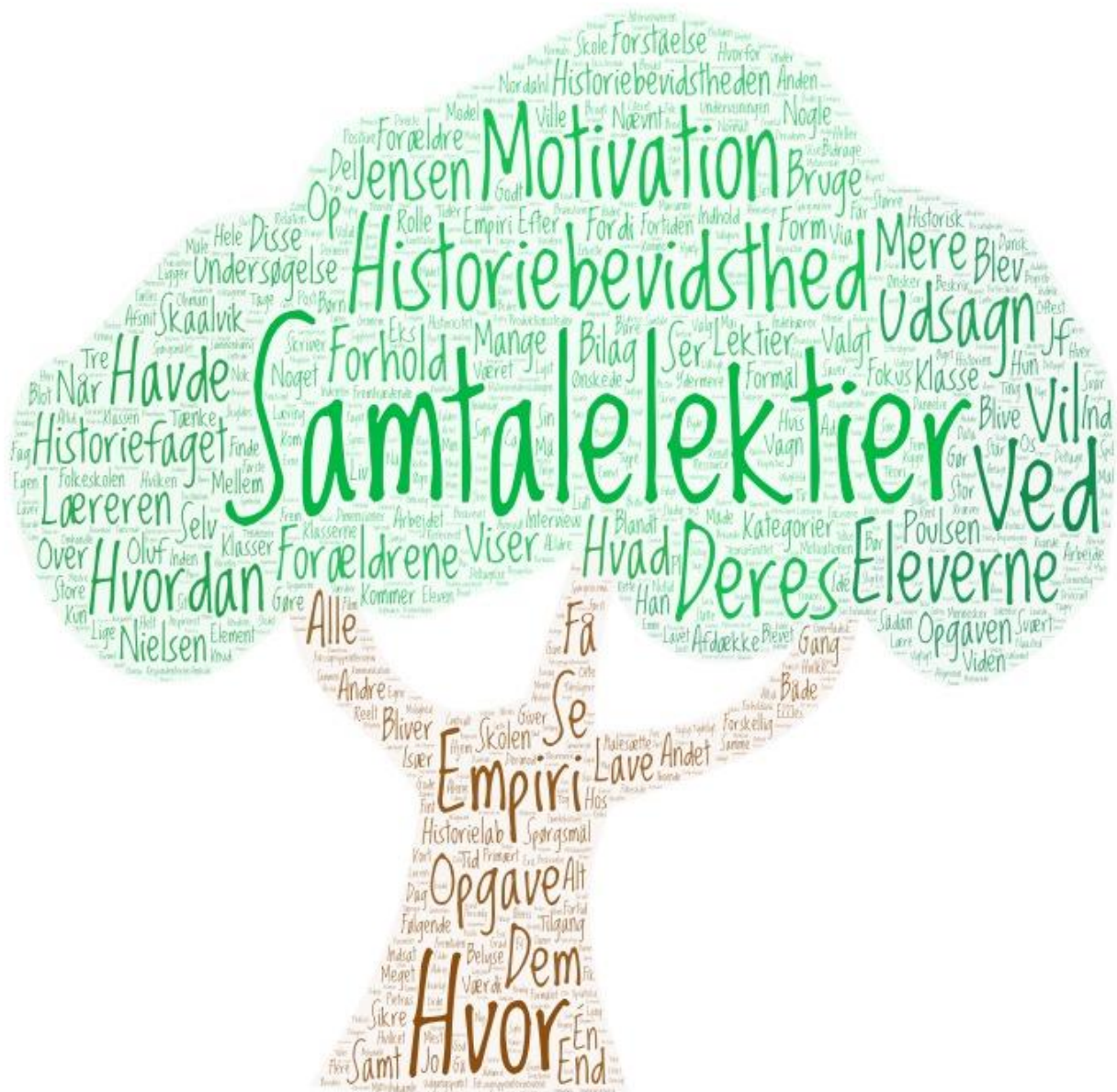


Samtaleelektier i historiefaget

Om motivation og historiebevidsthed



**Af Anna Louise Elcock 212140119 og Charlotte Vest Frølich
Rasmussen 212140114**

Antal anslag: 85.451 (heraf 7051 for billeder)

Indholdsfortegnelse

PROBLEMFELT	3
PROBLEMFORMULERING.....	4
AFGRÆNSNING	4
LÆSEVEJLEDNING.....	5
METODEAFSNIT.....	5
SAMTALELEKTIER	5
HISTORIEBEVIDSTHED	6
MOTIVATION	8
TEORI.....	8
SAMTALELEKTIER	8
HISTORIEBEVIDSTHED	10
MOTIVATION	11
VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT	12
EMPIRI	13
UNDERSØGELSESDSIGN	13
FORMÅL	13
VALG AF UNDERSØGELSESFORM	13
<i>Spørgeskemaundersøgelse</i>	<i>13</i>
<i>Registrering af elevrefleksioner over historiebegrebet.....</i>	<i>14</i>
<i>Observation af deltagelse</i>	<i>14</i>
<i>Fokusgruppeinterview</i>	<i>15</i>
<i>Identifikation af produktionssteder.....</i>	<i>15</i>
VALG AF RESPONDENTER	15
SPØRGEGUIDE	16
<i>Spørgeskema til lærer.....</i>	<i>16</i>
<i>Fokusgruppeinterview</i>	<i>17</i>
UNDERSØGELSESSITUATIONEN	17
ANALYSE.....	20
HISTORIEBEVIDSTHED	20
<i>Bernard Eric Jensens historiebevidsthed</i>	<i>20</i>
<i>Sauers historiebevidsthedsdimensioner.....</i>	<i>21</i>
DELKONKLUSION	23
MOTIVATION	23
SKAALVIK OG SKAALVIK	23
<i>Wigfields og Eccles' værdier af opgaver</i>	<i>24</i>
<i>Thomas Nordahls forældreindflydelse.....</i>	<i>26</i>
DELKONKLUSION	28
KONKLUSION.....	28
HANDLEPERSPEKTIV	29

PERSPEKTIVERING	31
LITTERATURLISTE	33
BILAG:	35
BILAG A - HVAD ER HISTORIE?	35
BILAG B - FOKUSGRUPPEINTERVIEW OM MOTIVATION I RELATION TIL SAMTALELEKTIER	36
BILAG C - FOKUSGRUPPEINTERVIEW OM HISTORIEBEVIDSTHED I RELATION TIL SAMTALELEKTIER	43
BILAG D - HISTORIEBEVIDSTHEDENS PRODUKTIONSSTEDER.....	52

Problemfelt

Historielab foretog i 2015 en undersøgelse af historiefaget i 28 klasser i folkeskoler rundt om i landet. Rapporten beskriver blandt andet elevernes syn på historiefaget samt afdækker deres historiebevidsthed. Den belyser blandt andet følgende tendenser i historiefaget (Historielab, 2016 s. 12):

- Historie er et kedeligt fag
- Historie er ikke lige så vigtigt som andre fag
- Historie handler om fortid og gerne vigtige begivenheder
- Eleverne ser ikke sig selv som historiske
- Elevernes historiebevidsthed er oftest overfladisk

Ifølge Historielab ser det dermed skidt ud for historiefaget i folkeskolen - men Vagn Oluf Nielsen foretog i 1990'erne en lignende undersøgelse, som led i et europæisk komparativt studie af 15-årige elevers historiebevidsthed, og kom frem til at elevernes historiebevidsthed var rimelig til trods for deres skepsis over for blandt andet almindelige menneskers rolle i historien samt de store personligheder (Nielsen, 1998 s. 45).

De to undersøgelser er indsamlet i kølvandet af forskellige formål for historiefaget. Op til Vagn Oluf Nielsens undersøgelse var historiefagets formål *Historie 84*. Formålet for historiefaget var at give eleverne viden, så de kunne forholde sig til fortiden. Dertil blev den materiale dimension fremhævet (Larsen, 2012, s. 28). Elevernes svar viser tydeligt, at de er formet af *Historie 84*, i det at netop det materiale er fremtrædende i deres svar. Historielabs undersøgelse ligger primært i kølvandet på *fælles mål 2009* i historie. Her blev historiefaget beskrevet som et fag med fokus på kronologi og sammenhæng, og især historiebevidstheden og forståelsen af denne, var i centrum (Larsen, 2012 s. 34). Dette kan tydeligt ses af elevernes besvarelser i Historielabs undersøgelse. Dog beskriver Historielab, at eleverne kan italesætte historiebevidsthed, men har svært ved at eksemplificere det (Historielab, 2016 s.23). Hvorimod Vagn Oluf Nielsen (1998, s. 35) skriver følgende:

“Undersøgelsen af elevernes historiebevidsthed forsøger at klargøre og afdække dens styrke og dens indhold. Der vil derimod ikke blive gjort noget forsøg på at tage stilling til historiebevidsthedens kvalitet.”

Den store forskel ligger dermed i, hvordan undersøgelsernes frembragte data behandles. Vagn Oluf Nielsen kvantitative data giver mulighed for mere objektive fortolkninger, hvorimod Historielabs kvalitative interviews giver databehandlingen en mere subjektiv rolle.

Historielabs undersøgelse skal dermed ikke tages for pålydende, men det kan ikke benægtes, at den peger på nogle tendenser i historiefaget, der skal gøres op med - her tænkes især på, hvordan historiefaget betragtes, men også status på elevernes historiebevidsthed.

Kvande og Naasted (2013a, s. 73) stiller lighedstegn mellem dannelse og historiebevidsthed og med Folkeskolens formål (2017), der kræver, at eleverne forberedes til “... *deltagelse*,

medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” bør historielæreren sikre, at der arbejdes med elevernes historiebevidsthed i et større omfang, da det er her, dannelsepotentialiet ligger. Kvande og Naasted (2013a s.74) skriver, at selvom dannelse kan være svært at måle, så ses det til gengæld, når det mangler. Det er derfor vigtigt, at skolen formår at løfte den opgave, og her har historiefaget en afgørende rolle.

Udfordringerne skal dog ikke håndteres af skolen alene. I Folkeskolens formål (2017) står der følgende:

“§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”

Forælderrollen står dermed centralt i folkeskolens formål, men oftest bliver samarbejdet overfladisk (Nordahl, 2008a, s. 55). Denne opgave fokuserer på en anden tilgang til forældresamarbejdet. Denne tilgang hedder samtalelektier og kommer fra et forskningsprojekt, der hedder “Forældre som ressource”. Samtalelektierne er tiltænkt at styrke koblingen fra tosprogede elevers hverdagsprog til skolens fagsprog (Forældre som ressource, 2018). Vi ønsker dog at undersøge, om samtalelektier kan bruges i en alternativ kontekst - i forhold til motivation og historiebevidsthed.

Opgavens formål er at bidrage med ny viden inden for historiefaget ved at bruge en forholdsvis ukendt lektietype, der for os blev kendt under PL4, og sætte den i nogle nye kontekster og indsamle empiri på, hvordan den bidrager til historiefaget ved at styrke elevernes motivation og historiebevidsthed. På baggrund af disse overvejelser har vi udarbejdet problemstillingen i det følgende afsnit.

Problemformulering

Det undrer os - med det iboende dannelsepotentialer historiefaget rummer - at elevernes historiebevidsthed betragtes som overfladisk og at faget blandt eleverne i folkeskolen betragtes som et kedeligt fag. Vi ønsker derfor at undersøge:

Hvorvidt samtalelektier kan øge motivationen og historiebevidstheden i en række klasser på en skole i Vallensbæk?

Afgrænsning

Denne opgave omhandler emnet samtalelektier. Metoden bruges oprindeligt som et værktøj til at stilladsere tosprogede elevers sproglige udvikling i kontinuert fra hverdagsprog til fagsprog, og det er derfor også den sproglige dimension, der er centrum for samtalelektierne (forældre som ressource, 2018). Selvom samtalelektiernes originale formål nævnes i opgaven, sker dette blot for at synliggøre, hvordan dette har inspireret til den nye form for samtalelektier. I denne opgave er formålet ikke det sproglige, men derimod det refleksive,

der skal bidrage til øget historiebevidsthed samt spørgsmålet om hvorvidt, samtalelektierne yderligere kan skabe positive konsekvenser i form af øget motivation. Samtalelektiernes originale form og potentialet heri vil derfor ikke blive berørt i opgaven og vil dermed heller ikke være at finde i det tilhørende planlægningskema.

Knud Illeris' (2007, s. 17) læringstrekant beskriver læringens tre dimensioner - indhold, drivkraft og samspil. I denne opgave danner trekanten grundlag for afsnittet om motivation, da drivkraftdimensionen heri er essentiel i forståelsen af, hvorfor motivation er en vigtig del af den læring, der finder sted. Knud Illeris betegner drivkraftdimensionen, som indeholdende ikke blot motivation, men også viljen til at lære, samt det følelsesmæssige aspekt af læring. Dette bliver dog ikke uddybet yderligere, da det er selve motivationen, der er fokus i denne opgave. Indholdsdimensionen kunne dække over den historiebevidsthed, eleverne skal tilegne sig i perioden, hvor empirien indsamles, men dette vil i stedet blive behandlet ud fra andre modeller, der kan belyse denne tilegnelse på mere detaljeret vis, blandt andet ved hjælp af Sauers model.

Læsevejledning

Denne opgave startede med et ønske om at arbejde med samtalelektier og bruge disse til at gøre historiefaget mere interessant for eleverne, simultant med at deres historiebevidsthed blev styrket.

I problemfeltet har vi derfor begrundet vores valg af problemformulering. Denne er suppleret med en afgrænsning, der beskriver de fravalg, vi har truffet i forhold til nogle af de teorier, der arbejdes med. Herefter vil metodeafsnittet begrunde de valg, vi har lavet i vores teoriafsnit i forhold til hvilke teorier, der er relevante, samt hvordan vi agter at bruge dem, når vi i vores analyseafsnit udfolder vores empiri med teorien som grundlag. Empirien bliver beskrevet inden selve analysen, hvor undersøgelsesdesignet vil danne rammen for, hvordan empirien er udformet og hvorfor. Efterfølgende vil vi konkludere på vores problemformulering og koble dette til lærergerningen i handleperspektivet. Til slut vil vi perspektivere opgaven til, hvordan man ellers kan vælge at undersøge samtalelektier, samt hvilke andre muligheder formen indebærer. Yderligere vil vi komme ind på, hvordan man kan vælge at arbejde videre med emnet.

Metodeafsnit

I metodeafsnittet vil vi argumentere for de valg, vi har truffet i forhold til valg af teori, samt hvordan teorien er implementeret i opgaven, så den imødekommer de behov, vi har arbejdet med i vores empiri.

Samtalelektier

Samtalelektier er en unik form for lektier. Iben Jensens (2014, s. 1) beskrivelse af hvordan samtalelektier er konstrueret, forklarer hvordan samtale lektier skal forstås. Hun tager udgangspunkt i mange teorier og vi har valgt at inddrage dem, vi har fundet relevante. I følge Bourdieu (refereret i Jensen, 2014, s. 4) kan folkeskolens sædvanlige type af lektier tolkes

som et overgreb, og ved hjælp af denne teori ønsker vi at vise, hvorfor samtalelektier er et modsvar til dette.

I vores arbejde med samtalelektierne har det især været skole-/hjemssamarbejdet, der har været i fokus. Samtalelektierne åbner op for forskellige aspekter af skole-/hjemssamarbejdet, men vi har valgt at fokusere på Nordahl (2008a, s. 45ff), der belyser, hvorfor forældresamarbejdet er vigtigt og derfor bør være mere i fokus ved at inddrage forældrene mere i skolens hverdag via blandt andet dialog. Det kræver dog en indsats at disciplinere både forældre og elever til samtalelektier og det øgede, denne type lektier kræver, og derfor inddrages Knudsen (Jensen, 2014 s. 3) til at belyse, hvordan skolediskursen har indvirkning på skole-/hjemssamarbejdet, og hvordan man er nødt til at ændre denne, for at forældrene reelt set kan indgå i et samarbejde.

Forældresamarbejde bruges dog sjældent aktivt i undervisningen, men i arbejdet med samtalelektier inddrages Vygotskys (refereret i Kofoed, 2013, s. 6) teori om socialkonstruktivisme. Denne bruges til at belyse, at forældrene bliver en del af det stillads, der skal støtte eleverne i deres nærmeste udviklingszone.

Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet stammer fra den tyske historiedidaktiker Jeissman (Pietras og Poulsen, 2011 s. 63), men i Danmark er det mest udbredt via Bernard Eric Jensen, herefter nævnt som B. E. Jensen. Det er derfor også dennes syn på historiebevidsthed, der vil præge denne opgave. Ydermere er samtalelektierne konstrueret på en sådan vis, at det læner sig op ad B. E. Jensens teorier om historiebrugsdidaktik (Jensen, 2006a, s. 85), hvor eleverne bliver situeret i en historieundervisningskontekst som værende individer, der allerede er vidende om historiske elementer. Det samme gør sig gældende for elevernes forældre. Som supplement til dette har vi brugt Sauer (Pietras & Poulsen, 2011, s. 65) til at tydeliggøre hvilke dimensioner af historiebevidstheden, vi fokuserer på. Vi arbejder med *elementerne* af historiebevidstheden, da vi ønsker at afdække hvordan historiebevidsthedens fælles træk kommer til udtryk i elevernes udsagn, og hvad det reelt indebærer, når man skal tolke på deres historiebevidsthed. Derudover bruger vi *produktionssteder* for at belyse, hvor elevernes historiebevidsthed kommer fra. Dette gøres ved at bruge B. E. Jensens (2006b, s. 88) model om historiebevidsthedens brugs- og produktionssteder. *Indholdet* bruges til at afdække fokusgruppeinterviewenes indhold i relation til elevernes historiebevidsthed. Dette uddybes yderligere med Marianne Poulsens kategorier, der vil blive beskrevet efterfølgende i dette afsnit. De andre dimensioner af Sauers model er fravalgt, fordi de enten falder udenfor denne opgaves sigte, eller fordi det rent empirisk ikke er muligt at undersøge dimensionen.

Marianne Poulsens kategorier, der er fundet i hendes undersøgelse af historiebevidstheder, skal normalvis bruges inden et emne/forløb opstartes - dette for at sikre en bred tilgang i undervisningen. Vi har dog valgt at bruge teorien til at klassificere elevernes historiebevidsthed efter undervisningsforløbet. Dette var for at se, både hvordan det forholdt sig med elevernes historiebevidsthed, og især om samtalelektierne havde givet mulighed for at komme omkring de forskellige aspekter af historieundervisningen. Ydermere mente vi, at kategorierne var repræsentative for de elementer, historiebevidstheden umiddelbart består

af jf. vores definition i teoriafsnittet. Vi har dog valgt at opdele punktet nutids- og fremtidsrelevans, da empirien nogle gange kun omfattede det ene af punkterne. Kategorierne, og hvilken betydning vi har tildelt dem, er:

- Gode historier
 - Historier der styrker interessen for historiske elementer
- Fortidsrelevans
 - Forståelse af fortidens forhold
- Nutidsrelevans
 - Forståelse af at nutiden udspringer fra noget i fortiden
- Fremtidsrelevans
 - Forståelse af at fremtiden tager udgangspunkt i både nutid og fortid.
- Egenrelevans
 - At man kan byde ind med forskellige syn og fortolkninger af det samme emne eller den samme genstand.
- Viden
 - Viden om historiske værktøjer, såsom kildekritik eller historisk indhold, såsom tidsperioder.
- Erindringsspor
 - Personlige sammenhænge i historien

Historiebevidsthed er dog et begreb, der kan være svært at operationalisere. Erik Lund (citeret i Poulsen, 2006 s.116) udtrykker:

“...at historiebevidsthed som operativt begreb, i læreplaner og dermed også i klasserummet, endnu ikke er tilrettelagt sådan at det kan udfolde sit potentiale og påvirke praksis i historiefaget”

I et forsøg på at imødegå denne kritik forsøger vi at operationalisere begrebet ved at læne os op ad historiedidaktikeren Mai-Brith Ohman Nielsens analyseværktøj, samt to eksisterende undersøgelser af elevers historiebevidsthed.

Den ene undersøgelse er Marianne Poulsen undersøgelse “Historiebevidstheder - elever i 1990’ernes folkeskole og gymnasium”, som blev nævnt under Sauers model.

Den anden undersøgelse er Vagn Oluf Nielsens “*Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consiousness among Teenagers*”, hvor 25 europæiske lande deltog. I sin tilgang til elevernes besvarelser konstruerer han fem forskellige kategorier, han mener er dækkende. Disse har derfor ydet inspiration til vores egne kategorier i mødet med vores empiri. Nielsens kategorier var dog ikke dækkende, da de er konstrueret med et anderledes fokus, og derfor har vi fundet yderligere inspiration i Mai-Brith Ohman Nielsens analyseværktøj af elevers historieprodukter. Vores kategorier omfatter følgende (Bilag A):

- Historiefaglige ting
 - Inspireret af Ohman Nielsens “Fakta”. Denne indebærer alt, der kendetegner historiefaget, som kilder, historisk viden, fakta, kronologi o. lign
- De store personligheder og begivenheder
 - Inspireret af Vagn Oluf Nielsens “Store personligheder”. Denne indebærer kendte mennesker og kendte begivenheder.

- Ældre tider
 - Inspireret af Ohman Nielsens "Samtid". Denne indebærer alt hvad, der trækker tråde til fortiden, mere specifikt fortiden af ældre dato, men bruges også til dem, der viser, at vi kan lære om fortiden via historiefaget.
- Almindelige mennesker
 - Hentet fra Vagn Oluf Nielsen. Denne indebærer når eleverne italesætter sig selv som historieskabte eller historieskabende, eller peger på at almindelige mennesker har med historie at gøre.
- Funktionel historie
 - Denne er inspireret af det funktionelle kildebegreb (Jensen, 2006c s. 140). Det indebærer udsagn, hvor alt er historisk (hvis blot de rette spørgsmål stilles).
- Historiebevidsthed
 - Denne omfatter udsagn, der direkte kan relateres til historiebevidsthedsbegrebet i forhold til fortid, nutid og fremtid.
- Udenfor historiefaget
 - Denne omhandler ting, der ikke direkte knyttes til historiefaget, men kan f.eks. være relateret til det danskfaglige begreb historie. Det kan også være udsagn om, hvordan man forholder sig til historie/historiefaget.

Motivation

Skaalvik og Skaalvik bruges til at indsnævre motivationsbegrebet, samt bidrage til en forståelse af, hvordan motivation kan observeres.

For at sætte motivationen i en skolekontekst tages der kort udgangspunkt i Knud Illeris' læringstrekant, dog med det forbehold, der blev nævnt i afgrænsningen. Motivation kommer i mange afskygninger og den type motivation, vi ønskede at afdække, var svært at teoretisere. Oftest er omdrejningspunktet mestring af opgaverne, men da samtalelektier i sin form er baseret på en tilgang, hvor alle kan være med, var det ikke denne type motivation, der var relevant for vores opgave. Derfor valgte vi Wigfield og Eccles (Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 182), da disse omtaler hvilken værdi, eleverne tillægger en opgave og derigennem deres motivation for opgaven. Dette kan dermed afdække, hvorvidt samtalelektier kan være motiverende. Iboende i deres kategorier er der dog også mestringsforventning, da dette ikke kan undgå at skulle belyses, når man taler om opgaver i skoleregi og elevers motivation.

Teori

I teoriafsnittet er beskrevet den teori, der vil bruges til analyse af empirien. Derudover vil de mest centrale begreber blive definerede, da disse definitioner danner grundlaget for vores forståelse af begreberne, der bruges i denne opgave.

Samtalelektier

I den danske folkeskole har forældresamarbejde ofte karakter af et informativt samarbejde, hvor skole og hjem udveksler informationer angående barnets velbefindende og faglige formåen (Nordahl, 2008b s. 29), og derudover forventes forældrene at hjælpe med lektier. Samarbejdet bør derfor opprioriteres, da undersøgelser viser, at hvis alle forældre støttede

deres børn lige meget, ville den faglige distance eleverne imellem blive reduceret med ca. 30% (Nordahl, 2008a s. 49). For reelt at inddrage forældrene, må læreren dog først og fremmest væk fra at tænke forældre som enten ressourcestærke eller ressourcetsvage (Jensen, 2014, s. 2). Dette kan gøres ved at ved at indføre samtalelektier, hvor alle forældre betragtes som værende ressourcer for deres børns læring. Samtalelektier defineres således (Jensen, 2014):

Hjemmeopgaver med fagligt baserede spørgsmål der skal løses af børnene og forældrene på en måde, hvor kommunikation er det bærende element. Læreren skal didaktisk implementere opgaverne i det pågældende emne, klassen arbejder med. Opgaverne skal være relevante for alle familier, og der må ikke findes nogle rigtige eller forkerte svar.

Da samtalelektierne jf. definitionen ovenfor skal dannes i kommunikative fællesskaber, er det relevant at betragte dem som en udvidelse af, hvordan man traditionelt tænker socialkonstruktivistisk læring. Her indtænkes almindeligvis primært en interaktion mellem eleverne, men ved at bruge samtalelektier udvider man til at inkludere hjemmet ligeså, hvorfor forældrene også er med til at stilladsere eleven i dennes zone for nærmeste udvikling (Kofoed, 2013 s. 6). Stilladsring er et begreb, der stammer fra Vygotskys teorier om socialkonstruktivistiske læringsmiljøer og er et middel til at støtte eleven i dennes zone for nærmeste udvikling, hvor eleven kan tage næste udviklingstrin med den rette hjælp.

I forhold til faget historie peger Vagn Oluf Nielsens (1998, s. 55) analyse af præsentationer af historie på, at eleverne får glæde af andre voksnes fortællinger, og de har stor tiltro til disse. I forhold til historiefaget giver det dermed en god mulighed for at inddrage elevernes egen livsverden via deres forældre og koble dette direkte til historiefaget (Kvande & Naasted, 2013a s. 73), når der arbejdes med samtalelektier.

Nordahl (2008b, s. 30) skriver, at skolen bør sigte efter medindflydelse og medbestemmelse, der indebærer et reelt samarbejde mellem skole og hjem, hvor begge parter træffer beslutninger sammen - det vil dog altid være skolens opgave at leve op til lovgivning på området. Forældresamarbejdet er nemlig en essentiel del af elevernes læring (Nordahl, 2008a s. 51), og som nævnt i indledningen kan forældrene mindske den faglige afstand eleverne imellem. Ydermere viser undersøgelser, at forældrenes indflydelse på elevernes læring er mere afgørende end skolens helt op til 16-årsalderen! (Nordahl, 2008a s. 50) Spørgsmålet er så, om forældrene overhovedet er klar til at påtage sig denne afgørende rolle i deres egne børns skolegang. Hanne Knudsen (refereret i Jensen, 2014) har undersøgt hvilke diskurser, der har præget skole-/hjemssamarbejdet gennem tiden. Hun lægger her op til, at der må finde en vis grad af disciplinering sted, hvis forældrene skal påtage sig et større ansvar - det skal dog aldrig blive sådan, at forældrene skal agere lærere, da det så hurtigt kan gå over og blive symbolsk vold jf. Bourdieu (Jensen, 2014). Symbolsk vold defineres således (ibid.):

“Man udøver symbolsk vold, når man påfører andre personer bestemte meninger og betydninger, på en måde hvor man har skjult de objektive magtrelationer.”

Symbolsk vold ses dermed ved den type lektier, der sædvanligvis bruges i folkeskolen. Her bliver forældre sat i en position, hvor deres fritid fastlægges af læreren, og hvor de betragtes som vidende om eksempelvis dansk grammatik eller brøker. De skal derfor hjælpe deres børn med at lære om det faglige emne gennem hjemmeopgaver, der skal laves og som efterfølgende bedømmes af læreren.

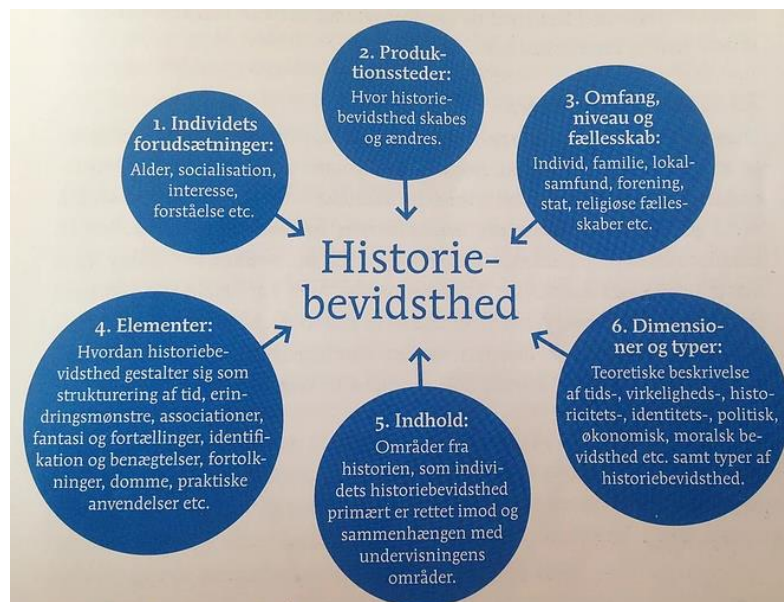
Historiebevidsthed

Historiebevidsthed tilskrives i Danmark primært historiedidaktikeren B. E. Jensen (Kvande og Naasted, 2013b, s. 47). Historiebevidsthed defineres således (Jensen, 2006d s. 58f):

“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.”

Historiebevidstheden er en del af historiefagets formål, men var kun overfladisk berørt frem til 1995, men med 1995-formålet blev historiebevidstheden en central del af historiefagets formål (Larsen, 2012 s. 30). Fokus var nu ikke længere blot på fortiden, som i Historie 84, men i samspillet mellem historiebevidsthedens tre dimensioner. Sammenlignet med 1995 har man i dag dæmpet fokus på historiebevidstheden i fagets formål. Det står stadig centralt, men bliver suppleret af et fokus på historiefagets færdigheder, som eleverne skal erhverve sig. 1995-formålets historiebevidsthed var vanskeligt at overføre i praksis, og i dag er det blevet mere konkretiseret, hvordan man skal tænke historiebevidsthed i forhold til eleverne (Fagformål historie, 2016).

En metode til at analysere dette er ved at bruge Sauers (Pietras & Poulsen, 2011 s. 65) model, der skitserer historiebevidsthedens forskellige dimensioner.



Figur 1: Sauers model

Vi har valgt at fokusere på dimensionerne: Produktionssteder, elementer og indhold. Produktionssteder bliver lettest illustreret med B. E. Jensens (2006b, s. 88) model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder, der viser, hvor eleverne danner og bruger deres historiebevidsthed både i og udenfor skolen. Elementer beskriver elevernes mentale kort over historiebevidstheder ved især at belyse fælles træk i elevernes historiebevidsthed. Indhold bruges til at afdække elevernes historiebevidsthed i relation til historiefaget ved at kigge på hvilke historiske områder, der kommer til udtryk.

Det kan dog stadig være svært at indsnævre præcist, hvordan man måler elevernes historiebevidsthed, da det oftest er en meta-tilstand, der ikke nødvendigvis bliver synliggjort i historieundervisningen. I denne opgave gør vi derfor brug af Mai-Brith Ohman Nielsens (refereret i Poulsen, 2006 s. 113) kategorier:

- faktaforhold
- følelsesforhold og vurderinger (emotionelle, etiske og æstetiske)
- indlevelseselementer/empati
- samtidselementer

Disse kategorier alene er dog ikke dækkende, da de er lavet til at vurdere historiebevidstheden i arbejdet med et specifikt emne. Vi har derfor også inddraget kategorier fra Vagn Oluf Nielsens (1998, s. 41) undersøgelse:

- Tekniske, økonomiske og sociale forhold
- De store personligheder
- Politiske forhold
- Forhold i naturen
- Almindelige mennesker

Ydermere bruger vi også Marianne Poulsens (1999, s. 192) kategorier, som hun i slutningen af sit projekt "Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium" italesætter, da hun reflekterer over, hvad der kræves af vellykket historieundervisning:

- Gode historier
- Fortidsrelevans
- Nutids- og fremtidsrelevans
- Egenrelevans
- Viden
- Mulighed for dannelse af personlige erindringsspor

Helt konkret hvordan disse kategorier vil blive brugt til at afdække elevernes historiebevidsthed, blev udfoldet i metodeafsnittet, hvor deres konkrete udformning også er redegjort for.

Motivation

I Knud Illeris' (2007, s. 17) læringstrekant er én af faktorerne: drivkraft. Drivkraft er dermed en forudsætning for at lære. I denne opgave stilles der lighedstegn mellem drivkraft og motivation, men motivation kan være uhåndgribeligt og dermed svært at definere. Denne opgaves definition på motivation er:

Drivkraft der kommer fra ens indre begrundelser og ydre tilskyndelser til at deltage i den læring der præsenteres i klasselokalet af lærere og elever.

Men hvordan viser man så, at man deltager? Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 161) skriver: *"Motivation viser sig da ved de valg, eleverne træffer, den indsats, de yder, og den udholdenhed, de lægger for dagen, når de støder på vanskeligheder, og opgaverne kræver en ekstra stor indsats."*

Der lægges dermed op til, at motivationen skal observeres hos eleverne ved at forholde sig til deres adfærd. Adfærd er også det letteste at observere, men adfærden kan kun vise, om eleven er motiveret, men ikke hvorfor de er motiverede, hvad der motiverer dem, og hvad målet med deres adfærd er (Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 161).

Det kan derfor være nyttigt at kigge på elevernes opfattelse af opgavens værdi. Wigfield og Eccles (citeret i Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 182) skelner her mellem fire forskellige aspekter:

- Personlig værdi
- Indre værdi
- Nytteværdi
- Omkostninger

Personlig værdi har forbindelse til elevens selvopfattelse i forhold til den stillede opgave. I dette begreb ligger der det, som Bandura kalder for mestringsforventning (refereret i Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 179). Den indre værdi er glæden ved at udføre opgaven. Nytteværdi er, hvordan eleven ser opgaven i relation til fremtidige mål. Omkostninger er alt det negative ved en opgave, f.eks. hvad man må nedprioritere for at nå at lave den.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

I dette afsnit redegør vi for denne opgaves videnskabsteoretiske afsnit og hvilke følger, det har for vores arbejde med empirien.

Når man analyserer empiri, er det vigtigt at have en forståelse for, hvilket udgangspunkt man analyserer ud fra. Der findes mange forskellige videnskabsteoretiske tilgange, og graden af subjektivitet og objektivitet samt fokus varierer, afhængig af hvilken tilgang man vælger. Denne opgaves videnskabsteoretiske tilgang er hentet inden for hermeneutikken, da denne tilgang minder om de forståelser, der ligger til grund for begrebet historiebevidsthed. Ligesom i historiebevidsthed skal man indenfor hermeneutikken kigge på, hvordan mennesker er et produkt af historien og det liv, de har levet (Guldager, 2015, s. 119). Derudover er det centralt, at man som 'forsker' har en forståelse af, at man møder empirien med en forforståelse, og empirien kommer med en iboende forforståelse. Empirien vil derfor aldrig være objektiv, og det vil 'forskerens' analyse heller ikke være (Guldager, 2015, s. 118).

Vores forforståelse er præget af, hvordan vi opfatter samtalelektier og deres muligheder i en given undervisningssituation. Vi ønsker at dokumentere en effekt af denne type lektier i forhold til elevernes indsats og forståelse. Dette kan resultere i et større fokus på positive elementer i empirien i stedet for negative. Ydermere kan vi risikere at vægte tingene mere i en positiv retning. Som Leon Dalgas Jensen (citeret i Poulsen, 2006 s. 117) udtrykker det, er der risiko for at *"lærere bevæger sig ud i spekulative forestillinger om samspil i elevernes bevidsthed, som de ikke har nogen mulighed for at sige noget kvalificeret om"*.

Hvordan vi forstår motivation og historiebevidsthed præger også, hvordan vi tolker elevernes udsagn, og hvilken værdi vi tillægger dem.

Når man som 'forsker' har været en del af empirien - her i form af interviewer - kan man også risikere, at ens for forståelse har præget interview-situationen. Man kan påvirke respondenter, så de har en tendens til at ytre sig i den retning, interviewer ønsker. Intervieweren kan f.eks. reagere positivt på de udsagn, han/hun ønsker, kommer til udtryk - og negativt eller slet ikke på de udsagn, der falder udenfor undersøgelsens mål. Man kan også via formuleringen af spørgsmål blotte sin for forståelse og derigennem præge respondenternes svar. Alt dette må 'forskeren' derfor have for øje i sin analyse af empirien, for at mindske overfortolkning eller bias præger analysen.

Empiri

I empiriafsnittet vil vi præsentere vores empiri via undersøgelsesdesignet, hvor der redegøres for valg af undersøgelsesmetoder og respondenter samt undersøgelsessituationen. Derudover skitseres spørgeguiden også kort.

Undersøgelsesdesign

Formål

Formålet med undersøgelsen var at få indsigt i elevernes historiebevidsthed samt motivation i historiefaget gennem arbejdet med samtaleelektier.

Valg af undersøgelsesform

Spørgeskemaundersøgelse

Inden undervisningen ønskede vi at afdække elevernes eksisterende historiebevidsthed og motivation. Til det gennemførte vi en kvantitativ undersøgelse, hvor vi adspurgte klassernes historielærer om elevernes deltagelse i timerne, samt om hvor mange elever der italesatte deres egen historicitet i forbindelse med emner i undervisningen. Den kvantitative undersøgelse blev valgt, da vi mente, det var den bedste måde at få et indblik i, hvordan eleverne sædvanligvis begik sig i historieundervisningen. Alternativt kunne man have udformet et spørgeskema målrettet eleverne, men erfaring viser, at disse skal formuleres ret præcist (Danielsen, 2014 s. 163), hvilket kan være problematisk, når man vil måle historiebevidsthed og motivation, der er to begreber, som er forholdsvis svære at kvantificere. De kræver derfor en større mængde spørgsmål for at kunne få en idé om, hvor eleverne befinder sig. Læreren derimod har et overordnet indblik, der hurtigere kan give en indikator af elevernes ståsted. Tilgangen har dog den svaghed, at læreren er en potentiel fejlkilde, da læreren kan huske forkert eller have svært ved at huske enkelte elever. Samtidig er læreren ikke objektiv i sine betragtninger og kan være farvet af eventuelle relationer til eleverne - gode som dårlige.

Den kvantitative undersøgelse af klassernes historicitet og deltagelse i undervisningen er blevet behandlet, så empirien - med klassens fordeling indenfor de adspurgte kategorier - præsenteres i form af søjlediagrammer, som kan ses i analyseafsnittet i figur 2 og 4.

Registrering af elevrefleksioner over historiebegrebet

Efterfølgende ønskede vi at supplere lærerens opfattelse af elevernes historiebevidsthed med vores egen opfattelse. Vi startede derfor de første timer med at spørge ind til, hvad historie er. Eleverne skrev udsagn ned på post-its og formede dermed en brainstorm. Vi valgte en brainstorm, da det er en metode eleverne kender på forhånd, og det virker derfor naturligt for dem at indgå i aktiviteten. Samtidig sikrer aktiviteten, at alle kan byde ind med deres forståelse. En fejlkilde er, at eleverne ikke er bekendte med, hvad vi konkret prøver at måle - nemlig elevernes historiebevidsthed - og at nogle eleverne ikke tager opgaven seriøst og derfor bevidst skriver useriøse ting på sedlerne. Vi har som følge af dette også fravalgt én post-it allerede i indsamlingsprocessen, da denne blot citerede Postmand Per sangen i sin fulde længde. Alle andre post-its er dog gengivet i empirien i deres originale form.

En anden ulempe er, at elevernes udsagn blot kan være en overfladisk besvarelse baseret på deres historielærers undervisning, og at de ikke kan forklare det skrevne i dybden, præcist som Historielabs undersøgelse afdækkede (Historielab, 2016 s. 24). Eleverne kunne derfor med fordel have suppleret med eksemplificeringer, for at vi kunne komme nærmere ind på, hvor dybt deres forståelse rakte.

Udsagnene fra sedlerne er blevet behandlet som en kvalitativ undersøgelse af elevernes opfattelse af historie i form af kategoriseringer (Thisted, 2010 s. 191). Kategoriseringerne er, som nævnt i metodeafsnittet, dannet med inspiration fra både Mai-Brith Ohman Nielsen (refereret i Poulsen, 2006, s. 113) og Vagn Oluf Nielsen (1998, s. 41) jf. bilag A. De valgte kategorier er:

- Historiefaglige ting
- De store personligheder og begivenheder
- Ældre tider
- Almindelige mennesker
- Funktionel historie
- Historiebevidsthed
- Uden for historiefaget

Observation af deltagelse

I forhold til motivationen observerede vi, hvor mange elever, der havde lavet samtalelektierne i de respektive klasser. Dette er præsenteret som en kvantitativ optælling af elevernes deltagelse i samtalelektierne, som ses i figur 5 i analyseafsnittet. Optællingen kunne senere bruges til at afdække hvem, der kunne være interessante at interviewe, men det gav også en indikation af, hvor mange der reelt lavede lektierne. Fejlkilden i denne empiri er, at flere af eleverne var fraværende på dagen, hvor lektierne blev givet for, og ligeså forholdt det sig på dagen for optællingen. Derudover er der også den fejlkilde, at børn oftest laver lektier, fordi de skal og ikke nødvendigvis, fordi de har lyst.

Empirien kan derfor ikke afdække om eleverne reelt var motiverede for at lave opgaven, men kan bruges til at nuancere resultaterne fra blandt andet fokusgruppeinterviewene.

Fokusgruppeinterview

Slutteligt gennemførte vi fokusgruppeinterviews i alle klasserne. Vi valgte at gennemføre interviews i alle klasserne i stedet for at lave en samlet gruppe på tværs af klasserne, da vi vurderede, at aldersspredningen var stor hos vores respondenter, og vi ville sikre, at alle kom til orde. Ydermere skaber det en større tryghed at ytre sig sammen med ligemænd og foran folk man kender.

Fejlkilden ved fokusgruppeinterview er blandt andet, om man udvælger de rette deltagere, men også hvorvidt deltagerne bidrager på lige fod. Oftest er nogle deltagere mere dominerende end andre, og det er interviewerens rolle at sikre, at alle kommer til orde¹. Det, at alle skal komme til orde, mindsker dog også muligheden for, at respondenterne uddyber deres svar fyldestgørende, da man risikerer, at intervieweren stopper folk i deres ytringer. Derfor har intervieweren prøvet at tage højde for disse fejlkilder under interviewet jf. spørgeguiden.

Fokusgruppeinterviewene fungerer dermed som en kvalitativ undersøgelse af en udvalgt gruppe elevers motivation og historiebevidsthed i forbindelse med brugen af samtalelektier. Det er præsenteret i form af en kategorisering (Thisted, 2010 s. 191) ud fra problemstillingens to hovedbegreber, motivation og historiebevidsthed, jf. bilag B og bilag C. Kategoriseringen af historiebevidsthedsbegrebet er dannet ud fra Marianne Poulsens kategorier for tilrettelæggelse af historieundervisningen jf. metodeafsnittet. Motivation er kategoriseret ud fra Wigfield og Eccles værdier jf. teoriafsnittet

Identifikation af produktionssteder

For at få en bredere forståelse af elevernes historiebevidsthed lavede vi også en kvantitativ optælling af elevernes produktionssteder, der blev nævnt i fokusgruppeinterviewene. Disse er optalt og efterfølgende inddelt ud fra, hvor ofte det blev ytret, som ses i figur 3 i analyseafsnittet.

Familie- og livshistorie er et af de produktionssteder, der blev nævnt flest gange, men dette skal dog tages med det forbehold at selve samtalelektien i de fleste af klasserne omhandlede at tale med familien om historie, hvorfor det kan have ligget lige for at nævne det i interviewet.

Valg af respondenter

Fokuspunktet for opgaven er effekten af samtalelektier. Da samtalelektier ikke er udbredt i folkeskolen, måtte vi indsamle empirien i forbindelse med vores praktik, hvor vi selv stod for implementeringen af samtalelektierne. Empirien er derfor begrænset til de klasser, vi underviste i historie i vores tredje praktikperiode.

Til at afdække elevernes eksisterende motivation og historiebevidsthed, valgte vi at hente informationen fra elevernes sædvanlige lærer, da vi mente, at han lettere kunne vurdere det, kontra at vi skulle afdække det direkte hos eleverne gennem f.eks. et spørgeskema, som argumenteret for tidligere.

¹ : Kvalitative interview

– og formidling af undersøgelsesresultater af Kirsten Palmvang & Helle Bjerg, hæfte fra UCC

I fokusgruppeinterviewet udvalgte vi respondenterne ud fra, om de havde lyst at deltage, hvorvidt de kunne fritages fra undervisningen, og om de havde deltaget i samtalelektierne. I 8. klasse valgte vi dog bevidst at inkludere to elever, der havde lavet samtalelektierne én ud af to gange for at få en idé om, hvad der lå til grund for et eventuelt fravalg af lektierne. I den ene klasse havde vi en dag med mange fraværende, hvorfor vi valgte at lave en test af fokusgruppeinterviewet med hele klassen. I dette interview deltog ca. 12-13 elever, men i de resterende interviews har 5-6 elever deltaget, således at gruppen ikke blev for stor, men at der dog skulle være plads til forskellige syn på samtalelektierne. Derudover ønskede vi mest mulig adgang til empiri om elevernes historiebevidsthed for dermed at sikre en højere validitet.

Spørgeguide

Spørgeskema til lærer

Spørgeskemaet skulle afdække elevernes eksisterende motivation og historiebevidsthed til en vis grad. Vi tilstræbte, at det ikke måtte være for omfattende, da vi ønskede, at vores respondent havde tiden til at besvare det, men også fordi spørgeskemaet blot skulle agere udgangspunkt for vores videre analyse af den mere centrale empiri. Spørgeskemaet bestod af nogle spørgsmål, og på den ene form for spørgsmål en kortere beskrivelse af spørgsmålets formål. Spørgsmålene var:

1. Hvordan deltager eleverne i X.X normalt i historieundervisningen?
2. Hvor mange elever italesætter deres egen historicitet i forbindelse med emnerne, du underviser?

Spørgsmål 1 havde følgende valgmuligheder:

- forholder sig passivt
- bidrager, hvis tvunget
- bidrager med det rent nødvendige
- bidrager med relevante spørgsmål
- bidrager med supplerende viden

Vi ønskede at lave en likert-inspireret skala, så vi kunne måle graden af indsatsen hos eleverne. Vi overvejede, hvordan respondenterne skulle angive elevernes indsats og vurdere, at han skulle skrive hvor mange elever, der deltog på en given måde. Derfor blev spørgsmålet suppleret med følgende beskrivelse:

“Her tænkes at klassen inddeles ud fra hvor mange elever, der primært deltager på den angivne måde. Hver række giver dermed en andel af den totale klasse.”

Læreren skulle dermed tælle hele klassen op og inddele dem i ovenstående kategorier. Ud for hvert udsagn stod tallene fra 0 til klassens totale antal elever (f.eks. 22).

Spørgsmål 1 blev udformet individuelt i 4 varianter - en for hver klasse - hvor ovenstående X.X var udfyldt med den pågældende klasses initialer.

Spørgsmål 2 var udformet som et multiple choice gitter, hvor respondenterne kunne inddele klassernes elever inden for nogle intervaller. Intervallerne blev lavet forholdsvis små, så vi kunne få en nogenlunde idé om hvor mange elever i de respektive klasser, der udviste en eller anden grad af historicitet. Derfor var forskellen mellem værdierne fem, men netop fordi forskellen i værdierne er så bred, at der er en risiko for, at de kan være svære at tolke på, da der er stor forskel på, om det er én eller fem elever i en klasse, der udviser historicitet. En bedre tilgang havde været at forme spørgsmålet ligesom det første og dermed sikre mere præcise tal.

Fokusgruppeinterview

I fokusgruppeinterviewet ønskede vi, at moderatorens rolle var forholdsvis tilbageholdende, så respondenterne internt kunne diskutere og supplere, men da problemstillingen sigter efter både motivation og historiebevidsthed, var det også nødvendigt, at moderatoren havde en mere fremtrædende rolle, end man almindeligvis ser ved fokusgruppeinterviews, da begge områder skulle i spil. Ydermere gjorde respondenternes alder, at det ikke nødvendigvis faldt dem naturligt at byde ind til hinandens udsagn samt at uddybe egne udsagn. Derfor startede moderatoren også med at italesætte rammerne, der afviger fra de rammer, eleverne normalt er underlagt, hvor de f.eks. skal række hånden op for at måtte ytre sig.

For at sikre en flydende samtale var spørgsmålene forsøgt konstrueret så brede og åbne som muligt, men stadig præcise. For at kunne identificere respondenterne på den senere lydoptagelse, startede vi ud med en kort præsentationsrunde. Efterfølgende bestod interviewene af følgende spørgsmål, der dog i interviewsituationen kan være blevet suppleret med uddybende eller præciserende formuleringer/spørgsmål.

- Hvad kan man bruge historie til?
- Hvad kan vi bruge historiefaget til?
- Hvor er det vigtigste sted, vi lærer om historien?
- Beskriv hvordan I lavede samtalelektierne derhjemme?
 - Suppleret med en eksemplificering af hvilke tanker, der kan ligge i spørgsmålet.
- Hvordan reagerede jeres forældre?
- Hvad havde samtalelektierne med historie at gøre?
- Hvis I sammenligner almindelige lektier med samtalelektier - hvad synes I så?
- Kunne I godt tænke jer sådan en slags lektie igen?

Spørgsmålene er konstrueret således, at de afdækker elevernes historiebevidsthed både alene, men også i forlængelse af samtalelektierne. Derudover afdækkes elevernes og forældrenes motivation i arbejdet med samtalelektierne.

Undersøgelsessituationen

Empirien er indsamlet på en skole i Vallensbæk. Skolen befinder sig i et område med primært parcelhuskvarterer og ejerlejlighedskomplekser dog med et mindre alment

boligbyggeri som nabo til skolen. På skolen ses primært etnisk danske elever, men der findes også elever fra nabokommunerne som Brøndby Strand og Ishøj, hvoraf nogle af disse er af anden etnisk herkomst end dansk.

I overvejelserne inden praktikken diskuterede vi, om vi skulle lave et komparativt studie, hvor én klasse fik samtalelektier, mens en anden ikke gjorde, for på den måde nemmere at kunne måle effekten af samtalelektierne. Vi vurderede dog, at validiteten ville være helt i bund ved et komparativt studie, da vi skulle sammenligne én 6. klasse, to 7. klasser og en 8. klasse. Vi kom derfor frem til, at det var bedre at indsamle mest muligt empiri om samtalelektierne, så vi var sikre på, at datagrundlaget var stort nok til at kunne repræsentere en vis form for reliabilitet. Derfor valgte vi at indføre samtalelektier i alle klasserne.

For at sikre at undervisningen dannede de rette rammer for at indsamle den nødvendige empiri, var det nødvendigt at planlægge ud fra en historiebrugsdidaktik jf. B. E. Jensen. Eleverne skulle iscenesættes som værende nogle, der vidste noget historisk i forvejen og kunne bidrage med dette i mødet med historiefaget, da dette allerede på forhånd ville øge muligheden for at få deres historiebevidsthed i spil (Poulsen, 2006 s. 112). Samtalelektierne kunne dermed danne en bro fra deres hjemlige sfære til historiefagets fagdidaktik og dermed forene to sider af elevernes historiebevidsthed. Samtalelektiernes indhold var udformet på følgende måde:

For 6. og 7. klasse skulle eleverne finde tre historiske genstande i hjemmet og samtale om følgende:

1. Hvad er det?
2. Hvorfor har vi den her i vores hjem?
3. Hvilke personer knytter sig til genstanden?
4. Knytter der sig en særlig god/sjov/tragisk historie til genstanden

For 8. klasse skulle de i forbindelse med emnet 2. Verdenskrig samtale om:

1. Hvad er godhed?
2. Hvad er ondskab?
3. Er ondskab medfødt eller tillært?
4. Kan det ske igen? (En mand som Hitler kommer til magten, nazismen, jødeudryddelse, gode mennesker begår forfærdelige handlinger osv.)
5. Hvad skal der til for at det sker igen?

Som vi senere vil komme ind på i vores analyseafsnit, kan indholdet i disse samtalelektier være motiverende i sig selv.

Vi fik muligheden for at teste vores spørgsmål til fokusgruppeinterviewene i den ene 7. klasse ved at lave et uformelt fokusgruppeinterview. Hele klassen deltog, da vi ville se, om vi skulle interviewe både de, som havde deltaget og de, som ikke havde deltaget i samtalelektierne. Vi fik også afprøvet, om spørgsmålene var åbne nok til at bære et

fokusgruppeinterview. Efterfølgende var vi mere sikre på, hvilken rækkefølge spørgsmålene skulle stilles i, hvor åbne de skulle være, samt hvor stor en gruppe, der skulle interviewes. Vi valgte ikke at fokusere yderligere på dem, der havde fravalgt samtalelektierne, da besvarelsene i vores testklasse var, at de ikke havde været i skole den dag, lektierne blev givet. I 8. klassen gjorde vi dog en undtagelse, da vi havde to respondenter, der havde lavet lektierne én gang, men fravalgt dem den anden gang. Vi var her interesserede i, hvad der gjorde, at man valgte at lave dem kun den ene gang.

I fokusgruppeinterviewet var udsagnene i den ene 7. klasse sværere at lokalisere. Dette skyldtes formentlig, at det var i denne klasse, vi gennemførte vores test af spørgsmålene. Her fandt vi, at spørgsmålene var for lukkede til at bære interviewformen, samt at mængden af respondenter var for stor til at samtalen gled flydende. Som følge af dette er mængden af data fra denne gruppe begrænset, da indflydelsen fra interviewerens har været stor i mange af de erkendelser, eleverne er kommet frem til.

Vi har valgt at behandle empirien ud fra en ad hoc tilgang (Thisted, 2010 s. 192), hvor datamaterialet og problemstillingen tilsammen dikterer, hvilken tilgang den enkelte empiri skal behandles efter.

I behandlingen af elevernes historiebevidsthed, undersøgte vi empirien for udsagn, vi kunne kategorisere indenfor Marianne Poulsens (1999, s. 192) kategorier, som er beskrevet i teoriafsnittet. Poulsens kategorier er brugbare, da de kobler essensen af samtalelektierne og historiebevidsthed.

I behandlingen af elevernes - og til dels også forældrenes - motivation for udarbejdelsen af samtalelektierne, undersøgte vi empirien med udvalgte søgeord, på hvilken baggrund vi ville finde de relevante elevudsagn - dette for ikke at komme til at overfortolke elevernes udsagn. Vi kiggede altså efter, når eleverne havde "følelsesladede udsagn" eller brugte handleverber, og dernæst indsatte vi udsagnene i et kategoriseringsskema med farvekoder for henholdsvis elevernes motivation og forældrenes. Herefter kategoriserede vi de enkelte udsagn i Wigfield og Eccles værdier som beskrevet i teoriafsnittet, for at kigge på om opgaven motiverede eleverne og på hvilken måde de umiddelbart var motiverede - altså hvorfor.

Når vi ovenover skriver, at vi "til dels" undersøger forældrenes motivation, er det fordi, at vi ikke selv har talt med dem, men får oplysninger om deres motivation i mødet med samtalelektierne ud fra elevernes beskrivelser. Elevudsagnene om forældrene har vi måtte tolke på for at kunne kategorisere dem i grupperne *negative*, *neutrale* eller *positive*, alt efter hvordan eleverne beskrev deres forældres ageren i henhold til samtalelektierne.

Vi lavede også en oversigt over de produktionssteder jf. figur 3, eleverne nævnte, for derefter at optælle og farvekode i graderet farve fra gul til mørkerød, alt efter hvor mange gange produktionsstedet er nævnt. Dette var for at undersøge, hvor eleverne primært konstruerer deres historiebevidsthed og derudover se, hvilke mønstre der dannede sig her.

I det følgende afsnit vil empirien blive analyseret.

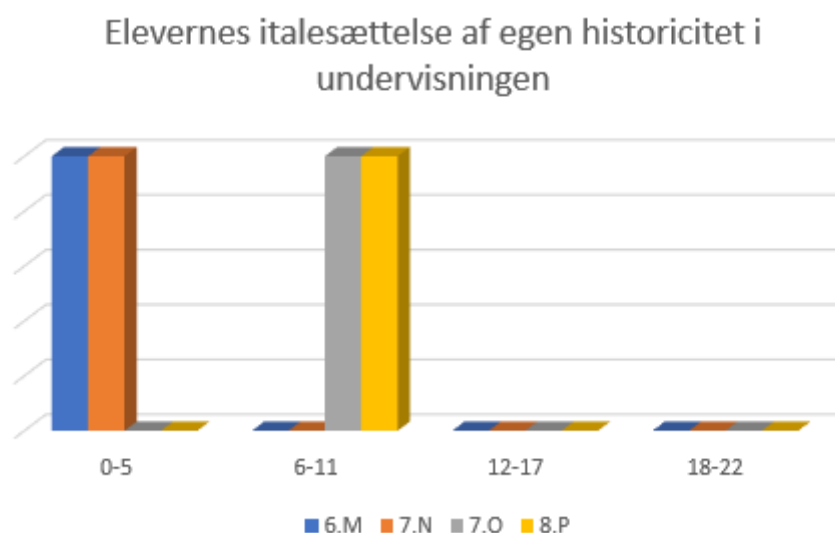
Analyse

I dette afsnit vil vi argumentere for, at samtalelektier styrker motivationen og historiebevidstheden i historieundervisningen. Belægget for denne påstand er dels indsamlingen af empiri i form af fokusgruppeinterviews, elevudsagn og observationer i undervisningen og dels brugen af teoriafsnittets elementer og koblingen af disse på empirien.

Samtalelektier er som tidligere nævnt brugt til at styrke broen fra tosprogede elevers hverdagssprog til skolens fagsprog jf. Forældre som ressource (2018). Vores påstand i denne opgave er, at samtalelektier også kan bruges til at opnå øget historiebevidsthed og motivation i historieundervisningen.

Historiebevidsthed

Som tidligere nævnt startede vi med at lave et spørgeskema for at få en forståelse af elevernes iboende historiebevidsthed og motivation. Det ene spørgsmål afdækker, hvor mange elever i de respektive klasser, der sædvanligvis udviser historiebevidsthed i arbejdet med emnerne i historieundervisningen, som illustreret i figuren nedenfor.



Figur 2: Elevernes historicitet

Sammenligner vi lærerens vurdering med den empiri, vi har indsamlet, viser vores analyse en større gruppe af elever, der udviser historiebevidsthed i de respektive klasser, end hvad læreren har optalt. Denne diskrepans har muligvis, som tidligere nævnt, skyldtes en bias hos læreren i dennes observationer.

Bernard Eric Jensens historiebevidsthed

I vores tolkning af data har vi arbejdet ud fra B. E. Jensens forståelse af historiebevidsthed, og ud fra denne kan vi pege på, at mange af udsagnene fra vores brainstorm rummer historiebevidsthed (bilag A). Her er dermed også flere elever, der udviser historiebevidsthed, end angivet af læreren. Dette kan skyldes, at læreren vurderer

historiebevidsthed anderledes, eller at hans erindring om undervisningen har været svær at fremkalde, og hans estimat dermed har været mangelfuld.

I bilag A ser vi blandt andet følgende udsagn, som svar på hvad historie er:

1. Det er noget, der er sket for lang tid siden
2. Noget vi bruger hver dag
3. Fortiden, fremtiden, vi er alle en slags historie

Med ovenstående tre udsagn er det tydeligt, at graden af historiebevidsthed er forskellig, og dette kan besværliggøre tydeligheden af elevernes historicitet, men alle tre udsagn har noget med historiebevidsthed at gøre, og de passer ind i B.E. Jensens oversigt over historiebevidsthed, hvor 1. har med fortiden at gøre, 2. har med nutiden at gøre og 3. har med fremtiden at gøre. Det er dog først, når koblingen af de tre forekommer, at historiebevidstheden virkelig kommer til udtryk. Dette sker f.eks. i denne elevs post-it:

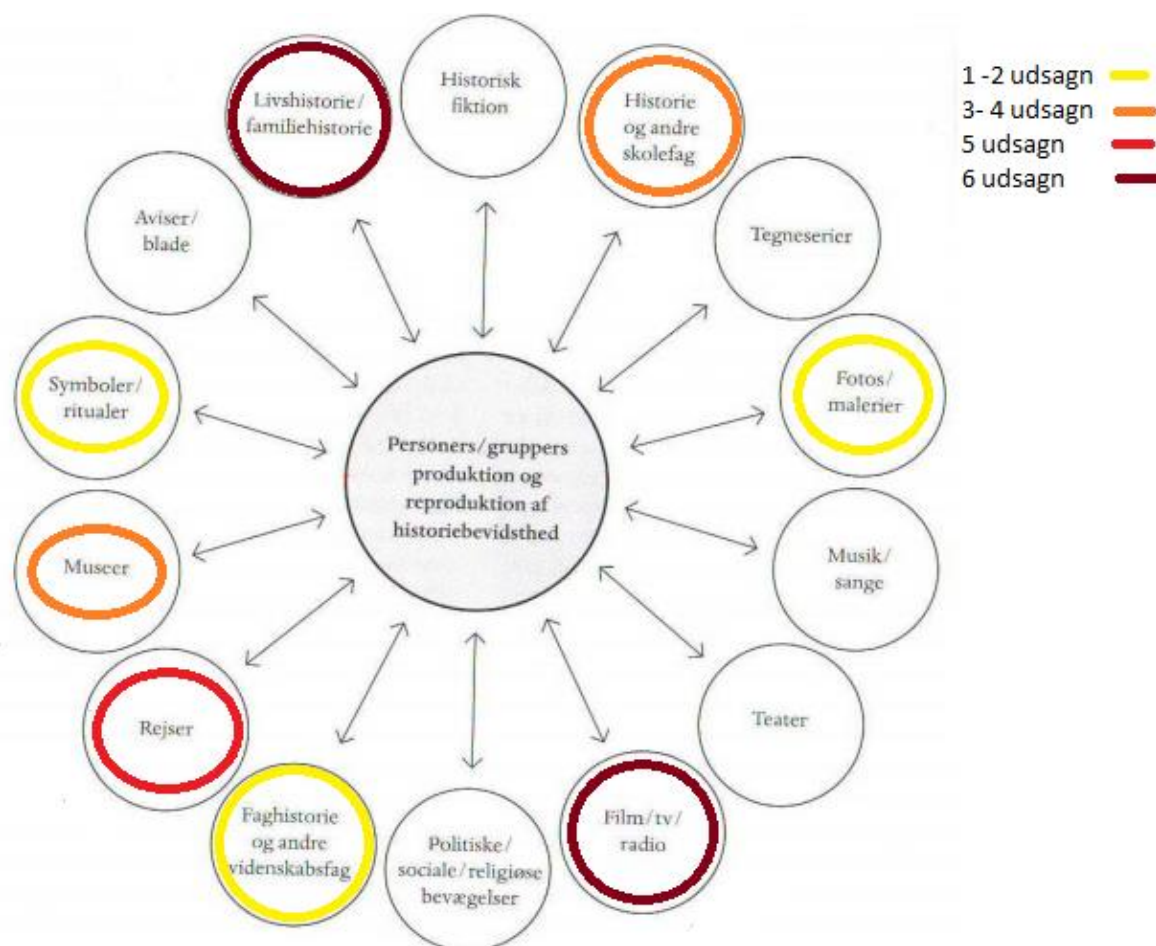
“Fortiden, fremtiden, vi er alle en slags historie” (Bilag A)

I fokusgruppeinterviewene ser vi samme tendens til en større historiebevidsthed end angivet i lærerens spørgeskema. Forskellen kan dog ligge i formuleringen af spørgsmålet til læreren. I lærerens spørgeskema spørges der ind til, om eleverne italesætter deres historicitet. Dette lægger op til, at eleverne skal være bevidste om deres egen historiebevidsthed. Da historiebevidstheden er noget der trækkes på, ligegyldig om man er bevidst om det eller ej (Kvande og Naasted, 2013b, s. 47), har vi i analysen af empirien kigget efter historiebevidsthed - både italesat af eleverne selv, og hvor vi identificerer den, når eleverne formentlig ikke selv er bevidste om det, hvilket medfører at vi finder mere historiebevidsthed end læreren.

Sauers historiebevidsthedsdimensioner

I bilag A ses kategoriseringen af elevernes brainstorm af, hvad historie er. Brainstormen er en samlet oversigt for alle klasserne, hvilket gør den svær at sammenholde med lærerens opfattelse af eleverne, men den viser stadig noget om elevernes kollektive historiebevidsthed. Ifølge Sauers model (Pietras & Poulsen, 2011 s. 65) om historiebevidsthedens dimensioner, kan brainstormen bruges til at få et indblik i *elementerne* af historiebevidstheden. Her viser den, at eleverne især lægger vægt på store begivenheder, og at historie primært er kendetegnet ved ældre tider. Dette ses, da der er flest punkter under kategorierne “De store personligheder og begivenheder” og “Ældre tider”. Det tegner dermed til, at det er en struktur, som eleverne har til fælles - en struktur der også ses i Historielabs undersøgelse (2016). Brainstormen viser også som tidligere nævnt en graduering af historiebevidsthedsbegrebet. Hos nogle er koblingerne mellem fortid, nutid og fremtid mere fremtrædende end hos andre.

For at få en idé om hvor eleverne har denne forståelse af historie fra, kan man kigge på, hvor deres historie produceres. Dette gøres ved at analysere respondenternes *produktionssteder* jf. Sauers model. Elevernes udsagn fra fokusgruppeinterviewene (Bilag D) analyseres ved at indsætte dem i B. E. Jensens (2006b, s. 88) model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.



Figur 3: B.E. Jensens model

De mest fremtrædende er livs- og familiehistorie, film/tv/radio og rejser. Modellen er dog mangelfuld i nutidens samfund, hvor det digitale fylder mere og mere. Det har derfor været svært at placere udsagn om internettet eller andre mere moderne elementer. Disse er derfor blevet placeret alt efter, hvilken kontekst de indgik i, f.eks. er dette udsagn placeret under film/tv/radio:

“Jeg har lært fra et spil, historisk, Assassins Creek, Frihedsgudinden var en gave fra Frankrig til USA. Det lærte jeg fra spil” (Bilag D)

Det interessante er, at historiefaget og faghistorie stort set ikke bliver nævnt, men at livs- og familiehistorie er fremtrædende. Dette taler for, at koblingen mellem hjem og skole er nødvendig for sikre en mere kvalificeret historiebevidsthed. Og som vi vil komme ind på i afsnittet om motivation, kan emnet familiehistorie i sig selv også være motiverende.

Fokusgruppeinterviewene giver også anledning til at kigge på, hvad elevernes historiebevidsthed *indeholder* jf. Sauers model. Dette analyseres ud fra Marianne Poulsens kategorier, som nævnt i teoriafsnittet.

I starten af interviewene, der omhandler elevernes forhold til historie, ses det, at elevernes udsagn varierer i deres indhold ud fra kategorierne, men når det begynder at omhandle samtalelektier, er egenrelevans og erindringsspor fremtrædende. I forhold til elevernes

historiebevidsthed betyder det, at to ting står centralt. Den første er forståelsen af, at der findes flere fortolkninger end ens egen. Den anden er, at man selv har en relation til historien - altså at man er historieskabt og historieskabende. Ud fra empirien ser vi dermed, at samtalelektierne gav muligheden for at dyrke disse dimensioner af historiebevidstheden.

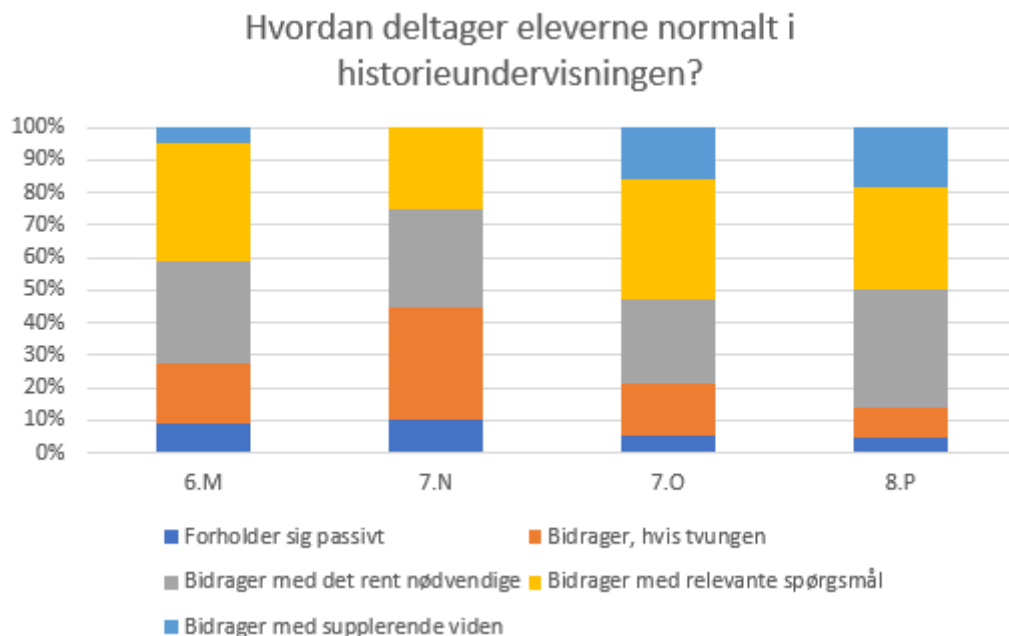
Delkonklusion

Samtalelektierne konstruktion gør, at det er et socialkonstruktivistisk greb på de traditionelle lektier. Det er derfor interessant, at Pietras og Poulsen (2011, s. 67) skriver, at historiebevidstheden dannes i det kommunikative fællesskab. Kommunikation står dermed centralt både i samtalelektierne form og historiebevidsthedens dannelse. Empirien tegner også et billede af, at eleverne får arbejdet med deres historiebevidsthed i arbejdet med samtalelektierne. Vi ser flere elever, der aktivt byder ind med udsagn, der knytter sig til deres historiebevidsthed, end hvad læreren almindeligvis observerer, og vi får et tydeligt billede af, at inklusionen af hjemmet i arbejdet med historie giver gode muligheder, da elevernes produktionssted primært er i relation til livs- og familiehistorie. Ved at arbejde med samtalelektier og via dem koble det historiske til fagets indhold, kan man styrke elevernes historiebevidsthed. Når eleverne selv italesætter, hvordan arbejdet med samtalelektier har været, ser vi, at de har opnået en større forståelse af deres egen relation til historien, og at der findes flere mulige tolkninger. Sammenligner vi dette med elevernes indledende brainstorm, kan man antage, at der er blevet rykket ved elevernes historiebevidsthed i en positiv retning. Historien har ændret sig fra en begivenhed i ældre tider til at inkludere elevernes egen livsverden.

Motivation

Skaalvik og Skaalvik

Nummer to spørgsmål i lærerens spørgeskema går på, hvordan eleverne deltager i undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 161) italesætter, at motivation blandt andet er den indsats, eleverne yder i undervisningen, hvilket læner sig op ad vores definition af motivation, som beskrevet i teoriafsnittet. Derfor er den likert-inspirerede graduering af deltagelse, som illustreret nedenfor, brugbar til at få et indblik i elevernes sædvanlige deltagelse i undervisningen.



Figur 4: Deltagelse i undervisningen

Her ser vi, at omkring halvdelen af eleverne i klasserne deltager i timerne på et meget lavt niveau (passivt, tvungen og nødvendigt). I tre af klasser deltager resten på et højere niveau (spørgsmål og supplerende viden), men i den ene 7. klasse, er der ingen, der supplerer med viden. I vores undersøgelse af klasserne er det også den klasse, der producerer færrest udsagn med historiebevidsthed i brainstormen og i fokusgruppeinterviewet. Dette kan dog - som tidligere nævnt - skyldes, at de var vores testgruppe i interviewet. Spørgsmålet er så, om elevernes motivation er steget med indførelsen af samtalelektier. Dette vil det følgende afsnit forsøge at afdække.

Wigfields og Eccles' værdier af opgaver

I nedenstående tabel ses optællingen af, hvor mange elever i de respektive klasser, der har deltaget i samtalelektierne.

Klasse:	Antal deltagere:
6. B	19 ud af 22
7. Z	10 ud af 20
7. V	13 ud af 20
8. C	Første gang: 8 ud af 22 Anden gang: 8 ud af 22 (dog er ikke alle gengangere)

Figur 5: Deltagelse i undervisningen 2

Det, der kendetegner empirien, er, at deltagelsen falder for hver årgang. Årsagen til dette kan være forskellig, men vi antager, at omkostningerne (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 182) ved udførelsen af lektien stiger, jo ældre man bliver. Dette antager vi på den basis, at

elevernes sociale liv og fritidsaktiviteter formentlig får øget fokus jo ældre, de bliver, og i vores fokusgruppeinterview kan vi også se indikationerne af dette, da vi spørger to af respondenterne, der har lavet samtalelektierne én ud af to gange, om årsagen til dette.

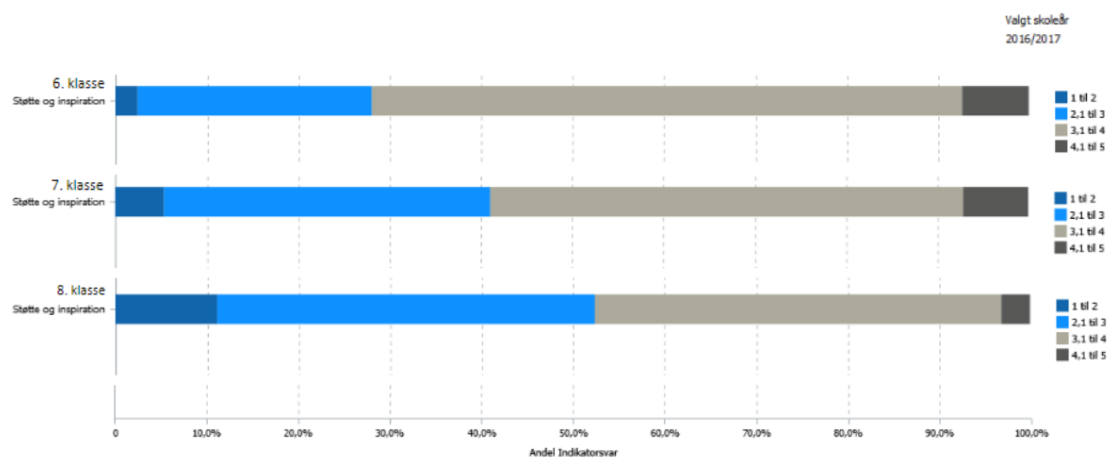
Her udtaler den ene:

“Det var fordi jeg kom hjem fra skiferie, og så bagefter havde jeg aftalt for nogle måneder siden at jeg skulle sove hos én af mine venner, og så skulle jeg så også være der hele lørdagen og så søndag skulle vi være med i sådan en Vallensbækfilm og der brugte vi fire timer på at filme det, og så skulle jeg lave matematikaflevering bagefter og så skulle jeg også lave samfundsfag” (Bilag B)

En anden årsag kan være manglende nytteværdi (Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 182). Dette kan skyldes historiefagets position i folkeskolen, for som nævnt i indledningen, står historiefaget ikke stærkt sammenlignet med blandt andet dansk eller matematik og som citatet ovenfor viser, så blev matematik- og samfundsfagslektierne også prioriteret frem for historie. Ligesom i Historielabs undersøgelse viste vores brainstorm også, at nogle af eleverne synes, at historie er et kedeligt fag (bilag A), men som det ses, er der dog flere, der har angivet, at historie kan være spændende.

Det er dog ikke kun empirien om samtalelektierne, der viser en dalende motivation fra årgang til årgang. Hvert år gennemføres en trivselsmåling i de danske folkeskoler. I skolens måling fra skoleåret 2016/2017 ses en lignende tendens indenfor kategorien støtte og inspiration. Kategorien indeholder ifølge Undervisningsministeriet (2017):

“Støtte og inspiration - består af spørgsmål om elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse, samt af lærernes hjælp og støtte.”



Figur 6: Trivsel på skolen

I målingen ser man tydeligt, at motivationen daler med årene, da de gråbrune farver daler for hver årgang. Da undersøgelsen er lavet i et andet skoleår, omhandler det selvsagt ikke de samme elever, men man må antage, at tendensen vil være det samme for målingen i skoleåret 2017/2018. Dette kan belyse, hvorfor deltagelsen i samtalelektierne daler - det er potentielt en generel tendens, der formentlig skyldes især omkostningerne ved at gå i skole.

Det fører os til bilag B, der via vores fokusgruppeinterviews afdækker elevernes motivation. I behandlingen af elevernes udsagn, er de blevet kategoriseret ud fra Wigfields og Eccles' teori om værdier af opgaver. Det er især to af værdierne, der er fremtrædende i elevernes udsagn.

1. Indre værdi
2. Personlig værdi

Eleverne motiveres dermed af lysten til at arbejde med opgaven, samt deres forventninger til mestring af opgaven. Mange elever italesætter også, at omkostningerne ved at udføre samtalelektierne er lavere end ved almindelige lektier.

“Hvis jeg skulle vælge, så ville jeg hellere vælge det her samtalelektier, fordi det var ikke fordi at jeg hadede det, men elskede det heller ikke, det var sådan okay. Hvis jeg skulle lave det (lektier) ville jeg hellere lave det - for det tog ikke virkelig lang tid, og man skulle ikke tænke over så meget, man skulle ikke bruge sin hjerne virkelig meget. Vi havde lang tid til det, og det tog kun 10 min, f.eks. i dansk, der har vi en uge til det, men der bliver man også bare helt stresset, fordi man skal nå det hele” (Bilag B)

I bearbejdningen af elevernes udsagn er det dog svært at skille formen omkring samtalelektierne fra deres indhold jf. empiriafsnittet. Vagn Oluf Nielsens (1998, s. 65) undersøgelse viser, at over halvdelen af de adspurgte elever har stor interesse for familiehistorie, hvilket var omdrejningspunktet i 6. og 7. klasse. Dette har dermed potentielt haft en motiverende effekt i sig selv. I 8. klasser var emnet dog 2. verdenskrig, hvorfor vi i vores konklusion vil bruge disse til at tegne paralleller til empirien fra de andre klasser.

Empirien belyser yderligere to interessante sammenhæng mellem samtalelektier og elevernes motivation for samtalelektierne, som vi ikke havde forventet. Den ene er, at de fagligt stærke elever finder mindre motivation end andre elever.

Pige: *“Jeg syntes bare det var normalt, for mine forældre sagde næsten ikke noget, bare sådan, jeg havde allerede besluttet hvad jeg ville have med inde i hovedet “Hvad synes I om det her?” “Det er fint” ok, videre.” (Bilag B)*

Dreng: *“Jeg gider helst ikke. Jeg kan bare godt lide at arbejde alene.” (Bilag B)*

Dette kan skyldes, at opgaven rent taksonomisk ligger på et lavere niveau, end hvad de er vant til, da opgavens faglige formåen - modsat almindelige lektier - først bliver koblet på et højere plan i arbejdet ovre i skolen.

Thomas Nordahls forældreindflydelse

Den anden interessante sammenhæng er, at der ses en tydelig sammenhæng mellem elevernes motivation og forældrenes motivation. Hos en af eleverne ser vi en lav motivation for opgaven, hvilket formentlig skyldes forældrenes tilgang til opgaven.

“For mig var det ikke særlig hyggeligt - jeg skulle skrive det hele ned og ingen stikord, det hele i detaljer - vi havde ikke en særlig lang samtale, hun sagde det var en god idé, de ting jeg tog med.” (Bilag B)

En anden elev udtaler:

“Det var fint nok, det var ikke fordi det var det længste samtale. Min mor blev meget glad, for hun vil godt være mere med inde i det der lektie noget, for jeg laver det hele i skolen, og jeg kommer aldrig hjem og har noget, så hun kan ikke rigtig følge med, så hun blev såårn lidt glad” (Bilag B)

Dette indikerer dermed at samtalelektierne ikke tangerer overgreb på hjemmet, som almindelige lektier kan mistænkes at gøre jf. Bourdieu, men derimod virker inkluderende og motiverende for forældrene. Samtalelektierne bidrager dermed til øget medindflydelse hos forældrene, som Nordahl foreskriver, målet med skole-/hjemssamarbejdet er. Denne indflydelse har desuden en positiv indvirkning på elevens motivation. I delen vedrørende samtalelektiernes potentiale i skolen, nævner en elev:

“Jeg kunne godt tænke mig det, også fordi jeg synes det er meget bedre end bare at sidde foran sådan en bog, som hun sagde, det kan blive lidt langtrukket” (Bilag B)

Thomas Nordahl (2008a, s. 51) skriver:

“Denne sammenhæng mellem forældre støtte og læringsmiljø er, sammen med forældrenes betydning for deres barns skolepræstationer, et godt argument for, at skolen bør arbejde tæt og godt sammen med forældrene.”

Forældrene har nemlig en afgørende rolle i elevernes læring. Nordahl (2008a, s. 50) skriver: *“Engelske undersøgelser af elevers præstationer i skolen viser, at for børn i syvårsalderen er det, forældrene gør derhjemme, seks gang så vigtigt som det, der sker i skolen. Først i 16-årsalderen ser skolen ud til at blive mere betydningsfuld for læringsudbyttet end forældrene.”*

Man kan derfor antage, forældrene har den samme positive indflydelse på elevernes motivation.

Men som Hanne Knudsen (citeret i Jensen, 2014 s. 4) nævner, kræver det en ændring af diskursen omkring forældresamarbejdet og en opdragelse af forældrene for at lykkes med at inddrage dem. Som én af eleverne udtrykker det:

“Jeg tror, det er nok lidt sværere at lave de der samtalelektier fordi hvis ens forældre ikke har tid, min far han arbejder meget hver dag når han kommer hjem har han altid et eller andet at lave, men det er jo ikke meget tid han skal tage sig for lige at lave det, men det afbryder ham stadig i noget han er i gang med at lave, så der er det jo lidt nemmere jeg bare kan sidde og lave nogle lektier selv, nogle gange kan det jo godt være lidt svært, hvis ens forældre ikke lige har tid eller ikke lige er hjemme eller et eller andet, så er der nemmere bare at kunne lave sine egne lektier, i stedet for at man skal snakke med sine forældre om det” (Bilag B)

Delkonklusion

Motivation kan være svært at observere, da adfærd alene ikke kan sige noget om det fulde omfang af en elevs motivation. Derfor har vores empiri taget udgangspunkt i både observationer og en vejning af elevernes udsagn i forhold til værdien af de tildelte opgaver. Analysen af disse viser, at eleverne har lyst til at arbejde med samtalelektierne, og at de har en forventning om at kunne mestre opgaven. Empirien belyser dog også nogle tendenser, vi ikke havde forventet. Den ene er at fagligt stærke elever potentielt ikke vil finde opgaven interessant, formentlig fordi den ikke har en udfordrende karakter. Det andet er, at samtalelektierne associeres med lavere omkostninger end sædvanlige lektier. Det tredje er, at forældrenes motivation for opgaven påvirker elevernes. Da forældrene ikke er vant til at have så afgørende en rolle i deres børns skoleliv, oplevede vi, at mange af forældrene - efter elevernes udsagn - var glade for endelig at få indsigt i deres børns skolehverdag.

Konklusion

I konklusionen vil vi opsummere vores delkonklusioner fra analyseafsnittet og via disse besvare vores problemformulering.

Historiefagets image i den danske folkeskole harmonerer ikke med den vigtige rolle, faget besidder - nemlig opfyldelsen af store dele af folkeskolens formål. Især dannelsepotentialet er stort, ikke blot når man tænker historiebevidsthed ind i begrebet, men også med tanke på hvad historiefaget indeholder rent fagligt. Her kan der skabes forståelse for, hvorfor samfundet er konstrueret, som det er, og derudover skabes viden om vigtige begivenheder, perioder og mennesker. Færdigheder såsom kildekritik, kan også bidrage til, at man forholder sig kritisk til det omkringliggende informationssamfund. I denne opgave er det dog ikke historiefagets dannelsepotentiale, der afdækkes, men derimod hvordan begrebet direkte kan knyttes til historiebevidsthed jf. Kvande og Naasted.

En tilgang til at skabe en bredere historiebevidsthed hos eleverne er ved at indføre samtalelektier. Her bliver stilladseringen af eleverne udvidet til at inkludere hjemmet, men uden at hjemmet pålægges en rolle, det ikke kan løfte. Det er en god måde at koble elevernes produktionssteder aktivt, da man kan koble viden derhjemme med den mere faglige videnovre i skolen - kort sagt kobles den lille historie med den store. Og det er i denne kommunikation både hjemme og i skolen, at historiebevidstheden dannes og styrkes. Empirien viser også, at elevernes historiebevidsthed mere udviklet end først antaget af deres lærer, og at den styrkes indenfor den periode, hvor empirien indsamles. Samtalelektierne giver i særdeleshed mulighed for at arbejde med elevernes egen relation til historien og forståelsen af, at historie kan omfatte forskellige tolkninger af samme begivenhed, emne, årsager eller personer. Dette styrker desuden elevernes kildekritiske tænkning, da de opnår en erkendelse af, at alting ikke er sort og hvidt, men derimod er en subjektiv fortolkning.

Det er dog især forståelsen af, hvad historie er, der bliver rykket ved i arbejdet med samtalelektierne. I 6. og 7. klasse får eleverne en erkendelse af, at historie også kan være noget nyere - det er dermed ikke blot hændelser i ældre tid, men også noget "nu og her" - og *konsekvenserne* af dette "nu" for fremtidens "nu". I 8. klasse var det de forskellige tolkninger, der var i centrum, og hvordan det kan påvirke, hvordan man betragter emnet, man arbejder

med i historiefaget. Begge typer af erkendelse skyldes ikke blot samtalelektiernes form, men også det indhold de respektive klasser er blevet bedt om at forholde sig til, men sammenligner vi 8. klasses udtalelser om samtalelektier med 6. og 7. klasse. ser vi, at selve formen bestemt også har haft en indvirkning på motivationen. Dette viser ydermere også, hvad samtalelektierne kan - uanset indhold - nemlig danne en bro fra elevernes livsverden til historiefaget og skabe en dybere erkendelse på baggrund af denne kobling.

At tage udgangspunkt i samtalelektierne og derigennem elevernes livsverden er også motiverende for eleverne. Dette ses i empirien, til trods for at motivation kan være svært at observere. Det ses for det første, idet elevernes udsagn viser, at de har en forventning om at mestre opgaven. For det andet ses det, da eleverne udviser en lyst til at arbejde med opgaven. Det interessante er at se effekten af forældrenes motivation på elevernes motivation. Her ses en klar sammenhæng, hvor forældrene positivt kan påvirke elevernes lyst til at arbejde med lektierne.

I empirien vurderes omkostningerne ved at lave lektierne af eleverne også til at være lavere end normalt, hvilket kan øge deres motivation for at udføre opgaverne, men alligevel falder deltagelsen for hver årgang. Årsagen til dette kan være, at omkostningerne for eleverne bliver højere, som nogle af udsagnene indikerer, eller at der mangler en disciplinering af forældrene til at deltage mere aktivt i elevernes skoleliv.

Som lærer skal man dog være opmærksom på, at samtalelektierne kan virke demotiverende for fagligt stærke elever, da dette for elevernes vedkommende formentlig placeres taksonomisk lavere, end hvad de er vant til at arbejde med. Derfor kan nytteværdien for disse elever være stort set ikke-eksisterende. Det bliver dermed lærerens opgave at tydeliggøre nytteværdien for disse elever.

I de klasser, hvor empirien er blevet indsamlet, kan vi derfor - på baggrund af vores undersøgelser og analyse heraf - argumentere for, at samtalelektierne har været motiverende og haft en positiv indvirkning på elevernes historiebevidsthed.

Det er dog vigtigt, at man ikke tror, at samtalelektierne er *løsningen* på hverken øget motivation eller kvalificeret historiebevidsthed. Det skal derimod betragtes som et værktøj, der er en del af lærerens værktøjskasse, som læreren bruger i sin didaktiske planlægning til blandt andet at motivere og skabe et bredere læringsrum for historiebevidsthed ved hjælp af den øgede stilladsering i kraft af forældrenes medvirken.

Handleperspektiv

I handleperspektivet vil vi komme ind på, hvordan en lærer kan arbejde med samtalelektier i sin undervisning og forsøge at måle effekten på elevernes historiebevidsthed.

Kort opsummeret kan læreren bruge samtalelektierne:

- som et værktøj i sin didaktiske planlægning
- til at skabe motivation
- til at skabe øget historiebevidsthed
- til at komme ind til essensen af et emne, der arbejdes med

Som nævnt i konklusionen er samtalelektier et værktøj, læreren kan bruge i sin planlægning. Hvordan det bruges, er op til den enkelte lærer, men metoden har nogle klare fordele, som vil blive udfoldet i det følgende.

Samtalelektierne har masser af potentiale i historiefaget - især når det gælder motivation og historiebevidsthed. Som lærer kan man bruge denne metode til at opkvalificere sin undervisning og gøre den mere relevant for eleverne.

Til at skabe øget motivation kan læreren bruge samtalelektierne til at koble elevernes egen livsverden til skoleverdenen. Især muligheden for at koble de store historier med små historier, der er direkte relaterbare for eleverne, vil skabe øget motivation. Det er nemlig i de små nære historier, at der skabes interesse for historiefaget. Som nævnt tidligere skal det dog organiseres således, at alle hjem vil kunne italesætte det, der skal samtales om. Det er dermed de store temaer, der skal på bordet f.eks. krig, kærlighed, opofrelse, forandring, sygdom eller alliancer, da disse temaer er relaterbare for de fleste familier. Mulighederne er dermed utallige, og det gælder blot om for læreren om at planlægge emnet på almindeligvis og så derudover tage et skridt baglæns og tydeliggøre: Hvad har vi på spil her?

I projektet "Forældre som ressource" (refereret i Kofoed, 2013, s.10) er der udarbejdet et skema, der skal hjælpe med at planlægge samtalelektiernes indhold. Ved at modificere det kan det hjælpe læreren til at planlægge historieundervisningen:

Mål for faget	Undervisnings indhold	Tematikker	Tiltag/handling	Evaluerings
Her kommer Fælles mål og læringsmål i spil	Hvilket emne arbejdes der med?	Hvilket overordnet tema kan emnet placeres under?	Hvordan skal samtalelektionen udformes? Hvordan skal efterbearbejdes i klassen?	Opsamling på samtalelektioner og koblingen til emnet, der arbejdes med, samt hvad det har medført af overvejelser hos eleverne?

Hvis læreren ønsker at fokusere på at kvalificere elevernes historiebevidsthed, er det ikke nok blot at arbejde med samtalelektierne. Som vi belyste i vores videnskabsteoretiske afsnit, er der en stor risiko for at drage forkerte konklusioner omkring elevernes historiebevidsthed, og derfor kan læreren med fordel undersøge elevernes historiebevidsthed i begyndelsen af skoleåret. Med inspiration fra Vagn Oluf Nielsens undersøgelse kan der udformes spørgsmål til eleverne, der afdækker forskellige dimensioner af deres historiebevidsthed. I løbet af året arbejdes der med samtalelektioner og andre værktøjer til at øge elevernes historiebevidsthed og i slutningen af året laves en lignende undersøgelse for at evaluere, om elevernes historiebevidsthed har rykket sig. På denne måde kan læreren løbende helt konkret vurdere status på elevernes historiebevidsthed og indenfor hvilke områder, der skal arbejdes yderligere på.

Læreren kan med fordel undersøge følgende områder:

I skoleårets begyndelse:

- Hvad betyder historie for dig?
- Hvor lærer du mest om historie?
- Hvilken præsentation af historie har du mest tiltro til?
- Sæt perioder eller begivenheder i kronologisk rækkefølge
- Hvor meget tror du disse faktorer har haft af betydning for livet i dag?
- Hvilke af disse faktorer tror du har størst indvirkning på livet i fremtiden?
- Hvor stor betydning har følgende for dig? (samme kategorier som i Vagn Oluf Nielsens (1998, s. 135) undersøgelse)
- Hvilken af disse tidslinjer beskriver historien bedst?
- Hvor ser du dig selv om 20 år?

I slutningen af skoleåret skal spørgsmålene forsøge at dække de samme områder, men denne gang mere skjult, da eleverne ellers kender spørgsmålene og derfor svarer, som de tror, læreren vil have – og derudover har eleverne også haft mulighed for at reflektere mere over deres svar. Spørgsmålene kunne være:

- Hvad har kendetegnet historietimerne i dette skoleår?
- Hvad er det vigtigste ved historie?
- Sæt billeder af forskellige tidstypiske ting i kronologisk rækkefølge
- Hvordan tror du livet i Danmark var for 40 år siden?
- Hvordan tror du livet i Danmark vil være om 40 år?
- Forestil dig, at en motorvej er ved at blive planlagt på din egn. De følgende genstande er truet. Hvor stor vægt vil du lægge på, at de bliver bevaret?

Efterfølgende kan læreren vurdere, om elevernes historiebevidsthed har udviklet sig. Her vil samtalelektierne have bidraget til at gøre historie mere vedkommende for eleverne og derigennem øge historiebevidstheden. Det vil dog også være andre faktorer, der har spillet ind. Det er med denne argumentation, at samtalelektierne skal ses som en del af noget større i den didaktiske værktøjskasse.

Perspektivering

I perspektiveringen vil vi komme ind på, hvordan man ellers kan arbejde med samtalelektier, og hvad der kunne være interessant at undersøge yderligere.

Trivselsmålingen og Historielabs undersøgelser viser tydeligt, at arbejdet med historiebevidsthed og motivation er en essentiel del af folkeskolen, der fortsat bør fokuseres på, og det er nødvendigt at finde værktøjer, der kan bidrage til dette.

Denne opgave har forsøgt at belyse, hvorvidt samtalelektier kan øge historiebevidstheden og motivationen i en klasse. Empirien, vi har indsamlet, viser ikke entydigt, at det gør, men det peger i en retning, hvor vi kan tillade os at antage, at samtalelektierne med stor sandsynlighed kan øge begge dele. Såfremt man ønskede et mere entydigt svar, krævede det et mere omfattende studie og mere fyldestgørende empiri, der blev indsamlet over en længere periode. Som nævnt i blandt andet analysen kræver det en disciplinering af

forældrene at ændre samarbejdsmetoderne mellem skole og hjem. Man kan derfor ikke forvente, at seks uger er nok til at både elever og forældre tilegner sig en ny type af lektier. Et længere tids studie - hvor elevernes eksisterende motivation og historiebevidsthed først blev afdækket og senere evalueret - ville give en mere grundig undersøgelse og dermed give muligheden for at sige noget mere endegyldigt om samtalelektiernes potentiale.

Og potentiale er netop noget samtalelektierne har. Faglæreren kan - ligegyldigt hvilket fag - bruge samtalelektierne til at styrke skole-/hjemsamarbejdet. Ud over dette er mulighederne for at styrke fagligheden hos elevernes også stor. Det skal dog bruges bevidst og med et helt konkret mål for øje, og det er vigtigt, at læreren betragter det som et brugbart værktøj. Læreren motivation for arbejdsmetoden vil også have en indvirkning på elevernes lyst til at påtage sig opgaven. Samtalelektier skal dermed ikke blive det nye "sort" indenfor folkeskolen, hvor læreren kun bruger det, fordi det er oppe i tiden - samtalelektier skal derimod anvendes, fordi de KAN noget, og læreren kan se det iboende potentiale.

I forhold til arbejdet i historie giver B. E. Jensen her udtryk for, præcis hvad samtalelektierne kan:

"Elever har i dag et udtalt ønske om at beskæftige sig med deres egen families historie, og en oplagt tolkning af den interesse er, at det tema udgør et muligt koblingspunkt mellem elevernes livshistorier og de 'store' historier." (Jensen, 2006b, s. 85)

Såfremt man ønsker at undersøge samtalelektierne yderligere, kunne det være interessant at arbejde med et af følgende udgangspunkter:

- Hvordan får man de fagligt stærke til at se potentialet i samtalelektierne og dermed få dem til at være motiverede for opgaven?
- På hvilket klassetrin skal man påbegynde samtalelektierne for at få det bedste udbytte i forhold til historiebevidsthed?
- Hvordan kan læreren bruge samtalelektierne som værktøj til at inddrage forældrene, så de bliver mere involverede og dermed motiverede?
- Hvordan kan samtalelektierne bidrage til andre aspekter af historieundervisningen?

Litteraturliste

Danielsen, A. G. (2014). Opbygning af viden i skolen via kvantitative værktøjer -statistik og spørgeskema I: Brekke, M. & Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker* (s. 155-174). Århus: Forlaget Klim.

Fagformål historie (2016). Fagformål for faget historie. Lokaliseret d. 28. marts 2018 på:
<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Folkeskolens formål (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Lokaliseret d. 10. maj 2018 på:
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>

Forældre som ressource (2018). Forældre som ressource - om projektet. Lokaliseret d. 1. maj 2018 på:
http://www.foraeldresomressource.dk/om_projektet.html

Guldager, J. (2015). Hermeneutik I: *Videnskabsteori - en indføring for praktikere* (s. 117-144). København: Akademisk forlag

Historielab (2016). Historiefaget i fokus. Lokaliseret d. 27. marts 2018 på:
http://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/

Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? I: K. Illeris (red.), *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser* (s. 11-38). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Jensen, B. E. (2006a) Historiebrugsdidaktik - om at etablere en ny slags historiedidaktik I: Ongstad, S. (red.), *Fag og didaktik i læreruddanning*. Lokaliseret d. 12. maj 2018 på:
<http://bernardericijensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/Historiebrugsdidaktik.pdf>

Jensen, B. E. (2006b). (Historie - socialt set) - i skolen I: *Historie - livsverden og fag* (s. 82 - 94). København: Gyldendal

Jensen, B. E. (2006c). (Historie - fagligt set) - et moderne historiefag I: *Historie - livsverden og fag* (s. 123 - 141). København: Gyldendal

Jensen, B. E. (2006d). (Historie - sprogligt set) - som fagsprog I: *Historie - livsverden og fag* (s. 48 - 62). København: Gyldendal

Jensen, I. (2014). Videnskabsteoretiske perspektiver på projekt Forældre som Ressource. Lokaliseret d. 27. marts 2018 på: <http://xn--forldresomressource-nxb.dk/artikler/Videnskabsteoretiske%20perspektiver.pdf>

Kvande, L. & Naasted, N. (2013a). Historie som myndiggjøring I: *Hva skal vi med historie?* (s. 72 - 88). Oslo: Universitetsforlaget.

Kvande, L. & Naasted, N. (2013b). Historie som erfaringsrom, samtidsorientering og forventningshorisont I: *Hva skal vi med historie?* (s. 44 - 71). Oslo: Universitetsforlaget.

Kofoed, U. (2013). At knytte elevernes læring tæt sammen med skolehjemsamarbejdet I: Aamodt, S. & Hauge, A. (red.), *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Lokaliseret d. 12. maj 2018 på: <http://xn--forldresomressource-nxb.dk/teori/At%20knytte%20elevernes%20laering%20taet%20sammen%20med%20skole-hjem-samarbeidet.pdf>

Larsen, S. (2012) Historiefaget i mere end 100 år I: Binderup, T. og Troelsen, B (red.), *Historiepædagogik* (s. 16 - 38). Århus: KvaN

Nielsen, V. O. (1998). Ungdom og historie i Danmark. København: Institut for Humanistiske Fag

Nordahl, T. (2008a). Betydningen af et godt samarbejde I: *Hjem og skole - Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* (s. 45 - 54). København: Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, T. (2008b). Hvad indebærer samarbejdet mellem skole og hjem? I: *Hjem og skole - Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* (s. 27 - 44). København: Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2011). Historiebevidsthed i centrum I: *Historiedidaktik* (s. 62 - 81). København: Gyldendal.

Poulsen, M. (1999). Erobring af kulturarven - dannelse af erindringsspor I: *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium* (s. 181-193). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Poulsen, M. (2006). Historiedidaktik - at forvalte samfundsmæssige erindringskulturer I: *Læreruddannelsens didaktik* (s. 109 - 128). Århus: Forlaget Klim.

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2007) Motivation I: *Skolens Læringsmiljø - Selvpfattelse, motivation og læringsstrategier* (s. 159-215). Oslo: Universitetsforlaget.

Thisted, J. (2010). Kvalitativ forskningsdesign I: *Forskningsmetode i praksis* (s. 173-193). København: Munksgaard.

Undervisningsministeriet (2017). Trivsel i folkeskolen. Lokaliseret d. 5. maj 2018 på: <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaalinger>

Bilag:

Bilag A - Hvad er historie?

Kategori:	Hvad er historie:
Historiefaglige ting	- Historie er et fag - Historie er noget man lærer om i skolen - Det er en kilde - Faget historie er historisk viden
De store personligheder og begivenheder	- Betydelige ting, der er sket før. - <i>Biblen</i> - Noget der har betydet noget for verden/DK. - Fortælling om en tid - Historie kan fortælle om gode tider - Noget stort der er sket
Ældre tider	- Noget der har med fortiden at gøre - Gamle dage - Noget der fortæller os om gamle dage - Noget der er sket længere tilbage - Historie er fortid - Det er noget der er sket for lang tid siden
Almindelige mennesker	- Personer - Historie kan også give minder - Minder - Noget vi bruger hver dag
Funktionel historie	- Det kan være alt - Alt - Verden - Historie kan være mange ting
Historiebevidsthed	- Fortiden, fremtiden, vi er alle en slags historie - Noget vi kan lære af - Alt hvad vi gør - Opdigtet
Uden for historiefaget	- En bog - Historie - Historie kan være spændende - Historie er kedeligt - En fortælling - Formidling

Fed skrift: Blevet nævnt af mere end én elev

Kursiv skrift: Kendte ting

Rød skrift: Spændende udsagn

Bilag B - Fokusgruppeinterview om motivation i relation til samtalelektier

Elevudsagn om egen motivation Elevudsagn om forældres motivation	Kategorisering
6.M	
Sarah 1. Altså jeg havde lidt glemt at vi skulle lave dem med forældrene og så lige pludselig kommer min mor op på mit værelse dagen før vi skal have det med i skolen og så siger hun: "Skulle vi ikke lave det der historie noget" og så siger jeg "nå jo", og så har hun bare siddet og kigget på forældreintra og bare siddet og læst det helt igennem, hvad man skulle lave og sådan noget, og så kom hun bare med 70 ting og sådan noget, som jeg så... "det skal du vælge, det skal du vælge", "arhh" 2. Hun havde mange historier, men ja jeg valgte bare den der var min, den jeg syntes, der var sødest, den jeg bedst kunne lide...	1. Forælder - Positiv 2. Indre værdi Forælder - positiv
Esther 1. Min mor hun fandt en masse ting, jeg syntes også det var ret hyggeligt at finde ud af hvorfor vi egentlig har tingene 2. Det er jo ikke altid man lige har så meget tid til at være sammen med sine forældre, når der også sådan er sport og såårn ja... 3. Hvis jeg skulle vælge, så ville jeg hellere vælge det her samtalelektier, fordi det var ikke fordi at jeg hadede det, men elskede det heller ikke, det var sådan okay. Hvis jeg skulle lave det (lektier) ville jeg hellere lave det - for det tog ikke virkelig lang tid, og man skulle ikke tænke over så meget,	1. Indre værdi Forælder - Positiv 2. Positive omkostninger 3. Positive omkostninger

man skulle ikke bruge sin hjerne virkelig meget. Vi havde lang tid til det, og det tog kun 10 min, f.eks. i dansk, der har vi en uge til det, men der bliver man også bare helt stresset, fordi man skal nå det hele	
Emre 1. For mig var det ikke særlig hyggeligt - jeg skulle skrive det hele ned og ingen stikord, det hele i detaljer - vi havde ikke en særlig lang samtale, hun sagde det var en god idé, de ting jeg tog med. 2. Jeg gider helst ikke. Jeg kan bare godt lide at arbejde alene.	1. Indre værdi (%) Forælder - Neutral 2. Indre værdi
Melissa 1. Det var fint nok, det var ikke fordi det var det længste samtale. Min mor blev meget glad, for hun vil godt være mere med inde i det der lektie noget, for jeg laver det hele i skolen, og jeg kommer aldrig hjem og har noget, så hun kan ikke rigtig følge med, så hun blev såårn lidt glad 2. Jeg syntes, det var meget bedre, når man ikke bare altid... når man bare skal skrive ned i sit hæfte eller læse i en bog, så var det også meget hyggeligt at man kunne få en samtale. Det var også meget hurtigere. Normalt er det sådan totalt langtrukket, man skal bare sådan, og så et eller andet og bare sidde og bøje ordene og det er jo kedeligt, så er det lidt sjovere at lave hurtige lektier, så kan man lige lære lidt om sin familie og så bare lige hurtigt, her er det nogle ting og det er da fedt, og så kan man lave det man vil.	1. Positive omkostninger Forælder - Positiv 2. Personlig værdi + indre værdi
Jannie 1. Jeg syntes bare det var normalt, for mine forældre sagde næsten ikke noget, bare sådan, jeg havde allerede besluttet hvad jeg ville have med inde i hovedet "Hvad synes I om det her?" "Det er fint" ok, videre.	1. Personlig værdi Forælder - Neutral 2. Indre værdi 3. Personlig værdi/ indre værdi

2. Så meget havde det jo heller ikke at gøre med gamle dage historie at gøre. Det var lidt mere familiehistorie, og det var lidt mere hyggeligt på en måde. Jeg kan godt lide historie, jeg er bare mega dårlig til årstal, så det var fedt at få en pause fra årstal. 3. Jeg har det lidt ligesom Esther, jeg behøvede ikke prøve det igen, men det var okay, men jeg vil gerne prøve det igen, for det var meget mere hurtigt, for ellers er det bare så HUH at sidde med en bog. 4. Jeg kunne godt tænke mig det, også fordi jeg synes det er meget bedre end bare at sidde foran sådan en bog, som hun sagde, det kan blive lidt langtrukket	4. Indre værdi
Alberte 1. Jeg var der jo ikke allerførste gang vi lavede det, så jeg vidste jo egentlig ikke helt, hvad det var, andet end hvad der stod derinde. Jeg ved ikke lige hvor hyggeligt det var, for det var bare sådan lidt stress "Ok, nu skal jeg lige finde et eller andet" og så snakkede min far bare lidt imens vi gik rundt. Vi grinte da i hvert fald lidt, når der var en ting jeg sagde, at det ville være en god idé, og det syntes han så ikke, for det ville være alt for mærkeligt at tage med, som om jeg bare gjorde grin med det vi skulle lave, og så grinte vi lidt af det 2. Jeg kunne også bedre lide sådan noget her, hvis jeg skulle vælge mellem det, og så nogle af de der, hvor man skal skrive alt muligt, så ville jeg hellere have det her, for det er lidt nemmere, og det tager ikke så lang tid	1. Indre værdi Forælder - Positiv 2. Personlig værdi
7.N	
Villads	1. Personlig værdi/Positiv

<i>Hvorfor var det fint?</i> 1. Det var bare lige at sætte sig ned og snakke, hurtigt. <i>Så det var en anden slags lektier end du var vant til, tænker du?</i> 2. Ja, og den var også dejlig og nem <i>Ku du bruge det til noget, det du snakkede med dem om?</i> 3. Jeg vidste det allerede godt men... Jaja jeg kunne godt bruge det til noget 4. Det havde de ikke prøvet før, men det var fint! 5. Det var mere interessant end almindelige lektier!	omkostning 2. Personlig værdi / indre værdi 3. Nyttelværdi 4. Forælder -? 5. Indre værdi
Rosa 1. Havde været bedre hvis jeg havde fundet en mere interessant ting. Lektien var dog god, men fik ikke så meget ud af det, for den ting jeg fandt, var ikke så historisk.	Indre værdi og personlig værdi
Ali Og man skal ikke sidde og læse tekster, for det er dødssygt. Jeg vil hellere lave sådan en opgave som I gav, så man skal tage noget med hjemmefra. Mere af det. Det var anderledes	Indre værdi
7.0	
Hakima 1. Det gjorde det hele meget nemmere, fordi de gjorde det hele for én 2. Det her var anderledes, fordi det var på en lidt anden måde, normale lektier, det er sådan "nu skal I skrive videre på en historie" f.eks. men det her var meget mere, man selv skulle, personligt 3. De sagde ja til, at jeg skulle have det jeg selv gerne ville, men så sagde jeg, at jeg ikke selv kunne finde noget, og så hjalp de mig, og så fandt vi så nogle ting i en kasse fra da jeg var lille	1. Personlig værdi 2. Indre værdi 3. Personlig værdi Forælder -? 4. Indre værdi

4. Jeg synes det var en sjov idé, I fandt på, det var sjovt at prøve noget nyt	
Mahmut 1. Ja, hvis vi nu fik det i matematik, så ville jeg (måske det) blive 100 gange bedre. 2. Jeg lavede det med min far, i starten kunne jeg ikke finde på noget, så spurgte jeg min far, og han fandt på mange ting 3. De var på en måde nysgerrige og ville hjælpe én.	1. Personlig værdi 2. Personlig værdi 3. Forælder - Positiv
Ismail Jeg lavede det med min mor og far, det var dem, der fandt tingene, jeg kunne ikke finde dem	Personlig værdi Forælder -?
8.P	
Dennis 1. Jeg lavede det efter aftensmaden, hvor hele familien var samlet, og så snakkede vi alle sammen om det, ja det var vel egentlig fint at sidde og snakke om det et kvarters tid - de havde sådan lidt andre holdninger end mig 2. Mine forældre, jeg tror de er meget glade for det, fordi for det meste snakker jeg ikke så meget med dem om lektier, jeg laver dem bare - min mor hun spørger ofte om hvad jeg har for i lektier, og hvad der er sket i skolen, men tit så orker jeg bare ikke at fortælle det 3. Det er det samme med mig, jeg laver det også bare, når jeg lige har tid, og så tror jeg, at de syntes det var meget hyggeligt lige at sidde og snakke	1. Personlig og indre værdi 2. Forælder - Positiv 3. Omkostninger

om noget efter aftensmaden	
Jeppe 1. Jeg lavede det også sammen med min mor, vi havde lidt de samme holdninger, og så syntes jeg også, det var lidt kedeligt at gøre - jeg synes bare, sådan nogle lektier, hvor du skal skrive og sådan noget er sjovere at lave alene 2. Det er nok lidt det samme, hvor jeg laver også bare lektierne selv oppe på værelset - det var okay, så fik mine forældre lidt at vide om, hvad jeg synes om det og sådan	1. Indre værdi (%) 2. Indre værdi
Martin 1. Jeg lavede det sammen med min mor og far, jeg syntes egentlig de (lektierne) var fine nok, det var ikke sådan fordi de tog vildt lang tid, og det var heller ikke kedeligt, synes jeg, jeg synes det var et meget... spændende emne at snakke om - jeg fandt ud af, om min mening var at ondskab er tillært eller medfødt, for det har jeg ikke rigtigt tænkt over før, og så også mine forældres mening, vi havde sådan den samme mening 2. Jeg syntes det var meget godt, altså sådan endelig at prøve noget nyt, for det meste er det bare at skrive på computer, men så skulle det være en gang imellem, jeg synes ikke det ville være fedt, hvis vi gjorde det hver gang, men skiftede sådan lidt mellem det, vi normalt gjorde og samtalelektier, ja <i>Du lavede samtalelektierne én ud af de to gange. Hvad var årsagen til det?</i> 3. Det var fordi jeg kom hjem fra skiferie, og så bagefter havde jeg aftalt for nogle måneder siden at jeg skulle sove hos én af mine venner, og så skulle jeg så også være der hele lørdagen og så søndag skulle vi være med i	1. Indre værdi og personlig værdi 2. Indre værdi 3. Omkostninger

sådan en Vallensbækfilm og der brugte vi fire timer på at filme det, og så skulle jeg lave matematikaflevering bagefter og så skulle jeg også lave samfundsfag	
Mie 1. Jeg snakkede også både med min mor og far om det, jeg syntes det var sjovere end bare at skulle skrive et eller andet ned selv, det kan godt være lidt kedeligt bare at sidde og skrive ting ned, det er sådan lidt noget der bare skal overstås, men det var meget sjovt sådan at snakke med dem om det, også for at vide, hvad de sådan tænkte om det forskellige ting - de havde lidt nogle andre holdninger end mig, men for det meste var det det samme vi tænkte 2. Jeg laver også altid bare mine lektier alene, de aner ikke engang om jeg egentlig laver dem, det håber de bare jeg gør, de var meget glade for at de så skulle være med til at snakke om det og sådan noget, men de sagde også, at der måske ville være ret mange, der ikke lavede dem, for hvis deres forældre ikke lige havde tid og sådan noget <i>Du lavede samtalelektierne én ud af de to gange. Hvad var årsagen til det?</i> 3. Den anden gang, det var fordi mine forældre havde sagt til mig en masse gange, at vi skulle huske at få det lavet, men så røg det bare, så glemte vi at lave det	1. Indre værdi 2. Omkostninger Forælder - Positiv 3. Omkostninger
Mikkel 1. Min mor kunne godt lide det, for hun fik sådan et indblik i, hvad jeg synes om nogle af tingene, og hvad jeg mener om nogle af tingene, og så fordi jeg laver også altid bare mine lektier alene selv, normalt laver jeg dem også, når min mor og far slet ikke er hjemme, så de ved slet ikke, om jeg laver dem eller ej, så for det meste ved de slet ikke hvad jeg laver, eller hvornår jeg	1. Forælder - Positiv 2. Indre værdi 3. Omkostninger

laver det og sådan nogen ting, så det var fint nok	
2. Jeg ville godt ville lave det i nogle timer, der er også nogle timer, hvor det i nogle bestemte fag nok ikke have været så sjovt i eller mindre sjovt i, men der er nogle ting, hvor der er lidt flere ting at snakke om, der tror jeg godt jeg ville kunne lide det, jeg kunne nok ikke tænke mig at lave det ved hver lektie, men hvis vi fik det for, ville jeg lave det, men jeg ville nok hellere have nogle normale lektier for, men en gang imellem kunne det godt være 3. Jeg tror, det er nok lidt sværere at lave de der samtalelektier fordi hvis ens forældre ikke har tid, min far han arbejder meget hver dag når han kommer hjem har han altid et eller andet at lave, men det er jo ikke meget tid han skal tage sig for lige at lave det, men det afbryder ham stadig i noget han er i gang med at lave, så der er det jo lidt nemmere jeg bare kan sidde og lave nogle lektier selv, nogle gange kan det jo godt være lidt svært, hvis ens forældre ikke lige har tid eller ikke lige er hjemme eller et eller andet, så er der nemmere bare at kunne lave sine egne lektier, i stedet for at man skal snakke med sine forældre om det	

Bilag C - Fokusgruppeinterview om historiebevidsthed i relation til samtalelektier

Elevudsagn	Kategorisering
<i>Hvad kan man bruge historie til?</i>	
6.M	

Emre Man kan bruge den til at lære af sine fejl	Nutidsrelevans
Esther Man kan også bruge det på sit arbejde, hvis man f.eks. skriver i en avis, og så er der sket et eller andet, og så kan man også skrive om de gamle dage, om deres historie og så historien som der er nu	Nutidsrelevans
Esther Hvis man gerne vil være arkæolog eller sådan noget. Hvis man finder dinosaurer, kan man lige tænke at her for 100 år siden, der sad to mennesker og spiste, hvis man havde lært om det, så kunne man også bruge det senere hen. Man kunne også blive lidt klogere på verdenen ved historie og i gamle dage og alt det... Man kan blive klogere på alting.	Fortidsrelevans
Sarah Michael Jackson, så kan man vide at hans historie var, først var han mørk i huden og så havde han den der sygdom og så blev han lys i huden - også hvordan han døde, det er også på en måde hans historie	Gode historier
6.M	
Mahmut Hvis man gerne vil fortælle videre til sine børn	Fremtidsrelevans
8.P	
Mikkel Det kan man bruge til mange ting, sådan lære om hvordan, hvad der er sket	Fortidsrelevans

for mange år siden, lidt viden om, hvad der er sket før i tiden	
Martin Ja, sådan lidt det samme, men hvis nu at, der er sket nogle ikke så gode ting i fortiden, i fremtiden kunne man så lære af sine fejl og gøre det bedre - eks. 2. verdenskrig altså sådan prøve at gøre så der ikke er én, der gør et eller andet så slemt som Hitler gjorde	Fremtidsrelevans
Martin Jeg tror, man kan bruge det til at sammenligne ting med ting, altså på den måde, hvis nu livet, eller der er ved at ske et eller andet, som er sket før, hvor man bare ikke sådan kan se det, og så hvis man har lært det i historie, så kan man godt se, for man ved, hvordan det starter	Nutidsrelevans
<i>Hvad med politikere - bruger de historie?</i>	
6.M	
Jeppe De siger f.eks.: "Hvis vi nu kigger tilbage på den tid der, det kan vi gøre igen..." Demokrati er også en historie	Historiebrug Viden
Mahmut Hvis man nu ikke havde fortalt det videre, så havde der på en måde ikke været en historie, så havde man ikke vidst, hvad der (det) var.	Fortidsrelevans
<i>Kan det at vi lære noget historie ændre os som mennesker?</i>	

6.M	
Alberte Hvis man ikke ved noget om historie, så ved man måske ikke, at der er andre lande, der har det hårdt, og så ved man nok ikke, hvor heldige, vi er i Danmark. Man ved ikke noget, om andre lande, og så bliver man måske lidt mere taknemmelig, når man finder ud af, at der faktisk er andre lande, der har det meget hårdere, end vi har her.	Viden
7.0	
Katrine Altså man kan godt ændre sig, for troen på Gud er jo historie fortalt	Gode historier
<i>Har historie noget med fremtiden at gøre?</i>	
7.N	
Villads Med nogle ting, f.eks., Hussein han har en iPhone 4. Om 10 år vil den jo være historisk for så er den ældre og så kan man ikke købe den mere, der kan man slet ikke få fat i den, om 10 år, næsten	Fremtidsrelevans
7.0	
Mahmut Ja, det er jo det, historie er. (fremtiden jf. spørgsmålet)	Fremtidsrelevans
Jeppe Det kan være begge dele, at man forudser noget, en historie, der måske vil	Fremtidsrelevans

ske, 3. verdenskrig Mahmut Vores fortid, eller vores fremtid bliver jo også en fortid for os, så det bliver historie Ismail Hvordan vi gik i skole Jeppe Og så kan vi så se tilbage, hvis vi siger 20 år frem, så kan vi se tilbage på nu, og så kan vi hele tiden se 20 år frem, og så lærer vi af historien - hvis det nu var, der kom 3. verdenskrig, det er jo en historie, vi forudser, der vil komme i fremtiden, ligesom 2. verdenskrig var en historie omkring krig Hakima Ligesom der er mange mennesker, der skaber en historie - de ved jo ikke, f.eks. Hitler, måske vidste han jo godt, at han ville være en historisk én, men måske vidste han ikke, at folk ville, at han ville være så kendt, efter han døde	Fortidsrelevans Fortidsrelevans Fortidsrelevans/Fremtidsrelevans Erindringsspor
<i>Hvad fandt I ud af ved at lave samtalelektier?</i>	
6.M	
Alberte Jeg rendte rundt i hele huset for at finde et eller andet, og så kom min far lige pludselig op, jeg havde så startet med at finde det der billede af mig og den der koala, og så fandt jeg også der det Nutella glas, men det syntes han ikke var nogen god idé for så troede han, at I ville tro, at jeg bare ville lave	Viden

gas med det, men jeg sagde, der er sikkert en STOR historie om det, så det tog jeg bare alligevel	
Esther Ja, nu ved jeg i hvert fald mange af vores ting, vores vi har dem derhjemme.... Melissa ... Så kender man historien bag det. Esther ... (erklærer sig enig i Melissas udsagn, mmmm) Der var nogle ting hvor jeg tænkte sådan: "Hvorfor? Hvorfor har vi det?" Og så ja, så fandt jeg ud af det!	Egenrelevans Viden Nutidsrelevans
7.N	
Signe Ja, er det jo lidt historisk, for det er ens egen historie på en måde, eller én fra ens familie	Erindringsspor
Ali Hvis der kommer en historie ud af det. Hvis min mor fortæller en historie om tingen	Erindringsspor
Pernille Med iPhonens historie, det er det jo vel lidt, fordi det bliver jo historie, måske ikke lige nu er det historiske, men måske om 10 år, så er de historiske, for så er der kommet nyt. F.eks. min mor havde en gammel Nokia, og den er jo historisk nu, der er meget historie bag ved den, der er mange billeder på	Fremtidsrelevans
7.0	

Katrine Jeg lavede dem med min mor og far, og jeg fandt ud af, at vi havde, altså, man har mange flere historie ting derhjemme, end man tror. Jeg spurgte min mor og far, om de måske havde nogle idéer, for jeg vidste ikke rigtig, hvad jeg skulle tage med, og så kom de med nogle forslag	Erindringsspor
Jeppe De kunne være rigtig svært at finde forskellige genstande, men først når man har fundet frem til én, finder man frem til alle mulige andre genstande - da jeg fandt en båd, som jeg forklarede om, så kom jeg til at tænke på mange andre ting, f. eks. forskellige genstande, jeg fik fra min ferie, og der var flere genstande, som jeg havde kigget på, men det var ikke noget, der sagde til mig, at det var noget fra min historie, men så lige pludselig blev det noget, pga. man begyndte at tænke på ferie og sådan noget	Egenrelevans
Mahmut Vi fandt ud af, at gamle dage ikke var så kedelige, som vi tror, uden telefoner og teknologi - de fandt på mange ting, vi spiller jo bare på telefon derhjemme, og de var udenfor hver dag og kastede med sten, hyggede sig med stenene (legede med stenene)	Fortidsrelevans
8.P	
Mikkel Jeg lavede det sammen med min mor, i stedet for bare at lave alm. lektier, hvor jeg bare selv sad, det var fint nok at sidde og snakke med min mor om det, fordi min mor var sådan lidt uenig ift. hvad jeg syntes om nogle af tingene, og så kunne man måske blive mere enige om det i stedet for man bare selv sidder og skriver et eller andet, som så andre kan synes noget andet, nu har jeg fået begge, hvad min mor også synes med	Egenrelevans

Hvad havde samtalelektierne med historie at gøre?	
6.M	
Esther Vores historie, jeg ved ikke lige, hvordan man kan forklare det. At det ikke bare var om f.eks. 2. verdenskrig, det var mere om os, som også bliver historie på et tidspunkt... Når man lærer om gamle ting og sådan noget, så bliver det her jo også gamle ting, som andre kan lære om, og så er det også meget spændende at lære om én selv	Erindringsspor
Alberte Og så det der med at det var lidt mere nye ting, der vil selvfølgelig være nogen, der også har noget gammelt, men det var ligesom historieagtigt for i dag, det var ikke for 100 år siden, det var sådan noget nyt noget. Men det vi har lavet, er jo også lidt om verdenen, for det som mange af os har fundet, er jo ikke lavet i Danmark, det er måske lavet i Kina eller USA eller sådan noget, så det har været forskellige steder henne i verdenen.	Nutidsrelevans Viden
7.0	
Hakima Der var en historie bag i den ting, man skulle finde derhjemme, det var ikke bare en random ting	Nutidsrelevans
8.P	
Dennis Det meste i historie, det starter jo med at der sker et eller andet, fordi der er en person, der har været ondt eller har gjort et eller andet, og så sker der så	Fortidsrelevans

nogle dårlige ting ud fra det. Man kan godt sige, at det er sådan at ondskab kan starte det hele, eller godhed for den sags skyld	
Mikkel Det der spørgsmål med, om ondskab det er medfødt eller tillært, det kunne godt handle lidt om, om Hitler var født ond eller om han havde lært at være ond, og det handler jo lidt om historie, om han ER ond eller han er BLEVET det, mange historie-ting handler jo også lidt om krig, og sådan nogle ting kan det jo godt være folk der så har gjort noget godt ift. noget krig eller et eller andet, så det handler meget om både at være god eller ond	Fortidsrelevans
Jeppe Også der hvor vi havde om, om det kunne ske igen og det, er også, det er jo hvordan man bruger historien til at sørge for det ikke sker igen og opdage det før det når for langt så man ikke kan stoppe det igen.	Nutidsrelevans
<i>Kunne man finde andre store historier? (tillægsspørgsmål i 6.M)</i>	
Esther Nogle af ens ting fandt man ligesom ud af, man havde i starten tænkt én stor historie, men så lige pludselig så finder man ud af, at der er mange forskellige store historier, f.eks. det billede jeg havde med, så var der pludselig fire ting. store historier jeg kunne skrive ud fra	Egenrelevans
Jannie Ja. Man kunne snakke om elefanter. Det er jo sådan et lille trædyr, så man kunne også have snakket om at snitte og træ... Der er ret meget faktisk.	Egenrelevans

Bilag D - Historiebevidsthedens produktionssteder

Elevudsagn
6.M
Jeg var også i Aarhus i Den Gamle By i vinterferien, og så så man også familier, hvor det er at børnene også skal hjælpe til med f.eks. at lave de der ting.
Familie
Michael Jackson, så kan man vide at hans historie var, først var han mørk i huden og så havde han den der sygdom og så blev han lys i huden - også hvordan han døde, det er også på en måde hans historie
Nogle af ens ting fandt man ligesom ud af, man havde i starten tænkt én stor historie, men så lige pludselig så finder man ud af, at der er mange forskellige store historier, f.eks. det billede jeg havde med, så var der pludselig fire ting. store historier jeg kunne skrive ud fra
Ja. Man kunne snakke om elefanter. Det er jo sådan et lille trædyr, så man kunne også have snakket om at snitte og træ... Der er ret meget faktisk.
Ja, og så sårn, at man glæder sig, man ser frem til det helt vildt meget, hvis man f.eks. skal til Italien, og man havde bare siddet og kigget på nettet om Venedig eller sådan noget, så har man også noget at se frem til. Eller hvis man skulle til et eller andet sted i USA eller et eller andet sejt, så hvis man har læst om, at her har alle de kendte gået, jeg ved ikke om det er historie.

7.N
Hvordan kunne du have fundet ud af noget mere om den?
- “Det ved jeg ikke. Have spurgt min farfar nok”
- “Ja, er det jo lidt historisk, for det er ens egen historie på en måde, eller én fra ens familie”
- “Hvis der kommer en historie ud af det. Hvis min mor fortæller en historie om tingen.”
- F.eks. min mor havde en gammel Nokia, og den er jo historisk nu, der er meget historie bag ved den, der er mange billeder på.
- “Har I ikke set Emil fra Lønneberg? Der har de hele tiden mønter. Sådan nogle film hvor slik koster én øre.”
- “Gammeldags, hvad man gjorde, ting man ikke kendte som f.eks. 1-øren”
hvis man rejser til Paris, så kan det være der er en historie fra Eiffeltårnet,
- “Jeg har lært fra et spil, historisk, Assassins Creek, Frihedsgudinden var en gave fra Frankrig til USA. Det lærte jeg fra spil”
- så kan man måske arbejde på museum eller forsker
7.0
De kunne være rigtig svært at finde forskellige genstande, men først når man har fundet frem til én, finder man frem til alle mulige andre genstande - da jeg fandt en båd, som jeg forklarede om, så kom jeg til at tænke på mange andre ting, f. eks. forskellige genstande, jeg fik fra min ferie, og der var flere genstande, som jeg havde kigget på, men det var ikke noget, der sagde til mig, at det var noget fra min historie, men så lige pludselig blev det noget, pga. man begyndte at tænke på ferie og sådan noget

I **bøger**, eller i **virkeligheden** - der kan være **mange kilder rundt omkring**, der kan være en **sten**, hvor der står noget på den, som man så finder ud af, og så om 10 år fortæller man om det **i skolen**

Fra **film**

Fra **internettet**

Mahmut

Der er jo en historie bag alt, så vi kan finde den... (siger måske noget mere interessant)

Jeppe

Der er en historie bag os alle mennesker

8.P

Jeppe

Det vil jeg ikke lige side, for du kan jo både få det fra **bøger**, hvor det kan være meget godt at du også får det fortalt, hvor det kan være meget godt du ser en **film** om det eller et eller andet - eller komme forskellige steder hen, se det ske, se hvordan det så ud efter, det har været sket, man kan bruge alle forskellige ting, der er ikke noget, der er vigtige end det andet

Man kan også tage på **museum**, der er også mange forskellige ting at kigge på

Martin

Den hvor man tager ud og ser det i **virkeligheden** er måske lidt mere sande end de andre - så oplever du det sådan på en måde selv, i stedet for man bliver fortalt en historie om et eller andet, og så nogle af detaljerne er forkerte, kan man så se, hvis man tager derhen