

Bachelorgradsoppgave

Lokalhistorie og kulturarv- et glemt kapittel?

Bruk av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen

Alisa Phimpha Andersen

GLU360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn

2013

1



Avdeling for
lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Alisa Phimpha Andersen

Norsk tittel: Lokalhistorie og kulturarv – et glemt kapittel?

Bruk av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen

Engelsk tittel: Lokal history and cultural heritage – a forgotten chapter?

Use of local history and cultural relics i social studies

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 29.05.2013

Alisa Phimpha Andersen (sign.)

underskrift

Innhold

Forord.....	4
Å lære av historien.....	5
Historie og formidling	7
Bruken av historiske steder og kulturminner	8
Metode.....	9
Empiri og analyse.....	13
Kulturarvens læringsmuligheter	16
Syndikalisme, samfunnskunnskap og historie	17
Historie og fortellinger	20
Geografi og studie av steder.....	21
Oppsummering og konklusjon.....	24
Litteratur	25
Vedlegg.....	26

Forord

Idéen til dette prosjektet har sitt utspring i min egen interesse for lokalhistorie og bruk av kulturminner. Ved flere anledninger har jeg vært vitne til at lokalsamfunn formidler en historie knyttet til steder eller kulturminner som ligger dem nær. Det kan av og til synes at formidlere av slik historie og kultur, ofte får meningsdannende status i media. Kjente personer og mediepersonligheter vil ofte spille en viktig rolle i formidlingen av fortidige hendelser, og gi historien en affektiv verdi hos lokalsamfunnets innbyggere. Et eksempel her er blant annet hvordan den kjente skuespilleren Evy Kassest Røsten-Haga, setter lys på lokalhistorien sin gjennom et spel og kulturprosjekt, "Eplene i Messehagen". Ved å iscenesette hvordan den lokale historien fortonet seg under gruvetida ble dette et storartet prosjekt hvor både barn og lokalsamfunn, men også mange eksterne og lokale aktører ble involvert. Dett er et stykke regissert av Arnulf Haga, som skildrer et todelt samfunn fra Malm anno 1960. Flere artikler i Trønder-Avisa og Lokalavisa Verran-Namdalseid illustrerer hvordan dette ble mottatt av lokalsamfunnet. I en artikkel fra Trønder-Avisa i 2012 (Hjulstad 2012), kan det synes som Evy Kassest Røsten-Haga blir løftet fram av media som en viktig pådriver for å bevare gruvehistorien i Malm. I etterkant av prosjektet og mange medieoppslag senere synes det som om både eldre og unge har fått et forhold til de spesielle industrihistoriske forholdene som har preget Malm fram til i dag. Hvordan den blir viderefremidlet i lokalsamfunn, spesielt i grunnskolen, er etter mitt skjønn en interessant innfallsvinkel for et bachelorprosjekt.

En tanke om hvor vidt skolen, som en viktig del av lokalsamfunnet, er involvert i den lokale historieformidlinga, og hvordan historieformidling i skolen utfolder seg generelt, er noe jeg ønsker å studere nærmere i denne oppgaven. Jeg ønsker videre å utforske bruken av kulturminner og lokalhistorie der Malm-samfunnet blir brukt som eksempel. Jeg vil også se nærmere på andre eksempler som vil gi perspektiver til min egen undersøkelse. Slik vil jeg skaffe meg en større innsikt i hvordan historieformidling og samfunnsfagpraksis kan foregå i skolen.

Jeg benytter et mikro-, meso- og makroblikk på bruken av fortida, blant annet fordi jeg studerer en mindre case på et bestemt sted, altså skolen som en del av en kultur. Det vil være relevant å se min undersøkelse i et større samfunnsfagdidaktisk perspektiv, og at mitt prosjekt kan stimulere til refleksjon omkring bruk av kulturminner og lokalhistorie generelt. Et formål er at lærere reflekterer rundt bruken av slik praksis, og senere kan dra nytte av refleksjonene. En skole må også kunne ses i sammenheng med aktørene rundt seg, og som deler av et lokalsamfunn og det norske samfunnet forøvrig.

Både Stugu (2010), Lenz og Nilssen (2011) og Eriksen (1999) viser hvordan historien tas i bruk og hvordan historie, minner og myter lever videre. Dette er teoretiske begrunnelser

som har fungert som inspirasjonskilder for å finne ut mer om hvordan kulturminner og lokalhistorie tas i bruk i skolen. Temaet er et tverrfaglig fordi det berører sentrale spørsmål innefor ulike fagfelt blant annet knyttet til formidling og didaktikk, men denne oppgaven handler først og fremst om skolens samfunnsfag. Viktige bidragsytere i denne undersøkelsen er derfor lærere i samfunnsfag.

Å lære av historien

Det er et ønske om å gjøre fortida til ressurs når et samfunn setter heltene sine på sokkel (Stugu 2010, 11). Hvilken ressurs den kan være i skolesammenheng er nettopp tema for dette prosjektet. Sagt på en annen måte, vil jeg undersøke bruken av fortida, lokalhistorie, steder og kulturminner *for* læring (Slemmen 2010) i ulike fag. Spesielt vil jeg fokusere på bruken og formidlingen av lokalhistorie, historiske steder og kulturminner i skolefaget samfunnsfag på ungdomstrinnet. Historiebevissthet, som handler om vårt individuelle forhold til tid, og det å kunne tolke historier uavhengig av fortid (Lenz og Nilssen 2011), blir derfor et nøkkelbegrep i samfunnsopplæringen. Begrepet er viktig fordi det kan ses i sammenheng med identitet og formidlingen av elevenes historiske bakgrunn. Historiebevissthet er å kunne se seg selv i forhold til fortid, nåtid, og framtid, men også å kunne se historien i sammenheng med den konteksten den er skrevet i. Lenz og Nilssen (2011) ser på historien som et produkt av en mental tilnærming til et fraværende objekt. Med andre ord er det en distanse mellom den som tenker historisk og tankenes objekt. Fortiden har vært, og man må ta i betraktning at den ikke kommer igjen. Det vil si at historiebevissthet innebærer både historieskrivingens kontekst i tillegg til vår egen samtidskontekst. Min problemformulering omhandler nettopp en historisk bevissthet ved bruk av fortiden, og er som følger:

Bruk av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen.

Et av formålene med undersøkelsen er som nevnt innledningsvis, å bidra til didaktisk refleksjon og læring knyttet til bruken av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfag. Et annet formål er å forstå mer om bruken av lokalhistorie og kulturminner *for* læring innenfor samfunnsfag. Å vurdere sin praksis *for* læring (Slemmen 2010) kan ses på som en ressurs knyttet til skoleutvikling, men kanskje først og fremst fagspesifikk utvikling i denne sammenheng. I et makroperspektiv vil jeg kunne påstå at dette blir en form for aksjonslæring (Grøterud og Nilsen 2001), fordi man setter fokus på noe som må undersøkes nærmere. Man må også finne eventuelle muligheter for forbedring og slik bidra til refleksjoner for å bedre opplæringen. Grøterud og Nilsen sier videre at aksjonslæring bygger på en konstruksjonistisk

idé om læring, og viser at læreren ut fra egne erfaringer kan erverve ny kunnskap og kompetanse. Ved å bruke erfaringene vi tilegner oss bevisst, kan vi forske på hvordan ulike strategier fungerer i klasserommet. Disse strategiene kan variere fra konkrete undervisningsopplegg, til å prøve ut nye pedagogiske innfallsvinkler. For at dette skal være mulig kreves det en bevissthet og refleksjon rundt historiefremføring og fagdidaktikk. Gjennomføringen av mitt prosjekt vil kunne bidra til å sette søkelyset på læreres praksis og gjennomførte undervisningsopplegg.

Jacobsen og Postholm (2011) definerer aksjonslæring som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor intensjonen er å få gjort noe med yrkets praktiske oppgaver. Ut fra denne definisjonen ser vi at aksjonslæring krever samhandling og refleksjon mellom kollegaer, som i vårt tilfelle vil dreie seg om lærere. Om refleksjonsprosessen i første omgang ikke skjer mellom lærere er det i alle fall mellom intervjuer og informant, noe som forhåpentligvis fører til refleksjon mellom lærere i etterkant. De vil da ta del i diskusjon og konstruksjon av ny kunnskap knyttet til deres skole, lokalmiljø men også samfunnsfaget generelt. Mitt bidrag vil være å igangsette tanker omkring tre områder innenfor historiefremføring i skolen: hva prøver vi å gjøre, hva hindrer oss i å gjøre det og hva kan vi gjøre med det? Spørsmål som regnes for å være kjernepunkt i aksjonslæring i følge Revans i 1984 (sitert av Jacobsen og Postholm 2011, 19). Dette vil være et grunnlag for videre analyse av egen praksis hos lærerne. Om ikke undersøkelsen favner hele aksjonslærings sirkelen (Ibid, 18) i forbindelse med gjennomføring av tiltak, favner den sirkelens første faser knyttet til undersøkelse, innsamling av informasjon, stille spørsmål og reflektere omkring hva som er gjort, hva som kan gjøres, og hvordan det kan gjennomføres.

Lærere har som mandat å stimulere ulike mennesketyper. I den generelle delen av *Læreplan For Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet 2006) finner man blant annet ”det meningssøkende mennesket” knyttet til historiebevissthet, eller kultur. Innen for temaet identitet finner man det allmenndannende, samarbeidende og det integrerte mennesket”. Samfunnsfaget rommer muligheter for å bidra til å utvikle en stolthet, tilhørighet, kunnskap og identitet hos elevene knyttet til hjemmestedet deres. Det er derfor høyst tenkelig at dette kan skje gjennom å formidle stedshistorie i en viss bevissthet knyttet til historiens framstillingsmåter. Stedshistorie betyr en stedliggjøring av lokalhistorien ved å benytte seg av nærmiljøet i Malm, og en undersøkelse av steders betydning som formidlingsarena (Lenz og Nilssen 2011). I denne oppgaven vil jeg derfor undersøke bruken av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen. Jeg vil først se på fenomenene historie/lokalhistorie, historiefremføring, historiebruk og bruken av kulturminner. I vid forstand vil begrepet

historiebevissthet kobles til alle disse stikkordene, og omhandler hvordan eleven kan se seg selv og sin historie i forhold til fortiden, nåtiden og framtiden.

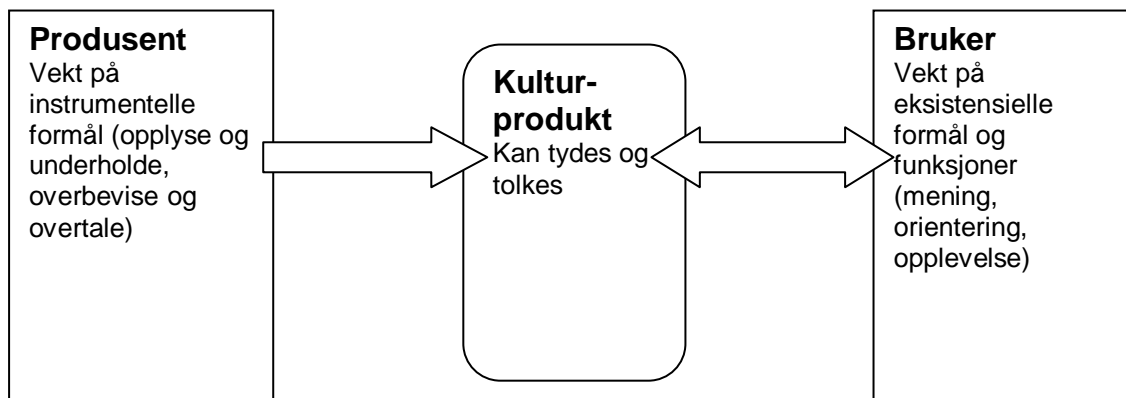
Historie og formidling

Skolen er en av historiebrukens institusjoner som tilrettelegger og formidler ulike historieforståelser. Stugu (2010, 125) sier at historie et sentralt allmenndannende fag som skal oppdra barn i et verdi- og normsystem som staten har fastsatt. I dette ligger et behov for en større bevissthet omkring fortiden, kanskje spesielt blant lærere. Slik som Syse (2011) påpeker, må det foreligge en viss kompetanse innfor historiedidaktikken. Historiebevissthet er et viktig begrep i skolen i nyere tid. I forbindelse med begrepet historiebevissthet nevnes også begreper som narrativitet, kommunikativt minne og kompetanse. Disse begrepene innebærer at historien konstrueres og skapes i sosiale sammenhenger og blir et produkt for den kollektive hukommelsen i ulike sosiale og kulturelle grupper (Ibid). Kompetanse om narrativitet og kommunikativt minne betyr derfor å kunne se at historien framstilles ulikt. Man kan utelate enkelte elementer, mens andre elementer får større betydning. Slik etableres en fortelling. Denne fortellingen knyttes opp mot samtidskonteksten på en meningsfull måte. Slik sett krever bruken av historie og minner historiedidaktisk kompetanse.

Å knytte fortellinger opp mot samtiden kan skje gjennom å formidle lokalhistorie. Når skolen benytter hjemstedet som studieobjekt for læring, kan dette ses i sammenheng med identitetsutvikling hos elevene. Wennevold (2010) påpeker at stedsidentitet utvikles ved å tilegne steder egenskaper, og at disse blir karakteristisk for stedet og menneskene. Menneskene som befinner seg på stedet identifiserer seg med hvem de var, hvem de er og å tilhøre noe. Læreplanens mål om å skape det meningssøkende mennesket kan derfor innebære å utvikle stedsidentitet. Wennevold (Ibid.) påpeker også at steders geografiske betydning kan benyttes i arbeidet for å bevisstgjøre elevenes kulturelle identitet. Slik forstår jeg at lokalhistorie kan være både kulturminner knyttet til samfunn, men også folkegrupper og kulturelle og sosiale fellesskap. Slike eksempler kan blant annet være alt fra den norske arbeiderhistorien til Norges urbefolkning. Studie av steder kan derfor bidra til en demokratisk utvikling hos elevene. I arbeidet med å utvikle toleranse for ulike kulturelle grupper, vil man kunne utvikle demokratiske holdninger og verdier. I Aarre m.fl. (2008) nevnes demokratisk dannelse som en opplæring i å tenke fritt, kritisk, men samtidig tolerant. Historiebevissthet som tema vil derfor kunne være en alternativ innfallsvinkel i opplæringen til kritisk refleksjon og demokratisk dannelse.

Bruken av historiske steder og kulturminner

Å se på historien som et lærestykke innebærer å legge hovedvekten på de normative, moralske og oppdragende funksjonene (Stugu 2010, 14). Spesielt er dette aktuelt i skolen. I følge Eriksen (1999) kan historie ses på som et kulturprodukt, og i denne sammenhengen blir da skolen brukere av dette produktet i formidlingen av lokalhistorie og fortid. I figuren nedenfor illustreres hvordan disse elementene påvirker hverandre gjensidig (Stugu 2010, 15).



Ved å benytte seg av ekskursjoner, eller studie av steder vil en kunne bringe elevene nærmere historien både fysisk, men også subjektivt fordi man byr på en spennende læringsarena med autentisitet (Fjær 2010). Man vil også kunne benytte seg av fortellingen som undervisningsmetode for å skape geografisk bevissthet og refleksjon omkring stedsidentitet. I slikt arbeid er det også mye som må tas hensyn til knyttet til etiske utfordringer, blant annet historieframstilling, kildebruk og organisering. Latente fordommer eller identitetskrav er andre dimensjoner i studie av geografisk identitet som ikke må gå i glemmeboken. (Arre m.fl. 2008). Selv om dette kan være en vanskelig øvelse for mange, kan det være lett å unnlate det. Men man bør ikke unnlate arbeidet med å utvikle det integrerte og meningssøkende mennesket. Ved å gi rom for refleksjon rundt det eksistensielle, sier Stugu (2010) at skolen som institusjon for historiefremføring er med på å tilrettelegge og formidle historieforståelser. Elevene blir nødt til å reflektere over mening med livet, lære om seg selv, tenke over hvilke funksjoner lokalhistorien har. Skolen er ikke bare kunnskapsformidler, men har også som hovedoppgave å føre barn inn i et verdigrunnlag og normverk som er fastsatt av staten. Derfor kan skolen også være et redskap for individuelt ansvar (Ibid.). Eriksen (1999) sier at å tenke historisk er blitt en del av mentaliteten i dagens samfunn. Selv om mennesker er interesserte eller ikke, vil man på en eller annen måte tenke historisk ubevisst. Det er blitt en mentalitet å tenke at det som var før, er grunnen til det som er nå. Det er derfor naturlig å tenke at bruken av lokale fortellinger og historier kan benyttes for å forklare samtiden. Fortellingene finner vi

innenfor sosiale grupper, skolen, lokalsamfunnet, massemedia og populærlitteraturen.

Fortellingen kan også anses som et kulturelt minne eller myte.

Ved bruk av kulturminner og museum i skolen må man være bevisst formålet ved ekskursjonen. Det internasjonale museumsrådet (ICOM) har forsøkt å lage en definisjon som sier at et museum er en permanent institusjon som ikke arbeider for profitt, men står i tjeneste for samfunnet og samfunnsutviklingen og er for folket. De er samlere, forskere som bevarer, kommuniserer og utstiller materiale for omgivelsene og folket, hvor formålet er å utdanne, studere og glede (Ambrose og Paine 2006, 8). Men det er likevel ikke en selvfølge at alle museene oppfyller disse kravene, og derfor blir historiebevissthet og kritisk refleksjon et viktig verktøy i det didaktiske framstillingsarbeidet. Etske utfordringer ligger i det å definere hva som er historisk verdifullt, forklare hvorfor noe blir bevart som kulturarv mens andre ikke blir det, hvordan skal det framstilles og hvem er målgruppen (Stugu 2010). Det handler om at museet eller skolen som institusjon, har en lokal definisjonsmakt som bør vurderes kritisk i formidlingen av historiefremstillinger. Dette har selvfølgelig også bruksverdi innefor andre formidlingsmetoder. For eksempel er mediefortellingene og populærlitteratur gjenstad for slik kritisk vurdering. Siden historien også kan anses som et kulturprodukt, må derfor kulturen eller konteksten den forløper i vurderes. En øvelse blir å kunne skille mellom historie, minne og myte (Eriksen 1999).

Til nå har vi sett på hvordan skolen kan benytte seg av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen. Først følger en metodeutdyping og en presentasjon av empiri, etterfulgt av en analyse av mine funn knyttet til bruken av historie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen.

Metode

I arbeidet med å kartlegge og forstå bruken av historie og kulturminner, har det foregått en interaksjon mellom induktiv og deduktiv metode. Jeg har gått fra min teori, til nye teorier og dette er et godt bilde på konstruksjonistiske prosesser, hvor en altså går fra en viten, til ny viten. Gjennom å forstå enkeltdeler først, utgjør disse delene til slutt totalbildet i en såkalt hermeneutisk sirkel (Jacobsen og Postholm 2011). Gjennom min undersøkelse, har jeg slik det er beskrevet fått innblikk i enkelthendelser, som danner et fundament for tolkninger og forståelse av det helhetlige bildet knyttet til historie- og minnebruk i samfunnsfagopplæringen. Prosjektet har hovedsaklig foregått induktivt, med en åpen og generell problemstilling. Ingen spesielle føringer legges, annet enn temaet. Den er også kvalitativ, fordi jeg benytter meg av intervju som datainnsamlingsmetode, og studerer fenomener som befinner seg innenfor pedagogikk, didaktikk og samfunnsfag. Det er temaer

som kan være vanskelig å tallfeste fordi innholdet er subjektivt og varierer (Jacobsen og Postholm 2011).

Mine primærdata baseres på tre individuelle ansikt-til-ansikt- intervju av lærere i samfunnsfag, henholdsvis i skolefagene historie, samfunnskunnskap og geografi. Alle er lærere på ungdomstrinnet, og mitt prosjekt baserer seg på funn knyttet til denne målgruppen. Informantene er i 40-50åra, og av begge kjønn. Noe som kan bety at disse har ulike erfaringer innen sitt yrke, og dermed også et godt grunnlag for refleksjon rundt erfaringsbasert læring (jfr. Jacobsen og Postholms aksjonslæring, 2011). Som tidligere nevnt, er ett av undersøkelsens formål å bidra til didaktiske refleksjoner som kan være til nytte i samfunnsfagopplæringen. Utvalget ble i etterkant av telefon- og e-postkontakt valgt ut av rektor ved skolen. Klarhet i tema og fagområde på forhånd er en forutsetning for at man skal kunne finne lærere med aktuell fagbakgrunn, som i dette tilfellet er samfunnsfagene geografi, historie og samfunnskunnskap. Alle informantene underviser eller har undervist i en eller flere av disse samfunnsfagene i grunnskolen. Intervjuene ble gjennomført på de aktuelle lærernes skole, og alle samtykket til at dataene kan benyttes i arbeidet.

Intervjusettingen kan hevdes å være konstruktivistisk, fordi interaksjonen mellom informant og intervjuer åpnet rom for didaktiske refleksjoner underveis. Siden persongalleriet er unikt, vil også tankemønster og innhold variere noe, og bør derfor ses som et prosessuelt forhold. Hvert intervjuobjekt er unikt og kompleks, og bør behandles deretter (Jacobsen og Postholm 2011). Spørsmålene er derfor forsøkt formulert mest mulig åpne, med rom for egne refleksjoner og tankerekker. Dette oppnås også gjennom å formulere spørsmålene mer forklarende og beskrivende. Individuell kognisjon og refleksjon er også gjeldende i spørsmålene som initierer til fortellinger, teorier og redegjørelser. Slike formuleringer bør få innpass fordi de kan avdekke underliggende årsaksforklaringer (Johannessen, Kristoffersen og Tuft 2006). I mitt tilfelle resulterte slike formuleringer i å avdekke årsaker og hensikter bak handlinger og begivenheter. Jeg fikk også innsyn i rene beskrivelser av konkrete undervisningsopplegg og hvilken betydning informantene tilegger disse. Dette kunne jeg ikke på forhånd forvente.

Hensikten med intervjuene er å få et innblikk i en lærers hverdagsliv, for å kunne tolke betydningen av de ulike fenomenene (Kvale 1997). For å tolke hvordan hver enkelt informant forstår historien, trenger jeg innsikt i hvilke valg av emner og problemstillinger disse velger ut i undervisningen. I undervisningssituasjonen vil det oppstå en gjenskapelse av fortiden, hvor man velger å vektlegge emner ut fra lærerens kontekst. Utvelgelser av fakta og tolkning av årsakssammenhenger er farget av deres verdimeslige ståsted, og vil kunne endres over tid. På samme måte er også jeg som intervjuer farget av kontekstuelle og verdimeslige forhold. Det

innledningsvis nevnte kulturprosjektet, lokalisert i Malm, Verran, har ligget som et verdimesig bakteppe for denne undersøkelsen. Siden noe studeres i en historisk kontekst og kildene er stedsavhengige, ser en også en tydelig casesdesign (Johannessen, Kristoffersen og Tufte 2006). Jeg studerer det som er spesielt for Malm. Siden intervju spørsmålene også knyttes nært opp mot konstruksjoner av historiske fortolkninger, altså re- og dekonstruksjoner, innebærer dette samtidig en kritisk vurdering til fortellingene. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv på historien vil det ikke være mulig å vite nøyaktig hvordan det egentlig var, fordi man ikke selv var der som tidsvitner. I denne sammenheng blir det derfor viktig å trekke fram narrativitet og narrativ kompetanse (Lenz og Nilssen 2011). Historien må ikke forstås som et subjekt hvor målet er å formidle kunnskap, men må fortolkes til en hver tid i ulike kontekstuelle rom av nye generasjoner, hvor re- og dekonstruksjon er nøkkelkomponentene. I følge Lenz og Nilssen (2011, 17), er dette et produkt av en mental tilnærming til et fraværende objekt, og konstrueres gjennom følgende operasjoner: neglisjering eller glemsomhet, å skape en fortelling, knytte fortidsfortellingen til nåtiden og framtidsforventninger. Det er her et av mine viktigste funn ligger, spesielt i forhold til en relatert fortidsfortelling i nåtiden. Dette vil belyses nærmere i empiri og analysekapittelet.

På en annen side kan man også se at denne undersøkelsen inneholder deduktive elementer, fordi jeg som intervjuer er inspirert av historiske hendelser knyttet til temaet, og derfor kan være farget av nettopp disse i utformingen av spørsmålene. Introspeksjon må ses i sammenheng med klarhet overfor eventuelle feilkilder (Johannessen, Kristoffersen og Tufte 2006). Selv om spørsmålene er formulert mest mulig nøytralt og generelt, kan man ikke utelukke at det i noen sammenhenger ligger eventuelle forventninger og føringer. Informantene er ikke nødvendigvis klar over alle forhold som blir brakt fram, og nye temaer kan derfor i enkelte tilfeller oppstå, uten at de selv har tenkt gjennom dem. I tillegg har sekundærdata lagt noen føringer for hva som kan være interessant å studere nærmere. Blant annet er historiebevissthet, historieforståelse og historiedidaktikk eksempler på nettopp det, og knyttes til Lenz og Nilssens, *Fortiden i nåtiden* (2011) og Anne Eriksens kulturelle forklaringer på historien i *Historie, minne, myte* (1999). Gjennom samtale med informantene skapes en relasjon til fortiden gjennom direkte samtale, et såkalt kommunikativt minne i følge kulturviteren Aleida Assmann (1999, gjengitt etter Lenz og Nilssen 2011, 11), som også foregår innenfor en sosial og kulturell ramme fordi temaet er knyttet til lokalhistorie og lokale minner. På samme tid behandles en bevart og forvaltet fortid som kan være av affektiv betydning for informantene, et såkalt kulturelt minne (Ibid.), hvor media og sosial praksis har vært påvirkningskanaler for hverdagskommunikasjon i grupper med nære relasjoner, slik som lærerkolleger har i hverdagen.

Intervjuene er semistrukturerte og inneholder klare tema og problemområder. Dette er spesielt til hjelp for å bringe informanten inn rett vei igjen, ved eventuelle avsporinger underveis. Erfaringsvis vil det alltid kunne dukke opp slike nye betraktninger hos informantene. Spørsmålsstrukturen framgår i intervjuguiden (se vedlegg). I etterkant ser jeg at mitt tema kan være ganske så avgrenset og spesialisert, om man ikke har reflektert i stor grad rundt det på forhånd. Mye som løftes fram i intervjuene er relativt nytt for informantene. Det vil si at utfallet av intervjuene resulterer i mer styring enn det jeg på forhånd kunne forutse. På en akse mellom induktiv og kvalitativ på den ene siden, og deduktiv på den andre side, befinner jeg meg klart mest mot induktiv og kvalitativ metode, men dras i noen grad mot det deduktive enkelte ganger. Det forklares i en overlapping av flere metodiske tilnærminger innenfor det kvalitative og det kvantitative. Spesielt gjelder dette i tilfellet hvor intervjuer kontrollerer progresjonen med henhold til antall spørsmål, og temaer en skal gjennom. Det viser intervjuenes strukturerte form, fordi de er mer styrende enn det som nødvendigvis er vanlig i helt ustrukturerte kvalitative intervjumaler. Til tross for dette var ønsket i mitt tilfelle å la informantene styre samtalen mest mulig, men samtidig ha ulike retninger og spørsmål til hjelp i situasjoner som kunne være vanskelig å besvare på strak arm.

I min studie er et av spørsmålene knyttet til omfanget ved bruk av læreplanen i arbeidet med historie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen. Dette spørsmålet er imidlertid konstruert for å kartlegge i hvilken grad lærere bevist brukte den aktivt, men også for å se om den i det hele tatt blir brukt. Det er formulert med forsiktighet og åpenhet, og jeg har derfor forsøkt å opptre prøvende knyttet til dette under samtalen. Et spesielt viktig poeng er at informantene føler de får kommunisert sine refleksjoner på best mulig måte. Man bør imidlertid være klar over at dette er et sensitivt område for informantene, og kan oppleves som testing av kunnskap. Et slikt tilfelle kan påvirke intervjuer-informant-relasjonen negativt, og være grunnlag for feilkilder (Johannessen, Kristoffersen og Tufte 2006). Jeg synes imidlertid kommunikasjonen fungerte godt, men samtidig kunne jeg ane en tilbakeholdenhet i forbindelse med spørsmål om bruk av læreplanen.

Av sekundærlitteraturen har jeg i stor grad benyttet meg av Anne Eriksens *Historie, minne, myte* (1999), og Ola Svein Stugu sitt bidrag innen *historie i bruk* (2010). Et annet verk som jeg også benytter mye er Claudia Lenz og Trond R. Nilssens *Fortiden i nåtiden* (2011). Det sistnevnte verket blir ikke nødvendigvis direkte knyttet til lokal historiebruk, kulturminner, blant annet fordi den først og fremst dreier seg om historieformidling knyttet til andre verdenskrig. Jeg vil imidlertid opplyse om at denne boken også i stor grad kan benyttes i andre studier, spesielt på det generelle plan. Den har en konverterings- og bruksverdi knyttet til mitt område som omhandler historieformidling og minnebruk i skolens samfunnsfag.

Empiri og analyse

Mine funn synliggjør tverrfaglighet mellom skolens historiefag, samfunnskunnskap og geografi. Ingen funn utelukker hverandre faglig, men noe kan for eksempel være mer knyttet til enten geografifaget, samfunnsfaget eller historiefaget. Som informantene sier selv, bør vel egentlig alle forhold som samfunn, geografi og historie veves sammen i formidlingen. Informantene understreker at av praktiske årsaker deles samfunnsfaget i tre ulike fagposter. En av grunnene er fordi det er så lett delbart, men en annen forklaring er også at oppdelingen henger nøye sammen med organisering, arbeidsmetoder og tid til disposisjon. Alle underviser i deler av samfunnsfaget, men ikke i alle fagfelt til samme tid. I første rekke kan datamaterialet sies å omfavne fagdidaktiske, pedagogiske og generelle betraktninger knyttet til samfunnsfagets hva, hvordan og hvorfor? Videre favner også funnene spesialiserte og generelle betraktninger knyttet til fagene. Det siste området omhandler betydningen av historieformidling og kulturminner, og bør ses i et overordnet perspektiv innenfor opplæringen. De spesialiserte områdene er mer knyttet til enkelte beskrivelser av undervisningsopplegg og lærernes egne refleksjoner. Funnene kan deles i tre kategorier som nevnt i forbindelse med aksjonslæringen (se side 4): 1. Hva er gjort? 2. Hva har hindret oss? 3. Hva kan gjøres, og hvordan kan det gjennomføres? Et interessant funn, som jeg vil se nærmere på i dette kapitlet, er at samfunnsfaget har et stort potensial i arbeid med lokalhistorie og kulturminner.

Mitt materiale kan først og fremst knyttes til ungdomstrinnet, men undersøkelsen berører også tema som favner om yngre trinn. De fleste funnene ligger innenfor kategorien mellomtrinnet og oppover, og forklares med at det er ungdomsskolelærere som er målgruppen. Naturligvis vil det forklare valg av tema fra lærernes side, som stiller krav til mer selvstendig refleksjon hos elevene. Om en analyserer kompetansemålene fra 8. trinn i samfunnsfag, kan en hevde at det stilles større krav til kognisjon og refleksjon. Dette er både naturlig i fagets progresjon og i forhold til elevenes modenhetsnivå. Formuleringer som å vurdere, drøfte, beskrive og analysere blir hyppigere benyttet i læreplanmålene som skal være oppnådd etter 10. trinn. Slike formuleringer stiller større krav til refleksjonsnivået enn formuleringer knyttet til kompetansemålene etter 7. trinn. Der benyttes formuleringer som for eksempel å forklare, fortelle, bruke og gjøre rede for (Udir. 2006).

I følge Syse (2011), må historiefaget forstås i sammenheng med samfunnets hegemoniske verdisyn. I dette tilfellet gjelder det læreplanmålene. I formidlingen av historie, må derfor lærere være rustet med verktøy for å stille kritiske spørsmål ved etablerte sannheter. Som lærer formidler man bestemte verdier. Disse verdiene kan hevdes å burde omhandle hvordan og hvorfor historisering foregår, en demokratisk verdi knyttet til å tenke fritt, men

samtidig tolerant. Historisering kan kort forklares med å se på hvordan historien blir brukt i sin kontekst, og hva som blir løftet fram og hva som blir glemt.

En konstruksjon som kan ses som en henvisning til den tiden den er laget i (Lenz og Nilssen 2011, 22). Med mer vekt på basisferdigheter i lærerplanen, stilles det et større krav til en tilretteleggende lærer. Man skal lære elevene å uttrykke seg muntlig gjennom for eksempel samtaler og diskusjoner hvor eleven selv er delaktig. Altså demokratiske verdier som er tuftet på kritisk refleksjon og kunnskap om hvordan etablerte sannheter endres i tråd med ny viten (Ibid; 32). Syse (2011) påpeker derfor viktigheten av utdanning innenfor historiedidaktikk, og han konkluderer med at det er nødvendig hvis en skal lykkes i å utvikle empati, sympati og forståelse hos elevene. Men dette krever tilrettelagt undervisning med fokus på historiekonstruksjoner og narrativer, noe som påstås å gjøres i alt for liten grad på ungdomsskolen.

Historiekonstruksjoner og narrativer er elementer fra fortiden som knyttes sammen til fortellinger, og som er konstruert av personer i en historisk kontekst (Lenz og Nilssen 2011, 17). Mitt ståsted er imidlertid at mulighetene ligger der, men at målene trenger en omformulering og en mer tydelig betoning i retning av historiebevissthet. Spesielt forstår jeg dette da en av informantene uttrykker at målene blir prioritert fremfor lærebøkene i undervisningsarbeidet. Det blir derfor opp til hver enkelt lærers kreativitet i planleggingsarbeidet å tenke ut metoder hvor man får brukt både ekskursjoner og fortellinger. Det er også et poeng når en av informantene understreker kompetansemålenes betydning for utvalg av tema og fag. Læreren må selv trekke linjene til bruk av kulturminner. Videre sier samme informant: ”Vi blir jo litt mer bevisstgjort det vi også da, når du er her og snakker med flere av oss nå.”¹ Dette kan tyde på at man trenger å reflektere rundt undervisningsmetoder i samfunnsfag. I følge min studie er status knyttet til bruken av læreplanen og kompetansemålene innenfor temaet, at det ikke følges konsekvent. Man må i så fall relatere det mot den generelle delen av planen. Dette understreker mitt poeng, om at det er behov for både refleksjoner og endringer knyttet til læreplanmålene, fordi temaet ikke nødvendigvis er så lett synlige.

Noen av mine viktigste funn ligger innenfor historiefaget og samfunnsfaget. Et av disse omhandler fortidsfortellinger som relateres til nåtiden. Et begrep som spesielt løftes fram i ett av intervjuene, og knyttes direkte opp mot historie og samfunnskunnskap, er begrepet *syndikalisme*.² Syndikalisme handler i korthet om økonomisk og sosial revolusjon i en anarkisk kontekst hvor politiske midler ikke kan benyttes (Store norske leksikon 2013).

¹ Intervju, sitat Ellen Ebbesen, s. 14.

² Intervju, beretning om syndikalisme, Kirsten Olsen, s. 14.

Den er antiparlamentarisk, og ligger nær sosiologiske forklaringsteorier om samfunnsstrukturer, makt og tvang. Informanten forklarer at begrepet kan knyttes til en lokal bokforfatter, som i sin utgivelse presenterer dette begrepet der gruvesamfunnets klassekamp og opprør under lokalsamfunnets historiske storhetstid blir omtalt. Denne personen er også benyttet som ekstern formidler av skildringer og fortellinger. I disse funnene reflekterer informanten rundt historieformidling og framstillingsmåter innenfor fagdidaktikken.

Bruk av privatpersoner for å formidle historier har de fleste lærerne benyttet seg av. Disse tidsvitnene formidler lokalhistorie om ulike temaer og tidsepoker. Bruken av tidsvitners beretninger som kilder i læringsarbeidet, belyser informantenes oppmerksomhet omkring etikk og kildebruk. Dette krever både narrativ og kildekritisk kompetanse hos både lærere og elever. Altså en kompetanse for å stille spørsmål ved kildenes troverdighet og maktforhold i formidlingskonteksten (Lenz og Nilssen 2011). Man må alltid huske at vitner formidler sine subjektive fortolkninger og historier. Som ett av læreplanens delmål innenfor historiefaget og samfunnsfagene understreker, skal elevene kunne ”søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt” (Udir. 2006). Det vil være viktig å være bevisst bruken av eksterne fortellere, og hvilke budskaper de formidler. Læreren trenger derfor kunnskap om hvordan minner formes, fortolkes og endres over tid. Dette er individuelt, og ofte en vanskelig øvelse. Tidsvitner vil fungere som supplement til realhistoriske kunnskaper og gi liv og innlevelse til de store fortellingene.

Et annet viktig funn knyttes direkte opp mot geografifaget. Her står resonnement omkring ekskursjoner og studie av steder sentralt. En interessant kobling trekkes opp mot steders geologiske betydning for historiske hendelser og utvikling av samfunn. Her ligger de geologiske forklaringene som en forutsetning for samfunnsmessig og historisk utvikling. Slik sett er de geologiske forklaringene både et samfunnskunnskaplig og geografisk tema. Det som løftes frem er konkrete faglige beskrivelser av feltstudier og ekskursjoner.³ Mye av det faglige innholdet anses som håndfaste, realhistoriske og konkrete fakta, og kan knyttet til mellomtrinnets bruk av nærmiljøet. En av informantene tenker tverrfaglig, blant annet mellom samfunnsfag og naturfag. Temaene ligger så nært knyttet at de lett kan anvendes innenfor naturfaget og geografifaget på samme tid (dette vil bli nærmere beskrevet senere).

Bruken av kulturminner i samfunnsfagopplæringen nevnes i forbindelse med museumsbesøk og bruk av nærmiljøet. Alle informantene trekker fram malmsamfunnets gruvehistorie i de innledende spørsmålene i intervjuet. De påpeker at god kjennskap til stedet

³ Intervju, beretning Bjørn Larsen, s. 15.

er en forutsetning for å benytte historien på en god måte.⁴ God kjennskap trenger ikke nødvendigvis å henge sammen med å ha vokst opp på stedet. Et utenforstående blikk på denne historien kan være med på å danne en mer kritisk og analyserende holdning til innholdet. Ekskursjoner og utflukter står sentralt i beskrivelsene om bruk av minner og lokal historie, men her nevnes også et annet viktig kulturprosjekt.

I Verran kommune finnes det også samiske minoriteter, som benyttes i kunnskapsformidlinga. Spesielt favner dette om mellomtrinnet og skjer i forbindelse med temauker. Undervisningen forgår da først og fremst innenfor skolens grenser, og det gjennomsyrrer alle fag. Slik som informanten forklarer, lærer man om samisk kunst og tradisjoner, noe som kan benyttes i alt fra samfunnsfag til kunst og håndverk. Informantene virker positivt innstilte til bruk av lokalhistorie og kulturminner i undervisningen. De tillegger det verdi ved å understreke ønsket om å bruke det oftere, og er også enige om at samfunnsfaget har et stort potensial for slik faglig fokus. I forklaringen på hvorfor dette kan virke som et nedprioritert tema, nevnes mangel på tid, ressurser, rom for refleksjon og ikke minst prioriteringer av kompetansemål.

Mangel på et lokalt nettverk knyttet opp mot historieformidlere, er en annen forklaringsfaktor. I etterspørselen av tidsvitner og fagfolk, nevnes samarbeidet med lokalsamfunnet som et viktig poeng. Det er opp til hver enkelt lærer å ta kontakt med kommunen, blant annet fordi det fra skolen side kan synes å bli lite tilrettelagt for slik aktivitet. Undersøkelser av nærmiljøet trenger ikke nødvendigvis å kreve for store ressurser, men betinger god planlegging i forkant. Læreren nevnes som en av de viktigste faktorene for at et slikt samarbeid skal lykkes. Det er læreren som må ta initiativet, og det forutsetter at man har kunnskaper på området. Informantene har bidratt til mange relevante refleksjoner som gir innhold og perspektiver til min undersøkelse. Jeg har så langt lagt vekt på å vise de empiriske hovedlinjene i prosjektet, og vil videre vektlegge mer detaljerte og konkrete beskrivelser vedt sammen med analyser av datamaterialet.

Kulturarvens læringsmuligheter

Den historiske kulturarven i Malm er omfattende, og byr på mange muligheter. Læreres erfaringer tilsier at lokalhistorien byr på interessante tema, nærmiljøet har flinke formidlere, og skolen bruker eksterne fortellere de kjenner godt. Det er enighet om at det er nyttig å bruke eksterne aktører i undervisninger. Det virker som erfaringene har vært gode. Når jeg spør om hva de tenker i etterkant av slike opplegg nevnes evaluering som et hjelpemiddel. Lærerne benytter evaluering av alle prosjekter og påpeker dens viktighet. Det gjør at man i etterkant

⁴ Intervju, Kirsten Olsen, Ellen Ebbesen og Bjørn Larsen s.16.

vet hva som fungerer eller ikke fungerer, forklarer informanten videre. Erfaringer knyttet til elevenes opplevelser, tilsier at historien er mer interessant desto fjernere den blir for elevene. En av informantene påpeker at:

Klasseskillet for eksempel, er fasinende nå, fordi det ikke er slik lengre. (...) De lærer at historie er viktig. For det er noe de ofte spør om, hvorfor vi skal lære om Stalin og slikt. Men når de får den nære historien, så kan vi vise dem hvorfor det er viktig, og hvorfor de har det slik i dag. Man kan legitimere slik undervisning med dette senere også. (...) De lærer lokal empati. Men viktigst av alt om lokal stolthet, fordi det fortjener de (...) Etter *eplene* 1. året var elevene stolte over historien sin. Men ikke bare elevene, også de voksne.⁵

Jeg mener at essensen i stedsidentitet illustreres gjennom sitatet. Ved å opplyse elevene om deres fortid, vil man kunne oppnå en positiv holdning blant stedets befolkning, historie og kultur. Holdninger sirkuler i generasjoner gjennom et kommunikativt minne, altså kollektiv hukommelse basert på naturlig hverdagskommunikasjon mellom mennesker i nær grupperelasjon (Lenz og Nilssen 2011, 234). Hvis skolen kan være en bidragsyter, har man oppnådd noe betydningsfullt. Lærerne klarer å legitimere undervisningen for elevene, og de forstår at det er verdt å bruke tid på. Slik anses skolen som en viktig institusjon for historieformidling og normskaper (Stugu 2010). Mitt prosjekt støtter opp under en slik påstand, men ikke bare det. Det er særlig skolen som identitetsdanner at denne typen virksomhet vil være viktig, spesielt siden barn tilbringer så mye tid av sin oppvekst her, men kanskje også senere som voksne innbyggere eller foreldre av en ny generasjon.

Syndikalisme, samfunnskunnskap og historie

I den fagspesifikke delen av læreplanen under historie, kommer det fram etter 10.trinn at eleven skal kunne ”finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis” (Udir. 2006). I den generelle delen av læreplanen, finner vi det meningsseekende mennesket med underpunkt som kulturarv og identitet. Også nevnes det allmenndannende og samarbeidende mennesket, og kan ses i sammenheng med historiebevissthet og toleranse for ulike kulturer. Med disse målene som utgangspunkt for opplæringen kan man finne innpass for et undervisningsopplegg som tar opp spørsmål om begrepet syndikalisme. Temaet berører også samfunnsstrukturer og ideologier og er en aktuell innfallsvinkel for å studere den norske

⁵ Intervju, sitater og beretninger omkring lokalhistorie og spelet, *Eplene i Messehagen* (omtalt som eplene), Kirsten Olsen, s. 17.

arbeiderhistorien. Temaet får meg også til å reflektere over andre områder i læreplanen. Spesielt tenker jeg på norsk historie og utviklingstrekk ved samfunnet fram til i dag, der teknologisk og samfunnsmessige endringer knyttet til den industrielle revolusjonen er sentrale. Man kan i tillegg arbeide med samfunnsomveltninger i dag, se på konsekvenser og utvikling av velferd gjennom å skildre arbeidernes historie om klasseskillet.

I et undervisningsopplegg forteller en av informantene hvordan en lokal historieformidler og politiker, Kolbjørn Almlid, blir benyttet som historisk kilde i en 10. klasse. Elevene får en historisk framstilling av hjembygda som et sentrum for syndikalisme (rødere enn kommunisme) på 40-50-tallet. Det var en radikal arbeiderbølge som førte til mange streiker og opprør, og Malm hadde i følge informanten vært et sted mange i Norden så mot på den tida. Blant annet er det denne rettferdighetskampen som blir vektlagt under skuespillet ”Eplene i Messehagen.” Informanten forteller hva en ønsker å oppnå gjennom denne opplæringen i lokalhistorie: ”

Jeg vil at de skal vite om bakgrunnen sin og den kampen som ligger bak at vi har det så bra (...) Man kan starte lokalt og kan dra dette opp til nasjonalt og globalt nivå (...) Det er nær historie, ikke mer enn 20 år siden gruva ble nedlagt.⁶

Jeg mener at noe av motivasjonen for å bevisstgjøre elevene på denne måten er at de ser verdien i å bosette seg her senere. Det handler om å identifisere seg med stedet, kommunen og kulturen. Noe som kan anses som et ledd i å utfylle det læreplanen sier om det ”meningssøkende mennesket”, å finne mening med tilværelsen. Videre forteller informanten om at dette stedet er et helt eget samfunn, og legger fram beretninger om da hun begynte å jobbe på skolen.

Man kunne føle det, se hvem som snakket med hvem da jeg begynte å jobbe her for 23 år siden. (...) Klasseskillet henger kanskje litt igjen? (...) Fjernt for elevene den dag i dag, men ikke for oss på min alder. (...) Eget samfunn her.⁷

Sitatet ovenfor mener jeg illustrer hvordan malmsamfunnet kan oppleves, men også hvordan man kan formidle en historie for å bevisstgjøre og gjøre elevene i stand til å reflektere over dagens kultur og samfunn. Egenopplevde hendelser kan benyttes som redskap for forståelse og innsikt i den lokale historien.

Undervisningen foregår mest i klasserommet av praktiske årsaker. Både tid og

⁶ Intervju, sitater og beretninger, Kirsten Olsen, s.18.

⁷ Intervju, sitater Kirsten Olsen, s. 18.

penger spiller inn som viktige faktorer. Opplegget organiseres slik at elevene jobber med oppgaver i etterkant av besøket av ekstern forteller. Liten klasse fungerer best ifølge informantene, fordi de oppnår tettere kommunikasjon og oppfølging av elevene. Informanten opplyser også om at det ikke ville vært organisert på samme måte i en større klasse. Kanskje skyldes det at en større klasse vil ha behov for flere lærere i oppfølgingen. Informanten sier også at dialogen mellom elevene fungerer bedre i små grupper. En annen metode som er blitt benyttet, er intervju av eldre slektninger eller folk som jobbet i gruva for 20 år siden.⁸ Elevene stiller blant annet spørsmål om 50-åra og krigen.

Slik får kanskje elevene innsikt i at kommunikativt minne sirkulerer i sosiale grupper og familier fra generasjon til generasjon slik det blir gjort rede for i Lenz og Nilssen, 2011. Når dette legges fram for andre elever vil også disse få innblikk i en kollektiv hukommelse og være gjenstand for historisk reproduksjon og konstruksjon. Undervisningsopplegget synes å være vellykket, og har et utgangspunkt i læreplanen. I følge informanten utvides pensumet på områder som er interessant for lokalhistorien. I skolebøkene nevnes kanskje syndikalismen sjelden, men den er viktig for Malm og gir et interessant innblikk i lokalhistorien. Informanten sier det selv forbindelse med syndikalismen: "(...) Det er kanskje nevnt i en kommasetning i historiebøkene, men viktig for Malm, derfor bruker jeg mer tid på det."⁹ Formidlerne de benytter anses som dyktige fordi de belyser flere sider ved tematikken. Informanten er likevel bevisst at sympatien kanskje ligger hos arbeiderne, siden det er deres kamp for rettferdighet som er i fokus. I spørsmålet om elevenes opplevelse av historieformidlere i skolen, sier en av informantene i likhet med de andre informantene, at elevene opplever konsentrerte når det snakkes om noe som er nært. De lærer om seg selv, hvor de kommer fra, forfedrene, og føler stolthet overfor hjemmeplassen sin. Lokalhistorie brukes i identitetsbyggingen hvor målet er at de får ett blikk på historien, blir kjent med den og lærer om seg selv. Samtidig framstiller også skuespillet, "Eplene i Messehagen" motpartens side. Dette prosjektet viser at det var ensomhet og vanskelig begge veier i forhold til vennskap og kjærlighet. En informant påpeker at hun:

(...) Prøver å være bevisst framstilling og sidene (...) Funksjonærenes side versus arbeiderens side osv. Enklere å framstille nøytralt når en ikke kommer fra stedet selv og ser utenfra enn om jeg skulle ha vokst opp i dette. (...) Fikk opp øynene først ved 100års jubileet for den fantastiske historien. (...) jeg

⁸ Intervju, beretning Ellen Ebbesen og Kirsten Olsen s. 19

⁹ Intervju, sitat Kirsten Olsen, s. 19

tror ikke man klarer å se den fantastiske historien når du bor oppi den selv, det er hverdagen din, det er enklere å komme utenfra og påpeke.¹⁰

Elevene påvirkes gjennom flere kanaler og har egne forestillinger om hvordan det var. Historiebevissthet er viktig på dette området, fordi kilden i tillegg til fortellere og lærere omfatter massemedia. Som nevnt i første halvdel av min studie, omfatter historiebevissthet kort sagt å kunne se seg selv i forhold til dimensjonene nåtid, fortid, og framtid (Eriksen 1999, 160). Historiefortelling i massemedia har ofte glidende overganger mellom fiksjon og fantasi til kritisk, kildebasert drøfting av fortidige hendelser. Alt dette påvirker utviklingen av historiebevissthet og historieforståelse i vid betydning (Stugu 2010, 142). Lærere og elever må forholde seg til flere framstillinger i en økende grad av mediefortellinger. Ofte ligger slike minner ubevisst i sosiale grupper. Selv om de etiske utfordringene knyttet til kilden melder seg, er gevinsten likevel større. Gjennom å bevisstgjøre elevene disse ulike framstillingene, vil de kunne tolke og konstruere egne oppfatninger. Noe som også kan anses som et ledd i å ruste elever med viktige verktøy for framtiden.

Historie og fortellinger

I klasseromsundervisning og formidling av historier spiller narrativiteten en viktig rolle. Som nevnt i metodekapittelet må konteksten ses i sammenheng. Lenz og Nilssen (2011) påpeker viktigheten i å kunne forholde seg aktivt til konstruksjonen av historiske fortellinger og fortolkninger. Altså det som tidligere ble omtalt som re- og dekonstruksjoner. I spørsmålet om hvor bevisst man er kildebruk og historieframstilling, løftes erfaring frem som et viktig moment. Dette sitatet illustrer det: ”Man blir mer og mer bevisst etter hvert som årene går”.¹¹ En av informantene forteller at de empatiske opplevelsene ved å dra inn tidsvitner og fortelle er store, men at de også må tenke på deres posisjon som kilde. Man trenger erfaring og kunnskap på området. I forbindelse med dette kommer følgende sitat om læreplanen: ”(...) synes at de nye læreplanene vektlegger mer empatiske evner hos elevene. (...) positivt for bruken av lokalhistorie og kulturminner/ temaet. Det åpner for mer tverrfaglige muligheter/prosjekter fordi temaet empati er så bredt”.¹² Her finnes det blant annet muligheter for arbeid med toleranse på tvers av kulturer. For eksempel handler det om en aksept for ulikhet og mangfold. Toleranse eller aksept for ulike samfunn og individer kan slik benyttes i den demokratiske dannelsen av elevene. Samisk kultur ble nevnt som et slikt eksempel. Skolen har hatt en ”samisk uke” hvor samisk kultur gjennomsyre alle fag. Lokale aktører

¹⁰ Intervju, Sitater Kirsten Olsen, s. 20

¹¹ Intervju, sitat Ellen Ebbesen, s. 20.

¹² Intervju, sitat Ellen Ebbesen, s. 20.

spiller en viktig rolle her. Dette er et prosjekt på mellomtrinnet hvor personer med samisk bakgrunn kommer og formidler deres historie gjennom både film og fortelling. Det finnes samisk befolkning i kommunen, og i læreplanen er dette et viktig tema.¹³ En av informantene uttrykker et ønske om at slike opplegg skulle vært mer fastsatte i ungdomstrinnets årsplaner. Slik ville lærerne kunne sikre at denne typen metoder ble mer brukt i undervisningen. Historier og fortellinger er erfaringsvis populært blant elever og et friskt innslag i skolehverdagen. Likevel forutsetter slik bruk av historier en bevissthet omkring begrepene historier, historie og fortellinger.

I begrepene *Historie* og *historier*, ligger det et skille i oppfatningen av hva disse begrepene innebærer. I Lenz' og Nilssens (2011) forklaringer, kan dette forstås som at historie med stor H er hvor håndfaste fakta legges fram, og at *historier* for eksempel omfatter tidsvitnefortellinger. Forskjellen er imidlertid at historier er subjektive og varierer. De kan derfor ikke regnes som rene fakta, men heller som fortolkninger. Synet på historiefaget som noe annet enn historier skildres godt i følgende utsagn: "(...) men historie er jo liksom historie da."¹⁴ Altså lærere selv bør være bevisste hva som ligger i de store fortellingene (Historier med stor H), og hva som ligger i *historier*, for å kunne bevisstgjøre elevene på det. Men også for å kunne sortere ut hva som er ment som supplerende innlag eller hovedinnhold i opplæringen. I sitatet ovenfor kan det synes som om historie er noe annet enn fortellinger, men at det ikke er enkelt å sette ord på hvorfor det er slik.

Hittil har vi sett på bruken av fortellinger i undervisningen og jeg vil i det følgende konsentrere meg om geografi og studie av steder. Denne geografiske viklingen av stedshistorie kan knyttes opp mot fortellingene fordi det ofte foreligger en narrativ form i undervisningen. Lærere benytter lokalhistorien for å eksemplifisere og beskrive fenomener og utvikling innenfor samfunnet og verden over.

Geografi og studie av steder

Innenfor geografifaget skal elevene kunne noe om kultur- og naturlandskap, vite hvilke ressurser som ligger til grunn og se det innenfor geologien. De skal også kunne noe om befolkningsutvikling og forskjeller mellom fattige og rike (Udir. 2006). Med slike mål blir det enkelt å se naturressursene som selve grunnlaget for at historien ble som den ble. Jeg tolker det slik at også en av informantene deler dette synet. I samtalen om å dra på ekskursjoner og feltstudier blir jeg fortalt at det har en stor verdi, men at det brukes for lite. Det er positivt fordi elevene får oppleve nærmiljøet på en annen måte, og en informant forklarer det slik: ”

¹³ Intervju, beretning Bjørn Larsen, s. 21.

¹⁴ Intervju, sitat Kirsten Olsen, s. 21.

(...) de får både se, høre og oppleve”.¹⁵ Informanten nevner også i likhet med andre at dette burde være fastsatt i kulturplaner eller aktivitetsplaner, slik at man ikke glemmer ekskursjoner og feltstudier. Andre innspill som taler for fysisk bruk av nærmiljøet handler om å bruke det kjente for å konkretisere det teoretiske. Alle argumenter for denne type aktivitet handler om elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, hvor en benytter disse elementene i planleggingsarbeidet. Kategoriene omhandler, mål, innhold, didaktiske forutsetninger (elev- og lærerforutsetninger, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger), læringsaktiviteter, vurdering (Lyngsnes og Rismark 2009). Det handler om å motivere og aktivere elevene og i etterkant evaluere om arbeidet var vellykket.

Noe som fester seg i mitt minne er beretninger om de skjulte gruvegangene som skal være flere kilometer lange. Dette er noe som man ønsker å kunne vise elevene for å sette gruvens dimensjoner på kartet. Gruvegangene er blant de dypeste i Nord-Europas (Jønvik 2012). Hadde elevene fått sett dette systemet av gruveganger ville det bli husket, forteller informanten. Gjennom samtalene kommer andre forslag frem. Da nevnes kraftverket, fabrikkene, ”ungkarsheimen”, gruvetårnet, Fosdalsgruva og andre minner i landskapet. I et intervju blir det fremhevet at læreren ønsker å benytte dette for at elevene skal få oppleve lokalhistorien på nært hold, før alt er borte. Informanten stiller spørsmålsteget ved om historien er for nær innbyggerne enda, slik at de ikke greier å se verdien. Samarbeidet med kommunen dras likevel fram som noe positivt. Kommunen er i møtekommende bare en selv tar initiativet, og det har blant annet resultert i utflukter til museum for å se på bilder og modeller av industrilandskapet. Det er dermed ikke sikkert at historien er for nær, men at mange faktisk ser verdien i å fokusere på dette som eget tema.

En av informantene underviser mest i geografi, og sier at det er best for elevene hvis læreren føler at det er noe han/hun behersker å undervise om. Informanten viser til et undervisningsopplegg og en ekskursjon innenfor geologi og naturfag på barnetrinnet. Formålet var å gi elevene innsyn i hvordan man utvant jernmalm. En guide ble benyttet til å fortelle, og man så på modeller for å vise hvordan selve utvinningsprosessen fortonet seg. Jern og magnetisme ble derfor valgt som tema for ekskursjonen. Ekskursjonene måtte naturligvis foregå i området rundt det gamle anlegget og gruvetårnet. Informanten sier at geologien kan være vanskelig å forstå i teorien, og man må derfor vise elevene hva det egentlig går ut på. ”Man må konkretiseres mer for dem.”¹⁶ Lokalt kan man få til noe, men det understrekes nok en gang spørsmålet om midler. Man kunne for eksempel da ha dratt ut til Steinkjer og Verdal for å se på andre kulturminner. Denne informanten jobber både ute og inne. For- og

¹⁵ Intervju, sitat Bjørn Larsen, s. 22.

¹⁶ Intervju, sitat Kirsten Olsen, s. 22.

etterarbeid skjer oftest i klasserommet, mens selve feltstudien er ute. Av og til kan man også ta med rekvisita inn i klasserommet, eller ”Ta med naturen inn i klasserommet”.¹⁷

Informanten benytter mest håndfaste fakta, men vet at historier og fortellinger med ulike framstillingsmetoder gjør at elevene blir mer interesserte. Når de er ute er det viktig at ikke gruppene blir for store, man er nødt til å håndtere situasjoner der og da og være fleksibel, men det er ofte for få lærere til å følge opp alle til en hver tid.

Refleksjoner i etterkant handlet om å organisere og planlegge slike utflukter. Elevene syntes det var spennende, men gjensidig tillit og respekt er nødvendig for at det skal fungere. En informant forklarer det slik:

(...) Det er forskjell på en 9. og 5. klasse. Krever mer gjensidig tillit og respekt jo eldre de blir. Handler også om motivasjon, og kommunikasjon. 5. klassingene er mer lydige og tror på det som blir sagt (...).¹⁸

Videre i intervjuet kommer det fram at elevene lærer om nærmiljøet, noe som kan benyttes i alle fag. Det positive er at flestparten synes å huske det i mange år etterpå. Imidlertid er ikke dette noe som en diskuterer til vanlig, men didaktiske metoder kan være tema på trinnmøter for ungdomstrinnet. Det kan synes at slik bruk er nedprioritert i en travel hverdag, fordi man må finne rom, tid, midler, og dessuten prioriteres kompetansemålene først. Siden det da ikke står nedfelt eksplisitt at man skal dra på ekskursjoner, kan det synes som om lærere overser det. Sitatet nedenfor illustrerer dette poenget:

Man kan jo være kreativ å planlegge slikt for å legge det inn, men man blir liksom litt styrt. (...) Det er ikke like enkelt å gjøre slike ting i forhold til før. Men jeg tenker at det handler også om det å ta seg tid til å reflektere over metoder i undervisningen... Ta seg tid!¹⁹

Begge utsagnene ovenfor tematiserer hvordan lærere forholder seg til ekskursjon som metodisk innfallsvinkel til ulike saksområder. De didaktiske spørsmålene handler om å organisere, motiver og planlegge godt. Men for å kunne gjøre det må man ha reflektert over metodene. Det er påfallende at alle informantene ønsker mer tid og rom for didaktiske diskusjoner og faglige innspill, spesielt knyttet til bruk av ulike metoder i undervisningen. Dette er noe som gjøres i liten grad, men kanskje kan denne undersøkelsen bidra til å opplyse om lærernes ønsker.

¹⁷ Intervju, sitat Bjørn Larsen, s. 23.

¹⁸ Intervju, sitat Bjørn Larsen, s. 23.

¹⁹ Intervju, sitat Bjørn Larsen, s. 23.

Oppsummering og konklusjon

Jeg har i denne undersøkelsen sett at lærere bruker lokalhistorie og kulturminner ulikt. Flere ulike metoder og fagdidaktiske refleksjoner blir belyst med utgangspunkt i problemstillingen som handler om bruk av lokalhistorie og kulturminner i samfunnsfagopplæringen. Blant annet benyttes eksterne fortellere, ekskursionsjoner, museumsbesøk, og feltstudier i tillegg til lærerens undervisning. Spesielt nevnes eksterne fortellere innenfor temaer som syndikalisme og samisk kultur, utflukter i nærmiljøet og oppgaver knyttet til intervju av slektninger. Studiet viser til både fordeler og ulemper ved å benytte seg av fortiden som ressurs i samfunnsfagopplæringen. De utfordringene som blir løftet framhandler om mangel på ressurser, organisering av ekskursionsjoner, utilgjengelig læreplan og kildekritiske aspekter. Jeg har belyst at bruken av kulturminner og ekskursionsjoner krever grundige refleksjoner knyttet til læreplanen.

Temaet historiebruk og historiebevissthet kommer ikke tydelig nok fram i læreplanmålene. Gjennom en analyse av læreplanen i samfunnsfag kan man likevel finne rom for bruk av historie og minner, men lærerne ønsker mer tid til å reflektere, diskutere og evaluere undervisningsmetoder. Min undersøkelse har avdekket at det er flere gevinster ved bruk av lokalhistorie og kulturminner i undervisningen. Det skaper for eksempel variasjon, motivasjon, identitet og historiebevissthet.

Gjennom å bevisstgjøre elevenes lokale tilhørighet står utviklingen av stedsidentitet sentralt. Skolen som institusjon kan bidra til å forme elever og påvirke deres holdninger til hjemstedet, kulturen og historien i positiv retning. Min konklusjon er at lærere bruker lokalhistorie og kulturminner aktivt i undervisningen, men at man ønsker å gjøre bruk av dette som ressurs i større omfang. Innsigelser er midlene og planleggingsressursene. Det kommer tydelig fram at lærere ønsker mer didaktisk refleksjon og kunnskap på området, og at en slik bevisstgjøring som mitt prosjekt har vært, vekker tanker og ideer hos lærere, som trolig vil få konsekvenser for framtidig undervisning for noen av dem.

Ut fra lærernes påstander knyttet til gevinstene ved bruk av lokalhistorie og minner, ønsker de i større grad å benytte seg av dette fremover. Hovedårsaken er at de har fått øynene opp for elevenes læringspotensial, muligheter for identitetsbygging og en større historiebevissthet. Dette er ansett som delmål på veien mot å oppfylle læreplanens generelle del, blant annet i forhold til ”det meningssøkende, allmenndannende og samarbeidende mennesket.” Håpet er at samfunnsfaget kan bidra til å nå disse målene, fordi mulighetene ligger der. Jeg kunne ikke ha uttrykt det bedre selv, da det ifølge en informant handler om å få øynene opp for kulturarvens læringsmuligheter! Til ettertanke ser jeg at mitt studie bidrar til refleksjon omkring didaktiske og metodiske forhold, som vil kunne resultere i

identitetsbygging, lokal stolthet og kunnskaper om fortiden i Malm hos elevene. Gjennom intervju og samtale har jeg sammen med lærere diskutert hvordan den fortiden kan benyttes i dagens samfunnsfag. Vi har i tillegg blitt mer bevisste hvilke muligheter nærmiljøet byr på og stedets affektive betydning under ekskursjoner. Gjennom å intervju samfunnsfaglærere om bruken av lokalhistorie og kulturminner i opplæringen, har studiet vist i hvilken grad det blir brukt, hvordan det er blitt gjort og hvordan det kan gjøres i framtiden. Kanskje kunne bruken av kulturminner ha vært noe bedre ivaretatt slik jeg ser det, men samtidig forstår jeg at det også henger sammen med å fastsette aktiviteter i skolehverdagen. Når ressursene ikke strekker til for lange utflukter, må lærere utnytte mulighetene i nærmiljøet. Jeg har kommet fram til at det bare er fantasien som setter grenser for hvordan dette kan gjøres. I tillegg ser jeg at historiedidaktisk kompetanse kan komme godt med, for å kunne utnytte de minnene som faktisk ligger i Malm. Dessuten trenger læreplanen i samfunnsfag en revisjon hvor det bør komme tydeligere frem at historiebevissthet er viktig innenfor faget. For å kunne forstå hendelser i dag må elever og lærere se seg tilbake og dra læring av fortiden.

Ikke bare elever får en innføring i historiebevissthet, men også lærere blir mer reflekterte over fortiden. Forhåpentligvis vil refleksjonene rundt dette prosjektet få ringvirkninger i lærerkollegiet. Studiet inspirer til nærmere undersøkelse av Malms lokalhistorie og skolens bruk av den, og det ville være interessant å få innsikt i flere læreres erfaringer, kanskje også utenfor Verran kommune. Bruk av lokalhistorie og kulturminner er ikke et glemt kapittel, men behøver å ivaretas i større grad.

Litteratur

- Ambrose, Timothy og Chrispin Paine. 2006. *Museum Basics* 2nd edition. Routledge: London/N.Y.
- Arre, Tone, Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen. 2008. *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Eriksen, Anne. 1999. *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag.
- Fjær, Olav. 2010. "Ekskursjoner i skolen – en spennende læringsarena." I *Geografididaktikk for klasserommet. En innføring i geografiundervisning for studenter og lærere*. Redigert av R. Mikkelsen, og Per J. Sætre, 160-187. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grøterud, Marit og Bjørn S. Nilssen. 2001. "Aksjonslæring - kjerne i en lærende skole." I *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Hjulstad, Guri. 2012. "Evya vil redde gruvehistorien". *Trønder-Avisa*, 20. september.

- Jacobsen, Dag I. og May B. Postholm. 2011. *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Line Kristoffersen og Per A. Tufte. 2006. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jønvik, Borgar. 2012. "Kan bli en gullgruve." *Lokalavisa Verran-Namdalseid*, 19. september.
- Kvale, Steinar. 1999. *Interviews: an itroduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lenz, Claudia og, Trond R. Nilssen. (red.) 2011. *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark. 2009. *didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mikkelsen, Rolf, og Per J. Sætre. (red) 2010. *Geografididaktikk for klasserommet. En innføring i geografiundervisning for studenter og lærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Slemmen, Trude. 2010. *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Store norske leksikon. 2013. "Definisjon på syndikalisme." Hentet fra <http://snl.no/syndikalisme>.
- Stugu, Ola S. 2010. *Historie i bruk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Syse, Harald 2011. "Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet." I *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, redigert av Lenz, Claudia og, Trond R. Nilssen, 26-44. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wennvold, Steinar 2010. "Geografi og identitet". I *Geografididaktikk for klasserommet. En innføring i geografiundervisning for studenter og lærere*. Redigert av R. Mikkelsen, og Per J. Sætre, 40-67. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg

Intervjuguide

For lærere

Innledning:

- Hilse, presentere meg, samtykke til lydopptak
- Oppgi dato, presentere prosjekt og hva og hva skal det brukes til
- Garantere anonymitet eller tillatelse for bruk av navn, sikre tillatelse til bruk av data
- Informere om muligheten for å takke seg når som helst

Hoveddel:

- (Innledende spørsmål) Hvilke fag og trinn underviser du i? Underviser du stort sett i både samfunnskunnskap, historie og geografi, eller bare noen av dem?
- 1. Forklar hva det første du tenker på er, når jeg nevner ordene kulturminner og lokalhistorie!
- 2. Fortell hva synes du om å bruke lokalhistorie, steder og kulturminner i samfunnsfagopplæringen?
- Hvorfor synes du det? Kan du forklare hvorfor det er sånn?
- 3. Kan du reflektere over hvordan mulighetene/ tilgjengeligheten for bruk av kulturminner og slike steder er i nærmiljøet?
- 4. Kan du forklare i hvilken grad er det tilrettelagt for slike ekskursjoner eller slik bruk av lokale kulturminner?
- 5. Kan du gjøre rede for om du noen gang har brukt lokalhistorie og kulturminner i undervisningen?
- Forklar hvorfor har du bruk det/ikke brukt det?
- Skjer det i klasserommet eller andre steder?
- Kan du beskrive hvordan du underviser om slike tema? Kan du nevne noen eksempler?
- Forklar på hvilken måte du tror historien blir framstilt?
- Er du bevisst på framstillingsmåter, fortolkninger vs. realiteten og eventuelle feilkilder i formidlingen og opplæringen?
- Kan du reflektere over om du tror framstillingsmåten har noe å si? Forklar!
- Beskriv hva du tenker du om tidsperspektivet, gruppen/klassen, organisering og utbyttet av slik bruk/undervisningsform?
- Kan du gjøre rede for din egen innsats og opplevelse, og elevenes innsats opplevelse?
- Fortell om hva du tror elevene lærer av slik bruk/undervisningsmåte! (sosiale/ grunnleggende ferdigheter)

- 6. Kan du si noe om hva du ønsker du å oppnå gjennom å bruke lokalhistorie og kulturminner?
- (Jeg kommer med innspill, eksempler knyttet til læreplanen hvis det passer til det som blir nevnt, eller om han/hun kommer inn på noe knyttet til dette.)
- 7. Beskriv i hvilken grad du mener eller tror at du/dere reflekterer over bruken av slike metoder (i forhold til det didaktiske)?
- Gjør rede for hva tenker du om å være fysisk tilstede på historiske steder kontra vanlig klasseromsundervisning?
- Kan du reflektere over hva du tenker i etterkant av slik bruk av kulturminner og lokalhistorie? Har du lært noe av det? (Tema, didaktikk, organisering). Hva da for eksempel?
- Kan du forklare hvilken verdi du tror slik bruk av historie og minner har?
- 8. Kan du si noe om på hvilken måte du benytter deg av læreplanen i arbeidet med kulturminner?

Avslutning:

- Fortell om hvilke tanker du sitter med igjen nå etter dette intervjuet?
- Kan du gjøre rede for hvordan du kan benytte deg av dette i framtida?
- Evt. oppklaringsspørsmål, kommentarer, tilføyelser

Tusen takk for at du ønsker å bidra i mitt arbeid, om å forstå mer om bruken av kulturminner og lokalhistorie i samfunnsfagopplæringen!