

Christian Semb

«Det gjør det liksom litt mer spennende, litt mer interessant og du får mer lyst til å lære om liksom den personen»

En eksperimentstudie av forarbeidsfasens påvirkning på elevers motivasjon for arbeid med mikrohistorie

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Oddveig Storstad

November 2022

Christian Semb

«Det gjør det liksom litt mer spennende, litt mer interessant og du får mer lyst til å lære om liksom den personen»

En eksperimentstudie av forarbeidsfasens påvirkning på elevers motivasjon for arbeid med mikrohistorie

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Oddveig Storstad
November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette mastergradsprosjektet tar utgangspunkt i forarbeidsfasen i arbeid med mikrohistorie. Formålet med studien er å undersøke om forarbeidsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie.

Studien tar utgangspunkt i en konkret læringsaktivitet som er en del av undervisningstilbudet for ungdomsskoleelever på Falstadsenteret. Hensikten med studien er å se på den konkrete læringsaktiviteten, som er en forarbeidsfase hvor elevene analyserer en illustrasjon laga spesifikt for personhistoria de skal utforske, påvirker deres motivasjon for videre arbeid i mikrohistorie. Gjennom læringsaktiviteten skal elevene bruke sine egne bakgrunnserfaringer og kunnskaper for å analysere illustrasjonen. Videre skal de lage hypoteser for personhistoria. Læringsaktiviteten er inspirert av det lesedidaktiske feltet, og har ei tverrfaglig tilnærming. Leseteorien viser til at når elevene gjør et forarbeid til lesinga, gjennom ulike strategier, vil deres motivasjon for lesing øke, samtidig som leseforståelsen øker (Roe, 2020).

Studien har sett på problemstillingen:

Hvordan påvirkes elevenes motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie av å gjennomføre en forarbeidsfase?

Studien bruker et eksperimentelt studiedesign, hvor en eksperimentgruppe gjennomfører læringsaktiviteten og en kontrollgruppe ikke gjør det. Det empiriske materialet i studien består av data fra to hovedtyper undersøkelser, kvalitative gruppeintervju og kvantitative spørreundersøkelser.

Det empiriske materialet i studien viser et komplekst og sammensatt bilde av elevenes motivasjon. Hovedtendensene i hver av de to datasettene er noe uklare og motsigende. Det kvalitative datagrunnlaget viser at elevene som har gjennomført forarbeidsfasen beskriver at de får en økt motivasjon for videre arbeid, både kognitivt og emosjonelt. Samtidig uttrykker de at forarbeidsfasen har gjort noe med måten de jobber videre med mikrohistorie. De er mer bevisste og jobber mer strukturert, konsentrert og målretta. Det kvantitative datagrunnlaget viser derimot at det er få signifikante forskjeller mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i opplevd motivasjon for arbeid med mikrohistorie. Datagrunnlaget danner ikke et tydelig og generaliserbart bilde av elevenes motivasjon for arbeid med mikrohistorie.

Konklusjonen i denne studien er ikke et klart og tydelig svar på problemstillinga, men heller at forarbeidsfasen kan ha potensial til å påvirke ulike aspekt ved elevenes motivasjon, samtidig som elevene sjøl peker på en opplevd verdi av forarbeidsfasen og læringsaktiviteten.

Abstract

This master's thesis examines the preliminary work in pupils' study of micro history. The purpose of the study is to investigate whether the preliminary work affects the students' motivation for further study of micro history.

The study is based on a specific learning activity that is taught as a part of the educational program for secondary school students at The Falstad Centre. The purpose of the study is to investigate whether the learning activity, which is a preliminary work where the students analyze an illustration made specifically for the personal history they are going to explore, effects their motivation for further micro historic work. In the learning activity the pupils must use their own experiences and knowledge to analyze the illustration. Furthermore, they must create hypotheses for the micro history they are exploring. The preliminary work, learning activity, is inspired by the didactic field of reading, and has an interdisciplinary approach. Reading theory states that when pupils do preliminary work, their motivation for reading will increase and their reading comprehension of the text will increase (Roe, 2020).

The research question of the study goes as follows:

How is the students' motivation for further work with microhistory affected by carrying out a preliminary work?

The study uses an experimental study design, where an experimental group carries out the learning activity and a control group does not. The empirical material in the study consists of data from two main types of research methodologies, qualitative group interviews and quantitative surveys.

The empirical material in the study shows a complex picture of the students' motivation. The main trends in each of the two data sets are somewhat unclear and contradictory. The qualitative data shows that the pupils who have completed the preliminary work describe that they experience increased motivation for further work, both cognitively and emotionally. At the same time, they express that the preliminary work has altered the way they work with microhistory. They are more aware and work in a more structured, concentrated and purposeful way. The quantitative data shows that there are few significant differences between the experimental group and the control group in perceived motivation for micro historical work. The empirical material does not form a clear and generalizable picture of the students' motivation for work with microhistory.

The conclusion of this study is not a clear unambiguous answer to the research question, but rather that the preliminary work can have the potential to influence various aspects of the students' motivation, while the students themselves point to a perceived value of the preliminary work.

Forord

Livet er ei reise. En prosess. Et eventyr. Ei historie.

Dette mastergradsprosjektet har vært en del av mi reise i lang tid. Jeg har lært mye, og innsett at det fortsatt er mye å lære. Eventyret fortsetter, men med en anerkjennelse av at det fortsatt er viktig å stille de gode spørsmåla.

You can never know everything, and part of what you know is always wrong. Perhaps even the most important part. A portion of wisdom lies in knowing that.

(Robert Jordan)

Det er mange som fortjener en stor takk ved avslutninga av dette mastergradsprosjektet.

Jeg vil først rette en stor takk til min veileder ved NTNU, førsteamanuensis Oddveig Storstad. Din konstruktive lesing og kritikk, tålmodighet og engasjement har vært uvurderlig for dette arbeidet.

Jeg vil rette en spesiell stor takk til min tidligere arbeidsgiver, Stiftelsen Falstadsenteret, for fleksibilitet og for at dere la til rette for utdanningsløpet og dette prosjektet. En stor takk går òg til mine kolleger på Falstadsenteret for fleksibilitet i gjennomføringa av prosjektet og støtte i arbeidet med studien.

Takk til alle skoler og hver enkelt elev som deltok i spørreundersøkelsene og gruppeintervjua. Uten dere ville ikke dette vært et prosjekt i det hele tatt.

Takk Rune for gode faglige diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger, samt ditt kritiske blick i korrekturporsessen.

Til slutt vil jeg rette en stor og hjertevarm takk til familien min. Takk for tålmodighet, fleksibilitet og støtte. Takk mamma og pappa. Takk Ellen. Takk Isac. Takk Oda.

Stiklestad, november 2022

Christian Semb

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iv
Tabelloversikt	3
Bildeoversikt	3
Vedleggsoversikt	4
1 Innledning	5
1.1 Stiftelsen Falstadsenteret	5
1.2 Undervisning på Falstadsenteret og bakgrunnen for studien	6
1.3 Problemavgrensning og problemstilling	7
1.4 Tidligere forskning	7
1.5 Oppsummering av innledning og disposisjon for resten av oppgaven	8
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Motivasjon	9
2.1.1 Indre og ytre motivasjon	9
2.1.2 Motivasjonens tre aspekt	10
2.1.3 Hvordan motivasjon brukes i denne studien	11
2.2 Historiedidaktiske grunnbegrep	11
2.2.1 Historiebevissthet	11
2.2.2 Makro vs. Mikrohistorie	12
2.3 Leseteori	13
2.3.1 Lesestrategier	14
2.3.2 Et utvida lesebegrep. Lesing av sammensatte tekster	15
3 Metode	16
3.1 Mi rolle i Falstadsenterets undervisningsopplegg	16
3.2 Læringsaktiviteten som ligger til grunn for studien	16
3.2.1 Læringsaktiviteten. En del av undervisningsopplegget <i>Fortellinger om flukt</i>	17
3.2.2 Undervisningsoppleggets oppbygging	17
3.2.3 Læringsaktiviteten: Forarbeidsfase, arbeid med illustrasjoner	18
3.2.4 Begrepsavklaring	20
3.3 Sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn	20
3.4 Studiedesign	21
3.4.1 Parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data	22
3.4.2 Undersøkelsesfaser	23
3.4.3 Utvalg	23
3.4.4 Datainnsamling og pandemi	24
3.5 Kvantitativ spørreundersøkelse	25

3.5.1	Utarbeidelse av spørreundersøkelsen	25
3.5.2	Gjennomføring av spørreundersøkelse.....	26
3.6	Kvalitative gruppeintervju	26
3.6.1	Motivasjonsbegrepet i gruppeintervju	27
3.6.2	Utforming av intervjuguide	27
3.6.3	Gjennomføring av gruppeintervju	28
3.7	Datahåndtering og anonymisering.....	28
3.7.1	Datahåndtering	28
3.7.1	Samtykkeerklæring.....	29
3.7.2	Transkribering.....	29
3.8	Analyse	30
3.8.1	Analyse av kvantitativ spørreundersøkelse.....	30
3.8.2	Analyse av kvalitative gruppeintervju	30
3.9	Datakvalitet, reliabilitet og validitet.....	31
3.9.1	Reliabilitet	31
3.9.2	Validitet.....	32
3.9.3	Generalisering og overføringsverdi.....	33
3.10	Etiske betraktninger	34
4	Empirisk materiale	35
4.1	Hovedtendenser i datasettene	35
4.2	Generelt om undervisningsdagen på Falstadsenteret	35
4.3	Eksperimentgruppa si oppfatning/opplevelse av læringsaktiviteten.....	36
4.4	Elevenes generelle motivasjon for arbeid i historie	37
4.5	Generelt om motivasjon for arbeid med personhistoriene	39
4.6	Motivasjon på det emosjonelle nivået	41
4.7	Motivasjon gjennom atferd.....	43
4.8	Motivasjon på det kognitive nivået	49
4.9	Men hvor mye har læringsaktiviteten egentlig å si for elevers motivasjon?	50
4.11	Oppsummering empirisk materiale	52
5	Drøfting.....	53
5.1	Forholdet mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser	53
5.2	Mulige feilkilder i prosjektet.....	54
5.2.1	Minnestedet som motivasjon?	55
5.3	Økt læringsutbytte?	56
5.4	Videre forskning	57
6	Konklusjon og oppsummering.....	59
7	Litteraturliste	60
	Vedlegg.....	63

Tabelloversikt

Tabell 4.1 Hvordan elevene likte undervisningsdagen på Falstadsenteret	37
Tabell 4.2 Hvordan elevene likte arbeidet med illustrasjonene	38
Tabell 4.3 Elevenes motivasjon for arbeid med historie	39
Tabell 4.4 Forarbeidet gjorde meg motivert	40
Tabell 4.5 Hvor motivert var du i det du startet jobben med personhistoriene	41
Tabell 4.6 Elevenes emosjonelle motivasjon	43
Tabell 4.7 Elevenes emosjonelle motivasjon, tre verdier	43
Tabell 4.8 Tid brukt på aktiv jobbing med personhistorie	46
Tabell 4.9 Tid brukt på aktiv jobbing med personhistorie, 3 verdier.....	46
Tabell 4.10 Elevers motivasjon for utforsking av personhistorie sett opp mot hvor lang tid de aktivt jobba med personhistoriene	49
Tabell 4.11 Elevers motivasjon for utforsking av personhistorie sett opp mot hvor lang tid de aktivt jobba med personhistoriene	50
Tabell 4.12 Sammenheng mellom opplevd motivasjon i forkant av arbeidet med personhistorie og uavhengige variabler	52

Bildeoversikt

Bilde 1: Illustrasjon, Karl Denk. Illustratør John S. Jamtli. Rettigheter: Stiftelsen Falstadsenteret	20
---	----

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Illustrasjon Nora Lustig. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 2: Illustrasjon Harald Larsen. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 3: Illustrasjon Anne Ruth Klein. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 4: Illustrasjon Hans Konrad Ekornes. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 5: Illustrasjon Molla Jakobsen. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 6: Illustrasjon Jovan Stefanovic. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 7: Illustrasjon Inger Helene Vejle. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 8: Illustrasjon Karl Denk. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret

Vedlegg 9: Informasjonsskriv gruppeintervju

Vedlegg 10: Samtykkeerklæring for elever som deltok i gruppeintervju

Vedlegg 11: Intervjuguide eksperimentgruppe

Vedlegg 12: Intervjuguide kontrollgruppe

Vedlegg 13: Informasjonsskriv spørreundersøkelse

Vedlegg 14: Spørreskjema eksperimentgruppe

Vedlegg 15: Spørreskjema kontrollgruppe

Vedlegg 16: Vurdering meldeskjema, NSD

1 Innledning

Skolen har et ansvar for å stimulere elevenes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi veit at motivasjon har mye å si for elevenes innsats, konsentrasjon, oppmerksomhet og elevenes læring (Imsen, 2020). De siste åra har vi sett en nedgang i elevers motivasjon for skolearbeid (Wendelborg, Dahl, Røe, & Buland, 2020). Dette er en bekymringsverdig tendens, som kan ha store implikasjoner på elevers læringsutbytte, og i neste rekke resultater i åra framover. Vi står derfor overfor en utfordring hvor vi må jobbe mot å øke elevenes motivasjon i tida framover.

For å møte elevers nedgang i motivasjon kreves det nye innganger til læring og aktivitet i skolen. Med innføringa av nye læreplaner i 2020 kom tverrfaglig arbeid og dybdelæring tydelig fram (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne måten å tenke læring på legger til rette for mer tverrfaglighet og for å jobbe mer i dybden på ulike tema. Dette gir lærere større rom for å legge til rette for en tverrfaglig inngang til undervisninga, som bygger på ulike fagdidaktiske felt.

Ved å finne nye måter å motivere elevene til arbeid, vil vi kunne utfordre den nedadgående trenden i elevenes motivasjon. Det finnes mange velutvikla og utprøvde metoder for å øke elevenes motivasjon for læring. Dette prosjektet tar utgangspunkt i slike metoder gjennom tverrfaglig jobbing, og bygger på fagdidaktiske innganger fra flere fagområder. Sjøl om kjernen ligger i samfunnsfags- og historiedidaktikken, er læringsaktiviteten inspirert av anerkjente lesedidaktiske metoder. Formålet med studien er å se på om de lesedidaktiske prinsippene for å motivere elver til lesing er overførbar til arbeid med mikrohistorie.

I henhold til lesedidaktiske prinsipp øker elevenes motivasjon, og leseforståelse, ved å gjøre en førlesefase (Roe, 2020). Dette prosjektet tar utgangspunkt i en læringsaktivitet, utviklet av Stiftelsen Falstadsenteret, som benytter analyse av illustrasjon og hypotesedannelse for personhistorie som en forarbeidsaktivitet til utforskning av mikrohistorie.

Jeg vil videre i dette kapittelet gjøre rede for bakgrunnen for prosjektet, før jeg gjør en problemavgrønsing og presenterer studien si problemstilling. Til slutt i kapittel 1 vil jeg se på noen relevante tidligere studier og presentere oppgavens struktur.

1.1 Stiftelsen Falstadsenteret

Stiftelsen Falstadsenteret er et nasjonalt minnested fra andre verdenskrig, og ett av Norges sju freds- og menneskerettighetssentre. Senteret har sia 2006 vært lokalisert i det som i åra 1941 – 1945 var hovedbygningen i *SS Strafgefangenenlager Falstad*. Falstadsenterets mandat er å drive undervisning, forskning og opplæring i fangehistorie fra andre verdenskrig og menneskerettigheter. Hvert år tar om lag 7000 ungdoms- og videregående skoleelever del i senterets undervisningsopplegg (Kjørholt & Semb, 2019).

Falstadsenteret har lang erfaring med undervisning og formidling om krigens fangehistorie, demokrati, medborgerskap og menneskerettigheter, gjennom tverrfaglige undervisningsopplegg på minnestedet Falstad. Gjennom utviklingsarbeid og forskning ligger det en dynamisk prosess bak undervisningspraksisen ved minnestedet som er i kontinuerlig utvikling. I tråd med dette utviklingsarbeidet gjorde Falstadsenteret det en kan kalle ei «estetisk vending» i formidling og undervisning for noen år tilbake (Internt upublisert dokument, Falstadsenteret). Denne utviklinga ble innleda med bakgrunn i det voksende gapet mellom de levde erfaringene fra andre verdenskrig og erfaringene dagens besøkende har - som ikke har førstehånds eller andrehånds erfaring fra krigsåra.

Det er i dag over 75 år sia andre verdenskrigs slutt, og det er snart ingen igjen til å formidle si eiga vitnesbyrd om denne smertefulle delen av vår felles historie.

Erkjennelsen av det kulturviteren Aleida Assmann (1999) beskriver som en overgang fra «kommunikative minner» til «kulturelle minner», tvinger oss til å finne andre måter å formidle historie på. Minner fra andre verdenskrig tilhører ikke lenger hverdagskommunikasjon på tvers av generasjoner i like stor grad som før, men forvaltes i større grad av minnesteder, minnedager og museer. I en situasjon der denne overgangen finner sted er det likevel ikke *kun* museer og minnesteder som har denne kulturbærende funksjonen. Kulturelle uttrykk – litteratur, film, teater, kunst og arkitektur – får også en betydningsfull rolle i å bearbeide og formidle krigshistoria. Falstadsenteret har derfor de siste åra orientert seg stadig mer mot kunstfeltet og mot estetiske fag som viktige bidragsytere til å forvalte krigens fangehistorie. Og når Falstadsenteret som institusjon skal forvalte nærere historie, og samtidshistorie, vil det å dra veksel på kulturelle uttrykk være et viktig supplement til museets og minstedets mer tradisjonelle formspråk. Samarbeidet med ulike eksterne aktører fra kunstfeltet har bidratt til ei «estetisk vending» i senterets formidlingsprofil, og det har bidratt til utvikling av ny kunnskap og nye perspektiv på historieformidling for et bredt publikum. (Internt upublisert dokument, Falstadsenteret).

De mest sentrale estetiske grepene Falstadsenteret har gjort de siste åra er utforma i samarbeid med kunstnere i Trøndelagsregionen, samt kunstnere som på andre måter har en tilknytning til Falstad-historia. Disse samarbeidene har ført til at senteret har vært i førersetet for å utfordre det tradisjonelle formspråket på historiske minnesteder og museum – gjenstander, foto, kurraterte kildetekster og monumenter (Williams, 2007). Ved bruk av trekunst, videokunst, tegneserieestetikk og skulpturelle formuttrykk har senteret tatt i bruk kunsten og dens iboende verdi i møte med senterets besøkende (Kjørholt & Semb, 2019). I særskilt gjelder dette utviklingsarbeidet i møte med barn og unge som deltar i senterets undervisningsopplegg.

1.2 Undervisning på Falstadsenteret og bakgrunnen for studien

Falstadsenterets formidlings- og undervisningspraksis er dynamisk og utvikles i tråd med gjeldende forskning, samtidig som det er gjenstand for ny forskning. Det innebærer at de pedagogiske og didaktiske valga som tas i utarbeidelse av nye formidlingsarenaer og formidlings- og undervisningsopplegg tar sikte på å skape nye rom for ny kunnskap i et allerede rikt pedagogisk og didaktisk felt. Dette er et krevende, men samtidig svært givende, nybrottsarbeid. Senteret er på mange måter privilegerte som kan initiere og utvikle slikt utviklingsarbeid.

Falstadsenterets undervisningspraksis er forankra i en egen pedagogisk plattform (Internt upublisert dokument). Dette er en dynamisk plattform som følger de erfaringene gjort på senteret, ny forskning, samt pedagogisk og didaktisk utvikling innen ulike fagfelt, med hovedvekt på undervisningsfeltet. Samtidig er senterets undervisningspraksis forankra i gjeldende læreplan, både den overordna delen og de fagspesifikke læreplanene. Særlig er senterets undervisningsopplegg knytta til det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

Denne studien tar utgangspunkt i en konkret læringsaktivitet som er en del av undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt*, som er et tilbud for ungdomsskoleelever på Falstadsenteret. En videre beskrivelse og utdyping av undervisningsopplegget og læringsaktiviteten studien tar utgangspunkt i er å finne i metodekapittelet (Kap. 3.2).

1.3 Problemavgrensing og problemstilling

Et undervisningsopplegg som det denne studien tar utgangspunkt i er satt sammen av flere elementer. For å få en bedre forståelse for hvert enkelt elements bidrag i det heilhetlige læringsutbyttet, er det interessant å se på de elementene i undervisningsopplegget. Dette for å se på hvilke kvaliteter de ulike elementene i undervisningsopplegget har. Mastergradsoppgaven skal se på ett av disse elementene i undervisningsdagen på Falstadsenteret. Studien tar sikte på å utforske fase to i undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt*, Forarbeidsfasen: Arbeid med illustrasjon (se kap. 3.2)

Forarbeidsfasen, som innebærer en analyse av illustrasjonene og hypotesedannelse for personhistoriene, bruker blant annet et leseteoretisk utgangspunkt. Leseteorien viser til at når elevene gjør et forarbeid til lesinga, gjennom ulike strategier, vil deres motivasjon for lesing øke, samtidig som leseforståelsen øker (Roe, 2020). I studien tar jeg sikte på å undersøke om forarbeid til mikrohistorisk arbeid påvirker elevenes motivasjon for utforsking og læring.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes elevenes motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie av å gjennomføre en forarbeidsfase?

For å besvare problemstillinga bruker studien et eksperimentelt studiedesign, hvor ei eksperimentgruppe gjennomfører forarbeidsfasen og ei kontrollgruppe ikke gjør det. Med kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative gruppeintervju ser studien på om det er en sammenheng mellom læringsaktiviteten elevene gjør i forarbeidsfasen og deres opplevde motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie. En mer utførlig redegjørelse kommer i metodekapittelet (kap. 3).

1.4 Tidligere forskning

Sia denne studien er en eksperimentstudie som tar utgangspunkt i en konkret læringsaktivitet, er det lite tidligere forskning som kan knyttes direkte til studien. Likevel er det gjort mange forskningsprosjekt på elevens motivasjon for læring, samt studier på det metodiske og teoretiske grunnlaget for utarbeidelsen av læringsaktiviteten.

En sentral studie som legger grunnlaget for utarbeidelsen av læringsaktiviteten er studien «How discussion questions influence children's story understanding» av Fielding og Anderson, fra 1990. Studien tar for seg elever som bruker sine forkunnskaper til å foregripe lesinga. Studien viser at dette hadde en positiv effekt på elevenes leseinteresse og hvor godt de husket innholdet i lesinga. Særlig poengterer Fielding og Anderson (1999) at det hadde en positiv effekt på elevenes engasjement og nysgjerrighet på å få vite om det de hadde foreslått stemte med innholdet i teksta.

Av nyere forskning som har relevans for studien er Wendelborg, Dahl, Røe og Buland (2020) sin gjennomgang av Elevundersøkelsen 2019. De viser til at hovedtendensene i elevens generelle motivasjon er nedadgående. En annen studie som har relevans, er Lucas Matias Jenos sin doktorgradsavhandling «The antecedents and consequences of students' autonomous motivation» fra 2018. Han ser på høgere utdanning og studenters motivasjon når læringsaktiviteten på høgskoler og universiteter flytter fokus fra lærersentrert til læringscentert undervisning. Linda Skaar sin mastergradsoppgave «Lærerens rolle i å fremme motivasjon blant elever som strever faglig», fra 2016 kan også nevnes som relevant for denne studien, da hennes konklusjon tilsier at lærestoffet bør ha høy egenverdi og nytteverdi for elevene, altså indre motivasjon (Skaar, 2016).

1.5 Oppsummering av innledning og disposisjon for resten av oppgaven

I dette innledende kapittelet har jeg adressert behovet for å fokusere på motivasjon i skolen. Undersøkelser viser at det er en negativ tendens med tanke på elevenes motivasjon. Denne studien tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg og en læringsaktivitet som har som intensjon å påvirke elevenes motivasjon for videre arbeid. Studien vil se på om en forarbeidsfase påvirker elevenes motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie.

I neste kapittel, kapittel 2, vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien. Det mest sentrale begrepet i den teoretiske ramma er motivasjon, men jeg vil og presenterer noen historiedidaktiske begrep som er sentrale for studien. Til slutt vil jeg presentere det leseteoretiske grunnlaget for læringsaktiviteten studien baserer seg på. I kapittel 3 presenterer og begrunner jeg valg av studiens metode, samt gjør rede for undervisningsopplegget og læringsaktiviteten studien tar utgangspunkt i. I kapittel 4 presenterer jeg det empiriske materialet. Jeg presenterer og diskuterer de sentrale funna for studien fortløpende i dette kapittelet. I kapittel 5 drøfter jeg studiens relevans i en større sammenheng, hvor måling i og av skolen står sentralt. Jeg drøfter òg mulige feilkilder i studien, samt ser på læringsaktivitetens øvrige kvaliteter som jeg knytter til forslag til videre forskning. Til slutt, i kapittel 6 presenterer jeg en konklusjon og ei kort avslutning.

2 Teoretisk rammeverk

Denne mastergradsoppgaven er forankret i en rekke grunnbegrep innen det pedagogiske og didaktiske feltet. Undervisningsopplegget mastergradsoppgaven bygger på er et tverrfaglig opplegg, hvor begrep fra flere fagdidaktiske felt er sentrale for å se på aspekta og kvalitetene ved læringsaktiviteten.

Sia denne mastergradsoppgaven sin overordnede problemstilling søker mot å belyse motivasjonsaspekta ved læringsaktiviteten er nettopp *motivasjon* det mest sentrale begrepet i oppgavens teoretiske ramme. Samtidig vil det være nødvendig å skissere ei ramme for det leseteoretiske grunnlaget, samt se på noen sentrale historiedidaktiske aspekt.

2.1 Motivasjon

For å gjøre en (lærings)aktivitet må det ligge en form for motivasjon til grunn. Det er noe som påvirker oss til å sette i gang aktiviteten, noe som holder aktiviteten ved like og som påvirker hvor stor innsats som legges i aktiviteten (Imsen, 2020). Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare bakgrunnen til aktivitet, hva som får oss til å fortsette aktiviteten, hvor mye innsats vi legger i aktiviteten, og hva som gir den retning, mål og mening (ibid.). Motivasjon handler, ifølge Gunn Imsen (2020), om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir driv og glød til de handlingene vi utfører. De følelsene og forventningene vi har forut for en aktivitet og mens vi utfører aktiviteten henger sammen med motivasjonen vi har for sjølve aktiviteten, både den indre og ytre motivasjonen. Jeg vil i dette delkapitlet se på det teoretiske begrepet motivasjon, og de ulike aspekta ved motivasjon som er sentrale for studien.

2.1.1 Indre og ytre motivasjon

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen har sitt utgangspunkt i ytre faktorer som påvirker oss til å gjøre en (lærings)aktivitet. Dette kan være et ønske om å unngå sanksjoner eller et ønske om å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Den indre motivasjonen stammer fra et indre ønske om å gjennomføre (lærings)aktiviteten, enten fordi vi opplever det som interessant, spennende eller spesielt nyttig (ibid.)

2.1.1.1 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon er knytta til ytre faktorer som påvirker oss til å gjennomføre en (lærings)aktivitet. Denne formen for motivasjon finner vi når en elev arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en eller annen form for straff eller sanksjon. Elevens arbeid kontrolleres eller reguleres da av læreren eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff. En annen form for kontrollert ytre motivasjon finner vi når eleven arbeider i frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Vi kan skille mellom *kontrollert* og *autonom* ytre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen ligger i maktforholdet mellom skole, lærer og elev. Når elevene føler at de må gjennomføre en aktivitet for å unngå sanksjoner, eller for å få en type belønning. Et eksempel på dette kan være karakterer i skolen, hvor elevene gjennomfører aktiviteten utelukkende for å oppnå et godt resultat, eller i frykt for å få et dårlig resultat karaktermessig. Den autonome ytre motivasjonen finner vi når elevene har internalisert, altså tatt opp i seg, skolens verdier for elevatferd og verdien ved å lære (ibid.).

De ytre motivasjonsfaktorene er en viktig del av elevens motivasjon for skolearbeid. Til forskjell fra tradisjonell klasseromsundervisning, hvor lærerne følger elevene over tid, har Falstadsenteret ingen mulighet til, eller ønske om, å motivere elevene med ytre motivasjonsfaktorer. Om vi skulle sett på ytre motivasjonsfaktorer i Falstadsenterets praksis vill det være mest fruktbart å se på om elevene internaliserer senterets verdier i historisk arbeid, altså den autonyme sida ved ytre motivasjon. Dette mastergradsprosjektet avgrensar seg derimot til å se på de indre motivasjonsfaktorene. Jeg velger derfor bort en vidare operasjonalisering, datainnsamling og analyse av de ytre motivasjonsfaktorene, og fokuserer på elevenes indre motivasjon.

2.1.1.2 Indre motivasjon

Den indre motivasjonen drives av elevens indre interesse, glede og tilfredsstillelse. Arbeidet eller aktiviteten utføres fordi elevene har en eigeninteresse av å gjennomføre det. Gleden og tilfredsstillelsen ligger i sjølve aktiviteten, ikke i ytre tilført ros, eller andre belønninger eller sanksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Det beste læringsresultatet får en, i følge Skaalvik og Skaalvik (2019), når læringen er indre motivert.

En indre motivert atferd er en sjølbestemt atferd, som henger tett sammen med interesse. Det er ingen eksterne faktorer som ros eller frykt for sanksjoner som trigger denne typen motivasjon. Å trigge elevens interesse, fasinasjon og engasjement for læringsstoffet gjennom læringsaktiviteten gir eleven en indre drevet motivasjon for arbeidet. Når læringsstoffet og læringsaktiviteten oppleves som interessant og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse er det en indre motivert læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Det er flere aspekt ved indre motivasjon som er med på å motivere elevene til sjølbestemt aktivitet. Dette handler om elevenes indre kognisjoner og emosjoner. Interesse er et viktig begrep i denne sammenhengen. Er elevene interessert, viser de en indre motivasjon, vil de utføre en aktivitet av egeninteresse (Skaalvik & Skaalvik, 2019). I pedagogisk sammenheng bør vi prøve å utvikle den indre motivasjonen hos elevene. Dette er en sterk drivkraft som driver elevene med utgangspunkt i deres egne interesser, deres kognitive prosesser og deres emosjoner.

2.1.2 Motivasjonens tre aspekt

Motivasjon består av tre aspekt: *Kognisjoner, emosjoner og atferd* (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Disse tre aspekta ved motivasjon er sentrale i utarbeidelsen av undervisningsopplegget som undersøkes i denne mastergradsoppgaven, og da òg for undersøkelsen denne mastergradsoppgaven bygger på.

Kognisjoner innen motivasjon tar utgangspunkt i elevenes tanker. Hva tenker de? Hvilke mål har de? Og, hvilke forventninger har de til egen læring? (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Kognisjoner finner vi i elevenes egne tankerekker. Dette kan være vanskelig å observere, og like vanskelig å måle. Det er derfor nødvendig at elevene får reflektere rundt egne tanker når man som lærer eller forsker skal se på elevens kognitive motivasjon.

Emosjonen innen motivasjon er, som begrepet tilsier, elevenes emosjoner (følelser). Det er det indre følelseslivet til elevene som er med på å motivere eller demotivere. Interesse, engasjement, glede ved arbeidet eller angst for å mislykkes er sentrale følelser innen det emosjonelle motivasjonsaspektet (Skaalvik & Skaalvik, 2019). På samme måte som det kognitive aspektet ved motivasjon, er emosjoner òg vanskelig å observere og måle, om enn ikke like vanskelig. Man kan i noen grad observere elevenes følelser, men det krever i et forskerperspektiv at elevene også må verbalisere hvilke følelser som påvirker motivasjonen i den aktuelle lærings situasjonen. For å måle elevenes

emosjonelle motivasjon er det viktig å se på sentrale emosjoner som engasjement, glede, interesse, og lignende.

Det tredje aspektet innen motivasjon er *atferd*. Her gjenspeiler elevens atferd hvor motivert eller demotivert eleven er. Det omfatter elevens konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet og valg (Skaalvik & Skaalvik, 2019). De valga eleven tar i den aktuelle situasjonen kan si noe om hvor motivert eller demotivert eleven er for læringsaktiviteten. Har eleven lite konsentrasjon og oppmerksomhet, yter lite innsats og holder ut i korte perioder i arbeidet med læringsaktiviteten, har eleven låg motivasjon for arbeidet. Viser derimot eleven god konsentrasjon og oppmerksomhet, og yter god innsats samtidig som hen holder ut i lengre tidsperioder i arbeidet med læringsaktiviteten kan vi observere en god motivasjon for arbeidet. Sjøl om dette kan virke som en selvfølgelighet, er det ikke alltid slik at det som er lettest å observere gir et heilhetlig bilde av elevens motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2019) påpeker at vi som lærere må være bevisste at det er flere sider ved elevens motivasjon enn det aspektet som er enklest å observere.

2.1.3 Hvordan motivasjon brukes i denne studien

I denne studien brukes den teoretiske enheten motivasjon i den kvalitative og kvantitative delen av undersøkelsen. Særlig gjelder dette indre motivasjon, og de tre aspekta ved motivasjon: kognisjoner, emosjoner og atferd. Elevenes atferd og emosjoner blir forsøkt målt i den kvantitative delen av undersøkelsen, mens alle tre aspekta ligger til grunn for gruppeintervjua. Samtidig ligger motivasjonsbegrepet til grunn i utviklinga av læringsaktiviteten.

2.2 Historiedidaktiske grunnbegrep

Denne avhandlinga er forankra i de historiedidaktiske begrepa makrohistorie, mikrohistorie og historiebevissthet.

Sjøl om de historiedidaktiske kategoriene kan ses på hver for seg, er det viktig at vi òg anerkjenner at de er overlappende og sameksisterende. Jeg finner det formålstjenlig i denne avhandlinga å sette dem opp enkeltvis, for å klargjøre de ulike grunnbegrepa, samt for å skissere hvordan de kommer til nytte i utviklinga av læringsaktiviteten og hvordan de kommer til nytte i analyseprosessen.

2.2.1 Historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet kan skrives tilbake til historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann. Av hans definisjoner har særlig én blitt stående som den mest sentrale: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver» (Jeisman i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* 1979, s. 45, som gjengitt i Kvande & Naastad, 2013, s. 45). Sentralt i historiebevissthetsbegrepet ligger anerkjennelsen om at historie ikke bare befatter tidsdimensjonen fortid, men at man forholder seg til tre tidsdimensjoner: fortid, nåtid og framtid (Jensen, 2017). Kvande og Naastad (2013) definerer det å tenke historisk som å orientere seg i tid. Historisk tenkning handler i så måte om å orientere seg i fortid, nåtid og framtid.

Bernard Eric Jensen (2017) poengterer at et levd menneskes liv, og da òg samfunnsliv, inngår i et samspill mellom menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og

framtidforventninger. Det er dette samspillet som utgjør kjernen i begrepet historiebevissthet. Det er ifølge Jensen (2017) først i møte med samtidsforståelse og framtidforventninger at fortidsfortolkninger har betydning i et menneske- og samfunnsnivå. For å kunne leve og virke må man skape en sammenheng mellom noe som kan ses som faktisk (fortidsfortolkninger og samtidsforståelse) og noe mulig, ønskelig eller fryktet (framtidforventninger) (ibid.). Historiebevissthet legger til grunn at tidsdimensjonen er med på å forme vår bevissthet rundt den tida vi lever i. «Dette setter oss i stand til å bygge på fortidige erfaringer og til å ha forestillinger og planer i forhold til fremtiden» (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18).

At mennesker er historieskapende vesener, ligger sentralt i historiebevissthetsbegrepet. Å ha ei historiebevissthet innebærer ei forestilling om at individ og samfunn inngår i prosesser som ikke er statiske eller avslutta, men som er en dynamisk prosess vi alle er en del av (Stugu, 2010). Alt vi gjør, alle valga vi tar, og de hendelsene vi er en del av er historieskaping. Å være historiebevisst er å være bevisst si eiga rolle i denne historia. Sjøl om vi alle er historieskapende, vil det variere i hvor stor grad vi reflekterer rundt, og verbaliserer eiga rolle som historieskapere (ibid.).

I denne studien legger jeg til grunn at historiebevissthet er ei bevissthet rundt at mennesker er historieskapende. Sentralt i historiebevissthet er sammenhengen mellom fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og framtidforventninger.

2.2.2 Makro vs. Mikrohistorie

I historiedidaktikken kan vi skille mellom mikrohistorie og makrohistorie. Makrohistorie dreier seg om et større oversiktlig bilde av samfunnsutviklinga, med et slags fugleperspektiv (Kvande & Naastad, 2013). Mikrohistorie dreier seg om det Kvande og Naastad (2013) betegner som et *nærlynt bilde* på fortidas mennesker. Når vi legger til grunn at historiebevissthet innebærer at mennesker er handlende historieskapende vesener vil det være fruktbart å se på historia i et mikrohistorisk perspektiv. I et mikrohistorisk perspektiv kommer vi nærmere de levde menneskenes liv. Gjennom å se på deres historie, hvilke livsforutsetninger de levde under, hvilke valgmuligheter og utfordringer de levde under utfordres elevene til å se disse enkeltpersonenes historie i en større historie- og samfunnsmessig kontekst. Mikro- og makrohistorie inngår i en heilhetlig *hermeneutisk sirkel* (ibid.). Det vil si at vi ikke kan forstå heilheten, som i historisk sammenheng handler om fortida og samfunnet, uten å forstå delene (mennesker, hendelser og prosesser). Men, vi kan heller ikke forstå delene uten å ha en større heilhetlig kontekst.

Kjerneelementene i mikrohistorisk arbeid ligger i måten elevene kan se seg sjøl i møte med historia. Dette er nært knytta til begrepet *historiebevissthet*. Gjennom å se på enkeltmenneskers liv, handlinger, tanker og de situasjonene de befant seg i kan dette være med på å skape innlevelse og forståelse, samtidig som det kan utvikle elevenes (historiske)empati (Vesterdal, 2011). Det handler om å kunne «[...] kjenne seg igjen i historier om fortiden og ha evnen til å kunne tenke og føle seg inn i situasjoner fortidens mennesker stod overfor» (Kvande & Naastad, 2013, s. 52). Samtidig kan arbeidet med enkeltmennesker være med på å belyse menneskers levekår, utfordringer og muligheter i den aktuelle perioden (ibid.). Dette gjelder særlig i arbeidet med enkeltmenneskene på minnesteidet Falstad. Enkeltmenneskenes historie er med på å gi et perspektiv på de levekåra, utfordringene og de begrensede mulighetene menneskene i nazistisk fangenskap levde under. De kan i så måte fungere som et prisme for å forstå samfunnet de levde i (ibid.).

I motsetning til ei makrohistorisk tilnærming kan mikrohistorie være med på å gjøre historia mer tilgjengelig og interessant for elevene. Mikrohistoriske perspektiv kan i så måte være med på å skape en interesse og motivasjon for historie (Kvande & Naastad,

2013). Gjennom å se på enkeltmenneskers levde liv kan det oppstå en interesse gjennom gjenkjennelse og empati. Denne formen for empati kan være med på å bidra til at vi «[...] trekkes mot å erverve større kunnskap om dem som har opplevd det og hvorfor de ble utsatt for lidelsene» (Vesterdal, 2011, s. 170). I kap. 2.1.2 redegjorde jeg for motivasjonens tre aspekt. Mikrohistorie kan i seg sjøl være med på å trigge elevenes emosjonelle motivasjon, gjennom empati, interesse og engasjement.

Mikrohistorie er et av de teoretiske begrepa som legger grunnlaget for utforminga av læringsaktiviteten i denne studien. I kap. 3.2.1 og 3.2.2 beskriver jeg hvordan læringsaktiviteten, og undervisningsopplegget den er en del av, er utforma med utgangspunkt i blant anna ei mikrohistorisk tilnærming.

2.3 Leseteori

Den leseteoretiske inngangen til denne studien strekker seg fra Wolfgang Iser sitt klassiske verk «The Act of Reading» (1978) til konkrete lesestrategier.

Det leseteoretiske feltet har i lang tid vært forbeholdt norskfaget, og inngikk som en del av norskdidaktikken. Dette har som en følge av skoleutviklinga de siste tiåra endra seg fra en norskfaglig tilnærming til en flerfaglighet. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06) ble grunnleggende ferdigheter som begrep innført i den norske skolen (Traavik, Ørvig, & Hallås, 2009). De grunnleggende ferdighetene ble lagt til grunn i alle fag, på alle nivåer i det 13-årige skoleløpet. De grunnleggende ferdighetene; *mundtlige ferdigheter, lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017), er en del av alle fagplanene i læreplanverket (Traavik, Ørvig, & Hallås, 2009). Dette, samt utviklinga i academia, har ført til at de grunnleggende ferdighetene som lesing har fått en større plass i alle fag, òg i samfunnsfag. Alle lærere har et ansvar for leseopplæringa, det er nå ikke kun forbeholdt norsklærere (Skovholt, 2014).

En viktig stemme i litteratur- og leseteorifeltet er professor Wolfgang Iser. I sitt klassiske verk «The Act of Reading», fra 1978, utfordra han måten litteratur blir oppfatta, tolka, presentert og teoretisert på. Iser hevdet at leseren ikke er en passiv mottaker av forfatterens budskap, men at lesing heller var en aktiv prosess, hvor leseren med sin bakgrunn, kunnskap og innsikt skaper mening i teksta (Iser, 1978). Enhver tekst har, ifølge Iser, «hull» som leseren må fyller med utgangspunkt i sin eigen erfaringsbakgrunn og fantasi. Lesing er en toveisprosess, der leseren skaper mening i teksta gjennom å «motta» den og komponere den (ibid.). Leserens mottar ved å lese teksta, men må òg komponere gjennom å skape mening i teksta sine «hull». Det er denne toveisprosessen som til slutt gjør at lesere skaper meninga i teksta. Det er Iser sitt syn på lesing med en aktiv meningsskapende leser som legger grunnlaget for læringsaktiviteten i denne studien.

Et anna viktig aspekt ved lesing, som er relevant for denne studien, finner vi i en nærstudie av PISA-undersøkelsen fra 2009 som viser at engasjement for lesing er viktigere for leseforståelsen enn sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn (Roe & Taube, 2012). Dette er et interessant funn fra PISA-undersøkelsen, da det å skape et engasjement for lesinga er viktigere enn elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og kjønn. I utgangspunktet viser studien at jenter er mer engasjerte lesere og bedre lesere enn gutter, men engasjement for lesing kan viske ut noen av disse forskjellene (ibid.). Læringsaktiviteten i denne studien tar sikte på å skape engasjement og fremme elevenes indre motivasjon. I så måte kan vi nærmest forvente at læringsaktiviteten i første rekke fremmer engasjement for videre arbeid/lesing, og i andre rekke da òg fremmer en større leseforståelse.

2.3.1 Lesestrategier

Lesestrategier er strategiske handlinger som leseren tilpasser når hen skal lese ei tekst. Formålet er å kontrollere lesinga eller løse problem med forståelse av teksta (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter skriver Utdanningsdirektoratet (2017): «Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet». Utdanningsdirektoratet, og da òg læreplanverket, legger her vekt på at det er avgjørende å lære seg, og bruke, lesestrategier for å utvikle funksjonell leseferdighet. I tillegg viser de til at elevene må bruke «hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her må det altså foreligge et bevisst valg fra eleven si side. Dette krever en metakognitiv bevissthet, altså evnen til å overvåke sin eigen leseprosess og tekstforståelse (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Det finnes mange ulike lesestrategier, som er egna for ulike formål før, under og etter lesinga (Roe, 2020). Sjø om det lesedidaktiske feltet består av mange ulike lesestrategier, med ulik begrepsavklaring, er det hensiktsmessig å dele inn lesestrategiene i de tre hovedkategoriene: *Før lesinga*, *Under lesinga* og *Etter lesinga*. I dette forholder jeg meg til Astrid Roe (2020) si inndeling av lesestrategier.

I denne studien er arbeidet med kildegrunlaget til personhistoriene (studieutstillinga) å anse som leseaktiviteten. Læringsaktiviteten er derfor en forberedende aktivitet, før lesinga. Jeg vil vidare i dette teorikapitlet gå gjennom to lesestrategier som legger grunnlaget for utviklinga av læringsaktiviteten.

2.3.1.1 Å forberede lesinga

Å forberede lesinga er i det lesedidaktiske feltet en overgripende strategi som omfatter flere ulike tiltak og metoder (Roe, 2020). Formålet med aktiviteten er, som navnet tilsier, å forberede seg på leseaktiviteten som skal komme. En av de viktigste aspekta ved å forberede lesinga er å hente fram *tidligere kunnskaper og erfaringer* (ibid.). I henhold til kognitiv læringsteori hvor ny læring bygger på tidligere erfaringer, kunnskaper og tenkemåter, er det avgjørende for en læringsaktivitet at elevene henter fram sine erfaringer og kunnskaper som en forberedelse til læringa (Lyngsnes & Rismark, 2009).

Et godt forarbeid med å forberede lesinga kan ifølge Roe (2020) føre til en større konsentrasjon om lesinga enn når elevene starter lesinga uforberedt. Motivasjonsaspektet ved å forberede lesinga er òg en del av dets kjerne. Hvis elevene forbereder seg på lesinga kan det skapes en nysgjerrighet på hva som skal komme (Roe, 2020). Vi veit fra det teoretiske rammeverket om motivasjon, kap. 2.1, at interesse er nært knytta til elevenes indre emosjonelle motivasjon.

Å forberede lesinga er relevant i denne studien, da læringsaktiviteten som studeres er utvikla for å forberede elevene på den lesinga som skal komme, i dette tilfellet å arbeide med kildegrunlaget for personhistorie i studieutstillinga.

2.3.1.2 Å foregripe lesinga

Å foregripe lesinga handler om å se for seg hva teksta skal handle om (Roe, 2020). Med utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn, deres kunnskaper og forventninger kan de gjennom å se for seg og gjette på hva teksta skal handle om forberede leseaktiviteten. Her ligger mye av motivasjonsaspektet ved lesestrategien. Det at elevene skal gjette og se for seg hva teksta handler om gjør at elevene blir nysgjerrige på teksta for å finne ut om de hadde rett eller tok feil i sine gjettinger. Studier gjort på denne konkrete lesestrategien viser at å foregripe lesinga har en positiv effekt på elevenes leseinteresse og deres motivasjon for lesing. Spesielt viser studiene til at elevene ble engasjert og

nysgjerrige for å få vite hvordan det de hadde foreslått stemte overens med innholdet i teksta de skulle lese (ibid.).

Å foregripe lesinga er en konkret forberedelsesstrategi før man starter lesinga, men kan òg brukes underveis i lesinga (Roe, 2020). I denne studien er denne lesestrategien brukt som en strategi før lesinga starter.

Å foregripe lesinga gjennom å ha forventninger til hva som skal komme basert på tidligere erfaringer og kunnskaper har en positiv påvirkning for leseforståelsen, samtidig som det kan gjøre lesinga mer fokusert, elevene mer motivert og konsentrert og sjølve lesinga blir mer aktiv (Roe, 2020). Lesestrategien er mye bruk i arbeid med skjønnlitterære tekster, men kan òg benyttes i arbeid med sakprosa (ibid.).

Å foregripe lesinga er en lesestrategi som står sentral i utviklinga av læringsaktiviteten denne studien tar utgangspunkt i. Dette utdyper jeg mer i kap. 3.2.3.

2.3.2 Et utvida lesebegrep. Lesing av sammensatte tekster

Den tradisjonelle teksta besto ofte av en rein lingvistisk framstilling, hvor det skriftlige språket var det eneste meningsskapende elementet. Denne måten å forstå tekst på har endra seg, noe som gjenspeiles i læreplanen. Ved innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 ble begrepet *sammensatte tekster* innført (Roe, 2020). Sammensatte tekster er tekster som er satt sammen av flere meningsbærende element, som for eksempel bilder, video, skrift og lyd.

I dag blir tekster stadig mer komplekse og sammensatte (Roe, 2020). Den raske teknologiske utviklinga de siste tiåra har gjort at vi omgir oss med tekster som er satt sammen av komplekse element for å skape mening. Å orientere seg i for eksempel ei nettavvis i dag krever en kompleks lesekompetanse, hvor man må lese ulike element i ei sammensatt tekst for å konstruere mening.

I denne studien støtter jeg meg på det utvida lesebegrepet. Tekster er ikke forstått som lingvistiske framstillinger hvor språket er det eneste meningsskapende elementet, men består av ulike element som til sammen er med på å skape mening i teksta. Dette gjenspeiles i læringsaktiviteten, hvor illustrasjonene blir forstått som ei tekst elevene skal skape mening i, samtidig som de skal bruke den som et utgangspunkt for videre lesing.

3 Metode

I metodekapittelet gjør jeg rede for forskningsdesign og utvikling av studien. Jeg vil òg se på denne avhandlinga si, og min eigen posisjon, i det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringsynet. I dette kapitlet vil jeg òg gjøre rede for utviklinga av, og innholdet i, læringsaktiviteten som er gjenstand for denne studien.

3.1 Mi rolle i Falstadsenterets undervisningsopplegg

Dette prosjektet har sitt utspring i en utviklingsprosess ved *Stiftelsen Falstadsenteret*. Jeg har sjøl hatt ei aktiv rolle i denne utviklingsprosessen, i form av mi tidligere stilling som pedagog og prosjektleder ved senteret. Derfor har jeg òg stort eierskapsforhold til undervisningsopplegget som er gjenstand for denne studien. I utviklingsprosessen var mi rolle å lede arbeidet med utviklinga av studieutstillinga og undervisningsopplegget, som har fått tittelen *Fortellinger om flukt*. Utviklingsgruppa var sammensatt av flere fagpersoner på senteret, blant anna en historiedidaktiker, en norskdidaktiker, en kulturminneforvalter og senterets formidlingskoordinator.

Å forholde meg faglig nøytral til denne prosessen har stilt store krav til aktsomhet overfor mine egne erfaringer, kunnskaper og antakelser. Det er en selvfølge at disse erfaringene og antakelsene har hatt en innvirkning på valg av problemstilling og forskningsmetodikk. Samtidig har dette vært en givende side ved arbeidet. Rolla mi i utviklingsarbeidet har gitt meg en *kunnskap om prosessen* en utaførstående ikke kunne ha tilegna seg. Jeg har derfor i denne studien ikke sett det som nødvendig å intervju nøkkelinformanter, da jeg kjenner prosessen, senterets pedagogiske grunnlag og undervisningspraksisen så godt at jeg på en måte sjøl har fungert som en nøkkelinformant. Dette har stilt store krav til meg for å være bevisst at mi eiga subjektive og emosjonelle erfaring og kunnskap ikke skal være gjenstand for analyse i denne studien. Jeg tør påstå at jeg har beherska dette på en måte som jeg meiner ikke har påvirket min analyse av datamaterialet.

Både mi rolle i utviklingsarbeidet og min faglige erfaringsbakgrunn har vært med på å forme studiens problemstilling og studiedesign. Av sentrale erfaringsbakgrunner kan jeg her nevne min tidligere rolle som grunnskolelærer i ungdomsskolen, hvor jeg har undervist i norskfaget og vært kontaktlærer i flere år. Sammen med erfaringa som pedagog ved Stiftelsen Falstadsenteret har dette faglige erfaringsgrunnlaget gjort at jeg er spesielt interessert i bruk av sammensatte tekster i flerfaglig undervisning, med hovedvekt på lesing som grunnleggende ferdighet. Herunder ligger òg noe av begrunnelsen for utviklinga av læringsaktiviteten og min egeninteresse for å studere denne.

3.2 Læringsaktiviteten som ligger til grunn for studien

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på læringsaktiviteten studien tar utgangspunkt i. Jeg vil først gjøre rede for undervisningstilbudet den er en del av, før jeg ser nærere på utviklinga av og tankene bak læringsaktiviteten. Jeg kommer òg med konkrete eksempel på hvordan illustrasjonene er tenkt brukt i forarbeidsfasen.

3.2.1 Læringsaktiviteten. En del av undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt*

Undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt* er et av elementa i undervisningsdagen for ungdomsskoleelever på Falstadsenteret. Sammen med andre element som utforskning av utstillinga *Ansikt til ansikt*, et besøk i Falstadsbogen og generelt om minnestedet Falstad, danner dette det heilhetlige undervisningstilbudet for ungdomsskole på Falstadsenteret. Undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt* har ei *mikrohistorisk tilnærming*, der elevene i grupper får utforske hver si personhistorie fra andre verdenskrig. De åtte personhistoriene tar utgangspunkt i levde menneskers liv, hvor fellesnevneren er deres tilknytning til Falstad-historia, samt at personen måtte eller valgte å flykte eller rømme i krigsåra.

I sin årsberetning fra 2019 skriver Stiftelsen Falstadsenteret (2020, s. 4) at «Studieutstillingen «Fortellinger om flukt», [som er] nyskapende gjennom sin måte å bruke kunstuttrykk og grafikk i historieformidling, åpner opp for spennende møter mellom historie, ungdom og dagsaktuell tematikk» (Stiftelsen Falstadsenteret, 2020).

Med det rike kildematerialet og de mange menneskelige historiene og skjebnene knytta til Falstad si lange historie, utgjør Falstad som minnested en spennende arena for å utforske disse mikrohistoriene.

3.2.2 Undervisningsoppleggets oppbygging

Undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt* starter med en innføring i forholdet mellom makro og mikrohistorie. Elevene som skal utforske personhistoriene får mulighet til å reflektere over hvorfor enkeltmenneskers historie har en betydning i arbeid med historie.

Videre blir elevene delt i grupper med utgangspunkt i pedagogiske prinsipp, og gjerne i samråd med elevenes lærere, som jo kjenner sine elever best. Hver elevgruppe får så tildelt en person som de skal utforske historia til.

Undervisningsopplegget bruker to hovedarenaer: et klasseromlignende arbeidsrom (Verkstedet) og et utstillingsrom kalt *studieutstilling* med et bredt utvalg kilder.

Undervisningsoppleggets oppbygging må ses i sammenheng med den øvrige undervisnings- og læringsaktiviteten elevene møter på minnestedet i løpet av skoledagen. Falstadsbogen, leirlandskapet, utstillinga *Ansikt til ansikt* og bygget i seg sjøl er sentrale deler av dagen, som er med på å forberede elevene til det tematiske arbeidet og utforskinga *Fortellinger om flukt* legger til rette for.

Undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt* har fem faser:

1. Introduksjon til mikro vs. makrohistorie

I fase én får elevene ei teoretisk innføring i begrepa makrohistorie og mikrohistorie. Dette gjøres ved å vise til makrohistoriske og mikrohistoriske eksempler.

2. Forarbeidsfase: Arbeid med illustrasjon

Forarbeidsfasen vil bli utdypende forklart i kap. 3.2.3

3. Utforskning av personhistorie i studieutstillinga

Elevene får tilgang til et rikt kildemateriale vist gjennom tekst, fotografier, primærkilder og grafiske formuttrykk. Disse kildene er presentert i ei *studieutstilling*, som har åtte arbeidsstasjoner, én for hver av de åtte personene.

4. Dele personhistoriene med hele eller deler av klassen

Ved å ha jobba med et enkeltmenneske si historie, har hver enkelt elevgruppe tilegna seg kunnskap om denne personens levde liv, hva hen gjorde, hva hen

opplevde, hva hen ble utsatt for, og hva hen utsatte andre for. Elevene blir etter arbeidet med kildematerialet utfordra til å fortelle personhistoria videre til hele eller deler av klassen. Viktige aspekt her er perspektivtaking og historiebruk. Hvordan elevene velger å fortelle historia videre, hva de har valgt ut som sentralt og hva de har valgt bort er med på å forme de andre elevenes oppfatning av historia. Denne perspektivtakinga knyttet til historiebruksbegrepet, og senterets pedagog innleder en metadiskusjon knytta til dette.

5. **Refleksjon og diskusjon om personhistorienes tematiske tilknytning til samtida**

Ved å se på sentrale tematiske trekk ved personhistoriene elevene har utforska ønsker Falstadsenteret i denne fasen å utfordre og utvikle elevenes historiebevissthet. Elevene får her delta i, og skape, en diskusjon om si eiga samtid og de positive og de utfordrende aspekta ved samfunnet de sjøl er en del av.

Det er fase 2. *Forarbeidsfase: Arbeid med illustrasjon* denne studien fokuserer på.

3.2.3 Læringsaktiviteten: Forarbeidsfase, arbeid med illustrasjoner

Utviklinga av illustrasjonene til de åtte personhistoriene var i utgangspunktet satt i gang som en grafisk styrking av studieutstillinga. Denne utviklinga var, som alt utviklingsarbeid på Falstadsenteret, en dynamisk prosess som utvikla seg til mer enn ei grafisk styrking av arbeidsstasjonene. I samarbeid med tegneserieskaper John S. Jamtli, og med bakgrunn i lese-teoretiske prinsipp (presentert i kap. 2.3) utvikla illustrasjonene seg til å bli en sentral del av den didaktiske og pedagogiske tilnærminga til mikrohistorisk arbeid. Særlig er læringsaktiviteten knytta til førlesestrategien å *foregripe lesinga*.

Gjennom illustrative grep knytta til kildematerialet ble illustrasjonene utvikla på en måte hvor de skulle representere mer enn den tilsynelatende hendelsen de viser. Bruker vi Wolfgang Iser (1978) sin terminologi, er disse grepa brukt for å skape «hull» i teksta, som skal kunne utfordre elevene til å bruke sine erfaringer, kunnskaper og fantasi. Gjennom grepene som vises skal illustrasjonene og deres element kunne utfordre leseren til å reflektere rundt hvem personen var, hva hen sin historie var og hva som hadde ført til situasjonen. Dette gir igjen et utgangspunkt for å bruke historisk bakgrunnskunnskap og egne erfaringer til å foregripe den videre historia til personen gjennom å lage hypoteser for hvem denne personen er og hva som skjedde videre med personene. I kap. 2.3.1.2 gjorde jeg rede for lesestrategien å *foregripe lesinga*. Strategien viser til at elevene skal gjette hva som kommer til å skje i teksta. I denne læringsaktiviteten kalles dette for hypotesedannelse. Elevene skal med utgangspunkt i den informasjonen de har og gruppa sine samla erfaringer og kunnskaper lage seg hypoteser for personhistoria de jobber med. Alle åtte illustrasjonene som er en del av læringsaktiviteten ligger som vedlegg i avhandlinga (se vedlegg 1–8).

Et eksempel på måten illustrasjonene er utvikla på finner vi i historia og illustrasjonen til Karl Denk (se bilde 1 og vedlegg 8). Her ser vi en todelt illustrasjon, hvor den øverste delen skildrer en mann som sikter med en pistol på sitt eget hode. Han står i vatnet, og vi kan se uniformen hans i bakgrunnen. I den nedre delen av illustrasjonen ser vi kroppen til en mann (Denk) som sitter med håndjern. Ved sida av han ligger det ei uniformslue. I starten var illustrasjonen vist med avisutklipp fra Adresseavisen, 1945, men det ble nødvendig å ta bort denne informasjonen, da det begrensaste elevenes kreative prosess med hypotesedannelse. Informasjonen i illustrasjonen skal få elevene til å reflektere over hva historia til denne personen kan være. Hva skjer i de illustrerte situasjonene? Hva skjer videre? Hvilken av de to situasjonene kom først? Er personen i illustrasjonen et offer eller en overgriper? Her er det mye informasjon elevene kan finne med utgangspunkt i sine erfaringer og kunnskaper. De kan se at uniformen tilhører en nazi-tysk soldat, pistolen er en Luger, personen var tatt til fange og det foreligger et sjølmordsforsøk, eventuelt et fiktivt sjølmord. Det er òg en rekke «hulle» elevene må fylle ut for å skape mening i teksta. Hva skjer mellom de to situasjonene? Hvorfor velger personen å ta, eventuelt forfalske, et sjølmord?



Bilde 1: Illustrasjon, Karl Denk. Illustratør John S. Jamtli. Rettigheter: Stiftelsen Falstadsenteret

3.2.3.1 Læringsaktivitetens to kjerneelement

Læringsaktiviteten *Forarbeid: Arbeid med illustrasjoner* har to kjerneelement. 1) Analyse av illustrasjonen og 2) Hypotesedannelse for personhistoria.

Det første kjerneelementet handler om å aktivisere elevenes egne erfaringer og bakgrunnskunnskap. Gjennom en analyseprosess må elevene sette sammen informasjonsdelene i illustrasjonen til ei heilhetlig historie. For å gjøre dette må de bruke det de kan fra før, samt sine egne erfaringer. Denne formen for arbeid brukes i skolen for å konsentrere elevene inn mot det temaet de skal jobbe videre med. Samtidig som det aktiviserer kunnskap og erfaringer, er det òg med på å utfordre dem til å bli nysgjerrige på det videre arbeidet. Lesestrategien *å forberede lesinga* står sentralt i utviklinga av dette kjerneelement i læringsaktiviteten.

Det andre kjerneelementet handler om, som vi kjenner fra det lesedidaktiske feltet, *å foregripe lesinga*. Det vil si at ved å la elevene gjøre denne aktiviteten får vi dem til å se for seg hva historia/lesinga skal handle om. Gjennom å la elevene gjette, i dette tilfelle lage hypoteser, om personhistoria videre, ønsker Falstadsenteret å skape ei forventning om, nysgjerrighet på og en spenning om den videre historia. Dette er nært knytta til motivasjon for videre arbeid, som er hovedformålet med læringsaktiviteten.

I arbeidet med illustrasjonen får elevene òg et fotografi av personen de skal utforske. Disse bildene inneholder òg sentrale spor elevene kan bruke for å analysere og lage hypoteser. Eksempler på dette er i illustrasjonen og bildet av Molla Jakobsen (vedlegg 5),

hvor illustrasjonen viser en fluktsituasjon hvor Molla holder en baby, Gunn, i hendene. På bildet elevene får, ser vi familien Jakobsen i Sverige noen år etter flukta. Der er ikke Gunn lenger en baby, men har blitt ei lita jente. Disse sporene kan elevene bruke for å lage hypoteser for personhistoria de jobber med. Setter de sammen informasjonen i analyseprosessen vil de kunne lage en hypotese om at Molla og familien kom seg unna og klarte å komme seg i trygghet til Sverige.

Videre i denne mastergradsoppgaven vil jeg omtale forarbeidsfasen, arbeid med illustrasjoner som *læringsaktiviteten*. Dette fordi denne studien ser på den ene læringsaktiviteten som er en del av et større heilhetlig undervisningsopplegg.

3.2.4 Begrepsavklaring

Undervisningsopplegget denne studien tar utgangspunkt i bruker begrepet *illustrasjon*. Det foreligger derimot ikke en konsekvent begrepsbruk om læringsaktiviteten og læringmaterialet. Det er brukt både *tegning*, *tegneserie*, *illustrasjon* og *bilde* av både senterets pedagoger og elevene i undervisningssituasjonen, og senere i intervjuet. Dette gjenspeiles i datagrunnlaget i undersøkelsene.

I datainnsamlingsprosessene har jeg forsøkt å forholde meg konsekvent til begrepet *tegneserie* for å beskrive illustrasjonene. Dette har jeg klart i spørreundersøkelsene, men begrepsbruken har variert noe i intervjusituasjonene. Dette har naturlige årsaker, da de ulike pedagogene på senteret har betegnet dem med ulike begrep. Det er derfor ingen konsekvent begrepsbruk i intervjuet, da jeg har tilpassa meg elevenes begrepstilnærming i intervjusituasjonene. Hovedoppfatninga mi er at elevene i både den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative gruppeintervjuet har en forståelse av hva det er snakk om, sjøl om begrepsbruken har variert noe.

3.3 Sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn

Denne mastergradsstudien bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Det innebærer at jeg anser at kunnskap og læring er noe vi konstruerer i en sosial kontekst. Denne sosiale konteksten kan være mellom to individer, eller i en større samfunnsmessig sosial kontekst.

Det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet har sine røtter i både Piaget og Vygotsky sine læringsteorier. Piaget meiner med sin konstruktivistiske læringsteori at kunnskap ikke kan overføres, men må konstrueres. Læring er en kognitiv prosess som forutsetter at man er i aktivitet og dermed konstruerer kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2009). Vygotsky på sin side hevder at læring er en sosiokulturell aktivitet, hvor læring skjer i det sosiale samspillet (ibid.).

Et konstruktivistisk syn på kunnskap innebærer i historiefaget at vår forståelse av fortida er midlertidig, og påvirka av samtidas spørsmål til fortida. Behovene i nåtida og forventninger til framtida er med på å påvirke hvilke spørsmål vi stiller til fortida og hvilke kilder vi gransker, og hvordan vi gransker dem (Lund, 2003). Denne konstruerte forståelsen av fortida er i konstant utvikling, og det foregår en (re)konstruktivering av denne forståelsen i en konstant dynamisk sosial prosess.

Det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet legger grunnlaget for denne studien, og de valga som er tatt i utviklings- og forskningsprosessen. Samtidig er det òg viktig å peke på at det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet ligger til grunn for den pedagogiske praksisen på Falstadsenteret. Dette er nedfelt i en eigen

pedagogisk plattform som denne praksisen bygger på (Internt upublisert dokument, Falstadsenteret).

For dette mastergradsprosjektet innebærer det at det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet gjenspeiles i alle prosjektets aspekt. Fra måten kunnskap blir håndtert på, undervisningsopplegget jeg undersøker er skapt på og undervist, til hvordan jeg har gjennomført undersøkelsene. Det sosiale aspektet av de kognitive grunntankene gjennomsyrrer hele arbeidet.

Det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet gjenspeiles òg i undervisningsoppleggets læringsaktiviteter. For det første er undervisningsopplegget i sin heilhet utarbeida med et sosialkonstruktivistisk grunnsyn. Det innebærer at opplegget ser på kunnskapsforståelse i en sosial kontekst. Alle læringsaktivitetene i undervisningsdagen på Falstadsenteret forstås i denne sosiale konstruktivistiske konteksten. Det er avgjørende at elevene som deltar får utforske kilder, steder og andre materialer i en sosial kontekst. Det er i møtet mellom kildene og denne sosiale konteksten kunnskapsutvikling foregår. Læringsaktiviteten som dette mastergradsprosjektet studerer er en sosial aktivitet, hvor elevene bruker seg sjøl og sin felles bakgrunn, erfaringer og kunnskap for å analysere og skape hypoteser.

3.4 Studiedesign

Denne mastergradsstudiene har et *eksperimentelt studiedesign*. Eksperimentstudier har et klassisk design for å undersøke *årsakssammenhenger*. Denne formen for studier er typisk for medisinstudier, men den benyttes òg i pedagogikk og psykologi (Ringdal, 2016). I sin enkleste form er eksperimentstudien en studie for å kartlegge årsakssammenhengen mellom X og Y , hvor studien manipulerer årsaksvariabelen X . Et viktig aspekt ved eksperimentstudier er at den består av en eksperimentgruppe som blir utsatt for årsaksvariabelen, altså en form for stimulus, og en kontrollgruppe som ikke blir det (ibid.). Hensikten er å se på om stimulusen (X) fører til et annet utfall (Y) hos eksperimentgruppa enn hos kontrollgruppa.

I min studie søker jeg å kartlegge sammenhengen mellom forarbeidsfasen og elevenes motivasjon for videre arbeid med historie. Eksperimentgruppa blir derfor utsatt for stimulusen (X), som her er en læringsaktivitet (analyse av illustrasjon og hypotesedannelse for personhistorie) mens kontrollgruppa ikke blir det. Fører denne læringsaktiviteten til et anna utfall (motivasjon) for eksperimentgruppa enn kontrollgruppa er det sentrale spørsmålet denne eksperimentelle studien søker svaret på.

Basit (2010) viser til to hovedtyper eksperimentelle studier. Den ene er det sanne eksperimentet (the true experiment), mens det andre er et kvasieksperiment (quasi-experiment). Det sanne eksperimentet foregår i kontrollerte forhold. Det vil si at man gjennomfører eksperimentet under laboratoriumlignende forhold, hvor man kan isolere, kontrollere og manipulere variablene (Basit, 2010). I kvasieksperimenter gjennomfører man eksperimentet på samme kontrollerte måte som i det sanne eksperimentet, men i sin naturlige setting (ibid.). Samfunnsvitenskapelige eksperimentelle studier gjennomføres ofte i en slik setting, og er derfor ofte kvasieksperimenter. Ringdal (2016) peker på at det i en slik studiesituasjon kan forekomme en rekke mulige feilkilder knytta til årsaksslutninger fra eksperimentet. Disse feilkildene kan i denne studiens tilfelle være knytta til undervisning på en alternativ læringsarena, et minneste, men òg andre aspekt ved undervisningstilbudet og undervisningssituasjonen. Jeg vil komme tilbake til de mulige feilkildene i denne studien i kap. 5.2.

Studien benytter seg av en *metodetriangulering*, hvor jeg kombinerer ulike data og metoder i en og samme studie (Grønmo, 2020). Trianguleringas hensikt er å studere et komplekst samfunnsforhold, som en undervisningssituasjon i aller høyeste grad er, for å gi en mer allsidig måte å belyse det fenomenet som jeg studerer enn hva en enkelt metode kan gi i seg sjøl (ibid.).

Det kvantitative datagrunnlaget kan måle elevens opplevde motivasjon for arbeid med historie. Ved å kvantifisere dataene kan jeg målfeste elevens opplevde motivasjon. Her drar jeg nytte av dataenes kvantitative natur, i det at jeg kan tallfeste elevenes opplevelse. Med utgangspunkt i dette kan jeg si noe om tendenser og om mulig se på om det er mulig å trekke ut noen generelle trekk ved læringsaktiviteten. Med andre ord se på om årsaksvariabelen (x) fører til et annet utfall (y) hos eksperimentgruppa enn hos kontrollgruppa. En slik undersøkelse vil si noe om, og i hvor stor grad, denne læringsaktiviteten har en motiverende faktor for videre arbeid med mikrohistorie. Likevel sier den lite om hvorfor det er slik, og hvilke faktorer i læringsaktiviteten som eventuelt gir en opplevelse av økt motivasjon. Derfor ser jeg det som nødvendig å benytte en kvalitativ tilnærming i tillegg, nettopp for å se på kvalitetene i læringsaktiviteten.

3.4.1 Parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data

Denne studien bruker en parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data. Grønmo (2020) viser til at kvantitative og kvalitative tilnærminger står i et komplimentert forhold til hverandre. Ofte kan de gjensidig supplere hverandre. Videre hevder han at «Mange av svakhetene ved kvantitative data kan i stor grad oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt» (Grønmo, 2002, s. 98). Det er nettopp dette forholdet mellom kvantitative og kvalitative data jeg ønsker å dra nytte av i dette mastergradsprosjektet.

Vi kan skille mellom fire måter å kombinere kvalitative og kvantitative data; i) *kvalitative undersøkelser som forberedelse til kvantitative undersøkelser*, ii) *kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser*, iii) *parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data* og iv) *kvantifisering av kvalitative data* (Grønmo, 2020). Mitt mastergradsprosjekt benytter en parallell innsamling av kvalitative og kvantitative data.

Det ligger to faktorer til grunn for valget av å gjennomføre de kvalitative og kvantitative undersøkelsene parallelt; a) et ønske om å benytte kvalitative og kvantitative tilnærminger overfor samme undersøkelsesenheter, på samme tidspunkt, og under samme forhold og undersøkelsesbetingelser (Grønmo, 2020) og b) praktiske og logistiske faktorer ved undervisninga på Falstadsenteret. Jeg vil videre i dette delkapittelet utdype disse to faktorene.

3.4.1.1 Benytte kvantitative og kvalitative tilnærminger overfor samme undersøkelsesenheter

Å benytte kvantitative og kvalitative tilnærminger overfor samme undersøkelsesenheter var et strategisk valg. På denne måten sikrer jeg at de innsamlede dataene er innhenta fra elever som deltok på undervisningsopplegget og læringsaktiviteten under samme forhold. Det er med andre ord ingen forskjeller i undervisningsopplegget og læringsaktiviteten fra undersøkelsesenheterne (respondentene) svarer på spørreundersøkelsen til noen av de som har besvart undersøkelsen deltar i gruppeintervjua.

3.4.1.2 Praktiske og logistiske faktorer

At gjennomføringa av de kvantitative og kvalitative undersøkelsene foregår parallelt, har praktiske og logistiske årsaksforklaringer. De to undersøkelsene ble ikke gjennomført

parallelt tidsmessig. Det vil si at de ble ikke gjennomført på samme dag, eller i samme tidsrom. Men, det parallelle aspektet i denne undersøkelsen er likevel at disse undersøkelsene ble gjennomført parallelt. Det vil si at spørreundersøkelsen ble gjennomført først, for så å følge opp disse med gruppeintervju like i etterkant. At det er å regne som en parallell innsamling av data handler om at det på det praktiske og logistiske planet ikke var mulig for meg å gjøre en analyse av de kvantitative dataene i forkant at intervjuet. Jeg hadde derfor ikke med meg en forforståelse av det kvantitative datagrunnlaget inn i intervjusituasjonene.

3.4.2 Undersøkelsesfaser

Denne studien har to undersøkelsesfaser.

Fase 1 undersøkte elever som deltok i læringsaktiviteten, eksperimentgruppa. Denne undersøkelsesfasen startet 14. april 2021 og varte til 31. mai 2021. Den kvantitative spørreundersøkelsen ble gjennomført for alle elever som deltok på undervisningstilbudet til Falstadsenteret i perioden 14. april til 20. mai. Jeg gjennomførte de kvalitative gruppeintervjuet i fase 1 like etter gjennomføringa av spørreundersøkelsen, fra 26. mai til 31. mai. Et viktig aspekt ved gjennomføringa av intervjuet var at det ikke skulle gå for lang tid mellom elevene deltok i undervisningsopplegget og gjennomføringa av sjølve intervjuet. Derfor har jeg forholdt meg til prinsippet at intervjuet skulle gjennomføres innen utgangen av påfølgende skoleuke.

Fase 2 av undersøkelsen undersøkte elever som ikke deltok i læringsaktiviteten, kontrollgruppa. Denne undersøkelsesfasen startet 21. mai og varte til 16. juni 2021. Den kvantitative spørreundersøkelsen ble gjennomført for alle elever som deltok på undervisningstilbudet til Falstadsenteret i perioden 21. mai til 15. juni. Jeg gjennomførte de kvalitative gruppeintervjuet for kontrollgruppa i si heilhet 16. juni 2021, med samme tidsaspekt med gjennomføring innen utgangen av påfølgende skoleuke.

3.4.3 Utvalg

I utgangspunktet var utvalget for denne studien gitt, da jeg var avhengig av at respondentene både i den kvantitative og kvalitative delen hadde gjennomført en undervisningsdag på Falstadsenteret. Jeg tok derfor utgangspunkt i de skolene og klassene som var påmeldt undervisningstilbudet til Falstadsenteret, for så å gjøre et strategisk, tidsmessig utvalg. Her handla det i stor grad om å finne riktig tid for gjennomføringa av undervisning for eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

Av de bestillingene som lå til grunne i det jeg planla gjennomføringa viser det seg at skolene og klassene som skulle delta på undervisningstilbudet på Falstadsenteret i de aktuelle tidsrommene hadde en stor geografisk spredning i Trøndelag. Her var det skoler fra de større byene i fylket representert. Det var òg mindre skoler fra bygda. Mange av klassene som deltok var òg fra mellomstore skoler. Jeg kan derfor trekke den slutninga at jeg har et bredt og relativt representativt utvalg med tanke på geografisk spredning i regionen.

For et mastergradsprosjekt har jeg vært privilegert i den forstand at jeg har hatt tilgang til et stort utvalg respondenter, sjøl om pandemien satte noen begrensninger. Dette skal jeg komme tilbake til i neste delkapittel. Jeg har hatt tilgang til en god flyt av informanter som har deltatt i undervisninga. Sjøl om ikke alle skolene var villig til å delta i studien, har jeg klart å skaffe et godt og stort utvalg til studien. Det foreligger ikke en statistikk over det totale antallet deltakere på undervisningsopplegg for ungdomsskolen for 2021, men vi kan se av tidligere år at antallet har ligget mellom 3000 og 4500

ungdomsskoleelever (Stiftelsen Falstadsenteret, 2021). Av det totale antallet har jeg klart å gjøre undersøkelsene på til sammen 409 elever. Dette representerer rundt regna ti prosent av det totale antallet deltakere på undervisningstilbudet fra ungdomstrinnet. Det totale antallet deltakere i studien er tilfredsstillende for et mastergradsprosjekt. Utvalget er òg representativt for den øvrige populasjonen, som i dette tilfellet befatter ungdomsskoleelever som har deltatt på undervisningsopplegget.

Særlig viktig er det at jeg har et større utvalg deltakere i studien med tanke på den kvantitative delen av studien. Utvalgsstørrelsen påvirker feilmarginen og jeg kan være sikrere på at resultatene gjenfinnes i populasjonen. Det er òg slik at jo større utvalg i en spørreundersøkelse, jo større mulighet er det for at datagrunnlaget vil kunne gi signifikante utslag. Altså at jeg kan bruke dataene som de er tiltenkt, til å generalisere og trekke slutninger.

I de kvantitative spørreundersøkelsene ble alle skoler og elever forespurt om å delta i undersøkelsen i det aktuelle tidsrommet for fase én og to. I den kvalitative delen av studien måtte jeg gjøre et *strategisk utvalg* innafor de deltakende skolene og klassene i de aktuelle tidsrommene. Et strategisk utvalg bygger på en systematisk vurdering av hvilke enheter som er mest relevante og interessante å undersøke i studien (Grønmo, 2020). Her ligger det flere vurderinger til grunn for utvelgelsen av informanter til gruppeintervjua. For det første måtte elevene som var aktuelle for intervju ha deltatt på undervisningstilbudet i de aktuelle fasene. For det andre ønska jeg en geografisk spredning. Det vil si at jeg ønska informanter fra større byer, bygder og mellomstore skoler. Dette strategiske utvalget gjorde jeg med bakgrunn i hvilke skoler som skulle delta på undervisninga i de respektive fasene av undersøkelsen. Jeg forespurte de skolene, ut fra dette strategiske utvalget, om å delta i studien. For det tredje er det ønskelig at informantene er komfortable i en slik intervjusituasjon. Dette gjorde at jeg for utvelgelsen av enkeltelever til intervju støtta meg på elevenes lærere, som jo er de som kjenner elevene. Det var elevenes lærere som valgte ut hvilke elever i klassen som skulle delta i intervjuet.

Utvalget i studien bygger på et strategisk utvalg for den kvalitative delen av undersøkelsen, mens den kvantitative delen bygger på et bredt representativt utvalg.

3.4.4 Datainnsamling og pandemi

I det tidsrommet jeg samlet inn data hadde koronapandemien påvirket samfunnet vårt i godt over et år. For min undersøkelse innebar det noen utfordringer og uforutsette hendelser. De åpenbare utfordringene ligger i undervisninga på Falstadsenteret sin natur. Klassene som deltar på undervisningsdagene på Falstadsenteret må reise fra sin heimkommune til Falstad på Ekne i Levanger kommune. Som situasjonen har vært, har dette medført at langt færre klasser har deltatt på undervisningsopplegget enn i et «normalår». Det har òg ført til at undervisningssituasjonene og deltakelse fra skolene i regionen har vært uforutsigbare. Det var flere skoler som ikke ønsket å delta, eller ikke kunne delta, i undervisningsdagen på grunn av smitteverntiltak. Samtidig var det òg en uforutsigbarhetsfaktor fra Falstadsenteret sin side, da senteret måtte avlyse undervisningsdager på grunn av karantene og sykdom hos pedagogene.

En konsekvens av pandemi, smitteverntiltak, sykdom og karantene har vært at planlegging og gjennomføring av datainnsamling har vært utfordrende. En av de tydeligste konsekvensene ligger i det totale antallet respondenter på spørreundersøkelsene. I utgangspunktet var det planlagt av det skulle være tilnærma likt antall respondenter i eksperimentgruppa og kontrollgruppa, altså en slags likevekt

mellom datasettene målt i antall respondenter. Dette lot seg ikke gjøre, da det var flere avlysninger og endringer i perioden for gjennomføring av undervisning og gjennomføring av spørreundersøkelse for kontrollgruppa. Det er derfor kun 140 respondenter på spørreundersøkelsen i kontrollgruppa, mot 269 i eksperimentgruppa.

I tillegg møtte jeg en utfordring jeg ikke hadde forutsett. I kommunikasjonen med skolene var jeg i kontakt med trinnleder / mellomleder for de aktuelle klassene. Jeg opplevde at fire av 21 skoler (neste 20 prosent) valgte å si nei til deltakelse. Dette skyldtes i stor grad merarbeid ved å sende ut det passive samtykkeskjemaet (vedlegg 13). Det var potensielt 527 respondenter ved disse skolene, fordelt på eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

3.5 Kvantitativ spørreundersøkelse

Den kvantitative delen av undersøkelsen tar sikte på å måle elevenes opplevde motivasjon for arbeidet med mikrohistorie. Denne måten å drive undersøkelse på sikter mot å oversette teoretiske begrep til målbare enheter, som gjør det mulig å analysere og sammenligne fenomenet som studeres (Tøndel & Sætnan, 2013).

3.5.1 Utarbeidelse av spørreundersøkelsen

I utarbeidelsen av spørreundersøkelsen er det teoretiske og empiriske forskningsmaterialet for undervisningsopplegget lagt til grunn. Jeg skal i dette delkapittelet gjøre rede for noen sentrale trekk ved utarbeidelsen av spørreundersøkelsen, for å vise hvordan det teoretiske og operasjonaliserte grunnmaterialet har formet undersøkelsen.

Spørreundersøkelsens hovedformål var å innhente kvantitative data for å si noe om elevene opplevde en økt motivasjon ved å gjennomføre forarbeidet før de utforska de mikrohistoriske personhistoriene. Her har motivasjonens tre aspekt (se kap. 2.1.1) vært sentrale i utarbeidelsen av de ulike spørsmåla i spørreundersøkelsen.

I kapittel 2.1.2 beskrev jeg de tre aspekta ved motivasjon. Der viser jeg til at den *kognitive* sida ved motivasjon kan være vanskelig å observere og måle. Med bakgrunn i dette har ikke det *kognitive* aspektet vært i fokus i utarbeidelsen av spørreskjemaet. De andre to aspekta *emosjoner* og *atferd* har derimot vært med på å forme skjemaet og spørsmålsstillingene.

3.5.1.1 Kartlegging av elevenes emosjonelle motivasjon

For å kunne si noe om elevenes emosjonelle motivasjon tok jeg utgangspunkt i emosjoner som kan oppstå i forarbeidsfasen. Jeg har derfor stilt elevene spørsmålet om «I hvor stor grad gjorde arbeidet med tegneseriene deg: i) nysgjerrig, ii) spent på historia til personen, iii) frustrert over lite informasjon, iv) engasjert, og til slutt v) motivert. Svaralternativene var: a) i stor grad, b) i noen grad, c) verken eller, d) i liten grad eller e) ikke i det hele tatt.

Grunnlaget for å spørre elevene om dette var nettopp et forsøk på å måle elevenes følelser i møte med undervisningsopplegget. Spørsmål i) til iv) har potensial til å kunne slås sammen til en indeks, for at jeg totalt sett kan se på elevenes følelser i møte med opplegget. Ved å legge til et eget spørsmål v) motivasjon, kan jeg bruke dette til å si noe om deres opplevde motivasjon, samtidig som det kan settes opp mot de øvrige emosjonelle motivasjonsaspekta.

I og med at denne spørsmålsstillinga tar utgangspunkt i gjennomføringa av læringsaktiviteten, ble dette spørsmålet stilt kun til eksperimentgruppa. Elevene i kontrollgruppa har ingen forutsetninger for å ta stilling til dette, og det er med bakgrunn i dette ingen grunn til å spørre dem om dette.

3.5.1.2 Kartlegging av elevenes motivasjon gjennom atferd

Å kartlegge elevenes motivasjon gjennom atferd handler om å se på elevenes konsentrasjon, utholdenhet og de valga elevene tar. For å kartlegge dette slo jeg sammen konsentrasjon, utholdenhet og innsats til ett spørsmål: Jeg ba elevene oppgi hvor lang tid de aktivt jobba med å utforske historia til personen.

Spørsmålet så slik ut:

«Hvor mange minutter jobba DU aktivt med å utforske historia til personen i utstillinga?»

Elevene fikk her mulighet til å svare på en skala fra 1 minutt til 15 minutter.

Dette spørsmålet ble stilt til både hovedgruppa og kontrollgruppa. Alle elever fikk 15 minutter til rådighet i arbeidet med personhistoriene. Ved å spørre dem om hvor mange minutter de jobba aktivt med å utforske historia til personen i studieutstillinga, ønsker jeg å kartlegge deres motivasjon gjennom å se på deres atferd.

3.5.1.3 Generelt om elevers opplevde motivasjon

For å skape et sammenligningsgrunnlag i analysen av dataene var det òg viktig å kartlegge elevenes opplevde motivasjon for generelt arbeid med historie. Jeg ønska òg å legge et grunnlag for hvor motiverte elevene var i det de starta jobben med personhistoriene. Denne kartlegginga er viktig i og med at det er her forskjellen eventuelt vil gjøre utslag. Eksperimentgruppa har her nettopp fullført læringsaktiviteten og skal i gang med arbeidet med personhistorie. Å se på hvor motiverte elevene opplevde de var, for så å sammenligne det med kontrollgruppa som ikke har blitt utsatt for denne stimulusen, er planlagt som en av hovedelementene i undersøkelsen.

Spørreskjemaene for eksperimentgruppa og kontrollgruppe ligger i sin heilhet som vedlegg (vedlegg 14 og 15).

3.5.2 Gjennomføring av spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsene ble gjennomført som en del av undervisningsdagen på Falstadsenteret. Det ble satt av 15 – 20 minutter til å gjennomføre undersøkelsen før elevene reiste tilbake til sine respektive skoler.

Elevene fikk tilgang til spørreundersøkelsen ved å skanne en QR-kode jeg hadde forberedt. Jeg hadde forberedt denne undersøkelsen ved at senteret i hele undersøkelsesperioden hadde 15 Ipad-er tilgjengelig for å gjennomføre undersøkelsen. Mange av respondentene valgte derimot å bruke sin private smarttelefon for å gjennomføre undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen er i så måte gjennomført like i etterkant av undervisningsopplegget for både eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

3.6 Kvalitative gruppeintervju

I den kvalitative delen av studien har jeg gjennomført semistrukturerte gruppeintervju. Formålet har vært at jeg i intervjusituasjonene skulle få fram et mangfold av

synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner (Grønmo, 2020), gjennom en gruppesamtale hvor elevene òg fikk mulighet til å diskutere seg imellom.

De kvalitative gruppeintervjua har sitt utspring i ønske om at elevene som har vært gjennom en læringsaktivitet sammen skal støtte seg på hverandre for å komme på ulike hendelser og erfaringer, eller utdype disse gjennom diskusjon (Postholm, 2017). Intervjua var strukturert som halvformelle intervju (ibid.). Det vil si at jeg som intervjuer hadde planlagt en rekke temaer intervjuet skulle berøre, samtidig som deltakernes refleksjoner, tematiske innganger og diskusjoner var viktig for å belyse ulike kvaliteter ved læringsaktiviteten.

3.6.1 Motivasjonsbegrepet i gruppeintervjua

Gruppeintervjua skulle som hovedpunkt belyse elevenes motivasjon for læringsaktiviteten ut fra de erfaringer, emosjoner og atferd de utøvde i arbeidet. For å belyse dette på en mest mulig autentisk måte, ble begrepet motivasjon ikke presentert fra min side. Det vil si at jeg som intervjuer ikke aktivt brukte begrepet motivasjon før eventuelt respondentene på eget initiativ tok i bruk begrepet. Formålet med dette var å belyse de ulike sidene ved motivasjon, som beskrevet i det teoretiske grunnlaget, gjennom elevenes refleksjoner rundt egen atferd, kognisjoner og emosjoner. I de situasjonene der elevene ikke sjøl tok i bruk begrepet motivasjon, valgte jeg å introdusere begrepet mot slutten av intervjua. Dette var et aktivt valg, for å få respondentene til å reflektere rundt egen motivasjon. Sjøl om begrepet er tatt i bruk i alle intervjua, enten introdusert av respondentene eller meg som intervjuer, vil jeg i analysedelen fokusere på elevenes refleksjoner rundt de tre aspekta ved motivasjon atferd, kognisjoner og emosjoner.

3.6.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden var alltid tenkt å være veiledende. Jeg har i de to intervjuguidene notert sentrale tema jeg ønska at vi skulle adressere i intervjua, men har ikke fulgt denne guiden punktvis. Det vil si at jeg tok tak i de temaene respondentene sjøl adresserte heller enn å følge intervjuguiden punktvis. Dette har medført at strukturen på hvert enkelt intervju er ulike, sjøl om alle intervjua er innom de sentrale temaene jeg hadde forberedt.

Intervjuguiden er strukturert i tre faser. Fase én er en innledning til intervjuet, hvor jeg forklarer hvordan intervjuet skal foregå, formålet med det og anonymisering. Fase 1 ble gjennomført før opptak av samtalen startet. I fase to ble sjølve intervjuet gjennomført. Som vist i intervjuguiden (vedlegg 11 og 12) har jeg her forsøkt å inkorporere sentrale tema jeg ønsker å belyse i denne studien. Dette gjelder de ulike aspekta av motivasjon, som elevenes emosjoner og atferd. Samtidig legger intervjuguiden til rette for at elevene skal kunne reflektere fritt rundt hvordan de opplevde undervisningsdagen og læringsaktiviteten. I tredje og siste fase forklarer jeg prosessen med datahåndtering, transkribering og skriving av oppgava. Denne fasen foregår etter at opptaket er stoppa.

Av intervjuteknikker jeg benytta som ikke kommer fram av intervjuguiden kan jeg nevne en rekke oppfølgingsspørsmål, som *Har jeg forstått deg riktig..? Kan du forklare mer om..? Kan du fortelle mer om...?* I tillegg brukte jeg spørsmål som spiller på de andre deltakerne i gruppeintervjuet, som *Hva tenker du om det hen sier..? Hvordan opplevde du situasjonen hen beskriver..?*

3.6.3 Gjennomføring av gruppeintervju

Sjølve gjennomføringa av gruppeintervjua ble gjennomført på elevenes respektive skoler. Jeg eller den av pedagogene som gjennomførte undervisninga den dagen elevene som skulle intervjues deltok avslutta dagen med å informere om dag og tid for intervjua. Elevene var på forhånd informert, og hadde samtykket til å delta i intervjua ved å få informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 9 og 10) før de deltok på undervisninga.

Gjennomføringa av intervjua ble gjort i påfølgende skoleuke etter at elevene deltok på undervisninga. Jeg dro ut til skolene på det avtalte tidspunktet. Intervjua ble gjennomført på et skjerma rom elevene kjente fra før. Disse rommene var blant anna et grupperom, et eget klasserom og møterommet for elevrådet. Intervjua ble gjennomført i henhold til beskrivelsen i kap. 3.6.2. Mitt inntrykk av intervjusituasjonene var at dette var en ufarlig situasjon for elevene, hvor de følte seg komfortable og deltok aktivt i samtalen.

3.7 Datahåndtering og anonymisering

Anonymitetsprinsippet står sterkt i arbeidet med innsamling, transkribering og analyse av data. Særlig gjelder dette i arbeid med sensitive data (Postholm, 2017). Denne undersøkelsen tok ikke sikte på å samle inn sensitive personopplysninger eller data, men har likevel stort fokus på at elevene, deres medelever og skoler blir anonymisert. Jeg har derfor behandla data i henhold til gjeldende veiledninger og regler for datahåndtering.

Prosjektet er søkt inn til *Norsk Senter for Forskningsdata* (NSD). På grunn av utsettelse i dette prosjektets sluttdato har jeg òg søkt om utsettelse for prosjektavslutning hos NSD. Vurderinga fra NSD ligger som vedlegg (vedlegg 16). Ved prosjektets slutt vil jeg i henhold til NSD sine retningslinjer avslutte prosjektet og slette all data.

Alle respondenter i gruppeintervjua er gitt fiktive navn. Dette har jeg gjort etter det alfabetiske prinsippet, hvor respondentene i første intervju har fått navn som starter på A, andre intervju med navn som starter på B, og så videre. Sjø om kjønnsperspektivet ikke spiller noen stor rolle i dette prosjektet, har respondentene fått gutte- og jentenavn ut fra deres biologiske kjønn, uten at de eksplisitt har blitt spurt om kjønnsidentitet i intervjusituasjonen.

Spørreundersøkelsene er anonymisert av natur. Det vil si at det ikke er mulig å spore hvilken skole, klasse eller andre personopplysninger som tilhører hver enkelt respondent. Respondentene blir bedt om å oppgi kjønnsidentitet, foreldres utdanningsnivå og lignende som kan regnes som sensitive opplysninger, men disse opplysningene blir anonymisert og ikke sporbar til enkeltes respondenter gjennom databehandlingas natur.

3.7.1 Datahåndtering

All data er samla inn gjennom Universitetet i Oslo sin nettbaserte datainnsamlingsløsning, *Nettskjema*. Dette gjelder både de kvantitative spørreskjemaene og lydopptaka fra gruppeintervjua. Dette er å regne som en sikker datahåndteringsportal som NTNU òg bruker i sine forsknings- og utviklingsprosjekt. Dataene som er samla inn gjennom denne portalen er lagra på denne skyløsninga.

De transkriberte intervjua kan ikke knyttes til enkeltskoler eller elever. Dokumentene er lagra på en USB-lagringsenhet, og holdt sikkert lagra i undertegnede's låsbare safe (våpenskap). Det samme gjelder de eksporterte filene som er knytta til spørreundersøkelsen.

I analyseprosessen har jeg brukt NTNU sine datahåndteringsprogramvarer, *IBM SPSS Statistics*, versjon 26.0, for spørreundersøkelsen og *NVivo*, versjon 1.3 (535), for intervjumaterialet. De transkriberte intervjuene er òg skrevet ut for analogt analysearbeid. Disse dokumentene har blitt holdt innlåst sammen med USB-enheten i det nevnte våpenskapet.

Ved avslutninga av dette mastergradsprosjektet vil all innhentet data bli slettet. De utskrevne transkriberte intervjuene vil bli makulert på Falstadsenteret, USB-enheten formatert (sletting av alt innhold) og dataene i *Nettskjema* slettet. Dette i henhold til avtalen gjort i forbindelse med søknad til NSD.

3.7.1 Samtykkeerklæring

I forkant av gruppeintervjuene ble elevene tilsendt et informasjonsskriv om studien (vedlegg 9), med et skjema for samtykke (vedlegg 10). I informasjonsskrivet får elevene informasjon om studien og deres rolle i den. Sentral informasjon her er at det er frivillig å delta i studien, og at all informasjon elevene deler med meg blir holdt konfidensielt. I samtykkeerklæringa krysser elevene av for om de ønsker å delta og for at de er innforstått med at intervjuet blir tatt opp og lagret til prosjektets slutt. I henhold til gjeldende veiledninger om mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data, kan ungdom over 15 år samtykke (Norsk Senter for Forskningsdata, u.d.). I mitt prosjekt var det bare ungdom over 15 år som deltok i intervjuene. De kunne derfor undertegne samtykkeerklæringa sjøl.

I den kvantitative spørreundersøkelsen fikk deltakerne oppgitt informasjon om anonymitet, hensikten med studien og at det er frivillig å delta (vedlegg 13). I tillegg fikk deltakerne muntlig informasjon om at de ved å svare på spørreundersøkelsen samtykket i at dataene ble lagret med denne studien som hensikt, og at de blir slettet ved prosjektets avslutning.

3.7.2 Transkribering

I det kvalitative materialet ble det totalt gjennomført 171 minutter intervju, hvor fordelingen mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa var: 113 minutter for eksperimentgruppa og 60 minutter for kontrollgruppa. Gruppeintervjuene ble så transkribert ordrett. Dette resulterte i 78 sider transkribert materiale, fordelt på 47 sider for eksperimentgruppa og 31 sider for kontrollgruppa.

Jeg valgte å transkribere intervjuene sjøl, da dette var en naturlig del av innsamlings- og analysearbeidet. Postholm (2017) peker på at det, etter hennes mening, er viktig at forskeren sjøl gjør transkriberingsarbeidet. På denne måten kunne jeg allerede i transkripsjonsprosessen danne meg et bedre bilde av datagrunnlaget, samtidig som dette var starten på sjølve analysearbeidet av intervjumaterialet.

Jeg valgte å transkribere intervjuopptaka ord for ord nøyaktig slik de ble sagt. Men, jeg valgte å transkribere dem til bokmål, med noen unntak. Disse unntakene gjaldt særegne dialektord hvor meningsbæringa ligger i dialektordets særegenhet. Jeg har òg markert i transkripsjonene der hvor elevene snakker i munnen på hverandre og i de tilfeller det ikke var mulig å tyde lydopptaka.

3.8 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har analysert de kvantitative og de kvalitative dataene. Dette blir presentert i to separate delkapittel.

3.8.1 Analyse av kvantitativ spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsene er designa på en måte som skal legge til rette for analysen. Likevel er det behov for å tilpasse svarea i undersøkelsene før de kan bli gjenstand for analyse. Dette har jeg gjort gjennom *Nettskjema* sin egen *kodebok*. Når datagrunnlaget var bearbeida i kodeboka, la jeg datagrunnlaget over i SPSS, hvor jeg starta analysen.

Ringdal (2016) peker på at det er logisk å starte med enkle analyser, og gå over til mer komplekse analyser etter hvert. Jeg har valgt å gjøre analysearbeidet av de kvantitative dataene på denne måten. De enklere analysemetodene gir meg mulighet til å bli kjent med datasettet, noe som er til stor nytte når jeg starter med de mer komplekse analysemetodene.

Grønmo (2020) skiller mellom *univariate*, *bivariate* og *multivariate* analyser. Forskjellen på disse analysene ligger i antallet variabler inkludert i analysen. I min analyse av de kvantitative dataene har jeg brukt både *univariate*, *bivariate* og *multivariate* analyser.

De *univariate* analysene inkluderer én variabel (Grønmo, 2020). Disse analysene presenterer jeg i tabeller, oppgitt i prosent. Det var de univariate analysene som jeg tidligere i dette delkapitlet viste til når jeg skreiv om å starte med de enklere analyse før man går over i mer komplekse analyser. De *bivariate* analysene undersøker sammenhengen mellom to variabler (ibid.). Her benytter jeg krysstabeller for å se på sammenhenger mellom de to variablene. De *multivariate* analysene undersøker sammenhenger mellom tre eller flere variabler (ibid.). I min multivariate analyse bruker jeg lineær regresjonsanalyse. Her gjennomførte jeg først en korrelasjonsanalyse for å avklare sammenhengen «mellom hvert par av variablene» (Grønmo, 2020, s. 312).

Som en samfunnsvitenskapelig undersøkelse settes signifikantnivået i mine analyser til $P < 0.05$. Dette innebærer at det er minst 95 prosent sannsynlig at vi vil finne det samme i tilsvarende utvalg fra samme univers (Grønmo, 2020).

3.8.2 Analyse av kvalitative gruppeintervju

Ifølge Postholm (2017) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Dette er tydeligere i analysen av kvalitative enn av kvantitative data. Når man analyserer kvantitative data bruker man ferdigutviklede og godt kjente statistiske metoder, mens man i analyse av kvalitative data har langt større fleksibilitet og mangler ferdigutviklede analyseverktøy. I mangel på standardiserte analyseverktøy blir forskeren sjøl viktigere som analyseredskap. Dette betyr imidlertid ikke at forskeren ikke gjør egne valg i kvantitative analyser og på den måten også er «synlig» i analysen, men hen er mindre synlig som analyseverktøy enn i analysen av kvalitative data.

I min analyse av de kvalitative gruppeintervjua har jeg brukt en kombinasjon av det (2017) kategoriserer som deskriptiv og teoretisk analyse. Det innebærer at jeg har analysert materialet deskriptivt ved å gjøre det oversiktlig og forståelig, mens jeg har brukt det teoretiske rammeverket for å analysere deler av det (Postholm, 2017). I så måte er kombinasjonen av disse to kategoriene analyse kjernen i min analyse. Gjennom den deskriptive analysen har jeg skapt en oversikt, mens jeg ut fra det teoretiske rammeverket har skapt de hovedkategoriene jeg ønsker å undersøke.

Jeg har i denne studien brukt åpen koding i første rekke, for så å gjøre en grundigere aksial koding, og til slutt en selektiv koding (Postholm, 2017). I den åpne kodeprosessen har jeg gått gjennom datamaterialet grundig og delt det inn i mindre deler som jeg har gitt koder. Sia dette studiet har motivasjon som fokusområde var det naturlig å kategorisere datamaterialet i «motivasjon» som en hovedkategori. Denne første delen av kodeprosessen tok ikke sikte på å skille mellom ulike aspekt innafor motivasjon, men var ment som en innledende koding for å gjøre materialet mer oversiktlig. Andre sentrale kategorier/koder i denne åpne kodinga var *arbeidsmåte og atferd, dypere læring og refleksjon* og *generelt om undervisningsdagen på Falstadsenteret*.

I den andre delen av kodingsprosessen har jeg gjennomført en aksial koding, hvor jeg har skapt subkategorier for å skape et mer presist og fullstendig bilde av fenomenet jeg studerer (Postholm, 2017). Et særlig fokusområde var her å bruke det teoretiske rammeverket for å skape subkategoriene. Innafor motivasjon var *emosjonell motivasjon* og *kognitiv motivasjon* viktig. Jeg undersøkte òg om elevene hadde nevnt, diskutert eller reflektert rundt ytre motivasjonsaspekt, noe jeg ikke fant verken hos eksperimentgruppa eller kontrollgruppa. I hovedkategorien *arbeidsmåte og atferd* endte jeg opp med subkategoriene *lesestrategi, mer arbeid med personhistoriene, mindre arbeid med personhistoriene, gruppesamarbeid* og *andre arbeidsmåter*.

I den tredje og siste delen av kodingsprosessen har jeg gjennomført det Postholm (2017) betegner som en selektiv koding. Hensikten med denne kodinga er å finne kjernekategoriene og relatere disse til de andre kategoriene. Denne delen av kodingsprosessen ga få hensiktsmessige nye tilskudd til datasettet, da jeg gjennom det teoretiske grunnlaget allerede hadde en oppfatning av hvilke kjernekategoriene som var sentrale for denne studien, nemlig de ulike aspekta ved motivasjon. Men, den selektive kodinga ga meg et bedre grunnlag for å definere hvilke andre aspekt ved læringsaktiviteten elevene uttrykte hadde en verdi. Her tenker jeg spesielt på hva det gjorde med måten de jobba med personhistoriene på.

Sjøl om jeg her presenterer kodeprosessen som adskilte faser, har det i realiteten vært en glidende overgang i en dynamisk prosess. Allerede i den åpne kodinga så jeg for meg hvilke subkategorier jeg ville ha behov for i den aksiale kodinga, som igjen spiller inn på den selektive kodinga. Samtidig har det teoretiske rammeverket lagt føringer for kategoriseringa.

I analysen av intervjumaterialet har jeg benytta meg av både utskrifter av de transkriberte intervju, hvor jeg har notert i margene, samt analyseprogramvaren NVivo.

3.9 Datakvalitet, reliabilitet og validitet

Forsknings- og utviklingsarbeid er et håndverk som krever at man som forsker bruker teoretiske og metodiske framgangsmåter på en måte som gir et datagrunnlag av en tilfredsstillende kvalitet. At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet er en avgjørende forutsetning for at man kan komme fram til analyseresultater som er holdbare og fruktbare (Grønmo, 2020). To sentrale begrep for å belyse datamaterialets kvaliteter er reliabilitet og validitet. Jeg vil i dette kapitlet se på reliabiliteten og validiteten i min studie, samt generalisering og overføringsverdi.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabiliteten i et forskningsprosjekt ligger i dens pålitelighet på om gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat (Ringdal, 2016). I praksis er det vanskelig å gjennomføre gjentatte målinger for å sjekke undersøkelsens reliabilitet.

Særlig gjelder dette for en eksperimentstudie i en undervisningssituasjon som denne studien er. Jeg må derfor avgjøre prosjektets reliabilitet gjennom studiens kvaliteter.

En av denne studiens kvaliteter ligger i utvalget. Jeg har et relativt høgt antall respondenter, med tanke på omfanget til en mastergradsoppgave. Jeg kan derfor med utgangspunkt i dette si at utvalget er med på å styrke studiens reliabilitet, både i det kvalitative og kvantitative aspekta av den. For den kvantitative delen av studien ligger denne reliabiliteten i det relativt store utvalget, med geografisk spredning. I den kvalitative delen av studien ligger reliabiliteten i de valga jeg gjorde i den *strategiske utvelgelsesprosessen*, forklart i kap. 3.4.3.

Særlig viktig er det at jeg har et større utvalg respondenter i studien med tanke på den kvantitative delen av studien. Utvalgsstørrelsen påvirker feilmarginen og jeg kan være sikrere på at resultatene gjenfinnes også i populasjonen. Det er òg slik at jo større utvalg i en spørreundersøkelse, jo større mulighet er det for at datagrunnlaget vil kunne gi signifikante utslag. Altså at jeg kan bruke dataene som de er tiltenkt, til å generalisere og trekke slutninger.

I en spørreundersøkelse som denne studien bruker, kan reliabilitet òg knyttes til hvor pålitelige svarene fra deltakerne er. En må alltid ta høgde for at respondenten har svart feil, kryssa av feil, eller rett og slett gått lei mot slutten av spørreundersøkelsen. Dette har jeg forsøkt å ta høgde for i utarbeidelsen av spørreundersøkelsen. Jeg valgte å inkludere de spørsmåla som er nærmest knytta til problemformuleringa for prosjektet midt i undersøkelsen. Ved å gjøre dette får respondentene «kommet i gang», altså lært seg undersøkelsesforma, før de, i hermetegn, viktigste spørsmåla i undersøkelsen kom. At spørsmål om kjønn, sosiokulturell bakgrunn og lignende kom mot slutten av undersøkelsen var av hensyn til den faktoren at respondentene kan «gå lei». Det er heller ikke i disse dataene hovedtyngden av mine analyser ligger, og jeg kan derfor tillate meg en lågere tillitt til disse dataene. Jeg har i datagrunnlaget ingen indikasjoner på tilfeldig avkrysning eller store mengder feilsvar i min undersøkelse. Analysen viser at det er samsvar mellom respondentene i mange av undersøkelsens spørsmål.

Spørsmålet om hvorvidt forskningen har kvalitet og reliabilitet ligger ifølge Thornberg og Fejes (2019) i forskerens metodologiske ferdigheter. De valga og metodene forskeren bruker er avgjørende for kvaliteten i studien. Jeg har derfor gjennom hele studieprosessen lagt vekt på å være transparent i de valga jeg har tatt fra det teoretiske rammeverket, metodene jeg har brukt for å samle data og måten jeg har analysert data på. Jeg har gjennom denne skriftlige avhandlinga lagt vekt på å forklare mine valg og arbeidsmåter på en måte som gjør at du som leser òg kan ta stilling til kvaliteten i studien.

3.9.2 Validitet

Validitet handler om forskningen som gjennomføres og de metodene som anvendes virkelig undersøker det som studien har til hensikt å undersøke (Thornberg & Fejes, 2019). Grønmo (2020) viser til at validiteten er høg hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlinga gir data som er relevante for problemstillinga. Videre viser han til at det i samfunnsvitenskapelige studier ikke er mulig å oppnå perfekt validitet, og at det ikke finnes enkle kriterier for hva som betraktes som tilfredsstillende validitet. Jeg vil i dette delkapitlet drøfte sentrale aspekt i min studie som belyser studiens validitet.

Med bakgrunn i undersøkelsesopplegget og datagrunnlaget dette har gitt, kan jeg si at denne undersøkelsen har gitt data som belyser problemstillinga. Dette peker på en høg validitet for studien. Men, det er noen eksterne faktorer som jeg ikke har klart å fange

opp i innsamlinga av data som er med på å gi et mer komplekst bilde av studiens validitet.

Ringdal (2016) viser til *begrepsvaliditet* som en del av en undersøkelse sin validitet. Dette dreier seg om vi faktisk måler de teoretiske begrepa vi ønsker å måle. Gjennom det teoretiske grunnlaget og operasjonaliseringa av disse i denne avhandlinga, har jeg forklart forskningsprosessen. Det teoretiske grunnlaget ligger til grunn for utforminga av både den kvantitative og kvalitative delen av studien. Denne måten å utforme studien på har gjort at jeg gjennom de operasjonaliserte begrepa kan undersøke fenomenene jeg ønsker å belyse i problemstillinga. Datagrunnlaget presentert i kap. 4 viser òg at både den kvalitative og kvantitative delen av undersøkelsen har undersøkt det jeg faktisk ønsker å undersøke. Med bakgrunn i dette vil jeg vurdere dette aspektet ved validitet som gyldig.

For en del av analysen har jeg «[...] målt graden av intern konsistens mellom indikatorene som skal inngå i en indeks» (Ringdal, 2016, ss. 97-98). Her har jeg forholdt meg til den statistiske størrelsen Cronbrachs alfa. Ifølge Ringdal (2016) har indeksen en tilfredsstillende reliabilitet hvis alfa har en høg verdi, gjerne over 0,70. I mitt tilfelle tilfredsstillende sammenhenger mellom indikatorene dette, noe som viser til en validitet i disse delene av datasettet. Grønmo (2020) viser til at sammenslåtte verdier og variabler til en indeks har høyere reliabilitet enn enkeltvariabler. Samtidig har jeg i analysefasen lagt vekt på de delene av datamaterialet som antas å ha høyest validitet, altså det som er mest sentralt for å belyse problemstillinga mi.

Denne studien har et eksperimentelt design. Grønmo (2020) viser til at det i denne formen for studier er viktig å vurdere studiens *eksterne validitet*. Den eksterne validiteten er et uttrykk for at resultata av eksperimentet er realistiske og kan generaliseres til «vanlige situasjoner i samfunnet» (Grønmo, 2020, s. 435), og at «konklusjonen om årsakssammenhengen ikke bare er gyldig under kunstige undersøkelsesbetingelser, men også under reelle samfunnsmessige forhold» (Grønmo, 2020, s. 435). Denne utfordringa med å gjennomføre en eksperimentstudie på et minnsted, hvor eksperimentet ikke er gjennomført i laboratorium, men på et sted og i en situasjon som kan ha andre eksterne påvirkningsfaktorer. Dette er en diskusjon jeg òg kommer tilbake til i kap. 5, hvor jeg ser på eksperimentets kunstige undersøkelsesbetingelser på et minnsted, med andre pedagoger og ulik undervisningsmetodikk. Hovedpunktene i denne diskusjonen er de eksterne påvirkningsfaktorene som ligger i minnstedet som motivasjonsfaktor.

For validiteten i prosjektet kan jeg si at jeg har et datagrunnlag, både kvantitativt og kvalitativt, som belyser problemstillinga, men at det er flere eksterne faktorer som datamaterialet ikke har klart å fange opp. Dette har ført til at jeg ikke får signifikante utslag i datamaterialet, som igjen gjør at jeg sitter igjen med langt flere spørsmål enn svar i denne studien.

3.9.3 Generalisering og overføringsverdi

Et avgjørende spørsmål for å kunne si noe om studiens verdi, er om funna er generaliserbare og har overføringsverdi ut over caset i denne studien. Jeg vil i dette delkapitlet drøfte funnas generaliserbarhet og overføringsverdi.

Det første aspektet jeg vil ta opp når det gjelder generaliserbarhet og overføringsverdi er hvor utfordrende det er å undersøke elevs motivasjon. Studien har vist at dette er et sammensatt og komplisert tema å studere. Særlig gjelder dette i den kvantitative delen av undersøkelsen, hvor jeg har få signifikante funn. Denne kompleksiteten er i seg sjøl overførbar innsikt til andre studier som studerer lignende caser.

Jeg har tidligere gjort rede for utvalget i studien (kap. 3.4.3). Grønmo (2020) poengterer at det ved generalisering er avgjørende at utvalget er representativt for populasjonen, i dette tilfellet alle som har deltatt på undervisningsopplegget. Jeg kan i så måte, ut fra redegjørelsen i kap. 3.4.3, anta at jeg har et representativt utvalg i den kvantitative delen av studien, fordi det er tilfeldig hvilke skoler som er med i studien. Resultata egner seg derfor for en statistisk generalisering. Det vil si at resultata ikke bare er gyldige i utvalget, men òg i populasjonen.

I kvalitative studier snakker vi i stedet for generalisering om *overførbarhet* (anv nbarhet) (Thornberg & Fejes, 2019). Dette handler om studiens resultater er anvendbare utafor studien, i andre situasjoner enn det tilfellet som inngikk i studien (ibid.). I mitt tilfelle ligger overførbarheten i at resultata har gyldighet òg til andre lignende undervisningsopplegg enn det opplegget som konkret er studert ved Falstadsenteret. Det vil si at resultata kan gjenfinnes i caser og undervisningssituasjoner som ligner på den situasjonen som er beskrevet i dette kapitlet.

3.10 Etiske betraktninger

En studie med eksperimentell design kan ifølge Ringdal (2016) ha etiske betenkelige sider. Dette gjelder òg for denne studien. Sia jeg ser på den motiverende effekten av en bestemt læringsaktivitet, har dette medført at undervisningstilbudet på Falstadsenteret har vært ulikt for eksperimentgruppa og kontrollgruppa. I en klassisk eksperimentstudie manipulerer man årsaksvariabelen man ønsker å studere. I de fleste tilfeller er denne variabelen lagt til. Et eksempel på dette er et klassisk medisinstudie hvor eksperimentgruppa f r for eksempel en medisin studien ønsker å undersøke. Man legger til en medisin. I min studie utsetter jeg elevene for det motsatte. Læringsaktiviteten var allerede en del av undervisningstilbudet ved Falstadsenteret. Jeg utsetter elevene i eksperimentgruppa for denne årsaksvariabelen (stimulusen), men jeg tar den bort fra undervisningstilbudet for kontrollgruppa. Her ligger det et etisk dilemma, i det at kontrollgruppa ikke f r det samme undervisningstilbudet. Denne etiske betraktninga var gjenstand for diskusjon i undervisningsavdelinga på Falstadsenteret i forkant av studien. Denne diskusjonen hadde to hovedkonklusjoner. For det første er det vanskelig å gjennomføre en eksperimentell studie av læringsaktiviteten om vi ikke utsetter noen elever for den, og andre ikke. For det andre utgjør denne læringsaktiviteten en liten del av det heilhetlige undervisningstilbudet. Undervisningsavdelinga kom derfor fram til at det ikke nødvendigvis ville gjøre en stor forskjell for det totale læringsutbyttet og opplevelsen av undervisningsdagen for elevene i kontrollgruppa om de ikke fikk gjøre denne læringsaktiviteten. Dette bekreftes òg av elevene sjøl i datagrunnlaget, da det ikke er vesentlig forskjell mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i hvor fornøgde de er med undervisningsdagen (se kap. 4.2).

4 Empirisk materiale

Som tidligere nevnt består det empiriske materialet i mastergradsprosjektet av data fra to hovedtyper undersøkelser, kvalitative gruppeintervju og kvantitative spørreundersøkelser. I hver undersøkelse er det to grupper respondenter: eksperimentgruppe (de som har gjennomført forarbeidsfasen) og kontrollgruppe (de som ikke har gjennomført forarbeidsfasen).

I den kvantitative delen av studien er det 410 respondenter¹. Det er 269 (129 jenter, 128 gutter og 12 som identifiserer seg i et anna kjønn) respondenter i gruppa som har gjennomført forarbeidsfasen (heretter eksperimentgruppe) og 140 (70 jenter, 64 gutter og 7 som identifiserer seg i et anna kjønn) respondenter som ikke har gjennomført forarbeidsfasen (heretter kontrollgruppe). Totalt er det 409 respondenter.

I den kvalitative delen av studien ble det gjennomført sju gruppeintervju. Fire av disse gruppeintervjua var av elever som hadde gjennomført forarbeidsfasen (eksperimentgruppe) og tre var av elever som ikke hadde gjennomført forarbeidsfasen (kontrollgruppe). I utgangspunktet skulle jeg gjøre fire gruppeintervju i kontrollgruppa òg, men det ene måtte avlyses på grunn av sykdom fra skolens side. Hvert gruppeintervju hadde tre til fire respondenter. Totalt ble 27 elever intervjuet i gruppeintervjua.

Framstillinga av det empiriske materialet blir gjort kapittelvis. I hvert delkapittel vil jeg presentere funna fra de kvalitative intervjuet, samt den kvantitative spørreundersøkelsen der det er relevant data for temaet i kapittelet. Til sammen danner alle disse delkapitlene en heilhetlig framstilling av det empiriske materialet som er relevant for problemstillinga i studien (se kap. 1.3). Funna blir presentert som et produkt av analyseprosessen, og vil bli diskutert fortløpende i hvert delkapittel. I kapittel 5. *Drøfting*, vil jeg diskutere funna ytterligere for å kunne komme med en konklusjon og et svar på problemstillingen. Samtidig er det nødvendig å drøfte utfordringene denne formen for datainnsamling kan by på.

4.1 Hovedtendenser i datasettene

Hovedtendensene i hver av de to datasettene er noe uklare og motsigende. Gruppeintervjua viser at elevene som har gjennomført forarbeidsfasen beskriver at de får en økt motivasjon for videre arbeid, både kognitivt og emosjonelt. Samtidig uttrykker de at forarbeidsfasen med læringsaktiviteten har gjort noe med måten de jobber med kildegrunnlaget til personhistoriene på. De er mer bevisste og jobber mer strukturert, konsentrert og målretta. Den kvantitative spørreundersøkelsen viser derimot få signifikante forskjeller mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i opplevd motivasjon for arbeidet. Sjøl om vi kan se noen tendenser danner datagrunnlaget ikke et tydelig og generaliserbart bilde av elevenes motivasjon.

4.2 Generelt om undervisningsdagen på Falstadsenteret

For å skape et heilhetlig overblikk over elevenes opplevelse av undervisningsdagen på Falstadsenteret, som igjen kan nyansere funna knytta til elevenes opplevde motivasjon

¹ I datasettet framgår det at det er én lærer som har svart på spørreundersøkelsen. Sia denne undersøkelsen ikke søker lærernes perspektiv, velger jeg å fjerne hen sine svar fra datasettet før jeg starter analysen.

for læringsaktiviteten studien omfatter, har respondentene tatt stilling til dette i både den kvantitative og kvalitative delen undersøkelsen.

Tabell 4.1 Hvordan elevene likte undervisningsdagen på Falstadsenteret. Prosent. N (409)

	Eksperimentgruppe	Kontrollgruppe	Totalt
Likte ikke	0,7	0,0	0,5
Likte litt	2,2	4,3	2,9
Verken eller	6,3	5,0	5,9
Likte ganske godt	63,9	53,6	60,4
Likte kjempegodt	26,8	37,1	30,3
Sum	100,0	100,0	100,0
Antall	269	140	409

χ^2 7.550, df:4, p = 0,066

Totalt sett er elevene som har deltatt i undervisningsopplegget på Falstadsenteret fornøgdde med dagen. Hele 90,7 % av ungdommene svarer at de likte undervisningsdagen ganske godt (60,4 %) eller kjempegodt (30,3 %). Det er noen forskjeller mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa, men disse er små. Resultatet viser at det er flere i kontrollgruppa enn i eksperimentgruppa som liker undervisningsdagen kjempegodt. Det er tross dette ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene, da p-verdien er større enn 0,05.

At elevene er så godt fornøgdde med undervisningstilbudet på Falstadsenteret er i seg sjøl interessant. Denne studien vil derimot ikke fokusere på en dypere analyse av dette, da det ikke er sentralt for problemstillinga. Det som derimot er interessant knytta opp mot problemstillinga er nettopp den høge fornøgdhetsgraden elevene oppgir. Spesielt interessant er dette når studien fokuserer på én av mange læringsaktiviteter i løpet av dagen. Det kan tenkes at jeg i dette datagrunnlaget ser en form for hva man i samfunnsøkonomisk sammenheng kaller *avtagende grensenytte* (*diminishing marginal utility*) (Briggs, 2019). Dette fenomenet kjennetegnes ved at det er et naturlig metningspunkt, hvor gevinsten av et ekstra produkt, en ekstra dollar, eller et ekstra element ikke har like stor verdi for konsumenten (ibid.). I denne studiens sammenheng vil det si at elevene er så fornøgdde med undervisningstilbudet at den ene lille læringsaktiviteten som er gjenstand for denne eksperimentstudien ikke utgjør en forskjell i elevenes opplevde fornøgdhet og motivasjon. Dette vil jeg komme nærmere innpå i kap. 5.

Gjennom de kvalitative gruppeintervjua kommer det òg fram at elevene er fornøgdde med undervisningsdagen på Falstadsenteret. Ingen av de 27 elevene som deltok i intervjua nevnte noe negativt om undervisningstilbudet. Respondentene beskriver dagen som «kunnskapsfull» og «det var veldig bra» (Adrian), «vi fikk litt mer perspektiv på det» (David), «det var veldig mye mer sånn nært hjertet da» (Fride), «jeg synes det var et ganske bra opplegg jeg» (Eli), «Jeg synes òg det var bra» (Eva), «[...] det var ganske sterkt å være på Falstad» (Chris) og «Jeg tenker bra på alle måter» (Frode). Av gruppeintervjua kommer det ikke fram noen forskjeller på eksperimentgruppa og kontrollgruppa når det gjelder hvor fornøgdde de var med undervisningsdagen totalt sett.

4.3 Eksperimentgruppa si oppfatning/opplevelse av læringsaktiviteten

Både de kvantitative og kvalitative dataene viser at elevene i eksperimentgruppa har opplevd arbeidet med illustrasjonene som givende, interessant og de er generelt fornøgdde med læringsaktiviteten.

I spørreundersøkelsene ble respondentene i eksperimentgruppa spurt om «Hvordan likte du arbeidet med tegneserie?».

Tabell 4.2 *Hvordan elevene likte arbeidet med illustrasjonene. Prosent. N (269)*

	Jente	Gutt	Anna kjønnsidentitet	Totalt
Likte ikke	4,7	7,0	8,3	5,9
Likte litt	11,6	8,6	16,7	10,4
Verken eller	21,7	25,0	33,3	23,8
Likte ganske godt	45,0	45,2	25,0	42,8
Likte kjempegodt	17,1	17,2	16,7	17,1
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	129	128	12 ²	269

χ^2 3.590, df:8, p = 0,892

Totalt sett likte elevene i eksperimentgruppa arbeidet med illustrasjonene godt. 59,9 % av elevene likte arbeidet godt eller kjempegodt. Gjennomsnittet ligger på 3,55 og medianen er 4. Fordelinga har et standardavvik på 1,077, med en skewness på -0,681. Det er så å si ingen kjønnsforskjeller når det gjelder hvordan elevene likte læringsaktiviteten, da p-verdien på 0,892 overstiger grensa på 0,05.

Av de kvalitative gruppeintervjua kommer det fram at elevene liker denne læringsaktiviteten. Flere av elevene peker på at det var spennende å jobbe med illustrasjonene.

«Det var jo spennende. For da måtte vi lete etter små hint i bildet. Han har hatt på seg, så han var sikkert i militæret eller at han kan ha vært en del av motstandsbevegelsen. Eller, liksom små hint da, som kan hjelpe oss å finne fram. Det er ganske spennende» (Fredrik).

Informantene peker òg på at det var artig å jobbe med illustrasjonene. Frikk sier det var «[...] litt artigere, å ha en teori», mens Caroline synes «Det er jo en artig øvelse». Fride poengterer at «[...] det også sånn at man har lyst til å finne ut mer om en person som man føler at man har et, som man føler man kan liksom, ja hvis vi vet allerede litt om den så er det artig å finne ut mer».

De kvalitative gruppeintervjua bekrefter dermed de kvantitative dataene om at elevene i stor grad liker læringsaktiviteten. De viser til at det er artig og spennende, samtidig som de i neste rekke får lyst til «[...] å finne ut mer» (Fride).

4.4 Elevenes generelle motivasjon for arbeid i historie

For å ha et utgangspunkt for å kunne si noe om elevenes motivasjon i møte med læringsaktiviteten på Falstadsenteret, er det avgjørende at jeg har et «bilde» av hvordan elevene sin motivasjon for arbeid med historie er til vanlig. Både den kvantitative spørreundersøkelsen og de kvalitative gruppeintervjua har derfor tatt sikte på å kartlegge nettopp hvordan elevenes motivasjon er på generell basis for arbeid i historie.

Totalt sett kan vi si at elevene er motivert for arbeid med historie generelt. I spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å oppgi, på en skala fra 1 til 10, hvor motivert de vanligvis er når de skal lære om historie.

² Det er bare 12 stykker som identifiserer seg i et anna kjønn. 12 enheter utgjør et lite datagrunnlag, og resultatene er derfor svært usikre.

Tabell 4.3 viser resultatene etter at jeg slo sammen variablene 0-3 = låg motivasjon, 4-6= middels motivasjon og 7-10= høg motivasjon.

Tabell 4.3 Elevenes motivasjon for arbeid med historie. Prosent. N (409)

	Eksperimentgruppe	Kontrollgruppe	Totalt
Låg motivasjon	11,5	8,6	10,5
Middels motivasjon	29,7	21,4	26,9
Høg motivasjon	58,7	70,0	62,6
Sum	100,0	100,0	100,0
Antall	269	140	409

χ^2 4,995, df:2, p = 0,082

Hovedtendensen i undersøkelsen om generell motivasjon for arbeid i historie viser at både eksperimentgruppa og kontrollgruppa er middels til høgt motiverte for arbeid i historie. Kontrollgruppa har noe større hovedvekt på høg motivasjon sett opp mot eksperimentgruppa, men dette er ingen signifikant forskjell, da p-verdien er større enn signifikansnivå på 0,05.

De kvalitative gruppeintervjua støtter opp under dataene fra spørreundersøkelsen. Samtlige elever svarer at de synes de generelt er motiverte for arbeid med historie. Fatima beskriver at arbeid med historie er «gøy», mens Fredrik er «[...] veldig interessant». Fride viser til at arbeid med historie gjør det «[...] spennende å vite litt hvordan verden fungerer, og hvorfor den er som den er». Ane synes «[...] det er ganske interessant ja. Spennende». Elevene viser til en indre motivasjonsfaktor når det er snakk om arbeid med historie generelt. At flere oppgir at de synes arbeid med historie er spennende, gøy og interessant tyder på en indre emosjonell motivasjonsfaktor, men Fride viser òg til en kognitiv motivasjonsfaktor gjennom at hun sier at historie har en iboende verdi for hennes forståelse for samfunnet.

Samtidig som intervjua viser at ungdommene oppgir at de er motivert for arbeid med historie gir de òg et mer nyansert bilde av denne motivasjonen. Flere av ungdommene oppgir at motivasjonen for historie er avhengig av hvilket tema de jobber med, og hvordan de jobber med det. I det ene gruppeintervjuet diskuterer Even og Eli dette. Eli starter med å si at det «[...] kommer lit an på hva det er», hvorpå Even bekrefter: «Det kommer veldig an på hva det er». Han sier videre at det er «[...] okay hvis vi lærer om noe som er morsomt. Eller spesielt spennende», hvorpå Eli igjen bekrefter at det «[...] kommer helt an på hvilket tema det er». Flere av elevene i de ulike gruppeintervjua oppgir at temaet «krigen», altså andre verdenskrig, er et tema de synes er okay å jobbe med på skolen, og spesielt på alternative læringsarenaer. Ser vi dette opp mot hvor fornøgde elevene var med undervisningsdagen på Falstadsenteret (kap. 4.1) og deres generelle motivasjon for arbeid med historie opererer de kvantitative og kvalitative dataene fra denne studien i et komplementært forhold til hverandre.

Elevenes generelle motivasjon vil bli brukt som et sammenligningsgrunnlag for analyse i noen av delkapitlene i denne studien. Særlig interessant er det å se på om det er noen forskjeller mellom elevenes generelle motivasjon for historie og hvor motivert de var i det de skulle starte jobben med kildegrunnlaget til personhistoriene.

4.5 Generelt om motivasjon for arbeid med personhistoriene

Et sentralt aspekt ved problemstillinga i denne studien ligger i om elevene i eksperimentgruppa som har gjennomført et forarbeid før de skal arbeide med personhistoriene blir mer motivert til dette arbeidet enn kontrollgruppa. Jeg skal senere i dette delkapitlet se på konkrete kvantitative data som belyser dette, men først vil jeg presentere data for hvordan elevene i eksperimentgruppa beskriver sin motivasjon for arbeid med personhistorie.

Elevene som gjennomførte forarbeidet fikk et direkte spørsmål om dette arbeidet gjorde dem motivert i spørreundersøkelsen. De spurte ungdommene fordelte seg slik:

Tabell 4.4 Forarbeidet gjorde meg motivert. Prosent. N (269)

Ikke i det hele tatt (1)	3,7
I liten grad (2)	7,1
Verken eller (3)	26,0
I noen grad (4)	45,0
I stor grad (5)	18,2
Sum	100,0
Antall	269

Majoriteten av de spurte sa at forarbeidet motiverte dem i noen grad eller i stor grad. Til sammenligning er det få elever (10,8 %) som sier forarbeidet motiverte dem i liten grad eller ikke i det hele tatt. 26 % sier det utgjorde ingen forskjell. Gjennomsnittet ligger på 3,67 mens medianen er 4 (i noen grad). Standardavviket ligger på 0,997. Både skewness og kurtose ligger godt under grensa på 1,5. Fordelinga er høgreskjev med en klar tendens mot at elevene ble motivert i noen eller stor grad av arbeidet med forarbeidsfasen. Ut fra dette vil vi forvente at dette påvirker den «totale» motivasjonen positivt, og at vi finner forskjell mellom de som har og de som ikke har gjennomført forarbeidet.

Elevene i eksperimentgruppa viser òg i intervjua at de opplever forarbeidet som en motiverende faktor for videre utforskning av historie. Fatima sier at «Det gjorde jo at, i alle fall for meg, at jeg fikk lyst til å lære mer om det da. Historie og sånt». Caroline sier: «Jeg ble motivert jeg. Viktig at det er en god start på det [...]. Det er jo en artig øvelse. Da blir man jo mer motivert. Hvis man starter med noe som ikke er så artig blir man jo ikke motivert». Videre peker Chris på at ved å analysere illustrasjonen og lage hypoteser tror han «[...] det motiverte da. Til å finne ut bakgrunnen for det som skjedde». Her viser Chris til et kognitivt motivasjonsgrunnlag, i og med at han ønsker å finne ut «bakgrunnen for det som skjedde». Her har han en indre motivasjon til å finne ut bakgrunnen for illustrasjonen og for å belyse de hypotesene gruppa har skapt for personhistoria.

Isolert sett viser intervjua og spørsmålet om forarbeidet motiverte dem at læringsaktiviteten har en motiverende effekt på det videre arbeidet med personhistoriene. Sjøl om det tilsynelatende har en motiverende effekt, er det flere sider ved datagrunnlaget som nyanserer dette bildet. Særlig gjelder dette når jeg sammenligner elevenes opplevde motivasjon for arbeidet med personhistorie.

Elevene har i den kvantitative spørreundersøkelsen tatt stilling til hvordan de opplevde egen motivasjon for arbeid med personhistorie (idet de gikk i studieutstillinga). Her skulle elevene rangere egen motivasjon fra 0 til 10, hvor 0 representerer ingen motivasjon og 10 høg motivasjon. Følgende hypotese ligger til grunn for analysen av disse dataene:

- H₀ Det er ingen forskjell mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i opplevd motivasjon for arbeid med personhistorie
- H₁ Deltakerne i eksperimentgruppa har en høyere opplevd motivasjon for arbeid med personhistorie enn deltakerne i kontrollgruppa

Tabell 4.5 Hvor motivert var du i det du startet jobben med personhistoriene. Prosent. N (409)

	Eksperimentgruppe	Kontrollgruppe	Totalt
0	1,1	0,7	1,0
1	0,7	1,4	1,0
2	1,5	2,1	1,7
3	7,1	5,7	6,6
4	4,8	3,6	4,4
5	14,1	13,6	13,9
6	17,5	10,7	15,2
7	19,3	21,4	20,0
8	16,0	17,1	16,4
9	9,7	10,7	10,0
10	8,2	12,9	9,8
Sum	100,0	100,0	100,0
Antall	269	140	409

χ^2 6,645, df:10, p = 0,065

Analysen av opplevd motivasjon for arbeid med personhistorie viser liten forskjell mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa. Totalt sett ligger den gjennomsnittlige motivasjonen på 6,62, med en median på 7. Standardavviket er 2,175, mens skewness og kurtose ligger godt innfor grensa på 1,5. Dykker vi litt dypere inn i dataene ser vi at eksperimentgruppa har en gjennomsnittlig motivasjon på 6,52, med en median på 7. Denne gruppas standardavvik er 2,135, med en skewness og kurtose innfor grensa. Til sammenligning har kontrollgruppa en gjennomsnittlig motivasjon på 6,81, altså litt over eksperimentgruppa, med samme median på 7. Standardavviket er på 2,246, mens skewness og kurtose tilfredsstillers grensa på 1,5. Forskjellene utgjør likevel ikke en signifikant forskjell, da p-verdien er på 0,065, altså over kravet på 0,05. Det er ikke store forskjeller i standardavviket mellom de to gruppene, men det er en tendens til at det er noe større spredning i kontrollgruppa. Det vil si at eksperimentgruppa er mer «like» når det gjelder motivasjon før de startet jobben med personhistoriene enn hva deltakerne i kontrollgruppa var.

Hvordan elevene opplever egen motivasjon i det de skal i gang med kildearbeidet, utgjør et interessant datagrunnlag. Om vi studerer dataene viser det at kontrollgruppa opplever en litt høyere motivasjon for arbeidet enn eksperimentgruppa. Forskjellen er riktignok ikke signifikant, så disse dataene gir oss ikke et definitivt og grundig grunnlag for å si noe om forskjellene. Likevel er det interessant med tanke på at formålet med forarbeidet er å få elevene investert i personhistoriene, som i andre rekke skal stimulere til en økt motivasjon for videre utforskning. H₀ beholdes. Det er ingen forskjell mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i opplevd motivasjon for arbeid med personhistorie.

Dette datagrunnlaget utgjør òg en slags motsigelse innad i eksperimentgruppa. Resultata i tabell 4.4, viser at 63,2 % av elevene som gjennomførte forarbeidsfasen viser til at forarbeidet gjorde dem motivert i noen grad eller i stor grad. Disse resultata gjenspeiler for så vidt hvor motiverte de opplevde at de var i det de skulle i gang med arbeidet, da hovedvekten av respondentene i eksperimentgruppa (66,9 %) oppgir en verdi på 5 til 8 på skalaen over hvor motiverte de opplevde at de var i det de skulle i gang med kildearbeidet.

Med utgangspunkt i datagrunnlaget presentert i tabell 4.4 samt gruppeintervjua skulle man tro at eksperimentgruppa hadde en høgere motivasjon for å utforske personhistoriene enn kontrollgruppa. Det empiriske materialet fra den kvantitative spørreundersøkelsen viser imidlertid ikke at eksperimentgruppa har det. Det framstår som et overraskende funn, da både det teoretiske rammeverket og bakgrunnen for utviklinga av læringsaktiviteten tilsier at elevene skal oppleve en økt motivasjon for videre utforsking. Dette underbygges videre av kontrollgruppa i gruppeintervjua. Flere av elevene viser her til at de var lite motivert for arbeidet. På et direkte spørsmål om de «[...] følte at du var motivert til å gjøre det?» (intervjuer) svarer Dylan: «Nei, egentlig ikke», mens Dina svarer: «Nei, jeg er ikke så veldig glad i å lese da».

Det er flere aspekt ved disse dataene som skulle tilsi at elevene i eksperimentgruppa kunne ha opplevd en høgere motivasjon for utforsking av personhistoriene. Likevel kan ikke dataene presentert i dette delkapitlet gi oss noen indikasjoner på om læringsaktiviteten har en påvirkning på elevenes opplevde motivasjon for utforsking av personhistorie. Dette kan tyde på at den kvantitative spørreundersøkelsen ikke har klart å fange opp nyansene av motivasjon som ligger til grunn for utviklinga av læringsaktiviteten. Jeg vil videre se på noen av disse aspekta/nyansene, hvor motivasjon på det emosjonelle nivået er med på å nyansere dette.

4.6 Motivasjon på det emosjonelle nivået

I henhold til Skaalvik og Skaalvik (2019) sitt teoretiske rammeverk påvirker elevenes emosjoner deres motivasjon for arbeidet. Det leseteoretiske bakteppet for utarbeidelsen av denne læringsaktiviteten sier at denne formen for førlesefase skal vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for videre arbeid (Roe, 2020). I så måte ligger noen av hovedprinsippene i utviklinga av læringsaktiviteten i å trigge elevens emosjoner gjennom nysgjerrighet og interesse. Gruppeintervjua gir et godt grunnlag for å si noe om elevenes opplevde emosjonelle motivasjon for videre arbeid etter å ha gjennomført forarbeidsfasen. Sammen med dataene fra spørreundersøkelsen vil de kunne si noe om elevenes opplevde emosjonelle motivasjon i læringsaktiviteten, men òg for videre utforsking av historie.

Spennende/spenning, interessant og nysgjerrighet er begrep som informantene bruker når de snakker om hvordan de opplevde læringsaktiviteten. I samtlige intervju med elever i eksperimentgruppa kommer disse emosjonene fram når elevene snakker om forarbeidet og effekten det har for videre arbeid.

Frode sier at forarbeidet gjorde han «mer nysgjerrig kanskje», mens Chris sier at «Det var spennende å lage disse historiene». Eva sier at «jeg synes det så ut som en spennende historie», mens Even sa at «[...] det fikk oss på en måte til å bli mer interessert». Fiona påpeker et annet interessant poeng knytta til emosjonell motivasjon. Hun sier at «det gjør det litt mer interessant da. [...] det gjør det liksom litt mer spennende, litt mer interessant og du får mer lyst til å om den personen og sånt da». Her viser Fiona til sentrale emosjonelle motivasjonsfaktorer. Ved at arbeidet er interessant skapes det en spenning og en nysgjerrighet for videre utforsking. At Fiona sier at det gir henne «mer lyst til å om den personen og sånt da» viser til at hun, gjennom forarbeidsfasen, har skapt en indre iboende trang og lyst til å finne ut mer. Disse emosjonene er klare indikasjoner på at forarbeidsfasen gir økt emosjonell motivasjon.

For å måle elevenes emosjonelle motivasjon for arbeid med personhistorie, har spørreundersøkelsen spurt elevene om hvilke positive motiverende emosjonelle følelser

arbeidet med illustrasjonene ga dem. Emosjonene som elevene ble spurt om i undersøkelsen var *nysgjerrig, spent og engasjert*.

Ungdommene som gjennomførte forarbeidsaktiviteten, fordeler seg slik i en råindeks etter en korrelasjonsanalyse med kaisers kriterium (Eigenvalue >1), hvor jeg fikk utslag på kun én faktor. Altså at de tre emosjonene danner kun én faktor, uten flere mulige sammensetninger. Respondentene tok stilling til disse emosjonene i fem verdier (I stor grad (5) – I noen grad (4) – Verken eller (3) – I liten grad (2) – Ikke i det hele tatt (1)):

Tabell 4.6 Elevenes emosjonelle motivasjon. Prosent. N (269)

3	1,5
4	0,4
5	0,7
6	1,9
7	1,9
8	4,1
9	10,8
10	10,0
11	13,0
12	24,9
13	11,2
14	10,4
15	9,3
Sum	100,0
Antall	269

Fordelinga viser en klar tendens til at elevene har middels eller høg emosjonell motivasjon etter å ha gjennomført forarbeidsaktiviteten. Gjennomsnittet er på 11,3, mens median er 12,0. Standardavviket i fordelinga er 2,464. Både skewness og kurtose ligger godt under grensa på 1,5. Fordelinga er overveiende høgreskjev med en klar tendens mot middels til høg emosjonell motivasjon.

For videre sammenligningsgrunnlag i analysen forenkla jeg denne til en variabel med tre verdier; låg emosjonell motivasjon (3 – 6), middels emosjonell motivasjon (7 – 11) og høg emosjonell motivasjon (12 – 15).

Tabell 4.7 Elevenes emosjonelle motivasjon, tre verdier. Prosent. N (269)

Låg emosjonell motivasjon	4,5
Middels emosjonell motivasjon	39,8
Høg emosjonell motivasjon	55,8
Sum	100,0
Antall	269

I denne forenkla variabelen kommer den overveiende høgreskjeve tendensen enda tydeligere fram. Her ser vi at over halvparten av elevene i eksperimentgruppa uttrykker en høg emosjonell motivasjon for videre utforskning.

En annen sentral observasjon i intervjumaterialet er fraværet av det emosjonelle motivasjonsaspektet i forkant av arbeidet med kildematerialet for respondentene i kontrollgruppa. Hvor respondentene i hovedgruppa beskriver en sterk emosjonell tilknytning til, og motivasjon for, arbeidet er dette tilsynelatende fraværende hos de elevene som ikke har gjennomført forarbeidet. Likevel er ikke det emosjonelle motivasjonsaspektet helt fraværende hos kontrollgruppa. Av datagrunnlaget kommer det fram at når elevene har kommet i gang med arbeidet vekkes det en emosjonell motivasjon. David utdyper dette: «Jo, men først kom vi i gang og begynte å liksom lese

ferdig det meste så ble vi mer interessert og interessant. [...] Og når vi først satte oss i gruppene, så ble det litt artigere». Både Bjørn og Bilal bekrefter dette ved å si at arbeidet var «spennende». Emosjoner som interessant og artig er òg nevnt fra elever i kontrollgruppa.

At elevene i kontrollgruppa òg opplever en emosjonell motivasjon, er et interessant funn. Dette funnet henger nok sammen med mikrohistoriens iboende egenskaper (se kap. 2.2.2) i form av å fenge elevenes interesse. Det er snakk om historia til enkeltmennesker som har levd og opplevd de historiske hendelsene elevene har lært om på makronivå. Når de får tilgang til et kildemateriale som til sammen forteller historia til en person som de kan relatere seg sjøl til, gjør det at de blir motivert for å fortsette arbeidet på et emosjonelt nivå.

At kontrollgruppa opplever en emosjonell motivasjon når de kommer i gang med arbeidet kan være med å forklare noe av sammenhengen i kap. 4.5 Både den kvantitative og kvalitative undersøkelsen er gjennomført i etterkant av undervisningsdagen, henholdsvis like etter undervisningsdagens slutt for spørreundersøkelsen og i løpet av påfølgende skoleuke for intervjuet. En mulig forklaringsmodell for hvorfor elevene i kontrollgruppa opplever middels til høg motivasjon i forkant av arbeidet med personhistoriene er at de har opplevd en emosjonell motivasjonsfaktor i løpet av arbeidet. Dette kan ha vært en faktor som var med på å øke hvor stor motivasjon de oppgir for arbeidet, i retrospektiv. Dette er selvfølgelig ikke et aspekt jeg kan bruke til å forklare sammenhengen mellom resultatene, men er et aspekt som kan nyansere det empiriske materialet i denne studien.

Elevene i eksperimentgruppa som har gjennomført forarbeidet ved å analysere illustrasjonen og lagd hypoteser om personens historie oppgir at de er emosjonelt engasjert og motivert for videre arbeid med personhistorie. Den høge prosentandelen som oppgir middels til høg emosjonell motivasjon tyder på at læringsaktiviteten har en motiverende effekt med tanke på videre arbeid. Ser vi dette opp mot dataene fra kap. 4.7, ser vi at sjøl om elevene er emosjonelt motivert for videre utforskning, gir dette ikke et signifikant utslag på hvordan elevene viser den emosjonelle motivasjonen i sin atferd. Disse funnene kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen (kap. 5).

4.7 Motivasjon gjennom atferd

Det teoretiske rammeverket peker på at man kan se på elevens motivasjon gjennom deres atferd. Dette omfatter elevenes konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet og valg (Skaalvik & Skaalvik, 2019). I dette delkapitlet vil jeg se på hvilken atferd elevene uttrykte og oppga for arbeidet med personhistoriene.

Elevene viser til forarbeidsfasen som en motiverende faktor for utforskning av historia videre. For det første forklarer de at forarbeidsfasen har gitt dem et personlig forhold til en historisk person. Ved å analysere illustrasjonen, har de brukt sin historiske og tverrfaglige kompetanse til å analysere og bli bedre kjent med personen. I andre rekke gir dette dem en tilhørighet som fører til en trang til å utforske historia videre. Den ene gruppa oppgir at de ikke ville ha utforska alt om de ikke hadde jobbet med forarbeidet først. Frikk påpekte:

«[...] og så på en måte jeg tror at hvis vi ikke hadde hadde «lest» om han først, så tror jeg ikke vi hadde liksom lest alt som sto der. Jeg tror vi hadde bare lest de store greiene [...] Og så hadde vi bare gått videre, tror jeg. Det er i alle fall det jeg hadde gjort».

Her viser Frikk til at om de ikke hadde «lest», altså jobba med illustrasjonen i forarbeidsfasen først, tror han ikke at verken han eller gruppa ville ha lest alt av kildematerialet etterpå. De ville bare ha lest de store greiene, som viser til overskrifter og ingresser, samt uthevede sitater. Forarbeidsfasen er i så måte med på å gjøre noe med *måten elevene leser kildematerialet på*, samt måten de utforsker historia. Uten forarbeidsfasen sier elevene at de ikke hadde kommet til å sette seg like godt inn i kildegrunnlaget og historia. De ville ikke «liksom lest alt som sto der. Jeg tror vi hadde bare lest de store greiene» (Frikk).

Respondentene i kontrollgruppa bekrefter på mange måter Frikk sin påstand fra forrige avsnitt. Dylan, Dagmara og David diskuterer atferden til sine medelever i arbeidet med personhistoriene: Det var «[...] mange som ikke orket å prøve så mye» (David) og at det var «[...] mange som liksom tok litt lett på det» (Dylan). Dylan sier videre at «[...] det var noen som ikke giddet å lese på det liksom [...] og fortelle om det». Dagmara sier at hun tror det var mange som «var litt lei». Disse elevrefleksjonene viser at de har opplevd at flere av medelevene ikke la så mye innsats i arbeidet med personhistoriene. Denne formen for atferd tyder på en låg motivasjon for arbeidet. Borghild bekrefter dette ved å si at det var «[...] noen på gruppa som ikke giddet å gjøre noe». Denne formen for atferd er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019) tydelige tegn på en låg motivasjon for arbeidet.

Funna fra de kvalitative gruppeintervjua om hvor elevene i eksperimentgruppa viser til en økt motivasjon for utforskning og kontrollgruppa reflekterer om medelever sin låge motivasjon som kommer fram gjennom deres atferd i arbeidet er interessante. Særlig interessant er det når vi sammenligner disse funna med dataene fra den kvantitative spørreundersøkelsen. Disse funna viser at det er liten forskjell på tida elevene bruker på aktiv utforskning av personhistoriene.

4.7.1 Hva sier det kvantitative datagrunnlaget om motivasjon gjennom atferd?

I den kvantitative spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å oppgi hvor lang tid de brukte på aktiv jobbing med kildematerialet. Både eksperimentgruppa og kontrollgruppa hadde like lang tid til rådighet, 15 minutter. Formålet med denne spørsmålsstillingen var å kartlegge elevenes atferd i møte med kildematerialet og personhistoriene.

Følgende hypoteser ligger til grunn for analysen av disse dataene:

H₀ Det er ingen forskjell i atferd mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i tid brukt på aktiv jobbing med personhistoriene

H₁ Deltakerne i eksperimentgruppa bruker mer tid på aktiv jobbing med personhistoriene enn deltakerne i kontrollgruppa

Tabell 4.8 Tid brukt på aktiv jobbing med personhistorie. Prosent. N (409)

	Eksperimentgruppe	Kontrollgruppe	Totalt
0	0,7	0,0	0,5
1	0,7	2,1	1,2
2	2,2	2,1	2,2
3	3,0	0,7	2,2
4	1,9	4,3	2,7
5	7,4	11,4	8,8
6	5,9	3,9	5,1
7	8,6	5,7	7,6
8	9,7	11,4	10,3
9	5,6	5,7	5,6
10	19,0	24,3	20,8
11	6,7	4,3	5,9
12	6,3	7,1	6,6
13	4,5	2,9	3,9
14	1,9	2,1	2,0
15	16,0	12,1	14,7
Sum	100,0	100,0	100,0
Antall	269	140	409

X^2 14,442, df:15, p = 0,492

Datasettet viser liten forskjell mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i tid brukt på aktiv jobbing med personhistorie. Totalt sett ligger den gjennomsnittlige tidsbruken på 9,33 minutter, med en median på 10 minutter. Standardavviket er 3,654, mens skewness og kurtose ligger godt innafor grensa på 1,5. Dykker vi litt dypere inn i dataene ser vi at eksperimentgruppa har en gjennomsnittlig tidsbruk på 9,45 minutter, med en median på 10 minutter. Denne gruppas standardavvik er 3,699, med en skewness og kurtose innafor grensa. Til sammenligning har kontrollgruppa en gjennomsnittlig tidsbruk på 9,12 minutter, altså litt under eksperimentgruppa, med samme median på 10 minutter. Standardavviket er på 3,569, mens skewness og kurtose tilfredsstillter grensa på 1,5. Disse små forskjellene utgjør ikke en signifikant forskjell, da p-verdien er på 0,492, altså over kravet på 0,05. H_0 beholdes. Det er ingen forskjell i atferd mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i tid brukt på aktiv jobbing med personhistoriene.

Med utgangspunkt i rånindeksen over antall minutter elevene brukte på aktiv jobbing med utforskning av personhistoria slår jeg sammen til en forenkla variabel med tre verdier; «Kort tid aktiv jobbing» (0 – 5 minutter), «Middels tid aktiv jobbing» (6 – 10 minutter) og «Lang tid aktiv jobbing» (11 – 15 minutter).

Tabell 4.9 Tid brukt på aktiv jobbing med personhistorie, 3 verdier. Prosent. N (409)

	Eksperiment- gruppe	Kontrollgruppe	Totalt
Kort tid aktiv jobbing	16,0	20,7	17,6
Middels tid aktiv jobbing	48,7	50,7	49,4
Lang tid aktiv jobbing	35,3	28,6	33,0
Sum	100,0	100,0	100,0
Antall	269	140	409

X^2 2,515, df:2, p = 0,284

Denne forenkla variabelen viser en noenlunde lik fordeling mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa. Eksperimentgruppa viser en svak tendens til å ha brukt mer tid på aktiv

jobbing enn kontrollgruppa. Dette ser vi gjennom at det er færre i eksperimentgruppa som bruker kort tid på aktiv jobbing enn i kontrollgruppa, samtidig som det er flere som bruker lang tid i aktiv jobbing i eksperimentgruppa enn i kontrollgruppa. Men, denne tendensen er ikke signifikant, da p-verdien er 0,284, altså større enn 0,05.

Fordelinga av tid brukt på aktiv jobbing er en interessant observasjon, særlig sett i lys av hvordan respondentene sjøl snakker om sin motivasjon for videre utforsking av personhistoriene, og de konkrete framgangsmåtene de har brukt i dette arbeidet. Sjølve tidsbruken i aktiv jobbing viser ingen signifikante forskjeller. Likevel viser intervjuet at elevene jobber på en annen måte når de er i aktiv jobbing. Empirien peker derfor på at forarbeidet har gjort at elevene jobber *mer fokusert og målretta*, gjerne ved å bruke konkrete læringsstrategier i arbeidet, heller enn at de investerer signifikant mer tid i arbeidet.

6.7.2 Ikke mer tid, men mer fokusert arbeid

Sjøl om de kvantitative dataene viser til at det er liten forskjell i atferd mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa i tid brukt på aktiv jobbing, viser datamaterialet fra intervjuet at det er forskjeller i hvordan elevene har brukt denne tida. I intervjuet diskuterer elevene hvordan de har jobba med personhistoriene. Disse refleksjonene og diskusjonene er med på å nyansere bildet over hvordan elevene har brukt tida de oppgir som aktiv jobbing.

Fatima sier at det de gjorde var «[...] å finne og resonnere til hver sånn hva vi tenkte først, og så at vi leita litt mer da». Det Fatima sier her er at forarbeidet har ført til at de leita litt mer i kildegrunnlaget enn hva de ville gjort om de ikke hadde gjennomført forarbeidet. En annen elev, Carstein, viser til at «[...] man fulgte ekstra mer på. For å sjekke at det var faktisk slik som det faktisk var [...] Å finne ut om det var slik vi tenkte, eller ikke, da». Her viser respondenten til at hypotesedannelsene har gjort at de investerer mer energi, konsentrasjon og oppmerksomhet i arbeidet med personhistoriene. Ikke fordi de er motivert for sjølve arbeidet, sett fra en uavhengig kontekst, men fra en indre motivasjon for å finne ut om deres egne hypoteser stemmer. De har en egeninteresse for å bekrefte eller avkrefte sine hypoteser. Chris bekrefter dette i samme diskusjon: «Vi sammenlignet i alle fall, litt sånn. Det var det første vi gjorde. Før vi kom fram til. Vi diskuterte litt rundt hvordan vi kan ha tatt feil på det. Og sånt». Chris viser her til at de har brukt ekstra oppmerksomhet og konsentrasjon på å sammenligne sin egen analyse med kildematerialet. De har òg diskutert i gruppa hvilke hypoteser som ikke stemte, og hvorfor de tok feil. Denne formen for atferd i arbeidet tyder på en økt bevissthet og oppmerksomhet. Disse refleksjonene fra elevene er med på å nyansere bildet over elevenes atferd. Det betyr at elevene i eksperimentgruppa viser mer motivasjon gjennom sin atferd i arbeid med kildegrunnlaget for personhistoriene.

I et av gruppeintervjuet viser elevene til konkrete lesestrategier i arbeidet med kildematerialet etter forarbeidsfasen. De viser til at gruppa valgte *nærlesing* heller enn *letelesing*. Disse lesestrategiene er forskjellige av natur. Letelesing er et begrep ofte brukt i skolen, mens Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) kaller denne strategien selektiv lesing eller skumming. Den brukes for å hente ut spesifikk informasjon fra en tekst eller et kildemateriale. En nøyaktig lesing (nærlesestrategi) fokuserer på hele innholdet (Roe, 2020). Denne forskjellen er vesentlig når vi studerer elevenes motivasjon gjennom atferd. Det viser at elevene bevisst bruker ulike lesestrategier i arbeidet. De kunne brukt lesestrategien letelesing, en overfladisk måte å lete seg gjennom teksten etter spesifikk informasjon på, noe som i denne konteksten ikke ville vært hensiktsmessig, da de sjøl skulle sette sammen kildematerialet til historie. Ved å bruke nærlesing viser elevene at de har en indre motivasjon for arbeidet. De velger å investere

tid, konsentrasjon, oppmerksomhet og utøver en utholdenhet og innsats som peker på at de har en høyere motivasjon for arbeidet.

Elevene viser tydelig i intervjuet at forarbeidsfasen har gjort noe med måten de arbeider med personhistoriene på. De hevder at hvis de ikke hadde gjort forarbeidet ville de ikke ha satt seg like godt inn i kildematerialet. De ville ha «[...] bare lest de store greiene» (Frikk), altså bare overskrifter og ingresser. Gjennom forarbeidet har elevene i eksperimentgruppa en *emosjonell investering* i de mikrohistoriske personhistoriene, som gjør at de undersøker kildematerialet på en annen måte enn elevene i kontrollgruppa. I andre rekke peker dette på en økt innsats og utholdenhet. Gjennom den emosjonelle motivasjonen de tok med seg fra forarbeidet velger elevene å investere mer energi, konsentrasjon og innsats i arbeidet med kildegrunnlaget.

4.7.3 Hvis du skulle gjort arbeidet på nytt

Et annet spennende aspekt ved elevenes atferd finner vi i spørsmålet om elevene skulle gjort det samme, eller lignende arbeid igjen, ville de da ha valgt å gjennomføre forarbeidsfasen på eget initiativ, eller ikke. Her svarer nesten alle i eksperimentgruppa at de ville valgt å gjennomføre forarbeidsfasen med analyse av illustrasjon og hypotesedannelse før de utforsker kildegrunnlaget. Her er det ikke snakk om observerbar atferd, men et slags tankeeksperiment over hvilke valg elevene ville tatt om de hadde fått et valg i en lignende undervisningssituasjon i framtida. At majoriteten av elevene ville ha brukt forarbeidsstrategien på eget initiativ viser at læringsaktiviteten har hatt en verdi for elevene, på et motivasjonsnivå, men òg med tanke på læringsutbytte og refleksjonsnivå.

Fiona uttaler at hun ville «[...] ha sett på liksom tegneserien først. For å... Jeg synes det var på en måte litt sånn, eh, ikke så veldig vanlig måte å gjøre det på, men det gjør det liksom litt mer spennende, litt mer interessant og du får mer lyst til å om liksom den personen og sånt». Hun viser til at det gjør det mer spennende og interessant, altså en indre emosjonell motivasjonsfaktor, og at man får mer lyst til å arbeide med kildematerialet etter forarbeidsfasen. Dette er et interessant funn i datagrunnlaget i og med at det er knytta nært opp til grunnlaget for utviklinga av læringsaktiviteten. De leseteoretiske perspektiva denne læringsaktiviteten bygger på sier at denne læringsprosessen skal skape en motivasjon for videre lesing/utforskning. Det skal skape en spenning, en interesse og en motivasjon for å utforske temaet/teksta videre. At respondentene på egen hånd reflekterer over dette viser at læringsaktiviteten har en verdi for dem, motivasjonsmessig men òg på en måte som er med på å utvide deres perspektiv i historia til personen de jobba med.

Når jeg spør elevene i kontrollgruppa direkte om hvordan, og om, de brukte illustrasjonen spør David: «Hvilken tegning?». I dette gruppeintervjuet er det tydelig at illustrasjonen, som jo er et stort designelement i sjølve arbeidsstasjonene i tillegg til å være forarbeid for eksperimentgruppa, ikke ble verken brukt eller at elevene ikke la særlig merke til den. Videre sier Dagmara at «Vi brukte den ikke noe spesielt». Denne trenden om at illustrasjonen hadde liten betydning for kontrollgruppa, finner vi òg i de andre to gruppeintervjuet av kontrollgruppa. Ingen av elevene viser til at den har noen betydning ut over å være der som et slags grafisk element. De har ikke diskutert den, eller sett den i sammenheng med de andre kildene i personhistoriene. Med dette som bakgrunn er det interessant at elevene som har gjennomført læringsaktiviteten med illustrasjonen beskriver den som et viktig element i utforskinga.

Ved å kartlegge elevenes motivasjon gjennom deres atferd ved bruk av en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, har det oppstått en interessant motsigelse i datamaterialet. Den kvantitative spørreundersøkelsen viser at elevene ikke bruker signifikant lengre tid på

aktiv jobbing etter å ha jobba med forarbeidet, sett opp mot de som ikke har jobba med forarbeidet. De kvalitative intervjuer viser derimot at elever som har gjennomført forarbeidet viser en annen atferd i det videre arbeidet. De utøver ei bevissthet rundt hvordan de må jobbe for å utforske personhistoriene, altså hvilke lesestrategier de bør bruke. Samtidig viser de til at de etter forarbeidsfasen hadde andre interesser for å utforske kildegrunnlaget. Dette viser seg i deres atferd i arbeidet med kildematerialet. De jobber mer *strukturert, konsentrert* og *målretta*, sett opp mot de som ikke har gjennomført forarbeidet. Samtidig viser datagrunnlaget at det i kontrollgruppa var elever som ved sin adferd viser en låg motivasjon for arbeidet. Til tross for dette bruker ikke eksperimentgruppa lengre tid på arbeidet. Den avgjørende faktoren her er ikke hvor lang tid aktiv jobbing elevene viste, men hvordan de jobba og på hvilket grunnlag. Jeg vil komme tilbake til denne motsigelsen i kapittel 5 *Drøfting*.

4.7.4 Det er tida som teller

Et interessant funn i datagrunnlaget finner vi når vi sammenligner tid brukt i aktiv jobbing med personhistoriene sett opp mot elevenes emosjonelle motivasjonsgrunnlag. Følgende hypoteser ligger til grunn for analysen:

H_0 Tida elevene jobber aktivt med personhistoriene gjenspeiler ikke deres emosjonelle motivasjon for arbeidet

H_1 Tida elevene jobber aktivt med personhistoria gjenspeiler deres emosjonelle motivasjon for arbeidet

Tabell 4.10 Elevers motivasjon for utforsking av personhistorie sett opp mot hvor lang tid de aktivt jobba med personhistoriene. Prosent. N (269)

	Kort tid aktiv jobbing	Middels tid aktiv jobbing	Lang tid aktiv jobbing	Totalt
Låg emosjonell motivasjon	18,6	3,1	0,0	4,5
Middels emosjonell motivasjon	41,9	40,5	37,9	39,8
Høg emosjonell motivasjon	39,5	56,6	62,1	55,8
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	43	131	95	269

χ^2 26.978, df:4, p = 0,000

Når jeg sammenligner elevenes emosjonelle motivasjonsgrunnlag sett opp mot hvor lang tid de brukte på aktiv jobbing, finner jeg en klar signifikant sammenheng, da p-verdien er 0,000. Dette er godt innafor kravet på 0,05. H_1 Tida elevene jobber aktivt med personhistoriene gjenspeiler deres emosjonelle motivasjon for arbeidet.

Denne måten å sammenligne data på kan jeg òg benytte på elevenes opplevde motivasjon sett opp mot tid bruk på aktiv jobbing, med følgende hypoteser til grunne:

H_0 Elevenes opplevde motivasjon for arbeidet gjenspeiler ikke deres tid brukt på aktiv jobbing.

H_1 Elevenes opplevde motivasjon for arbeidet gjenspeiler deres tid brukt på aktiv jobbing.

Tabell 4.11 Elevers motivasjon for utforsking av personhistorie sett opp mot hvor lang tid de aktivt jobba med personhistoriene. Prosent. N (409)

	Kort tid aktiv jobbing	Middels tid aktiv jobbing	Lang tid aktiv jobbing	Totalt
Låg motivasjon	26,4	8,4	5,2	10,5
Middels motivasjon	33,3	29,7	19,3	26,9
Høg motivasjon	40,3	61,9	75,6	62,6
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	72	202	135	409

χ^2 35,748, df:4, p = 0,000

Dette sammenligningsgrunnlaget gir òg en signifikant forskjell, med en p-verdi på 0,000. H_1 Elevenes opplevde motivasjon for arbeidet gjenspeiler deres tid brukt på aktiv jobbing beholdes. Det er signifikant forskjell på hvor motivert elevene er for arbeidet sett opp mot hvor lang tid de bruker på aktiv jobbing. Jo mer motiverte elevene er, jo mer tid investerer de i jobbinga med personhistoriene.

I denne sammenhengen er det altså tida som teller. Jo mer motiverte elevene er for arbeidet, både i opplevd motivasjon og målt emosjonell motivasjon, jo mer tid investerte de i aktiv jobbing med personhistoriene. Denne formen for å måle elevenes motivasjon gjennom atferd lar seg derfor bekrefte. I henhold til det teoretiske rammeverket for motivasjon denne studien støtter seg til, kan vi se at elevenes atferd speiler deres motivasjon for arbeidet. De som har låg motivasjon for arbeidet er òg de som bruker kortest tid i aktiv jobbing, mens de som har høg motivasjon bruker lang tid på aktiv jobbing. Dette bekrefter sammenhengen mellom atferd og motivasjon, men sier fortsatt lite om læringsaktiviteten, altså forarbeidsoppgaven, har er en avgjørende faktor for denne motivasjonen. Likevel er dette viktige funn i studien, som viser at motivasjon kan være en bakenforliggende variabel, altså at den påvirker hvor mye tid elevene legger ned i arbeidet. Det er òg mulig å tenke seg at tidsbruk utløyer motivasjon, med andre ord at årsakssammenhengen er motsatt, men jeg antar altså her at det er motivasjon som utløyer tidsbruk.

4.8 Motivasjon på det kognitive nivået

Sia det kognitive aspektet ved elevenes motivasjon vanskelig lar seg observere eller måle, har den kvantitative delen av dette prosjektet ikke fokusert på dette aspektet ved elevenes motivasjon. For å kunne si noe om elevenes kognitive prosesser, som kan lede til motivasjon, er det avgjørende at elevene får utdype sine egne kognitive prosesser. Gjennom gruppeintervjua la jeg til rette for at respondentene kunne gjøre nettopp dette. Videre i dette delkapitlet vil jeg se på noen interessante funn i den kvalitative delen av undersøkelsen.

I intervjua viser elevene til en forventning om hva som skal komme, at de blir «dradd litt mer inn i det» (Chris) og «Det blir mer personlig vil jeg si» (Fatima). Elevene i eksperimentgruppa reflekterer over en personlig investering i personhistoriene etter å ha jobba med forarbeidet. Fride sier at hun opplevde det som at «[...] man har lyst til å finne ut mer om en person som man føler at man har et, som man føler man kan liksom, ja hvis vi vet allerede litt om den så er det artig å finne ut mer». Carstein sier at han syntes arbeidet med illustrasjonen «[...] gjorde den ene situasjonen litt mer sånn personlig. Så når man får vite en historie til en enkeltperson, også føler man nesten at man kjenner dem litt». Slike kognitive prosesser vil kunne bidra til å øke elevenes motivasjon for

videre arbeid, og er nært knytta opp til det teoretiske rammeverket i mikrohistorie som ligger til grunn for utviklinga av læringsaktiviteten.

Fia sier at «det gjør det mer interessant å på en måte prøve å, prøve liksom å finne ut og skjønne det selv». Det er altså interessant å lage hypoteser ut fra illustrasjonen for så å undersøke videre i kildematerialet for å teste hypotesene. Chris bekrefter dette ved å si at «det var spennende å lage disse historiene. [...] for da blir man på en måte tankefull om hva som kommer til å skje etterpå». Even sier at man «[...] får på en måte en forventning. Til hva som skal stå. Så hvis man har sett noe og laget en historie i hodet sitt, så forventer man nesten at det skal være det som skjedde. Så når man kommer dit blir man enten skuffet, da, eller så blir man overrasket over at det var litt sånn». Her viser både Fia, Chris og Even til kognitive prosesser som gjenspeiler sentrale trekk i utviklingen av læringsmetodikken, at forarbeidet skal sette i gang en prosess hos elevene som i neste rekke kan motivere dem til videre utforskning. Å bli «tankefull om hva som kommer til å skje etterpå», viser til en interesse av å finne ut mer, altså det som skjedde etterpå i historia til personen. Chris sin kognitive prosess viser både til en utforskertrang og en emosjonell motivasjonsfaktor som er med på å utvikle Chris sin læringsprosess. Even viser til det å ha en forventning til historia. Som følge av denne forventninga meiner han at de kan bli skuffet eller overrasket som en følge av. Disse kognitive prosessene knyttes opp mot deres videre motivasjon for utforskning. Interesse, at man er tankefull og har en forventning er alle aspekt som øker utforskertrangen gjennom motivasjon.

Fride viser òg til flere kognitive prosesser som kan knyttes til motivasjon:

«Ja, jeg synes at heller enn at man får sånn masse ting som skjedde så får man vite litt mer om hvordan det var. Fordi at det er, når man har sett en tegning så er det veldig mye enklere å, eh, å lage seg sånn linjer til virkeligheten, da. Sånn at man kan se for seg litt hvordan det var, hvordan det kan ha føltes å være i den situasjonen. Heller enn at man får vite at det her skjedde med dem, og dem gjorde sånn og sånn og sånn. Så får man heller, ja det blir en person, da.» (Fride).

Fride sin kognitive prosess er nært knytta til mikrohistorie, motivasjon og særlig historiebevissthet. Her reflekterer hun over at hun ved å arbeide med illustrasjonen til en enkeltperson kan «[...] lage seg sånn linjer til virkeligheten» (Fride). Disse linjene til virkeligheta er Fride sin måte å forklare at både hun og personen hun jobba med er en del av historia, og at de begge er knytta til «virkeligheten». Dette er tydelig tegn på at Fride er i ferd med å utvikle en historisk bevissthet om at fortid, nåtid og framtid henger sammen, og at hun og mennesker fra fortida er en aktiv del av både fortida, samtida og framtida. Læringsaktiviteten søker jo å oppnå nettopp at elevene skal bruke seg sjøl, sin kunnskap og sine erfaringer for å analysere illustrasjonen, som igjen er med på å utfordre deres historiske bevissthet.

4.9 Men hvor mye har læringsaktiviteten egentlig å si for elevers motivasjon?

De kvantitative dataene har potensiale til å si noe om hvor mye læringsaktiviteten egentlig har å si for elevenes opplevde motivasjon. Ved å gjøre en regresjonsanalyse ønsker jeg å belyse nettopp dette. Jeg bruker i denne sammenhengen *elevenes opplevde motivasjon i forkant av arbeidet* som den avhengige variabelen. Det er flere mulige forklaringsvariabler jeg kan benytte for å belyse dette. Den som er mest interessant for denne studien er variabelen forarbeid eller ikke, altså om elevene har gjennomført læringsaktiviteten eller ikke. Andre uavhengige variabler som kan være en del av

Årsakssammenhengen til elevers opplevde motivasjon er *generell motivasjon for arbeid med historie, kjønn, sosiokulturell bakgrunn og kulturell kapital* (foreldres utdanningsnivå, hyllemeter med bøker heime). Begrepet *kulturell kapital* stammer fra Bourdieu (1984) og betegner omfanget av kulturelle ressurser som enhver enkelt av oss har. Det vil si hvor godt vi behersker de kulturelle kodene som utgjør samfunnets dominerende og legitime kultur. Begrepet er mye brukt for å forklare hvorfor barn fra den utdannede middelklasse har bedre skoleprestasjoner enn barn fra arbeiderklassen. Antall hyllemeter bøker og utdanningsnivå er begge mye brukt som mål på kulturell kapital.

Jeg gjennomfører dermed en lineær regresjonsanalyse med følgende variabler:

Avhengig variabel: Motivasjon i det du gikk i utstillinga

Uavhengig variabler:

Forarbeid eller ikke forarbeid (eksperimentgruppe / kontrollgruppe)
 Generell motivasjon for arbeid med historie
 Kjønn
 Foreldres utdanningsnivå
 Hyllemeter bøker heime

Tabell 4.12 Sammenheng mellom opplevd motivasjon i forkant av arbeidet med personhistorie og uavhengige variabler. Lineær regresjon. $R^2 0,328$ (Forklart varians) N (409)

	Ustand. B	St. avvik	Stand. B	t-verdi	Sig.
Konstant	3,172	0,556		5,707	0,000
Generell motivasjon for historie	0,542	0,40	0,564	13,384	0,000
Eksperimentgruppe / kontrollgruppe	-0,006	0,184	-0,001	-0,032	0,974
Kjønn	-0,263	0,153	-0,070	-1,716	0,087
Foreldres utdanningsnivå	0,013	0,056	0,009	0,226	0,821
Antall bøker heime	0,055	0,065	0,036	0,850	0,396

Den eneste uavhengige variabelen som har en signifikant sammenheng er generell motivasjon for arbeid med historie, med en signifikansverdi på 0,000. Ifølge analysen kan denne ene uavhengige variabelen alene forklare 32,1 % (R Square Change), mens de andre til sammen forklarer kun 0,6 %, fordelt på 0,5 % på kjønn og 0,1 % på antall bøker heime. Det er altså slik at generell motivasjon for historie er en svært viktig faktor for å forklare forskjeller i hvordan elevene opplever motivasjon i forkant av arbeidet. Dette kan bety at det er vanskelig å «utløse» motivasjon hos de elevene som i utgangspunktet ikke er så interessert i og motivert for historie.

Denne avsluttende lineære regresjonsanalysen gjør det klart at det ikke er en sammenheng mellom læringsaktiviteten og en økt motivasjon for videre arbeid med historie. Det kvantitative empiriske materialet gjør det derfor klart at jeg ikke kan konkludere med at det finnes en sammenheng mellom forarbeidet og en økt motivasjon for videre arbeid i historie.

At denne studien med en eksperimentell tilnærming har benytta en mixed-method tilnærming ved å bruke både kvalitative gruppeintervju og kvantitative spørreundersøkelser har gitt et interessant datagrunnlag. På mange måter er de to datasettene motsigende, i den forstand at den kvantitative delen utelukker at det er en sammenheng mellom læringsaktiviteten og elevenes (økte) motivasjon for videre utforskning av historie, mens elevene i de kvalitative gruppeintervjua viser til en

motiverende effekt, både på det kognitive, emosjonelle og atferdsmessige aspektet. I kap. 5 vil jeg diskutere nærmere forholdet mellom datasettene og hvilke utfordringer denne måten å måle / kartlegge undervisningsrelaterte problemstillinger byr på.

4.11 Oppsummering empirisk materiale

Det empiriske materialet i studien viser et komplekst og sammensatt bilde av elevenes motivasjon. Elevene i eksperimentgruppa uttrykker i gruppeintervjua at de opplever en økt motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie etter gjennomføringa av læringsaktiviteten. De viser til økt emosjonell (kap. 4.6) og kognitiv motivasjon (kap. 4.8), samtidig som at læringsaktiviteten har gjort at de jobber med kildegrunnlaget til personhistoriene på en anna måte (kap. 6.7.2). Elevene i kontrollgruppa uttrykker òg at de opplever lågere motivasjon for arbeidet, samtidig som de viser til medelever som gjennom sin atferd viser låg motivasjon (kap. 4.7). I kontrast til dette viser det kvantitative materialet at det ikke er signifikante forskjeller i opplevd motivasjon mellom elevene i eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

Både de kvalitative og kvantitative dataene viser at elevene er godt fornøgde med undervisningstilbudet på Falstadsenteret (kap. 4.2). I dette kapitlet diskutert jeg om elevene, som igjen gjenspeiles i studien, opplever det man i samfunnsøkonomien kaller *avtagende grensenytte*. Den generelle oppfatninga i eksperimentgruppa er at de liker arbeidet med illustrasjonene (læringsaktiviteten), (kap. 4.3). Studien viser òg at elevene i begge undersøkelsesgruppene generelt er motivert for arbeid med historie (kap. 4.4). Det viser seg òg at det er denne uavhengige variabelen som har den eneste signifikante sammenhengen med den avhengige variabelen motivasjon i det de starta arbeidet med personhistoriene. Den kan alene forklare 32,1 % av årsaken til elevenes motivasjon for videre utforskning av personhistorie (kap. 4.9).

Både de kvalitative og kvantitative dataene viser at eksperimentgruppa opplever høg emosjonell motivasjon (kap. 4.6 og tabell 4.7) som et resultat av læringsaktiviteten i forarbeidsfasen. Dette slår derimot ikke ut på den kvantitative undersøkelsen som måler deres opplevde motivasjon i det de skulle i gang med arbeidet (kap. 4.5). Dette gjenspeiles heller ikke i tida elevene i de to gruppene har brukt på aktiv jobbing med personhistoriene (kap.4.7). De kvalitative gruppeintervjua viser derimot at elevene i eksperimentgruppa har brukt tida på en annen måte enn elevene i kontrollgruppa. Elevene som har gjennomført forarbeidet med læringsaktiviteten viser til at de har jobba med ei bevissthet for hvordan de best skulle jobbe. Forarbeidet har gjort at de jobber mer strukturert, konsentrert og målretta. Til slutt i kap. 4.7 ser vi at det er signifikant sammenheng mellom elevenes emosjonelle motivasjon og tida de har brukt på aktiv jobbing. Det er òg signifikant sammenheng på motivasjonen alle elevene har for arbeid med personhistorie og tid de bruker på aktiv jobbing.

5 Drøfting

Denne studien har med sitt datagrunnlag plassert seg inn i en meget interessant akademisk og samfunnsmessig diskusjon om måling i og av skolen. De siste tiåra har vi sette et stadig større fokus på måling og kvantifisering av skolen, skolens undervisningspraksis, resultatmåling, og så videre (Hauge, 4/2014). Nasjonale prøver, PISA, PIRLS, og andre regionale, nasjonale og internasjonale studier lener seg på ei kvantifisert tilnærming til å studere skolen. Skolen, dens undervisningspraksis og ulike pedagogiske og didaktiske tilnærminger er et komplekst studiefelt, som bør belyses med ulike tilnærminger og metoder, samt kritisk drøfting av bruken av ulike metoder.

Videre i dette kapitlet vil jeg se på noen av motsigelsene i datagrunnlaget i denne studien, samt drøfte dette opp mot den økende målinga av og i skolen. Jeg ser òg i dette kapitlet på noen av feilkildene som kan ha påverka denne eksperimentstudien. Til slutt peker jeg på nødvendighetene for videre utforskning av forarbeid i mikrohistorisk arbeid og denne læringsaktiviteten.

5.1 Forholdet mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser

Kvantitative og kvalitative metoder er to hovedgrupper metodiske tilnærminger til å samle inn og analysere data for å utforske ulike aspekt ved samfunnet. Heller enn å se disse to metodiske tilnærmingene som motsetninger, bør vi se på dem som at de har ulike egenskaper ved de dataene som samles inn og analyseres. De to metodiske tilnærmingene bør prinsipielt sett ikke ses på som konkurrerende, men heller at de er i et *komplementært* forhold til hverandre (Grønmo, 2002). Ingen av de to metodiske tilnærmingene er mer eller mindre vitenskapelig enn den andre. Å kombinere kvantitative og kvalitative data innebærer at vi ønsker å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige metoder (ibid.).

Min studie bygger på en grunntanke hvor det å undersøke det komplekse samfunnsforholdet skolen utgjør vil det være fruktbart å kombinere ulike teoretiske perspektiv og ulike metoder. Ved å kombinere metodene ønsker jeg å gi et bedre og allsidig grunnlag for å belyse fenomenet som skal studeres (Grønmo, 2020). Med de kvantitative dataene ønska jeg å få en oversiktlig framstilling av de generelle mønstra som var knytta til elevenes motivasjon. Samtidig var hensikten med de kvalitative dataene å utdype og konkretisere, men òg for å oppveie de begrensningene som måleinstrumentene i de kvalitative dataene gir (ibid.). Samtidig ønska jeg å bruke de kvalitative dataene for å gi erfaringer i analysen av de kvantitative dataene, for å se på fenomenet som blir studert på en mer nyansert måte.

Jeg har i kap. 4 gitt en grundig gjennomgang av datagrunnlaget i studien. Sjøl om intensjonen min var å bruke de kvalitative dataene til å utdype analysen av de kvantitative dataene, og motsatt, gir datagrunnlaget et noe motsigende empirisk bilde av fenomenet. I de kvalitative gruppeintervjua viser elevene til en økt motivasjonsfaktor på det emosjonelle, kognitive og atferdsmessige nivået. Samtidig klarer ikke de kvantitative dataene å fange opp disse aspekta ved elevenes motivasjon.

Som i alt forsknings- og utviklingsarbeid har de ulike metodologiske tilnærmingene sine svake sider. Hadde jeg for eksempel brukt kun en kvantitativ tilnærming i min studie, ville det empiriske materialet vise at det ikke finnes signifikante forskjeller i elevenes motivasjon mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa. Hadde jeg derimot brukt kun en kvalitativ tilnærming ville forskjellene mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa vist at elevene opplever økt motivasjon på emosjonelt, kognitivt og atferdsmessig nivå. Ved å kombinere disse to metodologiske tilnærmingene har jeg derimot skapt et bredere

og mer komplekst datagrunnlag som ikke bare gir entydige svar, men som heller er med på å utfordre forståelsen av forarbeidets kvaliteter i undervisninga. I en mindre kontekst kan vi se på dette som at det ikke har gitt studien et godt svar på problemstillinga. Samtidig skal ikke et mastergradsprosjekt legge grunnlaget for endringer i undervisningspraksisen i skolen. Så, om vi ser på prosjektet i den større konteksten som utgjør skolen og undervisningspraksisen, er prosjektet med på å stille spørsmål som i neste rekke kan bidra til videre utforskning og utvikling i det pedagogiske og didaktiske feltet.

Grønmo (2002) peker på at dersom det er et avvik mellom resultatene som bygger på ulike metoder, kan dette stimulere til nye tolkninger og òg bidra til utvikling av nye tilnærminger. Min studie gjør nettopp dette. Det empiriske materialet viser at det er avvik mellom resultatene i de ulike metodene. Dette har ført til at det ikke er et entydig svar på problemstillinga, men har heller vært med på å utfordre mi eiga oppfatning av fenomenet som studeres. Det har ført til at jeg stiller andre spørsmål til læringsaktivitetens og undervisningsmetodens kvaliteter. Samtidig har det òg gitt meg en interesse og motivasjon for å utforske fenomenet nærmere. Særlig viktig er dette sett i lys av at Falstadsenteret tar i bruk læringsaktiviteten i flere undervisningsopplegg. Dette kommer jeg nærmere innpå i kap. 5.4.

Mye tyder på at det elevene oppgir i gruppeintervjua om en opplevelse av økt motivasjon for videre arbeid ikke blir fanga opp i den kvantitative spørreundersøkelsen. De to metodiske tilnærmingene er i så måte gjensidig avgjørende for å belyse fenomenet som studeres. Det er derfor òg grunn til å stille spørsmål ved de store regionale, nasjonale og internasjonale studiene som gjennomføres i skolen. Jeg skal ikke stille spørsmål ved kvaliteten til disse studiene, men heller problematisere at mange av de utelukkende tar i bruk ei kvantitativ tilnærming for å forstå skolen. Vi veit at skolen er et komplekst studiefelt, som vanskelig lar seg forklare med én metodisk tilnærming. Denne studien er et eksempel på dette. Jeg vil derfor med utgangspunkt i dette argumentere for at det er fruktbart å undersøke skolen, dens undervisningspraksis, pedagogiske og didaktiske tilnærminger og andre komplekse fenomen i skolen gjennom et stort mangfold av metodologiske studier.

Jeg påstår på ingen måte at dette ikke er den gjeldende praksisen, da det i akademia jobbes med et stort mangfold metodologiske innganger til dette forskningsfeltet. Samtidig ser vi i det politiske landskapet at det er de store nasjonale og internasjonale studiene, som ofte er kvantitative, som legger føringer for skoleutviklinga (Ulvestad, 2019). Dette gjelder blant anna for avgjørelser om lærernorm til store innholdsmessige endringer i læreplanverket. Det er relevant i denne sammenhengen å stille spørsmål til om de politiske beslutningene da blir fatta med bakgrunn i et lite nyansert bilde av skolen? Mitt hovedargument er derfor at det bør foreligge et mer nyansert og sammensatt bilde, basert på et mangfold av metodologiske tilnærminger, når avgjørelser i skoleutviklinga skal tas.

5.2 Mulige feilkilder i prosjektet

Både Ringdal (2016), Basit (2010) og Grønmo (2020) viser til at det i eksperimentelle studier, særlig for et kvasiekperiment som denne studien er, kan forekomme en rekke mulige feilkilder knytta til årsaksslutninger fra eksperimentene. Sia dette eksperimentet ikke er gjennomført under kontrollerte former, i en laboratoriumlignende situasjon, er det naturlig at det forekommer flere påvirkningsfaktorer for elevenes motivasjon enn den eksperimentet forsøker å kartlegge.

I kapittel 4 viste jeg til at det empiriske grunnlaget fra den kvantitative delen av undersøkelsen viser at elevene oppnår et emosjonelt engasjement, altså motivasjon, for videre utforskning av personhistoriene. Til tross for dette vises ikke dette i deres oppgitte atferd. 95,6 % av elevene som hadde gjennomført forarbeidet viser til middels til høy emosjonell motivasjon for videre arbeid (tabell 4.7), uten at dette gir et signifikant utslag på elevenes atferd i videre arbeid. Jeg vil videre i dette delkapittelet forsøke å gi en forklaringsmodell for hvorfor det kvantitative empiriske materialet viser denne motsetninga.

Spørreundersøkelsene ble i sin heilhet gjennomført i etterkant av undervisningsdagen, nærmere bestemt som det siste elevene gjorde før de dro fra Falstadsenteret. At disse målingene er gjort i retrospektiv forstand kan ha vært med på å påvirke datagrunnlaget. Vi veit, gjennom det teoretiske grunnlaget, at historisk arbeid med mikrohistorisk inngang kan gi elevene økt interesse og motivasjon (Kvande & Naastad, 2013). I gruppeintervjua oppgir flere av elevene i kontrollgruppa at de hadde liten motivasjon for arbeidet i det de starta arbeidet med personhistoriene. Likevel viser data fra spørreundersøkelsen at elevene i kontrollgruppa opplever en noe høyere motivasjon for arbeidet enn elevene i eksperimentgruppa, sjøl om denne forskjellen ikke er signifikant (se tabell 4.3). Ser vi igjen mot at dette er noe elevene har oppgitt i etterkant av gjennomføringa, og husker at de i gruppeintervjua oppgir at de var lite motivert for arbeidet, har det skjedd noe med hvordan de opplevde motivasjonen i ettertid. Mikrohistoriens iboende motiverende effekt kan ha en påvirkning i elevenes oppgitte motivasjon. Gjennom arbeidet har de blitt mer og mer motivert. Som David beskriver det: «Jo, men først kom vi i gang og vi begynte å lese ferdig det meste så ble vi mer interessert og interessant. [...] Og så når vi først satte oss i gruppene, så ble det litt artigere». Her viser David at han gjennom arbeid med mikrohistorie blir mer interessert og synes det er artig. Det er mulig at denne opplevelsen òg er med på å påvirke hvordan elevene huska sin eigen motivasjon i det de starta arbeidet. Altså at de har oppgitt motivasjonen de opplevde underveis i arbeidet i spørsmålet om hvordan de opplevde motivasjonen før de starta.

Legger vi argumentet fra forrige avsnitt til grunn, kan vi se på dette som en mulig feilkilde i undersøkelsen. Samtidig er det vanskelig å gjennomføre målingene i løpet av undervisningsdagen, så måten det ble gjennomført på har av praktiske og organisatoriske årsaker vært den muligheten jeg har hatt til å spørre elevene om deres opplevde motivasjon. Jeg anerkjenner denne mulige feilkilden, men legger ikke for stor vekt på den i analysen, da hovedtendensene i datasettet overordna sett viser liten til ingen signifikante forskjeller mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa.

5.2.1 Minnstedet som motivasjon?

En av de mest naturlige feilkildene å se til i dette eksperimentet er omgivelsene eksperimentet er gjennomført i. Undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt*, med læringsaktiviteten analyse av illustrasjon og hypotesedannelse har i denne studien blitt gjennomført på minnstedet Falstad. Når man gjennomfører undervisning på en alternativ læringsarena, med eksterne pedagoger som elevene ikke kjenner fra før, oppstår det en annen læringsssituasjon enn det elevene er vant med fra skolen. Når elevene i tillegg har besøkt Falstadskogen, undersøkt utstillinga *Ansikt til ansikt*, samt tilbrakt store deler av en skoledag i hovedbygningen til den tidligere fangeleiren *SS Strafgefangenelager Falstad*, vil det også være faktorer der som vil påvirke elevenes motivasjon for læringsaktiviteter.

Kan det være at minnstedet som motivasjon har skapt uklare data i den kvantitative spørreundersøkelsen? Altså at minnstedet som motivasjonsfaktor er med på å gi elever

motivasjon for arbeid med mikrohistorie uavhengig av et forarbeid? Som datagrunnlaget foreligger, har jeg ikke klart å skille denne påvirkningsfaktoren fra kjernen i eksperimentet. Legger man til minnstedets stedlige og følelsesmessige aspekt, kan det at læringsaktiviteten ble gjennomført på et minnsted være en sentral feilkilde i datamaterialet. Hensikten med å problematisere dette er ikke å fraskrive det teoretiske og empiriske grunnlaget i denne undersøkelsen sin betydning, men heller å belyse utfordringen ved å undersøke læringsaktiviteter på et minnsted.

Elevene oppgir sjøl i intervjuet at de opplever undervisning på minnstedet annerledes enn på skolen eller i klasserommet. «Så var det bra å få et avbrekk fra vanlig skole. Å bli med på noe annerledes» (Even).

Jeg synes det var veldig mye sånn, det var veldig mye mer sterkt, fordi at man følte at, eller det var litt sånn følelser og sånt, når man ser det sånn i virkeligheten enn at når man sitter sånn og det var mange folk som ble drept, og det og det skjedde og. Men, når man liksom ser sånn her var det folk som gikk, og de hadde det forferdelig og de var most inne i de små rommene, og alt mulig sånn. (Fride)

Fride viser til at det var sterkt fordi hun opplevde noe følelsesmessig samtidig som hun var på de stedene det skjedde. Folkloristen Anne Eriksen beskriver hvordan stedliggjøringa påvirker oss: «[...] fjernheten som tidsdimensjonen skaper, kompenseres på mystisk vis av ens egen kroppslige erfaring av stedet» (Eriksen, 1999, s. 49). Gjennom denne kroppslige erfaringa av stedet opplever elevene minnstedet gjennom sine egne erfaringer, følelser og inntrykk. Den ene gruppa jeg intervjuet viste øg til Jødisk Museum Trondheim i sine refleksjoner. De sammenlignar det å være på museet og minnsteder med å være på skolen. Hovedpunktene i deres diskusjon var at det var mer interessant å være på stedene der historia «skjedde». Denne interessen knyttet til de opplevelsene de hadde, og de beskriver at det var «artigere» å jobbe med historie på disse stedene. Dette gir oss indikasjoner på at å være på stedene er i seg sjøl en motiverende faktor. Disse nyansene har de kvantitative dataene ikke klart å skille mellom.

Minnstedet som motivasjonsfaktor er et interessant aspekt, som kan ha påvirket resultatet av denne mastergradsundersøkelsen. I så måte underbygger dette behovet for videre utforskning av tematikken. Jeg vil videre i dette kapitlet se på ulike aspekt som kan og bør være gjenstand for videre forskning.

5.3 Økt læringsutbytte?

Denne studien har vist at det er vanskelig å kartlegge elevenes opplevde motivasjon i møte med en læringsaktivitet på et minnsted. Det empiriske materialet gir derimot noen indikasjoner mot at læringsaktiviteten har andre kvaliteter enn motivasjonsaspekta den var utvikla med tanke på. Disse er det verdt å utforske. Sia dette ikke er en del av problemstillinga har jeg ikke fokusert på dette i kap. 4, og jeg skal heller ikke utdype dette mye her. Hensikten med å peke på dette er at det ligger et uutnyttet utforskingspotensial i læringsaktiviteten som det er verdt å peke på, for at man i neste rekke kan utforske dette gjennom egne studier.

Elevene snakker i intervjuet om at forarbeidsfasen gjør noe med deres *prosess i arbeidet*. Frode sier at det gjør at han «[...] husker prosessen bedre». I kap. 4.7 diskutert jeg hvordan elevene i eksperimentgruppa jobber med kildematerialet for personhistoriene på en anna måte enn kontrollgruppa. Elevene i eksperimentgruppa viser en høgere *bevissthet* rundt egne arbeidsmåter og lesestrategier. Elevene i eksperimentgruppa

peker på at de jobber mer strukturert, konsentrert og målretta. Samtidig diskuterer de òg hvilke konkrete lesestrategier de brukte i arbeidet. Blikstad-Balas og Roe (2020) viser til at bruk av lesestrategier er en metakognitiv prosess som må til for at elevene tilpasser seg teksta for å kontrollere eller løyse problemer med forståelsen. Denne prosessen krever ei bevissthet og oppmerksomhet fra leseren i arbeidet med å konstruere mening i teksta. I denne studiens tilfelle viser elever i eksperimentgruppa at læringsaktiviteten har gjort at de måtte ta stilling til kildegrunnlaget og strategiene de brukte for å lese dette på en anna måte enn kontrollgruppa. Her meiner jeg det ligger et uutnytt potensial for utforsking av læringsaktiviteten. Det at elevene opplever at forarbeidet gjør noe med måten de arbeider vidare på, ut over deres motivasjon for arbeidet, peker mot at læringsaktiviteten har kvaliteter som utfordrer elevene på arbeidsmåter, refleksjon og læringsutbytte.

Postholm (2017) hevder at forskeren er det viktigste forskningsredskapet, og at vi må være bevisste vår eiga rolle som forsker, i alle fasene av et forskningsprosjekt. Jeg har vært bevisst mi rolle og heller ikke brukt mine egne opplevelser og betraktninger i undersøkelsesfasene som utgangspunkt for analysen. Skulle jeg derimot ha gjort det, ville min eigen opplevelse i møte med elevene i gruppeintervjua vært et spennende utgangspunkt. I etterkant av intervjua satt jeg igjen med et klart inntrykk av at elevene i eksperimentgruppa for det første viste til et større *eierskap* av historiene de hadde jobba med enn elevene i kontrollgruppa. For det andre snakka de om historia med mer kunnskap og refleksjon enn det kontrollgruppa gjorde. Dette var en spennende opplevelse for min del, da det peker på at elevene i eksperimentgruppa har større *eierskap* til og *kunnskap* om historiene de hadde jobba med. Samtidig viste de et dypere refleksjonsnivå for historiene, òg sett opp mot si eiga rolle i historia og samfunnet. Her kunne det vært interessant å drøfte dette mot historiebevissthetsbegrepet, men jeg skal her nøye meg med å vise til observasjonen. Dette har ikke vært en del av analysen, og jeg vil samtidig presisere at dette ikke utgjør et funn i studien. Men, det kan gi indikasjoner på at det er kvaliteter ved læringsaktiviteten som denne studien ikke har forsøkt å fokusere på. Er det sånn at forarbeidsfasen, altså læringsaktiviteten, gjør noe med elevenes refleksjonsnivå og læringsutbytte av hovedaktiviteten (utforsking av personhistorie)? Ser vi til det lese-teoretiske grunnlaget læringsaktiviteten bygger på, er førlesefasen med på å øke motivasjon for lesing, men òg styrke leseforståelsen (Roe, 2020). Denne studien kan ikke, og skal ikke, konkludere den ene eller den andre retningen når det gjelder elevenes refleksjonsnivå og læringsutbytte. Likevel ønsker jeg å anerkjenne at det er deler av datagrunnlaget som gir indikasjoner på at dette kan være tilfelle. Det ville i så fall være fruktbart å studere dette vidare i en eigen separat studie. Jeg vil vidare i dette kapitlet se på noen aspekt det ville vært fruktbart å studere vidare.

5.4 Videre forskning

Denne studien viser at forarbeid har et potensial i historisk arbeid. Elevene viser til motivasjonsaspekt, samt andre kvaliteter aktiviteten har. I henhold til denne studien, lese-teori og samfunnsfags- og historiedidaktiske prinsipp vil denne arbeidsmåten kunne bidra til å trigge elevens interesse, nysgjerrighet og engasjement for arbeid med historie. Dette kan i neste rekke føre til et større refleksjonsnivå og dybdelæring. Til tross for at denne studien ikke gir et entydig svar på problemstillinga, kan den, og kanskje bør den, være et utgangspunkt for vidare studie av læringsaktiviteten.

Denne studien begrensa seg til å se på forarbeidets betydning for motivasjon i undervisning på minnstedet Falstad. Falstadsenteret har i ettertid benytta samme tilnærming til undervisning utafor minnstedet. Ved å bruke tilsvarende undervisningsmetodikk i klasserom observerer Falstadsenteret sine pedagoger lignende

kvaliteter ved undervisningsmetoden. Samtidig er Falstadsenteret i gang med utviklingsarbeid hvor illustrasjoner og analysemetodikken vil være et sentralt didaktisk grep i undervisninga på minnestedet Falstad framover. De nye illustrasjonene vil ha et anna formuttrykk, design og estetikk. Dette gir både rom for videre forskning, og et behov for å studere undervisningsmetodikken ytterligere.

Jeg ser på dette mastergradsprosjektet som en slags oppstartsstudie for videre utforskning, forskning og utviklingsarbeid knytta til bruk av illustrasjoner og analyse av disse i elevers utforskning av mikrohistorie.

Det er fortsatt mange ubesvarte spørsmål knytta til undervisningsmetodikken. Noen av de mest sentrale følger her:

- Hvilken effekt har undervisningsmetodikken ved bruk i klasserommet? Ville eksperimentstudiet ha oppnådd andre resultater hvis vi isolerer undervisningsmetodikken til elevenes vante arena i klasserommet?
- På hvilken måte påvirkes eksperimentstudiet av minnestedets kjente og ukjente aspekt?
- Påvirker illustrasjonenes formuttrykk, design og estetikk arbeidet hos elevene, motivasjonsfaktoren og læringsutbyttet?
- Hvordan påvirkes elevenes læringsutbytte i arbeid med mikrohistorie av å gjennomføre en forarbeidsfase?

Med bakgrunn i disse spørsmåla vil det være fruktbart å utforske undervisningsmetodikken og dens betydning for elevenes motivasjon og læring ytterligere.

6 Konklusjon og oppsummering

Denne mastergradsoppgaven siktet på å se på motivasjonsaspekta ved læringsaktiviteten analyse av illustrasjon og hypotesedannelse for videre utforskning av mikrohistorie i undervisningsopplegget *Fortellinger om flukt*, som ble undervist på Falstadsenteret. Gjennom et eksperimentelt studiedesign hvor en eksperimentgruppe gjennomførte læringsaktiviteten, og en kontrollgruppe ikke gjorde det, gjennomførte jeg kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative gruppeintervju. Dette har gitt et rikt datagrunnlag som belyser problemstillinga.

Studien tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes elevenes motivasjon for videre arbeid med mikrohistorie av å gjennomføre en forarbeidsfase?

Ved bruk av kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative fokusgruppeintervju forsøkte jeg å kartlegge hvordan elevenes motivasjon for videre utforskning og læring påvirkes av forarbeidsfasen. De kvantitative dataene viser et uklart bilde over forskjellene mellom eksperimentgruppa og kontrollgruppa. De forskjellene som foreligger i datagrunnlaget er ikke signifikante, og gir dermed ingen muligheter for generalisering. De kvalitative dataene viser derimot at det er flere kvaliteter ved læringsaktiviteten. Sammen med en motiverende faktor i form av emosjonell og kognitiv motivasjon og deres atferd i videre arbeid viser dette at læringsaktiviteten har et potensiale for videre utforskning. Det er ikke et entydig svar på om forarbeidsfasen i arbeid med mikrohistorie gjennom denne læringsaktiviteten er med på å øke elevenes motivasjon for videre utforskning og arbeid. Denne mastergradsoppgaven må i så måte ses på som et første skritt i en rekke undersøkelser for å kunne si noe om denne formen for læringsaktivitet er fruktbar i tverrfaglig arbeid. På en side viser tidligere forskning og det teoretiske grunnmaterialet fra leseteorien at forarbeidsfasen er avgjørende for elevers interesse, engasjement og motivasjon for videre læringsaktivitet, men dette kan jeg ikke se å ha fanga opp i den kvantitative delen av undersøkelsen. Konklusjonen i denne mastergradsoppgaven er derfor heller ikke et klart og tydelig svar på problemstillinga, men heller at læringsaktiviteten kan ha potensial til å påvirke ulike aspekt ved elevenes motivasjon, samtidig som elevene sjøl peker på en opplevd verdi av læringsaktiviteten.

7 Litteraturliste

- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C. H. Beck.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting research in educational contexts*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge : Harvard University Press.
- Briggs, R. A. (2019, 15. 08.). *Normative Theories of Rational Choice: Expected Utility*. Hentet fra Stanford Encyclopedia of Philosophy (høst 2019-utgave), Edward N. Zalta (red.): <https://plato.stanford.edu/entries/rationality-normative-utility/>
- Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag.
- Fielding, L. G., & Anderson, R. C. (1990). How discussion questions influence children's story understanding. *Technical Report No. 490*. Illinois University, Urban. Venter for the Study of Reading. Cambridge, MA: Bold, Beranek and Newman
- Grønmo, S. (2002). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holberg, & R. Kalleberg(red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (ss. 73 - 108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2020). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, T. E. (4/2014). Målinger på tynn is - Måling av lærerdyktighet ved bruk av testresultater fra elevene. *Bedre skole*.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading - A theory of aesthetic response*. London: Johns Hopkins University Press.
- Jeno, L. M. (2018). *Doktorgradsavhandling: The antecedents and consequences of students' autonomous motivation*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*. Odense: Historia.
- Kjørholt, I. H., & Semb, C. (2019). Museet som inkluderingsarena - for hva og hvem? I H. C. Ravn, & C. Ruud, *Inkluderende museer - Kulturkunnskap og -arbeid som katalysator for god inkludering* (ss. 119 - 127). Oslo: Norges museumsforbund. Hentet fra Museumsforbundet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C., & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk empati. I C. Lenz, & T. R. Nilssen(red.), *Fortiden i nåtiden* (ss. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2003). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Norsk Senter for Forskningsdata. (u.d.). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet 15. 11., 2022 fra Norsk Senter for Forskningsdata:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Taube, K. (2012). "To read or not to read - that is the question". I N. E. (red.), *Northern Lights on PISA 2009 - focus on reading* (ss. 45 - 74). København: Nordic Council of Ministers.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Motivasjon for læring - Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaar, L. (2016). *Lærerens rolle i å fremme motivasjon blant elever som strever faglig*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Stiftelsen Falstadsenteret. (2020). *Årsmelding 2019, Stiftelsen Falstadsenteret*. Hentet fra Falstadsenteret.no: https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2020/08/Falstadsenteret_Arsrapport-2019-for-nett.pdf
- Stiftelsen Falstadsenteret. (2021). *Årsrapport Falstadsenteret 2020*. Hentet fra Falstadsenteret: https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2021/08/Arsrapport-2020_web.pdf
- Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes, & R. Thornberg(red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 273-292). Stocholm: Författarna och Liber.
- Traavik, H., Ørvig, A., & Hallås, B. O. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøndel, G., & Sætnan, A. R. (2013). Numbers, Gouvernanve, Health: A Norwegian Case of Statistics and Documentation Production. *46th Hawaii International Conference on System Sciences* (ss. 1620-1629). Honolulu: Hawaii International Conference on System Sciences.
- Ulvestad, R. (2019, 30. 10.). *Mål, måling og mening*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-roar-ulvestad-skoleutvikling/mal-maling-og-mening/144840>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. 11.). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. 11.). *Hva er nytt i læreplanverket?* Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Vesterdal, K. (2011). "Fange nr. 424: Josef Grabowski." Historieformidling - fra teori til praksis. I C. Lenz, & T. R. Nilssen(red.), *Fortiden i nåtiden* (ss. 163-187). Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M., & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Williams, P. (2007). *Memorial Museums - The Global Rush to Commemorate Atrocities* . New York: Berg.

Vedlegg

Vedlegg 1: Illustrasjon Nora Lustig. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 2: Illustrasjon Harald Larsen. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 3: Illustrasjon Anne Ruth Klein. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 4: Illustrasjon Hans Konrad Ekornes. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 5: Illustrasjon Molla Jakobsen. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 6: Illustrasjon Jovan Stefanovic. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret



Vedlegg 7: Illustrasjon Inger Helene Vejle. Illustratør: John S. Jamtli. Rettigheter: Falstadsenteret





Kommandanten på Falstad begikk selvmord

Etter et kraftig oppgjør i telefonen med kommandør Flesch. Den siste tyske kommandanten på Falstad, Denk, har begått selvmord, etter hva politiet kan meddele. Denk forlot fangeleiren like etter at han hadde løslatt fangene og etter et kraftig oppgjør i telefonen med sjefen for Gestapo i Trondheim, kommandør Flesch. Denk drog til et sted i nærheten av Levanger. Han gikk ut i sjøen til vannet nådde ham til halsen, og så skjøt han seg.

Falstadkommandanten Denk i live.

Meldingen om at han begikk selvmord uriktig. Like etter kapitulasjonen ble det meddelt at den siste kommandanten på Falstad, Denk, begikk selvmord ved Levanger. Etter hva vi nå har brakt i erfaring beror denne meldingen på en misforståelse. Denk er fremdeles i live og befinner seg i en tysk leir, hvor han er tatt under forvaring.

Deltakelse i forskningsprosjektet «Forarbeidsfasens verdi i arbeid med historie»

Dette er et spørsmål til deg som har deltatt på en undervisningsdag på Falstadsenteret om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke hvordan forarbeidsfasen i arbeid med historie påvirker motivasjon og engasjement for videre arbeid.

Formål

Forskningsprosjektet undersøker undervisninga på Falstadsenteret. Formålet er å undersøke om forarbeidsfasen (arbeid med tegneserie) påvirker ungdommer sin motivasjon for arbeid med historie. Forskningsprosjektet er en del av en mastergradsstudie ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Christian Semb, mastergradsstudent i samfunnsfagsdidaktikk og pedagog ved Falstadsenteret, er ansvarlig for prosjektet sammen med veileder førsteamanuensis Oddveig Storstad ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju som varer i 30 til 60 minutter. Intervjuet vil finne sted på din skole og vil bli gjennomført en annen dag enn selve undervisninga på Falstadsenteret. Intervjuet tar utgangspunkt i din og gruppa sin opplevelse av undervisningsdagen på Falstadsenteret. Intervjuet vil være som en samtale der vi ønsker å høre dine erfaringer, betraktninger og vurderinger. Her finnes ingen fasit. Vi fokuserer spesielt på forarbeidsfasen og din / deres oppfattelse av motivasjon for arbeid med historie. Dette er et intervju om din og gruppa sin forståelse og opplevelser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun prosjektansvarlig, Christian Semb, og veileder Oddveig Storstad som har innsyn i dine personopplysninger. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene som er relevant for dette prosjektet er navn, hvilken skole og hvilket trinn du går på, og lydopptak. Det er bare opplysninger om trinn, og skolens plassering i by eller bygd som skal være med i den publiserte teksten. Dette innebærer at du som enkeltperson ikke vil kunne identifiseres.

Vi behandler alle opplysninger konfidensielt (hemmelig) og i samsvar med personvernsregelverket (lover og regler).

Når prosjektet avsluttes i 2022 vil alt av datamateriale bli slettet.

Forskningsprosjektet er søkt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og kan få utlevert en kopi av opplysningene dine
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysningene om deg
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Christian Semb, hovedansvar for datainnsamling og kontakt med informanter
christian.semb@falstadsenteret.no
- Oddveig Storstad, veileder for studien
oddveig.storstad@ntnu.no
- Thomas Helgesen, Personvernombudet NTNU
thomas.helgesen@NTNU.no

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

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

Med vennlig hilsen



Christian Semb

Mastergradsstudent i samfunnsfagsdidaktikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU
Pedagog, Falstadsenteret

Vedlegg 10: Samtykkeerklæring for elever som deltok i gruppeintervju

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forarbeidsfasens verdi i arbeid med historie», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til (sett kryss)

Å delta i gruppeintervju

at det jeg sier tas opp på opptaker og lagres til prosjektet slutt.

Jeg samtykker i at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i 2022

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide eksperimentgruppe

Fase 1: Innledning før oppstart av opptaker

Introduser meg selv

Forklare hvordan intervjuet skal foregå

Forklare formålet med intervjuet og anonymisering av innsamlet data

Starte opptak

Fase 2: Gruppeintervju med opptak

1. Tid, dato og at jeg gjennomfører intervjuene
2. Generelt om undervisningsdagen ved Falstadsenteret
 - a. Hvordan opplevde dere undervisningsdagen ved Falstadsenteret?
 - b. Hvilken del av undervisningsdagen likte dere best? Hvorfor?
 - c. Var det noe dere ikke likte ved oppholdet / undervisninga på Falstadsenteret?
3. Om arbeid med historie på skolen / motivasjon for arbeid med historie til vanlig
4. Interesse for historie på fritida
5. Hvordan var arbeid med historie på Falstadsenteret annerledes enn arbeid med historie på skolen?
6. Arbeid med tegneserier
 - a. Hvordan opplevde dere å arbeide med tegneseriene?
 - b. Hvis respondentene ikke adresserer motivasjon på eget initiativ: Gjorde dette arbeidet noe med motivasjonen for det videre arbeidet med personhistoriene?
7. Hvordan jobba dere med personhistoriene i studieutstillinga?
8. Hvis du skulle jobba med det samme opplegget igjen / et lignende opplegg, ville du / dere valgt å jobbe med tegneserien først, eller droppa den og begynt rett på kildematerialet?
9. Åpne for andre kommentarer og refleksjoner om undervisningstilbudet og læringsaktiviteten spesielt

Stopp opptaket

Fase 3: Avsluttende kommentarer

Forklare prosessen med datahåndtering, transkribering og skriving av mastergradsavhandlingen

Takke for at elevene deltok!

Intervjuguide kontrollgruppe

Fase 1: Innledning før oppstart av opptaker

Introduser meg selv

Forklare hvordan intervjuet skal foregå

Forklare formålet med intervjuet og anonymisering av innsamlet data

Starte opptak

Fase 2: Gruppeintervju med opptak

1. Tid, dato og at jeg gjennomfører intervjuene
2. Generelt om undervisningsdagen ved Falstadsenteret
 - a. Hvordan opplevde dere undervisningsdagen ved Falstadsenteret?
 - b. Hvilken del av undervisningsdagen likte dere best? Hvorfor?
 - c. Var det noe dere ikke likte ved oppholdet / undervisninga på Falstadsenteret?
3. Om arbeid med historie på skolen / motivasjon for arbeid med historie til vanlig
4. Interesse for historie på fritida
5. Hvordan var arbeid med historie på Falstadsenteret annerledes enn arbeid med historie på skolen?
6. Arbeid med personhistorie
 - a. Hvordan opplevde dere å arbeide med personhistorie?
 - b. Hvordan opplevde dere egen motivasjon for arbeid med personhistorie?
 - c. Hvordan brukte dere tegneseriene i studieutstillinga?
7. Åpne for andre kommentarer og refleksjoner om undervisningstilbudet og læringsaktiviteten spesielt

Stopp opptaket

Fase 3: Avsluttende kommentarer

Forklare prosessen med datahåndtering, transkribering og skriving av mastergradsavhandlingen

Takke for at elevene deltok!

Deltakelse i forskningsprosjekt om utforskende historieundervisning

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvilke pedagogiske og didaktiske verdier, om noen, undervisningsmetoder i undervisningstilbudet ved Falstadsenteret har. Forskningsprosjektet er en del av en mastergradsstudie ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Christian Semb, mastergradsstudent i samfunnsfagsdidaktikk og pedagog ved Falstadsenteret, er ansvarlig for prosjektet sammen med veileder førsteamanuensis Oddveig Storstad ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg som skal delta på undervisningstilbudet «Fortellinger om flukt» på Falstadsenteret våren 2021 om å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer at deltakeren svarer på et digitalt spørreskjema. Selve gjennomføringen inngår i undervisningsdagen på Falstadsenteret, og tar 5 – 10 minutter. Elevenes svar på spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du/dere når som helst fram til innsending av besvarelsen trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Deltakere registrerer ikke navn eller annen gjenkjennende informasjon, og er derfor anonymt. Det ikke mulig å trekke seg etter at besvarelsen er levert.

Spørreskjemaet utfylles i skoletiden på Falstadsenteret og elever som ikke ønsker å delta vil få et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg/ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun de som arbeider med prosjektet vil ha tilgang til dataene og vi benytter en datalagringsform som sikrer at ingen uvedkommende får tilgang til dataene. Ingen personopplysninger registreres og skole anonymiseres gjennom tallkode. Undersøkelsen er anonym, og det er ikke mulig å gjenkjenne personer i datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Anonymisert datamateriale beholdes, og kan bli benyttet som grunnlag for videreutvikling av Falstadsenterets undervisningstilbud.

Samtykke

Ønsker du ikke at ditt barn skal delta i undersøkelsen, ta kontakt med elevens lærer via skolens foretrukne informasjonskanal.

Med vennlig hilsen



Christian Semb

Mastergradsstudent i samfunnsfagsdidaktikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU
Pedagog, Falstadsenteret

Spørreskjema eksperimentgruppe

Hei.

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Du vil være helt anonym. Det vil si at vi verken kan finne ut hvem du er, eller hvilken skole du går på.

Svarene fra undersøkelsen vil danne grunnlaget for en mastergradsoppgave. Samtidig vil svarene hjelpe oss på Falstadsenteret til å forbedre undervisninga vår.

Hvordan likte du undervisningsdagen på Falstadsenteret?

Kryss av for det som passer deg best:

Likte kjempegodt	
Likte ganske godt	
Verken eller	
Likte litt	
Likte ikke	

Hvilken del av undervisningsdagen på Falstadsenteret likte du best?

Velg ett av alternativene:

- Falstadskogen
- Stasjonsarbeid
- Utstilling i kjeller
- Arbeid med tegneserie
- Utforske personhistorie i studieutstillinga
- Diskusjon

Hvordan likte du de ulike delene av undervisningsdagen?

Kryss av for det som passer deg best

	Likte kjempegodt	Likte ganske godt	Verken eller	Likte litt	Likte ikke
Falstadskogen					
Stasjonsarbeid					
Utstilling i kjeller					
Arbeid med tegneserie					
Utforske personhistorie i studieutstillinga					
Diskusjon					

Hvor enig eller uenig er du i disse utsagna?

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt uenig
--	-----------	-------------	-------------------------	-------------	------------

Jeg gleder meg til å lære om historie på skolen					
Historie er kjedelig					
Historie er spennende					
Jeg liker å holde på med historie på fritida (historiebøker, YouTube, snakke om historie hjemme, ol.)					
Jeg tror at å lære om historie kommer til å hjelpe meg i livet					
Jeg kunne tenkt meg en jobb hvor jeg får holde på med historie					
Foreldrene mine mener det er viktig å gjøre det bra i historie					
Jeg må gjøre det bra i historie for å komme inn på den utdanninga jeg vil ta					

På en skala fra 0 til 10, hvor motivert vil du si at du vanligvis er når du skal lære om historie?

I hvor stor grad gjorde arbeidet med tegneseriene deg

	I stor grad	I noen grad	Verken eller	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Nysgjerrig					
Spent på historia til personen					
Frustrert over lite informasjon					
Engasjert					
Motivert					

På en skala fra 0 til 10, hvor motivert var du til å utforske historia til personen i det du gikk til utstillinga?

Å utforske tegneseriene og personhistoria har fått meg til å

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Ønske å lære mer					
Tenke på en annen måte					
Synes historie er mer artig enn før					
Ønske å hjelpe personen jeg jobba med					
Ønske om å bli kjent med personen					
Ønske jeg kunne finne ut mer om denne personen					

Hvor mange minutter jobba DU aktivt med å utforske historia til personen i utstillinga?

Skala fra 0 til 15

Er du gutt, jente eller et annet kjønn?

- Jente
- Gutt
- Annet

Omtrent hvor mange bøker er det hjemme hos deg?

Ikke regn med blader, aviser, tegneserier eller skolebøkene dine.

- Ingen eller veldig få (0 – 10 bøker)
- Nok til å fylle ei hylle (10 – 25 bøker)
- Nok til å fylle ei hel bokhylle (26 – 100 bøker)
- Nok til å fylle to hele bokhyller (101 – 200 bøker)
- Nok til å fylle tre eller flere bokhyller (flere enn 200 bøker)

Hvor lang utdanning har den av dine foreldre med lengst utdanning?

- Grunnskole
- Vgs. (Videregående skole)
- Fagbrev / mesterbrev
- Universitet / høyskole 1-3 år
- Universitet / høyskole 3-5 år
- Doktorgrad
- Vet ikke

Hva har du lyst til å jobbe med i framtida?

- Praktiske yrker (bygg, anlegg, industri)
- Helse og omsorg (sykepleier, lege, sykehjem, sykehus, tannlege)
- Oppvekst og utdanning (lærer, barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider, skole, barnehage, universitet)
- Politi, brannvesen, militær
- Frivillige organisasjoner (Røde Kors, Amnesty, Leger uten grenser, ol.)
- Politikk
- Serviceyrker (butikk, frisør, hudpleie, apotek, transport, restaurant, kino)
- Konstruksjon og design (ingeniør, arkitekt, design)
- Administrasjon og ledelse (daglig leder, økonomi, saksbehandler, ol.)
- Bank eiendom og finans
- Kultur og underholdning (TV, film, musikk, kunstner, forfatter, festival, ol.)
- Annet

Hvor lang utdanning ser du for deg at du ønsker å ta?

- Grunnskole
- Vgs. (Videregående skole)
- Fagbrev / mesterbrev
- Universitet / høyskole 1-3 år
- Universitet / høyskole 3-5 år
- Doktorgrad
- Vet ikke

Hvis det er noe du har lyst til å si om undervisninga, Falstadsenteret, eller noe annet du føler du ikke har fått sagt er du velkomment til å skrive det her:

Spørreskjema kontrollgruppe

Hei.

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Du vil være helt anonym. Det vil si at vi verken kan finne ut hvem du er, eller hvilken skole du går på.

Svarene fra undersøkelsen vil danne grunnlaget for en mastergradsoppgave. Samtidig vil svarene hjelpe oss på Falstadsenteret til å forbedre undervisninga vår.

Hvordan likte du undervisningsdagen på Falstadsenteret?

Kryss av for det som passer deg best:

Likte kjempegodt	
Likte ganske godt	
Verken eller	
Likte litt	
Likte ikke	

Hvilken del av undervisningsdagen på Falstadsenteret likte du best?

Velg ett av alternativene:

- Falstadskogen
- Stasjonsarbeid
- Utstilling i kjeller
- Arbeid med tegneserie
- Utforske personhistorie i studieutstillinga
- Diskusjon
- **Hvordan likte du de ulike delene av undervisningsdagen?**
- Kryss av for det som passer deg best

	Likte kjempegodt	Likte ganske godt	Verken eller	Likte litt	Likte ikke
Falstadskogen					
Stasjonsarbeid					
Utstilling i kjeller					
Utforske personhistorie i studieutstillinga					
Diskusjon					

Hvor enig eller uenig er du i disse utsagna?

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt uenig
Jeg gleder meg til å lære om historie på skolen					
Historie er kjedelig					
Historie er spennende					
Jeg liker å holde på med historie på fritida (historiebøker, YouTube, snakke om historie hjemme, ol.)					
Jeg tror at å lære om historie kommer til å hjelpe meg i livet					
Jeg kunne tenkt meg en jobb hvor jeg får holde på med historie					
Foreldrene mine mener det er viktig å gjøre det bra i historie					
Jeg må gjøre det bra i historie for å komme inn på den utdanninga jeg vil ta					

På en skala fra 0 til 10, hvor motivert vil du si at du vanligvis er når du skal lære om historie?

På en skala fra 0 til 10, hvor motivert var du til å utforske historia til personen i det du gikk til utstillinga?

Å utforske personhistoria har fått meg til å

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Ønske å lære mer					
Tenke på en annen måte					
Synes historie er mer artig enn før					
Ønske å hjelpe personen jeg jobba med					
Ønske om å bli kjent med personen					
Ønske jeg kunne finne ut mer om denne personen					

Hvor mange minutter jobba DU aktivt med å utforske historia til personen i utstillinga?

Skala fra 0 til 15

Hvor nyttig synes du tegneseriene var i utforskinga av personhistoria?

Veldig nyttig	
Litt nyttig	
Verken nyttig eller unyttig	
Litt nyttig	
Veldig nyttig	

Er du gutt, jente eller et annet kjønn?

- Jente
- Gutt
- Annet

Omtrent hvor mange bøker er det hjemme hos deg?

Ikke regn med blader, aviser, tegneserier eller skolebøkene dine.

- Ingen eller veldig få (0 – 10 bøker)
- Nok til å fylle ei hylle (10 – 25 bøker)
- Nok til å fylle ei hel bokhylle (26 – 100 bøker)
- Nok til å fylle to hele bokhyller (101 – 200 bøker)
- Nok til å fylle tre eller flere bokhyller (flere enn 200 bøker)

Hvor lang utdanning har den av dine foreldre med lengst utdanning?

- Grunnskole
- Vgs. (Videregående skole)
- Fagbrev / mesterbrev
- Universitet / høyskole 1-3 år
- Universitet / høyskole 3-5 år
- Doktorgrad
- Vet ikke

Hva har du lyst til å jobbe med i framtida?

- Praktiske yrker (bygg, anlegg, industri)
- Helse og omsorg (sykepleier, lege, sykehjem, sykehus, tannlege)
- Oppvekst og utdanning (lærer, barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider, skole, barnehage, universitet)
- Politi, brannvesen, militær
- Frivillige organisasjoner (Røde Kors, Amnesty, Leger uten grenser, ol.)
- Politikk
- Serviceyrker (butikk, frisør, hudpleie, apotek, transport, restaurant, kino)
- Konstruksjon og design (ingeniør, arkitekt, design)
- Administrasjon og ledelse (daglig leder, økonomi, saksbehandler, ol.)
- Bank eiendom og finans
- Kultur og underholdning (TV, film, musikk, kunstner, forfatter, festival, ol.)
- Annet

Hvor lang utdanning ser du for deg at du ønsker å ta?

- Grunnskole
- Vgs. (Videregående skole)
- Fagbrev / mesterbrev
- Universitet / høyskole 1-3 år
- Universitet / høyskole 3-5 år
- Doktorgrad
- Vet ikke

Hvis det er noe du har lyst til å si om undervisninga, Falstadsenteret, eller noe annet du føler du ikke har fått sagt er du velkomment til å skrive det her:

Vurdering

Referansenummer

997055

Type

Standard

Prosjekttittel

Tegneserie som motivasjonsfaktor i arbeid med historie - mastergradsprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Oddveig Storstad

Student

Christian Semb

Prosjektperiode

01.08.2020 - 16.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 16.12.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 8.11.2022.

Vi har registrert at ny prosjektslutt dato er 16.12.2022 (opprinnelig 30.6.2022).

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG .

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

