

**Standardtitelblad til opgaver på
Læreruddannelsen Campus Roskilde.
Elektronisk aflevering**

Navn og studienummer:

Rasmus Sponholtz Ir13s119

Fag/hold:

Bachelorprojekt 2017

Titel på opgaven:

Kreativitet i historiefaget

Vejleder/underviser:

Jens Flemming Pietras

Antal sider/anslag:

65.000 anslag

Afleveringsdato:

1. juni 2017

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemmformulering	2
Metode	2
Læsevejledning	6
Folkeskolens formålsparagraf	6
Kreativitet	6
Kreativitet - et økonomisk anliggende	8
Kreativitet og dannelse	9
Kreativitet - skolepolitiske diskurser	10
Fagmøde for historielærere	14
Kreativitet som et didaktisk og social psykologisk fænomen	16
Kreativitetsfremmende undervisning - kreativitet er noget der kan læres?	16
Lærerens rolle & kreative elever - et relationsarbejde	19
Kreativitetsmodel	21
Faglig fordybelse	22
Elevens livsverden	22
Rammesætning	23
Eksperimenter	24
Den ydre ramme	24
Firfeltmodellen	25
Historiefaget	25
Historiefaget i dag	26
Interview med historielærere	27
Historiefaget som et kreativitetsfremmende og understøttende fag	28
Konklusion	31
Perspektivering	32
Litteraturliste	33
Bøger & artikler	33
Rapporter og undersøgelser	36
Vejledninger til fag EMU	37
Bilag	38
Bilag 1 - Knud Illeris læringstrekant	38
Bilag 2 - Uddrag af observation af historiefagmøde	39
Bilag 3 - Interviewguide	42

Indledning

“Som barn er enhver kunstner. Vanskeligheden ligger i at forblive det som voksen.” (Pablo Picasso 1881-1973)

Kreativitet er nu for alvor kommet på programmet i den danske folkeskole med reformen i 2014 og det tværgående tema innovation og entreprenørskab, hvori kreativitet dimensionen ses som en evne eleverne skal opleve og bruge i skolen (EMU 2017). Kreativiteten blev nu et krav, som alle lærere må inddrage i planlægningen af undervisningen. Men hvordan planlægges, udføres og forstås denne kreativitet, og hvordan forholder underviserne sig til det i praksis.

Jeg har valgt, at udarbejde dette projekt, da jeg har en passion for det kreative og dets elementer kombineret med den frustration, jeg har mødt ude i praksis, hvor eleverne ikke kan se meningen med historiefaget.

Min forhåbning med dette projekt er at kunne være med til at ændre tingenes tilstand, og muligvis finde en måde hvor kreativitetsbegrebet kan indgå i en sammenhæng med historiefaget og derved hjælpe læreren med, at gøre faget relevant og interessant for eleverne.

Problemformulering

Hvorfor er kreativitet kommet på dagsordenen i folkeskolen? Hvilket potentiale har historiefaget for at være kreativitetsfremmende samt kreativitets understøttende, og hvordan kan læreren arbejde med det i praksis?

Metode

Dispositionen for dette projekt er udarbejdet dynamisk hvor hvert afsnit afleder og influerer hinanden. Der er i opgaven ikke et selvstændigt diskussionsafsnit, men der foretages fortløbende diskussion knyttet til en række hypoteser med tilhørende empiri samt analyser.

Kreativitet er et abstrakt begreb, der gennem tiden har ændret betydning og mening. Moderne kreativitetsforskning jævnfør Lene Tanggaard (2016), Svend Brinkmann (2009), Lars Qvortrup (2006), Cecilia Levin (2008), Anna Craft (2008) m.fl. definerer og arbejder med kreativitetsbegrebet fra forskellige udgangspunkter og synsvinkler men fælles for dem alle er, at de understreger det sociale praksisfællesskab som essentielt for kreativiteten.

Tilgangen i dette projekt bliver den hermeneutiske, da det er lærernes meninger og holdninger til kreativitetsbegrebet, der undersøges og sættes i forbindelse med den moderne kreativitetsforskning. Den hermeneutiske tilgang fordrer kvalitative analyser frem for kvantitative (Aagerup & Willaa 2015: 25).

Kreativitetsbegrebet kan tolkes forskelligt fra lærer til lærer, fra ledelse til ledelse og derfor er det interessant, at se hvordan disse holdninger og meninger kommer til udtryk, samt hvordan det kommer til kende i officielle dokumenter og vejledninger til folkeskolen.

Den kvalitative tilgang har dog også sine begrænsninger, idet undersøgelsesfeltet bliver småt, og empirien som understøtter dette projekt er derfor ikke et billede på alle Danmarks folkeskoler men derimod en undersøgelse af nogle bestemte skoler og nogle bestemte lærere. Da den kvalitative undersøgelse i denne sammenhæng er en indsigt i et lille undersøgelsesområde, er der også valgt rapporter med en mere kvantitativ tilgang for bedre at kunne forstå om de oplysninger som projektets empiri giver, kan genkendes i andre sammenhænge. På den måde kan det være muligt at understøtte dette projekt reliabilitet.

Endvidere er projektets undersøgelse elementer bygget op som en triangulering (Aagerup & Willaa 2015: 31) hvor dokumentanalyse, observation og interview skal afhjælpe med, at undersøge problemformuleringen.

Da der som tidligere nævnt indtages et hermeneutisk perspektiv (Højberg 2013: 291) i projektet er en essentiel del af analysen, at undersøge hvilke meninger og holdninger der gør sig gældende i officielle dokumenter og vejledninger. I denne sammenhæng betyder det, at der skal laves en **dokumentanalyse** hvori *diskurserne*

om kreativitetsbegrebet undersøges ift de to forskellige udgangspunkter om kreativitetsbegrebet, der redegøres for i projektet. Diskursanalysen skal bruges til at sættes spørgsmålstejn ved de "sandheder" som aktører i samfundet handler ud fra (Hansen 2012: 233). Diskurserne vedrørende kreativitet undersøges med begreberne *dannelse* og *innovation*. Meningerne og holdninger om disse begreber undersøges bla. med Thomas Ziehes begreber *dannelsesviden* og *egenverden* når der er tale om kreativitet i en dannelses sammenhæng og i forhold til innovation bruges begreberne *videnssamfund* og *vidensøkonomi* jævnfør Ove Kaj Pedersen Steen Hildebrandt og Lars Tvede m.fl. Denne todeling om kreativitetsbegrebet analyseres efter princippet *perspektivisme* (ibid: 235) idet forskellige perspektiver medfører forskellige opfattelser. *Strukturalisme* bliver ligeledes et essentielt begreb i projektet idet dokumentanalysen er udarbejdet ud fra det princip, at det ikke er individets intentioner men derimod bredere relationer og sammenhænge, der danner meninger og holdninger.

Den hermeneutiske tilgang bliver igen tydelig ift afsnittet om lærernes fagmøde. Her er **observation** brugt som en metode til at undersøge hvilke holdninger og meninger der er om kreativitetsbegrebet i en skole praksis. Observationen er udarbejdet som en *deltagende observation* (Krogstrup og Kristiansen 2015: 140) idet observatøren blev bedt om at sidde med til bordet ved mødet. Selvom egne holdninger til mødet ikke blev verbaliseret er man med til at påvirke observationen ved sin nonverbale tilstedeværelse (ibid: 143). De deltagende i mødet vidste ikke, at det var kreativiteten, der var fokus ved observationen, men at det var historiefaget som helhed der var i fokus. Der er derfor tale om et semi skjult feltobservation, idet deltagerne ikke havde fået specificeret, hvad der blev observeret på. Der gør sig nogle etiske overvejelser gældende, idet de deltagende ikke får direkte indflydelse på hvorvidt, de vil deltage i den egentlige observation eller ej. Dog er observationen ikke til vurdering af de enkelte lærere intentioner, men derimod hvilke sammenhænge hvori meninger dannes. Denne metode benyttes for at give projektets dataindsamling validitet. Hvis de deltagende i observationen var informeret om, at kreativitetsbegrebet er projektets fokus er det en mulighed, at kreativiteten ville indtage en unaturlig central rolle til fagmødet. Da den

hermeneutiske tilgang er undersøgelsen om holdninger og meninger kunne det have påvirket dataindsamlingen. Idet deltagerne ikke vidste noget om projektets fokus på kreativiteten kan deltagernes ytringer om kreativitetsbegrebet siges at give dataindsamlingen validitet.

Selvom deltagerne ikke var informeret om kreativitetens rolle er observationen stadig struktureret (Aagerup & Willaa 2015: 67) idet observatøren søger noget specifikt. Denne metode betyder, at der kan være foregået situationer af interessant karakter til fagmødet, der ikke blev imødekommet af observatøren, idet den strukturerede observation kan stirre sig blindt på noget bestemt (Krogstrup og Kristiansen 2015: 146), her direkte udtalelser om kreativitet.

Den sidste del af metodetrianguleringen er **interview**. Læreres praksis i skolen minder i sin kompleksitet om livets og dets mangfoldighed (Aagerup & Willaa 2015: 102). Interviews i dette projekt skal afhjælpe med at forstå lærerens holdninger og meninger om kreativitet specifikt ift historiefaget, og hvilke muligheder og udfordringer der er. Deltagerne i interviewet er begge historielærere på samme skole og sidder i samme team.

Interviewet er bygget op med hypotesetestende formål (Brinkmann & Kvale 2008: 126) med eksplorative elementer i den forstand, at der i interviewspørgsmålene er fokus på kreativitetsbegrebet og den hermeneutiske tilgang kommer til udtryk ved, at de interviewede ikke på forhånd ved, hvordan kreativitetsbegrebet defineres i dette projekt. Det er altså de interviewedes egne tanker og holdninger der er essentielle. De eksplorative elementer er medtænkt, idet et kvalitativt interview i sin definition beskæftiger sig med en persons indre motivation. Med interviewets fokus på undersøgelsen om opfattelsen af et bestemt begreb er interviewet tilrettelagt med en deduktiv tilgang, idet udgangspunktet er teorierne om kreativitetsbegrebet og rapporterne om, hvordan historiefaget anskues.

Læsevejledning

Dette bachelorprojekt skal læses med en lærer synsvinkel dvs. at projektet skal hjælpe (kommende) lærere med at forstå kreativitetsbegrebet, hvordan det tolkes og hvordan det kan bruges i praksis. Projektet skal så at sige læses over skulderen på læreren med sigte på eleverne.

Folkeskolens formålsparagraf

I folkeskolens formålsparagraf står der i §1, at elevens alsidige udvikling skal tilgodeses, der er her tale om et dannelse af individet, dette understøttes af afsnittet i §2 hvor der står at folkeskolen *...skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi*. Denne del er altså funderet i et skolesyn der taler for skolen som et sted til dannelse.

I §1 står der, at *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere*. Det bliver her indført at skolen også skal fungere ift fællesskabet og at eleverne skal forberedes til videre uddannelse.

Disse to anskuelser på folkeskolens formål inddrages i denne opgave for at vise at der er dobbelthed i den måde som den danske folkeskole er udtænkt og kreativitetsbegrebet er derfor interessant at undersøge ift denne dobbelthed.

Kreativitet

Historisk set har der været to forskellige former for opfattelse af kreativitetsbegrebet hvor man i begyndelsen troede på den guddommelige idé (Tanggaard 2016: 43). Dette syn på kreativiteten ses stadig, når der skal vurderes hvorvidt noget er kreativt eller ej. Der ses på individet og der bruges typisk divergent tænkning som et parameter til at vurdere kreativiteten.

Lene Tanggaard præsenterer en ny måde at beskue og definere kreativiteten på. *“Studier af skabende virksomhed peger som regel på indflydelse fra andres værker og måder at tænke på. At skabe noget er ikke så privat og individuel en proces, som vi ofte forestiller os. Det indgår altid i en social sammenhæng”* (Tanggaard & Brinkmann 2009: 166). Det interessante ved denne nye vinkel på kreativiteten er at den altså ikke er en guddommelig gave eller biologisk betinget, men derimod noget der forekommer i faglige praksisfællesskaber.

Kreativitet defineres som et socio kulturelt begreb, hvor kreativiteten er kontekstsensitiv og er blevet beskrevet som kompetencen, der gør én istand til at overskride det eksisterende (Tanggaard 2013: 9). Når eleverne søger lighedspunkter og forskelle hos hinanden skal det opmuntres af skolen, da denne proces engagerer eleverne på en aktiv og kompleks måde. (Brinkmann & Tanggaard 2009: 166). Da det kreative pr definition er opbrudt med det traditionelle, kan det derfor ikke ses uden for den kontekst som det er en del af.

Kreativitet kan ses som, kreativitet = nyhed + værdi.

Kreativitet bygger derfor ikke alene på idegenerering. Idéer skal omsættes socialt og blive til nye praksisser og handlinger. Kreativitetsbegrebet indeholder derfor også en dobbelthed omkring individet og samfundet. *“...kreativitet...været værdsat som kilde til personlig dannelse.”* (Hammershøj 2012: 7) Denne måde at identificere kreativitet på er funderet i en dannelses tankegang og kan kaldes den personlige kreativitet (Tanggaard 2016: 45). Her er individet i centrum, og det er især nøglebegreber som personlig vækst og selvrealisering, som er vigtige. Overfor dette kreativitetsbegreb findes den samfundsorienterede kreativitet som fokuserer på innovation og økonomisk vækst *“...der er kendetegnet ved en nyttiggørelse af de pågældende former for kreativitet.”* (Hammershøj 2012: 8). Disse to diskurser omkring kreativitetens betydning har en særlig indflydelse alt efter hvilket syn der bruges. Er det dannelses-tankegangen der benyttes så er kreativiteten en måde hvorpå mennesket dannes, hvorimod en samfundsmæssig vinkel fordrer, at eleverne gennem kreativitet og innovation bliver relevante for fremtidens arbejdsmarked (Hammershøj 2012: 9). Denne dobbelthed af kreativitetsbegrebet kan også sættes

overfor den dobbelthed, som der tidligere er beskrevet i afsnittet om folkeskolens formål.

Kreativitet - et økonomisk anliggende

Med begrebet *konkurrencestaten* kom der en helt ny måde at anskue det danske samfunds fremtid på. Danmark er gået fra en velfærdsstat hvor et individs velfærd og selvrealisering er i fokus til, at individet ses som en enhed med nogle ressourcer som skal komme samfundet til gode (Pedersen 2011: 203). Skolerne skal nu til at inddrage det globale markeds strømninger i den måde, som eleverne undervises. Viden er nu blevet en ressource (Hildebrandt 2006: 89).

Succesen på det globale marked handler ikke længere kun om naturlige ressourcer, men om den viden et samfund har og dens evner til at nytænke (Tvede 2014: 11). Tesen er her, at mængden af kreativitet i et samfund er afgørende for succesrige civilisationers levedygtighed. "*Det drejer sig om, hvordan vestlig kreativitet fungerer, når den fungerer allerbedst*" (Ibid: 185).

Lars Geer Hammershøj kommer med bud på de tre diskurser der er i en uddannelsespolitisk og pædagogisk sammenhæng: en *fagligheds - og testdiskurs*, en *kompetenceudviklings-* og *læringsdiskurs* samt en *kreativitets-* og *innovationsdiskurs*. (Hammershøj 2009: 66). Disse tre diskurser giver hver deres bud på hvilke kompetencer, der gør sig gældende i videnssamfundet. Hammershøj argumenterer for, at det især er kreativitets- og innovationsdiskursen, der skal opprioriteres. (Ibid: 69). Kreativitetsdiskursen opprioritering begrundes her i et skift ift hvad der skaber økonomisk værdi. Skiftet er gået fra at det ikke så meget er tilegnelsen og anvendelsen af viden der er vigtig men derimod skabelsen af ny viden. Ved skabelsen af den nye viden kommer fokus højst sandsynligt til at være det kreative og innovative.

Kreativitet og dannelse

Det aftraditionaliserede samfund er et af hovedpunkterne i Thomas Ziehes tese om dannelsen af det moderne menneske (Ziehe 2003: 10). Samfundet har gennemgået en moderniseringsproces, hvor der gøres op med tidligere forestillinger om værdi og betydning. Det moderne samfund beskrives her som et samfund med uendelige muligheder og valg.

Dannelsesviden er blevet devalueret som kulturel værdi da nutidens ungdom agerer på et stærkt individualiseret identitets marked (Brodersen 2015: 45). Dannelsesviden er blevet presset i baggrunden til fordel for populærkultur, idet det er her, at eleverne finder deres mening. Ziehe konkluderer at populærkulturen giver eleverne så meget mening da "*...de centrerer sig energisk om deres "mentale egenverdener"*" (ibid: 45). Ifølge Thomas Ziehe er den moderne verdens presentisme problematisk for dannelsen og udviklingen.

Dannelse handler ifølge Ziehe om at overskride grænserne for ens hverdags-jeg (ibid: 229) samt lære at holde en vis distance til ens eget konstruerede jeg. Denne overskridelse faktor er også aktualiseret af Lars Geer Hammershøj som hævder, at kreativitet er en dannelsesproces. Det kreative skal være katalysatoren til, at man overskrider sin egen verden for at involvere sig med større verdener. (Hammershøj 2012: 10) Det er gennem denne overskridelse, at eleven gør sig erfaringer med at forholde til sig selv, andre og verden. "*Den kreative proces kan umiddelbart siges, at ligne dannelsesprocessen ved ligesom denne også at indebære en overskridelsesproces.*" (Hammershøj 2012: 10).

Thomas Ziehes udgangspunkt for dannelse er lidt anderledes, idet det især er elevens *gode anderledeshed*, der er udgangspunktet for enhver handling og beslutning. Eleven skal frisættes fra sine egne indre rutiner, bekymringer og følelser for at identitetsopbygningen kan lade sig gøre (Brodersen 2015: 229). Skolens opgave kan derfor blive, at man gennem elevernes gode anderledeshed lærer dem at blive mindre afhængige af deres egenverden. Den gode anderledeshed er derfor en metode til at lette vejen til dannelsesviden (Brodersen 2015: 142). Når både Ziehe og Hammershøj argumenterer for overskridelsen af det kendte for tilegnelsen

af det nye, er det i sig selv en kreativ proces. *“Kreativitet omfatter evnen til at skabe synteser, dvs. til at kombinere en række input til en ny, sammenhængende idé.”* (Qvortrup 2006: 28). Moderne kreativ dannelse bliver altså evnen til at kunne reflektere over og overskride sin egen dannelse, hvor man indgår i et samspil med modparten, man bruger forskellige begivenheders muligheder og man søger nye konstellationer (Ibid: 38).

Kreativitet - skolepolitiske diskurser

I de tidligere afsnit er der givet bud på hvilke diskurser, der er i samfundet omkring kreativiteten. For at se hvilke diskurser der gør sig gældende i en skolepolitisk sammenhæng bruges de tidligere afsnit nu til at undersøge dette.

I 2005 blev globaliseringsrådet nedsat under statsministeriet. Rådet havde til opgave at komme med forslag til hvordan Danmark skulle være en økonomisk succes i en globaliseret verden, dette resulterede i rapporten *‘Danmark skal vinde på kreativitet’*, i denne rapport er der ifølge globaliseringsrådet selv, lagt et økonomisk perspektiv ned over kreativitets tankegangen. For at kunne undersøge hvilke diskurser der er omkring kreativitetsbegrebet i en skolesammenhæng bruges der her Norman Faircloughs analysemodel (Philips 2015: 89). Modellen har det diskursive niveau, det tekstcentrerede niveau, hvor der fokuseres på det lingvistiske, og det sociale niveau. *“...Fairclough...tager oftest mere lingvistisk udgangspunkt i de konkrete tekster og identificerer hvilke diskurser, de trækker på”* (ibid: 93-94). Formålet er herefter at sætte rapporten ind i sammenhængen med andre tekster for at se på om diskurserne i teksten trækker på andre tekster og sammenhænge.

Rapporten *‘Danmark skal vinde på kreativitet’* trækker muligvis på en narrativ genre, når der f.eks. står *Danmark har stolte traditioner på dette felt i form af verdensberømte kunstnere og designere* (s. 3). Det er en implicit forståelse af Danmark som en enhed med særlige kendetegn og en fælles dansk historie. Der kan med ordene *fokus* og *indsatsområde* være tale om en procesorienteret tankegang med

henblik på en resultatorienteret diskurs, hvor rapporten bygges op som en løsning på et problem. Med et interdiskursivt blik trækkes der især på diskurserne om kreativitet som et vækst økonomisk punkt. Dette kan ses f.eks. *"...at sætte traditionelle produkter ind og ydelser ind i nye sammenhænge...bliver en af de centrale kilder til værdiskabelse i videnssamfundet."* (s.3), der kan her være hentet inspiration fra Ove Kaj Pedersens diskurser omkring samfundet og hans begreb konkurrencestaten. (Pedersen 2011: 203). Diskursen omkring kreativiteten er i begge tilfælde diskursen omkring et produkt som det kreative element. Der bliver sat lighedstegn mellem kreativ vækst og økonomisk vækst. Tages der udgangspunkt i de første sider af rapporten, er der tale om en høj interdiskursivitet, hvilket ifølge Fairclough betyder at der er tale om en større samfundsmæssig forandring (Philips 2015: 94). Den målingsbaserede resultatdiskurs fremhæves også, når der i rapporten skrives *"I en opgørelse over Europas muligheder i den kreative økonomi fra februar 2004 arbejder 21 pct. af den danske arbejdsstyrke i kreative stillinger"* (s. 4). Der kan altså være en forståelse af, at kreativitet er noget i forbindelse med job og kan måles og vejes.

Kreativtetsbegrebet blandes på en måde sammen med innovationsbegrebet og diskursen omkring kreativitet bliver derfor en diskurs omkring økonomisk vækst. Danmark kan ikke overleve på kreativitet (Qvortrup 2006: 38) men derimod på innovation, som er kreativiteten sat i forbindelse med et produkt og et marked. Selvom rapporten overvejende benytter sig af den økonomiske diskurs omkring kreativtetsbegrebet findes der også steder hvor kreativtetsbegrebet kommer over i en mere dannelses kontekst. Rapporten kommer med anbefalinger til hvordan, at Danmark skal satse ift udvikling og uddannelse. Af de 11 indsatsområder er det især anbefaling §9 der er interessant i en dannelsesmæssig sammenhæng. *"Universiteterne bør udvikle nye pædagogiske modeller for at styrke de studerendes innovative, **personlige** og kreative kompetencer"*(s.9, min markering). Der er her ikke fokus på en økonomisk vækst diskurs, men derimod den personlige udvikling af individet.

Diskurserne der er nævnt tidligere i dette afsnit kan understøttes af en lingvistisk analyse af rapporten (Philips 2015: 95). Der er i det førnævnte uddrag fra rapporten *Danmark har stolte traditioner på dette felt* tale om en beskrivelse af et

naturfænomen, altså noget der ikke kan diskuteres. Der er her et udtryk for måden hvorpå skribenten anskuer Danmark, dette kaldes en modalitet idet den med ordet stolt siger noget om skribentens tilslutning til emnet (Ibid: 98). Fælles for alle diskurserne er, at de er funderet i en moderne identitetstænkning hvor individet ses som udgangspunktet for udviklingen. Det er som tidligere nævnt det aftraditioniserede internationale samfund der danner baggrund for hvordan udviklingen kan foregå. Thomas Ziehe kalder den aftraditionisering for bruddet med tidligere tider og han definerer derfor denne periode som den moderne. Selvom individets personlige selvrealisering og udvikling er med i rapporten i form af den tidligere nævnte personlige kompetence er det dog især evidens diskursen, der skinner tydeligt igennem rapporten.

Kreativitetens indførelse i folkeskolen understøttes både af internationale og nationale rapporter og udvalg. For at se hvordan dette rent praktisk skal implementeres i folkeskolen, er der i denne opgave valgt at analysere de vejledninger der er udarbejdet af eller i samarbejde med Undervisningsministeriet omkring kreativitet og historiefaget.

Omkring den nye reform blev "tilegnelsen af viden og kreativitet" indført samt det tværgående tema innovation og entreprenørskab. Det er under det tværgående tema at kreativitet har sit eget afsnit.

I afsnittet står der bla. "**..nemlig at kreativitet og faglighed er hinandens forudsætninger. Det betyder, at evnen til at være kreativ forudsætter faglig og almen viden... Kreativitet er ikke en naturgiven eller personlig egenskab, men kreativitet kan udvikles og trænes**" (EMU 2016 2017 §4.2, min markering). Kreativitetsbegrebet beskrives her i den moderne forståelse af kreativitet dvs at kreativiteten er noget der kan trænes og læres, i samarbejdet med andre om et fagligt emne. Dermed trækkes der tråde fra den måde Lene Tanggaard definerer kreativitet, som beskrevet i afsnittet omkring kreativitet. Endvidere er der i afsnittets begyndelse beskrevet, at Undervisningen og aktiviteterne *skal understøtte elevernes evne til og glæde ved at arbejde kreativt*. Med denne formulering er der især den dannelsesmæssige diskurs omkring kreativitetsbegrebet, der kommer til udtryk dog

er der med sætningen *der vil styrke elevernes evne til **divergent** tænkning* (min markering) stadig fokus på en evidens kultur, idet det af Tanggaard beskrives divergent (Tanggaard 2008: 15) tænkning som tidligere tiders måde at måle og vurdere kreativitet på.

Ligesom i folkeskolens formål er der også i vejledningen omkring kreativitet en dobbelthed. Hvor folkeskolens formål både har fokus på individet og samfundet har vejledningen også diskurser med to forskellige udgangspunkter; den personlige udvikling og den økonomiske vækst.

Problematikken med hvordan kreativitetsbegrebet skal forstås i de enkelte fag, bliver af Henriette Aaby beskrevet som en kompliceret affære, når fokus er på historiefaget "*Evnen til at **tænke** og agere **kreativt** er fundamentet for alle former for innovativ og entreprenant tænkning*"(Poulsen & Petersen 2015: 81, min markering).

Når kreativ tænkning beskrives på den måde, kan der være en forbindelse til den måde, man anskuer tilegnelse af viden og tænkning. Pietras og Poulsen giver i deres bog historiedidaktik et bud på, hvad historiefaget kan, hvor det beskrives som "*...eleverne (kan) erhverve sig indsigt i eksempler på spillerummet for menneskets tænkning...*" (Ibid: 85). Den menneskelige tankeproces er ifølge Pietras og Poulsen allerede en del af faget og diskursen omkring den kreative tænkning kan derfor muligvis læne sig op af en diskurs omkring historiefaget som et fag hvor menneskelig tænkning er en vigtig del.

Vejledningen trækker derfor intertekstuel på de diskurser der allerede findes om faget historie. Analyseres kreativitets afsnittet for historiefaget ift f.eks. kristendom bliver det tydeligt, at selvom det i historiefaget ikke fylder meget, næsten intet fylder i f.eks. vejledningen for kristendom (EMU 2015). Her specificeres ikke hvilken forståelse af kreativitetsbegrebet, der er tale om, og hvordan det skal bruges. Der der som tidligere nævnt fra politisk side skulle være en prioritering af innovation og entreprenørskab, herunder kreativitet, er det sigende hvor lidt det fylder i udførelsen af vejledningerne for fagene.

Implicit kan der ligge i denne tolkning af definitions problematikken af Henriette Aaby, at udgangspunktet for kreativitetsbegrebet fra et dannelsesmæssigt synspunkt bruges til at forklare det til pædagogisk funderede læsere. Det samfundsmæssige

udgangspunkt er til hvis læseren ser kreativitetsbegrebet ift økonomisk og samfundsmæssig udvikling.

Vejledningen *Forenkede fællesmål i historie - en håndsrækning* har defineret nutidens elever som fremtidens borgere hvor de “..må være kreative, innovative og kunne omsætte idéer til konkrete produkter og løsninger til gavn i det danske samfund” (Poulsen & Petersen 2015: 82). Kreativitetsbegrebet bliver her brugt til samfunds- og økonomi diskursen hvilket eventuelt kan stå lidt i kontrast til den gængse betragtning af historiefaget som et dannelsesfag. Det skal dog nævnes, at vejledningen jo kun er en tolkning og ikke et krav.

Historiefaget har gennemgået en forandring gennem tiden og skulle efter folkeskoleloven fra 1993 indeholde tydelige identitetsskabende og dannelsesmæssige aspekter (Poulsen & Pietras 2013: 44).

Når kreativiteten, med innovation og entreprenørskab, bliver implementeret i historiefaget, kan det muligvis hænge sammen med den pædagogiske problemstilling med trivial kulturens overfokusering jævnfør Ziehe, Qvortrup og Hammershøj.

Vejledningen kommer ikke med konkrete forslag til, hvordan kreativitet bliver inkorporeret i historiefaget, men kommer med eksempler på nogle tiltag som måske vil øge graden af kreativ tænkning i historiefaget. Det at vejledningen ikke tager stilling til kreativitetsbegrebet i en samfundsdiskurs eller en danneskultur kan muligvis hænge sammen med den tidligere dobbelthed i folkeskolens formål.

Fagmøde for historielærere

Hvordan opfattes kreativitet ude i folkeskolens praksis? For at få et indblik i hvordan kreativiteten opfattes og bruges ude i praksis, vil dette afsnit blive brugt på at analysere observationerne fra et fagmøde for historielærerne.

Indledningsvis blev den nye prøveform præsenteret af en repræsentant fra CFU. Der er nogle frustrationer, som bliver luftet bla. med motivationen af eleverne, det problematiske i, at eleverne ikke kan se en mening med historiefaget, udover at de

skal til afgangsprøve.

På de sidste slides i præsentationen nævnes det produkt som eleverne skal lave. Vejledningen for prøven beskriver produktet som "*Eleverne udarbejder problemstilling, produkt og højst 5 kilder, som giver dem mulighed for at vise kildekritiske kompetencer*" (EMU 2016, min markering). Flere af lærerne kommer med udtalelser som "*kreativiteten ligger i produktet*" og det "*at kunne nå at forberede dem til at lave en formidling og et produkt*", "*min ambition var det de skal prøve at lave små lyd og film produktioner inden*", "*samt en elev der havde lavet en kiste og en dukke som han havde hugget nede i børnehaven*". Flere af underviserne forbandt, med udgangspunkt i deres udtalelser, kreativiteten med fremstillingen af et produkt (Hyldig 2016: 17). Kreativitetsbegrebet blandes i denne sammenhæng sammen med innovationsbegrebet, hvor det er meningen, at en kreativ proces skal ende med et fysisk produkt. Diskursen omkring kreativiteten bliver altså ikke den dannelsesmæssige men derimod bevæger det sig hen imod den økonomiske diskurs.

Innovationsbegrebets sammenblanding med kreativitetsbegrebet ses også med udtalelser som "*Hvad angår det her med motivation. Mine elever ved fra starten at de skal op i en afgangsprøve*" og "*Hvis man ikke kommer op, så skal man fremlægge sine produkter i undervisningen*" Her kan der være det som kaldes backlash-effekten (Hyldig 2016: 23) som gør sig gældende, hvor kreativiteten skal komme på kommando. Eleverne går i skole for at gå til eksamen, det innovative produkt skal hjælpe dem med, at se ud over skolen og på den måde blive motiverede, men kreativitetsbegrebet er stadig lig med innovations og produkt-tankegangen. Lene Tanggaard problematiserer dette med sin tese om det professionelle lærer perspektiv som en misforstået modsætning til kreativitet "*Det er eksempelvis fatalt, hvis børn i skolen lærer, at kreativitet mest handler om at have det sjovt, at lege og at samarbejde, mens det substantielt fag-faglige mest tænkes som noget sekundært.*" (Tanggaard 2016: 97). Denne diskurs omkring den professionelle lærer som det modsatte til kreativiteten kan muligvis være forklaringen på hvorfor nogle lærer kun forbinder kreativitet med produkt. I selve eksamens vejledningen er det ligeledes formuleret som, at eksamen skal indeholde et produkt, men produktet i sig selv har ingen betydning uden faglige referencer.

Hvis lærerne kun forbinder det kreative med et produkt, altså en innovationsforståelse, og produktet fra et ministerielt plan nedprioriteres kan dette sættes i forbindelse med en nedprioriteringen af kreativitet i historiefaget. Der hvor der sker et brud er med udtalelsen "*Skal produktet ikke understøtte de kreative tanker?*" Her formulerer en af lærerne altså en anderledes måde at anskue kreativitetsbegrebet. Her kan det eventuelt handle om at læreren referer til dannelses-diskursen om kreativitetsbegrebet. Der gives her udtryk for, at det ikke er produktet som er målet men derimod de kreative tanker (Moos 2014: 297).

Kreativitet som et didaktisk og social psykologisk fænomen

Hvad skal der til for at kreativitet skal lykkes i klasserummet? Hvilke faktorer og forudsætninger skal der til for at kreativiteten kan implementeres i en folkeskole kontekst?

"For someone or something to be considered creative, the individual...the idea or the product has to be placed in a context where an evaluation of the creative work can take place."(Levin 2008: 7). De følgende afsnit vil give bud på nogle af de faktorer som muligvis har indflydelse på, hvordan kreativitet sættes i forbindelse med læring, hvilke forudsætninger der skal til hos elever og lærere, samt præsentation af en model til hvordan læreren hjælpes til at gøre kreativiteten til en del af sin planlægning.

Kreativitetsfremmende undervisning - kreativitet er noget der kan læres?

Kreative evner udspringer ikke kun af tankeprocesser, men især også om følelser. Klasserummet skal derfor kunne rumme det følelsesmæssige aspekt af eleverne, for at kreativiteten kan udvikles i klasserummet (Robinson 2013: 175). Klasserummet skal derfor være et sted hvor eleverne i samarbejde med hinanden og underviseren er komfortable med, at dele det mere personlige og følelsesmæssige. Kreativitet og læring er tæt forbundne (Craft 2005: 52).

Da det er i udvidelsen og udnyttelsen af den viden man allerede har, at det nye skabes. Der læres når der skabes noget nyt. For at give plads til skabelsen af noget

nyt er det nødvendigt med et klasserum, hvor elevernes personlige kompetencer kommer i spil. Arbejdsprocessen skal sættes fri af et ensrettet klasserum med den klassiske tavleundervisning og en søgen efter korrekte svær. Det kreative beskrives netop som det nye og klassrummet skal derfor give plads til anderledes svarmuligheder og nye måde at tænke spørgsmål på. (Brinkmann & Tanggaard 2009: 19). Kreativ læring bliver af Qvortrup defineret som den særlige form for læring hvor resultatet er, at man ændrer sin egen indstilling til verden. (Qvortrup 2006: 36). Da kreativiteten er et brud med tidligere tænkning, kan det virke som noget kaotisk og uforudsigeligt som står i modsætning til en diskurs om læring, hvor *“læring fremstår som noget langt mere gradueret, stabilt og forudsigeligt”* (Kupferberg 2006: 37). Tanggaard ser forbindelsen mellem kreativitet og læring som *“to alen af samme stykke, hvor læring måske nok kommer før kreativitet, men hvor kreativiteten bygger på at have lært”* (Tanggaard 2009: 34).

I vejledningen (EMU 2015: §4.2) omkring kreativitet står der bla., at eleverne gennem forskellige metoder og arbejdsformer udvikler og træner deres kreativitet. Dette kan ses i forbindelse med de tidligere nævnte teorier om sammenhængen mellem læring og kreativitet. Der er altså ligeledes fra ministerielt sted indtaget det synspunkt, at kreativitet er noget, der kan læres og at der er en forbindelse mellem læring og kreativitet.

Der er enighed om, at det kreative kan læres, men for at forklare hvad det er, der skal læres bruges *de tre vidensformer* som Tanggaard og Qvortrup selv har defineret hver for sig. Tanggaard beskriver det første niveau som *“læring af trial- and error karakter”* (Tanggaard 2009: 41), hvor Qvortrup ligeledes beskriver det første niveau af vidensform som *“...viden om fænomener i vores omverden, nemlig det som er blevet kaldt ‘objektviden’.”* (Qvortrup 2006: 32). Det næste niveau er af Tanggaard beskrevet som det niveau, hvor det handler om at lære hvordan man lærer, det er det niveau der af Qvortrup kaldes metodisk viden dvs. den viden om hvordan paratviden (altså viden fra det tidligere niveau) skal bruges. Det sidste niveau er den type af læring, som er meget sjælden *“...vi begynder at ændre på de forudsætninger, hvorunder vi lærer og herunder også radikalt selvopfattelse.”* (Tanggaard 2009: 41). Qvortrup beskriver det tredje vidensniveau ligeledes, nemlig som *“...begynde at lege med kriterierne for, hvorfor noget betegnes på én og ikke på en anden*

måde.”(Qvortrup 2006: 33). Det er på dette niveau for viden, at der er mulighed for at reflektere over hvordan og hvorfor man gør som man gør, og hvordan det ændres, og det er denne viden, der kan kaldes for kreativ viden.

Dette kan sættes ind i Piagets udviklingspsykologiske teorier, hvor både Tanggaard og Qvortrups tredje vidensniveau/ kreative vidensniveau arbejder med bruddet og ændringen af den opfattelse af, hvordan man anskuer verden. I Piagets socialkonstruktivistiske udviklingsteori kan der drages parallel til begreberne assimilation og akkomodation. Den kreative viden er der, hvor processen med assimilation ikke kan finde sted, men derimod er processen hvor “...*intellektets struktur skal justeres eller omdannes.*”(Guldbrandsen 2012: 2013), akkomodation er altså, her den kreative viden opnås.

Knud Illeris beskriver den kreative viden dvs akkomodativ læring som generelt mere tidskrævende end assimilativ læring. Der er evidens for, at den kreative viden skaber læringsresultater af en mere holdbar og anvendelig karakter (Illeris 2015: 64). Det er på dette tredje vidensniveau at man gennem nedbrydning og omstruktureringer af sine indre skemaer, at der er potentiale for mere sammenhængende forståelser der gør det lettere at bygge mere viden på. Kreativ viden kan altså også handle om, at man får en mere bæredygtig forståelse, der kan bruges på tværs af flere mentale skemaer. Illeris formulerer det som “*Akkomodative processer medfører...grundlaget for åbenhed, følsomhed, **kreativitet**, fleksibilitet m.*”(Illeris 2015: 65, min markering). Dette vidensniveau forudsætter, at der allerede er opbygget relevante skemaer dvs. at der er en forståelse for fagligheden og gængse arbejdsprocesser for, at disse kan nedbrydes og rekonstrueres.

Ovenstående anskuelser om sammenhængen mellem læring og kreativitet bruges i det efterfølgende til, at finde ud af hvordan eleverne tilegner sig kreativ viden. Dette gøres ved at tage udgangspunkt i Illeris forståelse af læringsprocessen og i den forbindelse læringstrekanten (se bilag 1).

Læring er ifølge Knud Illeris forholdet mellem samspillet og tilegnelse, disse to processer skal begge være aktive for at læring kan finde sted. Samspilsprocessen beskriver den proces, som der hele tiden finder sted mellem individet og dets

omgivelser. Tilegnelsesprocessen er den proces, hvor de impulser og påvirkninger som samspillet giver, bearbejdes psykologisk og tilegnes." *Tilegnelsen har altid på en eller anden måde karakter af en sammenknytning af de nye impulser og påvirkninger med resultaterne af relevant tidligere læring.*" (Illeris 2015: 41). Da det især er tidligere individuelle erfaringer, som har betydning, gives det, at det essentielle for videre læring er det, den lærende allerede har tilegnet sig. Samspils- og tilegnelsesprocesserne er udspændt mellem tre dimensioner: **indhold, drivkraft og omverden**. Ved **indhold** menes der det der læres, da "*Man ikke meningsfuldt kan tale om læring, uden at der er et læringsindhold, et eller andet der læres.*", ved **drivkraft** er det, at "*drivkraft eller drivkræfter.. altid kommer til at præge læreprocessen og læringsresultatet, og derfor er disse energimæssige kræfter ikke bare igangsættende, men også en del af selve læringen.*". Den sidste dimension er **omverdendens**-dimensionen "*Da omgivelserne - den ydre sociale og materielle verden - er det almene grundlag, som det hele hviler på.*" (Illeris 2015: 43).

En vigtig pointe ved Illeris læringstrekant er forståelsen af læring som en individuel proces der finder sted i det sociale samspil. Da alle elever har forskellige forudsætninger for læring og læringens tre dimensioner, vil læringsresultaterne indenfor et givent emne eller tema være forskellige. Den sociale kontekst i form af praksisfællesskabet indenfor et bestemt område er i et kreativt læringsperspektiv det som Illeris ift. læringstrekanten ville kalde forholdet mellem samspilsprocesserne og omverdendens-dimensionerne. Da det som tidligere nævnt er i praksisfællesskabet, at kreativiteten først vurderes som kreativ, når den er lig nyhed + værdi, har den sociale kontekst og relationerne stor betydning, "*når man befinder sig i et kreativt læringsmiljø, så er man et sted, hvor mennesker i mere explicit forstand er i gang med at forandre og/eller at overskride den praksis de er en del af.*" (Brinkmann & Tanggaard 2009: 56).

Lærerenes rolle & kreative elever - et relationsarbejde

Det foregående afsnit omhandler praksisfællesskabets betydning for udviklingen af kreativitet hos elever. Hvis det er praksisfællesskabet som kreativiteten skal udfoldes

i, er det interessant at se, hvordan det organiseres. *“Gode lærere har let ved at indse, at undervisning og læring, der lykkes, opstår, når lærerne har et omsorgsfuldt forhold til deres elever, og når eleverne er følelsesmæssigt optaget af deres læring.”* (Tanggaard 2009: 37). Betydningen af relationerne mellem lærere og elever er derfor i denne kontekst essentiel for læringen. Dvs. at kreativitetsfremmende undervisning kan beskues ud fra begrebet *klasseledelse*. Læreren er essentiel for, at relationerne i klasserummet er succesfulde og har et højt faldt indhold (Hansen 2010: 10). Det er læreren, der gennem sine valg og handlinger, etablerer det læringsrum som eleverne indgår i. Det er muligt at *“en god lærer kan være en genvej til kreativitet.”*(Tanggaard 2009: 35). En god lærer indtager i denne kontekst vejlederrollen, hvor læreren opdager og kultiverer de evner og talenter, som eleven giver udtryk for. Sættes dette i sammenhæng med Kjetil Andreas Hansens teser omkring relationsorienteret klasseledelse, bliver det klart, at læreren indtager en vigtig rolle i udviklingen af kreative evner. For at læreren kan opdage og kultivere elevernes evner, kræver det et vist indblik samt veludviklede positive relationer (Klinge 2017)

Da kreativitet som Thomas Ziehe, Lene Tanggaard, Robinson mfl. ser det, er en evne funderet i det personlige og følelsesmæssige, er relationen mellem lærer og elev vigtig for udviklingen af disse evner. Læreren skal derfor arbejde kontinuerligt med relationerne for hele tiden at kunne opdage og støtte elevernes kreative potentialer. *“Fornyelse som begreb understreger, at de fleste former for kreativitet ikke består i at skabe verden på ny ud af intet, men netop i at forny de praksisser, vi allerede deltager i.”*(Tanggaard 2010: 23). Der kan her eventuelt være et udtryk for opgøret med idéen om mesterlære, idet eleverne ikke skal arbejde med det samme resultat for øje som læreren, men derimod at læreren inspirerer og viser hvordan, man arbejder i en kreativ proces. For at læreren kan bruge sig selv som inspiration til kreativitet, skal der være opfyldt nogle grundbetingelser for, hvordan læreren kan udføre sit arbejde f.eks. lærernes selvstændighed (Tanggaard 2008: 36). Der skal ifølge Tanggaard ikke kun arbejdes med relationen mellem lærere og elever men også mellem lærere og ledelse, idet arbejdet med kreativiteten fordrer, at lærerne kan arbejde selvstændigt samt evaluere selvstændigt dvs. ikke at ledelsen ikke skal være med i evalueringen, men at læreren skal sættes fri fra standardiserede

evalueringsmuligheder ift sine elever.

Læreren betegnes også som en vigtig komponent ift elevernes motivation (Hansen 2010: 22). For at udvide forståelsen af hvordan elever motiveres, kan man gøre brug af Thomas Ziehes *den gode anderledeshed*. Som der forklares i afsnittet om kreativitet og dannelse, er den gode anderledeshed et udgangspunkt, man som underviser kan benytte sig af for at motivere eleverne, idet det er deres individuelle forudsætninger, der er udgangspunktet. Ift. Knud Illeris forståelse af læring befinder den gode anderledeshed sig i det øverste felt af læringsmodellen, hvor individet står i forbindelse med drivkraften. Der er ikke nogen lineær forbindelse mellem én faktor, ét motiv og elevens interesser. *”Det giver dog mening at udvikle en baggrundsforståelse om elevens motiver.”* (Ziehe 2015: 122). Motivationen kommer altså på baggrund af lærerens indblik i elevens drivkraft eller anderledeshed (alt efter hvilken teoretiker man bruger), og den undervisning der planlægges og udføres ud fra denne optik. For at give grobund for de gode relationer kan det være essentielt, at se på hvordan kommunikationen i klasserummet foregår. *”Elever, som er vant til at bruge, hvad klassekammerater siger og skriver, som redskaber til at tænke videre med, vil referere til det, som andre har sagt, og modsige det eller bygge videre på det.”* (Dysthe 2000: 220). Olga Dysthe melder sig med teorierne om det dialogiske klasserum ind i diskursen om, at læring foregår i sociale fagfællesskaber. Tanggaards tese om kreativitetsbegrebet kan derfor muligvis ses i forbindelse med denne version af pædagogikken dog uden at have dialogen som fokuspunkt. Det kreative læringsrum er dog forudsat de gode relationer og klasseledelsen, og derfor vil kommunikationen mellem parterne være essentiel i denne sammenhæng.

Kreativitetsmodel

Når kreativiteten skal implementeres i folkeskolen og i denne sammenhæng, historiefaget, er det interessant at formulere hvordan læreren kan bære sig ad.

Med udgangspunkt i teori feltet om kreativitetsbegrebet, Thomas Ziehe, Qvortrup og

Hammershøjs syn på kreativitet og dannelse, Knud Illeris syn på læring, klasseledelsens betydning, kreativ tænkning ved Anna Craft, m.fl. placeres centrale begreber i en model, som forhåbentligvis vil hjælpe læreren med, at iværksætte kreativitetsfremmende og -støttende undervisningsforløb. De centrale begreber er: *faglig fordybelse, elevens livsverden, rammesætning og eksperimenter.*

Faglig fordybelse

Den faglige fordybelse er essentiel for den kreative proces "*Således understreger det betydningen af at vide meget inden for et område for overhovedet at kunne være kreativ.*" (Tanggaard 2010: 104). Det er altså først, når eleverne er fortrolige og fordybende i et emne, at der er potentiale for kreativitet. Kreativitet og faglig viden er hinandens forudsætninger.

Man skal altså fordybe sig i og forstå det faglige grundigt for at kunne transformere det til ny viden (Tanggaard 2009: 50). Klasserummet og klasseledelsen inkorporeres i den faglige fordybelses dimension idet den faglige fordybelse kræver, at læreren giver tid og muligheder for denne fordybelse. Denne opfattelse af det dualistiske forhold mellem faglig fordybelse og kreativitet kommer også til udtryk i innovation og entreprenørskabs vejledningen, hvor forholdet beskrives på følgende måde "at evnen til at være kreativ forudsætter faglig viden...dybere forståelse forudsætter kreativitet." (EMU 2015 (1)). I vejledningen for historiefaget §4 er det ligeledes beskrevet, hvordan indholdet "*udvælges og bearbejdes, så det bliver vedkommende, meningsfyldt og perspektiverende.*" (Ibid §4, min markering). Dvs at der i de specifikke fag er lagt vægt på fordybelses dimensionen.

Elevens livsverden

"*Det anbefales i rapporten, at vi anerkender elevernes hverdagsliv og livsforløb som konkrete læringskontekster.*" (Kampmann 2004: 48, min markering). Elevens udgangspunkt er i en læringssammenhæng, elevens egne referencer og erfaringer. For at der kan skabes forbindelser mellem fag, form og konkrete anvendelsesmuligheder, skal man ifølge Kampmann tilrettelægge undervisningen ud

fra elevens livsverden. I Piagets terminologi kan det muligvis kobles til assimilationsbegrebet dvs de etablerede skemaer, som eleven allerede har konstrueret, kommer i spil i livsverden. Læring udspringer i dette perspektiv, ud fra det eleven allerede ved og kan referere til. I begge sammenhænge er der forståelse for eleven, som allerede integreret i forskellige verdener der interagerer.

*“I en dannelsesoptik er **oplevelse**, fordybelse og virkelyst sideordnede begreber og hinandens forudsætninger, når læreren skal træffe afgørelse om, hvordan eleverne kan åbne sig for et emne.”* (Ziehe 2015: 47, min markering). Begrebet oplevelse betegnes, som noget man har oplevet, der bruges i en ny kontekst og derfor vurderes det til i denne sammenhæng, at kunne kobles sammen med begrebet elevens livsverden.

I læringstrekanten af Knud Illeris kan elevens livsverden kobles til drivkraftdimensionen (Illeris 2015: 47). Det er den konstante søgen efter balance, som gennem usikkerhed eller udækkede behov finder ny viden og nye færdigheder, at elevens livsverden bliver aktualiseret. Elevernes følelser kan altså være en vigtig forudsætning for læring og følelser og vilje er funderet i noget allerede etableret. Feiwel Kupferberg som forsker i kreativ læring formulerer elevens *livsverden* som den *tavse viden*. Denne viden kommer sjældent i spil i skolesammenhæng, men er essentiel for den kreative proces og læringen (Tanggaard & Brinkmann 2009: 28).

Rammesætning

“...hvis der formuleres rammer og begrænsninger, er man netop nødt til at agere kreativt for at overvinde de begrænsninger, der er skabt.” (Qvortrup 2002: 37). Der bliver her muligvis gjort op med reformpædagogikkens frigørelse af begrænsninger idet nyere forskning har vist, at rammerne eller begrænsningerne har en positiv indflydelse på den kreative proces (Sieling 2013: 12). Noget skabes altså af noget og ikke af ingenting. Dette kan ses i forbindelse med et socialkonstruktivistisk læringssyn idet, at læring foregår i det sociale fagfællesskab. Der er i Tanggaards optik tale om *“kreativitet som et relationelt fænomen, der bygger på, hvad mennesker gør, men også hvad **redskaber**, **bygninger** og andet **materiale** omkring os inviterer os til at gøre.”* (Tanggaard 2016: 92, min markering). Det er altså ikke

kun eleverne, der er kreative i den sociale proces, men også de rammer eller i Tanggaards terminologi begrænsninger, der har betydning for, hvordan den kreative proces udvikles. Rammesætning aktualiseres desuden af Cecilia Levin, som bruger begrebet for at beskrive de rammer eller begrænsninger der overskrides i den kreative proces (Levin 2008: 11). Der skal altså være nogle rammer som muliggør en frustration, som bruges til at kickstarte de kreative tanker dvs rammesætningen skal ses som positive begrænsninger sat til for at udfordre eleverne. Det skal dog nævnes, at eleverne ikke må møde rammer, som er for begrænsede, samt at der skal tage hensyn til elevernes individuelle forudsætninger (Tanggaard & Brinkmann 2009; 35).

Eksperimenter

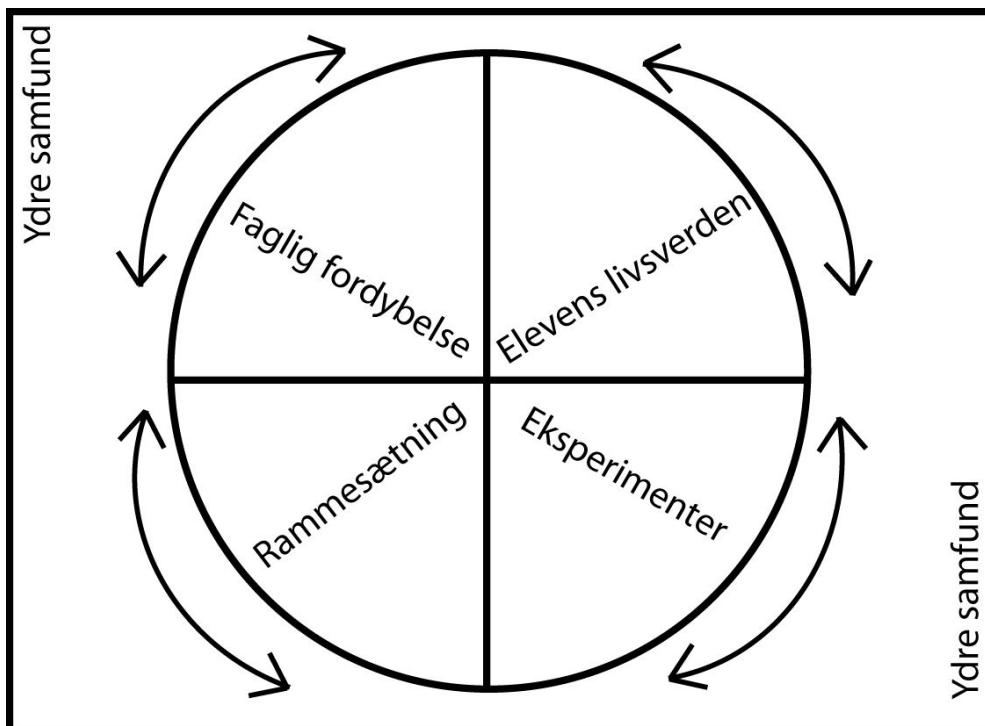
En forudsætning for den kreative proces er det uforudsete, der hvor der er mulighed for et brud, og der hvor der sker noget uventet. Eksperiment dimensionen kan ses som en kreativ bevidsthedstilstand (Sieling 2013: 13). Tanggaard bruger begrebet fuskeri omkring denne dimension, dette har dog en negativ ladet betydning, men da fuskeri begrebet beskriver overraskelseselementet i den kreative proces, er det relevant i denne sammenhæng (Tanggaard 2015: 91). I eksperiment dimensionen er der også et element af risikovillighed idet eksperimentet jo i sig selv er bruddet og det anderledes. *”Undervisningen betoner både proces og produkt, så eleverne aktivt opmuntres til at **eksperimentere**, udforske, ændre og forsøge på nye ting.”* (Tanggaard 2008: 39, min markering). Som nævnt i rammesætnings-afsnittet er kreativitet afhængig af, at man kan se nye vinkler på et allerede kendt materiale, og dette sker ifølge Tanggaard bedst i et miljø som belønner risikovillighed.(ibid, s. 40). Eksperiment dimensionen læner sig op af Knud Illeris drivkrafts begreb, da risikovillighed og eksperimenterende tilgang er individ baserede tilgange. Eleven står i denne del af modellen ret alene, idet vurderingen af en risiko og eksperimenterende tilgang er forskellig fra individ til individ. Denne dimension sætter også store krav til lærerens relationsarbejde og kendskab til eleverne i det opmuntringen til det eksperimenterende er forskellig fra elev til elev. *”Den første opgave, man har som underviser, er at opmuntre folk til at tro på deres kreative potentiale.”*(Robinson 2013: 277).

Den ydre ramme

Den følgende model er omkranset af en figur der kaldes det ydre samfund. Denne

dimension tager sit udgangspunkt i Knud Illeris omverdens begreb og har betydning for modellen da det ydre samfund altid vil have en indvirkning på den undervisning, der planlægges og gennemføres i folkeskolen (Illeris 2015: 49). Dette samspil har mange forskellige niveauer lige fra det nære sociale som f.eks. klasserummet og til det overordnede samfundsmæssige og globale niveau.

Firfeltsmodellen



Modellen skal ses som en dynamisk firfeltmodel hvor alle de fire dimensioner influerer på og med hinanden. Pilene viser det dynamiske element i modellen og understreger samtidig, at det er vigtigt med vekselvirkningen mellem de fire dimensioner.

Historiefaget

I denne del af opgaven skal kreativitetsbegrebet nu forsøges indsat i en praksiskontekst. I de tidligere afsnit er kreativitetsbegrebet blevet redegjort, analyseret og diskuteret. Der er redegjort for hvilke faktorer, der kan have indvirkning på kreativitets dimensionen i fagene og givet forslag til en model som muligvis kan

støtte underviseren heri. For at se hvordan modellen kan bruges i historiefaget er det essentielt, at se på hvordan historiefaget ser ud anno 2017.

Historiefaget i dag

I vejledningen til historiefaget står der, at "Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden. Dvs. vi bruger et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at **forstå os selv**, forklare **samfundsmæssige** forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er" (EMU 2015 §1 (3), min markering). Der er altså i den måde, som faget identificeres på sammenlignelighed som i folkeskolens formålsparagraf. Der findes altså både en dannelsesmæssig tilgang til faget og en fagligheds indgangsvinkel. Historiefagets centrale kerne er altså både den samfundsmæssige udvikling, men især også den personlige. "*Vi anvender således historie til at tage bestik af vores handlemuligheder og **skabe mening og sammenhæng i tilværelsen.***" (ibid §1, min markering). Det formuleres altså, at historiefaget skal være meningsskabende for eleven og selvrealiseringsdimensionen er derfor essentiel i historiefaget. Dette gør faget interessant idet der med selvrealiseringsdimensionen er fokus på noget, som også samfundet har stor fokus på, den personlige udvikling.

Historiefaget burde derfor være et fag, der er inspirerende og motiverende for eleverne, idet faget kan hjælpe med at skabe mening i tilværelsen. I Thomas Ziehes tese omkring dannelse (2015: 231), er eleverne som tidligere nævnt, kulturelt frisatte. De skal selv skabe meningen i deres tilværelse hvilket samtidig er et af hovedformålene med historiefaget. Men hvordan betragter eleverne selv historiefaget?

Rapporten '*Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*' giver et andet billede, nemlig at historiefaget er et fag i krise. Ifølge undersøgelsen er det også dannelsesdimensionen, der er det vigtige for lærerne, mens eleverne derimod ser mere på fagets nytteværdi. "*Spørgsmålet for dem handler ofte om "kan det bruges eller ikke bruges"*" (Poulsen & Knudsen 2016: 22). I takt med den neoliberalistiske politik har vundet indpas i samfundet kan undervisningen også herigennem have

ændret karakter, som kan have indflydelse på elevernes opfattelse af historiefaget som et dannelsesfag. Den neoliberalistiske uddannelsespolitik lægger vægt på det målbare og den angelsaksiske tradition for curriculum skolegang (Dysthe 2000: 218). En målstyret undervisning kan aflede det monologiske klasserum, hvor der er tale om envejskommunikation, idet læreren tester eleverne ift den viden, som læreren gennem curriculum anser for essentiel.

Om historiske kompetencer handler det ifølge Jens Aage Poulsen om at *“besidde kompetencer er evnen til reflekteret og hensigtsmæssigt at anvende kvalifikationer (færdigheder og viden) til at håndtere problemer i forskellige sammenhænge.”* (Poulsen 2015: 4).

Den dobbelthed der findes både i folkeskolens formålsparagraf og i selve identificeringen af historiefaget minder om den samme dobbelthed, der findes i kreativitetsbegrebet: den samfundsmæssige økonomiske dimension og dannelses og selvrealiserings dimensionen.

Interview med historielærere

Hvilke dilemmaer står lærerne med ude i den danske folkeskole og hvordan anvendes kreativitetsbegrebet ift historiefaget. Interview med to historielærere kommer med deres bud på udfordringer og erfaringer.

Da lærerne bliver spurgt om hvordan de ville beskrive sig selv som historielærere er det særlig vægten på det faglige, der er i centrum, *“jeg går meget op i fagfagligheden”* og *“altså jeg er meget ny...så jeg er stadig igang med at finde ud af hvilken lærer jeg er...det er blevet til meget...bog...”* Begge lærere kan eventuelt have taget den diskurs til sig, at den lærer der holder fokus på det fagfaglige og boglige i faget, er den sikre vej frem. Selv om begge lærere har forskellige udgangspunkter kan deres opfattelse af faglighed hænge sammen med den klassiske grundbogs tankegang. *“Jeg prøver at finde film eller noget fra cfu der gør det lidt rundere”* er igen en udtalelse der understøtter grundbogs-tankegangen idet man bruger en bog som grundlag og de andre elementer findes som supplement til undervisningen. *“Historie er relevant for os alle sammen..hvis man skal forstå, hvad der sker nu, skal man vide, hvad der har foregået før og*

historie er med til at forklare, hvorfor vi er dem vi er" her ligger lærerne sig op af mere moderne historiedidaktik, hvor viden om fortiden skal hjælpe eleven med at handle i nutiden (Poulsen & Pietras 2015). At historiefaget opfattes som irrelevant for eleverne (Knudsen & Poulsen 2016: 23) kan også ses i lærernes udtalelser om, at de selv prøver at gøre faget *mindre støvet* og *mere undersøgende*. Når interviewet nærmer sig kreativitets delen mødes det med udtalelser som *jeg synes det er kreativt at kunne forestille sig*. Dette henvender sig til scenarie kompetencen (Poulsen 2015: 8) og derved kommer kreativitetsbegrebet ind i en moderne forståelse dog mangler der et udtryk for det faglige fællesskabs betydning for kreativiteten.

Med klasseledelsens betydning for kreativiteten er det interessant at undersøge hvorvidt lærerne føler sig anerkendte i kreative udfoldelser fra ledelsens side og hvilken prioritet kreativitet har. "*Vi er ikke enige i hvad kreativitet er...mange lærere i udskolingen vil gerne have mere af de æstetiske færdigheder...nogle sætter kreativitet og æstetik lig hinanden*". Begge lærere er frustrerede over, at der ikke er enighed og det betyder ifølge dem selv at kreativiteten nedprioriteres. Ledelsen har i denne kontekst ikke kommet med klare retningslinjer, hvilket kan betyde, at flere lærerteams sidder fast i definitionerne og benyttelsen af kreativiteten. Der kan her være tale om en klassisk ledelsesmetode hvorimod nyere forskning (Qvortrup 2006: 26) viser et behov for meningsledere. Her menes ikke hvor lærernes meninger dikteres men hvor ledelsen former den meningshorisont, som skolen liv foregår i.

Begge lærere udtrykker altså et ønske og en fascination for det kreative men mangler konkrete værktøjer og ledelsesstruktur til at udnytte kreativitetens potentiale.

Historiefaget som et kreativitetsfremmende og understøttende fag

Historiefaget har i sin essens mulighed for at imødekomme begge former for kreativitet. Både den del af kreativitetsbegrebet der handler om dannelse og selvrealisering, og den del der uddanner eleverne til at kunne agere i en globaliseret verden.

Firfeltmodellen fra de tidligere afsnit sættes nu forbindelse med en arbejdsmetode ift historieundervisning: ***kontrafaktisk historiebrug***.

Ifølge forsker og historiker Rasmus Dahlberg er kontrafaktisk historiebrug når det bliver "*overvejet, hvad der kunne være sket, hvis ikke historien, var forløbet som den gjorde...det modsatte af kendsgerningerne.*" (Dahlberg 2001: 321). Kontrafaktisk historiebrug har været brugt siden antikken for at kunne forklare, hvad der kunne være sket, f.eks. hvis et slag var faldet anderledes ud.

Det vigtigste begreb, når man taler om kontrafaktisk historiebrug, er **troværdigheden**. Hvor troværdigt er det scenarie, som man opstiller, og hvor sandsynlig er den historie man opdiger. De kontrafaktiske hypoteser man opstiller må derfor ikke være ahistoriske ellers er der tale om fiktionsskrivning, som den findes i andre fag. I den kontrafaktiske historiebrug tillader man nøglepersoner i historien fuld valgfrihed men dog kun indenfor de historiske rammer. En skaber af kontrafaktisk historie skal derfor have en stor faglig viden, for at kunne lade nøglepersoner eller begivenheder ændres for at historiens gang ændres.

Den kontrafaktiske historiebrug første præmis er derfor fordybelsen i et emne og det er denne fordybelse, som man i et kreativt perspektiv kan se i forbindelse med firfelts-modellens dimension: **faglig fordybelse**. Som tidligere nævnt er den vigtigste forudsætning for kreativitet, at eleverne får tid og mulighed for at fordybe sig i det faglige hvilket stemmer overens med vejledningen for historie, som understreger betydningen af fordybelsen og bearbejdningen. Den faglige fordybelse er i en historie kontekst tæt forbundet med kildearbejdet, idet kilderne udgør fundamentet for historiefaget, og derfor er den faglige fordybelse også en fordybelse i kilderne. Den kontrafaktiske historiebrug og kreativitetsbegrebet forudsætter altså begge to, den faglige fordybning, men hvordan spiller elevens livsverden ind i kontrafaktisk historiebrug?

Her bruger eleven den referenceramme som er tilgængelig, f.eks. bruger Rasmus Dahlberg strategiske computerspil som reference for, hvordan **elevernes erfaringer** og **egen verden** kommer i spil i kontrafaktisk historiebrug "*...der er rig mulighed for at genopføre interessante historiske begivenheder...for at se, hvad der ville være sket hvis nu...*" (Dahlberg 2001: 335). Eleverne er i kraft af den verden de agerer i, allerede bekendte med at lave historiske scenarier om. Med kontrafaktisk historiebrug kobles denne interesse og egen verden til den faglige fordybelse.

Når både den faglige fordybelse og elevens livsverden inkorporeres i historieundervisningen, er det interessant at se på det næste i firfeltmodellen; **rammesætningen**. Det kreative kan som tidligere nævnt ikke udfoldes ud af det bare ingenting, men derimod når de rammer man møder indbyder til modstand, og kreativ tænkning er vejen ud af begrænsningerne.

I det kontrafaktiske historiebrug skal der gøres brug af den egentlige viden og de tilgængelige kilder. Eleverne kan derfor arbejde inden for rammer der her, er den periode, der arbejdes med, de kilder som perioden stiller til rådighed og den måde som eleven sætter det i kontekst. Historiefaget er et fag, som beskæftiger sig ofte med noget, som ikke længere findes og mange elever ser ikke faget som relevant for det, der foregår i deres eget liv (Knudsen & Poulsen 2016: 13). Dette kan betyde, at denne frustration over eksempelvis rammerne kan udnyttes til noget positivt, idet firfeltmodellen netop lægger vægt på rammesætningen og begrænsningens muligheder.

Når eleverne møder begrænsninger eller bliver frustrerede over de rammer, der er sat, begynder der ifølge Tanggaard, Qvortrup, Levin, Craft m.fl. at opstå kreative processer. Frustrationerne over rammesætningen kickstarter elevernes undersøgelseskompetencer, og de kan begynde at eksperimentere. **Eksperiment** dimensionen er den del af firfeltmodellen, der sætter store krav til individet, idet eleven bevæger sig udenfor det forventede og definerbare. Det er her eleverne skal begynde at anvende den viden, erfaring samt materiale, de har tilgængeligt til at tænke; *hvordan kunne det have foregået* (Dahlberg 2001: 326). Der er i den kontrafaktiske historiebrug et stort brug af det eksperimenterende, idet eleven hele tiden skal eksperimentere med sine tanker og refleksioner for at kunne udarbejde en ny historie.

Når det kontrafaktiske historiebrug skal sættes i forbindelse med kreative processer, skal man ifølge firfeltmodellen også se på **den ydre ramme**, dvs. det samfund som eleverne er en del af, og som derfor altid vil påvirke (Illeris 2015: 121) både elever og lærere, da skolen er en del af samfundet. Her kan underviseren se på hvilke strømninger, der er i samfundet og om der er noget historisk der har større samfundsmæssig betydning lige nu. F.eks. kan nævnes 100 års jubilæet for salget af de Dansk Vestindiske øer. Der kommer fra ministerielt side mere fokus på emnet,

flere museer laver særudstillinger og nyt undervisningsmateriale udgives. Det historiske emne aktualiseres i samfundet, og dette kan muligvis bruges som den motiverende faktor for brugen af emnet i skolen.

Historiefaget rummer muligheder for at arbejde kreativt f.eks. som nævnt med kontrafaktisk historiebrug men hvorfor skal det bruges?

Svaret her er den historiske bevidsthed, som er essensen af historiefaget. Eleven skal lære om fortiden for at forstå nutiden og muligvis kunne sige noget om fremtiden. Den kontrafaktiske historiebrug kobles her sammen med en scenariekompetence (Poulsen 2015: 9). Derved bliver tegn på brugen af kreative tankeprocesser f.eks. i forbindelse med kontrafaktisk historiebrug, tegn på den historiske bevidsthed, som igen kan være tegn på læring, idet alt dette forudsætter, at eleverne forstår at ved at arbejde med historien, er de skabere og medskabere af historien. Metoden med kontrafaktisk historiebrug og kreativitetsdimensionen er noget, der muligvis kan understøtte de historiske kompetencer.

Konklusion

Dette projekt kommer med bud på hvilke faktorer, der har gjort, at kreativiteten er kommet på dagsordenen i folkeskolen. Der er konkretiseret to diskurser om kreativiteten hhv. en dannelsesdimension og en økonomisk dimension og endvidere hvilken indflydelse, disse diskurser har haft på styredokumenter og vejledninger målrettet folkeskolen og historiefaget.

Med forståelsen om, at kreativitet er noget, der kan læres, er der endvidere fremlagt forskellige bud på hvilke faktorer, der spiller ind på undervisningen, således at den kan blive kreativitetsunderstøttende og -fremmende. De essentielle begreber; faglig fordybelse, elevens livsverden, rammesætning, eksperimenter og den ydre ramme er herefter sat ind i en model, som kan bruges af læreren til netop kreativitet dimensionen.

De empiriske undersøgelser har vist nogle problemstillinger, som er understøttet af større rapporter og undersøgelser. Undersøgelserne har givet et indblik ind i en skolekontekst, der er meget kompliceret men samtidig også indeholder mange muligheder.

Hvis det kreative hænger uløseligt sammen med den faglige fordybelse, elevernes livsanskuelser og personlige motivation, har historiefaget et stort potentiale, ikke kun skabelsen af kreative elever for samfundet men også dannesperspektivet. Det er her, det bliver rigtig interessant at være historielærer.

Perspektivering

Som skolen ser ud lige nu står den i direkte modsætning til det kreative. Med artikler og meningsdannere der udtaler sig om f.eks. at læringsmål kan dræbe elevernes kreativitet (Frank 2014), det kreative presses i folkeskolen (Thejsen 2015), vi har brug for nogle skøre hjerner, der kan tænke vildt og skabe nybrud (Willerslev 2015), er der en tydelig tendens til, at den høje faglighed og skolens rammer begrænser elevernes kreativitet, men hvad nu hvis disse netop er nogle af parametrene for kreativiteten?

Litteraturliste

Bøger & artikler

Agerup, Lars & Katrine Willaa (2016), *Lærerens undersøgelsesmetoder*, Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend & Steinar Kvale (2008), *InterView - introduktion til et håndværk*, (2.udg.) Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2009), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*, Dafolo

Craft, Anna (2005), *Creativity in Schools - Tensions and Dilemmas*, Routledge

Craft, Anna m.fl. (2008), *Creativity, Wisdom and Trusteeship - Exploring the Role of Education*, Corwin Press

Dahlberg, Rasmus m.fl. (2001), *En anden historie - Ni alternative Danmarkshistorier*, Aschehoug

Dysthe, Olga (2000), *Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære*, Klim

Frank, Lise (2014), *Professor: Læringsmål kan dræbe elevernes kreativitet*, Folkeskolen.dk, besøgt den 16 maj 2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/548318/professor-laeringsmaal-kan-draebe-elevernes-kreativitet>

Gulbrandsen, Liv Mette (2012), *Opvækst og psykisk udvikling - grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver*, Akademisk Forlag

Hammershøj, Lars Geer (2009), *Hvad er vigtigt at lære i videnssamfundet?. I: Dansk pædagogisk tidsskrift*, (3), s. 66-75

Hammershøj, Lars Geer (2012), *Kreativitet og innovation for dannelsen eller nyttens skyld? I: Kvan* (92) s. 7-18

Hansen, Allan Dreyer (2012), *Diskurs- og videnskabsteori. I. Pedersen, Kirsten Bransholm & Søren Juul, Samfundsvidenskabernes samfundsteori - en indføring*, Hans Reitzels Forlag

Hansen, Kjetil Andreas & Lasse Dahl & Inger Bergkastet (2010), *Relationsorienteret klasseledelse - en praktisk håndbog*, Dafolo

Hildebrandt, Steen (2006), *Ledelse, samarbejde og kreativitet - mennesker og skoler skal blomstre*. I: Kvan (76), s. 86-97

Hyldig, Karin Svennevig & Anne Kirketerp (2016), *Innovation i folkeskolen - foretagsomhed som kompetence*, Dansk Psykologisk Forlag

Højberg, Henriette (2013), *Hermeneutik - Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I: Rasborg, Klaus m.fl., *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.udg.), Samfundslitteratur

Klausen, Søren Harnow & Michael Paulsen (2009), *Innovation & læring - filosofiske og kritiske perspektiver*, Aalborg Universitetsforlag

Jørgensen, Kresten Schultz (2006), *Kreativiteten som konkurrenceparameter - hvad skaber det kreative samfund?*. I: Kvan - tidsskrift for læreruddannelse og skole, (76), s. 5-13

Kampmann, Jan m.fl. (2004), *Læring - kultur og subjektivitet*, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation

Klinge, Louise (2017), *Lærerens relationskompetence - En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, Det humanistiske fakultet Københavns Universitet

Kristensen, Hans Jørgen (2011), *Didaktik og pædagogik, at navigere i skolen*, Gyldendals Lærebibliotek

Krogstrup, Hanne Kathrine & Søren Kristiansen (2015), *Deltagende observation*, Hans Reitzels Forlag

Kupferberg, F. (2006), *Kreative tider - at nytænke den pædagogiske sociologi*, Hans Reitzels Forlag

Levin, Cecilia (2008), *Creativity in the School Context*, Lund University

Illeris, Knud (2014), *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2015), *Læring*, (3.udgave), Samfundslitteratur

Moos, Lejf & John Benedicto Krejsler (2014), *Klasseledelsens dilemmaer - Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*, Dafolo

Pedersen, Ove Kaj (2011), *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag

Petersen, Nikolaj & Jens Aage Poulsen (2015), *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsregning*, HistorieLab nationalt videnscenter

Phillips, Louise & Marianne Winther Jørgensen (2011), *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag

Poulsen, Jens Aage & Jens Pietras (2013), *Historiedidaktik - fra teori til praksis*, Gyldendal

Poulsen, Jens Aage & Jens Pietras (2016), *Historiedidaktik - fra teori til praksis*, Gyldendal

Poulsen, Jens Aage (2015), Supplement til *Historiedidaktik - fra teori til praksis*, Gyldendal

Qvortrup, Lars (2006), *Kreativitet som vidensform og resurse*. I: *Kvan - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, (76), s. 28-43

Qvortrup, Birthe & Lars (2006), *Ledelsens mirakel - om skoleledelse i et vidensperspektiv*, Dafolo

Ritchie, Tom (2006), *Relationer i skolen - Perspektiver på liv og læring*, Billesø & Baltzer

Robinson, Ken (2013), *Kreativitet og Læring*, Vaerkstadt

Rothenborg, Joachim (2013), *U'et som praksis - Kunst, Kreativitet og sanselighed*, Dansk Psykologisk Forlag

Sieling, Vicki June (2013), *Kreativitetens psykologi*. I: *Vera - tidsskrift for pædagoger*, (65) s. 11-15

Skibsted, Else & Ole Løw (2012), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*, Akademisk Forlag

Sommer, Dion & Jacob Klitmøller (2015), *Læring, dannelse og udvikling - Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*, Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, Lene (2008), *Kreativitet skal læres! - når talent bliver til innovation*, Aalborg Universitetsforlag

Tanggaard, Lene (2010), *Fornyelsens kunst - at skabe kreativitet i skolen*, Akademisk Forlag

Tanggaard, Lene (2016), *Faq om kreativitet*, Hans Reitzels Forlag

Thejsen, Thorkild (2015), *Det kreative presses i skolen, folkeskolen. dk*, besøgt d. 16 maj 2017 fra

<https://www.folkeskolen.dk/568856/det-kreative-presses-i-skolen>

Tvede, Lars (2014), *Det kreative samfund - hvordan Vesten vinder fremtiden*, Gyldendal Business

Willerslev, Rane (2015), *Danmark har ikke kun brug for 12-tals piger og drenge*, Politiken.dk, besøgt d. 16 maj 2017 fra

<http://politiken.dk/debat/art5621941/Danmark-har-ikke-kun-brug-for-12-tals-piger-og-drenge>

Ziehe, Thomas (2003), *Dannelse og refleksivitet. I: Asterisk* (3) s. 22-26

<http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr10april2003/030908114131-amp-type-doc.pdf>

Ziehe, Thomas & Peter Brodersen & Thomas Illum Hansen (2015), *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen*, Hans Reitzels Forlag

Rapporter og undersøgelser

Arbejdsgruppen vedr. oplevelsesøkonomi (2005), *Danmark skal vinde på kreativitet: Perspektiver for dansk uddannelse og forskning i oplevelsesøkonomien*, Rapport til Videnskabsministeriet

Nordisk ministerråd (2011): *Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer – Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling*.

<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:701802/FULLTEXT01.pdf>

Poulsen, Jens Aage & Heidi Eskelund Knudsen (2016), *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, Historielab - nationalt videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Vejledninger til fag EMU

1)

Innovation og entreprenørskab (besøgt 27.04.2017)

<http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entreprenørskab-vejledning-0>

2)

Den nye prøveform i samfundsfag og historie (besøgt 03.05.2017)

<http://www.emu.dk/modul/den-nye-prøveform-i-samfundsfag-og-historie#>

3)

Historie (besøgt d. 24.04.2017)

<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-4-5-innovation-og-entreprenørskab> (for kreativitet se §4.5)

Kristendom (besøgt 26.04.2017)

<http://www.emu.dk/modul/kristendomskundskab-fælles-mål-læseplan-og-vejledning#>

Bilag

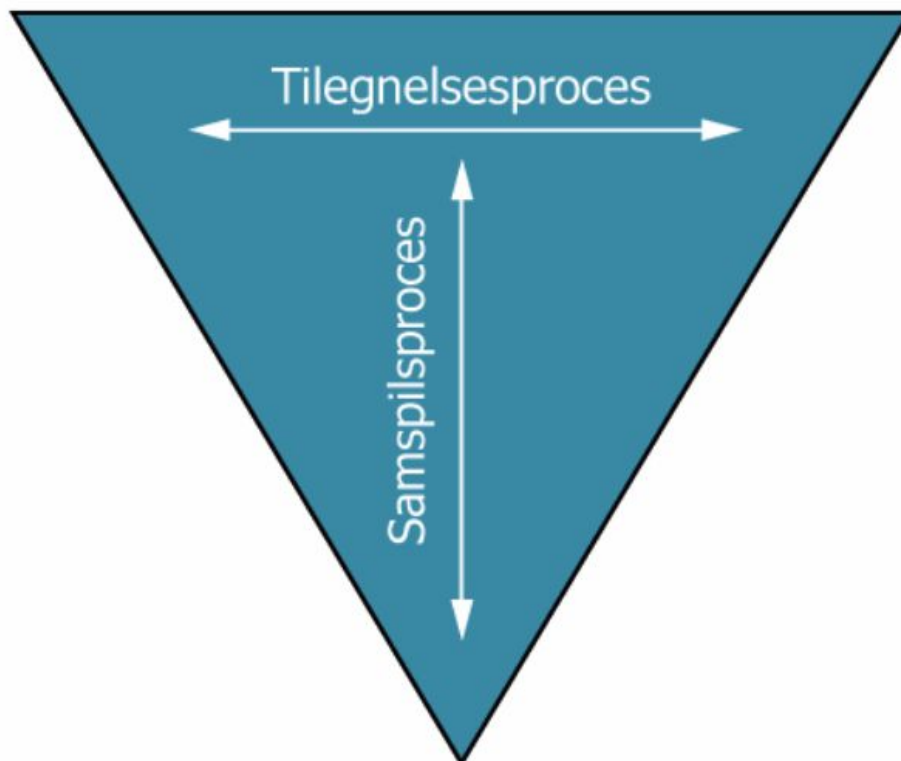
Bilag 1 - Knud Illeris læringstrekant

viden, forståelse og færdigheder

motivation, følelser og vilje

Indhold

Drivkraft



Samspil

handling, kommunikation og samarbejde

Bilag 2 - Uddrag af observation af historiefagmøde

En af underviserne giver referat af sidste mødes resultater

Samarbejde mellem forlag og skoler/lærere

Gyldendals fokus-klasser: spørger efter samarbejds-klasser i netværket.

3: varsel på hvornår fokus-klasserne skal afprøves

A: man skal være god til at planlægge det hurtigt.

3: man har aftalt med eleverne at de skal arbejde med et bestemt emne og det kan forvirre hvis de så skal være fokus klasse med et andet emne.

3: kunne du tænke dig at sende mailen videre til alle i netværket.

S: når man har prøvet det bliver det nemmere. Skal det lægges efter. Man fjerner medbestemmelsen fra eleverne

1: mangler kilder, historisk bevidsthed, vi opsamler på det mest basale

S hvordan man bruger kilderne

1 ja det helt grundlæggende.

1 jeg har overtaget dem i sommer og de vidste ikke hvad der sket før historisk

s: hvis de synes det er kedeligt så er det svært at fange interessen hvis de ikke vil

1: har dem i 7 nu ikk. Det er meget aktiv læring og læs kilderne (kilder til kanonen)

S: vi har tre lektioner i træk i 8 på vores skole. Man går fra tre timer og spændende undervisning

1: prøveformen er helt vildt svære

S kilderne må de gerne kende

1: til de svageste sagde jeg at de skulle se på hvad der er bogen. Hvis du har lavet det meget kildebaseret allerede

S: prøver at

S: Kreativiteten ligger i produkt

S: Hvis de skal lave kun en prezi så stopper man jo den gode proces

Den største udfordring jeg har oplevet indtil nu det er problemformuleringen. Det er svært at forstå hvordan man kan gå fra et emne til et andet.

K: arbejde i dybden

Finde et emne der interesserer dem. Hvordan man skal snakke om noget interessant fra emnet.

Det er svært at motivere eleverne til at komme i gang i god tid. De ved de som minimum skal smide to af deres produktioner ud.

M: kan man trække før

K: det er bekendtgørelsen der afgør hvorvidt og hvornår de skal op.

Det er svært at de trækker og så skal de op 14 dage før.

S: det at kunne nå at forberede dem til at lave en formidling og et produkt

Min ambition var det de skal prøve at lave små lyd og film produktioner inden.

Jeg oplevede at finde en formidlingsform som ikke var powerpoint eller prezi.

Hvad angår det her med motivation. Mine elever ved fra starten at de skal op i en afgangsprøve.

Hvis man ikke kommer op så skal man fremlægge sine produkter i undervisningen.

M: sådan kan man ikke gøre med vejledningen.

Det jeg oplever er svært er at eleverne skal kunne kende forskel på problemformuleringen og problemfeltet

Det handler om at indkranse problemområderne. Lægge en kultur hvor man samarbejder med de andre faggrupper.

Man må gerne vedlægge et billede. F.eks. det økonomiske kredsløb til eleverne. De skal have set det før. Et billede fra 1864 så man støtter eleverne i de lærerstillede spørgsmål.

De kilder de skal vælge må gerne være nogen som de kender eller nogen som de finder selv. Det er her vigtigt at skelne mellem kilder og baggrundsmateriale. De skal ikke skrive nogle steder hvad deres baggrundsmateriale er. De kan se 20 historiske film hvis det er det de vil

K: produktets rolle: fra ministeriets side behøver det ikke være et kæmpe stort kreativt projekt understøtte: erkendelse og formidling

De var nogle elever op sidste år som havde sko med der bevægede

Hvis ikke de bruger det til at understøtte deres formidling kan det ikke bruges.

5: Hvis de nu har om mellemøsten kan de tage en vandkande med og hælde vandet ud af den for at vise hvordan vandmanglen har ført til krige i mellemøsten

S: produktet hænger uløseligt sammen med baggrundsviden. Produktet skal jo passe ind til emnet.

Produktet skal understøtte faglige pointer:

Nu tager vi f.eks. 1864 og de har lavet en fin model af skansen og den fortæller og illustrerer de ud fra. Godt. Hvor kommer de faglige pointer ind.

K: det er er ikke det bedste produkt

K: eleven havde taget et gevær med forled og bagled og ud fra dette forklarede hvorfor danskerne tabte. Geværet er her med til at understøtte fagligheden.

S: mine elever skal ikke bruge tid på at måle og lave papmache i 1000 timer

Skal produktet ikke understøtte de kreative tanker.

K: det handler om at de skal tænke anderledes og forstå deres produkt. Det er ikke en håndværksmæssig eksamen.

Det vigtige er formidlingen omkring produktet.

K: en elev der havde lavet en kiste og en dukke som han havde hugget nede i børnehaven. Brugte dukken til at illustrere de forskellige måder religioner begraver på.

Det handler om at bruge det visuelt og lade det understøtte fremlæggelsen.

S: jeg havde en gruppe som havde klædt sig ud som Abraham og nogle tankebobler som de kunne bruge. Det fungerede ikke.

Jeg havde to matematiske gutter som trak ondskab. Deres produkt var at de stod og regnede ondskaben ud. Det hele ender med at de med den matematiske linje skulle fjerne religionerne fra ligningen for at kunne forklare ondskab.

Bilag 3 - Interviewguide

Emner	Interviewspørgsmål
<p>Indledning, komme ind på hinanden, erfaringer, meninger, holdninger</p> <p>Innovation vs. dannelse</p>	<p>Er kreativiteten noget du planlægger ind i undervisningen?</p> <p>Hvordan vil du beskrive dig selv som historielærer?</p> <p>Hvilken betydning mener du, at kreativiteten har for elevernes historiske forståelse?</p> <p>Har du nogle erfaringer med kreative indslag/temaer der har fungeret godt?</p>
<p>Organisering, planlægning, nye tiltag, gamle rutiner</p>	<p>Er kreativiteten noget som skolen har særligt fokus på?</p> <p>Har den nye skolereform givet nogle ændringer ift historieundervisningen?</p>
<p>Læreren perspektiver på eleverne, hvordan læreren ser elevernes opfattelse af historiefaget og kreativitetsbegrebet</p>	<p>Hvorfor mener du, at historiefaget er relevant for eleverne?</p> <p>Hvordan vil du beskrive dine elevers attitude til historieundervisningen?</p> <p>I forhold til de andre fag, hvordan er det at holde elevernes interesse?</p> <p>Hvilke ytringer har eleverne givet ift. måden de prioriterer historiefaget vs. andre fag?</p>