfor en persons situasjon fikk det utfallet det fikk, og dens årsaker og konsekvenser. Endacott & Brooks (2013, s. 43) legger da til grunn tre sammenhengende og gjensidige variabler for å oppnå historisk empati:

- Historisk kontekstualisering: en tidsmessig forskjell som innebærer forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene i tidsperioden som undersøkes, samt kunnskap om hendelsene som skjer samtidig.
- Perspektivtaking: forståelse av andres tidligere levde erfaring, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro for å forstå hvordan personen har tenkt i ulike situasjoner.
- Affektiv tilknytning: vurdering av hvordan personers levde opplevelser, situasjoner eller handlinger kan ha påvirket deres respons og koble til egne lignende (og ulike) livserfaringer.

Hvor disse punktene møtes, kan historisk empati dannes. Dette er illustrert i figuren til Endacott & Brooks (2013, s. 44):



Figur 2: Visuell figur av variabler for å oppnå historisk empati

Barton & Levstik (2004), sitert i Hatlen (2020, s. 150), knytter historisk empati til omtanke/ å bry seg eller det engelske ordet «care». Omtanke kan vise seg i fire ulike måter i historien:

- 1: å bry seg om, eller interessere seg for fortidens mennesker
- 2: at man bryr seg om at visse begivenheter fant sted i fortiden
- 3: en omtanke for fortidens mennesker i den forstand at de føler med dem
- 4: å bry seg om å endre våre oppfatninger og vår livsførsel basert på hva vi kan lære i fortiden (Hatlen, 2020, s. 150).

Barton og Levstik (2004) mener at historien ikke skal være kun basert på følelser, men de er bekymret for hvordan historien hadde sett ut og blitt lært uten en omtanke for historiske personer. De poengterer at det skal handle om å vurdere kildene, men at omtanken kan fort forsvinne hvis man ikke er bevisst på det. En følge av dette kan være at elever må lære om hendelser de ikke bryr seg om, eller studere fortiden uten å relatere den til deres egen verden (Barton & Levstik (2004), sitert i Hatlen, s. 151, 2020). Som vi ser legger både Barton & Levstik og Endacott & Brooks (2013) affeksjon til grunn når begrepet historisk empati diskuteres opp mot historelæring. I oppgaven vil historisk empati bli diskutert opp mot forskningsspørsmål 2 og 3. Det er hensiktsmessig å trekke linjer mellom historisk empati og motivasjon i oppgaven og forskningsspørsmålet som handler om i hvilken grad elevene føler seg knyttet til slektningene og deres motivasjon i faget. Årsaken til dette er at Barton og Levstiks «care»-begrep nettopp handler om interesse for faget og det å bry seg om andre.

2.3. Mikrohistorie

I arbeid med slektsforskning er det sentralt å trekke inn mikrohistorie. De små fortellingen til enkeltmennesket i sammenheng med den store verdenshistorien kan gi flere dimensjoner av historien, men også en bredere forståelse av hvordan livene ble levd i en annen tid. Når vi snakker om historie og læren om historie, vil de fleste av oss tenke hovedsakelig på verdenshistorien – makrohistorien. Historiefaget skal både kunne gi kunnskap til den omfattende «lærebok»-historien, men faget skal også kunne sørge for at elevene tilegner seg historiebevissthet, historisk empati og en dybdelæring i stoffet. Boka «Mikrohistorie» av Kjelland et al. (2020) har samlet flere artikler gjennom

mange år hvor flere forskere kommer med ulike tilnærminger til begrepet mikrohistorie. Likhetene mellom historikernes forståelse er at mikrohistorie ser på de små fortellingene, et samfunn eller et individ. Dens historie igjen vil så bli satt inn i en større sammenheng, makrohistorien. En sammenfatning av historikernes forståelse er at mikrohistorie også blir sett på som en metode i arbeidet med kildene. Kvande & Naastad (2020, s. 186) presiserer at å veksle mellom de små historiene og de store verdenshistoriene i opplæringen vil kunne bidra til et mer komplekst syn på fortiden. Disse små historiene, også kalt mikrohistorie, vil da kunne gi mer liv til den enkeltes person sin historie, og et ønske å se på koblinger mellom mikrohistorien og historiske hendelser på et større nivå. Ved å kombinere mikro- og makroperspektiver i undervisningen vil man kunne gi begge vinklinger mer dimensjon og et mer sammensatt perspektiv. Kvande & Naastad (2020, s.186) forklarer denne variasjonen mellom makro- og mikrohistorie som den hermeneutiske sirkel: «Man kan ikke forstå helheten (fortiden, samfunnet) uten å forstå delene (mennesker, hendelser og prosesser), men man kan heller ikke forstå delene (som konkret tekst) uten å forstå helheten (kontekst)». I den forståelse vil det være hensiktsmessig å inkludere mikrohistorie sammen med historiebevissthet. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på mikrohistorie tilknyttet forskningsspørsmål 4, men også forskningsspørsmål 3 for å se om elevene opplever at historien blir mer relevant og forståelig i arbeid med slektsforskning.

2.4. Tidslinjer

Dagsaktuelle hendelser som skjer rundt oss, har nesten alltid en historisk parallell i fortiden. Derfor kan det være hensiktsmessig å trekke linjer mellom historiene for å forstå dagens samfunn. I denne oppgavens metodiske valg ble tidslinjer benyttet som et didaktisk verktøy i undervisningen. I dette avsnittet vil jeg vise til hvorfor tidslinjer vil være et godt supplement til å utvikle historiebevissthet og støtte til undervisningsopplegget.

Å konkretisere hendelser i kronologisk perspektiv gir oversikt og gir et bilde på rekkefølgen til en gitt tidsperiode. Dette kan være hjelpsomt og gi støtte til læringen slik at man lettere kan se koblinger mellom forskjellige historiske hendelser (Statped, 2019). En tidslinje brukes som et verktøy for å gi oversikt, og inkluderer hendelser som er viktige eller relevant for et gitt tema innenfor en gitt tidsepoke (Brugar & Roberts, 2014, s.231). Ofte kan man se tidslinjer i historie- og samfunnsbøker i starten av et tema eller i et kapittel, noe som skal støtte forståelsen og kunne gi en bakgrunnskunnskap før man leser videre. Det kan også være nødvendig å ha kunnskap om kontekst før man ser tidslinjen, og derfor kan det også være hensiktsmessig å plassere en tidslinje i slutten av et prosjekt eller kapittel. Man kan benytte tidslinjen for å organisere da informasjonen man har fått og kombinere dette med den informasjonen man har hatt tidligere.

Det som kan være utfordrende med å lese og forstå tidslinjer er at det krever at elevene må ha et dobbelt fokus, da man må tenke på innholdet i tillegg til den kronologiske rekkefølgen (Brugar & Roberts, 2014, s. 231). Å jobbe med tid kan også være utfordrende, og barn og unge vil forstå tidsbegrepet forskjellig i samsvar med alder. De første tidslinjene kan være enkle og horisontale. Deretter kan man kunne se sammenhenger og kunne lage både vertikale og parallelle tidslinjer i tillegg til den originale (Tripp et al., 2008, s.5). Noen problemer med forståelsen av tidslinjer er at tidslinjer er skapt av noen andres oppfatning av hva som er relevant og hvordan de oppsummerer hendelsene. Man kan derfor oppfatte tidslinjer som satte og ikke mulige å

endre på. Det må derfor kunne vises til at det er gjort valg av inkluderte hendelser i en tidslinje, og at dette er et valg over hva som skal med og hva som er utelatt av historien. Å oppsummere viktige epoker under en tidslinje gir elever valgmuligheter som krever nøye gjennomtenking og veiing av kontekst og kronologisk perspektiv. Ikke minst vil også konstruering av egne tidslinjer kunne gi bredere kunnskap og støtte opp under elevenes historiske forståelse (Tripp et al., 2008, s.5).

Å kunne lage tidslinjer i samfunnsfaget er også anbefalt på grunn av hvordan læreplanen er formulert. Siden kompetansemålene er utformet på en slik måte som legger opp til bruk av eget skjønn i undervisningen, er det behov for bruk av ulike metoder for å kjenne til kronologien i historien. Da kompetansemålene ikke vektlegger konkrete historiske hendelser eller noe kronologisk perspektiv på hva som skal læres, må dette være opp til den enkelte lærer hvordan man ønsker å lære bort historien. Tidslinjer vil kunne gi støtte til kronologisk forståelse, og vil kunne knytte de tre tidligere fagdelene (geografi, historie og samfunnskunnskap) sammen. Ved et kjapt søk på et av dagens læringsressurser i skolen, *Skolestudio* og *Refleks*, har de et tema på mellomtrinnet som heter «Tid og historie», hvor elevene skal jobbe med å lage egne tidslinjer i eget liv. Å kunne se disse lange linjene i historien er nyttig i verdenshistorien, men også på et personlig nivå for å se på dette hvordan de globale hendelsene på makronivå påvirker det lokale og helt personlige på mikronivå.

2.5. Identitet

Begrepet identitet har i denne oppgaven vært helt essensielt fra start av. Jeg ville se om elevene tenkte over sin egen identitet i både valg av person som de ville presentere, men også om de har forståelse for begrepet. Identitetsutvikling står som et eget kjerneelement i fagplanen, hvor det presiseres at elever skal kunne forstå hvordan identitetsutvikling påvirkes og foregår ut fra geografiske, historiske og nåtidige forhold. Under dette kjerneelementet kommer det også fram at elevene utvikler en historiebevissthet gjennom «å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Oppgaven som elevene fikk, er også utarbeidet med tanke på flere kompetansemål for 10.årstrinn om begrepet identitet:

- *reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser*
- *reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levested og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Det er flere faktorer i det daglige livet som er med på utviklingen av den enkeltes identitet, og en rekke av disse kommer i vårt eget lokalmiljø. Vi er i kontakt med personer, institusjoner, hendelser, fortellinger og fenomener – alt som har betydning for identitetsutviklingen (Fossen, 2005, s.471-472). Som nevnt er vi og samfunnet vi lever i alltid under en utviklingsprosess, og dermed være i et stadium mellom tradisjoner og impulser. Å miste kontakt med tradisjonene og få for mange nye impulser kan føre til et tap av tilhørighet og identitet.

Fossen (2005, s. 473) viser til at det finnes ulike typer identitet. Den første er den individuelle identiteten. Den viser seg i hvordan en person opplever seg selv i et historisk

perspektiv. Den skapes i en mental prosess, og vil baseres på den enkeltes personlige eiendom. Hvordan vi føler oss, hvordan vi opplever hendelser og møter vil påvirke den individuelle identiteten. Den andre identiteten, den kollektive identitet, vender seg ut mot verden og skapes gjennom sosiale interaksjoner. For den kollektive identiteten kan den baseres på yrke, geografisk tilhørighet, og i dette tilfellet, slekt, og derfor bestå av et fellesskap med personer vi aldri har møtt eller vil møte. I tillegg viser Fossen (2005, s. 473) til begrepet historisk identitet. Historisk identitet ses i sammenheng med nasjonal og lokal identitet. Det har blitt brukt til å sørge for kunnskap om felles historie, og derfor kunne binde sammen våre tre tidsdimensjoner; fortid, nåtid og fremtid. For å bygge opp en historisk identitet ble den for eksempel under nasjonalromantikkens tidsalder benyttet for å underbygge den nasjonale identiteten. Dette kan sees i sammenheng med begrepet historiebruk. Historiebruken er forskjellig i form og innhold, men kan benyttes og fremstå innenfor en «kulturell fellesnevner» (Bøe, 2006, s.165). Den historiske tradisjonen blir da en fellesnevner og bidrar som en bindende og identitetsskapende rolle, selv om man ikke vil møte et stort antall mennesker som befinner seg innen denne nasjonale identiteten. Identitet vil også være lettere å studere gjennom lokalbasert læring og på mikronivå (Fossen, 2005, s. 475).

Identitet endrer seg gjennom tiden, og er til dels flytende. Lorås (2007, s. 438) deler et syn om at vår grunnidentitet, skapt og formet i barndommen og gjennom oppveksten, vil være med oss livet ut. Dette er et syn jeg også stiller meg bak. Med store og kjappe endringer i samfunnet, kan nettopp grunnidentiteten gi en stabilitet og trygghet man har med seg gjennom livet.

2.6. Slektsforskning

Slektsforskning har de siste tiårene virkelig vært i vinden med digitale plattformer som MyHeritage som søker i familierøttene og etnisitet. Mange er på let etter hvilken bakgrunn de kommer fra, og som hobby har slektsforskning tatt av hos de som er interessert i nettopp røttene sine. Som forskningsmetode er studier av slekt og slektskap sammensatt og komplisert, som en kombinasjon av historiske kildekritiske tilnærminger og naturvitenskapelige undersøkelser av DNA. Den økende tilgangen på digitale søke-nettverk bygger også oppunder interessen og tilgjengeligheten for informasjon om slektshistorie (Bottero, 2015, s. 537). Denne muligheten for spredning av opplysninger gir også utfordringer i form av ukritisk kopiering. Mange dokumenterer ikke funnene sine som de har publisert på nettsider. Deretter vil andre se muligheten til å bruke slektslinjene de finner på nett uten å sjekke eller tenke over informasjonen de finner (Haakenstad, 2015, s.33).

For personer som driver med slektsforskning, både som hobby og egen interesse, kan formålet med forskningen være å avdekke elementer i familien og dens historie. Mange ønsker å få en bekreftelse eller forståelse på sin egen identitet ved å se tilbake på sine forfedre og hvilke personer dette var/er. Det kan argumenteres at samtidig som at det er en forskningsmetode, er det også en personlig reise for å søke en form for tilhørighet og selvoppdagelse (Bottero, 2015, s. 538). Slektsforskningens hovedformål skal være å kunne forstå og vite om fortiden, og fra det ståstedet kunne lettere sette seg inn i den historiske tiden for å forestille seg opplevelsen til ens forfedre. Slektsforskning har blitt beskrevet som:

"(...) creative and imaginative memory and kinship practice, used to map affinities and connectedness, enact relatedness, and produce self-identity giving 'selves in the present. (...) a geographical and/or temporal "place to stand" and constructing historical and geographical belonging" (Kramer, 2011, sitert i Bottero 2015, s. 538).

Samtidig er slektsforskningen selektiv, i den forstand at noens historie appellerer mer enn andre. Livet til personene blir ofte presentert i enkel forstand i kildene, og man må gjennom undersøkningen av personene ha en aktiv seleksjonsprosess, hvor man tar valg på bakgrunn av hva man er interessert i, som for eksempel tilhørighet og slektskap (Bottero, 2015, s. 539). Dette vil også ha en påvirkning på utførelsen av slektsforskningen (Lambert, 1996, s. 136, sitert i Bottero, 2015, s. 543.) Lambert legger til grunn at en stor glede innenfor slektsforskning er når man oppnår personlig tilfredshet i å lære om, utføre, oppleve og se spenningen knyttet til sin egen tilhørighet. Dette støttes av Lowenthal, som argumenterer for at det å ha kunnskap om fortiden er helt avgjørende for vår identitetsfølelse (Lowenthal, 1985, s. 197, sitert i Bottero, 2015, s. 539), og at i tillegg starter ikke fortellingen om seg selv med sin egen fødsel, men med sine forfedre. På den andre siden kan man også gjennom forskningsprosessen velge bort og ignorere eller avvise slektsbånd på grunn av det man legger til grunn for egen identitet (Kramer, 2011, s. 392). Slektsforskning er derfor en seleksjonsprosess hvor personlige valg kan påvirke våre resultat og våre funn. I forskningsspørsmålet om elevene føler seg knyttet til deres slektning kan man derfor undersøke om elevenes valg ble gjort ut fra slike premisser.

2.6.1. Muntlige kilder – minner og tradisjoner

Vi kan skille mellom minner og tradisjoner når vi snakker om muntlige kilder. Minnene er hva en person selv har opplevd og personen selv forteller om dette, mens tradisjoner er fortellinger som er overlevert fra ledd til ledd, gjerne gjennom generasjoner (Pettersen, 2003, s. 28). Minner og tradisjoner kan være vanskelig å og krevende etter hvert som tidsperspektivet får virke på dem. Det kan skje endringer i hvordan man tolker de selv, eller hvor god husken rett og slett er. Samtidig kan tiden også påvirke kildeverdien (Lorås, 2007, s 435). Hvis tiden eller perioden en opplevelse skjedde i oppleves som et kulturelt fenomen, vil dette kunne gi en mer pålitelig kilde og høyne kildeverdien.

Et kritisk perspektiv vi må sette på bruken av muntlige kilder, er hvordan personen og informanten kan ha en tendens til å ville harmonisere fremstillingen (Lorås, 2007, s. 444). Ved at man blir spurt om holdninger eller hendelser som skjedde tilbake i tid, kan informanten justere seg til hva som er dagens norm. Dette kan også påvirke hvordan informanten presenterer seg selv, og hvordan man ønsker å fremstå i dagens lys.

2.7. Indre og ytre motivasjon

Når vi snakker om motivasjon, kan man dele det inn i to områder motivasjonen kommer fra, ytre motivasjon og indre motivasjon. Skillet mellom indre og ytre motivasjon kan vi gjerne se gjennom interessen til aktivitetene som gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Den ytre motivasjonen vil komme til uttrykk ved å se på ytre faktorer som påvirker personer til å gjennomføre en oppgave eller aktivitet. Den indre motivasjonen derimot vil være personlig og ha opphav fra den enkelte selv med et ønske om å gjøre oppgaven eller aktiviteten på grunn av eksempelvis interesse, nytteverdi eller en affeksjons

Indre motivasjon kan speiles gjennom at eleven oppfatter for eksempel aktiviteten eller innholdet som læres spesielt interessant (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Elever føler også at læringsaktiviteten gir glede og tilfredsstillelse. Man burde som lærer alltid forsøke å bidra til at elevene motiveres innenfra. Det er her motivasjonen er sterkest og gir størst drivkraft. Motsetningen til indre motivasjon, vil være at eleven behøver en form for belønning eller ros for å gjennomføre oppgaven. Det kaller vi for ytre motivasjon, som igjen kan skilles i kontrollert og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Kontrollert motivasjon vil oppleves som en tvungen aktivitet for eleven. Kontrollen på gjennomføringen av oppgaven kommer da fra lærerens hold, som kan gi belønning eller straff. Den autonome ytre motivasjonen vektlegger eleven skolens verdier og ser nytteverdi i å lære seg skolefagene. I arbeidet med slektsforskning vil det være aktuelt å se på begge retninger av motivasjonsfaktorene.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere valgt metode for forskningsprosessen som er knyttet til valgene jeg har tatt gjennom datainnsamlingen. Oppgavens ramme er å undersøke hvordan elever opplevde et gitt undervisningsopplegg om slektsforskning, og hva de tenker, opplever og reflekterer rundt undervisningsopplegget - både under og i etterkant av undervisningen. I påfølgende delkapittel vil der derfor presiseres og argumenteres for valg av metode og forskningsdesign. Det vil også bli presentert oversikt over oppgavens informanter, og hvordan datamaterialet som skal analyseres ble innsamlet og håndtert i ettertid av innsamlingen. Deretter vil jeg legge frem viktigheten av å sikre at oppgaven og forskningen er gjennomført på en hensiktsmessig, pålitelig og gyldig måte.

3.1. Kvalitativ metode

Siden jeg er ute etter opplevelse av et bestemt undervisningsopplegg, var det fra start hensiktsmessig å bruke et kvalitativt forskningsdesign. Samtidig kunne det vært en mulighet for å undersøke fenomenet i kombinasjon med et kvantitativt design, ved for eksempel et spørreskjema om undervisningen i ettertid med tanke på eksempelvis motivasjon. Dette var en tanke jeg hadde i starten, men som jeg gikk vekk fra på grunn av jeg ønsket å fokusere på intervjuene. Å ha kombinert kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode hadde dessuten krevd et mye større datautvalg og flere informanter for å kunne få et brukbart resultat som ville vært mulig å generalisere, og muligens mer tidkrevende. Siden undervisningsopplegget er utarbeidet av meg selv, ville det også vært noe krevende å dele undervisningsopplegget med andre lærere og fått stilsendt svarskjema fra elever jeg selv ikke har hatt kontakt med. Dette med tanke på at ingen lærere underviser helt likt, og ingen klasse er helt lik. Jeg måtte da ha tatt høyde for flere hensyn og variabler inn i analysen. I tillegg måtte datautvalget i kvantitativ forskningsdesign vært i såpass størrelse at jeg kunne ha sett etter generaliseringer i funnene mine. Alt i alt ble det derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign for å få mer kunnskap og nettopp få høre om elevenes egne opplevelser rundt fenomenet slektsforskning.

For å undersøke opplevelser og refleksjoner falt valget på en kombinasjon av kvalitative metoder; intervju og observasjon. Selv om hovedvekten av empirien faller på intervjuene, vil også presentasjonen elevene gjorde om sine slektninger være under observasjonsnotatene. Denne kombinasjonen vil være med på å kunne styrke mine funn, og ikke minst kunne støtte og korrigere hverandre som metoder.

3.1.1. Fenomenologi

I denne oppgaven ønsker jeg å benytte meg av fenomenologi som forskningsmetode og benytte dette inn i analysen. Fenomenologisk tilnærming betyr «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s.78). Målet med metoden er å tilegne seg en forståelse og innsikt i andre menneskers livsverden. Fenomenologien tar da utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, som innebærer at man ønsker å fokusere på hva informantene forteller og selve innholdet i dataene (Thaagard, 2013, s. 40). Metoden er svært godt egnet i undersøkelser som innebærer semistrukturerte intervjuer som omhandler hva intervjuobjektet opplever med tanke på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Dette passer godt til denne oppgavens metodiske fremgangsmåte for å undersøke elevenes opplevelse av et spesifikt undervisningsopplegg og refleksjoner rundt det.

De felles erfaringene elevene har, vil kunne gi grunnlag for at jeg som forsker kan etablere en forståelse av fenomenet, her da undervisningsoppleggets funksjon i skolen, som undersøkes (Thaagard, 2013, s.40). Fremgangsmåten i fenomenologi går ut på at forskeren går gjennom datamateriale og leter etter interessante koblinger og temaer. Deretter ønsker man å sammenfatte disse koblingene og temaene inn i oppgavens problemstilling, Her vil det foregå en prosess som kalles for koding. Koding benyttes for å organisere data og hente ut sentral informasjon, og i tillegg redusere datamateriale slik at det blir enklere å analysere (Johannessen et al., 2016, s. 172). Deretter analyseres kodene og kategoriene som er sammenfattet og presentert.

3.2. Det metodiske undervisningsopplegget

3.2.1. Beskrivelse av undervisningsopplegget

Tidligere forskning på slektsforskning i skolen har benyttet seg av å se på en bestemt slekt for å undersøke i kirkebøker, bygdebøker ol. og for å lære seg metoden. I denne oppgaven var det fra første stund viktig for meg at slektsforskning er en inkluderende metode, som alle kan benytte seg av, uansett bakgrunn og etnisitet. Jeg ønsker å drive med slektsforskning i et mangfoldig klasserom, samt at elevene kunne bringe inn sine liv og deres historie til skolen. Samtidig er denne oppgaven vinklet mot en identitetsbyggende prosess, og ønsker at undervisningen skal kunne gi muligheter for å se slektsbånd og tilhørighet.

Undervisningsopplegget (vedlegg 4) som ble utarbeidet for denne oppgaven ble lagt over tre undervisningsøkter på omkring 60 minutter per økt. Oppbyggingen av undervisningsopplegget kan deles inn i tre faser:

1. Introduksjon av tema og oppgave for elevene

Den første økten handlet om å sette elevene inn i prosjektet og hva som var målet med opplegget. Her gikk vi gjennom en PowerPoint utarbeidet av meg. Her ble det vist frem et forslag på presentasjon som jeg hadde utarbeidet om min bestefar. Målet med opplegget var at elevene selv skulle intervju en person i sin slekt, og deretter presentere dette for klassen. De kunne selv velge person, men jeg la en føring på at jeg helst så at de gikk minst to ledd tilbake i sin slekt, altså til besteforeldre eller lengre bak i slektslinjen. Deretter utarbeidet vi sammen en felles intervjuguide til de ulike kriteriene som skulle være med i presentasjonen. Elevene kunne selv legge inn egne spørsmål om de ville. De fikk så den siste tiden av første undervisningstime til å tenke seg ut personer de kunne tenke seg å intervju og generelle tips til hvordan de kunne gjennomføre intervjuene. De fikk til slutt en lekse til neste økt om å gjennomføre intervjuene.

2. Gjennomgang av kildemateriale etter intervju av slektning/historisk person

I økt to kom de fleste elevene med datamaterialer etter å ha gjennomført intervju. Her jobbet elevene med dette og lagde presentasjoner og tidslinjer til personene i henhold til oppgaven. Her jobbet elevene med informasjon om slektingens levde liv, med alt fra yrke, bosted, «fun facts» og oppnåelser i livet.

3. Elevene presenterer sine personer i klassen

I økt tre presenterte elevene sine intervjuer og tidslinjer.

3.2.2. Å designe et undervisningsopplegg til kvalitativ undersøkelse

Årsaken til at jeg valgte å bruke et undervisningsopplegg som oppgavens springbrett var for å kunne designe noe som jeg kunne få bruk for som lærer i årene fremover, og ikke minst benytte didaktisk teoretisk rammeverk til en rent praktisk oppgave. Som lærerstudent og erfaringer som lærervikar/lærer har jeg brukt ulike fremgangsmåter når jeg har laget undervisningsopplegg. I denne oppgaven brukte jeg først og fremst inspirasjon fra egen skolegang hvor jeg var gjennom en lignende oppgave. Ønsket mitt var å kunne bruke enda mer av elevenes egne kunnskaper og opplevelser inn i samme tematikk. Da jeg skulle lage problemstillingen og temaet til masteroppgaven var lokalhistorie tidlig i tankene mine. Ved personlig lokalhistorie og slektsforskning kom også tankene om at dette ville være midt i blinken for skolen, og ikke minst å kunne se på hvilke virkninger opplegget ville ha under gjennomføring og etter. En slags hypotese som jeg hadde da jeg lagde undervisningsopplegget var at i arbeid med slektsforskning ville elevene føle seg mer knyttet / interessert i sine egne røtter. Forhåpentligvis ville det også kunne gi elever som føler at å lære om verdenshistorie ville kunne kjenne seg mer igjen i den enkeltes persons historie (mikrohistorie). Å bruke et eget designet undervisningsopplegg gir mulighet for slike hypotesetestinger, hvor jeg kan undersøke om mine antakelser rundt opplegget stemmer hos elevene. At elevene skulle finne ut en «fun facts» om slektingen sin var et valg jeg tok for at jeg ønsket elevene skulle finne ut noe morsomt eller uventet som de ikke visste om personen. Dette viste seg å falle i god jord hos elevene, og det var mange morsomme og spennende historier som kom frem.

Undervisningsopplegget er designet slik at det vil kunne brukes og anvendes i klasser over hele landet. Valgfriheten til elevene står sentralt, og de velger helt selv hvem av sin slekt de ønsker å presentere, eventuelt en bestemt historisk person utenom slekt hvis ønskelig. Med justeringer og tilpasninger kan man også gjennomføre prosjektet i barneskolen.

3.3. Intervju

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare hvordan jeg intervjuet elevene. Kvalitative intervju er den mest utberedte måten å hente inn egne data. Det kvalitative intervjuet beskrives som en samtale med en struktur og et formål for å hente inn data som handler om meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 143). Istedenfor å ha et strukturert intervju, valgte jeg på bakgrunn av problemstilling og informantvalg å ha et semi-strukturert intervju. Dette gjorde jeg for å kunne sikre at deltakerne av intervjuet og undervisningen hadde friheten til å kunne fortelle om sine personlige opplevelser og erfaringer. Et semi-strukturert intervju har en intervjuguide som et holdepunkt, men gjennom intervjuet kan man bevege seg frem og tilbake rundt spørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 146). Det som også skiller semi-strukturert og strukturert intervju er at man kan bevege seg utenom intervjuguiden i semi-strukturert intervju. Ved nye oppdagelser eller temaer som dukker opp under intervjuet, kan man også stille oppfølgings spørsmål. Dette kan sees på som en styrke, men også svakhet med metoden. Hvordan oppfølgings spørsmålene stilles, også hovedspørsmålene fra intervjuguiden, kan påvirke informantene og hva de svarer. Dette kan skje ved at forskeren stiller ledende spørsmål eller at spørsmålene blir stilt på forskjellig måte og derfor blir oppfattet ulikt. Som intervjuer må jeg også være innforstått med at jeg aldri vil kunne forstå eller komme helt innpå informantens virkelighet. Tolkningen man som intervjuer gjør vil være på bakgrunn av informantens evne til å kunne gjengi opplevelser

og erfaringer (Lorås, 2007, s.443-444). Samtidig kan intervjuer forsøke å utvikle denne evnen til å gjengi informasjon.

Da jeg valgte å ha elevintervju som metode vurderte jeg ulike former for å gjennomføre intervjuene. En tanke og fremgangsmåte jeg valgte bort var gruppeintervjuer. Dette valgte jeg å ikke ha i min oppgave på grunn av tematikken og spørsmålene som skulle bli stilt. Dette er et undervisningsopplegg og et intervju som går rett på det personlige, og kan føles veldig nært og sårbart for informantene å fortelle om. Det positive med gruppeintervju ville vært at samtalene mest sannsynlig kunne blitt lengre, da informantene kunne diskutert seg imellom. Samtidig kunne det også forårsaket at noen sine meninger og tanker ikke ble sagt fordi de ikke ville si disse høyt foran de andre informantene. Derfor falt valget på en til en – intervju, slik at både jeg fikk fokusert og lyttet på informantene, og de fikk snakke fritt uten at noen medelever påvirket deres svar i intervjuet. Valget støttes også oppunder de etiske problemstillingene denne oppgaven har.

3.3.1. Intervjuguide

Min intervjuguide var basert på et semi-strukturert intervju, som skulle sikre at informantene kunne snakke fritt om temaet. Intervjuguiden ble laget med det formål at spørsmålene ble formet av mine forskningsspørsmål, i tillegg med at spørsmålene utviklet seg fra enklere svar til mer utfyllende og «hvorfor/hvordan» (se vedlegg 2). Gjennom arbeidet med intervjuguiden måtte jeg tenke på hvordan spørsmålene var stilt og om de var relevante til mine forskningsspørsmål. Da intervjuguiden sikter til ungdomsskoleelever, måtte jeg ha kontroll på at spørsmålene var enkle å forstå og lite rom for misforståelse. Derfor er noen av spørsmålene også noe ledende for å få svar fra informantene. Eksempelvis blir det stilt spørsmål om hvordan elevene oppfatter undervisningsopplegget, og jeg som intervjuer kommer med beskrivende ord, som «lett, vanskelig, utfordrende og givende». Dette er også en svakhet i intervjuguiden, men jeg så det som nødvendig for at informantene skulle forstå spørsmålet mitt. Det er også viktig i denne situasjonen å tenke på at elevene som blir intervjuet av meg kan ha et ønske om å svare tilfredsstillende for min vegne som forsker (Friberg, 2019, s. 122). Samtidig erfarte jeg at ved å stille noen ledende og direkte spørsmål så fikk jeg noe mer utfyllende svar fra informantene. Et viktig element i intervjuene var å holde samtalen i gang. Noen elever ble sjenerte og svarte kortfattet, som gjorde at jeg måtte jobbe mer for å få mer utfyllende svar fra dem. Det krevde da at jeg var en aktiv intervjuer, og måtte jevnlig hos enkelte svare «mm» eller gi bekræftende nikk og anerkjennelser underveis slik at de fortsatte å snakke om spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 79). Underveis i intervjuene så jeg et mønster innenfor tematikken historisk empati som gjorde at jeg stilte noen ekstra spørsmål utenom intervjuguiden.

Som masterstudent har jeg kun gjennomført intervju ved en tidligere oppgave (FoU), og har da ikke den erfaringen eller kunnskapen som etablerte forskere har. Som student ser jeg på meg selv som en nybegynner innen intervju og hvordan holde et intervju. Siden intervjuene skulle bli gjennomført på elever, var det vanskelig å gjennomføre pilotintervju på en ungdomsskoleelev som ikke hadde vært gjennom undervisningsopplegget. Da intervjuguiden og forskningen foregår på prosesser som er knyttet til undervisningen ville det derfor ikke vært hensiktsmessig eller nyttig med pilotintervju i denne oppgaven. Derfor ble det ikke gjennomført et pilotintervju, men jeg

gjennomførte heller en forberedelse på å holde intervju i forkant av de faktiske intervjuene.

3.4. Observasjon

Å hente data fra observasjoner handler om beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger (Johannessen et al., 2016, s.125). Ved observasjon studerer man hva mennesker gjør. I et klasserom ønsker lærer eller forsker å skaffe seg et innblikk i en spesifikk aktivitet eller hvordan et utarbeidet undervisningsopplegg fungerer og om det er hensiktsmessig i skolen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49). Observasjon egner seg når man ønsker å se og forske på handlingene til informantene, og det vil kunne gi tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få tilgang til gjennom andre områder (Johannessen et al., 2016, s. 127). I denne oppgaven er observasjon benyttet som en supplerende metode til intervjuene. Det er for å kunne få mer utfyllende informasjon, og på grunn av min egen rolle i forskningen, også kunne få større forståelse og være med å guide elevene gjennom undervisningsopplegget. I dette tilfellet ble rollen min som forsker en deltakende observatør, som betyr at jeg ble en del av miljøet og klasserommet som skulle observeres (Johannessen et al., 2016, s. 131). Siden min rolle ble en ekstern underviser i klasserommet, måtte jeg også være til hjelp og støtte for elevene gjennom de tre øktene vi hadde.

3.5. Datautvalg

3.5.1. Kontakt med skole

Det eneste kriteriet jeg hadde til mine informanter var at de var ungdomsskoleelever. For å komme i kontakt med en klasse som var villige til å være med på prosjektet sendte jeg mail til ungdomsskoler jeg selv kjente til. Det kan forklares ut fra snøballmetoden for å komme i kontakt med informanter, ved at jeg tok kontakt med aktuelle skoler for prosjektet (Johannessen et al., 2016, s.117). Her skrev jeg informasjon om prosjektet, varighet og at jeg ønsket å gjennomføre elevintervju i etterkant av prosjektet. Da store deler av ungdomsskolene i Norge ble berørt av streiken høsten 2022, valgte jeg å søke til 8. eller 9.klasse slik at jeg ikke tok viktig tid fra avgangselevne i 10.klasse. Dette presiserte jeg i min forespørsel da jeg sendte e-post på senhøsten. Etter litt tid fikk jeg svar fra en lærer som sa at de ønsket å delta og hjelpe til som informanter.

Undersøkelsen som jeg har gjennomført er kvalitativ, og formålet er derfor å ikke generalisere bredt, men å kunne belyse og få fyldig kunnskap om fenomenet, i dette tilfellet, elevenes opplevelse med et spesifisert undervisningsopplegg (Johannessen et al., 2016, s. 114). Jeg hadde ingen kjennskap til verken lærer eller informanter i forkant, men jeg kjente til skolen undersøkelsen ble gjennomført på.

3.5.2. Valg av informanter

For å svare på problemstillingen har jeg valgt fem informanter fra en klasse på en ungdomsskole. Jeg valgte dette antallet informanter med tanke på oppgavens omfang og tidsaspekt. Jeg kunne ha valgt flere, men på grunn av tid og ressurser ble det snevret ned til fem. Alle informantene som deltok går i samme klasse og har lik alder. Det var flere enn fem elever som hadde sagt ja til å bli intervjuet, så utvalget ble tatt på både kvoteutvelgelse og tilfeldig (Johannessen et al., 2016, s.117). Kvoteutvelgelse betyr at informantene kan bli utvalgt ut av visse kjennetegn, og ut fra disse blir rekruttert. Da jeg ønsket å inkludere et mangfold av informantene, var det viktig at begge kjønn var

representert. Samtidig var det kun en jente i klassen som hadde sagt ja til å bli intervjuet av meg, derfor er det kun en jente og fire gutter. På den måten ble kjønn basert på kvoteutvelgelse slik at jeg fikk data fra begge kjønn. Jenta ble valgt ut først for å sikre begge kjønn, deretter ble de fire guttene valgt ut ved trekning av de resterende elevene som hadde sagt seg villig til å bli intervjuet. På denne måten kunne jeg sørge for et nokså homogent utvalg, som har liten variasjon innenfor mitt kriterium, ungdomsskoleelever. Samtidig kan det argumenteres for at siden jeg har størst andel gutter som informanter og kun en jente som er representert, er det da ikke hensiktsmessig å dra noen koblinger mellom funn og kjønn i denne sammensetningen av utvalget.

3.5.3. Informantene

Informantene har fått fiktive navn for å beholde anonymiteten, både til elevene selv og til den personen de trakk frem i undervisningsopplegget. Elevene har lik alder, men ulike bakgrunner og geografisk tilhørighet som vil holdes anonymt på grunn av personvern. I tabellen under er informantene listet opp i sammenheng med hvilken relasjon de har til personene de presenterte. Dette anses som relevant da deler av oppgavens fokusområde handler om identitet knyttet til slektningen. Jeg har valgt å sikre anonymiseringen enda bedre ved å gi «kjønnsnøytrale» relasjoner i andre ledd av slektninger. Der det har blitt brukt enten «farfar» eller «morfar» har jeg valgt å samle dette til å bruke ordet «bestefar».

Tabell 1: Presentasjon av informanter

Informanter – fiktive navn	Presenterte (relasjon)
Hans	Bestefar
Elias	Bestefar
Sander	Oldefar
Per	Tipp-oldefar
Julie	Oldemor

3.6. Ethiske utfordringer

I kvalitative forskningsdesign kan det være krav om at det tas hensyn til etiske problemstillinger. Helt sentralt for forskningen er at den skal være frivillig. Hvis personene kan identifiseres, skal det også kreves samtykke fra informantene gjennom et samtykkeskjema (Johannessen et al., 2016, s. 141). Denne oppgaven tar for seg mye personlig informasjon for tredjepersoner. Tredjepersoner er personer som ikke er med i selve forskningsprosessen, men det omhandler dem. Samtidig ville prosessen med å informere disse tredjepersonene tatt for stor innsats, og informasjonen som kan identifisere tredjepersonene har liten eller ingen betydning i forskningsprosessen. Derimot ble informasjonen om disse personene brukt i elevenes presentasjoner, så forskningsprosessen har derfor måtte tatt etiske bestemmelser og forbehold hele veien. Jeg visste da tidlig at jeg måtte søke og melde inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata - nå kalt Sikt). Siden mine informanter ikke er myndige, måtte jeg sørge for at foresatte måtte gi samtykke for behandlingen av personopplysningene til barna. Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) ble delt ut til lærer til klassen som sendte det hjem til elevene slik at foreldrene fikk gått gjennom skrevet før de leverte tilbake til lærer, som da

ga disse tilbake til meg. Informasjonsskrivet ble fylt ut gjennom standardformuleringen til NSD, med endringer tilpasset prosjektet. Her ble det vektlagt at all informasjon som omhandlet elevene og personene de presenterte ville bli anonymisert og at opplysningene ble behandlet konfidensielt. Det ble også presisert at informasjonen om personene de skulle presentere var ikke det som skulle bli forsket på, men elevenes egne oppfatninger av undervisningsopplegget.

På grunn av etiske problemstillinger ga jeg også elevene mulighet til å velge en utenforstående person – altså en person som ikke hadde noe bånd til egen slekt – som de kunne presentere. Årsaken for det var hvis noen elever synes det var vanskelig og ikke ønsket å presentere noen i sin slekt, eller et ønske om å heller presentere en kjent person. Vi valgte derfor sammen med elevene en kjent norsk person, Bjørnstjerne Bjørnson, som forskningsobjekt til de som ønsket dette. Det var det ingen av mine informanter som ønsket, og alle elevene i klassen valgte fra egen slekt. Som tidligere nevnt står valgfriheten til elevene sentralt i undervisningen. Et etisk dilemma med undervisningsopplegget er hvis elever ikke ønsker å ha noe kontakt med sine slektninger, eller ikke kan, som for eksempel barn som er adoptert eller bor i fosterfamilie. Poenget med undervisningsopplegget er ikke at det må være biologiske slektninger, men elevene velger derfor selv hvilken historisk person, om det er familie eller en utenforstående person. Poenget er at elevene skal jobbe med samfunnsvitenskapelig metode og kildekritikk, og da bruke momenter innenfor historisk empati og styrke egen historiebevissthet gjennom metoden deres.

3.7. Transkribering

For å gjennomføre intervjuene og sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt, ble det gjort lydopptak. Dette var informert til informantene i god tid før forskningsprosjektet via informasjonsskrivet. Det var sentralt å benytte seg av lydopptak for å sikre at all informasjon ble registrert, selv om jeg likevel valgte å notere underveis i intervjuene. Dette valget tok jeg for å sikre meg at jeg fikk informasjon om noe skulle skje med båndopptaker, og samtidig notere ned mine observasjoner under intervjuet. Lydopptak var viktig for å kunne sitere nøyaktig i analysen og bruke det inn i diskusjonen. Flere ganger i løpet av intervjuene ble det nevnt stedsnavn, fornavn og lokale ord som ville kunne vært med på å avsløre både identitet, sted i Norge og skole. Derfor vil jeg i analysen trekke ut disse ordene og stedsnavnene for å beholde anonymiteten. I teksten og analysen blir navnene til informantene anonymisert og de vil få pseudonymer, altså fiktive navn, for å beholde anonymiteten til elevene. I tillegg har jeg valgt å anonymisere hvilket slektsforhold elevene har til personene de presenterer, med tanke på om det er en «mormor» eller «farfar» elevene snakker om, og gitt alle tredjepersoner de generelle slektsforholdene som eksempelvis «bestefar» og «bestemor». Alle intervjuene ble transkribert fra dialekt til bokmål. Dette er for å sikre anonymiteten til informantene. Å skrive om fra dialekt til bokmål krevde at jeg forsøkte så godt som mulig å beholde innholdet, selv om jeg måtte finne andre synonymer eller oversette «lokale ord» til standardisert norsk. Intervjuene ble fra start anonymisert i transkriberingen og lydopptak slettet så fort transkriberingen var gjennomført.

3.8. Pålitelighet og validitet

3.8.1. Pålitelighet

I forskning må det stilles spørsmål om dataene som blir benyttet er pålitelig. Dette kalles for å undersøke forskningens reliabilitet. Thagaard (2013, s. 202) beskriver reliabilitet

som en bekreftbarhet hvor en annen forsker som anvender samme metodiske fremgangsmåte, vil kunne komme fram til det samme resultatet. I kvalitativ forskning er det ikke hensiktsmessig å teste dataenes reliabilitet, da det er svært vanskelig å gjennomføre samme studie to ganger, da de ulike elementene i forskningen endrer seg. Eksempelvis kan forskerens bakgrunn og informantenes meninger være forskjellig og da gi ulikt utfall og resultat. Selv om jeg hadde forsket på samme oppgaven en gang til, vil ikke jeg opptre på samme måte og kunne få de samme resultatene igjen. Dette kan være på grunn av ulike relasjoner tilknyttet informantene, ulikt tidspunkt undersøkelsen gjennomføres på og ikke minst ulike erfaringer både for forsker og informant. Derfor er det hensiktsmessig i kvalitativ forskning å kunne gi en god beskrivelse av fremgangsmåten som har vært benyttet gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 229-230). I kvalitative forskningsdesign kan vi heller snakke om begrepet pålitelighet. Påliteligheten kan forsterkes gjennom å gi grundige beskrivelser, og at forskeren gir en tydelig dokumentasjon på data, metoder og avgjørelser som er tatt gjennom prosjektet. I bunn og grunn handler det om at man kan stole på at lærerforskeren har gjort en grundig undersøkelse (Posthold & Jacobsen, 2011, s. 129). Samtidig er det ingen andre enn forskeren selv som har samme erfaringsbakgrunn, og derfor en særegen tolkningsramme. Det ville derfor ikke vært mulig å tolke funn på helt lik måte som forskeren selv (Johannessen et al., 2016, s. 230). Det kan dermed ikke garanteres for helt 100% pålitelighet, men forskeren kan reflektere over oppgavens problemer knyttet til forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011, s.129). Siden det i dette tilfellet ble brukt intervju og semi-strukturert intervjuguide, vil også samtalene som kom fram under intervjuerne være særegne.

Med min egen interesse og mitt forhold til oppgavens fokus, har dette preget og påvirket forskningsarbeidet jeg har gjort i denne oppgaven, som eksempelvis hvordan jeg tolker og diskuterer funnene. I mitt arbeid med oppgaven og min rolle som forsker har dette vært noe jeg har måtte vært bevisst på, slik at jeg hele tiden har strebet etter å holde et objektivt syn på datamateriale. Samtidig kan det belyses igjen at noen spørsmål i intervjuguiden ble ledende spørsmål. Dette er noe som svekker oppgavens pålitelighet, da det kan ha virket inn på elevenes svar. Likevel ble intervjuene som ble holdt transkribert og jeg benytter meg av direkte sitater av informantene, og viser hvordan jeg tolker disse. Det er med på å styrke påliteligheten, at elevene forteller sine opplevelser og refleksjoner rundt opplegget.

3.8.2. Validitet

Validitet er et begrep som blir benyttet i forskning og i spørsmålet om «har vi målt det vi ønsker å måle». I kvalitativ forskning kan det ikke måles noe konkret, da målet for forskningen er ikke å generalisere og dataene kan ikke heller måles i den forstand. Validitet i kvalitativ forskning handler om derfor om troverdigheten til forskeren, og kan defineres som «i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 230). Med andre ord er validitet i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer fenomenet vi undersøker (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 276). Vi kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet dreier seg om sammenhengen mellom dataene som er samlet inn og teorien vi har presentert (Johannessen et al., 2016, s. 230). I oppgaven blir mye av empirien (dataene) presentert i direkte sitat og satt inn i tabeller. Slik vil man kunne se tydelig hvordan jeg har tolket sitatene, og leseren kan ha innsikt i forskningsprosessen. Ekstern validitet blir også kalt for overførbarhet, som

handler om man kan overføre funnene i oppgaven og om de er nyttige på andre områder enn akkurat den som studeres. Jeg vil argumentere for at opplegget i seg selv er svært godt egnet til å overføres til andre områder og andre klasser på tvers av landet. Opplegget er godt forankret i elevenes egen livsverden, og hvis noen ikke ønsker å se på sin egen slekt er det fullt mulig å velge en annen historisk person.

4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for analysen av datamaterialet mitt og legge frem relevante funn knyttet til oppgavens forskningsspørsmål, og diskutere disse funnene opp mot teorien som er brukt tidligere i oppgaven. Problemstillingen er «**Hvordan fungerer arbeid med egen/personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?**» og den vil være grunnlaget for diskusjonen av oppgaven. Hensikten med å presentere funnene og diskutere disse i samme kapittel er for å unngå mange gjentakelser av funn og sitater. Jeg vil ta for meg hver kategori som jeg lagde under analysen og diskutere disse innenfor hvert delkapittel.

Undersøkelsen er som sagt gjennomført hos elever på 9.trinn i ungdomsskolen, en alder som også har forskjeller med tanke på personligheter, livssituasjon, kognitiv utvikling og lignende innad et og samme trinn. Også i denne oppgaven er det forskjellige elever med forskjellige utgangspunkt som er intervjuet av meg.

4.1. Kategorier i analysen

Etter transkriberingen av intervjuene med elevene hadde jeg mye data og materiale som måtte bli sortert i kategorier for analysen. For å kunne analysere i kategorier, krever det i fenomenologisk analyse at datamaterialet må gjennom koding (Johannessen et al., 2016, s. 172).

I arbeidet med analysen har jeg sammenfattet kategorier av spørsmålene for å kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Siden intervjuguide ble utformet med tanke på forskningsspørsmål kan man også sammenfatte disse spørsmålene innenfor de ulike kategoriene. Forskningsspørsmålene mine i denne oppgaven er: 1) *Hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom muntlige kilder i egen slektsforskning?* 2) *I hvilken grad føler elever at deres identitet er knyttet til deres slektninger?* 3) *Kan arbeid med egen og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget?* 4) *Hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i formingen av elevenes historiebevissthet?* Disse forskningsspørsmålene kan sammenfattes til kategoriene: *motivasjon, kildekritisk tenking og identitetsdannelse*. Årsaken til at jeg sammenfatter fire forskningsspørsmål til tre kategorier er fordi jeg legger historiebevissthet og forming av tidslinjer inn under det kildekritiske arbeidet. Dette er fordi denne arbeidsformen i undervisningsdesignet utgjør en helhetlig prosess fra kilde til ferdig produkt – tidslinjen. Jeg vil også diskutere oppgavens relevans med teoretiske utdrag og læreplanen for å se om undervisningsopplegget er nyttig og generaliserbart til bruk i skolen. I tillegg til intervjuene blir også observasjonene som ble gjort under øktene med i analysen. Observasjonene som blir med, vil være med for å bygge opp en større forståelse rundt elevenes egen utsagn og forståelsen av hvordan arbeidet med opplegget foregikk. Observasjonene vil også kunne gi et bedre bilde av hver enkelt informant, samt klassen i sin helhet.

For å bygge opp oppgaven begynte intervjuguiden med det kjente hos elevene, slik at de kunne starte intervjuene med å snakke nokså fritt om de ulike spørsmålene koblet til motivasjon og deres oppfatning av selve historiebiten i samfunnsfaget. Dermed blir første kategori å gå ut på elevenes forhold til samfunnsfag som skolefag. Her trakk elevene frem hva de selv finner interessant med faget og hvordan de selv føler de blir motivert i å jobbe med historie i skolen. Andre kategori går inn på elevenes oppfatning

av undervisningsopplegget og deres kildekritiske vurdering. Her vil jeg sammenfatte forskningsspørsmål nummer 1 og 4. Her vil jeg se på deres vurderinger av kildene de hentet, hvordan de opplevde å jobbe med undervisningsopplegget og hvordan deres historiebevissthet ble inkludert i oppgaven. Tredje kategori går inn på deres identitet og deres oppfatning av å jobbe med personlige relasjoner i skolen. Noen utsagn kan passe i flere kategorier, og kan derfor bli gjentatt i utdragene til elevenes svar.

For å illustrere hvordan elevene har svart på spørsmålene, blir det presentert tabeller som viser til utdrag av hva elevene har svart om det samme temaet. Dette er gjort for å få en oversikt og bedre se likheter og forskjeller i svarene. Undersøkelsen er som sagt gjennomført hos elever på 9.trinn i ungdomsskolen, en alder som også har forskjeller med tanke på personligheter, livssituasjon, kognitiv tankegang med mer innad et og samme trinn.

Et moment i diskusjonen er at begrepet historisk empati blir diskutert opp mot flere av forskningsspørsmålene og derfor er inkludert i flere av de etablerte kategoriene. Dette er fordi man kan se linjer fra historisk empati opp mot både motivasjon og identitet i arbeid med undervisningsopplegget.

4.2. Motivasjon

4.2.1. Elevenes egen oppfatning av motivasjon i faget

Første kategori er motivasjon i faget. Flertallet av de fem forskningsobjektene uttalte at de føler samfunnsfag er et spennende fag hvor de lærer mye. Det ble også nevnt av flere at å høre om historiske hendelser førte til at man ønsket å lære mer, og at de ble mer motiverte av å lære om historie ved bruk av eksempelvis film eller bilder i undervisningen. En elev synes samfunnsfag ikke var så gøy og var likegyldig med tanke på motivasjon i samfunnsfag. Sander beskrev undervisningsopplegget som morsomt og spennende flere ganger gjennom intervjuet. Han sa at han gjerne skulle ha jobbet med slektsforskning-prosjektet over lengre tid, da det var kjekt med variasjon. Sander sa: «(...) *det prosjektet vi hadde nå var ganske nytt, har vært litt artig med variasjon, og ja vi skulle egentlig hatt flere timer fordi jeg synes det var ganske artig.*» Dette sitatet viser tydelig at undervisningsopplegget falt i god jord hos Sander, og det ga ham motivasjon til å jobbe nøye med opplegget. Han var en av de som kom fort i gang og visste med en gang hvem han skulle snakke om. Han fant frem artikler som var skrevet om oldefaren i lokalavisa og viste fram til både medelever og lærere.

Tabell 2: Utsagn som beskriver elevenes oppfatning av egen motivasjon og glede rundt samfunnsfag som skolefag.

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
«Ja, det er ganske spennende fag da, av og til så blir det litt kjedelig med noen ting, men det meste er spennende og lære noe nytt i samfunnsfag. (...) krig er også spennende for min del. Krig og revolusjoner»	«Fordi det er ganske masse å lære og, det er ganske spennende og ha om fortiden og sånne ting. (...) <i>(hva liker du best med faget?)</i> Verdenskrigene og hvordan det var på den tiden.»	«at det er litt fritt da. (...) at kanskje ikke alle gjør det samme, eller ja, at man kan bestemme litt selv. (...) Det er spennende å lære om nye ting. (...) liker kanskje krig og sånt?»	«Jeg tror det er fordi det er ganske spennende, finne ut mer om bakgrunn og sånn. (...) er mye artig å lære. (...) liker kanskje 1. og 2.verdenskrig.»	«nei, jeg synes egentlig ikke samfunnsfag er gøy. (...) Det er helt greit. (...) <i>(Hva liker du best med faget?)</i> Nei, jeg vet ikke

Utsagnene til elevene kan tyde på at samfunnsfaget, med her tanke på historieundervisning, blir ansett som et spennende fag i skolen hvor man lærer nye ting, og da trekker elevene spesielt frem fortiden. 4 av 5 elever brukte ordet spennende om faget.

4.2.2. Historisk empati som motivasjon

Flere av elevene snakket om temaet de hadde hatt før dette prosjektet i samfunnsfag. De hadde sett dokumentar om 1.verdenskrig og lest historier om krigen. Det ble også nevnt av flere at å lære og høre om historiske hendelser førte til at man ønsket å lære mer, og at de ble mer motiverte av å lære om historie ved bruk av eksempelvis film eller bilder i undervisningen. Hans påpekte spesielt film som motiverende i faget fordi man da kunne få se hvordan det var og hva som hendte mennesker i ulike livssituasjoner i en annen tid. Hans sa også at han brukte bildebok/fotoalbum som kilde til slektsforskningen. I spørsmål om Sander følte seg lik sin oldefar, svarte han at «*kanskje at det var liksom litt annerledes på den tiden, han hadde andre ting og gjøre på.*». Dette kan gi inntrykk som at Sander har reflektert over hvordan sin oldefar var i yngre alder, og hvilke muligheter oldefaren hadde med tanke på tiden han levde i.

Tabell 3: Utsagn som beskriver elevenes tanker om hvordan det har vært for mennesker å leve i en annen tid enn sin egen. Spørsmål: hvordan føler du deg når du leser/hører om historiske hendelser?

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
(...)Hvis vi skal lese så kan det bli litt kjedelig, men skal vi se en film eller noe sånn kan det hende jeg blir litt sånn «åj» (...) jeg liker kanskje å se videoer og sånn, og kanskje å få se bilder av, som da vi hadde 1. verdenskrig, da så vi en dokumentar hvor det var filmet fra krigen da, så du får masse bedre innblikk i hvordan det var da, istedenfor at du bare skal bli fortalt.»	«Jeg blir sjokkert om hvordan de ble behandlet under krigen. (...) jeg fikk vite om hvordan folk måtte leve på en måte, og hvordan det var.»	«Det er spennende å høre om hva som har skjedd og sånn. (...) vi hører mye rart og hva folk har gjort, både positive og dårlige ting. (...) kanskje at det var liksom litt annerledes på den tiden, han (oldefar) hadde andre ting og gjøre på.»	«(veldig spennende) at han (tipp-oldefar) var med i 1.verdenskrig (...) litt rart og litt kult.»	«kjedelig.»

Et av fokusene til oppgaven var å kunne dra inn elevenes egen livsverden inn i skolens arbeid. Elevene skulle selv få velge sin historiske person i egen slekt, noe som også viste stor motivasjon hos samtlige i klassen. Flere elever var tidlig ute og visste fort hvem de ønsket å presentere for resten av klassen. I samtaler rundt om i klasserommet kunne Sander fortelle meg om sine slektinger, og viste stolt frem et google-søk av sin oldefar og en avisartikkel om han. Hans valgte også kjapt ut sin person, sin bestefar, etter et ønske om å bli bedre kjent med han ettersom bestefaren døde før Hans ble født. Hans fortalte i intervjuet: «Jeg har tre onkler, og hver gang jeg er med dem, ja jeg får jo høre mange artige historier om min bestefar. (...) Det er ikke så mye igjen etter han, og det jeg fikk vite nå var ting jeg ikke visste (om han).»

Elias presenterte sin bestefar, som har opplevd krig i sitt hjemland. Elias fortalte at det var spesielt å høre om hvordan det var for sin bestefar å leve under krigen som var i landet. Han fortalte: «Jeg har ikke vært med han så ofte, så jeg hadde lyst til å vite hvordan det var å leve i krigen og sånn i han sin tid, og hvordan det var for han da og leve da han var ung. Om det var, om det var noe ille som skjedde med han da.» I spørsmålet om hvorfor Julie valgte personen hun presenterte, sa hun at hun hadde møtt oldemoren sin og at hun døde for noen år siden. Da jeg spurte henne om hun kunne ønsket å møte oldemoren sin igjen, var det et kjapt «ja». Ut fra intervjuene kan det virke som at elevene ble motiverte av å presentere slektingene foran andre medelever, og i tillegg at dette var en ukjent oppgave for elevene som skaper litt nysgjerrighet. Mange av elevene som ikke ble intervjuet svarte i sin presentasjon at begrunnelsen deres for valget av sin slekting var også å få vite mer om personens tidligere liv.

Tabell 4: Elevenes utsagn som viser deres affeksjoner / omtanke om deres slektninger de har presentert.

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
«Han døde i 19xx som er x år før jeg ble født, så jeg fikk jo aldri møtt han eller noe, også ligger det ikke så veldig mye igjen etter han. (...) jeg følte at etter dette så vet jeg bedre hvem han var og følte kanskje jeg hadde pratet med han noen ganger på grunn av alle historiene.»	«Jeg syntes det var gøy, å finne ut med om bestefar og hvordan han hadde det, hvor han har vært og hva han har opplevd.»	«Har hørt mye positivt om han. Vi begge like sport og sånn. (...) jeg er jo glad i han (oldefar).»	«Det var artig å skrive og finne ut mer om personen.»	«Har hørt at hun var veldig glad og glad i barn. Jeg er jo også glad i barn.»

4.2.3. Motivasjon og elevenes refleksjon om undervisningsopplegget

I arbeidet gjennom øktene viste flere av elevene i klassen på god arbeidsmoral og de benyttet seg godt av tiden de hadde til gode på skolen for å gjennomføre arbeidet. Det ble observert at mange av elevene som hadde tatt med bilder eller noe lignende av sine slektninger, ville gjerne vise dette frem for andre medelever. I spørsmål om det var noe annet som kunne blitt gjort i undervisningsopplegget eller om elevene hadde noen endringer de ønsket, så var det flere av de som svarte at de gjerne kunne hatt mer tid til å jobbe med selve fremlegget sitt. Elias sa han ønsket gjerne en økt til slik at han kunne øvd mer på selve presentasjonen. Den tanken delte også Julie, som ønsket gjerne å «gjøre finpuss» på arbeidet sitt. Sander ønsket også gjerne en time ekstra fordi «det var ganske artig» og kunne gjerne tenkt seg å finne informasjon om enda en person også. I presentasjonen skulle elevene også presentere en «fun fact» om sin slektning. I økt 1 fikk elevene høre et eksempel på en slik morsom/spennende historie om min egen bestefar. Mange av elevene i klassen fant ut mye spennende og morsomme fortellinger som de aldri hadde hørt tidligere. Disse faktaene blir ikke presentert her for å sikre anonymiteten, men det var en felles enighet om at å finne slike fakta var et morsomt tillegg i oppgaven.

Oppsummering:

For et flertall av elevene var det tydelig at de fant samfunnsfaget og historie som spennende i skolesammenheng. Noen forklarte ikke hvorfor, men noen la vekt på å lære om fortid og bakgrunn var spesielt interessant i faget. En av elevene la spesielt vekt på bilder og film som motiverende i historieundervisningen, da visualisering ga han større inntrykk av hvordan det var å leve i en annen tid eller ga han bedre beskrivelse av hva som skjedde. Samtidig la flere elever også fokus på slektsforskningen i deres begrunnelse av motivasjon. Flere av elevene var tydelige i deres ønske om å finne ut mer om livene til deres slektninger, og lære om oppveksten i en annen tid. En elev

spesielt fortalte gjennom hele intervjuet at han syntes prosjektet var artig og lærerikt, og at opplegget ga han variasjon i faget. Motivasjonen til elevene var både rettet mot selve gjennomføringen av oppgaven, men noen elever viste en betydelig innsats og glede mens de jobbet selvstendig godt med deres eget kildemateriell. Noen elever igjen jobbet jevnt og godt, og vektla at de ønsket gjerne ekstra tid for å kunne gjennomføre oppgaven og presentasjonen enda bedre. Hos flere av elevene kan man se at de føler på en historisk empati tilknyttet deres slektninger, noe som kommer til uttrykk ved en genuin interesse i hva de har opplevd eller en affeksjonstilknytning. Dette blir diskutert i avsnitt 4.2.5.

4.2.4. Refleksjon om resultatenes representativitet

For å vurdere funnene er det viktig å tenke over mulige feilkilder og mistolkninger av selve empirien til oppgaven. En mulig feilkilde i denne sammenhengen vil være at det er kun elever som allerede liker samfunnsfag/historie som fag som takket ja til å være informanter, og at de derfor også er nokså naturlig motiverte for å jobbe med ulike opplegg i faget. Av mine informanter var det kun en jente som takket ja til intervju (Julie), og hun trekker fram at faget er «*helt greit*». Guttene som ble intervjuet trakk alle frem ordet «*spennende*» om faget, men de som ikke stilte til intervju har jeg ikke data på i form av intervju, kun observasjoner. Det kan derfor tenkes at noen av de som takket nei til intervju kanskje ikke finner samfunnsfag/historie «*spennende*» og derfor blir inntrykket her at de fleste ungdomsskoleelever opplever faget som positivt. I observasjonene som ble gjort var atferden til elevene både til å tolkes som positivt innstilte, mens det var noen som ikke ønsket å jobbe så iherdig med opplegget. Da fokuset mitt blir å tenke hovedsakelig på dataene rundt mine informanter, kan synet på undervisningsopplegget og denne oppgaven være nokså «positivt innstilt» nettopp på grunn av hvem som har takket ja til å være en informant. Å ha inkludert flere informanter har kunne vært hjelpsomt i analysen, men samtidig ble det bestemt tidlig at fem informanter skulle holde for denne oppgavens størrelse og fokus. Likevel har det vært aktuelt å snakke med noen ekstra informanter i senere tid, men jeg har vurdert at det ikke ble nødvendig og lite hensiktsmessig fordi de informantene som ble intervjuet i første omgang gjennomførte sine intervjuer rett etter undervisningsøkterne. Å ha intervjuet flere elever i samme klasse 3-4 uker etter de andre ville kunne gitt større feilkilder og andre vurderinger enn om de ble intervjuet samtidig som de fem første. Det ville derfor tenkes at informantene ville kunne gitt ulik informasjon, og måtte muligens blitt behandlet som to informantgrupper på grunn av forskjellig tidsperspektiv på intervjuene. Derfor beholdt jeg tanken om fem informanter.

Jeg kan kun bruke dataene til de fem informantene pluss helhetsobservasjonen av klassen når jeg diskuterer i denne oppgaven. Som innledningsvis i dette kapittelet er intervjuobjektene i en alder hvor man er på ganske forskjellige stadier og har ulike tankeprosesser selv om man er på lik alder, noe som også vises i deres refleksjoner.

4.2.5. Hvordan motiveres elevene av undervisningsopplegget?

I dette delkapittelet vil jeg diskutere funnene knyttet opp mot forskningsspørsmål 3: *Kan arbeid med egen og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget?*

Disse funnene viser tydelig at undervisningsopplegget er med på å bringe elevenes egen livsverden inn i skolearbeid, noe som kan hevdes gir motivasjon til flere av elevene. Som forventet var det ulike oppfatninger av undervisningsopplegget hos elevene. Noen elever

satte pris på variasjon og nye måter å jobbe på, men noen elever synes det var helt greit. Det er vanskelig å skille elevenes egen oppfatning av motivasjon i faget på generell basis fra undervisningsopplegget som ble gjennomført her. Da jeg som ekstern lærer ikke kjenner til elevene og deres forhold til samfunnsfag og historieundervisning fra før, er det utfordrende å si noe om elevene er generelt motiverte i faget eller om noen av de ble spesielt motivert av akkurat denne tematikken. Samtidig viser enkelte, som Sander, at oppgaven var spesielt motiverende da den ga han valgmuligheter og at han kunne konstruere oppgaven (presentasjonen) slik han ønsket selv. Elias fikk også snakket med bestefaren sin om hvordan det var å leve i krig, noe som han trakk frem som interessant og noe han hadde tenkt på tidligere. Flere av informantene trakk nemlig krig som et spennende tema i faget, et tema som de jobbet med nå nylig ifølge lærer. Da flere av elevene valgte sine slektninger de ønsket å presentere, var det argumentert med at de ville finne ut mer om denne personen. Det er klare tendenser om at flertallet av elevene opplevde undervisningsopplegget som spennende og interessant, og derfor kan det tyde på at de motiveres gjennom å lære om nye historiske hendelser og livene som var i andre tidsepoker. Dette henger i tråd med begrepet historiebevissthet og denne oppgavens forståelse av begrepet (Lund, 2020; Bøe, 2006). Å «gjøre historie» gjennom angloamerikansk historiedidaktikk, vil kunne nettopp gi elevene en følelse av å se personer som man ikke tenker automatisk er «historiske personer», i en annen tid enn nåtiden (Hatlen, 2020, s.40). Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen om historiebevissthet i neste delkapittel. Et annet moment å trekke inn i diskusjonen om motivasjon vil være stoltheten elevene kan ha av å presentere slektninger i et klasserom. Informantene trakk frem sine «fun facts» om slektningene sine, noe som ga stor interesse og entusiasme i klasserommet. I tillegg kan det tenkes at elevene var stolte av å presentere sine røtter og denne kollektive identiteten som man deler med sine slektninger (Fossen, 2005, s. 473).

Observasjonene som ble gjort under øktene, da spesielt under økt 1 og 2, viste at flertallet av elevene hadde god arbeidsevne og tydelig motivasjon for selve oppgaven. Som Sander sitt engasjement rundt sin slektning og oppslagene han fant på nett om sin oldefar, kan trekkes fram som et tydelig tegn på motivasjon gjennom atferden. I tillegg kan det tenkes at enkelte elever viste mer tegn til en mer ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 66) for å gjennomføre oppgaven, hvor flere ytret de ønsket å bli ferdig eller at de var noe likegyldige til selve arbeidsmetoden. Her kan det trekkes fram eksempelet hvor noen elever ønsker gjerne mer arbeidstid for å gjøre finpuss eller øve mer på selve framlegget av oppgaven. Noen andre elever igjen viste tydelige tegn til indre motivasjon, noe som samsvarer med arbeidet med historiebevissthet og historisk empati (Hatlen, 2020, s. 154). Variasjonen, som spesielt Sander nevner, kan ha en sammenheng mellom makro- og mikrohistorien i faget, hvor det ofte kan argumenteres for at makrohistorien har hovedvekten i læreverkene i grunnskolen (Kjelland et al., 2020). Undervisningsopplegget som da ble gjennomført her, kan vises til å ha en positiv innvirkning på motivasjonen til flertallet av elevene, da spesielt rettet mot elevenes egen livsverden, hvor de får ta med inn det kjente, i dette tilfellet slekt, i skolearbeidet. Dette ser vi er i tråd med tidligere forskning om mikrohistorie, og hva Skotnes (2014) og Semb (2022) fant ut i sine oppgaver om å inkludere de små fortellingene i historieundervisningen.

Et av funnene i oppgaven er at flertallet av elevene føler på en affeksjonstilknytning til sine slektninger. Utsagnene til spesielt Sander og Elias samsvarer med de affektive koblingene knyttet historisk empati og begrepet omsorg (care) (Barton & Levstik, i

Hatlen, 2020, s. 150; Endacott & Brooks, 2013, s.43). Elias viser at han har medfølelse og har tenkt gjennom at sin egen bestefar har levd i en usikker tid da han var ung. Sander sin refleksjon om at oldefaren hadde andre måter å leve på, viser til at han setter oldefaren inn i en historisk kontekst, i samsvar med Hatlen (2020) sine variabler for å oppnå historisk empati. Som Endacott & Brooks (2013, s. 43) forklarte, vil historisk empati komme til syne om man kan sjonglere fra å gjenkjenne følelser til en annen person og i tillegg kunne forstå seg selv i en lignende situasjon. Både Sander og Elias viste tydelig at de hadde tenkt på hvordan slektningene deres har vokst opp og levd et liv i en annen tidsepoke enn deres egne. Det kan vises til at spesielt to av fem elever dette tilfellet har en bevisst affeksjonstilknytning til deres slektning. Dette kan vi trekke opp mot det Lambert (1996, s. 136, sitert i Bottero, 2015, s. 543) mener når man oppnår en glede og tilfredshet når man lærer om sin egen tilhørighet. Det igjen kan vi se tydelige linjer opp mot den indre motivasjonen, når selve aktiviteten gir en glede og tilfredstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Noe som vi kan se nærmere på senere i oppgaven er dette funnet knyttet opp mot identitetsspørsmålet.

4.3. Kildekritisk arbeid

4.3.1. Elevenes opplevelse av slektsforskning som metode

Samtlige elever forteller at de ikke har gjort en oppgave som slektsforskning før i skolen. Det var nytt for dem, men de fleste begynte kjapt med oppgaven og skrev ned sine intervju spørsmål som de ønsket å stille. I intervjuene i etterkant av prosjektet spurte jeg elevene om de kunne si noen ord om undervisningsopplegget og deres tanker rundt dette.

Tabell 5: Elevenes utsagn i spørsmål om undervisningsopplegget i slektsforskning. Spørsmål: Hvis du sammenligner slektsforskningen sammen med et annen prosjekt du har hatt innen historie – hva tenker du at du likte/ikke likte med begge? Synes du oppgaven var lett/vanskelig/utfordrende/givende?

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
«Det var ikke noe jeg mislikte, men det var ikke noe sånn «åå kjempeartig», det var helt greit, sånn midt på treet. Litt spennende da fordi jeg valgte noen jeg ikke kjente så veldig godt, og aldri har møtt før.»	«Jeg syntes det var gøy, å finne ut med om bestefar og hvordan han hadde det, hvor han har vært og hva han har opplevd. (...) veldig givende.»	«Var ganske artig egentlig, lære nye ting som vi ikke visste om. Litt sånn utfordrende, men samtidig var det (prosjektet) vanskelig og lett. Om jeg hadde visst alt om oldefar hadde det vært ganske enkelt da.»	«Det var spennende. (...) følte jeg fikk vite mer om han. (...) det var lett (oppgaven).»	«Det var gøy, kunne vite mer om slekt som jeg ikke visste om fra før.»

Utsagnene til alle gir inntrykk om at undervisningsopplegget var nytt og spennende i form av at de i ikke hadde gjort noe lignende i skolen tidligere. Spesielt Sander og Julie vektlegger at de fant ut ting som de ikke visste før i beskrivelsen av undervisningsopplegget. Flere av informantene sier at det var kjekt å finne ut ting de selv ikke visste om sine slektninger. Elias kunne fortelle om at bestefaren hadde jobbet

innenfor et yrke i over 20 år, men Elias hadde aldri hørt om bestefarens yrke tidligere. Samtlige informanter virket positive til oppgaven gjennom alle tre øktene, og jobbet svært godt i timene.

4.3.2. Kritisk tenking og kildevurdering

I arbeidet med å hente informasjon om personen elevene skulle presentere, var det ulike fremgangsmetoder. Noen kontaktet tredjepersonen direkte, mens de som presenterte et familiemedlem som var død, intervjuet gjerne et annet familiemedlem, enten da datter/sønn av besteforelder, eller barnebarn av sin oldeforelder. Julie intervjuet sin mor om Julies oldemor. Julie hadde møtt sin oldemor tidligere, og ønsket å høre mer om hvordan oldemoren var i sin oppvekst. Da undervisningsopplegget er skapt for å utfordre elevene i å gjennomføre vitenskapelig metode selv, ble det opparbeidet en intervju-guide under undervisningsøkt 1. Flere av elevene brukte spørsmålene som vi utarbeidet sammen på tavla, og flere la også til egne spørsmål. Da elevene hadde gjennomført sine intervjuer hjemme, kom de på skolen med notatene sine. Flere hadde notert godt og grundig, og fortalte de hadde hatt lange intervju/samtaler hjemme rundt livene til ulike familiemedlemmer.

I etterkant av presentasjonen fikk intervjuobjektene spørsmål om kildekritikk. Her svarte samtlige at de ikke hadde tenkt noe særlig på å være kritiske til informasjonen de fikk, og at den informasjonen de presenterte var den de selv ble fortalt eller hadde funnet selv. Elias, som intervjuet sin bestefar, svarte at *«jeg fikk den jo direkte fra han, så jeg tenker: hvorfor skal han lyve om fortiden sin og ikke si hvordan han hadde det?»*. Samme tanke hadde også Hans, da han intervjuet sin far om Hans' bestefar. Hans fortalte at han følte det som ble sagt ikke hørtes eller føltes *«feil ut»*, selv om faren (sønnen til bestefaren) ikke visste så mye hva som skjedde i barndommen til sin far. Elevene her påpeker at de føler ikke kildekritikk eller kildevurdering er i så stor grad nødvendig når de snakker direkte med kilden, eller som i Hans sitt tilfelle, en sekundærkilde (sønn av forskningsobjekt).

Per sin presentasjon om sin tipp-oldefar var svært interessant med informasjon og funn som skapte stor interesse for resten av klasserommet. I Per sitt intervju kunne han fortelle at Per sin bror hadde hjulpet mye i prosessen med leting i kilder og sammensetningen av oppgaven. Per sin bror var nemlig svært interessert i slekten sin, og hadde jobbet tidligere med å undersøke slektningene sine. Per kunne derfor vise frem funn av både konfirmasjonsgaver og historier om sin tipp-oldefar som emigrerte til Amerika. Per viste frem i presentasjonen sin bilde av konfirmasjonsgaven tipp-oldefaren hadde fått, sammen med et skriv. Per sa i ettertid av presentasjonen at det både føltes kult og rart på samme tid med tanke på informasjonen han hentet, og han oppfattet at oppgaven var lett å gjennomføre.

Tabell 6: Elevenes utsagn med tanke på kildekritikk i oppgaven. Spørsmål: Hvordan hentet du informasjonen du brukte? Tenkte du over om informasjonen du hentet/fikk var korrekt?

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
«Jeg intervjuet faren min, også så jeg litt i bilder. (...) det er jo på en måte ingenting som føles feil ut da (kilder), alt jeg hørte om han følte ganske riktig ut da.»	«Jeg ringte bestemor, som snakker norsk, også oversatte bestemor til bestefar. (...) Jeg fikk jo den (informasjonen) direkte fra han, så jeg tenker: hvorfor skal han lyve om fortiden sin og hvordan han hadde det?»	«... litt fra pappa, det var jo bestefaren hans, han visste ganske mye egentlig, så det var ganske artig. (...) nei, (tenkte) ikke så masse over det egentlig.»	«Jeg spurte storebroren min om den personen, og han fortalte om hvordan han hadde det. (...) den (informasjonen) var kanskje litt rar og kanskje litt kul.»	«Snakket med mamma. (...) (tenkte du over informasjonen?) nei.»

4.3.3. Forming og presentasjon av tidslinjer til historisk person

I arbeidet med å lage tidslinjer i prosjektet skulle elevene lage tidslinjer av livene til sine slektninger. Dette var for å kunne jobbe med å utvikle elevenes historiebevissthet, og jobbe med mikrohistorie i et kronologisk perspektiv. På grunn av etiske betraktninger blir ikke noen tidslinjer fra presentasjonen med i denne oppgaven, men observasjonene mine av de blir her presentert.

Elevene fikk føringer om hvordan de skulle lage tidslinjene sine i PowerPoint. Her lagde de piler hvor de kunne putte inn punkter ved forskjellige hendelser i livene til personene. Hva de skulle putte inn var noe forhåndsbestemt. Jeg ga beskjed at de burde inkludere fødsel, viktige epoker som barn og eventuelt andre sentrale begivenheter som giftemål eller flytting. I økt 1 viste jeg et eksempel på en tidslinje til en historisk person. Alle fem informanter lagde tidslinje til personen sin i PowerPoint. Tidslinjene de lagde hadde ulikt innhold og utforming. Alle tidslinjene inneholdt når personen var født og for de det gjaldt, også død. Elias sin presentasjon inneholdt to tidslinjer, en for bestefarens liv og en tidslinje for å vise hva som skjedde i krigen bestefaren hadde opplevd i løpet av livet. Per sin tidslinje over sin tipp-oldefar viste når han emigrerte til USA, og når han deltok i 1.verdenskrig. Julie sin tidslinje viste arbeid oldemoren hadde drevet med, og hvor hun hadde flyttet rundt og årsakene til hvorfor hun hadde flyttet. Det samme kunne Hans vise, at bestefaren hadde kommet flyttende til nærområdet der Hans har vokst opp, og møtt sin kone og Hans sin bestemor der. Alle elevene hadde inkludert fødsel av barn til personene de presenterte, og flere av elevene viste også til sin egen fødsel i tidslinjen.

Oppsummering:

Flere av elevene forteller at de fant undervisningsopplegget som spennende og gøy, noe som tyder på motivasjon hos elevene. Noe som er verdt å bemerke seg er spesielt Julie sine utsagn, der hun først markerte at hun ikke er noen spesiell tilhenger av faget, og syntes det å høre om historiske hendelser «kjedelig». Senere i intervjuet om undervisningsopplegget stiller hun seg positiv til slektsforskning som metode, hvor hun sier at det var gøy, og hun hadde et ønske om å vite mer om det ukjente om hennes oldemor. Et annet iøynefallende punkt er at ingen av informantene har følt noe behov eller tenkt noe over å være kildekritiske i denne oppgaven. Ingen av informantene mine

snakket direkte med tredjepersonen, men Elias snakket til sin slektning gjennom en annen person som oversatte for dem. Tidslinjene inkluderte viktige hendelser i livene til personene, og for noen inneholdt også tidslinjene verdenshistoriske hendelser.

4.3.4. Hvordan jobber elevene kildekritisk med slektsforskning som metode?

I dette delkapittelet vil jeg diskutere funnene opp mot forskningsspørsmålene 1 og 4: *hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom muntlige kilder i egen slektsforskning, og hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i formingen av elevenes historiebevissthet?* For å skape bedre oversikt vil jeg skille dette igjen i arbeid med kildekritikk, tidslinjen og undervisningsopplegget med tanke på historiebevissthet.

Kildekritikk

Resultatene tyder på at det kan være vanskelig for elevene å tenke på kildekritikk i en slik oppgave. Samtlige vektlegger at de stoler på sine slektninger og at de snakker «sant». De ser derfor ikke behov for å sjekke deres kilder opp mot noe annet. Som Haakenstad (2015, s. 33) poengterte, vil det kunne være tilfeller i slektsforskning hvor søken etter informasjon og mest mulig informasjon gir mest glede, enn å faktisk vite om informasjonen er rett. Vi ser at for eksempel Per har brukt en annen slektning som har jobbet med slektsforskning tidligere, og Per tar imot og anvender denne informasjonen nokså ukritisk for å gjennomføre oppgaven. Det stemmer ganske bra i lys av hva Bottero (2015, s. 537) beskriver om den direkte tilgangen av informasjon ved slektsforskning, og hvordan denne tilgangen kan føre til en overdrevet bruk av funnene uten å tenke på kildekritikk. Per brukte ikke de klassiske nettsidene som MyHeratige, men har fått direkte informasjon fra andre personlige hold. Det tyder på at Per ikke har anvendt noe særlig form for kildekritikk og kritisk tenking, men fokuserte på å skaffe seg mest mulig stoff og gjerne spennende informasjon for å gjennomføre oppgaven. Samtidig tyder funnene Per viste frem at kildene var gyldige, og ikke minst interessante for klassen.

I tråd med hva Pettersen (2003) og Lorås (2007) la til grunn for bruk av muntlige kilder i snakk om minner, ser man at det er her også brukt historier mellom ledd i slekten for å finne informasjon. I ettertid kan det tenkes at undervisningsopplegget også burde fokusert mer på skriftlige kilder, da det kan vises her at elevene ikke har tenkt aktivt på kildekritikk i den muntlige overføringen av kildene. Dette er en svakhet i undervisningsopplegget. Samtidig sto det tydelig i kravene til elevene på økt 1 og målet for prosjektet at elevene skal kunne vurdere kildene. Dette ser jeg at ikke ble gjort, og derfor skulle vært tydeligere belyst av meg som både forsker og lærer i klassen. I ettertid ville jeg ha inkludert og krevd at elevene skulle ha sørget for minst to kilder for oppgaven sin, en muntlig og en skriftlig. Dette ville ha støttet mer opp mot elevenes kildekritiske arbeid, og sikret at de fikk to syn på samme fortelling. Et moment i undersøkelsen er at når elevene skulle egentlig ha jobbet med kildekritiske vurderinger i oppgaven, gir elevene uttrykk for at de stoler blindt på slektningene sine og har den tanke at det de forteller er utelukkende sant. Her kan jeg vise direkte til sitatet til Elias «Hvorfor skal bestefar lyve om hvordan han hadde det?». Det kan dermed oppfattes som at elevene har en ganske binær forståelse av historiske fakta, og tenker at det er enten sant eller løgn. Å ha jobbet med en større mengde kilder, og forskjellige kilder ville derfor kunne vært til stor hjelp for å jobbe med kildekritikk. Ikke minst kunne jeg som underviser ha presisert mer og eksemplifisert hvordan man kan reflektere over kildekritikk på muntlige kilder. Et funn i forhold til kildearbeidet er variasjonen av

hvordan elevene oppfattet oppgaven med tanke på vanskelighetsgrad. Noen elever legger vekt på at siden de måtte finne informasjonen selv ved å intervju, ble det en ny måte å jobbe på og det var utfordrende for noen. En elev oppfattet undervisningsopplegget som lett, men det er da viktig å påpeke at denne eleven fikk mye hjelp i å finne kildemateriale hjemme.

Tidslinje er som sagt i denne oppgaven et produkt av kildene elevene jobbet med. Jeg anser derfor tidslinjearbeid som kildekritisk arbeid og tenking. I tillegg er tidslinjen med å bygge oppunder elevenes historiebevissthet og deres kronologiske forståelse. Med tanke på tidslinjene som ble laget i oppgaven ser man at det er ulikheter med tanke på hva som var inkludert i tidslinjene til personene. Kun to av fem informanter hadde inkludert historiske hendelser som skjedde på makronivå, her i dette tilfellet en krig som tredjepersonen hadde opplevd. Dette var også et presisert mål for undervisningsopplegget at tidslinjene skulle også inneholde globale hendelser. Det kan være ulike faktorer for hvorfor kun to elever presenterte dette. Et moment kan være at de som inkluderte en global hendelse hadde noe helt konkret, da her krig og det hadde en ganske nær og konkret påvirkning på tredjepersonene deres. Det kan derfor tenkes at de som ikke inkluderte kan ha følt at ingen global hendelser påvirket helt tydelig livene til deres slektninger, og derfor ikke tatt det med i tidslinjene. En annen forklaring kan også være at de har glemt eller unngått å ta med dette. Det kunne derfor vært enda mer presisert og vektlagt at elevene skulle lage to tidslinjer for å sikre at de så koblingene mellom mikro- og makrohistorien. I min egen tidslinje som jeg presenterte til elevene hadde jeg bare en tidslinje som inneholdt hendelser på mikro- og makronivå. I ettertid ser jeg at det ville vært hensiktsmessig og mer oversiktlig for elevene om dette ble presentert som to horisontale tidslinjer istedenfor en samlet. I arbeidet med tidslinjene og lage egne tidslinjer kan det ha hjulpet alle informantene og klassen generelt med å forstå sin slektning sitt liv i et kronologisk perspektiv. For de to som inkluderte krigene i sine tidslinjer, kan det ha hjulpet på å underbygge den kronologiske forståelsen for historien til personen som Tripp et al. (2008, s. 5) argumenterte for. De laget ikke bare tidslinje til personen, men inkluderte også en horisontal tidslinje med som kan hjelpe å se sammenhenger i historien. I arbeid med å lage slike horisontale tidslinjer kan man helt tydelig se sammenheng og årsak/virkning. Dette henger tydelig sammen med hva Kvande & Naastad (2020, s. 186) legger til grunn når de argumenterer for at arbeid med historie burde skje i kombinasjon mellom makro- og mikrohistorie, og deres hermeneutiske bilde på historiebevissthet. På den andre siden kan det tenkes at for noen av elevene kan det være vanskelig å se eller tenke at sin bestefar eller oldemor også er en historisk person på lik linje som eksempelvis Bjørnstjerne Bjørnson. Det kan derfor tenkes at noen av elevene da ikke føler eller er klar over at verdenshistorien også påvirker dem (Hatlen, 2020, s.40). Igjen viser dette at arbeid med mikrohistorie og de små fortellingene burde vektlegges mer i historieundervisningen, slik at alle elevene forstår at hver og en av oss er historieskapte. Der er i tråd med læreplanen og fagets kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), men og selve definisjonen av historiebevissthet – vi alle er historieskapte og historieskapende (Bøe, 2006, s. 42).

Undervisningsopplegget

Et påfallende funn er at Julie tidligere i intervjuet fant samfunnsfag som «helt greit» og beskrev at det å høre om historiske hendelser som «kjedelig», men i spørsmål om undervisningsopplegget sier hun det var gøy. Det kan tyde på at Julie fikk en positiv opplevelse gjennom arbeidet med slektsforskning, men hun ser ikke selv at dette var arbeid med historiske hendelser. Det kan vise tegn på at Julie ikke er helt klar over sin

egen historiebevissthet, og hvordan hun kan jobbe og lære om historiefaget selv om det blir brukt personlige vinklinger. Det kan tenkes at arbeid med makrohistorien i skolen har vært størst vektlagt i arbeidet med historie i denne klassen, og dermed ser ikke enkelte elever at de jobber med historien selv om man benytter seg av de små historiene til det enkelte mennesket. Som Bernard Eric Jensen viste til undersøkelsen gjort av Marianne Poulsen (1999, sitert i Jensen, 2003, s. 87), likte elevene der å jobbe med personlige historier og egne fortellinger. Dette viser også flere av elevene i denne undersøkelsen tegn til, som for eksempel Julie som likte undervisningen og opplegget, men mener hun misliker å lære om historiske hendelser. Det kan også forklares med at Julies generelle inntrykk av den ordinære historieundervisningen i kontrast med denne oppgavens metode. Å inkludere elevenes livsverden har Bøe (2006, s. 40) poengtert som en viktig bidragsyter til å utvikle historiebevissthet. Det er helt tydelig at dette er gjort i denne undervisningen, derimot er ikke alle elevene klare over at de jobber med historiske hendelser i en slik mikrohistorisk vinkling. I arbeidet med oppgaven måtte elevene hente eget kildemateriale, og dette var noe enkelte trakk frem som utfordrende, at man måtte finne informasjonen selv. Å hente informasjon selv og oppdage historien gjennom eget arbeid er i tråd med angloamerikansk didaktisk forståelse (Lund, 2020, s. 21). Presentasjonene som ble laget i kombinasjon med elevenes egen forskning kan derfor argumenteres for at det i noen grad støttet utvikling av historiebevissthet.

4.4. Identitetsdannelse

4.4.1. Elevenes tanker om identitet knyttet til slekt

Alle elevene i klassen valgte personer av egen slekt. Tidlig i undervisningsøkt 1 var det mange som allerede hadde bestemt seg for hvem de ønsker å finne ut mer om. Sander skrev tidlig begrunnelse av valg av person i sin presentasjon, som var «*jeg har hørt ofte at vi er veldig like personer*». Flere av elevene snakker om dette med «arv» når de skulle fortelle om i hvilken grad de føler seg knyttet til sin slektning. Hans sier at han føler han har «arvet» mer – eller er mer lik – en spesiell side av sine slektninger enn den andre. Han fortalte at bestefaren hadde mange søsken, noe som naturligvis hadde gitt Hans mange søskenbarn. Hans kunne fortelle han hadde vært på slektstreff og møtt noen av disse søskenbarna for første gang.

«Så jeg har jo ganske stor slekt, så jeg har litt forskjellig her og der, rundt omkring overalt. Så var vi på et sånt slektsmøtetreff, der var det ekstremt mange, da møtte jeg masse nye folk som jeg fortsatt følte var, jeg forstår kanskje at jeg var i slekt med de da, fordi de virket ikke helt fremmede. (...) de fleste likte å være ute, og guttene likte å spille fotball.» - Hans

Tabell 7: Elevenes utsagn i spørsmål om deres og slektingens identitet. Spørsmål: føler du deg knyttet til personen (du presenterte)?

Hans	Elias	Sander	Per	Julie
«Jeg føler ikke at vi lignet så mye. Vi har kanskje, ja, han virket litt som at han likte å være effektiv og arbeidsom, og ville sagt at hvis jeg først må gjøre noe, så gjør jeg det da. Hjelp til hjemme og sånn. (...) jeg føler meg mer lik på (en forelder) sin side.»	«Jeg føler vi er ganske like, begge to liker å være ute, spille fotball, (...) er ganske kjekt å gå turer med han og bare snakke med han. (...) Jeg syntes det var gøy, å finne ut mer om bestefar og hvordan han hadde det, hvor han har vært og hva han har opplevd.»	«Litt samme interesser da, ja jeg vil si vi var ganske like. (...) Har hørt mye positivt om han. Vi begge like sport og sånn. (...) jeg er jo glad i han (oldefar).»	«nei.»	«Har hørt at hun var veldig glad og glad i barn. Jeg er jo også glad i barn.»

Som vi ser trekker flere av elevene koblinger fra deres slektning til seg selv, og da gjerne at de er fortalt at de er like eller om felles interesser. Det kan tyde på at flere av elevene da tok et valg basert på ulike grader av tilknytning. Samtidig kan vi se litt på hvem som sier de føler en tilknytning og hvilke slektsforhold de har. For eksempel Elias, som er den eneste som snakket med en gjenlevende slektning, snakker om sitt eget forhold til sin bestefar. Andre elever, som Hans og Sander, snakker om hva andre har fortalt om deres oldefar. Per mente han ikke følte seg noe knyttet til sin tipp-oldefar. Julie la vekt på at de hadde en felles egenskap.

4.4.2. Hvordan ser elevene koblinger mellom seg selv og sine slektninger?

Samtlige elever i klassen valgte en person i sin slekt. Av resultatene kan flere av informantene vise til et valg basert på affeksjon eller en følelse av tilhørighet. Eksempelvis Sander, Julie og Hans som valgte avdøde slektninger, kan tenkes å ha et ønske om å lære mer om deres liv. Dette kan sees i sammenheng med hva Bottero (2015, s.539) mener med at slektsforskning er selektiv. I deres tilfelle og argumentasjon kan det virke som at historiene til disse slektingene appellerte mest til elevene, spesielt for Hans og Sander, da de var veldig unge eller ikke født da deres slektning gikk bort. Kramer (2011, s.392) påpekte at ved slektsforskning vil det være aktuelt å velge enten bort eller ignorere noen slektsbånd på grunn av hvordan man identifiserer seg selv. At elevene gjennom seleksjonsprosessen da velger en person de har et positivt bilde av eller forhold til, vil nok kunne være et valg basert på deres oppfatninger av personen før prosjektstart. Hvorfor de har de positive oppfatningene kan også diskuteres. Hva er det som gjør at man velger den slektingen man velger? Som vi så var Sander tidlig ute med sitt valg av slekting, og valget han tok var muligens på grunn av hva andre i familien hadde sagt om han selv og oldefaren. Sander fortalte at han har blitt fortalt av andre at han og sin oldefar er like. Det kan tenkes at Sander valgte akkurat oldefaren sin fordi han opplever at han og oldefaren har noen likhetstrekk, og at han kan kjenne seg igjen i beskrivelsene av sin oldefar. Hvordan elevene svarer om sine slektninger og historiske personer ville da kunne være forskjellig fra hvilken person og i hvilken grad man føler

seg knyttet til denne personen. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Sander også ser på seg selv og sin egen identitet, og hvordan han ønsker å fremstille både seg selv og da sin oldefar. Det er i tråd med hva Fossen (2005, s.473) begrunner i den individuelle identiteten og sammenhengen med den kollektive identitet, som vi kan se her kobles til slekt. Det kan derfor tenkes at å velge en person man føler seg relativt knyttet til på et affeksjonsnivå vil være det vanligste valget i slektsforskningen som ble gjennomført i denne klassen. I tillegg vil kunne valget også baseres på en identitetsfølelse, hvor man ønsker å dyrke og lære om den kollektive identiteten som tilhører slekten. Lowenthal (1985, s. 197, sitert i Bottero, 2015, s. 539) argumenterte for at å ha kunnskap om fortiden var viktig for å etablere egen identitetsfølelse. Dette kan vi se henger sammen med valgene og refleksjonene til Sander. Samtidig kan det tenkes at i samtaler om slekt og slektninger vil ofte minnene som er positive være de som blir vektlagt mest, slik som Lorås (2007, s.444) belyste angående positiv fremstilling av historier i dagens lys. Som vi så kunne en elev vise til alle samtalene og historiene som ble sagt om sin slektning med andre slektninger da han argumenterte for sitt valg av slektning. Her ser vi at denne eleven har fått presentert et bilde av sin slektning, som gjorde at han ønsket å utforske dette inntrykket nærmere.

Hans legger vekt på i sitt intervju at han heller føler seg mer knyttet til en spesifikk side i sin slekt, men velger en person på andre siden. Det kan skyldes at han søker en kunnskap om en sin avdøde bestefar, og kanskje en søken på en kollektiv identitet som Fossen (2005, s. 473) forklarer. Hans fortalte om sitt første møte på slektninger på et slektstreff, og at han følte en tilhørighet umiddelbart med mennesker han ikke hadde truffet før. Det kan derfor tenkes at Hans følte på en kollektiv identitet i sammenheng med sine slektninger. I lys av dette er det essensielt å trekke fram hva man er opptatt av selv og hva man da leter etter i fortiden som Kvande & Naastad (2020, s. 47-48) viste til med tanke på historiebevissthet. Hva vi ønsker å finne i fortiden til disse slektningene er med på utvelgelsen av personer, og derfor vil det kunne tenkes at mange av elevene brukes egne interesser og preferanser når de både velger person og hvilken informasjon de leter etter. Det henger i tråd med hva Kramer (2011, s. 392) la til grunn for utvelgelsen av slektninger med tanke på hva vi selv legger til grunn for egen identitet.

Det er også nyttig å se på hvem som sier de føler en tilknytning og hvilket slektsforhold de har til personen de presenterte. For eksempel Elias, som er den eneste som presenterte en slektning om fortsatt var i live, forteller selv om felles interesser og hva han og bestefaren kan finne på sammen når de møtes. Sander og Julie valgte en oldeforelder som har gått bort, men likevel føler eksempelvis Sander at han fremdeles er glad og bryr seg om sin oldefar. Julie ønsket gjerne og møte sin oldemor igjen. Hans at han kan kjenne seg igjen i beskrivelsene av sin bestefar uten å ha møtt personen før. Per derimot valgte en slektning lengre bak i sitt slektstre, en tipp-oldefar, og ga kun svaret «nei» i spørsmål om han følte seg knyttet til personen. Det kan tyde på at hans arbeid med slektsforskning var ikke like preget av affeksjoner mot slekt eller personen, men muligens en større nysgjerrighet for finne ut av hva slektningen har opplevd. Dette kan også ha sammenheng med Per sin interesse for krig i historiefaget. I tidligere forskning etablerte Bødtker (2019) et lignende undervisningsopplegg, bare at elevene skulle få jobbe med en forhåndsbestemt slekt. Med å vinkle opplegget mot elevenes egne verdener, vil opplegget få en annen tilnærming og ikke minst vil elever kjenne på en tilhørighet og muligens en selvoppdagelse som Bottero (2015, s. 538) nevner. Denne tilhørigheten og søken etter informasjon om slektningen, som vi så tidligere i undersøkelsen av motivasjon, var en bidragsyter for at enkelte elever opplevde

oppgaven som både givende og spennende. Her kan vi igjen knytte elevenes opplevelser til begrepet historisk empati, og Endacott & Brooks (2013, s. 43) sine tre variabler for å oppnå historisk empati. Sander viser han forstår at oldefaren har levd i en annen tid enn han selv og kan da sette sin slektning i en historisk kontekst. Samtidig viser han at han har en affektiv tilknytning og bryr seg om sin slektning da han forteller at han fremdeles er glad i sin oldefar selv om han er død. Elias viser også tegn til at han forstår bestefarens opplevelser, da særlig knyttet til krigen som bestefaren har opplevd. Elias kan dermed også sette bestefaren sin inn i en historisk kontekst, med samtidig kan han vise evnen til å ta perspektivet til sin bestefar, her særlig med tanke på krigen som bestefaren har opplevd på nært hold. Elias viser en forståelse for familiens røtter, og bestefaren sine viktige valg i livet gjennom en krigsperiode. For å ta hensyn til personvernet vil det ikke være hensiktsmessig å vise til sitatene som Elias ga om bestefaren sine opplevelser med krig, men som tidligere nevnt i tabell 3, forteller Elias at han selv blir sjokkert over hvordan vanlige folk blir behandlet i krig. Spesielt disse to elevene, Elias og Sander, viser at i spørsmålet om opplevelse av tilknytning til slektningene, føler de på en historisk empati og en dypere forståelse av selve livshistoriene til sine slektninger.

5. Avslutning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan elever har oppfattet og jobbet med mitt eget designet undervisningsopplegg. Formålet for oppgaven har vært å undersøke et undervisningsopplegg som handlet om egen/personlig lokalhistorie, og hvordan arbeidet med metoden fungerte i en klasse på ungdomsskolen. Jeg vil nå sammenfatte funnene jeg har gjort i analysen, og se på hvordan disse funnene kan besvare problemstillingen min og forskningsspørsmålene som tilhørte oppgaven. Jeg vil så forsøke å gi en pekepinn på hva som kan være aktuelt og interessant for videre forskning på temaet.

5.1. En sammenfattende konklusjon

Her vil jeg presentere de viktigste funnene som ble gjort i oppgavens analysedel, og trekke de konklusjonene jeg har kommet frem til. Oppgavens problemstilling har vært: «*Hvordan fungerer arbeid med egen/personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?*». For å kunne svare på problemstillingen ønsker jeg å trekke frem funnene og konklusjonene til forskningsspørsmålene først.

Hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom muntlige kilder i egen slektsforskning?

Samtlige elever er i liten grad kildekritiske i arbeid med kildemateriale om slektninger. De føler at de får korrekt informasjon fra nært hold, da hovedsakelig andre personer i slekten, og tenker automatisk at dette er gyldig. Ved overføring av kunnskap fra andre ledd i slekten er de nokså ukritiske, som er forventet ettersom man stoler gjerne på sine nære. I arbeidet med deres eget datamateriale jobbet elevene godt med å sammenfatte informasjonen de fikk og vist det frem i presentasjonene og tidslinjene.

I hvilken grad føler elever at deres identitet er knyttet til deres slektninger?

De fleste av elevene valgte slektninger på grunn av en affeksjon og tilknytning til sine slektninger. Et flertall av elevene hadde en felles interesse med deres slektning, enten om den var opplevd eller fortalt gjennom andre ledd i familien. Flere av elevene peker på likheter mellom seg selv og personen, og noen elever reflekterte over at det var likhetstrekk, men også ulikheter på grunn av de ulike tidene man levde i. Flere legger til grunn at slekten har fellestrekk, og da gjerne gjennom like interesser. Ved valg av slektninger lengre bak i slekten var det vanskeligere å fange opp om eleven følte på en affeksjon eller om eleven brydde seg om personen. Oppgaven var rettet mot å skape muligheter for identitetsdannelse ved hjelp av historiebruk, og flere ble oppmerksom på deres røtter i løpet av øktene.

Kan arbeid med egen og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget?

Det er vanskelig å skille ut motivasjon i denne sammenhengen på grunn av usikkerhet om elevenes og informantenes generelle motivasjon i faget. Det var en samstemt enighet blant informantene at undervisningsopplegget var spennende og nytt, og i tillegg var det for noen givende. Det kan vektlegges at undervisningsopplegget også underbygde spesielt den historiske empatien til flere av elevene, noe som kom til uttrykk både i presentasjon og i intervju. De fleste av elevene opplevde undervisningsopplegget som positivt, både i form av selve arbeidet og informasjonen de fant ut. Det kan vises til at elevene opplevde motivasjon i forskjellig grad. Noen viste tegn til en indre motivasjon for selve oppgaven og informasjonen de fant ut, mens andre var motiverte i form av å

gjennomføre oppgaven og høre om historiene deres slektninger hadde. Om det har gitt en økt motivasjon direkte til faget er ikke mulig å svare på ut fra dataene og de mulige feilkildene i betraktning, men det kan tenkes at elevene ble motiverte i ulik grad på grunn av undervisningsopplegget. Om de ble motiverte eller om de er generelt motiverte er også vanskelig å skille ut, men jeg kan peke på en elev som følte faget er kjedelig, men i arbeid med undervisningsopplegget beskrev eleven det som spennende.

Hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i formingen av elevenes historiebevissthet?

Et viktig funn i denne oppgaven med tanke på historiebevissthet er at ikke alle elevene opplever at å jobbe med de små fortellingene også er historisk arbeid. Det virket som at enkelte av elevene forbant historie med den presenterte verdenshistorien, makrohistorien. Å kunne benytte seg mer av mikrohistorien i skolen vil kunne gi elevene større muligheter for å kjenne på historisk empati, og i tillegg forstå hvordan den enkelte er et historieskapende menneske (Kjelland et al., 2020). Deres presentasjoner og tidslinjer viste tegn til arbeid med historiebevissthet, og da spesielt kronologisk historie. Enkelte elever kunne presentere horisontale tidslinjer, og viser da en dypere og mer sammensatt forståelse av historien til enkeltmennesket. Samtidig var det i dette tilfellet en åpenbar kobling mellom makrohistorien og mikrohistorien til slektningene det gjaldt. Presentasjonene deres kan ha bidratt i formingen av elevenes historiebevissthet, da spesielt med tanke på erfaring med mikrohistorie og deres egen livsverden.

Jeg vil nå forsøke å svare på problemstillingen til oppgaven; **«Hvordan fungerer arbeid med egen /personlig lokalhistorie som metode i historieundervisningen?»**. Før jeg legger frem en sammenfattet konklusjon vil jeg oppsummere de viktigste funnene:

- Undervisningsopplegget er nært tilknyttet elevenes egen livsverden, som tydelig bidrar til motivasjon for elevene.
- Undervisningsopplegget skaper grunnlag for å jobbe med historiebevissthet, og har en alternativ inngang til verdenshistorien.
- Undervisningsoppleggets tilnærming la til rette for identitetsdannende undervisning, hvor flere av elevene så likhetstrekk mellom seg selv og sin slektning.
- Det var godt lagt til rette for å jobbe med og føle på historisk empati i arbeidet med mikrohistorien.
- Elevene føler i liten grad at de behøver kildekritikk i arbeidet med muntlige kilder, spesielt da fra nært hold.
- Tidslinjen var et godt hjelpemiddel i etableringen av kronologisk forståelse av historien, og noen elever kunne se og skape horisontale tidslinjer for slektningen sin.
- Undervisningsopplegget ga elevene mulighet til å drive med egen samfunnsvitenskapelig forskning.

Som vi ser fungerer undervisningsopplegget godt i skolen, og samtlige sitter igjen med en følelse av at det var spennende. Derimot viser funn at noen elever ikke opplever at de jobber med historiske hendelser og personer når de jobber med «en vanlig mann/kvinne i gata». Det er tegn på at mikrohistorien har vært lite representert i skolesammenheng, og i historieundervisningen. Det viser seg at i arbeid med slektsforskning vil elevene gjerne undersøke personer man finner enten likhetstrekk ved, at de oppleves som

spennende personer eller at de føler en affeksjonstilknytning til personen. Undervisningsopplegget ga også samtlige en form for motivasjon, enten i form av ytre eller indre drevet. De som følte på en indre driv til å holde på med oppgaven, kan også knyttes opp mot hvordan de følte seg knyttet til personen og den kollektive identiteten – slekten. Jeg vil derfor summere at undervisningsopplegget ga elevene en nyttig og spennende variasjon i historieopplæringen, med en ny innfallsvinkel og en mikrohistorisk tilnærming. Til tross for at elevene ikke benyttet seg av kildekritikk i stor grad, fikk de jobbet med å presentere sin egen forskning, noe som er svært relevant med tanke på fagets læreplan. Derimot kunne undervisningsopplegget vært enda mer tydelig og spisset mer inn i kildearbeidet. Et alternativ kunne vært å ha krevd at elevene også skulle ha benyttet seg av skriftlige kilder som nevnt tidligere. Opplegget lyktes med å skape lærelyst hos elevene, samt en hensiktsmessig måte å jobbe med og utvikle historisk empati hos elevene. Historisk empati læres og tilegnes ikke gjennom et enkelt opplegg, men en prosess gjennom hele livet.

I valgene som ble gjort i utformingen av undervisningsopplegget ble det tatt høyde for etiske, teoretiske og didaktiske avveininger. Opplegget ble skalert for å kunne møte den enkelte elev og dens forutsetninger. Det ble gitt valgmuligheter, og derfor også tatt høyde for forskjellige pedagogiske og personlige utfordringer. Opplegget ble formet i så måte at det er overførbart til hvilken som helst klasse, og med enten små eller store justeringer vil personlig lokalhistorie kunne være inkludert i historieopplæringen i samfunnsfaget tvers over landet.

5.2. Hva er veien videre?

Basert på mine egne erfaringer ved å gjennomføre undervisningsopplegget og drøfte det i ettertid, kan jeg se flere muligheter for videre forskning. Denne oppgaven har benyttet seg av et eget designet undervisningsopplegg og hatt en kvalitativ tilnærming, som har naturligvis gitt sine begrensninger. Å ha gjennomført opplegget i en annen klasse, og utarbeidet et spørreskjema som elevene fikk i etterkant, ville vært svært interessant å se på. I spørreskjemaet kunne det blitt stilt spørsmål hvor elevene skulle gitt en score i forhold til ulike utsagn tilknyttet for eksempel motivasjon, empati og identitet. En kvantitativ tilnærming ville gitt større mulighet for generalisering og ikke minst få testet ut opplegget på flere skoler med et mer representativt utvalg og en mer likestilling mellom kjønnene.

I denne oppgaven ble det også valgt å ha et elevperspektiv, da mye av den tidligere forskningen har gått ut på lærernes egne erfaringer med lokalbasert læring. Oppgaven hadde også en avgrensning i form av hvor mange informanter som var aktuelt å ha med. I ettertid kan jeg si at det kunne vært hensiktsmessig fra start å ha flere informanter, da fem elever kan gi litt korte svar som kan prege at intervjuene bikker over til å bli nokså aktive fra min side. Derfor kunne det vært spennende å sett på flere svar fra flere informanter. Å jobbe mer konkret med historisk empati i skolen, og da gjerne ved bruk av mer mikrohistorie ville vært svært interessant å se på. En undersøkelse som ville basert seg på noe lignende Semb (2022) utførte i sin studie, men med ekte mennesker og faktiske hendelser, og forsket videre på hvordan mikrohistorie underbygger historisk empati kan være en givende og erfaringsrik undersøkelse.

6. Litteraturliste

- Aamodt, S. S. (2022). *Bruk av lokale ressurser i samfunnsfagundervisningen: Samfunnsfaglæreres erfaring med bruk av Falstadsenteret som undervisningsressurs* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3005620/no.ntnu%3ainspera%3a110859567%3a33519870.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bottero, W. (2015). Practising family history: 'identity' as a category of social practice. *The British Journal of Sociology*, 66(3), 534-556.
- Bratberg, P.F. (2020). *Bruk av lokalhistorie og lokale ressurser i skolen: En studie av hvordan lokalhistorie blir brukt i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen i ulike lokalsamfunn i Norge* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784848/no.ntnu:inspera:55575926:23898565.pdf?sequence=1>
- Burgar, K. A & Roberts, K. (2014). Timelines: An Opportunity for Meeting Standards through Textbook Reading. *The Social Studies*, 105(5), 230-236.
- Bødtker, F.D. (2019). *Hvordan utvikle elevenes historiebevissthet?: Slektsgransking som didaktisk metode i ungdomsskolen* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605836/Bodtker.pdf?sequence=6>
- Bøe, J.B. (2006). *Å jobbe med fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Fossen, A. K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*, 84(3), 471-485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2005-03-06>
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-135. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-0>
- Haakenstad, L. M. (2015). *På sporet av familien: kilder og metoder i slektsgransking*. Vigmostad & Bjørke.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. Gyldendal.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt.

- Kjelland, A., Krøvel, H. J., Teige, O. & Kaveh, C. (Red.). (2020). *Mikrohistorie*. Museumsforlaget.
- Kramer, A. M. (2011). Kinship, Affinity and Connectedness: Exploring the Role of Genealogy in Personal Lives. *Sociology*, 45(3) 379–395.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lillesæther, E.H. (2015). «Historien finnes ikke bare i læreboka, der er også rundt oss»: En studie av ungdomsskolelæreres bruk av lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim i historieundervisningen [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2375713/Lillesæter%2c%20Eli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lorås, J. (2007). Muntlige kilder – faktuelle eller narrative lese måter? *Historisk tidsskrift*, 86(3), 433-445. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2007-03-05>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Pettersen, J. R. (2003). *Med fortida i handa. Arbeid med barn og lokalhistorie*. Damm & Søn.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Semb, C. (2022). «Det gjør det liksom litt mer spennende, litt mer interessant og du får mer lyst til å lære om liksom den personen»: En eksperimentstudie av forarbeidsfasens påvirkning på elevers motivasjon for arbeid med mikrohistorie [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3051743>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skotnes, C. E. (2014). *Hva kan man når man kan historie?: En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2437508/MSAMF_Christian%20Engen%20Skotnes.pdf?sequence=1

Statped. (2019, 31.oktober). *Pedagogiske og digitale verktøy – tidslinje*. Statped. Hentet 17.februar 2023 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/tidslinje/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.

Tripp, L., Basye, C., Jones, K. & Tripp, V. (2008). Teaching and learning with time lines. *Middle level learning*, (32), 4-7.

Vedlegg 1 - informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Slektsforskning i historieundervisningen

på ungdomstrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke elevenes opplevelse av slektsforskning innunder samfunnsfaget på skolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å se på elevenes opplevelse av et undervisningsopplegg som omhandler slektsforskning/personlig lokalhistorie. Det er til en masteroppgave for samfunnsdidaktikk ved grunnskolelærerutdanning 5-10 ved NTNU. Undervisningen vil foregå i en periode over to/tre uker, hvor noe arbeid antas må foregå gjennom hjemmearbeid også. Elevene skal gjennom prosjektet produsere sitt eget slektstre/tidslinje gjennom en digital presentasjon.

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

«Personlig slektstre i historieundervisningen. Hvordan opplever elever på ungdomsskolen å jobbe med egen og personlig lokalhistorie i et mangfoldig klasserom?»

- Hvordan behandler elevene informasjonen de får gjennom skriftlige og muntlige kilder til eget slektstre?
- I hvilken grad føler elever at deres identitet er knyttet til deres slektninger?
- Kan arbeid med egen fortid og families fortid bidra til økt motivasjon og interesse i faget?
- Hvordan kan visuelle fremstillinger av personlig lokalhistorie bidra i opplæringen av elevenes historiebevissthet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent er Solveig Ytterhaug, veileder er Peter Sigurdson Lunga.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å gjennomføre undersøkelsen vil jeg ha intervju og observasjon på et utvalg av elever, i tillegg til å se på elevsvarene på slutten av prosjektet. Dette utvalget vil bli gjort etter hvem som har godkjent at de kan intervjues og kan analysere svarene til.

Observasjonen vil bli gjort i klasserommet, og registrert ved hjelp av notater. Hvis du velger å delta i prosjektet og samtykker for at du kan bli intervjuet, vil det innebære at du kan svare på noen spørsmål om undervisningen/forskningen. Intervjuet vil bli registrert i form av notater og lydopptak. Intervjuguiden kan bli sendt ut på forhånd til foresatte hvis ønskelig. Elevsvarene vil bli samlet inn for å bli analysert i etterkant.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. 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.

Personopplysninger som blir hentet inn vil kun sees av student og veileder.

Personlige opplysninger blir ikke skrevet om i oppgaven, men vil kunne komme opp i behandlingen av datamaterialet som blir samlet inn. Opplysninger som kan bli publisert vil f.eks. være om hvordan en elev opplevde å ha en krigsseiler som en tippoldefar, eller en syerske som oldemor. Hvilken klasse og hvilken skole prosjektet er gjennomført på er også anonymisert.

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Flere spørsmål?

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

- NTNU ved Solveig Ytterhaug (solveiy@ntnu.no) og Peter Sigurdson Lunga (peter.s.lunga@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Solveig Ytterhaug
Student

Peter Sigurdson Lunga
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Slektsforskning i historieundervisning på ungdomstrinnet**, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å samle inn mitt svar på oppgaven for å kunne bli analysert
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt (mai 2023)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt/foresatte, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Tematikk	Spørsmål	Evt. oppfølgingsspørsmål
Generelt om samfunnsfag/motivasjon i faget	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor gammel er du?2. Liker du samfunnsfaget som skolefag?3. Hva liker du best med samfunnsfag?4. Hvis du kan velge en ting med historiedelen i samfunnsfaget – hva liker du best der?5. Sammenlignet med andre fag, hvor viktig er det for deg å gjøre det bra i samfunnsfag?6. Føler du deg gira/glad før du skal ha samfunnsfag – og spesielt historie?7. Når du gjør oppgaver om historie eller leser om historiske hendelser, hvordan føler du deg?8. Hvordan liker du best å jobbe med historie?9. Er det noe man som lærer kan gjøre for å gjøre deg mer glad eller motivert i samfunnsfaget?	<ul style="list-style-type: none">- Hvorfor/hvorfor ikke?- Hvorfor?
Om undervisningsopplegget	<ol style="list-style-type: none">10. Med tanke på temaet vi har jobbet med nå (slektsforskning), hva synes du om det?11. Hvorfor valgte du den personen/slektingen du valgte (hvis de valgte en slekting).12. Føler du at du og din person som du presenterte er like/ulike?	<ul style="list-style-type: none">- Hvorfor/hvorfor ikke likte du det?- Evt: Hva lærte du om NN i arbeidet om hen?- Hva?

	<p>13. Lærte du noe nytt om personen du presenterte?</p> <p>14. Føler du deg knyttet til personen du presenterte?</p> <p>15. Hvis du sammenligner slektsforskningen sammen med et annen prosjekt du har hatt innen historie – hva tenker du at du likte/ikke likte med begge?</p>	<p>- Hva følte du hvis du lærte noe nytt om han/hun/hen?</p>
Kildekritikk/kritisk tenking	<p>16. Hvordan hentet du informasjon om personen du presenterte?</p> <p>17. Tenkte du over om informasjonen du hentet/fikk var korrekt?</p> <p>18. Synes du oppgaven var lett/vanskelig/utfordrende/givende?</p> <p>19. Kunne undervisningen vært gjort annerledes? Hvordan i så fall?</p> <p>20. Er det noe annet du vil fortelle eller gi kommentar på rundt undervisningen og oppgaven om slektsforskning?</p>	<p>- Hvilke kilder benyttet du mest?</p> <p>- Har du tenkt på ordet kildekritikk i denne oppgaven?</p> <p>- Er det noe du savnet?</p>

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD / Sikt



[Meldeskjema](#) / [Personlig slektstre i historieundervisningen. Hvordan opplever elever...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
111868	Standard	23.01.2023

Prosjekttittel

Personlig slektstre i historieundervisningen. Hvordan opplever elever på ungdomsskolen å jobbe med egen og personlig lokalhistorie i et mangfoldig klasserom?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Peter Sigurdson Lunga

Student

Solveig Ytterhaug

Prosjektperiode

01.12.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN – UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

LOVLIG GRUNNLAG – TREDJEPERSON

Datainnsamlingen inkluderer innhenting av presentasjoner om slektninger, og elevene skal svare på spørsmål om disse. Det vil her komme frem alminnelige personopplysninger om enkelte levende slektninger, dvs. tredjepersoner. Behandlingen av disse personopplysningene er nødvendig for allmennhetens interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

I vår vurdering har vi lagt vekt på at det kun registreres alminnelige personopplysninger om tredjeperson, at omfanget av opplysninger er lite, varigheten for behandlingen er kort og at opplysninger om tredjeperson vil anonymiseres fortløpende.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER – TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter, jf. personvernforordningen: innsyn (art. 15),

retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Tredjeperson får ikke informasjon fordi det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å informere, sett opp mot nytten av å bli informert (art. 14 nr. 5 b). Personopplysningene behandles til forskningsformål, og behandlingsansvarlig gjør egnede tiltak for å verne den registrertes rettigheter og friheter.

I vår vurdering har vi lagt vekt på at masterstudenten ikke vil ha kontaktinformasjon til de berørte og at personvernulempen for tredjepersoner er lav. Elevene vil også så langt det la seg gjøre selv informere aktuelle tredjepersoner om prosjektet.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – presentasjonen til undervisningen

Noen lysbilder fra presentasjonen er utelatt fra vedlegg på grunn av personvern hensyn.



Slektsforskning

Tidslinje til en person i din familie

ØKT 1

Hva skal skje?

- **Første økt:** presentasjon av et eksempel på en tidslinje av en slektning/ historisk person. Dere skal få prøve å bestemme dere for person og skrive ned hva dere vil spørre om i deres intervju.
- **Andre økt:** vi jobber med intervjuet på skolen, velger ut hva som er viktig fra intervjuet og lager tidslinjer om personene våre
- **Tredje økt:** presentasjon og intervju av de som har godkjent etter presentasjon

Kompetansemål etter 10.årstrinn

- bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er.
- reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald
- vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår

Mål for prosjektet

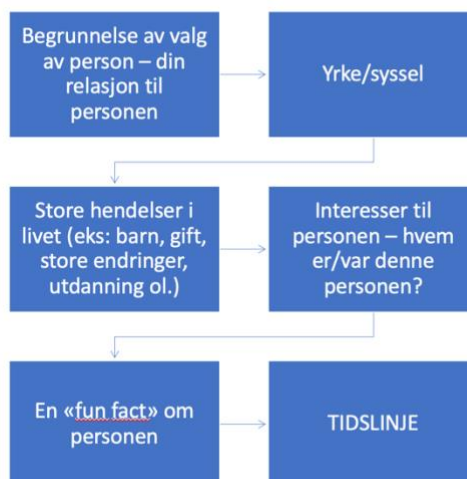
Du skal gjennomføre et intervju og samle inn data for å presentere dette digitalt

Du skal kunne vurdere kildene dine, hva er viktig?

Du skal kunne vise hvordan globale hendelser kan påvirke lokale hendelser

Du skal kunne vise funnene dine digitalt – tidslinje og presentasjon

Kriterier i presentasjonen



Plan for resten av timen:

- Dere skal nå forsøke å velge ut en person i deres familie – dere velger. Gjerne velg en person i to-tre ledd bak i slekta (besteforeldre eller oldeforeldre). Kan velge en forelder/foresatt om du heller ønsker dette.
- Ønsker du ikke å presentere fra din egen familie, skal du velge en av personene : Bjørnstjerne Bjørnson eller
- Velger du en av de historiske personene dine må du finne informasjon på nett.
- Sette opp spørsmål som er lurt å stille når man skal intervjue

Spørsmål du kan stille:

- Hvordan var det å vokse opp den tiden du var ung?
- Hadde du noen andre interesser da?
- Kan du fortelle om hvordan det var på skolen?
- Når skjedde?
- Hvor vokste du opp?
- Hva brukte du å finne på når du var mindre?
- Når var du født?
- Var du lykkelig?
- Har du reist noen plass? Hvor? Når?
- Har du opplevd krig?
- Har du noen søsken?
- Hvordan var det å bli forelder? Besteforelder? Oldeforelder?

Økt 2: jobbe med intervju/informasjon

- Vi jobber med intervjuet vårt – hva er viktig å få med? Se på punktene som skal med:
- Hvorfor valgte vi personen, hvem er det, yrke, hendelser, interesser, store hendelser, fun fact!
- Vi jobber selvstendig men kan søke hjelp hos læringspartner/lærer/student om vi trenger hjelp. Lag presentasjon i powerpoint eller annet digital hjelpemiddel – tidslinje skal lages i powerpoint!

Lekse til økt 3 – siste økt

Ha presentasjonen klar – alle skal presentere sin person.
Varighet: 4-5 min.

Vi begynner å presentere med en gang timen starter!

Økt 3 - presentasjon

Vi
presenterer
våre personer

