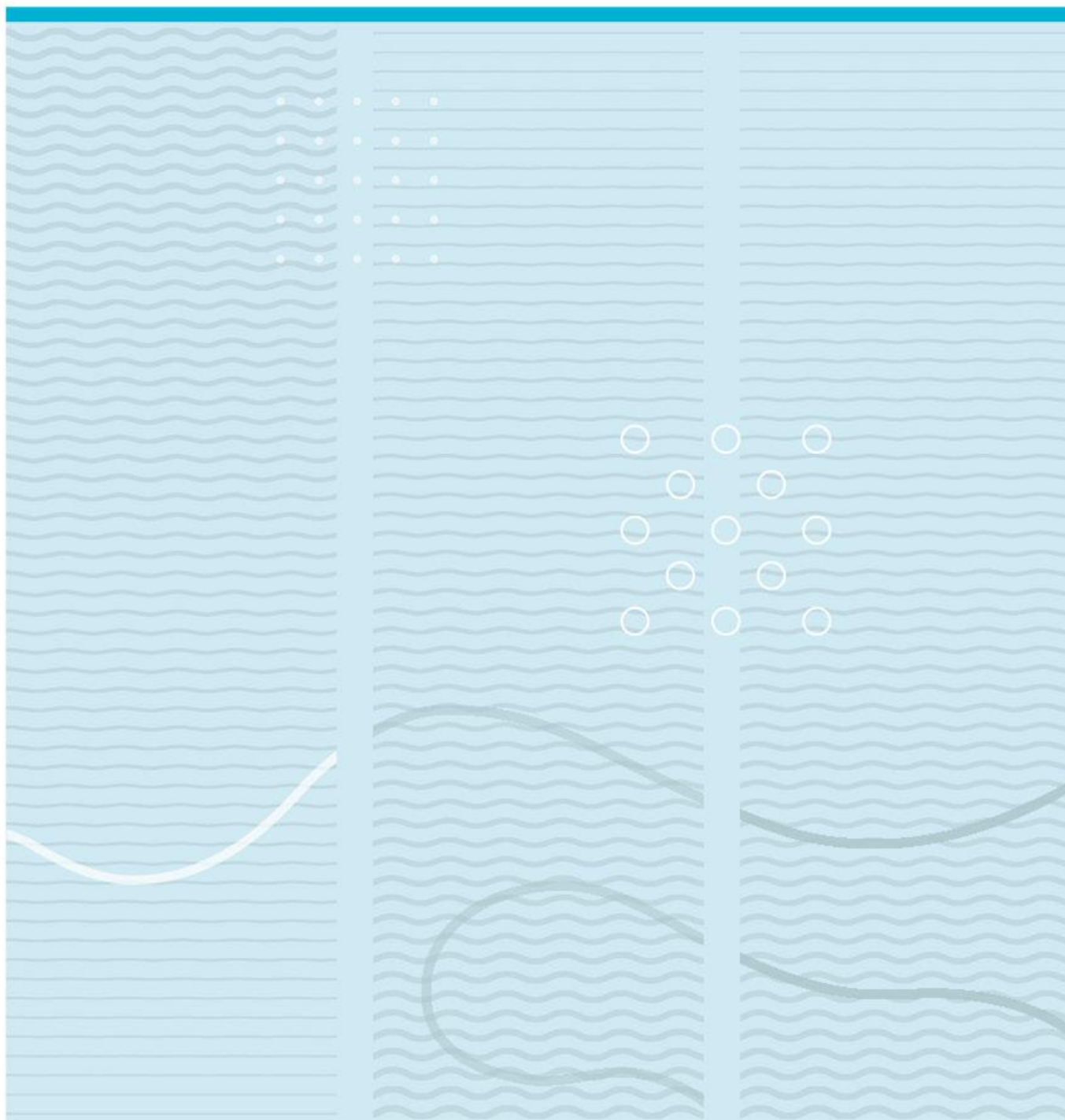


Hans Petter Flåten & Mehmet Yakub Emeci

Lokalhistorie i Drammen

En kvalitativ studie om læreres bruk av stedsbasert læring i arbeid med lokalhistorie



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hans Petter Flåten & Mehmet Yakub Emeci

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan samfunnsfaglærere i Drammen jobber med lokalhistorie og stedsbasert læring. Oppgaven baserer seg på empiri som er hentet ut fra tre intervjuer, der to er fra et lærerperspektiv og ett er gjennom et museumspektiv.

Drammen har en stor og innholdsrik lokalhistorie, som i stor grad har påvirket byens utvikling og identitet. Siden det finnes et hav av lokalhistorie i Drammen, ønsket vi å undersøke hva denne historien betyr for lærerne og deres praksis i arbeidet med deres kultur- og kunnskapsformidling. Vi har lenge vært interessert i stedsbasert læring, og ville derfor undersøke hvordan lærere bruker denne undervisningsmetoden i arbeid med lokalhistorie. Ut i fra dette, kom vi fram til følgende problemstilling: *Hvordan arbeider samfunnsfaglærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring?* For å hjelpe oss med å besvare oppgavens problemstilling og dens tematikk, har vi utformet tre forskningsspørsmål: Hvordan bruker lærerne Drammens historie? Hvilke av læreplanens kompetansemål er relevant for dette arbeidet? Hvilke deler av læreplanverket er relevante for dette arbeidet? Hva slags tanker har lærerne fra Drammen om lokalhistorie?

Gjennom semistrukturerte intervjuer, har vi uthentet mye empiri som omhandler temaet.

Hovedfunnene i denne oppgaven er at læreres kompetanse er varierende, noe påvirker deres bruk av lokalhistorie i undervisning mer enn vi først hadde antatt. Det kommer fram av læreres bruk av lokalhistorie er avhengig av den enkelte lærers interesse og motivasjon i dette arbeidet. Det kommer også fram at det underliggende problemet ved å kunne ta i bruk lokalhistorie i undervisning, er at det kan være utfordrende å få en oversikt over hvordan lokalhistorien i Drammen kan brukes.

Gjennom intervjuene våre med lærerne, kommer det fram at den kulturelle skolesekken (DKS) er en viktig aktør som lærerne setter pris på. Derfor valgte vi å ta kontakt med Drammens museum, som er med på å formidle DKS sine oppgaver og verdier. Den kulturelle skolesekken formidler blant annet Drammens kulturarv og lokalhistorie, og det kommer fram at lærere ser denne aktøren som nyttig og som en god ressurs for sine elever. De tar med elevene ut for å lære om lokalhistorie, noe også lærerne mener er viktig i et slikt arbeid. Da får elevene oppleve utforskertrang og fysisk erfare det stedet de er på. Gjennom denne oppgaven kommer det også fram at det å tilegne seg lokalhistorie, bidrar til en økt tilknytning til det stedet man bor.

Abstract

This master's thesis is about how teachers in social studies from Drammen work with local history and place-based learning. The assignment is based on empirical evidence obtained from three interviews, where two are from a teacher's perspective and one is through a museum perspective.

Drammen has a large amount of local history, which has heavily influenced the city's development and identity. Since there is a lot of local history in Drammen, we wanted to investigate what this history means for the teachers, and how they are practicing their distribution of culture and knowledge. We have been interested in the subject place-based learning for a long time, and this is why we wanted to investigate how the teachers use this teaching method in their work with local history. Based on this, we came up with the following problem: *How do social studies teachers in grade 5.-7. around the area of Drammen use local history, and to what extent do they use place-based learning?* To help us answer this thesis's problem and the subject matter, we have prepared three research questions: How do the teachers from Drammen use the local history? What parts of the national curriculum are relevant in this practise? What kind of thoughts do the teachers from Drammen have about local history?

Through semi-structured interviews, we have obtained a lot of empirical evidence that is relevant for the topic. The main findings in this thesis are that teachers' competence varies, which affects their use of local history in their practise of teaching more than we had initially assumed. It appears from the teachers' use of local history that it depends on the individual teacher's interest and motivation in the work with this subject. It also emerges that the underlying problem with being able to use local history in teaching is that it can be challenging to get an overview of how local history in Drammen can be used. Through our interviews with the teachers, it emerges that «den kulturelle skolesekken» (DKS) plays an important role that the teachers value. That's why we chose to contact Drammen's museum, which helps convey DKS's tasks and values. DKS convey, among other things, Drammen's cultural heritage and local history, and it appears teachers see their role as useful resource their students. They take the students outside to learn about local history, which the teachers also believe is important in work like this. Then the students get to experience the urge to explore and physically experience the place they are in. Through this task, it also emerges that acquiring local history contributes to an increased connection to the place where one lives.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	8
1.1	Oppgavens tema og struktur	8
1.2	Tidligere forskning	8
1.3	Den kulturelle skolesekken	10
1.3.1	DKS – Drammens lokale historie	12
1.4	Problemstilling og begrepsavklaring	13
1.5	Å være en god forsker	15
2	<i>Teori</i>	16
2.1	Sosiokulturell læringsteori	16
2.1.1	Læring i et fellesskap	18
2.2	Læring gjennom erfaring	18
2.3	Motivasjon	19
2.4	Styringsdokumenter	20
2.4.1	Stortingsmeldingene	20
2.4.2	Læreplanen	22
2.4.3	Hva innebærer en læreplan	22
2.4.4	Hvorfor har vi fått ny læreplan	23
2.4.5	Læreplanverket – I forhold til problemstillingen	24
2.5	Sted	26
2.6	Sted i undervisning	27
2.7	Norsk industrihistorie	30
2.8	Drammens lokalhistorie	31
2.9	Sted og identitet	32
2.9.1	Kontinuitet	34
2.9.2	Selvtillit	36
2.9.3	Mestringsevne	37
2.9.4	Særpreg	37

2.9.5 Oppsummering av identitet og sted	38
3 Metode	39
3.1 Begrunnelse for valg og metodisk tilnærming	39
3.1.1 Metodekritikk	40
3.2 Metodologi	40
3.2.1 Forarbeid til intervju	41
3.2.2 Utvalget av informanter	42
3.2.3 Intervjuguide	43
3.2.4 Utførelsen av intervjuene	44
3.2.5 Transkribering av intervjuer	44
3.3 Forskningsetikk	45
3.4 Studiens kvalitet	47
3.4.1 Validitet	47
3.4.2 Reliabilitet	49
3.5 Fremgangsmåte for analysearbeid	49
4 Funn og analyse	53
4.1 Koding	54
4.2 Kategorisering	55
4.3 Oppsummering av funn	55
4.3.1 Intervju med lærer 1	56
4.3.2 Intervju med lærer 2	58
4.3.3 Intervju med Drammens museum	59
4.4 Kategoriene	61
4.4.1 Identitetsdannelse	61
4.4.2 Kompetanse	62
4.4.3 Verdi av lokalhistorie	64
4.4.4 Mulighetsrom	66
4.4.5 Stedsbasert læring	68
5 Drøfting	69
5.1 Kulturell og historisk innsikt	70

5.2	Kompetanse	73
5.3	Interesse for lokalhistorie og stedsbasert læring	74
5.4	Hvordan bruker lærerne Drammens historie?	76
5.5	Lokalhistorie inne eller ute?	77
5.6	Drammens lokalhistorie - industrihistorie	79
6	Avslutning	81
6.1	Konklusjon	81
6.1.1	Hvordan bruker lærerne Drammens historie?	81
6.1.2	Hva slags tanker har lærerne fra Drammen om lokalhistorie?	82
6.1.3	Hvilke deler av læreplanverket er relevante for dette arbeidet?	83
6.2	Egen nytteverdi	83
6.3	Veien videre	84
7	Litteraturliste	85
8	Vedlegg	89
8.1	Vurdering og meldeskjema fra Sikt	89
8.2	Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	93
8.3	Vedlegg 3 – Intervjuguide (Lærere)	98
8.4	Vedlegg 4 – Intervjuguide (DKS, Drammens museum)	101

Forord

Nå er masteroppgaven levert, og vi er dermed ferdig med fem års lærerutdanning på 1-7. Gjennom disse årene har vi blitt godt kjent med samfunnsfaget og de viktige verdiene som hører med.

Prosjektet hadde ikke blitt fullført uten våre informanter. Tusen takk for den tilliten dere har gitt denne oppgaven. Deres erfaringer og meninger har vært veldig verdifulle, og vi setter utrolig stor pris på deres bidrag.

Vi vil gjerne benytte anledningen til å takke våre veiledere Kerstin Bornholdt og Marta Magdalena Stachurska-Kounta. Takk for at dere har vist stort engasjement for vår oppgave, og ledet oss mot riktig vei gjennom vårt arbeid.

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og struktur

Denne masteroppgaven setter søkelys på bruken av ekskursjon som undervisningsmetode i læren om lokalhistorie. Vi kommer til å fokusere på byen Drammen og hvordan skolene i Drammen integrerer ekskursjon i læring om blant annet lokalhistorie. Det finnes mye forskjellig lokalhistorie i Drammen, så i dette prosjektet har vi valgt å gi litt ekstra oppmerksomhet til industrihistorien. Begge forfatterne av dette prosjektet er fra Drammensområdet, og har derfor erfaring med mengden lokalhistorie som Drammen tilbyr. Enten det er gjennom skole eller fritid, så har alltid begge forfatterne hatt en forståelse over at Drammen bærer på en fortid. Det alt fra gamle bygg, fabrikker som har blitt lagt ned og spor fra fortiden gjennom monumenter. På bakgrunn av dette, har begge forfatterne besluttet å dedikere et masterprosjekt til Drammen og dens fortid.

Drammen er en by med lang, unik og innholdsrik historie. Å kunne utforske Drammens fortid og å vite hvordan samfunnet har utviklet seg, er en veldig viktig lærdom. Formålet med denne oppgaven blir å utforske dens relevans hos de ulike drammenslærerne. Vi ønsker å belyse ekskursjon som undervisningsmetode, og se på viktigheten med bruken av dette for å få mest mulig kunnskap om lokalhistorien Drammen har å tilby. Her blir også historiebevissthet viktig for bruken av lokalhistorie i undervisning. Det å bli bevisst på Drammens fortid er relevant i dette prosjektet, noe begrepet historiebevissthet er med på å medvirke til.

Gjennom intervju som metode, ønsker vi å få fram ulike læreres tanker og erfaringer om bruken av ekskursjon i undervisning. Vi vil også undersøke hvor mye kompetanse og bakgrunn de har, i forhold til temaet lokalhistorie og Drammens industrihistorie og begrepet stedsbasert læring. Deres vurderinger om viktigheten og nytten av ekskursjon blir særlig interessant for vårt prosjekt. Vi kommer til å ha fokus på mellomtrinnet, da elevene i småskolen ikke er den beste målgruppen med tanke på temaet industrihistorie.

1.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet tar vi for oss tidligere forskning for å kartlegge hva vi kan bidra med i dette forskningsfeltet. Vi forsker på samfunnsfaglærere i Drammen, noe det er begrenset med forskning på. Vi har valgt å se på fire tidligere masteroppgaver som tar for seg blant annet lokalhistorie og

uteskole, som er et av våre hovedtemaer. I tillegg er det også en bok som tar for seg deler av dette prosjektets tema, og egner seg derfor som tidligere forskning.

I masteroppgaven *Lokalhistorie i praksis - en studie av fem læreres syn på lokalhistorie i møte med LK20* av Oda-Elise Nordskog Pettersen, vises det til at å kunne undervise om lokalhistorie er en krevende tilnærming. Det kommer fram i oppgavens funn at det kreves en interesse for lokalhistorie dersom man skal arbeide med dette. Ved å ha en interesse for temaet, belyser Pettersen at dette fører til entusiasme, nysgjerrighet og et ønske om å oppsøke temaet. Det eksisterer også noen ytre krefter, som påvirker lærernes interesse for arbeid med lokalhistorie. Barrierene som blir nevnt er at lærerne ikke hadde nok kunnskap om temaet, informasjon var vanskelig å finne og undervisningstiden til temaet var mangelfull (Pettersen, 2022, s. 65-66).

Boken *Kulturelle hjørnesteiner – teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling* skrevet av Inger Birkeland, er en bok som er relevant for vår masteroppgave. I denne boken tar Birkeland blant annet for seg temaet klimaomstilling rundt Rjukan og Notodden. I vårt prosjekt er det ikke klimaomstilling som er temaet, men Birkeland undersøker nærområdets betydning. Her trekker hun fram hvordan sted er relevant for danning og sosialisering, og hvordan sted kan brukes som læringsmiddel. «Mye av det empiriske materialet til denne boken kommer fra arbeid sammen med lærere om utvikling av undervisning som tar utgangspunkt i sted som en integrerende ramme for opplæring» (Birkeland, 2014, s. 221). Det er denne delen av denne boken vi er interessert i å bruke, da vi i denne masteroppgaven legger vekt på sted.

I denne masteroppgaven, belyser vi også muligheten for å arbeide med et sted gjennom feltkurs. I masteroppgaven *Feltkurs og ekskursjon - Elevers opplevelser og mulighetene for dybdelæring* av Øyvind Hovda Ottesen. Ottesen presenterer undersøkelser som forteller at slik type undervisning med ekskursjon og feltkurs, skaper variasjon i skolehverdagen og at elevene setter pris på å få teoretiske fenomener i praksis. Ottesen påpeker også hvor viktig forarbeid og etterarbeid er, når man skal gjennomføre feltarbeid som er vellykket. I arbeid med forarbeid, er det spesielt tre aspekter som er viktige. Dette er kognitive, geografiske og psykologiske aspekter. For å gjennomføre etterarbeid, er det helt sentralt å hente registreringene som har blitt gjort i feltarbeidet med tilbake til klasserommet. Slik at elevene blir deltakende i undervisningen og de blir en avgjørende faktor for læringsutbyttet (Ottesen, 2020, s. 67-69).

Masteroppgaven *En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet* av Andrine Granheim, presenterer metoden uteskole for å fremme og undervise om lokalhistorie. Funnene gjort av Granheim, forteller at uteskole styrker identitetsfølelse, relasjon og tilknytning til lokalsamfunnet. Dette gjelder derimot ikke alle elevene. Enkelte elever opplevde uteskole som en utfordring for å lære om lokalhistorie. Noe av grunnen til dette, er fordi de mangler tilknytning til lokalkulturen og heller foretrekker klasseromsundervisning og vektlegger trygge rammer. Læreren og skoleledelsen spiller også en viktig rolle i tilretteleggingen av uteskole for samfunnsfag. Samfunnsfaglærerne referer til tid og økonomi i tilrettelegging av uteskole. Men nøyaktig dette med «tilrettelegging» blir ekstra viktig. Om uteskole har mangel på tilrettelegging, kan dette påvirke den opplevelsen elevene til slutt sitter igjen med. «Mangel på tilrettelegging kan derimot føre til at uteskole i samfunnsfag ikke bidrar til elevenes interesse, i verste fall kan det være et negativt bidrag.» (Granheim, 2022, s. ii)

Masteroppgaven *Drammensvassdraget – kultur, natur og lærer* av Solveig Sletvold Skarset, belyser en av Norges mest betydningsfulle vassdrag, nemlig Drammensvassdraget. Vassdraget har vært en viktig aktør for bygdene og for deres utvikling (Skarset, 2021, s. 3). Oppgaven til Skarset setter søkelys mot hvordan elva har påvirket alle rundt seg og ikke bare Drammen by. Oppgavens formål er å presentere hva slags tanker og erfaringer lærerne i drammensområdet har om Drammensvassdraget som læringsagent (Skarset, 2021, s. 14). I hennes konklusjon, kommer det fram mye informasjon. Informantene til Skarset, påpeker at vassdraget har en verdi som arena, og at fagstrukturene slik den er i dag legger ganske godt til rette for å bruke Drammensvassdraget som læringsagent. «Lærerne føler de stort sett har nok armslag og rom for å prioritere inne faget sitt, og vektlegge det de synes er viktig» (Skarset, 2021, s. 94). En av utfordringene ved å bruke vassdraget er tid, og videre utfordringer knyttet til å forsvare tidsbruken på for eksempel vassdraget overfor kollegaer og ledelse (Skarset, 2021, s. 94).

1.3 Den kulturelle skolesekken

At staten skal bidra til kulturformidling er en lovfestet oppgave. I kulturloven som ble presentert i 2007, ser vi at det blir presentert et formål til denne loven. Den lyder som følger:

“Lova har til føremål å fastleggja offentlege styresmaktens ansvar for å fremja og leggja til rette for eit breitt spekter av kulturverksemd, slik at alle kan få høve til å delta i kulturaktivitetar og oppleva eit mangfald av kulturuttrykk.” (Kulturlova, 2007, § 1).

For å iverksette disse kulturverksemdene/virksomhetene, blir både staten og kommunene ansvarlige for planleggingen.

Staten bidrar gjennom et bredt spekter av ulike rammer, slik at kulturverksemd over hele landet blir gjennomført. Staten bidrar gjennom diverse tiltak som påvirker det rettslige, økonomiske, organisatoriske, informerende og andre relevante tiltak (Kulturlova, 2007, § 3).

Oppgavene til fylkeskommune og kommunene, er å sørge for å følge statens rammer. Kommunene skal iverksette “økonomiske, organisatoriske, informerende og andre relevante verkemiddel og tiltak som fremjar og legg til rette for eit breitt spekter av kulturverksemd regionalt og lokalt”. (Kulturlova, 2007, § 4).

I kulturloven blir det beskrevet at den offentlige stat skal organisere verksemd/virksomheter som fremmer kultur. Av de virksomhetene som blir relevante for denne oppgaven er “Den kulturelle skolesekken”. Den kulturelle skolesekken er en nasjonal ordning. Gjennom DKS, skal skoleelever som går på norsk skole, få muligheten til å oppleve og utforske profesjonell kunst og kultur hvert år (Den kulturelle skolesekken, u.å.-a).

Den kulturelle skolesekken er en ordning som fremmer kultur og kunst. Virksomheten presenterer kulturtilbud med høy kvalitet, og viser til de seks kulturuttrykkene. Innholdet av disse seks kulturuttrykkene er varierte og unike. Disse seks kulturuttrykkene er som følger: “Film, kulturarv, litteratur, musikk, scenekunst og visuell kunst” (Den kulturelle skolesekken, u.å.-a).

Blant de mest relevante emnene DKS jobber med i forhold til denne oppgaven, er temaet kulturarv. De forteller at kulturarv er et viktig perspektiv for menneskene som bor i et samfunn. Kulturarv blir presentert som en av de moderne opprinnelsesmytene (Den kulturelle skolesekken, u.å.-b). «Hvis vi er flere som deler en historie, og åpner den for andres historier, får vi et inkluderende perspektiv» (Kulturtanken, u.å.-c). Videre tilføyer DKS at alle mennesker har en kulturarv, «med sin personlige kombinasjon av kultur, erfaringer og historie. Vi er dermed alle med på å definere hva som skal være fremtidens kulturarv» (Kulturtanken, u.å.-c).

Ordningene har sin tilhørighet helt tilbake til 2001. Regjeringene ønsket å skape en kulturpolitisk satsting. Satsingen fant først sted i grunnskolene, men etterhvert ble også videregående skoler integrert inn i satsingen. I tretten år, altså fra 1.klasse i grunnskolen til 3. klasse på videregående, har norske elever mulighet til å oppleve kultur og kunst av ypperste klasse gjennom DKS (Den kulturelle skolesekken, u.å.-a).

Organisasjonen «Kulturtanken», har det nasjonale ansvaret for DKS. Organisasjonens «røtter» stammer fra Kultur- og likestillingsdepartementet. De statlige midlene som DKS-ordningen benytter, er forvaltet av kulturtanken. Kulturtanken, gjør slik at forholdet DKS har til fylkeskommunen og kommunene blir styrket og utviklet (Kulturtanken, u.å.-a). Oppgaven til kulturtanken som organisasjon, er å sørge for et fungerende samarbeid mellom de ulike aktørene (tilskuddsmottakere, rektorer, lærere, elever og andre aktører) som blir aktuell for DKS. Ved å skape et fungerende samarbeid, kan kulturtanken forankre den kulturelle skolesekken mer naturlig inn i skolen og skolens læreplan. Kulturtanken skal konstruere møteplasser. På disse møteplassene skal det foregå dialog og kunnskapsdeling mellom skolene, kulturskolen og DKS. Dermed kan kulturtanken skape et nettverk som fremmer kunstformidling til elever i skolen. Den kulturelle skolesekken er derimot ikke et organ som kun satser på skole, men også barn og unge utenom skolen, i form av samarbeid med blant annet kulturskoler og barnehager (Kulturtanken, u.å.-b).

Den kulturelle skolesekken er forskjellig fra fylkeskommune eller kommune. Ut fra relevant kultur, skaper de ulike fylkeskommunene eller kommuner unike DKS-programmer (Den kulturelle skolesekken, u.å.-c). I Drammen finner vi en rekke programmer under DKS virksomheten. I neste underkapittel skal vi se nærmere på to programmer som blir relevant for vår masteroppgave.

1.3.1 DKS – Drammens lokale historie

Masteroppgaven orienterer seg rundt lokalhistorien, og går også inn på industrihistorien til Drammen by. Derfor blir det relevant å se på hva den kulturelle skolesekken tilbyr av undervisningsopplegg rundt lokalhistorie industrihistorie.

I regi av Drammens Museum, presenterer den kulturelle skolesekken to pedagogiske programmer rettet mot lokalhistorie, de to relevante pedagogiske oppleggene er “ArkitekTur” og “Fra tømmerstokk til by”.

- ArkitekTur (Barneskolen, 5.trinn)

Opplegget er basert på byvandring. Hvor elevene får muligheten til å vandre med museumspedagogen gjennom deler av Tollbugata og videre til Drammens Museum. Tidsepoken som blir relevant under vandringen, er på 17- og 1800-tallet. I vandringen blir ulike bygg satt i fokus. Eierne av disse byggene var blant byens rike handels- og kjøpmenn. Tanken bak vandringen, er å da prøve å se de ulike virkemidlene på byggene som relaterer

til dette. “Hvordan kan vi se det på husene?” Hva forteller de om eierens posisjon og rikdom? Kan vi se forskjeller mellom fasade og bakside?” (Drammens Museum, u.å.-a). Videre drar elevene til Drammens Museum og gjennomfører avsluttende oppgaver tilknyttet byvandringen (Drammens Museum, u.å.-a).

Denne aktiviteten som har blitt bearbeidet av Drammen museum,

- Fra tømmerstokk til by (Barneskolen 5-7. trinn og ungdomsskolen, som del av samfunnsfag og eventuelt kunst og håndverksfaget)

Dette undervisningsopplegget er klasseromsbasert. Undervisningsopplegget er noe Drammens museum kaller for “På nett med kunsten”. Drammen museum har som mål å vekke barn og unges interesse og nysgjerrighet for kunst og kulturhistorie. “Temaet for dette opplegget er historien om hvor viktig handel med tømmer har vært for dannelsen av Drammen og omegn. Elevene får her arbeide interaktivt og bli inspirert til egen aktivitet gjennom å se tre filmer, konkurrere i en quiz og lage et vannhjul. På den måten håper vi å treffe målgruppen og være et viktig supplement i skolen med forankring i læreplanen (Drammens Museum, u.å.-b).

1.4 Problemstilling og begrepsavklaring

På bakgrunn av innholdet i innledningen, blir prosjektets problemstilling utarbeidet som følgende:

“Hvordan arbeider samfunnsfaglærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring?”

For å belyse denne problemstillingen tar vi i bruk følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker lærerne Drammens historie?
- Hvilke deler av læreplanverket er relevante for dette arbeidet?
- Hva slags tanker har lærerne fra Drammen om lokalhistorie?

Denne problemstillingen inneholder begrepene *lokalhistorie* og *stedsbasert læring*, og vil bli brukt mye gjennom denne oppgaven. Begrepet *historiebevissthet* gjennomsyres også flere deler i prosjektet. På bakgrunn av dette, er det dermed hensiktsmessig å gi disse en kort begrepsavklaring.

Lokalhistorie har ikke fått en kort og grei definisjon. En allment akseptert definisjon har ikke vært gitt. Dette skyldes at historiefaget er ganske stort og det finnes sjeldent noe enkelt fasitsvar som alle kan enes om. Men, en allmenn karakteristikk innenfor lokalhistorien, peker på utforskning og

beskrivelse av lokalsamfunnets fortid. Lokalhistorien vil dermed skille seg fra den type “rikshistorie” og “verdenshistorie”, siden det foregår en snevrere lokal avgrensing (Sandnes, 1983, s. 9). Norsk lokalhistorisk institutt ved Nasjonalbiblioteket viser også til lokalhistorie som en beskrivelse av fortiden. Videre kommer forklaringen om at lokalhistorie også innebærer anvendelse av historiske kildematerialer for å kunne forstå utviklingen av historiske prosesser i en lokal kontekst (Nasjonalbiblioteket, u.å.).

Begrepet historiebevissthet går ut på å ha faktiske kunnskaper om fortiden. Jo mer kunnskap elevene har om fortiden, desto mer kvalifisert er deres historiebevissthet. Slike kunnskaper om fortiden skal fungere som en felles referanseramme mellom generasjoner og samtidig kunne skape en samhörighet. Det å ha en kvalifisert historiebevissthet innebærer også en forventning om at disse kunnskapene skal bety noe for våre holdninger og handlinger i nåtiden. Dersom elevene ikke har noen form for historiebevissthet, vil dagen i dag være deres eneste virkelighet. Man kan si at de dermed lever i et “samtidsfengsel” med murer som blokkerer kunnskap om både fortid og fremtid. Skolens viktigste oppgave i denne sammenhengen vil være å ødelegge disse murene og vise hvordan samfunnet har utviklet seg. Likevel handler ikke historiebevissthet kun om fortiden, men også nåtiden og fremtiden og samspillet mellom dem (Lund, 2017, s. 23). Den danske historiedidaktikeren B. E. Jensen bruker historiebevissthetsbegrepet på en måte som understreker at det er et kontinuerlig samspill mellom de ulike tidsdimensjonene, og forklarer det slik: «Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger» (Jensen, 1996: 5-6, sitert i Lund, 2017, s. 23).

«Stedbasert læring er å se på nærmiljø og lokalsamfunn som både mål og middel for opplæringen» (Birkeland, 2014, s. 119). Området rundt skolen er i seg selv en kontekst for læring, samtidig som det er et mål i seg selv i den forstand at et viktig mål for opplæringen er å styrke båndene mellom elever og deres hjemsted. Stedbasert læring omplasserer læringen fra lærebøker til sted. Man legger ikke til flere nye lag på læringsressursene, men man ser på sted som en overordnet ramme for opplæringen. Ingen steder er helt like, noe som gir hvert enkelt sted en unik mulighet for å arbeide med stedet. Her ligger det en verdi om at læringen er forankret i et spesifikt lokalsamfunn, noe som gir elevene innsikt i relevansen av det de lærer. På denne måten kan elevene bli mer interesserte og motiveres for læring (Birkeland, 2014, s. 119).

1.5 Å være en god forsker

Det å skrive en god kvalitativ oppgave innebærer at man har god selvinnsikt og “personlig karakter”. Lilian H. Hill belyser dette i sin tekst “*Thoughts for students considering becoming qualitative researchers*”. Ifølge Janesick (2004), når en person skal skrive en kvalitativ oppgave, må de trene sinn, øyet og sjelen (Janesick, 2004, sitert i Hill, 2007, s. 26). En student må flytte seg selv vekk fra sentrum og heller observere sosiale settinger. En student må forstå meningen til andre, slik at deres perspektiver blir respektert. En student må ikke implementere sine egne forestillinger om andres erfaringer. En student må utvikle etikk under forskningen. En student må kunne analysere og se ulike mønstre i data de har samlet, slik at de kan gjennomføre en tematisk analyse (Hill, 2007, s. 26).

Hill presenterer også 12 kvaliteter en kvalitativ forsker bør utvikle. Disse er kvaliteter som ikke bare nybegynnere av kvalitativ forskning bearbeider, men kvaliteter som alle kvalitative forskere arbeider fra tid til tid (Hill, 2007, s. 27). Listen går som følger: (1) Å ha et nysgjerrig syn på verden. Å se verden over det ordinære og vanlige. (2) Intuisjon. En kvalitativ forskning handler om å dra på en pilgrimsreise i et tema av interesse og bli absorbert av det. Man skal ha et åpent sinn i forskningen, hvor man må være åpen for det uventede, være fullstendig ærlig i handlingene og refleksjonene og man må utvikle flere ulike realiteter. Personlige følelser må avvikles (Hill, 2007, s. 27-28).

(3) Å observere uten å dømme. (4) Å kunne få andre til å lede samtaler. Her blir samtaleferdighetene til forskeren satt i fokus. Om ferdighetene til forskeren bidrar til en rolig effekt i samtalen, vil respondentene kunne snakke mer friere og roligere. Et godt intervju er en samtale hvor intervjupersonens stemme blir hørt veldig lite. (5) Å kunne se andres erfaringer gjennom deres perspektiver. Her er det viktig at forskernes forståelser og erfaringer blir suspendert, slik at man kan bedre forstå respondentens erfaringer gjort gjennom deres perspektiver (Hill, 2007, s. 28). (6) Tålmodighet. Vær tålmodig med forskningen. Man kan ikke gjøre en “lang oppgave” “kort”. I tillegg vil man underveis oppdage at man kanskje har gjort feil i fremgangsmåten ettersom studien utvikler seg, derfor er det gunstig å være tålmodig med oppgaven, slik at man kan gjøre nye vurderinger og framgangsmåter. Dette gjelder ikke bare nybegynnere, men også forskere med erfaring. (7) Ha en god hukommelse. Skriv ned stikkord, bruk digitalt utstyr, bruk utstyr som generelt gjør at forskeren enklere greier å memorere. (8) Organisering av data. (9) Toleranse for tvetydighet. Forstå respondentens overbevisninger og tolkninger (Hill, 2007, s. 29).

(10) Å kunne se mønstre i dataene som har blitt samlet inn. (11) Evnen til å kunne skrive ekspressivt. Når man skal analysere data som har blitt innhentet fra ulike respondenter, er det viktig at man skriver det med et livlig preg. Teksten trenger nødvendigvis ikke å være en novelle. Det viktigste er at man forstå at det man leser, er et individs unike fortelling (12) Mot. Man må ha mot når man skal spørre folk om personlige erfaringer, og for å suspendere sine egne forståelser, når man skal senkes i andres erfaringer av diverse temaer (Hill, 2007, s. 30). “They need courage to persist and to trust their own conclusions. Finally, courage is needed to submit a study for publication and to accept the comments of editors and reviewers. Research is not for the faint of heart” (Hill, 2007, s. 31).

Disse punktene har bidratt til å gi oss som forskere god innsikt i hvordan vi skal håndtere vår forskning. Vi har hatt disse punktene i bakhodet når vi har utført vår forskning og har gjort oss mer forberedt til å møte våre respondenter i dette prosjektet.

2 Teori

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert, med relevant tema rundt problemstillingen *“hvordan arbeider samfunnsfagslærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring”*. Teorien vil konstruere et grunnlag, slik at vi senere kan analysere teorien i sammenheng med data innhentet i den kvalitative innsamlingen. Dette teorikapitlet kan bli delt i tre deler. I den første delen presenterer vi sosiokulturell læringsteori, og tar i tillegg for oss temaene fellesskap, erfaring og motivasjon. Videre går vi inn på styringsdokumenter, og beskriver blant annet hva stortingsmeldinger og læreplaner sier om temaet vi skriver om i dette prosjektet. Til slutt går vi inn på sted som begrep, og knytter dette i tillegg opp mot identitetsbegrepet. Denne oppgaven baserer seg i sto grad på Drammens lokalhistorie. Derfor kommer vi i dette kapitlet til å kort presentere de viktigste delene av Drammens historie, som viser hvordan byen har blitt slik den er i dag.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Vi har valgt å skrive om sosiokulturell læringsteori i denne oppgaven, fordi oppgavens tematikk og natur orienterer seg rundt det å arbeide i et fellesskap. I problemstillingen vår, så nevner vi stedsbasert læring. Gjennom oppgaven kommer vi til å ta for oss fellesskapsaspektet og hvordan dette er knyttet til stedsbasert læring. Derfor ser sosiokulturell læringsteori som en relevant del av vår oppgave.

Det kulturelle, sosiale og individet er faktorer som påvirker læringen, læringen er i en relasjon med de som studerer. “Ifølge Vygotskij utvikles menneskelig bevissthet først i et fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen den enkelte menneske” (Vygotskij, 2001, s. 14).

I *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi* skrevet av Gunn Imsen, presenterer hun kapittelet “Sosiokulturelle perspektiver på læring”, Imsen starter med å gi en innføring i hva det går ut på. Videre belyser Imsen hvordan det eksisterer en sosial prosess for læringen. “Men læring kan også forstås som en sosial prosess, fordi det ikke skjer noe læring uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene, enten dette er i skolestua eller i venneflokken.” (Imsen, 2018, s. 183). Imsen trekker videre fram at læring oppstår hvor kunnskap blir til og brukt, og at læring er i konstant bevegelse. Imsen trekker fram læring som en veldig viktig faktor i samtaler om det sosiale. Omgivelsene og den som lærer, er viktig arenaer å kunne studere, fordi vi blir bedre tjent på det (Imsen, 2018, s. 183).

Den kulturelle utviklingen av barnet, foregår gjennom to scener, eller planer. Ifølge Lev Vygotsky så eksisterer det et en funksjon hos den kulturelle utviklingen i barnet, hvor den går gjennom to planer/scener. De to scene er som følger: Den sosiale planen og den psykologiske planen. Den første planen foregår i en sosial kontekst, den andre planen foregår i en psykologisk kontekst. (Vygotskij, 2001, s. 14).

Som Imsen beskriver, er det ikke individets individuelle utvikling som skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. “Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene” (Imsen, 2018, s. 188).

Vygotsky presenterer at den kulturelle utvikling som foregår i barnet, er en utvikling barnet ikke kan gjennomføre selv, men er grunnlag som må bli gitt fra den kulturen som omgir og er i nærheten av barnet. Kulturen må hjelpe individet, slik at individet kan nå sitt potensielle utviklingsnivå. Individet går fra den faktiske utviklingsnivå (hva individet faktisk kan) og over til den potensielle utviklingsnivået (læring som er i ferd med å begynne). De to nivåene “hva eleven kan alene” og “hva elevene kan utføre med voksen veiledning eller samarbeid” er et nivå basert perspektiv som Vygotsky kaller den “Sonen for den nærmeste utvikling”. Redskapene hjelper individet gjennom de psykiske prosessene, problemet er at barnet ikke kan utvikle disse selv/alene, derfor er det viktig at man gjennomfører redskapene sammen med noen. Å kunne utvikle de psykiske kapasitetene er ikke

bare avhengig av våre medfødte evner, men også de evnene som verdsetter vår erfaring av hvordan vi kommuniserer og samarbeider med andre (Vygotskij, 2001, s. 15).

2.1.1 Læring i et fellesskap

Som nevnt i forrige kapittel ser vi et behov for å viktiggjøre fellesskaps aspektet. I denne typen prosjekt, utgjør fellesskap et viktig element for hvordan man kan praktisere stedsbasert læring.

Sett gjennom tradisjonell psykologi, er læring gjerne basert på individualisme med et fokus på individet. Sannheten bak dette, ligger i to psykologiske retninger. Hvordan hver enkelt individuell organisme oppfører seg - behaviorisme, og de mentale fremgangsmåtene og struktur i hver enkelte tanker - kognitivism (Greeno & Engeström, 2014, s. 128).

Det sosiale aspektet blir gjerne sett på som en gruppe, en enhet. Det har flere ulike former, enten to eller flere individer, en gruppe, et klasserom, et samfunn, eller en individuell person som jobber med objekter og teknologiske systemer. I kapittelet til Greeno & Engeström, forteller de at slike enheter er høye læringssystemer, de beskriver dette videre som “activity systems”, siden disse systemene ofte får folk til å engasjere seg i aktiviteter hvor folk skal lære, eller løse problemer eller skape problemer, eller produsere noe (Greeno & Engeström, 2014, s. 128).

Engeström (1978) skaper også et rammeverk for hvordan et activity system fungerer. Gjennom arbeidet gjort i Vygotskij (1987), bygger Engeström (1978) videre et rammeverk som kan fungere for å analysere aktivitet og læring. I rammeverket blir det påpekt, at det finnes tre viktige komponenter. Dette er subjektet (Hvem er enheten, er det et individ eller en gruppe mennesker), objektet (Emnene som skal bearbeides) og ressurser (Hva slags ressurser skal bli disponert for å omgjøre objektet om til et mål) (Vygotskij, 1987, Engeström, 1978 i Greeno & Engeström, 2014, s. 130-131).

2.2 Læring gjennom erfaring

I stedsbasert læring, drar elevene rundt ulike geografiske områder. Elevene er ute på tur, de går vekk fra klasseromsundervisningen og over til nye og ukjente arenaer. I disse ukjente arenaene, tilegner de seg nye erfaringer. I problemstillingen vår uttrykker vi hvordan stedsbasert læring kan være et nyttig verktøy i samfunnsfagundervisningen. Derfor er det behov for å forklare hvordan elevenes erfaringer i en slik type praksis påvirker deres læring.

Et av de sentrale punktene i filosofien til den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey, er betydningen av at elever får tatt i bruk egne erfaringer. Han mente at det ikke bør legges så stor vekt på selve den akademiske fagkunnskapen, men heller legge vekt på hva som faktisk skjer når elevene lærer. Han understreker at læring er noe aktivt. Læring er altså knyttet til aktivitet hos eleven, som for eksempel konkrete handlinger. Eksempler på dette er modellering, undersøkning og eksperimentering. Dewey er blant annet kjent for sitt slagord *learning by doing*, og innebærer at aktivitet er en nødvendighet for læreprosessen. Han mente at dersom elever skulle klare å lære noe som helst, så var de nødt til å få gjøre seg egne erfaringer. Med andre ord, vil det ikke oppstå en fullverdig kunnskap uten erfaring (Imsen, 2020, s. 160).

Ikke all kunnskap blir til gjennom forskning, undersøkelser eller laboratorier. Ofte er det enkle erfaringer i hverdagen som gir oss kunnskap. Vi samler konstant inn kunnskap når vi interagerer med omverdenen, enten gjennom kommunikasjon med andre mennesker, naturen eller andre ting (Imsen, 2020, s. 380). "Vi bearbeider våre opplevelser på en slik måte at de avleires som *erfaringer*" (Imsen, 2020, s. 380).

2.3 Motivasjon

I denne delen tar vi for oss hva motivasjon innebærer, og inkluderer både indre og ytre motivasjon. Grunnen til at vi har med motivasjon i denne studiens teoridel, er at det er et relevant begrep for oss i forbindelse med problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen omhandler blant annet i hvilken grad lærerne tar i bruk stedsbasert læring, og da vil det bli relevant å senere kunne diskutere hvorvidt motivasjon er en faktor som påvirker dette spørsmålet.

"Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører" (Imsen, 2018, s. 293). Rundt ulike aktiviteter ligger det både forventninger og følelser. De er der både før, under og etter at aktiviteten har funnet sted.

Motivasjon er tett knyttet til blant annet læring og trivsel, og er i tillegg en viktig faktor for blant annet at elever skal klare å oppnå et godt læringsutbytte (Imsen, 2018, s. 293).

Innen motivasjonsbegrepet, er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon, også kalt *naturlig motivering*, innebærer at en person er motivert ut i fra sine indre krefter. Dersom det er snakk om en aktivitet eller læreprosess, vil denne holdes vedlike på grunn av individets interesse for aktiviteten eller lærestoffet i seg selv. Et praktisk eksempel på dette er

dersom et barn er opptatt av å samle på for eksempel steinsorter, gjør barnet dette fordi det er "morsomt" og vil for barnets del oppleves som meningsfylt (Imsen, 2018, s. 295).

Ytre motivasjon går derimot ut på at en aktivitet vil holdes vedlike ved at individet øyner å oppnå en belønning eller et mål som i utgangspunktet ikke er hovedfokuset til aktiviteten eller læringen. Et eksempel på dette er dersom et barn blir lovet godteri eller dessert dersom barnet spiser opp middagen sin først, eller at pugging av matematikkformler senere vil få en elev inn på et gitt studium. Ytre motivasjon skiller seg altså fra indre motivasjon, men det skal allikevel påpekes at begge formene er styrt ut i fra lyst. I det norske skolesystemet er det veldig ønskelig at elevene skal lære ting ut ifra indre motivasjon, men skolesystemets karaktersetning og vurderinger kan fort være med på å gjøre den ytre motivasjonen mest dominerende (Imsen, 2018, s. 295-296).

2.4 Styringsdokumenter

Dette masterprosjektet inneholder teori og analyse som beveger seg i retningen mot utdanning og pedagogikk. Skole og videregående opplæring i Norge, har styringsdokumenter som i praksis, forteller hvordan skolene oppbygges med tanke verdier og prinsipper. På bekostning av dette, blir det relevant å trekke frem relevante forskrifter, verdier og prinsipper som har en sammenheng med oppgavens essens. Slik kan masteroppgaven få en betydning og en relevant posisjon i dagens fastsatte lover og regler om utdanning og pedagogikk. Det finnes en rekke styringsdokumenter som har blitt regissert av forskjellige statlige organer, de relevante dokumentene denne oppgaven kommer til å se på, blir opplæringsloven, den overordnede delen av læreplanen, læreplanen til samfunnsfag og stortingsmelding 16 (2006-2007), 18 (2020-2021) og 28 (2015-2016).

2.4.1 Stortingsmeldingene

De utvalgte stortingsmeldingene vi har valgt å presentere, omhandler kommentarer rettet mot "Den kulturelle skolesekken" og lokal forankring i undervisningene.

Stortingsmelding 16, Den kulturelle skolesekken blir innsatsområde

Stortingsmelding 16 er kanskje en litt utdatert stortingsmelding, men sådan belyser fremdeles et veldig viktig problem, kanskje et problem nåtidens samfunn fremdeles har utfordringer med. Stortingsmeldingen belyser hvordan tidlig innsats er veldig viktig for barn, men også relevant for voksne. Mennesker lærer hele livet. Livets situasjoner, arenaer og episoder innebærer læring. Læringen skjer derfor overalt. Stortingsmeldingen understreker at det er essensielt at alle har

tilstrekkelig kompetanse og ferdigheter for å møte livets utfordringer. Grunnskolen skal være en arena hvor alle, uavhengig av bakgrunnen de har, skal kunne tilegne seg et “grunnlag for livslang læring” og kompetanse for å “realisere sitt læringspotensiale” (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 5). Derfor er det viktig at “alle skal med”.

I stortingsmeldingen finner vi kapittel “6 Innsatsområder og tiltak” (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 63). Et av innsatsområdene blir ekstra aktuelt for denne masteroppgaven.

Det er innsatsområdet som omhandler “Den kulturelle skolesekken”. Innsatsområdet har fått undertittelen “Mangfoldige læringsarenaer”. Av de “Mangfoldige læringsarenaene”, blir også “Kulturskolene” og “Skolebibliotekene” nevnt (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 81-82).

Når stortingsmeldingen skal presentere “Den kulturelle skolesekken”. Blir det lagt frem at “DKS” er en viktig kulturpolitisk satsing. Den kulturpolitiske satsingen er essensielt, siden den bidrar til at alle barn i grunnskolen kan tilegne seg en kulturell kompetanse, som også kan forbedre dem og gjøre dem i stand til å møte utfordringer i samfunnet. “Kom og forståelse for kunst og kultur er viktig og grunnleggende viten som det er viktig at barn og unge får tilgang til.” (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 81).

Stortingsmelding 18, Den kulturelle skolesekken kombinert med lokalsamfunnet

Stortingsmelding 18 presenterer kulturfelt som preger barne- og ungdomskultur. Et av disse feltene inneholder “Den kulturelle skolesekken”. I stortingsmeldingen blir det blant annet presentert nasjonale mål for ordningen (Meld. St. 16 (2020-2021), s. 9-10).

I kapittelet som omhandler “Den kulturelle skolesekken”, innleder de med hvordan DKS har fått en nasjonal ordning med “lokal forankring”. Hva som menes med “lokal forankring”? Det er at de ulike kommunene og fylkeskommunene utvikler og forvalter sin egen DKS. De ulike DKS’ene skal ha minimal statlig styring. Lokale og regionale vilkår og behov skal være på plass når de ulike DKS’ene blir utformet (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 135).

I forhold til kulturarv, blir det viktig for regjeringen at kulturarv skal bli videreført til barn og unge. Derfor promoterer stortingsmeldingen at DKS bør dra nytte av kompetansen som de lokale museene besitter. Videre vurderer også stortingsmeldingen om at kanskje utvalgte museer, skal få et utvidet mandat til å hjelpe med “mandat til å hjelpe med kompetanseheving og rettleiing til relevante aktører innanfor DKS” (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 129).

Stortingsmelding 28, Behovet for et kunnskapsløft

Stortingsmelding 28 er en stortingsmelding basert på ambisjoner. Regjeringen har ambisjoner om at Norge skal bli en kunnskapsnasjon. For å iverksette denne forutsetningen, må Norge skape nye ambisjoner for de norske skolene. Det må til et kunnskapsløft, slik at dagens og fremtidens borgere skal kunne finne løsninger på fremtidens utfordringer. Samfunnet endrer seg stadig, derfor er det behov for et kunnskapsløft (Meld. St.28 (2015-2016), s. 5-7)

Stortingsmeldingen belyser også at samfunnet og skolen er to arenaer som står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen har som oppdrag å realisere potensialet til hver enkelt elev. Skolen skal også gi et grunnlag til elevene, som gjør at hver enkelt skal kunne mestre sitt eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Derfor er det viktig at skolens innhold for en fornyelse som er relevant for hver enkelte og samfunnet og arbeidslivet (Meld. St.28 (2015-2016), s. 13)

I stortingsmeldingen legger de også til grunne en ny generell del. Den “generell delen” skal utdype skolens verdigrunnlag og brede formål. Læringen skal være tydeligere (Meld. St.28 (2015-2016), s. 20). En av punktene de nevner i forhold til den generelle delen, er “skolens pedagogiske arbeid” (Meld. St.28 (2015-2016), s. 23). Her blir det eksplisitt nevnt at skolene bør skape et samspill mellom “skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet, kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og øke elevenes evne og lyst til å lære” (Meld. St.28 (2015-2016), s. 25).

2.4.2 Læreplanen

Vi har valgt å se på læreplanen fordi det er et statlig dokument som skal veilede alle lærere i Norge. Masteroppgaven kan knyttes opp til deler av læreplanen. I dette kapittelet skal vi se hva slags forhold problemstillingen har til læreplanen. Kapittelet kommer også til å se på andre statlige dokumenter som berører temaet.

2.4.3 Hva innebærer en læreplan

Nasjonale læreplaner er et av de viktigste styringsdokumentene som skolen har. Disse læreplanene gjelder for hele skolen, og er formulert slik at de enkelte skolene skal kunne konkretisere og videreutvikle dem til lokale læreplaner. Læreplaner fungerer som en retningslinje for hva som skal skje i skolen. De forteller altså om hva som skal gjøres i de forskjellige fagene på de ulike klassetrinnene. Læreplaner kan være relativt omfattende, og går blant annet inn på hvor stor plass et

fag skal ha i den totale undervisningstiden i skolen (Imsen, 2020, s. 278). Det er ikke lett å utarbeide en utfyllende definisjon på hva en læreplan er, men den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse gir følgende beskrivelse: “En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Stenhouse, 1975, s. 4, sitert i, Imsen, 2020, s. 279).

2.4.4 Hvorfor har vi fått ny læreplan

Utdanningsdirektoratet begrunner hvorfor de har fått ny læreplan (LK20), med at elever skal være mer fremtidsrettet og fagene skal bli mer relevante. De har også gjort det slik, at den nye læreplanen har blitt utviklet for å håndtere ukjent terreng og emner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er mest sannsynlig for å håndtere ny informasjon og kunnskap som blir tilgjengelig i dagen samfunn. Dybdelæring er blant de nye forandringene i den nye læreplanen. Utdanningsdirektoratet begrunner med at den tidligere læreplanen hadde mange temaer og stort omfang, og at det var vanskelig å lære at like godt. Derfor er fokuset i den nye læreplanen, å lære enkelte ting veldig godt, slik at de kan se sammenhenger, og videre bruke det de har lært i nye situasjoner. Dybdelæring blir derfor lagt ekstra vekt i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Alle norske skoler for også tydelige verdier de skal praktisere. All form for opplæring og læring, skal ta hensyn til disse verdiene. Verdiene er: (1) Menneskeverdet, (2) identitet og kulturelt mangfold, (3) kritisk tenkning og etisk bevissthet, (4) skaperglede, engasjement og utforskertrang, (5) respekt for naturen og miljøbevissthet, (6) demokrati og medvirkning. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Spørsmål om hva, hvordan og hvorfor man gjør ting, er viktige grunnlag for skolen. Jo mer elevene forstår grunnlaget for hvorfor og hvordan de gjør ulike ting i skolen, desto mer blir elevene motivert og interessert i det de holder på med. Derfor satser den nye læreplanen mer på elevmedvirkning. Elevene skal bli mer tilknyttet til folden. De skal få muligheten til å bidra i avgjørelser, diskusjoner om innholdet, metoder for læring og hvordan vurdering skal gjennomføres. Egen læring får et fokus, elevene skal gjennom egen refleksjon og varierte læringsstrategier, utvikle nye måter å jobbe på (Utdanningsdirektoratet, 2021). I vår masteroppgave, setter vi også søkelyset på hvordan man kan bruke ekskursjon og stedsbasert læring i undervisning. Dette passer veldig godt med “aktiv i egen læringsperspektivet”. Ved å sette fokus på stedsbasert læring, ser vi hvordan man kan forvandle samfunnsfag til et mer praktisk fag.

Utdanningsdirektoratet sier at den nye læreplanen skal forme fagene til å bli mer praktiske og rette fokus mot skaperglede, engasjement og utforskertrang. Ved å gjøre dem mer praktiske kan man fremme elevenes lærelyst og interesse. Lek blir også nevnt som en nødvendig faktor, for å utvikle engasjement hos de yngste som går på skole (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Den nye læreplanen introduserer tverrfaglige temaer i fagene. Dette er temaer som ikke er fag, men inngår i alle fagene og er en sentral del av innholdet til faget. Det er tre tverrfaglige temaer, de tre temaene er prioritert og fått høy verdi, fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer. De tre temaene er som følger: (1) Folkehelse og livsmestring, (2) demokrati og medborgerskap og (3) bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dagens samfunn har opplevd en eksplosjon av informasjonsflyt. Derfor har den nye læreplanen sett et behov for kritisk tenkning i skolen. Forståelse i kritisk tenkning, kildekritikk og dømmekraft blir viktige begreper i den nye læreplanen. Elevene må forså og være kritiske, de må vite hva som er rett fakta, de må vurdere hva de kan stole på. Slik begrunner Utdanningsdirektoratet, hvorfor det er essensielt for elevene å få en innføring av dette (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.4.5 Læreplanverket – I forhold til problemstillingen

Opplæringen som foregår i norske skoler, skal etter opplæringsloven følge innholdet av læreplanverket. Læreplanverket inneholder den overordnede delen, fag- og timefordeling og læreplanene i fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Derfor er det relevant å se hva slags forhold problemstillingen kan ha, med tanke på de verdiene og ideene læreplanverket presenterer.

Lokalhistorie er et begrep som ikke eksplisitt blir nevnt i læreplanverket. Ved å ikke nevne begrepet, har heller læreplanen valgt å presentere dette begrepet indirekte. Dette gjør de ved å nevne synonymer, tematikk og forklaringer som ligger veldig nært begrepet "lokalhistorie".

Til å begynne med kan vi rette blikket mot den overordnede delen av læreplanverket. Den overordnede delen har en spesiell oppbygning: Først får leseren en innledning om den overordnede delen, gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler (1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis). Hvordan de ulike skolefagene blir utformet, er i hensyn til hvordan den overordnede delen blir presentert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I formålsparagrafen som blir presentert i den overordnede delen, kan man oppdage utdrag som reflekterer rundt begrepet lokalhistorie. “Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Videre i formålsparagrafen, nevnes spesifikt begreper som kulturarv og kulturtradisjon: “Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Med tanke på det som blir uttalt i formålsparagrafen, for man et inntrykk over at skolene og lærebedriftene skal skape arenaer hvor elevene kan engasjere seg og utvikle kultur. Formålsparagrafen utdyper dette gjennom uttrykk som “Kulturarv, kulturtradisjon, kulturell innsikt og forankring” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

Opplæringens verdigrunnlag, som befinner seg i den overordnede delen, er grunnmuren i skolens virksomhet. Verdiene som blir presentert i denne sekvensen, skal i praksis utarbeides gjennom det som blir formidlet i opplæringslovens formålsparagraf. Verdiene må bli presentert til elevene. For å få disse verdiene til å florere, må verdiene bli livlig og ha en tilknytning til skolen og elevene. Her er det også viktig å forstå at elever har individuelle skjemaer, altså de har ulike interesser og syn på verden. Derfor er det avgjørende at lærere bruker sitt profesjonelle skjønn i møte med slike spenninger. Dette er for å bevare best mulig fellesskap for enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I forhold til vår oppgave, befinner det seg to relevante kapitler: 1.2 Identitet og kulturelt mangfold, 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1)

1.2 Identitet og kulturelt mangfold, presenterer at “skolene skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”. Den overordnede delen argumenterer med begrepene identitet og tilhørighet. Ved å ha innsikt til vår levde historie og kultur, kan elevenes identitet utvikle og de kan skape tilhørighet til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang, presenterer at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.» Ved at problemstillingen vår berør aspektet uteskole, blir derfor dette verdigrunnlaget relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

3.1 Et inkluderende læringsmiljø «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene

praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I kompetansemålene for samfunnsfag finner vi en rekke relevante sitater som omhandler lokalhistorien. Dette kan man for eksempel se i kompetansemål og vurdering i samfunnsfag. For 2.trinn skal de ha “utforske og beskrive kulturminner og kultur- og naturlandskapet i nærmiljøet” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). For 2.trinn blir fokuset rundt nærmiljøet.

Videre i 4.trinn er fokuset revidert til en viss grad. «utforske kulturminne og korleis menneska levde i den tida kulturminna er frå, og samanlikne med korleis vi lever i dag». Her blir fokuset å vite hvordan tidligere borgere levde, og man skal også sammenlikne med hvordan vi har det i dag. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Ved 7. trinn blir lokalhistorie presentert i kompetansemålet «utforske korleis menneske i fortida livnærte seg, og samtale om korleis sentrale endringar i livsgrunnlag og teknologi har påverka og påverkar demografi, levekår og busetjingsmønster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette kompetanse målet kan ligne på det fra 4.trinn, men nå er fokuset rundt påvirkningen av teknologi. Hvordan har samfunnet forandret seg, på bekostning av livsgrunnlag og teknologisk framdrift.

Selv om denne oppgaven fokuserer på mellomtrinnet, er det relevant å se på kompetansemål for småtrinnet også. Dette er fordi det viser progresjonen, og viser hvor kompetansemålene utvikler seg i forhold til klassetrinnene.

2.5 Sted

Sted er et tema som gjennomsyrrer vår oppgave. I dette kapitlet vil vi derfor ta for oss hva “sted” innebærer, og hvordan det kan brukes som en ressurs i undervisningssammenheng.

I sitt kapittel om “sted”, beskriver Selberg hvordan sted ble tolket tidligere. Selberg referer til Barbro Klein, hvor Klein mener at etnologer og folklorister lenge har hatt et forhold til det geografiske rommet (Reme, 2002, i Selberg, 2007, s. 13). Å forske på et sted og det å ha et sted som sitt problemfelt, har vært klassiske arenaer for arbeid når man skal forske på lokalsamfunnet og rommene som inngår det. Temaer som kulturområder, kulturgrenser og kulturelementer relevante.

Eldre forskning har derimot hatt en litt mer “grovere” og en mer “uproblematisk” forståelse på begrepet sted. Da ble det gjerne tenkt at når man forsker på “sted”, så ser man på de grunnleggende antagelsene i hvordan stedet blir delt geografisk, at verden er markert med linjer og at plasser og steder blir formet av mennesker. (Klein, 2002, i Selberg, 2007, s. 13). Man så videre på hva stedet fortalte, i form av grove tall og verdier. Disse tallene og verdiene ble sett på som kriterier. Kriteriene ble definert gjennom faktorer som topografi, geologi og klima. Ressursgrunnlaget for et sted, skulle bli tappet og utnyttet av menneskene, slik at man kunne drive virksomheter der (Berg & Dale 2004:42, i Selberg, 2007, s. 13). Grenser hadde fått tydelige linjer, grensene hadde vokst fra fortiden og de hadde blitt oppdatert. Dype røtter preget stedene og de ble oppfattet fra de som bodde der (Eriksen, 2002, i Selberg, 2007, s. 13). Et sted var et område hvor det lå muligheter for flere handlinger og gjøremål. Det var et området hvor mennesker møttes og drev menneskelig virksomhet. Stedet ga både muligheter og begrensninger, men den bidro til en lokalisering for menneskelig interaksjon (Selberg, 2007, s. 13).

Fra 1970-tallet fikk vi en ny forståelse på hva et sted er. Ikke lenger var et sted grove linjer og geografiske avgrensninger. Humanistiske geografer rundt den tiden la grunnlaget for denne tenkningen, de fikk en ny forståelse på begrepet sted. Geografene gikk vekk fra de fysiske bakgrunnsrammene. For geografene, var et sted hvor grupper og individer hadde en tolkning av, tilknytning til, hvor interessen lå i hvor de levde og lever sine liv. Stedet hadde en ny dimensjon, en indre dimensjon, en opplevelsesdimensjon. Geografene la vekt i uttrykket, gjennom begrepet stedsfølelse. I begrepet stedsfølelse, ligger det en forståelse på hvordan vi subjektivt som individ, tolker og oppfatter steder. “Noe blir et sted først når individer forbinder erfaringer og fortellinger med det, har et forhold til stedet, og tillegger det mening, når det *opplevs*” (Berg & Dale, 2004, sitert i Selberg, 2007, s. 13).

2.6 Sted i undervisning

Sted er et fenomen med en målestokk som er tilpasset virkeligheten og hverdagen hos barn og unge. Barn i dag lever stort sett innenfor en lokal ramme som blir mer regulert og institusjonalisert. Likevel har de også erfaringer og kunnskaper om verden som strekker seg utover kun det lokale. Sted er blant annet en del av vår identitet, noe som kommer til uttrykk gjennom de ulike valgene vi gjør. Dermed er sted et subjekt i læringsprosesser. Sted er også et objekt for læring, og kan komme i form av pensum og alt det vi møter i for eksempel forskjellige lærings - og kompetansemål. Dette bør lærere forholde seg til ved å skape en integrasjon mellom dette subjekt-objekt forholdet til sted. De bør forsøke å skape en sammenheng mellom den verden som elevene vokser opp i, og

forståelsen av den verden de skal ha kunnskap om for å sikre en bærekraftig framtid (Birkeland, 2014, s. 115-116).

I norsk skole er det ikke noe nytt at man tar i bruk skolens nærmiljø og barns hjemsted for å hente læringsressurser gjennom pedagogiske aktiviteter som uteskole, prosjekt og lignende (Jordet, 2010, i Birkeland, 2014, s. 117). Uteskole har lenge vært et viktig tilskudd til vanlig klasseromsundervisning. Det har også vært vanlig å forstå uteskole som en arena for kun lek og friluftsliv, og at de viktigste tingene som læring og undervisning foregår innendørs på skolen (Fjørtoft, personlig kommunikasjon, i Birkeland, 2014, s. 117). I norsk skolesammenheng er det relativt nytt å snakke om stedsbasert læring i undervisning. Dette er et nytt begrep, men mye av innholdet i begrepet er ikke nytt. Det er mange lærere i norske skoler som har erfaring med å forankre læring i sted og nærmiljø, men det har vært et savn etter en mer helhetlig eller spesifikk definisjon på uteskole. Stedsbasert læring er med på å tilrettelegge for en nytenkning om uteskole og den rollen som skolen har i samfunnet (Birkeland, 2014, s. 117).

Birkeland referer også til David Sobel (2004) i synet på menneskers adferd i forhold til sted. Ifølge Sobel, er det viktig å tilpasse undervisningen om stedsbasert læring i forhold til aldersgruppen. Før man kan gå til de kognitive forståelsene av et sted, bør barna utvikle empati og gode følelser til stedet man bor. (Sobel, 2004, i Birkeland, 2014, s. 98). «Gjennom utforskning av omgivelsene i natur- og kulturlandskapet får barnet kunnskap om verden og også mulighet til å lære om verden utenfor det umiddelbare hjemstedet. Senere vil barnet være modent for å handle i forhold til omgivelsene, med ansvar og omsorg» (Sobel, 2004, sitert i Birkeland, 2014, s. 98). Tenkningen til Sobel presenterer også tre elementer. De tre elementene er viktig for alle trinn samtidig, men hvert element har likevel et unikt forhold til en aldersgruppe (Sobel, 2004, i Birkeland, 2014, s. 98).

- 4-7 år: Det viktige for denne aldersgruppen, er å utvikle empati for sted. Barna bør skape gode opplevelser for et sted. For å jobbe mot empati, bør barna ha fokus på undring, glede, spesielle steder og dyr. Når barna entrer stedet, bør de være fokuset. Stedet skal ikke objektivitetens, men individet skal heller «bli ett» med naturen (Birkeland, 2014, s. 98).
- 7-12 år: I denne fasen er fokuset rettet mot kunnskapen om sted og utforskning av omgivelsene som bli viktigst. Barna i denne alderen bør lære om stedet, lære av den og utforske verden omkring stedet (Birkeland, 2014, s. 98).

- 12-15 år: Ansvar og omsorg er to faktorer som blir viktige mellom alderen 12-15 år. Stedet skal være et sted som utvikler selvet. For barnet blir det viktig at de kan se seg selv i forhold til omgivelsene. Barnet skal også kunne se seg selv gjennom andre jevnaldrende og venner lokalt på hjemstedet, men også i en større sammenheng. I denne alderen vil individet se etter meninger og finne ut hva hen kan gjøre for lokalsamfunnet. Spørsmålet om hvor deres plass er i lokalsamfunnet eller i verden med andre dukker opp.. Birkeland belyser også, at i denne alderen, passer det å drive arbeid med arbeid basert på «gjøre en forskjell», hvordan kan elevene bidra til lokalsamfunn (Birkeland, 2014, s. 99). «Her kan man introdusere prosjekter og undervisning hvor elevene gjør noe for lokalsamfunnet, en jobb som må gjøres, eller på andre måter gir elevene en mulighet til å skape seg en plass i en større verden.» (Birkeland, 2014, s. 99).

Ulike nærområder gir både elever og lærere muligheten til å tilegne seg kunnskap på en annen måte, enn om man skulle hatt undervisningen i et klasserom. Forskjellen her blir hovedsakelig bruken av samarbeidsmetoder, fremgangsmåter og ikke minst fysisk bevegelse i undervisningen (Gerken & Pietras, 2017, i Poulsen, 2018, s. 2). Når man snakker om nærområdet som kunnskapskilde, refererer man ofte til ulike bygninger, minnesmerker, kulturlandskap og så videre. De gjenstandene eller stedene som er med på å utvikle elevens kunnskap om lokalhistorien, er egnet for bruk i historieundervisningen (Poulsen, 2018, s. 2).

For å gå litt dypere inn i bruken av nærområdet i undervisning, kan vi se på artikkelen *Nærmiljøet som læringsrum i historie- og kulturfag* fra 2015 skrevet av Henrik Ottosen & Trine Hyllested. I deres artikkel blir lokalområder beskrevet som gullgruver av lokalhistorie. Dersom elever beveger seg i området rundt skolen, kan det gi muligheten til å se de historiske forandringene området har vært igjennom. Det å blant annet se på utviklingen av bygninger, infrastruktur og gatenavn er eksempler på dette. Dersom undervisningen foregår i form av en ekskursjon, kan elevene med egne øyne se hvordan lokalhistorie kan sees i sammenheng med den store historien. De får sett og opplevd både hvordan og hva vi lever for i dagens samfunn. Et av formålene med å gjøre elevene kjent med historiske spor i deres nærmiljø, er å gjøre elevene kapable til å bruke disse sporene til å forstå historien. De kan tilegne seg fremgangsmåter for å finne ut hvordan lokalsamfunnet har utviklet seg (Ottosen & Hyllested, 2015, s. 2). Vi har hittil brukt både uteskole og ekskursjon som eksempler på undervisningsmetoder som foregår utenfor klasserommet. For konteksten sin del blir det derfor relevant å påpeke at det er en forskjell på disse. Vi vil fram til at det er en forskjell på å ta med seg elevene på en utflukt eller en mindre reise til et sted, enn å drive med undervisning i for eksempel skolegården.

I *Places for Pedagogies*, skriver Iris Duhn en artikkel som beskriver hvordan forholdet mellom et sted, selvet, post humane teoretiske perspektiver om den menneskelige verdenen og de tidlige årene av barnepedagogikken preger geografiske områder (Duhn, 2012, s. 99). Ved å henvise til Hinchliffe, forteller Duhn at et sted har ulike økologier, ulike objekter som gjør et sted høyt komplekst og ofte i uforventede måter (Hinchliffe, 2005, i Duhn, 2012, s.102). Gjennom Cuomo, forteller Duhn videre at et sted har politisk og pedagogisk verdier. For å forstå disse verdiene, må man vite hvordan de ulike økologiene relaterer til hverandre, slik at de disse etniske verdiene kan florere (Cuomo, 1998, i Duhn, 2012, s. 102.). Å forstå hvordan slike steder er skapt gjennom menneskelige og ikke-menneskelige interaksjoner forteller og skaper helt nye måter for å “være” og “bli”. (Duhn, 2012, s. 102.). Hinchliffe synliggjør videre hvordan det å skape og representere steder, er viktig for den tidlige barne-pedagogikken, spesielt når man skal sette lys i utdanning hos barna, og barns posisjon som fremtidige voksne (Hinchliffe, 2005, i Duhn, 2012, s. 102). I stedet for å sette fokus på barnas mangfoldige bakgrunn i nåtiden, vil et sted med pedagogikk anerkjenne mennesket og mer enn menneskets økologi og den interaksjonen som foregår i et område eller territorier og flere nærvær (Todd, 2007, sitert i Duhn, 2012, s. 102).

2.7 Norsk industrihistorie

I dette kapittelet, ønsker vi å se den norske industrien i sammenheng med Drammen by. Vi kommer til å presentere industri historie som omhandler temaene som Drammensvassdraget og trelastindustri. Vi har valgt å presentere om dette, siden Drammensvassdraget spiller en viktig rolle i Drammens identitet og lokalhistorie. Derfor er det viktig vite hvordan det utviklet seg nasjonalt. Vi har også med en egen del om norsk industri, fordi det er relevant å se på historien om hvordan man livnærte seg tidligere, noe læreplanen også er opptatt av.

Politisk, ble byer i middelalderen påvirket av en rekke styremakter. Blant de største faktorene var kongemakten, kirken og handelen. Disse tre faktorene la til grunn for hvor mye velstand og utvikling en by skulle oppleve. Da Norge havnet i union med Danmark, ble kongeveldet plassert i København, og mange av de norske byene og den norske kirken måtte levere utgifter og eiendeler til det danske kongedømme. Byer som Kristiansand, Bergen og Trondheim ble knutepunkt for dansk administrasjon. Enkelte byer rundt denne tiden opplevde nedgang, men noen opplevde stor oppgang, spesielt i senmiddelalderen (Hundstad, 2021, s. 108). Byer som derimot opplevde skikkelig stor oppgang, var byer som lå i nærheten av munningen av større elver. Her blir

Fredrikstad, som ble grunnlagt i 1567 og Bragernes-Strømsø Drammen, grunnlagt i 1715, nevnt som viktige geografiske områder for utskipning av trelast (Hundstad, 2021, s. 109).

Drammen sammen med Skien, Kristiania og Fredrikstad blir dermed et område hvor trelasthandelen kommer godt av seg. Handelen av trelast 1700-tallet blir veldig lønnsomt. De som var aktive i denne virksomheten fikk oppleve det å ha veldig god velstand. Denne gruppen ble etter hvert skilt ut som en egen gruppe i samfunnet. De ble ofte kalt «plankeadelen», eller «trelastpatrisiatet». Familiene utviklet etter hvert sin egen kultur og et levesett som sto i kontrast til resten av folket. Levemønstret til plankeadelen var preget av kontinentale kultur, og de praktiserte også fransk som et kulturelt språk. I de større byene, som for eksempel Bergen og Trondheim, ble plankeadelen sammenlignet med den økonomiske og kulturelle eliten. Plankeadelen var dermed i samme velstand som den mest prestisjefulle delen av embetsstanden (Hundstad, 2021, s. 110).

En viktig tid for industrialiseringen, spesielt i forhold til trelast, var i 1860 da styremaktene opphevd sagbruksprivilegiet (Hundstad, 2021, s. 168). Sagbruksprivilegiet begynte på 1600-tallet. Bakgrunnen til privilegiet var to hovedgrunner. Økonomisk politikk og kongens interesse for sagbruksnæringen (Hundstad, 2021, s. 104). Siden sagbruksprivilegiet var opphevet, ble det mye enklere for folk å ta ut og skjære tømmer. Dette innslaget var et viktig bidrag for liberaliseringen av den økonomiske politikken. Som en konsekvens av opphevingene ble det en økning i en spesiell virksomhet. Befolkningen kunne nå enklere oppbevare, lagre, eksportere og omsette varer. Byer i nærheten av de store vassdragene så store utviklinger. Østlandet – Drammensvassdraget, Skiensvassdraget og Glomma var de sentrale geografiske områdene for denne typen utvikling. Mot slutten av 1800-tallet, opplevde Norge en veldig stor økning av eksport av tremasse og cellulose. Eksport av trelast og cellulose ble veldig populært, og mot slutten av 1800-tallet ble den det største industrielle eksportproduktet (Hundstad, 2021, s. 168).

2.8 Drammens lokalhistorie

“Drammen fremstår i dag på mange måter som en ny by, og vår hukommelse er kort; det som er ute av øye er også ofte ute av sinn. Derfor er historieskrivning viktig. Kunnskap om fortiden vil alltid være et avgjørende fundament for å forstå dagens samfunn. Så også i Drammen” (Borgen & Heieren, 2011, s. 8).

Drammens historie er lang og spennende, og inneholder mange sterke utviklingstrekk. Sett fra et historisk perspektiv, så har Drammen alltid vært en industri- og handelsby (Borgen & Heieren,

2011, s. 8). Gjennom Drammens rike historie, er det hovedsakelig trelast og treforedling som virkelig skulle forme byens industri fra andre halvdel av 1800-tallet og utover. Tømmerstokken blir på mange måter sett på som Drammen bys mor. Drammenselva, fjorden og skogen rundt området var grunnlaget for dannelsen av de tre bysamfunnene Strømsø, Bragernes og Tangen som i 1811 ble forent til Drammen by. Hadde det ikke vært for de tette skogene, trelasthandelen og tømmerfløtingen, ville det mest sannsynlig ikke blitt utviklet en by akkurat her. Tømmerstokken ga altså grunnlaget for byens eksistens, da det sysselsatte mange ledige hender (Borgen & Heieren, 2011, s. 14-17).

I 1883 ble det reist en papirfabrikk på Holmen, som forøvrig var den første av sitt slag i Norge. Etter dette ble det oppført en rekke andre papirfabrikker i Drammen. I løpet av få år, ble papirproduksjon en av de viktigste og største industrigrenene i byen. På dette tidspunktet hadde Drammen den største tettheten av papirfabrikker i Norden, og muligens i hele Europa. Papirindustrien la til rette for utspringet av verkstedindustrien som også utviklet seg raskt. Drammen hadde nå på dette tidspunktet blitt en av Norges ledende industribyer (Borgen & Heieren, 2011, s. 14).

Drammen har hatt et stort mangfold av industri, og verkstedindustrien er en av disse. Denne industrien var den største da industrisamfunnet var på sitt høyeste punkt rundt 1960-årene. Fra denne industridelen kom det alt fra blant annet krøllnåler, lyspærer og brannhydranter til store havgående skip, kraftgeneratorer og havnekraner. Diverse verksteder i Drammen var på sin måte helt særegne, da de produserte gjenstander som ingen eller ytterst få andre i landet produserte (Borgen & Heieren, 2011, s. 53).

2.9 Sted og identitet

Fokuset i vår oppgave er lokalhistorie. Lokalhistorie berører mange aspekter hos mennesker, derfor har vi laget et kapittel om sted og identitet. I dette kapitlet skal vi belyse hvordan identitetsspørsmålet blir konstruert i forhold til et geografisk sted.

En identitet er et veldig komplekst fenomen i psykologien. I forhold til vår oppgave, havner identitetsspørsmålet under forskningsområdet utviklingspsykologi. Hovedspørsmålene i forskningsområdet "utviklingspsykologi" er: Når dannes identitet og hvordan skjer det? (Tetzchner, 2023). Som individ, bærer vi en identitet. Denne identiteten blir formet gjennom varige og organiserte opplevelser. Identitet er noe som tilhører vår unike personlighet. I menneskets

personlighet, finner vi det vi kaller for selvet. En persons selvkonsept er en sentral faktor i ens identitet og den er en unik del av personligheten. Selvet kan man også kalle for «selvbilde». I personlighetspsykologiske teorier, blir det forstått at vi mennesker til enhver tid forsøker å opptre i overensstemmelse med sitt eget selvbilde (Kennair, 2020).

Hvordan kan et geografisk sted skape en sammenheng med identitet? Hvordan kan vi gjøre et sted meningsfullt? Hva ligger i denne betydningen? Hvordan kan elevene tolke et sted slikt? John Agnew, en politisk geograf, blir referert i boken *Place: A short introduction* av Tim Cresswell. Cresswell forteller at Agnew skjærer ut tre fundamentale synsvinkler, som gjør et sted meningsfullt. Dette er plassering, lokalitet og stedsans. Agnew forteller at plasseringen av et sted kan både være fast og i bevegelse. De som reiser mye ut i havet, kan for eksempel føle at deres meningsfulle sted er i båten. I begrepet lokalitet, forteller Agnew om de materialistiske og de sosiale relasjonene som eksisterer i stedet. Hva slags objekter finnes det i stedet? Hvem type individer praktiserer sine liv der? Stedsans omhandler hvordan et individ har både subjektive og emosjonelle tilknytninger til et sted. Indre følelser våkner når vi er i dette området. Ifølge Agnew, kan vi oppleve sansen av stedet, enten av å ha bodd der tidligere som barn eller ved å bo der nå (Agnew, 1987, i Cresswell, 2004, s. 14-15).

Clara L. Twigger-Ross & David L. Uzzell i artikkelen *Place and identity processes*, eksaminerer rollen av et sted og identitet, ved å bruke Breakwells modell som et rammeverk. Rammeverket til Breakwell foreslår fire kategorier/prinsipper for identitet. Dette er: kontinuitet, selvtillit, mestringsevne og særpreg (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 205).

“These principles are examined here in relation to attachment to a residential environment” (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 205). Altså, disse prinsippene er undersøkt i forhold til beboers geografiske miljø, i deres artikkel om beboerne fra områdene rundt “London Docklands” (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 205).

I samtale om sted og identitet, kan man presentere at det finnes to forståelser på situasjonen. Den første er «place identifications», altså sted identifikasjon. Dette er en forståelse som oppfatter at en person eksplisitt forteller at de kommer fra et sted. For eksempel, en person fra Drammen som kaller seg selv en drammenser. Man kan derfor tolke sted som en sosial kategori (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 205-206).

Den andre tilnærmingen til sted og identitet, er strukturen som ble laget av Proshansky (1983, 1987). Proshansky fremmer en ide hvor "sted" er relatert til identitet. Dette gjør Proshansky gjennom en terminologi som heter «stedsidentitet» (place identity). Proshansky foreslår at stedsidentitet er et annet aspekt av identitet, sammenlignet med sosialidentitet som beskriver en persons sosialisering med den fysiske verdenen (Proshansky, 1983,1987, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 206).

Twigger-Ross & Uzzell belyser også hvordan Rochberg-Halton (1981) gir en god oversikt over objekt og sted kan blir en generalisert del av en persons kropp og senere bli integrert inn i en selvforståelse (Rochberg-Halton, 1981, sitert i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 206). Derfor kommenterer Twigger-Ross & Uzzell, at tilnærmingen til Proshansky aldri gir en klart forståelse på hvordan forholdet mellom disse to aspektene av identitet er. I stedet, preferer Twigger-Ross & Uzzell å benytte seg av Breakwell's modell for identitetsprosesser, som belyser fire prinsipper for identitet Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 206).

2.9.1 Kontinuitet

En persons selv-konsept er noe som er veldig verdifullt. Derfor åpner Breakwell (1986) opp for en tanke om at for å oppnå en kontinuitet i ens selv-konsept, gir en person grunnlag for handling. Kontinuitet er definert som noe over tid og situasjonen mellom fortid og nåtid av en selv-konsept (Breakwell, 1986, sitert i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207).

I samtale om forholdet mellom selvet og miljø, blir det diskutert to typer tolkninger som setter søkelys på vedlikehold og utvikling av kontinuitet med selvet. I litteraturen blir disse tolkningene nevnt: «steds-referert kontinuitet» og «steds-kongruens kontinuitet» (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207).

Steds-referert kontinuitet er diskutert av Czikszenmihalyi & Rochberg-Halton (1981), Graumann (1983), Korpela (1989), Giuliani (1991) og Lalli (1992). Disse belyser hvordan ens tidligere selv og handling har en referent til et sted, og for noen mennesker er vedlikehold av denne koblingen til stedet, et bidrag som gjør at de greier å få en følelse av kontinuitet i deres identitet (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207).

Ved å bruke uttrykket steds-referert kontinuitet, blir det fysiske miljøet satt i fokus. Det fysiske miljø danner seg en forestilling, en referanse til tidligere handlinger og erfaringer. Ifølge forskning,

blir det foreslått at dette eksisterer både i et individuell nivå og i et gruppe nivå (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207). For å komme med eksempler, belyser Twigger-Ross & Uzzell et par innfaller for denne tenkningen.

Devine (1994) forsker på hvordan historiske steder i Irland spiller en rolle i å ivareta kontinuitet hos en gruppes identitet. Devine undersøker, hva slags rolle historiske steder har for å ivareta nasjonalitets identiteten. Forskning gjort av Rowles (1983), forteller hvordan eldre mennesker i samfunnet rundt Appalachene ikke ønsket å flytte, siden miljøet og omgivelsene minnet dem om fortiden, en fortid hvor de var mer aktive (Rowles, 1983, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207). I tillegg forteller Hormuth (1990) hvordan ens selvkonsept forandrer seg, og en del av denne forandringen omhandler også at en bestemmer seg for å flytte. Dermed blir ens tidligere miljø et symbol på en fortid og en tidligere variant av en selv, mens det nye området representerer ens mulighet for å utvikle nye identiteter (Hormuth, 1990, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207). Sted blir dermed en viktig aktør og en aktiv del i utvikling av ens identitet, noe disse eksemplene belyser. Denne aktive konstruksjonen av identitet, representerer kontinuitet og forandring. Enten om man forblir i det miljøet man vokser i, eller man søker etter forandring (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207).

Ovenfor nevner vi steds-referert kontinuitet som en tolkning for hvordan miljø blir brukt til å ivareta kontinuitet i ens selv-konsept. Nå skal vi gå over til den andre forståelsen, altså sted-kongruens kontinuitet.

Sted-kongruens kontinuitet er forskjellig fra steds-referert kontinuitet, siden steds-referert kontinuitet benytter seg av ivaretakelsen av spesifikke steder. Mens sted-kongruens kontinuitet forholder seg til ivaretakelsen av kontinuitet, med tanke på særpreg og karakteristikk av et sted. Fokuset er dermed ikke lenger basert på et spesifikt sted, men heller hvordan generiske og overførbare særpreg, blir transportert fra et sted til et annet sted. En person vil for eksempel se etter steder som er i samsvar med deres kongruente verdier og ider for stedsidentifikasjon. (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208). Twigger-Ross & Uzzell henviser til Feldman (1990). For å ivareta kontinuitet med ens-selv som en spesifikk person. Så vil enkelte se etter steder hvor de kan leve slik at deres identitets-verdier er i samsvar med stedet (Feldman, 1990, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

Graumann spesifiserer eksplisitt denne forståelsen slik: “For it is actually values which people esteem highly and which they feel to be personified or objectified in their objects of identification” (Graumann, 1983, s. 314, sitert i i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

Feldman kommer også inn på en veldig interessant vinkel når det gjelder forståelsen av steds-kongruent kontinuitet. Han forteller hvordan et avvik i steds-kongruent kontinuitet, medfører og leder til en generell misnøye og et ønske om å forlate stedet, for å leve et annet sted hvor de er kongruent med dere selv (Feldman, 1990, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

2.9.2 Selvtillit

Twigger-Ross & Uzzell forteller at selvtillit er en positiv evaluering av en selv eller i en gruppe hvor en identifiserer seg selv. Det handler om en sosial verdi, en følelse av å kjenne at man er verdifull (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

I forhold til et sted, så blir et sted en viktig faktor i forsterkningen av ens selvtillit. Twigger-Ross & Uzzell trekker fram forskning gjort av Korpela (1989) som forteller at ens favoritt miljø kan gi støtte til ens selvtillit. Korpela trekker også fram, at når barn opplever perioder med utfordringer, kan deres egne «husrom» bli et sted hvor de oppnår positiv selvtillit (Korpela, 1989, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208). En form for stolthet blir også nevnt som en følelse en vil få av bo i et område med lokalhistorie (Lalli, 1992, Uzzell, 1995, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

Twigger-Ross & Uzzell gjør sin egen vurdering av disse tankene, og de forteller at det er mulig å evaluere et sted positivt, men at dette nødvendigvis ikke påvirker ens selvtillit. Likevel er det en tanke om at disse to faktorene, altså evaluering og selvtillit, kan ha en sammenheng med hverandre (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

Menneskets personlige identitet avhenger av omgivelsene. Mennesket skal føle og oppleve at omgivelsene er trygge og tillitsvekkende. Når mennesket opplever at stedet gir beskyttelse og stabilitet, kan stedet utgjøre en stor positiv forskjell for opplevelsene av kontinuitet og for utvikling av en personlig identitet. Stedet kan dermed bli et område som gir mennesket positiv energi. Ved å ha områder hvor individet føler stabilitet og trygghet, kan individet bruke positive områder til å verne seg vekk fra andre områder som oppfattes som det motsatte. Det motsatte blir da miljøer som er mer ustabile og destruktive. Miljøet har også da en mangel på trygghet og tilknytning, som igjen resulterer mangel på tillit (Birkeland, 2014, s. 95-96).

Når et individs område forandres og endres, utgjør dette en veldig stor påvirkning på selvet til individet, siden tilknyttingen og tilhørigheten må oppdatere seg til et nytt sted. I denne prosessen kan både barn og voksne oppleve følelsesmessige opprør, spesielt om omgivelsene forandres enormt (Birkeland, 2014, s. 96).

2.9.3 Mestringsevne

Å møte situasjoner baserer seg på et individs tro på deres egen mestringsevne. I forhold til et sted, foreslår Twigger-Ross & Uzzell denne forståelsen om at følelsen av mestringsevne handler om at stedet ikke hindrer en persons livsstil. De referer også til Winkel (1981) som nevner konseptet «manageable environments». Konseptet handler om at borgere i et samfunn greier å organisere informasjon i et miljø, slik at de greier å utvikle seg selv. Denne utviklingen bidrar til at deres system som omhandler vurdering, som kan bli satt opp slik at de greier å nå sine mål og meninger (Winkel, 1981, sitert i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208). Når en person bor i et miljø som er «manageable environments» betyr det derfor at personen føler en mestringsevne av respekt til deres evne til å fungere daglig i det miljøet de tilhører (Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208).

2.9.4 Særpreg

Dette begrepet påpeker et prinsipp innenfor identitetslæren, hvor det handler om å ha et personlig særpreg eller en unikhhet. Twigger-Ross & Uzzell referer til forskning gjort av Feldman (1990) som omhandler en stedsidentitet (Feldman, 1990, sitert i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207) Hummon (1990) forteller om samfunnsidentitet. Videre kommenterer Twigger-Ross & Uzzell at denne forståelsen skaper et særpreg, et særpreg hos en persons identitet. Det er noe unikt å være assosiert av ulike tettstrøk. En person fra byen er forskjellig fra en person fra landet og en person fra bygda. Denne forskningen oppsummerer det slik at en persons særpreg i form av livsstil, blir etablert gjennom en persons spesifikke type forhold til sitt hjem og miljø. (Hummon, 1990, i Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 207).

I arbeidet til David M. Hummon (1986) blir det gått dypere i forståelsen rundt samfunnsidentitet. Han presenterer avsløringer, hvor ulike tettstrøk inneholder ulike identiteter. I en studie, forsket Hummon på 77 ulike individer fra California, der de skulle beskrive hvilken type identitet de hadde til staten California. Personer fra byen karakteriserte seg selv som mer aktive og liberale. Individer fra små byer kategoriserte seg selv som blant annet vennlige, familieorienterte og mindre materialistiske. Individer fra landet kategoriserte seg selv som lett bare, selvstendige, praktiske,

ordinære og at de trivdes utendørs. Individuer fra forstader kategoriserte seg selv som en middelvei (Hummon, 1986, s. 3).

2.9.5 Oppsummering av identitet og sted

Disse fire konseptene (Kontinuitet, selvtillit, mestringsevne og særpreg) er sosio-psykologiske ideer som har blitt modifisert og utviklet i et miljø perspektiv. For å oppsummere nevner Twigger-Ross & Uzzell seks forståelser rundt de fire konseptene.

- 1a) Identifikasjon er viktig. En person som har tilknytting til et sted, vil respondere at deres steds identifikasjon gjør at de skiller seg fra andre identifikasjoner
- 1b) Identifikasjon er uviktig. En person som ikke har tilknytting til et lokalsted, vil respondere at de ikke har noe steds identifikasjon eller ingen identifikasjon kongruent med deres lokale område.
- 2a) Området lokalt vil bli diskutert av de som er tilknyttet til område. De vil etablere både steds referat og steds kongruente kontinuitet, eller de vil bevisst promotere begge disse formene for kontinuitet
- 2b) Individuer som ikke har tilknytting til de lokale områdene, vil ikke ha en form for kontinuitet til de lokale områdene. Dette betyr nødvendigvis ikke at de ikke har noen form for kontinuitet. Det kan hende at disse individene har kontinuitet til et annet sted.
- 3) Avhengig av deres forhold til det lokale området, vil individer respondere ulikt i forhold til deres selv-tillit i relasjon med lokalområde. De som ikke har tilknytting til lokalområdet, vil uttrykke seg med negativ eller nøytral selvtillit i relasjon med lokalområde. De som har en tilknytting til lokalområdet, vil uttrykke seg med positiv selvtillit i relasjon med lokalområde.
- 4) Hvordan er funksjonen til miljøet? Miljøet vil bli diskutert av medlemmene ut i fra hvordan enkelte individer føler at deres miljø

(Twigger-Ross & Uzzell, 1996, s. 208-209)

Disse fire konseptene representerer noen av retningslinjene som er verdt å ha i bakhodet for de som skal arbeide med temaet sted, og at sted blant annet spiller en viktig rolle for ens selvkonsept. I dette prosjektet står sted sentralt, og derfor blir disse konseptene relevante i vårt arbeid.

3 Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for valg av metode og gå inn på metodologien. Vi kommer også i dette kapittelet til å presentere utvalget av informanter, med begrunnelse på hvorfor disse ble valgt. Prosessen med å utarbeide intervjuguider og transkribering av intervjuene vil også bli forklart i dette kapittelet.

3.1 Begrunnelse for valg og metodisk tilnærming

I dette masterprosjektet har vi tatt i bruk intervju som metode. Hva er formålet til en forskningsmetode? Hvordan fungerer intervju til å tilfredsstille formålet i en forskningsprosess? Det å ta i bruk intervju som metode er svært utbredt blant masterprosjekter. Grunnen til dette er blant annet fordi at intervjuer er tidsavgrenset, og selv intervjuer som varer lenge vil være håndterbare som tekst (Anker, 2020, s. 37).

Når man tar i bruk intervju, må man bestemme seg for hva slags type intervju man ønsker å ta i bruk. I dette tilfellet skal vi ta i bruk den kvalitative varianten. Gjennom et kvalitativt intervju, kan man forstå ulike sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Kvalitative intervjuer preges av en struktur som kan ligne veldig på en dagligdags tale, men som et profesjonelt intervju involveres det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Gjennom dette prosjektarbeidets innsamling av data, har vi vært ute etter å få respondentens eget perspektiv på det vi spør etter. Det er viktig for oss å vite hva respondenten synes om ting, uten påvirkning fra noen andre. Ved å ta i bruk intervju er det derfor mulig for oss å få fram hva respondenten mener er viktig, når det gjelder temaet og spørsmålene vi stiller.

For å skape et intervju som ligner veldig på en dagligdags tale, har vi valgt å bruke dybdeintervju. Siden prosjektet omhandler et stort tema, er det på sin plass å benytte dybdeintervju. Slik kan informantene gå i dybden på hva de har å fortelle. Digresjoner blir også tillatt under intervjuet, slik at informantene kan presentere temaer eller momenter som de "brenner" for. Formålet med dybdeintervju er å opprettholde en fri samtale. "Samtalene kretser rundt spesifikke temaer som forskere har bestemt på forhånd" (Tjora, 2021, s. 127). Gjennom dybdeintervju, vil informanten legge merke til den avslappende stemningen og den romslige tidsrammen (en time eller mer). Dermed vil informantene kunne ha muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle (Tjora, 2021, s. 128). Samtidig, dersom informanten ikke ønsker å komme med digresjoner, har vi en intervjuguide som preges av et semistrukturert forhold. Et semistrukturert forhold bygger seg opp

gjennom et manuskript. Forløpet til dette manuskriptet blir fulgt og strukturert mer eller mindre stramt. Om intervjuet blir fulgt fra punkt til punkt, eller om det blir variasjoner i spørsmålsformen, kommer an på intervjuerens skjønn og hendelser i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

For å skape en avslappet stemning, kan det være lurt å gjennomføre dybdeintervjuene på informantens egen arbeidsplass (Tjora, 2021, s. 135). “En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning” (Tjora, 2021, s. 132). Videre er det viktig å skape en intervjusituasjon, hvor sosiale normer og hva som er akseptabelt blir presentert for informantene. Informanten skal snakke om personlige erfaringer, derfor er det viktig at informanten skal få lov til å tenke høyt, og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2021, s. 132). Under selve intervjuet, skal det utøves akseptabel sosial-etikk ovenfor hverandre. Vi skal lytte til hverandre, vente på tur, vise respekt og forståelse.

3.1.1 Metodekritikk

Ved å ta i bruk intervju som metode, er det mulig å få tilgang til informasjon om hva informantene dine mener om ulike saker, eller hvordan de erfarer eller har praktisert ulike situasjoner. Selv om det er mange fordeler ved å ta i bruk intervju som metode, finnes det også punkter der det går an å kritisere denne metoden. Man får for eksempel ikke observert hvordan informantene opptrer eller handler i praksis utenfor intervjuet. Det er dermed vanskelig for intervjueren å vite om det informanten sier at hen gjør, samsvarer med det hen faktisk gjør. Som leder av intervjusituasjonen, er det også viktig å tenke over at man kan fungere som en påvirker til hvilken retning intervjuet har, og hva informantene dine svarer på de ulike spørsmålene (postholm & jacobson, 2018, s. 114, i Anker, 2020, s. 37). Et sentralt aspekt er at kvaliteten på intervjuet er helt avhengig av informantenes evne til å svare ærlig og oppriktig om de tankene og meningene de får spørsmål om (Svenkerud, 2021, s. 92). Vi som forskere har hatt disse tankene i bakhodet under utarbeidingen av dette prosjektet.

3.2 Metodologi

Vår metode baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. Ordet fenomenologi kommer fra ordet fenomen på gresk, og har en grunnleggende betydning av å lyse eller å stråle, men kan også bety å avdekke eller påvise. I vår moderne filosofiske tid er det *det innlysende*, altså det som umiddelbart viser seg, som er den mest brukte betydningen av dette ordet. Rent praktisk sett så omhandler fenomenologi studier som ser på menneskers oppfatning av sin egen tilværelse, sett fra forskjellige sider og hvilke forhold som viser seg å være virkelige for dem (Nyeng, 2012, s. 32-33).

Nyeng (2012) viser til at forskning som bærer preg av fenomenologiske synspunkter ikke er opptatt av årsakene til at mennesker opplever fenomener slik de gjør, men at “den er i første omgang opptatt av å få frem *den levde erfaringen* - de umiddelbare fremtredelsene” (Nyeng, 2012, s. 33). Det går ut på å reflektere over det kvalitative, at man kommer tettere innpå virkeligheten slik vi som levende vesener oppfatter den.

3.2.1 Forarbeid til intervju

Spørsmålene til intervjuene bør være mest mulig åpne, slik at vi kan få mest mulig informasjon fra informantene. Tjora (2021) påpeker at dybdeintervju kan formes på mange måter, men i grove trekk bør bli gjennomført gjennom tre faser - oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2021, s. 159).

1. Oppvarmingsspørsmål: “Enkle, konkrete spørsmål, for eksempel om alder, dagligliv, arbeidsoppgaver og ansvar” Denne fasen skal skape en trygghet ovenfor informanten, vare i noen minutter, og gir informantene anledning til å presentere seg selv (Tjora, 2021, s. 159-160).
2. Refleksjonsspørsmål: Selve kjernen av intervjuet befinner seg i selve refleksjonen. I følge Spradley (1979), er refleksjonsspørsmålene det man kaller for “grand tour questions”. Informanten har mulighet til å fortelle om sine tanker og erfaringer i denne sekvensen (derav begrepet “tour”). Spørsmålene i denne sekvensen er veldig inspirert av type spørsmål som “kan du beskrive?”, eller lignende Oppfølgingsspørsmål er også veldig smart å tenke ut. Slik at man alltid har mulighet til å støtte informanten under intervjuet (Spradley 1979, i Tjora, 2021, s. 160).
3. Avrundingsspørsmål: Oppmerksomheten blir ledet bort fra forrige sekvens. Situasjonene blir “normalisert” mellom intervjuene. Det blir mindre “formelt”. “Relevante temaer å ta opp her er hvordan forskningsprosjektet går videre, hva som vil skje med dataene fra dette intervjuet, om hvordan informanten får tilbakemelding og lignende.”(Tjora, 2021, s. 160). For å avslutte intervjuet, er det viktig at informanten blir verdsatt. Informanten skal takkes for innsatsen (Uansett hvor mye informasjon som kom fram). Er stemningen god nok, kan man følge opp med oppfølgingsspørsmål på telefon om nødvendig (Ryen, 2001, Sitert i Tjora, 2021, s. 161).

Dette er den oppbyggingen vi har fulgt, da vi har gjennomført våre intervjuer. Det var ikke meningen at dette skulle være et oppsett som vi måtte følge slavisk, men skulle heller fungere som en veileder. Det å følge denne veiledningen viste seg å være veldig nyttig, da den bidro til å gi god flyt i intervjuene. Vi ser det derfor som lønnsomt å ha gjort en god forberedning til intervjuene som har funnet sted. Det å få en begrunnelse på hvorfor intervjuet struktureres som det gjør, har hjulpet oss med å forstå oppsettet til forarbeidet.

3.2.2 Utvalget av informanter

Siden vi har kvalitativt dybdeintervju som metode, har vi valgt å begrense antall informanter som skal intervjues. De ideelle informantene for vår oppgave er samfunnsfagslærere, som gjerne har erfaring med bruk av lokalhistorie og stedsbasert læring i undervisning. Vi har endt opp med å intervju to lærere som jobber i barneskolen. Disse kom vi i kontakt med gjennom vårt eget sosiale nettverk. Vi visste at lærerne var dyktige, og at de kunne være med på å bidra i denne studien. De to lærerne har ulik erfaring som lærer. Den ene læreren har mange flere år under beltet, og er også dermed mer erfaren med lokalhistorie og stedsbasert læring. Den andre læreren har ikke like lang erfaring, men er uansett interessert i temaene vi spør etter. Som sagt har vi kun to lærere som respondenter i dette prosjektarbeidet, men planen var i utgangspunktet at vi skulle ha én eller to til. Vi fikk dessverre dårlig respons fra ulike skoler i Drammen, og strevde med å få tak i lærere som ville være med i denne studien. Da ble fokuset på de to lærerne som takket ja, enda større. Uansett så skulle vi gjøre det beste ut av det, og var veldig fornøyde med de respondentene vi fikk. Det at de to lærerne hadde så ulik erfaring i skolen, bidro til at kunne få flere ulike perspektiver på det vi spurte om. Det var positivt for oppgavens del at de to lærerne var på ulike stadier i profesjonen.

I tillegg til dette har vi intervjuet representanter fra den kulturelle skolesekken. Grunnen til dette er at den kulturelle skolesekken har temaer og kunnskap som er meget relevant for tematikken i denne masteroppgaven. Etter de første intervjuene med lærerne fra barneskolen, så vi det som nødvendig å trekke inn synspunktene fra den kulturelle skolesekken også. Vi visste fra før av at den kulturelle skolesekken har dyktige fagpersoner, og at sjansen for at det ville bli et nyttig innslag i vår oppgave var stor. Begge lærerne vi intervjuet nevnte den kulturelle skolesekken i sine intervjuer, og derfor ble det naturlig å ha en samtale med dem. Siden vi valgte å intervju representanter fra den kulturelle skolesekken på Drammen museum, får vi både lærerperspektivet og museumsperspektivet. Det gir oss muligheten til å se forskjellige instanser sitt syn på temaene som prates om. Når vi supplerer Drammen museum sitt syn med lærerperspektivet, får vi et unikt syn på temaet.

3.2.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene hadde vi laget en intervjuguide som skulle hjelpe oss med å holde en rød tråd i samtalene. Intervjuguiden bestod av forskjellige hovedspørsmål, men også diverse hjelpe- og oppfølgingsspørsmål. Hjelpespørsmålene skulle fungere som et verktøy for flyt i samtalene. Tanken bak dette var at slike spørsmål skulle gjøre det lettere for respondenten å svare utfyllende i intervjuet dersom vedkommende skulle stå fast, noe som også vil gi oss intervjuere mer datamateriale.

Da vi skulle utarbeide intervjuguiden, var vi veldig oppmerksomme på at vi alltid måtte holde en rød tråd til problemstillingen vår. Hovedspørsmålene våre ble derfor rettet direkte mot temaet i oppgaven vår. Vi laget spørsmål som hadde en sammenheng med hverandre, slik at intervjuet ikke skulle fremstå som rotete og usammenhengende for de som deltok i intervjuene. Det var også viktig for oss som intervjuere å ikke ha lukkede eller ledende spørsmål. Derfor laget vi en rekke spørsmål som var åpne og la til rette for refleksjon og utfyllende svar. Tidlig i intervjuene ville vi kartlegge hvilken tilknytning og kunnskap respondenten har til Drammen og stedets lokalhistorie. Dette gjorde vi fordi vi ser på denne informasjonen som relevant i forhold til bruken av lokalhistorie i undervisning. Bruker lærere lokalhistorie i undervisningen sin dersom vedkommende har liten kunnskap om lokale steder og temaer, og omvendt? Dette synes vi var interessant å se på, og valgte derfor blant annet å spørre om lærernes tilknytning og erfaring med Drammen by.

På grunn av respondentene var vi nødt til å utarbeide en intervjuguide til, som var tilpasset til intervjuet med representantene fra den kulturelle skolesekken på Drammen museum. Der hadde vi ikke spørsmål som var direkte rettet mot praktiseringen av læreryrket. Spørsmålene var mer rettet mot de oppleggene som Drammen museum tilbyr skoler og elever i Drammen, og hvilke erfaringer de som tilretteleggere har med slike undervisningsopplegg. Vi tilpasset spørsmålene slik at vi kunne få fram hvilke kvaliteter som ligger i de diverse oppleggene, og hvilke læringsutbytter elevene sitter igjen med. I likhet med spørsmål som ble stilt til respondentene som var lærere, inkluderte vi også begreper i intervjuguiden med Drammen museum. Lokalhistorie og stedsbasert læring er eksempler på dette. Vi visste på forhånd at Drammen museum lærer bort lokalhistorie til elever, og dette var også et punkt vi ville få fram i intervjuguiden. Ved å stille spørsmål som “hvorfør bør elever i Drammen lære om lokalhistorie”, var håpet at vi skulle få interessante og relevante svar fra en viktig organisasjon som den kulturelle skolesekken er.

3.2.4 Utførelsen av intervjuene

Samtalene ble gjennomført på respondentenes arbeidsplass. Vi avtalte om tid og sted som passet begge partene. Før den selve “profesjonelle” samtalen, gjennomførte både intervjuer og respondent generell “folkeskikk”. Vi skapte en god tone, som involverer å skape en trygg arena for begge partene. Slik kunne vi få en rolig atmosfære. For oss var det også veldig viktig at respondentene følte at de hadde tillit til oss og vårt prosjekt.

På bordet hadde vi plassert diverse objekter. Siden samtalen kunne vare opp til 30. minutter, valgte vi å plassere både kullsyrevann og mineralvann. På midten av bordet plasserte vi mikrofonen som tok lydopptak. Vi var veldig forsiktig med plassering, slik at vi fikk best mulig opptak som vi senere skulle transkribere.

Samtalene gikk fint for seg, og alle som var med på intervjuene viste interesse for intervjuets tema og spørsmål. Dette la til rette for gode og utfyllende svar, noe vi som intervjuere var på jakt etter. Samtalene hadde en fin flyt, der respondentene var motivert for å svare så godt og nøye som mulig.

3.2.5 Transkribering av intervjuer

“Å Transkribere vil si å gjengi med skriftlige virkemidler det som skjer i den sosiale verden” (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solem, 2021, s.105).

Formålet med sitater er å gjengi ordrett noe som blir sagt eller skrevet. Sitater blir gjerne assosiert med transkripsjoner. Transkripsjoner har blitt praktisert i mange forskjellige måter. Se for eksempel i skriftlige nyhetsmedier, hvor det ofte gjengis hva en offentlig person har sagt direkte i teksten. Når man skal transkribere, finnes det en rekke forskjellige måter på *hva* og *hvordan* man transkribere. Man kan for eksempel transkribere uttalelsen av spesifikke ord, men uansett er hensikten alltid den samme. Publikum gjennom eget bruk, skal kunne forstå at transkripsjonen representerer virkelige hendelser. Publikum skal ikke ha behov for tilgang til råmaterialet som ligger bak den virkelige hendelsen, transkripsjonen skal kunne med andre ord, gjøre at vi og andre, skal kunne sette oss inn i det innsamlede materialet (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solem, 2021, s.105).

Prosessen vår med transkribering av tre intervjuer var lang og tidskrevende. Likevel forstod vi fort at dette er helt nødvendig for å finne tilbake til hva de ulike respondentene konkret har sagt.

Framgangsmåten vår for transkriberingen var å lytte til hver enkelt setning, og deretter ta en pause. Vi satt sammen og fikk begge bekreftet akkurat hva som ble sagt. Underveis i transkripsjonen, hadde vi alltid i bakhodet at alt skulle være anonymisert. Vi har derfor gjennomgått og sikret at ingen sensitive personvernopplysninger står skrevet i transkripsjonen. På denne måten kunne vi trygt vite at ingen personvernopplysninger kunne komme på avveie. Vi har derfor ikke inkludert noen navn eller om hvilket kjønn det dreier seg om.

3.3 Forskningsetikk

Når man trer inn i forskerrollen, er man ikke fritatt for å følge ulike etiske krav som omhandler forskningen. Forskningsetikk og fagetikk i ulike pedagogiske fag viser seg å ha en nær sammenheng. I den praktisk-pedagogiske virksomheten finner man også et hav av ulike etiske spørsmål (Tangen, 2010, s. 318-319).

Tranøy (2005) skriver at “Din forskning skal ikke skade, belaste, forulempe eller krenke informantene dine. Informantene skal delta frivillig, og de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når de vil, uten begrunnelse og uten at det medfører negative konsekvenser for dem, og de skal få vite hvordan dataene lagres” (Tranøy; 2005; NESH, 2016, sitert i Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021, s. 135). Dersom informanter ønsker å trekke seg fra intervjuet, kan det hende at de føler de svikter intervjuer. Det er intervjuerens ansvar å legge til rette for at intervjuet ikke blir for følelsesmessig belastende. De som deltar i intervjuet kan også trekke seg etter at intervjuet er ferdig, dersom de føler for det. Dersom en deltaker ber om at en del eller flere deler av intervjuet skal fjernes, må dette også bli respektert i henhold til vedkommende sitt privatliv. Ved bruk av intervju som metode må man også ta hensyn dersom deltakeren ber om at deler av intervjuet ikke skal bli tatt med på lydopptak, dersom deltakeren for eksempel ikke ønsker å bli sitert på det som har blitt sagt (Tjora, 2021, s. 188).

Det kan bli presentert flere etiske problemstillinger i en intervjuundersøkelse. Kvale & Brinkmann (2015), presenterer spesifikt syv etiske problemstillinger i ulike forskningsstadier som har vært med på å veilede oss som forskere gjennom dette prosjektet. Disse punktene har vi brukt aktivt i arbeidet med intervjuprosessen og analysefasen. Det har vært svært nyttig å ha slike punkter tilgjengelig, da vi ikke hadde tidligere erfaring med et slikt type arbeid. (1) Tematisering. Intervjuundersøkelsen skal ikke bare ta hensyn til de vitenskapelige verdiene som blir undersøkt, men vi skal også ta hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes. (2) Planlegging. Man må skaffe samtykke fra intervjupersonene, samtidig må man også sikre konfidensialitet og vurdere

hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. (3) Intervjusituasjonen. Man må forstå de psykiske perspektivene av å gjennomføre et intervju, man må vurdere intervju rapportens konfidensialitet og vurdere intervju situasjonens konsekvenser for intervjupersonene - dette gjelder for eksempel stressopplevelser, ubalanse i kunnskap og endret selvilde. Med ubalanse i kunnskap menes det at de som intervjuer har som oftest mye mer kunnskap enn de som blir intervjuet. Dette er også viktig å tenke på når man utfører intervjuer. (4) Transkribering. Konfidensialitetshensyn, hva er det som blir riktig å transkribere, slik at man kan foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser. (5) Analysering. Hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. (6) Verifisering. Det etiske ansvaret rundt verifisering, er at man skal rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritisk spørsmålene som kan stilles til en intervjuperson. (7) Rapportering. Konfidensialitetsprinsippet blir også vurdert her. Hva slags konsekvenser kan for eksempel denne oppgaven ha, for de som deltar i forskningen? Hvordan blir intervjupersonene og for gruppene eller institusjonene representert? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

I alle forskningsprosjekter er det svært viktig at det er tillit mellom forskeren og den som forskes på. Når det gjelder etikken i forskning, har vi lover som regulerer dette og institusjoner som forvalter lovverket. Likevel er det en forventning at enhver individuell forsker viser hensyn overfor informanter og andre som tar del i forskningsprosjektet. Dette går inn under forskerens grad av profesjonalitet, og denne holdningen bidrar til at man gjerne tenker seg om flere ganger før man offentliggjør sine datafunn i sitt prosjekt (Tjora, 2021, s. 191-192).

Vi har fått godkjenning til å fullføre dette forskningsarbeidet, og har derfor fått godkjent SIKT-søknad. Informantene har blitt informert om at intervjuet er fullstendig anonymt, og kommer ikke til å brukes i noen annen sammenheng enn i denne masteroppgaven. De har også skrevet under på en samtykkeerklæring. Der blir de informert om at de kan trekke seg fra studien når som helst, og kan også få innsyn i deres egne kommentarer for å sjekke at de har blitt sitert riktig.

3.4 Studiens kvalitet

I dette kapittelet skal vi ta for oss hva som kjennetegner god kvalitet i en studie, samtidig som vi ser på denne studiens kvalitet. Begrepene som blir brukt i denne sammenhengen er *validitet* og *reliabilitet*.

3.4.1 Validitet

Selv om det finnes flere former for validitet, er det *begrepsvaliditet* som er den mest grunnleggende blant disse. Kort fortalt innebærer dette begrepet at en forsker måler det som hen selv faktisk har tiltenkt at skal måles. Det handler om gyldighet i data. (Nyeng, 2012, s. 109). Nyeng forklarer også dette videre på en litt mer generell måte: “at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke - og ikke noe annet” (Nyeng, 2012, s. 109). For en forsker vil dette utsagnet høres ganske selvsagt ut, men dette er likevel noe forskere bør strebe etter å oppnå. Samtidig er det viktig å vite at dette ikke alltid er et krav som er nødt til å bli oppfylt. Selv om de empiriske dataene man sitter igjen med i forskningen sin ikke er fullstendig gyldige, så har de fortsatt en verdi. Grunnen til dette er at man sjeldent eller aldri vil klare å oppnå 100 % valide resultater (Nyeng, 2012, s. 109).

Tjora (2021) beskriver kommunikativ gyldighet som godt etablert innen vanlig forskningspraksis. I praksis går dette ut på at forskeren bevisst forholder seg til for eksempel ulike aktuelle teorier eller tidligere forskning som er gjort i andre undersøkelser. Forskeren sammenligner sin undersøkelse med andre relevante undersøkelsers konklusjoner. Denne måten å jobbe på kan gjøre at forskningen oppfattes som konservativ (Tjora, 2021, s. 262). Dette forsvares videre, da det blir skrevet: «... men det er nettopp for å opprettholde høy kvalitet at forskningen er og blir konservativ; kunnskap utvikles i meget små skritt” (Tjora, 2021, s. 262).

“Vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning” (Tjora, s. 2021, s. 262). Dersom vi redegjør for de valgene vi tar i forbindelse med for eksempel metoder for datagenerering og teoretiske perspektiver til analysen, er man åpen for å la leseren ta stilling til studiens relevans på en kritisk måte (Tjora, 2021, s. 262).

Brandi & Sprogøe presenterer også noen forskjellige validitetskriterier. De referer til Dahler-Larsen (2008) som beskriver fire forskjellige validitetskriterier i en kvalitativ forskning:

1. Håndverksmessig validitet handler om hvordan du som forsker håndterer ditt materiale og hvordan du utfører analyseprosessen. Hvordan oppnår man håndverksmessig validitet? Ifølge Dahler-Larsen, må du faktisk demonstrere din undersøkelse. Det du gjør, det lover du. For eksempel dersom har du en problemstilling, så undersøker du problemstillingen og ingenting annet. Du bruker de metodene eller undersøkelsene spørsmålene som er best egnet for problemstillingen.
2. Kommunikativ validitet handler om hvordan du kommuniserer med informantene. Dette kan man gjøre ved å utsende "member checks" eller "reality check" til informantene, ved å for eksempel sende utsagn og fortolkninger tilbake til informantene for at de kan se gjennom sine egne formuleringer. Dette er for å få respondentene til å selv vurdere om de kan stå ved eller kjenner seg igjen i formuleringene.
3. Gjennomsiktighet (åpenhet) handler om å vise hvordan analyseprosessen har blitt gjennomført. Det er helt avgjørende at du beskriver tydelig og åpent for hva du gjør underveis i analyseprosessen. Dette kan man gjøre ved å beskrive dine analyseprosesser, hvor du redegjør utføringen for hvert skritt. Som for eksempel kan man beskrive de begrepene du anvender i teoridelen, om man har en teoridrevet analyse.
4. Heuristisk validitet handler om hvorvidt din undersøkelse skaper nye vinkler eller innsikter. Hensikten her er ikke å komme med nye funn. En undersøkelse kan ikke konkludere hva som helst. Undersøkelsen må bidra til interessante vinkler og eventuelt nye perspektiver (Dahler-Larsen, 2008, i Brandi & Sprogøe, 2019, s. 118).

Gjennom vårt prosjektarbeid, har vi vært opptatt av det Nyeng (2012) sier om kvalitet i forskning. Når det gjelder validitet, mener vi at vi har klart å undersøke det vi faktisk hadde tiltenkt at skulle undersøkes. Gjennom samtalene med respondentene i dette arbeidet, har vi fått mer informasjon enn det som spesifikt har blitt spurt etter. Denne tilleggsinformasjonen har uansett vært relevant for denne studien. Siden respondentene brenner for det temaet som snakkes om, så var det ikke overraskende for oss at vi fikk til tilleggsinformasjon. Denne informasjonen ser vi på som verdifull, da det også kunne brukes til å diskutere. Et av punktene som står ovenfor, tar for seg respondentenes dobbelt sjekking av egne kommentarer. Vi har ikke tatt dette i bruk i praksis, men respondentene har uansett hatt muligheten til å gjøre det.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler holdbarheten til den dataen som er innsamlet. Det går ut på hvor robust en undersøkelse er, og hvorvidt dataene er til å stole på. Nøyaktighet og målesikkerhet er andre ord som egner seg godt til å beskrive hva reliabilitet innebærer. Det er flere faktorer som spiller inn på hvorvidt en empirisk undersøkelse er holdbar eller ikke. Reliabilitet er en av disse faktorene, og er derfor en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for å skape en god forskning (Nyeng, 2021, s. 105).

Kan man stole på det du skriver? Er din analyse troverdig og pålitelig? "Er din analyse pålidelig, kan vi sette vores lid til den og tage den for god varer." (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 118).

Analysens konsistens er viktig for oppgavens reliabilitet. Kan for eksempel andre forskere noenlunde nå de samme konklusjonene, når de analyserer den samme empirien med de samme metodene? Ifølge Brandi & Sprogøe er reliabiliteten noe som er veldig vanskelig å oppnå. De forteller derfor at det er veldig viktig at din forskningsprosess er så gjennomsiiktig som mulig, dette kan være gjennom memoer, systematisk arbeid og velskrevne analyseprosesser (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 118).

I denne oppgaven har vi trukket ut sitater ifra intervjuene med våre respondenter, og deretter brukt disse til å diskutere og trekke slutninger. Vi har fått flere perspektiver fra våre respondenter, og mener at disse svarene er troverdige og legger et grunnlag for målesikkerhet. Etter å ha fått svar som samsvarer fra både lærere og andre aktører, legger dette til grunn for reliabilitet.

3.5 Fremgangsmåte for analysearbeid

I dette kapittelet, tenker vi å fremheve hvordan vi ønsker å analysere. Å drive med analysearbeid er i virkelighet en lang prosess. Å ha en god strategi for framgangsmåten er viktig, derfor har vi latt oss inspirere av Trine Ankers fire faser i en analyseprosess.

Analysefase 1 - Materiale-innsamling og tidlige analyser.

Denne fasen beskriver hvordan forskernes tanker og ideer bør bli notert ned, spesielt i den tidlige fasen av analysens sekvens. Slike tanker og ideer kan bidra til å hjelpe forskeren med å systematisk analysere, og å hjelpe med å videreutvikle teoretiske perspektiver. "Materialet er ikke noe som allerede finnes og nærmest venter på å bli samlet inn. Som forsker er du med på å konstruere det gjennom utvelgelse av dokumenter, gjennomføring av intervjuer og vektlegging av ulike episoder i

observasjonene. “(Anker, 2020, s. 64). Fase 1 belyser også hvordan innsamlet data kan overgå oppgavens hensikt. Derfor er det viktig å gjennomlese materialet grundig, slik at man tar med det som er relevant for oppgaven, og tar ut deler av materialet som er irrelevant for oppgaven (Anker, 2020, s. 64).

Underveis i datainnsamlingen, har vi hele tiden tatt korte notater av innfaller som kan være relevante for senere i analysen. Disse korte innfallene har gitt oss ideer til kategorisering. For eksempel i transkriberingen av datamaterialet, så markerte vi “punkter av interesse”, altså sekvenser i intervjuet som er "verdifulle" for oppgavens hensikt og tematikk. Slik kan det bli lettere å utarbeide materialet senere og det gir oss gode intuitive tilganger til hjelp for det systematiske arbeidet i fase 2.

Analysefase 2 - kondensering, koding og kategorisering.

Fase 2 innebærer at man presenterer det datamaterialet som er relevant for oppgavens hensikt. I fase 2, skal dataen bli presentert grundigere og mer systematisk. Anker presenterer 3 teknikker for denne type arbeid (kondensering, koding og kategorisering). Når vi kondenserer et datamateriale, skriver vi den i en “kondensert” eller "fortettet form”. (Anker, 2020, s. 73).

Analysefase 3 - Å skrive ut analysene

Her kommer Anker med mulige fremgangsmåter til hvordan man kan presentere materialet, men først belyser hun noen fallgruver man bør være obs på. Spesifikt finnes det to fallgruver.

Dette er “gjenfortelling” og “påfunn” (Anker, 2020, s. 83). Når hun belyser fallgruven “gjenfortelling”, handler det om at forskeren bør få fram sin egen stemme. Om det blir ren gjenfortelling, kan teksten bli uinteressant å lese, og det kan neppe kalles analyse siden materialet taler for seg selv. Når hun belyser fallgruven “påfunn”, handler det om sammenhenger.

Sammenhenger i forhold til det materialet som blir presentert og analysene av dette. Forskerens tolkning må ikke gå så langt vekk at det blir vanskelig å se hvordan forskerens stemme og materialet samsvarer med hverandre (Anker, 2020, s. 84).

I vårt analysearbeid har vi hatt Anker sine kommentarer om fallgruver i bakhodet. Vi har passet på at vi ikke gjenforteller, men heller presenterer samme tema eller funn fra andre vinkler. I tillegg til dette har vi holdt en rød tråd når det kommer til våre innspill til egne funn.

Når vi skal skrive ut en analyse, påpeker Anker at det er viktig at man skriver analysene på en troverdig måte. Du viser hva du gjør, slik at teksten er mest mulig gjennomiktig. “Analysene er gjennomiktige når vi som leser kan følge analysene, og synes de fremstår som rimelige tolkninger. Det kan vi gjøre når analysene vises frem gjennom tekstutdrag eller sitater med påfølgende kommentarer.” Hvordan forskeren analyserer og argumenter blir presentert ovenfor leseren. Slik får leseren innsyn i arbeidet og analyseringen. Med andre ord, det blir ikke en gjenfortelling, hvis man kommer med nye ord og trekker en fremstilling litt lenger ned (Anker, 2020, s. 88–89).

Ved å benytte seg ulike informanter, kan man presentere analysene på en veldig lur måte. Dette kan gjøres gjennom å sammenstille eller sammenligne uttalelser. Slik kan man se kontraster i de ulike uttalelsene. Dette bidrar til at forskeren kan åpne sin egen stemme og kommentere på diskursene (Anker, 2020, s. 89-90). Samtidig åpner dette også opp for å oppdage spenninger og brudd i de ulike uttalelsene. Det trenger heller ikke å være ulike personer. For eksempel kan det også finnes spenninger i sitater fra en og samme person. Anker påpeker også gleden av å skape et skjema, hvor man presenterer kombinasjon og kategorier, slik at man kan få spenninger presentert for leseren oversiktlig. Gjennom spenninger og brudd, kan dette åpne nye muligheter i den siste fasen (Anker, 2020, s. 90-91).

Analysefase 4 - Drøfting og teoretisering

Anker beskriver drøfting som en fremgangsmåte, hvor man tar opp hovedfunnene fra analysedelen og diskuterer dem med teorien man har presentert i teorikapittelet. Anker forteller at du enten kan ha et eget kapittel for drøftingen, noe hun anbefaler, eller implementere drøftingen i analysen. Det viktigste er at drøftingen er med. Drøftingen skal bidra til at prosjektet kan besvare problemstillingen. Derfor er det også viktig å minne leseren og forskeren hva oppgavens problemstilling er (Anker, 2020, s. 93-94).

Det finnes ulike måter å forankre teori og drøfting sammen. Man kan trekke inn teori på en systematisk og aktiv måte i analysedelen. I drøftingen kan du også innhente det man kan kalle for “empirinær teori” eller “kunnskapsoversikt”, som er forskningsfunn eller rapporter basert på forskningsfunn (Anker, 2020, s. 94-95). Man kan også starte innledningen i drøftingen med å vise til det teoretiske perspektivet man bruker i en oppgave, og deretter henviser til funn. Slik kan oppgaven ta nye veier. Enten om funnene bekrefter eller avkrefter teorien, vil drøftingen bidra til videre forskningen på feltet (Anker, 2020, s. 95).

“Å teoretisere handler om å bidra til teorifeltet eller å utvikle ny teori” (Anker, 2020, s. 96). En masteroppgave skal bidra til nye funn. Den empirien man har samlet inn, skal settes i lys av teorien man har presentert. Er det likheter eller ulikheter? Når det er ulikheter i teori og empiri, danner det seg en inngang for å drive med teoretisering. Når man teoretiserer ulikhetene mellom empiri og teori, kan det hende det fremstår som antydninger i drøftingen. For å unngå dette, presenterer Anker metodiske grep for å gi klarere teoretiske bidrag. Bidraget kommer gjennom bruk av typologier og metaforer (Anker, 2020, s. 99)

“En måte å teoretisere på er å utvikle en typologi fra materialet. En typologi er et system av ulike kategorier som er ordnet i forhold til hverandre” (Grønmo, 2015, s. 273, sitert i Anker, 2020, s. 99).

Vi tolker dette som å finne fellesnevner for materialet. Når man har funnet fellesnevneren, kan man se etter ulike former/typer i fellesnevneren som forårsaker ulike syn. Dermed kan man skape en egen typologi med egen teori.

«En annen måte å teoretisere på er å utvikle metaforer. Metaforer har betydning for hvordan vi kommuniserer med hverandre, og hvordan vi ser og forstår verden» (Lakoff & Johnson, 1980, sitert i Anker, 2020, s. 101). Budskapet er at man er på jakt etter å utvikle metaforer for det forskningsarbeidet man har gjort. Å utvikle metaforer som har en sammenheng med dataen man har samlet inn. “Å bruke metaforer for idealtyper er en avansert form for metaforbruk og sees sjelden i masteroppgaver. Det går også an å bruke metaforer på et mindre avansert nivå” (Anker, 2020, s. 102).

Aksel Tjora beskriver teoretisering ved å referere til Richard Swedberg. Swedberg forteller at å gå fra teori til teoretisering i samfunnsvitenskap har et nært forhold til abduksjon og et fokus på oppdagelse heller enn begrunnelse. "Abduksjon oppstår “ved å gjette riktig” og dermed å forstå som en form for vitenskapelig intuisjon” (Swedberg, 2011, s. 18, sitert i Tjora, 2018, s. 68).

Swedberg gir også et forslag til en mulig framgangsmåte for teoretisering. Swedberg presenter fire regler: “(1) Observere og velg noe interessant, (2) navngi og formuler et sentralt konsept, (3) utvikle teorien (men analogier, metaforer, sammenligninger) og (4) komplettere den tentative teorien med tilhørende forklaringer.” (Swedberg, 2011, s. 17, sitert i Tjora, 2018, s. 68).

4 Funn og analyse

Analyse er et begrep som betyr å “løse”, i den forstand at man bryter opp til biter og størrelser som er håndterbare. Analyseprosessen innebærer arbeidet med å lage sammenhenger og se etter spenninger, der man deretter drøfter dette opp mot teori (Anker, 2020, s. 17).

I dette kapitlet skal vi bearbeide empiri innhentet fra intervjuer. Dette kapitlet skal gi leseren en oversikt over innholdet i datamaterialet. Vi skal beskrive et tekstinnhold, som i denne sammenhengen vil si transkribert empiri. Fokuset her blir å se på spesifikt materiale som kan svare på oppgavens problemstilling.

Tematisk innholdsanalyse er et begrep Trine Anker presenterer, som blir nært knyttet til den type arbeid som blir gjort i dette kapitlet. Å arbeide med tematisk innholdsanalyse kan være veldig nyttig når man skal arbeide med et stort datamateriale. Når man tar i bruk tematisk innholdsanalyse av kvalitative data, har man ikke hovedfokus på hvor ofte begreper dukker opp. Det er derimot konteksten der begrepet brukes, som gis mest fokus. Dette kan for eksempel være at man leter etter informasjon som kan bli sagt indirekte. På den andre siden belyser Anker også et problematisk aspekt med den type arbeid (Anker, 2020, s. 40). “Et problematisk aspekt ved innholdsanalyse er at man fokuserer på deler som tas ut av en helhet. For å komme slike kritiske innspill i møte kan man la analysen veksle mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger (Anker, 2020, s. 40).

Masterprosjektets problemstilling er «*Hvordan arbeider samfunnsfaglærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring?*”

Spørsmålene som har blitt stilt under intervjuene, har vært nært knyttet til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker lærerne Drammens historie?
- Hva slags tanker har lærerne fra Drammen om lokalhistorie?
- Hvilke deler av læreplanverket er relevante for dette arbeidet?

Vi har også utarbeidet en samtaleguide i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Å lage en samtaleguide med spesifikke underkapitler, gjør slik at oppgaven kan følge en “rød tråd” gjennom hele samtalen.

Samtaleguiden har flere delkapitler, disse er:

- Lærers bakgrunn

- Lærerkompetanse
- Drammens industrihistorie
- Skolens bruk av ekskursion
- Stedsbasert læring og Drammen
- Avslutningsspørsmål

4.1 Koding

Koding er en viktig del av den kvalitative forskningen. I SDI-modellene, beskriver Aksel Tjora noen viktige formål med koding av datamaterialet. Det blir nevnt tre mål: “(1) å ekstrahere essens i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien.” (Tjora, 2021, s. 218).

For å forklare det litt enklere, går koding ut på å sette merkelapper på det materiale man har innhentet (Anker, 2020, s. 75).

Ulrik Brandi & Jonas Sprogøe (2019) poengterer i *Kvalitativ Analyse: skridt for skridt*, at det er ingen enkel oppgave å kode. Når man går til verks i kodeprosessen, vil man oppdage mønstre som kan tilegne en betydning. Brandi & Sprogøe belyser at man bør nærlese og ha oversikt over empirien. Når man nærleser empirien vil man kanskje oppdage blant annet vendinger, ord, situasjoner eller fenomener som gjentar seg. (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 41). “Jo oftere et særlig ord eller fænomen figurerer i en tekst, des større er sandsynligheden for, at der er tale om en meningsfuld enhed, du bør forholde dig til efterfølgende” (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 41). Analogier og metaforer blir også belyst som en inngang til koding. Dette begrunner Brandi & Sprogøe ved at, når vi taler, er det normalt at vi bruker sammenligninger for å underbygge argumenter eller understreke punkter. “Ved at undersøge analogier eller metaforer får du et indirekte billede af et fænomen” (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 42). Videre kan man også rette blikket mot likheter eller forskjeller mellom aktørens forståelse, dette gjelder måten de taler på eller beskriver (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 42).

Kodeprosessen vår har vært omfattende og tidkrevende, på grunn av størrelsen av datamaterialet vi har innhentet. Vi har gjennomført tre intervjuer, og transkriberingen av disse intervjuene har gitt oss mye data å jobbe med. Av den grunn har vi måttet gå grundig til verks, for å sikre at vi har fått trukket ut det som er mest relevant for problemstillingen forskningsspørsmålene i dette prosjektet.

4.2 Kategorisering

Gjennom filosofihistorien har det vært utforsket hva en kategori er. Dette er et stort og komplekst fagfelt, og har en historie som strekker seg langt tilbake i tid (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). Tone Kvernbekk (2013) definerer en kategori som “a grouping of things, phenomena or entities that are somehow considered to be equivalent” (Kvernbekk, 2013, sitert i Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). Å kategorisere innebærer altså at vi ser på likheter i elementene som blir presentert. De elementene som skal bli presentert, blir kategorisert for å skape en oversikt. Likhet er noe som er helt sentralt i arbeid med kategorisering. Harald Eriksen og Ingvill Krogstad Svanes poengterer at likheter kan komme i mange former. Vi kan gruppere noe “etter farge eller form, men det kan også være teoridrevet og abstrakt” (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288).

Kategoriene er kategorier som er helt unike for oppgavens essens. Den sosiale eller fysiske verden har ikke ferdige merkelapper på seg. (Kvernbekk, 2013, i Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). Det å kategorisere er noe vi som forskere gjør for å skape et ståsted. Dersom man ikke kategoriserer innholdet av det man har transkribert, blir oppgaven fort kaotisk. Av praktiske årsaker er dermed kategorisering av datamaterialet nødvendig (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). Når man kategoriserer, innebærer det at informasjon blir raskt håndtert og bearbeidet. Derfor belyser Kahneman at det er viktig at man er transparent når man skal definere grenser (Kahneman, 2011, i Eriksen & Svanes, 2021, s. 288).

Etter vi hadde kodet ferdig den store mengden datamateriale, kom vi fram til fem hovedtemaer/kategorier for denne masteroppgaven. De fem hovedkategoriene vi har utarbeidet er *identitetsdannelse*, *kompetanse*, *verdi av lokalhistorie*, *mulighetsrom* og *stedsbasert læring*. Vi har valgt å lage disse kategoriene fordi de gjenspeiler den dataen vi sitter med på best mulig måte. De legger til rette for å trekke paralleller mellom de intervjuene som er blitt gjort, samtidig som de dekker oppgavens problemstilling.

4.3 Oppsummering av funn

I dette delkapittelet oppsummerer vi funnene våre, slik at datamaterialet blir mer oversiktlig og håndterbart.

4.3.1 Intervju med lærer 1

Vi begynner med introduksjon av lærer 1, som vi heretter kaller for L1. L1 har utdanningsbakgrunn fra historie og engelsk, og har en bachelorgrad i begge emner. L1 har jobbet som lærer i Drammen i nesten fire år, og har mest erfaring fra mellomtrinnet. Samfunnsfag er et fag som L1 har interesse for og engasjerer seg i. L1 begrunner sin interesse for samfunnsfag ved å se på historien og perspektivet. Det å kunne se hvordan menneskene før oss har gjort ting på, som vi i nåtiden kan lære av.

L1 ser på lokalhistorie som et interessant tema, og beskriver videre dette begrepet som den delen av samfunnet som er tettest på deg der man er. I forklaringen av begrepet, beskriver L1 at historien kommer i forskjellige former, og det blir fortellingene som overlever lenge. Eksempler på dette er minnesmerker eller verneverdige bygg. L1 mener at en viktig del av lokalhistorie er at du selv kan føle deg som en del av det, og trekker videre fram at begreper som historie og identitet henger litt sammen.

Når det gjelder begrepet stedsbasert læring, danner L1 seg noen tanker om begrepet. Hen forbinder stedsbasert læring med det å oppleve ting på litt nært hold, og at man danner seg en litt mer realistisk visualisering ved å faktisk kunne reise til et sted, enn dersom man kun skulle lest eller sett det i bøker eller fortellinger. L1 forbinder med andre ord stedsbasert læring som å besøke et sted som har en fortelling eller en historie. Videre trekker hen fram at man får en tettere opplevelse av å faktisk besøke stedet, og at elever kan få en større innsikt ved å faktisk være der og se stedet med egne øyne. Videre presiserer L1 at det også at det handler mye om hvordan hver enkelt lærer praktiserer stedsbasert læring.

L1 forteller at stedsbasert læring har vært i begrep som har vært gjennomgått i hens utdanningsløp, men at den kanskje også har blitt litt mangelfull. Hen forteller at det ikke har vært mye praktisk arbeid, det har ikke blitt arrangert noen reiser til et sted for å kunne fysisk oppleve stedsbasert læring. Likevel har L1 gjennom sitt utdanningsløp hatt mange samtaler om undervisningsopplegg gjennom blant annet samfunnsfagsdidaktikk som belyser viktigheten av minnesmerker og fysiske tilknytning til historie.

L1 er ikke fra Drammen, men har observert de mulighetene som ligger til rette for læring om lokalhistorie i Drammen. Hen påpeker spesielt drammenselva og nevner så vidt byens papir- og tømmerhistorie. L1 tenker at det å bruke og lære om Drammens lokalhistorie generelt, er noe som

har en nytteverdi for elevene. Dette begrunnes med Drammens utvikling, og hen ser en stor verdi i det å ha kunnskap om sitt lokalmiljø, der blant annet byens utvikling er et eksempel på dette.

L1 har vært med på undervisningsopplegg som er regissert av den kulturelle skolesekken.

Undervisningsopplegget heter ArkitekTur, og L1 ser på dette opplegget som relevant og nyttig. L1 påpeker hvordan ArkitekTur bidro til at elevene kunne erfare de gamle byggene i Tollbugata og de fikk lov til å gå inn å se, noe L1 påpeker var morsomt og lærerikt for både elevene og hen selv.

Ifølge L1 er den kulturelle skolesekken en fin plattform for å formidle kultur og historie, og man er ikke avhengig av hver enkelt lærers kompetanse for å få det inn i skolehverdagen til elevene. Videre forteller L1 at det kanskje bør bli regissert flere aktiviteter fra DKS sin side. Hen tenker at det er store muligheter til å legge inn kanskje en eller to sånne typer ekskursjoner.

Med tanke på L1 og hens arbeidsplass, er uteskole noe som lett kan tilrettelegges for. Men om skolen skulle ha tatt i bruk lokalhistorie, har skolen egentlig ikke utarbeidet en spesifikk undervisningsform i forhold til dette. L1 påpeker hvordan dette forteller mye om hen som samfunnsfaglærer, det er noe hen ikke bruker tid på. Hen argumenterer med at det på en måte er litt opp til hver enkelt lærer, og da også er det igjen avhengig av hver enkelt lærers kompetanse og motivasjon.

I forhold til læreplanen, belyser L1 at identitet er et viktig begrep når man skal arbeide med lokalhistorie. Identitet er det begrepet som L1 tenker på først når det gjelder samtaler om lokalhistorie og hvordan mennesker tidligere livnærte seg. Hen mener at det å arbeide med Drammens fortid blir relevant for elevene, siden man kan formidle verdiene Drammen har hatt tidligere.

Avslutningsvis forteller L1 at apparatet som allerede ligger bygd i DKS burde bli brukt mer, slik at man kan benytte fagpersoner i arbeid med lokalhistorie og stedsbasert læring. Hen forteller også om et ønske om kursing og informasjon om hva som allerede finnes i byen med tanke på lokalhistorie. Hen påpeker et behov for å vite hva som faktisk finnes og hva lærerne kan bruke for å formidle lokalhistorie til elevene. Her kommer L1 med noen eksempler på spørsmål i forbindelse med dette: «Hvor kan vi dra?» «Hva er det som er mulig for meg å gjøre?» Om disse ordningene hadde vært på plass, så mener L1 at man kan praktisere lokalhistorien til Drammen på eget initiativ også. Men akkurat nå, så er det rett og slett litt vanskeligere uten den spesifikke kompetansen.

4.3.2 Intervju med lærer 2

Vår neste informant, heretter kalt L2, er en lærer med lang erfaring. L2 har førti års erfaring i yrket med kompetanse i forskjellige fag, blant annet samfunnsfag. L2 har undervist i samfunnsfag i mange år, og har erfaring fra alle alderstrinn. Politikk og lokalhistorie har lagt grunnlaget for henners store interesse for samfunnsfag.

I sin forklaring av lokalhistorie, nevner L2 en rekke eksempler fra Drammen. L2 mener at lokalhistorie innebærer det området rundt deg, og nevner en gård fra fortiden som eksempel på dette. "Hva dreiv gården med?" "Hvem eide gården?" Dette er eksempler på spørsmål L2 belyser når det gjelder temaet lokalhistorie. Det kommer tydelig fram at L2 har en stor og bred kunnskap om Drammens lokalhistorie og fortid, da det nevnes blant annet gamle fabrikker, trelastindustri, mølledrift, nasjonal industri på Brakerøya - hvor det tidligere har blitt laget ovner, jernstøperi og båtproduksjon. Hun forteller at Drammen har utviklet seg som by. Noen deler av industrien har forsvunnet, noen har forandret seg og andre har blitt bevart. Hun trekker for eksempel fram Aass bryggeri som har opprettholdt driften i over 150 år.

Stedsbasert læring er et begrep L2 har praktisert gjennom ulike aktiviteter. Vi blir fortalt at gymtimene gjerne kan brukes i forbindelse med lokalhistorie. Det kommer fram eksempler som sykkel- og gåturer, men L2 har også tidligere hatt med seg elevgrupper opp Pukerudlinna. Pukerudlinna var da tidligere et område som ble brukt i forbindelse med gruvedrift og malmtransport i Drammen.

L2 har som nevnt tidligere, en stor interesse for Drammens historie. Hun forteller at det er viktig for elevene å vite noe om historien rundt sitt lokalområde, fordi det handler om å vite hvor man kommer fra og hvorfor ting i dag er som det er. Videre trekkes identitet inn som en faktor og at det å lære om historie binder sammen nåtid og fortid. I den forbindelse mener L2 at det gjerne skulle vært tilrettelagt for flere ekskursjoner. Det finnes mange med god kompetanse om lokalhistorie som organiserer byvandring for voksne, og L2 mener at dette hadde vært en veldig fin ressurs for elevene også. Likevel er L2 innforstått med at organiserte turer krever mye ressurser fra skolen sin side.

I samtale om lærerutdanning og hvordan utdanningen belyser stedsbasert læring som en didaktisk måte å jobbe på, kommenterer L2 at det er veldig lenge siden hun gikk på lærerskolen og at det blir vanskelig å reflektere rundt akkurat rundt dette. Likevel så er hun veldig fornøyd med lærerne hun

hadde i samfunnsfag gjennom sitt eget utdanningsløp. Disse lærerne var interesserte i faget og hen lærte veldig mye av dem.

I diskusjon om læreplan og den overordnede delen, belyser L2 begreper som identitet, identitetsutvikling og samhörighet når man skal arbeide med lokalhistorie

L2 forteller også hvordan man kan dra nytte av Drammens lokalhistorie ganske billig, uten å måtte bruke mye ressurser og penger. Utfordringen ligger i å ha kunnskapen på plass. Derfor mener L2 at det kanskje burde ha eksistert kurs for lærere lokalt om lokalhistorien. Hen trekker også fram flere bøker som har skrevet om lokalhistorien, slik at man kan bruke dem som oppslagsverk.

Lokalhistorikeren Jo Sellæg blir trukket fram som et eksempel. Bøkene til Sellæg er visst ikke for barn, på grunn av innholdet og mengden, men en voksen kan fint tilpasse innholdet slik at elevene kan dra nytte av bøkene de også.

4.3.3 Intervju med Drammens museum

I denne sekvensen, har vi valgt å komme i kontakt med Drammen museum. Drammen museum er agenter for den kulturelle skolesekken og formidler flere kulturaktiviteter på deres vegne.

Vi kom i kontakt med to respondenter som representerer Drammens museum. Begge respondentene har universitetsbakgrunn med mastergrad, som er relevant for denne oppgavens tematikk. De har begge lang arbeidserfaring, og interesserer seg veldig for lokalhistorie. De mener at det er veldig viktig å være interessert i lokalhistorie. Dette presiserer de med at Drammen har mange innflyttere, og ved å ha kjennskap til en felles historie så får man et eierskap til stedet man bor i.

Drammens museum er en organisasjon som begge forfatterne av denne masteroppgaven har erfaring fra gjennom vår egen skolegang. Museet presenterer en rekke forskjellige kulturelle og historiske fortellinger. Museets visjon er følgende: "Drammens museum skal være en sentral møteplass der alle kan oppleve historie, kultur og kunst i grønne omgivelser." (Drammens Museum, u.å.-c). I deres strategiplan for 2023-25, forteller de også at de har noen verdier som de skal følge, dette er gjestfrihet, kunnskap og kvalitet. Museet har som mål å knytte et tett bånd med nærsamfunnet, og i tillegg skape gode relasjoner til alle aktører i Drammen. Drammens museum skal være en samfunnsinstitusjon som alltid er i god dialog med samfunnet (Drammens Museum, u.å.-c).

Drammen museum organiserer undervisningsopplegg og aktiviteter for skolene i Drammen. De understreker at slike opplegg er en enorm berikelse for skolene. Det poengteres videre at elever liker å være på tur, og at de møter folk som er godt forberedt. Inspirerende mennesker som gir elevene en dag full av positivitet, er med på å gi et overskudd av mestringsfølelse. Den ene respondenten forteller at hen oppfattet dette da hen var lærer selv, og er derfor veldig glad for å kunne bidra med dette nå som arrangør. Det å jobbe på denne måten mener representantene fra Drammen museum er bra. Det å faktisk være ute på en runde og fysisk se de byggene det snakkes om, er mer nært og effektivt enn å kun se det på en PowerPoint i klasserommet. De mener at man får en følelse av det som en gang har vært, og at elevene derfor danner seg en bedre forståelse.

Respondentene presiserer at disse undervisningsoppleggene inkluderer innlæring av lokalhistorie, og viser til at det er viktig å vite hvordan Drammen by ble til. Det er mye lokalhistorie her, og det finnes mange spor rundt omkring. Gjennom turene som blir regissert i bysentrumet, er det mange fortellinger å formidle. De forteller at dersom elever som for eksempel er nyinnflyttet i Drammen, kan det å vite mye om historien gi en hjemstedfølelse - en følelse til det stedet man bor.

Respondentene understreker at aktiviteter fra Drammens Museum er preget av elevdeltakelse. Aktivitetene er satt opp slik at elevene skal få være aktive, og ikke føle at undervisningen er statisk og ensidig. Samtidig blir vi fortalt at lærerne har tilgang til en portal hvor lærerne kan komme med tilbakemeldinger på hvordan opplegget har vært, og hvordan det kan forbedres.

Under deltakelse av de diverse aktivitetene, blir lærerens deltakelse oppfattet som varierende. Det har blitt bedre, men respondentene understreker hvordan enkelte lærere fort kan skli ut av opplegget og elevgruppa. Dette er veldig synd, mener respondentene. De ønsker at lærerne skal være engasjerte i de diverse oppgavene og det som elevene holder på med. Dette er veldig viktig for elevgruppa, slik at elevene oppfatter at det de gjør er viktig og relevant. Om læreren går rundt og suser, så blir det en kosestund. Selv om regimet blir tatt over, så er de fremdeles læreren til elevgruppa. Lærerens rolle er veldig viktig, det er den personen de ser hver dag ellers i uka. Så hva de signaliserer om opplegget har mye å si for energinivået, mener representantene fra Drammen museum.

Ifølge respondentene, har lærerne i Drammen veldig varierende kunnskap om Drammens lokalhistorie. De trekker frem en rekke faktorer, som for eksempel ferske lærere som nylig har flyttet inn til byen. De som nylig har flyttet inn til byen, presenterer likevel engasjement når de er på rundene til Drammens Museum, og dette smitter over til elevene. Så finnes det også lærere som har sterk kunnskap om Drammens fortid, og dette er individer respondentene lærer av.

Respondentene understreker likevel at læreren trenger ikke nødvendigvis å være ekspert i lokalhistorie, det viktigste er at de er engasjerte.

I samtaler om aktiviteten ArkitekTur, blir vi fortalt at aktiviteten blir videreutviklet etter erfaringer som gjøres. Et eksempel på en videreutvikling som ble gjort, var hvordan aktiviteten tidligere brukte mye arkitektoniske faguttrykk. Dette har blitt tilpasset, slik at det blir mest mulig forståelig for alle som deltar i aktiviteten. Museet har også fått tilbakemelding på at aktiviteten tidligere hadde lite elevmedvirkning. Derfor har de også justert opplegget, slik at elevenes synspunkter og innspill kan få mulighet til å bli aktivisert, i tillegg har de laget et unikt brettspill som omhandler alt det de har gjennomgått etter at opplegget er ferdig.

4.4 Kategoriene

De fem hovedkategoriene vi har utarbeidet fra vårt datamateriale er identitetsdannelse, kompetanse, verdi av lokalhistorie, mulighetsrom og stedsbasert læring.

4.4.1 Identitetsdannelse

Den første kategorien er identitetsdannelse. Identitetsdannelse er et viktig begrep i forhold til elevers møter med lokalhistorie. Som tidligere nevnt i denne oppgaven, handler lokalhistorie om å utforske og beskrive en fortid. Hva er verdien av denne fortiden i forhold til identitet? Utvikler unge borgere identitet gjennom lokalhistorie? Dette er spørsmål vi kommer til å diskutere litt senere i oppgaven. Foreløpig skal vi presentere våre respondenters tanker rundt identitetsbegrepet og lokalhistorie.

Når vi spør L1 rundt begrepet lokalhistorie, kommer hen inn på identitetsbegrepet, og nevner det slik: "En viktig del av akkurat lokalhistorie er med at du selv kan føle deg som en del av det. At historie og identitet henger litt sånn tett sammen."

Det interessante med utsagnet til L1, er hvordan identitetsbegrepet kommer naturlig fram i diskusjon om lokalhistorie. Tankene deres rundt identitetsbegrepet ble ikke nevnt fra vår side, så dette er en interessant spenning å kommentere på.

L2 inkorporerer også identitetsbegrepet i forbindelse med lokalhistorie. Hen sier det på følgende måte: "Det handler om å vite hvor man kommer fra. Det henger jo sammen med alt sammen også." Hen sier at det å kunne vite hvorfor ting i byen din er som det er, er en viktig faktor for din identitetsutvikling.

I spørsmål om hvorfor elever fra Drammen bør lære om lokalhistorie, så trekker Drammen museum inn blant annet dette med innvandring til Drammen by. De forklarer det på denne måten:

«Og drammen, vi hadde ikke blitt den byen som drammen har blitt, hadde det ikke vært for den innvandringen. Og det syns jeg er ekstra gøy å fortelle litt om, ettersom at Drammen har fortsatt mye innvandring. Sånn at man kan trekke paralleller der. Og det der å kjenne det stedet man kommer fra, forhåpentligvis gir en hjemstedsfølelse, en følelse til det stedet man bor. At man forstår og kan ta stilling ut ifra kunnskap.»

Vi har også skapt et undertema til identitetsdannelse, og dette er “samhørighet”. Samhørighet ligger i ordet. Det handler om å ha tilknytning til et fellesskap.

Den ene representanten fra Drammens museum, har som sagt tidligere, vært barneskolelærer. Hen beskriver samhørighet kombinert med stedsbasert læring som nyttig, og sier det på følgende måte:

«Jeg hadde natur-utedag én gang i uka i den skolen jeg jobbet på før. Da opplevde jeg jo at gutter som sloss i skolegården, de satt jo med armene rundt hverandre, rundt leirbålet. De kom ut av båsen, ut av rollene sine. Møtte hverandre på en annen måte. Det var så fantastisk å se.»

Det representantene fra Drammens museum belyser her, mener vi er veldig relevant siden de beskriver aspektet fellesskap og variasjon i form av læringsrom. Dette er i forbindelse med å praktisere uteskole og ekskursjon. Dette fellesskapsaspektet er med på å forme og utvikle en dannelsesprosess og identitet. Uteskole og ekskursjon bidrar også til et variert læringsrom, hvor man kan gå vekk fra klasserommet og skape variasjon i hverdagen.

I samtale om den overordnede delen og hvordan identitet er en viktig del av elevenes skolegang, nevner L2 også begrepet samhørighet. Dette tyder på at identitetsbegrepet for L2 også inkluderer samhørighet som en viktig del av det.

4.4.2 Kompetanse

I denne kategorien tar vi for oss lærernes kompetanse i undervisning om lokalhistorie. Drammen har en rik lokalhistorie, og det er derfor interessant for oss å se om lærernes kompetansenivå har noe å si for deres bruk av lokalhistorie i undervisning. Etter vår egen erfaring gjennom vårt utdanningsløp, har vi hatt en del om lokalhistorie i samfunnsfag. Det er derimot ikke gitt at alle som velger samfunnsfag får lære om lokalhistorie, med mindre man tar en fordypning. Dette

understreker naturligvis hvorfor ulike lærere har forskjellig kompetanse om lokalhistorie. Videre kan dette også bli sett på som en rammefaktor, siden læringsutbyttet om lokalhistorie forutsetter at læreren har tilstrekkelig kompetanse om emnet.

L1 belyser et par skildringer av dette med kompetanse om lokalhistorie. I spørsmål om hen legger til rette for ekskursjoner som omhandler lokalhistorie, fortelles det at det kommer helt an på den enkelte lærers kompetanse og motivasjon. Personlig legger L1 lite til rette for ekskursjoner, men nevner ikke om dette er på grunn av mangel på kompetanse eller motivasjon. Derimot nevner hen at dersom kompetansen er fraværende, så er det bra at den kulturelle skolesekken er en tilgjengelig plattform med dyktige fagpersoner. I spørsmål om hvordan L1 ville skissert et opplegg om lokalhistorie med ekskursjon blir det sagt følgende:

«Nei, si det.. Jeg tror nok at hvis vi skal på en ordentlig ekskursjon, så tror jeg at jeg hadde startet den prosessen med å ta kontakt med noen med større kompetanse enn meg selv.»

Dersom klassen skulle reist til det stedet de lærer om, kan altså fagpersonen ta dem med rundt i det området. Derfor mener L1 at en dyktig fagperson er en god ressurs når det gjelder ekskursjon. Hen nevner også DKS som et viktig apparat, som kan hjelpe lærerne med å formidle lokalhistorie til elevene.

«Jeg tror jeg kunne ønske at det apparatet som ligger bygd der gjennom den kulturelle skolesekken, at det blir brukt mer i bruken av ekskursjon inn mot lokalhistorie og stedsbasert læring».

L1 nevner også dette behovet for kursing og en introduksjon til hva som faktisk finnes i Drammen som man kan bruke.

“Også tror jeg at jeg kunne ønske at vi på skolen.. at alle lærere.. hvertfall alle samfunnsfaglærere fikk en litt sånn kursing og informasjon.. hva er det som finnes? En ting er jo at fagpersoner er den beste tingen å bruke inn mot elevene på sånne dager med ekskursjon, men hvis vi lærere også får en.. altså som sagt jeg kommer jo fra en annen by og har bare jobbet her som lærer i noen år. Og hvis jeg hadde begynt.. hva er det faktisk som finnes? hva er det vi kan bruke? Hvor kan vi dra? Hva er det som er mulig for meg å gjøre? Da hadde det nok vært mulig å gjøre det litt på eget initiativ også. Men når det ikke er der, og det blir litt sånn opp til meg for å lete etter de mulighetene, så blir det rett og slett litt vanskeligere.”

Det L1 nevner angående motivasjon er ikke overraskende. En lærer blir jo mer motivert til å jobbe med et tema som de selv interesserer seg for og kan noe om. Ligger ikke dette i ryggmargen, blir det vanskelig for læreren å engasjere seg i temaet. Det blir ekstra krevende for L1 spesielt, når det er vanskelig å finne relevant informasjon.

L2 har en bred kompetanse når det gjelder Drammens lokalhistorie, og bruken av denne. Likevel påpeker hen at for å få en god undervisning om et slikt tema, bør alle lærere ha en viss kompetanse. Hen sier at “det burde kanskje være noen kurs for lærere lokalt om lokalhistorien”, noe som tyder på at kompetanseheving er nødvendig når det er snakk om dette temaet.

“Det er laget noen flotte bøker da, som han Jo Sellæg har skrevet om Drammens historie. Tjukke og svære bind. Det er klart. Det er ikke noe for elever, men lærere kan jo sette seg inn i de. Bruke de som et slags oppslagsverk.”

Det å bruke oppslagsverk er et fint tiltak. Man kan kanskje gruble over ideen om å lage en revidert form, som er tilpasset læreren. En bok som gir tilgang til lokalhistorie, kombinert med pedagogiske vinklinger. Dette kan danne grunnlag for diskusjonsmuligheter.

Drammens museum møter mange forskjellige lærere når de regisserer og praktiserer opplegg. Kompetansen til lærerne er veldig varierende. Drammens museum forteller at enkelte lærere har en veldig god kompetanse, og andre lærere mangler den grunnleggende kunnskapen som er nødvendig for en effektiv ekskursjon i undervisning. De som har manglende kunnskap er for eksempel innflyttere.

“Det kommer veldig an på, det er noen som er veldig god, som vi også lærer av, når vi er på disse rundene. Også er det noen som ... innflyttere ikke sant, ferske lærere som har flyttet til Drammen, har ikke peiling. Men de syns det er veldig spennende og noen blir jo litt sånn ... WOW, og det smitter overfor elevene, ikke sant, de blir så gira på det.”

Dette er en interessant vinkling, altså hvordan voksne påvirker de små. Selv om læreren ikke har kompetanse, hjelper det veldig behjelpelig at vedkommende er interessert i temaet og viser dette overfor elevene.

4.4.3 Verdi av lokalhistorie

I dette kapittelet skal vi presentere hva slags verdier lokalhistorie gir til elevene. Med verdi her, mener vi verdien av å lære om lokalhistorie og hvilke overordnet utbytte man kan tilegne seg.

I tanker om verdien av lokalhistorie, gir L1 følgende uttalelse. Hen sier at:

“Og jeg tenker at det, det her med lokalhistorie generelt, er noe som har verdi.. altså egenverdi å lære om byen sin da. Altså i Drammen kommune som lærere så er det jo det å bruke Drammens egen historie, det tror jeg har stor nytte for å kunne se ting litt i sammenheng. Kanskje få litt større ... både perspektiv og ja.. se litt større verdi i det Drammen har blitt da. Hvertfall de få opplevelsene jeg har hatt der elevene har fått litt innsikt i Drammens historie, så er det jo særlig i forbindelse med at det var ikke alltid en like stor by”.

Uttalelsen til L1, tyder på at når man lærer om lokalhistorie, lærer man en verdifull historie. En historie basert på “oppstart” av en by. Det er også veldig interessant hvordan L1 trekker fram “sammenheng”. Her kommenterer hen på at Drammen har forandret seg, og at Drammen tidligere ikke har vært den byen den er nå. Det å se denne sammenhengen tenker vi er veldig aktuelt, spesielt hvordan teknologi og bygninger i Drammen er i en rask forandring.

Verdien av lokalhistorie for L2 er basert på det å ha et positivt syn. I spørsmål rundt viktigheten av lokalhistorie, kommenterer L2 følgende: “Du blir mer glad i den bydelen du bor i hvis du kan mer om den”. Man kan derfor tenke seg at når man har mangelfull kunnskap om byen man er bosatt i, kan man føle seg som en “turist”. Man kan ikke se verdien av et sted, når stedet føles veldig fremmed. Derfor er behovet for en viss kunnskap om lokalhistorie viktig.

“Også tror jeg ungene blir mer interessert i det for det angår dem selv mye mer enn noe som ikke er langt unna et annet land eller en annen del av Norge som de ikke har et forhold til i det hele tatt. Men jeg tror også det er viktig å få interessen med lokale ting, sånn som kanskje vite hvor man er.” uttaler L2.

Drammens museum ser også i likhet med de andre respondentene, at det handler mye om verdien av å kjenne til hvor man kommer fra. “Det er jo viktig å vite hvordan byen Drammen ble til da, tenker jeg. alle burde kjenne til det”. Videre tilføyer de: “å være stolt av stedet man kommer fra og ha en følelse og en ansvarsfølelse man tar litt vare, ikke sant.” Dette er kommentarer som er basert på det å beundre en lokalhistorie. Når man vet hvordan Drammen har blitt til, kan man også bli stolt av det, og man får en ansvarsfølelse rundt byen sin. Man ønsker å beskytte byen sin.

4.4.4 Mulighetsrom

Dette delkapittelet belyser ulike muligheter for formidling av lokalhistorie til elevene. Vi begynner med tankene til L1.

Formidlingen av lokalhistorie, er for L1 mest basert på aktiviteter regissert av “Den Kulturelle Skolesekken”. Dette skyldes for det meste kompetansen hos L1, som nevnt ovenfor. Hen er samtidig veldig fornøyd med Den Kulturelle Skolesekken som en plattform og kommenterer også at hen gjerne skulle ha hatt en ekskursjon til slik at man kan få brukt kompetansen mest mulig hos de som jobber der.

“Ja, jeg kunne gjerne ha tenkt meg at det.. man fikk noe mer. Nå har jo jeg vært lærer i 3 år her, og vært på ArkitekTur to ganger med to forskjellige trinn. Og det er jo en gang i løpet av året på ett trinn, på 5. trinn. Så jeg tenker at det er en stor anledning for å legge inn kanskje en eller to til sånne type ekskursjoner da. Å få brukt kompetanse hos dem som jobber for eksempel i den kulturelle skolesekken”.

L1 kommenterer også på hvordan skolen ikke legger til rette for en undervisningsform som er tilknyttet temaet lokalhistorie.

“Men hvis vi snakker på en måte om lokalhistorie og bruken av det innenfor barna, så legger egentlig ikke skolen særlig til rette for det som undervisningsform.”

Dette er noe som også kan trekkes videre fram i diskusjonskapittelet, med tanke på hvordan skolene i Drammen kanskje bør eller ikke bør skape en undervisningsform som fremmer lokalhistorie. For som vi har forstått, så har dette med lærers kompetanse og motivasjon mye å si for mulighetene av å jobbe med lokalhistorie. Men om skolene aktivt også er med på å bidra til formidling og regissering av undervisningsformer for lokalhistorie, vil kanskje læreres kompetanse og motivasjon forandre seg?

L2 er en lærer med en sterk kompetanse rundt lokalhistorien til Drammen. Dette er veldig tydelig når L2 greier å inkorporere lokalhistorie med “vanlige fag” som gym i sin undervisning.

“Jeg har ofte gjort det i forbindelse med gymtimene mine, altså sykla turer og gått kjerraten. Transportører for malm i kongsberggruvene. Vi har brukt dette i gymtimene.”

L2 nevner også et eksempel på hvordan man kan fremheve lokalhistorie til elevene på en økonomisk billig måte. Hen kommenterer på alle de ulike lystgårdene i Drammen. Dette er gårder man enkelt kan ha en sykkeltur til, med en gjeng syvendeklassinger.

Å jobbe med lokalhistorie på denne måten er en veldig kreativ framgangsmåte. Faginnholdet trenger nødvendigvis ikke å være høyt, så lenge elevene erfarer lokalhistoriske områder og vet litt om bakgrunnen til de ulike stedene de har reist til. Slike turer er noe elever kommer til å huske i lang tid, siden det er et minne elevene kan tenke tilbake på.

Angående om skolen legger til rette for ekskursjoner, så sier L2 følgende:

“Ja altså, jeg synes det var mye mer av det før. For en 30-40 år siden. Jeg var mye med på det. Alle klassene var med på tur til gruvene i Kongsberg og sånne ting, noe ingen er på mer. Buss og sånn.. er det kanskje ikke penger til det? Vi var på vikingskipmuseet, og det er det jo ingen som er på lenger”.

Hen kommenterer også på at mange av byvandringene i Drammen som er tilrettelagt for voksne mennesker, også kunne h vært tilpasset barn:

“Ja altså, alt koster penger og krever ressurser og sånn. Jeg synes det hadde vært bra hvis det hadde vært muligheter for det.. hatt mer sånne ting da. At sånne byvandring som foregår for voksne mennesker, det kunne vært tilpasset barna også det. For det finnes folk som driver å forteller om krigen blant annet, som er veldig spennende. Som også ikke har gjort før, de har jo med seg 100 mennesker om gangen. Hvis det er varmt nok i været.. går rundt og..” her var det skuddvekslinger”.. “og her skjedde dette.”. “Her solgte jenter illegale aviser”. Kanskje gjorde krigen litt mer spennende og lokalt for dem.”

Drammens museum er en agent for DKS, og de formidler en rekke aktiviteter som fremmer lokalhistorie. For barneskolen har de to aktiviteter. “Arkitektur” og “Fra tømmerstokk til by”. Arkitektur baserer seg på Tollbugata i Drammen, men hvorfor er dette et historisk viktig sted? De belyser følgende spørsmål slik:

“Fordi det har en historisk viktig gate. Alt livet har jo sentrert seg rundt elva og, Tollbugata, her bodde de rike, der foregikk handelen, der var butikker, der var liksom livet.”

Dette er viktige og interessant aspekter de belyser, spesielt med fokuset på å vite hvordan tidligere innbyggere livnærte seg. Dette er også i tråd med kompetansemålene for

samfunnsfag. Formidlingen av lokalhistorie foregår heller ikke gjennom byvandring. Dette sier de om brettspillet som spilles etter ekskursjonen i Tollbugata:

“Er det dataspill? Nei, sier jeg, vent å se. Å, det er brettspill. Og da blir de liksom “det er ikke kult.” også går det en liten stund, så er stemningen opp under taket ikke sant. Når konkurranseinstinktet har kicket inn. De er bare så med, så må vi ofte avbryte dem når det er på tide å avslutte, men så får de med seg et spill til skolen slik at de kan fortsette.”

Stigespillet virker som en veldig interessant og unik opplevelse. At elevene kan etterarbeide sin erfaring om lokalhistorie på denne måten, fremmer en veldig engasjerende følelse for lokalhistorie. Det å kombinere en ekskursjon med noe kreativt, gir oss et inntrykk av at det bidrar til en varierende og morsom opplevelse hos de yngre.

4.4.5 Stedsbasert læring

I dette kapitlet skal vi presentere hva de ulike respondentene tenker om stedsbasert læring. Stedsbasert læring er et verktøy man bruker når man ønsker å transformere læringsarenaen vekk fra klasserommet og ut av skolens områder.

Når vi spør L1 om hva hen tenker når hen hører begrepet "stedsbasert læring", får vi følgende svar:

“Tenker liksom på det å oppleve ting på litt nært hold egentlig, og at man kan visualisere litt mer på de tingene som kan være vanskelig å se for seg i altså fortellinger eller bøker og andre ting da. At det å reise til plassen der det står bygninger eller er satt opp statuer eller også liksom å reise til natursteder da ikke sant, som har en fortelling. Så det er det jeg tenker på da egentlig.”

Videre formulerer hen det slik:

“Hvis du skal lære om hvordan man levde før for eksempel da, så er jo det å faktisk se et hus fra 1800-tallet eller 1700-tallet, det å se en stue eller et kjøkken og gå rundt da og kjenne på det. Og det å føle forskjellen, jeg tror man får det litt tettere på da. Man får litt større innsikt hvis man skal dit som elev da og skal bruke ord og tekster. Så handler det mye om hva du evner selv hvis du kan gjøre dem med stedsbasert læring.”

Ut ifra det L1 sier her, får man et inntrykk av at erfaring er en viktig del av læringsprosessen. Er du en elev og får kun visualisering av objekter gjennom bilder på PC'n eller bilder i bøker, er det

kanskje ikke særlig nok for at elevene skal erfare objektet. Erfaring er en unik del av læringsprosessen. Om man praktiserer stedsbasert læring, kan man oppnå erfaring. Erfaringen er fysisk, og man får blant annet oppleve lukten av stedet, synet av stedet og kjennelsen av stedet. Man får sett og erfart stedet ordentlig. Disse faktorene er med på å skape en opplevelse. Det er generelt en god og variert måte å jobbe med et læringsstoff på.

Det å drive med stedsbasert læring er heller ingen enkel sak. L1 kommenterer på hvordan motivasjon også spiller en viktig faktor for aktiviteten.

“Jaja, det må jo såklart gjøre det litt mer spennende for dem. Spesielt når de er så unge så er det jo alle slags mulige faktorer som trigger motivasjonen deres.”

Dette viser at L1 også er reflekterende rundt bruken av stedsbasert læring. At ikke alltid en slik type aktivitet egner seg, og at man må gjøre det attraktivt for barna, slik at de ikke mister motivasjon.

L2 belyser viktigheten av stedsbasert læring, gjennom å kunne se ting med egne øyne. Han kommenterer på det slik:

“Ja, det er jo det at ungene får sett det med sine egne øyner da. Og lettere å jobbe med det senere da. Og mange lærer på en litt annen måte, istedenfor å bare sitte å lese i en bok. Man kan se mye på skjermer også da, men det er annerledes å se det i virkeligheten. Det å kunne ta på ting. Ta på en gammel bro eller ta på en gammel møllestein som ligger under elva. Sånn at man ser det selv.”

Når det kommer til stedsbasert læring, ser vi at L1 og L2 har en felles oppfatning og flere av tankene deres samsvarer med hverandre. Det de særlig har til felles, er tanken om at opplevelsen av å kunne se stedet har en veldig stor verdi. Hen forteller også hvordan hverdagen i uka blir variert ved å praktisere stedsbasert læring. Elevene får en opplevelse, og læringsmetoden bidrar til at fagstoffet blir lettere å jobbe med senere. Hen kommenterer også på at mange av elevene som vanligvis har vansker med konsentrasjon, hadde det bedre ute på ekskursjoner.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal vi diskutere funnene som ble gjort i forrige kapittel. I forrige kapittel “Funn og analyse”, kom vi fram til flere ulike interesseområder. Med interesseområder, mener vi temaer som er relevante for vår oppgave og som også legger grunnlag for diskusjon. Dette er identitetsdannelse, kompetanse, verdi av lokalhistorie, mulighetsrom og lokalhistorie.

5.1 Kulturell og historisk innsikt

I dette delkapittelet vil vi diskutere rundt spørsmålet om identitet og lokalhistorie, at ikke alle barn har like lett tilegnelse av lokalhistorie og muligheter for lokalhistorie i nærområdet rundt skolen. Grunnen til at vi har med et kapittel om kulturell og historisk innsikt er fordi det kan knyttes til blant annet identitetsdannelse og kompetanse. Dersom man har en stor grad av historisk innsikt i sitt steds nærmiljø, er det dermed naturlig å trekke inn at vedkommende kan ha en god kompetanse om lokalhistorien.

Som Birkeland forteller ved å referere til Winnicotts (2007), eksisterer det overgangsobjekter i den ytre verden. På barneskolen er elevene i en alder der det er viktig at de er utforskende og retter fokuset sitt mot omgivelsene rundt seg. Overgangsobjektene er forbundet med lokalhistorien rundt deg, og elevene kan finne konkrete objekter som de kan knytte til sitt steds lokalhistorie. Et eksempel på dette er en kirke, statue eller en gate som har historisk betydning. Derfor danner vi oss tanker om at det er viktig at elevene tilegner kunnskap om slike steder eller objekter, slik at de får en større grad av historisk og kulturell innsikt. Det å bruke elevenes utforskertrang i et slikt arbeid, blir også viktig i tilegnelsen av slik innsikt.

Twigger-Ross & Uzzell presenterer i deres tekst fire ulike temaer relatert til identitetsprosesser i forhold til steder i lokalmiljøet. Blant disse temaene var selvtillit. Selvtillit er noe som gir individer en positiv evaluering av seg selv. Twigger-Ross & Uzzell refererer til Lalli (1992) og Uzzell (1995) som forteller at man blir stolt av steder med historisk verdi. Twigger-Ross & Uzzell forteller videre at individer får mer selvtillit fra kvalitetene til stedet. Når et individs verdier og normer gjenspeiles i stedet der hen bor, økes relasjonen til stedet positivt.

I analysen presenterte vi at respondentene fra Drammens museum har nøyaktig disse tankene som Twigger-Ross & Uzzell presenterer. Respondentene fra museet forstår at det å være stolt av byen sin har en veldig stor verdi i ens utvikling av personlighet og identitet. Drammens museum tilføyer også hvordan stolthet fører til å beskytte byen sin og man får en ansvarsfølelse.

Våre andre respondenter L1 og L2 presenterer også noen tanker rundt ideen om identitet og lokalhistorie. L1 forteller at identitetsbegrepet henger tett sammen med lokalhistorie, også L2 inkorporerer identitetsbegrepet med lokalhistorie. L2 nevner også samhörighet i denne forbindelsen.

I denne oppgaven greier vi ikke å komme fram til konklusjoner på denne tanken. Dette skyldes at oppgaven ikke har greid å samle inn nok data på akkurat denne ideen. Det er naturlig å tenke seg at lokalhistorie og identitet har en åpenbar sammenheng, men gjelder denne tanken for alle?

Det er en tanke at alle knytter identitet opp mot et lokalt sted, noe forskning også støtter. Noe som også hadde vært interessant å diskutere nærmere, er om det er steder det er vanskelig å ha en positiv identitet og relasjon til. Eller er lokalhistorie noe man alltid har muligheten til å ha en positiv relasjon til? Dette er spørsmål det er vanskelig å gi svar på, men er uansett verdt å ta opp.

På grunn av dette, er vi som forskere fremdeles veldig nysgjerrige på hva lærerne i Drammen legger vekt på når de hører begrepet "lokalhistorie". Kunne man ha gjennomført en meningsmåling på lærernes oppfatning om begrepene? Da kunne man kanskje fått innsyn i tolkningen rundt spørsmålet om lokalhistorie og identitet. Et av påstandene kunne for eksempel vært slik: "Å lære om lokalhistorie går ut på å utforske fortiden og historien som hører med" og "Å lære om lokalhistorie øker elevenes identitetsfølelse til byen". På denne måten kunne man kanskje fått en rask vurdering og tilbakemelding på hva lærerens tanker om begrepene "lokalhistorie" og "identitet" er.

I læreplanen står det at man skal få elevene til å skaffe seg en tilknytning til samfunnet, ved å gi dem kulturell og historisk innsikt. Denne oppgaven har belyst at lokalhistorie gir nøyaktig dette. Kan likevel alle barna tilegne seg lokal kultur og identitet på samme måte? Dette er en interessant diskusjon å presentere. Dette med å tilegne seg identitet og tilhørighet gjennom lokalhistorie og ekskursjon er kanskje ikke like lett for alle barna. Årsaken til dette kan være at ikke alle barn er født og oppvokst på det stedet man bor. Individene som strever med å skape en identitet til det stedet de har flyttet til, har kanskje et innvendig følelsesmessig opprør. Kanskje er det vanskelig å gi slipp på et sted, og akseptere at man nå skal knytte sin identitet til et nytt og fremmed sted.

I et klasserom har man et mangfold av barn med ulik bakgrunn. Det er ikke usannsynlig at enkelte elever ikke er opprinnelig fra den byen de bor i. Disse elevene vil dermed ha en annen tilknytning til byen, kontra de elevene som er født og oppvokst fra stedet. Dette gjelder spesielt elever som kan ha hatt ulike tilknytninger til flere nærmiljøer, og dermed ikke ha sin identitet knyttet til ett spesifikt sted. I forskningen gjort av Hummon (1986), presenterer han at individer fra ulike områder geografisk har unike særpreg. En person fra bygda har en annen identitet, i forhold til en person fra byen (Hummon, 1986, s. 3). I lys av annen teori i denne oppgaven, betyr ikke dette at et individs

identitet er låst til ett sted for alltid, men at det fortsatt er mulig å utvikle en identitet til et nytt sted, for eksempel et sted man flytter til.

Det viktigste etter vår mening, er at barna bør oppleve lokalhistorie som de bryr seg om. En lokalhistorie som er relevant og verdifull. Dersom elevene kan få oppleve at et sted har en historisk verdi, kan de få en steds-referert kontinuitet overfor stedet. Stedet blir dermed et sted hvor de utvikler en identitet. Den identiteten som har blitt utviklet vil også bli bevart fremover i tid, som senere kan ses tilbake på. Dette gjelder både for de som vokser opp i miljøet, eller en som søker forandring. De som søker forandring, blir dermed de som er innflyttere. Derfor er det ekstra viktig at disse elevene, altså innflytterne, opplever en god relasjon til deres egen by. Dersom elevene opplever gode relasjoner til sitt lokalsamfunn og medmenneskene, kan dette også knyttes til temaet aktivt medborgerskap. I teoridelen nevner vi også at barn mellom 12 og 15 år er i en posisjon der de sammenligner seg selv med samfunnet og prøver å finne sin plass i omgivelsene rundt seg. Mange vil hovedsakelig prøve å utgjøre en forskjell.

Vi danner oss en tanke om at barn som føler seg som en fremmed i sin egen by, vil kunne utvikle sin identitet og bli sosialisert i lokalsamfunnet gjennom å aktivt jobbe med lokalhistorie og tilegne seg kunnskap om den. Som lærer blir det også ekstra viktig at lokalkulturen gjenspeiler verdier og normer som elevene kan kjenne seg igjen i. Slik kan alle barna oppleve at stedet har sted-kongruens kontinuitet. At deres egne verdier og normer samsvarer med deres egen identitet og stedet de har oppvokst i. I tillegg til dette kan det også være greit for elever å bli kjent med nye verdier og normer, slik at de bedre kan tilpasse seg sitt nye lokalsamfunn.

Samtidig er det en diskurs vi ikke har nevnt så særlig mye. Det er denne ideen om nærmiljøet rundt skolen. Man kan derfor også diskutere om skolene bør tilføre sine egne læreplaner om lokalhistorie? Kanskje det er noe i nærmiljøet som har en stor kulturell og historisk verdi?

Vår personlige mening om akkurat ideen om arbeid med nærmiljøet rundt skolen som tilgang til kulturell og historisk innsikt, er at vi er nysgjerrige og optimistiske.

Ved å arbeide tett med skolens identitet og historiske verdi, vil kanskje elevene føle at arbeidet med lokalhistorie er mer relevant. Også har vi de elevene som ikke er fra Drammen, altså ny-innflyttere. Disse elevene vil kanskje oppleve sterkere tilknytning til skolen sin, dersom de vet mer om skolens historie og nærmiljøets kultur. Det er derfor ikke utenkelig at ved å drive med slik type arbeid, kan man få elever sosialisert inn til fellesskapet. Om man driver med arbeid rettet mot lokalhistorien

rundt skolen, kan for eksempel elevene som tidligere følte seg fremmed, bli “varmere” og tryggere på deres nærmiljø.

5.2 Kompetanse

I dette delkapittel vil vi rette lys mot kompetanse i forhold til stedsbasert læring og lokalhistorie. Vi nevner også her hvordan “learning by doing” påvirker lærerne like mye som elevene og diskuterer muligheten for en kompetanseheving for lærere i Drammen i forhold til lokalhistorien.

I analysekapittelet tyder funnene våre på at kompetansenivået blant lærere i Drammen er variert når det kommer til bruken av stedsbasert læring og lokalhistorie. Representantene fra Drammen museum påpekte at det gjerne er innflytterne som mangler kompetanse om stedet, og ut ifra uttalelsene til informantene våre som er lærere, så er kompetanse en viktig faktor for effektiv undervisning om lokalhistorie med bruk av stedsbasert læring. Dette legger et grunnlag for en diskusjon om hvor mye kompetanse som er nødvendig for å gjennomføre slike undervisningsopplegg. Er en lærer nødt til å ha skyhøy kompetanse med stedsbasert læring for å ta denne undervisningsformen i bruk når det omhandler lokalhistorie som tema?

Ut fra samtalen med Drammen museum, vet vi at det er mange lærere i Drammen som velger å ta i bruk ekstern hjelp når det kommer til undervisning om lokalhistorie. Blant aktørene, blir DKS en viktig formidler. Mange velger å ta i bruk denne hjelpen på grunn av en mangel på kompetanse, og at hjelpen er lett tilgjengelig. Kanskje velger de fleste lærerne å ta i bruk denne hjelpen fordi de føler at de er nødt til å ha den skyhøye kompetansen. På den andre siden er det kanskje også en følelse av at elevene får et mye større læringsutbytte dersom ekstern hjelp med spesifikk kompetanse tas i bruk. Men hvordan skal en lærer klare å utvikle sin egen kompetanse, dersom hen kun har muligheten til å ta i bruk ekstern kompetanse. Her kan man trekke inn det John Dewey sier om “learning by doing”, som vi har nevnt i teorikapittelet. Fra vårt perspektiv så gjelder ikke dette utelukkende for elevene, men også for lærerne. En lærer utvikler alltid sin egen praksis gjennom egne erfaringer. Det kan tenkes at mange lærere vil kjenne seg igjen i at ikke alt vil gå på skinner hele tiden, men at det også må være rom og aksept for å prøve og feile. Dersom lærere vet at det er lov å feile, er det også tenkelig at det er lettere å tørre å prøve seg fram.

Men blir det rart om man alltid er avhengig av en ekstern aktør i formidling av lokalhistorie? L2 nevner blant annet at kursing hadde vært en fin løsning. Vi som forskere tenker også det samme. Kanskje hadde kursing bidratt til at flere blir kompetente kunnskapsbærere av lokalhistorie?

Ut ifra våre funn gjennom intervjuer med respondenter, danner vi oss noen tanker om at kompetanseheving om bruk av lokalhistorie er nødvendig. Dette er fordi lokalhistorie berører flere områder av skolens virksomhet, slik som læreplan og opplæringsverdigrunnlag. Det at lærere jobber aktivt med sin egen utvikling av kunnskap om formidling av lokalhistorie, kan være med på å gjøre lærere mer komfortable på dette kunnskapsområdet.

Når det er snakk om kompetanseheving, er det også naturlig å tenke over om det trengs flere lærebøker som lærere kan bruke i arbeid med lokalhistorie. Dersom lærere har bøker og andre ressurser som er lett tilgjengelige, vil dette kanskje være med på å gjøre det lettere for lærerne å ta initiativ til undervisning om lokalhistorie. Lærerhverdagen er som kjent hektisk, og legger ikke til rette for flere timer med undervisningsplanlegging. Dersom pedagogiske bøker om undervisning av lokalhistorie er tilgjengelig for lærerne, vil det gjøre det lettere å sette i gang prosjekter om dette temaet. Vi danner oss her noen tanker om at jo lettere og mer effektivt undervisningsplanleggingen om lokalhistorie er, desto større blir motivasjonen for å ville undervise om det.

I teoridelen bruker vi blant annet boken *Made in Drammen* av Borgen & Heieren for å fortelle om Drammens industrihistorie. Borgen & Heieren har produsert en veldig kunnskapsrik bok om industrihistorien, men den kan oppleves som tung å lese for enkelte. Hva om man kunne ha fått en tilpasset utgave av denne boken, slik at barnetrinnet kan ha glede av informasjonen som ligger der? Jo Sellæg blir også en veldig viktig formidler av lokalhistorien i Drammen. Han har skrevet flere bøker som omtaler Drammens historie og fortid. Et av eksemplene på dette er *Drammen havn skapte byen* fra 2021. Utfordringen er igjen at de kan oppleves som tunge å lese.

5.3 Interesse for lokalhistorie og stedsbasert læring

Her skal vi diskutere lærernes interesse for lokalhistorie og stedsbasert læring. I forbindelse med dette kommer vi til å trekke inn motivasjon, både fra lærers og elevers ståsted.

Interessen for lokalhistorie vil naturligvis variere fra person til person. Dette har også kommet fram gjennom intervjuene vi har foretatt oss. Motivasjon er et begrep vi nevner regelmessig gjennom dette diskusjonskapittelet, og derfor mener vi at dette begrepet bør diskuteres ytterligere. Siden respondentene våre også nevner motivasjon i forbindelse med arbeid om lokalhistorie, er det naturlig å diskutere hvorfor motivasjon er relevant når det skal arbeides med dette temaet.

Vårt inntrykk av motivasjon og lokalhistorie, er at begge begrepene har en sammenheng med hverandre. Motivasjon fungerer som en “motor”, som skaper drivkraft for å jobbe med et faglig tema. Som nevnt i teorikapittelet belyser Gunn Imsen (2018) at motivasjon knyttes tett til både læring og trivsel, og er samtidig viktig for elevers læringsutbytte i ulike læringssituasjoner.

Det er derfor naturlig å tenke at motivasjon blir en viktig faktor i arbeidet med lokalhistorie. DKS nevner også dette i samtalen vi hadde med dem. Når læreren var motivert under aktivitetene de regisserte, så ville motivasjonen “smitte” over til elevene. Ut ifra dette utsagnet, danner vi oss en mening om at motivasjonen spiller en avgjørende rolle. Læreren blir jo en slags “leder” for elevene. Når deres leder gir uttrykk for at noe er irrelevant og uinteressant, vil dette selvfølgelig smitte over til elevene.

Man kan selvfølgelig regissere et opplegg om lokalhistorie og samtidig også være demotivert i forhold til temaet, men vi fraråder å utarbeide et arbeid om lokalhistorie slik. Som lærer har man et mandat, en oppgave man skal gjennomføre. Det er blant annet å gjennomføre læreplanen. I læreplanen står det eksplisitt at elevene skal lære om kulturell og historisk innsikt i lokalområdet.

For oss forskere, blir det likevel viktig at dette arbeidet blir gjennomført på en ordentlig måte. Lærerne som jobber med lokalhistorie og presenterer dette til elevene bør ha en passende karakter i deres utarbeidelse av temaet. Vær interesserte i temaet, vis motivasjon for å jobbe med temaet. Vis også entusiasme overfor historien og praktiserer en lærerprofesjon som gir uttrykk for læring, utvikling og dannelse om lokalhistorie.

Gjennom intervjuene vi har gjennomført i dette prosjektarbeidet, har det også kommet fram at lærernes motivasjon er en faktor når det gjelder å ta i bruk stedsbasert læring. Problemstillingen vår inneholder også spørsmålet om hvilken grad lærerne velger å ta i bruk stedsbasert læring som undervisningsmetode. Dette med lærers bruk av stedsbasert læring henger nok også litt sammen med kompetansebegrepet, men lærers motivasjon for å faktisk ta med elevene ut for å lære om lokalhistorie, vil bli avgjørende. Et eksempel på dette er L2, som gjerne tar med elevene ut på sykkeltur for å lære om lokalhistorie, eller lokalmiljøet generelt. Det er ikke bare lærernes motivasjonsbegrepet er relevante for. I arbeid med lokalhistorie og stedsbasert læring, spiller også elevenes motivasjon en viktig rolle. DKS nevner også dette, i forbindelse med deres undervisningsopplegg om lokalhistorien i Drammen. Når elevene lærer sammen i et fellesskap, ser de ut til å være mer motivert til å arbeide med lokalhistorien.

Det er ikke helt sikkert at det å arbeide i et fellesskap bidrar til økt læring om lokalhistorie, men vi vet at elevenes motivasjon blir større når de arbeider sammen gjennom DKS sitt undervisningsopplegg. I følge sosiokulturell læringsteori, lærer elevene bedre i fellesskap. Ut i fra denne teorien er det også naturlig å tenke seg at elevene får økt læring om lokalhistorie gjennom å arbeide sammen. Dersom vi hadde hatt flere respondenter med erfaring rundt slik type undervisning, kunne vi kanskje ha hørt flere fortellinger om hvordan fellesskapet fungerer i slike undervisningssituasjoner.

5.4 Hvordan bruker lærerne Drammens historie?

I dette delkapittelet tar vi for oss hvordan motivasjon er en faktor for lærernes bruk av Drammens historie i undervisning. Vi trekker også inn diskusjoner om hvordan lærere kan motiveres til å oftere ta i bruk Drammens historie i sine undervisningstimer.

Denne praksisen om å bruke lokalhistorie, både effektivt og interessant, handler veldig mye om lærerens interesse og motivasjon. L1 mener personlig at for å bruke lokalhistorie og ekskursjon, må man ha kompetanse og motivasjon. Dette samsvarer også med empirien vi har hentet ut fra samtalen med L2. L2 har bred kompetanse om lokalhistorie, og kan derfor innlemme lokalhistorie i undervisningen naturlig og uten noen store utfordringer. L2 blir dermed mer motivert til å belyse og presentere om lokalhistorie, siden hen klarer å få en bedre flyt i sin undervisning om dette temaet.

Bruken av lokalhistorie avhenger ikke så mye av det økonomiske eller skolens geografiske plassering, som vi først hadde trodd. Gjennom de ulike intervjuene vi har gjennomført i dette prosjektarbeidet, har det kommet fram at undervisning om Drammens lokalhistorie er mer motivasjons- og kompetansestyrt.

Ser vi tilbake på forskningsspørsmål 1: “hvordan bruker lærerne Drammens historie?” finner vi ut at L1 må ta i bruk DKS som aktør, på grunn av sin egen mangel på kompetanse og til en viss grad motivasjon. L2 har bred kompetanse og motivasjon og det faller mer naturlig å selv ta med elevene ut for å lære om lokalhistorie. Lærerne vi har intervjuet bruker altså lokalhistorien på forskjellige måter. I denne studien har vi ikke intervjuet mange lærere, men vi kan likevel se hvordan kompetansenivået til lærerne er med på å påvirke hvordan den enkelte lærer tar i bruk stedsbasert læring når det kommer til formidling av Drammens lokalhistorie som tema.

Selv om denne kommentaren rundt motivasjon er en personlig mening, er det høyst aktuelt at det er en mening som treffer de aller fleste. Motivasjon er tross alt noe som styrer atferden hos et individ. Slik Gunn Imsen presenterer det, handler det om følelser, tanker og fornuft rundt en aktivitet, som i dette tilfellet er lokalhistorie og ekskursjon. Dermed vil det være følelser og forventninger assosiert med blant annet læring og trivsel og at elevene skal oppnå et godt læringsutbytte.

Dermed er det lagt et grunnlag for å diskutere videre hvordan man kan motivere lærere til å jobbe aktivt med lokalhistorie. Først må vi vite hva som gjør lokalhistorie skummelt og hvorfor kunnskapen er vanskelig å tilegne seg. Dette skyldes for det meste at kunnskap og informasjon ikke er lett tilgjengelig. L1 belyser også dette, og sier hen skulle gjerne fått en god oversikt over byens muligheter og innfall for å jobbe med lokalhistorie.

Man må også respektere at ikke alle Drammens lærere er oppvokst i nærområdet, og at deler av lokalhistorien ikke nødvendigvis er allmennkunnskap. Det er viktig å huske på at det er forskjell på en lærer som har bodd i Drammen hele sitt liv, og en lærer som nylig har flyttet til byen og kan forholdsvis lite om Drammen.

Ut ifra L1 sine kommentarer angående en god oversikt over mulighetene for å jobbe med lokalhistorie i Drammen, tenker vi at det kunne vært nyttig for lærere i Drammen å ha et felles seminar som omhandler dette temaet. Et seminar med fagkyndige personer kan gjøre lærerne tryggere og bevisste på egen praksis når det gjelder slik type undervisning. Vi danner også noen tanker om at et slikt seminar kan være med på å gjøre lærerne mer innovative, noe som også kan vekke mer interesse for temaet og stedsbasert læring som undervisningsform. Dersom lærerne hadde hatt muligheten til å delta på et slikt seminar, ville lærere som tidligere ikke hadde så mye kunnskap om temaet blitt mer kreative og oppdaterte.

5.5 Lokalhistorie inne eller ute?

Et interessant perspektiv å reflektere rundt, er forskjellen på å lære om lokalhistorie i klasserommet kontra ute i nærområdet. Informantene våre i denne studien tar gjerne med seg elevene ut for å lære om lokalhistorie, men betyr det at dette er den eneste eller beste måten å formidle nærområdets lokalhistorie på?

Poulsen (2018) forteller at kunnskap om lokalhistorie ikke nødvendigvis trenger å komme fram i et klasserom. Det er også store muligheter for å tilegne seg slik kunnskap utenfor klasserommet, altså i

nærområdet. Lokalhistorien er rundt deg, så den kan også erfares fysisk av elevene - noe som ikke skjer dersom undervisningen foregår i klasserommet.

DKS i Drammen har to aktiviteter: "ArkitekTur" og "Fra tømmerstokk til by". "ArkitekTur" er ekskursjon og "Fra tømmerstokk til by" er en aktivitet som er integrert inn i samfunnsfag eller kunst og håndverksfaget på skolen. Tidsepoken for denne historien er mellom 1700 og 1800-tallet. Historien som tas i bruk her er livssituasjon og bosituasjoner. De formidler hvordan samfunnet livnærte seg og hvilke levekår de forskjellige delene av samfunnet hadde.

Det å bruke ekskursjon er et nyttig og unikt verktøy for å belyse lokalhistorie. Likevel føler vi at det er viktig at denne praksisen ikke står som "den eneste løsningen". Det er viktig å supplere denne aktiviteten med andre aktiviteter. En hel dag med ekskursjon som foretar seg samme undervisningsmetode vil kanskje være med på å gjøre opplegget litt kjedelig og ensidig, noe som igjen vil være med på å gjøre mindre spennende og variert enn det den kunne ha blitt. Derfor er det viktig at man gjør dagen mest mulig interessant. Elevdeltakelse er også viktig i denne diskusjonen. Her mener vi dette med at elevene skal føle at de er med på å delta i undervisningen, noe som gjør at de blir aktive og at undervisningen ikke kun går "en vei" men "begge veier". Ved å supplere ekskursjonen med ulike aktiviteter, kan man trekke fram det læreplanverket belyser. Barna skal oppleve erfaring, men det skal oppleves sammen med skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nedenfor diskuterer vi hvordan ekskursjon kan bli supplementert med en ekstra aktivitet, som øker motivasjonen for ekskursjon og erfaring.

DKS hadde blant annet laget et brettspill som skulle oppsummere "Arkitektur". Dette synes vi er en veldig genial måte å kombinere inne og uteskole sammen. L1 forteller at sine elever hadde det veldig gøy med brettspillet, og at det var fint at dagen ble oppsummert med en slik aktivitet. Våre tanker om dette er at det skal være en morsom aktivitet, men at det ligger et grunnlag for læring om lokalhistorie. Spillet har morsomme elementer, men innholdet og tematikken er fremdeles utarbeidet slik at elevene skal lære.

Det er her vi tenker at lærerens kreative tanker kommer inn. Lærerne har et stort repertoar av ulike læringsmåter de kan benytte seg av. Så om lærerne greier å kombinere ekskursjon med elevdeltakelse, greier man å få det meste ut av ekskursjonen. Med andre ord kan det tenkes at elevene får et bedre læringsutbytte når elevdeltakelse tas aktivt i bruk når det foregår en ekskursjon.

Å komme fram til en konklusjon rundt denne samtalen om å ha lokalhistorie undervisning inne eller ute, er en diskusjon vi ikke kan få en helhetlig konklusjon på. Det er rett og slett fordi det er vanskelig å vite hva som er “best” mellom inne- eller ute undervisning gjennom de intervjuene vi har foretatt oss. Vi ser både rammefaktorer i begge metodene å jobbe på, men også gode læringsmuligheter med begge metodene. Det å kunne fysisk dra til et sted, bidrar til å skape utforskingstrang rundt emnet lokalhistorie. Samtidig finnes det også kreative metoder man kan ta i bruk i klasserommet, som for eksempel data og håndverk og spill. Dette skaper også engasjement hos elevene rundt emnet lokalhistorie.

5.6 Drammens lokalhistorie - industrihistorie

I utgangspunktet skulle denne oppgaven hatt hovedfokus på temaet industrihistorie i Drammen. I teoridelen forteller vi om industrihistorien som i sterk grad har vært med på å prege utviklingen av Drammen som by. Der kommer det fram at Drammen er en by med en dyp industrihistorie, noe som har vært med på å forme byen vi kjenner igjen i dag. Til tross for all industrihistorie som finnes i Drammen, tok vi valget om å rette fokuset på den generelle lokalhistorien som finnes i Drammen. Under intervjuene kom det fram at det ikke var like stort engasjement for industrihistorien som det vi først trodde. Lærerne som ble intervjuet tok ikke det noe særlig i bruk, men rettet heller fokuset sitt mot annen lokalhistorie som finnes i Drammen. På grunnlag av dette velger vi derfor å diskutere bruken av Drammens industrihistorie på barneskoler i Drammen. DKS argumenterer for at de belyser industrihistorie til en viss grad i deres aktivitet "ArkitekTur", men dersom man skal ha et fokus kun på industri, må man opp et par klassetrinn. Diskusjonen blir dermed, egner det seg for barnetrinnet å få en læringsøkt utelukkende om industrihistorie?

Man kan også diskutere dette aspektet. Hva er det som er viktig for barna å lære om, når det kommer til industrihistorien? Barn på barnetrinnet har begrenset kapasitet i forhold til kunnskap de lagrer. Vi tenker derfor at det blir nødvendig å kartlegge hva slags industrihistorie som er “essensielt”. Man kan ikke bare presentere industrihistorien ovenfor barna.

Opplegget må være gjennomtenkt og tilpasset på en måte som gjør det forståelig for det klassetrinnet man presenterer temaet for.

Til å begynne med, er det relevant å trekke fram at kompetansemålene for 7.trinn nevner at elevene skal ha forståelse for hvordan mennesker tidligere livnærte seg. Å livnære seg betyr å skaffe seg

nødvendige virkemidler til livsopphold. Derfor blir industrihistorie et relevant tema å lære om. Spesielt i Drammen, en by hvor trelastindustrien var en virksomhet som florerer.

DKS gjør undervisningsopplegget "ArkitektTur" mer spennende, ved å fortelle om myter og spennende aspekter med Tollbugata. Dette gjør de bevisst for å gjøre historien om stedet mer interessant. For at industrihistorien skal være spennende og interessant å lære om, mener vi at det også er behov for å gjøre det samme her. Et eksempel er å gjøre fortellingen om industri spennende for elevene. Blir undervisningsøkten om industri ensidig og gjentakende, vil man ikke klare å vekke interesse hos elevene. Vi tenker da at man belyser historien på en negativ måte. Med negativ i denne sammenhengen, mener vi for eksempel dersom lærer er umotivert i arbeidet med lokalhistorien og at det derfor undervisningen ikke blir variert, men ensidig. Når historien ikke vekker interesse hos elevene, kan det tenkes at elevene hverken blir motiverte eller interesserte i å være utforskende.

Kort fortalt har Drammen vært en aktør for flere industrielle virksomheter. Trelast, handel og verkstedindustrien. Spesielt trelastindustri ble veldig populært. Ulike familier som var aktive i denne industrien, opplevde blant annet stor økonomisk rikdom. Drammensvassdraget har vært en viktig kilde for utviklingen. Uten vassdraget, hadde ikke Drammen den identiteten vi kjenner i dag.

Vi skjønner at interessen for industri ikke gjelder for alle sammen. Lokalhistorien til Drammen er enorm. Drammen er en by hvor man kan få interesse for flere ulike aspekter av historie. Ønsker man et blikk på ulike bygg med historie, finnes blant annet Bragernes kirke og Drammens teater. Dersom man er interessert i middelalderen, kan man besøke Sankt Hallvards brønn ved Bragernes torg. Det vi vil fram til, er at vi vet at Drammen tilbyr mye forskjellig, og at vi har forståelse for at ikke alle interesserer seg for den samme lokalhistorien som finnes her.

Det viktigste for oss, er at man ikke favoriserer historien og at historien blir vektlagt like mye. Slik kan vi få en helhetlig forståelse av historien som befinner seg i Drammen. Det å se på den helhetlige fortellingen om Drammen er heller ingen irrelevant fortelling. Læreplanen forteller jo at skolene skal gi historisk og kulturell innsikt. Å lære om Drammens helhetlige historie handler derfor veldig mye om å tilegne seg en kultur og tilknytning til byen og samfunnet sitt.

6 Avslutning

Gjennom dette prosjektarbeidet har vi hatt som et overordnet mål å finne ut av hvordan lærere i Drammen arbeider med lokalhistorie, og i hvilken grad de tar i bruk stedsbasert læring. Vi har tatt for oss hva slags lokalhistorie som finnes i Drammen, og hvordan den blir tatt i bruk av lærere og andre aktører som den kulturelle skolesekken. I dette kapittelet skal vi kort oppsummere de viktigste funnene vi har gjort gjennom arbeidet vårt, for deretter å komme fram til en konklusjon på problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapittelet tar vi også for oss hvordan vårt prosjekt står i forhold til vår egen nytteverdi, med vekt på nytten vi får som fremtidige lærere.

Avslutningsvis kommer vi til å reflektere over om det er et videre forskningsbehov rundt dette temaet, og hvordan dette prosjektet kan være med på å videreutvikle videre forskning.

6.1 Konklusjon

I dette underkapittelet skal vi presentere en konklusjon for forskningsprosjektet. Til å begynne med, kan vi presentere den overordnede problemstillingen for oppgaven. Problemstillingen var som følgende: *“Hvordan arbeider samfunnsfaglærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring”*. Vi kommer til å ta i bruk prosjektarbeidets forskningsspørsmål for å få en helhetlig konklusjon på denne oppgaven.

Dette masterprosjektet har bidratt til forskningen rundt temaet lokalhistorie og stedsbasert læring gjennom flere perspektiver. Vi har framstilt to læreres kompetanseforskjeller og hva det har å si for deres arbeid med lokalhistorie og stedsbasert læring. Dette prosjektet har bidratt til videre forskning ved å ha tatt for seg museumsperspektiv og lærerperspektiv og igjen se disse perspektivene i lys av teori.

6.1.1 Hvordan bruker lærerne Drammens historie?

Når det kommer til lærernes bruk av Drammens historie, er det etter vår oppfatning varierende bruk. Hovedpoenget her er at kompetansen hos de enkelte lærerne varierer, noe som påvirker bruken av Drammens lokalhistorie hos de ulike lærerne. Den historien som går igjen, er Drammens gamle historie som handler om hvordan folk bodde og livnærte seg. Respondentene våre hadde ulik kunnskap om Drammens historie, men representantene fra den kulturelle skolesekken er de største kunnskapsbærerne av Drammens historie. Derfor er det mange skoler som velger å ta i bruk DKS i arbeid med lokalhistorie. Det er lærere som underviser om lokalhistorie selv, noe vi har fått bekreftet gjennom et intervju med en lærer. I dette prosjektet kan vi ikke snakke for alle Drammens

lærere, men vi har uansett fått et inntrykk gjennom DKS at det er mange som tar dem i bruk når det er snakk om undervisningsopplegg om lokalhistorien i Drammen.

Å jobbe med lokalhistorie er også noe som handler veldig mye om lærerens egen interesse for temaet og deres motivasjon for å gjennomføre. En av faktorene som påvirket motivasjonen, var å vite hva som faktisk fantes i Drammen. En av våre respondenter forteller at hen skulle gjerne ha fått en oversikt over hva som finnes av muligheter og innfaller for å jobbe med lokalhistorie. Som en løsning på dette spørsmålet rundt “oversikt over lokalhistorie”, belyser vi som forskere muligheter for seminarer og bøker om lokalhistorien i Drammen som er tilpasset barn som en løsning.

I forhold til spørsmålet rundt stedsbasert læring, er dette en undervisningsmetode som er populær i arbeid med lokalhistorie. Våre respondenter ser en stor verdi i å ta med seg elevene ut for å lære bort den historien Drammen har å tilby. Hovedargumentet her er at det er positivt for elevene å fysisk kunne se eller kjenne på den lokalhistorien som finnes rundt dem selv. Det er altså noe annet å kunne oppleve historien på nært hold, enn kun å lese om stedet i en lærebok eller på et nettbrett. Respondentene trekker også inn motivasjon som faktor i bruken av stedsbasert læring. De opplever at elevene fremstår som mer motiverte når det er stedsbasert læring som er undervisningsmetoden. Dette gir et grunnlag for å ta med elevene ut, når effekten av dette er større motivasjon for å lære fra elevenes side.

6.1.2 Hva slags tanker har lærerne fra Drammen om lokalhistorie?

Det har kommet fram gjennom dette prosjektet, at lærerne har mange gode og reflekterte tanker og meninger om lokalhistorie. De lærerne vi har intervjuet, har felles tanker om at lokalhistorie er viktig for både identitet og historisk forankring. De mener at det å kjenne til sitt steds historie, er med på å knytte deg nærmere til ditt lokalsamfunn og det stedet du kommer fra. Tanken om at det er viktig å kjenne historien til det stedet du kommer fra, er stor.

Respondentene våre fra Drammens museum har også en del tanker og vurderinger når det kommer til Drammens lokalhistorie. En av disse vurderingene er at Drammen har mye lokalhistorie som er viktig for elever i Drammen å lære om, og legger spesielt vekt på nyinnflyttede. De setter pris på den rike lokalhistorien som Drammen har å tilby, fordi den historien er med på å legge til rette for en hjemstedsfølelse for både barn og voksne. Våre respondenter har alle nevnt identitet og danning når det snakkes om lokalhistorie. De ser på Drammens lokalhistorie som en faktor for elevers og voksnes identitetsdannelse.

6.1.3 Hvilke deler av læreplanverket er relevante for dette arbeidet?

I læreplanen blir dette med kulturell innsikt og historisk forankring viktig. Identitetsspørsmålet blir også relevant i forhold til hensikt. At det finnes en hensikt for å lære om lokalhistorie, slik at man kan konstruere en identitet. Temaet lokalhistorie har en plass i opplæringens verdigrunnlag, og det rettes fokus på det å kunne noe om lokalhistorie. Det er også flere kompetansemål i samfunnsfag som er relevante for arbeid med lokalhistorie, både på småtrinnet og mellomtrinnet. Dermed har lærerne et grunnlag og noen retningslinjer for å arbeide med lokalhistorie.

Når det gjelder stedsbasert læring, har ikke dette fått egne kompetansemål i læreplanen for samfunnsfag. Likevel så er det deler av læreplanverket som har en tilknytning til stedsbasert læring. Dette kommer fram ved at elevene skal være utforskende og nysgjerrige, noe stedsbasert læring er med på å bidra til. Når lærerne tar i bruk stedsbasert læring i arbeid med lokalhistorie, samsvarer dette med bruken av varierte læringsarenaer.

Underveis i denne oppgaven, har vi også kommet fram til nye perspektiver. Blant de nye perspektivene, er hvordan lokalhistorie kan bidra til at barn kan skape bedre tilknytning til sitt nærområde og lokal. Ved at elevene kan få bedre tilknytning til lokalmiljøet, gjennom skolen som aktør, blir dette i tråd med den overordnede delen. At elevene føler seg mer inkludert i lokalet, gjennom skolens praksis.

6.2 Egen nytteverdi

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lang og til tider krevende. Til tross for dette, sitter vi nå igjen med en positiv erfaring og ny kunnskap som vi kan ta med oss videre i arbeidslivet som lærere. For oss har arbeidet med denne masteroppgaven gitt en stor nytteverdi. Gjennom intervjuene våre har vi fått et perspektiv som kan være med på å utvikle oss selv som samfunnsfaglærere. De ulike kommentarene og perspektivene har gitt oss en unik vurdering av oppgavens tematikk. Ved å ha arbeidet så mye med lokalhistorie og stedsbasert læring over så lang tid, føler vi oss klare til å selv ta dette i bruk i klasserommet. Vi har tatt et dypdykk i bruken av Drammens lokalhistorie, og har dermed blitt bevisste på hva Drammen by faktisk har å tilby. Den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom dette prosjektarbeidet, har også gjort mer komfortable og forberedt på å ta med elevene ut og samtidig vite hvordan elevene skal få noe læring ut av det. Fokuset på å skape engasjement og

elevdeltakelse er viktige faktorer vi har blitt klar over og kommer til å ha det som en innebygd praksis i lærerjobben.

6.3 Veien videre

Noe som hadde vært interessant å undersøke videre, er om alle utvikler en identitet til det stedet man bor. Hvordan gjøres det? Hvordan fungerer prosessen? Hva legger elevene vekt på? Derfor hadde det vært interessant å gjennomføre en elevundersøkelse, for å få deres perspektiv på temaet.

Det å skape et undervisningsopplegg basert på elevhåndverk og lokalhistorie, kan også danne et grunnlag for fremtidig forskning. Man kan for eksempel, forske om denne type undervisningsmetode, skaper positive eller negative resultater? Blir temaet lokalhistorie, mer motiverende å arbeide med? I dette undervisningsopplegget, kan man se på de unike monumentene i Drammen. Videre lager elevene sine egne unike monumenter, enten gjennom tegning, minecraft, maling eller andre kreative løsninger. Det viktigste, er at deres egne kreasjoner skal forholde seg til Drammens fortid. Ved å drive med slik type undervisning. Gjør man elevene kreative, som også er i tråd med den overordnede delen. Observasjoner som blir gjort underveis i en slik type undervisning, kan være veldig interessante og kan presentere nye elevperspektiver. Elevperspektivene blir veldig verdifulle, og kan gi forskingsfeltet nye ideer for kunnskapsformidling av lokalhistorie.

Noe som kunne vært interessant å forske videre på, er lærernes oppfatning av blant annet begrepet identitet. Det kunne vært nyttig å videre intervju flere lærere fra Drammen, slik at det kunne ha blitt dannet et mer helhetlig bilde. I denne masteroppgaven har vi fått perspektiver fra to lærere, og det kunne derfor vært nyttig å videre ta for seg flere lærere som har kompetanse på teamet vi har skrevet om. Dersom man skulle ha inkludert mange flere lærere fra Drammen i sitt prosjekt, kunne dette ha blitt utfordrende med tanke på tid og ressurser. Derfor mener vi det kunne ha vært nyttig å ta i bruk en spørreundersøkelse for å kartlegge lærernes meninger om begreper rundt temaet lokalhistorie.

7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner: Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, O. P. & Heieren, R. (2011). *Made In Drammen: Industrihistorie fra en Østlandsby*. Drammen Rotary Klubb.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblikk: Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A Short Introduction*. (1. utg.). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-150). Universitetsforlaget.
- Den kulturelle skolesekken. (u.å.-a). *Om DKS*. Hentet 3.januar 2023 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>
- Den kulturelle skolesekken. (u.å.-b). *Kulturarv i DKS*. Hentet 3.januar 2023 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/kulturarv-i-dks/>
- Den kulturelle skolesekken. (u.å.-c). *Kontakt*. Hentet 5.januar 2023 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/kontakt/#fylker>
- Drammens Museum. (u.å.-a). *ArkitektTur*. Hentet 8.januar 2023 fra <https://drammens.museum.no/dks/arkitektur/>
- Drammens Museum. (u.å.-b). *Fra tømmerstokk til by*. Hentet 8.januar 2023 fra <https://drammens.museum.no/dks/fra-tommerstokk-til-by/>
- Drammens Museum. (u.å.-c). *Om Museet*. Hentet 2. mai 2023 fra <https://drammens.museum.no/om-museet/>
- Duhn, I. (2012). Places for Pedagogies, Pedagogies for Places. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 13(2), 99-107. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.99>
- Engeström, Y. & Greeno, J-K. (2014). Learning in Activity. I R.K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. utg., s.128-148). Cambridge University Press.

- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-302). Universitetsforlaget.
- Granheim, A. (2022). *En kvalitativ studie om hvordan uteskole i samfunnsfag bidrar til elevenes interesse for lokalsamfunnet* (Masteroppgave, Nord universitet). Nord Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3023214>
- Hill, L.H. (2007). Thoughts for students considering becoming qualitative researchers – Qualities of qualitative researchers. *Qualitative Research Journal*, 7(1), 26-31. <https://doi.org/10.3316/QRJ0701026>
- Hummon, D. M. (1986). City Mouse, Country Mouse: The Persistence of Community Identity. *Qualitative Sociology*, 9(1), 3–25. <https://doi.org/10.1007/BF00988246>
- Hundestad, D., Angell, I. S., Dørum, K. & Myking, R. J. (2021). *Indre vekst: Næringsutvikling og nye samfunnsklasser (ca. 1500-1800)*. I D, Hundestad (Red.), *Kvifor var det slik?: Norsk historie gjennom 10 000 år* (s. 95-112). Cappelen Damm Akademisk.
- Hundestad, D., Angell, I. S., Dørum, K & Myking, R. J. (2021). Livsgrunnlag, befolkning og næring (1814-1900). I D, Hundestad (Red.), *Kvifor var det slik?: Norsk historie gjennom 10 000 år* (s. 157-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2018). *Elevenes Verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærernes verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Kennair, L. E. O. (2020, 7. desember). *Selvet*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/selvet>
- Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. (u.å.-a). *Om Kulturtanken*. Hentet 30.mai 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/om-oss/>
- Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. (u.å.-b). *Kunst, kultur og skole*. Hentet 12. februar 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/kunst-kultur-og-skole/>
- Kulturtanken – Den kulturelle skolesekken Norge. (u.å.-c). *Kulturarv i DKS*. Hentet 15.februar 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/den-kulturelle-skolesekken/kulturarv/>
- Kulturlova. (2007). *Lov om offentlege styresmaktens ansvar for kulturverksemd* (LOV-2007-06-29-89). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2007-06-29-89>

- 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://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 18 (2020-2021) *Opplære, skape, dele: Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Nasjonalbiblioteket (u.å.). *Lokalhistorie*. Hentet 25. januar 2023 fra <https://www.nb.no/forskning/lokalhistorie/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ottesen, Ø. H. (2020). *Feltkurs og ekskursjon: Elevers opplevelser og mulighetene for dybdelæring* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2785173>
- Ottosen, H. & Hyllested, T. (2015). Nærmiljøet som læringsrum i historie- og kulturfag. *RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift*, 2(1), 32-37.
- Pettersen, O-E. N. (2022). *Lokalhistorie i praksis: En studie av fem læreres syn på lokalhistorie i møte med LK20* (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3013873>
- Poulsen, J. A. (2018). Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan? *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, 5(2), 1-10.
- Sandnes, J. (1983). *Handbok i lokalhistorie: faget og metodene*. Universitetsforlaget.
- Selberg, T. (2007). Mennesker og steder. I T, Selberg & N, Gilje (Red.), *Kulturelle landskap: Sted, fortelling og materiell kultur* (s. 9-20). Fagbokforlaget.

- Skarset, S. S. (2021). *Drammensvassdraget – kultur, natur og lærer: Drammensvassdraget som læringsagent* (Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge). USN Open Archive.
<https://hdl.handle.net/11250/2988607>
- Skovholt, K. Landmark, A. M. D. Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stranden, T. F. (2022). *Lokalhistorie og læringsressurser: En studie av lokalhistorieundervisning på ungdomstrinnet* (Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet). Brage INN.
<https://hdl.handle.net/11250/3019745>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-102). Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse" – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-329
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Tetzchner, S. V. (2023, 2. januar). *Identitet*. Store Norske leksikon. <https://snl.no/identitet>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Twigger-Ross, C.-L. & Uzzel, D.-L. (1996). PLACE AND IDENTITY PROCESSES. *Journal of Environmental Psychology*, 16(3), 205-220. <https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0017>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Vurdering og meldeskjema fra Sikt



[Meldeskjema](#) / ["En kvalitativ studie om læreres bruk av ekskursjon for å undervise om..."](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
353919

Vurderingstype
Standard

Dato
07.02.2023

Prosjekttittel

"En kvalitativ studie om læreres bruk av ekskursjon for å undervise om Drammens industrihistorie"

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Kerstin Bornholdt

Student

Mehmet Yakub Emeci

Prosjektperiode

15.02.2023 - 06.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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

Prosjektansvarlig er endret til Kerstin Bornholdt.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Meldeskjema

Referansenummer

353919

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

"En kvalitativ studie om læreres bruk av ekskursjon for å undervise om Drammens industrihistorie"

Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å utforske bruken av ekskursjon som undervisningsmetode blant ulike lærere i Drammen. Vi ønsker å belyse ekskursjon som undervisningsmetode, og forske på om dette er en egnet metode for å lære elever om Drammens lokalhistorie.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Det er nødvendig å behandle lydopptak, for å sikre at vi får med det som faktisk blir sagt i intervjuet.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse.docx](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mehmet Yakub Emeci , Yakub.Emeci@gmail.com , tlf: 46828191

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kerstin Bornholdt, kerstin.bornholdt@usn.no, tlf: 40045609

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere med samfunnsfags bakgrunn

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekruttering foregår gjennom besøk av de diverse aktuelle skolene. Vi kontakter avdelingsleder, slik at hun/han kan formidle prosjektet videre til de aktuelle lærerne.

Alder

24 - 66

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv X Samtykkeerklæring.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan når som helst trekkes tilbake ved å ta kontakt med veileder eller studenter. Kontaktopplysninger følger i informasjonsskriv.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Respondent har mulighet til å kontakte prosjektansvarlig for å korrigere opplysninger gitt i prosjektet.

Dersom vedkommende ønsker å få tilgang til lydopptaket av intervjuet, vil prosjektansvarlige levere en kryptert USB-minnebrikke som inneholder lydopptaket.

Ønsker respondent en sitatsjekk, vil prosjektansvarlig gi tilgang til deler av dokumentet som inneholder respondentens bidrag. De får tilgang til deler av masterskrivet fysisk på papir.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

15.02.2023 - 06.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

8.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet *"En kvalitativ studie om læreres bruk av ekskursjon for å undervise om Drammens industrihistorie"*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er se på bruken av ekskursjon som undervisningsmetode for å lære om lokalhistorie (industrihistorie). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å utforske bruken av ekskursjon som undervisningsmetode blant ulike lærere i Drammen. Vi ønsker å belyse ekskursjon som undervisningsmetode, og forske på om dette er en egnet metode for å lære elever om Drammens lokalhistorie.

Dette prosjektet er en masteroppgave som strekker seg fra høsten 2022 og fram til sommeren 2023.

Prosjektets problemstilling er utarbeidet som følgende:

"Hvordan arbeider samfunnsfaglærere på mellomtrinnet i drammensområdet med lokalhistorie, og i hvilken grad tar de i bruk stedsbasert læring?"

For å belyse denne problemstillingen bruker vi følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan bruker lærerne Drammens historie?
- Hvilke av læreplanens kompetansemål er relevante for dette arbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De ideelle informantene for vår oppgave vil være samfunnsfaglærere som har tidligere erfaring med bruken av ekskursjon som undervisningsmetode, og som i tillegg er kjent med Drammen by. For å kunne få et best mulig resultat, ser vi for oss å intervju fire lærere fra mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet har vi tenkt å ta i bruk intervju som metode. Dersom du velger å delta, innebærer det et tidsbruk på mellom 40-60 minutter. De opplysningene som blir samlet inn, er kun det som er relevant for oppgavens formål. Opplysningene blir registrert gjennom lydopptak og notater. Vi har på forhånd utarbeidet en intervjuguide, som sikrer at vi holder en rød tråd gjennom samtalen. Intervjuets hovedspørsmål innebærer følgende temaer: Lærers kompetanse, bruken og erfaring med ekskursjon i skolen, læreplan og Drammens industrihistorie. (Se vedlegg 1)

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til prosjekt dokumentet er oss studenter og vår veileder. Vi kommer til å lagre dataene på en kryptert USB-minnepinne, som sikrer at dataene ikke spres til uvedkommende. Vi kommer ikke til å innhente sensitive opplysninger om våre informanter

gjennom intervjuet. Ved å ta del i vårt intervju, vil du ikke kunne identifiseres av andre gjennom den informasjonen du kommer med.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil anonymiseres. Ditt navn og andre personopplysninger vil ikke inkluderes i dette prosjektet. Ved prosjektets slutt, vil dataene vi har lagret fra deg bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Rolle	Navn	Mail	Telefon
Veileder/Prosjektansvarlig	Kerstin Bornholdt	kerstin.bornholdt@usn.no	40045609
Student (1)	Mehmet Yakub Emeci	yakub.emeci@gmail.com	46828191
Student (2)	Hans Petter Flåten	hansp.flaten@gmail.com	40035136

Personvernombudet

Personvernombudet hos Universitetet i Sørøst-Norge campus Drammen er Paal Are Solberg.

Kontakt opplysningene til personvernombudet:

- Epost: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kerstin Bornholdt
(Veileder)

Mehmet Yakub Emeci & Hans Petter Flåten
(Studenter)

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*En kvalitativ studie om læreres bruk av ekskursjon for å lære om Drammens industrihistorie*”, 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)

8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide (Lærere)

Intervjuguide

Sekvens	Hovedspørsmål	Hjelpe- og oppfølgingsspørsmål
A. Før intervjuet	Studentene presenterer rettigheter informantene har, i forhold til deltakelse av prosjektet.	
B. Lærers bakgrunn	Hva slags utdanning har du? Hva slags faglig bakgrunn har du?	
B. Lærers bakgrunn	Hvor lenge har du jobbet i yrket?	
B. Lærers bakgrunn	Hvilket klassetrinn har du mest erfaring med?	
B. Lærers bakgrunn	Hvorfor interesserer du deg for samfunnsfag?	
C. Lærers kompetanse	Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?	
C. Lærers kompetanse	Når du hører begrepet "Lokalhistorie", hva tenker du på da?	
C. Lærers kompetanse	Når du hører begrepet "stedsbasert læring", hva tenker du på da?	Om de er usikre på begrepet, kan man også spørre om begrepet "ekskursjon" i stedet.
C. Lærers kompetanse	For å jobbet med lokalhistorie, krever det ferdigheter og kunnskap fra læreren. Føler du selv, at opplæringen fra din utdanning var mangelfull i forhold til dette?	
D. Drammens industrihistorie	Hva kan du om Drammens industrihistorie?	Kjenner du til industrihistorien? Arbeiderbevegelsen?

D. Drammens industrihistorie	Hvilken nytte har elevene av å lære om Drammens industrihistorie?	Er det relevant for barn i Drammen å lære om Drammens fortid?
D. Drammens industrihistorie	Hvordan kan Drammen kommune gjøre en bedre innsats for industrihistorien, i forhold til stedsbasert læring og ekskursionsjoner?	Tydelige mål? Bør Drammen kommune interessere seg mer for lokalhistorien?
E. Skolen - Ekskursjon	Legger du/skolen til rette for ekskursionsjoner?	Hvor ofte og hvor har dere ekskursionsjoner?
E. Skolen - Ekskursjon	Dersom du har ansvaret for en ekskursion med klassen din, hvordan ville du "skissert" opplegget?	Hvor drar dere? hva skal dere lære?
E. Skolen - Ekskursjon	Hva er dine meninger om stedsbasert læring?	Hvordan skiller det seg fra klasseromsundervisning? Har du noen konkrete erfaringer?
E. Skolen - Ekskursjon	Er det noe som hindrer deg/skolen i å ta i bruk ekskursionsjoner? isåfall hva?	Tid, ressurser?
E. Skolen - Ekskursjon	Hva er det som er viktig i stedsbasert læring/ekskursionsjon for deg?	
E. Skolen - Ekskursjon	Hva slags resultater har du tidligere fått av stedsbasert læring/ Ekskursjon?	Bra? Dårlig Hvorfor? Hvilke læringsutbytter har vært synlige?
F. Stedsbasert læring og Drammen	Har du hatt erfaring med Drammen by som arena for stedsbasert læring?	
F. Stedsbasert læring og Drammen	Kan man praktisere stedsbasert læring i Drammen? Og hvorfor?	
F. Stedsbasert læring og Drammen	Hvordan kan man bruke Drammens fortid i samsvar med kompetansemålene (LK20)?	Hva slags temaer kan man se på?

G. Avlystningsspørsmål	Er det noe du kunne ønske var annerledes med skolen din, med tanke på bruken av ekskursjon?	
G. Avlystningsspørsmål	Er det noen andre ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder det som har med stedsbasert læring/ekskursjon å gjøre?	
G. Avlystningsspørsmål	Hvis du skulle trekke ut tre ting som er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?	

8.4 Vedlegg 4 – Intervjuguide (DKS, Drammens museum)

Sekvens	Hovedspørsmål	Hjelpe - og oppfølgingsspørsmål
A. Før intervjuet	Studentene presenterer rettigheter informanten har, i forhold til deltakelse av prosjektet.	
B. Bakgrunn	Hva slags utdanning har du? Hva slags faglig bakgrunn har du? Hvor lenge har du jobbet i yrket?	
B. Bakgrunn	Hvor lenge har «Arkitektur» vært et opplegg DKS har gitt tilbud om?	Gammelt opplegg? Nytt Opplegg? Behov for oppdatering?
B. Bakgrunn	Hvor lenge har dere jobbet med aktiviteten «Arkitektur»?	
B. Bakgrunn	Opplegget til «Arkitektur» preges av lokalhistorie. Er lokalhistorie noe dere selv interesserer for?	Hvorfor?
B. Bakgrunn	Opplegget «Arkitektur» legger også vekt på stedsbasert læring. Hvordan er deres erfaring med å jobbe på den måten? Eventuelt meninger om stedsbasert læring?	
B. Bakgrunn	Erfaring med DKS generelt og andre prosjekter?	
B. Bakgrunn	Har dere utviklet opplegget «Arkitektur» selv?	
C. Kompetanse	Hvordan opplever dere samarbeid med lærerne, skolen?	
C. Kompetanse	Felles forberedelser med lærerne. Anbefaler dere forberedelser og etterarbeid om temaet og aktiviteten? Dialog med lærerne?	
C. Kompetanse	Hvordan opplever dere lærerens kompetanse, eventuelt hvordan opplever dere lærernes deltakelse mens dere har opplegget? Hva forventer de av deltakelse, hva kunne de ønske seg? Hvordan er fordelingen av roller utdelt mellom	

	DKS/Museum og lærerne /skolen	
C. Kompetanse	«Utforske korleis menneske i fortiden livnærte seg, og samtale om korleis sentrale endringer i livsgrunlaget og teknologi har påverka og påverkar demografi, levekår og busetjingsmønster.» Hva slags overordnede temaer blir relevant i samtale med kompetansemålet?	- Lokalhistorie - Stedsbasert læring - Industrihistorie
C. Kompetanse	Hvorfor bør elever fra Drammen lære om lokalhistorie?	
C. Kompetanse	Føler dere at lærerne har en mangel på kompetanse i forhold til lokalhistorie?	Hvordan kan man løse dette? Er det her dere «kommer inn» og bidrar med kompetanse?
D. Erfaring	Hvordan har deres erfaring vært med «arkitektur»?	Begrunnelse? Ikke god opplevelse – Hvorfor?
D. Erfaring	Hvordan har barna opplevd «arkitektur»?	
E. Opplegget	Hva får lærere og elever ut av dette opplegget? Hva er læringsutbyttet?	Ser lærerne en verdi med læringsutbyttet? Ser elevene en verdi med læringsutbyttet?
E. Opplegget	Hvorfor velger dere å belyse arkitektur fra Tollbugata?	Finnes det andre steder?
E. Opplegget	Om dere hadde mulighet til å regissere et lignende opplegg, men med fokus på industrihistorie, er dette noe dere ville gjort og hvordan?	Ser dere en verdi av industrihistorien til Drammen?
E. Opplegget	«Fra tømmerstokk til by» er et annet opplegg. Opplegget belyser drammens industri.	Industrihistorie, er det viktig?
«Fra tømmerstokk til by»	Er dette et opplegg dere kanskje kan gjøre gjennom en byvandring for eksempel?	Hvorfor?
E. Opplegget	En av lærerne vi har snakket med nevner et annet opplegg. Opplegget eksisterer ikke lenger, men høres veldig interessant ut.	
«Drammen rundt»		

	Opplegget heter «Drammen rundt». Er dette noe dere kjenner til? Kunne dere tenkt å tilby noe lignende?	
F: Avsluttende	Er det noen andre ting vi ikke har snakket om, som dere tror er relevant når det gjelder det som har med stedsbasert læring/ekskursjon, lokalhistorie og DKS å gjøre?	