



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Thea Fossnes Stranden

Masteroppgave

Lokalhistorie og læringsressurser En studie av lokalhistorieundervisning på ungdomstrinnet

Local history and learning resources

A study of local history teaching in secondary schools

MGLU 5-10
2MASTER510

2022

Forord

Når jeg nå avslutter arbeidet med denne masteroppgaven, markerer det slutten på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet. Nå går veien videre som lærer i grunnskolen.

Arbeidet med oppgaven har til tider vært krevende og utfordrende, men den har også gitt meg kunnskap og inspirert meg til å jobbe med temaet lokalhistorie sammen med egne elever som lærer i grunnskolen. Jeg kunne ikke gjennomført dette prosjektet helt på egenhånd og uten hjelp fra andre.

Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til veilederen min, Tine Petersen Malonæs, for alle de gode tilbakemeldingene og for det fantastiske samarbeidet vi har hatt. Det har jeg satt utrolig stor pris på.

Lærerne som tok seg tid til å delta på intervjuer og som viste interesse for temaet og mitt arbeid med det fortjener også en stor takk.

Sist, men ikke minst, takk til familie og venner for å ha støttet meg og gitt meg motivasjon gjennom hele prosessen. En spesiell takk til medstudenter for fem fine år på høgskolen sammen.

Norsk sammendrag

I denne oppgaven er semi-strukturerte intervjuer brukt for å undersøke hvordan lokalhistorie undervises på ungdomstrinnet og hvilke faktorer som påvirker valg av læringsressurser i lokalhistorieundervisningen. Gjennom dette var målet å finne ut hvorfor, hvordan og i hvilken grad lærerne benytter seg av lokalhistorien og det lokale. Gjennom den didaktiske relasjonsmodellen får vi en forståelse av hvilke faktorer som er til stede når lærere skal planlegge og gjennomføre undervisning.

Læreplanen (LK20) er mer åpen enn tidligere læreplaner og den legger til rette for at en kan bruke lokalhistorien mye i arbeidet med å styrke elevenes identitet og tilhørighet til hjemstedet. De målene og det som står i de andre delene av læreplanen forteller noe om hva lærerne ideelt sett skal få til i undervisningen. Hva som gjør at lærere oppnår eller ikke oppnår dette idealet er viktige momenter for å finne ut hvordan lokalhistorien benyttes. Analysen av datamaterialet viser at de rammefaktorene som påvirker bruken av lokalhistorien, er lærernes egen kunnskap og interesse og tid til planlegging og gjennomføring. Læringsressurser som blir mye benyttet er: vandring i lokalsamfunnet, bygninger, minnesmerker og lokale ressurspersoner, mens museer og gatenavn blir lite benyttet. Arbeidet med lokalhistorien foregår ofte med en form for utforskende arbeidsmetode. Det er ofte temaene industriell revolusjon og andre verdenskrig lokalhistorien blir knyttet opp mot. Under egen vurdering vurderer elevene selv at de ikke har lært så mye av lokalhistorieprosjekter.

Engelsk sammendrag (abstract)

In the thesis local history and learning resources: A study of local history teaching in secondary schools, semi-structured interviews are used to investigate how local history is taught at the lower secondary level and which factors influence the choice of learning resources in local history teaching. Through the didactic relationship model, we gain an understanding of the factors that are present when teachers plan and carry out teaching. The Norwegian national curriculum (LK20) is more open than previous curricula and facilitates that one can use local history a lot in the work of strengthening students' identity and their belonging to their own hometown. The goals and what is stated in the other parts of the curriculum tell us something about what the teachers should ideally achieve. What makes teachers achieve or not achieve this ideal are important moments in finding out how local history is used. The analysis of data shows that the settings that influence the use of local history are the teachers' own knowledge and interest and time for planning and implementation. Learning resources that are used a lot are: walks in the local community, buildings, memorials, and local resource persons, while museums and street names are used less. The work with local history often takes place with a form of exploratory working method. It is often the themes of industrial revolution and World War II that local history is linked to. During self-assessment, the students themselves consider that they have not learned much from local history projects.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	8
1.1 <i>Problemstilling</i>	9
1.2 <i>Lokalhistorie og lokalsamfunn</i>	10
1.3 <i>Læreplanen og historiebevissthet</i>	11
1.4 <i>Lokale læringsressurser</i>	13
1.5 <i>Kunnskapsstatus for feltet</i>	14
1.5.1 <i>Fagdidaktikken</i>	14
1.5.2 <i>Tidligere forskning</i>	17
1.5.2.1 <i>Internasjonal forskning</i>	21
1.6 <i>Oppgavens disposisjon</i>	23
2. Teoretisk rammeverk	24
2.1 <i>Didaktikk</i>	24
2.1.1 <i>Den didaktiske relasjonsmodellen</i>	25
2.1.1.1 <i>Læreforutsetninger</i>	26
2.1.1.2 <i>Rammefaktorer</i>	26
2.1.1.3 <i>Mål</i>	27
2.1.1.4 <i>Innhold</i>	27
2.1.1.5 <i>Arbeidsmåter</i>	28
2.1.1.6 <i>Vurdering</i>	29

3. Metode	31
3.1 <i>Valg av metode</i>	31
3.1.1 Fenomenologi.....	31
3.1.2 Kvalitativ metode	31
3.1.2.1 Intervju	32
3.1.2.1.1 Semi-strukturert intervju	33
3.2 <i>Utvalg</i>	34
3.2.1 Presentasjon av forskningsdeltakere	35
3.3 <i>Gjennomføring av intervjuer</i>	36
3.3.1 Transkribering	38
3.4 <i>Prosjektets troverdighet</i>	39
3.4.1 Reliabilitet	39
3.4.2 Validitet	40
3.4.3 Etske retningslinjer	41
4. Presentasjon av funn	43
4.1 <i>Kategorisering og gjennomføring av analysen</i>	43
4.2 <i>Rammefaktorer</i>	45
4.2.1 Lærerens kunnskap	45
4.2.2 Tid og økonomi	47
4.2.3 Tilgjengelighet til lokale læringsressurser	48
4.3 <i>Læreforutsetninger og mål</i>	50
4.3.1 Læreplanens tilrettelegging	50
4.3.2 Elevenes identitet.....	51
4.4 <i>Innhold og arbeidsmåte</i>	51
4.4.1 Historiske temaer	52
4.4.2 Bruk av lokale læringsressurser	53
4.4.3 Utforskende arbeidsmetode	56
4.5 <i>Vurdering</i>	56

5. Drøfting	58
5.1 <i>Hva sier læreplanen om innholdet i undervisningen?</i>	58
5.2 <i>Hvilke rammefaktorer påvirker planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?</i>	63
5.3 <i>Hvordan arbeider lærerne med lokalhistorieundervisningen?</i>	66
6. Avslutning	72
6.1 <i>Oppsummering av hovedfunn</i>	72
6.2 <i>Sammenhenger i den didaktiske relasjonsmodellen</i>	74
6.3 <i>Overføringsverdi</i>	74
6.4 <i>Lokalhistoriens plass i samfunnsfagundervisningen</i>	75
Litteraturliste	77
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	80
Vedlegg 2: Intervjuguide	82
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	83

1. Innledning

På idrettsplassen hvor idrettsheltene våre hoppet på ski, sparket fotball eller kastet ball for aller første gang. På den nedlagte fabrikken hvor ingen lenger jobber. I boligfeltene der bygningene bærer preg av å være bygget i ulike tiår. I alle lokalsamfunn finnes historien overalt. Dette er områder barna vi møter på skolen vokser opp i og oppholder seg i store deler av sin hverdag. Lærere bruker i ulik grad disse stedene i lokalsamfunnet i sin undervisning. Hvorfor er det slik? Hva gjør at noen lærere benytter seg mer av lokalsamfunnet enn andre?

Høsten 2020 ble læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført for to av trinnene i ungdomsskolen, skoleåret etter ble den gjeldende for hele ungdomstrinnet. Det vil altså si at det skoleåret vi nå er inne i, er det første med LK20 gjeldende for hele ungdomstrinnet. Denne fagfornyelsen åpner opp for større valgfrihet hos lærerne, noe som har vært mye kritisert blant historiedidaktikere og politikere. Under prosessen med å lage den nye læreplanen ble kritikk rettet mot at viktige historiske hendelser som holocaust og andre verdenskrig ikke ble nevnt i utkastet til LK20. Kritikerne mente at når disse viktige historiske hendelsene ikke er nevnt i læreplanen utgjør det en fare for at viktige temaer kan havne i skyggen av andre (Larsen & Nilsen, 2018). Etter denne kritikken ble holocaust lagt inn i læreplanen. Likevel fortsatte kritikken mot at ikke flere viktige historiske hendelser ble nevnt.

I likhet med at konkrete historiske hendelser ikke nevnes i læreplanen, sier læreplanen heller ikke noe om hva elevene skal lære om lokalhistorien. Den store valgfriheten i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) åpner imidlertid opp for en større bruk av lokale læringsressurser i lokalsamfunnet, enn tidligere læreplaner gjør. Siden LK20 er mer åpen enn tidligere læreplaner, gir dette lærere mer frihet til å kunne bruke det lokale i den grad de selv ønsker. Det kan gjøre at lærerne i ulik grad gjennomfører lokalhistorieundervisning. Det er derfor interessant å undersøke hvor stor variasjon det er i bruken av de læringsressursene som finnes.

Selv har jeg som ungdom og videre som voksen fått en stor interesse for lokalhistorien og det lokale. Jeg har oppdaget spennende historiske hendelser, bygninger og andre ting mine slektninger og forfedre har hatt tilknytning til. Jeg synes det har vært spennende å lære mer

om disse stedene og har derfor lurt på hvorfor vi ikke lærte mer om dette på skolen. Disse tankene gjorde at jeg ble nysgjerrig på hvordan det undervises om lokalhistorien ved ulike skoler. Denne nysgjerrigheten er en av flere grunner til at jeg har valgt lokalhistorie som tema for min masteroppgave. En annen grunn til at valget falt på dette er at jeg som ferdigutdannet lærer ønsker å bli god på å bruke de lokale læringsressursene som finnes rundt skolen jeg en dag skal jobbe på.

1.1 Problemstilling

For å kunne utforske dette temaet videre har jeg valgt en problemstilling som lyder:

Hvordan undervises lokalhistorie på ungdomstrinnet og hvilke faktorer avgjør valg av læringsressurser?

For å avgrense oppgaven har jeg i denne problemstillingen valgt å rette fokus mot lærerne og deres planlegging av undervisning. Jeg legger derfor mindre vekt på elevene og deres læring. Ved å vektlegge lærerperspektivet ønsker jeg å finne ut hvorfor, hvordan og i hvilken grad lærerne benytter seg av lokalhistorien. I tillegg har jeg valgt å rette søkelyset mot ett område i Norge, Innlandet fylke. Dette er både for å avgrense og ikke gjøre arbeidet for stort, men også fordi det var her jeg hadde best kontakter og mulighet for å forske. Læreplanen for kunnskapsløftet (LK20) er viktig i dette prosjektet. Å oppnå kompetansemålene i læreplanen kan sees som den ideelle virkeligheten i skolen. Læreplanen og kompetansemålene legger til rette for utstrakt bruk av lokalhistorien, men mye er opp til læreren selv. Lærere kan i ulik grad klare å oppnå dette idealet, og det er spennende å se hvilke faktorer som spiller inn på om de får dette til eller ikke.

For å svare på problemstillingen min har jeg gjennomført kvalitative intervjuer av lærere på ungdomstrinnet. Intervjuene jeg gjennomførte var semi-strukturerte intervjuer av fem ulike lærere på ungdomsskoler i Innlandet fylke. I tillegg til å svare på problemstillingen håper jeg at en, gjennom intervjuer med disse lærerne, kan lære noen tips og triks til bruk av lokalhistorien og lokale læringsressurser. Det hadde jeg verdsatt høyt, da jeg selv som ferdig utdannet lærer ønsker å bli god på å bruke lokalsamfunnet og ønsker å bruke lokalsamfunnet så mye jeg kan i egen undervisning.

1.2 Lokalhistorie og lokalsamfunn

Lokalhistorien skiller seg fra det som ofte kalles rikshistorien og nasjonalhistorien på den måten at det tar for seg et mer begrenset geografisk område. Det kan være vanskelig å definere lokalhistorie på en enkel måte, da det ikke finnes noen enighet blant historikere om en slik definisjon (Sandnes, 1983, s. 9-10). Kjelstadli (2019) prøver allikevel å gi en bred definisjon av begrepet hvor han sier at «Lokalhistorie er studiet av ett spesielt lokalsamfunn eller av fenomener i lokalsamfunnet» (Kjelstadli, 1999, s. 89). Uansett hvordan vi velger å definere lokalhistorien krever det at vi også har en forståelse av begrepet lokalsamfunn.

Et lokalsamfunn kan defineres på flere måter og kan inneholde ulike faktorer. Lokalsamfunn finnes overalt og kan også være svært ulike. Kjelstadli (2017, s. 343-345) peker på fire ulike egenskaper ved den klassiske definisjonen av lokalsamfunnet. Disse fire er *Indre sammenheng*, *Ytre grenser*, *bofasthet* og *territorialitet*. Med indre sammenheng mener Kjelstadli at de ulike delene av samfunnet inngår i en helhet, har høy grad av samhandling og at medlemmene har en felles forståelse om dette. Ytre grenser handler om en avgrensning mot samfunnet rundt. Kjelstadli mener med bofasthet at det er normalt at folk fra lokalsamfunnet blir boende her, eller vender tilbake etter en tid. Territorialitet handler om grensene for sosiale relasjoner og at kontakten med andre mennesker i hovedsak skjer innenfor dette området. Disse fire egenskapene beskriver et lokalsamfunn som et veldig homogent og stedbundet samfunn. Dette stemmer imidlertid ikke overens med slik lokalsamfunnene er i dag. Lokalsamfunn er i større grad knyttet til større nasjonale og globale systemer enn det disse egenskapene fremstiller (Kjelstadli, 2017, 343-345). Derfor må vi i dag se på lokalsamfunnet på en litt annen måte enn tidligere.

Ofte når en hører ordet lokalsamfunn tenker en på små bygder eller tettsteder hvor alle kjenner alle. Men også i byene finnes det flere lokalsamfunn. Disse kan være knyttet til bydelen eller drabantbyen. I et lokalsamfunn er det sosial kontakt og samhandling mellom de som er deler av det. Det har også en viss geografisk tilhørighet og kan for eksempel være ei gate, en bydel eller ei bygdegrend. I tette lokalsamfunn dannes det også en lokal kultur som er ulik den som finnes i nabobygda eller nabobydelen, men som selvfølgelig også har likheter. Disse kulturene som for eksempel kan komme til uttrykk ved lik dialekt danner grunnlaget for en lokal identitet, altså en identitet som knytter en som person til lokalsamfunnet (Imsen, 2020, s. 252-253).

Vi ser at lokalsamfunnene som eksisterer i dag må defineres på en annen måte enn før. Tidligere var lokalsamfunnene mer homogene og isolerte. I dag kan vi reise dit vi ønsker, vi kan snakke med alle i hele verden fra stua vår hjemme med bare noen få tastetrykk. Det er heller ikke like vanlig som tidligere å flytte tilbake til lokalsamfunnet en har vokst opp i etter å ha bodd en tid på et annet sted. Globaliseringen av samfunnet gjør at lokalsamfunnet ikke lenger er like isolert fra verden utenfor. Allikevel finnes det noe i lokalsamfunnet som bare de som bor der eller er derfra har felles.

I undervisningen er det viktig å ta utgangspunkt i elevenes livsverden, altså den verden elevene lever i. Elevene lever i lokalsamfunnet i en helt annen grad enn det de voksne gjør. Voksne mennesker kan enkelt ta bilen og leve deler av sin hverdag i nabobyen eller tettstedet, hvis de for eksempel jobber der. Barna lever i mye større grad i lokalsamfunnet rundt dem. De går på skolen som ligger i lokalsamfunnet og deltar kanskje på ulike aktivitetstilbud i lokalsamfunnet. «Stedets historie skal øke tilhørigheten til det lokale og slik utvikle og fordype det fellesskapet som felles bosted og felles kunnskaper om dette bostedet gir» (Kvande & Naastad, 2020, s. 223).

1.3 Læreplanen og historiebevissthet

Alle lokalsamfunns lokalhistorie kan trekkes inn i undervisningen og brukes som et utgangspunkt i skolen. Elevene i den norske skolen skal gjennom faget samfunnsfag «få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen i samfunnsfag viser til identitet og det å tilhøre ulike fellesskap som et viktig tema i faget. Dette blir knyttet til lokalsamfunnet. Ordene identitet og fellesskap blir brukt flere steder i den delen av læreplanen som kalles «om faget».

Fossen (2005) skriver om hvordan det å benytte lokalhistorien i skolen er identitetsdannende. Han mener at skolen har et spesielt ansvar når det gjelder å gi elevene identitet knyttet til hjemstedet. For å kunne få identitet knyttet til hjemstedet må man kjenne dets egenart og tradisjoner, det må bygges bro mellom skolen og samfunnet elevene er en del av utenfor skolen. Lokalbasert læring eller læring i lokalsamfunnet kan knyttes tett opp mot elevenes livsverden og deres erfaringsrom. Mens mediene og den virkeligheten elevene møter gjennom dette er basert på «nuet» knytter lokalhistorien fortiden, nåtiden, skolen og samfunnet utenfor sammen. Det er med på å skape en historiebevissthet hos elevene (Fossen, 2005).

Alle mennesker har en historiebevissthet. Vi trenger historiebevisstheten for å kunne tenke historisk og den blir derfor veldig viktig når vi jobber med historie i skolen. Historiebevisstheten handler om at «vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden» (Lund, 2020, s. 28). Vi kan skille mellom to sider av historiebevisstheten, historie som vitenskapelig, analyserbar og drøftende og historie som gåtefull, poetisk, fellesskapende og legitimerende. Historie som gåtefull, poetisk, fellesskapende og legitimerende er nært knyttet til opplevelser og hverdagsliv. Elevene har med seg sine hverdagslige erfaringer og opplevelser inn i klasserommet når de møter historiefaget der. Faget i skolen prøver å vise elevene historien som vitenskapelig, analyserbar og drøftende. Det er viktig at skolen også bevisstgjør elevene på den historien de møter i sitt hverdagsliv (Lund, 2020, s. 28-32).

LK20 er ikke like mye preget av faktakunnskaper om hendelser og personer som tidligere læreplaner har vært. LK20 viser til arbeidet med historiefaget på en ny måte (Lund, 2020, s. 17). Elevene skal utvikle sin historiebevissthet slik at de skal kunne forstå hvordan mennesker før og nå påvirker historien. I læreplanen i samfunnsfag står det at «elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre i læreplanen finnes det flere kompetansemål hvor det lokale og lokalhistorien naturlig kan trekkes inn. I kompetansemålene etter 10. trinn er det fire mål hvor lokalhistorien kan trekkes inn i større eller mindre grad:

- «Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)
- «Utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)
- «Reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)
- «Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)

Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20) skiller seg som nevnt fra tidligere læreplaner ved at den ikke er like spesifikk som de tidligere læreplanene. Den fokuserer også mer på dybdelæring og det at elevene skal være aktive i egen læring. Den forrige læreplanen, læreplanen for kunnskapsløftet 2006 (LK06), har vist til spesifikke temaer elevene skulle gjennom innenfor historiedelen av samfunnsfaget på ungdomsskolen. Elevene skulle kunne «gjøre rede for teknologiske og samfunnsmessige endringer som følge av den industrielle revolusjonen», «[...]ideer og krefter som førte til den amerikanske frihetskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følger dette fikk for den demokratiske utviklingen i Norge» og «drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her er historien fra 1700-tallet til og med i dag sentral for undervisningen på ungdomstrinnet. I LK20 går en bort fra disse spesifikke temaene og kompetansemålene. Dette gjør læreplanen mer åpen og den retter ikke oppmerksomheten mot spesifikke historiske hendelser. Derfor kan en som nevnt trekke inn det en som lærer vurderer som viktig, og lokalhistorien kan trekkes inn i større grad enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.4 Lokale læringsressurser

Når vi skal lære elevene om lokalhistorien kan vi ta i bruk flere ulike lokale læringsressurser. Med lokale læringsressurser menes de ulike menneskene, gjenstandene og institusjonene i lokalsamfunnet som kan brukes som ressurs for læring. En læringsressurs er de ulike verktøyene eller kildene elevene bruker for å lære eller vi lærere bruker for å lære bort. Det kan for eksempel være en bok, en applikasjon eller et bilde. De lokale læringsressursene er ulike kilder til læring om lokalhistorien (Kvande & Naastad, 2020, s. 241-242). Å lære å bruke og vurdere flere ulike typer kilder er et viktig mål i samfunnsfaget. Eleven skal lære å «bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er» og de skal «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.10). Læreplanen sier med dette at elevene skal kunne bruke ulike former for lokalhistoriske kilder.

Arne Nikolaisen Jordet (2010, s. 250-251) deler de lokalhistoriske kildene inn i tre kategorier: de fysiske omgivelsene, historiske dokumenter og lokale ressurspersoner. Under de fysiske omgivelsene lister han opp ting som minnesteder, museer, bygninger, skulpturer og gravstøtter. Historiske dokumenter er dokumenter som finnes i lokalsamfunnet. Det kan være kirkebøker, arkiver hos museene eller avisarkiver. De lokale ressurspersonene er mennesker med kunnskap om lokalhistorien. Dette kan være eldre mennesker som kan fortelle noe om hvordan lokalsamfunnet var da de var unge eller det kan være medlemmer av historielag eller lignende (Jordet, 2010, s. 250-251).

Læreplanen viser oss at elevene skal lære å skape en identitet gjennom lokalhistorien og lokale læringsressurser. Elevene skal kunne noe om de ulike endringene som har skjedd i lokalsamfunnet gjennom tidene og hvordan dette har påvirket lokalsamfunnet til å bli slik det er i dag. Elevenes kildebruk er også viktig i læreplanen. De skal kunne bruke og vurdere de ulike lokalhistoriske kildene, og ved hjelp av dette kunne presentere de funnene de gjør. For å nå alle disse målene fra læreplanen kan elever og lærere benytte seg av lokale læringsressurser.

1.5 Kunnskapsstatus for feltet

1.5.1 Fagdidaktikken

I hverdagslivet brukes historien på mange ulike måter. Lund (2020, s. 111) sier at bruken av historie «[...]handler om hvordan historie brukes i dagens samfunn for å fremme ulike formål av politisk, kulturell og kommersiell art». Dette kan for eksempel være minnesmerker som settes opp, hvor politiske vedtak om grunnlag for å sette dette opp eller plassering er med på å avgjøre hvordan dette gjøres (Kvande & Naastad, 2020, s. 58-59). Det er vanlig å snakke om at vi skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden når vi underviser. Barn har mindre mulighet til å flytte på seg i hverdagen enn det de voksne har, og stedet der de bor er dermed en stor del av deres livsverden. Det er derfor naturlig å bruke stedet der elevene bor i undervisningen. En viktig del av dette er å snakke om lokalsamfunnet og lokalhistorien. Ifølge Kvande og Naastad (2020, s. 223) skal historien til de ulike stedene «[...] øke tilhørigheten til det lokale og slik utvikle og fordype det fellesskapet som felles bosted og felles kunnskaper om dette bostedet gir».

Arbeidet med lokalhistorien kan gjøres på mange forskjellige måter. Vi kan for eksempel se på lokalsamfunnets utvikling, og her trekke inn mange ulike lokalhistoriske kilder. Dette kan

for eksempel være gjennom å møte eldre mennesker og snakke med dem om fortida, noe som er med på å forsterke historiebevisstheten hos elevene. De vil forstå hvordan de eldre også har vært unge en gang og at de selv en dag skal bli gamle. Eldre mennesker kan vise elevene en tydelig sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. En annen egenskap hos elevene vi utvikler i møte med eldre mennesker er den metodiske kunnskapen. Elevene må være kildekritiske til den muntlige kilden og vurdere om de er til å stole på eller ikke. For å kunne finne ut om den muntlige kilden er til å stole på må elevene også benytte seg av andre typer kilder for å kunne bekrefte eller avkrefte informasjonen de får (Kvande & Naastad, 2020, s. 223-225). Kvande & Naastad (2020, s. 226) sier at [...] når elevene finner ut, setter sammen og forstår, så ivaretar man også læreplanens grunnleggende læringssyn».

En annen måte vi kan utforske lokalhistorien på er å snakke om byen eller bygdas opprinnelse. Elevene kan få utforske hvorfor stedet de bor på ligger akkurat der det ligger og om det finnes geografiske grunner til det. På mange steder er dette en historie som handler om forvaltning av naturressurser. «Stedet representerer et erfaringsrom, men også en forventningshorisont» (Kvande & Naastad, 2020, s. 225). Historiebevissthet bør utvikles sammen med geografien fordi menneskene handler med utgangspunkt i den (Kvande & Naastad, 2020, s. 225).

Det finnes forskjellige lokale læringsressurser i de ulike lokalsamfunnene, men det er også mange læringsressurser som finnes i de aller fleste lokalsamfunn. Alle disse stedene eller objektene kan brukes som et utgangspunkt for undervisning i lokalsamfunnet, uansett hvor en bor. En kan ta utgangspunkt i bygninger og hus. Bygningen eller huset kan vise vei inn i historien om hvorfor huset ser ut slik det gjør, eller historier om hva som har skjedd der. Disse historiene finnes i og rundt alle bygninger, noen historier mer spennende og lærerike enn andre. Noe annet geografisk en kan ta utgangspunkt i er landskapet i lokalsamfunnet. Her kan en se på hvordan og hvorfor landskapet har endret seg når mennesker har påvirket det eller latt være å påvirke det (Kvande & Naastad, 2020, s. 227-229).

I lokalsamfunnene finner vi også mange ulike minnesteder. Minnesteder markerer en historisk hendelse som har funnet sted. Et minneste kan være materielt eller immaterielt. Et materielt minneste kan være bygninger som er bevart fordi den minner oss om noe viktig som har skjedd her. Her kan man gjennom å være til stede i bygget gjenskape de historiene som hører bygget til (Kvande & Naastad, 2020, s. 230). Et immaterielt minneste kan være et mentalt sted. Det kan være ulike historiske begreper som bærer en felles historiekultur. Minnesteder

er uttrykk for en felles forståelse og erfaring. «Ofte er disse erfaringene knyttet til steder i geografisk betydning, men de behøver ikke å være det» (Kvande & Naastad, 2020, s. 236).

Gatenavn kan også være en form for minnesmerke. Disse forteller ofte noe om viktige personer eller objekter i lokalsamfunnet. Elevene kan gjennom å se på gatenavnene i sitt lokalsamfunn lære mye om hva som har skjedd i lokalsamfunnet på en utforskende måte (Kvande & Naastad, 2020, s. 242-243). En annen form for minnested igjen er monumenter eller minnesmerker. Et godt eksempel på et slikt minnesmerke som man finner på de aller fleste steder i Norge er minnesmerkene etter 22. juli 2011. Terrorangrepet i regjeringskvartalet og på utøya 22. juli 2011 er et godt eksempel på en hendelse som har alle disse formene for minnesmerker. For å forstå det som skjedde denne dagen kan vi benytte oss av både bygningene i regjeringskvartalet og på utøya, landskapet på Utøya, begrepene «utøya» og «22. juli», og de mange minnesmerkene rundt om i landet. Disse minnesmerkene finnes både der hvor hendelsen fant sted og andre steder rundt om i Norges land (Kvande & Naastad, 2020, s. 237-239).

Når vi skal undervise om og ved disse lokale læringsressursene kan vi både være til stede på stedet eller arbeide med det i klasserommet. Lærerne kan for eksempel legge opp til nærmiljø- eller byvandring. Dette gjennomføres ved at læreren leder elevene gjennom en bestemt rute i nærmiljøet. I mange lokalsamfunn finnes det gammel industri, vassdrag, boplasser, gatenavn og kirkegårder som kan fortelle noe om historien som har funnet sted i akkurat dette lokalsamfunnet. Gjennom slik vandring kommer elevene nærmere den historien som har skjedd (Jordet, 2010, s. 252-253). En annen form for arbeid en kan benytte seg av når en jobber med lokalhistorien er drama og rollespill. En kan jobbe med ulike tidsepoker, historiske hendelser eller temaer gjennom drama og rollespill. Det kan gi elevene mulighet til å leve seg inn i en situasjon på en emosjonell måte. Elevene kan gjennom rollespill erfare at lærestoffet virker nærmere deres egen livsverden. Drama og rollespill kan gjennomføres på skolen, men egner seg spesielt godt utenfor klasserommet (Jordet, 2010, s. 252-255).

Utenfor klasserommet finner vi også museer og institusjoner som kan være gode læringsarenaer i lokalhistorieundervisningen. Her kan elevene få faglig påfyll fra andre enn læreren og læreboka. Ved større museer er det ofte lagt opp til undervisningsopplegg som skolene kan melde seg på eller bli invitert til. Da har museene gjerne egne pedagoger som gjennomfører disse oppleggene. Ved slike besøk er det viktig at læreren legger opp til arbeid med temaet også utenfor besøket på museet. Besøket må knyttes til et opplegg som det jobbes

med på skolen i tillegg til å være en hyggelig og sosial aktivitet (Jordet, 2010, s. 259-260). De aller fleste lokalsamfunn har også andre organisasjoner som arbeider med historien på en eller annen måte. Disse lokale ressursene eller ressurspersonene kan være nyttige å trekke inn i undervisningen, for å snakke om det de kan mer om enn andre. Dette kan være gjennom at de kommer på besøk på skolen og forteller om et tema, eller at de tar med elevene ut av skolen og viser dem steder i lokalsamfunnet og forteller om dem der (Kvande & Naastad, 2020, s. 241-242).

Vi ser at det finnes mange ulike måter en kan jobbe med lokalhistorien på. Det kan være nyttig å ta i bruk både minnesteder, minnesmerker og mennesker som er til stede i lokalsamfunnet. Arbeidet med disse ulike geografiske, materielle og immaterielle stedene og objektene kan foregå både i klasserommet og ute i lokalsamfunnet. De kan jobbes med gjennom vandringer i lokalsamfunnet, drama og rollespill eller møter med personer, organisasjoner eller institusjoner i lokalsamfunnet. Gjennom arbeid med slike læringsressurser vil elevene kunne bruke mange ulike kilder, både muntlige og skriftlige. I møtet med mennesker og tekster kan elevene lære både kildekritikk og historiebevissthet. Disse eksemplene på hvordan en kan bruke lokalhistorien viser oss at arbeid med lokalhistorie kan foregå hvor som helst. En trenger ikke å ha viktige historiske monumenter eller å bo på et sted som var viktig for en av de store historiske hendelsene i den norske eller internasjonale historien. Lokalhistoriske læringsressurser kan være noe så enkelt som en bygning med arkitektoniske trekk fra en annen tid, et landskap som har blitt forandret eller historien om hvordan stedet elevene bor på ble til. Slike lokale læringsressurser finnes i alle lokalsamfunn, uavhengig om det finnes museer, monumenter eller plaketter som forteller noe om dette.

1.5.2 Tidligere forskning

Tidligere er det gjort noe forskning rundt temaet lokalhistorieundervisning og læring utenfor klasserommet. Det er svært begrenset hvor mye forskning som er gjort rundt hvordan lærere bruker materiell fra lokalhistoriske steder i undervisningen (Noel & Colopy, 2006). Mye av den forskningen som er gjort er rettet mot læreplaner og analyser av disse, mens noe er en kombinasjon av intervjuer og læreplaner. De læreplananalysene jeg har funnet har stort sett vært knyttet til LK06, altså den forrige læreplanen som var gjeldende. Det er derimot, etter hva jeg kan finne, lite eller ingen forskning på området etter at LK20 ble innført. Jeg har her valgt å trekke frem noe forskning som jeg mener er relevant for mitt arbeid. Dette er en studie

gjort av en forskergruppe ved høgskolen i Nesna, en læreplananalyse av Ketil Knutsen, en doktorgradsavhandling av Axel Hultman og en masteroppgave skrevet av Eli Helen Lillesæter.

En forskergruppe ved høgskolen i Nesna, som besto av Morten Mediå, Mette Gårdvik og Unn Tveraabak, har gjennomført et prosjekt hvor de har utforsket hvordan skoler på Helgeland bruker lokale læringsressurser i undervisningen. Prosjektet gjaldt for flere ulike fag. Morten Mediå (2015) presenterte i en artikkel forskergruppens funn for faget samfunnsfag. Med samfunnsfaglærerne gjennomførte de en spørreundersøkelse med spørsmål som var bestemt og strukturert på forhånd. De aller fleste av disse hadde faste svaralternativer, mens noen kunne lærerne skrive inn svar selv. I denne undersøkelsen fant de at samfunnsfaglærere bruker lokale læringsressurser i noe eller stor grad. Lærerne svarte at de kan bruke de lokale læringsressursene for å gi en god tilpasset opplæring. Lokale læringsressurser ble ofte brukt i tverrfaglige sammenhenger hos de lærerne som svarte på undersøkelsen. Da det kom til hvilke læringsressurser de ulike lærerne brukte var dette ofte skolens eget uteområde og naturen rundt skolen. Dette var fordi disse stedene var mest tilgjengelig, og de er også gratis å bruke. Forskergruppen fant at det var noen ulike faktorer som gikk igjen da det gjaldt hva som begrenset bruken av de lokale læringsressursene. Det var spesielt tid og økonomi som opplevdes som en begrensning for lærerne. Oppleggene som ble brukt i den lokale undervisningen var ofte egenlagde eller kollegaers opplegg. Mediå (2015) presenterte spesielt et funn som overasket forskerne, de lokale læringsressursene ble flittigere brukt på ungdomstrinnet enn på barneskolen. Forskningen her viste at samfunnsfaglærere generelt var flinke til å bruke områdene rundt skolen, men at tid og økonomi gjorde at de ikke brukte like mye av de andre ressursene som de kunne finne i lokalsamfunnet (Mediå, 2015, s. 111-130).

Ketil Knutsen (2014) har gjort en analyse av læreplaner hvor han har sett på hva det innebærer å utdanne demokratiske borgere ved bruk av lokalhistorie i en verden som i stor grad er globalisert. Denne analysen er fra 2014 og læreplanen Knutsen analyserte var læreplan for kunnskapsløftet 2006 (LK06). Han fant i sin analyse at det pedagogiske potensialet som lå i lokalhistorien ble løftet frem i generell del av LK06. Det var mindre fokus på det faglige i denne delen av læreplanen. I læreplanen i samfunnsfag fant han at planen i stor grad var rettet mot demokratiet. Her fant han også at det var få mål som pekte mot det lokale i historieundervisningen og at de få som gjorde det var for elever etter 4. årstrinn. For å finne disse kompetansemålene og andre ting i læreplanen som omhandlet det lokale måtte Knutsen også se på begrepene «familie» «egen historie», «lokalmiljø», «minnesmerke» og «sted». I delen som kalles utforskeren fant han noen mål hvor læreren kunne velge å trekke inn lokalhistorien,

men her var det altså mer opp til lærerens ønsker. Knutsen var kritisk til at læreplanen kun sa at elevene skulle kunne noe om det lokale etter 4. årstrinn og at det videre i skolegangen ikke var en direkte del av læreplanen. Han mente at et resultat av dette kunne være at elevene fikk en for enkel forståelse av lokalsamfunnets rolle i demokratiet. Hovedproblemet med LK06 slik Knutsen så det var at det manglet samspill mellom det lokale, det nasjonale og det globale. Han sa at «i en tid preget av global kommunikasjon er det også viktig at læreplanene utfordrer elevene til å se det lokale i det globale og det globale i det lokale» (Knutsen, 2014, s. 47). Knutsen konkluderte med at LK06 var en av flere læreplaner som ikke tok lokalhistorie som demokratisk dannende på alvor. Planen vektla lokalhistorien som et pedagogisk virkemiddel i undervisningen og ikke som et faglig mål som elevene skulle oppnå (Knutsen, 2014, s. 47).

Axel Hultman utga i 2012 en studie som skulle vise hvilken posisjon lokalhistorien hadde både i den norske og den svenske skolen. Han undersøkte spørsmålene: Hva er lokalhistorie? Hva gjør lokalhistorie? og Hva kan lokalhistorie? Han sammenlignet de to landene, Norge og Sverige, på flere ulike vis. Studien inneholdt intervjuer av lærere hvor Hultman undersøkte hvordan lærerne brukte lokalhistorien i sin skole og hva som gjorde at de brukte den. Hultman intervjuet også elever, som fortalte om hvordan lokalhistorien var i bruk på deres skole. I studien så han i tillegg ganske dypt inn i de ulike institusjonene som fremmer lokalhistorie i de to landene og de norske og de svenske læreplanene helt tilbake til 1964/65. For å oppsummere sine funn så Hultman lærernes bruk av historie sammen med historiekulturen i de to landene. På spørsmålet om hva lokalhistorie er fant han at det norske samfunnet hadde større enighet om hva lokalhistorie var og at lokalhistorien var sterkere i norsk historieforskning enn i svensk. I skolen var lokalhistorien i Norge sterkt knyttet til en periode på 1970- og 80-tallet. Hultman fant ingen spesiell grunn til at lokalhistorien skulle være sterkere i den norske enn den svenske skolen. Spørsmålet om hva lokalhistorie gjør besvarte han med at det didaktiske og pedagogiske rundt lokalhistorien var med på å aktivisere elevene på en positiv måte. For elevene skapte læring om lokalhistorien en nærhet til stedet, en sterkere identitet og en sammenheng i hverdagen. Lokalhistorien ble i skolen brukt av både de lærerne som kom fra stedet hvor de jobbet og fra de innflyttede lærerne. Til slutt besvarte Hultman spørsmålet om hva lokalhistorien kan. Her sa han at det i fremtiden ville bli mer viktig at vi knyttet det lokale mot det globale i undervisningen i skolen. For at lokalhistorien skulle kunne fortsette å være relevant i en mer globalisert verden var det viktig å koble lokalhistorien til mer enn ett lokalsamfunn (Hultman, 2012).

Eli Helen Lillesæter (2015) har skrevet en masteroppgave som tar for seg bruken av lokalhistorie og lokalmiljøet i undervisningen på ungdomstrinnet i Trondheim. Hun har gjennomført intervjuer med åtte lærere ved tre forskjellige skoler i byen. Hun ønsket gjennom sitt arbeid å få svar på hvilke lokale ressurser lærerne benyttet i undervisningen, hvordan undervisningen ble gjennomført, hvorfor lærerne valgte å benytte lokalbasert undervisning og hvilke rammefaktorer lærerne opplevde som hemmende for å gjennomføre en lokalbasert undervisning. Lillesæter fant gjennom intervjuene sine at det kunne være en sammenheng mellom hvor læreren kom fra og hvilke kunnskapskilder de benyttet i byen. Hun fant også at lærernes egen interesse og kunnskap om lokalhistorien spilte inn på bruken og at museum, byvandring, elevenes egne historier, digitale kilder og fortellere var de mest brukte lokale kildene. Hun fant at det er lite fokus på kildekritikk, refleksjon og tverrfaglighet i arbeidet rundt det lokale. Temaet andre verdenskrig fant Lillesæter at ofte var grunnlag for bruk av lokalhistorien. Lokalhistorien var med på å skape en nærhet til historien, som igjen skapte interesse og engasjement, noe som var viktig for identitetsdannelse hos elevene. Bruk av lokalhistorien var også med på å skape variasjon i undervisningen. Lærerne i oppgaven fortalte at skolekulturen i ulik grad var med på å legge til rette for lokalbasert læring. De lokale læreplanene satte lite fokus på bruk av det lokale, og i disse planene var det historieformidlingsinstitusjoner som formidler historie rundt andre verdenskrig som ble nevnt. Tid og økonomi fant Lillesæter at var de rammefaktorene i skolen som lærerne opplevde som mest hemmende for deres bruk av det lokale. Rammefaktoren tid handlet både om den tiden lærerne brukte til å lese seg opp og lære om temaet, men også om det antallet timer samfunnsfaget var tildelt. Lærerne mente at timeantallet i samfunnsfag var for lite til et tredelt fag som samfunnsfag (Lillesæter, 2015).

Disse ulike forskningsprosjektene fokuserte alle på ulike aspekter ved lokalbasert læring. Forskningsgruppa ved Høgskolen i Nesna fokuserte på samfunnsfaget som helhet og ikke direkte på lokalhistorien slik som de andre tre. Knutsen la sitt fokus på ulike læreplaner og hva disse sa om danning av demokratiske borgere gjennom bruk av lokalhistorien. Hultman sammenlignet bruken av lokalhistorien i Norge og Sverige og rettet seg mot hvordan lærere brukte lokalhistorien og hva som gjorde at de brukte den. Masteroppgaven av Lillesæter kunne ligne noe på mitt prosjekt. Forskjellen er blant annet at hun gjennomførte sin forskning med utgangspunkt i en tidligere læreplan, som var mindre åpen for bruk av det lokale enn dagens læreplan, og at hun fokuserte kun på bruken blant lærere i byen Trondheim.

1.5.2.1 Internasjonal forskning

Internasjonalt er det også gjort studier rundt lokalhistorieundervisning. Denne forskningen er gjennomført i ulike deler av verden, med ulike innfallsvinkler til teamet. Noen fokuserer på elevene og deres læring, mens andre fokuserer på lærernes perspektiv. Videre har jeg valgt å trekke frem internasjonal forskning som omhandler noe av den samme tematikken som dette prosjektet. Dette er forskning fra flere ulike land i Europa, Amerika og Afrika.

Stefaniak, Bilewicz og Lewicka (2017) skrev om hvordan det å lære om lokalhistorien burde ha ført til at en fikk en større tilknytning til stedet. De testet spesielt undervisningen i lokalhistoriens påvirkning på utvikling av interesse for historie, stedstilknytning og samfunnsengasjement. Deres hypotese var at det var mulig å bygge opp en større stedstilknytning ved å øke interessen for lokalhistorie og at denne stedstilhørigheten ville skape større samfunnsengasjement. Mellom 2012 og 2014 gjennomførte de to intervensjonsstudier i Polen, hvor deltakerne fylte inn et skjema før og etter eksperimentet. Disse studiene viste at unge mennesker som lærte om lokalhistorie viste økt interesse for den typen historie. De fikk også større tilknytning og tilhørighet til stedet og mer samfunnsengasjement. I tillegg fikk de en større sosial tillit (Stefaniak et al., 2017, s. 217-225).

Grimshaw og Mates (2022) har forsket på undervisning i lokal industrihistorie i et postindustrielt område i nordøstlige England. Temaet de arbeidet med var historien rundt kullgruvene i området. De gjennomførte observasjon av undervisning, semi-strukturerte intervjuer av lærere og fokusgrupper med både lærere og elever. Gjennom denne forskningen fant de at det å lære om den lokale industrihistorien passet inn under de kravene som var skrevet i den gjeldende engelske nasjonale læreplanen på tross av at kravene i læreplanen var spesifikke og strenge. De fant også at barn opplevde undervisningen som engasjerende og at lokalhistorieundervisningen kunne gi elevene en forståelse for hvem de er i lokalsamfunnet. De kunne lære om sin egen identitet og utvikle en stolthet og tilhørighet til hjemstedet. Grimshaw og Mates (2022) mente at skolene kunne ha betydelig utbytte av å samarbeide med andre i lokalsamfunnet om denne undervisningen og at å bruke lokale ressurspersoner kunne styrke lokalhistorieundervisningen.

Schoeman og Visagie (2014) undersøkte hvordan en kunne gjøre historiefaget mer interessant og relevant for elever ved 8. trinn. Det vil si elever på omtrent tretten og fjorten år. Studien ble gjennomført ved Elim Primary School som ligger i en provins i Sør-Afrika.

Utgangspunktet var at elevene her hadde manglende interesse for historie og så ikke hvordan historien hadde relevans for deres hverdag. Det ble konkludert med at elevene måtte engasjere seg mer aktivt i lokalhistorien til deres egen regionen. Forskerne hevdet at hvis elevene ved 8. trinn kunne relatere det de lærte i klasserommet til hverdagen, ville de vise større interesse for emnet. Derfor ble det laget et undervisningsopplegg rundt lokalhistorien bestående av to klasseromstimer, to feltturer til et lokalt kulturarvsted og en avslutning med refleksjon og vurdering. Forskningen var en casestudie av dette opplegget. Casestudien resulterte i retningslinjer for utarbeidelse av undervisningsopplegg ved bruk av lokalhistorie. Konklusjonen var at lærerne ved Elim Primary School burde involvere elevene i autentiske og elevsentrerte undervisningsopplegg ved bruk av flere ulike undervisningsstrategier og at bruk av lokalhistorien ville øke interessen for historie generelt (Schoeman & Visagie, 2014).

Noel og Colopy (2006) gjennomførte en studie om bruk av lokalhistoriske kilder som handlet om steder de besøkte i ekskursionsjoner. Studien ble gjennomført blant fjerdetrinns lærere i Hudson Valley County, New York. Dette er lærere for elever på rundt ti år. Studien ble gjennomført i to faser. I første fase undersøkte forskerne lærernes bruk av pensum fra lokalhistoriske steder som de besøkte som en del av en ekskursion. I den andre fasen intervjuet de pedagogene som jobbet ved hver av de store lokalhistoriske stedene i fylket, og laget en oversikt over tilgjengelig materiale for hvert av stedene. Dataene etter undersøkelsen viste at det var stor variasjon i de kildene de ulike stedene kunne tilby og at lærere ønsket korte kilder i papirformat som kunne brukes som forberedelse til ekskursion. Pedagogene som jobbet ved de lokalhistoriske stedene, var enige i at det var mest hensiktsmessig å bruke materialet fra dem som en forberedelse. De ulike besøksstedene sendte ut materiale som kunne brukes, men hadde ingen evaluering av nytten av disse materialene i ettertid. Noel og Colopys (2006) resultater indikerte at både lærere på skolene og pedagogene ved de lokalhistoriske stedene kanskje ville vurdere økt samarbeid for å forbedre den pedagogiske opplevelsen til barn som drar på ekskursion med skolen (Noel & Colopy, 2006, s. 553-568).

Min forskning i denne oppgaven skiller seg fra både de norske og de internasjonale forskningsprosjektene ved at den retter fokus mot den nyeste læreplanen, altså LK20. Denne læreplanen er lagt opp på en annen måte og den åpner for mer bruk av lokalhistorien enn de tidligere læreplanene, derfor er det interessant å se på om bruken er endret siden innføringen av ny læreplan fra høsten 2020 og høsten 2021. Teorigrunnlaget jeg benytter meg av i dette prosjektet retter seg mot didaktikken og den didaktiske relasjonsmodellen, noe som heller ikke er gjort i disse andre forskningsprosjektene.

1.6 Oppgavens disposisjon

I denne masteroppgaven har jeg først innledet oppgaven, presentert problemstilling, begrepene lokalhistorie, lokalsamfunn og læringsressurser og kunnskapsstatus på området. I neste kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven som omhandler den generelle didaktikken. Etter teorien kommer et kapittel som beskriver metoden som er brukt og gjennomføringen av forskningen. Resultatet av forskningen og drøftingen av disse funnene kommer i de to neste kapitlene *4. Presentasjon av funn* og *5. Drøfting*. I drøftingsdelen kobles funnene sammen med teorien og den andre litteraturen som er blitt presentert i oppgaven. Avslutningsvis kobler jeg funnene til problemstillingen, trekke noen konklusjoner og avrunde oppgaven.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Det teoretiske rammeverket handler i hovedsak om det didaktiske knyttet til lærerens planlegging av undervisning. For å kunne forstå hvordan ungdomsskolelærere arbeider med lokalhistorien må vi vite noe om hvilke forutsetninger de har for å gjøre nettopp det. Det kan være de ressursene de har til rådighet, deres didaktiske forståelse eller hvordan de ut fra dette planlegger og gjennomfører undervisningen. Kapitlet vil bestå av en forklaring av hva didaktikk er og en modell for planlegging og beskrivelse av undervisning. Teorien som presenteres i dette kapitlet vil utgjøre rammeverket for hvordan jeg senere kategoriserer og analyserer funnene fra intervjuene jeg har gjennomført.

2.1 Didaktikk

Ifølge Imsen (2020) handler didaktikk om «[...] den opplæringen, oppdragelsen og sosialiseringen som bør skje, eller som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat, hvilke begreper vi skal bruke om undervisning, og hvilken sammenheng det er mellom dem» (Imsen, 2020, s. 172).

Det er flere måter å dele inn begrepet didaktikk på. Én måte er å dele det inn i de to tilnærmingene: normativ og deskriptiv-analytisk didaktikk. Disse gir begge bidrag til å forstå de ulike sidene ved lærerens arbeid. Normativ didaktikk handler om hvilke prinsipper som ligger til grunn for valg av innhold og fremgangsmåter i undervisningen. Disse prinsippene omhandler de idealene skolen strekker seg etter. Den deskriptiv-analytiske didaktikken forsøker å beskrive og analysere det som skjer i skolen slik at vi kan forstå det. På én måte kan vi si at den normative didaktikken beskriver hvordan skolen bør være, mens den deskriptiv-analytiske beskriver hvordan skolen egentlig er (Imsen, 2020, s. 172-174).

Det er også vanlig å skille mellom generell didaktikk og fagdidaktikk. Den generelle didaktikken er der hvor de ulike begrepene i didaktikken settes i sammenheng med hverandre. Dette er en didaktikk som alle lærere bruker i sin hverdag i skolen (Imsen, 2020, s. 174). Den generelle didaktikken gir lærerne kunnskap om hvordan de kan velge og begrunne sine valg for undervisningen. Den gir praktisk kompetanse til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, samt å tilrettelegge undervisningen for de elevene som har behov for tilrettelegging (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 29). Fagdidaktikken handler om de måtene en

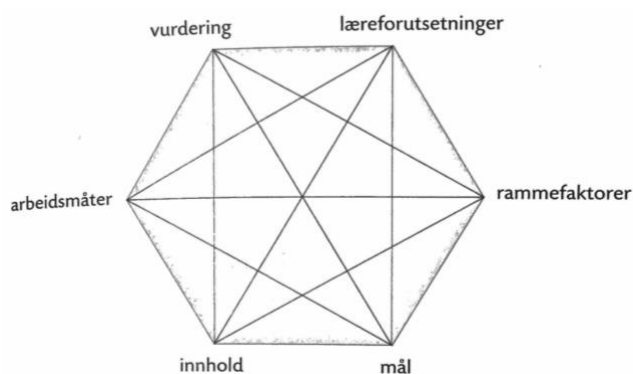
arbeider på innenfor det spesifikke faget (Imsen, 2020, s. 174). Denne didaktikken inneholder både den generelle didaktikken og kunnskap om faget og egne elever (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 32). Fagdidaktikken er kun relevant for de lærerne som underviser i dette faget. Den henter mye fra både pedagogikken og faget (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 30). De to ulike formene for didaktikk kan som vi ser ikke deles helt fra hverandre da de henger tett sammen (Imsen, 2020, s. 174).

Det finnes flere ulike modeller som sier noe om innholdet i didaktikken. Jeg skal videre se på en av disse modellene. Den er et hjelpemiddel for lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av egen praksis og kalles den didaktiske relasjonsmodellen.

2.1.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen var en femkantet modell som ble utviklet i 1978 av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg. De beskriver den som en referanseramme eller et verktøy lærerne kan bruke for å planlegge og beskrive sine undervisningsopplegg. De understreker at modellen gir et forenklet bilde av undervisningssituasjonen og at den ikke er tenkt som en lukket modell, men en åpen ramme for planlegging og gjennomtenking av undervisningssituasjoner (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135-137).

Den femkantede modellen har senere blitt omgjort til en sekskantet modell. Lyngsnes og Rismark (2020) har laget en modifisering av modellen etter Bjørndal og Lieberg og fremstiller den slik:



Figur 1: Modellen «den didaktiske relasjonsmodellen» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 83)

I denne nye versjonen av den didaktiske relasjonsmodellen er det som tidligere ble kalt didaktiske forutsetninger delt inn i læreforutsetninger og rammefaktorer. «Ved å skille ut elevenes forutsetninger i en egen kategori sikrer man at deres forutsetninger alltid er med som en viktig faktor i planleggingen når for eksempel mål og arbeidsmetoder skal fastsettes» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 83). De seks ulike kategoriene i modellen er alle viktige i undervisningen. Jeg vil videre beskrive og forklare hver enkelt av de seks kategoriene læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering.

2.1.1.1 Læreforutsetninger

Læreforutsetninger er de forutsetningene elevene har med seg. Det kan være forventningene, kunnskapen, erfaringene eller evnene til den enkelte elev. Hjemmet til barnet spiller også en rolle her. For at læreren skal kunne planlegge undervisning som alle disse individene skal delta i krever det at læreren har kjennskap til hvilken bakgrunn, interesse og evner den enkelte elev har.

«Man må nemlig kjenne eleven for å kunne sette realistiske mål for læringen, og kjennskap til den enkelte er nødvendig for å kunne velge den forsterkningen som vil gi den beste læringseffekten for akkurat den eleven det er snakk om» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.85).

Lærere må i sin arbeidshverdag forholde seg til andre sider av elevene enn kun de faglige. Dette er for å kunne hjelpe elevene til å få best mulig læreforutsetninger. Lærere møter elevene på det nivået de er på i deres hverdag (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 84-87). Hver enkelt elev er forskjellig, og hver enkelt klasse er forskjellig. Derfor må alle undervisningsopplegg tilpasses den klassen det skal gjennomføres i. Hvis en bruker et ferdig undervisningsopplegg, må en altså være kritisk til dette og tenke på elevenes og klassens læreforutsetninger. Et undervisningsopplegg en er blitt tildelt kan ha fungert godt i en annen klasse, men det betyr ikke nødvendigvis at det vil fungere godt igjen (Moltubak, 2015, s. 136).

2.1.1.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer er de faktorene i undervisningen som lager begrensninger eller muligheter for hva som er mulig å få til i en undervisningssituasjon. Den tydeligste rammefaktoren i skolen er læreplanene, både nasjonale og lokale. De andre rammefaktorene vi finner i skolen er ikke like tydelige og håndfaste. En viktig rammefaktor som ofte påvirker undervisningen, er tid.

En annen faktor kan handle om hva man har tilgang på av for eksempel lærebøker, digital teknologi, diverse utstyr og spesialrom. Disse er alle faktorer som virker innenfor skolens vegger. Utenfor skolen finner vi lokalmiljøet, som kan være med å berike lærings situasjonen. Her kan det også finnes begrensninger, da ulike lokalsamfunn har ulike læringsarenaer det er mulig å ta i bruk. Lærere har ulike kunnskaper, holdninger og forventninger til det som skal skje i skolen. Det gjør at de ser på og tolker de ulike rammefaktorene forskjellig, og de kan derfor sies å være en rammefaktor i seg selv. Lærere jobber sammen med andre lærere og derfor kan også de andre ansatte på skolen være viktige rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87-89).

2.1.1.3 Mål

Mål er en viktig del av skolen. Siden læreplanen for kunnskapsløftet som kom i 2006 har vi operert med kompetansemål som alle elever skal oppnå gjennom sin skolegang. Disse målene inneholder ulike kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg. Læreren skal i sin planlegging velge det innholdet og de arbeidsmåtene som hjelper elevene til å nå målene. I hverdagen brytes kompetansemålene ned til mindre og tydeligere mål, som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Disse målene kalles gjerne læringsmål. Disse målene er de målene som blir presentert for elever og foreldre for å informere om hva de skal jobbe mot (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 90-96).

I læreplanen for kunnskapsløftet 2020 har målene blitt mindre entydige og de retter mer fokus på at elevene skal lære gjennom utforskning og tverrfaglighet. Læreplanen i samfunnsfag er blitt mer individrettet og identiteten til hver enkelt har blitt en viktigere faktor enn i tidligere læreplaner. Dette legger til rette for arbeid med det som er viktig for identiteten. I historiedelen av faget vil dette være arbeid med det som finnes i elevenes livsverden, altså lokalmiljøet og lokalhistorien (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-11).

2.1.1.4 Innhold

Innhold henger tett sammen med målene. Målet beskriver hvilket innhold opplæringen skal ha, og innholdet må derfor velges ut fra hva som er målet for opplæringen. Allikevel er også innholdet mer enn det målene sier noe om. Innholdet kan i dag i større grad strekkes til verden utenfor skolen, da en ofte har tilgang på digitale plattformer hvor en kan innhente informasjon fra alle verdens hjørner. Innholdet i skolen påvirkes både av faget som er involvert, samfunnets interesser og av hva elevene har behov for å lære. Det er mange valg som skal gjøres når en skal velge innhold til undervisningen. Blant annet spiller rekkefølgen på stoffet, strukturen og

hvilken rolle elevene skal ha en viktig rolle. Elevenes læreforutsetninger er viktig å tenke på for å unngå at kunnskapen føles «pådyttet» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 96-101).

I alle fagene i skolen kan vi skille mellom vite-at kunnskap og vite-hvordan kunnskap. Vite-at kunnskap er faktakunnskapen i faget. Vite-hvordan kunnskap er det som sier noe om hvordan vi kan vite det vite-at kunnskapen sier. Disse to kunnskapstypene må knyttes sammen for at vi skal kunne få en god forståelse av faget. I tillegg til dette kommer begrepskunnskapen som er viktig innenfor både vite-at og vite-hvordan kunnskap. I historiefaget møter vi både innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Innholdsbegrepene er de begrepene som forteller noe om innholdet. Disse begrepene forandrer seg gjennom tid, og de er derfor tidsavhengige. Det vil si at de betyr ulike ting ut fra hvilken tidsepoke i historien vi snakker om. Den andre formen for begreper vi møter i historiefaget er nøkkelbegrepene. Disse sier noe om det som er utenfor historien i seg selv. Nøkkelbegrepene er med på å gi historiefaget et slags begrepsmessig rammeverk. Nøkkelbegreper er begreper som for eksempel kilde, årsak eller utvikling (Lund, 2020, s. 19-23).

2.1.1.5 Arbeidsmåter

Arbeidsmåtene i undervisningen er de aktivitetene som vi gjør for å lære innholdet. Her inngår både det læreren og det eleven gjør av arbeid. Arbeidsmåtene eller metodene er de verktøyene og fremgangsmåtene lærerne bruker for å få elevene til å delta i læringssituasjonene. Læreren må til hver undervisningssituasjon avgjøre hvilken arbeidsmåte som er best for den læringen som skal skje. I læringssituasjonene skal arbeidsmåtene legge til rette for elevenes læring, mens læreren tar ledelsen for læringsarbeidet. Det finnes utallige ulike arbeidsmåter en kan bruke i undervisningen. Det kan for eksempel være individuelt arbeid eller arbeid i store eller små grupper. MAKVIS-prinsippene er prinsipper som er viktig for at lærere har sitt fokus rettet mot elevene. Disse prinsippene er motivering, aktivisering, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid. Dette forteller oss ikke hvordan vi skal undervise, men sier noe om faktorer det er viktig å ta hensyn til. Alle disse prinsippene kan tas i bruk uansett arbeidsmåte ved å tilpasse metoden til elevgruppen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 101-105).

LK20 legger opp til at fagene skal inneholde mer dybdelæring. Innenfor samfunnsfag og historie vil det si at læreren har større mulighet til å velge eller velge bort innhold og arbeidsmetoder. Dybdelæring gir lærerne større mulighet til å gjøre en innholdsdifferensiering som treffer elevenes interesser i større grad (Lund, 2020, s. 66-67). Et annet viktig element i LK20 er at elevene skal utforske selv i mye større grad. Ordet «utforske» er gjentatt i så og si

alle de ulike delene av læreplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Undervisningen har derfor med denne læreplanen tatt enda et steg bort fra det som tidligere kan sies å være en passiv overføring av kunnskap mellom lærer og elev til en utforskende praksis. Elevene skal gjennom utforskende arbeidsmetoder utvikle kunnskap om faget (Haug & Mork, 2021, s. 15). I samfunnsfag og historie vil dette si at elevene skal være aktive i egen læring, de skal kunne vurdere hvordan kunnskap om historien blir til, og vurdere hva som regnes som gyldig kunnskap.

2.1.1.6 Vurdering

Vurdering er en viktig del av læringsarbeidet i skolen. I skolen skal vurdering av elevene skape motivasjon, gi informasjon til elever og foreldre om elevens fremgang og dele inn elevene etter karakterer, for å kunne avgjøre hvem som får hvilke plasser i den videre utdanningen. Scriven (1967, referert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 117) begynte å bruke begrepene formativ- og summativ vurdering. I dag er det vanlig å snakke om vurdering for læring og vurdering av læring, for å beskrive disse to begrepene. Vurdering for læring eller formativ vurdering handler om å gi vurdering underveis i opplæringen. Denne vurderingen skal være læringsfremmende og gi elevene veiledning og støtte underveis i læringsprosessen. Dette kan for eksempel være egenvurdering, tilbakemeldinger, fremovermeldinger og råd. Vurdering av læring eller summativ vurdering er mer formell og handler om å gi en avsluttende vurdering av hva læringsutbyttet ble. Et godt eksempel på vurdering av læring er karakterer, prøver og eksamener. I dag er det vanlig å fokusere mer på vurdering for læring enn det har vært tidligere (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 116-117).

I historiefaget er den vurderingen som skjer underveis den viktigste for at kunnskapen skal feste seg. Dette gir elevene en dypere læring og det gir mer motivasjon. Det er derfor viktig å tilrettelegge for en vurdering for læring fremfor en vurdering av læring. Som Kvande og Naastad (2020, s. 35-36) påpeker er historie et dialogisk fag av natur og derfor «[...] burde man ha anledning til å evaluere gjennom samtalen snarere enn gjennom korte skriftlige monologer», som for eksempel prøver.

Det er ulike tilgang på de forskjellige lokale læringsressursene i lokalsamfunnene rundt om i Norge, noe som vil være en rammefaktor læreren må forholde seg til når det gjelder å planlegge innhold og arbeidsmetoder for den lokalhistoriske undervisningen. I tillegg har også lærerne ulike kunnskaper, holdninger og forventninger og dette kan også være en rammefaktor som preger planlegging og gjennomføring av undervisning for den enkelte læreren.

Utviklingen av historiebevissthet hos de ulike elevene er både et mål fra læreplanens side og en læreforutsetning som ligger til grunn for å kunne si noe om hva elevene kan lære av et lokalhistorisk undervisningsopplegg. Når vi arbeider ute i lokalsamfunnet er det naturlig å bruke utforskende metoder. For å vurdere slikt arbeid er *vurdering for læring* spesielt viktig. Alle de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kan enkelt knyttes til fagdidaktikken i historie og lokalhistorie. Vi ser at alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen henger sammen og påvirker hverandre. Dette viser modellen ved å ha linjer som går mellom alle de ulike kategoriene. Det er et viktig poeng at ingen av kategoriene i relasjonsmodellen kommer før noen av de andre. Modellen kan brukes i planleggingen av all undervisning. Både for en enkelttime og for planer som strekker seg over lengre tid. I tillegg kan den også brukes etter undervisning for å reflektere over det som er gjennomført (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 82-84).

3. Metode

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg mine valg av metode. Jeg tar også for meg hvordan jeg har valgt ut forskningsdeltakerne til prosjektet og gir en presentasjon av disse. Videre beskriver jeg hvordan metoden fungerte, og hvordan jeg har transkribert datamaterialet fra intervjuene. Til slutt tar jeg for meg prosjektets troverdighet. Det vil si prosjektets reliabilitet, validitet og de etiske overveielserne som er gjort i prosjektet.

3.1 Valg av metode

3.1.1 Fenomenologi

I denne masteroppgaven bruker jeg samfunnsvitenskapelig metode for å undersøke hvordan lærere bruker lokalhistorien. Dette gjør jeg ved hjelp av fenomenologiske semi-strukturerte intervjuer. «Målet med en fenomenologisk forskning er å beskrive fellestrekk ved et (eller flere) gitt fenomen for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer» (Høgheim, 2020, s. 141) og «[...] å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.99). I fenomenologien ønsker forskeren å finne meningen med et fenomen. Fenomenologisk filosofi handler i hovedsak om hvordan ting eller begivenheter fremstår for mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

«Rent metodisk er nok det semi-strukturerte intervjuet den metoden som er mest forbundet med en fenomenologisk undersøkelse» (Høgheim, 2020, s. 141). Dette er fordi man trenger informasjon om hvordan noen opplever eller erfarer fenomenet. For å få denne informasjonen er man stort sett avhengig av å samtale med de menneskene som kan gi denne informasjonen (Høgheim, 2020, s. 141 – 142). I denne masteroppgaven gjør jeg nettopp dette. Den fenomenologiske tilnærmingen passer i dette prosjektet da jeg ønsker å forstå fenomenene gjennom de menneskene jeg intervjuer. Jeg ønsker å skape en forståelse av lærernes livsverden og deres erfaringer med å undervise i lokalhistorie.

3.1.2 Kvalitativ metode

Metoden i dette masterprosjektet er kvalitative intervjuer av lærere. Kvalitative metoder er gode for å gå i dybden på det som skal undersøkes. Det er en metode hvor forskeren prøver å få en helhetlig forståelse av det fenomenet i samfunnet forskeren utforsker. I kvalitative

metoder er det tekst, tale og bilder som er materialet forskeren arbeider ut fra. Resultatene man ser av dette arbeidsmaterialet skal fremstilles ved hjelp av tekst (Kvarv, 2014, s. 137). I motsetning til i kvantitativ metode hvor arbeidsmaterialet er mer basert på tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitativ metode studerer færre enheter enn kvantitativ metode, nettopp fordi det er en undersøkelse av enkeltfenomener. I denne formen for forskning går forskeren og forskningsobjektet inn i en situasjon hvor de kommuniserer med hverandre (Kvarv, 2014, s. 137).

Arbeidet med et kvalitativt forskningsprosjekt kan ikke beskrives som en lineær prosess på samme måte som et kvantitativt forskningsprosjekt. Opplegget justeres hele tiden etter det som viser seg å bli mest relevant. En kan endre måten å spørre på underveis i undersøkelsene. I en slik forskning er dette viktig fordi deltakerne i forskningen kan forstå den samme måten å stille spørsmål på ulikt, avhengig av hvem de er (Kvarv, 2014, s. 137-138). Spørsmålene en stiller seg i den kvalitative forskningen kan besvares på ulike måter, med ulike teknikker. Det kan for eksempel være gjennom å observere noe og finne svaret på den måten. Det kan være å stille spørsmål direkte til forskningsobjektene i et intervju eller det kan være en kombinasjon av disse metodene som er det beste for å finne svaret på det en lurer på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-138). I dette prosjektet har jeg benyttet intervju som metode for å utforske min problemstilling.

3.1.2.1 Intervju

Jeg har valgt å bruke intervjuer i dette prosjektet fordi kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som gir forskeren muligheten til å få detaljerte beskrivelser av fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Jeg har tidligere hatt erfaring med intervju i en oppgave vi gjennomførte på et annet tidspunkt i studiet. Denne oppgaven tok for seg mye av den samme tematikken som denne masteroppgaven. Gjennom denne oppgaven fikk jeg prøvd intervju som metode og synes det fungerte godt. Jeg kunne i dette prosjektet ha valgt å gjennomføre observasjon av undervisning i tillegg til intervjuene, men så dette som mindre relevant da jeg var mest opptatt av lærerens egne erfaringer og tanker om planlegging og gjennomføring av lokalhistorieundervisning.

I et intervju skapes det kunnskap og en felles forståelse i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intervjuet skiller seg fra den daglige samtalen ved at den er fokusert mot en spesiell tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). For at mennesker skal kunne forstå hverandre er vi avhengig av å ha samtaler og

kommunisere med hverandre. Samtalen i et intervju gir forskeren et innblikk i forskerdeltakerens livsverden. Et kvalitativt forskningsintervju kan sies å være en strukturert form for samtale, hvor strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det er vanligvis slik at forskeren er leder for intervjuet og at forskningsdeltakeren følger det som forskeren leder samtalen inn på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Det finnes flere ulike måter å gjøre et intervju. Intervjuet kan være strukturert og følge en mal eller det kan være som en fri samtale. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 78-80) deler strukturen på et forskningsintervju inn i fire ulike strukturer. Det første som er et veldig åpent intervju, kaller de «ustrukturert intervju». Deretter kommer «semi-strukturert intervju» hvor intervjuet har en delvis struktur, hvor det finnes en plan eller en intervjuguide, men at mye kan endres underveis. Videre er «strukturert intervju» som er et intervju med en klar og tydelig plan. Den siste strukturen er «strukturert intervju med faste svaralternativer» hvor både spørsmål og svaralternativer er satt på forhånd. I min forskning har jeg valgt å benytte meg av et semi-strukturert intervju.

3.1.2.1.1 Semi-strukturert intervju

Et semi-strukturert intervju er et intervju hvor forskeren har noen temaer og spørsmål klart. Det finnes altså en overordnet intervjuguide som det tas utgangspunkt i. Spørsmålene, temaene og rekkefølgen på disse kan variere fra intervju til intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Rekkefølgen på spørsmålene eller om noen av dem blir utelatt er altså ikke viktig for forskeren. Intervjuer har ikke en tydelig og klar struktur, slik som vi ser i andre former for intervju. Spørsmålene som kommer underveis i samtalen stilles der det virker naturlig for forskeren å stille dem. Når en gjennomfører et semi-strukturert intervju må forskeren være åpen for at forskningsdeltakeren kan komme med andre temaer enn de forskeren på forhånd har tenkt på. Da kan også forskeren komme på spørsmål som ikke var planlagt i utgangspunktet. Denne formen for intervju blir mer som en samtale mellom forsker og forskningsdeltaker enn hvis det hadde vært en klar struktur. «Begge parter i intervjuet prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121).

Jeg har valgt å bruke semi-strukturert intervju i dette prosjektet fordi jeg ønsket en åpen samtale med forskningsdeltakerne hvor de kunne komme med ting jeg ikke hadde tenkt på, på forhånd. Det var noen spørsmål som var viktig for meg å få svar på. Derfor var det fint å ha

en intervjuguide å støtte seg på. Ved å bruke intervjuguiden effektivt kunne jeg ha oversikt over de tingene som jeg ønsket svar på, samtidig som vi kunne snakke fritt om temaet.

3.2 Utvalg

Når en skal gjennomføre intervju er det viktig å tenke på hvordan en skal velge ut de en skal intervjuer. Det første spørsmålet en ofte stiller seg når en skal velge ut hvem en skal intervjuer er: «Hvor mange informanter skal vi hente data fra?» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Hvis informantene forskeren skal intervjuer skal være relativt like hverandre vil en trenge færre informanter enn om intervjuobjektene er mer forskjellige. Jeg hadde før jeg begynte å forske et ønske om å få med flere forskningsdeltakere enn det jeg fikk. I dette masterprosjektet har jeg intervjuet samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Jeg har derfor gjort en kriteriebasert utvelgelse hvor kriteriene er at de er samfunnsfaglærere og at de jobber i ungdomsskolen. Når det gjelder de andre variablene disse lærerne kan ha har jeg prøvd å få inn mest mulig variasjon i utvalget (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49-51). Blant de forskningsdeltakerne jeg fikk med meg i prosjektet var det variasjon i kjønn, alder og hvor lenge de hadde arbeidet i skolen. Disse variablene vises tydelig i presentasjonen av forskningsdeltakerne som kommer i neste delkapittel.

For å få tak i informanter sendte jeg e-post rundt til rektorer på ulike ungdomsskoler i innlandet og spurte om jeg kunne forske på deres skole. I tillegg kontaktet jeg noen lærere direkte. Dette var lærere som jeg hadde jobbet med i praksis tidligere. Mange av e-postene fikk jeg aldri svar på, mens andre svarte at de hadde videresendt til sine samfunnsfaglærere. Flere svarte også at de ikke kunne la sine ansatte stille da de allerede var overarbeidet grunnet den pågående covid-19 pandemien. Det var i det store og det hele vanskelig å få positiv respons på e-post. På skolene hvor jeg tidligere hadde vært i praksis var det enklere å få tak i informanter, da lærerne jeg kontaktet direkte svarte meg fort og var villige til å både delta selv og å hjelpe meg å finne flere på deres skole som hadde mulighet til å delta. Derfor var det to av mine tidligere praksislærere og deres kollegaer jeg til slutt fikk avtalt intervjuer med. Det at jeg kjente noen av forskningsdeltakerne gjennom tidligere praksis ser jeg i hovedsak på som positivt for mine intervjuer. Det gjorde det enklere for samtalen å flyte godt mellom meg og forskningsdeltaker. Det kan selvfølgelig også være problematisk om en kjenner forskningsdeltakerne sine veldig godt.

Til slutt fikk jeg intervjuer med fem lærere fra to ulike ungdomsskoler. Dette er ikke et stort utvalg. Grunnen til at jeg ikke fikk så mange forskningsdeltakere som jeg ønsket var nok både grunnet tiden vi har hatt til disposisjon til å gjennomføre prosjektet og i stor grad på grunn av mangel på lærere som kunne delta, grunnet covid-19 pandemien. Forskningen foregikk i november og desember i 2021. En periode hvor alt rundt smittesituasjonen var veldig usikkert, og mot slutten av perioden jeg holdt på med forskningen ble smitterådene skjerpet. Jeg prøvde å få tak i flere forskningsdeltakere også etter desember, men disse fikk jeg negativ eller ingen respons fra.

3.2.1 Presentasjon av forskningsdeltakere

For å presentere de informantene som har valgt å delta i prosjektet mitt har jeg laget en tabell med nøkkelinformasjon om dem. Denne tabellen viser bredden i informantgrunnlaget i prosjektet. Her kommer det tydelig frem at mine informanter har ulikt kjønn, alder og har jobbet i skolen i ulikt antall år. I tabellen under ser vi at fire av forskningsdeltakerne i prosjektet er kvinner og en av deltakerne er menn. Det er tre av forskningsdeltakerne som er i 40-åra, en i 30-åra og en i 20-åra. De fleste av forskningsdeltakerne har jobbet lenge i skolen, mens én av forskningsdeltakerne er nyutdannet og har sitt første år som ferdigutdannet lærer i arbeid. Forskningsdeltakerne underviser i samfunnsfag på ulike trinn. Det er én av dem som underviser på 8. trinn, to på 9. trinn og to på 10. trinn. Hadde jeg ikke hatt disse utfordringene med å få med flere forskningsdeltakere, skulle jeg gjerne hatt med flere menn, og noen i aldergruppen 50- og 60-åra.

For å anonymisere forskningsdeltakerne så godt jeg kan har jeg valgt å ikke oppgi hvem av forskningsdeltakerne som jobber på samme skole, men de kommer som sagt fra to ulike skoler i Innlandet fylke. For å sikre anonymiteten til forskningsdeltakerne er det vanlig å gi dem pseudonymer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Jeg har i denne tabellen valgt å gi mine forskningsdeltakere pseudonymer for at deres identitet skal være sikret. Forskningsdeltakerne kommer derfor videre til å bli henvist til som Knut, Stine, Ingeborg, Eva og Veronika. Disse pseudonymene kommer jeg til å bruke gjennom oppgaven når jeg beskriver mine forskningsdeltakere eller gjengir hva de har sagt i intervjuene.

 Tabell 1: Oversikt over variasjoner i utvalget

Pseudonym	Aldersgruppe	Antall år ansatt i skolen	Trinn
«Knut»	40-åra	17 år	10. trinn
«Stine»	20-åra	1 år	9. trinn
«Ingeborg»	30-åra	14 år	9. trinn
«Eva»	40-åra	20 år	10. trinn
«Veronika»	40-åra	21 år	8. trinn

3.3 Gjennomføring av intervjuer

Da jeg kontaktet mulige forskningsdeltakere, var jeg opptatt av å gjennomføre dette på deres premisser. Jeg ønsket å være fleksibel ovenfor forskningsdeltakerne med tanke hvor og når vi skulle møtes for intervju. Jeg skjønnte etter hvert at det kunne bli vanskelig å få tak i nok forskningsdeltakere skrev jeg at jeg kunne justere på spørsmålene slik at intervjuet ville ta kortere tid om de ikke hadde mer tid til rådighet. Det ble også foreslått å gjennomføre et kort intervju digitalt for å spare litt tid. Intervjuene hadde til slutt en varighet på alt mellom 20 og 45 minutter. Lengden på intervjuene var både påvirket av hvor mye tid de ulike forskningsdeltakerne hadde til rådighet og hvor mye de hadde arbeidet med lokalhistorien som de kunne fortelle om.

I starten av min forskning møtte jeg forskningsdeltakerne på skolene der de jobbet. Dette viste seg etter hvert å ikke være mulig å gjøre lenger da covid-19 pandemien litt lenger ut i forskningsperioden satte en stopper for besøk på skolene. Det ble derfor ikke mulig å gjennomføre alle mine intervjuer ansikt til ansikt i samme rom, selv om det er det jeg helst ville foretrukket. Det siste intervjuet ble derfor, grunnet stor smittespredning av covid-19, gjennomført ved hjelp av videokonferanse. Det ble til slutt gjennomført fire intervjuer fysisk og et intervju via videokonferanse. Jeg opplevde at begge disse måtene å intervju på fungerte godt, og jeg tror ikke bruk av videokonferanse har hatt noen stor innvirkning på resultatene jeg fikk.

Før jeg gjennomførte intervjuene hadde alle forskningsdeltakerne fått informasjon om prosjektet (vedlegg 3). Her sto det litt om formålet og temaet for prosjektet. Det var kontaktinformasjon og annen informasjon om de som er ansvarlige for prosjektet. Det var forklart hvorfor akkurat de får spørsmål om å delta og hva deres informasjon skulle brukes til. Personvern, retningslinjer, samtykke og tilbaketrekking av dette var også beskrevet i dette informasjonsskrivet. Til slutt på dette informasjonsskrivet kunne de gi sitt samtykke. Enten i den digitale versjonen eller papirversjonen. Alle intervjuobjektene ga samtykke til å bli med på intervjuet med digital eller fysisk underskrift.

Utgangspunktet for forskningen jeg gjennomførte var intervjuguiden (vedlegg 2). I semi-strukturerte intervjuer har man en intervjuguide som sier noe om temaene og spørsmålene som en ønsker å stille gjennom intervjuet. Denne intervjuguiden følges som sagt ikke til punkt å prikke i en slik form for intervju, men den fungerer mer som en støtte. I intervjuguiden står det vanligvis først en presentasjon av forskeren (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). I min forskning sa jeg først litt om meg selv og hvorfor jeg gjennomførte forskningen. Det er vanlig å starte med noen enkle faktaspørsmål før en går over på det som er viktigst for forskningen. Dette er for å etablere en relasjon til den en skal intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). I min intervjuguide la jeg noen enkle spørsmål om forskningsdeltakerne som personer først. Det var for eksempel alder og hvor lenge de hadde arbeidet i skolen.

Etter en har stilt disse spørsmålene går en til spørsmål som retter oppmerksomheten mot temaet en skal snakke videre om (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Jeg valgte her å spørre mine forskningsdeltakere om de kunne definere hva lokalhistorie er, og hva de tenker om læreplanens føringer. Deretter gikk vi over i noen overgangsspørsmål som handlet om deres egne erfaringer med lokalhistorieundervisning. Etter at de hadde fortalt litt om egne erfaringer gikk vi videre til nøkkelspørsmålene mine, som handlet om hvilke læringsressurser de bruker eller har brukt og hvilke rammefaktorer som finnes for bruk av lokalhistorie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Intervjuet var som nevnt semi-strukturert, og derfor ble rekkefølgen av spørsmål noe ulik i de forskjellige intervjuene denne. Noen ganger kom vi inn på dette med lokalhistorie og læreplanen senere i intervjuet, mens andre ganger kom det inn slik det står skrevet her. Avslutningsvis ga jeg forskningsdeltakerne muligheten til å stille spørsmål, rette opp i eller legge til kommentarer til det de hadde sagt. «Informanten må få komme med sine innspill dersom han har noe på hjertet som han ikke har fått fram i løpet av intervjuet» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuer. Dette gjorde jeg gjennom nettskjema diktafon som er en applikasjon på telefonen. For å kunne ta dette lydopptaket måtte jeg ha godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata, noe jeg skriver mer om i neste delkapittel. Lydopptaket ble tatt for at jeg enklere skulle kunne gjengi det mine intervjuobjekter så på en mest mulig korrekt måte. Det var også viktig for meg å bruke lydopptak for å kunne være mest mulig til stede i intervjusituasjonen. Da jeg brukte lydopptak trengte jeg ikke å fokusere på å ta notater, og kunne derfor være fullt og helt til stede i samtalen mellom meg og forskningsdeltaker. Etter intervjuene kunne jeg bruke lydopptakene til å transkribere intervjuene og gjengi de mest mulig korrekt.

3.3.1 Transkribering

Transkriberingen begynte jeg med så fort jeg hadde tid etter at hvert enkelt intervju var gjennomført. Jeg transkriberte intervjuene ved å lytte til opptakene mens jeg skrev ned alt som ble sagt i dem underveis. Jeg valgte å ikke bruke noen ekstra hjelpemidler, da jeg ikke hadde brukt det ved tidligere intervjuer i tidligere nevnte oppgave, og jeg synes det gikk greit å gjøre denne jobben selv. For å få til å skrive det så detaljert som mulig måtte jeg høre gjennom opptakene flere ganger. Gjennom arbeidet med transkriberingen fikk jeg gjennomgått stoffet nøye noe som gjorde at jeg fikk en god oversikt over datamaterialet, allerede før jeg begynte å analysere det på en mer strukturert måte.

Underveis i transkriberingen ble jeg nødt til å gjøre noen justeringer på det som ble sagt for å holde forskningsdeltakerne anonyme. Jeg oversatte dem blant annet til bokmål underveis mens jeg skrev slik at eventuelle dialektord ikke skulle bli tydelig. Jeg unnlot også å skrive deres beskrivelser av spesifikke steder og stedsnavn. Det kunne for eksempel være at jeg satte inn ordet «byen» isteden for selve bynavnet eller at jeg skrev «museet» istedenfor det navnet på det spesifikke museet de beskrev.

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene ferdig sendte jeg dem til forskningsdeltakerne slik at de fikk muligheten til å lese gjennom. Noen valgte å lese gjennom og gi meg en tilbakemelding, mens andre ikke benyttet seg av muligheten. Det var allikevel viktig for meg at de fikk denne muligheten, slik at de kunne rette opp hvis det skulle være noe de følte ble feil fremstilt.

3.4 Prosjektets troverdighet

For å kunne vurdere prosjektets troverdighet må en se på flere ulike kvalitetskriterier. En må vurdere om prosjektet er reliabelt eller pålitelig og en må vurdere prosjektets validitet eller gyldighet. Videre vil jeg først vurdere prosjektets reliabilitet og validitet før jeg tar for meg de etiske retningslinjene som er fulgt.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig funnene i forskningen er. I kvantitativ metode finnes det ulike måter å teste reliabiliteten på, men disse er ikke relevante da vi her har gjennomført en kvalitativ metode. Grunnen til at det ikke kan testes på samme måte ved bruk av kvalitative metoder er fordi observasjonene og samtalene ikke kan gjøres likt hos en annen forsker. Forskere tolker med grunnlag i de erfaringene forskeren har og tolkningene vil derfor være forskjellig fra forsker til forsker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 256).

For at vi skal kunne stole på et forskningsprosjekt må fremstillingen av datamaterialet være godt gjennomført. Det er viktig for reliabiliteten at forskeren beskriver sine valg underveis i prosessen (Anker, 2020, s. 108). I dette kapitlet har jeg beskrevet de valgene jeg har gjort underveis. Det er gjort valg både rundt hvilken metode som skulle benyttes og utvalg av informanter. Jeg har også beskrevet de utfordringene jeg har møtt på veien. Alle disse beskrivelsene er med på å styrke prosjektets reliabilitet. For å styrke reliabiliteten ytterligere er det også viktig å reflektere over «[...] hvordan relasjonen til deltakerne i felten har betydning for utvikling av data» (Thagaard, 2018, s. 188). I delkapittelet 3.2 *Utvalg* har jeg skrevet om at jeg kjente noen av mine forskningsdeltakere fra tidligere praksis. Her kommer også mine tanker om hvordan dette har påvirket prosjektets reliabilitet.

Når en transkriberer et intervju kan det være vanskelig å få til å skrive alt så korrekt som mulig. Det kan også være vanskelig å vite når en for eksempel skal sette punktum for ny setning da det ikke alltid er naturlig punktum i den muntlige samtalen. Ved å høre gjennom opptakene flere ganger sikrer en at transkripsjonen blir så riktig som mulig. Dette styrker reliabiliteten til forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211). Da jeg transkriberte mine intervjuer, hørte jeg gjennom dem flere ganger. Første gangen for å skrive ned det de sa, andre gangen for å vite at jeg hadde fått med alt og også en tredje gang for å dobbeltsjekke at alt ble rett. Noen av dem hørte jeg også gjennom en fjerde gang, da jeg ble usikker på noen formuleringer.

En annen måte å sikre større reliabilitet eller pålitelighet i forskningsarbeidet er å ta leseren med på hvordan en har valgt ut det datamaterialet en har brukt. Det er også fint å vise til sitater fra datamaterialet for å vise hvordan en har tenkt i analysen (Anker, 2020, s. 108-109). Senere kommer en presentasjon av funn hvor jeg først har forklart hvordan jeg har gjennomført analysen, og hvilke valg jeg har tatt underveis i arbeidet med den. Her har jeg også presentert mine funn både ved hjelp av å forklare dette med egen tekst og ved å bruke sitater fra datamaterialet som eksempel.

«Hvis flere forskere kommer frem til samme resultat, tyder det på høy reliabilitet» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg sett på flere masteroppgaver og annen forskning underveis. Flere av disse har kommet frem til samme eller lignende resultat som det jeg har gjort i dette prosjektet. Dette blir presentert i et senere kapittel.

3.4.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om hvorvidt resultatene av forskningen svarer på det eller de fenomenene som utforskes (Anker, 2020, s. 109). «Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål ved om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2018, s. 189).

«For at funnene skal være gyldige må de svare på det problemstillingen spør etter» (Anker, 2020, s. 109). Intervjuguiden ble laget med hensikt å finne svaret på problemstillingen. Jeg stilte altså spørsmål om det jeg ønsket svar på i intervjuene. Etter at intervjuene var gjennomført, datamaterialet var samlet inn, og jeg hadde transkribert intervjuene, hadde jeg en oversikt som gjorde at jeg visste at datamaterialet var i stand til å svare på problemstillingen. Både det datamaterialet som er kommet inn og mine egne tanker rundt dette, har vært grunnlag for å justere problemstillingen underveis i prosessen. Justeringene ble gjort for å være sikker på at det skulle være mulig å svare på problemstillingen med det datamaterialet jeg fikk inn.

En kan styrke et prosjekt ved å legge vekt på teoretisk gjennomslutning. «Det vil si at vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til» (Thagaard, 2018, s. 189). I denne oppgaven har jeg beskrevet den teorien som gir grunnlag for mine tolkninger og konklusjoner i analysen. Teorien gir også grunnlag for hvordan jeg har kategorisert og organisert presentasjonen av funnene i datamaterialet.

Validiteten styrkes også ved at en er kritisk i prosessen rundt analysen. «Vi forsterker verdien av egne tolkninger ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante» (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom drøftingsdelen, som er den siste delen av analysen, drøftes ulike tolkninger av de forskningsresultatene som er kommet inn. Her vises det til tolkninger som er relevante og tolkninger som er mindre relevante for det datamaterialet som er grunnlag for analysen. Her har jeg også drøftet hvordan andre studier har andre resultater enn mine. Slike studier som har «[...]avvikende tilfeller bidrar til at vi kan vurdere tolkningens holdbarhet» (Thagaard, 2018, s. 189).

3.4.3 Etske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teknologi (NESH) har fastsatt noen retningslinjer for å sørge for at forskning er god og ansvarlig. Det er per nå 6 kategorier med retningslinjer en skal forholde seg til. De viktigste tingene fra disse retningslinjene som vil gjelde for dette prosjektet handler om å følge forskningsetiske normer, å ta hensyn til personer som deltar i forskningen og god henvisningsteknikk og ingen plagiering (Ringdal, 2018, s. 59-67). Jeg spurte ingen av deltakerne om sensitive opplysninger i min forskning, og derfor er det flere av retningslinjene til NESH som ikke blir relevante for meg og mitt prosjekt.

Jeg har forholdt meg til disse retningslinjene i min forskning ved at jeg har fått godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1) for å kunne håndtere personopplysninger. Dette måtte jeg gjøre fordi jeg skulle ta lydopptak av forskningen. Lydopptakene jeg tok ble tatt opp gjennom nettskjema diktafon som er en applikasjon som tar opp lyden ved bruk av telefon eller nettbrett. Opptaket krypteres i telefonen eller nettbrettet og sendes deretter sikkert inn til egen konto på nettskjema.no hvor en kan lytte til opptaket. Lydopptakene er gjort med grunnlag i samtykke fra deltakerne selv. Alle forskningsdeltakerne ga sitt samtykke enten gjennom digital signering med bank-id i nettskjema.no eller skrev under på et papirformat av det samme samtykkeskjemaet. I samtykkeskjemaet kom det tydelig frem at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke om de skulle ønske det. For dem som skrev under digitalt kunne de selv gå inn å trekke tilbake samtykket, mens for dem som skrev under på papir måtte de gi beskjed til meg om de ønsket å trekke det tilbake. Det ble også gitt informasjon til forskningsdeltakerne om at lydopptakene av dem slettes ved prosjektets slutt.

I oppgaven har jeg gjort forskningsdeltakerne anonyme. Det vil si at jeg bruker pseudonym i stedet for deres eget navn, jeg oppgir ikke hvilken skole eller hvilket sted de kommer fra i mine skildringer av dem. I og med at dette prosjektet handler om lokalhistorien og bruk av lokalsamfunnet er det naturlig at de jeg har intervjuet bruker navn på spesifikke steder, museer og andre institusjoner i sin beskrivelse av lokalhistorieundervisninger når de er i en intervjusituasjon. Disse stedsnavnene og navnene på institusjonene har valgte jeg å ikke skrive med i transkriberingen av intervjuene og en ser derfor ingen slike egennavn i analysekapitlet som er neste kapittel. Dette har jeg gjort for å sikre anonymiteten til forskningsdeltakerne i prosjektet.

4. Presentasjon av funn

I denne oppgaven har jeg presentert det teoretiske rammeverket som er viktig for denne oppgaven og jeg har beskrevet og begrunnet mine valg av metode. I dette kapitlet skal jeg først ta for meg hvordan jeg har analysert datamaterialet etter intervjuene. Datamaterialet er som nevnt i metodekapitlet fem intervjuer av samfunnsfaglærere i Innlandet fylke. Deretter skal jeg presentere de delene jeg har valgt å dele inn funnene i for å kategorisere materialet. Disse kategoriene skal jeg bruke videre til å presentere resultatene av forskningen. Den didaktiske relasjonsmodellen er en sentral del av det teoretiske rammeverket, og denne blir også sentral videre i dette kapitlet.

4.1 Kategorisering og gjennomføring av analysen

Da jeg skulle analysere begynte jeg med å skrive ut all den teksten jeg hadde etter transkriberingen og markere og fargekoordinere det jeg leste der. Etter å ha sett nøye gjennom intervjuene flere ganger fastsatte jeg kategoriene. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å bruke kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen til å lage kategoriene for analysen. Noen av kategoriene fra modellen hang veldig tett sammen i datamaterialet mitt, og jeg bestemte meg derfor for å slå sammen disse til én kategori i analysen.

Jeg så fort da jeg leste gjennom intervjuene mine og begynte å fargekoordinere at kategoriene arbeidsmåter og innhold hang tett sammen i det forskningsdeltakerne fortalte og de ville derfor bli vanskelig å skille fra hverandre i presentasjonen av funnene. Disse to kategoriene valgte jeg derfor å slå sammen til én da jeg skulle analysere datamaterialet. Kategorien læreforutsetninger fra den didaktiske relasjonsmodellen ble ikke veldig relevant i intervjuene. Dette var fordi jeg i hovedsak rettet fokuset mot lærerne og ikke mot elevene i min forskning. Allikevel ble noen av læreforutsetningene nevnt av noen av forskningsdeltakerne da det var snakk om læreplanen og målene i den. Derfor valgte jeg å ha læreforutsetninger og mål i samme kategori. Vurdering var en kategori fra modellen som også ble mindre relevant, men det ble nevnt noe som jeg syntes var interessant. Jeg har derfor valgt å presentere dette i en egen kategori til slutt, som blir litt mindre enn de andre kategoriene. Den kategorien fra den didaktiske relasjonsmodellen som ble viktigst i min forskning var rammefaktorer. Denne fikk derfor forbli en egen kategori. Etter at jeg hadde begynt å fylle inn informasjon under hver av

kategoriene fant jeg det nødvendig å dele kategoriene inn i underkategorier. Noen av hovedkategoriene har flere underkategorier, mens andre har ingen.

Under hovedkategorien *rammefaktorer* har jeg delt inn i de ulike rammefaktorene som viste seg å bli viktige i datamaterialet. Det er *lærerens kunnskap, tid og økonomi og tilgjengelighet til lokale læringsressurser*. Under hovedkategorien *læreforutsetninger og mål* er den ene underkategorien *læreplanens tilrettelegging*. Spørsmål om hvordan læreplanen la til rette stilte jeg direkte til alle forskningsdeltakerne, derfor er dette noe alle forskningsdeltakerne ga et svar på. Den andre underkategorien under hovedkategorien *læreforutsetninger og mål* er *elevenes identitet*. Det er under denne underkategorien læreforutsetningene krysset med læreplanen. Under hovedkategorien *innhold og arbeidsmåter* har jeg delt inn i tre underkategorier. Dette er *historiske temaer, bruk av læringsressurser og utforskende arbeidsmetode*. Den siste hovedkategorien ble som nevnt en mindre kategori, og derfor er den ikke delt inn i underkategorier. Til slutt ble de fire hovedkategoriene med til sammen åtte underkategorier seende slik ut:

Tabell 2: Oversikt over hovedkategorier med underkategorier

Rammefaktorer			Læreforutsetninger og mål		Innhold og arbeidsmåter			Vurdering
Lærerens kunnskap	Tid og økonomi	Tilgjengelighet til lokale læringsressurser	Læreplanens tilrettelegging	Elevenes identitet	Historiske temaer	Bruk av lokale læringsressurser	Utforskende arbeidsmetode	

Etter å ha fastsatt kategoriene brukte jeg de fargekoordinerte intervjuene til å plassere de ulike delene av intervjuene jeg videre skulle skrive om innenfor den kategorien de tilhørte. Dette plasserte jeg inn under overskriftene i dokumentet jeg senere skulle skrive den endelige teksten i. Da jeg hadde fått ned mange stikkord om hva som hørte hjemme hvor begynte jeg å formulere tekst. Samtidig trakk jeg også inn sitater fra intervjuene, slik at en tydelig kunne se det forskningsdeltakerne mente og sa i intervjuene. Etter hvert gikk jeg mer nøye til verks og laget en tabell hvor jeg satte inn funn jeg hadde notert meg underveis i forskningen, hvilken kategori i den didaktiske relasjonsmodellen dette tilhørte, hvilken teori og annen litteratur fra

oppgaven som pekte på dette og til slutt noen sitater fra intervjuene. Dette gjorde jeg både underveis mens jeg arbeidet med analysedelen, men også etterpå. Denne tabellen ga meg god oversikt over alle de ulike delene av oppgaven min, noe som var fint å ha da jeg gikk videre inn i drøftingen av funnene.

4.2 Rammefaktorer

Datamaterialet etter de gjennomførte intervjuene handler mye om de ulike faktorene som lager rammene for arbeidet med lokalhistorien i skolen. Forskningsdeltakerne som deltok i dette prosjektet, tok opp flere ulike rammefaktorer de mente var viktig å ha på plass for å kunne drive lokalhistorieundervisning. Dette var både rammefaktorer hos lærerne selv, på skolen og i lokalsamfunnet. Altså både noe som var forskjellig fra lærer til lærer, noe som er felles for lærerne på skolen og noe som handler om eksterne partnere og tilgjengelighet utenfor skolens område.

4.2.1 Lærerens kunnskap

Den rammefaktoren flest av mine forskningsdeltakere var opptatt av var lærernes egen kunnskap og interesse for feltet. Interessen er en rammefaktor i læreren selv. Lærerne beskrev den som en rammefaktor som både kunne være begrensende og berikende alt etter hvorvidt interessen var der eller ikke. Hos lærere med stor interesse er dette en berikelse, mens hos lærere med liten interesse vil det være en begrensning. Knut sier at det er «veldig avhengig av hva slags kunnskap du har selv, hva slags tilknytning du har til det lokale». Stine forteller at hun har lite kunnskap om lokalhistorien på stedet der hun bor og tenker at «det finnes jo sikkert andre ting rundt i byen som vi burde hatt om, men som jeg ikke vet finnes engang. Så det er jo en kjempestor begrensning, egen kunnskap og interesse».

Mange av mine informanter forteller om hvordan det er lettere å finne skriftlige kilder og andre gode lokale læringsressurser om en har litt kunnskap og interesse i bunn. Ingeborg «[...] mener det er utelukkende kunnskap, fordi at hvis du veit om så finner du, og da tilgjengeliggjør man». Hun mener at hvis en har interesse og kunnskap er det heller ikke noe problem å finne det en leter etter. Det kan være steder en kan ta utgangspunkt i eller lokalhistoriske kilder. Stine forteller at hun ved et tidligere prosjekt i klassen har slitt med å finne kilder selv, og opplever at elevene også sliter med det. Hun sier at «[...] utfordringer ved et sånn som det industrielle revolusjon prosjektet er at kildegrunlaget på lokalhistorie er mye mindre enn på de større

tingene». Hun har sett etter kilder på biblioteket og funnet noen bøker som er mulig å bruke der, men hun mener at de som har levd litt lenger og jobbet mer med lokalhistorien har en fordel. Derfor pleier hun å be om hjelp av en kollega som kan mye om lokalhistorie når hun jobber med det. Senere i intervjuet nevner hun at «man får jo tak i det hvis man vil, men det krever litt mer innsats å finne de kildene».

Noen av lærerne peker også på at kunnskapen og interessen kan være påvirket av hvorvidt de kommer fra området de jobber i eller ikke, mens andre mener at å komme fra et annet sted ikke har så mye å si for hvorvidt kunnskapen er der eller ikke. Veronika kommer ikke selv fra stedet hvor skolen ligger og er en av dem som mener at dette kan spille inn på hvordan en bruker lokalhistorien. Hun sier at «Hvis jeg underviser i hjembyen min så hadde jeg kanskje tatt mer ting for gitt, men når man kommer ny inn så ser man kanskje lokalhistorien med litt nye øyne». Hun mener altså at det kan spille inn, men ikke nødvendigvis på en negativ måte. Hun sier også at for noen kan det å ikke komme fra stedet en jobber på være en stor begrensing. Knut kommer heller ikke fra stedet der han jobber, men han tenker at det ikke har så stor betydning for han. Han har bodd der han jobber veldig lenge og gjort seg kjent med det som finnes av lokalhistorie. Igjen er det interessen som spiller inn.

Kunnskap om lokalhistoriedidaktikk er også en viktig rammefaktor for å drive med lokalhistorieundervisning. Alle forskningsdeltakerne hadde fått lite eller ingen undervisning om lokalhistoriedidaktikk i egen utdanning. Noen av dem forteller at de har lite studiepoeng i samfunnsfag eller at de har gått en annen vei enn den «vanlige» for å bli lærer. Veronika forteller at «det var de store linjene og verdenshistorien som vi tok for oss». Hun tenker at det «er kanskje naturlig også fordi man er studenter fra ulike plasser i landet og det å ta for seg lokalhistorie på en utdanningsinstitusjon er ikke sikkert det er så relevant når du skal jobbe andre steder». Hun sier allikevel at det er fint om det didaktiske rundt det er en del av utdanningen. Eva forteller at hun har lite studiepoeng i samfunnsfag og at det ikke var noe undervisning om lokalhistoriedidaktikken i hennes utdanning. Ingeborg svarer også kort at «det var vi ikke innom».

Stine og Knut forteller at det har vært noe om lokalhistorie i deres utdanning, men ikke mye. Stine forteller at de gjennomførte et lokalhistorisk prosjekt på høgskolen hun gikk på. Dette prosjektet har hun også gjennomført sammen med sine elever. Hun nevner også at «jeg har jo 30 studiepoeng i samfunnsfag [...] så det er jo begrensa hvor mange store prosjekter vi gjorde eller hadde om». Knut sier at «det ble henvist litt til det i byen som jeg studerte i», men at det

var lite rent didaktisk. Han forteller også at han ikke har gått den «vanlige» veien for å bli lærer, og at han derfor har hatt lite didaktikk i sin utdanning.

4.2.2 Tid og økonomi

Flere av de forskningsdeltakerne som har deltatt i prosjektet nevner tid til organisering av aktiviteter utenfor klasserommet som en begrensning. Dette kan derfor sies å være en viktig rammefaktor for undervisning i lokalsamfunnet. Her peker lærerne på at de har ideer til større prosjekter de skulle ønske de kunne gjennomføre, men som de ikke får til grunnet tid til organisering og gjennomføring. Knut forteller blant annet detaljert om en lokalhistorisk hendelse han ønsker å gjennomføre et undervisningsopplegg rundt. Han forteller at han sliter med å få til dette fordi det vil være mye organisering og planlegging som han ikke har nok tid til i sin arbeidshverdag. «[...] hvis en skal få til dette på en ordentlig måte så handler det jo mye om organisering».

Når det gjelder gjennomføring og organiseringen rundt slike opplegg nevner flere av mine forskningsdeltakere at endring av timeplaner og holdningen hos mange lærere om at de «mister timer» er en stor begrensning for dem. De ønsker lengre økter for å arbeide og gå mer i dybden på lokalhistorien. Knut sier at «en må jo liksom vri hele mentaliteten til oss, bort fra timeplanen og at har den og den timen da og da. Vi må tørre å bryte opp å kjøre litt annerledes». Han mener at hvis lærerne i teamet hadde undervist i alle fagene selv eller om ledelsen noen ganger kunne skjært gjennom og bestemt at en skulle bruke hele dager til lokalhistorieundervisning, ville det vært lettere å få til hele dager eller til og mer flere dager med et lokalhistorisk opplegg.

Både Knut, Stine, og Eva nevner at de har muligheten til å få til lengre økter med ett fag om de ønsker det. Knut forteller at de har snakket mye innad i temaet om å kjøre fagdager i de ulike fagene og at slike dager kunne vært en fin anledning for å arbeide med større prosjekter rundt lokalhistorien. Stine ser også noen utfordringer rundt å få til slike dager på tross av at de har muligheten. Hun sier at de står «fritt til å ta en dag ute hvis vi vil det, men da er det jo det med å få det til å passe med timeplanen og vi er jo fleksible på det, men det er jo ikke sikkert alle andre er det. Eller at man har tida og muligheten».

Når det gjelder organiseringen av timeplanen og det tekniske rundt å få til slike dager trekker Eva frem noe jeg synes er interessant. Hun forteller at da skolene under covid-19 pandemien

var under rødt smittevernsnivå var skoledagene og timeplanene organisert annerledes. Denne organiseringen gjorde at en måtte bruke mer tid ute, da klassene var delt i mindre grupper og det ikke var nok klasserom til alle. Dette gjorde at Eva og hennes kolleger ble tvunget til å gjennomføre opplegg utenfor klasserommet i større grad enn de var vant til fra tidligere. De gjennomførte derfor en vandring i lokalsamfunnet som de aldri hadde gjort før. Eva sier om dette at «jeg har jo hatt samfunnsfag i mange år og jeg har aldri gjort det før. Jeg har jo tenkt på det mange ganger, men jeg har ikke fått det til, og nå tenker jeg jo at det må vi jo gjøre hver gang».

Økonomi er en siste rammefaktor som blir nevnt. Dette er det få av forskningsdeltakerne som er opptatt av. Knut har opplevd utfordringer med å komme seg til steder hvor det ikke er gå eller sykkelavstand fra skolen. «Det beste hadde jo vært å få dratt dit og sett og det finnes jo noe infoplakater og det er minnesmerker og i det heletatt, men da blir det jo et økonomisk spørsmål hver gang». Han forteller at å få tak i buss for å reise til steder ikke er så enkelt, det koster penger og det er endel organisering rundt det også. Han skulle ønske skolen kunne ha sin egen buss. Vi ser her at rammefaktoren økonomi i lokalhistorieundervisningen for det meste handler om tilgjengelighet og reisevei til de stedene en ønsker å benytte seg av.

4.2.3 Tilgjengelighet til lokale læringsressurser

I intervjuene snakket vi om hvordan tilgjengeligheten til de ulike lokale læringsressursene er i de ulike områdene. Det var mange ulike læringsressurser som ble nevnt under intervjuet. Det ble snakket om fysiske læringsressurser som minnesmerker, bygninger, gater og andre steder en kan besøke og det ble snakket om museer som lager undervisningsopplegg og tilgjengeligheten til kilder.

Museer er en av de læringsressursene som ble hyppig nevnt i intervjuene. På tross av at de ofte ble nevnt fant jeg at de ble lite benyttet. Noen av forskningsdeltakerne etterspurte mer samarbeid med museene, og at de kunne tenke seg å bruke dem mer. Andre fortalte at det fantes få museer i lokalsamfunnet som de kunne benytte seg av. Knut mener at hvis en skal kunne utnytte det museene har å tilby på en god måte må museene selv bidra «[...] med et undervisningsopplegg og at det kommer inn i våre årsplaner at vi skal dit». Eva sier at det er lite museer i deres nærområde. Hun forteller at de har pleid å være innom museer da de har vært i Oslo, men ikke i eget lokalsamfunn. Ingeborg nevner flere museer hun har deltatt i samarbeid med, og ytrer også et ønske om å gjøre mer av dette.

Minnesmerker og bygninger i lokalsamfunnet er de læringsressursene alle mine forskningsdeltakere bruker i sin undervisning. Disse læringsressursene finnes overalt. Da vi snakket om dette var det flere som nevnte minnesmerkene etter 22. juli og snublesteiner. Både minnesmerkene etter 22. juli og snublesteiner er former for minnesmerker som finnes over hele Norge. Tilgjengeligheten til disse er derfor stor uansett hvilket lokalsamfunn du befinner deg i. Eva forteller at hun har vært med å besøke 22. juli monumentet i deres lokalsamfunn og påpeker at dette også er lokalhistorie mange steder i Norge, selv om selve hendelsen ikke skjedde akkurat der. Hun forteller også at det finnes flere snublesteiner i deres lokalsamfunn. Alle forskningsdeltakerne har også benyttet seg av ulike bygninger som ligger i lokalsamfunnet. Stine nevner gamle fabrikkbygninger som ligger i nærheten av skolen. Eva nevner også noen fabrikkbygninger og blant annet en bygning som har hatt betydning for grunnlovsskrivingen på Eidsvoll, som alle ligger nær skolen hun jobber på.

En annen ressurs de fleste av forskningsdeltakerne har brukt på et eller annet tidspunkt er lokale ressurspersoner. De nevner blant annet at andre lærere har blitt benyttet i arbeidet med lokalhistorien i tillegg nevner også mange historielaget. Ingeborg forteller at de bruker en lærer som jobber på skolen som kan mye om lokalhistorien. Hun sier at de «[...] bruker han, også får vi jo innimellom tilbud fra lokalhistorielaget». Historielag er også noe som finnes i de aller fleste lokalsamfunn. Selv om lærerne nevner at de har brukt ulike lokale ressurspersoner en eller annen gang er dette noe de aller fleste av dem sier at de ønsker å benytte seg mer av.

To av forskningsdeltakerne har brukt gatenavn i sin lokalhistorieundervisning. Ingeborg sier at hun har brukt dette mange ganger. Knut sier først at han ikke har brukt det, men så kommer han på at han har benyttet seg av gatenavn ved en anledning for en stund tilbake. De andre forskningsdeltakerne har ikke brukt gatenavn som en læringsressurs. De sier at de ikke har tenkt på det, men uttrykker alle at det er et godt tips og noe de kommer til å bruke senere. Veronika sier at hun ikke har brukt gatenavn i sin undervisning, men påpeker at «[...] det kan man jo fint gjøre, her er det jo både linka opp mot samfunnsfag og norsk, ulike gatenavn og personer».

Kilder har jeg også nevnt under underkategorien interesse hos lærerne. Kilder er en viktig læringsressurs som finnes i mange ulike former. De lokalhistoriske kildene som brukes kan for eksempel være bilder, bøker eller nettsider som forteller noe om historiske hendelser. Tilgjengeligheten til disse kan som tidligere nevnt være påvirket av interessen til læreren, men det finnes allikevel lokalhistoriske kilder i en eller annen form i alle lokalsamfunn.

4.3 Læreforutsetninger og mål

Læreforutsetninger blir ikke veldig ofte nevnt i intervjuene jeg har gjennomført, men de kom av og til frem da vi snakket om læreplanen og de målene vi finner der. Alle forskningsdeltakerne snakket om læreplanen i større eller mindre grad. De fikk spørsmål om hvordan læreplanen legger til rette for bruk av lokalhistorien og de snakket noe om læreplanen utenom dette spørsmålet også.

4.3.1 Læreplanens tilrettelegging

Forskningsdeltakerne jeg har intervjuet i dette prosjektet mener alle at læreplanen legger til rette for at en kan drive med lokalhistorieundervisning. Noen mener at den oppfordrer til det, mens andre mener at den ikke gir så mange føringer, slik at det er mer opp til en selv. Knut sier at «Den oppmuntrer jo veldig til det, men [...] det er vanskelig å lage en læreplan tilpasset alle kommuner i Norge, en må jo finne ut av det selv». Ingeborg er enig med Knut om at det legger til rette og oppmuntrer til å bruke lokalsamfunnet. Hun sier at «For det første så jobber du med metode når du er andre steder, du ser etter spor, du kan jobbe med metode knyttet til geografi eller samfunnskunnskap eller historiske kilder og kildebevissthet [...] og det trenger du ikke å sitte i et klasserom for å gjøre».

Knut sier også at «[...] det er lite eksplisitt uttrykt hva du skal ha som mål. Det står jo egentlig ganske diffust». Stine er enig i at læreplanen er åpen og sier at læreplanen «legger veldig til rette for at det er mye frihet i det, så du kan jo egentlig legge det hvor du vil. Det er ikke så veldig mange bestemte ting de skal gjennom». Dette med den valgfriheten læreren har nevner også Eva og Veronika. Veronika sier at «[...] du kanskje har litt større valgfrihet i forhold til om du velger å bruke lokalhistorien. For det står jo ikke klart definert i kompetansemålene, men du skal basere deg på elevenes identitet og da tenker jeg at da er det naturlig å dra inn lokalhistorien». Eva opplever LK20 enklere å forholde seg til enn LK06 nettopp på grunn av at det er større frihet. «Jeg synes på en måte at det er lettere nå, fordi det er ikke så mange konkrete mål som du må innom som er litt spesifikke. Det er litt mer åpent og når du skal se mer på kjerneelementene så åpner det seg mer muligheter».

Vi snakket også litt om hvordan skolens retningslinjer er når det gjelder å bruke lokalhistorien. Ingeborg forteller at på skolen der hun jobber oppfordres det veldig til å arbeide med fag utenfor klasserommet. Hun sier at «[...] vi oppfordrer veldig til at opplæring skjer ikke

nødvendigvis innenfor de fire veggene i klasserommene. Og jeg mener at dette er midt i blinken for den nye læreplanen. [...] Så jeg mener jo at det er noe av det viktigste vi kan gjøre, å ta med ungene ut». Eva nevner at de pleide å lage lokale læringsplaner tidligere som fungerte som retningslinjer for hva en skulle gjøre i de ulike fagene. «Vi brukte masse tid på å lage de [...] og tror ikke de er blitt brukt så mye, så vi har egentlig ikke det nå».

4.3.2 Elevenes identitet

I læreplanen står det mye om elevenes identitet og at de skal lære å kjenne den. Dette hadde forskningsdeltakerne bitt seg merke i. Veronika sier at selv om det er mye valgfrihet i LK20 så sier den at «du skal basere deg på elevenes identitet og da tenker jeg at da er det er naturlig å dra inn lokalhistorien, sånn at de blir kjent med hvor de kommer fra og hva de står for». Dette er også Ingeborg opptatt av og hun sier at «det handler litt om dette med identitet og fellesskap, at du veit hvor du kommer fra eller at du skjønner hvorfor folk har gjort som de har gjør før». Eva sier at det er «[...] viktig å ha fokus på det [...] for at elevene skal kjenne litt til hvordan ting er, og at det ikke blir så langt unna». Hun sier at det er enklere for elevene å forstå når de ser at det ikke «bare er noe som skjedde for lenge sia og har ikke noe med meg å gjøre».

Ingeborg mener det enklere for elevene å få forståelse når de tar utgangspunkt i noe som er nært dem for så å «knytte det til hendelser som skjer både her og ellers i Norge, men også i verden». Elevenes nærhet til steder er også Knut opptatt av. Han sier at «ungene får en helt annen nærhet til det når det er noe en faktisk kan dra å besøke og det ligger veldig nærme». Han mener også i likhet med Ingeborg at det nære er et fint utgangspunkt for å jobbe videre med stoffet. «Hvis en starter med noe som er nærme kan en på en måte bygge det ut til noe regionalt og globalt til slutt [...]». Han mener også at å bruke det nære som utgangspunkt kan være vanskelig å få til. «[...] Det høres veldig fint ut på papiret, men så er det liksom det å få det til i praksis da».

4.4 Innhold og arbeidsmåte

Forskningsdeltakerne bruker lokalhistorien i ulik grad, om ulike tema, med ulike læringsressurser og med ulike metoder. Det er allikevel noen temaer, læringsressurser og metoder som går igjen og som flere bruker.

Tidlig i intervjuene stiller jeg spørsmål om forskningsdeltakerne kan anslå hvor ofte de bruker lokalhistorien i løpet av et skoleår. Veronika sier at hun bruker lokalhistorien mye. Noen ganger bare nevner hun det lokale mens det arbeides med andre temaer, andre ganger er det større bolker eller prosjekter som er direkte rettet mot lokalhistorien. Hun sier at lokalhistorien blir brukt i «[...]små drypp gjennom hele året». Eva sier at hun trekker lokalhistorien inn under flere ulike tema som det arbeides med på skolen. Ofte er dette også under tverrfaglig arbeid. Ingeborg sier at «det kommer helt an på hva slags tema en jobber med». Hun forteller om at hun har hatt et år hvor de brukte lokalhistorien veldig mye. Knut sier også at dette er temaavhengig. Stine har ikke arbeidet så lenge i skolen, i og med at hun er nyutdannet. Derfor har hun heller ikke brukt lokalhistorien like mye som de andre forskningsdeltakerne. Hun forteller at hun har brukt lokalhistorien i et større prosjekt som de arbeidet med høsten 2021.

4.4.1 Historiske temaer

Det er som nevnt ulike temaer forskningsdeltakerne trekker inn lokalhistorien i. Jeg ser at det ofte er den industrielle revolusjon og andre verdenskrig som er temaer hvor mange trekker inn lokalhistorien. I tillegg til dette var flere av forskningsdeltakerne opptatt av at en skulle se på utviklingen av stedet der de bor og de lange linjene i historien.

Både Ingeborg og Eva har brukt lokalhistorie for å snakke om den industrielle revolusjon. Ingeborg sier at en som et eksempel kan ta utgangspunkt i fabrikkbygninger som ligger i nærheten av skolen for å snakke om den industrielle revolusjon. Dette har Eva gjort, hun har brukt elva og fabrikkbygningene som ligger ved skolen hun jobber på i arbeidet med den industrielle revolusjon. Stine har også arbeidet med lokalhistorien med tema rettet mot den industrielle revolusjon. Hun har gjennomført et større lokalhistorisk prosjekt rundt dette hvor elevene har fått ta utgangspunkt i fabrikkbygninger i lokalsamfunnet.

Knut forteller at han selv er veldig interessert i andre verdenskrig, og at han ofte trekker inn lokalhistorien når de jobber med andre verdenskrig som tema. Han har brukt lokalhistorien rundt andre verdenskrig på mange forskjellige måter og kunne tenke seg å gjøre dette enda mer. Eva har også jobbet med lokalhistorie og andre verdenskrig som tema. Hun har gjort dette med utgangspunkt i flere ulike bygninger og minnesmerker. Dette har også Ingeborg gjort, hun sier at de har vært på vandring i lokalsamfunnet og at en lokal ressursperson fortalte om «byggene der og hvordan disse ble brukt under krigen». Veronika forteller at hun prøver å trekke inn lokalhistorien «[...]når vi jobber med eller når vi har jobba med andre verdenskrig».

Hun har tidligere brukt lokale ressurspersoner til å fortelle om det som skjedde i lokalsamfunnet under andre verdenskrig.

Selv om forskningsdeltakerne har brukt lokalhistorien mye når det har vært snakk om den industrielle revolusjon og andre verdenskrig er de også opptatt av å vise elevene de lange linjene i historien. Knut sier at historiepensumet i ungdomsskolen tradisjonelt har handlet om det som har hendt fra den franske revolusjon og frem til i dag, men at slik som han «oppfatter den nye læreplanen [...] er det jo dette med disse lange linjene da og at du også kan trekke inn det». Ingeborg nevner også at de tradisjonelle temaene en tidligere har brukt i ungdomsskolen ikke trenger å være slik lenger, men at mange velger å bruke de allikevel fordi det er enklere for dem.

Ingeborg sier at det å trekke de store linjene «er fint her, for her er sporene så synlige». Hun mener at sporene etter fortida og linjene mellom de ulike tidene er tydelige i lokalsamfunnet rundt skolen hun jobber på. Hun sier at det er «spor fra steinalder, middelalder [...] og samtidig utviklingen av industrisamfunnet». Ingeborg har gjennomført et større prosjekt hvor hun trakk alle disse lange linjene sammen med utgangspunkt i en gård. Her handlet mye av opplegget om hvordan gården og samfunnet rundt hadde endret seg opp gjennom historien. Å se på utviklingen av lokalsamfunnet er også et tema flere av forskningsdeltakerne ser på som en fin måte å arbeide med lokalhistorien på. I tillegg til Ingeborg er det flere andre som også sier at de har jobbet med det. Eva har, sammen med elevene, jobbet med hvordan stedet har utviklet seg. Hun forteller at lokalsamfunnet hun jobber i «[...]har vært bygd opp rundt spesielt en fabrikk også [...] lenger tilbake har det vært mange andre fabrikker her». Eva har gjennom arbeidet med utviklingen av lokalsamfunnet derfor brukt læringsressurser som elv og fabrikkbygninger.

4.4.2 Bruk av lokale læringsressurser

Jeg har under hovedkategorien rammefaktorer og underkategorien tilgjengelighet til lokale læringsressurser tatt for meg hvor tilgjengelig disse ulike ressursene er for forskningsdeltakerne. I denne underkategorien skal jeg ta for meg hvordan disse lokale læringsressursene brukes. Noen læringsressurser brukes mer enn andre, og på ulike måter hos de ulike lærerne.

Tidligere har jeg nevnt at museene blir hyppig nevnt i intervjuene, selv om de ikke benyttes så mye som forskningsdeltakerne kanskje kunne ønske. Det er allikevel noen av

forskningsdeltakerne som har benyttet seg av museer nå og da. Ingeborg forteller at hun har vært med på undervisning hos flere ulike museer. Det har vært undervisning rettet mot jernbanens historie, skogbrukshistorie og energi og utnyttelsen av den. Knut snakker om at de noen ganger får tilbud om å komme på besøk til museene i nærheten for å delta på undervisningsopplegg de har. «Det kan også være at [...] vi kanskje får noen tilbud om å komme, men det er lite sann hva skal en si, formalisert samarbeid og det er veldig synd da». Stine har ikke vært på museum med sine elever, men forteller at hun har benyttet seg av museenes nettsider. Både Eva og Veronika nevner at de har vært på museer andre steder enn i eget lokalsamfunn, som de allikevel vil si er lokalhistorie. De har begge vært i Oslo på hjemmefrontmuseet. I nærheten av skolen der Eva jobber har hun besøkt en «bygning som de som skulle til Eidsvoll samles og bestemte hvem som skulle dra videre». «[...] Da er det jo en som har hatt en forelesning for oss der og vist oss rundt i rommene». Eva tenker at dett er en slags form for museum.

I tillegg til denne bygningen forteller også forskningsdeltakerne om mange andre ulike bygninger de har brukt i undervisningen i lokalhistorie. I noen av disse bygningene har det skjedd ulike hendelser som kan knyttes til en større hendelse nasjonalt eller internasjonalt. Andre bygninger har vært viktige for lokalsamfunnet og vært en del av utviklingen der. Stine har benyttet seg av gamle fabrikkbygninger som ligger i nærheten av skolen. Dette har hun gjort i hovedsak i form av bilder av bygningene. Elvene har også fått muligheten til å gå til disse bygningene for å studere dem nærmere. Eva og Veronika har også benyttet seg av ulike fabrikkbygninger på flere ulike måter. Eva forteller at hun har hatt med seg sine elever på en lengre vandring hvor de så på flere ulike steder. I tillegg til fabrikkbygninger har Veronika også brukt noen gamle gårder i sin lokalhistorieundervisning. Ingeborg forteller om at hun har vært med på å gjennomføre vandring i lokalsamfunnet hvor de blant annet så på de ulike bygningene som ligger i skolens nærområde «[...] og hvordan disse ble brukt under krigen». Hun har som tidligere nevnt også jobbet med utgangspunkt i en gård, hvor også bygningene var en viktig del av dette opplegget.

Gatenavn er en av de læringsressursene få har benyttet seg av. De som har gjort det har brukt disse på litt ulike måter. Knut forteller at de har brukt gatenavn ved en anledning. «Det var rundt dette med 1814, og samlinga på Eidsvoll. Da samarbeidet jeg med en lærer som hadde mye interesse og kunnskap om dette». I forbindelse med dette brukte de blant annet gatenavn for å knytte grunnlovssamlingen til det lokale. Ingeborg forteller også at hun har benyttet seg

av gatenavn både på nåværende og tidligere arbeidsplass. Det har hun gjort i forbindelse med undervisning om andre verdenskrig.

Minnesmerker har også blitt benyttet av forskningsdeltakerne på ulike måter. Noen forteller at de har vært og besøkt dem, og snakket om dem, mens andre forteller at minnesmerkene har vært en del av et større tema. Veronika sier at hun har brukt minnesmerker mye i sin lokalhistorieundervisning. Eva forteller at de har vært å sett på en byste som ligger i lokalsamfunnet. Hun forteller også at de dro og så på minnesmerkene etter 22. juli da de arbeidet med temaet terror. Ingeborg snakker også om at de har vært ved minnesmerke etter 22. juli. «Vi har minnesmerke fra utøya, som også er endel av lokalhistorien her». Jeg har også nevnt at flere har benyttet seg av snublesteiner. Eva har brukt disse når de har vært på vandring gjennom sentrum. Da har noen vært med og fortalt om det som har skjedd på de ulike stedene hvor disse er plassert.

Ved bruk av flere av disse læringsressursene har flere samtidig benyttet seg av lokale ressurspersoner for å fortelle om det som har hendt på disse ulike stedene. Både Eva og Ingeborg har som nevnt vært på vandring i lokalsamfunnet hvor de har hatt med seg en lokal ressursperson som har snakket om det som har skjedd de ulike stedene. Eva har også benyttet seg av en lokal ressursperson da hun har vært på denne bygningen hvor de bestemte hvem som skulle dra til Eidsvoll. Knut sier at «det å trekke inn ressurser utenfra er jo noe som er helt nødvendig. Noe som vi må bli flinkere på». Knut snakker også om hvordan lokale ressurspersoner kan brukes som kilder til informasjon. Han tenker at det er en fin måte å jobbe med lokale historier om andre verdenskrig på «men nå er jo på en måte førstehåndskilder er det nesten ingen igjen av».

Kilder er kanskje den mest brukte av disse læringsressursene, da de kan brukes sammen med det andre. Kilder brukes gjerne i for eller etterarbeid ved ekskursjoner, eller som en måte å finne fakta om hendelsen. Stine har som nevnt vist elevene nettsidene til de ulike museene i området som de har benyttet som kilder i det lokalhistoriske arbeidet. Eva har også benyttet seg av internett som kilde til det lokalhistoriske. I tillegg har hun også noen bøker. «Når det gjelder krigen så har jeg jo noen bøker og sånt som jeg fikk etter bestefaren min». Ingeborg forteller at grunnen til at hun tok utgangspunkt i denne gården som jeg har nevnt tidligere også var «fordi der var det noen som tross alt har skrevet ned historien til gården, med bilder av folka og navn på folka [...] som vi fikk lov til å bruke». Ingeborg sier at hvis en kommer over bilder eller fortellinger er dette en super kilde.

4.4.3 Utforskende arbeidsmetode

Underveis i intervjuet fikk alle forskningsdeltakerne spørsmål om hvilke arbeidsmetoder de har benyttet seg av når de har arbeidet med lokalhistorien. Da svarte de fleste at de stort sett har brukt en eller annen form for utforskende arbeidsmetode i kombinasjon med andre metoder. Altså en metode hvor elevene i stor grad har fått vært delaktige selv.

Ingeborg sier at hun har pleid å la elevene «være ute, observere, notere ned hva en ser og hva en lurer på». I tillegg har hun også latt elevene se på bilder og lese selv om lokalhistorien. Hun er også opptatt av at en må la elevene «finne ut av hva de er interessert i og utforske dette selv». Hun sier at da kan en bruke det elevene måtte lure på som utgangspunkt for diskusjoner i klassen. Eva sier også at hun har prøvd å gjøre lokalhistorieundervisningen praktisk. Veronika sier at «det er jo veldig lurt å bruke en induktiv metode eller at de skal utforske selv da». Hun tenker at lærere ikke bare skal gi elevene et ferdig opplegg «men at de skal gruble og forske litt selv». Hun er opptatt av at elevene skal få muligheten til å fordype seg i noe og tenker at dette er viktig i LK20.

Stine forteller om et prosjekt hun har gjennomført hvor elevene har styrt mye selv. Opplegget gikk ut på at elevene skulle lage fabrikkbygninger i Minecraft. Denne oppgaven ble gitt i forbindelse med at de arbeidet med den industrielle revolusjon. Hun forteller at de skulle lære litt «[...] generelt om den industrielle revolusjon først» deretter fortalte hun at de skulle «jobbe i Minecraft. De skulle lage en lokalhistorie eller en lokal fabrikkbygning og så skulle de lage en film hvor de snakka om eller svarte på en oppgave mens de filma inni der». Dette var et undervisningsopplegg hun hadde vært med på selv under sin utdanning ved høgskolen.

4.5 Vurdering

Forskningsdeltakerne snakket lite om vurdering i intervjuene. Allikevel var det en av forskningsdeltakerne som fortalte om at hun hadde gjennomført en egenevaluering blant elevene etter et lokalhistorisk prosjekt. Resultatet av denne egenevalueringen syntes både hun og jeg var interessant.

Stine forteller at hun gjennomførte egenevaluering etter prosjektet i Minecraft som jeg har fortalt om tidligere. Da skulle elevene selv si noe om hva de hadde lært. Elevene uttrykte at «de hadde egentlig ikke lært så mye av det». De opplevde å ikke ha lært spesielt mye om den

industrielle revolusjon som var tema for dette prosjektet. Stine sier at «de var ikke så bevisst selv i hvert fall på at de hadde lært så mye, og det kan jo være et lite hull i det undervisningsopplegget da». Hun forteller at mange av elevene hadde hatt utfordringer med å finne kilder på nett, og at det kan være en grunn til at de følte at de ikke hadde lært så mye. Hun sier også at hun på tross av at elevene ikke sa de hadde lært så mye av prosjektet opplevde hun dem veldig inspirerte og engasjerte underveis i prosjektet.

De andre forskningsdeltakerne kommer ikke inn på vurderingsdelen av lokalhistorieundervisning på samme måte. Knut nevner at han er opptatt av at elevene skal sitte igjen med noe etter et lokalhistorisk prosjekt, men sier ikke noe om hvordan en skal vurdere dette. Han sier også at noen lærere mener at en ikke kan bruke så mye tid på ett tema som man gjerne gjør når man jobber med et lokalhistorisk prosjekt. Til disse lærerne sier han at de kanskje «glemmer hvordan det er i en vanlig time, hvor noen kanskje er helt kobla ut og sitter og ser ut av vinduet og får ikke med seg en dritt».

Gjennomgangen av funn beskriver hvordan undervisningen i lokalhistorie preges av rammefaktorer, læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Det har vist at ulike lærere har ulike tanker om hva som påvirker lokalhistorieundervisningen. I neste kapittel skal jeg drøfte de funnene jeg har presentert i dette kapitlet.

5. Drøfting

Så langt har vi sett på teorien og metoden som er viktig for denne oppgaven. Jeg har også gått gjennom datamaterialet som er kommet av de semi-strukturerte intervjuene som er blitt gjennomført. Gjennom presentasjonen av funnene har jeg sett på rammefaktorene interesse, tid og økonomi. Jeg har sett på hvordan lærerne ser på læreplanen og hvordan den er annerledes enn tidligere læreplaner. Læringsressurser som vandring i lokalsamfunnet, bygninger, minnesmerker, lokale ressurspersoner, museer og gatenavn også ble også samtaleemne i intervjuene. Jeg har sett på historiske temaer og vurdering av lokalhistorieundervisning. Alt dette er gjort for å til slutt kunne svare på problemstillingen: *Hvordan undervises lokalhistorie på ungdomstrinnet og hvilke faktorer avgjør valg av læringsressurser?*

Den nye læreplanen vektlegger arbeid utenfor klasserommet, noe som også innebærer arbeid med lokalhistorien. Det som står i læreplanen, kan sees på som den ideelle virkeligheten. Denne virkeligheten er preget av alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen og sammenhengen mellom disse. Måten de seks kategoriene henger sammen på avgjør hvilken virkelighet lærerne står i, i sin hverdag. I dette kapitlet skal jeg drøfte hvordan denne ekte virkeligheten er, hva som gjør at lærere klarer å oppnå dette idealet eller ikke. Det vil jeg gjøre ved å knytte funnene til teori og annen litteratur som tidligere er presentert i denne oppgaven. Jeg skal videre i dette kapitlet drøfte hva læreplanen sier og hvordan dette påvirker valg av innhold i undervisningen, hvilke rammefaktorer som påvirker planleggingen og gjennomføringen av lokalhistorieundervisning og hvordan lærere arbeider med denne undervisningen.

5.1 Hva sier læreplanen om innholdet i undervisningen?

Når det tidligere har vært snakk om mål i dette prosjektet har det i hovedsak dreid seg om læreplanen i samfunnsfag og hva den sier at elevene skal lære. Både kunnskapsmålene, kjerneelementene og det som står skrevet om de tverrfaglige temaene innenfor samfunnsfag er viktige elementer. Forskningsdeltakerne forteller at de opplever at LK20 gir dem mer valgfrihet enn tidligere læreplaner og at arbeidet med det lokale i LK20 i hovedsak handler om identitetsbygging hos elevene.

I læreplanen for kunnskapsløftet 2020 benyttes kompetansemål som sier noe om hva elevene skal lære. Kompetansemål var også en del av læreplanen fra 2006. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 90-96) sier at læreren skal planlegge med tanke på å nå disse målene. Målene er derfor viktig for alle de andre delene av planleggingsprosessen. Kompetansemålene og det som står ellers i læreplanen i samfunnsfag er det idealet en lærer skal prøve å oppnå i skolen. Lærerne skal gjennom sin undervisning strekke seg etter at elevene skal nå de målene som står i læreplanen.

Knutsen (2014) var kritisk til at LK06 ikke pekte direkte mot bruk av det lokale. Han kritiserte at lokalhistorien kun ble vektlagt som et pedagogisk virkemiddel og ikke som et faglig mål i LK06 (Knutsen, 2014, s. 47). Kompetansemålene i LK20 har heller ingen mål som direkte sier at elevene skal lære om det lokale. Selv om lokalhistorien og det lokale ikke nevnes som et eget mål, brytes målene i læreplanen ned til mindre og tydeligere mål når vi arbeider med dem i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 90-96). I målene som fremstilles for elevene i undervisningen kan begreper som lokalsamfunnet, det lokale og lokalhistorien brukes. En av forskningsdeltakerne var også innom arbeid med lokale læringsplaner på deres skole, og hvordan disse hadde fungert. Disse ble lite brukt, og de sluttet å lage dem. I læringsmålene til den enkelte time og i lokale læringsplaner kan også det lokale nevnes på en tydeligere måte enn det som er gjort i kompetansemålene. Allikevel kan en i arbeidet med flere av kompetansemålene trekke inn lokalhistorien i større eller mindre grad. Kompetansemålene etter 10. trinn er de målene som det skal arbeides med på ungdomstrinnet. Under denne delen av læreplanen finnes det fire mål hvor det er naturlig å trekke inn lokalhistorien og det lokale.

I motsetningen til den kritikken som er blitt rettet mot læreplanen da den først kom, ser ikke lærerne det som et problem at læreplanen er så åpen som den er. Forskningsdeltakerne ser LK20 som en åpning til å benytte seg av lokalhistorien i større grad og til å jobbe med historie på andre måter enn tidligere. Forskningsdeltakerne i dette prosjektet er opptatt av at læreplanen i samfunnsfag er mer åpen enn tidligere læreplaner. De mener at å ha en åpen læreplan som LK20 er en god ting. Lærere har på grunn av dette større valgfrihet når de skal planlegge undervisningen i faget. Noen av dem mener at denne åpenheten er en oppfordring til å arbeide med lokalhistorien, mens andre tenker at den ikke gir så mange føringer og at det er helt opp til læreren selv. Selv om de ser på denne delen av læreplanen som positiv kan det allikevel være at de er kritiske til læreplanen når det gjelder undervisning om andre temaer og områder innenfor faget, men når det gjelder lokalhistorieundervisningen er de utelukkende positive.

Det kan tenkes at de lærerne som tolker læreplanen som at den oppfordrer til bruk av det lokale også benytter seg mye av det lokale. Imidlertid er det ikke sikkert at de som tenker at det er opp til læreren selv benytter seg lite av det. For dem vil graden av bruk handle om andre faktorer. Læreplanen gir lærerne større frihet til å velge selv, og det kan være både positivt og negativt. Det kan på den negative siden føre til at lærere kun underviser om det de selv interesserer seg for, og velger bort viktige temaer de ikke er like interessert i selv. På den positive siden kan friheten til å velge bort noe for å jobbe mer med noe annet føre til mer dybdelæring og bedre kvalitet på undervisningen om de temaene en velger å undervise om.

Fossen (2005) mener at skolen har et spesielt ansvar når det gjelder å gi elevene identitet knyttet til eget hjemsted og at en må få kunnskap om lokalsamfunnet og dets historie og tradisjoner for å få til nettopp det. Flere av forskningsdeltakerne tenker at det er naturlig å trekke inn lokalhistorien når det er snakk om elevenes identitet. De sier at det handler om at elevene skal bli kjent med hvor de kommer fra og fellesskapet de er en del av. Grimshaw og Mates (2022) kom også frem til at hver enkelt elev får en større forståelse av hvor deres plass i lokalsamfunnet er når de arbeider med lokalhistorien. De så at arbeid med lokalhistorie passer inn i deres læreplaner også i England. Stefaniak, Bilewicz og Lewicka (2017) fant også at arbeid med lokalhistorien førte til større tilknytning til lokalsamfunnet og i tillegg større samfunnsengasjement.

Lokalhistorien er med på å gi elevene en historiebevissthet fordi den knytter fortiden, nåtiden, skolen og samfunnet utenfor sammen (Fossen, 2005). Flere av forskningsdeltakerne i dette prosjektet er enig i det Fossen (2005) sier og mener at elevene har lettere for å forstå når det er undervisningsstoff som føles nærmere for dem. Hvis elevene lærer om hvor de kommer fra er det enklere for dem å forstå hvorfor folk i fortida har tatt de valgene de har tatt, og gjort slik de har gjort. Forskningsdeltakerne i dette prosjekter mener at det er viktig å rette fokus mot det som er nært for elevene. Flere av dem sier at det er lettere for elevene å forstå når det er nærmere og at de får en forståelse for at historiske hendelser påvirker hver enkelt av dem både direkte og indirekte.

Lokalhistorie finnes ikke som et mål i seg selv i læreplanen, men det kan sees på som et middel for å styrke elevenes identitet. Læreplanen nevner ikke at en skal arbeide med lokalhistorien på en direkte måte, men den legger til rette for bruken av lokalsamfunnet gjennom at den retter mye fokus mot elevenes identitet. Det er uklart hva elevene skal lære om lokalhistorien, selv om læreplanen åpner opp for at lokalhistorien kan brukes. Læreplanens individrettede fokus

legger til rette for arbeid som er viktig for identiteten. Allerede i det første avsnittet i læreplanen i samfunnsfag nevnes elevenes identitet som en viktig faktor i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-11). Det at det nevnes så tidlig og også mange ganger senere i læreplanen i samfunnsfag viser oss hvor viktig dette er for faget.

Læreplanen i samfunnsfag legger mer vekt på arbeid med metode og kildebevissthet enn tidligere læreplaner. Det mener forskningsdeltakerne at er fint å gjøre i lokalsamfunnet, utenfor klasserommet. Lillesæter (2015) finner i sin undersøkelse at det er lite fokus på kildekritikk, refleksjon og tverrfaglighet når det arbeides med det lokale. Hennes undersøkelse er gjort før LK20 ble tatt i bruk, og det kan være en grunn til at jeg i min undersøkelse finner nettopp det motsatte. LK20 retter mer fokus mot utforskning og tverrfaglighet. Elevene skal ifølge LK20 lære seg å være kildekritiske (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-11). For å nå målene om læring av kildekritikk kan det være fint å benytte seg av lokalhistoriske kilder. For å få et større bilde av lokalhistorien er en ofte nødt til å benytte både nettsider, bøker, som for eksempel kirkebøker og bygdebøker, og arkiver. De får dermed jobbet med flere ulike kilder i arbeidet med kildekritikk. Forskningsdeltakerne benytter seg ofte av lokalhistorien når de arbeider med større tverrfaglige prosjekter. I disse prosjektene arbeides det med kildekritikk og fokus på egen utforskning og refleksjon hos elevene.

Innholdet henger tett sammen med målene, fordi en må velge innhold ut fra hva målene sier noe om (Lyngsnes & Rismark, s. 96-101). Gjennom intervjuene fant jeg at mange av forskningsdeltakerne i hovedsak velger ut innhold som handler om den industrielle revolusjon og andre verdenskrig når de arbeider med lokalhistorien, og at de velger å bruke andre historiske temaer i mindre grad. Lillesæter (2015) finner også at andre verdenskrig er et gjentakende tema i lokalhistorieundervisningen. Dette sier flere av mine forskningsdeltakere. De har jobbet med det som skjedde under andre verdenskrig der de bor. Dette har de gjort ved bruk av mange ulike læringsressurser som bygninger, minnesmerker og lokale ressurspersoner. En av dem sier også at han har snakket med tidsvitner fra andre verdenskrig når de har hatt muligheten til dette, men at det naturligvis blir mindre og mindre av dette. I tillegg til andre verdenskrig finner jeg også at mange jobber med lokalhistorie og den industrielle revolusjon. Flere av forskningsdeltakerne forteller om arbeid med gamle fabrikker og fabrikkbygninger i lokalsamfunnet som utgangspunkt for å snakke om den industrielle revolusjon.

Innholdet i undervisningen bygger på de målene som står i læreplanen at vi skal lære noe om (Lyngsnes & Rismark, s. 96-101). To av forskningsdeltakerne påpeker at de historiske temaene for lokalhistorieundervisningen i ungdomsskolen kan henge sammen med det som tradisjonelt har vært en del av målene for ungdomstrinnet innenfor historiedelen av samfunnsfag. Tidligere har historiemålene i ungdomsskolen fokusert på tiden fra den franske og industrielle revolusjon og frem til i dag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det er nærliggende å tenke at dette har blitt hengende igjen i ungdomsskolene rundt omkring i Norge, selv etter innføringen av LK20. Det må også nevnes at vi nå skriver 2022 og at LK20 først ble innført for hele ungdomstrinnet inneværende skoleåret. Vi er altså i det første året med denne læreplanen for hele ungdomsskolen. Det kan derfor tenkes at disse tradisjonelle temaene kommer til å bli mindre og mindre synlige etter hvert som lærerne har arbeidet mer med LK20.

Gjennom arbeidet med disse historiske temaene kan elevene møte både vite-at kunnskap, vite-hvordan kunnskap og begrepskunnskap. De kan lære om hva som skjedde under den industrielle revolusjon og andre verdenskrig og hvorfor det skjedde. De møter innholdsbegreper som revolusjon, krig, nasjon, demokrati og ideologi og nøkkelbegreper som årsak, kilde og endring (Lund, 2020, s. 19-23). Hvis en som lærer planlegger slik at en får med alle disse aspektene kan en få til god lokalhistorieundervisning om temaene industriell revolusjon og andre verdenskrig. Det er ikke slik at disse historiske temaene ikke kan være gode temaer for arbeidet med lokalhistorien. Grimshaw og Mates (2022) undersøker hvordan arbeid med industrien i lokalsamfunnet fungerer for elevene. De fant at barna opplevde det som engasjerende å ha undervisning om dette.

På en annen side oppfatter flere av forskningsdeltakerne det slik at det er de lange linjene som er det viktige å få frem når en jobber med lokalhistorien under LK20. Da en får jobbet litt mer under LK20 kan det med tiden bli viktigere med de lange linjene i lokalhistorieundervisningen på ungdomsskolen. En av forskningsdeltakerne mener at lærere vet at det er dette som er fokus i LK20, men at de allikevel velger å benytte seg av de tradisjonelle temaene fordi det er enklere. Det kan være enklere fordi de allerede har opplegg de har gjennomført og som de tenker fungerer godt, eller fordi de kan mye om disse temaene etter å ha undervist i mange år om dem. Utfordringen med at de benytter seg av de samme temaene handler om utviklingen og variasjonen i faget. Hvis en benytter seg av samme opplegg opp igjen år etter år utvikler en ikke helt nye opplegg som kan vise seg å fungere enda bedre. Ferdige opplegg er også nødt til å tilpasses den klassen en skal gjennomføre det med, da noe som fungerer i en klasse, ikke nødvendigvis gjør det i en annen (Moltubak, 2015, s. 136).

5.2 Hvilke rammefaktorer påvirker planleggingen og gjennomføringen av undervisningen?

Rammefaktorene som har vist seg å være mest fremtredende i funnene mine er lærernes egen kunnskap og tid. Økonomi er nevnt hos mange andre forskere og jeg ønsker også å drøfte hvorfor dette ikke er like fremtredende i mine funn. Lærerens kunnskap handler mest om læreren selv, men også om hva de har lært gjennom sin utdanning, mens økonomi er en rammefaktor som ligger helt utenfor lærernes kontroll. Tid handler om hvordan lærere velger å prioritere og disponere tiden sin, men også om de oppgavene lærere blir tildelt utenfor deres egen kontroll.

Rammefaktoren tid er noe som ofte påvirker gjennomføringen av undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 87-89). Tiden til organisering er en begrensning som er viktig for flere av mine forskingsdeltakere. Lærerne opplever at tiden ikke strekker til, da de har for mange oppgaver som skal gjennomføres. Dette kan være ekstra påvirket av covid-19 pandemien som har gjort at lærerne har hatt ekstra mye å gjøre utenfor egen undervisningstid, men det kan også tenkes at det også er slik når de ikke har disse ekstra oppgavene. Hvilke oppgaver de blir tildelt er noe som delvis ligger utenfor lærernes egen kontroll og det kan derfor være vanskelig å gjøre noe med. Mange oppgaver blir tildelt av ledelse på skolen, skolesjefen i kommunen, kunnskapsdepartementet eller lignende. Dette er altså noe lærerne må gjøre, som tar mye tid. Denne tiden kan mange lærere ha et ønske om å bruke til andre ting, som for eksempel planlegging og organisering av større prosjekter utenfor klasserommet.

Selv om mange av de oppgavene lærerne har ligger utenfor deres kontroll har de også tid som er avsatt til planlegging. Denne tiden kan lærerne velge å disponere på en slik måte at de får tid til å planlegge større prosjektene som de uttrykker et ønske om å få til. Noen lærere får til å planlegge, organisere og gjennomføre slike store prosjekter. Dette kan handle om hvordan de disponerer den tiden de har til planlegging. På en annen side kan en også velge å disponere tiden annerledes, og det kan føre til at slike lokalhistoriske prosjekter ikke blir prioritert i den avsatte planleggingstiden. Å få til å disponere tiden en har til planlegging av undervisning kan oppleves utfordrende. En annen faktor når det gjelder tid til planlegging er at det per dags dato er en kjent sak at det er lærermangel i skolen. Da er spørsmålet om lærerne kunne fått til planlegging og gjennomføring av lokalhistorieundervisning i større grad om det hadde vært flere lærere i arbeid på deres skole. Hadde det vært flere lærere ansatt i skolen ville hver enkelt lærer fått færre undervisningstimer og dermed også mer avsatt tid til planlegging. Det kunne

ført til større mulighet til å planlegge og gjennomføre lokalhistoriske prosjekter. Det er fortsatt opp til læreren selv å prioritere dette i sin planleggingstid, og det er allikevel ikke sikkert dette ville blitt gjort.

Lillesæter (2015) finner i sin studie at å få nok tid på timeplanen til gjennomføring av lokalhistorieundervisning er en utfordring. Hennes informanter mener at samfunnsfaget har for få timer tildelt. Hennes prosjekt er gjennomført før LK20 trådte i kraft, og det kan tenkes at dette har endret seg noe med fokuset på tverrfaglighet i LK20. Allikevel opplever mine forskningsdeltakere at det er utfordringer med å få timeplankabalen til å gå opp. De opplever utfordringer med å få andre lærere med på å sette av hele dager eller flere dager til å gjennomføre større prosjekter. Dette mener de handler om en holdning hos lærere om at de ikke ønsker å «gi» fra seg timer. Noen av forskningsdeltakerne mener at dette er en holdning som henger igjen fra gammelt av. Selv om de sier at de opplever utfordringer med å få til flere dager med arbeid med lokalsamfunnet forteller de allikevel at de egentlig har muligheten til å få til hele dager med prosjekter. De forteller at de i utgangspunktet er med på å bestemme hvordan timeplanen skal se ut og kan derfor være med å justere den slik at det blir mulig. På den ene siden er forskningsdeltakerne veldig positive til å gjøre om på timeplanen for å få til lengre økter med arbeid med lokalhistorien. På den andre siden opplever de at dette er vanskelig å få til fordi timeplankabalen ikke går opp og at enkelte andre lærere setter en stopper for det.

Forskningsdeltakerne snakker mye om de store prosjektene i lokalhistorieundervisningen. Det er disse prosjektene de sliter med å få til på grunn av tid. Det kan tenkes at når en spør om hvordan de har jobbet med lokalhistorien, ønsker de å få frem disse prosjektene. Kun en av forskningsdeltakerne fremmer også dette med å snakke om lokalhistorie i små «drypp» gjennom all annen undervisning både i samfunnsfag og andre fag. Det kan være at flere gjør dette, men at de ikke tenker på det som en del av lokalhistorieundervisningen eller at det fort glemmes at dette er gjort. Det er ingen retningslinjer som sier at arbeidet med lokalhistorie skal være store prosjekter eller utflukter. Det kan allikevel virke som at det er en forståelse blant forskningsdeltakerne om at det er disse prosjektene lokalhistorieundervisningen i hovedsak handler om. Selv om en selvfølgelig kan knytte inn lokalhistorien under på mange ulike måter er det slike store prosjekter eller utflukter som gir elevene muligheten til å få dybdelæring, i tråd med LK20.

Tid er allikevel ikke like fremtredende i min forskning som i andres. Mens Mediå (2015) og Lillesæter (2015) finner tid som den mest fremtredende begrensningen for undervisning i lokalsamfunnet, viser min forskning at interesse og kunnskap hos lærerne spiller en større rolle. Mediå (2015) og Lillesæter (2015) er i tillegg til tid som en begrensende faktor opptatt av at økonomi begrenser lærerens bruk av lokalhistorien. Dette er ikke mine informanter spesielt opptatt av. En av dem mener at økonomi er en begrensning når det gjelder å reise til steder hvor en kan se minnesmerker eller steder hvor det har skjedd ting, mens de aller fleste mener at det ligger nok i gå- og sykkelavstand slik at økonomi og reisevei ikke er et stort problem. Dette kan knyttes til læreres egen kunnskap om hvilke læringsressurser som finnes i nærområdet. Vet de ikke om det som finnes i gå- eller sykkelavstand vil de tenke at de trenger å komme seg lenger unna.

Lillesæter (2015) finner også at lærerens egen interesse for og kunnskap om lokalhistorien er en viktig berikende eller begrensende rammefaktor for hvor mye lokalhistorien benyttes i undervisningen til den enkelte læreren. Også jeg finner at kunnskapen og interessen kan være en berikende faktor hos en lærer med stor interesse og mye kunnskap, og en begrensende faktor hos en lærer med liten personlig interesse for eller lite kunnskap om lokalhistorien. Som nevnt i forrige delkapittel er det veldig stor valgfrihet i læreplanen i samfunnsfag. Dette er også forskningsdeltakerne opptatt av. Det kan på den ene siden gjøre at de som har liten interesse eller kunnskap på feltet velger å ikke bruke lokalhistorien og lokalsamfunnet. Mens de som har stor interesse velger å benytte seg av det i større grad.

Lyngsnes og Rismark (2020, s. 87-89) sier at lærerens kunnskaper påvirker hvordan de tolker andre rammefaktorer. Det kan for eksempel være at de opplever tilgjengeligheten til læringsressurser som liten, fordi de ikke har kunnskap om hva som finnes i deres lokalsamfunn. Flere av forskningsdeltakerne i dette prosjektet snakker om at de vet lite om hva de kan benytte seg av i sitt lokalsamfunn. Dette kan handle om flere ulike aspekter. De kan ha lite kunnskap om det som befinner seg i lokalsamfunnet fordi de ikke har noen interesse av å finne ut dette. Det kan også være at de har lite kunnskap fordi de ikke kommer fra stedet og at det derfor oppleves som vanskeligere å finne den informasjonen de trenger.

Det med å ikke komme fra stedet en underviser på ble trukket frem i intervjuene. Flere av forskningsdeltakerne fortalte at de ikke selv er vokst opp der de i dag bor og jobber. Noen av dem uttrykker at det for dem ikke er en begrensning, men at dette er fordi de har stor interesse for lokalhistorien. Flere av de som sier det ikke er en begrensning for dem selv, sier allikevel

at de tror det å ikke komme fra stedet kan være en begrensning for noen. En av forskningsdeltakerne opplever nettopp det at å ikke komme fra stedet er en utfordring. En annen av forskningsdeltakerne trakk frem at det kunne være en fordel å ikke komme fra stedet en jobber, fordi en kan se historiene på en litt annen måte og med andre øyne. Hultman (2012) fant i sin studie at både de som kom fra stedet hvor de jobber og de innflyttede lærerne brukte lokalhistorien i sin undervisning. Å ikke komme fra det lokalsamfunnet en underviser på kan altså ha både negative og positive sider. Hvorvidt det er noe negativt eller positivt avhenger mye av lærernes interesse for lokalhistorien.

Noen av forskningsdeltakerne trekker også frem utfordringen med å finne nok kilder om lokalhistorien. Det kan tenkes at det noen steder er større tilgang til disse kildene enn andre steder. I tillegg kan dette også påvirkes av lærerens egen kunnskap. De med mindre kunnskap om temaene har mindre forutsetning for å vite hvor og hvordan de skal lete etter disse kildene. Kildene til lokalhistorien kan også oppleves mindre tilgjengelig enn kilder til andre temaet. Dette er fordi det mange steder er lite digitalisert kildemateriale om det lokale, og en er derfor ofte avhengig av bøker i form av kirkebøker, bygdebøker eller ulike arkiver (Jordet, 2010, s. 250-251).

Kunnskapen til lærerne kan også handle om deres kunnskap innenfor lokalhistoriedidaktikk og hvilke ressurser fra lokalsamfunnet som er gode læringsressurser. Dette kommer godt til syne i min forskning når forskningsdeltakerne snakker om hvordan dette ble undervist i egen utdanning. I lokalhistoriedidaktikken finnes det mange gode arbeidsmåter og beskrivelser av læringsressurser som kan brukes i arbeidet med lokalhistorien. Dette har forskningsdeltakerne selv lært lite om. De forteller alle at det var lite eller ingen undervisning om lokalhistoriedidaktikk i deres utdanningsløp. Når vi i intervjuene snakket om bruk av gatenavn, som ofte er nevnt i lokalhistoriedidaktikken, viser det seg at det er få av forskningsdeltakerne som benytter dette som en læringsressurs. Dette viser oss at hvilke lokale læringsressurser lærere velger å benytte seg av kan være påvirket av deres didaktiske kunnskaper.

5.3 Hvordan arbeider lærerne med lokalhistorieundervisningen?

Museer og gatenavn er blant læringsressurser som ofte er nevnt i historiedidaktikken som gode læringsressurser for læring om lokalhistorien. I intervjuene mine finner jeg at disse

læringsressursene blir lite benyttet av forskningsdeltakerne. Jordet (2010, s. 250-260) nevner museer, institusjoner og deres historiske arkiver som gode læringsarenaer utenfor skolen når man arbeider med lokalhistorien. Lillesæter (2015) finner i sin undersøkelse at museer er av de mest brukte lokale læringsressursene. Dette er en motsetning til det jeg har funnet i min undersøkelse. Forskningsdeltakerne jeg har intervjuet sier at det finnes få museer i deres lokalsamfunn. Lillesæter (2015) gjennomførte sin forskning i Trondheim. Det kan være at det er flere museer i Trondheim enn det er i lokalsamfunnene hvor mine forskningsdeltakere bor. Det kan også være at museene i Trondheim i større grad tar mer kontakt med skolene for å invitere dem på ulike undervisningsopplegg. Noen steder kan det også være mer organiserte og etablerte samarbeid mellom museene og skolene. Gode samarbeid med museene er noe forskningsdeltakerne uttrykker at de savner og ønsker mer av. Selv om mine forskningsdeltakere benytter seg lite av museene som finnes i deres lokalsamfunn, har de allikevel benyttet det noe. Dette er i hovedsak når de har fått tilbud om å komme og delta på undervisningsopplegg museene har. De forteller at de gjerne kunne vært mer på museum om de fikk flere tilbud fra dem. En av dem mener at museene må bidra mer selv og invitere skolelever oftere. At det er lite bruk av museer hos mine forskningsdeltakere og mye hos informanter i andres forskning kan altså skyldes flere ting.

Jordet (2010, s. 259-260) sier at museene gjerne har egne pedagoger som gjennomfører undervisningsopplegg på museene. Dette er opplegg skolene kan melde seg på eller blir invitert til. Noel og Colopy (2006) intervjuer pedagoger som jobber på lokalhistoriske steder, som for eksempel museer, i sin forskning. Disse pedagogene ga ut materiale til bruk i forberedelsen og var til stede under ekskursjonen til det lokalhistoriske stedet. Jordet (2010, s. 259-260) understreker at det er viktig at læreren legger opp til arbeid med temaet også utenfor besøket på museet. Forskningsdeltakerne mener også at det hadde vært enklere om en fikk til faste samarbeid slik at besøk på museene kunne komme inn i skolens årsplaner. Noel og Colopy (2006) fant at lærerne i Hudson Valley County ønsket tettere samarbeid med pedagogene på de lokalhistoriske stedene. Pedagogene på disse destinasjonene hadde også et ønske om et bedre samarbeid mellom dem og lærerne ved skolene. Dette uttrykker også forskningsdeltakerne i dette prosjektet et stort ønske om. Slike faste samarbeid hadde vært fint for forutsigbarheten i skolene. På en annen side kan det tenkes at om en har slike faste samarbeid glemmer en å videreutvikle og tenke nytt i planlegging av undervisning. Hvis lærerne er bevisst dette og er flinke til å fornye og legge til nye samarbeid kan slike samarbeid

allikevel være svært positive for skolene. Det er altså både positive og negative sider ved faste samarbeid mellom skolene og ulike institusjoner.

Gatenavn er en form for minnesmerke som forskningsdeltakerne forteller at de ikke har benyttet eller har benyttet lite. Flere av dem sier at det er noe de ikke har tenkt på å benytte som en læringsressurs. Gater og gatenavn er noe som nevnes flittig i didaktikken rundt lokalhistorien. Kvande og Naastad (2020, s. 242-243) sier at gatenavnene kan gi oss god informasjon om objekter eller personer som har vært viktige for lokalsamfunnet. Ofte kan vi finne gatenavn med navn på personer som har betydd mye for det området eller det stedet hvor gata ligger. Disse kan derfor være et godt utgangspunkt for å elevene å jobbe med utforskende arbeid. Til tross for at gatenavn ofte blir nevnt i historiedidaktikken har forskningsdeltakerne i dette prosjektet brukt det lite. Dette kan ha en sammenheng med at de forteller om dårlig undervisning om lokalhistoriedidaktikken i egen utdanning.

Det er også noen læringsressurser og arbeidsmetoder forskningsdeltakerne benytter seg mye av. De forteller om at de har vært på vandring i lokalsamfunnet, at de har sett på bygninger og minnesmerker og at de har hatt lokale ressurspersoner med på dette eller på besøk på skolen. Noen av disse læringsressursene finner også Lillesæter (2015) i sin forskning som mye brukte lokale læringsressurser. Blant hennes informanter er blant annet vandring i lokalsamfunnet og lokale ressurspersoner mye brukt.

Vandring i lokalsamfunnet er en arbeidsmetode flere av mine forskningsdeltakere har benyttet seg av. Jordet (2010, s. 252-253) sier at elevene kommer nærmere det som har skjedd gjennom en slik vandring. Han nevner blant annet gammel industri og vassdrag som steder en kan besøke under en slik vandring. Både fabrikkbygninger fra tidligere industri, elver og vassdrag er steder flere av forskningsdeltakerne forteller at de har besøkt. Det at denne arbeidsmetoden benyttes mye kan ha flere årsaker. Hvis en gjennomfører slike vandringer går de gjerne til områder som ligger i nærhet til skolen. Tilgjengeligheten til disse områdene er derfor stor, og faktorer som handler om hvordan en kommer seg dit spiller liten rolle. Det kan også være fint å bruke vandring som arbeidsmetode fordi elevene kan få sett og opplevd flere steder på samme tur og dermed få et større bilde av det som har skjedd.

Underveis på vandring i lokalsamfunnet ser en gjerne på ulike bygninger og minnesmerker hvor det har skjedd ting som er viktige for lokalsamfunnet. Kvande & Naastad (2020, s. 227-229) sier at gjennom bygningens utseende og historie kan elevene lære noe om det som har

foregått der. Forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen har samlet sett brukt svært mange ulike typer bygninger i sin lokallhistorieundervisning. Det er bygninger hvor det har skjedd viktige historiske hendelser som har vært en del av den nasjonale historien, om grunnlovsskrivingen på Eidsvoll og andre verdenskrig, men også en helt vanlig gård som forteller historien om hvordan helt vanlige mennesker har hatt det gjennom tidene. Historien finnes i alle slags bygninger (Kvande & Naastad, 2020, s. 227-229).

Minnesteder er også noe forskningsdeltakerne har benyttet seg endel av. Bygningene de har besøkt kan også sees på som materielle minnesteder (Kvande & Naastad, 2020, s. 236). Minnesteder kan også være ulike monumenter og minnesmerker som er satt opp for å minne oss om noe (Kvande & Naastad, 2020, s. 236). Flere av forskningsdeltakerne forteller at de har besøkt minnesmerket etter 22. juli med sine elever. Dette er et minnesmerke som finnes i lokalsamfunn rundt om i Norge. Det er merker som ikke er knyttet til det geografiske stedet for hendelsen (Kvande & Naastad, 2020, s. 236).

Disse ulike læringsressursene kaller Jordet (2010, s. 250-251) de fysiske omgivelsene. Når en er på vandring i lokalsamfunnet må noen fortelle historien om hva som har skjedd de ulike stedene. For å fortelle disse historiene er en avhengig av en eller annen form for kilde som kan fortelle oss noe. De fysiske omgivelsene må gjerne suppleres med andre kilder for å få et større bilde av det som har skjedd. En annen form for kilde er historiske dokumenter. Dette kan for eksempel være bygdebøker, ulike arkiver eller kirkebøker (Jordet, 2010, s. 250-251). Dette er kilder vi kan lete i for å finne ut mer om de fysiske omgivelsene vi har rundt oss.

En annen måte å fortelle historien om de fysiske omgivelsene på kan være at noen forteller om det de vet om den. Dette kan læreren gjøre selv eller en kan bruke lokale ressurspersoner (Kvande & Naastad, 2020, s. 241-242). Lokale ressurspersoner er mennesker som har kunnskap om noe i lokalsamfunnet, de er en form for muntlig kilde (Jordet, 2010, s. 250-251). Flere av mine forskningsdeltakere forteller at de har benyttet seg av en lokal ressursperson når de har vært på vandring i lokalsamfunnet. En kan også bruke de lokale ressurspersonene andre steder enn på vandring. De kan for eksempel komme på besøk på skolen (Kvande & Naastad, 2020, s. 241-242). De kan komme og snakke om noe de kan mer om enn andre. Disse lokale ressurspersonene kan være mennesker som på en eller annen måte jobber med lokallhistorien eller som kan fortelle noe om hvordan lokalsamfunnet var da de var unge (Jordet, 2010, s. 250-251). Flere av forskningsdeltakerne nevner blant annet at de har hatt besøk av folk fra deres lokale historielag. Grimshaw og Mates (2022) finner også at skolene kan ha et betydelig

utbytte av å samarbeide med lokale ressurspersoner. De mener at det styrker lokalhistorieundervisningen.

Lærere må hele tiden vurdere hva slags arbeidsmetode som egner seg best til undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 101-105). Ved bruk av de læringsressursene som er nevnt lenger opp er det fint å bruke en utforskende tilnærming. Det er også et viktig element i LK20 at elevene skal få rom til å utforske mye selv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal utvikle kunnskap om samfunnsfag gjennom bruk av utforskende arbeidsmetode (Haug & Mork, 2021, s. 15). Forskningsdeltakerne forteller at de benytter seg av og ønsker å benytte seg av utforskende metode når de arbeider med lokalhistorien. Allikevel ønsker de å arbeide på denne måten mer enn de gjør. Grunnen til at de ikke får til dette er de ulike rammefaktorene som er beskrevet tidligere, men kanskje spesielt tid. Dette fordi å arbeide på en utforskende måte kan kreve lengre sammenhengene økter enn andre arbeidsmetoder krever. Schoeman og Visagie (2014) finner i sin forskning at å involvere elevene mer i undervisningen og lage elevsentrerte undervisningsopplegg hjelper elevene til å finne historiefaget mer relevant og interessant.

Vurdering er også en del av arbeidet lærere gjennomfører under og etter lokalhistorieundervisningen. I en egenvurdering, gjennomført av en av forskningsdeltakerne, vurderer elevene at de ikke hadde lært veldig mye av det lokalhistoriske prosjektet de hadde jobbet lenge med. Dette ser både jeg og forskningsdeltakeren som gjennomførte egenvurderingen på som veldig interessant. Forskningsdeltakeren stiller spørsmål ved om de ikke har lært noe og at det er noe som bør endres med opplegget eller om de bare ikke er bevisst selv hva de har lært.

I egenvurderingen uttrykte elevene at de ikke hadde lært så mye om den industrielle revolusjon, men sa lite om hva de hadde lært om lokalsamfunnet. Det kan tyde på at det er vanskelig for elevene å se sammenhengen til den industrielle revolusjon på verdensbasis på egenhånd. Dette kan være fordi det ikke er lagt fokus på linjene til resten av landet eller verden i for og etterarbeidet i undervisningen. Det kan også være fordi elevene synes det er vanskelig å se og reflektere over de store sammenhengene. Elevene trenger kanskje mye hjelp for å se sammenhengene som gjør at de kan forstå at de har lært noe om den industrielle revolusjon, selv om de har fokusert på det som har skjedd i deres eget lokalsamfunn.

Forskningsdeltakeren som gjennomførte denne egenvurderingen, reflekterer rundt om dette kan ha sammenheng med at elevene hadde utfordringer med å finne kilder. Hvis elevene har funnet svært lite informasjon utenom selve bygningene de arbeidet med, kan det være at de har lært mindre enn det som var hensikten med opplegget. Her ser vi viktigheten av at læreren som holder undervisningen er behjelpelig med å finne kilder om temaet. Elevene kan oppleve det som mer utfordrende å finne lokalhistoriske kilder enn andre kilder, som de kanskje er mer vant med å lete opp.

Et slikt resultat i en egenvurdering kan virke negativt for læreren, og motivasjonen for å gjøre flere slike prosjekter kan bli svekket. Det kan føre til at læreren bruker lokalhistorien mindre enn de hadde gjort uten denne vurderingen. Egenvurdering kan også bidra til utviklingen. Læreren vil kanskje gjøre endringer og forbedringer på undervisningsopplegget til neste gang, og den neste klassen som de har med på dette opplegget vil kanskje få et bedre utviklet og tilpasset opplegg.

Det finnes flere måter å vurdere hva elevene har lært om undervisningen. En av forskningsdeltakerne uttrykker et ønske om at elevene skal sitte igjen med noe etter å ha jobbet med lokalhistorien. Det nevnes allikevel ikke noe videre om hvordan en kan finne ut om elevene sitter igjen med noe. I historiefaget er det mest hensiktsmessig å gjøre vurdering for læring heller enn vurdering av læring (Kvande & Naastad, 2020, s. 35-36). Vurdering for læring eller formativ vurdering gir elevene vurdering underveis i opplæringen gjennom veiledning, tilbakemeldingen, fremovermeldinger eller egenvurdering (Lyngsnes & Rismark, s. 116-117).

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan lokalhistorie undervises på ungdomstrinnet og hvilke faktorer som avgjør valg av læringsressurser. Hensikten med dette har vært å finne ut hvorfor, hvordan og i hvilken grad lærerne benytter seg av lokalhistorien og det lokale i sin undervisning. Dette har jeg sett på gjennom semi-strukturerte intervjuer og med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell. Denne modellen ble senere omgjort til kategorier i presentasjonen av funnene. Intervjuene er gjennomført med fem forskningsdeltakere på to forskjellige skoler.

I dette kapitlet skal jeg videre vise til de funnene jeg har gjort og se på hvordan disse svarer på problemstillingen: *«hvordan undervises lokalhistorie på ungdomstrinnet og hvilke faktorer avgjør valg av læringsressurser?»*. Etter dette kommer en del som beskriver de sammenhengene vi ser i den didaktiske relasjonsmodellen som er kommet til syne gjennom forskningen. Deretter vil jeg trekke frem hvilken overføringsverdi denne masteroppgaven har og hva som kan være interessant for videre forskning rundt temaet lokalhistorie.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Alle forskningsdeltakerne i dette prosjektet var enige i at LK20 er mer åpen enn tidligere læreplaner og at den legger til rette for at en kan bruke lokalhistorien mye i arbeidet med å styrke elevenes identitet og tilhørighet til hjemstedet. Lærerne ser ikke på dette som en begrensning, men heller en åpning til å jobbe enda mer i dybden med lokalhistorien. Problemstillingen for denne oppgaven søker et svar på hvorfor og hvordan lærerne klarer eller ikke klarer å oppnå dette idealet som de selv er klar over at ligger der. Gjennom analysen i dette prosjektet er det noen funn som viser de ulike faktorene som påvirker bruken av lokalhistorien. Disse funnene er med på å gi et svar på problemstillingen for denne oppgaven.

Noen læringsressurser benyttes i større grad enn andre. Under intervjuene kom det frem at forskningsdeltakerne benyttet seg av flere ulike lokale læringsressurser. Noen benyttet de seg av mye, mens andre var mindre brukt. De læringsressursene forskningsdeltakerne benyttet seg mye av var vandring i lokalsamfunnet, bygninger, minnesmerker og lokale ressurspersoner. Museer og gatenavn er derimot læringsressurser som forskningsdeltakerne ikke benyttet eller benyttet i liten grad.

Arbeidet med lokalhistorien foregår ofte med en form for utforskende arbeidsmetode, i tråd med læreplanen. Alle de læringsressursene som forskningsdeltakerne benytter i sin lokalhistorieundervisning, inviterer til å arbeide utforskende. Utforskende arbeidsmetode eller deduktiv metode nevnes av forskningsdeltakerne som en måte de ønsker å jobbe på.

Innholdet i undervisningen setter søkelys på mange ulike historiske temaer. Allikevel er det noen historiske temaer som går igjen i lokalhistorieundervisningen. Når de arbeider med lokalhistorien gjøres dette ofte innenfor de historiske temaene industriell revolusjon og andre verdenskrig. Det er nærliggende å tro at dette er påvirket av hvordan den gamle læreplanen (LK06) var bygd opp. Intervjuene har også vist at lærerne mener læreplanen i samfunnsfag (LK20) legger til rette for at en kan bruke lokalhistorien mye når en arbeidet med elevens identitet. Denne endringen fra tidligere læreplaner er en faktor som på sikt kan gjøre at lærere vil bruke lokalhistorien mer.

Jeg fant gjennom intervjuene at de faktorene som påvirker i hvilken grad lærerne bruker lokalhistorien og hvilke læringsressurser de bruker er lærerens egen kunnskap og interesse og tid til planlegging og gjennomføring. De lærerne som har mye kunnskap og stor interesse for lokalhistorien vet mer om hvilke læringsressurser de kan benytte seg av. Kunnskapen og interessen påvirker også hvor mye de bruker lokalhistorien. Fordi læreplanen er så åpen som den er velger de lærerne med egen interesse for lokalhistorien å bruke det mer. Noen lokalhistoriske prosjekter krever mye tid til planlegging og organisering, dette er en faktor som påvirker hvor mye lokalhistorien blir brukt. Noen prosjekter har lærerne rett og slett ikke tid til å planlegge. Tid til planlegging og gjennomføring kunne derfor oppleves som en begrensende faktor for lærerne.

Lokalhistorie undervises på ungdomstrinnet ved bruk av mange ulike læringsressurser og med ulike former for utforskende arbeidsmetoder. Tilgjengeligheten til de ulike læringsressursene er med på å påvirke hvilke av dem som blir benyttet. I tillegg påvirkes det av de retningslinjene læreplanen (LK20) kommer med, men også av hvilke historiske temaer som det har vært tradisjon for å undervise om på ungdomstrinnet. Andre faktorer som påvirker bruken av de ulike læringsressursene og i hvilken grad det undervises om lokalhistorien er interesse og kunnskap hos lærerne og tid til planlegging og gjennomføring av lokalhistorieundervisning.

6.2 Sammenhenger i den didaktiske relasjonsmodellen

I dette prosjektet har de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen stått sentralt. De har dannet det teoretiske grunnlaget og vært kategorier i analysen. Modellen har linjer mellom alle de ulike kategoriene som viser at alle henger sammen med alle. Gjennom analysen ser vi hvor tett de ulike delene av modellen henger sammen når det er snakk om lokalhistorieundervisning. Sammenhengen mellom alle disse kategoriene er det som utgjør den virkeligheten lærere opplever i sin arbeidshverdag.

Målene i læreplanen er overordnet for planlegging og gjennomføring av all undervisning og henger tett sammen med alle de andre kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. De er grunnlaget for valg av arbeidsmåter, innhold og vurdering. I den ideelle virkeligheten når vi alle målene som står skrevet i læreplanen, men realiteten viser at det er både læreforutsetninger og rammefaktorer som påvirker hvorvidt dette er mulig.

Rammefaktorer som for eksempel interessen hos lærerne påvirker hvilket innhold og arbeidsmåter som brukes i undervisningen. Ulike lærere kan velge ulikt innhold og ulike arbeidsmåter basert på egen interesse og kunnskap. Arbeidsmåtene påvirkes også av rammefaktoren tid, som handler om den tiden lærerne har til disposisjon til planlegging og gjennomføring av undervisning. Forskningsdeltakerne i dette prosjektet bruker utforskende arbeidsmetode i arbeidet med lokalhistorien. Det er også et mål i læreplanen at elevene skal kunne utforske selv. Å bruke utforskende arbeidsmetode er derfor viktig for å kunne strekke seg etter å nå målene i læreplanen. Vurderingen av læringen som skjer er påvirket av hvilke arbeidsmetoder som brukes. Er det for eksempel en skriftlig arbeidsmetode, vil vurderingen skje på en annen måte enn ved for eksempel en utflukt.

Disse sammenhengene i den didaktiske relasjonsmodellen i arbeidet med lokalhistorieundervisning er et bidrag til ny kunnskap på feltet. Det viser hvor komplekst arbeidet med lokalhistorien kan være og det viser alle de utfordringene lærerne møter i planleggingen og gjennomføringen av lokalhistorieundervisningen.

6.3 Overføringsverdi

Dette prosjektet har ikke veldig mange forskningsdeltakere, noe som gjør at en ikke kan se forskningen som generaliserbar. Selv om et prosjekt ikke er generaliserbart, kan det allikevel

ha overføringsverdi og være interessant for andre. «Teorien som bringes inn i møtet med materialet bidrar ofte til en slik overførbarhet ved å vise funn fra andre studier» (Anker, 2020, s. 110).

Hensikten med dette prosjektet har vært å få innsikt i læreres planlegging og gjennomføring av lokalhistorieundervisning. Altså hvorfor, hvordan og i hvilken grad lærerne benytter seg av lokalhistorien. Funnene sier noe om hvorfor, hvordan og i hvilken grad de fem forskningsdeltakerne som er en del av prosjektet benytter seg av lokalhistorien i sin undervisning. Funnene i min forskning kan ikke sies å være noe alle samfunnsfaglærere ville mene eller fortelle om. Dette fordi det som sagt kun er gjort intervjuer av fem lærere, og at dette er deres tanker og meninger om lokalhistorieundervisningen. Allikevel sier funnene, som et eksempel, noe om hvilke utfordringer lærere kan møte når de skal arbeide med lokalhistorien i sin undervisning. Disse utfordringene kan vise til noe som må jobbes mer med i skolen, slik at lærere møter færre utfordringer ved å drive med lokalhistorieundervisning.

Prosjektet er altså overførbart på den måten at dette sier noe om hva noen samfunnsfaglærere har utfordringer med når det gjelder historie- og lokalhistorieundervisningen, og at dette derfor kan bidra til at utdanningsinstitusjonene ser på å løse slike utfordringer.

6.4 Lokalhistoriens plass i samfunnsfagundervisningen

Funnene fra denne oppgaven identifiserer noen områder som er problematiske for lærerne når det gjelder å drive lokalhistorieundervisning. Vi trenger imidlertid mer forskning for å kunne bekrefte disse funnene og å finne løsninger på dem. I denne siste delen av oppgaven ønsker jeg å gi noen forslag til veien videre for forskningen rundt lokalhistorieundervisningen.

I dette prosjektet er det valgt å bruke kun en metode for å finne svar på problemstillingen, men en kunne også valgt å benytte seg av flere. Det kunne for eksempel vært interessant å gjøre observasjon av lokalhistorieundervisningen i tillegg til intervjuer av lærere. Under observasjon ser en undervisning både fra lærernes og elevenes perspektiv. Denne masteroppgaven har tatt for seg lærerperspektivet av lokalhistorieundervisningen. En annen innfallsvinkel som kunne være interessant er å fokusere mer på elevperspektivet. Det kan en både gjøre gjennom observasjon, men også gjennom intervjuer eller spørreundersøkelser blant elevene. Det kunne også vært interessant å studere hvordan lokalhistorieundervisningen er i flere deler av Norge.

Det kunne åpnet for en sammenligning av lokalhistorieundervisningen i de forskjellige landsdelene.

Resultatene i denne masteroppgaven er tett knyttet til læreplanen i samfunnsfag og de kompetansemålene som den består av. Som et forslag til videre forskning rundt temaet lokalhistorieundervisning tenker jeg at en kunne sett på læreplanen og hvordan den har forandret seg fra tidligere læreplaner. Dette kunne en gjort som en læreplananalyse eller som en kombinasjon av å se på læreplanen og lærebøker i faget.

Dette prosjektet har vist noen områder i lokalhistorieundervisningen som skaper begrensninger og muligheter for lærerne som skal planlegge og gjennomføre undervisning. Prosjektet viser at LK20 har åpnet et mulighetsrom for mer bruk av lokalhistorien, men det gir også lærerne en stor valgfrihet og det er derfor ulikt hvor mye og hvordan lokalhistorien benyttes. Lærerne velger gjerne å basere seg på temaer tidligere læreplaner har vært opptatt av og fornyet seg lite. I og med at LK20 først dette skoleåret er i bruk på alle trinnene vil tiden vise om LK20 endrer noe rundt dette feltet i skolen eller ikke.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring. *Historisk tidsskrift*, 84(3), 471-485.
- Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). *Nøkkelbegreper i utforskende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Hultman, A. (2012). *Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Lund University.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Kjelstadli, K. (2017). Finnes lokalsamfunn?. *Heimen*, 54(4), 342-351.
- Knutsen, K. (2014). Lokalhistorie og demokratisk kompetanse: En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*, 51(1), 38-48.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.

Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus forlag.

Larsen, D. E. U. & Nilsen, T. T. (2018). *Læreplan uten holocaust. Klassekampen*. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>

Lillesæter, E. H. (2015). *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss: En studie av ungdomsskolelæreres bruk av lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim i historieundervisningen* [masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2434665>

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. (6. utg.). Universitetsforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020) *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.

Mediå, M. (2015). Bruk av lokale læringsressurser i samfunnsfagundervisningen på Helgeland. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 111- 131). Fagbokforlaget.

-
- Moltubak, J. (2015). *Gnistrende undervisning: Håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Gyldendal.
- Noel, A. M. & Colopy, M. A. (2006). Making history field trips meaningful: Teachers' and site educators' perspectives on teaching materials. *Theory and Research in Social Education* 34(3), 553-568.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Sandnes, J. (1983). *Handbok i lokalhistorie*. Universitetsforlaget.
- Schoeman, S. & Visagie, C (2014). Local history teaching in the Overberg region of the Western cape: The case of the Elim primary school. *Yesterday & today*, 11(2014), 118-132.
- Stefaniak, A., Bilewicz, M. & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology*, 51(2017), 217-225.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

02.02.2022, 17:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

772805

Prosjekttittel

Historieundervisning i lokalsamfunnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tine Petersen Malonæs, tine.malonas@inn.no, tlf: 95793661

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Fossnes Stranden, theafstranden@gmail.com, tlf: 46542523

Prosjektperiode

27.09.2021 - 04.07.2022

Vurdering (1)

03.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 03.09.2021. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6124c20c-bac8-4d04-8f7e-c202885954a7>

1/2

02.02.2022, 17:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1

Gi en presentasjon av hvem jeg er, hvorfor jeg skal gjennomføre dette intervjuet, hva hensikten med intervjuet er samt hva som skal skje med materialet. Intervjuobjektene må etter å ha blitt informert skrive under på samtykkeskjema/informasjonskriv.

Del 2 Innledende spørsmål

- Navn?
- Alder?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Jobber du på en by- eller (tettsted/) bygdeskole?

Del 3 Temaer

Intervjuet blir lagt opp som et semi-strukturert intervju, hvor vi kommer til å gå inn på disse temaene:

- Lokalhistorie
- Lokale læringsressurser
- Lokalsamfunnet
- Læreplanen (LK20)
- Rammefaktorer
- Arbeidsmetoder

Del 4 Eksempler på spørsmål / oppfølgingsspørsmål

- Hvordan definerer du lokalhistorie?
 - Hvor har du denne definisjonen fra?
- Hvor ofte vil du anslå at du har brukt lokalhistorie i din undervisning forrige skoleår?
- Hvilke lokale læringsressurser benytter du i din undervisning?
- Har skolen noen retningslinjer eller rammeplaner som sier noe om hvordan du som lærer ved skolen skal bruke lokalhistorien?
- Hvilke faktorer spiller inn på din bruk av de lokale læringsressursene?
 - Er det noe som gjør at du bruker det mer eller mindre?
- Hvordan er dette undervist om i din egen utdanning?
- Hvordan tolker du at den nye læreplanen vil at du skal bruke lokalhistorien?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet *Historieundervisning i lokalsamfunnet*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker lokalhistorien i sin undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et intervju som skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfag på Grunnskolelærer 5-10 ved Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar. Masteroppgaven er avslutningen på et 5-årig studie for å bli grunnskolelærer. Oppgaven skal være på 30 000 ord og skal inneholde forskning.

I denne masteroppgaven skal jeg skrive om hva lokalhistorie er og hvordan lærere i ungdomsskolen bruker dette i sin undervisning. Jeg skal blant annet se på hvilke forskjeller som finner og hvilke faktorer som påvirker bruken av lokalhistorien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet..

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er samfunnsfagslærer ved en ungdomsskole i Innlandet. Utvalget er trukket ved at jeg har sent ut spørsmål til ledelsen ved noen ungdomsskoler i Innlandet om de kan spørre sine samfunnsfagslærere om å delta på prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer at du blir intervjuet. I dette intervjuet kommer jeg til å spørre om hvordan din praksis rundt lokalhistorie er og hvordan du definerer lokalhistorie. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak. Dette er for å kunne sitere deg riktig når oppgaven skal skrives.

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 vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er meg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til lydopptaket av deg. Intervjuet vil bli tatt opp i nettskjema diktafon som er en applikasjon, denne er knyttet til nettskjema fra Universitetet i Oslo som Høgskolen i Innlandet har avtale med. Opptaket blir kryptert i denne applikasjonen. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen av oppgaven. Her vil du være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 4. juli 2022. Da vil opptakene og annen informasjon bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved Tine Pettersen Malonæs, tlf. 95793661 (veileder), Thea Fossnes Stranden, tlf. 46542523 (student).

Vårt personvernombud: Usman Asghar (epost: usman.asghar@inn.no), tlf: 61287483)

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

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

Med vennlig hilsen

Tine Pettersen Malonæs
(Veileder)

Thea Fossnes Stranden
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)