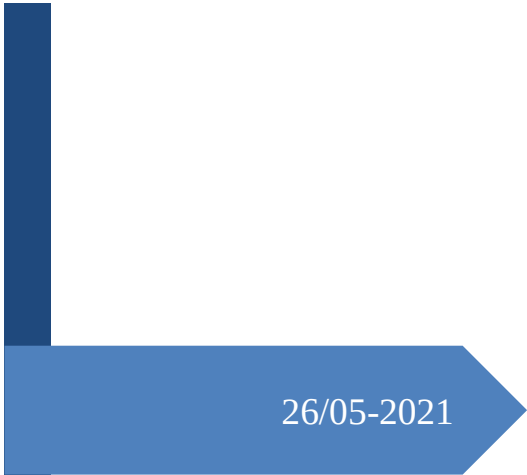




26/05-2021

Professionsbachelor

Historie

Navn:

Sarah Ben-Dahman

Studienummer:

202165073

Københavns Professionshøjskole

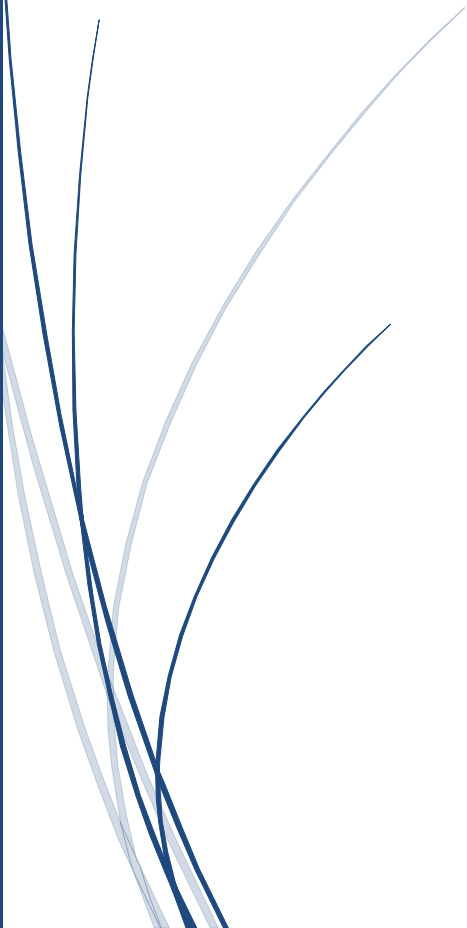
Vejledere:

Kirsten Lauts

Jonas Svane

Antal anslag: 24,4

Sidetæl: 26



Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Problemformulering	5
2.0 Metodeafsnit	5
2.1 Fremstilling af den indhentede empiri/data	5
2.1.1 Videnskabsteori	5
2.1.2 Kort om eksperimentet	6
2.1.3 Produktion og indsamling af elevprodukter	7
2.2 Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme	8
2.2.1 Læringsteori	8
2.2.2 Knud Illeris' læringsteori	9
2.2.3 Situeret læring	9
2.2.4 Indre og ydre motivationsforhold	10
2.2.5 Læringsmiljø	10
2.2.6 Makro- og mikrohistorie	10
2.2.7 FUER-model af Andres Körberr (m.fl.)	11
2.2.8 Erik Lunds nivåddifferensiering af empati	11
2.2.9 Hayden Whites og David Carrs opfattelse af fortælling som fremstillingsform	11
3.0 Analyse	12
3.1 Narrativer som brobyggere mellem små og store historier	12
4.0 Diskussion og handleperspektiv	20
4.1 Læring og identitetens påvirkning på elevers historiske empati	20
4.2 Et udvidet perspektiv af Illeris' samspilsdimension	21
4.3 Kan en fortalt historie være en velbegrunderet repræsentation af en levet historie?	23
5.0 Konklusion	26
6.0 Perspektivering	27
7.0 Litteraturliste	29
8.0 Bilag	31
8.1 Bilag 1: Elevprodukter – Tegninger	31
8.1.1 Bilag 1a	31
8.1.2 Bilag 1b	32
8.1.3 Bilag 1c	33
8.2 Bilag 2: Elevprodukter - Dagbøger	34
8.2.1 Bilag 2a	34
8.2.2 Bilag 2b	35

8.2.3 Bilag 2c	36
8.3 Bilag 3: Observationsskema	37

1.0 Indledning

Historie er for mange elever et tungt fag, men hvordan kan man gøre historiefaget interessant for eleverne? I dette bachelorprojekt vil fokusområdet være på anvendelsen af den narrative fortælleform i historieundervisningen i indskolingen. Dette anser jeg på mange måder for at være væsentligt at beskæftige sig med i skolesammenhænge. Der er flere årsager til dette, hvilket jeg vil komme nærmere ind på nedenfor. Historiefagets formål i henhold til forenklede fælles mål for historiefaget lyder:

“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 3).

Ud fra ovenstående kan man dog stille spørgsmålstejn ved, hvordan eleverne kan opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv i et fag som historie - dette i lyset af historiefagets tidsdimensioner. Spørgsmålet er også om motivation kan spille ind her, hvis eleverne ikke kan se en mening med det historiefaglige emne? Min antagelse til ovenstående er, at den narrative fortælleform kan være oplagt at anvende i historieundervisningen i indskolingen. Denne antagelse kommer blandt andet på baggrund af de erfaringer, jeg har gjort mig både i undervisningssammenhænge under praktikophold samt under studiesammenhænge på læreruddannelsen. Blandt andet har jeg erfaret, hvor væsentligt det kan være at arbejde med den narrative fortælleform i historieundervisningen i den 3. klasse, jeg har undervist. Taget i betragtning af at der var tale om en klasse, der var kendt for at støje, virkede anvendelsen af den narrative fortælleform således, at eleverne var interesserede og lyttende, mens læreren læste den narrative fortælling op. Fortællesituationen blev organiseret ved at lade alle elever sidde på gulvet i en rundkreds, rulle gardinerne ned, slukke for lyset og tænde for stearinlys. Efterfølgende blev den narrative fortælling om arkæologen Howard Carters fund af Tutankhamons lig læst højt for eleverne. Udfaldet af denne aktivitet viste sig at åbne op for en fælles samtale om elevernes egne personlige erfaringer, oplevelser og nysgerrighed, og endte ud med en åben klassesamtale. En anden erfaring jeg har gjort mig er i forbindelse med en aktivitet foretaget i studiesammenhænge, hvor en studerende klædte sig ud som sin bedstefar og fortalte om en personlig beretning, bedstefaren havde oplevet. Det førte til, at

flere medstuderende åbnede op for deres egne personlige fortællinger og udvekslede erfaringer og oplevelser med hinanden. Udfaldet af denne aktivitet kan også være med til at påpege et af de fordele, der er ved at arbejde med den narrative fortælleform i historieundervisningen.

Med afsæt i ovenstående vil jeg tage en række forskningsresultater op fra rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Rapporten opridser resultater af en kvalitativ metodisk undersøgelse af elevers og læreres forståelse af og i historiefaget i den danske folkeskole (Poulsen & Knudsen, 2015).

I rapporten svares der blandt andet på følgende spørgsmål: **“Hvad handler historieundervisning ifølge eleverne om?”**, hvoraf et af svarene lyder: *“Det er gennemgående at elever opfatter historie som et fag, hvor man lærer om, hvad der skete i fortiden, hvor man kommer fra, og hvordan ”tingene” har udviklet sig over tid.”* (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9).

Spørgsmålet er så, hvordan den narrative fortælleform ligger i forhold til dette?

Endnu et spørgsmål fra dokumentindsatsen lyder: **“Hvad oplever eleverne som interessant og relevant?”**. Hertil viser resultaterne:

“Eleverne interesserer sig umiddelbart for spændende og dramatiske fortællinger om fortiden.” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 10).

“At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid.” (Poulsen & Knudsen, 2015s. 10).

Ud fra ovenstående rapportresultater kan det påpeges, at den narrative fortælleform anses for at vække interesse for eleverne, og dermed kan siges at have betydning for elevernes motivation i historieundervisningen. På trods af at eleverne oplever fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden som mindre interessante, er min hypotese at den narrative fortælleform kan være med til at tydeliggøre og eksemplificere samspillet mellem fortid, nutid og fremtid.

I forenklede fælles mål for historie stk. 3 står der endvidere:

“Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 3).

Der er flere dilemmaer, der kan opstå i forsøget på at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet. For det første skal eleverne kunne skelne mellem den lille historie og den store historie. For det andet kan der opstå udfordringer i forsøget på at styrke elevernes historiske bevidsthed, hvis eleverne ikke kan se sammenhængen mellem de tre tidsdimensioner.

Spørgsmålet er så vidt om den narrative fortælling kan bidrage til dette fælles mål?

Med afsæt i ovenstående ønskes følgende problemformulering besvaret:

1.1 Problemformulering

Hvilken betydning har narrative fortællinger for elevernes motivation i historieundervisningen i indskolingen, og hvordan er den med til at styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne?

2.0 Metodeafsnit

2.1 Fremstilling af den indhentede empiri/data

2.1.1 Videnskabsteori

I dette afsnit vil jeg redegøre og begrunde for mit valg af videnskabsteori i dette bachelorprojekt. Jeg har valgt at gøre brug af den *hermeneutiske og fænomenologiske* videnskabsteori, da fokusområdet i mit undersøgelsesfelt er at undersøge menneskelige og sociale forhold gennem fortællinger, der spiller en central rolle og tillægges en særlig betydning i undervisningen. Undersøgelsens sigte er at forstå den mening, et givet fænomen, her narrative fortællinger, har (Muschinsky & Mottelson, 2017, 48-51). Valget af den fænomenologiske videnskabsteori kan begrundes med, at mit bachelorprojekt er centreret i at undersøge virkeligheden som den er gennem menneskers oplevelser og erfaringer (Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 46). Som ‘undersøger’ medvirker jeg til dette ved valg af empiri og metode samt den måde, jeg vælger at tilgå analysen på. Teorierne og de faglige begreber former og udpeger det, jeg ser i empirien. Dette fremgår i mine empiriske metoder

observation og *elevprodukter*. Målet med bachelorprojektet er ikke at komme med fuldkomne svar og resultater på problemformuleringen, men derimod at undersøge problemfeltet med det formål at frembringe mulige svar og resultater, der gerne skulle give nye indsigter på undersøgelsesfeltet.

I det følgende afsnit vil jeg præsentere og begrunde for de metodiske tilgange, problemformuleringen ønskes besvaret med.

En af de metodiske tilgange, der anses for at have validitet og dermed anvendes til belysning af problemformuleringen, er det metodiske værktøj *observation*, nærmere bestemt den *semistruktureret observation* (Larsen & Tireli, 2015, s. 90). Denne metode anvendes, da problemformuleringen lægger op til, at det er relevant at observere og betragte, det observerede i forskellige situationer ud fra spørgsmålstyperne i problemformuleringen. Tanken er, at observationerne er baseret på at være åbne og semistrukturerede, da der i første omgang inden igangsættelse af observationerne er blevet udvalgt, hvad der skal observeres. Fokusområdet under observationerne er *“Elevernes engagement i historieundervisningen, hvor der gøres brug af den narrative fortælleform.”* (bilag 3). Under observationerne noterer jeg i et observationsskema, der består af to kolonner med henholdsvis “beskrivelse” og “tanker og ideer”. Jeg beskriver, hvad jeg ser i den ene kolonne og knytter egne personlige refleksioner og tanker til det observerede i den anden kolonne. Dette er for at sikre, at observationerne er så objektive som muligt og ikke blandes sammen med subjektive holdninger til det observerede, selvom dette dog ikke er helt uundgåeligt.

Valget af at arbejde med den semistrukturerede observation hænger sammen med, at jeg har valgt at arbejde empirisk-induktivt på den måde, at jeg lader observationerne, det vil sige empirien, være styrende for den videre analyse: *“Først kommer empirien (hvad du får øje på iagttagelsen), og derefter finder du ud af, hvilke teorier og begreber der kan belyse empirien.”* (Larsen, Matthiesen, Wulff, & Vilien, 2020, s. 123). Ligeledes anvender jeg deduktive greb på opgaven, da problemformuleringen består af begrebet ‘motivation’, der styrer mig i retning af teorier om motivation: *“En deduktiv tilgang betyder, at du tager udgangspunkt i en teori eller et begreb og lader den/det være styrende for analysen.”* (Larsen, Matthiesen, Wulff, & Vilien, 2020, s. 125).

2.1.2 Kort om eksperimentet

I det følgende afsnit vil jeg præsentere eksperimentet, og hvornår observationerne finder sted.

Observationerne finder sted under igangsættelse af et lille eksperiment i starten af hver historiektion i en 3. klasse. Hver undervisningsgang indledes med, at læreren læser en narrativ fortælling op med arkæologen Howard Carter som hovedperson. Beretningen er skrevet som førstepersonsfortæller, og drejer sig om arkæologens fund af Tutankhamons grav. Den narrative fortælling er skrevet med en jeg-fortæller for at øge muligheden for identifikation, indlevelse og forestillingsevne hos eleverne. Fortællingen skulle gerne føre eleverne tættere på Carters oplevelser, tanker og følelser og afsluttes åben med sætningen: *“Hør med videre i fortællingen næste gang. På gensyn.”*. Dette er i et forsøg på, at eleverne opnår *“må-vi-høre-mere-følelsen”*. Klasserummet bliver ligeledes iscenesat med stearinlys, slukket lys og gardinerne rullet ned, og eleverne samles i en rundkreds på gulvet. Denne iscenesættelse af klasserummet har til hensigt at skabe en god og hyggelig stemning, samtidig med at det gerne skulle signalere koncentration. De erfaringer, der er blevet gjort med dette eksperiment, er blandt andet, at det var tydeligt, at samtlige elever syntes om det. Samtlige elever udtrykte ærgrelse, når fortællingen var slut og efterspurgte en ny del. En anden erfaring, jeg gjorde, var, at eleverne huskede fortællingen, og anvendte det i andre undervisningssammenhænge. Første gang, eksperimentet skulle igangsættes, var jeg selv den, der skulle læse beretningen op og iscenesætte klasserummet, hvilket gav anledning til en række udfordringer i forhold til, at jeg samtidig også var observatør. Jeg besluttede mig derfor for udelukkende at være observatør og få en studiekammerat til at stå for oplæsningen af den narrative fortælling. Det gav anledning til en del fordele og nye vinkler som observatør, som jeg ikke havde øje for, mens jeg selv stod for eksperimentet.

2.1.3 Produktion og indsamling af elevprodukter

Formålet med dette afsnit er at beskrive og begrunde, hvorfor jeg har valgt at anvende *elevprodukter* som metodisk værktøj. Efter læreren har læst fortællingen op, skal eleverne tegne, hvad de forestiller sig ud fra det læste. Eleverne fik lov til at tegne efter to oplæsninger ud af tre. Efter sidste oplæsning af Carters fortælling skulle eleverne skrive en dagbog, hvor de forestiller sig, at de befinder sig sammen med Carter i kongernes dal og er i gang med at finde Tutankhamons grav. Både tegningerne og dagbøgerne (bilag 1+2) anvendes som elevprodukter, som skal analyseres med inddragelse af observationerne. Elevprodukterne anses for at være brugbart og væsentligt empirimateriale, da både tegningerne og dagbøgerne forventes at kunne give nogle svar på problemformuleringen. Efter eleverne har tegnet, skal de sammenligne tegningerne, da det forventes at give eleverne indblik i, at de har forskellige tolkninger til den narrative fortælling. Derudover forventes det, at elevprodukterne som

empirimateriale kan være med til at give nogle svar på, hvordan læreren via sin anvendelse af narrative fortællinger i undervisningen kan styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne.

Metodetilgangen *observation* og det lille eksperiment hænger sammen med problemformuleringen, da de er med til at undersøge elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne, når den narrative fortælleform anvendes i historieundervisningen. Samtidig kan metodetilgangen undersøge, hvordan anvendelsen af den narrative fortælleform påvirker elevernes motivation i undervisningen.

Der er indsamlet elevprodukter, tegninger og dagbøger (bilag 1+2) fra 25 elever, hvorfor det er nødvendigt at udvælge et par elevprodukter til analyse, som skal give et samlet billede af elevprodukterne. Selv om elevprodukterne ikke er ens og hver især kan påpege noget forskelligt, anses de udvalgte elevprodukter som repræsentative. Udvælgelsen af elevprodukterne foregik over flere processer. Første proces foregik ved at sortere de mest uddybende tegninger og dagbøger. Det resulterede i, at jeg stod tilbage med 14 elevprodukter. Næste sortering foregik ved, at jeg ud af de 14, så udvalgte de mest beskrivende og detaljerede dagbøger/tegninger. I nogle tilfælde var der elevprodukter, hvor enten tegningen eller dagbogen var mere uddybende, hvorfor der blev foretaget en sammenligning af de to elevprodukter i forhold til, hvilken der var mest uddybende. Det kan ikke udelukkes, at de elevprodukter, der blev sorteret fra i første omgang, ikke er givende i denne sammenhæng, da det ligeledes kunne have været interessant at undersøge dem.

2.2 Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme

2.2.1 Læringsteori

May-Brith Ohman Nielsen omtaler historie som et todelt fag:

“På den ene siden kan historie forstås vitenskapelig analyserbar, der faget handler om metoder, ferdigheter og begreper som kildekritikk, analyse, teori, årsak-virkning, stabilitet-forandring, historiefilosofi, konstruksjon og kritisk analyse av historiske fremstillinger (...) På den andre siden er historien gåtefull og poetisk, i den forstand at den handler om eksistensielle spørsmål, det uforståelige, estetikk, fellesskap, myter, identitet og tilhørighet, trygghet, trøst og gjenkjennelse.” (Kvande & Naastad, 2013, s. 50).

Med udgangspunkt i Ohman Nielsens beskrivelse af, hvad historie kan, er målet med at anvende den narrative fortælleform i historieundervisningen i indskolingen, at eleverne skal lære om *årsak-virkning*, men samtidig også lære at historie er gådefuld. Og der dermed er behov for både at få trænet deres indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati.

I det følgende vil jeg redegøre og begrunde for mine valg af ***læringsteorier*** og ***teoretiske begreber***, der vil blive anvendt i analysen.

2.2.2 Knud Illeris' læringsteori

Knud Illeris' læringsteori består grundlæggende af to processer, *samspilsprocessen* og *tilegnelsesprocessen*, samt af tre dimensioner *indhold*, *drivkraft* og *samspil*. Tanken med læringsteorien er, at teorien gør det muligt at foretage en nærmere analyse af de forskellige delelementer, der gør sig gældende i læreprocesser. På denne måde kan vi få en forståelse af og et indblik i læringens sammensatte karakter (Ritchie, 2007, s. 271-174). Begrundelsen for valget af denne teori bygger på, at teoriens dimension *drivkraft* blandt andet dækker over motivation, og hvordan motivationen påvirker de øvrige dimensioner og omvendt. Det vil derfor være væsentligt at anvende metoden til at undersøge, hvilken betydning historiske fortællinger har for elevernes motivation, og om de øvrige dimensioner har en indflydelse herpå. Læringstrekanten uddybes af Illeris ved at iscenesætte 'identitet' som et bærende element for læring i læringstrekanten. Illeris' iscenesættelse af identitet og læring vil i opgaven anvendes til at diskutere, hvilken betydning historiske fortællinger har på Illeris' læringstrekant med fokus på identitet og læring. I diskussionsafsnittet vil jeg præsentere et udvidet perspektiv til Illeris' samspilsdimension.

2.2.3 Situeret læring

Jean Lave & Etienne Wenger er grundlæggerne af situeret læring. Situeret læring er et analytisk perspektiv, der tematiserer, hvordan en bestemt organisering af en læreproces rammesætter, hvad der kan læres, og hvilke læringsmæssige udfordringer der kan opstå. I tilknytning til undervisning betyder det, at man kun kan forstå elevernes læring ved at kigge på, hvordan livssammenhænge i og udenfor skolen sætter rammer og betingelser for, hvad der læres (Pjengaard, Bunzendahl, Egelund, Tanggaard & Tønnesvang, 2009 s. 9-11). Dette analytiske perspektiv anses som relevant at anvende i analysen, da det vil være interessant at indsætte "den narrative fortælleform" som en bestemt organisering af en

læreproces for at undersøge, hvordan denne bestemte organisering rammesætter, hvad der kan læres, og hvilke læringsmæssige udfordringer, der kan opstå under denne organisering. Endvidere forventes det, at denne undersøgelse vil kunne give nogle svar på, hvilken betydning historiske fortællinger har for elevernes motivation i historieundervisningen, samt for styrkelsen af elevernes identifikation, indlevelse og forestillingsevne.

2.2.4 Indre og ydre motivationsforhold

De amerikanske motivationspsykologer Bernard Weiner og Robert Franken opfatter motivation som: *“de faktorer i et individ, som vækker, kanaliserer og vedligeholder adfærd i retning mod et mål.”* (Hein, 2009, s. 16).” (Illeris, 2013, s. 147). Begrebet motivation er dog mere kompliceret end dette, nemlig med den ydre side i form af bagvedliggende årsag og/eller et foranliggende formål, et spørgsmål om hvor motivationen kommer fra, og hvad den betyder for dens karakter og relationen mellem den lærende og omverdenen (Illeris, 2013, s. 147-148). Der skelnes mellem indrestyret adfærd og ydrestyret adfærd. (Imsen, 2006, s. 331) Denne teori anvendes i undersøgelsen af problemformuleringen, da den anses som relevant at anvende til undersøgelse af, hvordan empirien kan give nogle svar på, hvilken betydning historiske fortællinger har for elevernes motivation i historieundervisningen.

2.2.5 Læringsmiljø

Ifølge Thomas Nordahl bidrager et godt og inkluderende læringsmiljø til en positiv læring og udvikling hos de enkelte elever, og sikrer eleverne en skolehverdag, der fremmer sundhed og trivsel. Nordahl mener, at læringsmiljøet er knyttet til de miljømæssige faktorer i skolen, der har indflydelse på elevernes sociale og faglige læring og miljøet i skolehverdagen. Skolens læringsmiljø betragtes som en vigtig faktor for at kunne forklare de faglige præstationer, eleverne udviser, hvilket har bidraget til en forståelse af, at undervisningen og elevernes præstationer både er et resultat af og har indflydelse på et godt læringsmiljø og bidrager dermed til motiverede og velfungerende elever, ifølge Nordahl (Nordahl, 2012, s. 123-124). Nordahls perspektiv på et godt læringsmiljø anvendes i diskussionsafsnittet til at diskutere, hvordan indre og ydre motivationsfaktorer påvirker læringsmiljøet.

Følgende *fagdidaktiske teorier* og *teoretiske begreber* vil blive anvendt i analysen:

2.2.6 Makro- og mikrohistorie

Lise Kvande og Nils Naastad mener, at historiefaget er udfordrende:

“På den ene siden skal faget gi overblikk over viktige hendelser i fortiden gjennom hele menneskets historie, på den andre skal faget bidra til innlevelse, identifikasjon, historiebevissthet og en dypere forståelse for hvordan enkeltaktører og grupper har levd.”

(Kvande & Naastad, 2013, s. 165). En måte at tilgå denne utfordring er ifølge Kvande og Naastad, at veksle undervisningen med makro- og mikroperspektiv, da makrohistorien ser på samfunnsutviklingen i fugleperspektiv, mens mikrohistorien gir mulighet for å foreta et nærsynet blikk på fortidens mennesker. Makro- og mikrohistorie vil i analysen anvendes til å undersøke, hvilken betydning makro- og mikrohistorie har på narrative fortellinger.

2.2.7 FUER-model af Andres Körberr (m.fl.)

FUER-modellen beskæftiger sig med fire områder af historiske kompetencer:

Undersøgelseskompetencer, metodekompetencer, orienteringskompetencer og kompetencer til at håndtere historisk indhold eller begrebs- og kategoriseringskompetencer. Modellen demonstrerer, hvordan elevens historiske tænkning og kompetenceområderne kan sættes i gang og styrkes i undervisningen ved at sørge for, at det er eleverne, der reflekterer og opøver deres kompetencer aktivt (Pietras & Poulsen, 2016, s. 131-132). FUER-modellen anvendes i analysen til at undersøge, hvilken indflydelse narrative fortellinger har på elevernes historiske tænkning.

2.2.8 Erik Lunds nivåddifferensiering af empati

Erik Lund opererer med fire niveauer af empati: *Nivå 1: Ingen forståelse, nivå 2:*

Hverdagsempati, nivå 3: Stereotypbasert empati og nivå 4: Differensiert historisk empati

(Lund, 2020, s. 236). Lund hævder, at *nivåddifferensiering* kan være et hjelpemiddel til å få

innsikt i, hvordan elever forstår begrepet empati og dermed kan bidra til progression

(Lund, 2020, s. 236). Lunds hjelpemiddel til å få innsikt i elevernes forståelse af empati vil

blive anvendt som undersøgelsesværktøj til elevprodukterne, tegningerne (bilag 1), da de

forventes at kunne si noe om, hvilket nivå af empati, eleven har fått på bakgrunn af

de narrative fortellinger af Carter, de har fått læst op.

2.2.9 Hayden Whites og David Carrs oppfattelse af fortelling som fremstillingsform

Hayden White og David Carr har to forskjellige forståelser af, hvordan forholdet mellom en historiefortelling og det, fortellingen dreier sig om, skal oppfattes. White er fortalende for, at der ingen overensstemmelse er mellom den fortalte og den levede historie. Carr er derimot fortalende for, at der finnes former for overensstemmelse mellom den fortalte og den levede

historie (Jensen, 2003, s. 271). White og Carrs modsigende synspunkter til fortællingen som fremstillingsform anvendes i opgaven til at diskutere fordele såvel som ulemper ved at anvende den narrative fortælling i historieundervisningen.

3.0 Analyse

I de følgende afsnit vil jeg analysere problemformuleringen ved hjælp af den fremstillede teori og empiri.

3.1 Narrativer som brobyggere mellem små og store historier

Kvande og Naastad definerer **makro- og mikrohistorie** således:

“Der er den <<brede>> historieformidlingen gjerne ser samfunnsutviklingen i fugleperspektiv, og med vel så mye forklaring av strukturer som av mennesker, gir mikrohistorien mulighet for å foreta et <<nærsynt blikk>> på fortidens mennesker.”
(Kvande & Naastad, 2013, s. 165).

Ved at anvende den narrative fortælling med et nærsynet blik på et af fortidens mennesker i undervisningen, beskæftiger man sig med mikrohistorien, hvilket ifølge Aase Ebbensgaard er gavnligt:

“Undersøgelser af narrative former i forbindelse med historieundervisningen viser, at man kan udnytte dem til at skabe mønstre i elevers bevidstheder. Også i de fantasikonstruktioner, der præger hverdagslivets fortællinger. Elever skaber og tolker gennem narrativer en virkelighed, der er betydningsfuld for dem.” (Rasch-Christensen, 2010, s. 83).

I tegningen (bilag 1a) kan man se, at eleven giver indblik i, hvad hun har forstået og tolket på baggrund af den oplæste narrative fortælling. Detaljerne med de sorte farver og belysningen viser en forståelse af, at eleven har bidt mærke i, at Carter havde problemer med belysningen. Endvidere har eleven tegnet en dør, som også i fortællingen tillægges stor betydning, da den er svær at bryde og trænge igennem. Eleven har altså overført dele af den narrative fortælling direkte i sin tegning og har på denne måde skabt nogle mønstre i sin bevidsthed. Det, eleven har valgt at tegne, kan muligvis være det, der har gjort indtryk på hende i fortællingen, og dermed være påvirket af elevens indlevelse, identifikation og forestillingsevne. Jerome Bruner fremhæver følgende om fortællingen: *“Ved hjælp af fortælling konstruerer vi,*

rekonstruerer vi og på visse måder genopfinder vi i går og i morgen. Erindring og fantasi smelter sammen i processen.” (Bruner, 2012, s. 108). Det kan tyde på, at den narrative fortælling har åbnet op for elevens fantasi, indlevelse, identifikation og forestillingsevne under tegneopgaven, da eleverne opbygger og genskaber den narrative fortælling, de har fået læst op og anvender det til at disponere indholdet i deres tegninger. Bruner hævder endvidere: *“Narrativ fiktion skaber mulige verdener - men det er verdener, som er ekstrapoleret fra den verden, vi kender, uanset hvor meget de måtte svæve over den.”* (Bruner, 2012, s. 109). I tegningen (bilag 1a) fremgår det således, at eleven kan have “fortidsfortolket” på den viden, hun har fået under oplæsningen af den narrative fortælling ved at forstå fortiden på fortidens præmisser, men at eleven i tegningen anvender sin nutidsforståelse og fremtidsforventning til at tegne, hvordan hun forestiller sig Carter på opdagelse efter graven.

Kvande og Naastad hævder ligeledes følgende om effekten ved at anvende mikrohistorie i historieundervisningen: *“For det første kan det å komme tættere på enkeltmenneskers liv og tanker være vigtig i sig selv, blant annet for å skape empati, innlevelse og forståelse.”* (Kvande & Naastad, 2013, s. 165). Citatet fremhæver vigtigheden af at anvende narrative fortællinger i historieundervisningen, hvis formålet med undervisningen er at træne elevernes historiske empati, indlevelse, identifikation og forestillingsevne, som alle er vigtige kompetencer i historiefaget. I nedenstående uddrag fra den tilhørende dagbog (bilag 2a) vil jeg undersøge, hvordan den narrative fortælling påvirker ovenstående kompetencer. I dagbogen fremgår følgende:

“Mig og min veninde er kun 9 år og jeg skal allerede finde Tutankhamon. Der er også en anden der prøver at finde Tutankhamon. Jeg tror vist han hedder Howard Carter (...) En dag fandt jeg hans grav. Det gik sådan her til. En dag fandt jeg udhugget trapper inde i en pyramide, så så jeg en dør og den åbnede jeg, og der var Tutankhamon nede i den kiste. Jeg hentede alle dem jeg arbejdede med.” (bilag 2a).

Der fremgår en række ligheder mellem dagbogen og den narrative fortælling. Eleven hæfter sig ved, at hun blot er 9 år, da hun skulle finde graven, hvilket også kan tyde på, at hun har haft nogle associationer fra Tutankhamon, der blev farao i en alder af 9 år. Disse bemærkninger kan tyde på, at eleven under udarbejdelse af dagbogen får skabt indlevelse, identifikation, og forestillingsevne, da hun anvender sin fantasi, samtidig med at hun kobler

den viden, hun allerede har fået gennem den narrative fortælling. Kvande og Naastad siger yderligere om makro- og mikrohistorie:

“For det andre handler det om den hermeneutiske sirkel: Man kan ikke forstå helheten (her: fortiden, samfunnet) uten å forstå delene (her: mennesker, hendelser, prosesser) - men man kan heller ikke forstå delene (som konkret tekst, i vid betydning) uten å forstå helheten (kontekst).” (Kvande & Naastad, 2013, s. 165).

Ud fra ovenstående kan man sige, at eleven anvender mikrohistorien og kobler det til helheden, makrohistorien, samtidig med at hun forstår, hvilken kontekst, hun er i. Bruner fremhæver følgende: *“Fortælling er i dyb forstand en folkekunst, der udveksler almindelige opfattelser af, hvordan mennesker er, og hvordan deres verden er.”* (Bruner, 2012, s. 103). Man kan altså muligvis ræsonnere over om eleven har været i stand til at sætte sig ind i, at verdenen dengang Tutankhamon levede, var anderledes fra verdenen i dag, og på denne måde har forstået fortiden på fortidens præmisser. Sammenfattende kan man sige, at den narrative fortælleform kan fungere som brobygger mellem makro- og mikrohistorien og dermed også bidrage til, at eleverne får styrket deres indlevelse, identifikation og forestillingsevne.

Med afsæt i ovenstående er det interessant at undersøge, hvilken indvirkning anvendelsen af mikrohistorie som narrativ fortælling har på Illeris ***læringstrekant***.

Til at starte med vil jeg tage udgangspunkt i de to processer, der er en forudsætning for at al læring er i spil, nemlig *samspilsprocessen* og *tilegnelsesprocessen*. Set i forhold til de observationer (bilag 3), der blev gjort under det lille eksperiment, kan man fremhæve flere forhold, der kan have indflydelse på *samspilsprocessen* og *tilegnelsesprocessen*.

Observationerne (bilag 3) og en række elevprodukter (bilag 1 + 2) kan være med til at udpege disse processer (Ritchie, 2007, s. 271-272). I observationsskemaet fremgår følgende:

“Læreren fortæller eleverne, at de skal forestille sig, at de får læst en godnathistorie op.”

(bilag 3), hvilket indikerer at læreren forsøger at iscenesætte et klasserum, hvor elevernes samspil med omgivelserne er rolige. I observationsskemaet fremgår yderligere: *“En anden elev vil gerne sige noget. Han siger: ”Min faster er også arkæolog.”* (bilag 3). Det kan ligeledes synliggøre, at den narrative fortælling om Carter påvirker elevernes tilegnelsesproces, da eleven bearbejder de påvirkninger, den narrative fortælling har givet med elevens egne erfaringer. Dykker vi længere ned i Illeris’ læringstrekant, støder vi på de tre dimensioner *indhold*, *drivkraft* og *samspil* (Ritchie, 2007, s. 272-273).

Indholdsdimensionen dækker over, at eleverne skal stifte bekendtskab med, få indsigt i og skabe sammenhæng med arkæologen Carters fund af Tutankhamons grav, med det formål at træne deres kompetencer til at skabe indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati. *Drivkraften*, som blandt andet dækker over motivation, følelser og vilje kan ligeledes påpeges at finde sted under observationerne. I observationerne fremgår følgende: "*Læreren fortæller eleverne, at grunden til, at hun har slukket lyset og tændt stearinlys, er for at skabe en hyggelig stemning.*" samt "*Da læreren har læst beretningen færdig, udbryder et par elever: 'ej, er den allerede færdig?' og 'skal vi ikke læse mere?'*" (bilag 3). Her kan det tyde, på at aktiviteten motiverer flere elever, og at flere elever udviser interesse for fortællingen. Taget i betragtning af, at der er tale om en klasse, der tit falder i snak med hinanden under undervisningen, forløber det dog anderledes under oplæsningen af fortællingen: "*Der er helt stille under oplæsningen.*" (bilag 3). Man kan derfor sige at drivkraften, i dette tilfælde det iscenesatte klasserum, har givet anledning til at læring finder sted: "*(...) og derfor er disse energimæssige kræfter ikke bare igangsættende, men også en del af selve læringen.*" (Ritchie, 2007, s. 273). *Drivkraftdimensionen* dækker også over følelser, som man kan skelne fra begrebet motivation: "*Da læreren har læst beretningen færdig, udbryder et par elever: <<Ej, er den allerede færdig?>> og <<skal vi ikke læse mere?>>*" (bilag 3). Det kan påpeges, at der er tale om følelser, da eleverne udtrykker ærgrelse over, at fortællingen er slut. Den sidste dimension, *samspilsdimensionen* dækker over handling, kommunikation og samarbejde: "*En elev siger: 'Hvorfor åbnede han ikke kisten?'. og 'Flere elever spørger hvordan Tutankhamon og Howard Carter ser ud.'*" (bilag 3). Dette tydeliggør, at eleverne kommunikerer med læreren om de ting, de er i tvivl om og dermed også udviser en interesse og nysgerrighed over for fortællingen samt udviser motivation og indlevelse.

Sammenfattende kan man fastslå, at anvendelsen af mikrohistorie i form af en narrativ fortælling har en positiv indvirkning på Illeris *læringstrekant*, da det viser sig, at den narrative fortælling motiverer eleverne ved at dykke ned i enkeltpersoners mikrohistorie og dermed ser på fortiden med et nærsynet blik. Dette giver eleverne anledning til muligheden for at skabe identifikation, indlevelse og forestillingsevne.

3.2 Narrative fortællingers indflydelse på elevernes historiske tænkning

I nedenstående afsnit vil jeg med udgangspunkt i **Körberr's FUEER-model** undersøge, hvilken indflydelse narrative fortællinger har på elevernes historiske tænkning (Pietras & Poulsen, 2013, s. 132-133).

I denne 3. klasse er det historiske emne *Det gamle Egypten*, med særlig fokus på faraoen *Tutankhamon*. De faglige mål for undervisningen er, at eleverne bliver bekendt med viden om Tutankhamons liv som farao og i særdeleshed hans grav, da det er graven han er mest kendt for. Eleverne skal derudover træne kompetencerne *identifikation*, *indlevelse*, *forestillingsevne* og *empati*.

FUER-modellen opererer med fire områder af historiske kompetencer, som vil blive undersøgt nedenfor med afsæt i den "usikkerhed", som den narrative fortælling har til formål at fremkalde. Det første kompetenceområde **undersøgelseskompetencer** undersøges i nedenstående:

"En elever siger: <<Det er mærkeligt, at de ikke har fundet mange konger, nu hvor det er kongernes dal.>>".

"En elev svarer til det: <<Dem har nogle andre gravere fundet.>>".

"En elev siger: <<Hvorfor åbnede han ikke kisten?>>".

"Flere elever spørger, hvordan Tutankhamon og Howard Carter ser ud." (bilag 3).

Her er det tydeligt, at eleverne stiller reflekterende spørgsmål, som alle kan siges at være relevante historiske spørgsmål. Steen Tommy Larsen fremhæver følgende: "*Det er ikke historisk viden i sig selv, der er interessant eller rettere kan stå alene. Det er relationen mellem viden og elev - eleven som den lærende subjekt - der er det centrale.*" (Larsen, 2021, s. 304). Med det kan det forstås, at elevernes interesse, nysgerrighed og refleksioner giver anledning til historisk viden.

I det andet kompetenceområde, **metodekompetencer**, forventes det, at eleven øver sig i at dekonstruere historiske fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132). Under oplæsningen af den narrative fortælling forventes eleverne at have konstrueret viden om Tutankhamon og Carters fund af hans grav. Det næste skridt i metodekompetencer er at eleverne dekonstruerer den narrative fortælling, og på denne måde får set på fortællingen i forskellige sammenhænge. Dekonstruktionen kan påpeges at forløbe under udarbejdelse af tegningerne. I tegneopgaven får eleverne nemlig til opgave at tegne, hvad de forestiller sig ud fra det læste. Tager vi udgangspunkt i tegningen (bilag 1a), kan man se, at eleven via sin tegning har opdelt den narrative fortælling i tre dele. Første del, hvor man ser nogle trapper, der fører hen til en indgang, og anden del, hvor man ser en mand med ryggen til, der står foran en lukket dør.

Begge dele har det tilfælles, at baggrunden er sort, hvilket giver udtryk for manglende belysning. På tredje og sidste del af tegningen ser man en kiste med en masse tegn, og baggrunden er lys. Udarbejdelsen af tegningen udtrykker, at eleven har bearbejdet den historiske information og viden, der er blevet tildelt under oplæsningen af den narrative fortælling. Man kan dermed argumentere for, at eleven via denne fremgangsmåde, hun har tilgået tegningen med, har skabt en sammenhæng der gør, at hun kan formulere en historisk fortælling om Carters fund graven. Det tredje kompetenceområde, **orienteringskompetencer** er ligeledes til at få øje på i observationsskemaet: *“En anden elev vil gerne sige noget. Han siger: <<Min faster er også arkæolog.>>. ”* (bilag 3). Det er indlysende, at eleven relaterer og perspektiverer sine tolkninger om fortiden (i den narrative fortælling) til sin egen livsverden, da han knytter nogle paralleller mellem arkæologen og sin faster. Derudover dækker orienteringskompetencer ligeledes: *“Kompetencen omfatter også forudsætninger for reflekteret at revidere egen forståelse af fortiden og fortællinger om den - og i samspil hermed at omforme opfattelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid (...).”* (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132). Med udgangspunkt i en dagbog (bilag 2b) kan man fornemme, at eleven har reflekteret over sin bearbejdelse af sin egen forståelse af fortiden, som den fremstår i den narrative fortælling og får dannet en sammenhæng mellem tidsdimensionerne. I dagbogen står der: *“Jeg er sammen med Howard Carter i kongernes dal. Jeg er 19 år, og vi leder efter Tutankhamons grav. Det er sidste forsøg. Vi er ved at pakke sammen, men så ser vi noget mærkeligt (...) Vi fjerner døren og efter to måneder er døren fjernet, og der er en masse skatter derinde.”* (bilag 2b). Der optræder flere steder, hvor eleven bearbejder sin egen forståelse af fortiden og forestillinger af den. Eleven lægger vægt på, at det tog to måneder at trænge igennem den forseglede dør og tilføjer ligeledes noget spænding inspireret fra den oplæste narrative fortælling, hvor der også fremhæves, at det er sidste forsøg. I observationsskemaet fremgår det ligeledes at: *“Flere elever reagerer med overrasket ansigt, da læreren læser op, at det tog to timers hårdt arbejde at få segldøren ned.”* (bilag 3). At eleven så anvender det i sin dagbog, giver udtryk for, at det har gjort indtryk på ham. Bruner hævder:

“Jo flere fortællinger, jo mere nuanceret perspektiv kan man have. Fortællingerne bliver dermed både vores faste holdepunkt og vores fængsel. Når et barn opdager, hvad det ved, eller hvad det kan, øges mængden af barnets fortællinger om sig selv og om verden.” (Holmgren, 2012, s. 49).

Det fjerde og sidste kompetenceområde er **kompetencer til at håndtere historisk indhold eller begrebs- og kategoriseringskompetencer** (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132). For at undersøge hvorvidt eleverne er kompetente med dette kompetenceområde, vil jeg undersøge en række dagbøger (bilag 2). Følgende eksempler fremgår i dagbøgerne:

“En dag var jeg i Egypten, fordi jeg skulle finde Tutankhamon med min mor, far, farmor, veninde og mine to søstre.”. (bilag 2a)

“Vi fjerner døren. Og efter to måneder er døren fjernet, og der er en masse skatter derinde.”. (bilag 2b)

“Vi har næsten fundet Tutankhamons grav. Tutankhamon er en gammel farao. Han er død nu. Han blev farao, da han var 8-9 år gammel.” (bilag 2c).

Som man kan se i ovenstående, gør eleverne brug af mikrohistorie i deres udarbejdelse af dagbøger. I eksemplet fra bilag 2a er det indlysende, at eleven gør brug af mikrohistorie, da hun fører fortællingen helt tæt på sin egen livsverden. Det samme gør sig gældende i bilag 2b, hvor eleven inspireres af den oplæste narrative fortælling og i bilag 2c, hvor eleven med mikrohistorien får foretaget et nærsynet blik på et af fortidens personer. Mikrohistorien hjælper altså eleverne med at forstå historien fra det store perspektiv, dvs. makrohistorie, og giver dermed eleverne en indsigt i, hvordan viden om fortalt historie bliver til.

Sammenfattende kan man sige, at den narrative fortælling sætter elevernes historiske tænkning og kompetenceområder i spil og får eleverne til at reflektere, aktivt bruge og opøve deres kompetencer i udarbejdelsen af deres tegninger og dagbøger. Eleverne får bearbejdet den historiske viden fra den narrative fortælling og anvendt det i tegningerne/dagbøgerne og får dermed styrket deres identifikation, indlevelse og forestillingsevne.

Man kan så stille spørgsmålstegn ved, *hvordan* anvendelsen af den narrative fortælleform er relevant i historieundervisningen, og hvilken betydning den har for elevernes motivation? Det undersøges nedenfor ud fra det analytiske perspektiv, **situeret læring**. Lene Tanggaard fremhæver følgende om situeret læring:

“Situeret læring er således et analytisk perspektiv, der i særlig grad tematiserer, hvordan en bestemt organisering af en læreproces rammesætter, hvad som kan læres, og hvilke læringsmæssige udfordringer der kan opstå.” (Pjengaard, Bunzendahl, Egelund, Tanggaard & Tønnesvang, 2009, s. 11).

Tager vi et kig på et af tegningerne (bilag 1c), illustreres det, hvordan eleven har anvendt den narrative fortælling til udarbejdelse af sin tegning. Det fremgår blandt andet med tegningerne af en pyramide og en kiste med Tutankhamon inden i. Derudover har eleven tegnet sig selv sammen med Carter. Eleven har tilføjet talebobler: "hej" og "jubi", hvilket kan tyde på, at hun forestiller sig, at hun sammen med Carter har fundet Tutankhamons grav (bilag 1c).

Tanggaard siger følgende om situeret læring: *"I relation til undervisning betyder det, at man kun kan forstå elevernes læring ved at kigge på, hvordan livssammenhænge i og udenfor skolen sætter rammer og betingelser for, hvad der læres."* (Pjengaard, Bunzendahl, Egelund, Tanggaard & Tønnesvang, 2009, s. 11). Her kan man altså argumentere for, at læreren med sin anvendelse af den narrative fortælling som en bestemt organisering af en læreproces, i denne sammenhæng, har rammesat nogle betingelser for, hvad eleverne skal lære. Nemlig at eleverne udover at stifte bekendtskab med Tutankhamon også skal trænes i kompetencerne identifikation, indlevelse og forestillingsevne. Lund fremhæver følgende om den narrative fortælleform: *"For å forstå og forklare fortiden har fortellingen, simuleringen og rollespillet et betydelig potensial."* (Lund, 2020, s. 117). Det kan påpeges, at den narrative fortælling giver eleverne indblik i, at der er en overensstemmelse mellem den fortalte og den levede historie. Tegningen (bilag 1c) udtrykker ligeledes, at eleven kan se en overensstemmelse mellem den fortalte historie og den levede historie ved at placere sig selv som en del af fortællingen. Tanggaard fremhæver yderligere om situeret læring: *"Motivationsproblemer i skolen opstår, når eleven ikke kan se eller finde gode begrundelser for at skulle lære noget bestemt, fordi forbindelsen mellem det at lære noget og elevens øvrige liv er uklar."*

(Pjengaard, Bunzendahl, Egelund, Tanggaard & Tønnesvang, 2009, s. 11). Den narrative fortælling gør dog det modsatte, hvorfor man kan sige, at det har en positiv effekt på elevernes motivation: *"En anden elev vil gerne sige noget. Han siger: <<Min faster er også arkæolog.>>."* (bilag 3). Her kan man se, at der er en forbindelse mellem det der skal læres og elevens øvrige liv, og dermed giver anledning til, at eleven både får skabt identifikation, indlevelse og forestillingsevne. Ifølge Kvande og Naastad er det også et af formålene med faget historie:

"På den ene siden skal faget gi overblikk over viktige hendelser i fortiden gjennom hele menneskets historie, på den andre skal faget bidra til innlevelse, identifikasjon, historiebevissthet og en dypere forståelse for hvordan enkeltaktører og grupper har levd." (Kvande & Naastad, 2013, s. 165).

Sammenfattende kan man altså sige, at den narrative fortælling åbner op for muligheden for at komme helt tæt på fortidens personer via mikrohistorie og samtidig som en bestemt organisering rammesætter klart og tydeligt, hvad der forventes, at eleven lærer via den narrative fortælling, hvilket kan siges at være en faktor, der styrker elevernes motivation.

4.0 Diskussion og handleperspektiv

4.1 Læring og identitetens påvirkning på elevers historiske empati

I det følgende afsnit vil jeg diskutere, hvilken betydning narrative fortællinger har på Illeris' læringstrekant med fokus på *identitet og læring*.

Illeris fremhæver følgende om identitet:

“Ligesom andre mentale forhold skabes, udvikles og ændres den enkeltes identitet gennem læring - også selv om individet fødes med forskellige dispositioner, der kan komme til at indgå i identiteten, så indgår de altid gennem de læreprocesser, som beforder denne identitetsudvikling.” (Illeris, 2013, s. 108).

I læringstrekanten placerer Illeris identitetens kerneområde omkring mødet mellem de to dobbeltpile, der illustrerer læringens to samtidige processer, dvs. i mødet mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen. Med udgangspunkt i følgende eksempler fra observationsskemaet: *“En elev udbryder, at han kender til Carters fund af graven.”* og *“En anden elev vil gerne sige noget. Han siger: <<Min faster er også arkæolog.>>.”* (bilag 3), kan man sige, at citaterne dækker den indholdsmæssige dimension, hvor elevernes fornuft, forståelse og indsigt ikke blot påvirker de øvrige dimensioner, men også påvirker deres identitet, nærmere den kognitive del af identiteten. Det samme gælder drivkraftdimensionen: *“Da læreren har læst beretningen færdig, udbryder et par elever: “Ejj, er den allerede færdig” og “skal vi ikke læse mere?”.”* (bilag 3). Her kan man ligeledes diskutere, hvorvidt dimensionen påvirker det emotionelle perspektiv af identiteten, således at elevernes identitet er medstyrende for elevernes følelser og motivation. På samme måde kan der stilles spørgsmål ved samspilsprocessens påvirkning på identiteten. Da eleverne skal sammenligne deres tegninger med hinanden for at udveksle forskellige forståelser og tolkninger, kan man på den ene side sige, at samspilsprocessen påvirker identiteten, da

elevernes samspil med den sociale omverden kan påvirke identiteten: “*Hermed er identitetens læringsmæssige indplacering klarlagt på et generelt plan: den vedrører og er altid centreret omkring forbindelsen mellem det individuelle og omgivelserne, og den involverer derfor også altid de samme tre dimensioner, som indgår i læring (...).*” (Illeris, 2013, s. 108). På den anden side kan man dog diskutere om elevernes identitet omvendt påvirker samspilsprocessen. Sådan at læreprocessernes indvirkning på identiteten påvirker samspilsprocessen, og påvirkningen dermed er dobbeltsidet.

4.2 Et udvidet perspektiv af Illeris’ samspilsdimension

Som nævnt under fremstilling af teori, vil jeg diskutere et udvidet perspektiv af Illeris’ samspilsdimension. Da læring foregår i interaktion med hinanden, er det oplagt at diskutere, hvorvidt en udvidelse af Illeris’ samspilsdimension er væsentlig i denne sammenhæng. Den, man lærer i samspil med, vil nemlig også have sin egen læringstrekant, hvor samspilsdimensionen er dobbeltsidet. Samspilsdimensionen skal forestilles at være knyttet til en anden persons samspilsdimension, hvilket resulterer i, at to personers læringstrekanter vil påvirke hinanden under samspilsdimensionen, det vil sige blandt andet under *handling*, *samarbejde* og *kommunikation*. Tanken er, at det udvidede perspektiv af Illeris’ samspilsdimension kan anvendes til at diskutere, hvordan samarbejde og kommunikation i samspil med andre påvirker elevernes læring og identitet.

Yderligere kan man i samspilsprocessen diskutere, hvad der sker, når to elevers læringstrekanter mødes i samspil med hinanden. Læringstrekantens ydre cirkel benævnes ‘omverdenen’, hvilket også kan dække gruppearbejde og andre samarbejdsmetoder, hvor to eller flere elever samarbejder med hinanden. Efter udarbejdelse af tegningerne skal eleverne i par sammenligne hinandens tegninger, hvilket også indirekte påvirker elevernes læringstrekanter hver især med hinanden, og dermed også kan siges at påvirke elevernes identitet (kognitivt, emotionelt og socialt). Med det sagt, er det at undersøge den enkelte elevs læringstrekant for sig selv ligeledes oplagt at undersøge, hvad der sker, når to eller flere læringstrekanter mødes i samspil med hinanden, og hvilken påvirkning det har på identiteten og omvendt. Og dermed også om samspillet har en påvirkning på elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne.

Endvidere kan man diskutere, hvilken effekt identitet og læring har på elevernes historiske empati under arbejdet med den narrative fortælling. Det vil jeg i nedenstående undersøge med

udgangspunkt i Lunds *nivådifferentiering* (Lund, 2020, s. 236). Tages der udgangspunkt i tegningerne (bilag 1) kan man ved at sammenligne dem få et indblik i, hvordan eleverne forstår begrebet empati. Med udgangspunkt i tegningen (bilag 1b) kan det diskuteres, hvilket niveau af empati, eleven kan placeres på. Man kan sige, at eleven kan placeres ved *nivå 3: Stereotypbasert empati*, da tegningen (bilag 1b) giver indtryk af, at: “(...) *at folk i fortiden hadde andre verdier, oppfatninger, rammer for handling.*” (Lund, 2020, s. 236). Elevens måde at tegne døren på som en “gammeldags” dør og Tutankhamon tegnet som mumie indikerer, at eleven kan skelne sin egen nutid fra fortiden.

Kvande og Naastad fremhæver følgende om vigtigheden af empati:

“Å lære om fortidens individer og grupper gir grunnlag for å kunne identifisere seg med noen av dem. En slik identifikasjon er viktig for å utvikle både historiebevissthet og empati, som begge er viktige forutsetninger for å kunne bli en aktiv borger.” (Kvande & Naastad, 2013, s. 109).

Men tages der udgangspunkt i tegningen (bilag 1a), kan det diskuteres, hvorvidt eleven vurderes til at være på *nivå 2* eller *nivå 3* af empati. På den ene side kan man sige, at der er tale om *nivå 2: Hverdagsempati*, da eleven har tegnet en loftslampe som den ser ud i dag og har dermed brugt sin egen erfaring og livsverden og dermed taget udgangspunkt i den tid, hun lever i. Men på den anden side kan man sige, at der er tale om *nivå 3: Stereotypbasert empati*, da eleven har tegnet kisten med en række ikoner, der kunne tyde på, at hun forestiller sig, at kisterne i fortiden ikke ser ud som kister i dag. Den sidste tegning (bilag 1c) vurderes til at være *nivå 2: Hverdagsempati* (Lund, 2020, s. 236), da eleven har tegnet sig selv ved siden af Carter. Det kan indikere at resten af tegningen er udarbejdet på baggrund af elevens egne erfaringer. Dog kan det diskuteres, hvor enkelt det er at placere eleverne ud fra niveauer af historisk empati, da *nivådifferentiering* nærmere giver et øjebliksbillede af elevernes niveau af empati og hele tiden er i bevægelse afhængig af arbejdsform/arbejdsopgave.

Kvande og Naastad hævder følgende om indlevelse og empati:

“Innlevelse og empati er gjerne lettere å oppnå gjennom historiske romaner og biografier, fjernsynsserier og historiske filmer (...) Man skal ikke undervurdere den betydningen slike ressurser, som ofte er mikroorientert, har for interesse og motivasjon for historie.” (Kvande & Naastad, 2013, s. 165-166).

Ovenstående indikerer, at den narrative fortælling ligeledes gør det lettere for eleverne at opnå indlevelse, identifikation, forestillingsevne og historisk empati.

Sammenfattende kan man sige, at elevernes identitet under en læreproces påvirker elevernes forståelse af empatibegrebet, da den læring eleverne tilegner sig via dimensionerne (kognitive, emotionelle og sociale) påvirker elevernes færdigheder i at kunne skelne mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, og dermed også at kunne se på fortiden med fortidens præmisser.

4.3 Kan en fortalt historie være en velbegrundet repræsentation af en levet historie?

I nedenstående afsnit vil jeg diskutere spørgsmålet: *Kan en fortalt historie siges at være en velbegrundet repræsentation af en levet historie?* ved blandt andet at anvende Whites og Carrs modstridende synspunkter til fortællingen som fremstillingsform (Jensen, 2003, s. 270). Whites og Carrs synspunkter opstilles således:

“White forfægter den opfattelse, at der ingen overensstemmelse er mellem den fortalte og den levede historie, dvs. at han er fortaler for en diskontinuitetstese. I modsætning hertil forfægter Carr den opfattelse, at der findes former overensstemmelse mellem den fortalte og den levede historie, dvs. at han går ind for en kontinuitetstese.” (Jensen, 2003, s. 270).

Mere uddybende begrundet White sit synspunkt således: *“Whites erkendelsesrealisme viser sig i formelen ‘opfundet såvel som fundet’, idet ‘fundet’ skal forstås i betydningen ‘opdaget’. Samtidig understreger White, at en fortalt historie ikke må opfattes som en realistisk gengivelse af et fortidigt forløb (...).”* (Jensen, 2003, s. 271).

Man kan dog diskutere, om en fortalt historie, som iscenesættes i form af en narrativ fortælling, alligevel kan være et godt materiale til undervisningen afhængig af formålet med anvendelsen af den narrative fortælling. Hvis formålet er at imødekomme de elever, der synes at historiefaget er tungt og ikke er interesserede i fortidige begivenheder, kan man sige, at den narrative fortælling er væsentlig i den givne sammenhæng. Ligeledes kan siges, hvis formålet er at træne elevernes kompetencer til at skabe indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati, hvilket også er et af formålene med historiefaget:

“Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem

tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.” (Undervisningsministeriet, 2019 s. 7).

Her kan det diskuteres, hvordan eleverne skal ‘*udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne*’, og om indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati for fortidige begivenheder har væsentlig betydning i denne sammenhæng?

Ifølge Carr kan en fortalt historie være baseret på mønstre, der har foreligget i den levede historie, og på baggrund af det, mener han, at historiefortællingen kan opfattes som en realistisk fremstillingsform (Jensen, 2003, s. 272). Med udgangspunkt i den narrative fortælling kan man diskutere, hvorvidt den kan opfattes som en realistisk fortælling af et fortidigt forløb. På trods af, at den narrative fortælling bliver gengivet med en jeg-fortæller og indre synsvinkel på Carters tanker og følelser, er der stadig tale om en gengivelse af en fortidig begivenhed. Dog kan man på den ene side argumentere for, at den narrative fortælling ikke er “objektiv”, da den fortælles ud fra en bestemt persons synspunkt og oplevelser. Men på den anden side kan man argumentere for, at så længe eleverne får tilegnet sig den viden, de skal have om det fortidige forløb og får trænet deres kompetencer, så har den narrative fortælling alligevel gode resultater. Den narrative fortælling hører under mikrohistorien, hvorfor man ligeledes kan påpege, at så længe eleverne kan koble mikrohistorien til makrohistorien, så er narrative fortællinger meningsfulde i undervisningssammenhænge. Omend, at White har ret i sit synspunkt om, at den narrative fortælling er opfundet såvel som fundet, kan man ikke udelukke, at den fremhæver og tydeliggør årsag-virkning-sammenhænge hos eleverne. Kvande og Naastad hævder følgende: “*Det gør at fortellingen har et iboende element av årsaksforklaring i seg.*” (Kvande & Naastad, 2013, s. 164). Derudover skriver Kvande og Naastad endvidere om fordelene ved at anvende mikrohistorie i undervisningen:

“For det første kan det å komme tettere på enkeltmenneskers liv og tanker være viktig i seg selv, blant annet for å skape empati, innlevelse og forståelse. For det andre kan studieobjektet opfattes som <<case>>, altså som en representant for de mange fra samme sted og kår i den aktuelle perioden. For det tredje kan enkeltmenneskers liv og tanker fungere som et prisme for å forstå samfunnet de levde i.” (Kvande & Naastad, 2013, s. 165).

Ud fra ovenstående kan man pointere, hvor stor en betydning den narrative fortælling har i historieundervisningen i indskolingen, og at den er med til, at eleverne skaber indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati. Derudover er den narrative fortælling med til at

berette om fortidige forhold på den måde, at eleverne får historien fortalt i menneskehøjde. Det vil sige, at den narrative fortælling er med til at fremme elevernes forståelse af den pågældende fortid. Det udelukker dog ikke Whites pointer om, at det er “opfundet i fundet”, hvorfor det er vigtigt for læreren at tydeliggøre over for eleverne, at den pågældende fortælling blot er et udsnit af en enkelt persons oplevelser og tanker, og derfor ikke kan repræsentere og skildre alle fortidens personers handle- og væremåder. Den narrative fortælling skal ses som et udsnit af fortiden ud fra enkeltpersoners handlemåde- og væremåder for at kunne få et indtryk af det fortidige forløb. Det er derfor vigtigt at påpege, at læreren skal være klar over, hvorfor hun anvender den narrative fortælleform i historieundervisningen i indskolingen.

Med det sagt, er det desuden oplagt at diskutere, hvilken betydning den narrative fortælling har for elevernes **indre og ydre motivationsforhold**, og hvordan det påvirker **læringsmiljøet** i klasserummet. Spørgsmålet er, hvorvidt elevernes forhold til den narrative fortælling er påvirket af deres indre eller ydre motivation - eller måske en kobling af dem begge? Mere uddybende kan man stille spørgsmålstejn ved, om det er selve handlingen i den narrative fortælling, der motiverer eleverne (indre motivation), eller om det er det iscenesatte klasserum, der er motiverende (ydre motivation)? Det kan påpeges, at den indre motivation er en væsentlig faktor, der påvirker eleverne:

“Flere elever reagerer med overrasket ansigt, da læreren læser at: <<Det tog to timers hårdt arbejde at få sejldøren ned.>>.” samt “Da læreren har læst beretningen færdig, udbryder et par elever: <<Ejj, er den allerede færdig?>>.” og “<<Skal vi ikke læse mere?>>.” (bilag 3).

Det er indlysende, at eleverne lever sig ind i den narrative fortælling og dermed kan siges at påvirke elevernes identifikation, indlevelse og forestillingsevne. Dog kan man ikke udelukke, at det muligvis også er den ydre motivation, der har en effekt: *“Flere elever er koncentreret om stearinlysene.”, “En elev har lukket sine øjne.”* samt *“Endnu en elev har lukket sine øjne.”* (bilag 3). Som det fremgår, kan man ud fra elevernes ageren antage, at det iscenesatte klasserum kan være en motivationsfaktor. Det vil sige, at både den indre og ydre motivation spiller ind på elevernes motivation under oplæsningen af den narrative fortælling. Endvidere kan man diskutere, hvilken betydning motivationsfaktorerne har for læringsmiljøet. Nordahl fremhæver følgende om et godt læringsmiljø: *“Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrager til en positiv læring og udvikling hos den enkelte elev og sikrer eleven en skolehverdag, der fremmer sundhed og trivsel.”* (Nordahl, 2012, s. 123). Nordahl fremhæver

endvidere, at et godt læringsmiljø har at gøre med sammenhængen mellem, hvad der puttes ind i undervisningen, og hvilket læringsudbytte der opnås (Nordahl, 2012, s. 123). Med det sagt, kan det diskuteres, hvorvidt den narrative fortælling som input til undervisningen bidrager til læringsudbytte. Elevprodukterne (bilag 1+2) viser samlet set et billede af, at eleverne har formået at få indsigt i den narrative fortælling samtidig med at koble deres egen forståelse, indlevelse, identifikation, forestillingsevne og empati til. Derudover kan man pointere, at samtlige elever udviser interesse for den særlige organisering af undervisningen, hvilket også kan have en positiv indvirkning på læringsmiljøet. Sammenfattende kan man sige, at den narrative fortælleform har en stor indvirkning på elevernes indre og ydre motivationsfaktorer og dermed også har betydning for læringsmiljøet.

5.0 Konklusion

Der er mange forskellige bud på, hvilken betydning narrative fortællinger har for elevernes motivation i undervisningen. Blandt andet kan man med de tre dimensioner i Illeris' læringsstrekant undersøge, hvilke delelementer der gør sig gældende i læreprocesser. Her udgør *drivkraften* blandt andet også motivation. Ved at undersøge den narrative fortælleform ud fra læringsstrekanten blev det tydeliggjort, hvorvidt og hvordan eleverne bliver motiveret af den narrative fortælling ved at undersøge empirien og se det i sammenhæng med de øvrige dimensioner. Opsamlende kan man sige, at de tre dimensioner påvirker hinanden og dermed også har en påvirkning på elevernes motivation under oplæsningen og arbejdet med den narrative fortælling. Ligeledes kan Illeris' tilføjelse af *identitet* i mødet mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen tydeliggøre betydningen af den narrative fortælling på elevernes identitet, og motivation. Desuden kan det udvidet perspektiv på Illeris' samspilsdimension også være med til at diskutere, hvordan to eller flere læringsstrekanten påvirker hinanden i samspillet med hinanden. Eksempelvis under gruppearbejde. Her vurderes det, at det udvidet perspektiv på samspilsdimensionen på den ene side kan påvirke elevernes motivation, læring og identitet, men kan derudover også påvirke elevernes indlevelse, identifikation og indlevelse. Derudover kan *situeret læring* ligeledes påpege, hvilken betydning den narrative fortælling har for motivation. *Situeret læring* beskriver nemlig, at motivationsproblemerne i skolen opstår, når eleven ikke kan se eller finde gode begrundelser for at skulle lære noget bestemt, fordi der ikke er en forbindelse mellem det eleven, skal lære og elevens øvrige liv. I empirien fremgår det dog tydeligt, at der er en forbindelse mellem den narrative fortælling og elevernes øvrige liv, hvor en elev blandt

andet hævder, at hans faster også er arkæolog. Man kan endvidere sige, at den narrative fortælling både påvirkes af elevernes indre og ydre motivationsforhold. Indre motivationsforhold i form af, at eleverne fanges af den narrative fortælling, og dermed får skabt indlevelse, identifikation og forestillingsevne, og ydre motivationsforhold i form af, at lærerens iscenesættelse af klasserummet kan påvirke elevernes ydre motivation. De indre og ydre motivationsforhold vurderes ligeledes begge til at have positiv indvirkning på læringsmiljøet i klasserummet, da sammenhængen mellem inputtet, den narrative fortælling, og det der kommer ud af undervisningen vurderes til at bidrage til positiv læring.

Ved at arbejde med den narrative fortælling som mikrohistorie i historieundervisningen kan man styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne. Mikrohistorien giver nemlig mulighed for at foretage et nærsynet blik på fortidens mennesker og skaber og tolker gennem narrativer en virkelighed, der er betydningsfuld for dem. FUER-modellen kan ligeledes være med til at påpege, hvordan narrative fortællinger er med til at styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne. Formålet med modellen er nemlig at undersøge, hvordan historisk tænkning og kompetenceområderne kan sættes i spil og styrkes i undervisningen. Det viste sig, at eleverne både er i stand til at stille relevante historiske spørgsmål til den narrative fortælling samt at konstruere og dekonstruere den narrative fortælling under udarbejdelse af tegninger og dagbøger. Derudover relaterer og perspektiverer eleverne deres tolkninger om fortiden til deres egen livsverden, og får dermed trænet at arbejde med tidsdimensionerne *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventning*. I forhold til historisk empati får eleverne under den narrative fortælling samt under arbejdet med tegninger og dagbøger arbejdet med forskellige niveauer af historisk empati. Det vurderes, at niveauerne, eleverne står imellem, er *nivå 2: Hverdagsempati* og *nivå 3: Stereotypbasert empati*, hvilket ligeledes er med til at styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne. Slutteligt kan man sige, at White og Carrs modstridende synspunkter til fortællingen som fremstillingsform ligeledes kan anvendes i en diskussion. Man kan påpege at den narrative fortælling kan være væsentlig at anvende i historieundervisningen i indskolingen, da formålet med at anvende den narrative fortælleform er, at træne elevernes indlevelse, identifikation, forestillingsevne og historiske empati.

6.0 Perspektivering

Det vil være oplagt at arbejde videre med et udvidet perspektiv på Illeris' læringstrekant, hvor lærerens læringstrekant ses i samspil med elevernes læringstrekant. Her kan man

diskutere, hvordan lærerens læringstrekant påvirker elevernes læringstrekant og omvendt, og hvilken betydning det kan have for at styrke elevernes indlevelse, identifikation og forestillingsevne under arbejdet med den narrative fortælling.

Derudover vil det også være oplagt at arbejde videre med begrebet *historisk empati*, og undersøge andre dele af empirien, eksempelvis dagbøgerne (bilag 2) ud fra empatibegrebet og *nivådifferentiering*.

7.0 Litteraturliste

Boding, J., Mølgaard, N., & Pjenggaard, S. (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (1. udg. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning* (3. Udg. ed.). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. S. (2012). Hvorfor fortællinger? I M. Hermansen, *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet* (s.103-109). København: Akademisk Forlag.

Glasdam, S., Hansen, G.R., & Pjenggaard, S. (RED.). (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (1. udg. ed.). Latvia: Hans Reitzels forlag.

Holmgren, A. (2012). Bevidsthed om fortællingen - eller hvordan man kommer til at vide, hvad man vil. I A. Holmgren & M. Never, *Narrativ praksis i skolen* (s. 40-61). København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet* (1. udg. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevers verden* (4. Udg. ed.). København: Gyldendal.

Jensen, B.E. (2003). *Historie - livsverden og fag* (1. udg. ed.). København: Gyldendal.

Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, E.M., Matthiesen, J., Wulff, L., & Vilien, K. (2020). *Skriv opgaver på læreruddannelsen* (1. udg. ed.). Latgales Druka: Samfundslitteratur.

Larsen, S. T. (2021). Narrativitet. I S.T. Larsen & J. A. Poulsen, *Historieundervisning – En fagmetodik* (s. 301-324). København: Gyldendal.

Larsen, V., & Tireli, Ü. (RED.). (2015). *Bacheloropgaven*. København: Akademisk Forlag.

Løw, O., & Skibsted (red.), E. (2014). *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (1. udg. ed.). København: Akademisk Forlag.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk* (6. Utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Muschinsky, L. J., & Mottelson, M. (2020). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, T. (2012). Læringsmiljøet i skolen. I A. G. Holtoug, *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. udg. ed.), (s. 123-139) København: Hans Reitzels Forlag.

Pjengaard (red.), S., Bunzendahl, V., Egelund, N., Tanggaard, L., & Tønnesvang, J. (2009). *Pædagogisk psykologi* (1. Udg, ed.). Frederikshavn: Dafolo.

Poulsen, J. A & Knudsen, H. E (2015) *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret 20. maj 2012 på Historie-Lab.

https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/

Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik* (1. udg. ed.). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

Rasch-Christensen, A. (2010). *Linjefaget historie: Mellem læghistorie og profession: Phd-afhandling* (1. Udg. ed.). Århus: Systime.

Ritchie, T. (2007) Om Illeris' læringsteori. I T. Ritchie, *Teorier om læring* (s. 268-286). Værløse: Billesø og Baltzer.

Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for faget historie*. Lokaliseret den 24. maj 2021 på Undervisningsministeriet.

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf

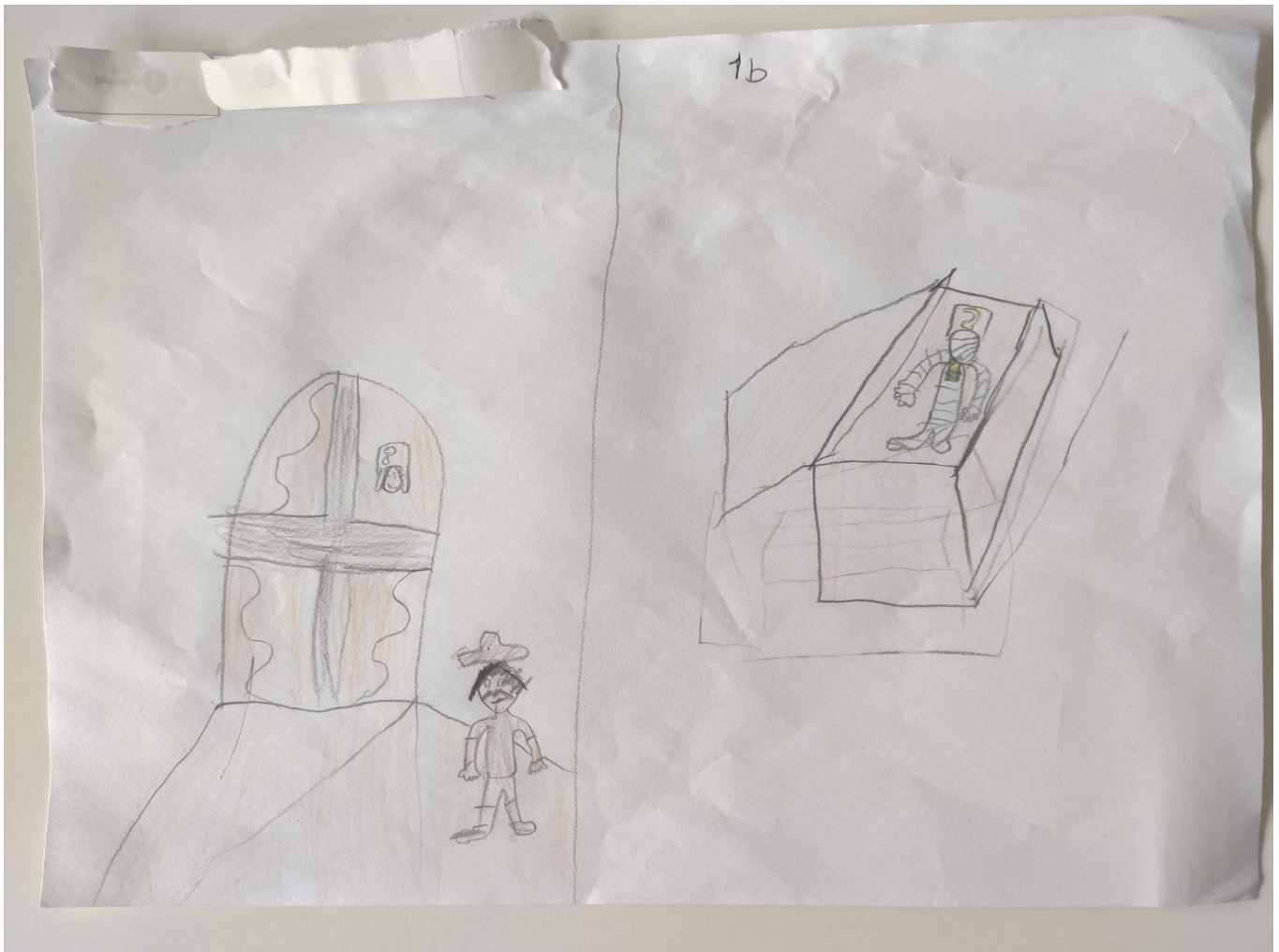
8.0 Bilag

8.1 Bilag 1: Elevprodukter – Tegninger

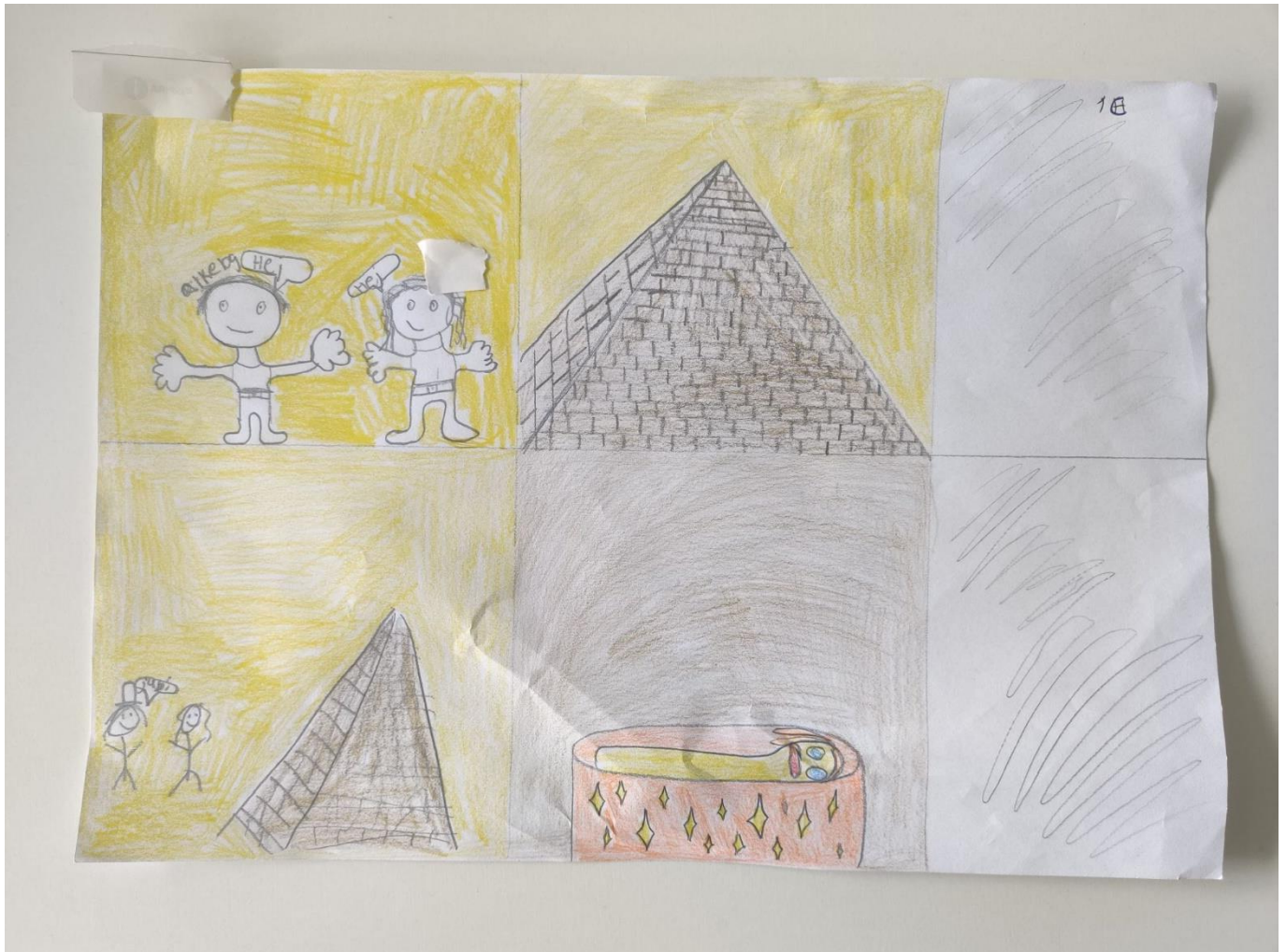
8.1.1 Bilag 1a



8.1.2 Bilag 1b

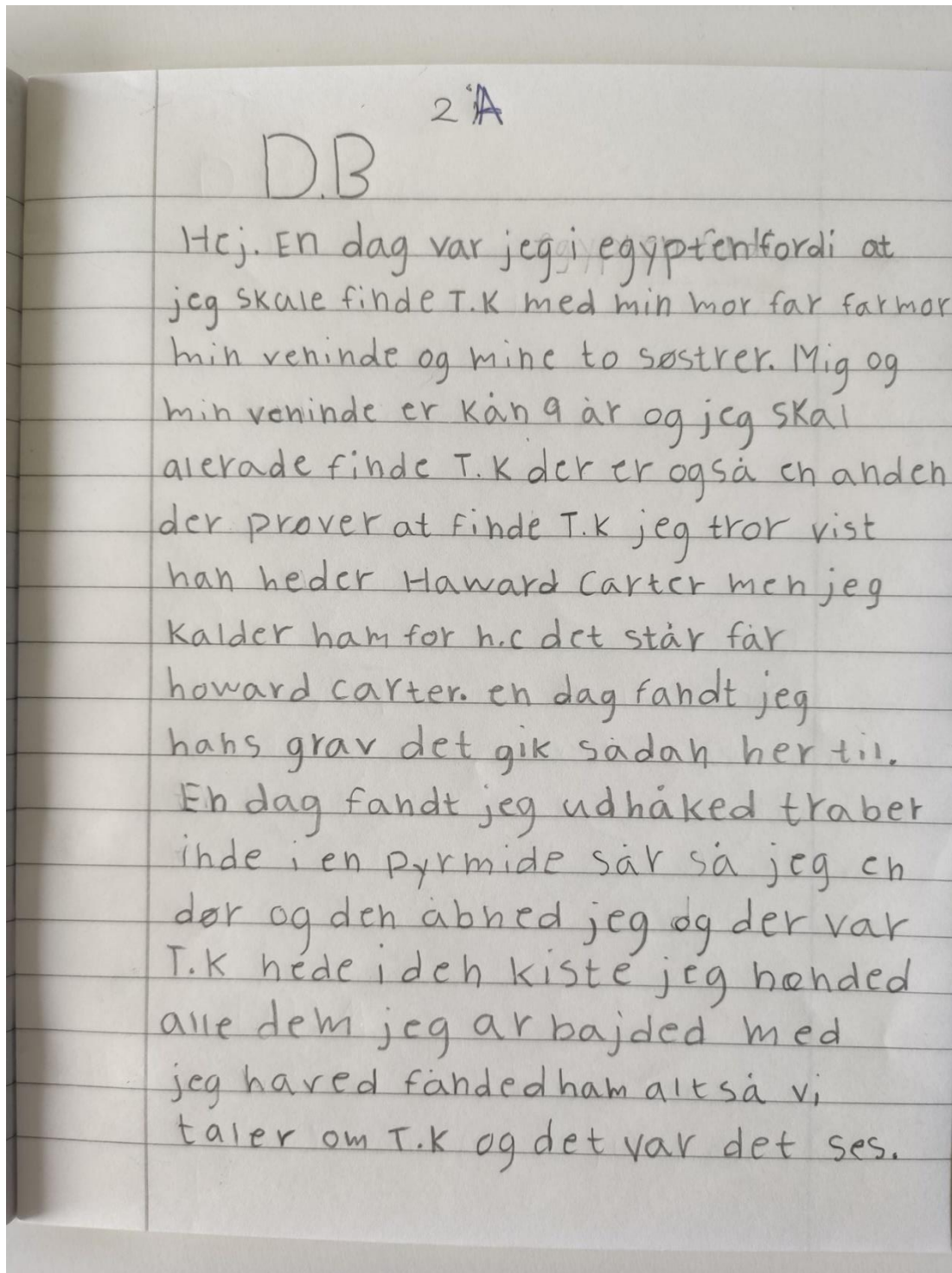


8.1.3 Bilag 1c

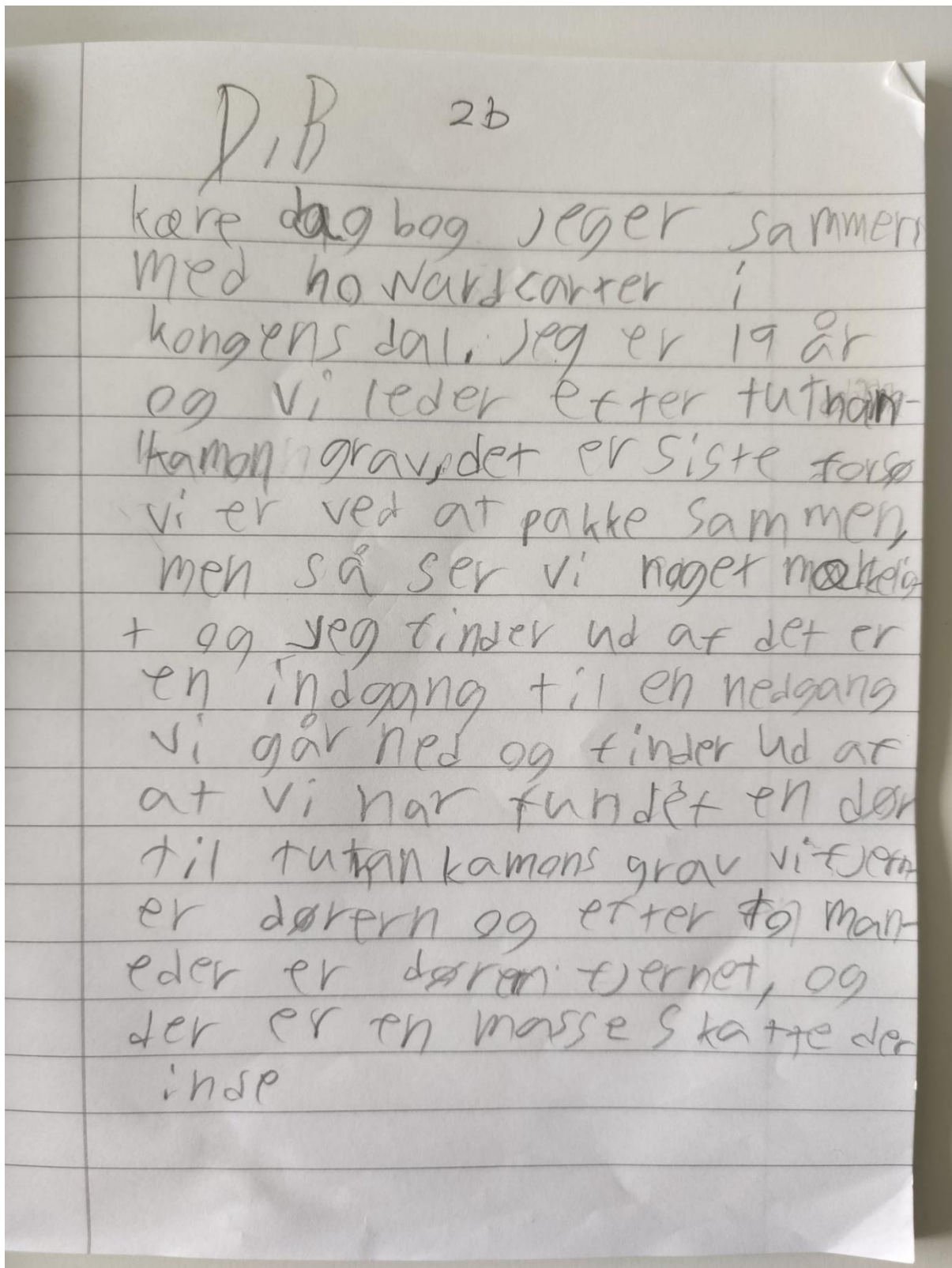


8.2 Bilag 2: Elevprodukter - Dagbøger

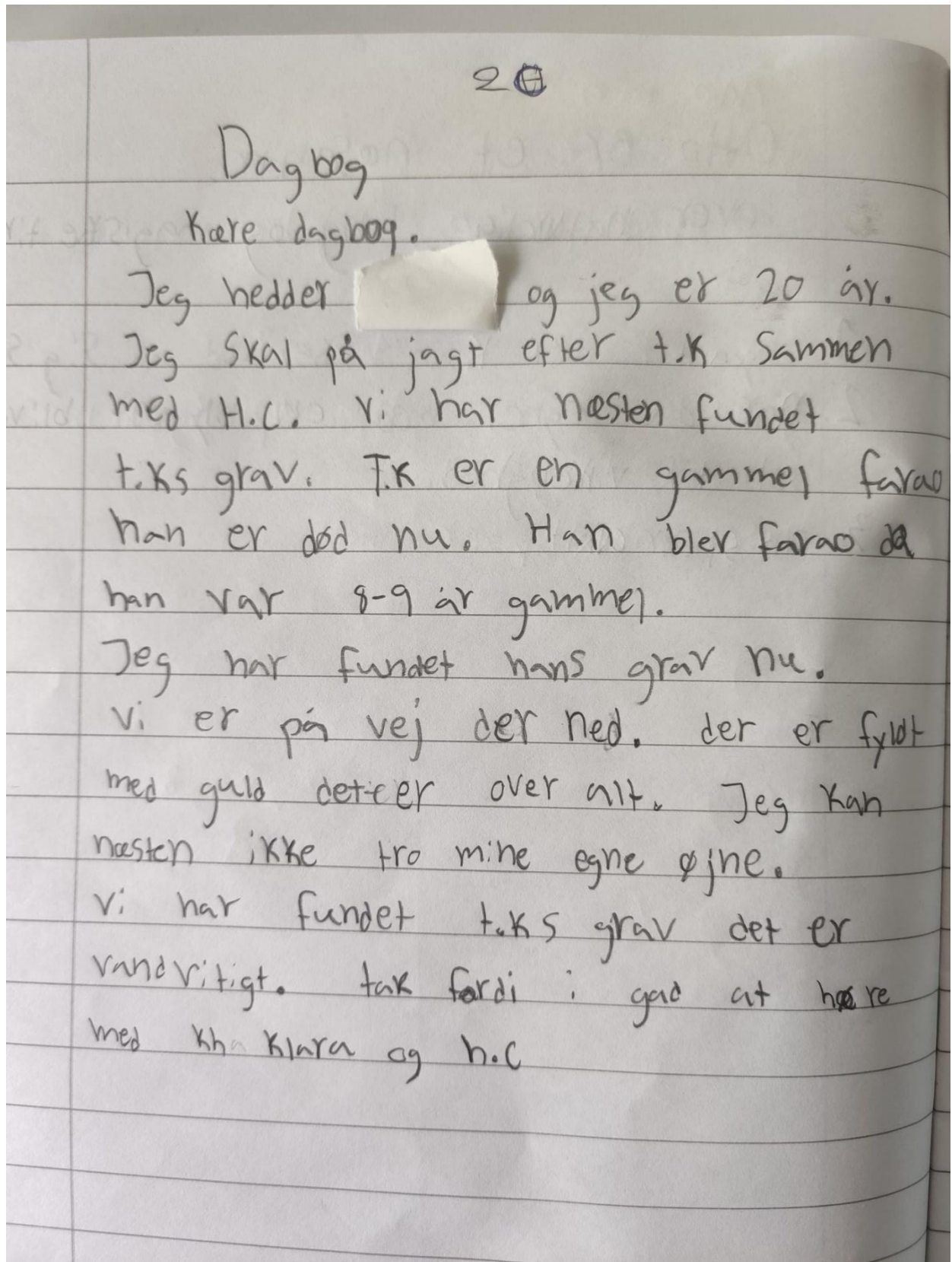
8.2.1 Bilag 2a



8.2.2 Bilag 2b



8.2.3 Bilag 2c



8.3 Bilag 3: Observationsskema

TID	BESKRIVELSE	TANKER OG IDÉER
22. februar 2021	Læreren samler eleverne i en rundkreds på gulvet, slukker lyset og ruller gardinerne ned. Læreren fortæller elever, at de skal høre om en arkæolog, der fandt faraoen Tutankhamons grav, og at vi skal følge Carter gennem hans rejse. Eleverne er smårolige, mens læreren er i gang med at iscenesætte klasselokalet. Læreren tysser på eleverne og beder dem om, at være stille. Hun fortæller dem, at grunden til, at hun har slukket lysene og tændt stearinlys, er for at skabe en hyggelig stemning. Læreren fortæller eleverne, at de skal forestille sig, at de får læst en godnat historie op. Eleverne er stille og lyttende under oplæsningen. Flere sidder og stirrer ud i luften, og et par stykker ligger på gulvet. To elever har lukket øjne. En elev udbryder, at han kender til Carters fund af graven. Da læreren har læst beretningen færdig, udbryder flere elever: <<Ejj, er den allerede færdig?>> og <<Skal vi ikke læse mere?>>. Læreren beder eleverne genfortælle, det vi har hørt. Flere elever rækker hånden op.	Eleverne ser ud til at kunne lide idéen. Eleverne er muligvis spændte på, hvad der skal ske. Det virker som om, at den narrative fortælling har fanget eleverne.

8. marts 2021	En elev begynder at fortælle om, at historien handler om en arkæolog, som er i gang med at finde en grav, og siger så <<Det var det.>>. En anden elev vil gerne sige noget. Han siger: <<Min faster er også arkæolog.>>. Da læreren siger, at vi skal fortsætte arbejdet med Tutankhamon, siger flere elever <<yay, skal vi så sidde i rundkreds og høre historie igen som sidst?>>. Læreren beder eleverne sætte sig i en rundkreds. Gardinerne bliver rullet ned, og lyset bliver slukket. Flere elever er koncentreret om stearinlysene. Eleverne tier stille og kigger alle op mod læreren, der har sat sig i midten af rundkredsen. Der er helt stille under oplæsningen. Flere elever ændrer på deres stilling, mens de sidder. Nogle andre læner sig op ad en væg. En elev rækker hånden op under oplæsningen og vil sige noget. Læreren siger, at de skal vente med spørgsmålene til de er færdige.	Det virker som, at eleverne kan lide at få læst fortællinger op. Eleverne prøver at finde en måde, at sidde til rette på.
--------------------------	---	---

	En elev har lagt sig ned. En elev leger med nogle kort, han har i hånden. Flere elever er koncentreret om stearinlysene. Flere elever reagerer med overrasket ansigt, da læreren læser, at <<det tog to timers hårdt arbejde, at få sejldøren ned.>>. Nogle elever kigger på læreren, mens hun læser. Nogle andre kigger ud i luften. Nogle enkelte elever lægger sig ned. Flere elever lægger sig ned. Nogle elever leger med deres fingre. Nogle elever kigger på hinanden og smiler halvt grinende. Da læreren er færdig med at læse, siger flere elever: <<Kan vi ikke høre 3. Del nu, please?>>. En elev siger: <<Hvorfor åbnede han ikke kisten?>>. Flere elever spørger, hvordan Tutankhamon og Howard Carter ser ud. Læreren fortæller eleverne, at de skal høre del 3 af Howard Carters beretning. Flere elever udbryder: <<yaay>>. Læreren tænder for stearinlys, og sætter dem i midten af rundkredsen.	
--	---	--

22. marts 2021	Læreren læser del 1 og del 2 igen, så eleverne kan huske beretningen. Eleverne er fokuseret på læreren, som sidder i midten af rundkredsen. Der er helt stille under oplæsningen. En elev leger med nogle kort, han har i hånden. Flere elever vil gerne sige noget, og rækker hånden op. En elev siger: <<Det er mærkeligt, at de ikke har fundet mange konger, nu hvor det er kongernes dal.>>. En elev svarer til det: <<Dem har nogle andre gravere fundet.>>. Da læreren er færdig med at læse, siger flere elever: <<Er der kun tre dele?>>. Læreren beder en elev om at genfortælle. Læreren beder eleverne tegne alt, hvad de forestiller sig ud fra det, hun har læst. Nogle enkelte ved ikke, hvad de skal tegne, og da de bliver spurgt ind til, hvad de forestiller sig ud fra det, de har hørt, er de stadig i tvivl. Læreren kommer med nogle eksempler fra beretningen, hvilket hjælper. Nogle elever spørger om deres tegninger er rigtige.	Eleverne viser interesse og nysgerrighed. Flere elever bryder sig ikke om at tegne.
---------------------------	--	---