

Masteroppgave-ULEMGOPPG

# **Identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn i samfunnsfag**

En analyse av elevers tanker om identitet og stedstilhørighet

Jan Halvard Holmøy

Studium: Erfaringsbasert master i utdanning og læring,  
fordypning samfunnsfag

2023

Antall ord: 27482



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Formålet med denne studien er at den kan være et bidrag til økt kunnskap om arbeid med mikrohistoriske perspektiv, identitet og lokalsamfunn i samfunnsfagundervisningen. I denne studien ser vi på hvordan elever uttrykker seg om identitet, identitetsutvikling og stedstilhørighet i lys av et undervisningsopplegg med bruk av lokalsamfunn og mikrohistorisk perspektiv. Kunnskapsløftet 2020 vektlegger tydelig, både i overordnet del og i læreplanen for samfunnsfag, sammenhengen mellom identitet, tilhørighet og lokalsamfunnet. Selv om Kunnskapsløftet 2020 viser relevansen begrepene identitet, tilhørighet og lokalsamfunn har for skolen og faget, er det lite forskningsbasert kunnskap om elevenes identitet og identitetsutvikling i når lokalsamfunn og sted brukes i samfunnsfagundervisning i Norge.

Jeg har med bakgrunn i studiens formål, temaets relevans for skolen og faget, utformet følgende problemstilling:

*«Hvordan kan et undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn, være med på å forme elevens identitetsutvikling?»*

I denne studien har jeg benyttet et «mixed-methods»- explanatory sequential design. Det kvalitative er sentralt i mitt design, jeg har et qualitative driven sequential design hvor de kvalitative data er kjerneområdet og de kvantitative data spiller en komplementær rolle. Datagrunnlaget er innhentet ved hjelp av to spørreundersøkelser og et semistrukturert intervju. Utvalget består av elever på 10.trinn i ungdomsskolen. 22 elever gjennomførte spørreundersøkelsene før og etter undervisningsopplegget. Seks elever var med i det semistrukturerte intervjuet. Innhentet data har blitt analysert og diskutert for å belyse problemstillingen.

Elevers utsagn i studien kan tyde på at undervisningsopplegget gjennom bruk av mikrohistoriske perspektiv, samt refleksjoner over historiebruk og historiebevissthet, kan ha bidratt til å forme elevers identitetsutvikling i undervisningsprosessen. Det ser ut som om informantene i denne studien, etter å ha gjennomgått undervisningsopplegget, forstår identitet mer som sosialt definert, og at samfunnet, herunder lokalsamfunnet, er en viktig del av identitetsutviklingen.

Elevene føler en sterkere tilhørighet til hjemstedet etter undervisningsopplegget. Stedstilhørigheten øker, og *graden* av stedstilhørighet øker også. For å forklare endringen i tilhørighet og identitetsutvikling, utdyper elevene at mer kunnskap om hjemstedet, om historien til hjemstedet og mer kunnskap om familie- og slektshistorie i lokalsamfunnet, ligger til grunn for endringen. Dette kan tyde på at arbeidet med mikrohistoriske perspektiver har formet identiteten til elevene i løpet av undervisningsopplegget.

Dette bidraget viser at arbeid med mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn har potensiale i arbeid med elevers identitetsutvikling.

## Abstract

This study's purpose is to contribute to increased knowledge about working with microhistorical perspectives, identity, and local communities in social science teaching. In this study, we look at how pupils express themselves about identity, identity development, and place attachment in light of a teaching program using local communities and microhistorical perspectives. Kunnskapsløftet 2020 clearly emphasizes the connection between identity, belonging, and the local community. Although kunnskapsløftet 2020 shows the relevance of identity, attachment, and local community, there is little research-based knowledge about the students' identity and identity development when local communities and places are used in social studies teaching in Norway.

Based on the purpose of the study, the relevance of the topic to the school and the subject, I have formulated the following research question:

*"How can a curriculum with microhistorical perspectives, implemented in the pupil's local community, help shape the pupil's identity development?"*

In this study, a mixed-methods explanatory sequential design is used. I have a qualitative-driven sequential design where the qualitative data is the core area, and the quantitative data plays a complementary role. The data were obtained using two surveys and a semi-structured interview. The sample consists of pupils in Year 10. 22 students completed the surveys. Six students participated in the semi-structured interview. The collected data has been analyzed and discussed to shed light on the issue.

The students' statements in the study may indicate that the teaching program using microhistorical perspectives, as well as reflections on the use of history and awareness of history, may have contributed to shaping the pupils' identity development in the teaching process. It appears that the informants in this study, after reviewing the teaching program, understand identity more as socially defined and that society, including the local community, is an important part of identity development.

The pupils feel a stronger sense of belonging to their hometown after the teaching program. Place attachment increases, and the *degree* of place attachment also

increases. In order to explain the change in attachment and identity development, the pupils elaborate that *more knowledge about* the hometown, the history of the hometown, and family history in the local community are the reasons for the change. This may indicate that working with microhistorical perspectives has shaped the identity of the students during the teaching program.

This contribution shows that working with microhistorical perspectives and local communities has the potential in working with pupils' identity development.

## Forord

I skrivende stund nærmer jeg meg slutten av tre lærerike år som masterstudent ved Høgskulen i Volda. Jeg var klar over at dette kom til å bli tre tøffe år med fulltids lærerjobb, familieliv og i tillegg, masterstudiet. Jeg er likevel glad for at jeg kunne ta med meg erfaringen fra praksisfeltet inn i studiet.

Det er mange som fortjener å bli takket. Først vil jeg takke alle elevene som stilte opp og deltok som viktige informanter. Takk for at dere delte av deres tanker og erfaringer. Jeg kommer ikke utenom min veileder, Kari Aslaug Hasle ved Høgskulen i Volda. Takk for dine gode faglige råd og din optimisme. Jeg setter stor pris på at du satte av rikelig med tid til å svare på mine spørsmål. Jeg vil også takke Møre og Romsdal fylkeskommune som gav meg et kulturstipend for dette masterprosjektet. Det gir en ekstra motivasjon når noen viser støtte og har tro på ditt prosjekt.

Helt til slutt vil jeg takke familien min. Tusen takk Justyna. Du har spesielt det siste året måtte styre familielivet vårt alene. Jeg vet at det til tider har vært slitsomt og tøft, jeg er veldig takknemlig for at du gav grønt lys til at jeg kunne ta dette masterstudiet. Du er helt uvurderlig. Kjære Lovise og Lars Petter. Dere er grunnen til at jeg har klart å fullføre denne jobben. Dere har vært min indre motivasjon. Nå kan vi låse døren på kontoret å nyte sommeren i lag.

Sykkylven, 24.mai 2023

Jan Halvard Holmøy

## Innhold

1.0 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Avgrensninger .....	3
1.3 Undervisningsopplegget .....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Kunnskapsgrunnlag .....	6
2.1 Læreplan .....	6
2.1.1 Overordnet del.....	6
2.1.2 Læreplan i samfunnsfag .....	7
2.2 Identitet .....	8
2.2.1 Geografi og identitet.....	9
2.2.2 Historie og identitet .....	13
2.3 Mikrohistoriske perspektiv i undervisningen.....	14
2.4 Historiedidaktikk .....	17
2.4.1 Historiebruk .....	17
2.4.2 Historiebevissthet .....	20
2.5 Uteskoledidaktikk.....	22
2.6 Kunnskap fra feltet.....	24
3.0 Metode.....	27
3.1 Valg av Forskningsdesign .....	27
3.2 Utvalg .....	30
3.2.1 Utvalg til spørreskjema .....	30
3.2.2 Utvalg til intervju.....	31
3.3 Datainnsamling .....	32
3.3.1 Spørreskjema .....	32
3.3.2 Semistrukturert intervju .....	34
3.3.3 Transkribering .....	36
3.4 Analyse.....	37
3.4.1 Analyse av kvantitative data .....	37
3.4.2 Analyse av kvalitative data.....	38
3.5 Kvalitet i forskningen .....	40
3.5.1 Reliabilitet .....	40
3.5.2 Validitet.....	41
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	42
4.0 Resultat .....	45

4.1 Kvantitative data .....	45
4.1.1 Dersom du måtte ta et valg, hvilke av disse kategoriene beskriver deg best?.....	45
4.1.2 Jeg føler et sterkt felleskap med de andre som bor her.....	46
4.1.3 Jeg kjenner en sterk tilhørighet til plassen jeg bor på.....	47
4.1.4 Etter fem uker med undervisning om identitet og identitetsutvikling i lokalsamfunnet, føler jeg en sterkere tilhørighet til stedet jeg bor.....	48
4.1.5 Dette undervisningsopplegget har økt kunnskapen min om hjemstedet mitt.....	49
4.1.6 Dette undervisningsopplegget har formet identitetsutviklingen min.....	50
4.1.7 Jeg ser at historien til stedet jeg bor på påvirker hvordan identiteten min blir formet.....	50
4.1.8 Dersom du skal beskrive undervisningsopplegget de siste fem ukene med tre ord, hvilke ord ville det være? .....	51
4.2 Kvalitative data .....	51
4.2.1 Historiebruk, historiebevissthet og mikrohistoriske perspektiv .....	51
4.2.2 Stedstilhørighet og lokalsamfunn .....	53
4.2.3 Identitet og identitetsutvikling .....	58
4.2.4 Uteskole .....	61
4.3 Oppsummering av funn .....	65
5.0 Diskusjon .....	67
5.1 Historiebruk, historiebevissthet og mikrohistoriske perspektiv.....	67
5.2 Stedstilhørighet og lokalsamfunn .....	69
5.3 Identitet og identitetsutvikling .....	74
5.4 Uteskole .....	76
6.0 Konklusjon.....	81
Litteraturliste .....	83
Innholdsliste for vedlegg.....	89
Vedlegg 1, Modulplan for undervisningsopplegg .....	90
Vedlegg 2, vurderingsoppgave.....	91
Vedlegg 3: Spørreundersøkelse før undervisningsopplegg .....	93
Vedlegg 4: Spørreundersøkelse etter undervisningsopplegg .....	95
Vedlegg 5, Informasjon- og Samtykkeskjema til elev og foreldre .....	99
Vedlegg 6, Godkjenning frå NSD.....	102
Vedlegg 7, Intervjuguide .....	105
Vedlegg 8, Kulturstipend frå Møre og Romsdal fylkeskommune .....	108



## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I masteremnet Stad, identitet og fellesskap utforsket jeg høsten 2020 arbeid med mikrohistorie og identitetsutvikling i samfunnsfag. Gjennom å lage et undervisningsopplegg i lokalsamfunnet med mikrohistoriske perspektiv, oppdaget jeg hvordan mine elever reagerte positivt på denne måten å bli undervist på, men også gleden av å oppdage lokalsamfunnet gjennom mikrohistoriske perspektiv.

I årene etter har jeg brukt mikrohistoriske perspektiv i samfunnsfagundervisningen i økende grad som lærer ved en ungdomsskole, og har opplevd at dette har hatt en god effekt på mine elevers faglige engasjement og utvikling. Samtidig har jeg kunnet reflektere over egen bruk av uteskolen i lokalsamfunnet som undervisningsform og kunne konkludere med at denne ble lite brukt både av meg selv, men også av mine kollegaer på skolen jeg jobber. Ved å bruke undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv gjennomført i lokalsamfunnet virker det som om elevene har fått en økt stedstilhørighet og dermed utviklet sin identitet. Når jeg nå fikk mulighet til å kunne forske på dette ved å gjennomføre en masterstudie falt valg av tema lett for min del. Å forske på elevers erfaringer av undervisningspraksis har sterk relevans for meg som lærer i ungdomsskolen.

Temaet for studien er elevers identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn i samfunnsfagundervisning, og med vekt på elevers tanker om stedstilhørighet og identitet.

Kan ønsket om å forme elevens identitet gjennom lokalbasert læring i et mikrohistorisk perspektiv finne støtte i kunnskapsløftet 2020? Følgende formulering peker i den retning: «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger» (Saabye, 2020, s.46).

Kjell Fossen ved universitetet i Bergen understreker også hvor viktig det er å utnytte bedre lokalbasert læring på et mikronivå: «Identitetsdannelsen lar seg lettest studere på mikroplanet gjennom lokalbasert eller kontekstuell læring» (Fossen, 2005, s.475).

Et utvalg med medlemmer fra de andre nordiske landene gjennomførte i 2007 en evaluering av norsk historiefaglig forskning på oppdrag fra Norges Forskningsråd

(Kjelland, 2009, s.237). Noe av det de konkluderte med, var at mikrohistorie stort sett ikke eksisterte i norsk historieforskning. Dette har endret seg noe, mikrohistoriske perspektiv i undervisningen har fått mer plass i skolen (Hasle & Straume, 2022, s.130). Jøssang konkluderte i sin studie med at mikrohistoriske perspektiv har noe å gjøre i skolen (2022, s.158).

Identitetsutviklingen til elevene står sentralt i denne studien. Jeg ønsker å se om identitetsutviklingen kan formes gjennom et undervisningsopplegg i lokalsamfunnet i et mikrohistorisk perspektiv. Kunnskapsløftet 2020 legger føringer for at vi skal arbeide med identitetsutvikling i samfunnsfagundervisning. Identitetsutvikling er nevnt i overordnet del, som et kjerneelement i faget, og det er sentralt i fagrelevans og sentrale verdier. I tillegg til dette er også identitetsutvikling beskrevet under tverrfaglige tema. Vi finner også en sentral kobling mellom identitetsutvikling, tilhørighet og historiefaget i den overordnede delen av læreplanen (Saabye, 2020, s.9).

Identitet og identitetsutvikling som går igjen i flere sammenhenger i læreplanen, blant annet i sammenheng med felleskap og mangfold, har ikke fått særlig oppmerksomhet hos forskere (Skjæveland, 2020, s.152). I forhold til denne masteroppgaven er det også interessant å merke seg at begreper som tilhørighet og det geografiske begrepet sted ikke blir nevnt i den samfunnsfagdidaktiske forskningsoversikten til Skjæveland.

Hasle og Straume har sett på internasjonal samfunnsfagdidaktisk forskning, hvordan det blir jobbet med elevers identitet og identitetsutvikling ved bruk av lokale perspektiver i samfunnsfag (2022, s.125). I materialet finner Halse og Straume få didaktiske studier som tar i bruk lokalsamfunn og sted for å arbeide med elevers identitet eller identitetsutvikling (2022, s.138). Børhaug et al. slår fast at felleskap utover nasjonalt felleskap er lite undersøkt, og det lokale er så å si fraværende (2022, s.28).

Barn og unges læring og kunnskap knyttes til lokalsamfunnet utenfor skolen. Her har skolen et ansvar for å gjøre eleven kjent med hjemstedets egenskaper og tradisjoner, noe som igjen vil kunne styrke elevens identitet til hjemstedet (Fossen, 2005, s.477).

En undervisningsform som kan ta lokalbasert læring ut i lokalsamfunnet, er uteskolen. Jeg finner henvisninger til uteskole nevnt bare en gang i læreplanen for samfunnsfag. Under kjerneelementet *undring og utforskning* finner vi følgende: «Elevene skal få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet» (Saabye, 2020, s.46).

Når vi nå har sett nærmere på begreper innenfor oppgavens tema som identitet, identitetsutvikling, mikrohistoriske perspektiv, uteskole, lokalsamfunn og stedstilhørighet, kan vi argumentere for at vi trenger mer kunnskap om feltet. Vi kan også argumentere for at temaet for oppgaven både er relevant for skolen og faget.

Formålet med denne studien er at den kan være et bidrag til økt kunnskap om arbeid med mikrohistoriske perspektiv, identitet og lokalsamfunn i samfunnsfagundervisning. Jeg har med bakgrunn i studiens formål, temaets relevans for skolen og faget, utformet følgende problemstilling:

«Hvordan kan et undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn, være med på å forme elevens identitetsutvikling?»

## 1.2 Avgrensninger

I denne studien tar jeg for meg identitet og identitetsutvikling. Her ser vi hvordan identiteten er knyttet til individets forhold til felleskapet, men også hvordan identitet er knyttet opp mot enkeltindividets personlige eiendom. Her kan man skille mellom individuell og kollektiv identitet (Fossen, 2005, s.473). Ifølge Store norske leksikon kan identitet blant annet omfatte kjønn, seksuell legning, sosial klasse, utdanning, yrke, livssyn og tilhørighet til et lokalområde (von Tetzchner, 2023). Denne studien vektlegger lokal identitet i identitetsutvikling.

I denne studien brukes det mikrohistoriske perspektiv i undervisningsopplegget. Mitt mikrohistoriske perspektiv ligger nært opp til Götlind og Kåks sin mer romslige definisjon: «mikrohistoria, ett historievetenskapligt perspektiv där utgångspunkten är en plats, en händelse, en grupp människor eller kanske en individ» (2014, s.7). Jeg har lokalsamfunnet som utgangspunkt og bruker tidvis enkeltindivider for å skape mer nærhet til stoffet som skal belyse identitetsutvikling og tilhørighet. Hele tiden blir dette kontekstualisert for eleven.

Jeg har gjort noen avgrensninger for metodiske valg. Jeg har valgt å rekruttere elever på 10.trinn ved en ungdomsskole. 22 informanter besvarte to spørreundersøkelser hver, en før og en etter undervisningsopplegget. Etter disse spørreundersøkelsene ble seks informanter valgt ut til å gjennomføre et semistrukturert intervju. Valget var basert på svarene de gav i spørreundersøkelsene. Jeg har valgt et elevperspektiv, hvor det settes søkelys på hva elevene mener om studiens tema. Det er elevenes tanker som er i fokus.

Et felles grunnlag for kommunikasjon med informantene har foruten temaet for studien vært nevnte undervisningsopplegg. Selve undervisningsopplegget har blitt brukt som et bakteppe for studien. Hverken lærer eller elev har blitt intervjuet, observert, eller spurt om detaljer ved undervisningen. Undervisningsopplegget ligger altså til grunn for studien om elevers identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn i samfunnsfag.

### 1.3 Undervisningsopplegget

I denne studien blir det ved flere anledninger referert til undervisningsopplegget. Det er viktig å påpeke at det *ikke* er hva som skjer i detalj i selve undervisningsopplegget som er førende for min studie. Det som for min del er viktig, og som blir analysert, er at opplegget har mikrohistoriske perspektiv ved seg, og at det foregår i elevens lokalsamfunn. Hovedpersonene blir elevene og deres tanker rundt tema for studien.

For leseren vil jeg kort beskrive undervisningsopplegget for at hen bedre kan relatere seg til hva som ligger bak det, som både jeg og informantene beskriver gjennom studien. Målene for studien og undervisningsopplegget er ulike.

Målet for opplegget var at elevene skulle få mer kunnskap om og forståelse for identitet, identitetsutvikling, historiebevissthet, lokalsamfunn og stedstilhørighet. Det ble laget en modulplan (vedlegg 1) for de seks ukene undervisningsopplegget skulle vare. Elevene skulle få oppleve ulike læringsarenaer både utenfor og i klasserommet. Etter fem uker med undervisning ble den siste uken brukt til å jobbe med en vurderingsoppgave (vedlegg 2). Jeg har satt opp en tabell som kort forklarer hva elevene ble undervist i:

Tabell 1: Ukesoversikt, undervisningsopplegget

Uke	Aktivitet	Læringsarena
1	Teori om sentrale begreper	Klasserommet
2	Ekskursjon til Brunstadsætra og Patchellhytta med overnatting.	Uteskole, tverrfaglig opplegg.
3	Undervisning med besøk av muntlig kilde	Klasserommet
4	Teori og ekskursjon til møbelmuseet.	Klasserom og uteskole
5	Ekskursjon til fjordgården Bjørnavika	Uteskole
6	Vurderingsoppgave	Hjemme/Klasserommet

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av totalt seks kapitler: Innledning, kunnskapsgrunnlag, metode, resultater, diskusjon og konklusjon. I det første kapitlet presenterer jeg mine valg av tema og problemstilling. Jeg forklarer studiens avgrensinger og klargjør kort hva undervisningsopplegget handler om. I andre kapittel, kunnskapsgrunnlaget, tar jeg først for meg sentrale aspekter for arbeidet i kunnskapsløftet 2020. Videre vil teoretisk grunnlag for arbeid med sentrale begreper i studien klargjøres, før jeg ser på relevant forskning fra det samfunnsdidaktiske feltet.

I metodekapitlet redegjør jeg først for oppgavens forskningsdesign, før jeg ser på utvalgsprosessen. Videre beskrives metoder jeg brukte for datainnsamling og analyseprosessen før jeg til slutt ser på hva som påvirker kvaliteten på forskningen: reliabilitet, validitet og etiske betraktninger. I det fjerde kapitlet presenteres funnene fra datainnsamlingen.

I det femte kapitlet, diskusjon, vil jeg se på de sentrale resultatene fra min analyse og diskutere disse i lys av teorien og tidligere forskning presentert i kapittel to. Helt til slutt kommer konklusjonen hvor jeg trekker frem hovedfunnene fra min studie for å svare på problemstillingen som er utgangspunktet for oppgaven.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

Som kunnskapsgrunnlag til studien tar jeg først for meg sentrale aspekt som er relevante for læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 i oppgaven. Videre vil teoretisk grunnlag for arbeid med sentrale begreper i studien klargjøres, før jeg ser på relevant forskning fra det samfunnsdidaktiske feltet.

### 2.1 Læreplan

I denne studien ser vi på hvordan elever uttrykker seg om identitet, identitetsutvikling og stedstilhørighet i lys av et undervisningsopplegg med bruk av lokalsamfunn og mikrohistorisk perspektiv. For all undervisning i samfunnsfag legger læreplanen sentrale føringer. Ved å se nærmere på den overordnede del og læreplanen for samfunnsfag, vil jeg klargjøre hvordan sentrale begreper for min studie behandles.

Det er viktig å merke seg at overordnet del og læreplanen i samfunnsfag tydeliggjør sentrale verdier, kjerneelementer og kompetansemål for undervisning i skolen. Alle disse sier noe om hva vi ønsker å oppnå med opplæringen, men de sier ikke noe om hvordan de skal oppnås.

Verdiene er grunnlaget for skolen og skal ligge i bunnen av grunnopplæringen. Virksomheten i skolen skal bygges på de felles verdiene som er formulerte i formålsparagrafen. Kjerneelementene peker på verdier og faglige tema som er særlig viktige for faget, mens kompetansemålene er mål for opplæringen. Verdiene skal en kunne se igjen i kjerneelementene og kompetansemålene, men ifølge Hunnes får vi en avskalling av verdiene fra formålsparagrafen ned til kompetansemålene (2022, s.61). I tillegg sier han at det er slående at læreplanen i samfunnsfag hverken klargjør eller presiserer *innholdet* i verdiene. I stedetfor blir de tolket om til *kunnskaper* og *ferdigheter* (2022, s.61).

Goodlad et al. har i en studie identifisert fem ulike former for læreplanbruk: den ideologiske, den vedtatte, den oppfattede, den underviste og den erfarte (1979, s.58-65). I denne studien vil den erfarte delen av læreplanbruken være sentral.

#### 2.1.1 Overordnet del

Først vil jeg se hvordan begrepene identitet og identitetsutvikling blir behandlet i overordnet del av kunnskapsløftet 2020. Første gang vi treffer på begrepene identitet

eller identitetsutvikling er under *opplæringens verdigrunnlag*. Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet (Saabye, 2020, s.8). Herunder finner vi punkt 1.2, *identitet og kulturelt mangfold*. Innenfor dette verdigrunnlaget er det et klart mål om at elevene skal ivareta, utvikle, forme og forankre sin identitet. Dette skal skje ved å forstå identitet som sosialt definert, der felleskapet, altså samfunnet er rammen (Børhaug et al., 2022, s.15-16). Dette underbygges ved at identitet nevnes i sammenheng med *sosiale relasjoner, samspill, kommunisere, knytte bånd og samarbeid* (Saabye, 2020, s.9-18).

Et annet begrep som jeg har sett nærmere på i min studie, er tilhørighet. Dette kobles tydelig til identitet i kunnskapsløftet 2020. Under verdigrunnlaget identitet og kulturelt mangfold heter det at «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet [...]». Skolen skal legge til rette for at alle elever opplever tilhørighet til skolen eller samfunnet de er en del av. Ved å gjennomføre undervisningsopplegget i lokalsamfunnet blir også dette et viktig begrep for denne studien.

Lokalsamfunn er ikke mye nevnt i den overordnede delen. Det sies imidlertid at lokalmiljøet kan spille positivt inn på elevens utvikling (Saabye, 2020, s.18). Når det er snakk om lokalsamfunn, må vi kunne koble dette opp imot det lokale felleskapet. Børhaug et al. mener at «eit sideblikk på kompetansemåla tyder på at dei lokale, elevnære felleskapa skal ha ei hovudrolle» (2022, s.16).

Gjennom å studere den overordnede delen kan en se en sammenheng mellom identitet, tilhørighet og lokalsamfunnet. Den overordnede delen står over læreplanen i samfunnsfag. Det vil i praksis si at læreplanen kan og skal utfylle den overordnede del uten å bryte med den (Hunnes, 2022, s.49). Med andre ord skal en også kunne se denne sammenhengen mellom identitet, tilhørighet og lokalsamfunnet i læreplanen i samfunnsfag.

### 2.1.2 Læreplan i samfunnsfag

Sammenhengene mellom identitet, tilhørighet og lokalsamfunn blir forsterket i læreplanen for samfunnsfaget. Allerede under fagets relevans og sentrale verdier kommer dette tydelig frem: «I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, [...]» (Saabye, 2020, s.46). Ved flere tilfeller

blir det lokale perspektiv fremmet innenfor kjerneelementene, noe som underbygger det Børhaug et al., påpekte om at de elevnære lokale felleskapene har en hovedrolle (2022, s.16). Det er også i læreplanen for samfunnsfag, i likhet med den overordnede delen satt søkelys på den sosiale definisjonen av identitet. Ord og omgrep som felleskap, samfunn, samhandling og relasjoner viser til dette.

Vi så i den overordnede delen, en klar sammenheng mellom identitet og tilhørighet og dette finner vi igjen i læreplanen for samfunnsfag. «Elevene skal få innsikt i hvordan menneske utvikler identitet og tilhørighet og hvordan de samhandler med andre [...]» (Saabye, 2020, s.47). Når vi tidligere har fastslått at det å samhandle viser til felleskap og samfunn, har vi kunnet koble dette til det lokale, ofte forbundet med stedet du bor på. Tilhørighet til stedet du bor på kan forme identitetsutviklingen din.

Uteskoledidaktikk får ikke mye plass i den overordnede delen eller i læreplan i samfunnsfag. Med tanke på hva som er relevant for denne studien, finner jeg det bare nevnt en gang i læreplanen for samfunnsfag. Under kjerneelementet *undring og utforskning* finner vi følgende: «Elevene skal få være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet» (Saabye, 2020, s.46). Det er med andre ord et mål at elevene skal søke ut av klasserommet etter kunnskap.

## 2.2 Identitet

Identitet kommer fra det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme», det å være identisk, å være helt lik. Vi kan også finne andre forklaringer av ordet identitet, nemlig at en del elementer gir en individualitet til et individ eller et samfunn, en bevissthet om «jeg» (Stugu, 2016, s.36). Her ser vi hvordan identiteten er knyttet til individets forhold til felleskapet, men også hvordan identitet er knyttet opp mot enkeltindividets personlige eiendom. Her kan man skille mellom individuell og kollektiv identitet (Fossen, 2005, s.473).

En individuell identitet er vårt personlige eie, en mental karakter hvor individet har en opplevelse av seg selv, som er et resultat av dets egen evne til å inneha en kjølig refleksjon og til å ta innover seg sanser og følelser (Fossen, 2005, s.473). Den individuelle identiteten er summen av store og små hendelser, erfaringer og opplevelser som enkeltmennesket legger på minne. Disse minnene kan vi ta frem



når våre verdier som utgjør vår personlige identitet blir utfordret og da vil disse virke støttende og bekreftende. Om effekten blir at minnet avkrefter deler av vår individuelle identitet så er det også en del av vår identitetsdanning.

Identitetsdanningen vår både bekrefter hva vi er og hva vi ikke er (Stugu, 2016, s.37). Når vi som individ danner vår individuelle identitet henter vi impulser utenfra for å se hva som gjør oss selv unike, her begynner vi også etter hvert å finne vår plass i et eller flere felleskap. Vi blir oppmerksomme på at selv om vi er unike, har vi felles egenskaper og kjennetegn med andre eller noe annet som vi gjennom en sosial prosess inngår et felleskap med. Vi vender oss utover og søker et upersonlig felleskap med felles tankegods som vi kan identifisere oss med, en *kollektiv* identitet. Identiteter kan endre seg og utvikle seg. Identitetsutviklingen er en dynamisk prosess som varer livet ut (Kvande & Naastad, 2020, s.111).

### 2.2.1 Geografi og identitet

Vi mennesker er geografiske vesener ved at vi påvirker det geografiske rommet som vi befinner oss i til enhver tid, samtidig som vi blir påvirket av det samme rommet.

Mennesket er hele tiden plassert på et bestemt sted, i et geografisk rom. Vi er plassert i dette rommet uavhengig av om vi står stille på et sted eller er i bevegelse mellom steder. Selv når vi er i bevegelse er vi på et sted (Wennevold, 2015, s.40).

Selv om alle mennesker er geografiske vesener, er ikke alle selv klar over dette og hva det innebærer. Skal en bli geografisk bevisst og begripe de geografiske dimensjonene ved verden, kan begreper som miljø, arena, rom, landskap, plass og sted være viktige hjelpemidler. Wetlesen og Eie mener at geografisk dannelse skal bidra til at elevene forstår verden og sin plass i den (2019, s.88). For å kunne oppnå dette må elevene kunne forstå og bruke begreper som rom og sted som hjelpemidler. Som mennesker påvirker vi det geografiske rommet rundt oss og vice versa (Wennevold, 2015, s.41).

Det geografiske rommet kan ifølge Harvey forstås gjennom tre grunnleggende måter: absolutt, relativt og relasjonelt (sitert i Eidsvik et al., 2019, s.203). Absolutt rom er det fysiske og objektive som kan måles og sees i et kart. Dette rommet er uavhengig av hva som skjer av aktivitet i selve rommet og brukes til lokasjon. Relativt rom handler om hvordan vi oppfatter det romlige forskjellig, og hvordan

steder og aktiviteter forholder seg til hverandre. Relasjonelt rom beskriver relasjonene mellom objekter, aktører og praksiser.

Sted er en noe mer konkret del av rommet. Geografi er om steder og steder er den viktigste delen av faget mener Cresswell, om han måtte ta et valg (2015, s.1). Sted er noe alle mennesker har et forhold til og vil beskrive ulikt når en blir spurt om å definere begrepet. I geografifaget blir sted definert og forstått som en avgrenset og meningsbærende del av rommet (Hasle & Straume, 2022, s.127). Cresswell støtter opp om at sted er en meningsfull lokasjon (2015, s.12), og viser til den britiske geografen John Agnew.

Agnew deler begrepet inn i tre dimensjoner som komplementerer hverandre: location, locale og sense of place (1987). Location, eller plassering om en vil forsøke å bruke et norsk ord er en objektiv forståelse av noe som er konkret og målbart. Ifølge Cresswell kan spørreordet «hvor» brukes når en i den dagligdagse talen referer til sted. Men et sted er ikke nødvendigvis stasjonært, og han bruker som eksempel en båt. Båten gis mening og blir et sted med referanser for noen når de tilbringer en viss tid der (2015, s.13). Locale eller i mangel på et godt norsk uttrykk, sted som lokalitet (Aasetre & Carlsson, 2023, s.35), handler om hvordan menneske bruker stedet og hvordan de samspiller med hverandre og stedet. Stedet blir som en kulisse hvor menneskers liv foregår. Denne sosiomaterialiteten viser hvordan det sosiale er koblet til det konkrete materielle, og blir den sosiomaterielle konteksten for sosiale samspill (Eidsvik et al., 2019, s.205). Sense of place, eller stedsfølelse, handler om hvordan mennesker opplever sted. Basert på erfaringer og følelser skaper menneske seg et forhold til stedet og tilegner det en subjektiv mening. Sted blir dermed meningsskapende. Vi har gjerne en sense of place til stedet vi bor på (Cresswell, 2015, s.14).

I den senere tid har en relasjonell forståelse av sted dominert stedsforskningen, inspirert av Massey sine tanker om et relasjonelt stedsbegrep hvor steder ikke er avgrensede stabile steder, men åpne nettverksbaserte møtesteder som strekker seg langt utover det lokale. Relasjonene er materielle, kulturelle og sosiale (Berg et al., 2013, s.15). Her ser en på steder som åpne, dynamiske og gjensidig avhengige.

I denne studien er lokalsamfunnet stedet det forskes på. Det finnes flere definisjoner av lokalsamfunn og begrepet brukes på ulike måter og sammenhenger. I Store

norske leksikon defineres et lokalsamfunn «som betegnelse for sted og sosialt miljø innenfor et mindre område» (Kjølsrød, 2023). I denne definisjonen blir sted noe mer absolutt og statisk. I studien min, hvor vi har sett på elevens identitetsutvikling og deres tilhørighet til lokalsamfunnet med deltagende og skapende, vil en benytte seg av sted som noe relasjonelt og dynamisk, da det absolutte og statiske gir lite rom for arbeid med identitet og tilhørighet til sted (Hasle & Straume, 2022, s.129). Et lokalsamfunn er et lokalt felleskap som har en romlig dimensjon ved at det er lokalt. Lokalsamfunnet er et sted hvor mennesker bor, et bosted hvor mennesker har felles verdier, kultur og/eller interesser som baserer seg på sosial identitet og rom (Berg, 2016, s.37). Et lokalsamfunn er et felleskap med likheter og forskjeller. Folk bor på samme sted og har et lokalt felleskap i mer eller mindre grad, men de trenger ikke nødvendigvis være like eller stå hverandre nær. En kan forstå lokalsamfunnet relasjonelt som møtesteder for sosiale, materielle og kulturelle relasjoner som strekker seg utover det lokale (Berg, 2016, s.47).

Mennesker beskriver seg selv ut ifra hvor de kommer fra. Vi påvirker stedet vi bor på og stedet påvirker oss og hvordan vi ser på oss selv (Hauge, 2007, s.2).

Stedsidentitet mener Hauge er aspekter ved identitet som har med sted å gjøre (2007, s.6). Når vi ser på stedsidentitet i et relasjonelt perspektiv, blir det et begrep «som handler om hvordan menneskers identiteter konstrueres som romlig forankret eller relatert, og vice versa: hvordan steders identiteter er relatert til sosial praksis» (Dale & Berg, 2013, s.25).

Når en ser på begrepet stedsidentitet, er det analytisk viktig å skille mellom stedets identitet («identity of a place») og vår identifisering med stedet («identity with a place»). Det er derimot ofte vanskelig å skille disse da de gjensidig påvirker hverandre; stedet påvirker de som bor der og vice versa (Dale & Berg, 2013, s.23). Steders identiteter skapes og formes av ulike momenter som natur og beliggenhet, og det blir skapt en egenart av hjemstedet gjennom opplevelser som kun kan konstrueres ved å binde hjemstedet med andre steder. Steders identiteter kan skapes, endres og utfordres. Menneskers stedsidentitet innebærer at stedet er en viktig del av vår identitetsutforming som gjør at mennesker ikke bare identifiserer seg med stedet, men også føler tilhørighet til det. Det handler om følelser og tilhørighet til stedet både individuelt og kollektivt (Dale & Berg, 2013, 26).

Stedstilhørighet er en del av stedsidentiteten (Hauge, 2007, s.6). Begrepene stedstilknytning og stedstilhørighet benyttes om hverandre uten at det innebærer noen meningsforskjell. For å øke lesbarheten i oppgaven velger jeg å bruke bare et av dem, nemlig stedstilhørighet. Begrepet stedstilhørighet blir dessuten brukt under undervisningsopplegget som informantene har vært gjennom.

Ifølge Berg er det fire dimensjoner innenfor stedstilhørighetslitteraturen som vektlegges når en vil se på hva som skaper stedstilhørighet (2023, s.91). Disse er *sosiale relasjoner, fortid og minner, følelser og affekt* og til slutt *materialitet*. Innenfor sosiale relasjoner er det viktig at en føler seg inkludert eller ekskludert, her snakker Cresswell om *in place* og *out of place* (2015, s.42). Dette handler om hvordan det føles å være innenfor eller utenfor et sted, hvordan dette gir oss mening og er identitetsskapende ved at vi enten føler tilhørighet til et felleskap eller ikke. Wennevold er klar på at blant de viktigste behovene til menneske er behovet for å tilhøre et felleskap (2015, s.64).

Gjennom fortid og minner kan stedstilhørigheten tenkes å skapes ved lang botid eller slik man husker stedet fra barndommen, men det er ikke nødvendigvis tilfelle. Det kan også komme av en interesse for familien eller slektens historie som kobler fortid og nåtid (Berg, 2016, s.43). Vi vil ofte føle tilhørighet med bakgrunn i erfaringer fra barndommen. Minner og sted er uatskillelige.

Følelser og affekt er nok det som er vanskeligst å få tak på da mange vil få utfordringer når de skal beskrive sine egne følelser for steder. Affekten vokser frem i møte mellom mennesker og mellom mennesker og steder. Stedstilhørighet er en følelse som endrer seg og utvikler seg over tid (Berg, 2016, s.45).

Denne tilhørigheten kan også skapes gjennom materialitet med tanke på eksempelvis bolig, jobb eller natur. Bor en eksempelvis i områder med lave boligpriser, kan dette hindre en eventuell flytting da det vil bli for dyrt. Binding til jobb kan være noe som også skaper tilhørighet, enten ved at du trives eller at du kanskje ikke tror du får jobb andre steder.

Menneskers forhold til naturen kan også spille inn og knytte dem sammen med felles interesser som eksempelvis friluftsliv. Føler mennesker en nærhet til naturen, kan det skape tilhørighet til stedet en bor på. En kan heller ikke se bort fra at det kan føre til mindre tilhørighet og at noen ikke føler et felleskap. Et eksempel på dette er

kommunen Rauma som har markedsførte seg som «verdens beste sted for naturglade mennesker», hvor enkelte følte seg fremmedgjort og ekskluderte (Aasetre & Carlsson, 2023, s.45). Det at mennesker har et nært forhold til naturen, kan også føre til at de flytter på seg. Livsstilsflytting hvor lokalsamfunnet står sentralt, med en fellesskapsfølelse som gir trygghet med nærhet til naturen, kan gjøre at noen flytter eller blir boende (Berg, 2023, s.86).

### 2.2.2 Historie og identitet

Kunnskap om vår felles historie vil danne grunnlaget for vår nåtidsforståelse, være et redskap for fornyelse og dermed også kunne hjelpe å legge planer for fremtidige generasjoner. Den historiske tradisjon vil derfor bli en felles plattform med en identitetsskapende funksjon (Fossen, 2005, s.474). Her er Fossen inne på hvor viktig tidsdimensjonene er for vår identitetsdannelse. Det å være historiebevisst former identitet. Stugu er enig i dette når han sier: «Det å forstå seg sjølv inn i historiske hendingsgangar vil såleis vere grunnleggjande element i ein identitet» (2016, s.39). Det å være historiebevisst eller å kunne forstå historien i en eller annen form, vil inngå i et hver menneskets identitet, både kollektivt og individuelt (Stugu, 2016, s.19).

Historisk identitet er nært tilknyttet vår nasjonale og lokale identitet. Historie som fag har tidligere blitt brukt innenfor kollektiv identitetsdannelse til å bygge identitet rundt nasjonalstaten, en felles nasjonal identitet. Her kan en se tilbake på hendelser som ble svært viktige for landet under nasjonsbyggingen rundt 1905, da vi fikk vår selvstendighet, og hvordan historier rundt eksempelvis grunnloven av 1814 styrket den kollektive identiteten gjennom historiebruk. Det samme skjer under den andre verdenskrigen hvor vi har et behov for å styrke nasjonal identitet mot felles fiender.

I Norge har også historien knyttet til den lokale identiteten spilt en stor rolle sammenlignet med andre land (Fossen, 2005, s.475). En av hovedgrunnene til dette kan være den store distansen mellom maktsentrene i Sverige og Danmark, og den norske periferien i århundrer før vi fikk vår selvstendighet. En kan også se på vårt lands geografi som spesiell. Tidligere hadde en større reiseavstander mellom steder enn i dag, og stedene dannet lokale identiteter gjennom felles dialekt, tradisjoner og historie. Fossen poengterer dette når han sier at «Stedets identitet blir også identiteten til menneskene gjennom deres tilknytning til stedets historie» (2005,

s.476). Det særegne ved hjemstedet blir fremhevet gjennom dets natur og historie, og en går ikke av veien for å trekke frem eventuelle kjente personligheter for å understreke stedets særpreg. Stedet blir som et forankringspunkt både for den kollektive lokale identiteten, men også den personlige identiteten, hvor det enkelte individ kan speile seg mot felleskapet og finne likheter eller ulikheter. Identitetsdanningen trenger en avklaring på hva vi er og hva vi ikke er (Stugu, 2016, s.37).

Gjennom bruk og formidling av historien rundt et felles minne kan det som Stugu kaller et minnefelleskap danne seg (2016, s.38). Disse felles minnene er sentrale når en danner et felleskap, identitetene knyttes til dette felleskapet. Slike minner kan eksempelvis være minnesmerker, museer, skriftlige og muntlige historier. Den viktigste funksjonen til et kollektivt minne eller et minnefelleskap er ifølge Stugu å skape tilhørighet og engasjement (2016, s.26). Det er i dag en utfordring å holde disse kollektive identitetene levende blant ungdom. Dagens ungdom blir i langt større grad enn tidligere påvirket utenfra med både sosial og geografisk mobilitet (Fossen, 2005, s.477). Denne mobiliteten kan svekke den lokale og nasjonale identiteten, avhengig av hvor langt vekk en orienterer seg. På den andre siden kan den også styrke identiteten ved at ungdommene kan studere hjemstedet sitt utenfra og få nye perspektiver som de kan ta med og tilføre hjemstedet noe nytt. Her må skolen spille en rolle, det er ikke spørsmål om hvorvidt skolen skal påvirke, men i hvilken grad (Kvande & Naastad, 2020, s.112).

Avslutningsvis kan vi si at det ikke virker å være noe tvil om sammenhengene mellom historie som fag og identitet. Stugu går så langt som å si at det er nesten en åpenbar påstand når han sier «I historiefaget er det bortimot eit aksiom at historie har identitetsdannende funksjonar» (2016, s.34).

### 2.3 Mikrohistoriske perspektiv i undervisningen

I denne delen ønsker jeg å redegjøre for hva jeg mener det mikrohistoriske perspektivet i min studie er. I tillegg vil jeg forklare hvordan et slikt perspektiv brukes i undervisningen. Videre vil selve analysen som kommer senere i oppgaven se om perspektivet gir mening i analyse av arbeid med elevers identitetsutvikling i undervisning.

Det første jeg vil gjøre er å definere termen mikrohistorie da dette legger føringer for hvordan mikrohistoriske perspektiv brukes i dette prosjektet. Det er vanskelig å finne en klar og tydelig definisjon av hva mikrohistorie er, og det er mange diskusjoner rundt dette. Mange har mer romslige definisjoner og noen, som eksempelvis Magnússon, har tanker om hva mikrohistorie bør være, ikke hva det nødvendigvis er (Magnússon & Szijártó, 2013, s.158). Jeg vil ta utgangspunkt i István M.Szijártó sine tre spesifikke elementer som han mener er helt sentrale for å forklare hva mikrohistorie er: a) intensiv undersøkelse av et mindre, avgrenset objekt: b) en målsetting om å svare på store historiske spørsmål og c) vektlegging av «agency» og handlingsrommet til historiske aktører (Magnússon & Szijártó, 2013, s.4-5).

I min studie snakker vi om mikrohistoriske perspektiv i et undervisningsopplegg. For å forstå min bruk av mikrohistoriske perspektiv i undervisningsopplegget, vil jeg bruke disse tre spesifikke elementene til Szijártó. Når det er snakk om et mindre, avgrenset objekt, kan dette handle om en spesiell hendelse, et lokalsamfunn, en gruppe mennesker eller et enkeltindivid (Götlind & Kåks, 2014, s.22). I undervisningsopplegget er lokalsamfunnet det sentrale objektet, i tillegg vil det i enkelte undervisningsøkter settes søkelys på enkeltindivider. I denne beskrivelsen av mikrohistorie ser vi igjen vårt perspektiv.

Ifølge Kjelland mener Szijártó at når det er snakk om å besvare «store historiske spørsmål» som en målsetting i mikrohistorien, snakker han om tema som globalisering, modernisering og lignende koblet til et konkret samfunn eller tidsperiode (2020, s.14). Dette har ikke hatt en fremtredende plass i undervisningsopplegget mitt selv om vi har diskutert industrialiseringen når vi har sett på lokale endringer i jordbruket og møbelindustrien. I undervisningen har endringer i tid, både innenfor møbel og seterliv på Brunstadsætra, vært sentralt for at elevene skal kunne forstå endringer som har skjedd, men ikke for å svare på de «store historiske spørsmålene». Dermed kan jeg ikke si at dette er fremtredende i denne bruken av mikrohistoriske perspektiv.

Derimot kan vi heller se at det vi har gjort en kontekstualisering. Alt må sees i lys av noe større. Denne kontekstualiseringen mener Kjelland må være til stede og at dette er et fellestrekk innenfor den drøftingen han gjør i sin artikkel om mikrohistorie (2020, s.26). Kontekstualiseringen kan legges til i studiens mikrohistoriske perspektiv.

Den siste av Szijártó sine tre spesifikke elementer er «agency». Her ser man på det vanlige mennesket som selvstendige aktører i historien, deres handlinger er ikke bare et resultat av rådende kulturer eller strukturer i samfunnet (Götlind & Kåks, 2014, s.22). Siden jeg ikke har hatt et spesielt søkelys på enkeltindivider i mitt undervisningsopplegg utover å presentere dem for å skape nærhet til historien og lokalsamfunnet, vil jeg ikke tillegge «agency» som en del av mitt mikrohistoriske perspektiv.

Mitt mikrohistoriske perspektiv ligner mer på Götlind og Kåks sin mer romslige definisjon: «mikrohistoria, ett historievetenskapligt perspektiv där utgångspunkten är en plats, en händelse, en grupp människor eller kanske en individ» (2014, s.7). Jeg har lokalsamfunnet som utgangspunkt og bruker tidvis enkeltindivider for å skape mer nærhet til stoffet som skal belyse identitetsutvikling og tilhørighet. Hele tiden blir dette kontekstualisert for eleven.

Noen vil kanskje si at min studie har et lokalhistorisk perspektiv. Selv om lokalhistorie og mikrohistorie har flere likheter, er der også ulikheter. Ifølge Krøvel deler mikro- og lokalhistorie interessen for små samfunn, objektene for undersøkelsen er avgrenset, begge ser historien nedenfra, og de deler selve fortolkningslæren – hermeneutikken (2020, s.33-44). Denne grensedragningen opp mot sosiale relasjoner og frigjøringen fra bestemte geografiske nivå (Krøvel, 2020, s.37-38), passer inn i min studie.

Mikrohistorien er i en voldsom utvikling (Kjelland, 2020, s.25). Mikrohistoriske perspektiv i undervisningen har fått mer plass i skolen (Hasle & Straume, 2022, s.130). Jøssang ville finne ut om mikrohistorien kunne forsvare en plass i samfunnsfagundervisningen i skolen. Han konkluderte med følgende: «Etter mitt syn er det levert gode nok «prov» på at det må bli konklusjonen. Mikrohistorie, som teori og praksis, har av mange grunnar noko å gjera i skulen» (2022, s.158). Noe av det som ble påpekt var mulighet for dybdelæring, differensiering, kritisk tenkning og å stimulere historiebevisstheten. Identitetsutvikling ble ikke nevnt av Jøssang.

Mikrohistorien har gitt det individuelle caset, eller et mindre avgrenset objekt som Szijártó kalte det, en ny plass i historiefaget, og har blitt trukket frem som et viktig argument for å bruke et mikroperspektiv i undervisningen. Dette individuelle caset kan ifølge Kvande og Naastad formidles fra ulike hensyn i et didaktisk perspektiv



(2020, s.186). For det første mener de at det kan skape innlevelse og forståelse ved å komme tettere på enkeltmenneskers liv og tanker. For det andre kan den eller de som studeres oppfattes som et «case», si noe om resten av lokalsamfunnet eller forholdene i den perioden. For det tredje kan det fungere som et prisme for å forstå samfunnet de levde i.

Det å bruke mikroperspektivet sikrer variasjon og er en vesentlig tilleggsdimensjon til makroperspektivet. Mikroorienterte ressurser som å snakke med et familiemedlem om slektshistorien kan frembringe innlevelse og empati som igjen kan øke oppfattelsen av fagets relevans, motivasjon og interesse for historie (Kvande & Naastad, 2020, s186-187). Fossen mener at når en studerer lokalsamfunnet eller en person i slekten og dette settes inn i en større sammenheng, vil makro og mikroperspektivet knyttes sammen og stimulere elevens identitetsutvikling (2005, s.482). Elevens egen identitet måles da opp imot andres identitet.

## 2.4 Historiedidaktikk

Når en jobber med historieundervisning i skolen, må en forholde seg til tid. En må kunne se på hvordan enkeltindivid og samfunnet forholder seg til de ulike tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Jeg vil nå se på hvordan vi best mulig kan forholde oss til de ulike tidsdimensjonene med å presentere to sentrale begreper: historiebruk og historiebevissthet. Ifølge Kvande og Naastad er historiebruk og historiebevissthet nødvendige historiedidaktiske verktøy når en skal planlegge gode undervisningsopplegg i samråd med gjeldende læreplan (2020, s.48).

### 2.4.1 Historiebruk

Historiebruken sier noe om hvordan ulike deler av historiekulturen blir valgt ut og hvordan denne fortolkes. Historiebruk bedrives så å si overalt og er ikke forbeholdt enkelte institusjoner, hvilke motiv som ligger til grunn for disse valgene og hvilke formål de har vil være forskjellige (Stugu, 2016, s.12).

Utfordringen er hvordan en kan systematisere historiebruken. En av de første som prøvde dette var Friedrich Nietzsche. Ifølge Stugu (2016, s.12) mente Nietzsche at en kunne dele måten historien ble brukt på inn i tre deler som han kalte monumental, antikvarisk og kritisk. Den monumentale ble brukt til å inspirere til handling ved å vise til eksempel som også kunne fungere som en trøst. Den antikvariske historiebruken

søkte trygghet og forankring ved å samle og ivareta kulturarven. Den kritiske ville bygge nytt og frigjøre seg fra historien (Karlsson, 2019; Stugu, 2016).

En historietypologi som har hatt stort gjennomslag er ifølge Stugu (2016, s.12) utviklet av Klas-Göran Karlsson. Her tar Karlsson utgangspunkt i at historiebruk har et sentralt instrumentelt aspekt ved seg når en bruker historien til bestemte mål. Perspektivet blir da enten intensjonelt, funksjonelt eller kulturelt. Det Intensjonelle perspektivet har bakgrunn i at historiebruken har forskjellige individuelle og kollektive brukere som utnytter historien for å tilfredsstillе ulike behov eller interesser. Det funksjonelle perspektivet skal oppfylle visse individuelle og kollektive samfunnsoppgaver, behov eller funksjoner for enten å opprettholde disse eller forandre de. Det historiekulturelle perspektivet rører ved det fundamentale, moralske og maktorienterte i et menneskets liv. Når historien brukes i dette perspektivet, står store spørsmål med dybde sentralt som eksempelvis liv og død eller makt og avmakt (Karlsson, 2019, s.72). Med bakgrunn i disse perspektivene har Karlsson utformet en typologi for historiebruk med seks ulike varianter.

Den vitenskapelige historiebruken har historikere som aktører og er dermed innenfor historieforskningen. I denne bruken ser brukeren innover mot eget fagfelt og ikke utover mot samfunnet som i de øvrige fem variantene. Her jobber en med å oppdage ny historie eller rekonstruere historien ved å verifisere eller tolke den (Karlsson, 2019, s.72-78).

I den eksistensielle historiebruken er det ofte «vanlige» mennesker som bruker historien. Eksempler på dette kan være de som forsker på slekt, skriver dagbok eller deltar i lokale historieforeninger. Her er et behov for å minnes eller å glemme for lettere å orientere seg i en urolig verden. Historiebruken er koblet til den grunnleggende iboende egenskapen i mennesket om være en del av noe større, bli en del av historien som forankrer deg i slekten eller hjemstedet. Da kan et menneske enklere skille mellom «vi» og «de» som igjen vil forsterke identiteten (Karlsson, 2019, s.72-73).

I den moralske historiebruken har man et mål om å rette opp feil som har blitt gjort tidligere i historien og komme tilbake til slik situasjonen var før feilen ble gjort. Et eksempel for oss her i Norge er hvordan samene har søkt oppreisning med tanke på tapte beiteområder, eller assimileringen som førte mange samiske barn bort fra sin

familie, sitt språk og andre historiekulturelle egenskaper. Brukere er gjerne velutdannede mennesker eller engasjerte grupper som kjemper for en felles sak som gjerne er glemt eller undertrykt fra sin rettmessige plass i historiekulturen (Karlsson, 2019, s.72-74).

Ideologisk historiebruk brukes gjerne av intellektuelle eller den politiske eliten til å rasjonalisere eller legitimere et budskap som konstruerer eller overbeviser mottakeren om et ideologisk verdenssyn. Dermed kan brukeren forsvare eller forklare sine valg som ble gjort i fortiden. Nasjonalistiske krefter kan bruke denne formen til å skape et bilde av «de andre» som kan utgjøre en trussel mot samfunnet eller være et hinder for utvikling. Det er viktig å merke seg at en sådan historiebruk også kan brukes i et fredelig øyemed ved å skape en felles meningssammenheng med motivasjon om å holde sammen for å nå felles mål (Karlsson, 2019, s.72-75).

Ikke-bruk som historiebruk har fellestrekk med den ideologiske historiebruken ved at de gjerne har de samme brukerne og at historien skal legitimeres eller rasjonaliseres, men her ved at den skal glemmes eller undertrykkes. Her ønsker man gjerne å hindre de kritiske røstene i et samfunn (Karlsson, 2019, s.75).

Den politisk-pedagogiske historiebruken blir ofte brukt for å skape et poeng eller styre en debatt i en gitt retning innenfor det politiske aspektet. Her er politikeren aktøren. Ser vi på den pedagogiske delen, vil det være pedagoger som bruker historien for å fremme et poeng eller skape oppmerksomhet hos mottaker. Grunnformen i denne historiebruken er gjerne enkel og ukomplisert. Denne forenklingen av historien som kan komme frem i denne historiebruken blir viktig å være klar over når en skal overføre historiske situasjoner over til nåtiden i undervisningsøyemed (Karlsson, 2019, s.72-76). Elementene i denne typologien som Karlsson har utviklet er ikke gjensidige utelukkende og kan gli over i hverandre i enkelte tilfeller.

Ifølge Stugu blir skillet mellom det intensjonelle og funksjonelle perspektivet som Karlsson påpeker, utydelig i typologien (2016, s.13). Stugu har sett på en alternativ tilnærming hvor han setter søkelys på hvilket motiv ulike aktører kan ha med å bruke historie. Her skiller Stugu mellom tre former for historiebruk: Redskap, orientering og opplevelse. Motivene vil innenfor denne typologien være ulike mellom gruppene, men også i ulike situasjoner. Eksempelvis kan opplevelse som form fungere for en

gruppe, mens en overfor en annen gruppe må bruke orientering som form. Stugu går ut ifra at forestillinger om fortid og fremtid inngår som et vilkår for å være et menneske, og at disse egenskapene gjør det attraktivt å bruke historien instrumentelt (2016, s.14).

Når en bruker historien som et redskap, har man et motiv om å overtale, overbevise, undertrykke eller frigjøre dersom en som aktør søker makt. Om man er en markedsaktør vil motivet være å skaffe seg en inntekt. Om man skal bruke historien som orientering, vil motivet være å bruke historien som kunnskap og til innsikt. Dette vil igjen kunne føre til et bedre grunnlag for mening, undring og å se sammenhenger. Når en bruker historien som opplevelse, vil motivet være at historien skal være en kilde til fascinasjon, spenning og glede. Både orientering og opplevelser vil kunne ha samme type aktører i privatsfæren, som opplyst offentlighet eller forbruker/publikum (Stugu, 2016, s.13-16).

#### 2.4.2 Historiebevissthet

Som nevnt tidligere må en innenfor historie som fag kunne forholde seg til det å orientere seg i tid, og da er fortiden bare en av tidsdimensjonene. Historisk tenkning i dag handler også om nåtid og fremtid. Når en skal definere historiebevissthet, er dette samspillet mellom de tre tidsdimensjonene sentralt. Slik det vil bli definert i denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en av Karl-Ernst Jeismann sine fire definisjoner, som ifølge Kvande og Naastad (2020, s.48) har blitt stående som den mest sentrale av de fire: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».

Denne definisjonen ligger ifølge Karlsson (2019, s.58) nært opp til Kosellecks diskusjon om tidskonsepter, hvor han sier at menneskets historiske tid er i spenningsfeltet mellom begrepene erfaringsrom og forventingshorisont. Kunnskap om fortiden skaper et erfaringsrom som er med på å skape forventingsrommet. Historiebevisstheten blir som et mentalt kompass som hjelper oss å navigere og orientere oss i tid, den hjelper oss å se tidssammenhengen som er større enn oss selv ved å skape mening i vår tilværelse (Karlsson, 2019, s.58). Historiebevisstheten blir da å betrakte som et heuristisk begrep som hjelper oss å forstå hva historien er og hva den kan være. Med andre ord om den innsikten en får ved å være historiebevisst, har en nyttefunksjon.

Bernhard Eric Jensen, en dansk professor ved Roskilde Universitet, er en av de i vårt nærrområde som har jobbet mest med historiebevissthet. Han mener at historiebevisstheten får ulike funksjoner avhengig av hvilken tidsdimensjon en vektlegger mest. Vektlegger man å fortolke fortiden mest ved å stille seg spørsmål som; hvem er jeg? Hvor kommer vi fra? Vil det ha en erindrende funksjon. Er forståelse av nåtiden det viktigste vil funksjonen være diagnostiserende; historiebevisstheten blir brukt til å analysere dagens samfunn. Om fremtidsforventningene er det sentrale vil historiebevisstheten hjelpe en til å gjøre bedre antagelser om fremtiden (Jensen, 2003, s.58).

En sentral diskusjon rundt begrepet historiebevissthet, er spørsmålet om når en kan si at et individ er historiebevisst. Her er det ulike meninger. Det er ikke mulig at alle skal ha et helt likt nivå av historiebevissthet. Dermed vil grad av refleksjon varierer fra person til person. Et individ med en grad av reflektert historiebevissthet vil forstå at de er skapt av historiske prosesser, men at man samtidig har en evne til å påvirke og skape historie selv (Stugu, 2016, s.19). Diskusjonen blir da om hvorvidt et individ klarer å uttrykke denne refleksjonen språklig, en såkalt verbalisert refleksjon. Dersom en ikke klarer å uttrykke en verbalisert refleksjon, kan vi da si at individet er historiebevisst? Jensen mener at begrepet historiebevissthet inneholder erfaringsbasert taus kunnskap (2003, s.358). Med andre ord kan en elev ha historiebevissthet uten å direkte kunne svare på hva det er eller at eleven beskriver historiebevissthet gjennom handlinger eller tanker. Når en elev ikke klarer å formulere denne bevisstheten er hen ikke historieløs. Ingen er historieløse (Lund, 2020, s.28). Karlsson gir et godt eksempel på hvordan en person kan gjenkjenne historiebevissthet ved å vise refleksjon uten at det nødvendigvis uttrykkes verbalt (2019, s.62–63). Her viser den yngre historiebevissthet ved å orientere seg i tid når hen ved å se morfars rynker ser hvordan nåtiden er og kan se seg selv i fremtiden ved å tenke at hen blir som morfar, samtidig som en fortolker fortiden ved å tenke hvordan morfar enn gang så ut. Ikke alle er enige i dette. Rösen mener at en historiebevissthet krever et minimum at verbalisert refleksjon, og skiller mellom ulike former for historiebevissthet (1988, s.24). Ifølge Kvande og Naastad er det en enighet blant historiedidaktikere at man ikke behøver å være så veldig bevisst sin egen rolle i historien for å ha en historiebevissthet. Den kan i en eller annen form, stor eller liten grad være kvalifisert, reflektert og verbalisert (2020, s.50).

Lund (2020, s30-31) referer til Ohman Nielsen når han viser til at historiebevisstheten kan beskrives som tosidig. Historien blir presentert som et todelt fag, dog spesifisert som to ytterpunkter. På den ene siden er historien vitenskapelig, analyserbar og drøftende. Faget handler her om metode, ferdigheter og begreper som kildekritikk, analyse og teori. På den andre siden blir faget forstått som gåtefullt, poetisk og fellesskapende. Her handler faget om eksistensielle spørsmål, felleskap, identitet, tilhørighet og trygghet. Lund mener at det er i den gåtefulle og poetiske delen at interessen for faget starter, men at en slik historiebevissthet har mindre verdi enn den vitenskapelige analyserbare som er bygd på kildebasert forskning og logikk (2020, s.31-32).

Dette betyr ikke nødvendigvis at den vitenskapelig analyserbare delen av faget kan stå alene når historiebevisstheten skal utvikles. Uten interesse, personlig motivasjon og engasjement blant elevene blir dette trolig vanskeligere (Kvande & Naastad, 2020, s.54). Det å kjenne til disse formene av historiefaget vil være nyttig for en lærer å ta med seg inn i klasserommet. Ved å benytte seg av ulike perspektiv og ha variasjon i undervisningen, vil det kunne være med på å utvikle historiebevisstheten.

## 2.5 Uteskoledidaktikk

Når en leser om undervisning utenfor klasserommet, kan en se ulike termer som beskriver dette på forskjellige måter. Jeg har valgt å samle place-based education, uteskole og lokalbasert læring under begrepet uteskole. Denne formen for undervisning har ifølge Resor opplevd en økende trend (2010, s.185). Selv om det er en økende trend, mener Fjær at bruken av nærmiljø er lite utbredt og at dette skyldes mangel på fagkunnskap og lokalkunnskap fra lærerens side (2015, s.175).

Jordet beskriver uteskole som en arbeidsmåte hvor en flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet, det være seg aktiviteter ute og inne, hvor elevene kan få konkrete og personlige erfaringer i møte med virkeligheten. Elevene lærer om virkeligheten i *virkeligheten*, eksempelvis om samfunnet i *samfunnet* (1998, s.24). Det er ikke alle som er av den oppfatning at uteskolen skal foregå ute og inne, Cook mener at den må foregå ute og han bruker også begrepet «outdoor education» for å beskrive dette (2011). I denne studien ser vi på uteskole som noe som kan skje både utendørs og innendørs, om ikke vil viktige lokaliteter som eksempelvis museum, industribygg og private hjem bli utelatt som mulige læringsarenaer i nærmiljøet.

Dette synet på uteskole deler Israel når han beskriver uteskole som førstehåndskunnskap hvor eleven samhandler med felleskapet og nærmiljøet utenfor klasserommet (2012, s.77). I tillegg mener han at uteskolen kan være med på å endre eller forbedre lokalsamfunnet eleven bor i ved å ta del i lokalsamfunnet, og prøve å løse aktuelle problemstillinger for lokalsamfunnet. Denne delen blir ikke brukt i denne oppgaven da undervisningsopplegget ikke tar for seg slike muligheter for undervisningen i uteskolen.

Begrepet læringsarena blir mye brukt og det kan være vanskelig å skille. Andersen og Fiskum skiller mellom tre hovedtyper for bruk (2014, s.20). For det første er det snakk om konkrete steder som eksempelvis skolen, en annen type er alternativ læringsarena hvor undervisningen er flyttet ut av klasserommet og til slutt «Det utvidede klasserommet», her brukes andre arenaer i tillegg til klasserommet. Uteskolen består av en del valg av metoder som læringsarena, målgruppe, tidsramme og innhold, men det som gjøres ute må henge sammen med undervisningen inne (Husby & Fiskum, 2014, s.30-31).

I en studie av læreres praksis så en på sammenhengen mellom undervisning og læring, noen av funnene var at læreboken er sentral, sammen med tavleundervisningen og at det er lite endringer (Hodgson et al., 2012, s.12). Fossen mener det er en utmerket didaktisk handling å få samfunnet inn i skolen, men enda bedre er det å bruke uteskolen for å bringe skolen ut i samfunnet (2005, s.483). Det er flere fordeler med å benytte seg av uteskolen. Sobel hevder at ved å bruke uteskolen, får elevene et nært møte med den virkelige verden som kan føre til økt akademisk kunnskapsnivå, utvikle sterkere bånd til lokalsamfunnet, utvikle medborgerskap, bli mer opptatt av det naturlige miljøet og skape engasjerte elever (Sobel, 2004, s.7). Israel er opptatt av at ved å bruke uteskolen i lokalsamfunnet skaper du en forbindelse mellom det som skal læres på skolen og det naturlige miljøet, lokalsamfunnet. Videre mener han at ved å bruke uteskolen, vil elevene lære mer om lokalsamfunnet, lære å bry seg om lokalsamfunnet og utvikle følelser for det: kognitiv og affektiv læring (2012, s.76). Når eleven er utenfor klasserommet, får en bruke et større sanseregister, ved å ta på, føle, lukte, observere og registrere. Man ser «virkeligheten», og dette synes å ha en bedre læringseffekt for elevene, og ekskursjoner får generelt bedre tilbakemeldinger enn tradisjonell klasseromsundervisning (Fjær, 2015, s.193). Denne nærheten til studieobjektet

virker mer ekte for elevene, og når de bruker lokalsamfunnet og stedet de kommer fra blir det enklere for dem å sammenligne og å forstå sammenhenger (Hales, 2018, s.674). Hjemstedet har en spesiell betydning for eleven og det knyttes personlige bånd mellom elever, og barrierer mellom elev og lærer brytes enklere ned (Fjær, 2015, s.167).

Barn og unges læring og kunnskap knyttes til lokalsamfunnet utenfor skolen. Her har skolen et ansvar ved å gjøre eleven kjent med hjemstedets egenskaper og tradisjoner som igjen vil kunne styrke elevens identitet til hjemstedet (Fossen, 2005, s.477). En sådan lokalbasert læring gjennom uteskolen kan danne grunnlag for personlig identitetsdannelse påpeker Fossen (2005, s.485). Det å bruke nærmiljøet virker meningsfullt, det har en relevans for eleven, og når det blir nært for eleven, vil det også kunne gi en følelsesmessig tilhørighet som i sin tur er en viktig del av identiteten til eleven (Hales, 2018, s.675). Klarer vi med andre ord å påvirke følelsen eleven har av hjemstedet sitt, kan identiteten påvirkes. Israel mener at det ultimate målet til uteskolen er at eleven skal endre følelsen hen har for lokalsamfunnet (2012, s.76).

## 2.6 Kunnskap fra feltet

Skjæveland har gjort en omfattende og systematisk studie for å få en oversikt over hvilken forskningsbasert kunnskap som finnes om samfunnsfag i norsk skole (2020, s.143). Selv om forskningsfeltet er i vekst, er det fortsatt lite innholdsrik forskningsbasert kunnskap med empiri fra undervisningspraksis og elevperspektivet i samfunnsfaget. De nye endringene i kunnskapsløftet 2020 med eksempelvis mindre spesifikke kompetansemål setter mer krav til læreren som nå i større grad enn tidligere må finne fagstoff og alternative tilnæringsmåter. Her blir faglærerens kunnskaper om fag og fagdidaktikk sentrale.

Behovet for mer forskningsbasert kunnskap har blitt større etter innføring av ny læreplan (Skjæveland, 2020, s.143). Det er få andre temaer enn demokrati som peker seg ut. Identitet som går igjen i flere sammenhenger i læreplanen, blant annet i sammenheng med felleskap og mangfold, får ikke oppmerksomhet av forskerne (Skjæveland, 2020, s.152). I forhold til denne masteroppgaven er det også interessant å merke seg at begreper som tilhørighet og det geografiske begrepet sted ikke blir nevnt i studiene Skjæveland har sett på. Han synes ikke det er



vanskelig å slå fast at det generelt trengs mer empirisk forskning innenfor samfunnsfaget (2020, s.153).

Børhaug et.al har også sett på hvilken forskningsbasert kunnskap vi har om formidlingen av samfunnsfaget i norsk skole (2022, s.13). Denne skiller seg noe fra Skjæveland sin studie. En av forskjellene er at Børhaug et al. har lagt vekt på kjerneelementene som er nye faglige grunnkategorier i læreplanen for grunnskolen, og har erstattet den tidligere inndelingen bestående av historie, geografi og samfunnskunnskap, som Skjæveland bruker i sin studie (Børhaug et al., 2022, s.14). I motsetning til Skjæveland ser Børhaug et al. også på masteroppgaver når de ser på forskningsbasert kunnskap. De har heller ikke tatt med forskning om elever i samfunnsfag.

Opp imot denne masteroppgaven vil det være spennende å se nærmere på hva Børhaug et al. finner om forskningen innenfor kjerneelementet identitetsutvikling og felleskap. Børhaug et al. slår fast at felleskap utover nasjonalt felleskap er lite undersøkt, og det lokale er så å si fraværende (2022, s.28). De finner noe forskningsarbeid som ser hvordan identitet og sted kan knyttes sammen ved å se på hvordan geografiundervisningen kan undervise om stedet. Her finner de en avhandling og to masteroppgaver. I likhet med Skjæveland viser dette til at geografifaget er svært lite forsket på.

Når det er lite forskningsbasert kunnskap om elevenes identitet og identitetsutvikling opp imot lokalsamfunn og sted i Norge, kan kanskje internasjonal forskning om undervisningspraksis gi flere svar. Hasle og Straume har sett på internasjonal samfunnsfagdidaktisk forskning, hvordan det blir jobbet med elevers identitet og identitetsutvikling ved bruk av lokale perspektiver i samfunnsfag (2022, s.125). Studien baserer seg på ti artikler gitt av ulike eksklusjonskriterier, hvorav seks er knyttet til historiefaget og fire til geografifaget. I materialet finner Halse og Straume få didaktiske studier som tar i bruk lokalsamfunn og sted for å arbeide med elevers identitet eller identitetsutvikling (2022, s.138). I studier hvor de finner arbeid med identitetsutvikling ved bruk av lokalsamfunn, blir det jobbet variert og langt fra på entydige måter.

En av de didaktiske studiene som Hasle og Straume så på som omhandlet hvordan en kan jobbe med elevers identitet ved å bruke lokalsamfunnet, var den til Alison

Hales. Hun intervjuet barneskoleelever på to skoler i London-området og samt to som hadde ansvaret for historieundervisningen på disse to skolene. Et av målene i hennes studie var å utforske elevens erfaring med historie i skolen med en spesiell referanse til elevens personlige historie og familiehistorien til eleven, for så å utforske en mulig korrelasjon med identitet (2018, s.676). Hales fant ut at bruk av det lokale i historien, det være seg bruk av familiehistorie eller lokalsamfunnets historie var lite utnyttet av skolene.

Et av funnene i studien til Hales var at elevene viste et økende engasjement når de snakket om sin egen eller familiens historie (2018, s.679). Dette engasjementet mener hun læreren har et moralsk ansvar for å utnytte. Hun er klar på at dette engasjementet kan bidra til å øke historiebevisstheten til elevene ved å se på det hun kaller «hidden history» til vanlige mennesker, familien eller lokalsamfunnet (2018, s.682). Her viser Hales til at det å legge opp mikrohistoriske perspektiv i historieundervisningen kan skape større engasjement blant elevene, som igjen øker muligheten for å skape historiebevissthet blant elevene.

Helt til slutt vil jeg nevne at Rurals sin lokalsamfunnsundersøkelse for 2021 til en viss grad har relevans for denne oppgaven. Jeg har sett på resultatene til den delen av undersøkelsen som omfatter tilhørighet til lokalsamfunnet (Zahl-Thanum et al., 2021, s.22-24). Undersøkelsen er kvantitativ og har et tilfeldig utvalg på 1470 respondenter i alderen 18-89 år.

## 3.0 Metode

Dette kapitlet redegjør først for oppgavens forskningsdesign, før jeg ser på utvalgsprosessen. Videre ser jeg på hvilke metoder jeg brukte for datainnsamling og beskriver analyseprosessen før jeg til slutt ser på hva som påvirker kvaliteten på forskningen: reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Valg av Forskningsdesign

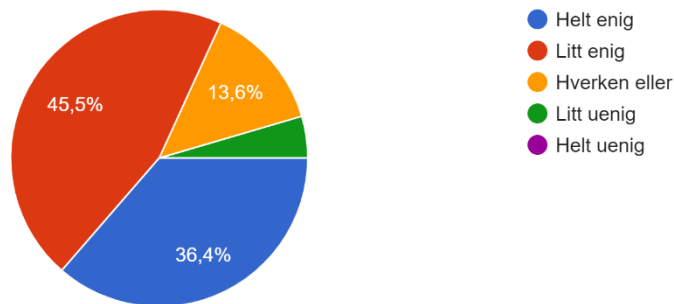
Det har lenge vært en diskusjon blant forskere om hvilke paradigmer en skal benytte seg av når en vil innhente og analysere informasjon om samfunnet, det kvalitative eller det kvantitative (Tjora, 2021, s.26). Både Tjora (2021, s.26) og Postholm og Jacobsen (2018, s.110-111) er klare på at begge disse tenkemåtene er nødvendige for en bred og god forskning, og at det er forskningsspørsmålene eller problemstillingen som er styrende for hvilken metodisk tilnærming du velger for din studie.

Problemstillingen i denne studien, *Hvordan kan et undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn, være med på å forme elevens identitetsutvikling?* fordrer å tilegne seg data som er «ord som er rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). I denne studien vil vi ha søkelys på ungdommens synspunkter. Vi vil forsøke å forstå, ikke forklare og vi ønsker oss innsikt, ikke oversikt. Kvalitativ forskning vil ofte ha søkelys på unges selvoppfatning, erfaringer og opplevelser (Befring, 2016, s.38). Dermed blir kvalitativ metode en viktig del av dette prosjektet, og kvalitative data følgelig vektlagt.

Når det er sagt, vil kanskje den observante leser legge merke til at noen spørsmål vil generere kvantitative data, og at det blir brukt en spørreundersøkelse *før* undervisningsopplegget (vedlegg 3), og en *etter* undervisningsopplegget (vedlegg 4), som kan sees på som en kvantitativ datainnsamlingsmetode. De fleste spørsmålene er åpne og samler inn kvalitative data, men vi innhenter kvantitative data blant annet ved å gi informanten påstander som de må ta stilling til ved å bruke Likert-skala. Et eksempel på dette:

Eg kjenner ei sterk tilhøyrighet til staden eg bur.

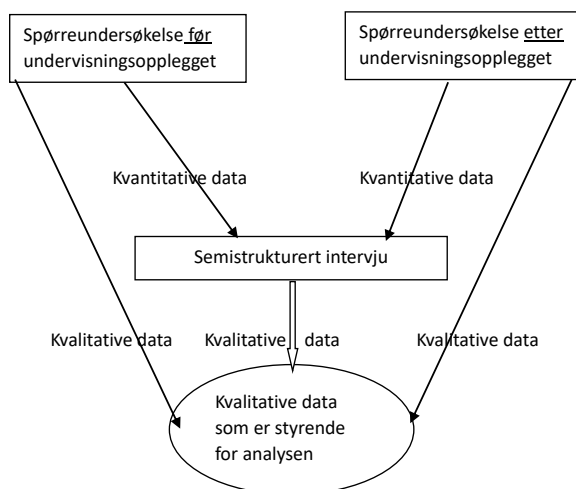
22 svar



Figur 1: Eksempel på innsamling av kvantitative data.

Når jeg innhenter både kvantitative og kvalitative data, vil vi bevege oss inn i en tredje tenkemåte, mixed-methods. Selv om jeg har kvantitative og kvalitative data, vil det være de kvalitative data som vektlegges i denne studien.

Når vi velger å bruke et mixed-methods design i vårt prosjekt, har vi gjort noen vurderinger for å kunne beskrive dette designet på en mest mulig presis og transparent måte. Vi har valgt et Explanatory sequential design hvor vi henter inn kvantitative data i den første delen, slik at vi bedre kan lage gode spørsmål til den andre delen av den kvalitative datainnsamlingen (Cresswell, 2014, s.15-16). I mitt tilfelle er den andre delen det semistrukturerte intervjuet. Vi bruker først et spørreskjema i forkant og etterkant av et undervisningsopplegg. De kvantitative dataene blir brukt til å forme og utvikle spørsmål i de semistrukturerte intervjuene som kommer etterpå. Spørreundersøkelsene har flere åpne spørsmål som innhenter kvalitative data.



Figur 2: Modell av forskningsdesign

Det å kunne utvikle bedre spørsmål for å kunne besvare problemstillingen er en viktig faktor for valg av mixed-methods (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.22). Schoonenboom og Johnson sier også hvor viktig problemstillingen er for et prosjekt når de påpeker at «In all studies, the use of mixed-methods should contribute to answering one`s research question» (2017, s.110). For vårt prosjekt hvor vi blant annet ønsker å se etter en eller flere tendenser av et undervisningsopplegg, valgte vi å blande metodene. Eksempelvis, om informantenes svar viser en prosentvis endring, da vil vi gjerne vite hvorfor denne endringen skjer. Dermed kan vi lete etter en tendens, i vårt tilfelle før og etter undervisningsopplegget og ville forstå bakgrunnen for en eventuell endring rettferdiggjøre vårt valg med å bruke mixed-methods (Baran & Jones, 2019, s.263).

Det kvalitative er sentralt i vårt design, vi har et qualitative driven sequential design hvor det kvalitative er kjerneområdet (core component) og det kvantitative spiller en komplementær (supplemental component) rolle (Schoonenboom & Johnson, 2017, s.119). Den kvantitative delen i vårt prosjekt har vært med på å forme noen kvalitative spørsmål. Dermed har vi brukt kvantitative data, men den kvalitative delen er så dominerende at den kan stå alene. Dette er ifølge Schoonenboom og Johnson helt i tråd med hvordan vårt design er formet «Due to the decisive character of the core component, the core component must be able to stand on its own and should be implemented rigorously. The supplemental component does not have to stand on its own» (2017, s.112). Vårt fokus i det videre arbeidet i dette kapittelet vil med andre ord ligge på det kvalitative i vårt mixed-methods design. Når en vurderer om mixed-methods designet har et kjerneområde på det kvalitative, kvantitative eller om disse to skal ha en lik status, vil dette legge føringer for hvilket kunnskapssyn prosjektet vil få.

Qualitative dominant [or qualitatively driven] mixed methods research is the type of mixed research in which one relies on a qualitative, constructivist-poststructuralist-critical view of the research process, while concurrently recognizing that the addition of quantitative data and approaches are likely to benefit most research projects. (Schoonenboom & Johnson, 2017, s.113)

Gjennom valg av kvalitativt kjerneområde for studien legger vi til grunn et konstruktivistisk kunnskapssyn. I konstruktivismen, hvor en søker å kartlegge

menneskers oppfatning av virkeligheten, vil man i motsetning til i positivismen, som er en mer enhetlig epistemologi, se at konstruktivismen består av flere ulike varianter (Postholm & Jacobsen, 2018, s.50).

Vi har valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til vårt prosjekt. Ifølge Befring (2016, s.109) er dette helt i tråd med at kvalitative analyser vanligvis er forankret i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. I det fenomenologiske perspektivet vil det settes søkelys på informantens forståelse av seg selv og hvordan informanten forstår seg selv opp mot egne erfaringer, som eksempelvis et undervisningsopplegg i vårt prosjekt. I et slikt avgrenset fenomen vil da forskeren kunne komme inn i en intervjusituasjon og få informanten til å sette ord på hvordan noe er, hvorfor det er slik, og forståelsen informanten har av seg selv (Tjora, 2021, s.30-31). Innenfor fenomenologien ønsker man å se virkeligheten slik informantene ser den, og dermed gi grunnlag for å forstå deres meninger og oppfatninger (Befring, 2016, s.109). I den hermeneutiske tilnærmingen handler det om fortolkningen av tekst (Befring, 2016, s.110), i vårt tilfelle utskrifter fra intervju. Ved å kunne fortolke disse språklige uttrykkene, vil vi kunne få en dypere forståelse av informanten bak teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.187). For å kunne besvare min problemstilling på en best mulig måte, søker jeg i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming først å se på meningen til informantene og innholdet i intervjuene før jeg tolker svarene.

## 3.2 Utvalg

### 3.2.1 Utvalg til spørreskjema

Jeg har i dette prosjektet brukt egne elever som informanter. Rektor ble informert om prosjektet og godkjente at jeg kunne bruke skolen til min forskning. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til elever og foreldre. Jeg er lærer på 10.trinn ved en ungdomsskole på Sunnmøre. Jeg har samfunnsfag i to klasser og har brukt disse som utgangspunkt. Det ble egentlig ikke stilt krav i utvelgelsen med tanke på demografi, da problemstillingen ikke krever det. Det at jeg har tiende klasse dette året er mer en tilfeldighet, men også en fordel med tanke på tema identitet og identitetsutvikling.

Et slikt tema kan bli personlig og kan kreve mye av en elev når de skal reflektere rundt seg selv, både individuelt og kollektivt. En generell antagelse vil være at en

informant på tiende trinn har en bedre forståelse av seg selv enn en elev fra åttende trinn. Det eneste kravet i denne utvelgelsen var at for å være med i undersøkelsen måtte elevene være med på et undervisningsopplegg om identitet og identitetsutvikling som gikk over seks uker.

En populasjon er den helheten som skal kunne undersøkes og utvalget er de som er trukket ut fra populasjonen og som vi samler data fra. Populasjonen kan som i vårt tilfelle være begrenset, da snakker vi om en minipopulasjon (Befring, 2016, s.126). Vår minipopulasjon består av 46 elever i to klasser på tiende trinn ved en ungdomsskole på Sunnmøre. Innenfor forskningsmetoden er det forskeren selv som definerer populasjonen, ut ifra problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.135).

Jeg har valgt å bruke et tilfeldig utvalg for spørreundersøkelsene. Innenfor populasjonen på 46 elever fikk alle tilbud om å bli med, og alle hadde følgelig en lik sjanse til å bli med i utvalget. Dette er med på å definere et tilfeldig utvalg. Det er viktig å påpeke at når vi bruker en liten populasjon, kan et tilfeldig utvalg ved ren tilfeldighet bli noe forskjellig fra populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.138). Et eksempel på dette, kan være ulike demografiske variabler som eksempelvis kjønn. Dette kan løses ved å bruke et stratifisert utvalg, men for oss var ikke demografi en viktig og sentral føring for vårt utvalg. To uker før den første spørreundersøkelsen skulle settes i gang, fikk 46 elever før nevnte informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 5) tilsendt. Grunnet elevenes alder ble det også sendt til begge foreldrene. På samtykkeskjemaet måtte både elev og foreldre signere.

23 elever takket ja til å bli med i utvalget, men i løpet av undervisningsopplegget falt en respondent ut av utvalget grunnet sykdom. Dermed ble utvalget for de to spørreundersøkelsene på 22 respondenter. Dette utvalget på ca. 50% er akkurat innenfor grensen til å kunne være representativt for populasjonen (Krogtoft & Jacobsen, 2018, s.102).

### 3.2.2 Utvalg til intervju

Etter å ha gjennomført to spørreundersøkelser, en i forkant av undervisningsopplegget og en i etterkant, skulle jeg presentere et utvalg for et

semistrukturert intervju. Dette intervjuet skulle bygge på de innsamlede kvantitative og kvalitative data samlet inn i de to omtalte spørreundersøkelsene.

Når du skal finne et utvalg til en kvalitativ intervjustudie, sier hovedregelen at man velger informanter som kan uttale seg reflektert rundt tema for studie (Tjora, 2021, s.145). Slike utvalg hvor jeg som forsker velger informantene, kalles for et strategisk utvalg. Mange vil nok synes at det er vanskelig å bestemme seg for hvor mange informanter en trenger, men Kvale og Brinkmann forklarer dette enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (2015, s.148).

Når man gjør intervjuer innenfor en såpass homogen gruppe som mitt utvalg er vil det kunne være en fare for at man som intervjuer vil oppleve en form for metning, ingen nye momenter dukker opp (Tjora, 2021, s.158). Da jeg i forkant av spørreundersøkelsene sendte ut samtykkeskjemaet fikk elevene bestemme selv om de ønsket å være med på disse spørreundersøkelsene. I tillegg fikk de spørsmål om hvorvidt de ville ta del i et intervju i etterkant av undersøkelsene. Av de tjueto som besvarte begge undersøkelsene, var det fem som ikke ønsket å gjennomføre et intervju. Med bakgrunn i hva de ulike informantene svarte i spørreundersøkelsene, og sett i sammenheng med problemstillingen for prosjektet, ble seks informanter plukket ut som et strategisk utvalg for det semistrukturerte intervjuet. Det er flere fordeler som jeg vil dra nytte av ved på å velge et lite utvalg. Ifølge Kvale og Brinkmann vil jeg som forsker kunne jobbe grundigere med færre informanter, dataen blir mer letthåndterlig og selv om informasjonen som blir innhentet ikke er generaliserbar, vil den fortsatt kunne være interessant og relevant (2015, s.149).

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Spørreskjema

Før vi gikk i gang med å samle inn data via spørreskjema, hentet vi inn de nødvendige godkjennelsene vi trengte for å starte opp. Vi fikk som tidligere nevnt tillatelse fra foreldre og elever gjennom underskrevne samtykkeskjema, fra skolen ved rektor og en godkjenning fra NSD (vedlegg 6) med tanke på personvern. Disse godkjenningene gjaldt selvsagt også for de semistrukturerte intervjuene i etterkant av spørreundersøkelsene.



Vanligvis velger man en kvantitativ datainnsamlingsmetode som en spørreundersøkelse for å innhente data fra et stort antall informanter på en relativ kort tid. Da kan man generalisere data for å kunne gi allmenngyldige konklusjoner (Befring, 2016, s.39-40). Dette har ikke vært vår inngang. Vi har brukt disse spørreundersøkelsene til å hente ut kvalitative data ved å bruke åpne spørsmål, og kvantitative data gjennom lukkede spørsmål. De kvantitative dataene har igjen blitt brukt til å utforme åpne spørsmål til det semistrukturerte intervjuet. Ved å finne tendenser i de innsamlede kvantitative dataene kunne vi forme spørsmålene i den kvalitative datainnsamlingen, slik at vi bedre kan besvare problemstillingen vår. Vi har valgt et web-basert spørreskjema som er utformet i google skjema. Dette var formålstjenlig siden elevene er vant til å bruke google i skolen og at vi da kunne lagre data i en sikker database som støtter de krav som finnes. Denne formen for datainnsamling har mange positive sider ved seg, blant annet er den arbeidsbesparende og har opplevd anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.186-187). For meg var dette arbeidsbesparende med tanke på at jeg fikk data automatisk lagret på databasen. I tillegg følte elevene på opplevd anonymitet når de brukte koder og ikke navn i spørreundersøkelsene.

En svak side ved slike undersøkelser er manglende interaksjon mellom forsker og informant. Dette fører til at man mister muligheten til å oppklare uklarheter og forklare spørsmål eller informasjon som kan være vanskelig å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s.188). Dette løste jeg ved at jeg var til stede i klasserommet under gjennomføringen av spørreundersøkelsene og dermed tilgjengelig for å svare på oppklaringsspørsmål.

Under utarbeidelsen av spørreundersøkelsene er utformingen av spørsmålene og svarene sentrale, da de kan få store konsekvenser for resultatene forskeren ender opp med (Postholm & Jacobsen, 2018, s.171). Under dette arbeidet fikk jeg god hjelp av veileder når vi diskuterte eksempelvis ulike språkformuleringer, spesielt med tanke på at det er ungdom som er mottaker og språket derfor må tilpasses deres nivå. Når det gjelder utformingen av spørsmål og svar mener jeg at min tidligere bakgrunn som intervjuer, supervisor og konsulent i et markedsanalysebyrå har vært til hjelp. Dette betyr selvsagt ikke at en ikke kan gjøre feil, men det er en erfaring som har kommet godt med.

Det ble benyttet en skjemastruktur hvor en starter og avslutter med lette spørsmål, og der de mer vanskelige og viktige spørsmålene ligger i hoveddelen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.112). I selve utformingen av spørsmålene var det veldig viktig at de ikke skulle lede informantene og påvirke svaret, ei heller ønsket vi upresise språkformuleringer som kunne føre til at informantene misforstod spørsmålet og dermed gav et svar som ikke var relevant. Dette er svært viktige holdepunkter når en skal lage gode spørreundersøkelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40-42). I tillegg var det viktig at spørsmålene var entydige slik at informantene ikke ble usikre og kanskje fikk flere spørsmål i et og samme spørsmål, noe som også ville ha en negativ effekt på svaret (Befring, 2016, s.79). For å sikre eventuelle uklarheter og misforståelser, ble det lagt ned mye arbeid i å gi god informasjon og grundige instruksjoner til informantene, både i informasjonsskrivet i forkant, informasjonsteksten i spørreundersøkelsen, og ved at jeg selv var til stede for å svare på spørsmål underveis.

Pilotering ble gjennomført for å teste spørreskjema. Dette gjøres for å luke ut feil og uklarheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s.183). Jeg fikk først en annen samfunnsfaglærer på samme trinn til å gå gjennom undersøkelsen, dernest gjennomførte to elever fra en parallellklasse til populasjonen spørreundersøkelsen. Dette førte til noen grammatiske endringer av skjema.

### 3.3.2 Semistrukturert intervju

I vår hermeneutiske fenomenologiske tilnærming for dette prosjektet har vi valgt det fenomenologiske intervjuet som utgangspunkt for vår kvalitative datainnsamling. Det fenomenologiske intervjuet skal kunne fange opp erfaringer fra informantene fra egne opplevelser og meninger til disse opplevelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). I vårt tilfelle gjelder dette erfaringer, opplevelser og meninger rundt undervisningsopplegget. Kravet til våre informanter blir dermed at de har erfart dette opplegget.

Fenomenologien er opptatt av å svare på spørsmålene «hva» og «hvordan» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118), og jeg som forsker må da bruke hva- og hvordan-spørsmål i intervjuene med mine informanter.

Det finnes ulike praktiske måter å gjennomføre ulike typer intervju på. Vanligvis er det gjerne tre ulike intervjuformer med ulike tilnæringsmåter som blir benyttet, dette er det strukturerte, det ustrukturerte og det semistrukturerte intervjuet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.198). Vi har valgt det semistrukturerte intervjuet i vår studie. I slike intervjuer er vi ute etter informantens egne perspektiver, med et særlig søkelys på å fortolke informantens meninger rundt egen forståelse av fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Da et slikt intervju hverken er en åpen samtale eller har lukkede spørsmål blir det viktig å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 7) som angir tema for samtalen og har forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Jeg valgte å dele opp min intervjuguide i fire ulike tema forankret i innhold og problemstilling for arbeidet: Identitet/Identitetsutvikling, lokalsamfunn/stedstilhørighet, samfunnsfag og undervisningsopplegget.

Tema og spørsmål var basert på de to foregående spørreundersøkelsene og de innsamlede kvantitative data som kom frem fra disse. Vinklingen ble noe ulik på noen av spørsmålene da de ulike informantene hadde forskjellige svar fra spørreundersøkelsene. Dette gav ulike utgangspunkt for utarbeiding av spørsmål til intervjuguiden. Utarbeidelsen av intervjuguiden hadde problemstillingen som utgangspunkt, nettopp fordi spørsmålene skal hjelpe forskeren med å svare på prosjektets problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Fordi det var et semistrukturert intervju, ble det også lagt opp mulige oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål hvor informantens svar kunne utdypes og beskrives mer i detalj (Kvale & Brinkmann, 2015 s166).

Etter at intervjuguiden var ferdig ville jeg gjøre et testintervju, eller såkalt pilotering. Her brukte jeg to elever som hadde vært med på de to første spørreundersøkelsene, men som ikke var plukket ut til å være med på det semistrukturerte intervjuet. I tillegg til at både de og foreldrene allerede hadde samtykket om deltagelse på spørreundersøkelsene, spurte jeg elevene om de ville være med på et testintervju og forklarte bakgrunnen rundt dette for dem. Begge to sa seg villige til å hjelpe til med å teste intervjuet. Intervjuene ble gjennomført som om de var en del av det semistrukturerte intervjuet. Rett etterpå hadde vi en liten samtale om intervjuene hvor de kunne komme med tilbakemelding om deres opplevelse av intervjuet. Det ble brukt lydopptaker og et av intervjuene ble transkribert. Det var betryggende å kunne teste ut en lydopptaker, spesielt med tanke på lyd kvalitet. Intervjuene ble gjort

på et grupperom, vegg i vegg med et klasserom hvor lydnivået var høyt. Dette forstyrret lyden såpass at jeg valgte å bruke et møterom når jeg gjennomførte de semistrukturerte intervjuene. Jeg fikk også testet hvor lang tid jeg brukte på disse intervjuene. Jeg hadde i forkant sett for meg å bruke et sted mellom 10-15 minutter per intervju og testintervjuene bekreftet denne antagelsen. I det første testintervjuet tok jeg notater mens jeg intervjuet. Dette ble en for vanskelig oppgave og jeg fikk ikke god nok oversikt over intervjusituasjonen. I det andre testintervjuet brukte jeg ikke notater og fikk da bedre kontroll. Selv om spørsmålene vil variere noe fra informant til informant fikk jeg bekreftet at elevene som tok testintervjuene skjønnte innholdet. Det var ingen grunn til å gjøre endringer på spørsmålene etter testintervjuene.

Det er også viktig å merke seg at forskeren har en viktig rolle gjennom hele intervjuprosessen når det kommer til å intervju barn og når en forsker på barn på sin egen arbeidsplass (Kvale & Brinkmann, 2015, s.175). Dette vil jeg komme tilbake til ved å diskutere de etiske aspektene nærmere.

### 3.3.3 Transkribering

Når en skal transkribere et intervju er det ifølge Kvale og Brinkmann bare to standardvalg som skal gjøres, da det ikke finnes noen universell form for hvordan en transkripsjon utformes (2015, s.208). Det første valget er om intervjuet skal transkriberes ordrett med småord som «øhm», «mmm» som ofte brukes i muntlig tale, eller om intervjuet skal omformes til en skriftlig stil. Det andre valget består i om en skal ta med pauser, latter og andre følelsesutbrudd som eksempelvis et sukk. I tillegg til disse to standardvalgene vil det være av interesse og bestemme hvorvidt en i transkripsjonen skal bruke tegnsetting, da dette er fraværende i muntlig tale. Hvor nært opp til informantens dialekt skal en legge seg? Skal dette gjøres ordrett eller ønsker en å bruke en standard målform som eksempelvis bokmål (Gleiss & Sæther, 2021, s.98)? Det finnes ingen standardsvar på hvilke valg som er riktige, det hele avgjøres av hva en skal bruke transkripsjonen til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Hvilke transkripsjonskonvensjoner og hvor mange vil være forskjellig fra en transkripsjon som skal brukes i en språklig analyse kontra en meningsanalyse.

I dette prosjektet har jeg tatt flere valg og avveininger med hensyn til transkripsjonen. Jeg har selv som forsker gjort transkripsjonene. Det er flere grunner til dette. Det blir

anbefalt at forskeren gjør transkripsjonen selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.145). Da kan forskeren starte analysen allerede under transkripsjonen. I mitt tilfelle, hvor jeg gjør intervjuer, med ungdomsskoleelever fra indre fjordstrøk på Sunnmøre, er det en fordel å kjenne til dialekten som brukes. Da minimeres muligheten for å misforstå den muntlige talen. Nok en fordel ved å snakke dialekten selv er når språket skal omformes til standard målform. I dette tilfellet handler det om at prosjektet bruker bokmål som språkform og dermed blir det mer enhetlig og mer forståelig når sitater som skal brukes i prosjektet gjengis på bokmål.

Jeg lar informantene forbli anonyme ved at de ikke kommer frem annet enn ved koden som de har valgt som identitet. Koden trenger jeg for å koble sammen data i analysen. For å skille hvem som sier hva i intervjuet, er Intervjuer merket med «I». Informanten er merket som «O», som symboliserer intervjuobjekt. Med tanke på analysen som setter søkelys på mening, ønsker jeg at transkripsjonene skal være lettleste, og at det gjengir elevs meninger og oppfatninger. Dermed utelater jeg pauser og følelsesuttrykk hvor de ikke er av relevans. Om så er tilfelle, legges det ved et notat i parenteser [latter, sukk]. På bakgrunn av etiske vurderinger utelater jeg småord som «eh» og «mmm» og jeg retter opp i klare grammatiske feil. Når en intervjuer barn eller ungdommer så vil en nemlig oppleve en del nølende språk og grammatiske feil som vil forstyrre det skriftlige språket. Dette kan virke usammenhengende og kan virke som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213). Jeg har ingen tanke om å fremstille mine informanter på denne måten, og spesielt ikke når det ikke går utover meningsinnholdet deres.

## 3.4 Analyse

### 3.4.1 Analyse av kvantitative data

I denne delen av prosjektet ville jeg se på hvordan de kvantitative dataene som ble innhentet i de to spørreundersøkelsene har blitt analysert. I den første spørreundersøkelsen som ble foretatt før undervisningsopplegget blir fire spørsmål analysert. Dette er tre påstander med rangordnende svar (ordinalt målenivå), og ett spørsmål med kategorisvar (nominelt målenivå). I den andre spørreundersøkelsen etter undervisningsopplegget er det syv spørsmål som skal analyseres. Her er det

seks påstander med rangordnende svar (ordinalt målenivå) og ett spørsmål med kategorisvar (nominelt målenivå).

Gangen i en statistisk analyse er at man først koder data, for så å kjøre en univariat analyse etterfulgt av en bivariat analyse og helt til slutt en forklarende analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.193). Jeg har ikke gjennomført hele denne statistiske analysen, men deler av den. En bivariat analyse ble ikke gjennomført da jeg ikke hadde behov for å lete etter samvariasjon mellom svarene, jeg så etter tendenser som jeg kunne se nærmere på i et kvalitativt intervju. Når bivariat analyse ble valgt bort, ble det heller ikke behov for en forklarende analyse. Kodingen av data ved at svaralternativer gjøres om til tall ble gjort av programmet som jeg lagde skjema i, Google forms. Det ble foretatt en univariat analyse hvor det ble gjort enkle fordelinger på de ulike spørsmålene. For bedre lesbarhet, ble fordelingen fremstilt i kakediagrammer. Diagrammene blir vist og forklart i kapittel 4.

### 3.4.2 Analyse av kvalitative data

Hensikten med en kvalitativ analyse er å sortere data for å gjøre materialet mer forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Da datamaterialet i en kvalitativ studie er omfattende, gjelder det å få oversikt for best mulig å kunne presentere data i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Vår studie har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, og innenfor denne tilnærmingen presenteres en tematisk analyse. Denne analyse bygger på kvalitative data fra spørreundersøkelsen og transkripsjonen som er gjort, ved at den skal forenkles og sammenstille datamaterialet for å fange opp ulike sentrale tema (Befring, 2016, s.114).

Det finnes ulike tilnærminger til hvordan en kan frembringe tema. I dette prosjektet har jeg fordelt analysen i tre deler, først en fenomenologisk meningsfortetting, dernest en hermeneutisk fortolkning, og til slutt kodes data i relevante hovedkategorier.

Jeg leste jeg gjennom alle transkripsjonene og kvalitative tekstdata fra spørreundersøkelsene. Videre gikk jeg inn i den kvalitative delen av spørreundersøkelsene og sorterte spørsmålene hver for seg. Dernest ble alle svar sortert etter sine respektive spørsmål. Dette for lettere å kunne kategorisere og kode

manuelt. Da intervjuene ikke kan bli helt like med tanke på spørsmålene, behandlet jeg intervjuene separat under kategorisering og koding av data.

Først ble en fenomenologisk meningsfortetting gjennomført. En slik fortetting forkorter uttalelsene til informanten og fører til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.232). Her ble lange setninger eller korte avsnitt gjengitt med få ord for å frembringe meningen til informanten. Her blir ingenting fortolket.

I den andre delen av analysen min foretok jeg en hermeneutisk meningsfortolkning. Innenfor den hermeneutiske fortolkningen foregår det en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom tekstens deler og helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). For hver del jeg ser i lys av helheten, vil delene gi mer mening og gjennom disse fortolkningene vil også de ulike delene endre forståelsen av helheten. Dette vil kunne føre til en dypere forståelse av meningen. Gjennom fortolkningen av transkripsjonen søkte jeg å finne meningen til informanten og dermed en dypere forståelse.

Tabell 2: Eksempel på fenomenologisk meningsfortetting og hermeneutisk fortolkning.

Direkte transkripsjon ord for ord	Fenomenologisk meningsfortetting	Hermeneutisk fortolkning
Jeg har lært at jeg aldri hadde bodd her hadde det ikke vært for møbelindustrien. Bestefaren min flyttet hit sammen med bestemoren min fra andre deler av landet fordi han skulle bli sjef på en av møbelfabrikkene. Hvis ikke møbelindustrien var her, ville ikke jeg heller vært her. (informant, 1905)	Jeg bor her fordi besteforeldrene mine flyttet hit. De kom pga. møbelindustrien.	Forstår nåtiden ved å tolke fortiden.  Viser historiebevissthet.  Ser betydningen av møbelindustrien.

Helt til slutt i analysen ble de ulike intervjuetekstene sammenlignet for å finne hovedfunn. Disse ble systematisert for videre presentasjon av resultater. De fire hovedkategoriene er:

1. Historiebruk, historiebevissthet og mikrohistoriske perspektiv
2. Stedstilhørighet og lokalsamfunn
3. Identitet og identitetsutvikling
4. Uteskole

### 3.5 Kvalitet i forskningen

Når vi skal se på forskningens kvalitet må jeg som forsker reflektere over to forhold. Det ene er hvilke begrensinger som kan knyttes til egen forskning, noe som henviser til forskningens gyldighet eller validitet. Det andre er hvordan jeg gjennom min måte og gjennomføre forskningen på, kan påvirke resultatene. Dette viser til forskningens pålitelighet eller reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222).

#### 3.5.1 Reliabilitet

Når jeg skal se på relabiliteten i min forskning, må jeg ifølge Kvale og Brinkmann se på om intervjupersonens svar vil endre seg i et intervju med en annen forsker (2015, s.276). Dette vil nok være mulig å gjøre for de kvantitative data som ble samlet inn under de to spørreundersøkelsene. Spørsmålene og svaralternativene vil ikke endre seg. Dermed kan en prøving av reliabiliteten gjennomføres ved repeterende målinger, gjennom test-retest-metoden (Befring, 2016, s.53). Min rolle som forsker spiller en liten rolle med tanke på å påvirke reliabiliteten, siden mengden med kvantitative data er små. En åpen studie gjør at man vil kunne se hvordan jeg har analysert de kvantitative dataene, og dermed vil en gjennom en transparent studie øke reliabiliteten. Spørsmålene fra spørreundersøkelsene er påstander som jeg har utformet med mål om ikke å være hverken ledende, uklare eller doble. Dette kan også være med på å styrke reliabiliteten.

De kvalitative dataene blir svært vanskelige å re-teste slik en gjør med kvantitative data. Grunner til dette sees gjerne i lys av forskeren og forskningsdeltakerne. Forskeren vil gjerne ha med seg sine egne perspektiver på individuell teori inn i forskningen, og både forskeren og forskningsdeltakeren endrer seg over tid, da



menneske er i konstant utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). Dermed vil det ifølge Postholm og Jacobsen være mer nyttig med en refleksjon over hvordan forskeren *selv* reflekterer over sin påvirkning, og hvordan forskeren åpner opp forskningsprosessen slik at *andre* kan reflektere over den (2018, s.224). Jeg har valgt å se litt nærmere på hvordan jeg kan ha påvirket reliabiliteten under intervjuet, i transkripsjonen og til slutt analysen.

Under og i forkant av intervjuet var det viktig for meg å være tydelig overfor mine informanter, som i det daglige også er mine elever, om rollefordelingen. Allerede i informasjonsskrivet til elever og foresatte informerer jeg om at i denne sammenhengen vil jeg være en forsker, ikke lærer. Dette blir tatt opp igjen ved flere anledninger, blant annet ved oppstart av spørreundersøkelsene og intervjuet. Jeg ønsker å forhindre at mine elever leter etter svar som de tror jeg ønsker. Det er en kjensgjerning at informantene kan tilpasse det hen sier til mottaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s.225). Videre sier Postholm og Jacobsen at dette ikke er noe en kan kontrollere, men heller se på som et ideal å stekke seg etter (2018, s.225). Igjen blir det viktig å presisere at åpenhet øker reliabiliteten. Under intervjuene var jeg påpasselig med å ikke stille ledende spørsmål som kunne påvirke svarene.

Det er ifølge Kvale og Brinkmann en enkel oppgave å la to personer skrive ned en transkripsjon av samme intervju for så la et dataprogram finne ord som ikke stemmer overens med hverandre, en såkalt kvantifisert reliabilitetssjekk (2015, s.211). Dette hadde ikke jeg ressurser til å gjennomføre i mitt masterprosjekt. For å sikre reliabiliteten i studien brukte jeg samme lydopptaker og rom, en felles intervjuguide (vedlegg 7) som utgangspunkt og regler for transkripsjon. Når det kommer til analysen vil det være en utfordring når en skal fortolke data og hvordan en kan oppnå fortolkningskonsensus. Her er jeg enig med Kvale og Brinkmann som sier at «Hvis vi godtar at intervjuanalysen åpner for et legitimt fortolkningsmangfold, blir det meningsløst å stille strenge krav om fortolkningskonsensus» (2015, s.239). Da blir det selvsagt viktig at jeg har forklart tydelig hva som ligger i mine tolkninger slik at dette kan testes av andre forskere.

### 3.5.2 Validitet

I denne studien har jeg samlet inn både kvantitative og kvalitative data. Studiens mixed-methods design er kvalitativt drevet. I mitt tilfelle vil det si at innhenting av

kvantitative data er en del av prosessen med å finne resultater i form av kvalitative data. Siden validiteten ser på hvor gyldige konklusjoner og resultater er, blir det naturlig for meg å sette søkelys på validiteten av kvalitative data. En bredere forklaring på validitet er at validiteten har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. «Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Validitet deles gjerne inn i indre og ytre validitet. Indre validitet er om konklusjonene eller det vi har kommet frem til er gyldig for de vi har studert, og ytre validitet er i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223).

For å styrke validiteten, må en tydeliggjøre sammenheng mellom spørsmålene vi stiller, hvordan de formes med utgangspunkt i tema vi vil forske på opp mot relevant teori (Tjora, 2021, s.262). Videre sier Tjora at en må redegjøre for de valg som blir tatt (2021, s.262). Med andre ord må studien være transparent. I min studie har jeg vært åpen og søkt å sikre validiteten ved å svare på tre spørsmål gjennom hele prosjektet; Hva gjør jeg, hvordan gjør jeg det og hvorfor gjør jeg det slik? Allerede helt i starten tenkte jeg på viktigheten av å koble problemstilling inn mot hvordan jeg ville samle inn data, da et riktig valg vil styrke validiteten. Jeg har forsøkt å beskrive data fra informantene så nøyaktig som overhodet mulig, uten å la mine egne forutinntatte oppfatninger farge deres beskrivelser. I fortolkningsprosessen har jeg søkt en dypere forståelse for å få frem informantens meninger. Jeg har forsket på en skole, noen elever innenfor et par klasser og med et spesielt undervisningsopplegg utformet og presentert av en lærer, meg selv. For å kunne generalisere data som jeg har samlet inn må disse kunne gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som kan knyttes opp imot studiens problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.133). Jeg kan ikke si at dette kan generaliseres opp mot alle elever, men det kan gjenkjennes i lignende situasjoner og dermed få en generell verdi.

### 3.6 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetikk består av et sett med forskningsetiske normer som skal sikre at forskningen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s.28). Jeg kan ikke gå gjennom alle de forskningsetiske retningslinjene som NESH har utviklet (NESH 2021), men jeg kan gjøre forskningsetiske betraktninger vedrørende min studie basert på de samme retningslinjene.

Ifølge NSD – Norsk senter for forskningsdata, skal alle prosjekter som inneholder personopplysninger sende inn et meldeskjema for godkjenning. I mitt tilfelle måtte så gjøres da jeg hadde lydfiler og kodelister med personopplysninger. Et slikt meldeskjema ble sendt inn og godkjent (vedlegg 6). Etter godkjennelse av prosjektet ble neste steg å sende ut informasjon til mulige deltagere og innhente samtykke (vedlegg 5) fra de som ville delta. NESH er helt klar på at «forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s.18). Siden mine informanter er 14-15 år, ble det nødvendig med samtykke både fra barnet selv og foresatte. I tillegg til å informere i forkant av studien ble det informert underveis og i etterkant av datainnsamling. Dette gjaldt spesielt dette med frivillighet og muligheten til å trekke seg fra prosjektet. Det må komme klart frem at informanten har rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). I informasjonen som ble gitt, la jeg vekt på at informasjonen skulle være forståelig og forstått. Til enhver tid kunne informanten eller foresatte ta kontakt med tanke på spørsmål til studien.

Postholm og Jacobsen mener frivillighet er et valg om deltakelse uten noen form for press fra andre (2018, s.248). I min studie kan dette være problematisk siden jeg i tillegg til å være forskeren, også er lærer for elevene. Dette kan føre til at elevene føler et press til å delta ved at de føler de må. Jeg har prøvd å unngå dette ved å presisere overfor informantene ved gjentatte tilfeller at dette er frivillig og at de når som helst kan trekke seg. Jeg håper at de har blitt trygge ved å se at jeg ikke har behandlet de som ikke ville delta negativt. Jeg har jobbet hardt inn mot informantene med tanke på rollefordeling. Krogtoft og Sjøvoll poengterer også hvor viktig det er at denne rollefordelingen blir avklart (2018, s.200).

Informantene har krav på anonymitet og at deres opplysninger behandles konfidensielt (Befring, 2016, s.32). Jeg har gjennomført spørreundersøkelser og intervju. Da noen av svarene i spørreundersøkelsene ville legge grunnlag for enkelte spørsmål i intervjuet, måtte jeg vite hvem de ulike informantene var, men siden jeg kjente dem godt fra før, ville jeg ikke vite hvem de var når jeg analyserte spørreundersøkelsen. Dette løste jeg ved at informantene brukte koder med fire siffer. Kodelisten er låst og sikret. Lydfilene fra intervjuene er også sikret i henhold til

regelverk. Både transkripsjonene, svar fra spørreundersøkelsene og lydfilene vil bli slettet etter angitt dato.

Helt til slutt vil jeg informere om at jeg etter starten av studien ble tildelt et kulturstipend fra Møre og Romsdal fylkeskommune for dette prosjektet (vedlegg 8). Dette legger ingen føringer for mitt arbeid og det eneste kravet er at jeg holder en presentasjon etter at masteroppgaven er levert. Jeg har vært opptatt av å beholde min uavhengighet i dette arbeidet.

## 4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven presenteres funnene fra datainnsamlingen. Siden studien har et mixed-method design, har jeg vurdert med tanke på tydelighet overfor leser at de kvantitative og kvalitative funnene presenteres hver for seg. Funnene er sentrale i forhold til problemstillingen min:

«Hvordan kan et undervisningsopplegg med et mikrohistorisk perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn være med på å forme elevens identitetsutvikling?».

Når de kvantitative dataene blir presentert, blir de eksemplifisert med figurer og tabeller fra de to spørreundersøkelsene. De kvalitative dataene blir eksemplifisert med bruk av sitat, både fra spørreundersøkelsene og de semistrukturerte intervjuene.

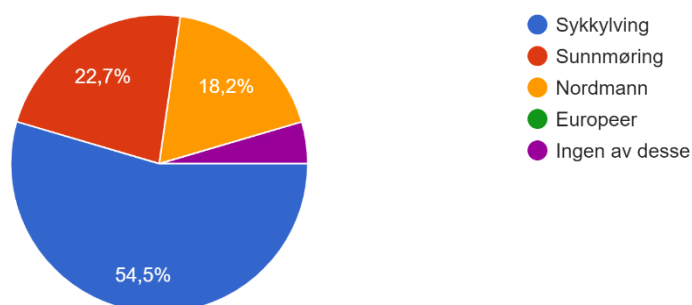
### 4.1 Kvantitative data

I de to spørreundersøkelsene fikk informantene en del påstander de skulle ta stilling til. Først vil jeg ta for meg de påstandene som ble brukt i begge undersøkelsene, før og etter undervisningsopplegget, og se etter endringer i de kvantitative dataene.

#### 4.1.1 Dersom du måtte ta et valg, hvilke av disse kategoriene beskriver deg best?

Dersom du måtte ta eit val, kven av desse kategoriane beskriv deg best?

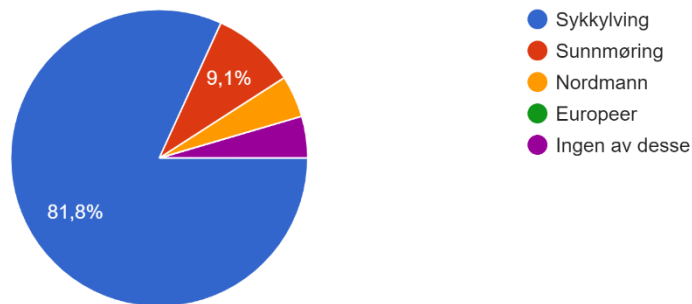
22 svar



Figur 3, 4.1.1 før undervisningsopplegget.

Dersom du måtte ta eit val, kven av desse kategoriane beskriv deg best?

22 svar



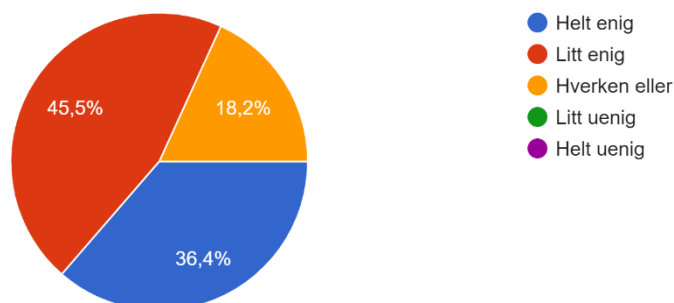
Figur 4, 4.1.1 etter undervisningsopplegget.

Det er ingen endringer å spore når vi ser på kategoriene *europæer* og *ingen av disse*. Derimot er det en betydelig endring med tanke på at flere elever beskriver seg som sykkylvinger (kommer fra Sykkylven) *etter* undervisningsopplegget enn før. Hele 27,3% flere av elevene beskriver seg som sykkylvinger, eller sagt på en annen måte så ser vi en økning på ca. 50% av elevene som beskriver seg selv som sykkylvinger. Mulige årsaker til at vi får disse endringene har jeg sett nærmere på i det semistrukturerte intervjuet, årsakene blir dermed behandlet under kvalitative funn. Det er også verdt å merke seg at 45,5% av informantene endrer svar fra første til andre spørreundersøkelse.

#### 4.1.2 Jeg føler et sterkt felleskap med de andre som bor her.

Eg føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her

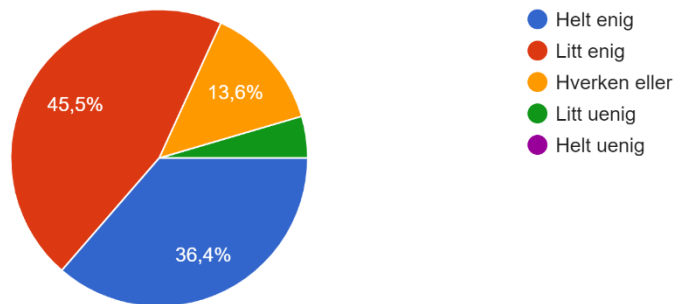
22 svar



Figur 5, 4.1.2 før undervisningsopplegget.

Eg føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her

22 svar



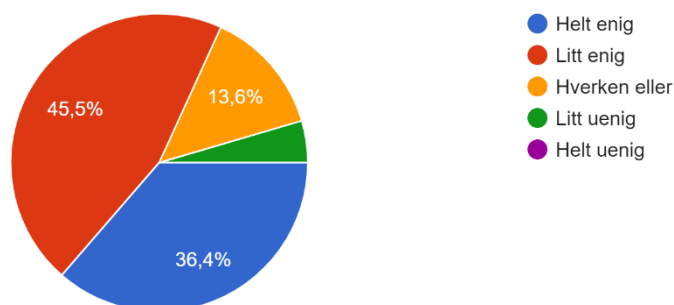
Figur 6, 4.1.2 etter undervisningsopplegget.

Det er lite endring fra før til etter undervisningsopplegget, men vi kan ane en liten utvikling av at informantene tenderer til å føle noe *mindre* grad av felleskap. Dette kan vi se ved at 4,5% av informantene etter undervisningsopplegget er uenige i påstanden om at de føler et sterkt felleskap med de andre som bor i lokalsamfunnet. Dette er dog en minimal endring. Før undervisningsopplegget var ingen uenige i denne påstanden. I tillegg til dette svarer hele 59% av informantene annerledes etter undervisningsopplegget, og dette funnet kan være av større interesse.

#### 4.1.3 Jeg kjenner en sterk tilhørighet til plassen jeg bor på.

Eg kjenner ei sterk tilhøyrighet til staden eg bur.

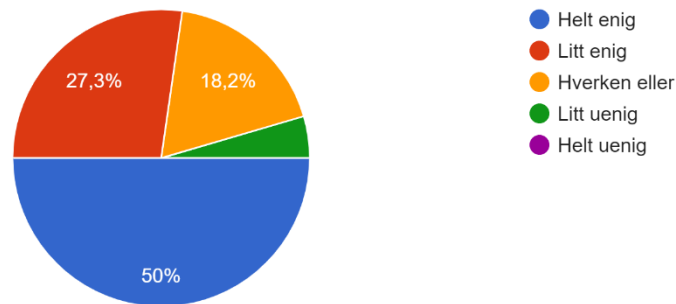
22 svar



Figur 7, 4.1.3 før undervisningsopplegget.

Eg kjenner ei sterk tilhøyrighet til staden eg bur.

22 svar



Figur 8, 4.1.3 etter undervisningsopplegget.

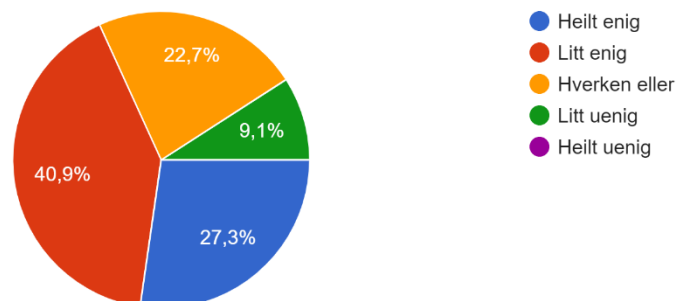
Halvparten av informantene er helt enige i at de kjenner en sterk tilhøyrighet til plassen de bor på. Dette er en økning på 13,6% fra før undervisningsopplegget. Selv om det er færre som er litt enige og helt enige (4,5% av informantene) totalt sett, kan jeg si at graden av tilhøyrighet har økt i styrke. Det er viktig å merke seg at også her er informantene lite negative ved å være uenige i påstanden. 4,5% av informantene er litt uenige noe som er stabilt fra første spørreundersøkelse.

Jeg vil nå se på data som ble samlet inn etter undervisningsopplegget. Her følger fire påstander som informantene tok stilling til.

#### 4.1.4 Etter fem uker med undervisning om identitet og identitetsutvikling i lokalsamfunnet, føler jeg en sterkere tilhøyrighet til stedet jeg bor.

Etter fem veker med undervisning om identitet og identitetsutvikling i lokalsamfunnet, føler eg ei sterkare tilhøyrighet til staden eg bur på.

22 svar



Figur 9, 4.1.4 etter undervisningsopplegget.

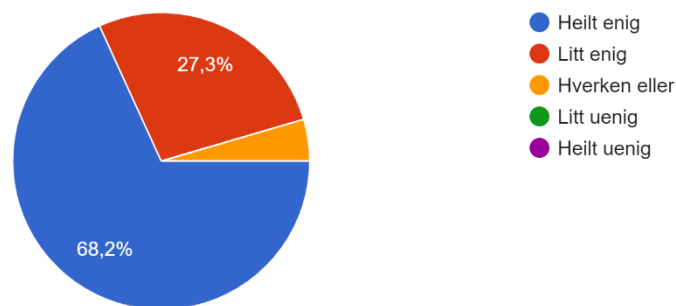


Hele 68,2% av informantene er enige i at de har fått en sterkere stedstilhørighet etter undervisningsopplegget. Bare 9,1% av informantene er *litt uenig*. Det at informantene har fått en sterkere stedstilhørighet, samsvarer med påstanden; «Jeg kjenner en sterk tilhørighet til plassen jeg bor», hvor informantene hadde en økning i graden av stedstilhørighet.

#### 4.1.5 Dette undervisningsopplegget har økt kunnskapen min om hjemstedet mitt.

Dette undervisningsopplegget har auka min kunnskap om heimstaden min.

22 svar



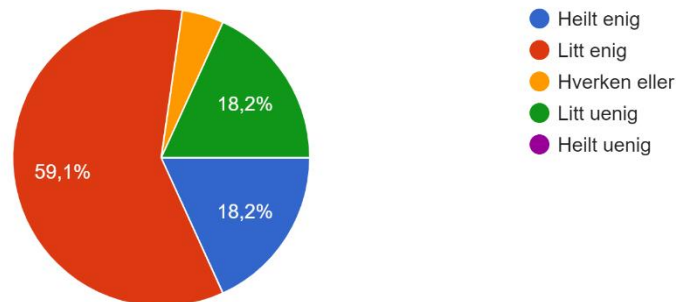
Figur 10, 4.1.5 etter undervisningsopplegget.

En tror kanskje at elever kjenner lokalsamfunnet sitt godt og at det kan være vanskelig å finne nye vinkler med tanke på undervisning i og om hjemstedet. Etter at undervisningsopplegget som varte i fem uker er ferdig, mener hele 95,5% at deres kunnskap om hjemstedet har økt. Vi har sett nærmere på hvorfor i den kvalitative delen av datainnsamlingen. Ingen av informantene mente at de ikke hadde fått mer kunnskap etter undervisningsopplegget.

#### 4.1.6 Dette undervisningsopplegget har formet identitetsutviklingen min.

Dette undervisningsopplegget har forma identitetsutviklinga mi.

22 svar



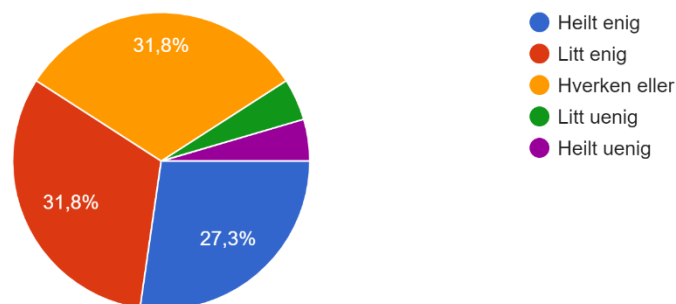
Figur 11, 4.1.6 etter undervisningsopplegget.

En del av informantene mener at undervisningsopplegget har formet identitetsutviklingen deres. Det er her ikke spurt *hvordan* dette skjer. 77,3% av informantene er enige i denne påstanden, med en større overvekt på de som er *litt enige* kontra helt enige. Det er også verdt å merke seg at 18,2% mener de er litt uenige i denne påstanden.

#### 4.1.7 Jeg ser at historien til stedet jeg bor på påvirker hvordan identiteten min blir formet.

Eg ser at historia til staden eg bur på påverkar korleis identiteten min blir forma.

22 svar



Figur 12, 4.1.7 etter undervisningsopplegget.

Gjennom denne påstanden leter jeg etter spor av historiebevissthet blant informantene. Litt over halvparten, 59,1%, mener at historien til hjemstedet påvirker deres identitet. Det kan tyde på at denne påstanden er vanskelig for informantene å ta innover seg da hele 31,8% er usikre og kan hverken si seg enig eller uenig. Det at

denne svardelen er betydelig større for denne påstanden kontra de andre påstandene kan styrke denne mulige forklaringen. Kun 9% er uenige.

#### 4.1.8 Dersom du skal beskrive undervisningsopplegget de siste fem ukene med tre ord, hvilke ord ville det være?

Her er det 22 informanter som har tre ord til rådighet, noe som kan gi 66 ulike varianter. En må kunne si at elevene er positive til undervisningsopplegget når kun et av ordene, slitsomt, kan tolkes negativt. Her må det også nevnes at det kan være positivt ladet dersom informanten mener at det har vært mye aktivitet og hen synes at det er bra. Informant 7654 mente i tillegg til at opplegget var slitsomt at det var gøy og lærerikt.

Hele 19 av 22 informanter mente at opplegget har vært lærerikt, og *hvorfor* følger jeg opp i det semistrukturerte intervjuet. 15 av informantene mente at det hadde vært gøy, morsomt eller kjekt, noe som indikerer at informantene har trivdes gjennom undervisningsopplegget. 8 informanter mente at opplegget var interessant, ellers er de positive beskrivelsene fordelt på mellom 1-3 informanter med ord som nyttig, unikt, spennende og tankevekkende.

## 4.2 Kvalitative data

I denne delen av studien vil jeg se nærmere på de kvalitative data som er samlet inn. Disse er samlet inn gjennom åpne spørsmål i de to spørreundersøkelsene med 22 informanter, og de seks semistrukturerte intervjuene.

Gjennom arbeidet med funnene og analysen av disse, har jeg valgt å presentere resultatene av de kvalitative dataene innenfor fire tema.

### 4.2.1 Historiebruk, historiebevissthet og mikrohistoriske perspektiv

I den andre spørreundersøkelsen svarte 59,1% av informantene at historien til plassen de bor på er med på å forme hvordan deres identitet utvikler seg. I det semistrukturerte intervjuet ønsket jeg å se nærmere på dette.

Jeg spurte informantene om de ved å ha gjennomført flere historiske undervisningsopplegg i lokalsamfunnet har endret synet på plassen de bor på. Informant 2828 viste til at hen så motsetninger eller forskjeller på nå og før:

«Besøket i Bjørnavika for eksempel synes jeg var veldig fint. Jeg visste at det fantes, men jeg hadde aldri vært der og aldri tenkt noe over det. Det var veldig fascinerende å få besøke og skjøne at dette var skikkelig sentralt i Sykkylven før, mens nå er det en helt bortgjemt. Det er helt fjernt at det finnes, og det er veldig fjernt å tenke seg for oss at folk mente dette var Sykkylven for sånn hundre eller to hundre år siden.»

Informanten sier videre at ved å se på fortiden har hen også tenkt på fremtiden:

«Jeg vil si at når vi lærte om identitet og identitetsutvikling så ble jeg kanskje mer bevisst på lokalsamfunnet mitt sin historie. Jeg ble mer bevisst på hva jeg hadde rundt meg, hvor jeg kom fra også tenkte jeg litt på fremtiden på en måte og hva den kommer til å bringe.»

Her viser informanten til historiebevissthet uten å nevne begrepet selv. Flere av informantene gjør dette, men ingen nevner begrepet historiebevissthet spesifikt, selv om det har vært snakket om i undervisningen. I tillegg til å se likheter og forskjeller viser også informantene til et mulig formål ved historieundervisningen, nemlig å forstå nåtiden ved å se på fortiden, noe informant 1963 er inne på når hen sier:

«Historiene har påvirket meg, for en del av familien min har vært gårdsfolk så jeg har skjönt hva de liksom må ha levd gjennom.»

Informant 1905 forstår også dette, og ser på konsekvensene det har gitt for hen:

«Jeg har lært at jeg aldri hadde bodd her hadde det ikke vært for møbelindustrien. Bestefaren min flyttet hit sammen med bestemoren min fra andre deler av landet fordi han skulle bli sjef på en av møbelfabrikkene. Hvis ikke møbelindustrien var her, ville ikke jeg heller vært her.»

Informant 7188 er også inne på dette med bruk av lokalhistorie (studien har benyttet seg av mikrohistorie uten at elevene kjenner til begrepet) og hvordan dette påvirker tilhørigheten til hjemstedet:

«Før visste jeg ikke mye om lokalhistorien, men nå når jeg ser på lokalhistorien, familie og slekt så føler jeg en sterkere tilhørighet til hjemstedet.»

Her er informantene inne på begrepet stedstilhørighet til sitt lokalsamfunn. Det skal vi nå se nærmere på.

#### 4.2.2 Stedstilhørighet og lokalsamfunn

Det første vi vil gjøre når vi vurderer resultater om stedstilhørighet og lokalsamfunn, er å se på hva informantene mener om ulike elementer som jeg har spurt dem om og som jeg mener kan si noe om hva de tenker om eget lokalsamfunn og hvorvidt de føler tilhørighet til stedet de bor på. Først vil jeg ta for meg fem åpne spørsmål som ble stilt til informantene i spørreundersøkelsene både *før* og *etter* undervisningsopplegget.

*Hvordan vil du beskrive ditt lokalsamfunn?*

I den første spørreundersøkelsen var det veldig mange av informantene som beskrev lokalsamfunnet som et lite sted hvor folk kjenner hverandre. Kun to av informantene beskrev lokalsamfunnet sitt i negative ordelag, og da var det snakk om at det var lite å finne på i fritiden. Dette er et ikke ukjent fenomen blant ungdommer. Utover dette var det positive bemerkninger som gikk eksempelvis på følelser som bra, fint, trygt, rolig og koselig.

*Etter* undervisningsopplegget ser vi noen endringer i hvordan informantene beskriver lokalsamfunnet sitt. Informant 2007 beskriver det på følgende måte:

«Sykkylven er en liten bygd på Sunnmøre. Hun har en vakker og fin natur med mange fjell som har utrolige utsikter over hele bygden.»

*Etter* undervisningsopplegget bruker Informantene kommunenavnet Sykkylven, i større grad, og naturen blir også fremhevet. Geografiske begreper som stedsnavn og beskrivelser av naturen blir mer fremherskende. Det at det er en liten bygd hvor alle kjenner hverandre, blir ikke lenger fremhevet i like stor grad. Fortsatt er informantene positive når de beskriver lokalsamfunnet sitt, men legger mindre vekt på følelser.

*Hva tror du ditt lokalsamfunn er kjent for?*

*Etter* å ha spurt informantene om hva de synes om lokalsamfunnet sitt, ble neste steg å finne ut hva de trodde *andre* mener om stedet. Før undervisningsopplegget var det stort sett møbel som ble nevnt blant informantene. Noen få nevnte naturen

og at alle kjenner alle. Når det er snakk om møbel, er det kun Ekornes av de mange fabrikkene og Stressless som produkt som blir nevnt. Annen industri blir i svært liten grad nevnt. Etter undervisningsopplegget har vi en liten økning på de som nevner møbel, mens de som nevner natur øker fra fem til femten informanter. Utover dette blir ikke noe annet nevnt. Informant 2828 er også klar på at møbel og natur er sentrale begreper når *andre* beskriver lokalsamfunnet:

«Jeg tror lokalsamfunnet mitt er kjent for den unike naturen. Vi har helt fantastiske fjell rundt oss. Jeg tror at vi som bor her av og til nesten glemmer hvor heldige vi er som har disse fjellene rundt oss. Vi er også absolutt kjent for møbel. Vi er en møbelbygd, og det preger folkene som bor her nå og de som bodde her før. De fleste har tilknytning til møbelindustrien.»

Samme informant skriver at de som bor her kanskje glemmer kva lokalsamfunnet er kjent for, og det kan tyde på at hen har rett når vi ser at kun to informanter nevnte møbel når de skulle beskrive sitt eget lokalsamfunn og dobbelt så mange nevner naturen når de ser lokalsamfunnet utenfra.

*Hva er bra med å bo i Sykkylven?*

Denne påstanden kan virke noe lik med å beskrive lokalsamfunnet sitt, men her er en forskjell. Her skal informantene være positive, og jeg merker meg at informantene blir mer personlige ved eksempelvis å bruke «jeg»- formen når de skal beskrive hva som er bra med å bo i Sykkylven. De tar også frem eksempler fra eget liv. Informant 3319 gjør dette når hen skriver:

«Det som er bra i Sykkylven er at vi er en liten bygd. Alle kjenner alle. Jeg føler meg trygg i Sykkylven. At de eldre damene som mormor jobber sammen med kjenner meg igjen, gir meg en trygghet. Jeg synes at idretten er bra her, fordi her i Sykkylven er det ikke noe stort press som det kanskje kan være i byene. Her får alle som vil starte på forskjellige idretter. Her er det ikke press på prestasjoner.»

Her beskriver informantene mye av det som går igjen hos de andre informantene. De beskriver en liten bygd med kort vei til venner, familie og butikker. Alle kjenner alle, og dette skaper en trygghet, Sykkylven kan tilby mange muligheter og har en fin natur. Svarene fra informantene er nokså like i undersøkelsene før og etter

undervisningsopplegget, men jeg registrerer en markant økning av informanter som nevner naturen når de skal beskrive hva som er bra med å bo i Sykkylven etter at opplegget er gjennomført.

*Hva savner du i Sykkylven?*

Som nevnt tidligere har informantene vært svært positive når de beskriver lokalsamfunnet sitt. Dermed blir det nå interessant når vi ser på mulige negative karakteristikk. Det er stort sett ingen merkbare forskjeller når vi ser på svarene fra *før* og *etter* undervisningsopplegget, men mangel på muligheter kommer mye tydeligere fram i undersøkelsen som ble gjort etter undervisningsopplegget.

Flere av informantene sier at de ikke savner noe ved å bo i Sykkylven. Dette samsvarer med hva vi har sett tidligere. Jeg vil ikke si at informantene er utpreget negative når de skal beskrive hva de savner, men heller viser til hva de faktisk savner, et savn. Muligheter er et ord som går igjen blant flere av informantene. Dette være seg mer variasjon i fritidsaktiviteter og butikker, eller flere muligheter til sosiale treffpunkt, jobb, linjevalg ved videregående utdanning. Dette er informant 2806 inne på når hen beskriver savn etter muligheter:

«Flere muligheter innen jobb og ting å gjøre på, for eksempel har vi ikke alle typer sportsaktiviteter her og heller ikke alle typer linjer på videregående skole som kanskje kan få folk til å flytte vekk.»

Her viser informanten til en fare for at folk flytter vekk om de ikke finner de mulighetene de savner. Kanskje kommer ungdommen ikke tilbake heller om de flytter vekk.

*Tror du at du kommer til å bosette deg i Sykkylven i fremtiden?*

Etter undervisningsopplegget svarer 50% av informantene at de vil bosette seg i Sykkylven i fremtiden, en liten fremgang på 4,5% fra før undervisningsopplegget. Med andre ord stabile tall. Grunnen til at de ønsker å bosette seg i Sykkylven endrer seg heller ikke etter undervisningsopplegget. Informantene beskriver det som viktig at de har gode minner fra oppveksten, venner og familie som bor i Sykkylven, og at det er en fin plass å bo på. Informant 6942 er inne på noe av dette:

«Jeg tror at jeg kommer til å bosette meg i Sykkylven fordi dette er jo plassen hvor jeg vokste opp og kommer til å ha ekstremt gode minner fra. Det er også her hvor vennene mine og familien min bor.»

Ikke alle deler disse tankene. Før undervisningsopplegget var 36,4% av informantene negative til å bosette seg i Sykkylven, men dette endret seg til 22,7% etter opplegget. Med andre ord har informantene blitt noe mer positive til å bosette seg i Sykkylven. Mangel på muligheter, eksempelvis jobb, kom også frem når elevene skulle beskrive hva de savnet. Dessuten er det å oppleve noe nytt eller større viktige faktorer til at disse ikke vil bosette seg i Sykkylven. Informant 7188 poengterer noe av dette:

«Det kommer an på hvilke arbeidsplasser og muligheter det finnes her i Sykkylven om 10 år. Jeg tror ikke jeg kommer til å bosette meg her i fremtiden.»

27,3% av informantene er usikre på en fremtid i Sykkylven, en økning på 9% fra før undervisningsopplegget. De mener at det å bosette seg i Sykkylven i fremtiden avhenger av jobbmarkedet, hvilken utdanning de tar, og om familien deres fortsatt er her. Informant 0701:

«Jeg er veldig usikker på om jeg bosetter meg her. Jeg synes at Sykkylven virkelig er en fin plass å bo, men det avhenger helt av hvilken utdanning jeg tar og hvor jeg får jobb.»

Selv om jobb og utdanning kanskje trekker elevene bort fra Sykkylven, er minner, følelser for lokalsamfunnet og nære medmenneskelige bånd noe som kan rotfeste dem.

Nå har vi sett nærmere på de kvalitative dataene fra spørreundersøkelsene, men hva med de semistrukturerte intervjuene? Hvilke funn rundt stedstilhørighet og lokalsamfunn finner vi der? Som en kunne se fra de kvantitative funnene svarte 68,2% av informantene *etter* undervisningsopplegget, at de følte en sterkere tilhørighet til plassen de bor på og bare 9% var uenige. I tillegg var der en økende grad av tilhørighet når vi sammenlignet svar fra før til etter undervisningsopplegget. For å kunne komme bak tallene og finne årsaker, tok vi dette opp i det semistrukturerte intervjuet. Jeg spurte informantene om de kunne forklare litt



nærmere hvorfor de følte en sterkere tilhørighet, eventuelt ikke. Familie ble nevnt som noe som både kunne øke og redusere tilhørighet, avhengig av hvor foreldrene til elevene kommer ifra. Jeg har ikke brukt demografiske variabler i min datainnsamling, men dette funnet er en faktor som kan påvirke tilhørigheten til elevene. Informant 7188 har foreldre som kommer fra lokalsamfunnet:

«På vurderingsoppgaven valgte jeg en oppgave om lokalsamfunnet og etter intervjuet med bestefar, hvor jeg fikk vite mer om plassen jeg kommer fra, da følte jeg en sterkere tilhørighet, fordi familien min og slekten også er herfra.»

Her viser informanten til en vurderingsoppgave (vedlegg 2) som i ettertid kunne vært interessant å sett en nærmere effekt av. Dette kommer vi tilbake til i andre deler av studien. Informant 1963 har derimot ikke foreldre som kommer fra lokalsamfunnet.

«Jeg føler ikke at jeg har så masse bånd til akkurat denne plassen, på grunn av at jeg ikke har familie her, jeg er født et annet sted.»

Informant 0812 har en lignende bakgrunn, hvor mor ikke er i fra området og hvor far som var fra lokalsamfunnet dessverre har gått bort. Denne informasjonen kommer informanten med i intervjuet når hen snakker om at moren ikke er herfra, hvorpå jeg spør om det kan være en av grunnene til at hen ikke kjenner til historien om lokalsamfunnet og dermed følte mindre tilhørighet før undervisningsopplegget:

«Ja, jeg tror det har ganske masse med det å gjøre. Og så lærte jeg ganske lite av pappa da han døde ganske tidlig. Da fikk jeg ikke vite så masse om det.»

Informant 0812 sier videre at heller ikke slekten på farssiden har vist noe interesse for dette. Hen har heller ikke spurt dem før nå når hen gjennomførte dette undervisningsopplegget, og at dette vil øke tilhørigheten hens:

«Jeg føler litt sterkere tilhørighet fordi vi har lært masse om plassen jeg bor på. Hvis jeg spør onkel eller tante kommer jeg hvert fall til å få mer tilhørighet.»

Informanten trekker også her frem kunnskap som noe som har økt tilhørigheten. Dette er det flere informanter som er inne på, det være seg mer kunnskap om selve plassen eller historien til plassen:

«Undervisningsopplegget gjorde at jeg fikk en sterk tilhørighet, eller jeg fikk hvert fall en sterkere tilhørighet. Jeg har vært på møbelhistorisk museum før, men man får liksom høre historien på nytt og det på en måte oppfrisker tilhørigheten. Man føler at man har et sterkere bånd når man vet hvor man kommer fra. Vi var også på Patchellhytta og fikk sett hvor fint det er her, skikkelig fint.»

Her beskriver informant 2828 noen av turene elevene var på i undervisningsopplegget, og flere trekker frem dette med å komme ut av klasserommet. Noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapittelet. Det at vi har vært ute og gjort forskjellige aktiviteter, at elevene har møtt hverandre på andre arenaer enn i klasserommet, har ifølge noen informanter ført til at de føler en sterkere stedstilhørighet, noe 3319 er inne på her:

«Jeg er mer takknemlig for å bo her. Jeg føler at jeg passer mer inn, vi er like. De fleste liker å gå tur. Jeg føler at jeg passer mer inn etter opplegget.»

Her vil en også kunne si at det å se seg selv i andre, er en form for identitetsutvikling.

#### 4.2.3 Identitet og identitetsutvikling

Her vil jeg først se på to spørsmål som ble stilt i de to undersøkelsene vi hadde før og etter undervisningsopplegget, nemlig hva identitet er for informantene og hva de tror påvirker deres identitet. Dette for å se etter unike funn i svarene, samtidig som jeg ser etter mulige endringer hos informantene. Videre tar jeg for meg to påstander om hvorvidt de føler felleskap med de andre som bor i lokalsamfunnet og hvordan de vil beskrive seg selv. Jeg ser dessuten på hva som ligger bak svarene og eventuelle endringer som jeg fant i den kvantitative delen. Helt til slutt ser jeg på påstanden om undervisningsopplegget har formet identitetsutviklingen deres.

*Hva er identitet for deg?*

De fleste, omtrent samtlige informanter, beskriver identitet som noe personlig. De beskriver det som hvem de er, og noen beskriver i tillegg hvilke egenskaper de har som gjør dem til den de er. Informant 1609 er en av disse:

«Identitet for meg er alle mine tanker og egenskaper, som gjør meg til meg.»

Det at vi som individ også ser på oss selv gjennom relasjoner til andre, økte fra *før* til *etter* undervisningsopplegget. Før undervisningen var det bare fire av informantene som så sin egen identitet i lys av noen andre eller noe annet. Dette *doblet* seg etter undervisningsopplegget. Fra å beskrive sin identitet som «hvordan jeg er og oppfører meg», endret informant 2806 sin beskrivelse til en mer relasjonell vektlegging etter undervisningsopplegget:

«Identitet er hvordan du er og oppfører deg og hvordan du har blitt formet opp gjennom tiden. Alt rundt meg gjør meg til den jeg er, og egenskapene mine er også viktig for min identitet.»

Når vi spør informantene i det semistrukturerte intervjuet om hvorfor de har denne endringen sier de at har lært mer om hva identitet er og hva som påvirker den.

*Hva tror du påvirker hvordan din identitet utvikler seg?*

Et av de første aspektene en legger merke til når en sammenligner svarene før og etter undervisningsopplegget, er at siste kategori er mer utfyllende. Dette har nok sammenheng med at informantene beskriver opplegget som lærerikt, og at de mener kunnskapen deres har økt. I den første spørreundersøkelsen var ikke informantene like presise når de skulle beskrive hva som påvirket deres identitet. Begreper som miljø og folk gikk igjen og litt over halvparten av informantene nevnte disse.

«Jeg tror at det som påvirket min identitet til å utvikle seg er miljøet mest og folkene jeg er rundt. Tingene jeg gjør på en daglig basis og de folkene jeg gjør det med. Språket og ordbruken, måten vi snakker med hverandre på. Måten vi oppfører oss med hverandre er også med på å påvirke identiteten min.»

Informant 3319 beskriver her trolig familie og venner, men er ikke spesifikk, og vi kan ikke med sikkerhet si om hen mener det og eventuelt om hen mener den ene og ikke den andre. Begrepet miljø kan også være lite konkret, da termen kan bety flere ting, som for eksempel fritidsinteresser, skole eller lokalsamfunnet. I den andre spørreundersøkelsen etter undervisningsopplegget blir elevene som sagt tidligere mer konkrete.

«Jeg tror min identitetsutvikling blir påvirket av familien min, vennene mine, plassen jeg bor på og sosiale medier. Jeg tror jeg har lært holdninger og hvordan jeg håndterer ulike situasjoner på fra foreldrene mine. Når det gjelder

plassen jeg kommer fra, er det definitivt en grunn til at jeg og venninnen min fra Oslo er helt forskjellige, selv om vi har mange likheter og interesser. For min del er jeg vant med å gå fjellturer med familien min på fritiden. Jeg tror at om jeg hadde vokst opp i en by ville jeg vært veldig annerledes. Det er mye mindre stress her og mer frihet. Jeg tror vennene mine påvirker interessene mine og hva jeg liker.»

Her trekker informant 1905 frem mer konkrete eksempler som venner, familie og plassen hen bor på. Dette samsvarer veldig med hva de andre informantene sier i den siste undersøkelsen. Over halvparten av informantene nevner disse tre kategoriene, og skiller seg vesentlig ut fra hva som blir nevnt ellers. Kategoriene miljø og folk nevnes sjelden, og det samsvarer med at informantene blir mer konkrete eller presise i hvordan de formulerer seg. Noe vil kanskje kunne si at det er overraskende at bare fem av informantene nevner sosiale medier som en viktig faktor, spesielt i vår digitale hverdag.

Jeg vil nå se litt nærmere på de semistrukturerte intervjuene. Selv om informantene stort sett tenker på seg selv når de skal forklare identitet, viser de også en forståelse for at de er en del av noe som er større, en gruppe av individer, et kollektiv. I den kvantitative undersøkelsen økte antallet med informanter som beskriver seg som sykkylvinger fra 54,5% til 81,8% etter undervisningsopplegget var gjennomført. Når vi spør informantene om hvorfor de har hatt denne utviklingen, sier de mye av det samme: Det at de har fått mer kunnskap om plassen de bor på, ikke bare hvordan det er nå, men også hvordan det var før, historien til lokalsamfunnet. Flere av de som har familie fra Sykkylven sier at dette aspektet har kommet tydeligere frem. En skal heller ikke undervurdere det faktum at elevene jobber sammen om temaet og dermed kan se seg selv i andre. Dette kan også føre til andre varianter av identitetsutvikling:

«Jeg vet ikke, jeg føler at jeg hører mer til alt, ikke bare Sykkylven. Jeg er veldig ofte utenfor Sykkylven på Sunnmøre.»

Dette sier informant 3319 når hen viser til at hen gjennom økt kunnskap har sett at hen kan identifisere seg med andre enn de som er i lokalsamfunnet. Denne informanten har endret fra sykkylving til sunnmøring etter undervisningsopplegget.

Dette med at økt kunnskap kan føre til ulike endringer av identitet så vi også når mange endret gjennom prosjektet svar på påstanden om hvorvidt de følte et sterkt felleskap med de andre som bor her. Totalt sett endret ikke svarene seg nevneverdig, men hele 59% av informantene endret svar fra før til etter undervisningsopplegget. Dette kan indikere en slags identitetsutvikling.

I intervjuet ville vi gå litt dypere og se etter forklaringer på hvorfor elevene mente at undervisningsopplegget hadde formet identitetsutviklingen deres. Hele 77,3% sa seg enig i denne påstanden. Nok en gang kommer det frem at elevene har blitt mer bevisst sin egen identitet gjennom økt kunnskap om temaet:

«Før var jeg ikke like bevisst på hva identitetsutvikling var, men nå når jeg har lært om det føler jeg at jeg er mer bevisst på hvordan jeg utvikler meg. På turen til Patchellhytten, du blir mer kjent med deg selv når du eksempelvis går ute i naturen og lærer om hvordan det var der før.»

I tillegg til hva informant 7188 her sier, bekrefter elevene at denne bevisstheten rundt identiteten deres også øker tilhørigheten til plassen:

«Jeg har jo fått mer informasjon og i tillegg så vil jeg si at jeg har fått en sterkere tilhørighet som har gjort at identiteten min er mer knyttet til plassen jeg bor på enn det den var fra før av. Jeg vil også si at jeg har mer lyst til å komme tilbake igjen.»

Informant 2828 nevner her at dette kan resultere i bolyst, at elevene ønsker å flytte tilbake senere. Dette kommer vi nærmere inn på når vi skal se fremover på mulig fremtidig forskning avslutningsvis i studien.

#### 4.2.4 Uteskole

Her vil jeg først se på to spørsmål som ble stilt under de to undersøkelsene vi hadde før og etter undervisningsopplegget. Disse handler om samfunnsfaget generelt og spør etter hvilke former for undervisning elevene liker best, i tillegg til at elevene må forklare hva det er som gjør at de enten liker eller ikke liker faget. Deretter ser jeg på to spørsmål som går direkte på dette opplegget med tanke på hva elevene likte minst og hva de likte best ved å være ute. Dette for å se etter unike funn i svarene samtidig som jeg ser etter mulige endringer hos informantene. Helt til slutt tar jeg for meg to påstander hvor vi ser mer på hva elevene mente med at opplegget var

lærerikt og hvorfor det har økt kunnskapen deres om hjemstedet. Vi ser på hva som ligger bak svarene.

*Hvilke former for undervisning liker du best i samfunnsfag? (forklar gjerne hvorfor eller hvorfor ikke)*

Hele 77,3% av informantene i den første spørreundersøkelsen beskriver at tavle undervisning er noe de foretrekker. Dette med bakgrunn i at de synes denne formen for undervisning hjelper dem til å følge med, lærer mer og er til hjelp inn mot prøver. Informant 8897 er inne på noe av dette:

«Jeg liker best når læreren skriver på tavlen og elevene skriver ned notater i boken. Det er også bra at læreren forklarer ordene slik at jeg får en bedre forståelse. Jeg liker denne undervisningen best fordi jeg føler jeg lærer best, det er også et bra hjelpemiddel når jeg skal øve til prøver.»

Det er få andre former for undervisning som blir nevnt av informantene. Et par nevner film, gruppearbeid eller det å være ute. Det er ikke store endringer etter undervisningsopplegget, men det er en økning på elever som nevner uteskole:

«Jeg liker at vi drar ut på turer og utforsker ulike ting innenfor tema som jeg kanskje ikke hadde fått med meg om vi las i boken. Det er greit å lese, men det er mye bedre å vise oss hvordan det er i stedet for bare å lese opp orda for oss.»

Her viser informant 3445 til noe som flere av informantene er inne på, dette med at de får komme nærmere det de lærer om.

*Kan du forklare hva det er som gjør at du liker eller ikke liker samfunnsfag?*

Det er ingen av informantene hverken før eller etter undervisningsopplegget som ikke liker faget. Det er ingen markante forskjeller på hva informantene oppgir som forklaring på hvorfor de liker samfunnsfaget i de to spørreundersøkelsene. Flere oppgir følelser som morsomt, interessant, gøy og spennende. Læreren spiller en viktig rolle og blir gjerne nevnt i samband med at elevene mener faget er lærerikt eller lett å forstå, noe informant 7654 også sier:

«Jeg mener at læreren spiller en stor rolle om noen skal like et fag og jeg mener at læreren min gjør det lett å forstå ting og til å gjøre samfunnsfag til et kjekt fag.»

Informantene oppgir også at variasjon i faget med ulike undervisningsformer er bra. Historie blir i noe større grad trukket frem som noe elevene liker, men også geografi og samfunnskunnskap blir nevnt.

*Hva likte du minst med undervisningsopplegget om identitet?*

Noe av det som er mest interessant her, er at selv om vi ber informantene om å komme med en i utgangspunktet negativ tilbakemelding, eller kritikk, er 50% av informantene positive. Det elevene likte minst var at noen mener at noen begreper er vanskelige å forstå og dermed synes enkelte informanter også at vurderingsoppgaven til slutt var utfordrende.

*Hva likte du best ved å ha undervisning ute i lokalsamfunnet ditt?*

Informant 0701 kommer kanskje her med et spark til lærerne eller skolesystemet når hen sier:

«Jeg lærte nye ting om hvordan lokalsamfunnet mitt er. Istedenfor å sitte inne i ett klasserom å lure på når timen er over.»

Flere av informantene nevnte nettopp dette med det å komme seg ut av klasserommet og gjøre noe annet. Dette mener de er lærerikt og dette forsterkes ved at elevene opplever det sammen, noe informant 1905 er inne på:

«Det var veldig kjekt og skapte et felleskap innad i klassen, men det var også med på å gjøre det enklere og mer innflytelsesrikt å se det på ekte enn å sitte i et klasserom å lære om dette.»

Det ble også vist til at ved å være ute i lokalsamfunnet kom elevene nærmere det de skulle lære, dette sier informant 8897:

«Det blir lettere å forstå hvordan det var før når vi er der fysisk og kan ta på ting og se oss rundt i istedenfor å bare bli vist noen bilder og en forklaring.»

Ved å ta undervisningen ut i lokalsamfunnet følte elevene læring, nærhet til fagstoffet og fikk en følelse av felleskap når dette opplevdes sammen.

Nå ser vi på hva som ble innhentet av kvalitative data med tanke på undervisningsopplegget i det semistrukturerte intervjuet. Fra den andre spørreundersøkelsene kom det klare tall. 19 av 22 informanter beskrev undervisningsopplegget som lærerikt og 95,5% av informantene mente opplegget hadde økt deres kunnskap om hjemstedet sitt.

Jeg ønsket å se litt nærmere i intervjuet på hva de mente var lærerikt. Jeg stilte alle seks informantene som var med på intervjuet det samme spørsmålet: «Hva mente du med at undervisningsopplegget var lærerikt?» Det som går igjen hos de fleste er at de har lært mer om plassen de bor på, historien til denne plassen, landskapet, industrien og seg selv. Uten å ha blitt spurt spesifikt om de likte å være ute av klasserommet nevner alle seks de ulike stedene vi har hatt ekskursjoner på. Det ble da naturlig å gå enda dypere ved å spørre informantene hvilke undervisningsformer de mente passet best til temaet, klasseromsundervisning eller uteskole. Informant 1963 var klar på at hen lærte mest av å være inne:

«Jeg føler jeg lærte ganske masse ved å sitte i klasserommet, fordi de spørsmålene fikk meg til å reflektere veldig.»

Tre av informantene var enige om at det var best å være ute av klasserommet da dette var «kjekkere», og at de kommer nærmere det de skal lære om. Informant 7188 formulerer det slik:

«Når vi snakker om lokalsamfunnet og sånt, når du er ute, da trenger du ikke å se det for deg, du ser det med egne øyne. Hvis du ser et bilde fra lokalsamfunnet mitt på 1960-tallet og sammenligner med et bilde nå, er det helt annerledes. Det er kult å være ute å tenke seg hvordan det var før i tiden. Så jeg mener det er bedre å være ute akkurat i dette temaet.»

Informanten mente også at hen lærte mer ved å gå ut. Hen sa følgende da jeg spurte etter et eksempel på dette:

«På møbelmuseet hadde vi en ekspert på møbelhistorie og han jo stoffet ennå bedre og da formidler han stoffet bra da, enn når vi for eksempel skal sitte inne på klasserommet.»



Her beskriver eleven det å få inn andre stemmer under opplæringen enn den de er vant til. To av informantene sier at de mener det er behov for å undervise både på klasserommet og som en uteskole. Det ene utelukker ikke det andre:

«Det er litt vanskelig å velge fordi når vi var ute så fikk vi på en måte realisert det vi lærte i klasserommet og så når vi kom tilbake igjen i klasserommet så fikk vi på en måte støtte fra den informasjonen, for så å lære den enda bedre. Det er jo ikke alltid man får med seg alt når man er ute. Det må vi også se på. Så da fikk man på en måte støttet under det man lærte når man var ute, mens når man var ute så greide man på en måte å plassere bilde og handling med fakta, så jeg vil si begge to var veldig bra, men jeg tror det var veldig viktig at vi var ute og lærte om det fordi jeg tror ikke jeg hadde lært like mye og vært like engasjert i det hvis jeg ikke hadde på en måte fått sett det.»

Når vi ber informant 2828 om å eksemplifisere dette, trekker også hen frem turen til møbelmuseet hvor kunnskap ble bygget når de fikk se hvordan møbelproduksjonen ble gjort tidligere.

### 4.3 Oppsummering av funn

For å skape en bedre oversikt over den store mengden med resultater, vil jeg vise til sentrale funn fra de data som er presentert tidligere i dette kapittelet.

Elevene viser ikke direkte til begrepet historiebevissthet, men de viser gjennom ulike forklaringer at de har en forståelse av hva historiebevissthet er. Historiebruken i undervisningsopplegget har ifølge elevene ført til mer tilhørighet til lokalsamfunnet, altså stedstilhørighet.

Elevene beskriver lokalsamfunnet sitt som et lite sted, hvor alle kjenner alle og at de føler trygghet ved å bo der. Etter undervisningsopplegget beskrev flere den fine naturen. Når de skal trekke frem hvordan andre vil beskrive lokalsamfunnet, mener de at møbel og natur står sentralt. De savner muligheter innenfor jobb og videregående utdanning. På tross av dette vil over halvparten bosette seg i lokalsamfunnet, en andel som økte etter undervisningsopplegget.

Det som trekker elevene vekk fra lokalsamfunnet er mangel på arbeid og om de kan bruke sin utdanning der, såkalte push-faktorer. Det som gjør at de vil bli værende

eller komme tilbake etter utdanning er pull-faktorer som familie, venner og minner. Dette er følelser som knyttes til lokalsamfunnet.

Elevene har etter undervisningsopplegget fått en sterkere tilhørighet og en økende grad av tilhørighet til lokalsamfunnet. Grunner til dette beskrives av elevene å være mer kunnskap om historien til lokalsamfunnet og lokalsamfunnet i seg selv.

Når elevene skal beskrive identitet, endrer dette seg fra å ha en mer personlig tilnærming før undervisningsopplegget, til å bli mer relasjonell eller kollektiv etterpå. Denne endringen skyldes økt kunnskap om temaet identitet og identitetsutvikling, ifølge elevene selv. De blir mer konkrete og presise etter undervisningsopplegget når de skal si hva som påvirker identitetsutviklingen deres. Familie, venner og plassen de bor på er det som påvirker dem mest. Identitetsutviklingen kan også sees ved at mange flere av elevene beskriver seg selv som sykkylvinger etter opplegget, og at de bekrefter at opplegget har formet identitetsutviklingen deres. Grunnen til disse endringene ligger i økt kunnskap om temaet identitet og identitetsutvikling, lokalsamfunnet, familie og historien til hjemstedet. Elevene melder også at denne endringen i identitet har økt deres tilhørighet og det at de føler seg nærmere knyttet til lokalsamfunnet og de som bor her, dette, ifølge elevene, øker muligheten for å komme tilbake og bosette seg her.

Elevene mener at deres kunnskap har økt etter dette undervisningsopplegget og at det har vært lærerikt. Med lærerikt mener informantene at de har lært om seg selv, industrien, landskapet og historien til lokalsamfunnet. Elevene er positive til samfunnsfaget og nevner at læreren spiller en viktig rolle. Faget er lærerikt og lett å forstå. Variasjon og historiebruk er de viktigste faktorene for denne positiviteten.

Tavleundervisning er mest populær, men det er verdt å merke seg at interessen for uteskole øker etter undervisningsopplegget. Elevene beskriver uteskolen som lærerik, noe som skaper felleskap med de andre elevene, nærhet til stoffet og at det er fint med andre stemmer og ansikt som formidlere. Elevene er mest positive til å benytte seg av uteskole eller en blanding av å være ute og inne i klasserommet fremfor å bare sitte inne i klasserommet.

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg se på de sentrale resultatene fra min analyse og diskutere disse i lys av teori som er aktuell for min problemstilling. Formålet er å se resultatene fra analysen i en faglig sammenheng. Diskusjonskapittelet vil forsøke å belyse min problemstilling «Hvordan kan et undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn, være med på å forme elevens identitetsutvikling?».

### 5.1 Historiebruk, historiebevissthet og mikrohistoriske perspektiv

Da informantene ble spurt om historien til stedet de bor på har påvirket hvordan identiteten deres har blitt formet, svarte 59,1% av informantene bekreftende. Dette samsvarer med hva Stugu mener med at det er en enighet om at historie har identitetsskapende funksjoner (2016, s.34). Skal en elev kunne forstå at historien har formet identiteten hans, må denne eleven ha en kunnskap om historien som kan danne et grunnlag for nåtidsforståelsen. Fossen mener at det å forstå tidsdimensjonene er viktig for vår identitetsdannelse, det å være historiebevisst former identiteten (2005, s.474). Det å kunne forstå seg selv i historiske begivenheter vil være et grunnleggende element, mener Stugu, når en snakker om identitet, både kollektiv og individuell (2016, s.39).

Samtidig ser vi at det å være historiebevisst ikke nødvendigvis er enkelt for en elev på 15-16 år. 31,8% av informantene svarte «hverken eller» på påstanden om hvorvidt historien på stedet de bodde på har formet identiteten deres. Dette viser til en usikkerhet hos informantene. Denne høye andelen informanter som svarte nøytralt, skilte seg ut fra responsen på de andre påstandene. Da jeg i de semistrukturerte intervjuene ville finne ut mer om informantenes forståelse av historiebevissthet, spurte jeg om elevene endret syn på plassen de bodde på etter å ha gjennomført flere historiske utflukter i lokalsamfunnet. Informant 2828 viste en klar historiebevissthet når hen sa følgende:

«Jeg vil si at når vi lærte om identitet og identitetsutvikling så ble jeg kanskje mer bevisst på lokalsamfunnet sin historie. Jeg ble mer bevisst på hva jeg hadde rundt meg, hvor jeg kom fra og så tenkte jeg litt på fremtiden på en måte og hva den kommer til å bringe».

Her beskriver informanten historiebevissthet nært opp til det Kvande og Naastad mener historiebevissthet er, nemlig et samspill mellom hvordan en kan forstå nåtiden ved å tolke fortiden som igjen gir forventninger til fremtiden (2020, s.48). Det er ikke alle informantene som klarer å utrykke historiebevissthet like presist som informant 2828.

Betyr dette at de som ikke klarer å verbalisere, ikke er historiebevisste? Denne diskusjonen er sentral rundt begrepet historiebevissthet. Når kan vi si at et individ er historiebevisst? Rösen (1988, s.24) mener at en trenger et minimum av reflektert verbalisering og skiller mellom ulike former for historiebevissthet. Men ifølge Kvande og Naastad er det nå enighet blant historiedidaktikere at man ikke trenger å være så veldig bevisst sin egen rolle for å være historiebevisst (2020, s.50). I tillegg til dette skriver Jensen om taus kunnskap som er erfaringsbasert, og at en elev kan være historiebevisst uten at hen kan utrykke dette (2003, s.358). Her har Karlsson et veldig godt eksempel som viser dette når han forteller om morfars rynker (2019, s.62-63).

I denne studien så vi at graden av historiebevissthet varierer der noen er reflektert over sin egen historiebevissthet og kan verbalisere dette, mens andre igjen må hjelpes i gang eller nikker bekreftende når de blir fortalt hva historiebevissthet kan være. Det som går igjen, er at informantene oppgir en økende grad av historiebevissthet. Blant annet ved at de sier at de – som informant 2828 – er mer bevisst, fatter mer interesse for historien, som informant 7188 og 0812, eller at de ser konsekvenser av fortiden for nåtiden som informant 1905 gjør når hen ser betydningen møbelindustrien fikk for livet eleven selv har. Det å være historiebevisst eller å kunne forstå historien i en eller annen form, vil inngå i et hvert menneskes identitet både kollektivt og individuelt (Stugu, 2016, s.19). Med andre ord vil det at informantene øker sin historiebevissthet også kunne være med på å forme deres identitetsutvikling.

Flere av informantene nevner også at historiebruken i vårt tilfelle med et mikrohistorisk perspektiv har ført til en økt tilhørighet til plassen de bor på. Dette er i samsvar med Karlssons typologi for historiebruk, hvor den eksistensielle historiebruken er koblet til den grunnleggende iboende fornemmelsen i mennesket av å være en del av noe større, bli en del av historien som forankrer deg i slekten eller

hjemstedet. Da kan et menneske enklere skille mellom «vi» og «de», som igjen vil forsterke identiteten (Karlsson, 2019, s.73).

Begrepet mikrohistorie har ikke blitt introdusert for elevene i undervisningsopplegget. Dermed bruker informantene termene *lokalhistorie* eller *historie* når de skal beskrive historiebruken i undervisningsopplegget. De refererer da til det mikrohistoriske perspektivet som har blitt brukt. Spesielt det å komme nærmere familie og slekt gjør at tilhørigheten øker. Dette henger nok sammen med en av vurderingsoppgavene elevene fikk mot slutten av undervisningsopplegget hvor de skulle finne en person som var i familie eller slekt, og gjennom denne personens historie kunne si noe generelt om møbelindustrien. I tillegg til dette ble de til stadighet oppfordret til å finne personer de kjente med relevans for ulike tema vi diskuterte, eksempelvis seterliv, for å komme nærmere historien og opprettholde det mikrohistoriske perspektivet. For å løse problematikken med at ikke «alle» har noen i familien i møbelindustrien, fikk vi en bestefar til å komme og fortelle sin historie. Dermed kom historien nærmere.

Det å snakke med et familiemedlem eller eldre mennesker om slektshistorien, eller i studier av lokalsamfunnet, er det Kvande og Naastad beskriver som mikroorienterte ressurser som kan frembringe innlevelse som igjen kan øke oppfattelsen av fagets relevans, herunder identitetsutvikling, historiebevissthet og utforskning av egen identitet og lokalsamfunn, motivasjon og interesse (2020, s.186-187). Når disse mikroorienterte ressursene settes inn i en større sammenheng, eksempelvis ved å knytte bestefars historie fra møbelindustrien med industrialiseringen, vil mikro- og makroperspektivet knyttes sammen og stimulere elevens identitetsutvikling (Fossen, 2005, s.482). Elevers utsagn i studien kan tyde på at undervisningsopplegget gjennom mikrohistoriske perspektiv, samt refleksjoner over historiebruk og historiebevissthet, kan ha bidratt til å forme elevens identitetsutvikling gjennom undervisningsprosessen.

## 5.2 Stedstilhørighet og lokalsamfunn

I begge spørreundersøkelsene spurte jeg informantene om hvordan de vil beskrive lokalsamfunnet sitt, og da kan man forvente mange ulike svar siden et sted er noe alle mennesker har et forhold til og vil beskrive på sin unike måte. I den første spørreundersøkelsen beskrev informantene lokalsamfunnet som et lite sted hvor alle kjenner alle. Dette stemmer godt med Store Norske Leksikon sin definisjon av

lokalsamfunn (Kjølsrød, 2023), som også Haugen og Villa benytter seg av, nemlig et sted og sosialt miljø innenfor et mindre område (2016, s.18). Svært få informanter var negativ innstilt overfor lokalsamfunnet sitt, og mange hadde positive assosiasjoner ved å uttrykke følelser som bra, fint, trygt, rolig og koselig. Etter undervisningsopplegget ble stedsnavnet Sykkylven brukt mer spesifikt og beskrivelser av naturen mer fremhevet. Fortsatt var informantene positive. Disse beskrivelsene samsvarer bra med Agnew sin tredeling (Location, Locale og Sense of Place) av sted som en meningsfull lokasjon (1987), noe som Cresswell støtter opp om (2015, s.12).

Location, eller plassering, er en objektiv forståelse av noe som er konkret og målbart. Selv om et sted ikke nødvendigvis er stasjonært kan en bruke spørreordet «hvor» i den dagligdage talen når en referer til et sted (Cresswell, 2015, s.13). Informantene bruker eksempelvis denne dimensjonen når de referer til lokalsamfunnet sitt ved å bruke det geografiske stedsnavnet Sykkylven. Dette er konkret og målbart.

Locale, eller sted som lokalitet, handler om hvordan menneske bruker stedet og hvordan de samspiller med hverandre og stedet (Aasetre & Carlsson, 2023, s.35). Det som kommer frem som et godt eksempel på locale fra informantene, er den økende bruken av naturbegreper når de skal beskrive lokalsamfunnet. Hvordan bruker vi stedet og hvordan endrer bruken seg? Informant 1905 beskriver hvordan hen har fått et nytt syn på bruk av natur etter undervisningsopplegget, fra å observere den på avstand til aktivt å bruke naturen som en fritidsarena, gjerne sammen med venner som en sosial aktivitet. Stedet en bor på blir skapt for så å endre seg gjennom vår bruk av stedet (Eidsvik et al., 2019, s.205). Informant 2828 viser til dette når hen beskriver hvordan hen ser på fjordgården Bjørnevika sin endring fra å være et «sentrum» i Sykkylven til i dag å ligge i utkanten. Dette fordi bruken av stedet har endret seg fra å være et sted med flere våpensmeder med kunder fra utlandet, til nå å være et rolig feriested. Alt dette fordi fjorden ikke lenger er en sentral transportvei.

Gjennom undervisningsopplegget har også elevene sett på hvordan industribygg har endret bruksområde. Et eksempel på dette er Klocks Lenestolfabrikk som var en møbelfabrikk frem til 1974, mens bygget i dag huser legekontor, helsestasjon,

barnevern og leiligheter. Denne endringen har elevene ikke tilsynelatende plukket opp. Jeg kan ikke si konkret hvorfor fjordgården bedre klarer å fremheve denne endringen enn møbelfabrikken, men en mulig forklaring er at elevene nok opplever større kontraster ved fjordgården de tidligere ikke har hatt et forhold til, enn ved møbelfabrikken som er et bygg de er godt kjent med.

Sense of Place, stedsfølelse, handler om opplevelsen mennesker har av et sted. På bakgrunn av erfaringer og følelser danner vi oss et forhold til stedet og tilegner oss en subjektiv mening om det (Cresswell, 2015, s.14). Informantene viser denne subjektive meningen ved å beskrive ulike følelser de har for lokalsamfunnet som eksempelvis bra, fint, trygt, rolig og koselig. Vi kan si at når flere av informantene påpeker at alle kjenner alle, er dette en indikasjon på at det foregår et samspill mellom lokalsamfunnets medlemmer. Informantene viser gjennom eksempel at her er samspill mellom individ og omgivelser. Dette kan vi forstå som uttrykk for at de har tilegnet seg relasjonell stedsforståelse (Dale & Berg, 2013, s.25).

Når elevene blir bedt om å beskrive lokalsamfunnet sitt, kan dette si noe om «Identity with a place», hvordan de identifiserer seg med lokalsamfunnet.

Når vi spør om hva lokalsamfunnet er kjent for, spør vi etter «Identity of a place», stedets identitet (Dale & Berg, 2013, s.23). Her er informantene veldig samstemte om at stedet kjennetegnes ved møbel og natur. Jeg ser at etter undervisningsopplegget er det en stor økning av de som nevner natur. Dale og Berg mener at begrepene «personlig identitet til et sted» og stedets identitet er vanskelige å skille og at de gjensidig påvirker hverandre (2013, s.23). Dette ser en også i denne studien. Et eksempel på dette er at begreper som møbel og natur går igjen både når informantene beskriver sin personlige identitet til stedet og stedets identitet.

Graden av sterk stedstilhørighet økte i styrke fra før til etter undervisningsopplegget (4.1.4), og hele 68,2% var enige i påstanden om at de følte en sterkere tilhørighet til stedet de bor på etter undervisningsopplegget. Da vi spurte informantene om hva det var som gjorde at stedstilhørigheten økte, fikk vi litt ulike svar. De svarene som gikk igjen blant flere informanter var at det å ha familie i lokalsamfunnet, mer kunnskap om lokalsamfunnet og historien til lokalsamfunnet økte tilhørigheten til lokalsamfunnet.

Berg sier at dersom en føler stedstilhørighet gjennom sterke følelser for hjemstedet, nærmest en kjærlighet til hjemstedet, er det også en større sjanse for at du blir værende eller flytter tilbake (2023, s.89). Halvparten av informantene vil etter undervisningsopplegget bli boende i lokalsamfunnet, og færre informanter er negative til å bli boende. Dette samsvarer med den økte stedstilhørigheten hos informantene. Når vi spør informantene om hvorfor de vil bli boende, fremhever de det som viktig at venner og familie bor i lokalsamfunnet, at det er skapt gode barndomsminner, jobber som passer til deres utdanning og at de har positive følelser overfor lokalsamfunnet.

Disse ulike forklaringene som informantene gir oss på hvorfor de føler en stedstilhørighet til lokalsamfunnet sitt, samsvarer godt med hva Berg mener skaper stedstilhørighet. De fire dimensjonene er sosiale relasjoner, fortid og minner, følelser og affekt, og materialitet (2023, s.91).

For det første handler sosiale relasjoner om å føle seg innenfor eller utenfor et felleskap, eller som Cresswell sier «in place» og «out of place» (2015, s.42). Det hjelper med andre ord på stedstilhørigheten at informantene sier at de har venner og familie i lokalsamfunnet. At informant 3319 sier at hen føler at hen passer mer inn etter undervisningsopplegget, kan være et uttrykk for dette.

Fortid og minner er den andre dimensjonen Berg trekker frem. Her var flere informanter helt klare på at kunnskap om lokalsamfunnets historie har økt stedstilhørigheten deres. Det kan også være den økte interessen for familien eller slektens historie som kobler fortid og nåtid og skaper stedstilhørighet (Berg, 2016, s.43). Flere av informantene trekker også frem viktigheten av gode barndomsminner. Hva disse minnene består i er ikke nevnt, men en kan tenke seg at disse er positive. Slike minner kan også skapes av skolen og i felleskap med andre elever. Stugu snakker om en dannelse av et minnefelleskap som har som sin viktigste funksjon å skape tilhørighet (2016, s.26). Gjennom undervisning med bruk av varierte mikrohistoriske perspektiv kan vi ha bidratt til å skape felles minner for elever. Kvande og Naastad er ikke i tvil når de sier at skolen spiller en rolle i elevens identitetsutvikling, spørsmålet blir ikke om den skal påvirke, men i hvilken grad skolen kan påvirke eksempelvis stedstilhørigheten (2020, s.112). En må her være klar over at skolen også kan la være og utnytte utvikling av stedstilhørighet mellom



elever ved bruk av lokalsamfunn. Hales viser i sin studie til en skole i London som tok med elevene til et museum i nærmiljøet for antikkhistorie uten å koble innholdet til elevenes hverdag (2018, s.680). Dette styrket ikke elevenes stedstilhørighet.

Den tredje dimensjonen er følelser og affekt. Denne dimensjonen kan være vanskelig å få tak på da mange mennesker vil få utfordringer med å beskrive sine følelser overfor et sted. Også denne følelsen vil endre seg og utvikle seg over tid (Berg, 2016, s.45). Affekten eller emosjoner er noe som vokser frem over tid mellom mennesker og mellom mennesker og steder. Våre informanter viste ved å beskrive lokalsamfunnet sitt og å forklare den økte tilhørigheten, flere følelser. Blant de som gikk igjen var følelser som stolt, trygt, fint, koselig og bra. Disse følelsene for lokalsamfunnet og den affektive læringen mener Israel best kan utvikles ved å bruke uteskolen (2012, s.76).

Den fjerde dimensjonen som Berg mener skaper tilhørighet, er materialitet. Dette kan eksempelvis være jobb eller natur. Flere av respondentene mener at jobb er viktig om de skal komme tilbake til lokalsamfunnet etter utdanning. Skal de bli værende blir det da viktig at jobben kan binde deg til lokalsamfunnet, enten ved at du liker jobben og felleskapet der godt, eller at du er usikker på om du får deg en jobb et annet sted. Svært mange av informantene mente at naturen på hjemstedet er med på å skape tilhørighet og øker tilhørigheten til lokalsamfunnet. Her kan det eksempelvis skape felleskap med tanke på friluftsjakter og nærheten til naturen kan skape en tilhørighet til stedet en bor på. Nærhet til natur kan gjøre at noen flytter til lokalsamfunnet eller blir boende i lokalsamfunnet (Berg, 2023, s.86).

Selv om materialitet kan skape stedstilhørighet, kan den også skape avstand og utenforskap. I en studie gjennomført av Aasetre og Carlsson så de at en sterk markedsføring av Rauma som et sted for krevende friluftsliv, virket fremmedgjørende og ekskluderende på noen (2023, s.45).

Informantene nevner også at mangel på materialitet som jobb og utdanning er faktorer som kan gjøre at de ikke velger å bosette seg i lokalsamfunnet. Læreplanen i samfunnsfag ønsker at elevene skal få innsikt i hvordan tilhørighet utvikles (Saabye, 2020, s.47). I studien uttrykker informanter tilhørighet til sted og lokalsamfunn. Studien viser også former for forsterket stedstilhørighet som følge av undervisning med mikrohistoriske perspektiv.

### 5.3 Identitet og identitetsutvikling

Informantene ble spurt om de kunne forklare hva identitet var for dem. I den første spørreundersøkelsen svarte så å si samtlige informanter som om de forklarte en personlig eller individuell identitet enten ved å beskrive det som hvem de er, eller hvilke egenskaper de har som gjør dem til den de er. Et eksempel på dette er informant 1609 som sier følgende: «Identitet for meg er alle mine tanker og egenskaper, som gjør meg til meg.»

Kun fire informanter hadde en kollektiv forståelse av identitet. Dette endret seg til spørreundersøkelsen i etterkant av undervisningen hvor dette tallet doblet seg til åtte. Det er ikke slik at disse informantene endrer sin forklaring bort fra å beskrive en individuell identitet, men de uttrykker at de har både en individuell og kollektiv identitet.

Informantene viser forståelse for skillet mellom den individuelle og kollektive identiteten. Den individuelle identitet blir sett på som et personlig eie hvor individets oppfattelse av seg selv står sentralt, og den kollektive ser på individets forhold til felleskapet (Fossen, 2005, s.473). Vi ser også at informantene ikke svarer identisk når de blir spurt det samme spørsmålet før og etter undervisningsopplegget. Dette samsvarer med at identiteter endrer og utvikler seg. Identitetsutviklingen er en dynamisk prosess som varer livet ut (Kvande & Naastad, 2020, s.111). Grunnen til endringen er ifølge informantene at de har fått mer kunnskap om identitet og identitetsutvikling. Dette samsvarer med andre svar informantene gir, som at de gir tilbakemelding på at undervisningsopplegget har vært lærerikt. 19 av 22 informanter mente at undervisningsopplegget var lærerikt.

Denne økte kunnskapen kan også forklare hvorfor informantene etter undervisningsopplegget svarer mer fyldig når de blir spurt om hva som påvirker deres identitetsutvikling. De blir også mer presise, fra å svare «folk og miljø», til å presisere dette til eksempelvis familie, venner og plassen de bor på.

Innenfor verdigrunnlaget *identitet* og *kulturelt mangfold* i Kunnskapsløftet 2020 ønsker man at elevene skal ivareta, utvikle og forankre sin identitet (Saabye, 2020, s.9). Dette skal skje ved å forstå identitet som sosialt definert og hvor felleskapet er rammen for omgrepet samfunn (Børhaug et al., 2022, s.15-16). Det ser ut som om informantene i denne studien forstår mer identitet som sosialt definert etter

undervisningsopplegget og at samfunnet, herunder lokalsamfunnet, er en viktig faktor i identitetsutviklingen.

77,3% av informantene er enige i påstanden om at undervisningsopplegget har formet identitetsutviklingen deres. En kan også se dette i sammenheng med påstanden om at de føler et sterkt felleskap med de andre som bor i lokalsamfunnet. 81,9% av informantene var enige i påstanden. Ruralis sin lokalsamfunnsundersøkelse har den samme påstanden i sin studie. 51% av de spurte er enige i påstanden (Zahl-Thanem, 2021, s.27), en betydelig lavere del enn i vår studie. Selv om respondentene som er i alderen 18-89 år, og i et tilfeldig utvalg og ikke kan direkte sammenlignes med mine, er det av interesse. Det kunne vært interessant å få en lokalsamfunnsundersøkelse hvor yngre ungdom var med i undersøkelsen.

Det ser i utgangspunktet ikke ut som om det har vært noen endringer mellom den første og andre spørreundersøkelsen om hvorvidt informantene føler et sterkt felleskap med de andre som bor i lokalsamfunnet. Når en går dypere inn i materialet ser man at 6 av 10 informanter endrer svar fra før til etter undervisningsopplegget. Svarene som informantene gir på begge de overnevnte påstandene, er en indikasjon på at de har hatt en viss identitetsutvikling.

Da vi spurte om hvorfor denne identitetsutviklingen har blitt formet, kommer informantene med svar som vi kjenner igjen fra tidligere. De beskriver at økt kunnskap om temaet identitet og identitetsutvikling har spilt en rolle og at økt tilhørighet påvirker identitetsutviklingen. Informant 2828 påpeker dette ved å si: «Jeg har fått mer informasjon og i tillegg så vil jeg si at jeg har fått en sterkere tilhørighet som har gjort at identiteten min er mer knyttet til plassen jeg bor på enn det den var fra før av.» Noen informanter nevner en annen grunn til denne utviklingen; de er mer bevisst på egen identitet. Informant 7188: «Før var jeg ikke like bevisst på hva identitetsutvikling var, men nå når jeg har lært om det, føler jeg at jeg er mer bevisst på hvordan jeg utvikler meg.» Det at informantene blir mer bevisst seg selv når de er i et felleskap er ifølge Stugu en nødvendighet i identitetsdannelsen (2016, s.36). Dette innebærer en bevissthet om at det finnes et «jeg» i motsetning til det som ikke er «meg».

En ganske klar indikator på at det har vært en form for identitetsutvikling er når vi ser på påstanden om at dersom informantene måtte ta et valg, hvilken kategori beskriver deg best. Her er det markant flere som svarer sykkyllving etter undervisningsopplegget. Det er en økning på 50% blant informantene som ser på seg selv som sykkyllving etter undervisningsopplegget. Ved å beskrive seg som en sykkyllving identifiserer man seg med de andre i lokalsamfunnet som også ser på seg selv som sykkyllvinger. 81,8% av respondentene beskriver seg som sykkyllving etter undervisningsopplegget. Det er også verdt å merke seg en stor endring i hva informantene svarer. 45% av informantene endrer svar fra før til etter undervisningsopplegget, en indikasjon på at identitetsutviklingen formes. Når vi spør informantene om denne endringen, sier de at det skyldes mer kunnskap om plassen de bor på, historien til lokalsamfunnet, familie og slektshistorie. Dette er noe vi kjenner igjen fra når de skal beskrive økt stedstilhørighet. Dette henger sammen med det Hauge sier når hun påpeker at stedstilhørighet er en del av stedsidentiteten (2007, s.6). En må heller ikke undervurdere at elevene har opplevd dette undervisningsopplegget sammen i felleskap. Identitetsdanningen trenger en avklaring på hvem vi er og hvem vi ikke er og da er det fint for individet å kunne speile seg mot felleskapet og finne likheter eller ulikheter (Stugu, 2016, s.37). Informant 3319 beskriver dette når hen i løpet av undervisningsopplegget har endret beskrivelse av seg selv fra sykkyllving til sunnmøring. Med andre ord kan en speiling som Stugu referer til også føre til at du ikke finner likheter, men utvikler identiteten din likevel. Berg påpeker også at et lokalsamfunn består av likheter og forskjeller og du kan ha et felleskap til de andre selv om dere ikke står nær (2016, s.47). Med andre ord trenger du ikke å identifisere deg som en sykkyllving for å føle en tilhørighet til hjemstedet ditt.

## 5.4 Uteskole

Overalt i skolen ønsker man at undervisningen skal være variert for elevene, da kan det i utgangspunktet virke noe overraskende at 77,3% av elevene foretrekker den tradisjonelle undervisningsformen tavleundervisning i samfunnsfaget.

Jeg har ikke sett nærmere på selve undervisningen i denne studien, men en kan kanskje tenke seg at læreren spiller en viktig rolle her. Det kan eksempelvis være at læreren er flink til å benytte seg av denne formen, men det kan også være at læreren ikke er flink til å bruke alternative former for undervisning. Dette samsvarer

med hva Hodgson et al. fant i sin studie av lærerens praksis, her viser det seg at tavleundervisningen fortsatt er sentral i klasserommet (2012, s.14).

Elevene beskriver tavleundervisningen som mer lærerik enn de andre formene, at den hjelper de å systematisere lærestoff inn mot vurderingssituasjon. Det er ikke store endringer etter undervisningsopplegget, men flere nevner uteskole enn før opplegget. Denne endringen begrunner informantene med at de føler at de kommer nærmere det de lærer om. Dette er i tråd med det Jordet sier når han beskriver uteskolen som en arbeidsmåte hvor en tar skolehverdagen ut fra klasserommet og elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten, eksempelvis om samfunnet i samfunnet (1998, s.24). Det blir også understreket av Fossen at å få samfunnet inn i skolen er en utmerket didaktisk handling, men enda bedre er det å bruke uteskolen for å bringe skolen ut i samfunnet (2004, s.483).

Informantene ble bedt om å forklare hva som gjør at de liker eller ikke liker samfunnsfag. Hverken før eller etter undervisningsopplegget er informantene negative til faget, og det er ingen markante forskjeller på hva de mener som er grunnlaget til hvorfor de liker faget. Når vi ser etter hva det er elevene liker ved faget, blir følelser som morsomt, interessant, gøy og spennende brukt som beskrivelser. En må kunne anta at det ligger til rette for at elevene kan utvikle et visst engasjement og motivasjon for faget når de beskriver faget i så positive ordelag. Kvande og Naastad påpeker at uten en viss grad av personlig motivasjon eller engasjement for faget kan det trolig bli vanskelig å utvikle kunnskaper og ferdigheter utover det minimale (2020, s.54).

Ifølge flere informanter spiller læreren en viktig rolle i samband med at faget er lærerikt for elevene eller lett å forstå. Også Fjær påpeker viktigheten læreren har for at uteskolen blir brukt mer. Dersom læreren mangler fagkunnskap eller lokalkunnskap, vil det være mindre sannsynlig at hen vil bruke uteskolen som undervisningsform (2015, s.175). Hasle og Straume viser til at læreren har en viktig rolle når det gjelder å finne riktige læringsarenaer når en bruker uteskolen som undervisningsform (2022, s.137). Da kan uteskolen være viktig for elevens identitetsutvikling.

Informantene er positive til undervisningsopplegget selv når jeg ber dem om å være kritiske ved å si hva de likte minst ved opplegget. Halvparten av informantene er

positive. Det informantene likte minst var at noen begreper kan være vanskelig å forstå, og dette er knyttet opp imot tavleundervisningen som ble gjort for å forklare det teoretiske i temaet identitet og identitetsutvikling.

Når informantene ble spurt om hva de likte best ved å ha undervisning ute i lokalsamfunnet poengterte flere informanter det å faktisk være ute som det de likte best. Informant 1905 setter også det å være ute i sammenheng med å lære noe nytt når hen sier: «Jeg lærte nye ting om hvordan lokalsamfunnet mitt er, istedenfor å sitte inne i klasserommet og lure på når timen er over». I sammenheng med at informantene mener det er lærerikt sier flere også at læringen forsterkes ved at de opplever læring sammen. Dette igjen, mener enkelte informanter, gir en følelse av felleskap. Israel ser også denne fordelene med at uteskolen gir elevene førstehåndskunnskap, hvor eleven både samhandler i et felleskap, men også med felleskapet (2012, s.77). Når elevene lærer sammen og får en følelse av felleskap, gis elevene muligheten til å oppleve felles referanserammer som ifølge kunnskapsløftet 2020 er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer identitet til den enkelte opp imot et større felleskap (Saabye, 2020, s.9). Med andre ord kan det å lære om lokalsamfunnet ute i lokalsamfunnet være med på å skape et felleskap blant elevene, en tilhørighet som igjen forankrer identiteten til den enkelte.

Det er flere aspekter ved uteskolen som kan påvirke tilhørigheten eleven har til lokalsamfunnet sitt, blant annet nærhet til det man skal lære om. Flere av informantene påpeker at noe av det beste med å ha undervisning ute i lokalsamfunnet var at de kommer nærmere det de lærer om, får en nærhet til stoffet. Hales ser at det å bruke nærmiljøet i undervisningen virker meningsfullt og relevant for eleven, og når det blir nært for eleven, vil det kunne bli en følelsesmessig tilhørighet som er en viktig del av identiteten til eleven (2018, s.675). Det informantene beskriver som positive faktorer ved å ha undervisning ute i lokalsamfunnet, gjenspeiler godt det Sobel mener er fordeler ved å benytte seg av uteskole som en undervisningsform. Han mener blant annet at det kan resultere i et nært møte med den virkelige verden, økt akademisk kunnskap og utvikling av sterkere bånd til lokalsamfunnet (2004, s.7).

I det semistrukturerte intervjuet ønsket jeg å se nærmere på hva elevene la i begrepet lærerikt som ble brukt for å beskrive undervisningsopplegget. 19 av 22 informanter mente at undervisningsopplegget var lærerikt og i tillegg til dette mente 95,5% av informantene at de hadde økt kunnskapen sin om hjemstedet sitt etter undervisningsopplegget. Når jeg spurte informantene om hva de mente med at undervisningsopplegget var lærerikt, var de ganske samstemte. Blant annet mente informantene at de hadde lært mer om plassen de bor på, historien om plassen de bor på, landskapet, industrien og seg selv.

Israel snakker om kognitiv læring som en av fordelene ved å benytte seg av uteskolen som undervisningsform. Når elevene sier at de har lært mer om plassen de bor på samsvarer dette godt med Israel sin påstand om at elevene lærer mer om lokalsamfunnet når de bruker uteskolen (2012, s.76).

Jeg har tidligere vært inne på Sobel sine tanker rundt hva han mener er fordeler ved bruk av uteskolen. En av fordelene som ikke ble nevnt, men som samsvarer godt med svarene informantene her har gitt er at elevene blir mer opptatt av det naturlige miljøet (2004, s.7). Når elevene sier at de har lært mer om landskapet og industrien vil dette kunne betraktes som en del av det naturlige miljøet for elevene. Dette underbygges også ved at undervisningsopplegget har sett på landskapet og industrien som en viktig del av lokalsamfunnet og blitt brukt aktivt i undervisningen med ekskursionsjoner i ulike landskapene.

Flere av informantene ga uttrykk for at de hadde lært mer om seg selv i løpet av undervisningsopplegget. Dette kan man se igjen i hva Fossen sier om at lokalbasert læring ved bruk av uteskole kan danne grunnlag for personlig identitetsdannelse (2004, s.485). Dette igjen samsvarer godt med læreplanen som påpeker at elevene skal ha en mulighet til å utforske egen identitet (Saabye, 2020, s.46).

Alle de seks informantene i det semistrukturerte intervjuet oppga at de likte de ulike ekskursionsjonene de hadde hatt. Dette ble gjort uoppfordret. Fjær mener at ekskursionsjoner generelt får bedre tilbakemelding fra elever enn klasseromsundervisning (2015, s.193). Som tidligere nevnt i dette kapittelet så har mine informanter vært positive til tavleundervisning, dog med en økende grad av uteskole som en undervisningsform de liker. Sett i lys av at informantene uoppfordret dro frem ekskursionsjonene som noe lærerikt, er det interessant å høre hvilken

undervisningsform, uteskole eller klasseromsundervisning de mener passer best til tema for undervisningsopplegget.

En informant mente at klasserommet var den beste læringsarenaen når en skulle lære om identitet og identitetsutvikling. Tre av informantene mente at uteskole var det beste da de kom nærmere det de skulle lære om. To av informantene mente at en kombinasjon var det beste. Dette har Andersen og Fiskum kalt for «det utvidede klasserommet» (2014, s.20). Informant 2828 beskriver det som viktig å komme seg ut for å konkretisere teorien en får forklart i klasserommet. En står overfor en rekke valg når en skal benytte seg av uteskole som undervisningsform. Skal man både være ute og inne må undervisningen henge sammen (Husby & Fiskum, 2014, s.30-31).



## 6.0 Konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å besvare min problemstilling:

«Hvordan kan et undervisningsopplegg med mikrohistoriske perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn, være med på å forme elevens identitetsutvikling?».

Med denne problemstillingen som utgangspunkt, har jeg kommet frem til noen interessante funn som kan gi noen indikasjoner på om elevens identitetsutvikling formes av et slikt undervisningsopplegg.

Et av funnene i studien er at noen elever uttrykker en økende grad av historiebevissthet gjennom konkretisering i utsagn om seg selv i lys av fortid og fremtid, og om lokalsamfunnet og næringsutvikling i tid. I tillegg gir elevene uttrykk for at historiebruken representert ved mikrohistoriske perspektiver har økt deres stedstilhørighet. Elevers utsagn i studien kan tyde på at undervisningsopplegget gjennom mikrohistoriske perspektiv, samt refleksjoner over historiebruk og historiebevissthet, kan ha bidratt til å forme elevers identitetsutvikling i undervisningsprosessen.

Et annet funn sier noe om hvordan elevenes syn på egen identitet utviklet seg gjennom undervisningsopplegget, fra å beskrive identiteten sin som individuell, til å vise til en forståelse av identitet som et samspill mellom individuell og kollektiv identitet. Det ser ut som om informantene i denne studien, etter å ha gjennomgått undervisningsopplegget, forstår identitet mer som sosialt definert, og at samfunnet, herunder lokalsamfunnet, er en viktig del av identitetsutviklingen.

Når informantene beskriver lokalsamfunnet, viser de gjennom eksempler at her er et samspill mellom individ og omgivelser. Dette kan vi forstå som uttrykk for at de har tilegnet seg relasjonell stedsforståelse.

Elevene føler en sterkere tilhørighet til hjemstedet etter undervisningsopplegget. Stedstilhørigheten øker, og *graden* av stedstilhørighet øker også. Færre informanter er negative til å bosette seg på hjemstedet. Det er også en endring blant informantene ved at mange flere identifiserer seg som sykkylving etter opplegget. Når informantene skal forklare hvorfor stedstilhørigheten øker og at de identifiserer seg mer som sykkylving, viser funnene at årsakene er de samme: Mer kunnskap om hjemstedet, mer kunnskap om historien til hjemstedet og mer kunnskap om familie-

og slektshistorie i lokalsamfunnet. Dette kan tyde på at arbeidet med mikrohistoriske perspektiv har formet identiteten til elevene i løpet av undervisningsopplegget.

Studien synliggjør en endring i elevenes holdning til uteskole. I løpet av undervisningsopplegget øker interessen for denne undervisningsformen.

Informantene beskriver nærhet til lærestoffet og det å oppleve læring sammen med andre som grunner til denne endringen. Det å oppleve et fellesskap vil kunne skape tilhørighet som igjen kan forankre identiteten til eleven.

Funnene i min studie tilsier at et undervisningsopplegg med et mikrohistorisk perspektiv, gjennomført i elevenes lokalsamfunn, har vært med og formet deres identitetsutvikling.

Jeg vil gjerne påpeke et par begrensinger for denne studien. Dette er ikke et kontrollert eksperiment, så jeg kan ikke utelukke at andre faktorer har vært med på å forme identitetsutviklingen hos elevene i løpet av undervisningsopplegget. Det er også viktig å være klar over at funnene er knyttet til informantene mine, og kan ikke generaliseres til å gjelde for elever utenfor denne populasjonen. Uansett vil funnene kunne belyse muligheten for å forme elevens identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv i elevens lokalsamfunn.

Under arbeidet med denne studien dukket det opp flere interessante fenomen som kunne være spennende å forske videre på. Jeg har fått et inntrykk av at elever med familiebakgrunn fra lokalsamfunnet viser mer tilhørighet til hjemstedet. Det hadde vært interessant og brukt demografiske variabler som familiebakgrunn for å se nærmere på dette. Det hadde også vært interessant å endre på noen av forutsetningene for undervisningsopplegget for å se om resultatene endrer seg.

Vi har behov for mer forskning om arbeid med identitet i samfunnsfag. Hvordan vi kan bidra til inkluderende og tilhørighetsskapende undervisning for alle elever, uavhengig av bakgrunn, er sentralt for forskningsbasert undervisningspraksis i fremtiden. Dette bidraget viser at arbeid med mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn har potensiale i arbeid med elevens identitetsutvikling.

## Litteraturliste

- Aasetre, J. & Carlsson, E. (2023). Effekter av stedsmarkedsføringstiltak i distriktskommuner. I: J.Cruickshank & J. Aasetre (Red.), *Innføring i samfunnsgeografi* (s.33-52). Fagbokforlaget.
- Agnew, J. A. (1987). *Place and Politics: The Geographical Meditation of State and Society*. Allen & Unwin.
- Andersen, H. P. & Fiskum, T. A. (2014). Hva er uteskole?: Noen begrepsavklaringer. I: T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s.15-29). Cappelen Damm Akademiske.
- Baran, M. L. & Jones, J. E. (2019). *Applied Social Science Approaches to Mixed Methods Research*. IGI Global.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademiske.
- Berg, N., Dale, B., Førde, A. & Kramvig, B. (2013). Introduksjon: Metodologiske utfordringer i stedsanalyser. I: A. Førde, B. Kramvig, N. G. Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted: Metodologiske perspektiver i stedsanalyser*. Fagbokforlaget.
- Berg, N. G. (2016). Lokalsamfunn som sted – hvordan forstå tilknytning til bosted. I: M.Villa & M. S. Haugen (Red.), *Lokalsamfunn* (s.34-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N. G. (2023). Flytte eller bli boende – et spørsmål om samfunnets rammebetingelser og individers ønske. I: J.Cruickshank & J. Aasetre (Red.), *Innføring i samfunnsgeografi* (s.79-96). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Sæle, C. & Sætre, P.J. (2022). Innleiing – Kjerneelementa i forskningsperspektiv. I: K.Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.13-46). Fagbokforlaget.

- Cook, V. A. (2011). The origins and development of geography fieldwork in British schools. *Geography*, 96, 69–74.  
<https://doi.org/10.1080/00167487.2011.12094313>
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cresswell, T. (2015). *Place: an introduction* (2.utg.). Wiley Blackwell.
- Dale, B. & Berg, N. (2013). Hva er stedsidentitet, og hvordan fanger vi den opp? I: A. Førde, B. Kramvig, N. G. Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted: Metodologiske perspektiver i stedsanalyser*. Fagbokforlaget.
- Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen, P. R. & Vågenes, V. (2019). *Verda og vi: Innføring i geografi*. Samlaget.
- Fjær, O. (2015). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen: en spennende læringsarena. I: R.Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3.utg. s.160-197). Cappelen Damm Akademisk.
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*, Bind 84, 471-485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2005-03-06>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I: J. I. Goodlad, and Associates, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s.43-76). McGraw-Hill.
- Götlind, A. & Kåks, H. (2014). *Mikrohistoria: En introduktion för uppsatsskrivande studenter*. Studentlitteratur.
- Hales, A. (2018). The local in history: personal and community history and its impact on identity. *Education 3-13*, 46(6), 671–684.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483802>

- Hasle, K. A. & Straume, K. (2022). Identitet, stad og lokalsamfunn. I: K.Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.125-142). Fagbokforlaget.
- Hauge, Å. L. (2007). Identitet og sted: En sammenligning av tre identitetsteorier. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(8), 980–987.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2007/08/identitet-og-sted-en-sammenligning-av-tre-identitetsteorier>
- Haugen, M. S. & Villa, M. (2016). Lokalsamfunn i perspektiv. I: M.Villa & M. S. Haugen (Red.), *Lokalsamfunn* (s.17-33). Cappelen Damm Akademisk.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenking under kunnskapsløftet. Nordlandsforskning.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hunnes, O. R. (2022). Verdiar i samfunnsfag i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. I: K.Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.47-63). Fagbokforlaget.
- Husby, J. A. & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne: den gode sammenhengen. I: T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s.30-43). Cappelen Damm Akademiske.
- Israel, A. L. (2012). Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76–81. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583264>
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: livsverden og fag*. Gyldendal.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole I teori og praksis*. Cappelen Akademiske forlag.

- Jøssang, L. G. (2022). Mikrohistorie som kunnskaps- og læringsarena. I: K.Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.143-160). Fagbokforlaget.
- Karlsson, K. G. (2019). Historia, historiedidaktik och historiekultur: teori och perspektiv. I K. G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s.13–90). Studentlitteratur.
- Kjelland, A. (2009). Norsk lokalhistorie og «nyare» mikrohistorie. *Heimen*, Bind 46 (hefte 3), 237-254.  
<https://www.hivolda.no/sites/default/files/documents/Kjelland%20lokalhistorie%20og%20mikrohistorie.pdf>
- Kjelland, A. (2020). Kva er mikrohistorie? I A.Kjelland, H. J. Krøvel, O. Teige & C. Kaveh (Red.), *Mikrohistorie* (s.11-29). Museumsforlaget.
- Kjølsrød, L. (2023, 23.januar). Lokalsamfunn. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/lokalsamfunn>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Knutsen, K. (2014). Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*, (1), 38-48.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utgave). Cappelen akademiske.
- Krøvel, H. J. (2020). Allmenn bygdehistorie og mikrohistorie. I A.Kjelland, H. J. Krøvel, O. Teige & C. Kaveh (Red.), *Mikrohistorie* (s.11-29). Museumsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utgave). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave). Universitetsforlaget.

- Magnússon, S. G. & Szijártó, I. M. (2013) *What is Microhistory?: Theory and Practice*. Taylor and Francis.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. (5. utgave). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademiske.
- Resor, C. (2010). Place-Based Education: What is its Place in the Social Studies Classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188.  
<https://doi.org/10.1080/00377990903493853>
- Rüsen, J. (1988). Functions of Historical Narration: Proposals for a Strategy for Legitimizing History in School. I M. Angvik, M. J. Castrèn, C. Karlegård, S. Lorentzen & V. O. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik*, (s.19-40). Lärarhögskolan i Malmö.
- Saabye, M. (Red.). (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.
- Schoonenboom, J & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (2), 107-131 <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule: eit forskningsoversyn. *Nordidactia: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142–163.  
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347/19931>
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Society.
- Stugu, O.S. (2016). *Historie I bruk* (2.utgave). Det Norske Samlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Von Tetzchner, S. (2023, 2.januar). Identitet. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/identitet>

Wennevold, S. (2015). Geografi og identitet. I: R.Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3.utg. s.40-68). Cappelen Damm Akademisk.

Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: en reise gjennom fylkene i Norge. I: M. Ferrer, B. & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Zahl-Thanem, A., Farstad, M. & Blekesaune, A. (2021).

Lokalsamfunnsundersøkelsen 2021: Dokumentasjonsrapport med frekvenser (8/2021). Ruralis – institutt for rural- og regionalforskning.

[https://bygdeforskning.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2022/08/r-8\\_21-lokalsamfunnsundersokelsen-2021--dokumentasjonsrapport-med-frekvenser-zahl-thanem-farstad-og-blekesaune.pdf](https://bygdeforskning.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2022/08/r-8_21-lokalsamfunnsundersokelsen-2021--dokumentasjonsrapport-med-frekvenser-zahl-thanem-farstad-og-blekesaune.pdf)



## Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Modulplan for undervisningsopplegg

Vedlegg 2: Vurderingsoppgave

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse før undervisningsopplegg

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse etter undervisningsopplegg

Vedlegg 5: Informasjon- og Samtykkeskjema til elev og foreldre

Vedlegg 6: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 7: Intervjuguide

Vedlegg 8: Kulturstipend frå Møre og Romsdal fylkeskommune

## Vedlegg 1, Modulplan for undervisningsopplegg

### Identitet og identitetsutvikling/samfunnsfag/10.trinn

<b>Tverrfagleg tema: Folkehelse og livsmeistring</b> <b>Tema for modul: Identitetsutvikling</b> <b>Samarbeidsfag: Kroppsøving, Friluftsliv</b>	<b>Illustrasjon</b>
<b>Lærarar: Jan Halvard</b>	
<b>Sentral idè:</b> I samfunnsfag skal elevane få høve til å utforske sin eigen identitet og lokalsamfunnet dei lever i.	<b>Tidsaspekt:6 veker (veke 39-45)</b>
<b>Hovudspørsmål:</b> Korleis kan undervisningsopplegg med eit mikrohistorisk perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn vere med på å forme elevens identitetsutvikling?	<b>Læringsmål:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• reflektere over korleis identitet blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap.</li><li>• forstå korleis identitetsutvikling og fellesskap blir påverka av geografiske, historiske og notidige forhold.</li></ul>
<b>Sentrale omgrep:</b> Identitetsutvikling, historiebevisstheit, mikrohistorie, lokalsamfunn, tilhøyrse,	<b>Læringsaktivitetar:</b> Tur til Patchellhytta Tur til Bjørnavika Tur til Møbelmuseet
<b>Vurdering:</b> Elevane viser og utviklar kompetanse når dei bruker samfunnsfaglege metodar til til å undersøkje og vurdere moglege svar på problemstillingar som handlar om fortid, notid og framtid. Innleveringsarbeid med karakter.	<b>Tilpassa opplæring:</b>

## Vedlegg 2, vurderingsoppgave

### **Identitet, identitetsutvikling og Historiebevissthet.**

I denne oppgåva skal du velge ei av dei fire oppgåvene som er skildra under.

Du vil få såkalla heile karakterar (1-6), med andre ord ingen pluss eller minus. Kvar oppgåve har sine egne vurderingskriterium.

I tillegg vil du kunne velge ulike sjangrar til dei ulike oppgåvene, desse blir spesifisert i kvar oppgåve.

Oppgåva skal leverast inn seinast 13.11 kl 23.59 Dersom du blir forhindra frå å levere til oppsatt frist er det viktig at du spør om utsettelse så tidleg som råd og at du grunngir kvifor du treng ein utsettelse. Dersom du ikkje leverer innan fristen vil ikkje oppgåva bli vurdert og det er det same som karakter 0.

NB! Eg er ikkje på jobb denne veka, men om du har spørsmål til oppgåva er eg å treffe på telefon 476 85 712 eller epost [jan.halvard.holmoy@sykkylven.kommune.no](mailto:jan.halvard.holmoy@sykkylven.kommune.no)

#### **Oppgåve 1, Lokalsamfunnet mitt.**

I denne oppgåva kan du velge om du vil bruke følgjande sjanger:

Fagtekst: 1-2 sider

Presentasjon: 5-10 minutt

- Definer kvar lokalsamfunnet ditt er. Dette kan gjerast med geografiske grenser og/eller følelsar.
- Beskriv lokalsamfunnet ditt i notid, fortid og framtid. Kva har endra seg? Kva er det same? Korleis vil framtida sjå ut? Her kan du blant anna beskrive naturlandskap, kulturlandskap, industri og folk. Har desse endringane påverka deg? Kvifor eller kvifor ikkje?
- Kva er bra med å bu i lokalsamfunnet ditt og kva saknar du?
- Forklar kva lokalsamfunnet ditt betyr for deg. Føler du ei tilhøyrighet? Kvifor eller kvifor ikkje?
- Gjer deg tankar om kva framtida vil bringe. Kjem du til å busetje deg i lokalsamfunnet? Kvifor eller kvifor ikkje?

#### **Oppgåve 2, Møbelhistoria mi.**

I denne oppgåva kan du velge om du vil bruke følgjande sjanger:

Portrettintervju: 5-10 minutt

Podkast: 5-10 minutt

- Forklar korleis møbelindustrien har endra lokalsamfunnet du er en del av. Korleis såg lokalsamfunnet ditt ut før industrien? Kva positive og negative effekter har industrien hatt på lokalsamfunnet?

- Snakk med nokon som har eit nært forhold til møbelindustrien. Få fram eit levande vitnesbyrd over eit liv i møbelindustrien.
- Kva forhold har du til møbelindustrien? Har du nokon i familien din som er involvert i møbelindustrien? Korleis har møbel påverka identiteten din?
- Reflekter rundt framtida til møbelindustrien og lokalsamfunnet si sårbarheit i forhold til dette.

### **Oppgåve 3, Naturen vår**

I denne oppgåva kan du velge om du vil bruke følgjande sjanger:

Fagtekst: 1-2 sider

Presentasjon: 5-10 minutt

Podkast: 5-10 minutt

- Korleis bruker vi naturen vår? Stikkord her kan vere jordbruk, turisme og fritid.
- Korleis har denne bruken endra seg over tid og kva skjer i framtida? Her kan du bruke eksempel som Patchellhytta, Brunstadsætra eller liknande.
- Korleis er den ville sunnmørsnaturen med på å forme menneska som bur her?
- Kva forhold har du til naturen rundt deg? Korleis er dette forholdet med på å forme din identitet?

### **Oppgåve 4, Kven er eg?**

I denne oppgåva kan du velge om du vil bruke følgjande sjanger:

Fagtekst: 1-2 sider

Presentasjon: 5-10 minutt

Skjønnlitterær tekst: 1-2 sider

- Kva er identitet? Beskriv kort kva dette er.
- Kven er eg? Beskriv deg sjølv.
- Kva er identitetsutvikling? Beskriv kort kva dette er.
- Korleis har din identitet utvikla seg? Reflekter over kven eller kva påverkar dine val og handlingar?
- Kva er historiebevisstheit? Beskriv kort kva dette er.
- Korleis påverkar fortida, notida og framtida din identitet?

### Vedlegg 3: Spørreundersøkelse før undervisningsopplegg

Spørreundersøkelsene her er gjengitt. Undersøkelsene ble gjennomført på nett via google docs.

<https://docs.google.com/forms/d/10WU3FXJBtqRREEX3T5V8DI6expf0JN3JOAdbPVvcMUc/edit>

## Undersøking om identitet, lokalsamfunn og samfunnsfagundervisning.

Vi ønsker å vite meir om dine erfaringar med identitet og lokalsamfunn.

Undersøkinga er anonym og frivillig, og kan bidra til at vi får meir kunnskap om elevar sitt møte med samfunnsfagundervisning i skulen. Du kan når som helst trekke deg frå deltaking om du ønsker det.

Takk for at du tek deg tid til å svare på nokre spørsmål!

ID nummer

Kva er identitet for deg?

Kva trur du påverkar korleis din identitet utviklar seg?

### Lokalsamfunn

Korleis vil du beskrive ditt lokalsamfunn?

Kva trur du ditt lokalsamfunn er kjent for?

Kva er bra med å bu i Sykkylven?

Kva saknar du i Sykkylven?

Trur du at du kjem til å busetje deg i Sykkylven i framtida? (Forklar gjerne kvifor/kvifor ikkje)

Dersom du måtte ta eit val, kven av desse kategoriane beskriv deg best?

- a) Sykkylving
- b) Sunnmøring
- c) Nordmann
- d) Europeer
- e) Ingen av desse

### Påstandar

Nå skal du lese nokre påstandar og svare kor enig eller uenig du er i desse påstandane.

Eg føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

Eg kjenner ei sterk tilhøyrighet til staden eg bur.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

### Samfunnsfag

Kan du forklare kva det er som gjer at du likar eller ikkje likar samfunnsfag?

Kva former for undervisning likar du best i samfunnsfag? (Forklar gjerne kvifor eller kvifor ikkje)

## Vedlegg 4: Spørreundersøkelse etter undervisningsopplegg

Spørreundersøkelsene her er gjengitt. Undersøkelsene ble gjennomført på nett via google docs.

[https://docs.google.com/forms/d/1AOa-Y0CGTR7Mquxql8wyeiOaE2zn\\_zA8mADnUzU7p1M/edit](https://docs.google.com/forms/d/1AOa-Y0CGTR7Mquxql8wyeiOaE2zn_zA8mADnUzU7p1M/edit)

# Undersøking om identitet, lokalsamfunn og samfunnsfagundervisning.

Vi ønsker å vite meir om dine erfaringar med identitet og lokalsamfunn.

Undersøkinga er anonym og frivillig, og kan bidra til at vi får meir kunnskap om elevar sitt møte med samfunnsfagundervisning i skulen. Du kan når som helst trekke deg frå deltaking om du ønsker det.

Takk for at du tek deg tid til å svare på nokre spørsmål!

ID nummer

Kva er identitet for deg?

Kva trur du påverkar korleis din identitet utviklar seg?

### Lokalsamfunn

Korleis vil du beskrive ditt lokalsamfunn?

Kva trur du ditt lokalsamfunn er kjent for?

Kva er bra med å bu i Sykkylven?

Kva saknar du i Sykkylven?

Trur du at du kjem til å busetje deg i Sykkylven i framtida? (Forklar gjerne kvifor/kvifor ikkje)

Dersom du måtte ta eit val, kven av desse kategoriane beskriv deg best?

- f) Sykkylving
- g) Sunnmøring
- h) Nordmann
- i) Europeer
- j) Ingen av desse

### Påstandar

Nå skal du lese nokre påstandar og svare kor enig eller uenig du er i desse påstandane.

Eg føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her.

- f) Helt enig
- g) Litt enig
- h) Hverken eller
- i) Litt uenig
- j) Helt uenig

Eg kjenner ei sterk tilhøyrigheit til staden eg bur.

- f) Helt enig
- g) Litt enig
- h) Hverken eller
- i) Litt uenig
- j) Helt uenig

### Samfunnsfag

Kan du forklare kva det er som gjer at du likar eller ikkje likar samfunnsfag?

Kva former for undervisning likar du best i samfunnsfag? (Forklar gjerne kvifor eller kvifor ikkje)



### Undervisningsopplegget

Du har dei siste fem vekene blitt undervist i eit tema om identitet og identitetsutvikling. No vil du få nokre spørsmål om korleis du har opplevd dette undervisningsopplegget.

Dersom du skal beskrive undervisningsopplegget dei siste fem vekene med tre ord, kva ord ville det vere?

Kva likte du best med å ha undervisning ute i lokalsamfunnet ditt?

Kva likte du minst med undervisningsopplegget om identitet?

### Påstandar

Nå skal du lese nokre påstandar og svare kor enig eller uenig du er i desse påstandane.

Etter fem veker med undervisning om identitet og identitetsutvikling i lokalsamfunnet, føler eg ei sterkare tilhørigheit til staden eg bur på.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

Dette undervisningsopplegget har auka min kunnskap om heimstaden min.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

Dette undervisningsopplegget har forma identitetsutviklinga mi.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

Eg ser at historia til staden eg bur på påverkar korleis identiteten min blir forma.

- a) Helt enig
- b) Litt enig
- c) Hverken eller
- d) Litt uenig
- e) Helt uenig

## **Vil du delta i forskingsprosjektet “Identitetsutvikling, lokalsamfunn og samfunnsfagundervisning”**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå om eleven gjennom undervisning i lokalsamfunnet kan forme si identitetsutvikling. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

### **Føremål**

Ein ungdom utviklar identiteten sin gjennom heile ungdomsskulen. Dette skjer på ulike måtar og i ulike situasjonar. Vi ynskjer å sjå på kva som skjer med denne identitetsutviklinga når vi tek elevane ut av klasserommet på ungdomsskulen og brukar lokalsamfunnet som eit klasserom. Eg vil gjennom to spørjeundersøkingar sjå om vi finn tendensar til om det skjer noko form for endring i elevens identitetsutvikling.

Masterprosjektet vil ta for seg følgjande problemstilling: Korleis kan eit undervisningsopplegg med eit mikrohistorisk perspektiv, gjennomført i elevens lokalsamfunn vere med på å forme elevens identitetsutvikling?»

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kari Aslaug Hasle er rettleiar for prosjektet.

Jan Halvard Holmøy (masterstudent) utføre prosjektet.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du er elev på Sykkylven ungdomsskule, og skulen din har sagt at eg kan få lov å spørje deg og medelevene på trinnet ditt om de vil vere med på prosjektet mitt. Det er berre elevar på ditt trinn som skal delta.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du fyller ut to spørjeskjema, eit før undervisningsmodul(tek fem-seks veke) og eit etter. Det vil ta deg ca. 10-15 minutt per skjema. Spørjeskjemaet inneheld spørsmål om identitet, lokalsamfunn, tilhørigheit og sjølve undervisningsopplegget. Svare dine frå spørjeskjemaet blir registrerte elektronisk.

Foreldre kan ta kontakt for å få sjå spørjeskjema/intervjuguide eller liknande på førehand. For dei elevane som er under 15 år treng eg også samtykke frå foreldra.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje

samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Hugs at dette er spørsmål som ikkje skal vurderast og har ingenting å seie for din skulekvardag. Sjølv om det er samfunnsfaglæraren din som gir deg denne undersøkelsen er det viktig å forstå at når han les svara dine er han ikkje læraren din men ein forskar som jobber med ei masteroppgåve.

Du må ikkje svare på alle spørsmåla, men vi håper at du svarar på så mange som mogleg. Sjølv om du vel å ikkje delta på prosjektet vil du følgje samme undervising då dette er ein del av pensum. Når dei som skal vere med på prosjektet fyller ut spørjeskjema vil du få eit alternativt opplegg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg sjølv og rettleiar som vil ha tilgong til innsamla informasjon.

Namnet ditt vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Vi kjem ikkje til å spørje etter annan sensitiv informasjon. Denne lista og datamaterialet frå spørjeundersøkelsane vil bli lagra på ein sikker server.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i juli 2023. All data eg samlar inn blir anonymisert gjennom deltakernummer, og eg må oppbevare dataen i ca eit år etter at oppgåva er fullført. Etter det blir de destruert, altså øydelagt slik at ingen kan lese dei.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

HVO ved Kari Aslaug Hasle, [kari.aslaug.hasle@hivolda.no](mailto:kari.aslaug.hasle@hivolda.no) og Jan Halvard Holmøy, [jan.halvard.holmoy@sykkylven.kommune.no](mailto:jan.halvard.holmoy@sykkylven.kommune.no)

Vårt personvernombod: [personvernombod@hivolda.no](mailto:personvernombod@hivolda.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

**Venleg helsing**

**Kari Aslaug Hasle**  
(Forskar/rettleiar)

**Jan Halvard Holmøy**  
(Masterstudent)

---

-----

## **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet “Identitetsutvikling, lokalsamfunn og samfunnsfagundervisning” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i to spørjeskjema
- å delta i eit intervju etter eg har svart på to spørjeskjema, dersom dette blir aktuelt

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 6, Godkjenning frå NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

632782

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

25.08.2022

**Prosjektittel**

Identitetsutvikling, lokalsamfunn og samfunnsfagundervisning

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Kari Aslaug Hasle

**Student**

Jan Halvard Holmøy

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 15.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almannelige

**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 15.07.2023.

## **Kommentar**

**OM VURDERINGEN** Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG** Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.07.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG** 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. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** 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). Nettskjema, google forms er oppgitt som databehandler i prosjektet. Bruk av chromebook som er eid av Sykkylven Kommune er avklart med prosjektansvarlig hos behandlingsansvarlig institusjon. Det samme er bruk av google forms. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Anne Marie Try Laundal Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 7, Intervjuguide

### Intervjuguide til oppfølgingsamtale

Du har nå gjennomført to frivillige spørreundersøkelser og sagt deg villig til å bli med på et intervju. I dette intervjuet vil *jeg ta tak i noen av de svarene og endringene som jeg fant i dine besvarelser*. Dette gjør jeg for å få en dypere forståelse for hvilke meninger som ligger bak dine svar.

#### Undervisningsopplegget:

1. I den andre spørreundersøkelsen fikk du spørsmål om å beskrive undervisningsopplegget med tre ord. Du svarte blant annet lærerikt (1963 brukte ordet kunnskapsfull).

Kvifor meinte du at opplegget var lærerikt?

Uteskule?

Lokalsamfunn?

2. Når vi har jobba med identitet og identitetsutvikling som tema, har vi vore i klasserommet og ute i lokalsamfunnet, kven av desse to undervisningsformene synest du passar best til tema?

Kvifor synest du det?

Har du eksempel som kan vise dette?

#### Identitet og Identitetsutvikling:

3. Du seier at undervisningsopplegget har forma identitetsutviklinga di

Heilt einig: 2828, 0812

Litt einig: 1905, 7188, 1963

Verken eller:

Litt ueinig: 3319

Heilt ueinig:

Kan du forklare kva du meiner om dette?

Eksempel?

### Lokalsamfunn og stedstilhørighet:

4. Du seier at undervisningsopplegget om identitet og identitetsutvikling i lokalsamfunnet har ført til ei sterkare tilhørighet til staden du bur på.

Heilt einig: 2828, 1905

Litt einig: 0812, 7188, 3319

Verken eller: 1963

Litt ueinig:

Heilt ueinig:

Kan du forklare kva du meiner om dette?

Eksempel?

5. Vi har sett nærmare på historia til lokalsamfunnet du bur i. Dette har vi gjort med ulike verkemiddel (bilde, møbel, sætre, fjordgard og alpinisme).

Har dette endra ditt syn på heimstaden din?

Kan du sjå ein samanheng inn mot deg sjølv?

### Diverse endringar frå den første til den andre undersøkelsen:

6. Endringar frå runde ein til runde to.

1963:

Føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her, HE – HvEI

1905: Føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her, HE – LE

7188: Nordmann – Sykkylving

Kjenner ei sterk tilhørighet til staden eg bur, HE – HvEI

0812: Nordmann – Sykkylving

Føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her, LE – HvEI

3319: Sykkylving – Sunnmøring

Føle eit sterkt felleskap med dei andre som bur her, LE – HE

Kjenner ei sterk tilhørighet til staden eg bur, LE – HE

2828:

Kvifor har ikkje informanten endringar? Spør om tilhørighet, identitetsutvikling, samfunnsfaget.

**Samfunnsfag:**

7. Kan du forklare nærmere kvifor du likte tavle eller uteskule som undervisningsform i samfunnsfag?

Eksempel?

**Avslutning:**

8. Er det noko av det vi har prata om som du vil legge til eller utdjupe?
9. Er det noko som vi ikkje har prata om i dette intervjuet som du vil snakke om?

Tusen takk for at du ble med på dette intervjuet.

## Vedlegg 8, Kulturstipend frå Møre og Romsdal fylkeskommune



Møre og Romsdal  
fylkeskommune

Jan Halvard Holmøy  
Grebstadvegen 87  
6230 SYKKYLVEN

Deres ref:	Deres dato:	Vår ref:	Vår saksbehandler:	Vår dato:
-	12.10.2022	2022/16338 - 160383/2022	Mona Kristine Fluge,71 28 05 49	20.12.2022

### **2022 - Masterstipend innen kultur - Tildeling til masteroppgave innen identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn i samfunnsfagundervisning**

Viser til søknad datert 12.10.2022 om tilskudd til Jan Halvard Holmøy på 25 000 kroner.

Kulturdirektøren har tildelt Jan Halvard Holmøy 25 000 kroner i tilskudd til masteroppgaven innen identitetsutvikling ved bruk av mikrohistoriske perspektiv og lokalsamfunn i samfunnsfagundervisning.

#### **Grunnlag for vedtaket:**

Når du tar imot tilskuddet, godtar du samtidig også retningslinjer og vilkår for masterstipend innen kultur fra Møre og Romsdal fylkeskommune.

Stipendet blir delt opp i to utbetalinger, en ved semesterstart og en når prosjektet er avsluttet og masteroppgaven er bestått. Vi gjør oppmerksom på at stipendet er skattefritt så lenge studenten er under utdanning. Dersom du ikke oppfyller vilkårene, vil vi trekke tilbake stipendet.

For første utbetaling, send e-post med kontonummer til [post@mrfylke.no](mailto:post@mrfylke.no) og merk e-post med sak **2022/16338**. Andre utbetaling skjer automatisk når fylkeskommunen har mottatt ferdig masteroppgave.

---

Postadresse: Postboks 2500, 6404 Molde • Besøksadresse: Julsundvegen 9 • Telefon: 71 28 00 00 e-post: [post@mrfylke.no](mailto:post@mrfylke.no) • [www.mrfylke.no](http://www.mrfylke.no)  
Side 2

#### **Vilkår for masterstipend innen kultur fra Møre og Romsdal fylkeskommune**

- Stipendet gjelder oppgaven slik den er beskrevet i søknaden. Dersom oppgaven blir endret uten vår godkjenning, kan vi trekke tilbake stipendet.
  
- Det skal gå frem av oppgaven at den har mottatt tilskudd fra Møre og Romsdal fylkeskommune.
- Mottaker av stipendet skal presentere oppgaven sin for kulturavdelingen i etterkant av innlevering og bidra med råd og innspill til kulturavdelingen basert på sitt arbeid.
  - Dersom oppgaven skrives på engelsk, skal et kort sammendrag av oppgaven på norsk eller engelsk leveres til kulturavdelingen.
  - Hensikten med masterstipendet er å bidra til kunnskapsbygging om kulturlivet i Møre og Romsdal, minst en av undersøkelsesenehetene i studien skal derfor være lokalisert i fylket.

Med hilsen

Heidi-Iren Wedlog Olsen

Kulturdirektør

Mona Kristine Fluge

rådgivar

*Dokumentet er elektronisk godkjent og krever derfor ikke signatur*