

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde. Elektronisk aflevering

Navn og studienummer: Ellen Skøtt Jensen, lr13s020
Fag/hold: Bachelorprojekt 2017
Titel på opgaven: Kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen i udskolingen
Vejleder/underviser: Jens Flemming Pietras
Antal sider/anslag: 64.998 tegn m. mellemrum
Afleveringsdato: 1. juni 2017 kl. 12:00
<p>I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 41 af 16/01/2014) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.</p> <p>Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.</p> <p>Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 41 af 16/01/2014.</p>

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Læsevejledning.....	4
Begrebsafklaring.....	5
Æstetik.....	5
Æstetiske læreprocesser.....	5
Målet med æstetik i undervisningen.....	7
Kreativitet.....	7
Den kreative proces.....	7
Historiebevidsthed.....	9
Historisk perspektiv/empati.....	10
FUER-modellen et didaktisk værktøj.....	11
Undersøgelsesmetode.....	12
Empiri.....	13
Analyse af empiri.....	15
Konklusion.....	23
Handleperspektiv.....	25
Litteraturliste.....	27
Empiri.....	28

Indledning

I Forenklede Fælles Mål for faget historie fremgår det af kompetenceområdet *historiebrug*, at der i historieundervisningen skal lægges op til, at eleverne styrker og kvalificerer deres *historiebevidsthed* med henblik på, at de opnår forståelse for, hvordan de selv, andre og samfundet er historieskabte og historieskabende. Fortiden forstået som den levede historie, er bortkommen. Den eksisterer så at sige ikke længere. Det er vigtigt, at eleverne bliver bevidste om, at der ikke findes én stor fortælling om fortiden, men mange forskellige gyldige fortællinger, som er fortalt ud fra forskellige fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

Eleverne bliver allerede i en tidlig alder præget af historiske fortællinger om fortiden fra film, tv, forældre, bedsteforældre og så videre. Det er derfor vigtigt, at historieundervisningen lægger op til, at eleverne kan styrke og kvalificere deres historiebevidsthed ved at analysere og vurdere disse og andre historiske fortællinger. På den måde opnår eleverne indsigt i, at de og andre er historieskabende og historieskabte. Desuden må eleverne selv skabe gyldige fortællinger om fortiden, for at få indsigt i, hvordan de selv og andre er historieskabende. For at eleverne kan opnå forståelse for dette, forudsætter det, at undervisningen lægger op til, at eleverne kan tænke kreativt (EMU Danmarks Læringsportal: Vejledning for faget historie). For at være kreativ kræver det, at man regelmæssigt bruger sin fantasi og forestillingsevne, samt at man derudover er imødekommende over for arbejdsformen.

Eleverne mener selv, at de har lært noget, når der er sket noget anderledes i historieundervisningen såsom at se spillefilm, lave film eller noget med computer (Poulsen & Knudsen, 2015). Eleverne giver dog udtryk for, at dette kun sker sjældent i historieundervisningen (Ibid.). Eleverne giver dermed udtryk for et ønske om en anderledes historieundervisning, hvor blandt andet kreativitet og sanselige oplevelser, altså æstetiske læreprocesser, kan inddrages. Men hvordan hører kreativitet og æstetiske læreprocesser sammen med elevernes historiebevidsthed? Og hvorfor skal vi overhovedet gøre kreativitet og æstetiske læreprocesser til en del af historieundervisningen i udskolingen?

Motivationen for dette projekt udspringer i en interesse for at skabe kvalificeret historieundervisning, som sætter fokus på eleverne og udviklingen af deres kompetencer i forhold til historiefaget, hvor eleverne i høj grad selv er undersøgende i arbejdet med fagets kompetenceområder. I dette projekt lægges der særligt fokus på udviklingen og kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed.

Formålet med dette projekt er således at blive klogere på, i hvilket omfang kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen kan påvirke elevernes historiebevidsthed. Dette har ført mig frem til projektets problemformulering, som vil være at finde umiddelbart herefter.

Problemformulering

Hvad er kreativitet og æstetiske læreprocesser i skolesammenhæng? I hvilken udstrækning indtænkes kreativitet og æstetiske læreprocesser i lærernes praksis i historieundervisningen i udskolingen, og hvorledes kan arbejde med kreativitet og æstetiske læreprocesser i udskolingen styrke og kvalificere elevernes historiebevidsthed?

Læsevejledning

For at anskueliggøre hvordan arbejdet i dette bachelor projekt forløber, vil jeg i det nedenstående kortlægge, hvordan projektet skal læses.

For at behandle projektets problemformulering, vil der i afsnittet *Begrebsafklaring* klarlægges, hvad der forstås ved kreativitet og æstetik i skolesammenhæng. Desuden klarlægges der i dette afsnit, hvad der forstås ved historiebevidsthed, samt hvor historiebevidsthed skabes og bruges. I sidste del af begrebsafklaringen gives der en præsentation af Andreas Körbers didaktiske model FUER-modellen.

Efter begrebsafklaringen følger afsnittet *Undersøgelsesmetode*, hvor det metodiske udgangspunkt for projektet anskueliggøres. Desuden vil der i dette afsnit blive forklaret, hvordan det teoretiske grundlag anvendes i analysen af empirien.

Umiddelbart herefter følger afsnittet *Empiri*, hvor det empiriske grundlag for projektet præsenteres. Desuden indeholder dette afsnit fordele og ulemper ved den indsamlede empiri samt en vurdering af, om og i hvor høj grad den indsamlede empiri danner et validt grundlag for undersøgelsen af problemformuleringen.

I afsnittet *Analyse af empiri* vil det empiriske grundlag blive analyseret ud fra de teorier og begreber, som blev fremlagt i begrebsafklaringen, for kvalificeret at kunne svare på projektets problemformulering.

På baggrund af analysen og undersøgelsen af projektets problemformulering gives der i det efterfølgende afsnit en *Konklusion*. Her vil der gives et kvalificeret svar på problemformuleringen. Problemformuleringen optræder desuden umiddelbart inden dette afsnit.

Umiddelbart herefter følger afsnittet *Handleperspektiv*. I handleperspektivet gives der et bud på, hvordan kreativitet og æstetiske læreprocesser kan implementeres i historieundervisningen i udskolingen, således at eleverne styrker og kvalificerer deres historiebevidsthed. Der vil i handleperspektivet blive givet konkrete eksempler på, hvordan undervisningen kan tilrettelægges ud fra Andreas Körbers FUER-model.

Begrebsafklaring

Da jeg i dette bachelorprojekt undersøger, hvad kreativitet og æstetiske læreprocesser er i skolesammenhæng, vil jeg i det følgende lægge ud med at redegøre for, hvordan æstetik og æstetiske læreprocesser forstås.

Æstetik

Æstetik kan defineres på tre måder. For det første er æstetik et selvstændigt fagområde inden for filosofien, hvor man beskæftiger sig med kunsten og det skønne (Brodersen, 2015, s. 29). En anden måde at anskue æstetikbegrebet på er at se det som "et særligt perspektiv, en særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på" (Ibid.). Dette kalder man også sensitiv erkendelse. Den tredje måde, som æstetikken kommer til udtryk på, er som genstande og udtryk i verden. Dette kommer f.eks. til udtryk gennem et kunstnerisk formsprog (f.eks. musik) eller andre genstande med æstetisk virkning f.eks. den effekt, som sollyset på en badebro kan have (Brodersen, 2015, s. 30). Både kunstnerisk formsprog og genstandes æstetiske virkning er elementer, som vi forholder os 'smagende' til, for at vi kan "fornemme deres særlige skønhedsmæssige beskaffenhed" (Ibid.). Æstetik handler om, hvordan man kan beskrive den form for erkendelse, som opstår gennem sansning, fornemmelse og følelse. Hertil knytter sig, at "[...] det er mere end blot erfaringer med kunstværker, vi taler om" (Ibid.).

Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser og æstetisk erkendelse skal forstås som "[...] processer, der inddrager det lærende subjekt som et, der bidrager til at skabe betydning." (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 194). Æstetiske læreprocesser forbindes desuden med "[...] subjektets muligheder for at opleve genkendelse, følelsesmæssigt og erkendelsesmæssigt, og at skabe nye betydninger i forhold til de sanselige objekter." (Ibid.) Der er tale om en læringsmåde, hvor man gennem æstetisk forbindelse omsætter indtryk af verden til æstetiske formudtryk for således at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden (Robinson, 2013). Med andre ord skaber det enkelte individ mening ved at omsætte indtryk til udtryk, hvorved individet kan skabe betydning både for sig selv og for andre. For at kunne forstå den betydningskabende proces, som opstår i den æstetiske læreproces, anvendes begrebet artikulation. "Artikulation er en handling, hvorved der sker en formgivning af noget, der giver indtryk." (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 194). Det kan eksempelvis være en stærk oplevelse af et kunstværk, en spontan bevægelsesaktivitet eller fascination af et materiale. Artikulationsprocessen indeholder muligheder for at

anskue oplevelser på en ny eller mere nuanceret måde afhængigt af det enkelte individs færdigheder i at håndtere den anvendte udtryksform (Ibid.).

Æstetiske læreprocesser kan forekomme både i de æstetiske fag (f.eks. musik og billedkunst), men også i de fleste andre fag. I historiefaget kan de æstetiske læreprocesser fremkomme, når man i undervisningen arbejder med f.eks. dramatiseringer og rollespil over historiske begivenheder, emner eller temaer (Asterisk nr. 73, s. 6). I den æstetiske læreproces udtrykker man sig æstetisk gennem udtryksformer som f.eks. drama, musik og billedkunst. Når man udtrykker sig gennem en æstetisk udtryksform, gennemgår man en fortolkningsproces, hvor man reflekterer, sorterer og skaber mening i de indtryk, man har fået. Ofte bliver dette gjort i fællesskab med andre, hvor man udveksler ideer og synspunkter (Ibid.). Den æstetiske læreproces og æstetik i sig selv består altså af både indtryk og udtryk, som man bearbejder og reflekterer over. Indtryk er f.eks., når man ser et teaterstykke, og udtryk er, når man selv kreerer og bearbejder oplevelser ved at skabe noget nyt.



Figur 1 Den skabende proces (Austring & Sørensen, Den skabende proces, 2006, s. 149)

Malcolm Ross har udarbejdet ovenstående model, hvoraf det fremgår, hvordan kronologien i den skabende proces udformer sig. I begyndelsen af den skabende proces får det enkelte individ en impuls, som fremspringer af en række indtryk. Disse impulser bliver gennem brug af fantasien til en idé. Disse ideer kommer for den enkelte til udtryk gennem “[...] en række følelsesladede indre, mentale billeder.” (Austring & Sørensen, Den skabende proces, 2006, s. 149). Når det enkelte individ på baggrund af impulsen har fået en ide, kan man udtrykke sig gennem et æstetisk medie. I denne del af processen er formgivningen af det æstetiske udtryk eksperimenterende, hvorved man udtrykker og bearbejder de ideer og impulser, som satte processen i gang. Den enkelte anvender her sin kreativitet til at udtrykke impulsen gennem det æstetiske medie. Man eksperimenterer sig frem til en udtryksform, som er udtryk for de impulser og fantasier, som satte processen i gang. På den måde opstår der nye ideer, som igen kan udtrykkes æstetisk. Når udtrykket til sidst opleves som færdigt, har man “[...] udtrykt sig æstetisk gennem et medie og skabt et endeligt udtryk, der både er produkt af materialet og mediet og af individets eller gruppens fantasi og kreativitet.” (Ibid.). Det færdige æstetiske projekt kan inspirere de, der har skabt det og andre, som ser det.

På den måde kan det æstetiske udtryk sætte nye ideer og impulser i gang, som kan ligge til grund for kommende bearbejdnings og æstetiske udtryk (ibid.).

Målet med æstetik i undervisningen

Der er mange forskellige måder, æstetiske udtryksformer kan indgå i undervisningen på. Groft sagt skelner man mellem to forskellige mål ved anvendelsen af æstetiske aktiviteter: æstetik som indhold eller æstetik som middel.

Ved æstetik som indhold er målet med at anvende æstetiske udtryksformer, at eleverne lærer noget *om* og *i* æstetiske udtryksformer. Når målet er at lære noget *om* æstetiske udtryksformer, er der fokus på den specifikke udtryksform f.eks. lyrikken, hvor der er fokus på rim og rytme. Når eleverne lærer noget *i* æstetiske udtryksformer, arbejder de specifikt med f.eks. improvisation, hvor de selv er aktive i improvisationsøvelser (Brodersen, 2015).

Når æstetik anvendes som middel i undervisningen, er målet, at eleverne tilegner sig viden om emner fra specifikke fagområder (f.eks. historie). Derfor anvendes der i undervisningen æstetiske udtryksformer og situationer f.eks. film eller tegneserier. Målet er således ikke, at eleverne arbejder i dybden med at tilegne sig viden og færdigheder i den specifikke æstetiske udtryksform (f.eks. drama), men at den specifikke udtryksform kan udvikle indlevelse og forståelse i et andet emne (ibid.). Når eleverne skal lære om et emne gennem æstetiske udtryksformer, kan målet være mere åbent. Dramatiske eller billedlige udtryksformer (f.eks. film, billeder, tegneserier osv.) kan bidrage til, at nogle elever får indtryk af følelser, stemninger og begreber om emnet (ibid.).

Da jeg nu har klarlagt, hvad der forstås ved æstetik og æstetiske læreprocesser samt, hvad målet med æstetik i undervisningen er, vil jeg nu specificere, hvad der forstås ved kreativitet og den kreative proces.

Kreativitet

Den danske ordbog definerer begrebet *kreativitet* som: "evnen til at få nye idéer og udtrykke dem (på en fantasifuld eller kunstnerisk måde)" (Den danske ordbog: kreativitet). Desuden er kreativitet "en evne til skabende nytænkning og handling" (ibid.). Begrebet blev oprindeligt anvendt om problemløsninger af videnskabelig og teknisk karakter, men i dag benyttes begrebet mere bredt om f.eks. kunstneriske præstationer, nytænkning inden for erhverv og livsstil samt om sportspræstationer (ibid.).

Den kreative proces

Kreativitet er en proces, hvor man udvikler originale/nye ideer, der har værdi. Lene Tanggaard visualiserer, på en forenklet måde, begrebet således:

Nyhed + værdi = kreativitet (Tanggaard, 2013)

De tre nøgleord ved kreativitetsbegrebet er *proces*, *originalitet* og *værdi*, og det handler om at være nytænkende, skabende, evaluerende og vurderende.

I den kreative proces bryder man grænserne for det, man kender, for på den måde at opdage nye muligheder. "Vi bruger de færdigheder, vi har, men strækker dem og udvikler dem i forhold til opgavens karakter." (Holt, 2015, s. 160). Den kreative proces skal ikke nødvendigvis finde sted under fuldstændigt frie forhold. Kreativt arbejde kan også opstå inden for nogle rammer, der definerer den opgave, der skal løses. "Den kreative udfordring og den æstetiske nydelse ligger i at få et unikt udtryk og en særlig indsigt til at udfolde sig inden for nogle formelle rammer." (Ibid., s. 61). For at være kreativ kræver det, at man anvender et bestemt medie. Dette medie kan være fysiske ting som f.eks. træ, stof eller mad, et sansende medie som f.eks. lyd, lys eller kroppen, eller det kan være kognitive medier som f.eks. ord, tal eller nodesystemer (ibid.). Uanset hvilket medie man benytter sig af, "[...] vil der være et nært forhold mellem ideen, der skal udtrykkes, og mediet, der skal give den form [...]" (ibid.). I den kreative proces er der altså en tæt dialog mellem ideerne og mediet, som skal realisere dem.

Kreativitet handler som tidligere nævnt om at få nye ideer. Det er derfor relevant at skelne mellem to former for kreativitet: *historisk kreativitet* og *personlig kreativitet* (Tanggard, 2013).

Den historiske kreativitet handler om den form for kreativitet, som ændrer måden, vi lever sammen på. "Her taler vi f.eks. om opfindelsen af skriftsproget, telefonen, fodboldspillet, computeren, internettet osv." (Ibid.).

Personlig kreativitet handler om små kreative bidrag, som vi hver især har mulighed for at realisere, hvis vi anvender det rigtige medie. "Kreativitet kan hæmmes af et forkert medie." (Holt, 2015, s. 173). Disse personlige kreative bidrag tilfører noget nyt i det enkelte individs liv.

"Fyrtårnene inden for videnskab, kunst og teknologi realiserede ideer af historisk originalitet. Det er noget andet, lærere forventer af deres elever. Det handler om at få børnene til at skabe noget, der er originalt for dem selv." (Ibid., s. 166)

I undervisningssammenhæng er det altså den personlige kreativitet, der er fokus på, da det i højere grad drejer sig om, at eleverne skaber noget, der er nyt for dem selv, frem for at skabe noget, som er nyt for samfundet og omverden.

Da jeg i dette projekt undersøger, hvordan elevernes historiebevidsthed kan styrkes og kvalificeres gennem æstetiske og kreative læreprocesser i undervisningen, bevæger jeg mig nu over til en afklaring af, hvad der forstås ved historiebevidsthed, og hvor denne dannes og anvendes.

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed eller historisk bevidsthed drejer sig om, at historie ikke kun handler om fortiden, men derimod om sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden.

Begrebet, som vi kender det i dag, opstod som en protest mod “[...] forestillingen om at historie som forskningsfelt og undervisningsfag skulle være neutralt og fortidsrettet.” (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed, 2016, s. 67). I stedet ville man, at faget skulle tage stilling til vigtige værdispørgsmål og problematikker i samtiden (Ibid.). Dette betyder, at forholdet mellem den historiske viden og hverdagslivet skal være bevidst og reflekteret. Derfor taler man om fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, hvilket er essensen af historiebevidsthedsbegrebet, som kan visualiseres ved nedenstående model.



Figur 2 Menneskers historiebevidsthed (Forlaget Columbus)

Tolkninger af fortiden, f.eks. en historikers fremstilling af historien eller en historisk film, er påvirket af historikerens eller filminstruktørens forståelse af nutiden og forventninger af fremtiden. Dermed bidrager den måde, som historie anvendes på, til at opretholde eller forandre historiekulturer.

Historiefaget har et ry for at være præget af at indsamle kundskaber og første-ordens-viden (viden om historie), hvilket fremmer “[...] forestillingen om, at fortiden og fortællingen om den er identisk [...]” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109). Det indhold og de metoder, der anvendes i undervisningen, må derfor være meningsfulde og brugbare for eleverne, således at de kan få forståelse for deres hverdagsliv.

I den tyske historiedidaktiker Michael Sauers model (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed, 2016) nævnes *Produktionssteder* som en af de sammenhængende dimensioner af historiebevidsthed. Ved denne dimension af historiebevidsthed taler man om, at “Historie skabes og bruges, og historiebevidsthed skabes og omdannes mange andre steder end i skolen.” (Ibid., s. 70). Bernard Eric Jensen har udarbejdet en model over historiebevidsthedens dannelses- og brugsområder, hvoraf det netop fremgår, at man kan lære af og om historiebevidsthed, samt hvordan det bruges i utallige sammenhænge. For eksempel kan historiebevidsthed bruges i film, på museer, i tegneserier osv., som det fremgår af Jensens model herunder.



Figur 3 Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Pietras & Poulsen, 2016, s. 71)

Modellen skal ikke ses som fuldstændig eller fuldendt, da flere dannelsessteder kan tilføjes og andre kan fjernes (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70). Modellen udtrykker ikke, hvor stor betydning de forskellige dannelsessteder skal tillægges, da det varierer fra person til person eller fra gruppe til gruppe (Ibid.). For eksempel kan det være relevant at tilføje 'sociale medier' til listen over dannelsessteder, når modellen anvendes i forhold til børn og unge. Desuden kan dannelsesstedet *Aviser/blade* med fordel fjernes fra modellen, da aviser og blade ikke har lige så stor betydning for børn og unge som sociale medier. Jensen påpeger, at det er en vigtig didaktisk pointe, at historielæreren inddrager dannelsen og omdannelsen af historiebevidsthed, som finder sted andre steder end i skolen, når undervisningen planlægges. Hvis ikke der inddrages andre dannelsessteder end *Historie og andre skolefag* i undervisningen, "vil eleverne opleve undervisningen som 'kedelig og perspektivløs'" (Ibid.). Samtidig må undervisningen lægge op til, at eleverne træner deres kompetencer til at reflektere kritisk, tænke og "gøre" historie (Pietras & Poulsen, 2016, s.109). Denne kompetence kaldes også historisk tænkning og indeholder seks tilgange, som eleverne kan anvendes separat eller i samspil med hinanden "[...] til at se, forstå, reflektere over og skabe historie [...]" (Ibid., s. 110). En af disse seks tilgange er historisk perspektiv/empati.

Historisk perspektiv/empati

Mennesket har alle dage forsøgt at skabe mening og sammenhæng i livet, derfor må eleverne i historieundervisningen opnå forståelse for, at mennesker i tidens løb har haft andre ideer, forestillinger, mentaliteter, værdigrundlag osv., end vi har i dag.

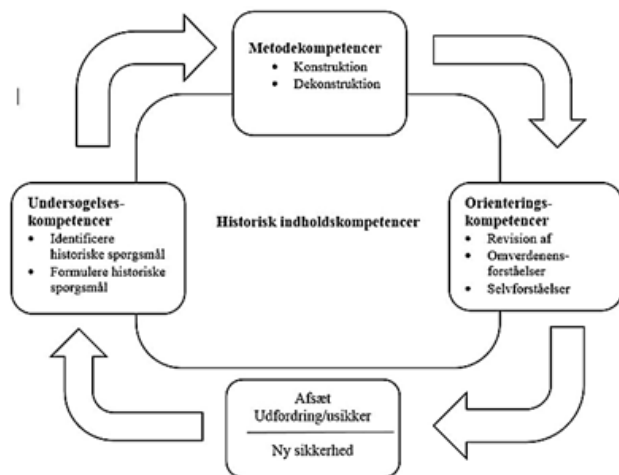
Den danske ordbog definerer begrebet empati som: "det at forstå og leve sig ind i andre menneskers følelser og situation" (Den danske ordbog: empati). Historisk empati indebærer dog ikke, "[...] at man skal have sympati eller medfølelse [...] for en bestemt tids adfærds- eller tankemønstre." (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119). Historisk empati handler i stedet om, at prøve at forstå og på den måde at møde en tid på

dens betingelser (ibid.). Dertil kommer det dog, at man ikke kan rekonstruere en given tids kollektive mentalitet, men at man derimod blot kan konstruere et indtryk af dele af tidens kollektive mentalitet, som er troværdig (ibid.). Derfor er det selvfølgelig afgørende, at eleverne i undervisningen arbejder med forskellige historiske fremstillinger, således at de kan danne et reflekteret og fagligt grundlag for konstruktionen af indtryk.

For at anskueliggøre i hvilken udstrækning kreative og æstetiske læreprocesser inddrages i lærernes praksis i historieundervisningen, vil jeg nu præsentere Andreas Körbers didaktiske FUER-model. Modellen inddrages yderligere i handleperspektivet.

FUER-modellen et didaktisk værktøj

Den tyske historiedidaktiker Andreas Körber arbejder med fire områder af historiske kompetencer i sin FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016), som illustreres på følgende måde:



Figur 4 FUER-Modellen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133)

Modellen belyser, hvordan elevernes historiske tænkning og kompetenceområderne kan anvendes og styrkes i undervisningen. For at dette kan ske, er det afgørende, “[...] at det er eleverne, der reflekterer og aktivt bruger og opøver deres kompetencer.” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132).

Når historieundervisningen er planlagt ud fra FUER-modellen, tager forløbet “[...] afsæt i elevernes forudsætninger, deres opfattelse af sig selv og deres omgivelser i tid og rum.” (ibid.). Læreren udfordrer eleverne ved f.eks. at fremsætte historiske dilemmaer eller stille åbne spørgsmål. Hos eleverne fremkalder dette en usikkerhed omkring gyldigheden af deres forforståelse, der åbnes for nye sammenhænge og deres nysgerrighed trigges. Herefter må læreren facilitere elevernes *undersøgelseskompetence* ved blandt andet at støtte dem i selv at formulere spørgsmål, som kan give en afklaring på det, de er blevet usikre omkring (ibid., s. 133). Efterfølgende må elevernes *metodekompetencer* sættes i spil. Dette sker ved, at eleverne

med lærerens vejledning udvælger relevante metoder og fremgangsmåder til at besvare spørgsmålene. Dette sker ved konstruktion og dekonstruktion af egne og eksisterende fortællinger. Elevernes arbejde med *undersøgelses- og metodekompetencer* fører til, at de får ny indsigt, og derfor rekonstrueres forhenværende forståelser af omverdenen og dem selv. Dette sker i *orienteringskompetencer*, hvor der også sker en ændring af deres historiebevidsthed. Denne ændrede historiebevidsthed giver afsæt for en ny usikkerhed, som kan udfordres (Ibid.).

Da jeg nu har afklaret opgavens teoretiske grundlag, nærmere bestemt begreberne æstetiske læreprocesser, kreativitet, historiebevidsthed samt Körbers FUER-model, går jeg nu over i opgavens undersøgelsesmetode, hvor jeg præsenterer og begrundet metodevalget samt, hvordan empirien analyseres fremadrettet.

Undersøgelsesmetode

Undersøgelsen er udarbejdet på baggrund af to forskellige perspektiver; et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Både lærer og elevperspektivet inddrages i undersøgelsen for at give et nuanceret billede af historiefaget i udskolingen. For at undersøge lærerens perspektiv på historieundervisningen i forhold til kreativitet og æstetiske læreprocesser har jeg indsamlet empiri i form af observation og interview af samme historielærer, hvis undervisning jeg observerede. Derudover har jeg indsamlet empiri på baggrund af elevbesvarelser i en spørgeskemaundersøgelse, hvorved elevperspektivet inddrages. I undersøgelsen af problemformuleringen anvender jeg desuden eksisterende forskning i form af rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* fra HistorieLab. (Poulsen & Knudsen, 2015).

Både den empiri jeg selv har indsamlet og *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* analyseres med udgangspunkt i teorien, der omhandler de kreative og æstetiske læreprocesser. Empirien analyseres ud fra teorien vedr. historiebevidsthedsbegrebet med henblik på at kunne besvare, hvorvidt og om elevernes historiebevidsthed styrkes i arbejdet med kreative og æstetiske læreprocesser i undervisningen. Desuden inddrages Andreas Körbers FUER-model i analysen. I handleperspektivet gives et konkret eksempel på, hvordan kreativitet og æstetiske læreprocesser kan inddrages i historieundervisningen i forhold til Körbers model.

Jeg har i ovenstående afsnit præsenteret og begrundet metodevalget i opgaven, samt hvordan empirien analyseres. Jeg vil derfor i følgende afsnit uddybe det empiriske grundlag i opgaven. Yderligere præsenteres en række fordele og ulemper ved den indsamlede empiri.

Empiri

I indsamlingen af empiri til dette projekt er der taget udgangspunkt i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse samt kvalitative observationer og et lærerinterview. Spørgeskemaundersøgelsen er udarbejdet på baggrund af den kvantitative undersøgelsesmetode, hvor der spørges ind til elevernes opfattelse af kreativitet og æstetiske læreprocesser i historie i udskolingen. Spørgeskemaet lægger ud med en række baggrundsspørgsmål, hvor eleverne blandt andet bedes angive deres alder, køn og klassetrin. Herefter bevæger undersøgelsen sig over til spørgsmål, der drejer sig om den kreative del af undervisningen herunder, i hvilket omfang kreativitet inddrages. Afslutningsvis omhandler spørgsmålene det æstetiske område. I denne del af spørgeskemaet er de æstetiske læreprocesser formuleret som det at føle, sanse eller opleve i historieundervisningen.

Fordelene ved denne metode er, at der er mulighed for at inddrage langt flere elever i undersøgelsen end ved kvalitative metoder som interview. Den kvantitative metode gør det nemmere at få et konkret overblik over elevernes besvarelse, da der laves tal og diagrammer for resultaterne. Dette ville have været langt mere besværligt at gøre med den kvalitative metode. Interviewet inddrager dog også spørgsmål, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke sig med deres egne ord, hvorfor der også inddrages et element af kvalitativ undersøgelsesmetode.

Ulemperne ved spørgeskemaundersøgelsen er, at elevernes viden og hukommelse på tidspunktet, hvor de besvarede spørgeskemaet, kan give misvisende resultater. Eleverne kan have fortrængt eller glemt, om og hvilke kreative og æstetiske der har været en del af historieundervisningen i dette skoleår (2016/2017). Så vidt muligt er spørgsmålene stillet i et sprog, som 7.-9. klasses elever burde kunne forstå. Dog kan der opstå misforståelser i forhold til spørgsmålene om kreative og æstetiske læreprocesser, hvis eleverne ikke ved, hvad det vil sige at være kreativ, eller hvad det vil sige at opleve, sanse og føle det, der skal læres. Derfor bliver eleverne spurgt om, hvordan de vil definere kreativitet. Stadig kan der dog opstå misforståelser, da elevernes definition på, hvad det vil sige at være kreativ kan påvirke, hvorvidt og i hvor stor grad der inddrages kreativitet i historieundervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen er sendt ud til udskolingsklasserne på to skoler i hhv. Kalundborg og Albertslund Kommune. Der er dog kun 78 elever, der har deltaget i undersøgelsen. Derfor vil jeg ikke postulere, at min spørgeskemaundersøgelse er repræsentativ for historieundervisningen i udskolingen hverken i de to kommuner eller på nationalt plan. Undersøgelsen kan dog siges at være repræsentativ for de klasser, som har deltaget i besvarelsen af spørgeskemaet og peger derfor på, hvordan undervisningen konkret i de to klasser har været præget af kreativitet og æstetiske læreprocesser.

Ud over spørgeskemaundersøgelsen har jeg foretaget en observation af undervisningen i en 7. klasse samt et semistruktureret interview af en historielærer. Respondenten i interviewet er samme lærer, hvis undervisning jeg observerede. Interviewet ligger, på samme måde som spørgeskemaet, ud med en række baggrundsspørgsmål, hvorefter spørgsmålene omhandlede de kreative læreprocesser i historieundervisningen. Herunder i hvor høj grad kreative læreprocesser inddrages i undervisningen, og hvornår i et forløb de inddrages. Efterfølgende omhandlede spørgsmålene de æstetiske læreprocesser, hvor spørgsmålene havde samme karakter som spørgsmålene om de kreative læreprocesser. Observationen er udarbejdet i form af feltnoter fra historieundervisningen i en 7. klasse, hvor eleverne arbejdede med en afleveringsopgave, de var blevet stillet. Under observationen forholdt jeg mig passiv og deltog ikke i de aktiviteter, der foregik i undervisningen.

Både observation og interview hører til den kvalitative undersøgelsesmetode. Fordelene ved den kvalitative metode er blandt andet, at man kan få indsigt i personlige oplevelser og holdninger i forhold til det, man vil undersøge. En fordel ved semistrukturerede interviews er, at formål og struktur i interviewet er fastlagt på forhånd, men der undervejs i interviewet kan stilles supplerende spørgsmål til de svar, respondenter giver. Ulemperne er, at der kun er interviewet én lærer, og der derfor ikke kan laves en generalisering i forhold til om og i hvilket omfang, der inddrages kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen. Interviewet er derfor kun repræsentativt for den historieundervisning, som respondenter varetager. Ved observationerne er en fejkilde, at læreren præsenterede mig for klassen, da undervisningen startede. Eleverne kan på baggrund af dette have haft en anden adfærd i den observerede undervisning, end de normalt ville have haft. Desuden er en ulempe, at observationerne er foretaget i én klasse, hvorfor denne undersøgelse kun kan siges at være repræsentativ for denne klasse. Dog kan observationerne give et indtryk af, hvordan kreativitet og æstetiske læreprocesser inddrages i undervisningen.

Udover den empiri jeg selv har indsamlet, anvender jeg også resultater fra rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* fra HistorieLab. Rapporten er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen, og undersøger, hvad der sker i historieundervisningen og hvilke opfattelser lærere og elever giver udtryk for at have af historiefaget (Poulsen & Knudsen, 2015)). I dette bachelor projekt inddrages især resultaterne af, hvad eleverne giver udtryk for, at der foregår i undervisningen samt, hvornår de selv mener, at de har lært noget.

I nedenstående afsnit vil jeg, på baggrund af opgavens teoretiske og empiriske grundlag, analysere empirien med henblik på at undersøge, i hvilken udstrækning kreativitet og æstetiske læreprocesser inddrages, samt hvorfor disse læreprocesser bør indtænkes i historieundervisningen. Ydermere vil jeg

undersøge, hvordan kreativitet og æstetiske læreprocesser kan styrke og kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Analyse af empiri

Ud fra de observationer, der blev lavet i indsamlingen af feltnoter (Bilag: Feltnoter fra observeret undervisning), fremgår det, at undervisningen omhandler arbejdet med en afleveringsopgave, som eleverne skal udarbejde. Teorien, der omhandler den kreative proces, peger på, at eleverne befinder sig i en kreativ proces. Eleverne anvender et bestemt medie, det kognitive medie, altså ord eller skriftsproget, til at løse den opgave, de er blevet stillet. Desuden løser eleverne opgaven på en måde, som er kreativ forstået på den måde, at de skaber noget, som er nyt for dem selv. Der er altså tale om, at eleverne udtrykker personlig kreativitet. Opgaven, som eleverne skal løse, lægger da også op til, at en kreativ proces kan opstå, da opgaven er stillet på baggrund af nogle rammesætninger både i forhold til det faglige indhold og opgavens udformning. I interviewet med klassens historielærer spørger jeg hende:

“Og i hvor høj grad inddrager du så kreative læreprocesser i historie?”

Hertil svarede hun blandt andet:

“[...] ved de områder, vi har været inde om, der har de øh skulle afslutte med en fremlæggelse, der indeholder et præsentationsprodukt som en Prezi, men de skal også øh.. det skal også indeholde et kreativt produkt [...]”

Dette giver et indblik i, hvad den opgave, som eleverne er blevet stillet, skal indeholde. Endnu engang bliver det tydeligt, at selve opgaven lægger op til, at eleverne indgår i en kreativ proces, da det er et krav til opgaven om, at der skal indgå et kreativt produkt. Der er dog ikke fastlagt nogle rammer for det kreative produkt, som eleverne skal udarbejde. Dette bliver tydeligt, da jeg i interviewet spørger ind til, hvad det kreative produkt kan være, og læreren kommer ind på rammerne for den kreative del af opgaven:

“[...] altså jeg har jo ikke givet dem på forhånd et svar på hvilken form for kreativt produkt, de skulle lave, fordi det skulle de selv prøve at finde frem til, og det har måske lige været svært nok i 7. klasse [...]”

Netop det faktum at, der ikke er opstillet nogle formelle krav eller rammer for den kreative del af opgaven, gør at der er mulighed for at løse den på utallige kreative måder. For nogle elever kan det hæmme den kreative proces, at der ikke er sat nogle rammer eller krav for den kreative opgave, de skal udføre. For at være kreativ er man “[...] nødt til at være kreativ i forhold til noget. Man skal finde et rum at være kreativ i.

Og man skal finde nogle ting at være kreativ med.” (Holt, 2015, s. 108), fordi “Kreativitet kan hæmmes af et forkert medie.” (Robinson, 2013, s. 173). Det kan derfor være uoverskueligt for nogle elever at igangsætte den kreative proces ved at få ideer, fordi der er for mange muligheder f.eks. i forhold til, hvilket medie man vil anvende, hvordan man vil anvende det osv. Som nævnt i begrebsafklaringen anvender man de færdigheder, man besidder og strækker og udvikler dem, når man er kreativ. Hvis eleverne ikke har udviklet færdigheder eller ikke er klar over, at de besidder færdigheder inden for et bestemt medie eller en bestemt udtryksform, kan det blive en udfordring for eleverne at strække disse færdigheder og på den måde komme med ideer og forslag til, hvordan opgaven kan løses. Dette kan yderligere hæmme eleverne i forhold til, hvordan de vil løse den kreative opgave og samtidig vælge et medie eller en udtryksform, som er hensigtsmæssig for opgaven.

De manglende rammer for den kreative opgave kan måske give en forklaring på, hvorfor nogle af eleverne ikke var optagede af opgaven, men i stedet havde fokus et helt andet sted. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende observation af tre piger (P1, P2 og P3):

Pigerne snakker om opgaven

P1 får en snap (Snapchat). Hun tager et billede med sin mobil (formentlig en snap)

P2 viser P1 og P3 billeder på sin pc

P3 sætter musik på sin pc (hun bruger ikke høretelefoner)

P3: “Er det ikke nogle flotte sko?” Hun viser de sko, hun har på, til de andre 2 piger. “Ej ik’ ta’ dem af. Det tager et kvarter at få dem på”

P1 siger til P3 “Ej må jeg ik’ se din tatovering?”, “Hvad farve er dit hår?”

Læreren kommer ind i lokalet og hjælper P1

P1: “Jeg forstår ik’, hvad jeg skal”

Her ses det tydeligt, at pigerne er mere optagede af alle mulige andre ting, såsom at høre musik, sende Snapchats og smalltalke, end de er af at løse den opgave, de er blevet stillet. Dermed kan man udlede at disse piger ikke deltager i en kreativ proces. Det er dog ikke kun pigerne, som har vanskeligheder i forhold til at igangsætte den kreative proces. Dette ses i observationen af to drenge (D3 og D4):

D3: “Det har du fået fra Assassin's Creed ik’?”

D4: “Hvad med John Hancock?”

D3: “Han er en af de gode”

D4: “Jeg tror, jeg skal hjem og spille Assassin's Creed”

D3: “Vi har fri om 10 minutter”

Lærer: "Hold fokus"

D3: "Assassin's Creed"

Lærer: "Assassin's Creed foregår ikke på det her tidspunkt"

D3: "Jo 3'eren gør"

Endnu en gang bliver det tydeligt, at eleverne har travlt med alt muligt andet end den opgave, de skal løse. Drengene i ovenstående uddrag er mere optagede af at snakke om Assassin's Creed, end at arbejde med opgaven. Læreren forsøger da også at få drengene til at skifte fokus over på opgaven, men det lykkedes ikke.

En anden årsag til, at eleverne er mindre fokuserede på opgaven og den kreative proces kan være, at eleverne ikke kan se meningen med den opgave, de skal løse. I rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsfasen* undersøges det blandt andet, hvordan undervisningen foregår iflg. eleverne. Her kommer det frem, at eleverne ikke altid forstår formålet med det, de læser eller de opgaver, de skal løse (Poulsen & Knudsen, 2015). Derfor er det altafgørende for elevernes udbytte af undervisningen, at læreren kan forklare, hvorfor de netop skal beskæftige sig med f.eks. kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen. Hvorvidt dette er tilfældet i den observerede undervisning er dog svært at sige, da der ikke er nogen entydige tegn på dette i empirien. Dog skal denne mulighed stadig medregnes, da elevernes manglende fokus på opgaven, kan tolkes som et udtryk for, at de ikke forstår, hvorfor de skal løse den opgave, de er blevet stillet.

Endnu et element, der kan hæmme eleverne, når den kreative proces skal igangsættes, er selve ordvalget i opgaveformuleringen. Her henvises der til måden, man italesætter den kreative del af opgaven på. Læreren omtaler i interviewet flere gange den kreative opgave som et kreativt produkt. Slår man ordet *produkt* op i Den Danske Ordbog, defineres ordet som en "genstand eller stof som vare [...]" og som "et værk der er resultatet af intellektuel eller kunstnerisk virksomhed" (Den danske ordbog: produkt). Slår man yderligere ordet *genstand* op, defineres det som en fysisk ting (Den danske ordbog). Ud fra disse definitioner kan man altså udlede, at et produkt er en fysisk genstand eller et fysisk værk, altså noget som er håndgribeligt, hvormed muligheden for at anvende mere abstrakte medier til løsningen af opgaven elimineres. Dog kan man også argumentere for at ordet *produkt* i forbindelse med kreativitet ikke har en hæmmende effekt på elevernes kreative proces, da "Produkt skal her forstås bredt som et endeligt udtryk inden for kunstneriske udtryksformer [...]" (Robinson, 2013, s. 150). Der er altså i denne forbindelse ikke nødvendigvis tale om, at eleverne skal udtrykke sig i et håndgribeligt medie, men at der også kan være tale om f.eks. "[...] rolleleg og drama, hvor det generelt er svært at skelne mellem proces og produkt." (Ibid.). Brugen af ordet *produkt* kan

dog stadig være en medvirkende faktor til, at eleverne hæmmes i det kreative produkt, hvis eleverne ikke er klar over, hvad der i kreativ sammenhæng menes med et produkt.

Utryghed ved opgaven og eller læringsmiljøet i klassen kan derudover have en afgørende faktor i forhold til at eleverne kan have svært ved at indgå i eller få igangsat den kreative proces. "Kreativitet handler grundlæggende om at flytte sig ud i uvante og ukendte omgivelser" (Holt, 2015, s. 114), men for at kunne dette kræver det, at man er tryk ved det, man gør, og at man har troen på, at alle andre omkring en er støttende (Ibid.) Da jeg i interviewet spørger historielæreren, hvornår i et forløb hun inddrager kreative læreprocesser, kommer hun i svaret ind på, hvordan historieundervisningen i 7. klasse er organiseret, og hvordan eleverne har arbejdet:

"[...] de har hele tiden haft forskellige grupper for at lære hinanden at kende her i 7. klasse ik', fordi det er 3 skoler, der er samlet [...]"

Dette kan give en forklaring på, hvorfor nogle af eleverne kan føle sig utrygge i arbejdet med de kreative opgaver og dermed kan have svært ved at igangsætte den kreative proces. Som læreren udtaler har eleverne "hele tiden haft forskellige grupper" (jf. citat ovenfor). Dette kan betyde at eleverne ikke har haft nok tid til at lære hinanden at kende i arbejdssituationer, hvorfor de bliver utrygge. Så selvom eleverne har gået i klasse sammen i næsten et år, kender de måske stadig ikke hinanden godt nok til at føle sig trygge ved at skulle udvikle og fremvise kreative opgaver.

I den observerede undervisning er der tale om, at de æstetiske læreprocesser bliver anvendt som middel og ikke som indhold i undervisningen. Målet med undervisningen er derfor ikke, at eleverne opnår viden og færdigheder i forhold til den specifikke udtryksform. I stedet er målet med de æstetiske læreprocesser i undervisningen, at eleverne gennem forskellige udtryksformer kan opnå forståelse for og leve sig ind i det historiske fagområde og dermed styrke deres historiske empati.

Kreativitet og æstetiske læreprocesser bør dog ikke kun være en del af historieundervisningen for at skabe variation eller øge motivationen for faget hos eleverne. I stedet bør det inddrages som et middel til, at eleverne kan styrke og kvalificere deres historiebevidsthed. Bernard Eric Jensen peger på, at historiebevidsthed dannes og bruges mange andre steder end i skolesammenhæng, hvilket hans model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder også viser. Disse dannelses- og brugssteder må inddrages i undervisningen, således at eleverne kan blive bevidste om, at historiebevidsthed finder sted i andre sammenhænge end i historiefaget (Pietras & Poulsen, 2016). Hvis ikke disse dannelses- og brugssteder inddrages i historieundervisningen "[...] vil eleverne opleve undervisningen som 'kedelig og perspektivløs'." (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70).

Af elevernes svar i den spørgeskemaundersøgelse jeg har foretaget, fremgår det, at de æstetiske medier og udtryksformer, som eleverne oplever har været inddraget mest i historieundervisningen er film/videoklip (71,8%), billeder (56,4%) udflugter/ekskursioner (25,6%) og genstande (20,5%).

Ved at inddrage disse og andre æstetiske indholdsområder gives eleverne mulighed for at få en række indtryk, både af det historiefaglige emne eller tema og af de enkelte medier. Da disse æstetiske udtryksformer også er iblandt de steder, hvor historiebevidsthed dannes og bruges, gives eleverne samtidig mulighed for at styrke og kvalificere deres historiebevidsthed. Dette kan dog kun ske på den betingelse, at eleverne træner deres færdigheder i at analysere, reflektere over og vurdere de spor, som ligger bag den historiske fortælling i den givne udtryksform. Ved inddragelsen af æstetiske udtryksformer i undervisningen, kan det æstetiske medie desuden inspirere eleverne til at få ideer, som de kan bruge som udgangspunkt i den kreative og æstetiske skabelsesproces (Fink-Jensen & Nielsen, 2009). Desuden kan eleverne anvende disse ideer til selv at konstruere historiske fortællinger f.eks. i et kreativt, æstetisk medie. I forhold til Jensens model bliver det tydeligt, at der i historieundervisningen er inddraget dannelses- og brugssteder fra andre områder end det historiefaglige. I interviewet fortæller historielæreren ved spørgsmålet om, hvornår i et forløb hun inddrager æstetiske læreprocesser, at "[...] vi ser også øhm, nogle små dokumentarer [...]". Blandt andet disse dokumentarfilm kan være med til "At styrke elevernes kompetencer til at skifte perspektiv og demonstrere historisk empati [...] og dermed kvalificere deres kompetencer til at forstå en given fortid på dens egne præmisser." (Pietras & Poulsen, 2016, s. 205). Med andre ord styrke og kvalificere deres historiebevidsthed.

Eleverne gives i forhold til den kreative opgave mulighed for at omdanne de indtryk, de har fået af verden til et æstetisk formudtryk (Fink-Jensen & Nielsen, 2009). På den måde bliver eleverne blandt andet bevidste om, at de er historieskabende. Eleverne bliver historieskabende, når de i denne sammenhæng giver udtryk for deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse gennem et kreativt og æstetisk medie.

Selvom eleverne i forhold til den kreative del af opgaven endnu ikke befinder sig i en kreativ proces, kan man argumentere for, at de dog befinder sig i en skabende proces. Eleverne befinder sig på observationsdagen i første fase (*Indtryk*) af Ross' model over den skabende proces. Gennem arbejdet med kilder, læremidler og andre indholdsressourcer i forbindelse med den opgave, som skal løses, får eleverne nogle indtryk, som sætter gang i nogle impulser. Disse impulser er grundlaget for den proces, hvor eleverne er kreativt skabende. Den kreative og æstetiske læreproces er altså afhængige af hinanden. Uden æstetiske indtryk og impulser er der ikke grundlag for den kreative og skabende proces. Eleverne kan i deres arbejde med historiefagets indholdsressourcer få et indtryk af, hvordan verden så ud, hvordan folk tænkte, eller hvordan folk levede og agerede i en bestemt tid. Disse indtryk kan eleverne omsætte til æstetiske formudtryk, som formidles gennem det medie, de har valgt at løse den kreative opgave ud fra. Gennem

arbejdet med historiske kilder kan eleverne f.eks. få et indtryk af, at befolkningen under hekseprocesserne i Danmark var overtroiske og egoistiske, hvilket de kan udtrykke i en dramatisering af en retssag mod en anklaget heks, som fremvises for resten af klassen. Eleverne kan dermed videreformidle deres fortolkning af fortiden, således at de og andre gives mulighed for at artikulere, altså indgå i en betydningskabende proces. Her har eleverne samtidig mulighed for at styrke deres historiske empati.

I spørgeskemaundersøgelsen peger eleverne på, at de kreative og æstetiske elementer ikke har været inddraget nok i undervisningen. Ved spørgsmålet: *Hvor mange gange inden for dette skoleår har I lavet noget kreativt i historieundervisningen?*, svarer 67,9% af eleverne, at de kreative elementer er blevet inddraget 0-3 gange. Efterfølgende bliver eleverne spurgt, om de synes, der er for mange, for få eller hverken for få eller for mange kreative øvelser i historieundervisningen. Her svarer 67,9% af eleverne, at der er for få kreative øvelser i undervisningen. Ved spørgsmålet: *Hvor mange gange i dette skoleår har I skullet føle, sanse eller opleve, det I skulle lære?*, svarede 80,8% af eleverne, at dette var tilfældet 0-3 gange. Men hvorfor skal vi overhovedet beskæftige os med kreative og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen?

I folkeskolens formålsparagraf stk. 2 står der følgende:

“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Folkeskoleloven stk. 2)

Selvom ovenstående er generelt for hele den danske folkeskole, gælder det selvfølgelig også for historiefaget. Undervisningen skal altså lægge op til, at eleverne får mulighed for at arbejde med metoder, der blandt andet kan udvikle deres fantasi. Gennem arbejdet med kreative og æstetiske læreprocesser gives eleverne netop mulighed for dette, hvorfor der også skabes grundlag for, at de kan være skabende. I sommeren 2016 blev der indført en ny prøveform for historiefaget, som indebærer “[...] at eleverne op til prøveafleggelsen skal udarbejde et produkt (f.eks. et filmklip, en tredimensionel genstand, et rollespil eller en plakat), der under eksaminationen inddrages i besvarelsen af problemstillingen.” (EMU Danmarks læreportal: Den nye prøveform i samfundsfag og historie). Selvom produktet til den mundtlige prøve i 9. kl. ikke indgår i bedømmelsen, er det alligevel vigtigt, at der bliver inddraget kreative og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, således at eleverne kan opnå viden og færdigheder i, hvordan man er kreativt, æstetisk og historisk skabende. For hvordan kan vi forvente, at eleverne kan lave et kreativt, æstetisk produkt, hvis ikke de har lært, hvordan man kan gøre?

En anden grund til at æstetiske og kreative læreprocesser bør være en del af historieundervisningen er, at disse læreprocesser kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed. Historiebevidsthed eller historisk bevidsthed nævnes i Forenklede Fælles Mål for historiefaget i forbindelse med kompetenceområdet *historiebrug* (EMU Danmarks læringsportal: FFM historie 7.-9.kl.). Her fremgår det, at eleverne skal have viden om samspillet mellem fortid og nutid (fase 1) og om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed (fase 2) (Ibid.). Derudover skal eleverne have færdigheder i at kunne redegøre for brugen af fortiden i argumentation og handling (fase 1) samt færdigheder i at kunne diskutere egen og andres historiske bevidsthed (fase 2) (ibid.). Eleverne bliver i arbejdet med konstruktioner af historiske fortællinger bevidste om, at de selv er historieskabende. Ved at analysere og vurdere, altså dekonstruere historiske fortællinger, gøres eleverne bevidste om, at de er historieskabte. Disse historiske fortællinger kan have et kreativt og æstetisk udtryk, som eleverne får nogle indtryk af. Dermed får eleverne forståelse for, at der er samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

Spørger man eleverne, om de lærer mere eller mindre i historie, når der inddrages kreative og æstetiske elementer i undervisningen, svarer hhv. 80,8% og 76,9% ja (jf. spørgeskemaundersøgelse). Dette stemmer godt overens med de resultater, man kan se i rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Her er man kommet frem til, at eleverne mener, de har lært noget i historieundervisningen:

“Når der er sket noget usædvanligt (fx se (spille)film, lave film, noget med computer) eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Det er dog typisk ”formen” eller situationen, dvs. at der skete noget anderledes/nyt, som elever fremhæver som spændende – mere end det historiske emne eller indhold.” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9)

De æstetiske og kreative læreprocesser gør iflg. eleverne, historieundervisningen mere varieret og spændende. Dog er der ikke meget, der tyder på, at det netop er sådan, de kreative og æstetiske læreprocesser bliver anvendt. Da jeg i interviewet spørger historielæreren, hvornår i et forløb hun inddrager kreative læreprocesser, får jeg ikke noget konkret svar. Jeg spørger derfor ind til, om hun nogensinde starter et forløb op med, at eleverne i fællesskab skal være kreative. Her fortæller hun blandt andet, om, hvordan hun organiserer de forløb, som igangsættes:

“[...] når vi er startet op på et emne så har vi haft øh, et fælles øh.. hvad skal man sige et fælles forløb, hvor vi har øvet notattekniik, og hvor vi har snakket sådan overordnet øh.. om den her periode, så øh... når de så skal i gang med deres opgaver så er det sådan nogle mindre øh... detaljer i historiens gang, som de skal fokusere på [...]”

Ud fra disse udtalelser kan det udledes, at historielæreren planlægger undervisningen ud fra en fast form, som følges ved hvert forløb. Der startes ud med fælles forløb, hvorefter eleverne skal arbejde med nogle opgaver. Eleverne oplever iflg. *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* at:

“Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof (“tavleundervisning”), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 9)

og at:

“Undervisning tilrettelægges også af og til i form af gruppe- og projektarbejde. Begge dele er ofte styret af lærerstillede opgaver og spørgsmål.” (Poulsen & Knudsen, 2015, s. 10)

Ud fra ovenstående kan man altså udlede, at historieundervisningen generelt tilrettelægges med udgangspunkt i en bestemt form, som må siges er præget af lærerstyret indhold og aktiviteter. For at bryde denne form og skabe variation, kan historielæreren inddrage kreative og æstetiske læreprocesser i undervisningen. Dog kan man spørge sig selv: Hvis undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i en bestemt form, risikerer vi så ikke bare, at undervisningen igen bliver kedelig og ensformig, selv om kreativitet og æstetiske læreprocesser implementeres? Hvordan kan noget blive ved med at være nyt og anderledes, hvis det anvendes i hvert undervisningsforløb?

Umiddelbart er dette ikke en problematik, som skal afskrække os fra at implementere kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen. Selvom man anvender samme didaktiske værktøj f.eks. Körbers didaktiske model (jf. FUER-modellen) i planlægningen af et undervisningsforløb, kan man dog stadig variere undervisningen, således at der skabes variation. Kort fortalt tager Körbers didaktiske model udgangspunkt i en kompetenceorienteret tilgang til historiefaget, hvor eleverne gives mulighed for at træne deres kompetencer i at håndtere historisk indhold. Det er således eleverne og deres kompetenceudvikling, der er i centrum. Ved at inddrage nogle af de forskellige dannelses- og brugssteder for historiebevidstheden (jf. Bernard Eric Jensens model) skabes der variation i forhold til, hvilke kreative og æstetiske udtryksformer, som inddrages i undervisningen f.eks. film, billeder, sociale medier og så videre. Ved området *Undersøgelseskompetencer* (jf. Körbers model) kan de forskellige dannelses- og brugssteder for historiebevidsthed inddrages for at udfordre eleverne kreativt og æstetisk. I arbejdet med historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder må eleverne analysere og vurdere de historiske fortællinger, som ligger bag f.eks. historiske spillefilm. Eleverne opøver ved *undersøgelseskompetencen* deres færdigheder i at kunne udarbejde og formulere relevante historiske spørgsmål (Pietras & Poulsen, 2016), som de undersøger blandt andet ud fra de forskellige dannelses- og brugssteder for historiebevidsthed.

I undervisningen møder eleverne diverse kreative og æstetiske udtryksformer, som kan give nogle indtryk og sætte gang i nogle impulser. Disse indtryk og impulser danner grobund både for kreativ, æstetisk praksis, men også for at eleverne, ved at stille relevante spørgsmål til udtryksformerne, kan få mulighed for at få indblik i, hvilke erkendelsesinteresser (Ibid.), der ligger bag den historiske fortælling.

Ud fra ovenstående analyseafsnit vil jeg give en besvarelse af bachelorprojektets problemformulering: *Hvad er kreativitet og æstetiske læreprocesser i skolesammenhæng? I hvilken udstrækning indtænkes kreativitet og æstetiske læreprocesser i lærernes praksis i historieundervisningen i udskolingen, og hvorledes kan arbejde med kreativitet og æstetiske læreprocesser i udskolingen styrke og kvalificere elevernes historiebevidsthed?*

Konklusion

Gennem arbejdet med dette bachelorprojekts problemformulering har jeg på baggrund af det teoretiske og empiriske grundlag analyseret mig frem til følgende konklusion.

Kreativitet skal forstås som en proces, hvor man udvikler originale/nye ideer, der har værdi.

I skolesammenhæng er det den personlige kreativitet, der kommer i spil. Det handler således om de kreative bidrag, som eleverne hver især har mulighed for at realisere. Æstetiske læreprocesser handler om at omsætte indtryk af verden til æstetiske formudtryk, for på den måde at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden. Kort sagt drejer æstetiske læreprocesser sig om indtryk og udtryk. Ifølge Malcolm Ross' model over den skabende proces får det enkelte individ en impuls, som fremspringer af en række indtryk. Disse impulser bliver ved hjælp af fantasien til en ide. Den enkelte anvender her sin kreativitet til at udtrykke impulsen gennem et æstetisk medie, hvor man eksperimenterer sig frem til en udtryksform, som er udtryk for de impulser og ideer, som satte processen i gang. Det er altså tydeligt, at æstetiske læreprocesser og kreativitet unægteligt hænger sammen. Uden æstetiske indtryk kan der ikke laves et kreativt udtryk.

Hvorvidt kreativitet og æstetiske læreprocesser indtænkes i lærernes praksis i historieundervisningen i udskolingen på nationalt plan er svært at give et endegyldigt svar på, da empirien kun kan siges at være repræsentativ for de klasser, hvor det empiriske grundlag er udarbejdet. Dog kan der på baggrund af analysen gives et svar på, hvordan kreativitet og æstetiske læreprocesser inddrages i disse klasser. Det kan konkluderes, at der til en vis grad indtænkes kreativitet og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen i udskolingen. I den observerede undervisning fremgår det, at eleverne er kreativt skabende i forhold til den opgave, som de skal løse. Opgaven indeholder både et præsentationselement og en kreativ del. Ved den

kreative del af opgaven er eleverne dog endnu ikke kreativt skabende. Den interviewede historielærer giver udtryk for, at kreativitet og de læreprocesser er indtænkt i forhold til den kreative opgave, som eleverne skal løse. Desuden kommer disse læreprocesser i spil, når der er en fælles opstart af et forløb blandt andet i form af dokumentarfilm. Dog giver eleverne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at kreativitet er inddraget på et minimalt plan. I spørgeskemaundersøgelsen kommer det frem, at 67,9% af eleverne mener, at kreative elementer har været en del af historieundervisningen 0-3 gange i løbet af skoleåret 2016/2017. Desuden mener 80,8% af eleverne, at de æstetiske læreprocesser også kun er inddraget 0-3 gange i dette skoleår. Eleverne mener dog samtidig, at de lærer mere, når disse læreprocesser er en del af undervisningen. I rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* kommer dette også til udtryk, da eleverne mener, de har lært noget, når der er sket noget anderledes i undervisningen såsom at se eller lave film. Men hvordan kan kreativitet og æstetiske læreprocesser styrke og kvalificere elevernes historiebevidsthed?

I mødet med æstetiske udtryksformer som f.eks. film, dramatisering, læremidler osv. får eleverne en række indtryk af den pågældende tid eller det pågældende emne/tema. Disse indtryk omdannes til impulser og ideer, der sætter den kreative proces i gang, hvor eleverne formulerer relevante spørgsmål til fortiden. Gennem arbejdet med forskellige kreative og æstetiske medier samt forskellige dannelses- og brugssteder for historiebevidstheden, træner eleverne deres færdigheder i at reflektere og vurdere den fortælling, som ligger bag den historiske fremstilling. Eleverne trænes samtidig i at konstruere og dekonstruere historiske fortællinger, hvor de bliver bevidste om, at de selv både er historieskabende og historieskabte. Derudover kan kreativitet og æstetiske læreprocesser komme i spil, når eleverne selv skal konstruere gyldige fortællinger om fortiden. Elevernes fortidsfortolkning og nutidsforståelse kan komme til udtryk gennem kreativt arbejde, hvor eleverne i æstetiske udtryksformer som f.eks. tegneserier, film, dramatiseringer osv. giver form til den historiske fortælling.

Handleperspektiv

For at lave kvalificeret historieundervisning, hvor eleverne i arbejdet med kreativitet og æstetiske læreprocesser kan styrke og kvalificere deres historiebevidsthed, kan undervisningen planlægges ud fra en kompetenceorienteret tilgang som Andreas Körbers FUER-model lægger op til.

Undervisningen tager afsæt i en udfordring eller en usikkerhed hos eleverne. For at åbne emnet/temaet op for eleverne, således at de også åbner sig for emnet/temaet, kan læreren som det første trigge elevernes nysgerrighed. Dette kan gøres ved at skabe en stemning i det rum, hvor undervisningen finder sted. Læreren kan ved hjælp af f.eks. en mundtlig fortælling sætte rammen for det emne/tema, som eleverne skal arbejde med. Denne mundtlige fortælling kan støttes ved f.eks. at dæmpe lyset, vise billeder og afspille lyd. Når elevernes nysgerrighed er blevet trigget, må læreren udfordre elevernes forhåndsviden og -opfattelse. For at gøre dette stiller læreren et bredt historisk spørgsmål som f.eks.: *Hvad taler for, at modstandsbevægelsens handlinger under besættelsestiden var til gavn eller skade for Danmark?*

Når der er skabt usikkerhed ved elevernes forhåndsviden og forhåndsopfattelser, må eleverne i gang med at undersøge historien. Dette sker ved det Körber kalder *undersøgelseskompetencer*. Eleverne styrker deres forudsætninger for at stille og identificere historiske spørgsmål ved at arbejde med kreativitet og æstetiske udtryksformer. Ud fra udvalgte kilder, læremidler, historiske film, billeder osv. undersøger eleverne disse historiske spørgsmål. Spørgsmålene kan desuden undersøges ved, at eleverne deltager i æstetiske/kreative aktiviteter som f.eks. rollespil, dramatiseringer, værkstedsundervisning eller museumsbesøg. Eleverne kan f.eks. stille spørgsmål som: *Hvorfor blev modstandsfolk henrettet under besættelsestiden?* eller *Hvilken rolle spillede henrettelsen af modstandsfolk hen mod Danmarks befrielse?* Det er vigtigt, at eleverne selv stiller og identificerer de historiske spørgsmål, for at deres undersøgelseskompetencer kan styrkes. Læreren skal dog stå til rådighed for eleverne ved at vejlede og guide dem i retning af at stille og identificere disse spørgsmål.

Ud fra de undersøgelser eleverne nu har gennemført på baggrund af de historiske spørgsmål, har eleverne nu mulighed for kvalificeret at skabe og vurdere historiske fortællinger. Dette kalder Körber *metodekompetencer*. Eleverne kan ved dette kompetenceområde give udtryk for deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse ved hjælp af kreative og æstetiske udtryksformer. Eleverne kan udtrykke deres historiske fortælling gennem f.eks. en sang, et digt eller en skulptur. Det er kun fantasien, der sætter grænser. Læreren og eleverne må derfor være støttende i denne proces og ikke skyde en idé i jorden, før der er grundlag for, at en anden kreativ, æstetisk udtryksform er bedre egnet. Eleverne bør herefter præsentere deres kreative udtryk for resten af klassen, således at man yderligere styrker deres

kompetencer i at reflektere over og vurdere andres historiske fortællinger. Dette kan desuden gøres ved at reflektere over og vurdere de historiske fortællinger som optræder i historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder f.eks. film, tv-programmer/-udsendelser, sange osv. På baggrund af elevernes fremstilling og undersøgelse af historiske spørgsmål og refleksion og vurdering over egen og andres historiske fortællinger sker der en revision af elevens omverdensforståelse og selvforståelse. Dette kaldes *orienteringskompetencer*. Eleverne perspektiverer tolkninger og vurderinger af fortiden til deres egen livsverden. Eleverne reviderer på den måde deres viden om fortiden og fortællingerne om den for således at omdanne deres fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. På baggrund af disse nye forståelser af samspillet mellem fortiden, nutiden og fremtiden skabes der en ny usikkerhed hos eleven, hvorfor der igen må stilles og identificeres relevante spørgsmål til fortiden. Ud fra en hermeneutisk tilgang starter man så at sige forfra i arbejdet med Andreas Körbers model. Dog har eleverne nye forudsætninger og forhåndsopfattelser, som de ikke havde, da arbejdet med modellens kompetenceområder blev påbegyndt første gang.

Litteraturliste

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Den skabende proces. I *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 144-154). Hanz Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). Den æstetiske læringsmåde. I *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 90-101). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Oplevelse, fordybelse og virkelyst – et æstetisk perspektiv på undervisning. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen* (s. 29-50). Hans Reitzels Forlag.
- Den danske ordbog. (u.d.). *Empati*. Hentet 24. maj 2017 fra ordnet.dk:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=empati>
- Den danske ordbog. (u.d.). *Empati*. Hentet fra ordnet.dk: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=empati>
- Den danske ordbog. (u.d.). *Genstand*. Hentet 27. maj 2017 fra ordnet.dk:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=genstand>
- Den danske ordbog. (u.d.). *Produkt*. Hentet 27. maj 2017 fra ordnet.dk:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=produkt>
- Den danske ordbog: kreativitet. (u.d.). *Kreativitet*. Hentet 27. maj 2017 fra ordnet.dk:
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kreativitet>
- EMU Danmarks læringsportal. (u.d.). *Den nye prøveform i samfundsfag og historie*. Hentet 29. maj 2017 fra emu.dk: <http://www.emu.dk/modul/den-nye-pr%C3%B8veform-i-samfundsfag-og-historie>
- EMU Danmarks læringsportal. (u.d.). *FFM - historie 7.-9. kl; Historiebrug*. Hentet 28. maj 2017 fra emu.dk:
<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug>
- EMU Danmarks Læringsportal. (u.d.). *Vejledning for faget historie*. Hentet 30. maj 2017 fra emu.dk:
<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie#afsnit-4-5-innovation-og-entreprenoerskab>
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). Æstetiske læreprocesser på tværs af fag - tankemodeller. I K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske læreprocesser i teori og praksis* (s. 194-196). Billesø & Baltzer.
- Folkeskoleloven. (u.d.). *Folkeskolens formål*. Hentet 29. maj 2017 fra retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>

Forlaget Columbus. (u.d.). Menneskers historiebevidsthed. *Figurer og skemaer*. Forlaget Columbus. Hentet fra <http://forlagetcolumbus.dk/typo3temp/GB/c706931f2e.jpg>

Holt, K. B. (2015). Om kreativitet. I *Den kreative skole* (s. 108-114). VAERKSTADT.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 67-83). Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historisk tænkning og eleven. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 109-110, 118-124). Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Historiske kompetencer og tænkning. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 129-133). Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Rollespil som historisk scenarie. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab. Hentet fra <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Robinson, K. (2013). At være kreativ. I *Kreativitet og læring* (K. B. Holt, Ovs., s. 160-166, 170-174). VAERKSTADT.

Tanggard, L. (23. Okt. 2013). Lene Tanggaard Pedersen: Kreative læringsmiljøer. *Foredrag*. Institut for Kommunikation - Aalborg Universitet. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=8ROvaVUI6dQ>

Tonsberg, S. (2015). Er æstetik en løftestang for læring? (C. Holm, C. Mehlsen, & S. Tonsberg, Red.) *Asterisk(73)*, s. 4-9.

Empiri

Observation/feltnoter af historieundervisning i en 7. klasse (5. apr. 2017)

Interview med historielærer (16. maj 2017)

Spørgeskemaundersøgelse udsendt til udskolingsklasser på to skoler