



Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø

Prosjekt i *Den kulturelle skolesekken*
med det nære landskap som utgangspunkt

av

Stig Bjørshol
Jan Brendalsmo

Med bidrag av
Nina Hovind
Odd Stabbetorp

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2007
Rapport 7/2007

Rapport 7/2007 Høgskolen i Vestfold, 2007

Copyright HVE/ Stig Bjørshol, Jan Brendalsmo

ISBN 82-7860-206-9

Forord

Prosjektet var et samarbeid mellom Vestskogen skole og tre forskningsmiljøer. Prosjektet skulle være et pilotprosjekt for andre skoler og kommuner som ønsket å igangsette liknende prosjekter. Denne rapporten er derfor et grunnlagsdokument og en arbeidsmal for slike fremtidige prosjekter. Prosjektet var konsentrert til elevenes forståelse, kartlegging av, og arbeid med kultur- og naturlandskapet i Vestskogens skolekrets.

Målet med prosjektet var flersidig. Det skulle:

- gi elever og lærere erfaring med prosjektarbeid
- drive prosjektundervisning på vitenskapelig grunnlag
- få til et samarbeid mellom skole og vitenskapsfeltet
- gi elevene erfaring med selvstendige undersøkelser
- øke elevenes kunnskap om og forståelse av natur- og kulturlandskap i fortid og nåtid
- øke elevenes tilhørighet til et relativt nytt bomiljø

Prosjektet *Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø* er en del av Den kulturelle skolesekken og ble støttet med midler fra ABM utvikling.

Rapporten er i hovedsak skrevet av Stig Bjørshol (Høgskolen i Vestfold - HVE) og Jan Brendalsmo (Norsk institutt for kulturminneforskning - NIKU) med bidrag fra Nina Petterson Hovind (Vestskogen skole) og Odd Stabbetorp (Norsk institutt for naturforskning - NINA).

Sammendrag

Rapporten gir en gjennomgang av prosjektet *Kulturhistorisk Atlas for Vestskogen skole*. Prosjektet var en del av skoleåret 2004-2005 i en 6. klasse og ble fullført i påfølgende skoleår. Det fikk støtte av ABM-utvikling og var en del av *Den Kulturelle Skolesekken*.

Utgangspunktet for prosjektet var en henvendelse fra en forsker ved NIKU Jan Brendalmo, som hadde en idé om å koble forskere og en skole i et prosjekt som tok utgangspunkt i lokale kulturminner og kulturmiljøer. Han henvendte seg da til Vestskogen skole, og ledelsen ved skolen fattet interesse. Prosjektet ble raskt koblet til ytterlige to institusjoner, NINA og HVE. Den økonomiske støtten prosjektet mottok gjorde det mulig å involvere to forskere, en pedagog og både undervisningsinspektør og flere lærere ved Vestskogen skole, samt sikre god data-støtte. Dette ga prosjektet gode rammevilkår. Et av hovedmålene for prosjektet var å utarbeide en arbeidsmal. Den skulle være til støtte for andre skoler som ønsket å gjennomføre kulturhistoriske prosjekter med liknende tilnærming.

Fokus for prosjektet var kultur og historie i elevenes nærmiljø, og det skulle støtte skolens satsingsområder *natur og kultur*. Prosjektets hovedproblemstilling var: "Hva finnes av tradisjon, fysiske rester etter menneskenes bruk av nærmiljøet rundt Vestskogen skole?" og mer generelt: "Hva finnes av spor etter menneskenes bruk gjennom tidene av landskapet i skolens nærmiljø?"

Prosjektet skulle knyttes til Vestskogen skole og være et læringsprosjekt. Etter en vurdering av praktiske forhold og de krav som ville bli stillet til elevenes læringsnivå, modenhet og fagkunnskap, falt valget på de 43 elevene som gikk i to 6 klassene ved skolen. I løpet av prosjektperioden arbeidet elevene med å finne fram til, dokumentere og formidle ulike deler av kulturhistorien i sitt nærmiljø.

Etter at prosjektet fikk sin tilknytning til Den Kulturelle Skolesekken ble det utviklet som et pilotprosjekt: Det ble et mål å synliggjøre overføringsverdien til andre skoler og til andre typer prosjektarbeid. Arbeidsmalen (kap. 4) er en sentral del av resultatene og denne rapporten.

En prosjektgruppe ble nedsatt bestående av en inspektør (prosjektleder), forskerne, pedagogen og en kjernegruppe av lærere i klassene. Denne gruppen la rammene for prosjektet: Elevene skulle kartlegge Vestskogens kulturhistorie, både for å styrke elevenes tilhørighet til stedet, og fordi det var stort materiale å jobbe med. Ettersom skolekretsen var den naturlige geografiske rammen for elevene, ble det også rammene for elevenes arbeid.

Ut fra hvilke muligheter prosjektgruppen mente Vestskogen inneholdt, falt valget på fem hovedområder: Spor i landskapet, spor i strandsonen, byggeskikk, hagekulturhistorie og navneskikk (stedsnavn – gårdsnavn – gatenavn). Deretter ble ressurser til bruk for elevene, både materiell og personer, samlet inn og knyttet til de fem temagruppene. Gruppen regnet med at foreldrene ville være en viktig ressurs, slik at de ble informert og fikk komme med bidrag både under planlegging og gjennomføring.

Elevene ble så trukket inn, tidlig ved informasjon om prosjektet og for fullt gjennom ressursoforelesninger (særlig viktig var presentasjonen av forskningsmetode) og introduksjon til de fem temaene. Elevene valgte temaområder slik at det ble to grupper på hvert tema. Deretter jobbet de ut ulike problemstillinger i samarbeid med forskerne, pedagogen og klasselærerne. Elevene ut i felten og samlet inn sitt materiale på ulike vis: skriftlige kilder og kart fra ulike steder, foto, tegning, intervjuer og manngard. Logg, skjema og kartleggingsverktøy ble benyttet.

Elevenes rapportskrivning ble utsatt til høsten, noe som vanskeliggjorde denne delen av arbeidet. Formidlingen derimot var preget av innsats og lyst: I forbindelse med en kystkulturkonferanse ble resultatet formidlet via plakater. Videre forberedte og gjennomførte elevene en formidlingskveld for foreldre, informanter og andre interesserte. Prosjektet ble også dekket i ulike media, både i lokalpressen i flere tilfeller, i NRK-Vestfold og i magasinet *Form* og nyhetsbrevet *La Stå* for LA21. Både rapportene og delrapporter er lagt ut på et nettsted opprettet for prosjektet:

(http://www.vestskogen.gs.vf.no/dks/Kulturhistorisk_Atlas/index.htm)

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	5
Kapittel	
1. Innledning	
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	9
1.2 Formålet med prosjektet.....	10
1.3 Rammer og forarbeid.....	10
2. Teori	
2.1 Teoribakgrunn for prosjektet.....	15
2.2 Prosjektmetodikk i skolen.....	17
2.3 Utvikling av elevers historiebevisshet.....	20
3. Presentasjon av Kulturhistorisk atlas for Vestskogen skole	
3.1 Vestskogen skole.....	25
3.2 Forarbeid, gjennomføring og resultat.....	25
3.3 Evaluering.....	29
4. Manual	
4.1 Manual for fremtidige kulturhistoriske prosjekter.....	37
5. Avslutning	
5.1 Hovedkonklusjon.....	45
5.2 Anbefalinger.....	45
Litteratur.....	49

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Prosjektet ble utviklet i samarbeid mellom NIKU, NINA, Vestskogen skole (i Nøtterøy kommune i Vestfold) og HVE. På et tidligere tidspunkt var en idéskisse blitt diskutert på møter mellom NIKU og Høgskolen i Oslo (HiO). En søknad om prosjektstøtte og deltakelse i Den Kulturelle Skolesekken ble sendt ABM-utvikling i juni 2003 og midler tildelt desember 2003. Prosjektoppstart var januar 2004 og avslutning det påfølgende skoleår.

Utgangspunktet for hele prosjektet var at det skulle gi elevene en mulighet til å forske slik at de kunne lære mer om kultur og historie i sitt nærmiljø. Dette ville også støtte skolens selvstendige satsing på *natur og kultur*. Etter drøftinger mellom forskerne og representanter for skolen, kom man frem til en hovedproblemstilling: ”Hva finnes av tradisjon, fysiske rester etter menneskenes bruk av nærmiljøet rundt Vestskogen skole?”. Og videre, mer generelt: ”Hva finnes av spor etter menneskenes bruk gjennom tidene av landskapet i skolens nærmiljø?” Det fikk derfor tittelen *Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø*. Prosjektet være et læringsprosjekt. Et slikt prosjekt vill stille krav til elevenes modenhet. Det ville også stille krav til elevenes evne til samarbeid og selvstendig arbeid. De to 6. klassene ble derfor valgt ut. De var også kjent for god arbeidsmoral og lærere i klassen ønsket å delta. de krav som ville bli stillet til elevenes læringsnivå, modenhet og fagkunnskap, falt valget på elevene i 6 klasse ved Vestskogen skole. Elevenes arbeid skulle konsentreres til å finne fram til, dokumentere og formidle kulturhistorien på Vestskogen. Noen aspekter av dette måtte så bli valgt ut.

Prosjektet ble deretter knyttet til Den Kulturelle Skolesekken. Forutsetningen for støtte fra Skolesekken var at det ble utviklet som et pilotprosjekt. Det ble derfor et viktig arbeid å dokumentere arbeidsprosessen slik at den fikk overføringsverdi til andre skoler. Dette skulle skje gjennom å utarbeide en generell arbeidsmal med basis i dette prosjektet. Denne malen er derfor en separat og viktig del av denne rapporten.

1.2 Formål med prosjektet

Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø sitt formål var primært å vekke interesse for den lokale historie (i dette tilfellet i en kystkommune) og vise hvordan denne kan leses ut av sporene i landskapet. Målet var at elevene skulle lære seg å lese ”tidsdybden” i landskapet gjennom å forske på sider historien på Vestskogen ved hjelp av arkeologiske og botaniske elementer, stedsnavn, skriftlige kilder og arkitektur. Videre skulle elevene gjennom en slik prosess utvikle sin opplevelse av identitet knyttet til et miljø. Dette syntes for prosjektgruppen som særlig viktig, ettersom Vestskogen ofte blir sett på som et nytt boområde med blandet villabebyggelse, og hvor også Tønsbergregionens eneste drabantbyområde ligger. I en region hvor gammel kultur og historiske røtter ofte vektlegges, vil det være viktig både å finne frem til de gamle spor og å finne identitet også i den nyere historien.

Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø skulle også vekke interesse for forskning generelt. Dette skulle skje gjennom en introduksjon til forskningsmetode og ved at det ble valgt å følge prosjektmetodikk. Videre ville dette gi elever og lærere grunnleggende forståelse av slike arbeidsmetoder og muligheten til seinere prosjekter basert på disse. En bærende tanke var at elevene ikke skulle få utlevert ferdige problemstillinger men utvikle slike selv (”man må først oppdage spørsmålet før en kan finne svaret”). Dette skulle gi øket motivasjon gjennom elevenes eierforhold til prosjektet og til egen forskning. Tilknytning til forskningsmetoder skulle heve prosjektets status for elevene ved at de skulle bruke vitenskapenes metoder.

Gjennom dette arbeidet var det også et mål å drive prosjektundervisning på vitenskapelig grunnlag, noe som verken elever eller lærere hadde erfaring med. Dette ville gi et samarbeid mellom skolen og vitenskapsfeltet, noe som alle i prosjektgruppen så som ønskelig.

1.3 Rammer og forarbeid

Vestskogen skolen ligger i Nøtterøy kommune i Vestfold og er en 1-7-skole med rundt 300 elever. Skolen ligger i et villa- og drabantbyområde med kort vei til skog og sjø. Ledelsen består av rektor og to undervisningsinspektører, den ene med hovedansvar for 1.-4.-trinn, den andre for 5.-7.trinn. Skolen har 23 lærere.

Vestskogen er på mange måter et nytt område i gammelt land. Stedet mangler ikke dype historiske røtter, men hoveddelen av bosetningen er av nyere dato og omfatter Nøtterøys eneste drabantby, et område med flere boligblokker. Derfor ønsket vi at elevene skulle kartlegge stedets kulturhistorie både for å bidra til at de ble oppmerksom på sin nye så vel som eldre historie og gjennom prosjektet få styrket sin tilhørighet til det ”unge” Vestskogen. Skolekretsen ble da den geografiske rammen for prosjektet, selv om den omfattet et litt større område enn selve Vestskogen. Dette ga litt større variasjon i både natur og kultur. Kartlegging var også et godt tema fordi det ga muligheter i mange retninger, og fordi andre klasser senere kunne utvide og bygge videre på det arbeidet elevene gjorde. Temaet fikk deretter navnet ”Kulturhistorisk atlas” for å understreke kartlegging og utnytting av det geografiske området.

Prosjektet hadde sitt utgangspunkt i en forsker i kulturhistorie fra NIKU som ønsket å involvere en skole i hjemkommunen. En av undervisningsinspektørene hadde interesse i dette feltet og ble den som skulle drive prosjektet på skolen. En forsker fra NINA og pedagog fra HVE kom tidlig inn i arbeidet med prosjektet og med prosjektsøknaden til Den kulturelle skolesekken.

Etter at prosjektet ble presentert for lærerne falt valget på et klassetrinn hvor prosjektet kunne begrunnes og rotfestes. I dette tilfelle ble det 6.-klassetrinnet. Her var lærerteamet interessert i prosjektet, og valget av 6. trinn gav elever på et modningsnivå man mente var riktig for et såpass krevende prosjekt. Trinnet omfattet 43 elever. Dette kunne gi 10 arbeidsgrupper som ressurs i arbeidet som skulle gjøres.

Spesielt for dette prosjektet er involveringen i en søkerunde i Den kulturelle skolesekken. En god del av forarbeidet ble knyttet til å skrive søknad, og suksess med dette ga prosjektet gode økonomiske rammer for gjennomføring. Dette ble særlig brukt til frikjøp av lærere i planleggingsprosessen og ekspertveiledning i alle prosjektets faser.

Tidlig planlegging

Prosjektgruppa besto av prosjektleder, 2 kontaktlærere og 4 timelærere (kunst & håndverkslærer, lærer med spesiell kompetanse i IKT), skolens inspektør 2 og skolens rektor fra Vestskogen skole. Faste medlemmer i gruppa var også de to forskerne fra henholdsvis NIKU og NINA og pedagogen fra HVE. I tillegg var observatører fra Miljøverndepartementet

(MD), Riksantikvaren (RA), Høgskolen i Oslo (HiO) og fagbladet FORM tilstede på enkelte møter.

Før prosjektstart (i tiden 01.12.03- 03.05.04) ble det holdt i alt 9 møter. Prosjektets innhold og arbeidsgang ble nøye diskutert og planlagt i denne perioden.

Lærerne, som er de som har best innsikt i hva som ville fungere, hadde god tro på prosjektideen – og særlig positive til å la elevene få forske og sjøl være aktive. Hovedutfordringen ble deretter å finne fruktbare avgrensninger gjennom temaområder. Vi mente en slik avgrensning var nødvendig for å kunne drive med systematiske registreringer, og å kunne utnytte ressurspersonene i gruppen. Ut fra dette kom vi frem til fem temaer. Dette ga også muligheten for to elevgrupper på hvert tema.

De fem temaområdene ble:

Tema Spor i landskapet:

På forhånd hadde forskerne lokalisert et område der det tidligere hadde ligget en husmannsplass. Denne var ikke tidligere registrert, men navnet (Aronsletta) var bevart. Stedet er i dag en åpen glenne i skogen ikke langt fra Vestskogen skole, og både skolen og en nærliggende barnehage bruker stedet som utfarts- og aktivitetssted. Hovedmålet ble å få elevene til å skaffe fram så mye kunnskap som mulig om stedets historie ved hjelp av litteratur, gamle kart, lokalkjente og eldre folks historier. Gjennom dette kunne de skrive stedets historie.

Tema Spor i strandsonen:

Gruppen definerte sitt oppdrag som å finne ut hva som fantes av menneskeskapte spor langs stranden innenfor skolekretsen. Deretter skulle de ved hjelp av forskjellige typer kilder forsøke å forklare hva de enkelte typer objekter (brygger, slipp, båtbyggeri) hadde blitt brukt til, når og hvorfor. På denne måten kunne de avlese hvordan utnyttelsen av strandsonen hadde endret seg over tid, fra nærings- og kommunikasjonsrettet virksomhet til fritidsformål.

Tema Byggeskikk:

I utgangspunktet fikk elevene en opplæring i hvordan bolighus fra de forskjellige byggeperioder ser ut. Deretter valgte de seg ut et avgrenset område av skolekretsen og

klassifiserte de forskjellige bygninger ut fra de kriterier som kjennetegnet de respektive perioder. En målsetting var å koble denne gruppens observasjoner til de observasjoner som gruppene som jobbet med hagekulturhistorie og navneskikk kom fram til, for å synliggjøre at det oftest er en nær sammenheng mellom disse tre forholdene. Dette siste ble likevel en for drøy målsetting, skulle det vise seg.

Tema Hagekulturhistorie:

Elevgruppen fikk som utgangspunkt en orientering om de vanligste hagevekster, og litt om når de forskjellige var populære. Et avgrenset område innfor skolekretsen ble valgt for feltarbeide. Her ble hovedtrekkene ved hagene dokumentert, og de ble deretter forsøkt gruppert i forhold til tid (hagesenterhage = dagens hage, naturhage = 1970-tallet, nytteveksthage = 1900-tallet fram til rundt 1960).

Tema: Stedsnavn – gårdsnavn – gatenavn (Navneskikk):

Gruppen valgte seg ut et større område innenfor skolekretsen, og hvor de dro rundt og dokumenterte navn på gateskiltene. I tillegg benyttet de eldre kart, der både lokalitetsnavn, gårdsnavn, gatenavn og områdenavn var påført. Deretter forsøkte de ved hjelp av forskjellige typer kilder å forklare navnenes innhold/betydning og når de kunne være oppstått.

Kartlegging av ressurser

Gruppen gikk deretter i gang med å kartlegge ressurser internt og eksternt. I vårt tilfelle ble de interne ressursene:

1. Lærerne: IKT og temaområdene.
2. Veilederne: Temaene som fagområde. Prosjekt som arbeidsform.
3. Rektor: Lokalhistorie.

De eksterne ressursene tok det naturlig nok lenger tid å kartlegge. De viktigste ble:

1. Kontaktperson i kommunen, på kartkontoret
2. Kontaktperson i kommunen, en landskapsarkitekt.
3. Kontaktperson i historielaget.
4. Kontaktperson i boligbyggerlaget.
5. Biblioteket: Fylkesbiblioteket ligger i Tønsberg noen få kilometer unna og har en glimrende avdeling med lokalt stoff.
6. Foreldregruppen.

Elevene trekkes inn

Forberedelsene i klassen ble drøftet. Vi valgte små drypp for å forberede elevene på det som skulle komme. Lærerne snakket med elevene om prosjektet og hvorfor de skulle få besøk. Det første faglige innslaget ble da en ressurspersoner fra historielaget og rektor til å fortelle om Vestskogens historie. Begge var kjent som gode fortellere

Foreldrene trekkes inn

Kort tid etter de første drypp i klassen ble foreldrene invitert til en foreldrekveld. Dette ble gjort både for å forberede foreldrene på prosjektarbeidet, for å kartlegge ressurser i foreldregruppen og for å få nyttige tips i forbindelse med gjennomføring.

På foreldrekvelden kom det spørsmål til avklaring, noen få med en viss negativ undertone som ”er dette fornuftig tidsbruk”. I så måte var det viktig å svare på slike spørsmål slik at en gjennomsnittlig positiv stemning ble enda mer positiv. Det kom også tips til arbeidet med temaene og ressurspersoner vi ikke kjente til. Ressurspersonene fra NIKU/NINA/HVE var alle til stede sammen med lærerne og prosjektleder. De bidro til en faglig-pedagogisk gjennomgang av prosjektet.

Forberedelse til prosjektstart

De to forskerne fra NIKU/NINA hadde to gjennomganger av terrenget for å finne synlige fortidsminner og eksempler på biologiske kulturspor. Deretter hadde de klassens lærere med på en orienteringstur.

Det var også viktig å skaffe materiell til prosjektet. Det ble lånt inn bøker til et mini-bibliotek i et klasserom som ble basen for prosjektet: Generelle oppslagsverk, lokalhistoriske bøker og noe relevant stoff trykket opp fra kilder på Internett. Dette ble også benyttet av planleggingsgruppen for oppdatering. I tillegg var det også en viktig gjennomgang av hva slags materiell og kunnskaper som elevene måtte ha på plass når prosjektet startet. Dette endte i en lang liste som inneholdt alt fra tusjer og ark i ulike format til gode kart (både moderne og fotokopier av gamle). Et digitalkamera til hver gruppe ble fremskaffet fra skole, høgskole og foreldre. Utstyret skulle bidra til at elevene kunne velge ulike dokumentasjonsformer.

2. Teori

2.1 Teoribakgrunn for prosjektet

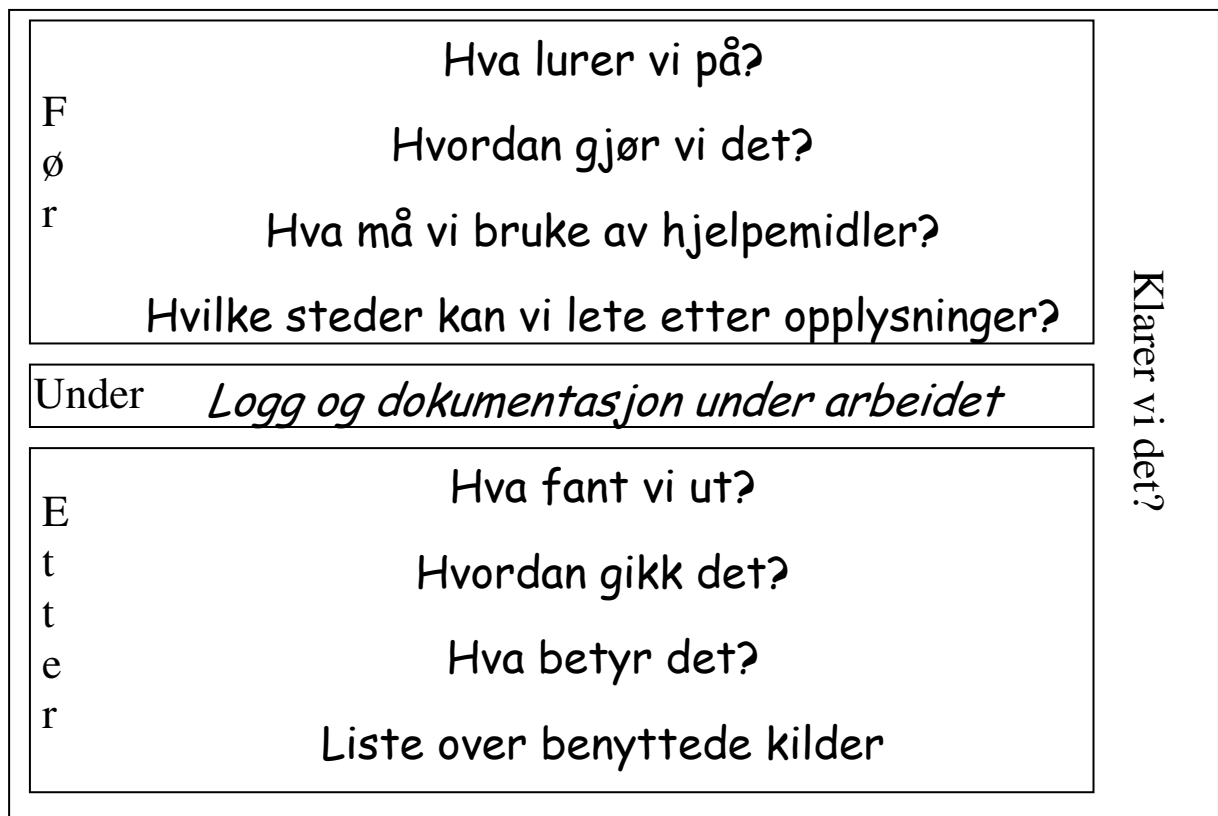
Noe av det viktigste med historieformidling er å visualisere essensen av begrepet, nemlig at endring er det framherskende ved enhver kultur. Endring kan være hurtig eller den kan være langsom, den kan være beskjeden i omfang eller den kan være formidabel. Den enkleste, og mest visuelle måten å gjøre dette på – også når det gjelder barn – er å ta utgangspunkt i det daglige og kjente hverdagslandskapet rundt dem. Det en gjør er å vise dem, eller la dem selv finne ut av, landskapets tidsdybde. Tidsdybde er det vi får oppleve av når vi oppdager at det vi i utgangspunktet tenker oss som samtidig, ”det som hele tiden omgir meg og som er del av mitt liv her og nå”, faktisk består av en rekke ”rester” av fortiden. Disse restene er innarbeidet i vår samtid, delvis fordi de har en funksjon, delvis fordi de ikke er ”i veien” i vår omforming av landskapet rundt oss.

Vi skaper og omskaper hele tiden landskapet vårt, på individplanet og som samfunn. På den ene siden kan hver enkelt av oss gjøre fysiske endringer i dette landskapet, alt fra å nyanlegge et blomsterbed til å sprengte ut en tomt og bygge hus. Også på det mentale plan kan vi endre landskapet rundt oss. Vi kan oppleve noe nytt eller spesielt, på et spesielt sted, og dermed får dette stedet en ny og annen kvalitet enn tidligere. Eller vi kan sette navn på et sted, slik at nettopp dette stedet får en forskjellig kvalitet og et annet innhold enn alle andre steder: stedet blir med ett et sted for oss, ikke bare en uspesifisert del av helheten i landskapet rundt oss.

Med utgangspunkt i at mennesket er en del av den øvrige natur, er det svært takknemlig, i arbeid med historieformidling, å dra nytte av så vel vegetasjonen (botanikk, biologi) som geologien og det vi i første rekke tenker på som menneskeskapt: bygninger, veier og annet der vi ved hjelp av redskap har bearbeidet naturen slik at den får en helt ny form. Det faktum at planter vokser på bestemte steder har selvsagt å gjøre med jordsmonn, men det har gjerne vel så mye å gjøre med den menneskelige bearbeiding/bruk av landskapet rundt seg. Måten en bruker landskapet på resulterer i en gitt vegetasjon; opphører denne bruken, så endres også vegetasjonen og dermed landskapets utseende og således menneskenes opplevelse av det.

Dette var historiesynet som lå bak prosjektet på Vestskogen skole. Den neste utfordringen var å formidle forskningsteori til en 6. klasse. Begreper som problemstilling og hypotese, metode, faktainnsamling (feltarbeid), evaluering av faktainnsamling, resultatevaluering og tolkning er umulig å kommunisere dersom en ikke a) setter de i en indre logisk sammenheng og b) oversetter begrepene inn i denne sammenhengen.

Vi valgte å benytte en generell forskningsmodell som i første rekke naturvitenskapen benytter seg av, og der vi ”oversatte” og kontekstualiserte:



Det ble avholdt flere møter i prosjektgruppen vinteren/våren 2004 der struktur og gjennomføringsplan for prosjektet ble utviklet, og forskerne deltok på flere av disse. Vitenskapelig teori og metode ble presentert/ forklart for lærere og elever på et tidspunkt da elevene skulle introduseres for prosjektet. Prosjektet søkte hele tiden mediedekning, med fokus på skolen/elevne. Hovedstrukturen i prosjektet etter planleggingsfasen ble da som følger:

- a. overordnet presentasjon av prosjektet for foreldre, lærere; deretter for elevene
- b. alle grupper lagde spørsmål (problemstillinger) til alle temaer
- c. elevene valgte deretter tema/fikk tildelt tema
- d. elevene utdypet problemstillinger og formulerte hovedproblemstilling innenfor sitt tema
- e. elevene diskuterte metodikk, kilder og planla gjennomføring
- f. elevene gjennomførte datainnsamling/feltarbeide(/-undersøkelse)
- g. elevene skrev rapport etter felles/tidligere oppsatt mal
- h. elevene fikk feedback på rapport fra forskerne
- i. elevene utviklet formidlingsmetoder og hadde en rekke framføringer

2.2 Prosjektmetodikk i skolen

Prosjektarbeidsmetoden kan være et viktig bidrag til vitenskapelighet og faglig innsikt, da elevene selv søker, vurderer og nytter informasjon til å belyse et bestemt problem. Gjennom denne metoden kan eleven øke sin ferdighet til selv å finne ut. Og det innebærer ekte tverrfaglighet: Man belyser et problem ut fra ulike fags synsvinkler, hvor fagenes bidrag til sammen utgjør en helhet. Ofte fører prosjektarbeidet eleven ut av klasserommet og ut i samfunnet for å hente inn informasjon og for å undersøke.

Prosjektet som arbeidsform kan blant annet sies å ha røtter tilbake til John Dewey og hans ideer om arbeidsskoleprinsippet og skolens involvering i samfunnet og for å oppleve større sammenheng mellom fagene og deres bidrag til å forstå samfunnet. Ved at arbeidet ble sterkere knyttet til samfunnet skulle dette bidra til at flest mulig av elevene skulle få utbytte av undervisningen og gi kompetanse til å leve i samfunnet. Prosjektarbeidstanken er således ikke noe nytt i norsk skole, men er vel særlig benyttet i grunnskolen de siste ti-år, og fikk sitt endelige gjennombrudd med L-97. Den nye læreplanen LK-06 nevner *ikke* metoden overhode, men det er rimelig å forvente at prosjekt vil fortsette som en viktig arbeidsmetode nå som den er rotfestet i skolene gjennom mange års erfaring med metoden. Det er da ikke vanskelig å se den som støttende til de føringer som ligger i læringsplakaten (Læreplanverket 2006, s. 31ff)

og de fem ferdighetene (Læreplanverket 2006, eksempelvis s. 120). Prosjektarbeidet må sies å inneholde elementer som bidrar til å oppfylle det som innledningsvis fremheves i læreplanens generelle del. Den generelle delen kom med L-97, men er også en del av den nye LK-06.

Opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.
(Læreplanverket, generell del 1996, s.15):

Den forrige læreplanen signaliserte en satsing på prosjektmetoden i både grunnskole og videregående opplæring. Under kapitlet om arbeidsmåter, organiseringsformer og læremidler heter det:

Prosjektarbeid gir muligheter for å integrere stoff og trening i ulike arbeidsmåter. En slik arbeidsform kan forene fag og fagområder og samtidig stimulere kreativitet og kritisk sans.
(Prinsipper og retningslinjer... 1994, s. 15)

Skolen skal fremme elevens personlige utvikling og vekst. Prosjektmetoden har den styrke at den forener faglige krav og krav til eleven. Utgangspunktet for ethvert prosjekt er elevens innsats og engasjement, og det skal derfor drives frem av deres egne interesser og ønsker. Prosjektet vil allikevel alltid ha sin forankring i en faglig problemstilling og den innsamling, tilrettelegging og presentasjon som vokser ut av denne. Det er her læreren kommer inn som fagperson, riktignok i en lærerrolle med vekt på veiledning, men hvor lærerens faglige kunnskap må bli viktig ballast i elevenes prosjekter. Undervisningen bør være slik at den kan gi elevene faglig og metodisk bakgrunn for å ta fatt på selvstendig arbeid av denne typen. Det er viktig at elevene vet noe om hvilke bidrag fagene kan gi.

Hva er et prosjektarbeid?

Berthelsen, Illeris og Poulsen gir en omfattende og inkluderende definisjon av prosjektarbeid som det er fruktbart å ta utgangspunkt i:

Prosjektarbeid definerer vi som et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter - i samarbeid med lærere og/eller andre - utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i. Dette innebærer at arbeidet skal gi stadig sterkere opplevelse, dypere erkjennelse og økt perspektiv, at problemene angripes og belyses fra forskjellige synsvinkler uavhengig av tradisjonelle faggrensener, og at valg av teorier, metoder og redskaper styres ut fra de valgte problemer. Lærernes rolle er ikke bare å formidle kunnskaper, men også i solidaritet med elevene å fungere som igangsettere, veileder og konsulenter. Arbeidet skal munne ut i et konkret produkt som kan være en muntlig eller skriftlig rapport, eller som kan uttrykkes gjennom andre medier eller handlinger. (Sitert fra "Metodisk veiledning. Prosjektarbeid", Nasjonalt læremiddelsenter 1994)

Utgangspunktet og kjernen i prosjektarbeidet er m.a.o. problemorientering, for eksempel

”Prosjektarbeid er ei arbeidsform der elevane med utgangspunkt i eit problemområde, ei problemstilling eller ei aktuell oppgåve definerer og gjennomfører eit målretta arbeid.”

(Læreplanverket 1996, s.77).

Prosjektets produkt eller problemområde har ofte utgangspunkt i lokale forhold. I Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskole understrekes viktigheten av å kunne gå ut i lokalmiljøet "... for å eksemplifisere, konkretisere og utdype de nasjonale læreplanene" ("Prinsipper og retningslinjer...", 1994, s. 15).

Det er problemorienteringen som skiller prosjektet fra annet arbeid med emne eller tema og gruppearbeid. Konkrete problemstillinger er utgangspunktet for arbeid, gir det retning og et sluttprodukt. Elevene bestemmer og utarbeider problemstilling med læreren som veileder. Læreren sørger også for at arbeidet ligger innenfor de rammer som retningslinjer og arbeidsplaner gir. Elevenes styring av og arbeid med problemstillingen er viktig for å gi eierforhold til oppgaven. Læreren er en samarbeidspartner under hele prosessen: valg og utarbeiding av emne, mål og problemstilling og videre planlegging, gjennomføring og evaluering. Det sentrale er elevenes læring gjennom prosess og produkt, slik at det er viktig at læreren i størst mulig grad aksepterer og støtter de valg elevene tar, men innenfor de rammer som er gitt.

Selv om læreplanen åpnet for enfaglige prosjekt, er oftest tverrfaglighet et mål og støttes av faglitteraturen (se for eksempel Koritzinsky 2006, s. 180ff). Fagintegrasjon blir ofte tvingende nødvendig fordi elevene tar utgangspunkt i et problem som skal belyses. Hvilke fag som blir benyttet vil avhenge av problemstillinger og metoder som er valgt, men for arbeid med lokal kultur bør det være et mål å utnytte samfunnsfag og naturfag i tillegg til de støttefag som kommer naturlig inn som for eksempel kunst og håndverk.

Prosjektet skal nedfelles i et produkt som kan formidles til andre. Formidlingen skal være av en slik karakter at andre kan nyte godt av elevenes arbeid, at det fremstår som tverrfaglig og at det kan evalueres. Det vil være stor variasjonsbredde i de produkt som lages. Dette kan være en skriftlig rapport, videoproduksjon, teaterstykke, reklamekampanje, avisartikkel eller utstilling. Mye av arbeid og prosess vil ikke komme frem i selve produktet, og det er derfor viktig å ha andre metoder for å drøfte dette.

Produkt og prosess blir vurdert i fellesskap av lærer og elev. Produkt og presentasjon er av avgjørende betydning, men også prosessen skal gjennomgås. Det er derfor en fordel at elevene fører loggbok, og at læreren også følger opp gangen i arbeidet og ikke bare fungerer som faglig veileder. Videre kan ressurspersonene utenfor skolen ha interesse av å følge prosjektet og bidra underveis. I mange tilfeller vil de kunne bidra til å sikre prosjektets kvalitet. Elevens egenvurdering og vurderingssamtale blir viktige redskap for å evaluere prosjektarbeidet.

Et prosjekt kjennetegnes ved at arbeidet er organisert og gjennomført i faser. De ulike fasene har klar sammenheng, men vil naturlig nok gli over i hverandre. Videre vil de respektive fasene ha stor betydning innbyrdes for hverandre. Eksempelvis vil planer for fremføring ha stor betydning for arbeidsdeling og metode. Vektleggingen av de ulike fasene vil variere med prosjekt og gruppe. Det er vanlig å inndele arbeidsgangen i fire hovedfaser: Planlegging og forarbeid, arbeidsfase, fremføring og oppsummering og evaluering.

2.3 Utvikling av elevers historiebevisshet

Historiefaget har lang tradisjon i norsk skole. Faget kom tidlig inn i skolen på 1800-tallet og fikk viktighet som bidrag til byggingen av en nasjonal identitet. Ved å gå tilbake i tid kunne

man påvise en stolt og dramatisk fortid som et selvstendig rike. Historiefagets betydning står således urokket i mange år, før vår stadig sterkere vektlegging av vår egen samtid har ført til at faget ikke lenger er så selvfølgelig vektlagt. Konsentrasjonen omkring akutte konflikter kan bidra til at det er nåtidsperspektivet som vil føles viktig, ikke det som ligger tilbake i tid. Det er derfor ikke overraskende at historiefaget ikke er det faget som er mest populært i skolen.

Tradisjonelt har historie vært et formidlingsfag, etter hvert med noe mer vekt på forståelse og mindre krav til nøyaktighet. I den grad elever og da særlig de "skoleflinke" har satt pris på faget, har dette blant annet sin bakgrunn i at faget er "lett", det vil si fagets mål er tydelige og hvis elevene lærer stoffet godt, får de positiv tilbakemelding i form av gode karakterer. I den tradisjonelle historieundervisning har læreboka vært sentral. Derfor blir læreren ofte viktig for faget; den "gode" lærer, altså læreren som kan levendegjøre stoffet gjennom sin fortelling og entusiasme. Voksne som omtaler historiefaget knytter derfor ofte dette nærmere til lærerens personlige egenskaper enn de metoder som har vært nyttet.

Historiefaget har ikke bare vært preget av en tradisjon basert på formidling. Fra 1970-åra har særlig erfaringer og reformer fra Storbritannia og Danmark gitt endringer som gradvis har preget både lærebøker og læreplaner. I historieundervisningsprosjektet (1974) ledet av Erik Lund og Harald Frode Skram ble kildemetodikken en del av historieundervisningen. Bruken av historiske kilder skulle gi elevene en mer spennende tilnærming til faget ved å rekonstruere fortiden ut fra kilder. Kildemetodikken ble hovedsakelig sett som et supplement til den vanlige undervisningen, men skulle gi eleven helt andre utfordringer og opplevelser og samtidig bygge bro til vitenskapsfaget historie (Lund 1981, s. 10ff). Elevene skulle møte en arbeidsform som ble sammenliknet med detektivens: Ut fra en rekke spor i et sett utdelte historiske kilder skulle elevene forsøke å komme frem til en konklusjon, men det var en konklusjon som ble utfordret av andre mulige forklaringer. Historiefaget har tradisjonelt vært "mer av det samme": Ettersom elevene ble eldre lærte de stadig mer historie, men ikke på en vesentlig ny måte. Kildemetodikken ga dermed også faget et tiltrengt progresjon, og elevene nye utfordringer. Kilde-metodikken gjorde at ferdighet også ble vektlagt, ikke bare kunnskap. Kildemetodikken og bruk av kilder finnes i alle de tre siste læreplanene, men det er særlig i LK-06 hvor det funksjonelle kildebegrepet fremheves (Lund 2006, s.86) og hvor det er en systematisk progresjon i bruken av kilder:

Elevene skal kunne...

Etter 4. klasse

- utforske kjelder og bruke dei til å lage etterlikningar av gjenstandar frå fortida

Etter 7. klasse

- utforske ulike kjelder, illustrere korleis dei kan gje ulik informasjon om fortida, og forklare korleis historikarar bruker dei til å lage historiske framstillingar

Etter 10. klasse

- søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt (Læreplanverket 2006, Samfunnsfag)

Fra siste halvdel av 80-årene har utviklinga av historiefaget i skolen hatt et særlig fokus rundt begrepet *historiebevissthet*, hvor også nytenking i historiefaget fra Tyskland påvirker norsk historiedidaktikk. Historiebevissthet defineres slik av den danske didaktikeren Sødning Jensen:

Historiebevissthet er den nærværende visshet om at mennesket og alle samfunnsinnretninger og former for samliv det har etablert, eksisterer i tid, at de altså har en opprinnelse og en framtid og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger. (sitert fra Bøe 1995, s. 80)

Sammenhengen mellom fortid nåtid og framtid er sentralt i utviklingen av elevenes historiebevissthet. Historiebevissthet som begrep brukes ikke i planverket, men fremkommer allikevel tydelig som en integrert del av de to siste læreplanene. I LK-06 heter det:

Faget skal òg medverke til at elevane utviklar medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. (Læreplanverket 2006, s. 117)

Kildemetodikken kan lett sees som en del av dette, da den understøtter den bærende tanken om at historien er en prosess. Historiefaget går over fra å være detaljorientert og forklarende til å få et prosessfokus.

Mer enn blott og bar viten eller rein interesse for historie omfatter historiebevissthet sammenheng mellom fortidsfortolkning, samtidsfortolkning og fremtidsperspektiver (Karl-Ernest Jeismann, sitert fra Lund 2006, s. 32)

En slik bevissthet forutsetter at elevene faktisk besitter historiekunnskap, men det sentrale blir en forståelse at vi alle er en del av en historisk prosess. En slik prosessforståelse kommer enda sterkere frem i LK-06 enn i L-97. Eksempelvis skal eleven kunne: ”vise hvordan mennesker tenker og handler ut fra det samfunnet de lever i”. (Læreplanverket 2006, s.122).

Et lokalhistorisk prosjekt vil være bidragsytende til å styrke elevenes historieprosess. Elevene arbeider med kulturhistorisk materiale og ser hvordan mennesker før i tiden har satt spor som preger elevenes egen tid. Elevene får innblikk i det som har vært uttrykt som: ”eleven som historieskapt og historieskapende” (Lund 2006, s. 64).

3. Presentasjon av Kulturhistorisk atlas for Vestskogen skole

3.1 Vestskogen skole

Vestskogen skole fikk i desember 2003 støtte fra ABM-utvikling til prosjektet Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø. Prosjektet er ment som et pilotprosjekt med overføringsverdi til andre skoler og/eller kommuner. 6.klasse gjennomførte prosjektet i løpet av våren og høsten 2004.

Prosjektets hovedproblemstilling var: Hva finnes av tradisjon, fysiske rester etter menneskenes bruk av nærmiljøet rundt Vestskogen skole?

Vestskogen skole er en 1.-7.-skole med litt noe over 300 elever. Skolen ligger i Nøtterøy kommune i et villaområde med kort vei til skog og sjø. Dette var et samarbeidsprosjekt med forskere fra NIKU og NINA og en pedagog fra HVE. Skolen ønsket å gå inn i dette prosjektet fordi

- de ønsket å drive prosjektundervisning ut fra en vitenskapelig tenkemåte
- de ønsket å trekke ressurspersoner til skolen og la elevene møte fagpersoner på området
- de ønsket at elevene skulle utforske nærmiljøet sitt (skolekretsen) og få kunnskap om fortiden i området
- skolens satsingsområder er NATUR og KULTUR

Prosjektleder var skolens inspektør 1.

3.2 Forarbeid, gjennomføring og resultat

Planleggingsfase

Mye arbeid ble lagt i et grundig forarbeid ettersom dette var et pilotprosjekt. Skolen hadde begrenset erfaring med prosjekt av et slikt omfang. En prosjektgruppe ble satt ned: en prosjektleder (skolens inspektør 2), to kontaktlærere og fire timelærere (bl.a. kunst & håndverkslærer og lærer med spesiell kompetanse i IKT), (leder) og skolens rektor fra Vestskogen skole. De to forskerne fra henholdsvis NIKU og NINA og pedagogen fra HVE ble også faste medlemmer i prosjektgruppa. Observatører fra Miljøverndepartementet (MD),

Riksantikvaren (RA), Høgskolen i Oslo (HiO) og fagbladet FORM meldte sin interesse og var tilstede på enkelte møter.

Før prosjektstart (i tiden 01.12.03- 03.05.04) ble det holdt i alt 9 møter. Prosjektets innhold og arbeidsgang ble nøye diskutert og planlagt i denne perioden.

En viktig del av forarbeidet var å kontakte ressurspersoner fra nærmiljøet, kommunalt ansatte (kartansvarlig, landskapsarkitekt), regionalt bibliotek, lokalt historielag og informanter i nærmiljøet. I denne fasen ble alt det praktiske rundt gjennomføringen av prosjektet ble tilrettelagt. Lærerne forberedte klassen gjennom undervisning i perspektivtegning, grafisk framstilling på data og kartarbeid.

Foreldrene ble orientert om prosjektet av prosjektleder og forskerne på et foreldremøte. Et skriv med informasjon om prosjektet ble også distribuert i skolekretsen. Lærerne ved skolen ble informert på personalmøte og hele skolen på en av skolens fellessamlinger.

Prosjektgruppa foretok en rusletur i skolekretsen for å gjøre seg kjent med hva elevene kunne finne der, og forskerne holdt en innføring i metode og arbeidsgang for de øvrige i prosjektgruppa. Prosjektet ble utviklet gjennom samspillet mellom forskere, høgskolepedagog og skolens lærere.

Vi forsøkte å holde oss til prosjektbeskrivelsen i søknaden, men måtte på noen punkter avvike fra denne. For eksempel gikk vi bort fra at halvparten av elevene skulle være i felt, mens den andre halvparten skulle arbeide inne. Klassen var fra før delt i 10 faste grupper som hadde arbeidet sammen et halvt års tid. Vi lot derfor to grupper arbeide innenfor samme tema og lot alle i gruppa gjennomføre hele prosjektet.

Gjennomføring

I god tid før prosjektstart ble elevene orientert om Nøtterøy og Vestskogen sett i et historisk perspektiv. Til dette brukte vi skolens rektor og en representant fra det lokale historielaget.

De tre prosjektukene på våren 2004 startet med at elevene fikk en innføring i de 5 temaene. Hensikten var at de skulle få bakgrunnskunnskap, og for at de skulle ha et grunnlag å velge ut

fra når de skulle ønske tema. Til dette brukte vi forskerne fra NIKU og NINA, pedagog fra HVE, kunst og håndverkslærer fra skolen og landskapsarkitekt fra kommunen.

Alle gruppene fikk deretter diskutere det de hadde hørt. De laget så en begrunnet og prioritert ønskeliste om tema. På bakgrunn av denne, ble temaene fordelt.

Alle elevene fikk deretter en orientering om metode, innhold og arbeidsgang i prosjektet:

- Hva lurer vi på og hvorfor? (problemstilling og hypotese).
- Hvordan gjør vi det? Hva må vi bruke? Hva kan vi bruke? (metode)
- Hvordan gikk det? (evaluering av faktainnsamling)
- Hva fant vi ut? (resultatevaluering)
- Hva betyr det? (tolkning)

Elevene fikk også en grundig gjennomgang i bruk av registreringskjemaer.

Det ble laget en mal på hvordan elevene skulle arbeide, og denne skulle også være grunnlaget for elevenes rapport.

Etter forskernes orientering, gikk elevene i gang med å lage problemstillinger. Det hadde vært diskusjon i prosjektgruppa om problemstillingen skulle være gitt på forhånd, men vi valgte å la elevene lage dem selv ut fra spørsmålet ”hva lurer vi på?”.

Elevene trengte mye hjelp i denne fasen og fikk ikke gå videre før problemstillingene var klare. De måtte så diskutere hvordan de skulle finne svaret på problemstillingen, hvor de skulle gå og hvordan de skulle organisere arbeidet.

Endelig kunne de dra ut i felt. De syklet rundt i skolekretsen, lette etter spor og samlet informasjon ved hjelp av foto, tegning, intervjuer og manngard. Tilbake på skolen ble funnene beskrevet og registrert. De skrev logg, laget skjemaer, brukte kilder (vesentlig Internett og bøker) og avtalte eventuelle nye intervjuer. Alt var ikke like godt forberedt før de dro ut i felt, slik at de erfarte at de måtte flere ganger tilbake for å gjøre et grundigere forarbeid.

I klasserommet var det et ”mini – bibliotek” med bøker, tidsskrifter og kart som elevene ville kunne ha bruk for som kildemateriale.

Forskerne fra NIKU og NINA og pedagog fra HIVE veiledet gruppene i 3-4 dager.

Hver temagruppe hadde dessuten en gruppeansvarlig lærer som hjalp dem underveis i arbeidet.

Rapportskrivingen måtte utsettes til høsten. Det ga nye problemer da elevene hadde hatt en lang sommerferie, og prosjektet følte nok avsluttet og svært fjernt for mange. Forskernes arbeidsmal ble brukt som grunnlag, men elevene trengte mye hjelp til bruken av denne og særlig på tolkningsdelen. Deretter ble rapportene sendt elektronisk til de to forskerne, som ga tilbakemelding til elevene.

Formidlingsfasen

Arbeidet i denne fasen var lystbetont. Ved hjelp av kunst- og håndverkslærer lagde elevene fine plakater der de formidlet informasjon fra rapporten. Disse plakatene ble utstilt på Kystkulturkonferansen i Nøtterøy kulturhus 14.10. Der fikk elevene overrakt diplomer av politisk rådgiver i MD, Åshild Mathisen på vegne av kulturministeren.

Elevene forberedte og gjennomførte en formidlingskveld for foreldre, informanter og andre som hadde hjulpet til med prosjektet, kultursjefen og beboere i skolekretsen. Elevene presenterte plakatene sine, og hver gruppe framførte et lite tablå på bakgrunn av funnene de hadde gjort. Dette ble også framført for skolens lærere og elever tidligere på dagen. Forestillingen ble videofilmet.

Lokalpressen viste tidlig interesse, og prosjektet fikk flere oppslag i Tønsbergs Blad og lokalavisen Øyene. NRK Vestfold radio sendte dessuten intervju med elever og prosjektleder. Prosjektet ble også omtalt i Form (Tidsskrift for kunst og design nr 1 2004, utgitt av Kunst og design i skolen) og *La stå* (nyhetsbrev om LA 21 nr 2 2004, utgitt av Riksantikvaren).

Elevenes rapporter samt prosjektbeskrivelse, skolens og forskernes rapport er å finne på lenke fra skolens hjemmeside www.vestskogen.gs.vf.no Der ligger også en manual som er ment som en veiledning til bruk for dem som måtte ønske å gjennomføre et lignende prosjekt, det være seg lærere, skoler eller kommuner, gjerne som en del av Den kulturelle skolesekken. Prosjektet er nå også å finne på lenker fra www.niku.no; www.wernerweb.no; og www.hio.no

3.3 Evaluering

I utgangspunktet var det helt avgjørende at elevene var vant til grenser i lærings situasjonen. Skolen, og spesielt de to ansvarlige lærerne for angjeldende klasser, legger vekt på ro og orden i klasserommet. At elevene er vant ved å arbeide konsentrert og sammenhengende gjennom det meste av en skoletime, er en forutsetning for å kunne gjennomføre et prosjekt av denne typen. Skal man forske må man evne å holde tråden, holde en tanke i hodet over lengre tid.

Selv om skolens undervisningsinspektør og de to ansvarlige lærerne var dyktige pedagoger, var det samtidig en stor fordel å ha med i prosjektet en pedagog fra HVE og som kunne bidra med viktige innspill på det pedagogiske området. Slik sett kunne forskerne ta utgangspunkt i en god, pedagogisk velegnet undervisningssituasjon.

Elevene som forskere.

Sentralt i prosjektet var at elevene skulle jobbe mer vitenskapelig og undersøkende enn de vanligvis gjorde (se mål, s. 3). I utgangspunktet er forskernes arbeidsmetode og tankegang fjernt fra elevenes måte å tenke på (jfr L97). Begrepet "landskap" er fremmed: når utvikles evnen til abstraksjon? Elevene var meget nysgjerrige på detaljer, men de hadde vansker med å sette detaljene inn i en større sammenheng. For at dette problemet skulle mest mulig redusert, måtte "utgangslandskapet" for et slikt prosjekt være skolekretsen, elevenes daglige og kjente landskap. Men dette landskapet må brytes ned i erkjennbare/gripbare landskapsrom/-enheter: en hage, ei slette, strandkanten, bygninger, navn i skolekretsen. Den siste ble den vanskeligste. Dette kan ha sammenheng med den generelle modningsgraden, evnen til abstrakt tenking: En gruppe med noen "modne" jenter var svært raske med å tilegne seg tankegangen i det å formulere problemstillinger, finne kilder, bruke disse og formulere arbeidsmetodikk, men de var ikke nødvendigvis raskere enn de andre når det gjaldt å kontekstuerer empirien. Som motsetning var det en gruppe med nesten bare gutter, som fant det uinteressant å diskutere spørsmål, kilder og metode og som i stedet syklet ned til strandkanten for "å finne ting".

Forskerne måtte støtte elevenes naturlige nysgjerrighet og evne til "å tenke selv" (forskernes problem var å undervise/veilede barn i forskningstankegang samtidig som de oppfattes som autoriteter).

En god forsker er en person som evner å stille gode, nye spørsmål, eller stille gamle spørsmål på en ny måte, altså en person som i utgangspunktet ikke er tilfreds med eksisterende forklaringer og svar, som ikke kun refererer til ”autoritetene”. Et eksempel kan være: i avisartikler, etter at prosjektet var ferdig og elevene hadde skrevet sine rapporter, kunne det dukke opp formuleringer fra elevene som forskerne gjenkjente som sine egne utsagn fra prosjektets startfase. Elevene har tydeligvis foreldre og lærere som sannhetsvitner/autoriteter. Læringen skjer ved at autoritetenes utsagn oppfattes som ”sannheter” som er udiskutable. Forskere oppfattes som autoriteter, også selv om de fokuserer på at det er elevene selv som skal formulere problemstillinger og finne svarene – det finnes slik sett ikke ”fasit-svar”. Å få elevene til å stille spørsmål ved autoritative utsagn blir derfor ingen enkel oppgave i et så kortvarig prosjekt (også fordi lærerne i et slikt prosjekt vil måtte underminere sin egen posisjon/autoritet). Tilfeldigheter gjorde at prosjektet ble gjennomført med elever i 6 klassetrinn. Dette viste seg å være et meget heldig valg, for mht. forskningsopplæring er trolig barn i 6 og 7 klassetrinn de mest motiverte. I denne aldersgruppen gjør modningsnivået at de kan ha utbytte av et såpass avansert prosjekt, samtidig som de er fortsatt nysgjerrige på kunnskap generelt.

Hvordan ble elevenes framstillinger av sine arbeider?

Dette er et spørsmål som viser i hvilken grad forskerne evnet å få elevene til å følge de oppsatte retningslinjer (modell, disposisjon) for hvordan forskere arbeider. Lærere og elever var i begynnelsen av prosjektet blitt presentert for en slik disposisjon og forklart hvordan den skulle brukes, og hvorfor. Resultatene, i form av grupperapportene, viser at elevene har benyttet disposisjonen. At disposisjonen ble fulgt skyldes nok i hovedsak at de ble pålagt å benytte den av lærerne, samt at forskernes kommentarer på rapportene gikk mye på at/hvorfor de skulle/burde følge nettopp denne disposisjonen. Således må vi regne med at elevene rimeligvis har fått en heller grunn forståelse av hvorfor de har skrevet rapporten på akkurat denne måten, men at de på den annen side faktisk har fått presentert – og har praktisert – en ny måte å jobbe på.

Hvordan var innholdet i rapportene?

Innholdet varierte mye mht. grundighet på de enkelte punkter. De aller fleste elevene var mest interessert i resultatet: hva de fant. Dette relaterte seg direkte til hoved- og delproblemstillingene. De enkelte mellomsteg i prosessen – metoder, kilder, skillet mellom

hoved- og delspørsmål, evaluering av forskningsprosessen – har de hatt vanskeligere for å gripe betydningen av og innholdet i. Men dette er helt rimelige problemer på 6 og 7 klassetrinn; problemene er de samme på grunnfag på universitetet.

Var forskernes ambisjoner overfor elevene og lærerne realistiske (eller: har vi lyktes)?

I utgangspunktet er dette et spørsmål om prosjektet i det hele tatt var gjennomførbart i grunnskolesammenheng. Svaret er ja: prosjektet var gjennomførbart, og det ble gjennomført med betydelig grad av suksess. Elevene jobbet iherdig, om enn famlende med å lage problemstillinger, benytte kilder, forberede og gjennomføre feltarbeid, produsere rapporter og å formidle resultatene på annet vis. I tillegg valgte de, etter å ha arbeidet med prosjektet i 6 måneder (og sommerferie innimellom), å perspektivere sin egen innsats ved å sette opp en liten ”forestilling” som ble videofilmet.

Samtidig har prosjektet vært en ubetinget suksess i det at det har engasjert elever (og lærere) i det å være ”miniforskere”. Gjennom egen utforming og gjennomføring av et forskningsprosjekt har begge grupper blitt aktivisert på en måte som ikke hadde vært mulig dersom de hadde vært mer eller mindre passive tilskuere/lyttere til at forskere fortalte dem om/vist dem sine forskningsmetoder og -resultater. Prosjektets form og innhold er således i tråd med L97, og med miljøvernministerens brev til alle landets grunnskoler i november 2002. Her fokuserer han på at elever gjennom skolen skal bli kjent med nærmiljøets kulturminner og derigjennom være med på å ta vare på slike. Med den nye læreplanen har den lokale tilpasningen blitt øket og historiebevissthet blitt sterkt vektlagt. Derfor er et slikt prosjekt lett å begrunne ut fra de nye retningslinjene.

Samtidig er det sider ved prosjektet som ikke fungerte, i det store og hele fordi ambisjonsnivået var for høyt. Lærere i grunnskolen er pedagoger. De har ikke (i utgangspunktet) universitetsfag som for eksempel historie, og de har ikke en ren forskerutdanning. Dette medførte at også lærerne måtte lære seg forskerens tankegang og arbeidsmetode, parallelt med at de skulle hjelpe elevene i deres forskeropplæring. For at lærerne skulle følt seg tryggere, burde de fått en separat gjennomgang av teori og metode på forhånd. En løsning her kan være at lærerne får utdelt notat om forskningens teori og metode på forhånd, for egenstudier eller i gruppe som del av forberedelsesarbeidet.

Prosjekttittelen

Prosjekttittelen (Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø) er overgripende. Den har som forutsetning at den enkelte elevgruppes delprosjekt skal bearbeides inn i et fellesprodukt og som formidler noen hovedlinjer i nærmiljøets/skolekretsens historie. Dette viste seg raskt å bli en alt for ambisiøs målsetting. Mange elevene på 6-7 klassetrinn kan ha problemer med abstrakt tenking, og det viste seg at de enkelte delprosjekt var en tilstrekkelig utfordring. Tittelambisjonen om et synteseprodukt av delprosjektene ble derfor raskt forlatt som prosjektets hovedmål. Et tilleggsproblem spesifikt for denne skolekretsen er at det innenfor kretsen befinner seg sportyper i landskapet som er svært ”springende” mht indre sammenheng i både tid og rom, slik at det blir ytterligere vanskelig for elevene å abstrahere og se sammenhenger: ”historie i landskapet”. En kan si at det lokale landskap var lite egnet som visuelt, pedagogisk utgangspunkt sett i relasjon til prosjekttittelen.

En løsning her kan være at ved neste prosjekt må man holde seg til delprosjekter, men tittelen kan likevel beholdes som uttrykk for at elevene kjører prosjekter på forskjellige temaer i tid og rom, men samtlige innenfor skolekretsens grenser. På sikt kunne likevel et slikt mål bli nådd dersom skolen over lengre tid kjørte prosjektet. Men da måtte elevene *ta utgangspunkt i* allerede registrerte landskapsspor og lære seg å jobbe som ”miniforskere” herfra. Dette fordi det er generelt vanskelig å bruke elevene som registranter uten å gi dem et rammeverk.

Prosjektets bærende ide

Hovedideen var å introdusere elevene (og lærerne) til vitenskapelig arbeid/tenkemåte og skape entusiasme rundt læringen ved at elevene selv skulle være forskere og gjennomføre avgrensede prosjekter. Dette målet viste seg vanskeligere å nå enn forskerne hadde tenkt seg, noe som nok henger sammen med en motsetning mellom på den ene side elevenes modenhetsnivå (abstraksjonsevne), og på den andre side en autoritetsproblematikk. Elevene (og lærerne) oppfatter forskerne som autoriteter, mens de samtidig ikke hadde tilstrekkelig utviklede abstraksjonsevner/erfaring med vitenskapelig arbeidsmetode. Dette var likevel ikke et stort problem, da all erfaring tilsier at læringsprosessen i forhold til forskning er lang. I vår sammenheng i dette prosjektet var rimeligvis prosessen viktigere enn selve produktet, og de foreliggende resultater viser at det lar seg gjøre å gi elevene (og lærerne) en viss innføring og erfaring med den vitenskapelige arbeidsmåte.

En løsning her kan være at prosjektideen blir beholdt og så utvikle den pedagogiske siden ved det å introdusere vitenskapelig teori og metode.

Bærebjelken i prosjektet.

En bærebjelke i prosjektet var ambisjonen om å gi elevene en dypere forståelse av sammenhengen mellom ”natur” og ”kultur”. Denne ambisjonen viste seg også å være for høy. De lærte nok at en slik sammenheng finnes, men de mangler nok tilstrekkelig kunnskap om botanikk til å kunne bruke denne i en slik prosjektsammenheng. Dette kan igjen ha sammenheng med at natur/kultur fortsatt fungerer som motsetningspar, og ikke som enhet i undervisningen i skolen generelt. Likevel må det sies at en del elementære sammenhenger nok ble oppfattet og forstått: syrinbusker er indikator på hustuft; brennesle/bringebærkratt er indikator på uthus/fjøs osv. Vi undervurderte således hvor sementert dikotomien natur – kultur er i dagens undervisning (og forskning).

Problemer av denne typen kan reduseres ved å beholde grunntanken om mennesket som en del av naturen for øvrig, og utvikle den pedagogiske siden ved formidlingen av en slik enhet.

Forståelse av tidsdybde.

I tråd med prosjektittelen var det en ambisjon å gi elevene en forståelse av tidsdybde (i landskapet). Dette målet ble også i mindre grad nådd. På et generelt spørsmål til elevene i oppstartsfasen hva de kunne tenke seg som eksempel på ”noe gammelt” i deres skolekrets, var ett av svarene ”fossiler”. Vi forsøkte å visualisere at fossiler representerer et tidsrom mye lenger tilbake i tid enn hva som fantes av menneskespor i landskapet i denne skolekretsen, men vi evnet ikke å trenge gjennom den mer fantasifulle del av ”tegneseriens verden” der menneskene beveger seg i et landskap med dinosaurer. Konklusjonen her er at forståelse av tidsdybde er vanskelig å gjennomføre i et avgrenset prosjekt av denne type. På den annen side fikk nok elevene trolig en viss evne til å se forskjell på ”gammelt og nytt”; for enkelte av elevene var nok alt de så rundt seg i landskapet ”samtidig”, men som samlet resultat av prosjektet (jfr. elevrapportene) er det sannsynlig at de nå oppfatter tidsbegrepet i forhold til de temaer som gruppene har jobbet med – da særlig sitt eget. Om de abstraherer slik erfaring ut i landskapet for øvrig og tenker seg at tilsvarende tidsdybde også kan finnes på andre områder er derimot et åpent spørsmål. Muligens kunne dette vært interessant å diskutere med elevene ved endt prosjekt.

En løsning her kan være å beholde grunntanken om landskapets tidsdybde og utvikle den pedagogiske siden ved formidlingen av en slik forståelse.

Prosjektets omfang og kostnader

Denne type prosjekt som er av litt større varighet, og som forutsetter god og åpen kontakt forskere-elever/lærere, er arbeidskrevende for både forskere og lærere. Og det er kostbart – for kostbart for den enkelte skole, og trolig også for kostbart for fylkeskommunen dersom prosjektet skulle vært et standard tilbud til fylkets grunnskoler. For eksempel kunne forskerne ha sittet i Oslo og mailt sitt grunnlagsmateriale til lærerne og latt disse gjøre jobben. Dette ville blitt mindre kostbart, men da ville prosjektet ha forlatt det sentrale i tankegangen ved Den Kulturelle Skolesekken-prosjekter om samvær mellom forskere/kunstnere og elever.

En løsning her kan være at prosjektkonseptet bør kunne være ett av mange prosjekter som lærere/skoler kan velge blant – gjerne gjennom fylkeskommunens tilbud – men dette forutsetter en lett ombygging av prosjektet. For det første må svært mye ligge til rette før forskerne kommer inn i klasserommet til elevene. Dette løses ved at forskernes og lærernes evalueringer av årets prosjekt ligger tilgjengelig på nettet sammen med en veileder/mal for gjennomføring av tilsvarende prosjekter, og ved at forskernes deltagelse i prosjektet reduseres til anslagsvis 1-2 ukeverk. Deres oppgave blir å innsette lærerne og elevene i vitenskapelig teori og metode, og å bistå i klassen under oppstart av prosjektet. Dette forutsetter at temaer er valgt ut på forhånd av lærerne (i samråd med forskerne), og det vil ved en slik løsning være en fordel for skolen å dra større veksler på lokale krefter enn hva årets prosjekt gjorde. Fordelen ved lokal kompetanse er at dette er personer som gjerne har inngående lokalkunnskap om historien, nær eller fjern, men ulempen er at de har liten vitenskapelig erfaring.

Utvidet løsning for prosjektideen som helhet

På sikt kunne likevel et mål om ”Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø” likevel bli nådd dersom skolen over lengre tid kjørte prosjektet. Hvert år ville da bringe nye biter til puslespillet, og etter en del år ville de samlede rapporter for forskjellige temaer kunne danne basis for et ”skolekretsens historieatlas”. Et slikt atlas ville være en god introduksjon for elevene til lokalmiljøets historie, det ville skape identitet og ville gi elevene grunnlagskunnskap om kulturminnenes og kulturmiljøenes verdi. Sammenstillingen måtte være lærernes ansvar. I så fall måtte elevene *ta utgangspunkt i* allerede registrerte landskapspor og lære seg å jobbe som ”miniforskere” herfra. Dette fordi det er generelt

vanskelig å bruke elevene som registranter uten å gi dem et rammeverk. Tankegangen er interessant, for det første fordi målet om å bringe forskere i kontakt med elevene kan opprettholdes, for det andre at registrering av nyere tids kulturminner for tiden skjer i mange kommuner, og for det tredje fordi det finnes en rekke lett tilgjengelige registre over objekter som kan være utgangspunkt for et prosjekt av vår type. Forskerne kunne da både komme inn og bistå skoler i å sette opp "forskningsobjektlistene" på basis av registrene, og de kunne vært med å kjøre prosjekt med skole/elever.

4. Manual

4.1 Manual for fremtidige kulturhistoriske prosjekter

Manualen er basert på erfaringene gjort ved Vestskogen skole, som gjennomførte sitt prosjekt *Kulturhistorisk atlas for skolens nærmiljø* våren 2004. Planleggingen av prosjektet begynte noe før dette, og deler av presentasjonen og etterarbeidet ble gjennomført den påfølgende høsten.

Manualen er skrevet med det hovedmål å gi andre skoler og lærere innblikk i et kulturhistorisk prosjekt, slik at de kan nyttegjøre seg de erfaringer vi gjorde. Dette skal være et vesentlig bidrag til å kunne gjennomføre et slikt prosjekt uten den grad av støtte som *Kulturhistorisk atlas for Vestskogen* mottok.

Manualen er organisert i fire hoveddeler. Vi har sett det som naturlig å følge et prosjekts faser: forarbeid, planlegging, gjennomføring og formidling. Hver av disse delene er igjen delt i to; generelt og deretter om de erfaringer vi gjorde på Vestskogen. Ethvert prosjekt av denne typen må ta utgangspunkt i lokale forutsetninger og elevenes ønsker. Vi tror likevel at våre valg vil kunne støtte arbeidet på andre skoler.

Forarbeid

I de fleste prosjekt av denne typen er det noen "ildsjeler" som drar i gang. De som ønsker å gjøre et kulturhistorisk prosjekt bør først drøfte omfanget: Er det én basisgruppe/klasse, et trinn (klassetrinn eller for eks. mellomtrinnet) eller hele skolen. Ledelsen av skolen bør trekkes inn i denne første fasen, særlig om prosjektet omfatter mer enn én klasse. Antallet elever er helt avgjørende for hvor mange temaområder man kan velge – det er ingen ulempe å være mange elever, for arbeidet krever mange undersøkelser og mye tidkrevende innhenting av informasjon.

Dersom det er ledelsen som tar initiativet, er det på samme måte viktig å legge prosjektet frem for lærerkollegiet før planleggingsarbeidet har kommet skikkelig i gang. Lærere vil dermed ha

hovedansvar for planlegging, gjennomføring og etterarbeid, samtidig som de bør få et eierforhold til prosjektet. Det kan bare skje gjennom aktiv deltakelse i oppstartsfasen.

Prosjekt er en arbeidsform som krever elevmedvirkning, men hvor lærere gir rammer i større eller mindre grad. Arbeidet med definering av rammer trenger nødvendigvis ikke involvere elever i den tidlige fasen av planleggingsarbeidet. Tidspunktet elevene kommer inn i prosjektet er avhengig av prosjektets form, innhold og omfang, foruten hvilke erfaringer elevene har med denne arbeidsformen. Det er uansett en viktig del av elevenes motivasjon og arbeidslyst at de får et eierforhold til prosjektet. Dette kan skje gjennom jevnlig informasjon om prosjektet, gjennom å spørre elevene om råd eller gjennom at elevene trekkes aktivt med i planleggingsarbeidet fra første møte.

Planlegging av prosjektet

Tidlig planlegging

Når det er avgjort hvilket klassetrinn og hvilke lærere/team som skal delta, er det viktig med planleggingsmøter. På det første prosjektmøtet bør man drøfte innholdet i prosjektet. Kulturhistorie er et tema som gir mange muligheter. Elevene bør ha valgmuligheter, men med et så bredt tema er det intet problem å snevre prosjektet inn noe uten at elevene føler at rammene blir for trange.

Rammene for prosjektet er avhengig av hvilke områder man synes det er fornuftig å arbeide med. Valgene er avhengig av rammefaktorene for prosjektet. Dette kan være:

1. Elevenes alder og klassemiljø.
2. Erfaring med prosjektarbeid og gruppearbeid (både elever og lærere).
3. Lærernes kompetanse.
4. Ressurspersoner og andre læringsressurser.
5. Tid avsatt til prosjektet og hvilke fag som skal involveres.
6. Økonomiske rammer.
7. Det geografiske området for prosjektet.

De rammer som ligger i klassen, elevene og lærerne er ofte godt kjent av lærerne i prosjektet, men er viktig å drøfte slik at man har realisme i hva som er mulig å gjennomføre. Dette gjelder alt fra arbeidsiver og utviklingsnivå hos elevene til erfaringen fra og forståelsen av prosjektarbeid som arbeidsform hos lærerne.

Hvilke fag og hvilke lærere som skal være involvert gir også føringer for omfanget. Prosjektets valg av tema skal styre hvilke fag som skal involveres. Det er en fordel å få samlet flest mulig timer i løpet av uken, men et mål om at flest mulig fag skal involveres kan ofte føre til negative resultater for enkelte fag: faget blir kunstig involvert, faget får gjentakende samme rolle (for eksempel statistikk i matematikk), eller man får ikke like mye ut av prosjektet som antallet timer som legges inn det. At noen fag får beholde sin plass i løpet av uken kan også gi ”pusterom” for elevene. Det kan være en fordel for elevene å få koble av fra prosjektet – arbeidet kan føles veldig intenst.

Det samme gjelder tid som er avsatt til prosjektet, og om man har muligheter til å nytte ressurspersoner eksterne så vel som interne. Dette bør være klart før man går inn i drøftingene om ulike problemområder fordi slik ekspertstøtte kan gi føringer for hvilke områder det er mest fornuftig å velge. Lærerne som deltar kan ha spisskompetanse innen avgrensede områder av prosjektet, og det kan da være fornuftig å drøfte hvordan dette kan utnyttes. Andre ansatte kan også trekkes inn.

Eksterne ressurspersoner kan brukes på ulike områder: Pedagogiske veiledere (eks.: innhold, planlegging, gruppeprosesser, rapportering), datastøtte (eks.: nettsted, bruk av digitalt kamera, elektronisk arkiv) og fagpersoner (eks.: historie, arkeologi, biologi, kart). Oftest er man avhengig av ubetalt støtte, og slik er nødvendigvis ikke vanskelig å finne i lokalmiljøet. Det vrirmler av lokale eksperter, slik at det er nyttig å bruke tid på å kartlegge dette.

Kommuneadministrasjonen, historielaget og biblioteket er ofte gode steder å starte. Har man økonomiske midler, kan man gå ut over dette og søke støtte fra pedagogiske institusjoner og institusjoner som jobber spesielt med kultur og natur. Et foreldremøte kan likeledes være et viktig redskap for å finne ut hva foreldre kan bidra med både av tips og direkte deltakelse.

Det er viktig å drøfte hvilke muligheter og føringer det geografiske området hvor prosjektet skal foregå gir. Valg av tema avhenger helt av stedet skolen ligger og kommunens geografi. Det anbefales sterkt å utnytte skolens umiddelbare nærhet. Et viktig mål for et kulturhistorisk prosjekt bør være gi elevene tilhørighet til sitt nærområde og vise verdien av stedets kulturhistorie. Noen svært avgrensede områder er spekket med materiale, mens andre kan oppfattes som mer sparsomme. Dette er viktig å vurdere; skal elevene jobbe med hele kommunen, en vesentlig del av den, skolekretsen eller bare i skolens umiddelbare nærhet.

Størrelsen på området og muligheter for transport vil også gi føringer: elevene kan ikke bruke mesteparten av dagen på buss.

Akkurat som det geografiske området kan påvirke valget av problemområder, vil igjen valget av problemområder påvirke valget av geografisk område. Dette er en toveis prosess. Det er uansett viktig å holde fast ved kjernen i prosjektarbeid: tema og seinere elevenes valg av problemstilling gir de viktigste føringene.

Valg av tema eller problemområder gir rammer for hva elevene kan velge av problemstillinger. Rammene for valg av problemstilling (et spørsmål om hva man vil finne noe ut om eller en hypotese) blir kanskje litt strammere enn hva mange elever er vant med, men vil inneholde elementene i et prosjektarbeid: Bruk av undersøkende metoder, elevaktivitet, elevpåvirkning, tverrfaglighet og struktur. Derfor holder vi fast på begrepet prosjektet fremfor for eksempel temaarbeid.

Elevene trekkes inn

De viktigste aktørene i prosjektet er selvfølgelig elevene. Tidspunktet for når de trekkes inn som aktive deltakere i planleggingen må drøftes tidlig. Det er et bærende prinsipp at elevene føler eierforhold til prosjektet, men dette betyr ikke nødvendigvis at de må være med i planlegging fra første stund.

På samme måte må elevgruppen få høre om prosjektet, gjerne før elevene blir med i på prosjektmøtene. Dette kan gjøres konsentrert eller i små drypp. Konsentrasjon kan gi fordypning, men de små drypp kan bygge opp forventninger til det som skal skje og holde motivasjonen oppe. Det kan også bidra til at elevene begynner å tenke igjennom ulike temaer de kan ønske å jobbe med, slik at de har mer å bidra med når arbeidet begynner.

Foreldre trekkes inn

I et prosjekt av et slikt omfang er det nødvendig å trekke inn foreldrene, ikke bare som en del av samarbeidet mellom hjem og skole, men fordi barna kommer til å bli preget av arbeidet mens det foregår. Dette kan også oppklare misforståelser som at prosjektet kommer til å ødelegge for fag foreldrene synes er viktige. Det er nyttig også å huske hvilken ressurs som ligger i foreldregruppen.

Utarbeidelse av prosjektplan

Det er også viktig at det legges en detaljert plan for prosjektet. En kronologisk tidsplan er et godt planleggingsredskap og sikrer retning i gjennomføringen. Viktige milepæler legges inn, slik at alt er på plass den dagen man starter prosjektet. En samordning med årsplanen er også nødvendig, slik at arbeidet blir synkronisert med andre gjøremål og annet som påvirker ukens gang. Alle som deltar i planleggingen må ha en oppdatert prosjektplan.

Gjennomføring

Arbeidsfasen omfatter hoveddelen av arbeidet og er sentrert om to hoveddeler:

- 1) å komme frem til en problemstilling (eller et produkt). Dette er elevenes forarbeid og er gjennomføringens første fase.
- 2) innhenting og bearbeiding av informasjon som er nødvendig for å belyse problemstillingen (eller kan bidra til fremstillingen av produktet). Dette er selve arbeidet som skal utføres og er gjennomføringens andre hovedfase.

Lærerne må legge til rette for at elevene kan komme frem til en problemstilling. Denne er sentral fordi det er umulig å komme videre uten. Den er utgangspunktet for alt arbeid som elevene skal gjøre, og dersom den er konkret og presis, er den et godt redskap for å få retning i arbeidet. Problemstillingen skal være "forskbar", d.v.s. at det skal finnes kilder som gjør det mulig å svare på spørsmålet som blir stilt. Et prosjektarbeid er ute etter å vinne ny kunnskap om noe, og problemstillingen hjelper oss til å være utvelgende m.h.t. den informasjon som skal brukes eller hentes inn, enten dette er historiske kilder, litteratur eller noe som kan iakttas. Da problemstillingen er styrende i alt arbeid, er det viktig å legge mye arbeid i denne fasen. Problemstillingen(e) skal hentes fra det temaområdet som er bestemt. Problemstillingen må ha en presis formulering og den må være slik at den gir arbeidet den retning man ønsker. Elevene bør først finne fram til et undertema de interesserer seg for, et problemområde. Ofte er dette så stort i seg selv at det er uegnet til utforskning, så derfra blir jobben å snevre problemområdet inn slik at man får en oppgave som både er konkret, og som det er mulig å løse innenfor den tiden som er til rådighet. Det kan være et hjelpemiddel å støtte seg på hjelpespmåler som kan lede elevgruppene på rett vei:

- * Hvilken interesse har emnet?
- * Hva vet vi?
- * Hvilke problemer (spørsmål) knytter seg til emnet?
- * Hva ønsker vi å finne ut?

Arbeidet med problemformulering vil og skal ta tid. Problemstillingen bør ikke være lenger enn tre linjer. Når problemstillingen er nedskrevet kan vi videre avklare:

- * formålet med prosjektarbeidet, d.v.s. er det beskrivende, analyserende, bevisstgjørende handlingsrettet o.a.
- * målgruppe(r)
- * angrepsvinkler, herunder innsamling av materiale
- * organisering av arbeidet
- * om problemstillingen er konkret og presis.
- * om problemstillingen har et fokus som er viktig for tema

Motivasjon er viktig. Derfor må man forsøke å legge til rette for at elevene kan få et eierforhold til prosjektet. Dette kan bli en utfordring når elevene får stramme rammer å forholde seg til, som i et kulturhistorisk prosjekt. Da blir det viktig å legge til rette for eksempelvis valg av undertema, mulighet for å påvirke utviklingen av prosjektet og sammensetning av grupper. Videre er avklaringen av mål, problemstilling og arbeidsgang viktig slik at alle har den samme forståelse av prosjektet.

Samarbeid elevene i mellom vil by på utfordringer. Arbeidet i elevgruppene vil gjennomgå tre faser, usikkerhetsfasen, konfliktfasen og problemløsningsfasen. I den første fasen kan unyttige forslag og tankespinn virke avsporende, mens maktkamp, endeløse diskusjoner og mangel på fremdrift kan være en del av konfliktfasen og kunne ødelegge prosjektet fullstendig. Det er derfor viktig for både lærer og elev å være oppmerksom på at samarbeid ofte er problematisk, og at man bør ha realistiske forventninger. Det er viktig at elever og lærer arbeider med å løse samarbeidsproblemene etter som de dukker opp.

Før man går videre med arbeidet med problemstillingen i arbeidsfasen, må det utarbeides en arbeidsplan for gruppen. Denne bør omfatte:

- * Tidsplan for arbeidet
- * Organisering av arbeidet, d.v.s. hvilke arbeidsformer skal benyttes.
- * Intern arbeidsfordeling.
- * Innsamling av data (ved hjelp av litteratur, intervju, ved spørreundersøkelse o.a.)
- * Hvem skal kontaktes?

- * Hvordan skal det tas kontakt?
- * Produktets form.
- * Hvordan og når skal det ferdige produkt fremlegges?
- * Føring av logg

Læreren vil få en rolle som prosjektenes veileder. Allikevel vil læreren også kunne ivareta sin "gamle" rolle som underviser hvis gruppen har behov for kunnskap om bestemte emner.

Ellers vil læreren hovedsakelig fungere som faglig konsulent, pådriver og bidra til konfliktløsning i prosessen. Læreren kan særlig hjelpe elevene med metodiske problemer. Dette kan være veiledning ved utarbeiding av problemstilling, metode som intervju og spørreundersøkelse og ideer til utforming av det endelige produkt. En fornuftig arbeidsgang og et godt sluttprodukt vil ofte være avhengig av god oppfølging fra læreren.

Det innsamlede materiale må bearbeides og struktureres, noe som kan føre til vansker. Dette gjelder særlig på grunn av materialets omfang og mangel på struktur.

Videre må framstillingsmåte ses i sammenheng med problemstilling og arbeidsmetoder. Det er neppe å anbefale å være for kreativ i forbindelse med presentasjon av data og resultater av en spørreundersøkelse. Man bør være presentasjonen bevisst gjennom arbeidet, da dette gir føringer for arbeidet som må gjøres. Læreren bør kunne bidra med ideer og oppmuntre til kreativitet der hvor det gir godt resultat.

Etterarbeid

Rapport

Det er vanlig at elevene utarbeider en skriftlig rapport. Dette gjelder også de tilfeller hvor prosjektarbeidet er produktrettet. Da vil det bli en kort rapport som særlig fokuserer på arbeidsmetoder og innhenting av informasjon. Prosjekt basert på problemløsning vil oftest ende i en rapport basert på funn og registreringer. Rapporten må inneholde problemstillinger (Hva lurte vi på?), metode (hvordan gjorde vi det?) Hva måtte vi bruke? (ulike former for registreringsskjema), resultater (Hvordan gikk det?), fakta (Hva fant vi ut?) og tolkning (Hva betyr dette?). Alternativ til skriftlig rapport kan være bruk av video, dramatiseringer, litterære framstillinger og veggavis.

Formidling

Et av de sentrale punktene ved prosjektmetoden er at arbeidet skal presenteres for andre. Hensikten er at andre skal få ta del i arbeid og resultater. Det må settes opp en plan for formidlingen, og lærerne må bidra med ideer. Formidling av prosjektet kan også være å legge prosjektbeskrivelse, prosjektrapporter og bilder på for eksempel skolens hjemmeside og andre aktuelle nettsteder.

Fremføring er nyttig trening og synliggjør arbeidet. Presentasjonen tar ofte utgangspunkt i rapporten, men bør også inneholde en gjennomgang av prosessen og metode. Det er fornuftig å invitere ressurspersoner som har bidratt eller informere dem på annet vis for å vise hvordan deres bidrag har blitt utnyttet. Enkelte emner er av en slik art at en offentlig presentasjon kan være en spennende form. Vektlegging av fremføring gjør at prosjektene også er velegnet til å presenteres for foreldrene, enten de inviteres inn i skolestua eller det forgår på en elevkveld. Å lage en aktivitet kveld kan være et mål i seg selv. En aktivitet kveld vil løfte et prosjekt og gir det retning.

Oppsummering og evaluering

Et viktig bidrag til vurderingen er en kort rapport om gangen i arbeidet hvor elevene forteller om arbeidet og samarbeidet i gruppen og klassen. Selve arbeidsprosessen er viktig og en eventuell karakter skal ta hensyn til dette. En slik vurdering skal bygge på rapporten (andre rapporteringsformer og produkter), framlegg og prosess (d.v.s. både innsats, samarbeid og arbeid med løsninger).

Elevene bør vurdere sin egen innsats og egen læring i forhold til prosjektets mål. I og med at prosjektarbeidet har videre mål enn kunnskapslæring, kan man også legge vekt på andre faktorer i vurderingen som initiativ, selvstendighet, samarbeidsevne, orden og innsats.

Vurderingen underveis og til slutt vil avhenge av prosjektet, gruppen og klassetrinnet, og det er derfor vanskelig å gi noe entydig svar for hvordan dette skal gjøres. Viktige byggesteiner vil allikevel utgjøres av egenvurderingen og en avsluttende vurderingssamtale. Det er viktig at kriteriene for vurderingen er gitt, og at elevene møter forberedt til vurderingssamtalen med læreren enten dette foregår individuelt eller gruppevis.

5. Avslutning

5.1 Hovedkonklusjon

Prosjektet hadde seks hovedmål. Elever og lærere skulle få erfaring med prosjektarbeid (1) og det ble derfor viktig under oppstarten å fokusere på hva et prosjektarbeid var. På grunn av gitte rammer ble elevene trukket noe seinere inn i planleggingsarbeidet enn ideelt, men dette var nødvendig da innholdet og metodene var såpass krevende. Det er sentralt for suksessen for et prosjektarbeid at elevene føler eierforhold til det, og arbeidet med valg av tema og utforming av problemstillinger ga elevene en mulighet til selvstendig styring. Entusiasmen og drivet de viste må tas til inntekt for eierforhold. Forskerne og pedagogen fulgte ikke hele denne prosessen, slik at noen av problemstillingene ble litt på siden av det som tematisk var tenkt. Det ga allikevel elevene et godt utgangspunkt for selvstendig, undersøkende arbeid, som var et annet av hovedmålene. Forskernes introduksjon og veiledning gjennom fokus på undersøkelser og vitenskapelig arbeid var et viktig bidrag i så måte. Dette ga den tilnærming som var målet: prosjektundervisning på vitenskapelig grunnlag (2) og å knytte sammen skole og vitenskapsfeltet (3). Prosjektformen og elevenes eget planleggingsarbeid og egne undersøkelser ga en høy grad av selvstendig arbeid (4). Temaene var gitt, men utarbeidingen av de ulike problemstillingene og undersøkelsene var basert på elevenes egne valg. De føringer som ble lagt fra prosjektgruppa, sikret at elevene arbeidet med natur- og kulturlandskap i fortid og nåtid, slik målet var (5). Det siste målet var å øke elevenes tilhørighet til et relativt nytt bomiljø (6). Vi har ikke systematisk undersøkt elevenes holdninger til dette, men den bredde de har undersøkt – tematisk så vel som tidsmessig, har gitt bedre kunnskap om og forståelse for sammenheng mellom fortid og nåtid i deres hjemmiljø og med det gitt dypere følelse av tilhørighet. At prosjektet ga så mange muligheter til å dele resultatene med hverandre og andre, og all den positive oppmerksomhet de har fått, har nok styrket dette.

5.2 Anbefalinger

Erfaringer for pedagogene

Planleggingsfasen var avgjørende for at gjennomføringen skulle bli vellykket. Deltakerne i prosjektgruppen hadde nok tid og opplevde at alt var lagt til rette ved prosjektstart. Samspeillet mellom pedagoger og forskere var lærerikt og interessant og kunne utnytte hverandres

kompetanse. Pedagogenes styrke var tilrettelegging av og tilnærming til innholdet i prosjektet. Samtidig var de usikre på metode og arbeidsgang og hadde naturlig nok ikke samme utgangspunkt som forskerne på dette området. Denne usikkerheten gjorde seg også gjeldende i gjennomføringen av prosjektet. Lærerne følte seg ikke alltid like kompetente til å veilede elevene. De var engstelige for å ”si noe galt” og visste ikke alltid ”hvor de skulle”. Videre var de nok litt for tro mot den malen forskerne hadde gitt dem. Resultatet hadde muligens vært enda bedre hvis lærerne hadde turt å vært friere i forhold til denne malen.

Lærerne burde med andre ord fått bedre skolering på hvordan en forsker tenker og arbeider. Utgangspunktet for prosjektet er at elever og lærere skal være ”mini-forskere”. Da må lærerne ha bedre faglig bakgrunn og forståelse. På tross av dette mener lærerne at de hadde stort utbytte av å gjennomføre prosjektet, og at de fikk økt kompetanse i forhold til metode og fag. Elevenes innføring i metode og arbeidsmåte ble også noe kort (ca 1 time). Det er imidlertid begrenset hvor mye en 11 - 12 åring får med seg av en teoretisk gjennomgåelse. De vil likevel ha mer utbytte av å arbeide med metoden, og et overordnet prinsipp i hele prosjektet er elevaktivitet og aksjonslæring med kompetente veiledere/lærere vil læringsutbytte likevel bli stort, uavhengig av varigheten av den teoretiske innføringen.

Feltarbeidet ble av de fleste elevene oppfattet som den store friheten. Å få sykle rundt i skolekretsen midt i skoletiden var stort. De oppdaget imidlertid fort at hvis de ikke hadde forberedt feltarbeidet godt nok eller gjort funn og dokumentert disse, hadde de ikke stort å arbeide med når de kom tilbake til skolen. Det var derfor viktig at elevene hadde en arbeidsplan for feltarbeidet og for dagen for øvrig.

Å la elevene selv lage problemstillinger viste seg å være motiverende, selv om de trengte en del veiledning før problemstillingene ble brukbare. I denne fasen var forskerne til stede som veiledere, hvilket var en god støtte for lærerne.

Elevenes møte med profesjonelle fagfolk var en av de bærende ideene i prosjektet. At forskerne var med dem i klasserommet og ute i felt ga en dimensjon til dette prosjektet som hever det sammenlignet med vanlig prosjektundervisning i skolen. Forskernes tilstedeværelse kvalitetssikret gjennomføringen av prosjektet, og effekten av dette ville vært enda bedre hvis de hadde kunnet vært med også senere i prosessen. Samspillet elev - forsker er ikke bare vesentlig både i forhold til kvalitetssikring, men også i forhold til elevenes motivasjon. Det er

motiverende i seg selv at folk utenfra kommer inn i skolestua, i arbeidet med dette prosjektet fikk de i tillegg møte profesjonelle utøvere av faget de skulle jobbe med. Elevene kunne på forhånd godt ha arbeidet mer med begreper som var sentrale i metoden som dokumentere, registrere, konkludere, rapport o.s.v.

Å få arbeide i eget nærmiljø var motiverende for elevene. Her var de kjent, men de oppdaget nok også steder, navn, hus/bygninger de ikke visste om tidligere. Arbeidsmetoden var i seg selv motiverende med mye egenaktivitet, spesielt feltarbeid var midt i blinken.

Rapportskrivingen ble i tyngste laget for mange. Å se hensikten med å følge oppskriften de hadde fått av forskerne var vanskelig. Rapportene kunne også kommet til uttrykk på andre måter enn en skriftlig ”vitenskapelig rapport”, selv om denne selvfølgelig bør være med i prosjekt som dette for de elevene som mestrer det. For noen ville det være riktig at rapporten kom til uttrykk gjennom for eksempel en videofilm, en dramatisering, tegninger etc. Dette kom tydelig fram da vi startet på formidlingsdelen og det estetiske elementet fikk hovedfokus. Alderstrinnet viste seg etter hvert å være riktig. 11-12 åringer er fremdeles nysgjerrige og lekne samtidig som de begynner å tenke abstrakt og kan overføre kunnskap. Vi startet på våren i 6.klasse og fortsatte høsten i 7. trinn. Å starte prosjektet på høsten i 7. trinn ville være ideelt. Da fikk man også jobbe med prosjektet i sin helhet

Læringsutbytte

Elevene ble først og fremst introdusert for en metode som lærte dem å arbeide selvstendig ut fra en vitenskapelig arbeidsmetode. Denne metoden vil de dra nytte av i senere prosjekter de skal arbeide med. Det at de selv laget problemstillingene, arbeidet selvstendig ut fra dem og at de gjennom elevaktivitet måtte finne svarene, ga optimal læringseffekt. De viste også stolthet over funnene de hadde gjort, noe som kom tydelig til uttrykk gjennom formidlingen.

Elevene fikk kunnskap om historien til nærmiljøet sitt, en historie som er lite dokumentert. En oversikt ble gitt dem av en representant fra historielaget, og gjennom arbeidet med prosjektet de også kjent med nærmiljøets historie. Denne kunnskapen ble imidlertid fragmentarisk.

Prosjektets omfang samt elevenes alderstrinn, ga ikke muligheten til bredere kartlegging av tidsepokene. Skulle man fått dette til, måtte man gjentatt prosjektet gjennom flere år og styrt innholdet. Da ville man kunne få en dypere og mer helhetlig kunnskap om fortiden i området. Elevenes viste gjennom sin opptreden på formidlingskvelden at de hadde lært noe om nærmiljøet sitt, og at de var stolte av å vise det fram.

Prosjektet innebar en stor grad av fagintegring. Foruten at elevene fikk innblikk i nye fagområder, fikk de trening i å lage intervju, arbeide med kart, foto, grafisk framstilling, lage skjema, skriftlig og muntlig framstilling, tegning, montering, bruk av muntlige og skriftlige kilder og drama.

Vi har et sterkt inntrykk av at skolens ønske om at elevene gjennom arbeidet med sitt eget nærmiljø skulle få oppleve identitet og tilhørighet, ble oppfylt.

Alternative prosjektvarianter

Prosjekt type 1: to forskere i en uke

Forskernes oppgaver blir å veilede lærerne og elevene i vitenskapelig teori og metode, og å bistå i klassen under oppstart av prosjektet. Dette forutsetter at temaer er valgt ut på forhånd av lærerne (gjærne i samråd med forskerne), og det kan ved en slik løsning være en fordel for skolen å dra større veksler på lokale krefter enn hva prosjekt på Vestskogen skole gjorde..

Prosjekt type 2: to forskere i to dager

Forskerne har én dag med lærerne og én dag med elevene. Lærerne må da på forhånd ha utviklet hele prosjektet og satt seg inn i vitenskapsdelen. Den lokalhistoriske og botaniske kunnskap vil da helt og holdent måtte dekkes opp gjennom lokale krefter. Forskernes oppgaver vil i et slikt prosjekt i all hovedsak bestå i veiledning av lærerne og deltagelse ute med elevene og veiledning av disse ”i felt”. Et mulig alternativ er at skolen velger ett tema (objekt) for hele klassetrinnet og at samtlige elevgrupper gjennomfører (de samme) oppgaver i forhold til temaet.

Prosjekt type 3: en (eller to) forsker(e) i en dag

Dette kan i prinsippet være en annen type prosjekt, der elevene eventuelt ikke får direktekontakt med forskerne. Fokus kan da i stedet ligge i å gi et større antall lærere en orientering om hvordan et prosjekt kan legges opp ved å gi eksempler fra tidligere prosjekter – hjelp til selvhjelp. Et alternativ kan være at dagen deles likt mellom lærere og elever, men da bør elevdelen dreie seg om at forskerne er med elevene ute ”i felt”. Også i denne type prosjekt er det en fordel om alle elevgruppene arbeider med samme tema.

Litteratur for rapporten

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen; KUF 1996

Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige skolens oppbygning, organisering og innhold,
KUF 1994

Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006; Utdanningsdirektoratet
2006

Blom, Kari og Helle, Knut: *Historie – hva, hvordan og hvorfor?*; Fagbokforlaget 1997

Bøe, Jan Bjarne: *Faget om fortiden*; Universitetsforlaget 1995

Imsen, Gunn: *Elevens verden*; Tano 1997

Imsen, Gunn: *Lærerens verden*; Tano 1997

Koritzinsky, Theo: *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*; Universitetsforlaget 2006

Lund, Erik: *Samfunnsfag i praksis*; Aschehoug 1981

Lund, Erik: *Historiedidaktikk for klasserommet*; Universitetsforlaget 2003

Lund, Erik: *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*; Universitetsforlaget 2006

Metodisk veiledning. Prosjektarbeid, Nasjonalt læremiddelsenter 1994

Litteratur for elevene

Bjørshol, Stig og Zeiner, Lisbeth: *Billedbok: Lokal arkitektur*; Vestskogen skole 2005

Delbeck, Anne: *Billedbok: Hagekulturhistorie*; Vestskogen skole 2005

Div. Hageblader

Dyrhaug, Tore: *Rundt deg blåner fjorder vakre Nøtterøy*; Nøtterøy kommune 2002

Kart fra 1832

Moderne kart over Nøtterøy og Vestskogen

Njotarøy, lokalhistorisk tidsskrift

Unneberg, Sigurd (red.): *Nøtterøy 1 og 2. Gårds- og slektshistorie*, Nøtterøy kommune 1971

Div. leksika

Internett

