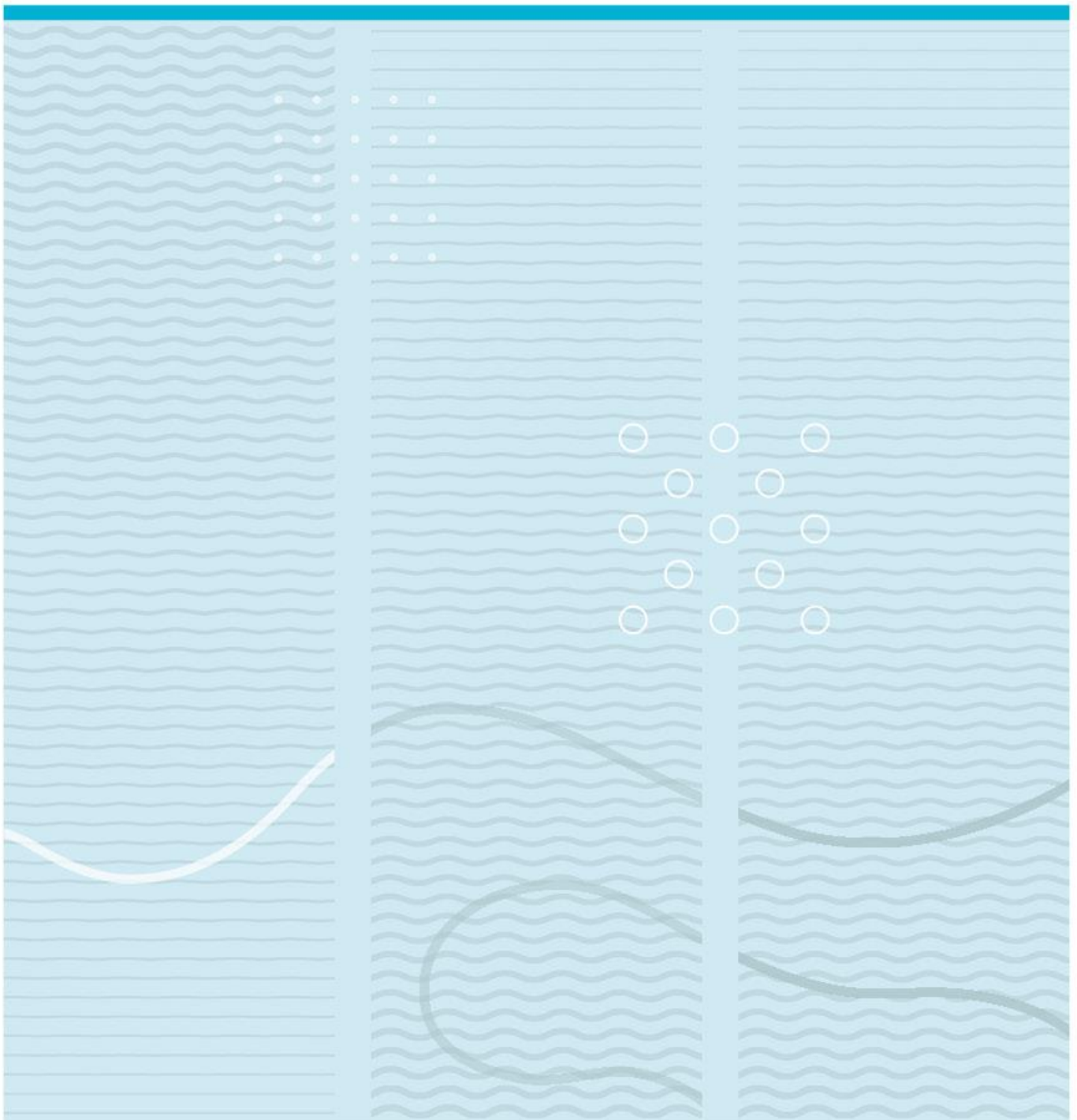


Jana Sparchholz-Nelson

Sauda som læringsressurs i undervisning om lokal industrihistorie

En kvalitativ studie av tre læreres syn på lokal industrihistorie i undervisning og et nylagt undervisningsopplegg om Sauda industrihistorie



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for ...
Institutt for ...
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

Sammendrag

Utgangspunktet for mitt prosjektarbeid var lærernes bruk av lokalhistorie i undervisning, og hvordan et nyutviklet undervisningsopplegg om Sauda industrihistorie med vekt på klasseskille kan påvirke lærernes bruk og elevers dybdelæring og identitetsutvikling.

Oppgaven bygger på empirien innsamlet gjennom to intervju med tre samfunnsfaglærere i 8.trinn på ungdomsskolen i Sauda, og gjennomføring av et nyutviklet undervisningsopplegg.

Denne masteroppgaven tar for seg følgende problemstilling:

«Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling.»

For å best mulig kunne besvare problemstillingen danner de følgende forskningsspørsmålene grunnlaget for oppgaven; *hvilken* bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning, *hvordan* ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie, *hvilket* læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom det nyutviklede undervisningsopplegget og *hvordan* bidrar et nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning.

Analysen av det empiriske materialet viser at tverrfaglighet byr på betydelig potensiale for stedsbasert læring. Lokal læreplan eller årshjul og generelle rammevilkår påvirker muligheten for gjennomføring av et nyutviklet undervisningsopplegg betydelig.

Lærerne opplever tidsmangel for å utvikle nye opplegg og samarbeid på skolen og med lokale aktører, er et hinder for mer bruk av lokalhistorie i undervisning utenfor skolen.

Identitet og identitetsutvikling er en viktig begrunnelse for å legitimere aktiviteten som er der eller kan være der. Lærerne oppfatter at dybdelæring og helhetlig historisk sammenheng mellom det lokale, nasjonale og globale er en viktig funksjon i lokalhistorieundervisning. I tillegg ser lærerne aktivitetslæring som viktig faktor for danning av historiebevissthet, historieempati og motivasjon for faget. Til slutt er det avgjørende for undervisningen i og om lokalhistorie at lærerne har kunnskap om hva, hvordan og hvorfor lokalhistorie eller lokale ressurser kan brukes i undervisning.

Abstract

The starting point for my project was the teachers' use of local history in teaching, and how a newly developed curriculum on Sauda industrial history with an emphasis on social class can affect teachers' use and students' in-depth learning and identity development.

The thesis is based on the empirical data collected through two sets of interviews with three history teachers in 8th grade at a lower secondary school in Sauda, and reflection papers and observation logs from the implementation of a newly developed curriculum.

This master's thesis addresses the following research question:

"How does a newly developed curriculum affect the teacher's active use of local industrial history in teaching and students' in-depth learning and identity development?"

To answer this overarching question, the thesis also explored the following questions; what background and experiences do history teachers have with using local industrial history in teaching, and how do social studies teachers in lower secondary schools see the school's facilitation for using local industrial history, what learning outcomes can the students acquire through the use of local industrial history and a newly developed curriculum, and how to contribute newly developed teaching programs to history teachers' use of local industrial history in teaching.

The analysis of the empirical material shows that interdisciplinarity offers considerable potential for place-based learning. Local curriculum or circular calendar and general framework conditions significantly affect the possibility of implementing newly developed teaching plans. The teachers find that a lack of time to develop new programs and cooperation at school and with local actors is an obstacle to more use of local history in teaching outside school. Identity and identity development is an important justification for legitimising the activity that is there or may be there. The teachers perceive that deep learning and holistic historical connection between local, national, and global is an important function of local history teaching. In addition, the teachers see activity learning as an important factor for the formation of history awareness, history empathy and motivation for the subject. Finally, it is crucial for teaching about local history that teachers know what, how and why local history or local resources can be used in teaching.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Oppgavens tematikk.....	9
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Lokalhistorie og lokale ressurser	11
1.4 Oppgavens problemstilling	13
1.5 Oppgavens struktur	14
2 Teori	16
2.1 Sosiokulturell læringsteori	16
2.1.1 Aktivitetslæring.....	17
2.2 Det lokale i læreplan for samfunnsfag (LK20)	18
2.2.1 Hva er en læreplan?.....	18
2.2.2 Lokalhistorie i læreplan i samfunnsfag.....	18
2.3 Identitetsbegrep	20
2.4 Tverrfaglighet.....	20
2.5 Dybdelæring.....	21
2.6 Historiekultur, historiebruk, historiebevissthet og historisk empati	22
2.6.1 Historiekultur	22
2.6.2 Historiebruk	23
2.6.3 Historiebevissthet.....	24
2.6.4 Historisk empati	25
2.7 Sted.....	25
2.7.1 Stedsbasert læring	26
3 Metode	28
3.1 Forskningsdesign	29
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	29
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming	30
3.1.3 Semistrukturert intervju	31
3.1.4 Observasjon.....	31

3.1.5	Undervisningsopplegg	33
3.2	Utvalg og deltakerne	33
3.2.1	Utvalg.....	34
3.2.1	Presentasjon av deltakerne	34
3.3	Gjennomføring og transkribering	35
3.3.1	Gjennomføring av intervju.....	35
3.3.2	Transkribering.....	36
3.4	Metode for analyse.....	36
3.5	Etiske retningslinjer	37
3.6	Refleksjon over egen forskerrolle	38
4	Teoretisk forankring av undervisningsopplegget.....	39
4.1	Læreplan i samfunnsfag og identitetsbegrep	39
4.2	Forarbeid – Narrativ og rollespill	41
4.3	Industriarbeidermuseet.....	43
4.4	Skiltløype gjennom Åbøbyen	44
4.5	Folkets hus og Sauda klubb	45
5	Analyse.....	47
5.1	Kategorisering og analyseteknikk.....	47
5.2	Lokal industrihistorie	49
5.2.1	Forståelse, interesse og kompetanse	50
5.2.2	Tilgang og bruk av lokale ressurser	51
5.3	Læringsutbytte	53
5.3.1	Forventet læringsutbytte	53
5.3.2	Faktisk læringsutbytte.....	55
5.4	Rammevilkår.....	57
5.4.1	Indre rammefaktorer	57
5.4.2	Ytre rammefaktorer.....	59
5.5	Videreutvikling	62
5.5.1	Refleksjoner	62
5.5.2	Bruk av undervisningsopplegg	64
5.5.3	Muligheter for videreutvikling.....	65
6	Drøfting.....	66
6.1	Hovedfunn.....	67
6.2	Lærerens undervisning om lokalhistorie.....	67

6.3	Elevenes læringsutbytte og dybdelæring	73
6.4	Lærernes perspektiv på nyutviklet undervisningsopplegg.....	78
6.5	Undervisningsoppleggets implikasjoner	81
6.6	Reliabilitet og validitet.....	83
6.6.1	Reliabilitet.....	83
6.6.2	Validitet.....	85
7	Avslutning.....	86
7.1	Konklusjon	86
7.2	Sauda som læringsarena og ressurs.....	90
7.3	Veien videre	90
	Litteraturliste.....	92
	Vedlegg	96

Forord

Nå er masteren levert og dermed fullfører jeg hele seks år med utdanning, ett årsstudium i tysk og fem år i grunnskolelærerutdanning 5-10.

For nesten 12 år siden flyttet jeg fra Tyskland til Norge med en helt annen utdanningsbakgrunn. Jeg hadde aldri tenkt at jeg skulle bli lærer, men livet byr på mange overraskelser og nå seks år senere er jeg i mål.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Dere tok dere tid i en hektisk skolehverdag for å hjelpe meg. Ikke minst takk for at jeg fikk låne deres fantastiske klasser for gjennomføring undervisningsopplegget mitt. Jeg setter stor pris på at dere delte deres erfaringer og meninger med meg.

En takk går til Ryfylkemuseet for å støtte arbeidet mitt med stipend og gode råd fra Vegard. Jeg vil også rette en takk til Åshild Marie og Astrid som stilte opp under planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget og takk for økonomisk støtte til prosjektet mitt til kulturavdeling i Sauda kommune.

Stor takk til min veileder Karl Christian Alvestad for all støtte. Du var fra dag en, i samfunnsfag, den personen jeg ønsket meg som veileder. Du brenner for faget og tema, og jeg vil takke deg for dine konstruktive tilbakemeldinger og hjelp til å samle tankene mine gjennom hele prosessen. En stor takk fortjener også mine medstudenter Ole og Edith som stilte opp når hodet kokte og hjalp meg å ikke føle meg alene med høyt stressnivå under masterskriving. Dere er gull verdt.

Takk til Solveig som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven min for å hjelpe meg med norsk grammatikk og rettskriving. Jeg har lært mye av deg.

Det største takk går til mine venner og familien min. Marco, Eric, Connor og Isabelle dere er helt utrolige. Jeg kan ikke få sagt hvor mye dere betyr for meg, og jeg er utrolig takknemlig for alt dere har gjort for meg gjennom hele studiet. Dere viste alltid forståelse, støtte og motiverte meg med mye latter, gode klemmer og gode ord. Jeg er så stolt av dere!

Sauda, 1. juni 2023

Jana Sparchholz-Nelson

1 Innledning

1.1 Oppgavens tematikk

I denne oppgaven vil jeg se på Sauda sin lokale industrihistorie og hvordan den blir brukt i undervisning. Valg av tema er preget av tidligere erfaring gjennom praksisperioder i skolen, egen interesse i praksisorientert undervisning og bruk av lokalmiljøet i samfunnsfag, og spesielt i historiedelen av faget. Etter min erfaring kan elevene oppleve historie som et tungt og teoripreget fag som er lite relevant for deres livsverden.

I utgangspunktet er oppgaven todelt. Formålet med oppgaven er dermed for det første, å belyse om og hvordan lærere på ungdomsskolen bruker lokal industrihistorie i undervisning, og hvilke rammer lærerne trenger for å bruke lokal historie mer aktivt. For det andre vil jeg lage et undervisningsopplegg om lokal industrihistorie og gjennomføre det med tre klasser på 8. trinn. Undervisningsopplegget mitt skal bestå av flere stasjoner som belyser en fastsatt periode i industrihistorien i Sauda, nemlig klasseskiller på 1920- til 1930-tallet.

I del to i oppgaven min vil jeg se om et nyutviklet undervisningsopplegg kan påvirke til mer aktiv bruk av lokal industrihistorie i undervisningen på skolen, og hvordan opplegget kan videreutvikles.

Hensikten med oppgaven er å få en helhetlig forståelse av fenomenet lokal industrihistorie i undervisningen på ungdomsskolen i Sauda. Derfor har jeg valgt å utføre et intervju med hver lærer før gjennomføring av opplegget, for å få lærernes perspektiv og forståelse av lokalhistorie i undervisning og deres bruk. Etter gjennomført undervisningsopplegg vil jeg intervju de samme lærerne en gang til, for å få lærernes mening og perspektiv rundt undervisningsopplegget, bruk av lokalhistorie og elevers læring.

1.2 Tidligere forskning

Forskningen rundt lokalhistorie i undervisning virker begrenset, selv om det finnes en del masteroppgaver knyttet til læreres bruk i sammenheng med læreplaner. Jeg fant lite

forskning angående utprøving av ferdige undervisningsopplegg med tanke på mer aktiv bruk av lokalhistorie i undervisning og elevers læringsutbytte. Jeg ser at det kan være behov for mer forskning om hvordan lærere implementerer lokalhistorie i undervisning, elevers læringsutbytte med tanke på dybdelæring og identitetsutvikling og utvikling av nye undervisningsopplegg om lokalhistorie. Jeg håper masteroppgaven min kan være et bidrag innenfor dette forskningsfeltet.

Den tidligere forskningen som jeg anser som mest relevant for min oppgave er masteroppgavene til Oda-Elise Nordskog Pettersen (2022) *Lokalhistorie i praksis*, Sondre Jacobsen (2018) *Undervisning i lokalsamfunnet – ressurs eller byrde for lærer?* og Eli Helen Lillesæter (2015) *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss*. I tillegg er det viktig å nevne Inger Birkeland sin bok *Kulturelle hjørnesteiner – teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstillinger* som eksempel på tidligere forskning på stedsbasert læring.

I Jacobsen sin masteroppgave kommer han fram til at lærerne brukte lokalhistorie i tverrfaglige gruppeoppgaver med for- og etterarbeid for å kompensere lite timeantall i samfunnsfag. Disse oppgavene forutsetter elevaktiv læring. Han nevner at tid, økonomi og antall timer påvirker lærers bruk av lokalhistorie i praksis, men at lærerne er bevisst på at LK06 åpner for undervisning om lokalsamfunn (Jacobsen, 2018, s. 55). Lærerne i hans oppgave stiller seg positive til bruk av lokalhistorie, fordi den har en positiv effekt på elevenes motivasjon ved å være variert og erfaringsbasert (Jacobsen, 2018, s.56).

I masteroppgaven til Lillesæter konkludere hun med at lokale ressurser har en plass i undervisning, men at formidlingen er faktaorientert. Valg av ressurser er avhengig av lærerens kunnskap og tilhørighet, men bruken begrunnes med elevers identitetsutvikling og nærhet til stedet (Lillesæter, 2015, s. 83). Lærerne er også enige i at bruk av lokalhistorie skaper variert undervisning, og støtter elevene i utvikling av kunnskap og forståelse i historiefaget. Dessuten kommer Lillesæter også fram til at rammevilkår som tid, økonomi og tilhørighet påvirker lærerens bruk (Lillesæter, 2015, s.84).

Pettersens masteroppgave konkluderer med at lokalhistorie, som begrep ikke blir nevnt i LK20, men at læreplanen byr på større og bredere kompetansemål, som gir læreren mer rom (Pettersen, 2022, s. 62). Pettersen kommer frem til, som i oppgaven til Jacobsen, at

lærerens bruk av lokalhistorie gjennom tverrfaglighet for å kompensere fagets begrensninger på grunn av timetall. I tillegg er lærerens bruk av lokalhistorie avhengig av personlig interesse og oppleves som mer utfordrende uten personlig interesse (Pettersen, 2022, s. 62). Hun nevner også, i konklusjonen, at kunnskap om bruk av lokalhistorie i undervisning er noe lærerne tilegner seg gjennom erfaring og egen praksis, selv om lærerne har fått opplæring om dette i utdanningen sin (Pettersen, 2022, s.63). Tilflyttede informanter opplever den kulturelle skolesekken som et godt og velegnet redskap for tilegning av kunnskap om lokalhistorie og ekskursjoner og praktisk bruk ble sett som mest effektivt for elevers læringsutbytte, motivasjon og tilhørighet (Pettersen, 2022, s. 63).

Birkeland formidler i boka si nye perspektiver og kunnskap om klimaomstilling i norske lokalsamfunn (Birkeland, 2014, s. 5). Boka bygger på forskning fra Tinnsjøprosjektet, som tok utgangspunkt i hvordan bruk av stedsbasert læring i barnehager og skoler kan være en ressurs for lokalsamfunnet. Målet med stedsbasert læring er at når elevene får kunnskap om sitt lokalmiljø, kan det styrke deres identitetsutvikling og tilhørighet til plassen. Dette kan bidra til at elevene blir engasjerte medborgere, som bidra til stedets framtidige utvikling med hovedvekt på bærekraftstanken. Birkeland bruker omstillingen av Rjukan og Notodden som eksempel for arbeidet med klimaomstilling (Birkeland, 2014, s.221). Hun viser at de globale klimaomstillingene starter i det lokale, og at skolens arbeid med stedet skal bidra til å forberede barn på det framtidige samfunnet og verden de skal leve i. Denne undervisningen skal bidra til bærekraftig utvikling (Birkeland, 2014, s. 221). Birkeland legger vekt på stedsbegrep og stedsbasert læring, for at elevene ser og forstår sammenhenger mellom det lokale, nasjonale og globale (Birkeland, 2014, s. 222). Oppsummert sier forskningen at stedspedagogikk tar utgangspunkt i det lokale, men at det også er globalt orientert, og har konsekvenser for lærerens rolle som kulturarbeider for å bidra til elevers kompetanse innen bærekraftig utvikling.

1.3 Lokalhistorie og lokale ressurser

I oppgaven min har jeg valgt Sauda som kontekst. For det første fordi det er hjemmeplassen min, men også på grunn av Sauda som industristed. Sauda er en av flere industristeder i Norge, som Notodden-Rjukan og Odda. Siden jeg flyttet til Sauda har

jeg vært interessert i historien til Sauda, og har tidlig hørt om utbygging av Åbøbyen i forbindelse med etablering av industri i Sauda og framveksten av klasseskille på 1920- og 1930-tallet. Lokale ressurser rundt industrieventyret i Sauda og klasseskillet er fortsatt veldig synlig i hverdagen. I tillegg er industristeder som Sauda under videreutvikling med tanke på bærekraftig og teknologisk utvikling, noe som påvirker samfunnet og jeg anser det som viktig også med tanke på skolen og undervisning i samfunnsfag.

Lokalhistorie handler om nær historie, altså historien til et geografisk avgrenset område som bygd og by. Norsk lokalhistorisk institutt (NLI) definerer lokalhistorie som et geografisk område med sosialt og historisk fellesskap. Jan Bjarne Bøe deler lokalhistorie i tre retninger. De første to er forholdet mellom lokalhistorie og annen historie, og forholdet mellom lokalhistorie og nåtidig lokalmiljø. Den tredje handler om stedsbegrepet og dets forhold mellom fysisk sted og kulturelt sted (Bøe, 2022, s. 125-126). Undervisning om nasjonal eller global historie kan virke abstrakt for elevene, mens lokalhistorie er noe elevene lettere kan identifisere seg med og dermed gi mulighet for å knytte det opp mot det nasjonale og globale (Bøe, 2002, s. 126).

Lokalhistorie viser seg gjennom forskjellige måter, som for eksempel bygninger, veier, tradisjoner og så videre. Elevene kan se lokalhistorien i nærmiljøet, og fortiden er dermed også en del av deres samtid, og når elevene i tillegg snakker med tidsvitner, knyttes fortid og nåtid enda sterkere sammen. Det kan bidra til elevenes refleksjoner og utvikling av historiebevissthet (Bøe, 2022, s. 127). Ifølge Bøe består lokalhistorie av to hovedverdier, nær historie og helhetlig historie. Med nær historie menes ikke historie som er nær med tanke på tidsaspekt. Her menes geografisk nærhet. Denne nærheten gjør det enklere for elevene å begripe, men også å knytte det opp mot helhetlig historie (Bøe, 2022, s.221).

Jeg kommer til å bruke begrepet lokale ressurser gjennomgående i oppgaven min. I oppgaven min omfatter lokale ressurser alt fra skriftlige kilder, artefakter, bygninger, museum til tidsvitner eller lokale aktører innenfor lokalhistorie. Jeg forholder meg så åpent om begrepet for å oppnå et best mulig helhetlig bilde av hva lærerne legger i begrepet lokale ressurser og hvilke lokale ressurser de benytter seg av i undervisning.

1.4 Oppgavens problemstilling

Den todelte tilnærming i min forskning bygger på følgende problemstilling:

«Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling.»

Gjennom å sette søkelys på denne problemstilling har prosjektet som mål å bidra til lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie og til elevenes dybdelæring og identitetsutvikling. Jeg ønsker å bidra til mer aktiv bruk av lokal historie i skolen.

For å belyse denne problemstillingen vil jeg bruke følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning?
2. Hvordan ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie?
3. Hvilke læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom et nyutviklet undervisningsopplegg?
4. Hvordan bidrar et nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning?

Det første forskningsspørsmålet har som hensikt å få en oversikt over lærernes kompetanse om lokalhistorie i undervisning. Hvordan de bruker lokalhistorie og hvor de har lært om bruk av lokalhistorie. Kommer kunnskapen deres fra utdanning eller egen interesse og motivasjon.

Forskningsspørsmål to skal sette søkelys på informantenes mening rundt rammefaktorer som kan påvirke bruk av lokalhistorie. Her skal jeg skille mellom indre og ytre faktorer, som for eksempel tid, økonomi, læreplan, tilrettelegging fra skoleledelse, men også kompetanse eller kunnskap som læreren innehar eller ikke.

Tredje forskningsspørsmål skiller mellom ønsket og faktisk læringsutbytte. Her skal jeg undersøke hva lærerne selv ønsker å oppnå med lokalhistorisk undervisning, og hvilket læringsutbytte elevene faktisk har med hjelp av det nylagde undervisningsopplegget.

Det siste forskningsspørsmålet handler om lærernes perspektiver og meninger rundt mitt undervisningsopplegg. Etter gjennomført opplegg skal lærerne komme med egne innspill og perspektiver rundt opplegget og deres framtidige bruk av lokalhistorie i undervisning. I tillegg vil lærernes syn på om opplegget kan bidra til lærernes aktive bruk, og hvordan undervisningsopplegg kan brukes og videreutvikles være interessante.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven vil totalt bestå av sju kapitler. I første kapittel, som nå er presentert, har jeg gjort rede for temavalg, oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg har presentert tidligere forskning på feltet og den historiedidaktiske forankringen av oppgaven.

I kapittel 2 skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for forskningen min. Her skal jeg først belyse sosiokulturell læringsteori i forbindelse med aktivitetslæring. Deretter vil jeg se nærmere på det lokale aspektet i læreplan i samfunnsfag (LK20), før jeg presentere de viktigste fagbegrepene som historiebruk, historiekultur, historiebevissthet og forståelse av stedsbegrepet og stedsbasert læring. I tillegg presenterer jeg relevant teori rundt identitetsutvikling, tverrfaglighet og dybdelæring.

I metodekapittelet (kapittel 3) vil jeg gjør rede for metodevalg, utvalg av informanter, gjennomføring av forskningen og refleksjoner rundt etiske retningslinjer.

I kapittel 4 tar jeg for meg den teoretiske og pedagogiske forankringen av mitt undervisningsopplegg. Dessuten skal jeg presentere alle relevante deler i undervisningsopplegget for å gi leseren et innblikk i de lokale ressursene i Sauda sin industrihistorie og som er relevante for undervisningsopplegget mitt. I analysekapittelet (kapittel 5) presenterer jeg mine valg angående strukturering og analyse av datamaterialet og viktige funn i det empiriske materialet.

I drøftingskapittel (kapittel 6) presenterer jeg kort mine hovedfunn, før disse møter det teoretiske rammeverket for å besvare problemstillingen min. Kapittel 7 av oppgaven er avslutningen, der jeg konkluderer oppgaven ved å besvare problemstillingen og

forskningsspørsmålene, gjør rede for oppgavens relevans, beskrive oppsummerende tanker rundt Sauda som læringsressurs og veien videre.

I underkapittelet *Veien videre* ser jeg på videre forskning om lokalhistorie i undervisning og videreutvikling og bruk av undervisningsopplegget.

2 Teori

Jeg vil i dette delkapittel presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, som danner grunnlaget for analyse av datamaterialet og drøfting av funn senere i oppgaven. Problemstillingen omhandler hvordan et nyutviklet undervisningsopplegg påvirker lærerens aktive bruk av lokalhistorie og hvordan det påvirker elevenes dybdelæring og identitetsutvikling. Dermed vil jeg begynne med å se på sosiokulturell læringsteori generelt. Denne teorien går ut på at læring skjer i sosial samhandling og gjennom språk. Her trekker jeg også John Deweys «Learning by doing» in i kontekst, når jeg ser nærmere på teori rundt aktivitetslæring. Videre er det avgjørende for problemstillingen min hvordan fokuset på det lokale blir brukt i læreplaner, og hva læreplaner er. Pedagogiske begreper som identitet, tverrfaglighet og dybdelæring vil være sentrale for å kunne besvare problemstillingen min. Deretter skal jeg presentere teori fra historiedidaktikk ved å gå inn i viktige begreper som historiekultur, historiebruk, historiebevissthet og historieempati. Til slutt i kapittel presenterer jeg teori rundt stedsbegrepet og stedsbasert læring.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori handler om læring gjennom sosialt samspill hvor språk og kultur er avgjørende faktorer (Imsen, 2020, s. 46). Siden fødselen er vi alle omgitt av sosiale strukturer og er del av sosialt samspill. Vygotskys teori går ut på at læring er avhengig av et samspill med omgivelser. Barn er avhengig av sosialt samspill i utviklingsprosessen og kan ikke gjennomføres av barnet alene, men gjennom språk som redskap i sosialt samspill, der barnet bruker språket for å uttrykke seg ved å stille spørsmål og utvikle ideer. Språket danner grunnlag for kunnskap, holdninger, verdier og ideer (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67). I sosiokulturell læringsteori skjer læring altså gjennom relasjoner til omgivelsen og dermed sammen med andre, og står i motsetning til individuelle læringsprosesser.

Et annet viktig aspekt ved Vygotskys teori er den proksimale utviklingssonen. Det betyr at elevene er i stand til å utføre noe alene og utenfor denne grensen trenger barnet hjelp fra andre, altså en støttespiller. Sonen mellom det som barn klarer alene og det som barn klarer med hjelp av for eksempel lærer kaller vi for proksimale utviklingssonen (Imsen,

2020, s. 200). Den pedagogiske utfordring er dermed å kjenne til eleven og å vite hvor mye eleven klarer på egen hånd og så å motivere og støtte eleven på veien mot å klare oppgaven alene (Imsen, 2020, s.200).

2.1.1 Aktivitetslæring

I første omgang er det viktig å trekke inn John Dewey, som var en av de første som la vekt på at eleven må være en aktiv deltaker i læringsprosessen. I Deweys teori legger han vekt på at barn ikke bare lære gjennom ytre stimulering, men at de må prøve selv og gjøre ting på egen hånd for å se og bli bevisst på hva deres handling fører til (Imsen, 2020, s. 45). I hans sitat «To learn by knowing and to know by doing», om senere ble forenklet til «learning by doing» kommer hans idé tydelig fram (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 45). Han var altså opptatt av at barn gjør seg egne erfaringer, men han påpeker også viktigheten av at en aktivitet i seg selv ikke gir læring, men at resonnering og refleksjon er avgjørende faktorer når læring gjennom aktivitet skal skje (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.45).

Mens Vygotsky la vekt på aktivitet gjennom språk i fokus definerte hans etterfølgere andre redskaper i aktivitetsteori, som lærebøker, tavle og datamaskin. Aktivitetsbegrep kan forstås som ganske bred og innebærer ikke bare motorisk bevegelse, eller kommunikasjon gjennom språk, men også bruk av andre sanser som hørsel, syn eller å føle (Imsen, 2020, s. 172).

Aktivitetsbegrepet er en prosess som knytter den ytre verden sammen med den indre verden, altså individets bevissthet (Imsen, 2020, s. 210). Ser vi det i sammenheng med bruk av lokalhistorie i undervisning utenfor klasserommet, så er elevene i en læringsaktivitet der de bruker sansene sine og kroppslig aktivitet i sosialt fellesskap. Elevene bruker språk til kommunikasjon med hverandre og læreren. Læreren blir her elevenes støttespiller i læring, men også medelever kan oppfattes som støttespiller.

2.2 Det lokale i læreplan for samfunnsfag (LK20)

I dette delkapittelet ser jeg det som hensiktsmessig å presentere hva en læreplan er og hvorvidt vi finner det lokale i LK20, for å kunne besvare problemstillingen min som ble presentert i første kapittel.

2.2.1 Hva er en læreplan?

Ifølge Lyngsnes og Rismark er en læreplan i nordisk tradisjon ett styringsdokument som er formelt vedtatt og utarbeidet av sentrale myndigheter. Læreplan omhandler det som skjer i skolen og er normativ (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 154). Læreplan finnes for hvert fag, og sier noe om innhold for hvert trinn i skolen. Den gir også en oversikt over kompetansemålene som skal arbeides mot, og sier noe om arbeidsmåter og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 154).

Goodlads fem nivåer danner grunnlaget for vår læreplanforståelse. De fem nivåene er den ideologiske, den formelle, den oppfattende, den gjennomførte og den erfarte læreplanen (Garmannslund, 2011, s. 9-10). Viktig for oppgaven min er å se nærmere på det fjerde nivå, den gjennomførte læreplanen. Det handler om hva som skjer i undervisning påvirket av rammefaktorer og individets syn på undervisning og gjennomføring (Garmannslund, 2011, s. 10). Jeg anser det som relevant for oppgaven min med tanke på å undersøke hvordan og hvorvidt lærer bruker lokalhistorie i undervisning. Her er det interessant å se hvilke deler av lokalhistorie blir brukt og hvor mye.

2.2.2 Lokalhistorie i læreplan i samfunnsfag

Ifølge Fossen har lokalmiljøet betydning for utvikling av identitet (Fossen, 2005, s. 472). Undervisning i lokalmiljø gir elevene nærhet til historien og en bedre forståelse av deres egen fortid, forståelse av samtiden og gir dem redskaper til å møte fremtiden (Fossen, 2005, s. 485).

I overordnet del av læreplan i punkt 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø* blir lokalmiljø nevnt ved at skolens og elevenes utvikling kan bli positiv påvirket ved bruk av

varierende læringsarenaer, lokalmiljø og samfunn gjennom praktisk og livsnær erfaring. En slik tilnærming fremmer motivasjon og innsikt (Kunnskapsdepartement, 2017).

I læreplan i samfunnsfag (LK20) finner vi ikke noen konkrete av lokalhistorie eller lokalsamfunn i kompetansemålene etter 10. trinn. Jeg har begrenset meg til kompetansemål for 10.trinn siden oppgaven min retter seg mot lokal industrihistorie i 8. trinn. Derimot i fagrelevans og sentrale verdier i læreplan blir lokalsamfunn nevnt direkte gjennom; «I samfunnsfag skal elevene få høve til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale problemstillinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her ser vi at elevene skal bruke lokalsamfunnet på den ene side til å utvikle identitet og på den andre side skal det bidra til forståelse av det nasjonale og internasjonale. Det siste gjenspeiler tanken om dybdelæring, som jeg skal ta opp senere i dette kapittel.

Fagets bidrag til identitetsutvikling er også en del av fagrelevans og sentrale verdier. Identitetsutvikling skal styrke elevens forståelse av seg selv og samfunnet de lever i, slik at den får forståelse av hvordan eleven kan påvirke sitt eget liv og framtida si (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Også i kjerneelementene finner vi trekk av det lokale, selv om det ikke blir nevnt konkret. Så står in kjerneelement *undring og utforskning* at elevene skal innhente og bruke informasjon fra ulike type kilder over forhold i sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her blir det lokale indirekte nevnt gjennom begrepet eget liv.

I kjerneelement *demokratiforståelse og deltakelse* står at elevene skal erfare demokrati gjennom praktisk bruk på forskjellige perspektiver, som for eksempel fra det lokale til det globale. Tanken er å gi elevene forståelse av hvordan de kan påvirke og medvirke i samfunnsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette perspektivet om å knytte det lokale til det globale, går igjen i kjerneelement om bærekraftig utvikling.

2.3 Identitetsbegrep

Identitet som begrep kan ha flere betydninger. I boka *Geografididaktikk i klasserom* blir det nevnt at identitet kan dreie seg om likhet og overensstemmelse, altså likheter mellom mennesker for eksempel (Wennevold, 2015, s. 43). Men identitet kan også forstås som å skille oss fra hverandre. Mennesker forsøker å skape et bilde om seg selv hos andre, som vi ønsker å bli sett som (Wennevold, 2015, s. 43). Vi mennesker er forsøkt til å skape vår identitet, men noe ved identitet er gitt og noe er skapt (Wennevold, 2015, s. 43).

En annen forståelse av begrepet identitet kan knyttes til tilhørighet. Mennesket er et geografisk og sosialt vesen og vi identifiserer oss med andre, ting eller steder. Så kan for eksempel hjemsted føre til tilhørighet. Hjemstedet har ofte en større betydning enn andre steder vi beveger oss i (Wennevold, 2015, s.44).

Imsen skriver at identitet betyr at man kjenner seg selv og hva man står for (Imsen, 2020, s. 384). Identitet omhandler å være bevisst på sin sosiale tilhørighet og hvem man er (Imsen, 2015, s.384). Fossen skiller i artikkelen sin mellom individuell og kollektiv identitet. Den individuelle identiteten er hvordan vi opplever oss selv i et historisk perspektiv, altså hvem vi er og hvorfor (Fossen, 2005, s. 475). Han beskriver det som en livslang prosess hvor mennesker leter etter mening og forståelse av seg selv. Kollektiv identitet derimot, handler om et fellesskap som vi identifiserer oss med, og som forekommer i forskjellige sammensetninger som for eksempel yrkesrelatert eller knyttet til hjemstedet (Fossen, 2005, s. 473). Et tredje aspekt er historisk identitet, som er forbundet med nasjonal og lokal identitet. Når vi mennesker har kunnskap om vår felles fortid påvirker det vår forståelse av nåtiden og er grunnlag for vår utvikling eller påvirkning av framtiden (Fossen, 2005, s. 473-474).

2.4 Tverrfaglighet

Siden samfunnsfag er et svært begrenset fag i grunnskolen med tanke på timetall, byr det på mulighet for å jobbe tverrfaglig. Spesielt når lærerne ønsker å bruke lokalsamfunn eller lokalmiljø i undervisning om lokalhistorie utenfor skolen, kan det by på utfordringer med et lite antall timer i faget. Fjær nevner i artikkelen sin konkret ekskursjon i geografi, men undervisning om lokalhistorie har alltid en geografisk aspekt

ved at lokalhistorie omhandler et begrenset geografisk område eller nærmere sagt en plass eller et sted. Fjær ser ekskursjon som en god mulighet for å jobbe tverrfaglig, når man setter et overordnet tema og ser muligheter for å trekke inn flere fag (Fjær, 2015, s. 180). Positive sider ved tverrfaglig prosjektarbeid er ikke bare å trekke inn flere fag for å kunne utvide timetall, men også mulighet for elevenes læring med tanke på å gi dem mer helhetlig og sammenhengende forståelse og mulighet for dybdelæring (Koritzinsky, 2016, s. 172).

2.5 Dybdelæring

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som

[...] det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Grunnlaget for dybdelæring er dermed at elevene skal få mulighet til knytte tidligere kunnskap blir bevisst på og reflekterer over sin egen læringsprosess for å oppnå dybdeforståelse. I overordnet del av læreplanen blir dybdelæring nevnt i sammenheng med engasjement, skaperglede og utforskertrang. Elevene skal få mulighet til å utvikle utforskertrang ved hjelp av sansing, tenkning og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal dermed anvende kunnskaper og ferdigheter, slik at de framover er i stand til å mestre nye problemstillinger individuelt eller i sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Imsen skriver at dybdelæring også implementerer kritisk tenkning, og at dybdelæring ikke bare står i fokus i elevenes læring, men også er avgjørende for hvordan læreren underviser, altså arbeidsformer, faglig organisering og læringsmiljø (Imsen, 2020, s. 76).

Theo Koritzinsky påpeker at det dybdelæring ikke bare handler om kunnskap og å se sammenhenger, og dermed den kognitive forståelse, men også viktigheten av at elevene får erfare selv gjennom utforskning, bruk av sansene og varierte og praktiske læringsaktiviteter (Koritzinsky, 2021, s.45).

2.6 Historiekultur, historiebruk, historiebevissthet og historisk empati

For å kunne besvare problemstillingen min er det avgjørende å forstå begrepene historiekultur, historiebruk og historiebevissthet. Disse begrepene står sentrale for å forstå hvordan lærerne arbeider med lokalhistorie i undervisning og for pedagogisk redegjørelse av undervisningopplegget mitt. Selv om begrepene henger sammen, anser jeg det som hensiktsmessig å beskrive hvert begrep for seg for å gi mulighet for en helhetlig forståelse av hvert enkelt begrep. Historiedidaktikk i tysk-nordisk forstand og bruk, går ut på historie som allmenndannende fag og fagets betydning for dannelsen av samfunnet. I tysk-nordisk didaktikk står begrepet historiebevissthet og historiebruk sentralt, og er opptatt av å forske på hvordan historie påvirker samfunnets utvikling og dannelse av kollektive identiteter (Hatlen, 2020, s. 15).

Historieempati eller historisk empati er basert den angloamerikanske tradisjon i historiefag og henger tett sammen med begrepet historisk literacy. I angloamerikansk didaktikk står empati sentralt og har fokus på hvordan historie utøves, altså hvordan den enkelte forholder seg kritisk til tekst for å finne relevans (Hatlen, 2020, s. 15 og 147).

2.6.1 Historiekultur

Historiekultur handler i vid forstand om kilder fra fortiden, som gir oss en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid. Vi kan se historiekultur gjennom gjenstander som artefakter, bilder, men også gjennom kulturarv som ritualer, tradisjoner, minnesteder eller verdier og normer. På den andre siden møter vi fortalt historie gjennom fagbøker, romaner eller filmer. Vi forstår historiekultur som et samlebegrep for levd og fortalt historie (Pietras & Poulsen, 2016, s. 47).

Kvande og Naastad skiller mellom empirisk, analytisk og teoretisk historiekultur. Som empirisk begrep forstår vi ivaretagelse av kulturarv, som for eksempel ritualer, artefakter, bilder og kilder, men også som steder som i utgangspunktet ikke er rettet mot historieformidling (Kvande & Naastad, 2020, s. 61). I analytisk forstand handler det om historiekulturens nærvær i et stort mangfold i samfunnsliv, men også vi mennesker har en historie og historiebevissthet selv om det ikke alltid kommer direkte til uttrykk, og skjer gjennom flere kanaler (Kvande & Naastad, 2020, s. 62). Den tredje dimensjonen ved begrepet historiekultur er den teoretiske. Den teoretiske historiekulturen legger vekt

på kollektive betydninger i den forstand at kultur forstås som et vidt begrep og viser til at alle kollektive betydninger har et meningsinnhold (Kvande & Naastad, 2020, s. 62). Med utgangspunkt i problemstillingen min forholder jeg meg til empirisk og analytisk historiekultur. Hensikten med denne tilnærmingen er å få forståelse av hvilken forståelse lærerne har av historie og undervisning om lokall historie.

2.6.2 Historiebruk

Med historiebruk forstår vi anvendelse av historiekultur (Pietras & Poulsen, 2016, s.47). Pietras og Poulsen skriver om historiebruk at det ikke handler om kunnskap om historie, men mer om hvordan vi bruker historie i forskjellige kontekster og med forskjellig hensikt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 47).

Et annet viktig aspekt ved begrepet historiebruk er Klas Gøran Karlssons typologier, som er til hjelp til å klassifisere historiebrukens forskjellige områder. Historiebruk er avhengig av hvilke aktører som tar det i bruk med ulikt behov og interesse (Karlsson, 2009, s. 58-59). Karlsson deler historiebruk inn i følgende typologier; vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, ikke-bruk, politisk-pedagogisk og kommersielt (Karlsson, 2009, s. 59).

På bakgrunn av temaet i forskningen min, anser jeg vitenskapelig og eksistensiell historiebruk som mest relevant. Vitenskapelig historiebruk blir mest brukt av historielærere og historikere, og prøver å finne historiske fakta gjennom vitenskapelig forskning og undersøkelser for å oppdage eller rekonstruere fortiden (Karlsson, 2009, s. 64). Målet er å produsere kunnskap som hjelper å forstå fortiden, men har sine begrensinger i at vi ikke kan finne et helt sann bildet av fortiden, men gjennom vitenskapelig historiebruk og forskning er det mulig å få en nærmest nøyaktig forståelse av fortiden (Karlsson, 2009, s. 59 og 64). Drivkraften i vitenskapelig bruk av historie er å skape ny kunnskap for å bidra til tverrfaglig forskningsutveksling gjennom kildegransking og historiske tolkninger (Karlsson, 2009, s. 64).

Eksistensiell historiebruk er ofte knyttet til det private og omhandler å minne eller å glemme historien (Karlsson, 2009, s. 61). Mennesker søker etter orientering og stabilitet

i et stadig endrende samfunn. Eksistensiell historiebruk blir brukt for å forankre seg til minnene og historie som individ, men også for å skape tilhørighet til kollektive minner. Dermed bidra eksistensiell historiebruk til identitetsutvikling, spesiell når man ser på østlige land i Europa med tanke på skifte fra kommunistisk samfunn til et postkommunistisk samfunn (Karlsson, 2009, s. 61).

Relevansen av vitenskapelig historiebruk for oppgaven min, kan forklares med samfunnsfaglærernes bruk av lokalhistorieundervisning er knyttet til kildegranskinger basert på læring av fakta om lokal historie. Elevene skal tilegne seg kunnskap om fortiden. Mitt valg av eksistensiell typologi innenfor historiebruk begrunnes med at det lokale er del av elevers livsverden, og med tanke på identitetsutvikling gjennom undervisning om lokalhistorie får elevene enklere forståelse livsverden rundt seg for så å kunne knytte det opp mot større kontekst som nasjonal og global.

2.6.3 Historiebevissthet

Begrep historiebevissthet går ut på at historie ikke bare handler om fortiden, men mer å forstå historie som samspill mellom fortid, nåtid og framtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). Med andre ord betyr det at mennesker ikke er historieløs, og vi er både historieskapt og historieskapende.

Historiebevissthet handler derfor om hvordan vi fortolker fortiden, forstå nåtid og hvilke forventninger vi har til framtiden (Kvande & Naastad, 2020, s. 48-49). I skolesammenheng er det viktig å styrke elevenes utvikling av historiebevissthet ved å gjør dem bevisst på samspill mellom de tre tidsdimensjoner og hvordan de påvirker hverandre (Bøe, 2002, s. 30).

Erik Lund skriver at historiebevissthet er knyttet til identitetsutvikling, og det er avgjørende for kvaliteten av historiebevissthet at elevene innehar bestemt faktakunnskap om fortiden for å forstå hvorfor samfunnet de lever i har utviklet seg slik (Lund, 2016, s. 23). Kvande og Naastad tilføyer at historiebevissthet også handler om at man selv er i stand til å plassere seg i historien og har en forståelse av at mennesker er historiske vesener og hvem man selv er. Altså kort sagt om identitetsbegrep i den forstand at vi har en forståelse om oss selv innenfor historie ved å vite hvor man

kommer fra, hvem man er og hvilket framtidsperspektiv man ser for seg selv (Kvande & Naastad, 2020, s. 49).

2.6.4 Historisk empati

Det siste viktige begrepet for forskningen min er historisk empati eller historieempati. I den nye læreplan (LK20) er begrepet nevnt i kjerneelement *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, hvor det står at elevene skal utvikle historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Historisk empati betyr evnen til å kunne leve seg inn i fortidige menneskers livsverden, og å forstå deres handlinger (Kvande & Naastad, 2020, s. 133). Kvande og Naastad skriver at empati i daglig bruk er et positivt ladet ord, og dermed kan historisk empati i sammenheng med å forstå for eksempel nazistenes handlinger blir til noe utfordrende. Hvordan skal man ha empati med noen som begikk folkemord. Derfor henviser Kvande og Naastad til at fagbegrep empati i sosialpsykologisk forstand har betydning innlevelse uten at man nødvendigvis knytter det til positive eller negative følelser.

Det handler mer om å leve seg inn i mennesker fra fortiden for å forstå deres perspektiver og handlinger (Kvande & Naastad, 2020, s.134).

Historisk empati kan styrkes gjennom flere undervisningsmetoder som for eksempel storyline (Kvande & Naastad, 2020, s. 133). I undervisningsopplegget mitt ønsker jeg å bruke rollespill som undervisningsmetode som også skal styrke historieempati gjennom innlevelse.

2.7 Sted

Stedsbegrepet står sentralt i oppgaven min og er avgjørende for å kunne besvare problemstillingen min. Derfor vil jeg definere nærmere hva sted innebærer og hvilken betydning den har, før jeg skal nærmere på stedsbasert læring.

Inger Birkeland forklarer begrepet sted i boken *Kulturelle hjørnesteiner* gjennom de tre dimensjoner lokalitet, omgivelser og kultur (Birkeland, 2014, s. 31). I den første dimensjonen, altså lokalitet, forstår vi stedets geografiske plassering på jorden

(Birkeland, 2014, s. 31). Med dimensjon steder som omgivelse menes at steder er omgivelser for oss mennesker, som for eksempel arena vi beveger oss i for sosialt samspill. Disse omgivelser har ulike former og kontekster gjennom hvordan vi mennesker agerer med hverandre, men også hvordan vi mennesker påvirker omgivelsene (Birkeland, 2014, s. 32). Helheten om omgivelser står sentral i denne dimensjonen, altså vår helhetlig forståelse av omgivelsen (Birkeland, 2014, s. 32).

Den tredje dimensjonen omhandler kultur, altså vår forståelse av stedet og læring om stedet som uttrykkes gjennom stedstilørighet, stedsidentitet og kunnskaper om stedet. Dermed utgjør sted i kulturdimensjon vår fellesskapet med våre verdier, normer regler, språk og så videre (Birkeland, 2014, s. 32).

Mennesker er en del av omgivelsene og dermed påvirker steder og mennesker hverandre gjensidig og er avhengig av hverandre (Myrstad, Sverdrup & Helgesen, 2018, s. 38). Steder er i bevegelse og er konstrueres stadig gjennom faktorer, menneskers bevegelse, værforhold, geologiske former, men også sosialt fellesskap, dyr og bygninger (Myrstad, Sverdrup & Helgesen, 2018, s. 38). Også Doreen Massey beskriver steder som noe som er i stadig bevegelse og endring. Steder kan ikke forstås som noe innelukket uten innflytelse utenfra. Alle steder er påvirket utenfra, i stadig utvikling og er avhengig av deres relasjon med omverden (Massey, 1995, s. 183-184).

2.7.1 Stedsbasert læring

Birkeland forstår sted som subjekt og objekt, hvor den subjektive tanken mener elevers tilknytting til stedet gjennom deres tilørighet og identitet (Birkeland, 2014, s. 115). Sted som objekt betyr at stedet er en del av pensum, noe som skal brukes gjennom læreplaner og kompetansemål. Lærerne skal være bevisste på begge aspekter ved stedsbegrepet og skape sammenheng mellom dem ved å knytte elevers livsverden, altså det lokale opp mot det globale (Birkeland, 2014, s. 115-116).

Stedspedagogikk tar utgangspunkt i elevers livsverden altså de omgivelsene og omverden barn befinner seg i, men gir også relevante synspunkter for utvikling av lokale læreplaner (Birkeland, 2014, s. 116). Stedsbasert læring bygger på erfaringspedagogiske tanker og dermed på John Deweys ideer. Det sentrale aspektet ved

erfaringspedagogikk er, at læring bør foregå der eleven bor altså i lokal kontekst gjennom praktisk og aktivt arbeid.

Birkeland mener det er viktig å ikke bare se sted som ressurs for skolen, men også at skolen kan være en ressurs for stedet. Dermed blir undervisning i lokalmiljøet ikke bare mål, men også middel (Birkeland, 2014, s. 119). Et viktig mål med stedsbasert læring er at elevene skal få tilhørighet til stedet de bor på, og dermed får mulighet til å bli aktive deltakere i framtidig utvikling av lokalsamfunnet (Birkeland, 2014, s. 119).

Stedsbasert læring krever at lærerne fortolker kompetansemålene i læreplan i lys av lokale ressurser som redskap i undervisning. En slik tilnærming i læring gjennom bruk av lokale ressurser eller sted, er enklere å gripe for elevene, fordi de beveger seg i et for elevene kjent omgivelse. I tillegg gir det elevene mulighet for å se relevans av det de lærer som videre kan påvirke elevenes interesse og motivasjon for faget (Birkeland, 2014, s. 119).

Birkeland ser også tverrfaglighet som noe som omfavnes av stedsbasert læring, og ikke minst elevers identitetsutvikling og utvikling av tilhørighet til stedet (Birkeland, 2014, s. 120). Fjær ser ekskursjoner som undervisningsform som nyttig for stedsbasert læring, fordi ekskursjoner kan bidra til større motivasjon for faget (Fjær, 2015, s. 162). Elevene lærer ikke bare utenfor klasserom, de må i tillegg forholde seg til hverandre gjennom sosialt samspill, som bidrar til personlig og sosial utvikling (Fjær, 2015, s. 163). Fjær ser grundig for- og etterarbeid og faglig grunnlag som avgjørende ved bruk av ekskursjon i lokalmiljø. Elevene må ha forståelse av hva som skal gjøres, hvorfor og må forberede seg godt (Fjær, 2015, s. 167).

Oppsummert kan vi si at stedsbasert læring er en undervisningsmetode som bruker elevers livsverden som arena for aktiv og praksisorientert undervisning. Denne undervisningsmetoden bidrar til elevers identitetsutvikling knyttet til stedet, og påvirker elevers motivasjon for faget. Videre får elevene gjennom stedsbasert læring redskaper til å være i stand til å oppnå dybdelæring og til å utvikle historiebevissthet.

3 Metode

I dette kapittel vil jeg gjør rede for metodiske valgene som jeg tok i gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen av det empiriske materialet til forskningsarbeidet. For å kunne besvare masteroppgavens formål er det avgjørende å velge rett metode. I tillegg vil det være naturlig at valgt tema i forskningsarbeidet styrer metoden.

Min valgte problemstilling for mitt prosjektarbeid er:

Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling?

Problemstillingen min gir en begrensning for mitt metodevalg, som jeg var bevisst på fra starten av.

Valg av metode er avgjørende for hvilken retning og hvilke rammer prosjektarbeidet får, og man må være bevisst på at valgt metode ha noe å si for hvilke data man får (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s.121). I mitt forskningsprosjekt med den ovenfor nevnte problemstilling er det naturlig å velge kvalitativ studie som metode. Formålet mitt er å gjennomføre et nyutviklet undervisningsopplegg og dermed er jeg interessert i deltakernes meninger og forståelse av fenomenet. Prosjektarbeidet mitt er ikke ute etter å se mønster, men hvordan deltakernes individuelle forståelser og meninger belyser temaet mitt.

I dette kapittelet skal jeg først gjør rede for valgt forskningsdesign med tanke på kvalitativ forskning og fenomenologisk tilnærming, hvor jeg også tar opp semistrukturert intervju, observasjon og undervisningsopplegget. Videre presentere jeg teoretisk forankring av utvalg av deltakerne, forskningens gjennomføring og transkribering og redegjørelse for metodevalg i analysen av det empiriske materialet. Til slutt reflektere jeg rundt etiske retningslinjer og min egen forskerrolle.

3.1 Forskningsdesign

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

For min problemstilling og masteroppgave vil det være hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsker å innhente data gjennom intervju, observasjon og gjennomføring av et nyutviklet undervisningsopplegg. Med en fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning er det avgjørende å være bevisst på at selv om man har noen klare spørsmål i forskningen på forhånd, kan det oppstå behov for endringer underveis i prosessen (Postholm, 2010, s. 36). Forskeren er derfor nødt til å møte forskningen med et åpent sinn.

I min masteroppgave og forskningsarbeid er jeg interessert i å få innblikk i deltakernes refleksjoner og forståelser rundt bruken av Sauda sin industrihistorie i undervisning, og dermed har jeg valgt kvalitativ metode. Siden jeg skal gjennomføre et forskningsarbeid basert på kvalitativ tilnærming er jeg opptatt av å undersøke et bestemt fenomen ved å gå mer i dybden. Jeg er ikke interessert i å samle inn mye data fra mange informanter, men mer å få en bredere og dypere innblikk i mine deltakernes tanker. I tillegg byr min problemstilling på naturlige begrensninger gjennom antall mulige deltakerne. Sauda er en liten by med et begrenset antall mulige deltakere for min masteroppgave.

Jeg har valgt å gjennomføre to semi-strukturerte intervjuer med hver deltakende lærer. Jeg bruker forhåndsformulerte spørsmål, men gir også rom for å stille oppfølgingsspørsmål og for åpent samtale.

Rett etter gjennomføring av undervisningsopplegget har jeg valgt å skrive logg eller feltnotater utfra mine egne observasjoner. Ved bruk av observasjon får jeg datamateriale til å belyse andre delen av problemstillingen min, nemlig elevens læring eller dybdelæring. I tillegg skal lærerne ta en oppsummeringssamtale noen dager etter gjennomført undervisningsopplegg for å observere elevers dybdelæring. Oppsummeringssamtalen blir utgangspunkt for andre intervju med deltakerne hvor elevers dybdelæring er et sentralt tema.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi kommer fra det greske ordet fenomen, som betyr så mye som «å vise seg», å lyse eller å stråle. Sitt vitenskapelig utspring har ordet fenomenologi i filosofien og Edmund Husserls filosofi og metode. I vitenskapen var man lenge opptatt av hvordan vi kan få kunnskap om verden, og Husserls filosofisk perspektiv gikk ut på at vi har direkte kunnskap til verden gjennom sansene våre, altså en sammenfletting av subjektiv og objektiv kunnskap. Det er umulig å skille å undersøke et fenomen uten at vår egen bevissthet spiller inn (Postholm, 2010, s. 42). I fenomenologisk forstand kan vi altså bare forstå mennesker i relasjon til verden de lever i.

Ved å bruke en sosial-fenomenologisk tilnærming som metode, er jeg interessert i å undersøke flere individer i en gruppe, og hvordan de danner eller utvikler en mening i en sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 41). Som Anker skriver i boka si, er målet i fenomenologiske intervjuer å få tak i informantenes opplevelser og den enkeltes erfaringer og perspektiver av ulike situasjoner (Anker, 2020, s. 37).

Fenomenologisk metode og forståelse blir brukt i kvalitative studier og spesielt i dybdeintervju, men også observasjon eller bruk av kvantitativ metode kan inngå i fenomenologiske studier (Nyeng, 2012, s. 36). Ved gjennomføring av dybdeintervju er forskeren med en fenomenologisk forståelse ikke bare interessert i å få tak i informantenes egne, personlige erfaringer og opplevelser av en situasjon, men er også interessert å analysere i dybden om det finnes en fellesnevner som går igjen (Postholm, 2010, s. 41). Forskeren legger dermed også fokus av å se sammenhenger og å få fram en bredere forståelse som tar høyde for menneskers erfaringer og forståelser.

I min masteroppgave er fenomenet hvordan et nyutviklet undervisningsopplegg kan påvirke lærernes aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning, og oppgavens hensikt er å se på lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til bruk av lokal industrihistorie i undervisning før og etter gjennomføring av undervisningsopplegget.

For å kunne oppnå helhetlig forståelse av fenomenet er det hensiktsmessig å bruke semi-strukturert intervju, og min bevissthet for rett valg av spørsmål jeg skal stille, for å best kunne besvare problemstillingen min. Derfor er en gjennomtenkt intervjuguide avgjørende og et godt hjelpemiddel.

Angående observasjon som metode for datainnsamling, er det viktig som forsker å være bevisst på egne forforståelser som man ha med seg og hvordan det kan ha innflytelse på hva vi opplever som viktig i observasjon. Derfor er det ved en fenomenologisk tilnærming med observasjon som metode avgjørende å beskrive fenomenene så detaljert og nøyaktig som mulig slik som det viser seg i den konkrete situasjon.

3.1.3 Semistrukturert intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann er et intervju en samtale eller utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet er å få fram informasjon og kunnskap om hvordan andre mennesker opplever eller forstår fenomenet og deres egne erfaringer, refleksjoner og tanker rundt fenomenet. Det er avgjørende å velge passende type av intervju utfra tema og problemstilling i prosjektet.

Man kan velge mellom ulike typer intervju som strukturert intervju, som er helhetlig utformet på forhånd og som stiller samme spørsmål til alle deltakerne, ustrukturert intervju, der ingen spørsmål er utformet på forhånd og mer foregår som en samtale mellom intervjuperson og forsker, fokusgruppeintervju, der flere personer deltar gjennom diskusjon av ett eller flere temaer og til slutt semi-strukturert intervju, som delvis er strukturert med faste spørsmål, men samtidig gir rom for å stille oppfølgings- eller oppklaringsspørsmål, som går mer i dybden.

Jeg har valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervju med deltakerne for å være mer fleksibel under selve intervju. Deltakerne får intervjuguide i forkant for å kunne forberede seg til intervjusituasjon og for å få informasjon om hva som er formål med intervju. Utfra disse faste spørsmålene gir det rom for deltakere til å komme med egne refleksjoner og tanker og mer utdypende informasjon underveis. Denne intervjuformen gir rom for justering underveis, og trygghet for deltakerne ved å gi rom for åpen samtale gjennom utveksling av tanker.

3.1.4 Observasjon

I tillegg til intervju valgte jeg å gjennomføre observasjon for å ikke bare ha deltakerens perspektiv gjennom intervju, men også for å studere hva deltakerne gjør i praksis.

Gjennom bruk av begge metodene ønsket jeg å få dypere og helhetlig datamateriale for forskningen min.

I planleggingsfasen til forskningsarbeidet avtalte jeg med museumspedagog at vi begge skal ta feltnotater underveis i gjennomføring av opplegget. Dessverre måtte museumspedagogen melde forfall av personlige grunner og kunne ikke delta i gjennomføring av undervisningsopplegget. I utgangspunktet var planen å ha et intervju med museumspedagogen der tanken var å diskutere og reflektere om datamateriale fra observasjon, men etter museumspedagogens forfall er jeg avhengig av gode egne feltnotater og loggskrivning rett etter gjennomført undervisningsopplegg for hver klasse som påfyll siden jeg også er ansvarlig for gjennomføring av undervisningsopplegg.

Å bruke observasjon som metode i forskningsarbeidet krever en del avveininger. I første steg må forskeren avgjøre hvilken rolle en skal ha under observasjon, og i andre steg hvilke hjelpemidler en skal bruke. Forskeren må være bevisst på at valg av sin egen rolle som observatør, og hvorvidt forskeren påvirker det som forskeren observerer (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s. 141). Som observatør må man være bevisst på at vår forforståelse og våre erfaringer preger våre observasjoner, selv om vi prøver å være så objektiv som mulig (Andersson-Bakken, Bjørnstad & Dalland, 2021, s. 129).

Jeg velger å være en deltakende observatør, for å skape nærhet til fenomenet jeg ønsker å undersøke. Siden jeg er ansvarlig for gjennomføring av undervisningsopplegget, er det helt naturlig å bevege seg gjennom deltakelse og observasjon, mens de observerte vet at jeg er observatøren (Tjora, 2017, s. 59). Videre er det enklere for elevene å forholde seg til meg som observatør og jeg går naturlig inn som en del av omgivelsen elevene, lærerne beveger seg i.

Som hjelpemiddel velger jeg som tidligere nevnt feltnotater og loggskrivning direkte etter gjennomført opplegg. I feltnotatene skriver jeg ned det jeg observerte på en mest mulig åpen og detaljert måte for å få fram hva som skjedde i situasjonen uten tolkninger. Under transkripsjon ønsker jeg å notere personlige refleksjoner og tolkninger for å ha et tydelig skille mellom observasjon og fortolkning.

Som forsker er jeg bevisst på at det også er min bedømmelse og ikke bare situasjonen som genererer feltnotatene (Andersson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 131). Derfor ønsker jeg å ta fortløpende notater under gjennomføring og en mer utfyllende logg etterpå for å sikre det jeg virkelig har sett og utelukke best mulig det jeg tror.

3.1.5 Undervisningsopplegg

Selve undervisningsopplegget byr på en del utfordringer knyttet til dens plassering innenfor kvalitativ forskningsdesign. Masteroppgaven har blant annet som mål å være praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Vi kjenner blant annet til fire forskjellige kvalitative forskningsdesign, nemlig aksjonsforskning, aksjonslæring, pedagogisk designforskning og Learning study. Alle fire bygger på intervensjonsbegrepet og innebærer praktisk tilnærming.

Etter flere avveielser kom jeg fram til at pedagogisk designforskning omfavner best mitt formål med mitt undervisningsopplegg innenfor forskningen. Formålet i pedagogisk designforskning er på den ene side å bidra til ny undervisningspraksis, og på den andre side å støtte læringen ved å bidra til utvikling av nye vitenskapelige teorier (Øgreid, 2021, s. 223). Øgreid beskriver under begrepet ytre aktivitet at pedagogisk designforskning bygger på gjentakende testing av for eksempel et undervisningsopplegg og et samarbeid mellom lærer og forskeren under samtaler om innsamlet datamaterialet (Øgreid, 2021, s. 223).

Her skiller pedagogisk designforskning seg fra mitt formål med undervisningsopplegget. I forskningen min skal jeg ikke fokusere på å videreutvikle undervisningsopplegget, men jeg ønsker å kartlegge oppleggets implikasjoner. Derfor ønsker jeg lærernes refleksjoner rundt undervisningsopplegget i intervjuet etter gjennomført opplegg. Forskningen min kan derfor ses som et bidrag til utvikling av nye undervisningsopplegg knyttet til bruk av lokal industrihistorie i undervisning.

3.2 Utvalg og deltakerne

3.2.1 Utvalg

I utgangspunktet skulle utvalget mitt bestå av tre samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i Sauda, som underviser om den industrielle revolusjon i tidsperioden for gjennomføring av masterprosjektet mitt.

I starten av masterprosjektet sendte jeg epost til inspektør på skolen for å få tilgang til mulige deltakere for forskningsprosjektet mitt. Jeg fikk kontakt med tre lærere som samtykket til å stille opp til to intervju, ett før og ett etter gjennomføring av undervisningsopplegget, etter jeg informerte om masteroppgaven min personlig i en samtale og gjennom informasjonsskriv. I tillegg var de tre lærerne interessert til å være med sine respektive klasser med under undervisningsopplegget.

Jeg valgte å ikke forske direkte på elevene, men å ta utgangspunkt i lærernes observasjon, erfaringer og perspektiver for elevers læring under og etter undervisningsopplegget. Jeg skal ha en samtale med alle tre klassene for å informere om undervisningsopplegget og masterprosjektet mitt. I tillegg skal jeg sende et informasjonsskriv til foreldrene for å få samtykket til elevenes deltakelse i undervisningsopplegget.

3.2.1 Presentasjon av deltakerne

I dette underkapittelet skal jeg kort presentere deltakerne. I forskningsprosjektet mitt har jeg gjennomført to intervju med tre lærere, hvor alle har gjennomført lærerutdanning både for bare noen få år siden og for mange år siden. Alle tre lærere har utdanningsbakgrunn i samfunnsfag eller tilsvarende og har et erfaringsspenn fra skolen mellom 5-18 år. Viktig å nevne er at alle tre lærere vokste opp i Sauda.

Tabellen under viser en oversikt over informantene og deres tilknytning til stedet, utdannings- og erfaringsbakgrunn som lærer. For å sikre deltakernes anonymitet har jeg valgt å gi informantene pseudonymer lærer 1, lærer 2 og lærer 3. For forskningen min anser jeg kjønn som ikke relevant, og valgte derfor å ikke oppgi kjønn.

Tabell 1: Informantenes nøkkelinformasjon, 2023

Pseudonym	Sted	Utdanningsbakgrunn	Arbeidsår
Lærer 1	Født og oppvokst i Sauda	4 år i lærerskole sirka 15 vektall i NSM (natur, samfunn, miljø) og 10 vektall i lokalhistorie	sirka 20 år
Lærer 2	Født og oppvokst i Sauda	Lærerutdanning med to mellomfag i historie, i tillegg norsk, statsvitenskap, matematikk og filosofi	sirka 20 år
Lærer 3	ikke født, men oppvokst i Sauda	4 år i lærerutdanning og 60 studiepoeng i samfunnsfag	sirka 5 år

3.3 Gjennomføring og transkribering

3.3.1 Gjennomføring av intervju

Alle intervju blir gjennomført ansikt-til-ansikt på skolen deltakerne er ansatt på.

I forkant av intervjuene lager jeg intervjuguide som ble delt ut til deltakerne noen dager i forkant av intervjuet. Videre blir informantene i forkant informert om overordnet tema for oppgaven og problemstillingen i masteroppgaven. Spørsmålene er både konkrete, åpne og utdypende. I første intervju går spørsmålene på kompetanse og bakgrunn, men også på lærernes forståelse av lokalhistorie og dens bruk i undervisning, og samtidig på lærernes daværende bruk av lokalhistorie i undervisning og tilknyttet erfaring med bruk av lokalhistorie i undervisning.

I andre intervju etter gjennomført undervisningsopplegg blir spørsmålene og åpen samtale knyttet mot elevens dybdelæring og deltakernes erfaring, perspektiver og meninger knyttet til undervisningsopplegg. Intervjuguide for begge intervjuene ligger også som vedlegg i oppgaven. Formålet er å få lærernes perspektiv på opplegget for å kunne videreutvikle undervisningsopplegget for senere bruk, og for å få fram mulige

endringer i holdninger rundt bruk av lokalhistorie i undervisning eller mulighetene et slikt opplegg byr på.

3.3.2 Transkribering

Gjennomføring av intervjuene skjer gjennom bruk av diktafon-app på mobiltelefon og nettskjema for å ivareta personvern til deltakerne. Under transkribering blir opptaket lastet ned på PC-en min, hvor jeg kan spole fram og tilbake mens jeg skriver ned. Jeg skal skrive intervju om til bokmål for å overholde anonymiteten til informantene, men også andre navn som kan komme fram under intervju blir anonymisert med synonym person A osv. Siden kjønn og alder til deltakerne er irrelevant for masteroppgaven min velger jeg å gi deltakerne betegnelse lærer 1, lærer 2 og lærer 3.

Etter gjennomført transkribering skal jeg ta kontakt med deltakerne via e-post, for å gi mulighet til innsyn av transkripsjon. Allerede under gjennomføring av intervju blir deltakerne informert om deres rett til innsyn av transkripsjon. Dermed får deltakerne mulighet til å lese igjennom datamaterialet, og mulighet til å trekke seg eller å ta vekk noe.

3.4 Metode for analyse

I utgangspunktet finnes det to forskjellige metoder å nærme seg datamateriale på, induktiv eller deduktiv. Mens deduktiv tilnærming legger en teori til grunn og teste den med sitt empiriske materiale, er induktiv tilnærming nedenfra, hvor vi tar utgangspunkt i empirien for å utvikle en teori om et fenomen. I mitt analysearbeid velger jeg å bruke en induktiv metode for analysen, hvor ingen koder er lagt på forhånd. Som Trine Anker beskriver det begynner koding ut fra det empiriske materialet (Anker, 2020, s. 77). Kodene lages her underveis i arbeidet med det empiriske materiale og jeg skal lage kodene utfra datamateriale fra intervju, og min egen observasjon under gjennomføring av opplegget.

I første omgang skal jeg lese flere ganger gjennom materialet for å skaffe meg et overblikk og et helhetsinntrykk. Siden datamateriale er komplekst, er jeg nødt til å foreta en redusering, derfor velger jeg å kode i første omgang utfra intervjuguiden ved å

sette marker med koder om tema avsnittet i intervju handlet om. For å finne overordnet tematikk eller koder, som er relevant for min analyse for å kunne besvare problemstillingen min, er dette første arbeidet avgjørende. Det hjelper meg med å ikke avspore og for å se sammenhenger mellom datamateriale og problemstillingen. Slik blir det mulig å generere underordnet flere relevante koder for oppgaven min.

Etter denne sorteringen skal jeg utarbeide mer detaljerte kategorier som gjør datamateriale enda mer oversiktlig og for å finne en struktur for analysen min. Å lage gode koder og kategorier er avgjørende for å danne god sammenheng mellom fagbegreper fra teorien og analyse av datamateriale (Eriksen & Svanes 2021, s. 291).

For å gjøre analysen min transparent skal jeg dele dokumentet med datamateriale i tre kolonner hvor koding skjer i første kolonne, datamaterialet i midten og kategori i høyre kolonne. Et slik kodeskjema skal hjelpe meg med å holde transparens i forskningsarbeidet og for å finne sammenhenger, når jeg skal sortere skjema etter kategoriene etter jeg er ferdig med å sette koder og kategorier. I tillegg sikrer denne metoden at analysen min blir systematisk og vitenskapelig og styrker forskningens reliabilitet.

3.5 Ethiske retningslinjer

Forskeren må forholde seg til og forskningsetiske retningslinjer for å opprettholde en god forskningspraksis. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som aktivt blir brukt gjennom hele forskningsarbeidet i denne oppgaven. I tillegg til disse retningslinjer må forskeren behandle informantene på en etisk forsvarlig måte ved å sikre informantenes personvern og hvordan forskeren reflekterer over sin egen rolle som forsker (Anker, 2020, s. 104).

I starten av masterprosjektet laget jeg et informasjonsskriv som ble delt ut til lærerne under informasjonsmøte om masterprosjektet mitt. I tillegg lagte jeg informasjonsskriv til elevene og foresatte med informasjon om masterprosjektet som for eksempel håndtering av data, deres rettigheter, personvern og hvorfor de ble spurt.

For å kunne gjennomføre intervju og undervisningsopplegget mitt, og dermed innhente data søkte jeg hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Grunnen til søknaden var opptak under intervju og elevers personvern under gjennomføring av undervisningsopplegget. Som tidligere nevnt ble opptak under intervju gjort gjennom appen diktafon på mobilen, hvor opptaket ble sendt over til datainnsamlingsverktøyet nettskjema. For å få tilgang til nettskjema må man logge inn med FEIDE bruker. For transkribering ble opptakene lagret på PC-en min som er passordbeskyttet. Under intervjuet og informasjonsmøte minner jeg alle tre informanter på sin rett til å trekke seg når som helst uten å måtte angi grunn.

3.6 Refleksjon over egen forskerrolle

Forskeren er ansvarlig for innsamling av datamateriale og utvalg og analyse av relevante elementer i dette materiale. Derfor er det nødvendig å foreta refleksjoner om hvordan forskeren håndterer dette (Anker, 2020, s. 111). Forskeren må gjennomgående være åpen i forskningen sin, om hvordan en velger metoder for analyse av materialet og hvordan det ble påvirket av egen forforståelse. Slik kan forskeren sikre kvaliteten i forskningen (Anker, 2020, s. 111). Ifølge Kvande og Brinkmann er forskerens integritet den avgjørende faktor. Det handler om «... hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet...» (Kvande & Brinkmann, 2018, s. 108).

I refleksjon over min egen forskerrolle bør jeg nevne at jeg under analysearbeid ble bevisst på at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål for å oppnå enda mer dybde i datamaterialet, også for å få mer utdypende perspektiver fra informantene rundt relevante fagbegreper. Dessuten ble jeg bevisst på at under lesing av relevant teori ble min forståelse av relevante fagbegreper utvidet, som kan ha betydning for analysearbeid av det empiriske datamaterialet i forskningen min.

Jeg var gjennom hele forskningen min åpent om min personlig kjennskap til informantene, siden jeg selv var ansatt på den valgte skolen. Jeg var gjennomgående bevisst på dette forhold, og var bevisst på at det krevde enda større grad av integritet ved å ivareta profesjonell distanse for å ikke påvirke mine informanter. På den andre siden ga det meg mulighet for å oppnå trygge rammer for mine informanter under gjennomføring av intervjuene.

4 Teoretisk forankring av undervisningsopplegget

Jeg vil i dette kapitlet presentere den teoretiske forankring for mitt nylagde undervisningsopplegg, som også ligger som vedlegg 7 i masteroppgaven. Først tenkte jeg å redegjøre for mine pedagogiske valg sammen med planleggingsskjema for hver stasjon i undervisningsopplegget, men etter hvert viste det seg å ha selve opplegg som vedlegg gjør masteroppgaven ryddig og oversiktlig.

Som i metodekapittel beskrevet bygger mitt undervisningsopplegg på pedagogisk forskningsdesign gjennom intervensjon. Målet med pedagogisk forskningsdesign er å utvikle eller bidra til en nyskapende pedagogisk undervisningspraksis, som skal bidra til å utvikle teorier rundt læringsprosessen og undervisning for å ivareta læringen (Øgreid, 2021, s. 222).

Problemstillingen min handler som tidligere nevnt om å undersøke lærerens bruk av lokalhistorie i undervisning og hvordan opplegget mitt kan bidra til å styrke lærerens aktive bruk av lokalhistorie generelt og hvordan det bidrar til elevens dybdeløring og identitetsutvikling. Gjennom bruk av pedagogisk designforskning som kvalitativ metode får jeg som forsker et dypere innblikk i feltet, og gir lærerne grunnlag til å danne seg et bredere bilde av feltet til egne refleksjoner (Øgreid, 2021, s. 222).

Jeg skal ta utgangspunkt i læreplan i samfunnsfag med fokus på to kompetansemål, sentrale verdier og kjerneelementene. I tillegg tar kapitlet for seg viktige pedagogiske og historiedidaktiske fagbegreper, som aktivitetslæring, tverrfaglig dybdeløring, identitetsutvikling, historiebevissthet, historieempati og stedsbasert læring basert på stasjonene og aktiviteter i undervisningsopplegget. Kapitlet er derfor bygd opp etter forarbeid og stasjonene i undervisningsopplegget mitt, men først er det hensiktsmessig å presentere relevante elementer fra læreplan i samfunnsfag.

4.1 Læreplan i samfunnsfag og identitetsbegrep

Ønsket mitt med å lage et undervisningsopplegg om industrihistorie i Sauda var å tilby et opplegg som belyser lokal industrihistorie for å gi lærerne et verktøy for å knytte det opp mot verdens industrihistorie. I 8. trinn skal elevene lære om den industrielle

revolusjon i samfunnsfag, og opplegget mitt skulle dermed være gjennomførbart som inngang, under arbeid med den industrielle revolusjon eller som avslutning av arbeidet med tema. Tanken min var å lage et opplegg som består av flere stasjoner for å garantere variasjon, aktivitet, dybdelæring i undervisning og mulighet for å bruke deler av opplegget med tanke på tidsbruk i skolehverdagen.

I planleggingsfasen startet jeg med å finne relevante kompetansemål utfra læreplan i samfunnsfag som relateres til bruk av lokalhistorie i undervisning. Spesiell to kompetansemålene viste seg som særlig relevant for undervisningsopplegget mitt. Det første kompetansemål i læreplan for samfunnsfag er

Eleven skal kunne reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020),

og det andre element er

Eleven skal kunne utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hovedtema i undervisningsopplegget mitt er klasseskille som er viktig for å forstå sosiale forhold i industrisamfunn Sauda, men like viktig er å belyse hvor mye industrialisering påvirket utvikling av klasseskille i Sauda. Arbeiderbevegelsen er grunnleggende for å belyse levekår til arbeiderne på 1920- til 1930-tallet. Derfor valgte jeg å gjennomføre opplegget mitt på industriarbeidermuseet, i Åbøbyen, på Folkets hus og på Sauda klubb. Ved å velge disse elementene fra historiekultur i Sauda har jeg mulighet til å belyse klasseskille fra flere sider. Jeg anser det som hensiktsmessig å gi elevene et helhetlig overblikk over hvordan klasseskille påvirket alle klassene i Sauda.

I planleggingsarbeid tok jeg utgangspunkt i læreplan i samfunnsfag og leste gjennom flere ganger med et kritisk blikk rettet mot bruk av lokalhistorie i undervisning. Selv om jeg brukte kompetansemålene for å pedagogisk underbygge mine valg for opplegget, så stod sentrale verdier og kjerneelementene i sentrum for planleggingsarbeid. I sentrale verdier står at

«Elevene skal få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020), men også at

«Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapt, men også historieskapende. Faget skal bidra til identitetsutvikling til den enkelte ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Begge elementene fra læreplan var essensielt for mitt undervisningsopplegg. Problemstillingen min bygger på at min forskning skal undersøke elevens identitetsutvikling knyttet til undervisningsopplegget mitt, og hvordan bruk av lokalhistorie og dermed utforskning av samfunnet de lever i påvirker denne identitetsutvikling. Kort sagt en bevisstgjøring av historien rundt dem, hvordan den påvirker deres liv i dag og hvordan de påvirker samfunnet.

Gjennom opplegget får elevene et innblikk i lokalsamfunnet de lever i og redskaper for å knytte det opp mot det nasjonale og globale. Med denne kompetansen bidrar undervisningsopplegget ikke bare til identitetsutvikling, men også til dybdelæring hos elevene fordi den gir dem dypere og bredere forståelse av gjensidig påvirkning på lokal, nasjonal og global emne.

Også i kjerneelementene i læreplan blir identitetsutvikling nevnt, men i tillegg legger kjerneelementene vekt på nysgjerrighet og aktivitet. Elevene skal utforske både alene og i fellesskap aktivt i og utenfor klasserommet. Denne aktive utforskning skal bidra til historieempati og historiebevissthet som hjelper elevene med å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan vi kan interpretere innhold i kjerneelementene skal jeg redegjør i de neste underkapitlene ved å knytte disse opp mot elementene og stasjoner i undervisningsopplegget mitt.

4.2 Forarbeid – Narrativ og rollespill

For å forberede elevene best mulig på gjennomføring av opplegget, får klassene oppgaver i forkant. Olav Fjær poengterer forarbeid og etterarbeid, og dermed et faglig grunnlag som forutsetning for ekskursjoner (Fjær, 2015, s. 167). Jeg ønsker at elevene møter med denne forkunnskapen for å gjør dem bevisst på hva som skal skje og for å sikre oppleggets relevans med tanke på videre arbeid med den industrielle revolusjon.

I narrativ som elevene fikk i forkant av gjennomføring av opplegget har elevene jobbet med Sauda sin utvikling fra bondesamfunn til industrisamfunn. Narrativ gir elevene innblikk i hvordan geografiske forhold har påvirket etablering av industri i Sauda på grunn av tilgang til vannkraft gjennom elver og fossefall. Videre får elevene en kort innføring i historien til Åbøbyen, Folkets hus, Sauda Klubb og en forforståelse av begrepet klasseskille.

I tillegg skal elevene forberede et rollespill på Sauda klubb som tok utgangspunkt i et sitat fra en tidsvitner. Jeg fant sitatet i hovedoppgaven til Åshild Marie Øverland, når jeg leste gjennom relevant teori for oppgaven min. Sitatet lyder slik;

Ja, det kan jeg aldri glemme. Jeg var jo på skolen, vet du, (...) og så hørte jeg at de snakket om juletefest for unger på Klubben. Å, der ville jeg gå! (...) Og jeg var hjemme aleine. Jeg hadde funnet fram noe og tatt på meg og gikk bort til Klubben, vet du. Så ble jeg møtt i døra, og de spurte: Hva er navnet ditt? Og jeg sa navnet. Jo, hvor arbeider far din? Hu såg jo sikkert med en gang at ikke jeg hørte hjemme der. Jada, du skjønner dette herre er en juletefest bare for funksjonærbarna her, og den som måtte rusle hjem igjen, det var jeg. Da forsto jeg at det var forskjell. Da kom klassekampen tydelig fram for meg. (Øverland, 2000, s. 55).

Sitatet er relevant for å gi elevene en inngang i historieempati. Storyline og rollespill er undervisningsmetoder som kan styrke utvikling av historieempati (Kvande & Naastad, 2020, s. 133). Historieempati er en viktig ferdighet i historisk tenkning, og det kan hjelpe til å forstå hvorfor bestemte hendelser skjedde, og hvordan de påvirket menneskene som levde gjennom dem (Kvande & Naastad, 2020, s.133). Gjennom historieempati kan vi utvikle en dypere og mer nyansert forståelse av fortiden, og dermed også få en bedre forståelse av vår egen tid. Elevene kan leve seg inn i rollene og forstå bedre hvordan folk levde i den tiden. Videre er alle tre lærere norsklærere, og slik står lærere og klassenefritt til å skrive manus i dialekt eller i ett av målpråkene. Slik får jeg også elevmedvirkning inn i opplegget og rollespill kan føles mer reelt for dem.

4.3 Industriarbeidermuseet

Industriarbeidermuseet er ett av husene som ble bygd under fabrikkens etablering for å gi arbeiderne en plass å bo. I 1920-tallet bodde fire familier i huset. Huset som i dag huser industriarbeidermuseet, ligger nærmest fabrikkens og består av to deler. I delen på høyre side befinner seg en utstilling med bilder, artefakter og skriftlige kilder om Åbøbyen og fabrikkens.

I venstre del befinner seg to leiligheter. I første etasje er leilighet innredet etter standard på 1920-tallet. I andre etasje er leilighet innredet etter standard fra 1960-tallet.

På industriarbeidermuseet får elevene innblikk i levekår til arbeiderfamilier, I undervisningsopplegget mitt, og spesielt på industriarbeidermuseet og gjennom skiltløype i Åbøbyen lærer elevene at arbeiderne ble bosatt nærmest fabrikkens og hvordan deres hverdag ble påvirket av røyken fra fabrikkens. Jeg skal også fortelle om en sykdom som herjet i denne tidsperioden, som Saudafolk kalla lungebrann, en kraftig lungebetennelse som tok livet til mange. Elevene lærer at lungebrann herjet før penicillin kom til Norge, og mistanke om at fabrikkens eller røyken fra fabrikkens var årsak til denne sykdom (Skagen, 1984, s.17). Som ovenfor nevnte får elevene innsikt i hvorfor industri kom til Sauda og hvilke faktorer påvirket etablering av smelteverk i Sauda.

I motsetning til å lese om tema, og dermed å bruke sin egen fantasi for å forestille seg det man leser om, har elevene her den kroppslige og sensoriske erfaring på selve stedet. Et viktig begrep som bør nevnes her er aktivitetspedagogikk. Både Piaget og Vygotsky nevner aktivitet i sine læringsteorier. For Piaget var aktivitet en forutsetning for læring, men for han var aktivitet knyttet til ting, mens Vygotsky så aktivitet gjennom språk altså kommunikasjon (Imsen, 2020, s. 209). Imsen skriver at aktivitetspedagogikk bør ses som et omfattende begrep, der aktivitet ikke bare innebærer motorisk bevegelse, men også bruk av sansene (Imsen, 2020, s. 172). Å være en aktiv deltaker i læring bygger på Vygotskys teori om at redskaper eller verktøy som språk, datamaskin eller tall er viktig for læring (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 75). På museet kan elevene gå rundt og oppleve historie gjennom sansene, men også gjennom sosialt fellesskap ved hjelp av kommunikasjon, altså språk. Elevene oppnår kunnskap gjennom sosialt fellesskap i kommunikasjon med hverandre, meg, lærer og sansene.

Videre byr omvisning i leilighetene på utvikling av historieempati. Jeg har valgt å fortelle mye om hverdagsliv til familien i leiligheten, som for eksempel at det var vanlig å dele soverom med foreldre og søsken. Etter fortellingen spør jeg elevene om hvordan de hadde opplevd situasjon nå i dag. Jeg ønsker elevens refleksjoner rundt mine fortellinger siden det gir elevene ubevisst inngang i historieempatisk tenkning.

4.4 Skiltløype gjennom Åbøbyen

Den neste stasjonen etter industriarbeidermuseet er en skiltløype gjennom Åbøbyen. Her får elevene delt ut ei brosjyre som viser et kart som skal hjelpe elevene med å finne de forskjellige skiltene. Løypen består av 15 skilter med informasjon om forskjellige bygninger og steder i Åbøbyen som jeg anser dette som viktig at elevene får mulighet til å plassere seg geografisk i område og knytte det opp mot det jeg forteller om bosetning i Åbøbyen og historier rundt barn i gatene i denne tiden. Åbøbyen skal vise dem også geografisk bosetning av både arbeiderne og funksjonærer, som blir tydelig når de går skiltløypen. Dessuten kan elevene leve seg inn i de små historiske fortellingene om gateliv og bosetning som en fin inngang i tema og oppstart av dagen. Kanskje noen av elevene kjenner til Åbøbyens historie gjennom foreldre eller andre nære slektninger. I tillegg har elevene forkunnskaper fra forarbeid med narrativ.

Aktivitetslæring, som jeg har gjort rede for i delkapittel om industriarbeidermuseet, er også viktig med tanke på skiltløype. Elevene får delt ut et ark med spørsmål til hver skilt. Elevene må både bevege seg rundt i små grupper og lese nøye gjennom skiltene for å kunne besvare spørsmålene. Kommunikasjon i gruppene er dermed avgjørende for å lykkes. Denne stasjoner oppfyller dermed både Piagets og Vygotskys tanker om læring i aktivitet.

Et annet viktig begrep som kan trekkes inn ved skiltløype er stedsbasert læring. Stedsbasert læring bygger på flere læringsteori som for eksempel sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori. Som jeg har gjort rede for i teorikapittel bygger John Deweys tanke om learning by doing utgangspunkt i sosialkonstruktivisme. Elevene bygger sin kunnskap og forståelse gjennom samhandling og samspill med andre. I sosiokulturell læringsteori er kunnskap sosialt konstruert (Imsen, 2020, s. 46). Med stedsbasert læring forstår vi altså elevenes interaksjon med lokalmiljø de befinner seg

gjennom et sosialt fellesskap. Som Birkeland skriver er begrepet sted knyttet til menneskers forståelse av begrepet. Denne forståelsen er avhengig av hvilket forhold mennesker har til stedet, om de er aktive deltakere eller tilskuere (Birkeland, 2014, s. 36). Videre kan elevene se hvordan Åbøbyen har forandret seg siden 1920-tallet. Alle skilt viser også bilder fra den valgte tidsperioden. Dermed ser elevene tydelig hvordan stedet Åbøbyen har forandret seg i løp av tida. Doreen Massey sier at steder ikke kan forstås som noe innelukket uten innflytelse utenfra. Steder er stadig i bevegelse og utsatt for forandring gjennom deres relasjon med omverden. (Massey, 1995, s.183-184). Dette aspekt ved steder blir tydelig for elevene i arbeid med skiltene.

4.5 Folkets hus og Sauda klubb

Folkets hus i Sauda var arbeidernes samlingssted og ble åpnet i 1936, mens Sauda klubb åpnet allerede i 1929 og var forbehold for funksjonærfamilier og direktørfamilien og andre egnete. Folkets hus og Sauda klubb gjør klasseskille tydelig for elevene og gir mulighet for å gå i dybden om hvordan industrialisering i Sauda har påvirket samfunnet, og ga utgangspunkt for arbeiderbevegelsen.

Mange elevene har en tilknytting til Folkets hus, fordi i samme bygning befinner seg ungdomsklubben og kulturskolens øvingsrom. Ikke mange elever har vært på Sauda klubb før siden den var utilgjengelig for lokalsamfunn i mange år før Sauda klubb AS overtok bygning og satte i gang et omfattende restaureringsarbeid.

På Folkets hus og Sauda klubb kan elevene oppleve historie gjennom sansene ved å se eller å følge med i mitt foredrag om stedene. Jeg gir elevene mulighet til å se seg rundt på egenhånd sammen med medelever eller også individuelt. På Folkets hus skal elevene også lage buttons utfra maleriene i store salen som gjenspeiler Saudas historie fra bondesamfunn til industrisamfunn. På maleriene ser vi under galleriet historien rundt bondesamfunn, på venstre side av scenen er maleriene viet til industrihistorien og på høyre side av scenen blir samfunnets fritidsaktiviteter framstilt. Eleven kan også ta utgangspunkt i noe de har lært gjennom dagen. De står åpent om hva de vil tegne, og om det er sau, fossefall, en bygning eller relevante ord er opp til dem. Her kan elevene være kreative og er i aktivitet ved å skape noe som også blir til et fysisk minne om dagen.

Ifølge Horrigmo skal bruk av nærmiljø eller det lokale bidra til at elevene føler tilhørighet til plassen de bor på, og ved å la de komme med kunnskap om lokalmiljø de allerede inneha ble de bevisstgjort om at de er en del lokalsamfunn (Horrigmo, 2021, s.54). Ifølge Erik Lund handler historiebevissthet om å ha faktiske kunnskaper om historien (Lund, 2016, s. 23). Elevene bør få en bevissthet om fortid, nåtid og framtid, altså et samspill for å oppnå en helhetlig forståelse. I mitt opplegg skal elevene lære om fortid og hvordan industrisamfunn var bygd opp. Det skal skape grunnlag for å trekke linjer til nåtid ikke bare i lokalsamfunnet de lever i nå, men også på nasjonalt og globalt nivå. Hvis opplegget og etterarbeid lykkes er elevene i stand til å utvikle en identitet som fører i beste fall til at elevene blir engasjerte medborgere som deltar i utvikling av samfunnet i framtida. Kommunen jobber mot et slikt mål på flere nivå og skolen har mulighet til å bidra gjennom undervisning. Dermed er historiebevissthet tett knyttet til identitetsutvikling.

Gjennom stasjonene skal elevene lærer om historien til stedet, men også om utvikling av samfunnet. Disse kan videre trekkes inn mot nåtidens lokalsamfunn og gir elevene bredere forståelse av hvorfor samfunnet har utviklet seg til det samfunnet vi lever i nå. Her får lærerne mulighet for å arbeide videre med for å nevne noen eksempler klasseskille og om den fortsatt eksisterer i samfunnet eller arbeiderbevegelsen ståsted i dag.

I tillegg byr økt historiebevissthet på utvikling av dypere forståelse og til å se sammenhenger, altså dybdelæring. Historie er altså ikke noe som bare handler om fortiden, begrepet er sammenvevd med både fortid, nåtid og framtid. Eleven skal forstå seg selv som et historisk vesen, altså å sette seg selv i historisk sammenheng (Kvande & Naastad, 2013, s. 46). I undervisningsopplegget mitt beveger seg elevene gjennom forskjellige steder som de allerede føler en tilhørighet til, men ved å få stedene presentert fra et historisk perspektiv får elevene et nytt eierskap til stedene som gir påfyll til elevenes tilhørighetsforståelse.

5 Analyse

Så langt i masteroppgaven har jeg gjort rede for det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for forskningen min. Her har jeg også gjort rede for metodevalg. I analysekapittelet fordypes forskeren seg i det innsamlede empiriske materialet og prøver å sortere materialet etter koder og kategorier for å få en oversikt over sammenhenger og viktige funn, som forskeren drøfter videre opp mot teori for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

I dette kapittel skal jeg redegjøre for analyseprosessen, hvordan jeg kategoriserte datamaterialet og presentere resultatene som viste seg i det empiriske materialet. Som beskrevet i metodekapittelet består datamaterialet av intervjuer med tre lærere. Hver lærer ble intervjuet to ganger. En gang før gjennomføring av mitt undervisningsopplegg og en gang etter gjennomføring. I tillegg består datamaterialet av mine observasjoner eller feltnotater, som jeg tok underveis under gjennomføring av opplegget med hver klasse. I tillegg skrev jeg loggbok rett etter gjennomføring, når hendelsene var ferske i hodet.

5.1 Kategorisering og analyseteknikk

Som tidligere nevnt, bygger forskningen min på en fenomenologisk tilnærming, som betyr at formålet i analysen er å se etter variasjon i oppfatninger og perspektivene til informantene rundt bruk av lokalhistorie i undervisning. I en fenomenologisk tilnærming er forskeren opptatt av informantenes perspektiv og opplevelse, for å gå i dybden i forskningsarbeidet. Nettopp disse likheter og ulikheter danner grunnlaget for å forstå fenomenet ved bruk av lokalhistorie i undervisning.

Etter transkripsjon av alle seks intervjuene og ferdigskrivning av feltnotater og loggbok, stod jeg igjen med en mengde empirisk materiale som måtte sorteres. Som jeg i methodedelen presenterer, valgte jeg en induktiv tilnærming til materialet, og tok dermed utgangspunkt i det empiriske materiale for å lage koder (Anker, 2020, s.77).

Intervjuguidene er bygd opp etter forskningsspørsmålene mine. Dette ga meg en ramme for kodings- og kategoriseringsarbeidet mitt, noe som i utgangspunkt viser til en deduktiv tilnærming til datamaterialet, fordi kategorisering dermed var delvis

forhåndsbestemt. Etter hvert i kategoriseringsarbeidet oppstod en kategori som ikke konkret kan knyttes opp mot forskningsspørsmålene, men som komplementerer helheten i forskningen min.

Etter kodingsarbeidet stod jeg igjen med 42 koder som skulle kategoriseres. Jeg lagde en tabell av kodene og sorterte disse med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og strukturen i datamaterialet gjennom intervjuguide. Mine fire forskningsspørsmål er 1) hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning 2) hvordan ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie 3) hvilket læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom et nyutviklet undervisningsopplegg 4) hvordan bidrar et nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning. Utfra forskningsspørsmålene og koder fra datamaterialet kom jeg fram til fire kategorier; lokal industrihistorie (delkapittel 5.2), læringsutbytte (underkapittel 5.3), rammevilkår (delkapittel 5.4) og videreutvikling (delkapittel 5.5).

Forskningsspørsmålene utfyller hverandre delvis, og derfor dannet jeg en kategori utfra forskningsspørsmål 1 og 4 som jeg kalte lokal industrihistorie. I denne kategorien la jeg inn alle kodene som tilhørte lærerens erfaring, bruk og forståelse av lokall historie i undervisning, tilgang til lokale ressurser, deres bruk og samarbeid med lokale ressurser, og i tillegg det nyutviklede undervisningsoppleggets relevans for undervisning om industrihistorie.

I datamaterialet viste det seg mange koder knyttet opp mot læringsutbytte hos elevene, som henger tett sammen med forskningsspørsmål 3. Derfor valgte jeg å danne en kategori, læringsutbytte, som favner koder rundt fagbegreper, dybdelæring, historiebevissthet, identitetsutvikling, historieempati, aktivitetslæring, sosiokulturell læring og motivasjon. I denne kategorien var det avgjørende å skille mellom observert, forventet og faktiske læringsutbytte og siden jeg ikke hadde intervju med elevene, er læringsutbytte basert på lærerens forventete læringsutbytte, tilbakemeldinger fra elevene og observert læringsutbytte under gjennomføring av undervisningsopplegget.

I tredje kategori rammevilkår, inngår indre og ytre faktorer som påvirker lærerens bruk av lokalhistorie i undervisning. Indre faktorer innebærer lærerens egen kunnskap om lokalhistorie og tilgang til informasjon, mens ytre rammefaktorer handler om samarbeidskultur på skolen, tid, økonomi og lokale læreplaner.

I den siste kategori, som heter videreutvikling av undervisningsopplegget, la jeg inn alle koder rundt refleksjoner og bruk og muligheter rundt undervisningsopplegget.

Før jeg går videre med presentasjon av det empiriske materialet vil jeg minne om at dette er min tolkning gjennom min egen forståelse. I min forskerrolle har jeg hele veien vært bevisst på og forsøkt å forholde meg så nøytral som mulig for å overholde oppgavens reliabilitet. Resultatene av analysen representerer informantenes perspektiver og meninger, og derfor skal jeg være åpen under analysen for å sikre oppgavens reliabilitet.

5.2 Lokal industrihistorie

I metodekapittelet har jeg gjort rede for utvalget av informantene som var tilfeldig. Gjennom å ta kontakt med inspektøren på skolen fikk jeg navnene til samfunnsfaglærerne i 8.trinn. Siden jeg selv har jobbet på skolen er disse tre lærerne også mine tidligere kolleger, men jeg hadde ikke på forhånd kjennskap til deres faktiske bruk av lokalhistorie i undervisningen deres. Jeg visste om en lærer på skolen som aktivt bruker lokalhistorie i sin undervisning, men denne læreren er ikke en av mine informanter. Ambisjonen min med å velge Sauda industrihistorie i undervisning var i utgangspunktet å finne ut hvor aktivt lærerne bruker det. Gjennom jobben min har jeg ikke lagt særlig merke til bruken og var nysgjerrig til å finne ut av det.

I første intervju før gjennomføring av opplegget spurte jeg informantene om deres bakgrunn og kompetanse rundt lokalhistorie i undervisning, og etter hvert også om deres bruk og mål med undervisning om lokalhistorie. I andre intervju etter gjennomført undervisningsopplegg, tok jeg spørsmålene om informantenes bruk opp igjen, for å gi dem mulighet til å reflektere og å bevisstgjøre dem. I tillegg spurte jeg hvor relevant mitt utviklede undervisningsopplegg var for deres undervisning om industrialisering i samfunnsfag.

5.2.1 Forståelse, interesse og kompetanse

I dette delkapittelet skal jeg presentere funn knyttet til informantenes begrepsforståelse og kompetanse av lokalhistorie, og deres interesse eller tilknytting til industrihistorie i Sauda. Informantenes første respons på spørsmål om tilknytting og interesse for lokal industrihistorie var at to av lærerne selv var født og oppvokst i Sauda og at de hadde tett tilknytting til Åbøbyen og fabrikken på grunn av slekt. De hadde lært mye om temaet gjennom oppveksten og er preget av interesse for dette. Den ene informanten tilføyer: «Ja det ene mellomfaget gikk spesifikk på krigshistorie i lokalsamfunnet, og der fikk jeg litt interesse for faget og begynte å lese. Så skapte det mer interesse ...» (Lærer 2).

Lærer 1 sier at hen hadde litt om lokalhistorie i utdanningen rundt hvilke kilder, kildebruk og framgangsmåter, men viser en stort personlig interesse på grunn av familiens bakgrunn, og tilføyer at hen på ungdomsskolenivå føler å ha god kompetanse om lokalhistorie. Lærer 3 føler at hen ikke hadde særlig opplæring om lokalhistorie i undervisningen gjennom utdanningen sin og sier i tillegg at hen ikke hadde en kjempeinteresse for det så langt.

Her er det viktig å legge til et utsagn fra lærer 3 etter gjennomført opplegg: «Jeg tenker det åpnet øyene mine, og som jeg sa har jeg brukt skiltløype før, men jeg har jo ikke vært kjempeinteressert i lokalhistorie, men når man ser hvilke muligheter man har der ute, og hvilket utbytte elevene har ... Det hadde vært kult og trenger ikke å være et så stort opplegg, men et lite drypp her og der ...» (Lærer 3).

Det viser seg i materialet at to av lærerne har en særlig personlig interesse for lokalhistorie. Det kan antydes en sammenheng mellom hvor informantene vokste opp og deres tilknytting til stedet, men vi kan stille spørsmål om lærer 3 kanskje ble påvirket av mitt undervisningsopplegg om å bruke det mer, selv om hen innrømmet å ikke ha interesse for lokalhistorie før opplegget.

5.2.2 Tilgang og bruk av lokale ressurser

Når jeg i løpet av første intervju kom til spørsmål knyttet til lærerens bruk av lokalindustrihistorie i undervisning, viste det seg et skille mellom å bruke kilder utenfor skolen og bruk av kilder som litteratur.

Alle tre lærerne hadde brukt skiltløype (nærmere forklart i kapittel 4) før i undervisning, og de nevner at de gjennomførte opplegget tverrfaglig i sammenheng med kroppsøvingsfag og/eller norsk.

Lærer 2 har også vært på besøk på industriarbeidermuseet med store klasser. Der ble de guidet av en lokal ressursperson, og hen nevner at det var litt trangt med så mange elever, men at elevene likte det. Lærer 3 nevner i sammenheng med skiltløypen i Åbøbyen at hen har brukt det tre ganger tverrfaglig med norskfaget. Da tok elevene utgangspunkt i brosjyren til skiltløypen, der de for eksempel snakket om tennisbanen og elevene skulle skrive en nyhetssak og gikk skiltløype etterpå.

Her kan en spør om nærmiljøet rundt industrihistorie hovedsakelig blir brukt tverrfaglig med norskfaget, eller om det har en sammenheng med at alle tre lærerne i utgangspunkt også underviser i norskfaget.

To av lærerne (lærer 1 og 2) brukte også andre lokalhistoriske kilder utenfor skolen, nemlig Allmannajuvet og Nordag anlegget i Saudasjøen. Elevene syklet til plassene og så seg rundt i området rundt Allmannajuvet og ved Nordag anlegget. En annen lærer ved skolen fortalte historier om andre verdenskrig i Sauda til elevene. Selv om lærer 3 ikke selv har brukt Nordag anlegget i undervisningen sin, så vet hen om opplegget, som også blir nevnt som noe nærmest fast i 10.trinn, når elevene lærer om andre verdenskrig.

Kildebruk innenfor skolen er viktig å nevne. Alle tre lærere sier at de har brukt Sauda industrihistorie i forbindelse med lokale forfattere og lokal litteratur. Alle tre nevner Kjartan Fløgstad som en viktig forfatter. Lærer 2 sier: «... vi brukte Kjartan Fløgstad i norskfaget for å bli litt mer kjent med ting som han har skrevet. Vi gikk løypen Fløgstadåsen til Tengdal og prøvde å se om elevene kjente seg litt igjen ...». Lærer 3 har også brukt Kjartan Fløgstad og begrunner det med: «Bruker jo en del tekster fra

Saudas forfattere, blant annet Kjartan Fløgstad og litt forskjellig. Der får man jo inn litt historie og.».

Kan en se sammenheng mellom lokal industrihistorie og lærerens undervisningskompetanse i norskfaget? Lærer 1 og 2 underviser også i kroppsøving eller fysisk aktivitet, og knytter bruk av nærmiljøet også til kroppsøvingsfag.

Angående tilgang til ressursene sier lærer 1: «Jeg vet godt hvem jeg kan komme i kontakt med.», men også lærer 2 og 3 vet godt hvem de kan ta kontakt med eller hvordan de kan få informasjon. Lærer 1 og 3 nevner en Facebook-gruppe hvor hen kan få hjelp eller å ta kontakt med Sauda Sogelag. Lærer 1 nevner også at det er lett å få kontakt med lokale ressurspersoner, mens lærer 3 sier etter gjennomført opplegg, at hen ble kjent med ressurser som hen visste om, men ikke ante at disse var interessert i samarbeid. Hen sier: «Så åpner det øyene mine at Ryfylkemuseet og de som jobber der er interessert i å få elevene på besøk og vise fram det vi har. For det er jo eller litt lukket, eller ikke lukket, men i forhold til midt i skoledagen å få elevene ut og inn i det huset.» Her bør en se nærmere på samarbeid mellom skolene og lokale ressursene og gjensidig informasjonsutveksling. Lærer 2 nevner nemlig etter gjennomført opplegg, at Sauda Klubb ikke ble brukt før, men at hen nå forstod at de også tok imot klasser.

I tillegg er det veldig interessant at lærer 2 sier: «Ja det kommer jo litt an på oss lærer selv. Hvordan og om vi bruker det litt videre også, men dybdelæring blir jo litt enklere når vi får litt innspill gjennom opplegget og. Det er jo noe vi definitivt må jobbe videre med, det er kjempeviktig.» Dette utsagnet kom etter gjennomført opplegg gjennom spørsmål om tanker rundt elevenes dybdelæring i forbindelse med undervisningsopplegget. Hen sier også: «Det viser jo egentlig at vi bare må bli gode på å samarbeide med andre instanser.» og senere sier hen «Kanskje vi kunne vært litt flinkere med tanke på å henvende oss til personer.».

Her kan en lure på om mitt opplegg har satt noen tanker i gang. Alle tre lærerne ønsker å bruke mer lokalmiljø i undervisning. Hva eller hvor stopper det opp? Vi ser gjennom datamaterialet at informantene bruker en god del lokale ressurser og kilder, og ser

effekten av å bruke det blant elevene. Kan et tettere samarbeid påvirke lærerens bruk? Kanskje tettere samarbeid mellom lokale aktører og ressurser og skolen hadde ført til større aktiv bruk av lokalhistorie i undervisning. Hovedsakelig viser det seg stor interesse for både bruk av lokalhistorie og samarbeid blant alle tre lærere. Kanskje det neste delkapittel gir mer innblikk.

5.3 Læringsutbytte

Elevenes læringsutbytte er en viktig del i min analyse, og nå skal jeg presentere mine funn rundt dybdelæring og historiebevissthet, aktivitetslæring, identitetsutvikling og motivasjon. Gjennom grundig arbeid med datamaterialet kom jeg fram til å presentere mine funn knyttet opp mot forventet og observert, altså faktisk læringsutbytte av undervisning om lokal industrihistorie.

5.3.1 Forventet læringsutbytte

Når jeg spurte i første intervju om lærerne kunne nevne et eksempel hvor de har brukt lokalhistorie i undervisning, nevner alle tre at de har brukt lokalhistorie tverrfaglig, ofte i forbindelse med norskfaget, men også sammen med kroppsøving. I andre intervju spurte jeg konkret etter fag som kan trekkes inn i mitt undervisningsopplegg. Også her nevner lærer 1 norskfaget i forbindelse med å skrive en tekst etter gjennomført opplegg, og i tillegg kunst- og håndverk i 10.trinn hvor elevene skal lage en modell. Hen sier at elevene har brukt Folkets hus og Sauda klubb i forbindelse med modeller, men hen husker ikke at det ble lagt modell av industriarbeidermuseet. Lærer 3 nevner modellbygging i forbindelse med å få inspirasjon, eller musikk og dans, som var typisk for denne tidsperioden på Folkets hus. Lærerne ser mange muligheter for å legge opp til tverrfaglighet. Lærer 2 trekker inn allerede eksisterende samarbeid med overordnet tema bærekraft som mulighet siden fabrikken er en avgjørende del i Sauda sin industrihistorie.

En viktig faktor i forbindelse med bruk av undervisningsopplegget, var for informantene tilrettelegging for alle elevene. Jeg stilte spørsmål om hvem undervisningsopplegget passet best for. Her kom alle tre informantene med innspill

angående tilrettelegging for elevene med ulike utfordringer. Under gjennomføring av opplegget var det noen minoritetsspråklige elever som hadde språklige utfordringer knyttet til å forstå norsk godt nok. Lærerne var oppmerksomme på disse elevene og oversatte viktige deler til engelsk, eller viste det praktisk gjennom bilder eller ting. Lærer 1 sier i denne sammenheng: «Det er jo en utfordring generelt i skolehverdagen, og ikke bare i dette prosjektet.». Lærer 3 nevner også at for slike elever kan det være mye informasjon, men at lærerne har et øye på disse elevene. I tillegg kjenner lærerne sine elever og kan tilrettelegge best mulig for dem slik at disse elevene også har utbytte av slike opplegg. Tolkningen min er at lærerne er veldig bevisste på elevenes behov for tilrettelegging og ikke ser et slikt opplegg som en hindring for læringsutbytte.

I første intervju spurte jeg informantene om hva de ønsker å oppnå med undervisning om lokalhistorie. Svarene var litt forskjellige. Lærer 1 ønsker at elevene ser at lokalsamfunnet er en del av storsamfunnet og at store hendelser som andre verdenskrig også har satt sine spor i lokalsamfunnet. Kort sagt ønsker hen at elevene skal kjenne til livet til forfedrene og viktigheten av å kjenne sin egen fortid. Lærer 2 ønsker å gjøre historie til noe levende, noe mer enn bare å sitte og å lese om historie. Hen ser aktivitetslæring som en nøkkel og sa: «Det er lettere å få med flere da, selv de som ikke sitter som et lys i teoritimene, på en litt annen vinkling.».

Identitetsutvikling var også et viktig begrep for denne læreren, og belyste det i forbindelse med at hvis elevene kjenner sin egen fortid og får en tilknytning til stedet, er det større sjanse for at de senere i livet lengter hjem for å bidra til lokalsamfunnets utvikling. Lærer 3 nevnte i første omgang at elevene skal kunne mer om lokalhistorie en hen selv kan, men også at elevene kjenner til mange steder innenfor lokalhistorie gjennom fritiden og slekt, og sier: «Jeg tenker at det på mange måter er enklere stoff for elevene å svelge fordi de kjenner til det.». I tillegg nevner også lærer 3 at det blir enklere for elevene å se de lange linjene i historie ved å kunne knytte det lokale opp mot Norge og det globale.

Tolkningen min er at lærerne anser undervisning om lokal historie utenfor skolens område som noe som på den ene siden gir elevene lettere tilgang til historie gjennom å oppleve historie som noe praktisk og levende, og på den andre siden noe som gir mer dybdelæring og bredere forståelse for å se sammenhenger i et større bilde.

Aktivitetslæring nevner alle tre ved å bruke begrepet direkte eller å bruke begreper som learning by doing. Lærerne mener at elevene husker bedre gjennom opplevelser og spesielt i sosial sammenheng. Derfor håper lærer 2 i første intervju at bruk av lokalhistorie kan gi elevene mer påfyll og føler at historie ikke ligger så mye i interessefeltet til elevene i dag som det har gjort før. Hen ønsker å få gleden for lokalhistorie og faget samfunnsfag tilbake hos elevene. Oppsummert kan jeg si at lærerne ønsker å oppnå identitetsutvikling, historiebevissthet og mer bruk av aktivitetslæring for at dybdelæring kan oppstå. I tillegg ønsker lærerne å motivere elevene.

5.3.2 Faktisk læringsutbytte

Nå ønsker jeg å presentere funn knyttet til det faktiske læringsutbyttet gjennom observasjonsnotater, tilbakemeldinger fra elevene og informanters perspektiv på elevens læring.

Jeg selv opplevde stor motivasjon blant elevene på industriarbeidermuseet. Alle tre klassene var fokusert og lyttet oppmerksomt på meg. De gikk rundt for å se og å ta på ting, og var engasjert i rollespill og reflekterte aktiv og stilte spørsmål i slutten. Noen elever var opptatt av å sammenlikne deres egen bosted eller hus med leilighetene ved å lete etter TV eller Playstation. Også skiltløypen i forbindelse med en konkurranse, hvor elevene skulle svare på spørsmål knyttet til skiltene, var noe som elevene var veldig engasjerte i. Her kan en spørre om motivasjon var å vinne premie eller om de syntes det var interessant, men selv lærer 1 ga tilbakemelding på at det var godt samarbeid i gruppene og at de virkelig jobbet med informasjonen.

Å lage buttons var noe elevene også likte, fordi her stod de fritt å velge et tema eller sted fra dagen og kunne være kreative selv. På Folkets hus var det spesielt et fotografi fra 1920-tallet fra Åbøbyen som elevene likte. På bildet kunne de se hvor mye Åbøbyen har forandret seg. Maleriene i storsalen (nærmere forklart i kapittel 4) var også noe som skapte interesse. Mange elever har vært i storsalen før og har sett maleriene, men med fortellingene fra guiden, om historien bak maleriene og hvordan disse er bygd opp, fikk elevene en helt annen innfallsvinkel på maleriene. De var aktive og stilte gode spørsmål, men de kunne også svare på spørsmålene fra guiden. De fleste elevene har aldri vært

inne i Sauda klubb før. Her fikk bare to av klassene mulighet til å se seg rundt i peisestua. En del elever kom med gode refleksjoner og sammenlignet Sauda klubb og Folkets hus. De oppdaget likheter og reflekterte mye rundt rollespillet om ei arbeiderjente som ble nektet adgang til juletreffest på klubben. Elevene kom tydelig fram med sine argumenter.

Lærerne ga også tilbakemelding til meg i andre intervju, om at elevene likte dagen og at de sa at de lærte noe. Lærer 3 har samlet inn kommentarer fra elevene i en oppsummeringsøkt noen dager etter gjennomført undervisningsopplegg. Her ønsker jeg å nevne noen konkrete tilbakemeldinger. Elevene synes det var kjekt og lærerikt, og de satte pris på at de fikk lære noe mens de var i aktivitet. Elevene sa at det skjedde noe hele dagen at de ikke var bevisst på at de lærte noe. En elev sa at de likte å gjøre noe annet og at eleven følte, i slutten av dagen, at hen levde i starten av 1900-tallet. I tillegg var det en elev som snakket om dagen hjemme og fant ut at noe slekt bodde i leiligheten på industriarbeidermuseet. Lærer 3 nevner i denne sammenheng at elevene hørte hjemme om hvem som var fabrikkarbeider og hvem som var funksjonær.

Tolkningen min er at det er et tydelig tegn på historieempati. Både gjennom rollespill, men også gjennom det å kunne se seg rundt på egen hånd, og å høre på fortellinger, engasjerte elevene slik at de kunne leve seg inn i livet på 1920-tallet. Lærer 1 ga tilbakemelding om at elevene husket mye, og at de fortalte mye. De kunne svare på spørsmål under oppsummeringsøkten og de visste hva klasseskille var og hvordan industrialisering i Sauda startet.

Elevene i klassen til lærer 1 ga også tilbakemelding om at de lærte mye mer den dagen enn hvis de hadde sittet og lest om det. Lærer 2 sier også at det gjorde noe med motivasjon ved å komme seg ut av klasserom og å føle på historien. Selv om den ene læreren nevner at læring ikke står i fokus i klassen, og elevene ga tilbakemelding på at de ikke hadde lært noen ting, så fant hen ut ved å stille konkrete spørsmål, at elevene hadde lært mye og har fått mye med seg. Elevene kunne for eksempel forklare forskjellen mellom Sauda klubb og Folkets hus. Det var viktig for læreren å gjøre elevene bevisst på hva de hadde lært, fordi en del elever har utfordringer knyttet til mestringsfølelse. Undervisningsopplegget og oppsummeringen ga mulighet for å synliggjøre elevens læring for dem selv.

5.4 Rammevilkår

Delkapittelet om lokal industrihistorie indikerer at lærerne bruker lokalhistorie og spesielt industrihistorie i undervisningen sin på forskjellige måter. På den ene siden ved å bruke lokalmiljøet, og på den andre side ved å bruke kilder innenfor skolen og da hovedsakelig litteratur. Jeg vil ikke vurdere nå om bruken er veldig aktiv, siden det ikke går frem av materialet, hvor mange ganger det blir brukt i løpet av et skoleår og på tvers av trinn. Når jeg jobbet med analysen av datamaterialet ble det tydelig for meg, at jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål rundt bruken av lokalhistorie i undervisning.

I dette delkapittelet vil jeg presentere de rammevilkårene informantene mener påvirker bruken av lokalhistorie i undervisningen. Etter gjennomgang av datamaterialet viste det seg tydelig et skille mellom indre og ytre faktorer. De indre faktorene omhandler informantenes kunnskap, interesse og informasjon, mens de ytre faktorene handler om skolens rammer og tilrettelegging, samarbeid på skolen og tid og økonomi.

5.4.1 Indre rammefaktorer

Jeg har bare tre informanter fra samme skole, og dermed ikke et stort utvalg, men av de tre er det en lærer som skiller seg ut når det gjelder interesse for lokalhistorie. Lærer 3 sier som nevnt i delkapittelet ovenfor at hen ikke hadde særlig interesse for lokalhistorie så langt, men hen påstår også at hen kan litt og er villig til å fylle på når det trengs. Gjennom dette utsagnet, som ble gjentatt flere ganger i intervjuet, begrunner læreren lite bruk av det lokale i undervisning, men samtidig viser andre utsagn at hen allikevel bruker en del og er villig til å bruke det mer, så lenge flere faktorer er på plass. Hen sier: «..., men jeg skulle ønske av og til, at jeg kunne mer selv om lokalhistorie.» eller «Nei, jeg tenker at jeg er relativt ny i gamet selv, så jeg håper eller mitt mål er at jeg skal få en sånn interesse for lokalhistorie selv, fordi det da er det kjekkere å undervise om man syns det er gøy. Jeg syns det er gøy, men jeg kan ikke så mye om det ennå. Det er liksom mitt mål i samfunnsfag i det lange løpet, at jeg også blir trygg i min rolle som formidler av lokalhistorie».

Selv om jeg ikke vet helt nøyaktig hvor mange ganger hver informant har brukt lokalhistorie i undervisning, så har jeg fått inntrykk av at lærer 3 bruker en god del lokalhistorie på forskjellige måter, og hen nevner selv at opplegget rundt skiltløypen,

med å skrive nyhetssaker, har hen brukt tre ganger med hell. Det viser seg i datamaterialet at lærer 3 bruker en del lokale forfattere i undervisningen. Jeg tolker det så langt slik, at hen er ikke bevisst sin egen bruk av lokalhistorie eller hva begrepet lokalhistorie innebærer. I tillegg er lærer 3 en av mine informanter som ønsker seg flere slike opplegg som en kan bruke jevnlig uten å sitte med hele planleggingsarbeidet alene. Jeg kommer tilbake til dette senere når jeg skal presentere ytre rammefaktorer.

Lærer 1 nevner at hen har selv god kunnskap rundt lokalhistorie, for å kunne bruke det i undervisningen sin, men ser det som individuelt om hvor mye og hva man bruker i undervisning. Også lærer 2 kjenner til avhengighet av egen motivasjon blant lærere, for å få til mer bruk av lokalhistorie i undervisning og legger til at tverrfaglighet kan være en nyttig tankegang. Lærer 2 sier før gjennomføring av undervisningsopplegget: «Ja, jeg syns jeg kan nok med tanke på å skape et grunnlag for elevene til å kunne vite litt om Sauda. Tidligere var det en del eldre som syns det var gøy å bli kontaktet for å fortelle litt om Sauda og historien.». Noe som jeg tolker som godt grunnlag for å bruke lokalmiljøet aktivt i undervisning.

Avgjørende for bruk av lokalhistorie i undervisning er kunnskap om hva som finnes i lokalmiljøet. Et annet aspekt er hvor lett en kan få tilgang til lokale aktører og ressurser. Derfor spurte jeg i intervjuet, etter gjennomført opplegg, om informantene hadde god nok tilgang til lokale ressurser. Alle lærerne kjenner til lokale ressurser og har godt nok tilgang eller enkelt kan få tilgang, når man bare undersøker mer. Lærer 1 sier nettopp det i første intervju, da hen uttaler seg slik: «Det er stor frihet og mye man kan gjøre hvis man bare undersøker litt, og trekker inn gode ressurspersoner. Det er masse kunnskap i lokalmiljøet som man kan bruke.». Om tilgang til lokale ressurser i intervjuet, etter gjennomført undervisningsopplegg, sier hen: «Ja, det er et levende lokalhistoriemiljø I Sauda. Der er lett for oss å få informasjon og tips, så absolutt.». Også lærer 2 vet om ressursene en kan bruke, men ser det som ikke like lett å finne ut hvem lærerne kan kontakte når det gjelder opplegg. Her tolker jeg at tilgang til lokale ressurspersoner eller lokale ressurser generelt er enkelt, hvis en ønsker.

Utfra arbeidet mitt med oppgaven og planlegging av undervisningsopplegget kan jeg bekrefte at informasjonen er lett tilgjengelig, men også er avhengig av egen motivasjon. Det stemmer overens med utsagn til lærer 1 og 2 tidligere i dette

delkapittelet, at hvis man selv gjør en innsats, så er det fullt mulig å få til mer bruk av lokalhistorie i undervisning med tanke på bruk av lokale ressurspersoner. Den indre motivasjon, egen interesse og egen kunnskap er viktige rammefaktorer. Det viser seg at egen interesse og initiativ er rammer for hvordan hver enkelt lærer bruker lokalhistorie i undervisning, og innhenting av informasjon er opp til hver enkelt lærer.

Ut fra datamaterialet, tolker jeg det slik at det lokale hadde blitt tatt mer i bruk eller i større grad, hvis det hadde vært større samarbeid mellom lokale ressurspersoner, lokale institusjoner og skolen. Angående utsagn til lærer 2 om en kontaktperson i forhold til opplegget, tolker jeg det slik at hen mener tilgang til ferdige opplegg, gjennomført av eksterne aktører som for eksempel museer.

Senere i intervjuet spurte jeg lærerne om de kunne tenke seg en implementering av opplegget mitt i den kulturelle skolesekken, og alle lærerne stilte seg positiv til det, men det viste seg også at det var lite kunnskap knyttet til det. Her kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål om hvorfor det var ikke nok kunnskap. Jeg vet fra min egen erfaring som lærer, at ungdomsskolen har en ansvarlig innenfor den kulturelle skolesekken. Det kan tolkes slik at det er derfor lærerne har så lite kunnskap. I tillegg kan ønsket om tettere samarbeid med lokale aktører, tolkes som manglende kommunikasjon mellom partene.

5.4.2 Ytre rammefaktorer

Når jeg bruker begrepet ytre rammefaktorer, innebærer det samarbeidskultur på skolen, tilrettelegging av skolen, lokale læreplaner, tid og økonomi. Når jeg skriver om samarbeidskultur på skolen, mener jeg hvordan og hvorvidt lærerne jobber sammen fagbasert eller trinnbasert, og deler opplegg eller planlegger opplegg i lag. På skolen arbeider lærerne i lag fag - og trinnvis. Det vil si at mine tre informanter er samfunnsfaglærere i de tre klassene på 8.trinn og har et samarbeid.

I første intervju spurte jeg lærerne om de deler kunnskap om lokalhistorie og om de jobber sammen for å lære av hverandre. Lærer 1 svarte at de deler på opplegg og erfaringer og samarbeider mye blant lærerne i samfunnsfag på samme trinn, mens lærer

2 svarer at det er avhengig av energinivå i kollegiet, men at alle blir flinkere til samarbeid gjennom personlig utvikling siden de er bevisst på hvor viktig det er. Også lærer 3 nevner at det er avhengig av lærerne som har faget, og at det er mulig å spørre om hjelp. Her tolker jeg det slik at det kan være faktorer som påvirker samarbeid, men at det i hvert fall er personavhengig.

I andre intervju nevner for eksempel lærer 1 at de ikke ha noe formelt sted for å dele opplegg, som for eksempel ei ressursmappe, verktøykasse eller faste opplegg gjennom lokal læreplan som omhandler Sauda sin industrihistorie. Hen sier: «Av og til bruker vi fagtid til å dele ting på alle områder på skolen. Bare det gjelder alt fra vurdering til fagopplegg. Tidligere hadde vi mer formalisert dette, at vi delte litt digitalt og ga ut ting.» Det tolker jeg slik at tid og rom, altså også tilrettelegging fra skoleledelse, kan være en viktig faktor for hvorfor samarbeid oppfattes som varierende. Samtidig er alle tre lærerne interessert i å dele både informasjon, opplegg og erfaringer med andre kollegaene på skolen.

Ut ifra min egen opplevelse da jeg tok kontakt med skolen, mine tre informanter og informerte om forskningen min, var interessen stor og alle instansene på skolen jobbet sammen for å tilrettelegge for gjennomføring av opplegget. Lærerne tok kontakt med skoleledelsen og etter min oppfatning var det lite utfordringer knyttet til gjennomføring av undervisningsopplegget mitt på en hel dag. Uansett var det viktig for meg, som forsker, å høre med informantene om muligheten for gjennomføring av undervisning i ett fag på en hel dag. Alle tre informantene sa at det alltid er muligheter for å bruke en hel dag. Lærer 2 sier: «En hel dag, kanskje ikke hver dag, men av og til er det fullt mulig.»

Lærer 3 brukte den dagen, sine fritimer til å være med, og sier at andre lærere også bruker tid fra fritiden til å være med en hel dag. Hen nevner også at faglærerne som egentlig har timene kan være med. Kort sagt viser det seg at lærerne er fleksible og løsningsorientert når det gjelder tidsbruk. Alle tre sier at de kan bruke sine enkle timer også til å gjennomføre et opplegg utenfor skolen, uten at det oppstår utfordringer knyttet til tilrettelegging fra skoleledelse. Jeg tolker det slik at alle instanser er villige til å bruke lokalhistorie i undervisning og tilrettelegger for det.

En annen viktig faktor for bruk av lokalhistorie i undervisning er tilgang til ressursene og økonomien knyttet til det. I mitt opplegg rundt industrihistorie er det lokale lett tilgjengelig siden det er kort gangavstand fra skolen. Alle mine stasjoner i undervisningsopplegget ligger i nærheten til skolen. To av mine informanter fortalte i intervjuet at de har brukt andre lokale ressurser som Allmannajuvet og Nordag anlegget, som ikke ligger rett utenfor skolens område, men derimot er lett tilgjengelig ved å sykle med elevene. Samtidig byr Sauda på flere lokale ressurser som for eksempel gamle gårdstun, som ikke er så lett tilgjengelige. Lærer 1 sier for eksempel at Tveit tunet er upraktisk å komme seg til. Avstanden fra skolen er større og det kan oppstå behov for å ta buss, som genererer kostnader som kan være en utfordring. Samtidig stiller lærer 1 seg positiv til bruk av disse ressursene også, så lenge man planlegger godt. Lærer 2 sier «Og så er det jo selvfølgelig noe med distansen, skal vi gå, eller skal vi be foreldrene om å kjøre.». Det viser seg at distansen er en faktor som spiller inn i økonomien. Når lærerne vil bruke lokale ressurser som ligger utenfor nærområde til skolen, krever det mer planlegging om hvordan klassene skal komme seg dit. Lærer 2 nevner spesielt: «Ja det er jo kort avstand til lokalt samfunn i Sauda. Ser vi lokalhistorie i et større perspektiv altså utenfor Sauda, da blir det litt mer vanskelig.». Samtidig virker lærerne løsningsorientert, ved å også bruke foreldrene, slik at økonomien ikke skal stå i veien for gjennomføring av opplegg i lokalhistorie.

I forbindelse med mitt undervisningsopplegg sier alle tre informantene at bruk av en hel dag gir best mulig sammenheng, men samtidig ser informantene mulighet for å dele opplegget slik at det blir gjennomførbart i de timene lærerne har tilgjengelig. Jeg tolker det slik at lærerne er bevisst på at de kan bruke mer lokalhistorie i undervisningen, og da spesielt lokale ressurser utenfor skolen, uavhengig av antall timer i faget. Innenfor ytre rammer kunne jeg også legge inn lokal læreplan, men jeg valgte å ta det opp i neste delkapittel om videreutvikling av undervisningsopplegget for å kunne gå mer i dybden rundt eksistens og bruk av lokal læreplan.

5.5 Videreutvikling

Etter å ha analysert kategoriene lokal industrihistorie, læringsutbytte og rammefaktorer er det videre sentralt å se nærmere på videreutvikling av undervisningsopplegget mitt. Når jeg begynte med forskningsarbeidet mitt og valg av tema i forskningen var målet å bidra til større bruk av lokalindustrihistorie ved å lage et nytt opplegg. Håpet er at dette undervisningsopplegget forhåpentligvis vil bli brukt i framtiden av lærerne i Sauda. Målet mitt var ikke å lage et opplegg som er ferdig og ikke skal videreutvikles eller tilpasses. Jeg ønsket derfor informantenes og elevenes perspektiv og meninger rundt opplegget slik at mine informanter også ser muligheter ved et slik opplegg.

Først skal jeg beskrive funn knyttet til informanters refleksjoner rundt undervisningsopplegget, før jeg skal se nærmere på deres tanker rundt bruk av opplegget og til slutt analysere, ut ifra datamaterialet, hvilke muligheter lærerne ser med et slik opplegg.

5.5.1 Refleksjoner

I andre intervju, etter gjennomført opplegg, stilte jeg flere konkrete spørsmål knyttet til lærernes perspektiv på undervisningsopplegget under overordnet tema. Konkret spurte jeg om lærernes tanker generelt rundt opplegget, både positive og negative aspekter, om tidsbruk i forhold til skolens rammer knyttet opp mot mulighet for å dele opplegg i flere deler og til slutt relevans for lærernes undervisning om industrialisering.

Alle tre informantene ga mye positiv og konstruktiv tilbakemelding. I første omgang synes alle at gjennomføringen av opplegget var vellykket og både lærer 1 og 2 nevner at opplegget var godt forberedt og ryddig. Noe jeg ser som viktig faktor, er at alle tre informantene nevner at et positivt aspekt ved undervisningsopplegget, var å komme seg ut av klasserommet. Lærer 1 sier: «Det var en fin fordeling på det praktiske, mellom gjøremål og teori», mens lærer 2 sier: «En fordel er å kunne ta undervisningen litt ut av klasserommet, og å se og å føle litt på historien på en måte.», og lærer 3 nevner: «Jeg synes det var et kjempefint opplegg. De fikk komme ut av klasserommet, ut og beveger seg.». Min tolkning er at alle informantene er bevisst på verdien av praktisk undervisning utenfor klasserommet og er bevisst på hvordan opplevd historie gjennom sansebruk påvirker elevens læring.

Informantene nevner også at elevene likte å ha annerledes undervisning enn å bare å sitte i klasserommet. Dette er noe som jeg kan bekrefte gjennom min observasjon. Alle tre klassene hadde en liten oppsummering i slutten av dagen hvor de kunne stille spørsmål og gi tilbakemelding. Her ga elevene tilbakemelding på at de likte dagen, og at det beste var å kunne se og ta på ting istedenfor å lese om det i bøker.

Noe både lærerne og elevene nevner som ulempe eller negativt ved opplegget var været. Gjennomføringen av undervisningsopplegget skjedde i starten av februar og været var kaldt og vått med sludd og snø. Det påvirket motivasjonen for å gå skiltløype, men alle deltakere ble informert i forkant om å kle seg godt etter været. I tillegg var det vanskelig å gjennomføre opplegg på et annet tidspunkt av hensyn til masteroppgaven min. Lærerne nevner i intervjuet utfordringer knyttet til været, men også fleksibilitet for å planlegge tema industrialisering på en annen tidspunkt i skoleåret, som for eksempel tidlig høst eller vår. Jeg selv hadde ikke valgt å gjennomføre undervisningsopplegget i februar og var bevisst på og fleksibel angående gjennomføring av skiltløypen ved å ha bilder av skiltene slik at jeg kunne tilpasse den delen til været.

Lærer 3 nevner også en annen ulempe med opplegget, nemlig sammenheng mellom bruk av en hel skoledag til undervisningsopplegget og elevenes motivasjon. Hen sier: «Det som selvfølgelig er litt ulempe med det er at det tok litt lang tid i forhold til motivasjonen til elevene og å holde de gående, spesielt når de har vært ute og frosset. Gjennom min observasjon så også jeg, at elevene mistet motivasjonen for å gjennomføre skiltløypen, og jeg fikk en del kommentarer angående kulde og været. Jeg foreslo å ta bilder av skiltløypen og å løse oppgavene på Folkets hus. Her viste det seg at elevene var veldig løsningsorientert ved å dele gruppene i to, og hver av delgruppene gikk halvparten av løypen. Slik fikk alle gjennomført løypen på kortere tid, og kunne jobbe med oppgavene i varmen.

Både gjennom observasjon, intervju og informantenes tilbakemelding fra elevene var alle enige om at industriarbeidermuseet, altså leiligheter, var den mest positive delen av opplegget. Lærer 3 sier også at å kunne se og ta på ting i tillegg til mine fortellinger om plassen var mest relevant. Lærer 1 nevner i tillegg at hen likte veldig godt

oppgaveløsning knyttet til skiltløypen, fordi elevene måtte jobbe grundig med bilder og tekst og var motiverte til å finne løsningsordet.

5.5.2 Bruk av undervisningsopplegg

I dette delkapittel skal jeg presentere funn fra datamaterialet, som handler om tanker rundt bruk av opplegget knyttet til tidsbruk, tilrettelegging for elevene og implementering av opplegget i lokal læreplan.

Når jeg planlagte undervisningsopplegget mitt hadde jeg fokus på å lage et opplegg med flere stasjoner, slik at det skulle være mulig å dele opp. Hovedtanken var at siden faget samfunnsfag har lite antall timer per uke, ofte bare to timer, skulle det likevel være gjennomførbart. Gjennom praksis og jobb som lærer kjenner jeg til utfordringen med å gjennomføre et undervisningsopplegg på en hel dag. I tillegg var tanken min å få klasseskille belyst fra alle sider i samfunnet, og derfor var alle stasjonene like relevante for meg.

I andre intervju spurte jeg informantene om hva de tenkte om muligheten for å dele opp undervisningsopplegget slik at det blir gjennomførbart i flere enkle timer eller dobbeltimer. Alle informantene var enige om at opplegget gir mulighet for å dele det opp, men samtidig sier de også at det var bra å bruke en hel dag. Lærer 2 sier: «Jeg synes jo at det var litt viktig å gjøre det, og kanskje spesielt med tanke på dybdelæring i den nye læreplan. Det er veldig vanskelig å klare det med bare en time på skolen.». Det virker slik at lærerne synes det var nyttig å bruke en hel dag for et slikt opplegg slik at elevene får mulighet til å fordype seg og får å få et helhetlig bilde av klasseskille og Sauda industrihistorie.

I forbindelse med tema tidsbruk spurte jeg om lokale læreplaner på skolen. Alle tre informanter nevner at skolen hadde et årshjul med noen faste opplegg og at de kunne tenke seg et slik opplegg implementert i årshjulet som noe fast. Lærer 1 mente at de tidligere har brukt mindre økter på slike opplegg, og at et slik opplegg krever planlegging, men hvis du har et ferdig opplegg, så kan man bruke det igjen og tilpasse til eget behov. Jeg tolker utfra datamateriale at lærerne ønsker slike opplegg som noe fast for bestemte trinn, og at deres arbeid med å bruke lokalhistorie i undervisning blir enklere og det lokale blir mer brukt. Flere av informantene sier i intervjuet at de kan

tenke seg flere ferdige opplegg som blir lagt i samarbeid med lokale aktører, eller som kommer fra lokale aktører. Lærer 3 sier: «Ja, fordi det er tidskrevende å lage opplegg. Med en gang du kan finne ferdiglagte opplegg, så er det gull verdt.».

Mine informanter nevner tverrfaglighet som en mulighet for bruk av opplegget. Jeg spurte i andre intervju om mulighet for å kjøre opplegget tverrfaglig. Alle informantene nevner flere fag som kan knyttes opp mot opplegget og nevner i tillegg at det kan være en støtte for å planlegge en hel dag med opplegget. Når en trekker inn flere fag, har man større muligheter.

5.5.3 Muligheter for videreutvikling

Som ovenfor nevnt er tverrfaglighet en faktor som lærerne ser som viktig for videreutvikling av opplegget. Jeg har presentert funn rettet mot tverrfaglighet i delkapittel læringsutbytte, men jeg ser det som viktig å nevne mulighet for tverrfaglighet som en viktig faktor til videreutvikling av undervisningsopplegget også. Noe som både lærer 1 og 2 nevner rundt videreutvikling av undervisningsopplegget er bruk av lokale ressurspersoner eller tidsvitner under opplegget. Ved å ha en person som har opplevd dette og følt det på kroppen, kunne det løftet opplegget, sier lærer 1. Lærer 2 sier at det kanskje hadde gjort det litt mer spennende. Det er et godt innspill fra lærerne. Elevene hadde fått mulighet å møte mennesker som har opplevd det og kunne stilt spørsmål.

Informantene mener at opplegget også kan brukes på forskjellige måter, som for eksempel forarbeid eller påfyll. Lærer 2 mente: «Når elevene har bakgrunnskunnskap om Sauda, blir det forholdsvis lettere for dem å dra det opp fra det lille lokale til det større Norge.» Lærer 3 hadde ikke startet med tema industrialisering før undervisningsopplegget. Hen synes: «Det blir neste tema hos oss, og det var gull å ha det som forberedelse til neste tema, og fordi det da går det an å henge det på en del knagger om det vi har opplevd, når man snakker om det som skjer i Norge på 1800-tallet da.» Jeg tolker dette i forbindelse med dybdelæring. Hvis elevene får et slikt opplegg som start av tema eller som avslutning eller oppsummering, gir det mulighet for å se større sammenheng mellom lokalsamfunn, Norge og det globale.

6 Drøfting

I dette kapitlet skal hovedfunnene fra analysen diskuteres i lys av teori og tidligere forskning. Formålet er å kunne sette oppgavens funn i en større sammenheng for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Problemstilling; «Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdeløring og identitetsutvikling.» skal være grunnlag for drøfting. Samtidig anser jeg det som hensiktsmessig å knytte funnene opp mot mine forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen min best mulig. Derfor er det formålstjenlig å organisere drøftingskapitlet på samme måte som analysekapitlet, men med innsnevring mot hovedfunnene.

Forskningsspørsmålene er 1) Hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning, 2) Hvordan ser samfunnsfaglærere, på ungdomsskolen, på skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie, 3) Hvilket læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom et nyutviklet undervisningsopplegg, 4) Hvordan bidrar et nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning?

For å kunne besvare problemstillingen min har jeg valgt å dele kapittel inn i seks delkapitler. Jeg vil poengtere at noen av funnene vil kunne overlape i delkapitlene siden disse er relevante for å belyse både *læreres undervisning i lokalhistorie*, *elevers læringsutbytte og dybdeløring* og *læreres perspektiv på de nyutviklede undervisningsopplegget*. Dessuten er forskningsspørsmålene formulert for å besvare problemstillingen min og går derfor delvis også over i hverandre.

Jeg begynner med oppsummering av hovedfunnene, som er utgangspunktet for videre inndeling av kapitlet. I andre del er lærerens undervisning om lokal historie med tanke på generelle rammevilkår, som læreplan i samfunnsfag, kompetanse, interesse, tilhørighet og tilgang til ressurser. I tredje del ser jeg på elevers læringsutbytte og dybdeløring med tanke på med forventet og faktisk læringsutbytte. Fjerde del omhandler læreres perspektiv på undervisningsopplegget, hvor jeg skal drøfte rundt lærernes refleksjoner, oppleggets framtidige bruk og eventuell videreutvikling. I femte

delkapittel ønsker jeg å ta opp undervisningsoppleggets implikasjoner, før jeg avslutningsvis drøfter oppgavens reliabilitet og validitet.

6.1 Hovedfunn

Først ønsker jeg å sammenfatte det jeg anser som hovedfunn fra det empiriske materialet. Disse punktene skal jeg drøfte videre i lys av det teoretiske rammeverket.

- Tverrfaglighet har betydelig potensiale til å bruke stedsbasert læring i Sauda
- Årshjul, et fast opplegg og generelle rammevilkår påvirker betydelig muligheten for gjennomføring av et nylagd undervisningsopplegg og generelle rammevilkår er en forutsetning for hvorvidt det kan fungere
- Informantene beskriver at det er ikke tid til å utvikle nye opplegg, eller til å ta initiativet til å samarbeide mer på skolen eller med lokale aktører
- Identitet og identitetsutvikling ses som en viktig begrunnelse for å legitimere den aktiviteten som er, og kan legitimere den aktiviteten som kan være der
- Dybdelæring og en helhetlig historisk sammenheng mellom det lokale, nasjonale og globale, ses som viktig funksjon av lokalhistorieundervisning
- Læring i aktivitet ses som viktig faktor for å skape historiebevissthet, historieempati og motivasjon for historiefaget

6.2 Lærerens undervisning om lokalhistorie

I dette underkapittelet vil lærerens undervisning om lokalhistorie bli drøftet ved hjelp av det empiriske materialet, og bli sett i lys av teorien rundt de generelle rammevilkårene som inkluderer både indre og ytre rammefaktorer som tid, kunnskap, tilhørighet, læreplan i samfunnsfag og samarbeid med både lokale aktører utenfor skolen og samarbeid på skolen.

Først ønsker jeg å belyse lærerens undervisning om lokal industrihistorie med tanke på rammevilkår. Mest fremtredende rammefaktorer er lærerens egen kunnskap og tid, men også økonomi blir nevnt av mine informanter. Innledningsvis i første intervju før gjennomføring av undervisningsopplegget, spurte jeg mine informanter om deres

interesse for lokalhistorie og deres tilknytning til Sauda. Et funn, gjort i forhold til interesse og tilknytning, er at to av lærerne viser seg som over middels interessert, mens lærer 3 oppgir å ikke ha stor interesse, men ser at elevene opplever undervisningsformen som spennende.

Lillesæter (2015) beskriver i oppgaven sin at lærerens interesse og tilhørighet for lokalhistorie og kunnskap om lokalhistorie påvirker bruken av lokalhistorie i undervisning. Hun fant et skille mellom informanter som er født og oppvokst på stedet og informanter som er tilflyttere (Lillesæter, 2015, s. 75-76). Pettersen (2022) bekrefter at interesse er en stor faktor som påvirker lærernes undervisning i lokalhistorie (Pettersen, 2022, s. 65-66).

I mitt materiale viser det seg at selv om lærer 3 sier at hen ikke har mye kunnskap om lokalhistorie, og føler at hen kan bli flinkere til å bruke det lokale i undervisningen sin, så bruker hen likevel lokalhistorie aktivt på flere forskjellige måter i undervisningen sin. Hen viser seg villig til å tilegne seg kunnskap, for å kunne bruke lokalhistorie mer aktivt i undervisningen, for å bli mer trygg i sin rolle som historieformidler.

Birkeland skriver at lærerutdanningen ikke strekker til for å lære alt og spesielt kan lærerutdanningen ikke forberede lærerne på den lokale virkeligheten de skal utføre lærerprofesjonen sin i, men at den kan gi lærerne redskaper for å analysere klassens og skolens verden (Birkeland, 2014, s. 144). Videre skriver Birkeland at det er avgjørende for læreren å ha kunnskap om samfunnet som man skal være lærer i for å kunne utføre sin lærerrolle best mulig (Birkeland, 2014, s.149). Det betyr at for å gi elevene best mulig læringsutbytte og for å bruke det lokale i undervisning, er det nødvendig å ha kunnskap om det lokale rundt seg, både for å få forståelse om elevenes livsverden, men også for å forstå skolen som virksomhet i lokalsamfunnet. Birkeland kaller det for kulturanalytisk kompetanse, som hun definerer som sammensmelting av teoretisk og praktisk kompetanse med analyse av konteksten elevene og lærerne er en del av (Birkeland, 2014, s. 145).

Lærerne bør dermed ikke bare ha kunnskap om lokalhistorie og hvordan en praktisk kan implementere det i undervisning, men også se på konteksten, om hvorfor elevene bør lære det og hva som kan være hensiktsmessig for å knytte den lokale konteksten opp mot et større bilde. Selv om lærer 3 opplever lite kunnskap innenfor lokalhistorie som

hindring, så viser læreren bevissthet om nødvendigheten for å tilegne seg kunnskap for å gi elevene best mulig læringsutbytte og variert undervisning. Etter gjennomført undervisningsopplegg sier hen:

Nei, jeg tenker det åpnet mine øyne og som jeg sa, jeg har jo brukt skiltløype før, men jeg har jo ikke vært kjempeinteressert i lokalhistorie, men når man ser hvilke muligheter man har der ute, og hvilket utbytte elevene har av å se hvordan det faktisk var før i tiden, og å leve seg inn i det gjennom rollespill.

Kunnskap om ressursene og egen historiebevissthet og identitet er dermed avgjørende for lærerens bruk av lokal industrihistorie i undervisning. I likhet med elevenes identitetsutvikling knyttet til lokalsamfunn, bør også lærerne utvikle en identitet knyttet til lokalsamfunnet de underviser i, og en forståelse av skolens kollektive identitet som påvirker lærerens bruk av lokale ressurser (Fossen, 2005, s. 473-474). Det ser vi også ved utsagn fra de to andre informantene, som selv gir uttrykk for å ha god kompetanse og kunnskap om lokal industrihistorie for å bruke det aktivt i undervisning. I tillegg sier begge at de bruker lokalhistorie ganske mye i undervisningen sin.

Det virker som lærer 3 bærer på en viss usikkerhet knyttet til manglende kunnskap, og derfor har høyere terskel for å bruke det lokale i undervisning. Samtidig er mitt inntrykk at hen bruker lokalhistorie ganske aktivt ved å fortelle om forskjellige undervisningsopplegg der hen har brukt det lokale i både klasserommet og utenfor. Både Lillesæter (2015) og Jacobsen (2018) viser til høyere terskel for å bruke lokalhistorie i undervisning hos lærere med manglende kunnskap om lokalhistorie og hos tilflyttede lærere.

En annet viktig rammefaktor er tid. Mine informanter beskriver tid som en hemmende faktor i bruk av lokalhistorie utenfor skolens område, men samtidig ser de lærerens egen kreativitet og motivasjon som en større faktor. Lærer 2 sier at det er kort avstand til lokalsamfunnet i Sauda, men når lokalhistorie settes i større perspektiv utenfor Sauda, byr det på større utfordringer.

I intervjuet etter gjennomført opplegg, spurte jeg om flere ferdige opplegg kunne vært et ønske med tanke på tidsbruk i planlegging av opplegg og for mer aktiv bruk av lokalhistorie. Alle tre informanter ga uttrykk for at ferdige opplegg ville lettet på

tidspresset i lærernes hverdag, og bydd på flere muligheter for økt bruk av lokalhistorie utenfor skolen.

Timetallet i faget byr også på utfordringer, noe som også informantene i masteroppgaven til Jacobsen (2018) nevner. Å lage gode opplegg oppleves som tidskrevende, men antall timer i faget er ofte begrenset til to timer i uken (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.22). Lærerne ser det derfor som hensiktsmessig å jobbe tverrfaglig. Alle mine tre informanter er lærere i både samfunnsfag og norsk. To av dem har i tillegg kompetanse i kroppsøving. I det første intervjuet stilte jeg spørsmål om hvordan lærere underviser om lokalhistorie. Alle tre har gjennomført forskjellige opplegg og brukt forskjellige historiske kilder i lokalsamfunnet. Noe som er tilfelle for alle informantene, er tverrfaglige opplegg. Både lærer 1 og lærer 2 jobber med lokalhistorie ved å trekke inn samfunnsfag, kroppsøving og norsk, og lærer 3 jobber tverrfaglig med samfunnsfag og norsk. Lærer 1 og 2 har tatt med elevene til et opplegg om Allmannajuvet (sinkgruvene) ved å sykle bort og å gå tur i området for å bli kjent med historien og stedet.

I et annet opplegg gikk elevene skiltløype i Åbøbyen (beskrevet i kapittel 4), hvor elevene måtte finne informasjon om fabrikken, steder og bygninger i Åbøbyen. Lærer 3 beskriver et undervisningsopplegg der hen tok utgangspunkt i brosjyren om skiltløypen i Åbøbyen, for deretter å skrive en nyhetssak. Etterpå gikk de skiltløypen sammen. I et annet opplegg brukte lærer 3 en annen lærer på skolen med mye kunnskap om lokal industrihistorie, hvor lærerne rullerte på klassene, og brukte lokale forfattere. Lærer 1 og 2 sier at de også har brukt mye lokale forfattere, som Kjartan Fløgstad, i timene tverrfaglig mellom norsk og samfunnsfag. Dermed viser seg det at informantene bruker det lokale både i klasserommet og utenfor skoleområdet.

For å forstå hvorfor mine informanter hovedsakelig bruker kroppsøving og norsk i tverrfaglig arbeid, kan det begrunnes med Goodlads fem nivåer som danner grunnlag for vår læreplanforståelse. Her er det hensiktsmessig å trekke inn det fjerde. Det fjerde nivået er den gjennomførte læreplan, altså hva som i praksis skjer i undervisning. Dette er påvirket av rammefaktorer og lærerens syn på undervisning og gjennomføring av undervisning (Garmannslund, 2011, s. 10). En av rammefaktorene for mine tre

informanter er deres fagkompetanse innenfor samfunnsfag, norsk, og for lærer 1 og 2, kroppsøving.

Alle tre informanter har gjennomført disse oppleggene med klasser der de både var samfunnsfaglærer, norsklærer og kroppsøvingslærer. Her så lærerne mulighet for å øke tidsbruken til temaet ved å benytte seg av tverrfaglig arbeid. Lærerne er også bevisst på viktigheten av dybdelæring og gir i intervjuet uttrykk av at å benytte seg av flere timer gjennom tverrfaglig arbeid, istedenfor å bruke bare en eller to timer i samfunnsfag, øker dybdelæringen hos elevene. Fjær ser ekskursjoner, eller undervisning utenfor skolens område, som en god mulighet for å jobbe tverrfaglig, når læreren setter et overordnet tema som utgangspunkt (Fjær, 2015, s. 180). Selv om Fjær nevner at informasjon om ekskursjoner som går over flere timer eller en hel dag, bør gjøres kjent for hele skolesamfunn så tidlig som mulig, så knyttes det opp mot når læreren låner timer fra andre fag (Fjær, 2015, s. 171). Mine informanter har lånt timer fra egne fag, noe som gjør det enklere å planlegge slike ekskursjoner, for å gi elevene større faglig læringsutbytte og for å oppnå dybdelæring.

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring blant annet som forståelse av begreper og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal dermed være i stand å knytte tidligere kunnskap opp mot ny kunnskap for å oppnå dypere forståelse. Gjennom tverrfaglig undervisning kan elevene bruke kunnskap som inngår i flere fag og få mulighet til å reflektere over egen læring. I overordnet del blir dybdelæring nevnt i sammenheng med blant annet utforskertrang. Utforskertrang betyr at elevene skal lære gjennom elevaktiv undervisning som er lagt opp mot praktiske elementer der elevene skal bruke sansing og refleksjon individuelt og sammen med andre. Læreren skal være støttespiller i læringen og gi tydelige rammer for å gi elevene forutsigbarhet.

Fossen framhever ekskursjoners didaktiske potensiale: «Det er en utmerket didaktisk handling å bringe samfunnet inn i skolen, men det er enda bedre å bringe skolen ut i samfunnet» (Fossen, 2005, s. 483). Det viktige er at elevene forstå mening med ekskursjoner, hva de skal gjøre og hvorfor de skal på ekskursjon. Her er det faglig grunnlaget en forutsetning, og det avgjørende å ha godt for- og etterarbeid, slik at elevene får størst mulig læringsutbytte (Fjær, 2015, s. 167). Alle tre informanter sier at

de har god kjennskap til lokale ressurser, både i form av bygninger, museer eller litteratur, men også om lokale aktører og hvordan de får kontakt med disse. Lærer 1 og lærer 3 nevner ei Facebook-gruppe «Gamle Sauda», hvor en kan stille spørsmål eller finne informasjon om lokalhistorie eller for å få kontakt til lokale aktører. To av informantene har benyttet seg av lokale aktører og/eller tidsvitner i undervisning, og informantene bekrefter et levende lokalhistoriemiljø. Her kan en spørre om tidsfaktoren er en begrunnelse for at lokalmiljø ikke blir så aktivt brukt, som det den egentlig byr på. Samtidig kan man spørre om hva som legges i aktiv bruk. Gjennom intervjuer med informantene opplevde jeg at lærerne selv ønsker å bruke lokalhistorie mer i undervisning, og spesielt med tanke på ekskursjoner eller undervisning utenfor skolens område.

Viktige begreper innenfor lærers forventninger om elevers læringsutbytte er dybdelæring, historiebevissthet og identitetsutvikling. Når vi ser på kompetansemålene for samfunnsfag finner vi ikke selve begrepet lokalhistorie, men i fagrelevans og sentrale verdier finner vi; «I samfunnsfag skal elevane få høve til å utforske sin eigen identitet, lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale problemstillingar « (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet er at elevene skal utforske sitt lokalmiljø for å utvikle identitet og tilhørighet, men også for å utvikle historiebevissthet ved å se større sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid. Utdanningsdirektoratet skriver at identitetsutvikling skal styrke elevers forståelse av samfunnet de lever i og hvordan elevene kan påvirke sitt eget liv og framtiden sin (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Birkeland definerer steder som både subjektivt og objektivt. Subjektivt ved at steder, gjennom vår identitet, er knyttet til et sted, men også objektivt ved å være et redskap for læring (Birkeland, 2014, s. 115). Stedsbasert læring bygger på John Deweys ideer om at læring skal finne sted i en kontekst med elevenes omgivelser gjennom aktiv og praktisk læring (Birkeland, 2014, s. 117). Birkelands tre dimensjoner om sted handler om lokalitet, der vi forstår sted som en geografisk plassering på jordkloden, steder som omgivelser, der steder står i kontekst med hvordan steder påvirker oss som mennesker og hvordan vi påvirker våre omgivelser gjennom sosialt samspill og identitet. Den tredje dimensjon omhandler kultur, der vår forståelse av stedet og læring om stedet står sentralt. Sted som kultur uttrykkes gjennom stedsidentitet, tilhørighet og kunnskaper om stedet.

I kulturdimensjon av stedsbegrepet er det hensiktsmessig å trekke inn i lærerens undervisning. Lærerne ønsker å formidle kunnskap om stedet, og påvirker dermed elevenes identitetsutvikling. Elevene har allerede en tilknytning til stedet gjennom familie og fritid. Elevene beveger seg naturlig på stedet i sin private livsverden, men å gjøre elevene bevisste på historiske aspekter ved stedet, kan elevene ikke bare utvikle dypere stedsidentitet og stedtilhørighet, men også historiebevissthet ved å forstå sammenhengene mellom stedets fortid, nåtid og framtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

6.3 Elevenes læringsutbytte og dybdelæring

I dette delkapittelet vil jeg drøfte elevenes læring og dybdelæring ved hjelp av relevant teori. Her bruker jeg funn fra det empiriske materialet, fra intervjuene med lærerne og mine egne observasjoner under gjennomføring av undervisningsopplegget. Dessuten er det hensiktsmessig å trekke inn forventet læringsutbytte fra lærerne rundt deres undervisning om lokalhistorie generelt. Denne delen er dermed ikke direkte knyttet opp imot det nylagde undervisningsopplegget.

Lærer 1 nevner at det hen ønsker å oppnå med undervisning i lokalhistorie, er at elevene ser større sammenhenger mellom det lokale, det nasjonale og det globale. Hen anser det å kjenne sin egen fortid, eller forfedres historie som viktig. Lærer 2 mener at læring i aktivitet er avgjørende for elevenes motivasjon i faget, men også identitetsutvikling står i fokus hos lærer 2. Hen ser aktivitetslæring og identitetsutvikling som en mulighet for at elevene utvikler forståelse for demokrati og medborgerskap med tanke på bærekraftig utvikling. Særlig viktig er identitetsutvikling og tilhørighet i forbindelse med at elevene senere i livet ønsker å flytte hjem, for å bidra til lokalsamfunnets utvikling.

Identitetsbegrepet har flere betydninger. For det første handler det om likheter mellom mennesker, altså noe vi har til felles med hverandre, som for eksempel at vi er norske, men identitet kan også forstås som noe vi vil bli sett som, altså at vi prøver å skape vår egen identitet heller enn at identitet er noe som er gitt (Wennevold, 2015, s. 43). En betydning som er hensiktsmessig å bruke med tanke på lærerens mål med undervisning om lokalhistorie er knyttet til tilhørighet. Alle mennesker er geografiske og sosiale vesener, og vår identitet er knyttet til sted, andre mennesker og ting. Til hjemstedet,

altså elevens livsverden, kan elevene føle tilhørighet. Spesiell for elever har hjemstedet en større betydning for tilhørighet (Wennevold, 2015, s. 44). Hvis vi mennesker føler tilhørighet til et sted, eller nærmere bestemt hjemstedet vårt, er det mer sannsynlig at vi blir engasjerte medborgere i lokalsamfunnet. Det er viktig for oss at hjemstedet eksisterer i framtiden, men det forutsetter forståelse av fortid, nåtid og framtid, som igjen betyr at vi er nødt til å utvikle historiebevissthet.

Ved å bruke lokal historiekultur i undervisning, altså historiske steder, bilder, tradisjoner og ritualer, skaper vi forutsetninger for at elevene kan utvikle en forståelse for samfunnets utvikling i fortid, nåtid og om hvordan vi kan påvirke lokalsamfunnets framtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 47). Jørn Holme, riksantikvar, understreker i *Verdensarven og ungdomsskolen* viktighet om å undervise om lokal industrihistorie for identitetsutvikling og stedstilhørighet, slik at verdiene også overføres til framtiden. I tillegg understreker han at lærere er den viktigste formidler av lokal industrihistorie, for å ta vare på arven også i framtiden (Telemark Fylkeskommune, 2018, s. 7).

Lærer 3 anser undervisning i lokalmiljøet som nyttig for å gi elevene lettere tilgang til historie enn ved å lese om det i læreboka. Når en bruker elevenes livsverden er det enklere for elevene å lære, fordi den verden er kjent for dem. I tillegg blir det lettere for elevene å knytte store temaer som den industrielle revolusjonen, først til det lokale og senere gjennom refleksjonsarbeid se sammenhenger på nasjonalt og globalt nivå. Selv om lærer 3 ikke bruker begrepet historiebevissthet, så er det tydelig at hen ser hensikten med undervisning om lokalhistorie, og til å bidra til elevens utvikling av dybdeløring. Elevene skal utvikle ferdigheter som skal hjelpe dem til å se større sammenhenger mellom lokal, nasjonal og global historie, men også for å bruke kunnskap i andre fag eller sammenhenger på tvers av fagene. Utdanningsdirektoratet sier at utforskertrang, engasjement og skaperglede er knyttet til sansing, kritisk tenkning og aktivitetsbasert arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er grunnleggende for å oppnå dybdeløring, og elevene er dermed i stand til å møte framtidige problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Oppsummert nevner alle tre lærere aktivitetsløring eller «learning by doing» i sosial sammenheng som utgangspunkt for økt læringsutbytte. Grunnlaget for lærernes bruk av lokalhistorie i undervisning er dermed sosiokulturell løringsteori. Elevene er i samspill

med hverandre, og reflekterer og diskuterer gjennom språket som redskap. I sosiokulturell læringsteori skjer læring gjennom relasjoner til omgivelser (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 67). Dewey var opptatt av at barn lærer gjennom egne erfaringer, men at en aktivitet i seg selv ikke gir læring, og at refleksjon og resonnering er avgjørende faktorer for å oppnå læring (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 45). Dersom elevene er i aktivitet utenfor klasserommet og skolens område ved å bruke lokalmiljøet, er bruk av sansene og kroppen i sosialt fellesskap med språket som redskap i kommunikasjon med andre elever og lærer, grunnleggende for deres aktivitetslæring og læringsutbytte.

Mitt undervisningsopplegg startet på industriarbeidermuseet (nærmere beskrevet i kapittel 4). Jeg observerte at elevene var oppmerksomme og interesserte i historier om hverdagslivet i Åbøbyen på 1920 til 1930-tallet. Jeg prøvde å trekke linjer til deres liv ved å fortelle om hvordan familiene bodde i leilighetene i denne tidsperioden, som for eksempel at det var vanlig at familien delte soverom. Her kom elevene selv med innspill om at det var utenkelig for dem i dag. I tillegg fikk elevene tid til å se seg rundt i leilighetene på egenhånd og de kunne se, føle og lukte på ting. Leilighetene er fra forskjellige tidsperioder, og elevene var fort i gang med å sammenlikne disse med hverandre. I tillegg gjennomførte vi et rollespill der elevene gikk inn i forskjellige roller som mor, barn, nabokvinne og funksjonær (nærmere beskrevet i kapittel 4 og i vedlegg 7). Når opplegget på industriarbeidermuseet var ferdig, var det rom for spørsmål og refleksjoner. Elevene var aktive og stilte mange spørsmål, men reflekterte også mye rundt livet i Åbøbyen.

Jeg gjennomførte et rollespill til på Sauda klubb. Da fikk elevene en sann historie som bakgrunn, for å lage rollespill selv som forarbeid før gjennomføringen av undervisningsopplegget. Folkets hus var kjent for mange elever gjennom ungdomsklubben og kulturskolen som befinner seg i denne bygningen, men de lærte mye nytt om historien til Folkets hus og dens betydning for samfunnet i fortiden og nåtiden. Siste stasjon i opplegget var Sauda klubb der vi oppsummerte dagen til slutt. Her stod elevene fritt til å gi tilbakemeldinger, stille spørsmål eller komme med refleksjoner. Mine tre informanter var også til stede og støttet elevene ved å stille spørsmål eller ved å gi kommentarer. Jeg opplevde alle tre dagene som vellykket, og elevene ga uttrykk for at de likte at opplegget var variert og utenfor skolen og klasserommet.

Lærerne fikk i oppdrag å ha en oppsummeringsøkt de nærmeste dagene etter gjennomført undervisningsopplegg. Der skulle elevene vise hva de hadde lært, reflektere rundt egen læring og gjerne komme med kommentarer rundt undervisningsopplegg. Lærer 1 og 2 ga tilbakemelding om at elevene husket mye fra dagen. Hos lærer 2 påstod elevene at de ikke hadde lært mye, men ved at læreren stilte konkrete spørsmål, viste elevene at de hadde lært mye likevel. For lærer 2 var det viktig å gjøre elevene bevisst på hva de hadde lært, siden klassen består av en del elever som har utfordringer knyttet til mestringsfølelse. Lærer 3 derimot fortalte om elevenes læringsutbytte;

Nei, jeg tenker det åpnet mine øyne og som jeg sa, jeg har jo brukt skiltløype før, men jeg har jo ikke vært kjempeinteressert i lokalhistorie, men når man ser hvilke muligheter man har der ute, og hvilket utbytte elevene har av å se hvordan det faktisk var før i tiden, og å leve seg inn i det gjennom rollespill.

Her ser vi litt spenning gjennom hva elevene til lærer 2 sa om deres eget læringsutbytte, og hvordan lærer 3 ser på sine elevers læringsutbytte. Det er forskjell på elevers egen oppfatning av læring, og hva lærerne ser. Derfor var det avgjørende at lærer 2 støttet elevene i bevisstgjøringsprosessen rundt egen læring for å oppnå mestringsfølelse hos elevene.

Klassen og lærer 2 ga uttrykk for at undervisningsopplegget mitt påvirket elevenes motivasjon for faget ved å komme seg ut av klasserommet og bruke sansene sine i historieundervisningen. Dybdelæring handler ifølge Koritzinsky ikke bare om den kognitive forståelse, men også om at elevene bør erfare læring på egen hånd ved utforskning, sansebruk og elevaktiv læring (Koritzinsky, 2021, s. 45). Det er avgjørende at læreren velger arbeidsformer som er relevante for å oppnå dybdelæring og at læreren er ansvarlig for faglig organisering og kunnskap om læringsmiljøet (Imsen, 2020, s. 76).

Under gjennomføring av undervisningsopplegget var lærerne gode støttespillere for meg siden klassene var, bortsett fra et lite informasjonsmøte før gjennomføring av undervisningsopplegget, ukjente for meg. Lærerne bidro med inndeling av gruppene, forarbeid med skiltløypen og gjorde meg oppmerksom på elever som trengte ekstra

støtte og tilrettelegging. Jeg opplevde at lærerne hadde gode relasjoner til elevene sine, noe som er grunnlaget for å kjenne sine elever og for å gi dem best mulig tilrettelegging. I tillegg hadde alle klassene gode klassemiljø, som viste seg gjennom trygghet i rollespill og ved å stille spørsmål og uttrykke sin mening.

Lærer 3 gjennomførte oppsummeringsøkt ved å samle elevenes tilbakemeldinger om opplegget. Elevene sa at det var kjekt å lære gjennom aktivitet og utenfor klasserommet. Jeg la spesielt merke til utsagn om at elevene opplevde at det skjedde noe hele dagen, slik at de i første omgang ikke la merke til læring. En elev snakket hjemme om dagen og fant ut at han/hun hadde slekt som bodde i leiligheten på industriarbeidermuseet, mens andre elever snakket hjemme om at deres slekt tilhørte fabrikkarbeiderne eller funksjonærene. Til slutt nevnte en elev at han/hun følte, i slutten av dagen, at hen levde i starten av 1900-tallet. Her ser vi flere tydelige tegn på at elevene opplevde historieempati. Historieempati eller historisk empati blir nevnt i ny læreplan for samfunnsfag (LK20) i kjerneelementet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, hvor det blir nevnt at elevene skal utvikle historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2020). Historieempati betyr å kunne leve seg inn i menneskers liv i fortiden, og å forstå deres handlinger (Kvande & Naastad, 2020, s. 133). Her handler det ikke om å føle på sympati med disse mennesker, noe som blir vanskelig når en skal utvikle historieempati mot for eksempel nazistene. Historieempati handler om å leve seg inn i situasjonen, og å forstå hvorfor folk handlet som de handlet eller deres perspektiver. Rollespill og storyline er undervisningsmetoder for å styrke historieempati (Kvande & Naastad, 2020, s. 133-134). Når eleven sier at hen følte seg som om hen levde på 1900-tallet viser det like mye til historieempati, som å forske på egne forfedre knyttet til Sauda industrihistorie.

I dette kapittel kan jeg trekke inn historiebevissthet, tverrfaglighet og dybdelæring, men mye av teorien er allerede nevnt i delkapittel om lærerens undervisning om lokalhistorie. Jeg vil derfor bare gjøre rede for hvorvidt vi kan trekke inn begrepene i dette delkapittel. Historiebevissthet viser seg her gjennom elevenes utforskning av slektsforhold i fortid. Elevene identifiserer seg dermed med stedet og stedets historie, og ønsker å knytte det opp mot egne slektninger. Elevene ønsker dermed å plassere seg selv i historien ved å finne ut hvor hen kommer fra, hvem hen er og forhåpentligvis på lang sikt hvor hen ser seg selv i et framtidsperspektiv (Kvande & Naastad, 2020, s. 49).

Her ser vi også at selv om historieempati er knyttet mot angloamerikansk tradisjon i historiefaget, mens historiebevissthet har sitt utsprang i tysk-nordisk historiedidaktikk, så utfyller begge begrepene hverandre. Identitetsutvikling er tett knyttet til historiebevissthet, men også til historieempati, når det skjer i undervisning om lokalhistorie, som er tett knyttet til elevens livsverden.

6.4 Lærernes perspektiv på nyutviklet undervisningsopplegg

I dette delkapittelet vil jeg drøfte lærernes refleksjoner og perspektiver rundt mitt nyutviklede undervisningsopplegg for videreutviklingsmuligheter og tilpasning til lærerens bruk, før jeg til slutt skal drøfte mulige implikasjoner rundt undervisningsopplegget.

I intervjuet etter gjennomført undervisningsopplegg ba jeg lærerne om å reflektere rundt undervisningsopplegget ved å tenke på fordeler, ulemper, men også om oppleggets relevans for undervisning om den industrielle revolusjon. Både lærer 1 og lærer 2 ga tilbakemelding om at opplegget var ryddig og godt forberedt. Mens lærer 1 påpeker oppleggets varierte undervisningsmetoder, mellom teori og praktiske gjøremål, understreker lærer 2 og lærer 3 fordeler ved å ta undervisning ut av klasserommet for å la elevene utforske lokal industrihistorie ved å bruke sansene.

Det viser lærernes bevissthet om variert undervisning og verdien av praktiske aktiviteter for elevenes læringsutbytte. Lærerne er bevisste på at elevene, i tillegg til teoretisk arbeid med stoffet, har behov for praktiske oppgaver, og hvordan en slik undervisning kan påvirke elevenes motivasjon. Ved å bruke elevens livsverden, altså det lokale i undervisningen, er det for det første, enklere å forstå for elevene siden omgivelsen er kjent for dem, men også enklere for elevene å se relevansen i undervisning om lokalhistorie. Det påvirker igjen elevenes interesse og motivasjon (Birkeland, 2014, s. 119). Fjær beskriver samme effekten av motivasjon ved stedsbasert læring og ekskursjoner (Fjær, 2015, s. 162). Ved å knytte undervisning til, for eleven kjente lokale omgivelser, gir det elevene enklere inngang i store temaer som den industrielle revolusjon. Deres forkunnskap om stedet kan da enklere ses i sammenheng med ny kunnskap, som kan øke mestringsfølelsen, men også for å danne et helhetlig bilde av sammenhenger mellom det lokale, nasjonale og globale.

I intervjuet lette jeg etter lærernes perspektiv på tidsbruk. Undervisningsopplegget ble gjennomført ved å bruke en hel skoledag. Derfor spurte jeg konkret om mulighet på skolen for å bruke en hel dag. Lærer 2 sa at det viste seg at det var fullt mulig å bruke en hel dag, og understreker aktualiteten for å bruke en hel dag med tanke på dybdelæring. Også lærer 3 peker på at skolen og lærerne er dyktige til å tilrettelegge for slike opplegg og jobber løsningsorientert ved å bruke læreren, som til vanlig har undervisning i andre fag i klassen den dagen eller ved å tilpasse gjennom god planlegging av dagen. Alle tre er enige i at et slik opplegg bør gjennomføres på en hel dag med tanke på elevenes læringsutbytte og for å skape sammenheng mellom stasjonene. Lærer 2 nevner konkret dybdelæring som begrunnelse for bruk av en hel skoledag, og tilføyer at å gjennomføre undervisningsopplegget på flere dager byr på utfordringer knyttet til dybdelæringseffekten. Elevene kan fort miste mulighet til å se sammenhenger, når det går flere dager mellom gjennomføringen av de forskjellige stasjonene, og læreren må legge stor vekt på repetisjon for å oppnå samme dybdelæring. På den andre siden, gir en oppdeling av opplegget mulighet for refleksjoner og kritisk tenkning underveis i for- og etterarbeidet. Jeg skal se nærmere på muligheter med tanke på gjennomføring av undervisningsopplegget eller oppdeling av opplegget, i delkapittel *undervisningsoppleggets implikasjoner*.

Angående tidsbruken under gjennomføringen av opplegget, kan det ha betydning å bruke opplegg som fastsatt i lokal læreplan. Lærerne nevner at de ikke har lokal læreplan, men et årshjul, der faste oppleggene ligger inne. Blant annet har skolen et undervisningsopplegg om andre verdenskrig, som en lærer på skolen har gjennomført som nærmere fast med 10. trinn. Her bruker læreren Nordag-anlegget i Saudasjøen som grunnlag og en krigsløype som ble laget av lokale aktører. Nordag-anlegget var en fabrikk som ble bygd under krigen av den tyske okkupasjonsmakten med tanke på å levere råvarer til den tyske rustningsindustrien. Under opplegget vandrer elevene rundt og lærer om lokalhistorie knyttet til andre verdenskrig. Et fast opplegg og et årshjul påvirker muligheten for framtidig gjennomføring av undervisningsopplegget mitt på en hel dag. Lærerne har kjennskap til faste opplegg i sammenheng med både andre verdenskrig, og i forbindelse med faste programmer som MOT og #psyktnormalt. Det danner godt grunnlag for implementering av flere faste opplegg i årshjulet.

En annen mulighet for å gjennomføre opplegget på en hel dag ser mine informanter i tverrfaglig arbeid. Som drøftet i første delkapittel er samfunnsfag et fag med få timer i uka, men ved å trekke inn flere fag i undervisningsopplegget, kan det påvirke mulighet for å bruke en hel dag. Her blir flere fagtimer frigjort ved å trekke disse inn i undervisningsopplegget. Når jeg var i planleggingsfasen av undervisningsopplegget var jeg bevisst på timetallet i samfunnsfag, og tanken om mulighet for tverrfaglig arbeid dannet grunnlaget for planleggingsarbeidet mitt. Lærerne trekker også inn naturfag, i forbindelse med besøk på fabrikken, kunst- og håndverk med tanke på maleriene i Folkets hus eller arkitekturen til bygninger og hus i Åbøbyen, eller musikk i forbindelse med dans på Folkets hus eller juletreff på både Folkets hus og Sauda klubb. Dessuten nevner lærerne norsk som relevant fag i tverrfaglig arbeid med tanke på rollespill eller tekstskriving som etterarbeid av undervisningsopplegget. Tverrfaglig arbeid gir ikke bare gode muligheter for gjennomføring av opplegget på en hel skoledag. Den påvirker også elevenes læringsutbytte og dybdelæring ved å gi elevene kunnskap og mulighet til å se sammenhenger på tvers av fag.

Når jeg spurte lærerne om de ville bruke undervisningsopplegget eller deler av undervisningsopplegget i sin undervisning, stilte alle tre informantene seg positive til det. To av informantene trekker inn at de kunne tenke seg å bruke eksterne aktører som Ryfylkemuseet eller andre lokale aktører inn for å undervise klassene. En slik tankegang viser at lærerne har blitt mer bevisste på mulighetene som ligger i bruk av lokalhistorie i undervisning, og spesielt med tanke på et tettere samarbeid med lokale aktører. Det letter, på den ene siden lærernes tidspress i en hektisk skolehverdag. På den andre siden kan de bruke ekstern kunnskap som påfyll og implementering til deres egen kunnskap. En slik tilnærming bygger på Birkelands perspektiv på stedsbasert læring. Det vil si at sted ikke bare er en ressurs for skolen, men skolen er også en ressurs for stedet (Birkeland, 2014, s. 119). Et godt samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet utfyller hverandres behov, ved at elevene utvikler stedstilhørighet og identitet, som kan føre til at elevene utvikler bevissthet om å ha mulighet til å delta i samfunnets framtidige utvikling gjennom medborgerskap og bærekraftig utvikling. I tillegg får læreren rolle som kulturarbeider og viktig formidler av kulturarven for å kunne bevare den for det framtidige samfunn (Telemark Fylkeskommune, 2018, s. 7). Ved å erverve ny kunnskap om lokalhistorie blir lærerne også tryggere i vitenskapelig historiebruk, som handler om

finne sikker og sann kunnskap. Når en innehar god kunnskap om lokalhistorie er man tryggere i sin rolle som formidler.

6.5 Undervisningsoppleggets implikasjoner

Nå skal jeg se på undervisningsoppleggets implikasjoner. Noen muligheter for framtidig bruk av undervisningsopplegget har jeg drøftet i forrige delkapittel, men jeg ønsker å gi en oversikt over mulighetene og trekke inn flere. Da jeg startet med planlegging av masteroppgaven, var jeg veldig opptatt av å lage et undervisningsopplegg om lokal industrihistorie i Sauda. For det første er det personlig interesse i lokalhistorie, men også ønske om å gjøre noe i forbindelse med masteren som kan brukes videre framover.

I utgangspunktet byr undervisningsopplegget mitt på mange muligheter. Enten det brukes som jeg har brukt det i forskningen min som heldagsopplegg, eller at man deler det opp for å tilpasse opplegget til lærernes behov. Dessuten kan opplegget bli gjennomført som et fast opplegg i lokal læreplan eller som fast opplegg gjennom den kulturelle skolesekken.

Som lærerne påpeker i intervjuet etter gjennomført opplegg er det fullt mulig å bruke en heldag, som lærerne også oppfatter som mest hensiktsmessig med tanke på dybdelæring og sammenhenger. Lærer 3 sier, at med god tilrettelegging og planlegging er det ingen utfordring med å bruke en hel skoledag. Hen foreslår for eksempel at faglærer som egentlig har timer i klassen, kan være med. Lærer 2 nevner mer utfordring med å oppnå samme læringsutbytte hos elevene ved gjennomføring timevis. Her ser vi god tilrettelegging fra skoleledelsen for gjennomføring på en hel skoledag. En annen løsning kan være å planlegge gjennomføring av undervisningsopplegg som et tverrfaglig prosjekt. Ved å trekke inn flere fag kan undervisningsopplegget oppnå et høyere verdi med tanke på læringsutbytte. I tillegg byr det på mulighet for å trekke inn flere steder eller lokale aktører om lokal industrihistorie, som for eksempel fabrikken eller tidsvitner. Lærer 1 sa i intervjuet etter gjennomført undervisningsopplegg at bruk av tidsvitner kan føre til at elevene kan føle historien ved å leve seg inn. Hen trekker dermed historieempati inn i undervisningsopplegget.

I forarbeid til undervisningsopplegget fikk klassene narrativ om Sauda fra bondesamfunn til industrisamfunn og en oppgave om å lage et rollespill knyttet til en sann historie. Ved å bruke undervisningsopplegget i forbindelse med et tverrfaglig prosjekt, står godt forarbeid enda mer sentralt, og byr på mulighet for å ha mer elevmedvirkning. Her er det hensiktsmessig å nevne Inger Birkelands modell som redskap for arbeid rundt problemorienterte prosjekter. Hennes modell består av de fire stadium oppstart, planlegging, gjennomføring og avslutning knyttet til forberedelser, forarbeid, utforskning og formidling (Birkeland, 2014, s. 207). Modellen er enkel, og som dermed gir rom for egne tolkninger og valg for læreren. Det kan være som for eksempel samarbeid med lokalsamfunn, eller hvorvidt elevene har innflytelse, eller hvilke fag som skal trekkes inn. Dette kan være et godt utgangspunkt for videreutvikling av mitt undervisningsopplegg.

Den andre muligheten er å bruke undervisningsopplegg som fast opplegg i 8. trinn, enten ved å implementere opplegget i lokal læreplan eller årshjul, eller ved å bruke den kulturelle skolesekken. Fordeler med bruk av DKS er skolen ikke står som ansvarlig for gjennomføringen, men at en kan bruke lokale aktører eller eksterne ressurser.

En fast forankring av undervisningsopplegget i årshjul eller lokal læreplan kan påvirke lærernes planleggingsarbeid. Lærerne vet at opplegget skal gjennomføres og gir dem mulighet for å planlegge undervisningen om den industrielle revolusjon i sammenheng med opplegget. Det letter på planlegging med tanke på tidspunkt for gjennomføring, og med tanke på forarbeid eller etterarbeid om emnet. Lærer 3 sier i intervjuet at hen ikke hadde begynt med emnet i klassen sin, og hen så det som forberedelse til emnet om den industrielle revolusjonen siden elevene får kunnskap som de kan bruke videre med tanke på nasjonalt nivå og globalt nivå.

Undervisningsopplegget som fast forarbeid virker interessant med tanke på identitetsutvikling, dybdelæring og historiebevissthet, men det er fullt mulig å bruke undervisningsopplegget underveis i temaet eller som oppsummering. Å lære om lokal industrihistorie etter arbeid med nasjonal og global industrihistorie gir elevene mulighet til å bruke sin forkunnskap til å se sammenhenger i forhold til lokalt nivå.

Ved å bruke et interessant sitat fra lærer 3 rundt bruk av undervisningsopplegget ønsker jeg å se nærmere på undervisningsoppleggets implikasjoner knyttet til enkelte stasjoner;

Nei, jeg tenker det åpnet øyene mine og som jeg sa, jeg har jo brukt skiltløype før, men jeg har jo ikke vært kjempeinteressert i lokalhistorie, men når man ser hvilke muligheter man har der ute, og hvilket utbytte elevene har av å se hvordan det faktisk var før i tiden [...] Det hadde vært kult og trenger ikke å være et så stort opplegg, men et lite drypp her og der, som gjør at de har litt knagger å henge ting på når man går gjennom det.

Jeg anser dette sitatet som veldig relevant for å drøfte undervisningsoppleggets muligheter. I intervjuet spurte jeg lærerne om de ser muligheter for å dele opplegget i mindre opplegg, og i tilfelle hvordan. Jeg tolker sitatet slik at læreren for det første, fikk innblikk i hvor mange muligheter lærerne har ved å bruke lokal industrihistorie. For det andre er det enklere å tilrettelegge i undervisning ved å bruke deler av opplegget. For det tredje byr deling på variert undervisning som kan skje oftere enn ved å bruke en hel dag. Til sist fikk læreren lyst til å bruke lokalhistorie utenfor klasserommet mer aktivt ved å ha fått mer kunnskap og muligheter rundt stedsbasert læring og lokalhistorie.

6.6 Reliabilitet og validitet

I metodekapittelet har jeg beskrevet reliabilitet og validitet som sentrale begreper innenfor forskningsarbeid og som avslutning av drøftingskapittel, ønsker jeg å evaluere oppgavens kvalitet i henhold til reliabilitet og validitet.

6.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet, eller som Kvale og Brinkmann skriver handler reliabilitet om hvorvidt forskningens resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Forskingen min er preget av min forforståelse, bakgrunn og tolkning, men gjennom hele prosessen var målet mitt å være åpen angående mine valg. Det styrker oppgavens pålitelighet.

I en fenomenologisk tilnærming i forskning er forskeren opptatt av informantenes opplevelser og meninger av et fenomen. I mitt tilfelle, la jeg i analyseprosessen vekt på, å fokusere på informantenes beskrivelser av undervisningsopplegget, deres bruk av lokalhistorie i undervisning og deres forståelse av lokalhistorie. Ved å bruke diktafon var det mulig for meg å bruke direkte sitater, slik at informantenes stemmer kommer fram i analysen min. Ifølge Tjora styrker en slik framgangsmåte påliteligheten i forskningen (Tjora, 2017, s.237). I tillegg har jeg gjort rede for analyseteknikk angående utvalg av sitater og observasjoner og utvalg av informanter i metodekapittelet.

Gjennom hele prosessen har jeg vært åpent rundt mine valg og tolkninger og hvilke faktorer som ligger til grunn for å kunne ha påvirket forskningen min og dermed påliteligheten. Mitt mål var å forholde meg nøytral og objektiv til mine informanter, slik at de ikke følte seg påvirket av meg og mine holdninger eller min kunnskap. For å ivareta mest mulig nøytralitet og objektivitet var det viktig å formulere spørsmålene i intervjuguiden mest mulig nøytral og åpen, som også er en begrunnelse for valg av semi-strukturert intervju.

Under intervjuene var det avgjørende at informantene fikk sagt alt de ville komme med knyttet til mine spørsmål, for å ha en åpen dialog. Siden jeg tidligere var ansatt på skolen informantene jobber, hadde jeg kjennskap til informantene som kollegaer, noe som kanskje bidro til trygghet under selve gjennomføring av intervjuene og undervisningsopplegget, men som også krever større bevissthet om forskerrollen min, spesielt med tanke på objektivitet og nøytralitet.

Dersom jeg hadde benyttet andre lærere som informanter, kunne forskningsresultatet da blitt annerledes? Saida er en liten plass med begrenset antall tilbud og ressurser innen lokalhistorie og spesielt innen lokal industrihistorie. Variasjon i bruk av lokalhistorie hadde ikke vært så stor ved bruk av andre informanter, men undervisningen kunne variert med tanke på trinn og lærerens undervisningskompetanse i andre fag enn norsk, samfunnsfag og kroppsøving.

6.6.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om forskningen besvarer det vi ønsket å besvare (Tjora, 2017, s. 232). Annerledes formulert omhandler validitet om det er sammenheng mellom problemstilling og vår forskning. Forskeren bør derfor alltid være bevisst sin egen rolle i forskningen. Jeg bør stille meg selv spørsmål om jeg faktisk har forsket på hvordan et nyutviklet undervisningsopplegg påvirker lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling.

Jeg valgte å intervju som metode for datainnsamling, og stilte åpne spørsmål for å for best mulig fange opp informantenes perspektiver og tanker. Selv om jeg stilte åpne spørsmål var jeg bevisst på at min tilstedeværelse. Måten jeg stilte spørsmålene på og rammene kan påvirke informantene. For å skape mest mulig trygge rammer har jeg valgt å gjennomføre intervjuene på informanters arbeidsplass. Likevel vet vi aldri helt sikkert om informantenes svar viser hva de virkelig mener og tenker. For å øke forskningen gyldighet har jeg valgt å bruke observasjon og feltnotater som supplement.

En svakhet i forskningen min, som jeg er bevisst på, er få informanter og at informantene er fra samme skole. Jeg har valgt å intervju tre samfunnsfaglærere fra ungdomsskolen i Sauda. Forklaringen for å ha et begrenset utvalg er for det første at jeg ønsket å forske på lærerens bruk av lokal industrihistorie i sammenheng med undervisning om den industrielle revolusjon. I forskningen min ønsket jeg å teste ut et nylagd undervisningsopplegg. Dette skapte begrensninger for hvilket trinn på ungdomsskolen jeg måtte forholde meg til. I mitt tilfelle er det 8.trinn som består av tre klasser. I tillegg er Sauda en liten by i Ryfylke med bare en ungdomsskole, og en ganske atskilt geografisk plassering.

Jeg ser det allikevel positivt at jeg valgte dybde i forskningen min framfor å velge et anonymt spørreskjema. Jeg hadde dermed mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å avdekke variasjoner som informantene oppfatter. Ved å være transparent i forskningen rundt mine valg og ærlig rundt mulige svakheter i forskningen min, gir jeg leseren et godt innblikk i forskningen min kan det øke gyldigheten (Tjora, 2017, s248). Ved å drøfte mine hovedfunn mot relevant teori og tidligere forskning, har jeg vist at mine funn er generaliserbare overfor andre forskningssituasjoner.

7 Avslutning

Formål med forskningen var for det første å sette lys på hvordan lærere på ungdomsskolen bruker lokal industrihistorie i undervisning, og hvilke rammer og betingelser påvirker læreres aktive bruk. Hensikten i denne oppgaven var å få en forståelse av fenomenet lokal industrihistorie i undervisning fra lærerperspektivet. Nå i oppgavens siste kapittel vil jeg først sammenfatte oppgavens funn og konkludere for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Under egne refleksjoner vil jeg presentere mine egne tanker for mitt egen arbeid videre med lokalhistorie og lokal industrihistorie i undervisning. I veien videre ønsker jeg å se på behov for videre forskning på feltet lokalhistorie i undervisning, og hvilke vinklinger som kan være interessant til å belyse.

7.1 Konklusjon

Før jeg først presenterer konklusjon rundt mine fire forskningsspørsmål, anser jeg det som hensiktsmessig å gjenta oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling?*

Hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning?

Gjennom intervjuene ble det synlig at to av mine informanter hadde personlig interesse for lokalhistorie, og både lærer 1 og lærer 2 føler å ha god nok kompetanse for å undervise om lokalhistorie i ungdomsskolen. Lærer 3 derimot har så langt ikke hatt særlig interesse for lokalhistorie og føler på sine egne begrensninger for å ta lokalhistorie mer aktivt i bruk. Samtidig viser det seg at læreren bruker en del lokalhistorie, men mer inne i klasserommet. Samtidig ser lærer 3 hvordan aktiv bruk av lokalhistorie kan påvirke både elevenes motivasjon for faget og deres læringsutbytte. Dermed kan egen interesse for og kompetanse om lokalhistorie være faktorer som påvirker læreres bruk.

Ved å se og å bevisstgjøre hvilken effekt bruk av lokalhistorie har for elevers motivasjon og læringsutbytte bør dette kunne øke interessen for å tilegne seg mer kunnskap for å bli tryggere i undervisning om lokalhistorie. Lærere er dermed avhengig av en indre motivasjon og interesse for å utvikle kunnskap på området. Samtidig er også kjennskap til lokale ressurser og et godt samarbeid på skolen avgjørende. Når en vet hvor man finner relevant informasjon med er det enklere å utvikle kompetanse om lokalhistorie.

Hvordan ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie?

I analysekapittelet og i drøftingen ble god tilrettelegging fra skolens ledelse nevnt som positivt i forbindelse med å bruke en hel dag for gjennomføring av et nylagd undervisningsopplegg. Dessuten nevner informantene at det generelt ikke er vanskelig å tilrettelegge for bruk av lokalhistorie utenfor klasserommet.

Tidsfaktoren med tanke på å lage opplegg kan oppleves som krevende. Lærer 3 nevner i spørsmål om flere ferdige opplegg hadde vært et ønske, at ferdige opplegg er gull verdt i en travel hverdag. Tidsfaktorer spiller også en rolle i forbindelse med timetall i samfunnsfag, derfor er alle mine informanter fleksible ved å bruke andre fag de selv underviser i til gjennomføring av slike undervisningsopplegg i og utenfor klasserommet. Alle tre informanter har kompetanse i norskfaget og to av dem i kroppsøvningsfag. Derfor er tverrfaglig tilnærming en stor fordel og noe som lærere bruker aktivt for å kompensere timetall i samfunnsfag.

Med tanke på opplegg utenfor skolens nærområde er økonomi også en viktig faktor. Her nevner lærer framkomst som økonomisk krevende, men at de ofte løser slike utfordringer ved å få foreldrene eller familiene med på banen. Her er det viktig å nevne at hjelp fra foreldrene skjer på frivillig basis og ikke er en forutsetning.

En annen viktig faktor er lokale læreplaner eller årshjul. Her nevner lærere et fast opplegg i forbindelse med undervisning om andre verdenskrig. Skolen prøver å få til gjennomføring av opplegg rundt Nordag-anlegg i Saudasjøen med alle klassene i 9. trinn. Et årshjul og gode rammevilkår påvirker dermed betydelig mulighet for

gjennomføring av heldagsopplegg. Dessuten nevner informantene samarbeid og delingskultur på skolen som i noen grad tilstedeværende, men at muligheten for å avsette tid på samarbeid har blitt mindre på grunn av tidsmangel og avhengighet av samarbeidsvilje. Generelt legger skolen til rette for samarbeid i fagene på hvert trinn.

Hvilket læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom et nyutviklet undervisningsopplegg?

I analysekapittelet var det hensiktsmessig å skille mellom forventet læringsutbytte og den faktiske læringsutbytte knyttet til undervisningsopplegget. Lærerne har forskjellige ønsker knyttet til elevenes læringsutbytte, men alle tre informanter ønsker at elevene skal oppnå kunnskap som gjør dem i stand til å se sammenhenger mellom lokalhistorie, nasjonal historie og global historie. Denne tanken bygger på mål om å oppnå dybdelæring.

Dessuten peker alle tre på identitetsutvikling som mål med undervisning om lokalhistorie. Her trekkes inn at elevene kan oppleve historie gjennom egen utforskertrang, bruk av sansene og praktiske aktiviteter i et sosialt fellesskap. Elevene skal utvikle historiebevissthet ved å se at de er historieskapte og historieskapende vesen, noe som viste seg både under min observasjon under gjennomføring av undervisningsopplegget, og i elevenes tilbakemeldinger i oppsummeringsøkten.

Noen elever nevner at de for det første ikke la merke til hvor mye de lærte fordi de var i aktivitet hele dagen hele dagen og opplevde mye forskjellig. På den andre siden, følte at de levde i Sauda i starten av 1900-tallet og at de spurte familien hjemme om slektninger tilhørte arbeiderklassen eller funksjonærklassen. I tillegg fant en elev ut at hen hadde slektninger som bodde i en av leilighetene på industriarbeidermuseet.

Hvordan bidrar det nyutviklede undervisningsopplegget til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning?

Selv om informantene bruker en god del lokalhistorie i undervisning, og er bevisst på de lokale ressursene og lokale aktører, viste det seg i intervju etter gjennomført undervisningsopplegg at lærerne fikk nye synsvinkler på bruk av lokalhistorie i

undervisning, både ved å uttrykke ønske om å bruke opplegg videre framover og flere ferdige opplegg, men også at det er mulig å bruke små opplegg eller deler av mitt opplegg underveis. Her tok jeg sitat fra lærer 3 med i drøftingen, der læreren nevner «et lite drypp her og der», som jeg tolket som at hen ble bevisst på at det ikke må så mye til for å bruke lokalhistorie mer aktivt i undervisningen. Lærer 2 peker på at spesielt Sauda industrihistorie ligger i kort avstand fra skolen, og at lærerne bare må bli flinkere til å bruke det aktivt.

Også i undervisningsoppleggets implikasjoner blir muligheter for bruk av lokal industrihistorie synlig. Opplegget kan både brukes som fast opplegg, men også deler av det kan brukes. I tillegg ble lærer 3 bevisst på bruk av lokale aktører for gjennomføring av slike opplegg. På den ene side letter det på tidsbruken til planlegging av egne opplegg, men også at det byr på jevnlig bruk av variert undervisning og praktiske aktiviteter. Det er enklere å få til slike korte opplegg utenfor klasserommet, enn å planlegge en hel dag. Lærerne anerkjenner verdien av å bruke sted og lokalhistorie i undervisning ved å se elevers muligheter for å oppnå et unikt læringsutbytte.

Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling?

Avslutningsvis i dette delkapittel vil jeg svare direkte på problemstillingen. For å bruke lokal industrihistorie aktiv i undervisning er flere faktorer avgjørende. For det første er egen interesse og egen motivasjon grunnleggende både for å oppnå høyere kompetanse om lokalhistorie, og bevissthet om lokale ressurser og lokale aktører avgjørende for å oppnå godt læringsutbytte og dybdelæring blant elevene. Det empiriske materialet viser at lærere bruker lokalhistorie i undervisningen sin og ser behovet for en slik undervisningsmetode.

I en travel skolehverdag setter lærere pris på flere ferdige opplegg, og deres mulighet for en fast implementering i skolens årshjul. Lærerne ser også flere muligheter til å undervise om lokal industrihistorie både i klasserom og utenfor klasserom. Gjennom nyutviklet undervisningsopplegg fikk lærerne nye vinklinger til å bruke lokalhistorie mer aktivt i undervisning.

Jeg anser ikke mitt opplegg som avgjørende for å oppnå dybdelæring og identitetsutvikling hos elevene, men generelt sett danner undervisning om lokal industrihistorie utenfor klasserommet, ved å bruke aktivitetslæring, utforskning og sansene som redskaper i stedsbasert læring, grunnlag for å oppnå både dybdelæring og identitetsutvikling gjennom bevisst utvikling av historiebevissthet og historieempati.

7.2 Sauda som læringsarena og ressurs

Etter arbeidet med denne masteroppgaven og tidligere interesse for lokalhistorie, har jeg tenkt mye på hvordan jeg selv kan bidra til aktiv bruk av lokalhistorie i skolen. Nå er jeg snart ferdigutdannet lærer, og ønsker å jobbe på skolen i mange år framover, legger jeg et krav på meg selv til å bruke lokalhistorie aktivt i og utenfor klasserommet. Jeg har også, i forbindelse med arbeidet med masteroppgaven, blitt kjent med mange lokale aktører i Sauda, som for eksempel Sauda Sogelag, Ryfylkemuseet og engasjerte mennesker med interesse for lokalhistorie. Derfor ønsker jeg å legge grunnlaget for et tettere samarbeid mellom skolene i Sauda og lokalsamfunnet. Det kan skje ved å lage flere opplegg i samarbeid, eller ved å spre informasjon om lokale ressurser i skolene, slik at terskelen for et samarbeid eller bruk av lokale ressurser i undervisning ikke lenger er så høy.

Sauda er et av mange industristeder i Norge som er i utvikling og omstilling, og da trenger samfunnet engasjerte medborgere og lærere som er bevisst på sin jobb, og som formidler for å skape bevissthet rundt kulturarven, og dens bevaring, samtidig som at framtidig samfunnsutvikling er noe vi alle kan bidra med spesielt med tanke på bærekraftig utvikling. Ved å se Sauda som sted som kan være en ressurs for skolen, og at skolen kan være en ressurs for Sauda, kan vi få til mye.

7.3 Veien videre

Et av hovedfunnene er avhengighet av lærerens interesse og kompetanse for bruk av lokalhistorie i undervisning. Det hadde vært spennende å se hva som må til for å øke interessen på den ene siden, og hvordan lærere kan oppnå nødvendig kompetanse om lokalhistorie. Ved å bruke intervju og gode spørsmål hadde det vært interessant å høre

hva lærere selv ser som nødvendig for å oppnå høyere interesse og motivasjon for lokalhistorie, slik at terskelen for å bruke lokalhistorie i undervisning synker. På den andre siden kunne det i tillegg vært interessant å høre med utdanningsinstitusjoner og skolene hvordan disse kan bidra til å øke kompetanse og interesse for lokalhistorie blant lærere.

Et annet spennende vinkling hadde vært å forske på elevers syn på bruk av lokalhistorie i undervisning. Hva ser elevene som relevant, hvordan de ser på undervisningsopplegg knyttet mot lokalhistorie. Hva hadde de lyst å lære om og hvordan. Her kan man bruke intervju med elevene for å gå i dybden, men også spørreskjema med gode, forståelige spørsmål.

Med tanke på mitt forskningsprosjekt hadde det også vært interessant å se nærmere på elevenes perspektiv og hva elevene får ut av det nylagde undervisningsopplegget. Jeg har ikke snakket med elevene selv bortsett fra et lite oppsummering i slutten av dagen, men hvis jeg kunne følge klassen videre i undervisning om den industrielle revolusjon, og ved å bruke observasjon og intervju, kunne man få et dypere inntrykk og utbytte av elevers læringsutbytte og dybdelæring.

Et siste interessant vinkling er å forske på samarbeid mellom skolen og lokalsamfunn om lokalhistorie. Her kan man se nærmere på skolens og lokalsamfunnets perspektiv på samarbeid gjennom intervju eller ved å bruke et større prosjektarbeid for etablering av samarbeid.

Veien videre for det nylagde undervisningsopplegget er at jeg håper det blir brukt enten ved å bruke elementer eller ved å bruk hele opplegg fast. Til høsten skal jeg presentere masteroppgaven for Ryfylkemuseet, og håper å få mulighet til å videreutvikle opplegget gjennom et samarbeid med dem. I tillegg har jeg tatt kontakt med DKS ansvarlig i kommunen, og vi skal se på muligheter for en fast implementering av opplegget. Som siste mulighet holder jeg i hvert fall kontakt med skolen, og tilbyr tilgang til opplegget enten ved å ha det tilgjengelig i lærers verktøykasse med ferdige opplegg, eller gjennom en implementering av undervisningsopplegget som fast opplegg i årshjulet. Selvfølgelig krever det godt og grundig planleggingsarbeid, men slik får arbeidet mitt med masteroppgaven en praktisk verdi.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E., Bjørnstad, E. & Dalland, C. P. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner. Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden – historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget AS.
- Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag. En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 287-304). Cappelen Damm Akademisk.
- Eskeland, R. (1995). *Klasseskille i Sauda* (Semesteroppgave). Høgskulen Stord/Haugesund.
- Fjær, O. (2022). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena. I Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (Red.). *Geografididaktikk i klasserommet* (4. utg., s. 207-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*, 84(3), 471-485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2005-03-06>
- Fosstveit, K. H. (2018). Parken i hagebyen. I *Åbøbyen – Hagebyen under røyken* (s. 60-73). Gunnarshaug trykkeri.
- Fosstveit, K. H. (2020). Sauda Klubb – «en selskapelig forening av herrer». I *Åbøbyen – Hagebyen under røyken* (s. 76-91). Gunnarshaug trykkeri.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. Oxford Research AS.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.

- Horrigmo, K. J. & Rosland, K. T. (2021). *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høibo, R. (1981). Amerikabyen på Åbø. I *Åbøbyen – Hagebyen under røyken* (s. 10-21). Gunnarshaug trykkeri.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring I pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, S. (2018). *Undervisning i lokalsamfunnet – ressurs eller byrde for lærer?: En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til læreplanens oppfordring til bruk av lokalsamfunnet*. (Masteroppgave, Norges arktiske universitet). UIT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/13804?locale-attribute=en>
- Karlsson, K-. G. (2009). Historiedidaktik: begrep, teori och analys. I Karlsson, K-. G. & Zander, U (Red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken* (s. 25-69). Studentlitteratur.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelering. om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Gyldendal.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lillesæter, E. H. (2015). *Historien finnes ikke bare i læreboka, den er også rundt oss: En studie av ungdomsskolelæreres bruk av lokalmiljøet og lokalhistorien i Trondheim i historieundervisningen*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2375713/Lilles%20Eli.pdf?sequence=1>

- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Massey, D. (1995). Places and their pasts. *History Workshop Journal*, 39, 182–192.
Hentet fra <https://www-jstor-org.ezproxy1.usn.no/stable/4289361>
- Myrstad, A., Sverdrup, T. & Helgesen, M. B. (Red.).(2018). *Barn skaper sted sted skaper barn*. Fagbokforlaget.
- Norsk Lokalhistorisk Institutt (NLI) (2023). *Hva er lokalhistorie?* Hentet fra <http://www.lokalhistorie.no/lokalhistorie>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (1./3. opplag 2020. utg.). Fagbokforl.
- Pettersen, O.-E. N. (2022). *Lokalhistorie i praksis: En studie av fem læreres syn på lokalhistorie i møte med LK20*. (Masteroppgave, Universitet i Sørøst-Norge). USN open archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3013873/no.usn%3Awiseflow%3A6607573%3A50688389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktikk - mellom teori og praksis*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Skagen, F. (1984-1985). Lungebrannen i Sauda. I *Årsskrift for Sauda Sogelag 1984-1985* (s. 9-27). Sauda Boktrykkeri.
- Telemark Fylkeskommune. (2018). *Verdensarven og ungdomsskolen* [Brosjyre]. Hentet fra https://www.industriarven.no/wp-content/uploads/2018/08/UNGDOMSKOLEN_BOKM%C3%85L.pdf
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra [Læreplan i samfunnsfag \(SAF01-04\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Viland, L. (1989). Sinkgruvene i Allmannajuvet. I *Årsskrift for Sauda Sogelag 2006* (s.20-33). HBO AS.
- Wennevold, S. (2005). *Geografi og identitet*. I Mikkelsen, R. og Sætre, P., J. (2015) *Geografididaktikk i klasserommet* (s. 40-68). Oslo: Cappelen Damm

- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-237). Cappelen Damm Akademisk.
- Øverland, Å. M. (2000). *Klasseskilje og klassemøte. Kvinner i eit industrisamfunn Sauda 1910-1980* (Hovudoppgåve i historie). Universitet i Bergen.
- Øverland, Å. M. (2003). Klasseskilje og klassemøte. I *Årsskrift for Sauda Sogelag 2003* (s. 46-77). Sauda Boktrykkeri.
- Årtun, T. (1985). Håkonsgata 51-53 – eit hus i Åbøbyen. I *Industriarbeidermuseet i Åbø-byen* (s. 5-14)

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Industrihistorie i Sauda i undervisning om lokalhistorie](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
145387

Vurderingstype
Standard

Dato
17.01.2023

Prosjekttittel

Industrihistorie i Sauda i undervisning om lokalhistorie

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Karl Christian Alvestad

Student

Jana Sparchholz-Nelson

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.08.2023

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 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektene vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektene legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

21.05.2023, 13:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere

Informasjonsskriv

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet?

” Industrihistorie i Sauda i undervisning”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et todelt forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om og hvordan samfunnsfaglærere underviser om industrihistorie i Sauda, og å gjennomføre et nylagt undervisningsopplegg om industrihistorie i Sauda. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt todelt prosjektarbeid vil være å se på hvordan lærere i samfunnsfag underviser om industrihistorie i Sauda, og gjennomføring av et nylagt undervisningsopplegg om industrihistorie i Sauda. Disse to perspektivene bygger på følgende problemstilling:

«Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring.»

For å kunne besvare problemstillingen vil disse forskerspørsmålene være sentrale:

Hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning? Hvordan ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie? Hvilke læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom nyutviklet undervisningsopplegg? Hvordan bidra nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning?

For å kunne få data til å kunne besvare disse spørsmålene ønsker studenten å intervju 3 lærere, ved Sauda ungdomsskule. Prosjektet danner grunnlaget for å en Masteroppgave i Samfunnsfag ved Lærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Sørøst-Norge. Oppgaven skal leveres som avsluttende oppgave våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette masterprosjektet ønsker student å intervju tre samfunnsfaglærere på 8. trinn, intervjuet er semistrukturert som betyr at formuleringene av spørsmålene vil variere fra hver deltager. Skolene deres er en del av et rikt kulturlandskap, hvor studenten ønsker å se på deres bruk av lokalhistorie i undervisning, og deltakernes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt lokalhistorie.

Kontaktinformasjonen har blitt formidlet gjennom ledelsen på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Ved å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på to intervju på 30-60 min, temaene for intervjuet er din bakgrunn og kompetanse på lokalhistorie, rammefaktorer for undervisning i lokalhistorie og hvordan underviser du i lokalhistorie i ditt klasserom, og erfaringer og perspektiver etter gjennomført nylagt undervisningsopplegg.
- Intervjuet vil bli tatt opp. Den innsamlede dataen fra intervjuene vil bli tatt opp av appen “Diktafon”, som sender opptaket til datainnsamlingsverktøyet “Nettskjema” som er en trygg og sikkert datalagringsverktøy i tråd med NSD sine retningslinjer for personvern.

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 konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil være student og veileder som har tilgang på skolen og hvem som blir intervjuet, det vil kun være student som har tilgang til intervjuene.
- Lister over lærere som er med i prosjektarbeidet vil bli lagret på lagringsstedet “Nettskjema”, som er det sikreste stedet for lagring av innsamlede data.
- Navnene på deltakerne vil få hver sin kode, slik at i analysen av datamaterialet og i oppgaveskrivingen vil alle deltakere forbli anonyme.
- De personlige opplysningene som vil bli nevnt i oppgaven er erfaring i skolen og utdanningsbakgrunn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. august. Dataen vil bli oppbevart på en kryptert lagringstjeneste *Nettskjema* fram til sensuren er klar. Etter sensuren er klar og oppgaven er godkjent vil opptak bli slettet. Frem til sensuren vil bare Jana (student) ha tilgang til datamaterialet. Utdrag fra anonymisert datamaterialet vil bli diskutert med veileder og presenteres for sensor masteroppgaven.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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
- Du kan når som helst trekke deg fra dette prosjektarbeidet, og all data tilknyttet til deg vil bli slettet.

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

- Universitetet i Sørøst-Norge student Jana Sparchholz-Nelson
epost: jananelson@gmx.com og telefon: 92537243
- Veileder Karl Christian Alvestad
epost: Karl.c.alvestad@usn.no og telefon: 35 95 28 29
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
epost: personvernombud@usn.no og telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jana Sparchholz-Nelson og Karl Christian Alvestad

(Student og veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lokalhistorie i praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med student Jana Sparchholz-Nelson.
- at intervjuet blir tatt opp.
- at intervjuet kan lagres frem til 1. august. Etter det vil personopplysninger og data slettes i tråd med datahåndteringsplanen.
- at dataene fra intervjuet kan i anonymisert form brukes i Janas masteroppgave.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv Elevene / Foreldre

Informasjonsskriv

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet?

” Industrihistorie i Sauda i undervisning”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et todelt forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om og hvordan samfunnsfaglærere underviser om industrihistorie i Sauda, og å gjennomføre et nylagt undervisningsopplegg om industrihistorie i Sauda. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt todelt prosjektarbeid vil være å se på hvordan lærere i samfunnsfag underviser om industrihistorie i Sauda, og gjennomføring av et nylagt undervisningsopplegg om industrihistorie i Sauda. Disse to perspektivene bygger på følgende problemstilling:

«Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring.»

For å kunne besvare problemstillingen vil disse forskerspørsmålene være sentrale:

Hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med å bruke lokal industrihistorie i undervisning? Hvordan ser samfunnsfaglærere på ungdomsskolen skolens tilrettelegging for å bruke lokal industrihistorie? Hvilke læringsutbytte kan elevene tilegne seg ved bruk av lokal industrihistorie og gjennom nyutviklet undervisningsopplegg? Hvordan bidra nyutviklet undervisningsopplegg til samfunnsfaglærernes bruk av lokal industrihistorie i undervisning?

For å kunne få data til å kunne besvare disse spørsmålene ønsker studenten å intervju tre lærere, ved Sauda ungdomsskule. Prosjektet danner grunnlaget for å en Masteroppgave i Samfunnsfag ved Lærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Sørøst-Norge. Oppgaven skal leveres som avsluttende oppgave våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette masterprosjektet ønsker student å intervju samfunnsfaglærere på 8. trinn, intervjuet er semistrukturert som betyr at formuleringene av spørsmålene vil variere fra hver deltager. Skolene deres er en del av et rikt kulturlandskap, hvor studenten ønsker å se på lærernes bruk av lokalhistorie i undervisning, og deltakernes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt lokalhistorie.

Kontaktinformasjonen har blitt formidlet gjennom ledelsen på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et undervisningsopplegg, hvor du skal lære mer om Sauda sin industrihistorie og spesiell om perioden om klasseskille. Gjennomføring skjer i skoletiden på sentrale plasser som Industriarbeidermuseet, Sauda Klubb, Åbøbyen og Folkets Hus.
- Å delta i prosjektet, innebærer en oppsummeringsøkt etter gjennomført undervisningsopplegg hvor læreren styrer timen. Under oppsummeringsøkt er studenten til stede og ta notater til senere analysearbeidet sitt.

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 konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi trenger ingen opplysning om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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
- Du kan når som helst trekke deg fra dette prosjektarbeidet, og all data tilknyttet til deg vil bli slettet.

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

- Universitetet i Sørøst-Norge student Jana Sparchholz-Nelson

epost: jananelson@gmx.com og telefon: 92537243

- Veileder Karl Christian Alvestad

epost: Karl.c.alvestad@usn.no og telefon: 35 95 28 29

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg

epost: personvernombud@usn.no og telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jana Sparchholz-Nelson og Karl Christian Alvestad

(Student og veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lokalhistorie i praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta anonymt og klassevis i et nyutviklet undervisningsopplegg med student Jana Sparchholz-Nelson.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide (før gjennomføring av undervisningsopplegg)

Intervjuguide 1 – før undervisningsopplegg

Problemstilling: «Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdeløring og identitetsutvikling.»

Før intervjuet

- Student vil fortelle og vise til informasjonsskrivet ang deltakernes rettigheter, i forhold til at deltakerne kan trekke seg når de vil, både før, under og etter masterprosjektet.

Innledende spørsmål

- Hva er din faglige bakgrunn, i forhold til utdanningen din?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilken interesse har du for lokalhistorie?
- Hva slags tilknytning har du til dette stedet?

Lærers bakgrunn og kompetanse

- Har du tatt noen samfunnsfagemner på utdanningen din?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Hva forbinder du med lokalhistorie eller lokale ressurser?
- Føler du selv at du har fått opplæring fra din utdanning i å sette deg inn i lokalmiljøer, slik at det kan bli tatt i bruk i undervisning? Hvis ja hvordan?

Rammefaktorer for undervisning og bruken av det lokale

- Føler du selv at du kan nok om Sauda sin lokalhistorie til å undervise/ bruke det i din samfunnsfagundervisning og eller i andre fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken erfaring har du med bruk av lokalhistorie i undervisning?

- Hva mener du må til for å kunne bruke lokalhistorie i undervisning? (rammer fra skoleledelsen, tidsbruk osv.)
- Deler de på kunnskapen i kollegiet om lokalhistorie? At man kan lære av hverandre?

Forklaring og beskrivelse av den faktiske bruken av det i undervisning

(lokalhistorie/lokaleressurser)

- Hvordan underviser du når du underviser om lokalhistorie? Kan du beskrive et opplegg eller en hendelse hvor lokalhistorie har vært i fokus?
- Og hva ønsker du å oppnå med undervisningen i lokalhistorie?
- Tror du undervisning i lokalhistorie kan føre til noe, i så fall hva, hvorfor/hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

- Har du noe mer du ønsker å legge til?

Etter intervjuet

Avsluttende vil student minne deltakerne på deres rettigheter om at de alltid kan trekke seg når som helst i masterprosjektet.

Vedlegg 5: Intervjuguide (etter gjennomført undervisningsopplegg)

Intervjuguide 2 – etter gjennomført undervisningsopplegg

Problemstilling: «Hvordan påvirker et nyutviklet undervisningsopplegg lærerens aktive bruk av lokal industrihistorie i undervisning og elevenes dybdelæring og identitetsutvikling.»

Før intervjuet

Student vil fortelle og vise til informasjonsskrivet ang deltakernes rettigheter, i forhold til at deltakerne kan trekke seg når de vil, både før, under og etter masterprosjektet.

Lærerens perspektiv på nylagt undervisningsopplegg

- Hva er dine tanker om opplegget generelt? Hva var positiv, negativ? Fordeler og ulemper knyttet til opplegget?
- Hva er dine tanker om tidsbruk i forhold til skolens rammer? Er det mulig å dele opp opplegget, hvis ja hvordan?
- Hvor relevant var stasjonene for din undervisning om industrialisering / Den industrielle revolusjon i samfunnsfag?
- Hvilke stasjoner var mest eller minst relevant, og hvorfor? Mangler noe viktig i opplegget?
- Ville du brukt undervisningsopplegget eller deler av det i din undervisning? Hvorfor?
- Gir undervisningsopplegget mulighet for å kombinere med andre fag enn samfunnsfag? (Hvordan kunne du tenkt deg det?)

Elevers dybdelæring, forståelse, identitetsutvikling og motivasjon under gjennomføring av undervisningsopplegget

- Hvordan var elevenes læringsutbytte av undervisningsopplegget? Hva har de lært, og hva husker de konkret?
- Hvilket utbytte tror du elevene dine hadde av undervisning med fokus på lokal industrihistorie i forbindelse med tema industrialisering?
- Hva tror du det kan tilføre undervisningen? (Kom gjerne med egne erfaringer med bruk av det lokale)

- Hvordan tror du opplegget kan styrke læringsutbytte? (Kom gjerne med egne erfaringer)
- Hvilke elever tror du undervisning om lokal industrihistorie gjennom ekskursjon passer for? (Er det positivt for de svake, de sterke, eller for alle?) Fordeler og ulemper?
- Hva tenker du om undervisningsopplegget med tanke på dybdelæring hos elevene?
- Hvor viktig er lokalhistorie i undervisning med tanke på sentrale verdier i læreplan i samfunnsfag som «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» eller kjerneelementene i læreplan som undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger og identitetsutvikling?
- Ønsker du å legge noe til i forbindelse med elevers læringsutbytte og dybdelæring?

Tanker rundt bruken av lokalhistorie i samfunnsfagundervisning etter gjennomført opplegg

- Har du eksempler på lokalhistorie for din skole, som du kunne tenke deg å bruke i din undervisning?
- Har du god nok tilgang på lokalhistorisk informasjon og ressurser (materiell og i form av personer, institusjoner) for ditt lokalområde?
- Har du blitt kjent med nye ressurser (materiell, personer eller institusjoner) du kan bruke?
- Kan undervisningsopplegget implementeres i undervisning på andre måter som for eksempel DKS? Hvorfor kan det være en fordel eller ulempe?
- Hvordan får du informasjon og tilgang om lokalhistoriske ressurser i ditt område?
- Har dere en lokal læreplan på skolen som tar hensyn til de lokale ressursene i området? Hvis ikke, hadde det vært et ønske, og hvorfor?
- Kan du tenke deg et tettere samarbeid med lokale aktører og hvordan?
- Hvis lærerne hadde tilgang til flere ferdige undervisningsopplegg innenfor forskjellige historiske tema rundt lokalhistorie, hadde du brukt disse aktiv? Hadde det vært enklere enn å lage egne opplegg?

Avsluttende spørsmål

- Har du noe mer du ønsker å legge til?

Etter intervjuet

Avsluttende vil student minne deltakerne på deres rettigheter om at de alltid kan trekke seg når som helst i masterprosjektet.

Vedlegg 6: Narrativ om Sauda fra bondesamfunn til industrisamfunn

Narrativ Sauda industrihistorie

Fra bondesamfunn Sauda til det første industrieventyr

Før produksjonen på smelteverket startet i 1916, var det hovedsakelig jordbruk folk levde av i Sauda. I Sauda hadde man enten gård eller så skaffet man seg jord som husmannsfolk eller var gårdsarbeider (Eskeland, 1995, s. 2). I løpet av 1800-tallet steget folketall i Sauda kraftig, men livet i Sauda i de første årene på 1900-tallet var vanskelig, og mange valgte å flytte ut av bygda enten til andre plasser i Norge eller til Amerika. I høst 1881 fant en mann ved navn Greger Hansen sink, jern og kobbermalm i juvet, siden han selv var interessert i hva det norske fjellet byr på verdifulle mineraler. Men han var ikke klar over at han hadde funnet sink, og gikk derfor til eksperter med steinprøven som til slutt fant ut at det var sink (Viland, 1989, s. 20). Det var starten av det første industrieventyr i Sauda. I 1882 startet Saude Grubecompagni med 20 arbeiderer, og fikk etter hvert hjelp fra folk med kunnskap om gruvedrift og arbeider fra andre plasser (Viland, 1989, s. 26). I starten ble malmen båret ned til fjorden på rygg til arbeiderne, men bare to år senere ble veien ferdigstilt, og man kunne ta i bruk kløvhestene. Fra fjorden ble malmen fraktet videre med dampbåter til utlandet. Fram til 1898 ble det produsert 12000 tonn malm i gruvene, men siden prisen på sink var ustabil solgte Saude Grubecompagni bedriften for 40000 pund til England i 1888. Folk i Sauda var skeptisk mot så mange nye innflyttere, og boplassen til gruvearbeidere var et avgrenset område og ble skilt fra Sauda kommune. Det medførte en del ordensforstyringer på grunn av fest, spesiell i helgen, slik at gruvedriften fikk sitt eget fengsel (Viland, 1989, s. 29-30).

Gruven skiftet eieren en del ganger, og i 1898 fikk produksjon en knekk der arbeidertallet gikk ned til 47. I 1899 bestemte man seg å legge ned hele driften, og gruvearbeidere stod uten arbeid (Eskeland, 1995, s.2).

A/S Saudefaldene

Sauda var omringet av høye fjell, fossefall og elver som kunne utnyttes til vannkraft. Det var kjemikeren K. Worsøe fra Bergen og disponenten E. Meling fra Stavanger som oppdaget det først (Eskeland, 1995, s.2). I tillegg så de at de vide og flate morenene ved fjorden egnet seg som tomter for industribygninger. Saudafjorden var også for det meste isfrie som bydde på gode transportmuligheter (Eskeland, 1995, s.2). Derfor kjøpte disse to vannrettighetene til Storelva fra bøndene. I 1913 ble Saude Vassdragselskap stiftet, som senere ble til Aksjeselskapet Saudefaldene (Eskeland, 1995, s.2). Den tidligere statsministeren Christian Michelsen var med på å stifte aksjeselskapet (Eskeland, 1995, s.2).

I løpet av noen få år (1910-1930) har Sauda utviklet seg fra bondesamfunn til moderne industrisamfunn. Etter etablering av A/S Saudefaldene ble i 1915 selskapet Electric Furnace Products Limited (EFP) stiftet (Eskeland, 1995, s.3). EFP søkte om konsesjon til å leie kraft og grunn av A/S Saudefaldene, for å kunne bygge fabrikker, brygger og boliger. Etter lange forhandlinger om betingelsene, fikk EFP konsesjonen. Noen av betingelsene til vassdragskommisjonen var begrenset røykutslipp og beskatning av EFP sine inntekter. Dette godtok ikke EFP og truet med å oppgi hele prosjektet (Høibo, 1981, s.13). På grunn av dårlig økonomi i landet og behov for flere arbeidsplasser, kuttet departementet ut disse betingelsene. Men dette fikk konsekvenser for Saudabuen. Kommunen gikk klipp av store inntekter. 11. desember 1914 fikk EFP konsesjonen (Høibo, 1981, s.13). I konsesjonsteksten står det at selskapet måtte skaffe arbeiderne sunt og forsvarlig husrom med vatn, veg, kloakk og strøm på en bymessig bebyggelse. Selskapet var også forpliktet til å bygge forsamlingslokale for de ansatte, og lokale for kooperativ eller annen handelsvirksomhet og de hadde ansvar for å bygge sykehus og skaffe lege.

Åbøbyen

Direktøren på fabrikken, William Henry Sneath hadde store visjoner for Sauda og var inspirert av tanken om hagebyer. Opprinnelig lå Åbøbyen under gården Åbø. Der fabrikken står i dag fantes før husmannsplassen og Sauda Klubb under gården Åbø. Boligområdet ble bygd i området som ligger mellom de to elver Nordelva og Storelva. Bydelen ble altså oppkalt etter lokal tilknytning (Høibo, 1981, s. 11). Åbøbyen skiller seg fra byggestilen som var vanlig i denne perioden i Ryfylke, men kan også ikke sammenlignes med indutriarbeiderboliger i andre industribyer. Det skyldes

den store visjonen bedriften EFP hadde for Sauda. Ønsket var å skille seg fra de vanlige industriområder i landet og heller gjøre Åbøbyen og Sauda til en hageby. I Åbøbyen finner vi også en park som var planlagt som sentrum, eller som mange kaller det, hjertet i Åbøbyen (Fosstveit, 2018, s.61). Navnet fikk parken etter den første amerikanske direktøren på fabrikken, nemlig William Henry Sneath. Sneath var direktør på smelteverket fram til 1925 og ledet prosjektet Åbøbyen (Høibo, 1981, s.13).

Smelteverket ble hovedsakelig bygd fra 1916-1920 og skulle produsere karbid til belysning, men etter første verdenskrig var det lite etterspørsel på karbid og derfor bestemte EFP seg å starte med produksjon av ferrolegeringer som startet i 1923. I starten av århundreskiftet bestemte seg mange i Sauda for å flytte til USA. I 1900 hadde Sauda 1600 innbygger og i 1910 lå tallet på 1406. I 1930 hadde Sauda nesten 4400 innbyggere og takk være EFP. Fabrikken trengte arbeidskraft. Først kom rallarene, som hjalp med å utbygge kraftanlegg og fabrikken, men også arbeidskraft fra Sauda og nabokommunene ble rekruttert av EFP.

For at selskapet Union Carbide kunne etablere seg i Norge måtte Stortinget gi tillatelse. Selskapet måtte søke om konsesjon. I konsesjonsloven fra Stortinget heter det: «Selskapet er forpliktet til å skaffe arbeiderne sunt og forsvarlig husrom samt å leie tomter til bygging av egne hjem, alt med veier, vann, kloakk og elektrisk lysanlegg.» Spesiell den siste delen var ikke en selvfølge i en arbeiderbydelene rundt 1915 (Høibo, 1981, s.15).

I reguleringsplan for Åbøbyen ser man at Håkonsgate er hovedgate som går tvers gjennom byen fra smelteverket til direktørboligen. Nederst i Åbøbyen, altså nærmest fabrikken ligger de største husene med de minste leilighetene for arbeiderne. Lengre fra fabrikken ligger boligene for formenn og lavere funksjonærer med større leiligheter. Lengst fra fabrikken og øverst i bydelen ligger direktørboligen og eneboligene til høyere funksjonærer. Midt i Åbøbyen ligger Sneaths park som tidligere nevnt. Leilighetene nærmest fabrikken var mest plaget av røyk og forurensing. Åbøbyen har en tennisbane og en idrettsbane. Tennisbanen ble brukt av funksjonærer og EFP bestemte hvem som kunne bruke idrettsbanen. I 1933 kom det til slåsskamp mellom arbeideridrettslag og Sauda idrettslag fordi også arbeideridrettslaget ville ha tilgang til banen.

Earl B. Moss fra Union Carbide var ansvarlig for reguleringsplanen. Han var også med under utbygging av anlegg i Niagara falls i USA. Husene i Åbøbyen ble inspirert av tegninger fra dette anlegg. EFP var gjennom konsesjonsloven også forpliktet til å bygge og til å drive et sykehus som stod ferdig i 1926. Bydelen skulle ikke bli for ensformig og derfor bestemte man seg for et variert eksteriør. Også brannhydrantene har et amerikansk preg som kalles Kennedyhydranten og de er fortsatt å finne i bydelen. Leilighetene fikk etter hvert strøm, bad og vannklosett som ikke var vanlig i denne tida. Dermed skiller seg Åbøbyen fra andre arbeiderbosteder i landet som Rjukan og Notodden og var mer moderne.

En annen viktig person innenfor utbygging av Åbøbyen er Gustav Helland. Han var arkitekt fra Stavanger og tok utdanning i Tyskland. Derfor er de første boligtegningene preget av stilen nyklassisisme. Han har også tegnet Sauda Klubb og sykehuset. I løpet av 30-årene fikk bygninger mer preg av stilen funksjonalisme som en kan se på takene til noen bygninger som har bungalow fasong og grunnflaten til husene er kvadratisk. Fram til 1930 ble det bygd 69 hus med 199 leiligheter. I 30 årene ble bydelen utvidet med 5 funksjonærboliger.

Folkets Hus

Ifølge konsesjonsloven som Stortinget vedtok den 14. desember 1917 var bedriftene forpliktet til å skaffe arbeiderene et tomt til Folkets Hus. Først stilte EFP ei spisebrakke til disposisjon og i 1921 kjøpte Sauda Samorganisasjon ei hotellbygning. Men begge var bare ment som midlertidig løsning og driften ga aldri nok i overskudd at man kunne bygge et nytt hus med pengene i fondet. I 1929 fikk fagforeningene tomt til nybygg av EFP. Det nye Folkets Hus ble tegnet av Arkitekten Gustav Helland fra Stavanger, som også var med på mange hus i Åbøbyen og Sauda Klubb. Arbeidet til Folkets Hus kom raskt i gang og mange arbeiderer gjorde en imponerende dugnadsinnsats slik at Folkets Hus kunne åpne 6. september 1931. Huset har hatt et vidt bruksområde for eksempel for de faglige og politiske organisasjonene som Arbeiderparti, Kommunistparti, fagforeningene, barne- og ungdomsorganisasjonene og mange flere. Det skjedde alltid noe på huset som dans, kino, kafé, revyer, juletreff og selvfølgelig første mai feiring. Folkets Hus var arbeidernes bastion. Styret på Folkets Hus stilte aldri krav om politisk eller sosial tilhørighet og lånte lokale ut til foreninger og lag. I februar 2014 ble huset

stengt for restaurering og i år nyåpnet med hjelp av stor dugnadsinnsats. Da blir det tydelig hvor stor betydning Folkets Hus har i samfunnet i Sauda.

Sauda Klubb

Ikke bare arbeiderne likte dans og lek og trengte et sted for trivelig samvær. Samme ønsker hadde også funksjonærer i fabrikk. I 1928 kom beskjeden at EFP ville bygge et festivitetslokale. På 9. oktober 1929 ble Sauda Klubb åpnet med stor fest og tilbydde festsal, scene, kjellersal, biljardsal og selskapsrom (Fosstveit, 2020, s. 77). Selve Sauda Klubb var en imponerende og pompøs lokal og var bare åpent for funksjonærer og ifølge forskriftene «for andre egnede». For å bli medlem måtte man søke via klubbstyret og ha tre anbefalinger fra andre medlemmer. Dermed var klubben ikke tilgjengelig for flertallet av Sauda befolkning (Øverland, 2000, s. 52). Arbeiderne hadde bare maksimalt to ganger mulighet for å bli invitert til klubben og det var på 25- og 30-årsfestene for lang og tro tjeneste (Øverland, 2020, s.52). Selvsagt ble klubben også lånt ut til forskjellige formål, men det var ikke mulig for alle. Først i 1978 fikk alle ansatte ved EFP lånt lokale. Sauda Klubb var bortsett fra fabrikk, Åbøbyen og Folkets Hus et godt eksempel for klasseskille i industrisamfunn Sauda og derfor er det også viktig å bevare Klubben for ettertida da den er en sentral del av heilskapen (Øverland, 2020, s. 57).

Klasseskille i industrisamfunn Sauda

Sauda er et typisk på ensidige industristeder, som også Odda eller Notodden er eksempler på. Industrialisering i Sauda medførte sterkt klasseskille, som var sterkest synlig i 1920- til 1930-tallet. Samfunnet i Sauda var delt i tre klasser: bygdefolk, arbeiderne og funksjonærer (Øverland, 2003, s. 51). Bygdefolk, altså bønder så på tilflyttere som inntrengende og var rett for at deres bygd mister de lenge eksisterende normer og verdier. Ledelsen i selskapet og funksjonærer følte seg høyt hevet over både arbeiderne og bygdefolket og bygdefolk likte ikke funksjonærer eller arbeiderne, og arbeiderne likte hverken funksjonærer eller bøndene (Øverland, 2003, s.51). Her oppstod det altså et klasseskille, men det var spesiell mye konflikt og lite kontakt

mellom arbeiderne og funksjonærer. Her ser vi at den sosiale oppbygging på arbeidsplassen påvirket hele lokalsamfunnet. Arbeiderne måtte bruke stemplingsuret, fikk timebetaling og hadde 14 dager oppsigelsestid, mens funksjonærene ikke måtte stemple, hadde månedslønn, kortere arbeidstid og tre måneders oppsigelsestid (Øverland, 2003, s. 49). I tillegg hadde funksjonærene andre fordeler som ikke arbeiderne hadde, som for eksempel gratis tannlegedager, bedre sykkelønsordninger og ekstra skidager.

Utenfor fabrikken ser vi klasseskille veldig tydelig i boligstrukturen. Nederst og nærmest fabrikken og nærmest røyken bodde arbeiderne, ofte i små leiligheter i hus for fire familier. Lenger oppe kom tomannsboliger til lavere funksjonærer og lengst oppe i Åbøbyen finner vi direktørboligen og enebolig til høyere funksjonærer (Øverland, 2003, s. 49).

Det var også et kulturelt skille mellom de gruppene. Egentlig en usynlig grense som skilte gruppene både i arbeid, fritid og fest, men også i politikk. Alle var bevisst på den usynlige grensen, selv barn. Arbeiderbarn og funksjonær barn gikk i samme klasse på Fløgstad skule (Øverland, 2003, s. 58), men de var ikke sammen i fritiden. Barn fra arbeiderklassen lekte i nedre delen av Åbøbyen, mens funksjonær barn lekte i øvre delen. Ei arbeiderjente var ikke venn med funksjonærjente i 1920- til 1930- tallet. Som synlig og konkrete motpoler i klasseskille står det to store bygninger, nemlig Folkets Hus og Sauda Klubb (Øverland, 2000, s. 30). De er noen av kjerneelementer for klasseskille i Sauda. Så var Sauda Klubb et godt eksempel med sine strenge forskrifter med henblikk på hvem som kunne bli medlem. Klubben var et møtested etter engelsk klubbmønster og derfor bare for utvalgte personer tilgjengelig. Selv barna som hørte til arbeiderklassen fikk ikke adgang til juletreff på Klubben (Øverland, 2000, s. 52). Prinsipiell var Folkets Hus åpent for alle særlig ved offentlig dans, men forskjell i væremåte og oppfatninger av hverandre bygget en stor mur i hodene (Øverland, 2000, s. 30). Todeling mellom arbeiderne og borgerlige så man sterk på de to helligdagene i mai. Mens arbeiderne feiret første mai med tog og fest gikk de borgerlige ofte på jobb eller nektet feiringen. For arbeiderne var 1.mai den viktigste dagen, men etter hvert feiret arbeiderne også 17. mai og stilte med egne tog (barnetog og folketog).

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg om Sauda industrihistorie med vekt på klasseskille

Undervisningsopplegg – Industrihistorie i Sauda og klasseskille

1. Industriarbeidermuseet – tidsbruk: 60 minutt

Ønske velkommen og informerer om program for dagen.

Første del av opplegget består av omvisning i de to leiligheter i venstre del av bygningen og et lite rollespill. Leilighet i 1. etasje er fra 1920-tallet og leilighet i 2. etasje er fra 1960-tallet. Hovedvekt ligger på leilighet fra 1920-tallet. I opplegget er hovedvekt på tidsperioden 1920- til 1930- tallet og klasseskille i Sauda.

Manus foredrag/omvisning:

I dag skal dere oppleve en dag fylt med historie rundt Sauda. Vi er nå inne i

Industriarbeidermuseet. Har noen av dere vært her før? Hva vet dere om Sauda?

Industriarbeidermuseet er delt i to deler. På høyre side er det en utstilling med mange bilder, artefakter og informasjon om Sauda sin industrihistorie. I delen vi befinner oss i befinner seg to leiligheter, som vi skal se nærmere på. Dette huset her har i sin tid vært delt i fire leiligheter med plass til fire familier. Huset ligger nærmest fabrikken. Hvem tror dere, har bodd her?

Arbeiderne bodde nærmest fabrikken eller nærmest røyken, mens lenger opp i Åbøbyen ligger tomannsboliger til funksjonærer og eneboliger til de høyeste ansatte i fabrikken, inkludert direktørboligen. Noen som vet hvor direktørboligen ligger? (Svaret: Kongsveien 62 i enden av Haakonsgata).

Nå skal jeg vise dere den første leiligheten fra 1920-tallet. Innredningen er autentisk, men spesielt kjøkken ble rekonstruert av dyktige håndverkere med hjelp av originaltegninger. Alt av utstyr og møbler dere ser ble donert eller funnet gjennom mye detektivarbeid. Standarden i boliger i Sauda i 1920-1930 årene tilsvarte standarden arbeiderboliger på andre ensidige industristeder i landet som for eksempel Odda og Notodden, men spesiell for Sauda var at alle hus i Åbøbyen hadde innlagt vann og elektrisitet. I tillegg finner vi her på badet et badekar som heller ikke var så vanlig for denne tida. I denne tiden var det ikke uvanlig at familien leide ut noen soveplasser til andre arbeider på fabrikken for å øke inntekten. Vanlig bestod familien av to voksne og to eller tre barn, men når familien leide ut soveplasser bodde ofte sirka to voksne til i leiligheten, og leilighetene var mellom 50 og 60 kvadratmeter stor. Standard i

arbeiderboliger i Åbøbyen var høyere enn andre plasser i landet. Senere var det ingen luksus lenger å bo i en slik leilighet, men i 1920 til 1930 årene var det mer en kunne forvente andre plasser. Spesiell kjøkkenet var forholdsvis stort, og var samlingsplass og hovedrom for familiene. Ofte var vedkomfyren også på kjøkken. På kjøkken ser vi også en stor spiskammers hvor maten ble oppbevart før kjøleskapet overtok. På kjøkken ser vi mange skap som delvis ble brukt som klesskap, fordi disse var mangelvare i huset. Innredningen på badet var ikke igjen når museet overtok huset, men ved hjelp av snille givere og mye detektivarbeid kom også det på plass. I starten var innlagt vatn bare for bruk av toalett, og når folk skulle bruke badekar, måtte de først hente vatn i kjelleren og varme det opp for så å fylle på badekaret. Senere ble det lagt inn en innredning som varmet opp vatnet ved hjelp av rør gjennom komfyren på kjøkkenet. Ofte kom Saudabu som bodde utenfor Åbøbyen på badebesøk for å nyte badekar.

I stua finner dere divan og feltseng, som var helt vanlig i disse tider. Senere ble divan byttet ut med sofa. En hel familie levde på to rom og kjøkken. Noen ting dere ser er original fra huset, men også fra andre tidligere leiligheter i Åbøbyen. Alle stuer i Åbøbyen hadde spisebord og 4 stoler (ofte hadde man noen ekstra stoler), men også skjenk og kråskap. Også i stua var det alltid ovn som en kunne fyra med koks eller ved, som folk kunne kjøpe lenge på fabrikken.

Dere ser i soverom ei dobbeltseng, ei vugge og ei barneseng, men ofte var rommet stappfullt med flere senger. I soverom ser vi også den eneste klesskap i huset. Hva tenker dere når dere ser størrelsen til soverom og leiligheten? Kunne dere tenke å dele soverom med mor og far og alle søsken?

Huset består også av loft og kjeller, men loftet bestod av et rom som mest ble brukt som tørkeloft. Hvorfor tror dere at folk tørket klærne sine inne? Ofte var det umulig å henge nyvaska klærne ut til tørking. Det var røyken fra fabrikken som gjorde klærne skitten igjen. Etter hvert ble kvinnene flink til å sjekke vindretning før de hang ut klærne.

Dersom røyken gikk ut fjorden var det størst sjans for å henge klærne ut. Alle hus i Åbøbyen hadde tilgang til en liten hage. Familiefedre jobbet skiftarbeid på fabrikken og hadde vansker med å sove om dagen, når barna og kona var hjemme. Ofte sov de på loftet, fordi det var den roligste plassen i huset. Kjelleren var delt i to, slik at to familier delte på en del i kjelleren. Her var det vaskerom som ble brukt til å vaske klærne ved å fyre under ei gryte for å få varmt vann og å vaske klær med hjelp av Brett. Ellers var det ofte et lite verksted med høvelbenk og verktøy i kjelleren.

Som sagt tidligere tilhørte hage til hvert hus. Hagen var forholdsvis stor og her oppholdt seg barna meste tiden, mens fedrene sov om dagen. Hagen var dermed barnas lekeplass, om vinteren kunne de gå på ski eller ake i hagen, om sommeren var det andre leker.

Også de voksne satt ofte ute i hagen, når det var fint vær og drakk kaffe på hagebenken. Røyken fra fabrikkene var ikke bare en ulempe for klesvasken. Til tider var alt dekket av røykstøv i Haakonsgata, hus, gjerde, tre og gras. På slike dager var det umulig for barna å holde seg rent når de lekte i gata. Ofte måtte mødre skifte klær på barna to ganger om dagen, som ga mødre mye ekstraarbeid.

Området Haakonsgata og Wergelandsveien ble også kalt «Røvergata» og mange barn fra andre områder i Sauda som gikk på samme skole som barn fra Åbøbyen var redd for barn fra Røvergata. Disse barna tørret ikke alltid å gå gjennom Åbøbyen av frykt for å bli banka opp. Selv om barn fra Haakonsgata kunne være hard mot fremmede, så var de helst grei med hverandre. De lekte ute sammen, små og store barn. Populære lek var for eksempel slåball, hoppa tau og paradiset og trilla ball i huer.

Som jeg fortalte tidligere så bodde arbeiderne lengst nederst i gata, og jo lengre vi går opp i gata finner vi funksjonærboliger og direktørboligen. Dermed ble klasseskille i Sauda i denne tiden synliggjort gjennom geografisk plassering i Åbøbyen. Før andre verdenskrig var klasseskille mest synlig og alvorlig. Av og til var det krig mellom barn fra nedre og øvre Åbøbyen. Flere barn hadde treskjold og tresverd og krigen kunne foregå ganske hard. Mange av dem gikk på Fløgstad skule i samme klasse, men i fritiden var man ikke sammen. Det var utenkelig at arbeiderbarn og funksjonærbarn var venner og sammen i fritiden. Det endret seg etter krigen, hvor klasseskille ikke var så streng lenger. Men før krigen visste barn om klasseskille og det gikk mange rykter om at foreldrene av barn fra øvre delen av Åbøbyen nektet sine barn å leke med barn fra nedre delen og omvendt.

I 1920 og 1930 årene herjet lungebrannen, en lungebetennelse, i Sauda. Dette var før penicillin kom, og mange døde. Mange ga røyken skyld for sykdommen og dødsfallene den medførte, siden Sauda var spesiell utsett for det. Folk var redd og barn synes det var skummelt.

Her skal vi i gang med et lite rollespill, som dere fikk manus på skolen og jeg har noen klær med meg slik at dere kan kle dere ut.

Bakgrunnshistorien til rollespill er:

Familien som bodde i leiligheten bestod av faren som jobbet i fabrikkene, mora og to døtre (2 år og 14 år). Eldste datter gikk på skole og hadde begynt i siste år på skolen. En

dag tidlig om morgen ringer det på døra til familien. Foran døra står en funksjonær fra fabrikk for å informere om at faren til familien døde bratt av lungebetennelse på jobb. Etter loven var det slik at hvis mannen som var fabrikkarbeider døde, måtte familien forlate leiligheten etter senest seks måneder. Kvinner var ofte hjemme uten jobb og tok seg av barna, og barna var hjemme eller gikk på skolen, avhengig av alderen. Det var ikke vanlig at kvinner var i arbeid og det var ikke mange jobber for kvinner bortsett fra for eksempel vaskejobb. I denne tida var Norge ikke en velferdsstat som vi kjenner det i dag. Familien var avhengig av en forsørger. Det var mulig å få støtte fra fattigstyret, men støtte ble ikke utbetalt med penger. De fikk rekvisisjoner i form av mat, klær, koks og husleie. Et ektepar med et barn fikk 10 kroner i form av rekvisisjoner i 1931.

Rollespill (manus):

Rollene: Forteller (Jana), funksjonær, mor og datter (14 år), nabokvinne

Forteller: «Det er en regnfull høstmorgen, og en funksjonær fra fabrikk ringer på døra for å fortelle om at mannen døde bratt på jobb av lungebrannen. Faren gikk på nattskift, selv om han allerede var syk med feber og hostet mye. Funksjonæren sier at familien må ut av leiligheten om seks måneder. Familien består av mor og to døtre (2 år og 14 år).»

Det banker på døra og mor åpner.

Funksjonær (seriøs og streng): «God dag Fru. Jeg beklager at jeg forstyrrer dere så tidlig om morgen, men jeg må opplyse deg om at mannen din døde på jobb i natt. Jeg kondolerer, men dessverre er loven slik at du og dine barn må forlate leiligheten om senest seks måneder. Jeg vet savnet er stort og dette er en veldig uheldig situasjon, men vi trenger leiligheten deres for nytt arbeidsfolk i fabrikk. Noen må overta jobben til mannen din så fort som mulig.»

Mor (fortvilet og under sjokk): «Hva skjedde? Hvor er mannen min nå? Hva skal jeg fortelle mine barn? Hvorfor må vi forlate huset? Vær så snill, fabrikk må hjelpe oss. Hvor skal vi bo nå? Jeg har ikke jobb og mitt yngste barn er bare 2 år? Det kan dere ikke gjør.»

Funksjonær: «Loven er på vår side og dere må ut om seks måneder. Beklager, men jeg må gå nå. Jeg kan ikke gjøre noe for dere.»

Moren står i døra og er sjokkert over ordene og oppførelsen til funksjonæren, men er ikke i stand til å svare. Tårene triller. Da kommer nabokvinnen bort til henne. Hun

hadde fått med seg at funksjonæren var på besøk hos naboen, og lurte på hva som hadde skjedd.

Nabokvinne: «Hva skjedde? Hvorfor var han her så tidlig om morgnen?»

Mor: «Min kjære mann er død. Jeg kan ikke tro det. Vi må ut av leiligheten om seks måneder. Hva skal jeg gjøre nå? Hvordan skal jeg forklare det til mine barn?»

Nabokvinne: «Det var trist å høre. Kondolerer så mye. La oss gå på kjøkken og snakke i ro.»

Begge går til kjøkken og setter seg ned. Da kommer lille datter og spør:

Lille datter (engstelig): «Mamma hvorfor griner du? Mamma?»

Også eldste datter kommer inn og ser på mora si.

Mor: «Sett dere ned, jeg må fortelle dere noe.»

Nabokvinnen tar hånda til mora for å støtte henne.

Mor: «Faren deres døde i natt. Han var syk når han gikk på jobb. Jeg beklager så mye. Kom her mine kjære barn. Det er greit å gråte.»

Mora tar lille datter på fanget sitt og klemmer eldste datter, så fortsetter hun: «Vi må ut av leiligheten om seks måneder. Jeg vet ikke hvordan det går videre, men vi får det til.»

Forteller: «Familien sitter og gråter og sørger over mannen og faren sin. Helt i sjokk.

Etter hvert sier nabokvinnen:

Nabokvinne: «For det første kan dere bo hos oss. Det blir trangt når vi blir så mange i leiligheten, men det kommer til å gå bra for det første. Så får du tid til å finne deg en plass å bo. Jeg har hørt at en annen familie har mistet faren, og de fikk lov å bo på varelageret. Det er ikke verdens fineste plass, men kanskje en løsning. Jeg skal hjelpe deg og dine barn. Det blir ikke enkelt å finne en jobb, og hvem skal ta seg av ditt yngste barn?»

Mor: «Jeg må i arbeid så fort som mulig. Kanskje jeg kan jobbe som vaskehjelp. Jenta mi, du er nødt til å slutte på skolen, og finne deg jobb eller tar deg av lille søster, mens jeg er på jobb. Du må hjelpe meg nå.»

Eldste datter (veldig lei seg over ordene til mora): «Men jeg vil ikke slutte på skolen. Alle mine venner er der, og jeg har bare ett år igjen. Mamma, er du snill, la meg fortsette på skolen»

Nabokvinne: «Du er en tøff ung jente, men nå trenger mora di din hjelp. Du har ingen valg og må tenke på familien din.»

Mor: «Hun har rett. Du er nødt til å bli voksen nå. Hvem skal passe på lille søster når jeg er på jobb? Jeg forstår at du vil fortsette på skolen. Du er skoleflink, og har mange

venner, men det er den eneste løsning. Jeg skal snakke med skolen og forklare situasjonen.»

Eldste datter: «Men jeg vil ikke slutte. Det er urettferdig. Ikke gjør det mot meg.»

Mor (streng): «Nå må du slutte å krangle og forstå. Du er 14 år gammel og voksen nok til å ta mer ansvar. Du slutter på skolen, ferdig.»

Eldste datter (oppgitt): «Unnskyld mamma, jeg skal hjelpe deg og gjør som du sier.»

Nabokvinne: «Flink jente. Dere er ikke alene. Vi naboer skal hjelpe dere så godt vi kan.»

Forteller: «Der sitter familien og nabokvinne rundt bordet. På den ene side sørger de om mann og far, og på den andre side venter en uviss framtid. Tårene triller etter morgens dårlige nyheter, men heldigvis finnes det mye støtte i nabolaget.»

Etter rollespill (refleksjonsspørsmål)

Hvordan hadde det vært for en familie der faren var funksjonær? Hvordan viser seg klasseskille i rollespill? Eldste datter er nesten like gammel som dere. Hvordan hadde du reagert? Hva hadde du for følelser når foreldrene dine hadde sagt, at du må slutte på skolen og ut i jobb eller tar deg av yngre søsken?

Her skal elevene komme med kommentarer og sine inntrykk, før vi går videre til stasjon 2. De får mulighet til å stille spørsmål.

2. Åbøbyen rundt – 60 minutt

Neste stasjon er en løype gjennom Åbøbyen lagt av Sauda Sogelag. I forbindelse med 40års jubileet til Sauda Sogelag ble det i 2019 satt opp ei skiltløype med 15 skilt med informasjon om Åbøbyens historie. Denne løypen er tilgjengelig for alle, om turister, interesserte, Saudabo eller elever. Sogelag har lagt en brosjyre med informasjon om Åbøbyen og et kart som viser hvor de 15 skilt er i Åbøbyen. Utfra informasjon på skiltene har jeg lagt 15 spørsmål. Elevene får tre svaralternativer med en løsningsbokstav til hvert spørsmål, som ikke er i rett rekkefølge. For å kunne besvare spørsmålene må elevene lese informasjon på hver skilt. Elevene går i små grupper på 2 eller 3 elever, som læreren har bestemt i forkant av dagen. Løype varer i sirka en time. Når elevene har funnet alle skilt og svart på alle spørsmålene kan de lage et løsningsord ved hjelp av de 15 bokstaver. Vi møtes igjen ved industriarbeidermuseet, hvor jeg samler inn løsningsord til hver gruppe. Løsningsord blir «Folkets hus Sauda» eller «Sauda Folkets hus, som også er neste stasjon.

De 15 spørsmål er følgende:

1. Hvor mange leiligheter ble bygd av EFP i Åbøbyen?

- a, 269 (R) b, 289 (T) c, **279 (S)**
2. Når var Sauda Arbeideridrettslag aktiv?
a, 1935-1945 (D) b, **1933-1940 (F)** c, 1932-1942 (G)
3. Med hvilken bustad ender Haakonsgaten?
a, Industriarbeidermuseet (A) b, Varelageret (i) c, **direktørboligen (U)**
4. Kva har navnet Kennedy?
a, **brannhydrant (K)** b, legebolig (L) c, sykehuset (Y)
5. Hvilket navn hadde gardshusa før også?
a, **Ryfylkehusa (A)** b, Bondehusa (U) c, Bedehusa (O)
6. Hvilket navn fikk butikken senere?
a, Grand Manilla (R) b, Grandhandel (P) c, **Grand Kolonial (L)**
7. Når var det klubbkveld på Sauda Klubb?
a, Hver søndag (T) b, Hver lørdag (S) c, **Hver fredag (D)**
8. Hvor lenge eksisterte Sauda Tennis Klubb, som var i starten preget av funksjonærmiljøet?
a, **60 år (S)** b, 70 år (Ø) c, 50 år (Å)
9. Hvor kom arkitekten Gustav Helland fra?
a, Bergen (W) b, **Stavanger (A)** c, Oslo (V)
10. I hvor mange trinn ble Fløgstad skule bygd?
a, en (B) b, to (M) c, **tre (T)**
11. Hvordan ble det låge bygningsdelen av Sauda sykehus kalla?
a, Trumphy (A) b, **Epidemien (E)** c, Sykehuset (O)
12. Hva fikk EFP i 1914?
a, **konsesjonen (S)** b, parken (G) c, direktørbolig (J)
13. Hvordan blir transformator kiosker kalla i Åbøbyen?
a, hydranter (A) b, **strømhus (U)** c, parkeringsplass (E)
14. Hvor kom William H. Sneath fra?
a, England (G) b, **Amerika (O)** c, Irland (F)
15. Hvilken oppgåve hadde de ansatte i avdeling byanlegget?
a, vedlikehold av fabrikken (F) b, vedlikehold av biler (G) c, **vedlikehold av Åbøbyen (H)**

3. Folkets Hus Sauda – 90 minutt

Når elevene er tilbake fra skiltløype går vi i lag til Folkets Hus. Her får elevene matpause og det blir servert betasuppe med flatbrød, som var vanlig mat i 1920 til 1930 tallet. Matpausen er planlagt til å vare 30 minutter, og skal være i store salen på Folkets Hus. Her får jeg tid til å se gjennom konkurransen fra skiltløypen gjennom Åbøbyen. Etter matpausen får elevene en omvisning på Folkets hus av kultursjef i Sauda kommune. Hun skal forteller historien til et av de viktigste bygninger fra Saudas industrihistorie. Hun tar opp hvilken betydning bygningen hadde i den valgte tidsperioden og hvorfor Folkets hus også blir kalla «Arbeidernes Stavkirke». Folkets hus ble pusset opp og består nå av en ny og den bevarte gamle delen. Veggmaleriene i storsalen ble restaurert og har en stor betydning. Elevene skal høre historien og forklaringer rundt veggmaleriene.

Hennes manus:

Omvisning Folkets Hus

Bakteppe:

- Det norske industrieventyret; Sauda ble i eksplosivt tempo forandret fra bondesamfunn til moderne industrisamfunn, som skilte seg sterkt fra bygdene rundt. Sauda ble et ensidig industristed
- Sauda og de andre industristedene som vokste fram i samme periode – Rjukan, Notodden, Høyanger, Ålvik, Tyssedal, Odda osv. – ble spydspisser inn i det moderne Norge. Forvarsel på den moderne tid
- Det moderne kom til uttrykk på mange vis: Folk fikk moderne og urban livsstil, sugde til seg moderne tanker, ideer og holdninger. Sauda fikk rikt foreningsliv, motebutikker, kino, kafeer osv.
- Det moderne manifesterte seg fysisk i arkitekturen. Folkets Hus er et godt eksempel

Folkets Hus:

- *Arbeiderbevegelsens stavkirke*. Professor Frank Aarebrot uttalte dette i forbindelse med 200-årsjubileet for grunnloven i 2014.
- Aarebrot sammenlignet veggmaleriene med frisene i stavkirkene. Maleriene er malt av kunstnerne Ragnvald Eikeland fra Vats og Håkon Landa fra Sauda. Ferdig i 1953. Bestilt i forbindelse med det kommende 25-årsjubileet til Folkets Hus. Maleriene forteller historien om utviklingen i Sauda i første halvdel av forrige

århundre, fra småkårs bondesamfunn til rikt og pulserende industrisamfunn. Også generell norgeshistorie.

- Fra 1931, men flere Folkets Hus i Sauda før det.
- Fagforeningene fikk vederlagsfritt tomt til huset fra smelteverket (EFP), som var konsesjonsforpliktet til dette
- Huset i stor grad reist på dugnad
- I mellomkrigstiden *arbeiderbevegelsens bastion*, etter krigen *samfunnshuset for alle*
- Fram til rådhuset stod ferdig i 1940 var det kino i Storesalen
- I Storesalen arrangerte fagforeningen juletreffester for barn. I samme sal var det flere ganger i uka dans, der det i ei årrekke, for å låne forfatter Kjartan Fløgstad sine ord, «var fire generasjonar med, heilt til piggtrådmusikken kom og øydela, og jaga heim dei tre eldste, med el-gitarar og forsterkarar og synthesizer og jentehår på gitar og songar med engelsk tekst».
- Etter hvert ble det tungt for fagforeningen å drifte huset. Færre ansatte på fabrikken førte til stor nedgang i medlemsmassen
- Kommunen har driftet huset siden tidlig på 1990-tallet. Kommunen overtok formelt huset for kr. 1,- i 2013. Omorganisert til Ideelt AS i 2015. Folkeaksjer (over 400 aksjeeiere), nok en gang stor dugnadsinnsats.
- Huset restaurert tilbake til slik det var da det var nytt. Gustav Helland var arkitekten, senklassisistisk stil med trekk av funkis. Helland tegnet også rådhuset, Klubben og mange av boligene i Åbøbyen. Huset skal etter planen fredes
- Folkets Hus har fått nytt tilbygg. Opus-Ratio arkitekter tegnet dette.
- Reåpnet som Saudas kulturhus i 2018. Unik blanding av *kulturhus og kulturminne*
- Folkets hus var kandidat til *Statens pris for byggkvalitet i 2019*. Mottok *Fortidsminneforeningen i Rogaland sin vernepris for 2019*.

Etter hennes omvisning skal vi samles igjen i store salen. Nå får elevene delt ut fargeblyanter og en mal på papir for å lage knapper (buttons), og for å tegne noen motiver fra veggmaleriene. Elevene står helt fritt hva de velger som motiv. Når de er ferdig med tegningen kan de lage ferdig sine knapper. Her bruker elevene sansene sine og stasjonen byr på muligheter for tverrfaglig samarbeid mellom samfunnsfag og kunst og håndverk. I tillegg blir knappene et minne av dagen.

4. Sauda Klubb – 60 minutt

Etter alle aktivitetene på Folkets hus er gjennomført går turen videre til Sauda Klubb. Målet mitt er å vise klasseskille i Sauda fra begge perspektivene. Sauda Klubb var samlingsplassen for høyere ansatte som funksjonærer og direktøren, men også handelsmenn, lensmann, lege og rådmann. Her skal jeg vise elevene rundt og fortelle om historien til bygningen.

Manus:

Da EFP (Electric Furnace Products Company) i 1914 fikk konsesjon til å bygge og drive fabrikken (smelteverk) I Sauda, var det på visse vilkår. Selskapet måtte for eksempel skaffe forsvarlig plass å bo til arbeiderne, med tilgang til vei, vann, kloakk og elektrisk lysanlegg. Det fortalte jeg dere om på Industriarbeidermuseet. I tillegg var selskapet også forpliktet til å skaffe arbeiderne grunn til forsamlingslokale. Siden selskapet var amerikansk, kom spesiell dette vilkår ikke så overraskende. I USA var det vanlig med festivitetshus i fabrikkbyene. I 1928 hadde smelteverket rundt 500 ansatte, hvor 85% utgjorde arbeiderne og 15% var funksjonærer. På 1920-tallet hadde både arbeiderne og funksjonærer sine forsamlingslokaler. Arbeiderne hadde kjøpt et hotell gjennom fagforeningene som fungerte som Folkets hus, og funksjonærene hadde «Pensjonatet» som møteplass.

Men i 1928 var «Pensjonatet» ikke lenger egnet som møteplass siden den var for små og ikke moderne nok. EFP ville sette i gang med å kjøpe tomt, og å finne arkitekt, men hvem skulle det nye forsamlingslokalet være for? Sauda Klubb var ikke for alle, og dere tenker kanskje, hvorfor en skal bygge et hus for bare 15% av sine ansatte, nemlig funksjonærer. Som dere har lært tidligere var 1920 til 1930-tallet den tiden hvor klasseskille var mest tydelig og strengt i Sauda. Skillene mellom klassene var tydelig både fysisk og mentalt. Alle visste hvilken klasse de tilhørte, og dermed var det ikke så forundrende at Sauda Klubb skulle være for funksjonærer og andre egnete, for å tilbringe sin fritid der. Same år som EFP gav disposisjonsretten til Sauda Klubb til funksjonærforening, fikk også arbeiderne et tomt for et nytt forsamlingslokale, men de måtte bygge huset selv på dugnad.

Arkitekten som ble engasjert var Gustav Helland fra Stavanger, som dere vet, også var arkitekt til en del hus i Åbøbyen. Når Helland hadde tegningene til Sauda Klubb ferdig, måtte de selvfølgelig først få godkjenning av William H. Sneath, som direktør i selskapet. Siden Sneath bodde i denne tida i New York, måtte tegningene sendes med et brev til han. Det gikk rundt ett år fra godkjenning til Sneath til klubben stod ferdig.

Sauda Klubb ble bygd i nyklassisistisk stil, som har symmetri om en midtakse, pilastrer og søyler. De to bygninger, eller forsamlingslokaler i Sauda, altså Folkets hus og Sauda viser motsetninger på mange vis, spesielt sosialt, men i form og størrelse er de nesten lik. Grunnen til det er mest sannsynlig at begge bygninger hadde samme arkitekt. Som dere fikk vite under omvisning på Folkets hus, ble disse to bygninger bygd med tre års mellomrom. Sauda Klubb var hovedsakelig tenkt for funksjonærer både fra EFP og Saundefaldene, men etter hvert åpnet lokale for handelsmenn, lege, rådmann, og andre fra den øvre samfunnsklassen. En måtte ha tre anbefalingsunderskrifter fra andre medlemmer for å kunne søke om medlemskap i klubben. Gjennom årene, og spesielt etter 50-årsjubileum i 1979 ble den store klasseskille utjevna. Styret i Sauda Klubb ønsket da å gjøre Sauda Klubb til et klubblokale for alle ansatte ved smelteverket og Saundefaldene.

Rundt året 2000 ønsket smelteverk å selge Sauda Klubb, og den gikk etter hvert mellom flere eiere, men ble i 2018 overtatt av Sauda Klubb AS, som gjorde en stor innsats for å bevare og restaurere Sauda Klubb som viktig kulturminne. I dag er det mulig til å leie klubben til for eksempel konfirmasjon, bryllup eller andre selskaper, men er også tilgjengelig for privatpersoner, næringsaktører, foreninger osv.

Som i innledningen beskrevet får hver klasse et narrativ med informasjon rundt opplegget og til forarbeid i klasserom. I tillegg til narrativ får elevene presentert en hendelse på Sauda Klubb, med sitat fra en tidsvitner fra denne tida. Ut fra bakgrunnsinformasjon og sitat skal elevene/klassene lage et kort rollespill på maksimalt 5 minutt.

Rollespill på Sauda Klubb

Dere skal lage et kort rollespill (rundt/maks 5 minutt) ut fra følgende sitat fra en tidsvitner. Dere skal spille situasjonen lille jenta opplevde, når hun ville på juletreffest på Sauda Klubb. Det er første gang den lille jenta opplever klasseskille i Sauda så direkte. Hun har hørt og visst om klasseskille før, men ikke opplevd det så sterk på henne som person.

Rollene: arbeiderjente, to voksne funksjonærer, funksjonærbarn i bakgrunn

Tar teksten om Sauda industrihistorie som utgangspunkt. Her finner dere mer informasjon om klasseskille og hvordan klasseskille viste seg i Sauda.

Still dere følgende spørsmål: Hvilke følelser hadde jenta i denne situasjonen? Hvordan opplevde hun det å bli avvist? Hva sier hun, når hun kommer fullt av forhåndsglede?

Hvordan reagerer de to voksne i døra, og funksjonærbarn i bakgrunnen? Hva sier de til arbeiderjente?

Sauda Klubb var bare åpent for funksjonærer og «andre egnete». Arbeiderne hadde bare tilgang to ganger i et langt yrkesliv, nemlig 25- og 30-årsfest for lang og tro tjeneste.

Også på Sauda Klubb ble det avholdt juletreffester for barn, men bare for funksjonærbarn. En gang fikk ei lite arbeiderjente (8-10 år) høre om juletreffest på klubben, og hun forbinder det med et sårt barndomsminne når hun sier:

«Ja, det kan jeg aldri glemme. Jeg var jo på skolen, vet du, (...) og så hørte jeg at de snakket om juletreffest for unger på Klubben. Å, der ville jeg gå! (...) Og jeg var hjemme aleine. Jeg hadde funnet fram noe og tatt på meg og gikk bort til Klubben, vet du. Så ble jeg møtt i døra, og de spurte: Hva er navnet ditt? Og jeg sa navnet. Jo, hvor arbeider far din? Hu såg jo sikkert med en gang at ikke jeg hørte hjemme der. Jada, du skjønner dette herre er en juletreffest bare for funksjonærbarna her, og den som måtte rusle hjem igjen, det var jeg. Da forsto jeg at det var forskjell. Da kom klassekampen tydelig fram for meg.»

Jeg har utstyr til utkledding med meg og klassen har valgt i forkant hvem som spiller hvilken rolle, og hvordan de vil presentere hendelsen.

Etter rollespill skal vi snakke om elevenes arbeid med å lage manus og hvordan de valgte å framstille situasjonen.

Til slutt skal vi oppsummere dagen. Elevene får mulighet til å stille spørsmål og kan komme med kommentarer rundt dagen, men også lærerne får mulighet til det.

I etterkant av opplegget er det planlagt et intervju med lærerne om opplegget og bruk av lokal historie i undervisning. Målet mitt er å få tilbakemelding fra lærerne for å videreutvikle opplegget og for å gi inspirasjon rundt bruk av lokalhistorie i undervisning. Derfor skal lærerne også ha et lite oppsummeringsøkt i klasserom bare noen dager etter gjennomføring. I intervju med lærerne er også et mål å få deres perspektiv på elevenes læringsutbytte. I tillegg observerer jeg under gjennomføring, tar notater underveis og skal skrive logg rett etter gjennomføring av undervisningsopplegg.