Historie – fra kedeligt til interessant.

Master i læreprocesser

Maria Bigum, 20216762

Ålborg Universitet, Institut for læring og filosofi.

Masteruddannelse i Læreprocesser – innovation og kreativt læringsdesign.

4. semester.

Vejlederens navn: Cand.Mag, PhD. Tatiana Chemi

Afleveringsdato: 31 maj 2024

Master i læreprocesser

Rapportens omfang: 73.928 tegn

Der er ikke tale om en fortrolig rapport.

Resumé

In conclusion, this project demonstrates that incorporating students' imagination and physical engagement in history lessons can make the subject more interesting and engaging. As a history teacher at a in Southern Jutland, this initiative stems from my personal and professional commitment to improving my teaching methods and creating a more exciting and meaningful history education. Inspired by John Dewey's holistic view of learning, which integrates intellectual, emotional, social, and physical aspects, I have focused on involving multiple senses and physical activities in my teaching.

By employing autoethnography as a method, I gained in-depth insights into my own experiences and reflections as a history teacher. This method has allowed me to examine how changes in my didactic approaches affect students' learning. However, I acknowledge that this method is limited by its subjective nature and could have been supplemented with quantitative studies or qualitative interviews with students.

The two interventions I implemented, "The Day Before I Went on a Crusade, I..." and "Illustrate Romanesque and Gothic Architecture with Your Bodies," show that varied teaching methods can create a more dynamic learning environment. These exercises, inspired by the work of Norman Jackson and Tatiana Chemi and Pierangelo Pompa, demonstrate that creativity and physical involvement can optimize learning and enhance students' overall experience.

Overall, I conclude that by incorporating various tools and approaches, I can better meet students' diverse needs and strengthen their social and academic competencies. These interventions have the potential to revitalize history education and make it more relevant and engaging.

MARIA BIGUM
MASTERPROJEKT
FRA KEDELIGT TIL
INTERESSANT
HISTORIE
AALBORG UNIVERSITET

Indholdsfortegnelse

Kan jeg gøre historiefaget mere interessant for eleverne? *5*
Problemfelt: *6*
Mit arbejde som historielærer: **6**
Problemformulering: **8**
Videnskabsteoretiske afsæt. **8**
Operationalisering og undersøgelsesdesign – et autoetnografisk studie af en historielærer. **9**
Metoder til dataindsamling og analysestrategi: **10**
Undersøgelsesdesign: **12**
Historieholdet 22f: *13*
Mihaly Csikzentmihalyi – hvordan kreativitet opstår: *14*
Norman Jackson – en historiker skal bruge sin fantasi: *15*
Intervention 1: Øvelse: "Dagen før jeg drog på korstog..." *16*
Gennemførelse af øvelsen: Dagen før jeg drog på korstog... : *22*
Intervention 2: Øvelse: "illustrer romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe": *26*
Gennemførelse af øvelsen: "Illustrere romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe":30
Har de to interventioner gjort min historieundervisning mere interessant for eleverne? 34
Konklusion: *38*
Litteraturliste: *39*

Historie – fra kedeligt til interessant.

Kan jeg gøre historiefaget mere interessant for eleverne?

Historieundervisningen spiller en afgørende rolle i uddannelsen af unge mennesker, da den ikke blot formidler fortidens begivenheder, men også former fremtidige generationers forståelse af kulturel og menneskelig udvikling. Faget danner grundlaget for de danske gymnasieelevers dybere indsigt i vores fælles arv og historie. Alligevel mener jeg, at faget står overfor en udfordring: Er den måde, historieundervisningen traditionelt er struktureret på tilstrækkelig til at forberede eleverne til de komplekse udfordringer og muligheder de vil møde i fremtiden? Og hvordan får man flere unge til at interesser sig for faget historie?

Dette masterspeciale søger at udforske behovet for en nytænkning af historieundervisningen ved at placerer kreativitet som et naturligt indhold i faget. I en tid præget af teknologiske fremskridt og konstante forandringer er det afgørende at forberede vores studerende på ikke blot at blive passive modtagere af historisk viden men også aktive skabere af forståelse og mening.
Som gymnasielærer er jeg dybt engageret i at give mine elever den bedst mulige uddannelse og forberede dem på de udfordringer og muligheder, som fremtiden bringer. Men ærlig talt føler jeg mig i min rolle som historielærer til tider begrænset af de traditionelle tilgange til undervisningen, som både er styret af fagets formelle krav til eksamen, men også af elevernes forventning til, hvordan undervisningen skal foregå.

Dette masterspeciale er et udtryk for min egen personlige og professionelle forpligtelse til at blive en bedre historielærer! Jeg tror på, at historieundervisningen kan være både spændende og meningsfuld, men det kræver for mit vedkommende en nytænkning af undervisningsmetoder og tilgange til faget. Gennem denne opgave søger jeg at udforske,

hvordan jeg som lærer kan gøre historieundervisningen mere engagerende, relevant og berigende for mine elever.

Problemfelt:

Mit arbejde som historielærer:

Historiefaget fascinerer mig dybt, og jeg har i de sidste 15 år haft en passion for at formidle faget. Jeg havde oprindeligt en forestilling om, at min undervisning ville vække elevernes nysgerrighed og interesse for historien. Desværre oplever jeg ofte en anden virkelighed.
Jeg har mange gange spekuleret på, hvorfor eleverne finder min historieundervisning kedelig og uinteressant. Det har til tider ført til en dyb tvivl om mine egne kompetencer som lærer, og jeg har forsøgt at sætte mig ind i elevernes manglende engagement. De første mange år som gymnasielærer var jeg meget optaget af at fremstå som en videnstung historielærer. Jeg var overforberedt og havde læst godt op på perioder og specifikke emner inden vi gik i gang. På den måde var jeg selv et resultat af den traditionelle tilgang til faget, hvor det netop handler om at kunne lire årstal, navne og sammenhænge af. Min største frygt var, at eleverne fangede mig i min uvidenhed. Med årene blev jeg mere optaget af elevernes manglende interesse for faget, og jeg har desperat forsøgt at indføre mere spædende undervisning for at fange elevernes opmærksomhed gennem undervisningssekvensering med rollespil eller eks. gæt og grimasser. På den måde har det til tider mere været et show end reel undervisning. Man kan derfor sige, at jeg er gået fra at være en videnstung lærer til ”show-man”.

Med 2005-reformen skulle vi alle begynde at inddrage innovation i gymnasieskolen. Også i historiefaget. Som følge heraf, har jeg også arbejdet med innovation. Det har i perioder ført undervisningen væk fra traditionel kildelæsning og tavle undervisning ved at eleverne skulle arbejde mere problemorienteret samt komme med svar på specifikke problemfelter indenfor faget. Det kunne eks. være, at de skulle komme med en løsning på, hvordan vi i fællesskab kan erindre og bearbejde Danmarks fortid som koloniherre. Udfordringen med disse nye tiltag har været, at selve eksamensformen lægger op til klassisk vidensorienteret historieundervisning med fokus på kronologi, sammenhænge, kildekritik og historiebrug. I de forløb hvor jeg har

brugt lang tid på problemorienteret undervisning, har nogle elever i deres efterfølgende evaluering af undervisningen udtrykt bekymring for, hvorvidt de har lært det de skulle i forhold til at kunne klare sig godt til eksamen. Denne type af elever føler sig bedst klædt på til eksamen, når noterne er mange og man har sikret sig at disse også er korrekte ved at læreren har gennemgået stoffet på tavlen. Omvendt er det min opfattelse, at andre elever netop falder fra ved den klassiske tavleundervisning, og modsat trives ved den problemorienterede undervisning eller projekter.

I forlængelse heraf, har jeg de senere år været inspireret af den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers tanker om, hvordan man kan gøre historieundervisningen mere kompetenceorienteret, ved at arbejde med en undersøgende og problemorienteret tilgang. Jeg har været opsøgende på netop denne didaktiske tilgang, da den i høj grad har hjulpet mig med at tænke innovation mere ind i faget. Andreas Körbers tager udgangspunkt i den tyske historiebevidsthedstradition, der pointerer, at vore historiebevidstheder bliver skabt i samspil med vores samtidige historiske kultur. (Körber 2015). Vi er som historiske væsner et resultat af den tid vi lever i. Andreas Körber argumenterer derfor for, at vi som individer ikke bare skal fyldes med det han kalder 1. ordensviden, som skal forstås som historisk paratviden, men at undervisningen skal give eleverne kompetencer til selv at forstå den historiske kultur, som vi er en del af. Denne tankegang symboliserer meget den rejse, som jeg selv har været igennem som historielærer, hvor jeg som nyuddannet havde meget fokus på selv at udstråle 1. ordensviden og senere har haft fokus på, at styrke elevernes kompetencer til selv at blive historiske væsner. Andreas Körbers tanker om den kompetencegivende historieundervisning er et modsvar til det mere traditionelle fagdidaktiske syn, som igennem flere år været den dominerende, med en undervisning præget af kronologisk opbygning og en vidensbaseret tilgang med fokus på nøglepersoner, begivenheder og årstal. (Körber 2015). Indholdet i undervisningen har været defineret af ministeriets pensumliste og lærenes fortolkning heraf. Eleverne har ikke haft meget indflydelse på undervisningens form og indhold. Andreas Körber har fokus på fagets brugere, som er eleverne. Han mener, at faget skal måles i forhold til elevernes brugs- og nytteværdi, og ikke i forhold til hvor meget paratviden eleverne tilegner sig.

Som lærer har jeg oplevet, at elevernes manglende interesse har medført, at jeg har tvivlet på mine evner som underviser. Jeg har brugt utallige timer på at udvikle undervisningsmaterialer, differentiere undervisningen og afprøve forskellige pædagogiske tilgange. Alligevel er resultatet ofte det samme – eleverne ser på mobilen, har gemt sig bag skærmen og nogle gange ser jeg endda, at de kæmper for at holde øjnene åbne.
Mine tanker har kredset om min undervisningsstil og praksis. Er det min formidlingsmetode, der ikke fanger elevernes opmærksomhed? Er mine undervisningsmaterialer ikke tilstrækkeligt engagerende? Er det mine evner til at skabe en meningsfuld forbindelse mellem historie og elevernes liv, der mangler? Disse spørgsmål har tvunget mig til at se dybere ind i mig selv som lærer og til at udfordre mine egne antagelser om undervisning.

Jeg vil derfor med afsæt i og inspiration fra internationale erfaringer på området undersøge forskellige kreative teknikker, der kan anvendes til at gøre historieundervisningen mere interessant for eleverne. Jeg vil gerne blive klogere på, hvordan jeg som lærer kan fremme refleksion og kreativitet blandt mine elever. Målet er ikke kun at formidle historisk viden, men også at inspirere og motivere mine elever til at blive livslange lærende, der forstår historiens betydning for deres eget liv og samfundet omkring dem.

Problemformulering:

Bliver min undervisning mere interessant for eleverne, når de bruger deres fantasi og krop i historietimerne?

Videnskabsteoretiske afsæt.

I dette projekt ønsker jeg at undersøge problemet via to interventioner. Gennem nye handlinger og måder at gøre det på fra min side, forventer jeg at se en ændret effekt hos mine elever. Jeg ønsker at skabe forandringer i min undervisningspraksis ved at undervise på en anden måde. Ved at jeg handler på en anden måde i planlægningen- og udførelsen af min undervisning, er det min forventning, at der skabes nye refleksioner og læring hos eleverne. Herigennem sker der en

interaktion mellem mig og eleverne, hvor vi kommer til at påvirke hinanden og derved også vores forståelser af og erfaringer med omverdenen. Denne kobling mellem handling, erfaring og refleksion i læring og erkendelsesprocessen er udgangspunktet i pragmatismen. (Wahlgren 2018). Omdrejningspunktet for pragmatismen er erfaringer, som opnås gennem handlinger og interaktion med virkeligheden. Grundantagelsen her er, at vi ikke kan erhverve gyldig viden uden at engagere os som aktører i interaktion med andre i den specifikke kontekst (Dewey 1902). Pragmatismen prioriterer derfor viden, der opstår som et resultat af afprøvet handling. Indenfor pragmatismen opfattes viden som et moralsk fænomen, der anvendes til gavn for mennesker og samfundsudviklingen (Løgstrup, 2020 s. 3.). Dette har implikationer for mit projekt, idet vi må være åbne for, om de ønskede virkninger rent faktisk opstår, både i forhold til eleverne og mig selv. Udgangspunktet for denne opgave er desuden John Dewey holistiske syn på læring. Deweys syn på læring betonede vigtigheden af at se læring som en integreret helhed, der omfatter både intellektuelle, følelsesmæssige, sociale og fysiske aspekter. (Løgstrup, 2020). Det er netop denne kobling til andre sanser end tanken og involvering af kroppen, som jeg gerne vil blive bedre til som historielærer. Dewey fremhævede vigtigheden af erfaring i læring, hvor han mente, at elever lærer bedst gennem praktisk, hands-on aktivitet, hvor de kan eksperimentere og reflektere over deres erfaringer. Dewey understregede også læringens sociale karakter, hvor han betonede samarbejde, dialog og deltagelse i fællesskabet som afgørende for læring. (Løgstrup, 2020). Med inspiration i disse tanker, har jeg valgt at lave to interventioner.

Operationalisering og undersøgelsesdesign – et autoetnografisk studie af en historielærer.

Projektets problemformulering lægger op til en autoetnografisk undersøgelse af min egen historieundervisning. Empirisk vil jeg indsamle materiale gennem nedskrivning af egne observationer og efterfølgende refleksioner over undervisningen. På den måde kommer jeg til at beskrive min egen undervisning, samt reflektere over konkrete interventioner. Hermed kan man sætte spørgsmålstegn ved materialets validitet. Sally Denshire skriver i artiklen ”On auto-etnography”, at styrken ved denne metode er, at forskerens stemme bliver tydeligere og læseren derved kan følge forskerens til- og fravalg hvad angår analyse og generelle vurderinger. (Denshire 2014). Autoetnografien er en metode, der kombinerer personlige erfaringer med refleksioner og en dybdegående analyse af den kontekst, hvor disse oplevelser

opstår. Ved at undersøge min egen praksis som gymnasielærer, sigter jeg mod at forstå, hvordan mine handlinger og tilgange til undervisningen bidrager til elevernes evner til kritisk, analytisk og nysgerrige reflekter om fortiden. Eller som Charlotte Baarts skriver i kapitlet autoetnografi: *"Når alt kommer til alt, er subjektivitet den eneste måde, hvorpå vi kan opnå viden om de fænomener, vi studerer"*. (Baarts 2020).

Jeg har valgt at arbejde med autoetnografien i denne opgave, da det tillader en dybdegående undersøgelse af mine egne erfaringer som gymnasielærer i historie og mine refleksioner over de forandringer, som ændringer i min undervisning evt. vil skabe. Denne metode giver mig mulighed for at reflektere over, samt prøve at forstå de komplekse relationer der er mellem mig som underviser og de elever som undervises. Jeg vil gerne blive klogere på, hvilken effekt ændringer i mine didaktiske tilgange og overvejelser for undervisningens opbygning og indhold har på elevernes læring, som jeg observerer det. Metoden har den begrænsning, at denne opgave udelukkende kommer til at fokusere på mine subjektive fortolkninger af de to interventioner. Jeg kunne have supplereret min undersøgelse med kvantitative undersøgelser eller kvalitative interviews af mine elever. Men, da denne opgaves udgangspunkt, er min subjektive opfattelse af at være en kedelig historielærer, så mener jeg, at det giver god mening at arbejde med autoetnografien. Udgangspunktet for problemfeltet er ikke målt gennem dårlige elevevalueringer eller dårlig omtale. Det er en subjektiv vurdering fra min side, som er dannet ved observationer og spejlinger gennem mange timers undervisning. Derfor vil jeg heller ikke inddrage den kvalitative (interviews) eller kvantitative (spørgeskema) metode i denne opgave eks. gennem inddragelse af elevernes holdning til eller oplevelse af de to interventioner. Mit overordnet mål er at blive en bedre historielærer.

Metoder til dataindsamling og analysestrategi:

Jeg vil lave to interventioner, hvor den første har fokus på inddragelse af fantasi og den anden har fokus på indlæring gennem krop og bevægelse. Herefter vil jeg forholde mig til de to interventioner gennem mine observationer.

Den første intervention er inspireret af den britiske professor Emeritus Norman Jackson. Han har gennem mange år arbejdet med kreativitet. Norman Jackson arbejder ud fra en kreativitetsforståelse, som er inspireret af Mihaly Csikzentmihalyi. (Jackson, 2005).
Jeg finder Norman Jacksons arbejde indenfor historiedidaktik og kreativitet interessant, da hans grundlæggende antagelse er, at en historiker slet ikke kan udføre sit arbejde uden kreativitet. En historiker er nødt til at bruge sin fantasi for at kunne forestille sig en verden og en tid, som ikke længere findes. Jeg kunne godt tænke mig, at føre nogle af disse tanker ind i min undervisning. Hvordan kan jeg få eleverne til at bruge deres fantasi noget mere? Denne tankegang skubber til den traditionelle fagdidaktiske tilgang i faget, hvor man har været meget låst fast til det man kan få ud af kilderne eller tolkninger fra arkæologien. En sådan tilgang undervisningsdifferentierer også min praksis og imødekommer forskellige læringsstile hos mine elever. Samlet set skaber inddragelse af fantasi og kreativitet en mere levende, inkluderende og effektiv læringsoplevelse, der fremmer en dybere forståelse og interesse for historie hos mine elever. Jeg har med udgangspunkt i Norman Jacksons teori om anvendelse af fantasi i historieundervisningen udarbejdet øvelsen: ”Dagen før jeg drog på korstog…”.

Den anden intervention: ”illustrer romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe”, er inspireret af Tatiana Chemis og Pierangelo Pompas (Chemi &Pompa 2019) arbejde med krop og læring, som er beskrevet i artiklen: "Embodied Learning: Hypothesis for an Action-Based Physical Approach to Teaching". Chemi og Pompa undesøger i artiklen, om brugen af kroppen kan optimere indlæringen af kinesiske skrifttegn og skabe en forbedret oplevelse og positiv følelsesmæssig respons hos eleverne. Denne tilgang bygger på ideen om, at kroppen ikke kun er et middel til fysisk bevægelse, men også en vigtig kilde til erkendelse og læring. Jeg vil i min anden intervention undersøge, om eleverne opnår en dybere forståelse og bedre fastholde viden om romansk og gotik arkitektur ved at inddrage kroppen i læreprocessen. Samt hvorvidt en sådan metode fremmer en positiv og engagerende læringsoplevelse, hvor eleverne føler sig aktive og involverede i deres egen læring.

Undersøgelsesdesign:

Som tidligere beskrevet vil jeg gennemføre to interventioner i mit historiehold. Disse interventioner vil blive struktureret og beskrevet med inspiration fra Jank og Meyers strukturmodel (Jank &Meyer 2006). Jeg har valgt denne specifikke model, da den effektivt forbinder mine refleksioner omkring didaktik og pædagogiske overvejelser med øvelsernes konkrete indhold og udførelse. Modellen skelner mellem indre og ydre faktorer, hvilket gør den særligt velegnet til en autoetnografisk tilgang, da den giver plads til mine tanker og refleksioner vedrørende de konkrete interventioner.

Figur: Jank & Meyer: Strukturmodel

Jank og Meyers strukturmodel opdeles i fem strukturelementer. De ser undervisning som en interaktiv proces mellem underviseren og de studerende, med det formål at opbygge forskellige kompetencer. Hvert af de fem strukturelementer i modellen består af både en ydre og en indre dimension. Som beskrevet tidligere er netop denne sammenhæng mellem handling, erfaring og refleksion i lærings- og erkendelsesprocessen er kernen i pragmatismen (Wahlgren 2018). Jank og Meyer beskriver selv, at modellen er hermeneutisk, fordi den er konstrueret med hermeneutiske metoder i nær kontakt med praksis. (Jank & Meyer 2006). Pragmatismen fokuserer på erfaringer, som opnås gennem handlinger og interaktioner med virkeligheden. Grundlæggende antages det, at vi ikke kan erhverve gyldig viden uden at engagere os som aktører i interaktion med andre inden for en specifik kontekst (Dewey 1902). Strukturmodellen understøtter netop dette princip.

Den ydre dimension refererer til de umiddelbart observerbare aspekter af undervisningen, såsom de aktiviteter der udføres og den anvendte sprogbrug. Den indre dimension fokuserer på de underliggende tanker, intentioner og didaktiske overvejelser bag de planlagte handlinger. Ved at anvende denne model kan jeg skabe en mere nuanceret og dybdegående analyse af mine undervisningsmetoder, og dermed bedre forstå og forbedre læringsprocessen for mine elever.

Historieholdet 22f:

Jeg er historielærer på Aabenraa Statsskole i Sønderjylland og har klassen 22f til historie. Klassen består af 32 elever, heraf 10 drenge og 22 piger. Den store elevgruppe gør det ofte vanskeligt at finde nok stole til alle, og eleverne sidder tæt sammen i lokalet. Det er sjældent, vi har det samme lokale, så vi flytter konstant rundt på skolen. Dette påvirker i høj grad, hvordan jeg tilrettelægger undervisningen.

Når vi endelig er i klasselokalet, er pladsen så trang, at eleverne bliver nødt til at blive siddende på stolene timen igennem, da der ikke er meget gulvplads tilovers. Dette udelukker flere øvelser fra Coopreative learning (CL), som er en social-konstruktivistisk tilgang, hvor elever kommer ud på gulvet og sammen laver forskellige øvelser. Jeg bruger ofte denne tilgang i andre klasser, hvor der er mere plads til eleverne. Gruppearbejde i klasselokalet er derfor en udfordring, fordi der simpelthen ikke er plads til at flytte rundt. Ofte må eleverne forlade lokalet for at arbejde i grupper, hvilket spreder dem ud over hele skolen. Dette gør det svært for mig at holde styr på gruppernes arbejde, og jeg bruger en del tid på at finde dem igen.

På trods af klassens størrelse, er det en meget stille flok. Det er ofte en udfordring at få dem til at række hånden op. Ved første øjekast kan det virke som om, der er mange stereotypiske elevtyper i klassen – mange stille piger og dovne drenge, der spiller computer i timerne. Men dette er kun en del af forklaringen. Klassen er meget gruppeopdelt, og eleverne er låst fast i disse konstellationer. Nogle af disse grupper er i konflikt med hinanden, og klassen har haft en dialog med studievejlederen, som tilfældigvis også er mig, for at løse nogle af disse konflikter. Disse uoverensstemmelser skaber uro og sænker aktiviteten i timerne. Eleverne føler sig

utrygge og undlader derfor ofte at række hånden op. Dette miljø kan også forklare den manglende begejstring, jeg oplever i timerne.

Uanset årsagen til det lave engagement, bekræfter det mig i, at vi er nødt til at gøre tingene på en anden måde. Der er et klart behov for ændringer, så eleverne kan føle sig trygge og engagerede i undervisningen.

Mihaly Csikzentmihalyi – hvordan kreativitet opstår:

Den ungarske psykologiprofessor Mihaly Csikszentmihalyi har udført omfattende forskning inden for kreativitetsstudier og har særligt fokus på, hvordan kreativitet opstår og udvikler sig i sociale kontekster (Chemi, 2020). Ifølge Csikszentmihalyi er kreativitet ikke blot et individuelt fænomen, men snarere et resultat af en kompleks interaktion mellem individer og felt, deres omgivelser og det specifikke domæne, de arbejder indenfor. Begreberne felt og domæne beskriver her, at vi arbejder indenfor en gruppe af individer med et bestemt regelsæt og værdier. Kreativitet kan opstå på individuelt plan, men ofte vil dette fremmes via dialog mellem individ og felt. (Chemi, 2020 s. 44-48).

Denne forståelse af kreativitet er særligt relevant for mit projekt, da jeg ønsker at ændre elevernes tilgang til undervisningen ved at introducere nye arbejdsformer. Gennem disse ændringer vil der skabes en interaktion mellem eleverne og mig som underviser, hvilket vil påvirke den måde, eleverne opnår læring på. Ved at skabe et dynamisk og interaktivt læringsmiljø kan vi fremme kreativitet og dermed forbedre elevernes læringsoplevelser.

Mihaly Csikszentmihalyi betragter kreativitet som en dynamisk proces, hvor det kreative produkt forhandles og udvikles i samspil med det omkringliggende miljø. Han introducerer begrebet "gatekeepers", som henviser til de personer eller institutioner, der fungerer som vogtere af et domænes kultur og værdier. (Csikszentmihalyi 1996 s. 262). Disse gatekeepers har betydelig magt til at bestemme, hvilke ideer og produkter der accepteres som kreative inden for deres specifikke domæne. I en klasselokalesammenhæng fungerer lærere, skoleledelse og elever som gatekeepers. Deres indstilling og åbenhed over for nye

undervisningsøvelser og metoder kan have stor indflydelse på, hvorvidt disse nye tiltag bliver accepteret og integreret i undervisningen. Hvis disse gatekeepers er åbne og positive over for nye ideer, er der større sandsynlighed for, at nye undervisningsmetoder bliver implementeret og får en chance for at blomstre. På den anden side, hvis gatekeepers er modvillige eller skeptiske over for ændringer, kan det hæmme introduktionen af nye undervisningsøvelser. Deres modstand kan skabe en barriere for kreativitet i læringsmiljøet. Derfor er det vigtigt, at gatekeepers i et klasselokale er villige til at eksperimentere med og støtte nye tilgange for at fremme et dynamisk og kreativt læringsmiljø. At forstå og arbejde med gatekeepers kan derfor være afgørende for succesfuldt at implementere nye undervisningsmetoder, som kan forbedre elevernes læringsoplevelse og udvikle deres kreative evner. I denne forståelse er kreativitet ikke blot et spørgsmål om individuel originalitet, men snarere en proces med social accept og anerkendelse. Csikzentmihalyi argumenterer for, at selvom et produkt kan opfattes som kreativt af skaberne selv, vil dets succes og anerkendelse afhænge af gatekeepernes opfattelse af dets relevans og værdi i det pågældende domæne. (Csikszentmihalyi 1996 s. 262-263). Desuden påpeger Csikzentmihalyi, at opfattelsen af kreativitet kan variere betydeligt afhængigt af tid og sted samt det specifikke domæne. Noget, der kan blive betragtet som kontroversielt eller provokerende i én kontekst, kan blive hyldet som banebrydende i en anden. Derfor har gatekeeperne en central rolle i at bestemme, hvilke ideer og produkter der får adgang til at forme og transformere et domænes kultur og værdier. (Chemi, 2020 s.45).

Norman Jackson – en historiker skal bruge sin fantasi:

Professor Emeritus Norman Jackson ved Surrey Universitet i England skriver i sin artikel: *”Creativity in history teaching and learning”* hvordan han ser kreative arbejdsprocesser som et vigtigt supplement til en historikers arbejdsmetoder. (Jackson, 2005). Norman Jackson henviser i sin artikel til Mihaly Csikzentmihalyi og arbejder ud fra den samme forståelse af kreativitet.

Norman Jackson mener, at en del af en historikers arbejde er at forstå og forestille sig hvordan folk, som ikke længere er her, boede og interagerede med hinanden i en samtidig kulturel og

socioøkonomisk kontekst. Norman Jackson beskiver det således: ”*In encountering the past the creativity of the historian is directed to understanding unfamiliar structures, contexts, cultures and belief systems. Imagining what the past was like – how, why and when people did certain things, is central to being a historian. Historical imagination is essential to grasping the “other” times and places under exploration and to conveying both that difference and a personal understanding of it. The ability to see a situation from a perspective that is not present minded is perhaps an essential ingredient of the historian’s creativity and imagination.*“ (Jackson, 2005). Norman Jackson mener hermed, at en historiker er nødt til at bruge sin fantasi til at kunne forstille sig noget, som ikke længere er her. Hvis vi ikke bruger fantasien og vores forestillingsevne så vil vi ikke være i stand til at sætte os ind i tidligere tiders levevilkår og forhold. Man skal derfor også være åben overfor nye måder at arbejde med historien på, da dette kan være medvirkende til at fantasi og kreativitet får bedre vilkår. Norman Jackson anbefaler derfor, at man laver undervisningsrum og forløb, der åbner op for elevernes kreativitet og forestillingsevne. Det kan være rollespil, teater og andre metoder, der i højere grad giver eleverne mulighed for at indleve og forestille sig den historiske kontekst. Det handler også om, at man er åben overfor nye tanker, tilgange og koblinger af metoder med inspiration fra andre faggrupper. Disse nye tilgange til faget kan desuden være med til at udvide en historikers værktøjskasse.

Intervention 1: Øvelse: ”Dagen før jeg drog på korstog…”

På holdet 22f historie arbejder vi øjeblikket med perioden middelalder. Den faglige vinkel har været på forholdet mellem det gejstlige og verdslige, og i særlig grad, hvordan religion kommer til at fylde mere efter Romerrigets fald i Europa. Forud for dette modul, har eleverne lavet en video om korstogene, som skulle formidles til en 6. klasse. Her havde de fokusere på baggrund for og årsager til korstogene i middelalderen. Eleverne har her opnået en generel faglig viden om emnet med fokus på kronologi. Eleverne er på nuværende tidspunkt midt i forløbet og har en generel viden om middelalderen og forholdet mellem det gejstlige og verdslige i denne periode. Eleverne har derfor en grundlæggende viden om perioden og emnet

forud for øvelsen: ”Dagen før jeg drog på korstog…”. Min præsentation af intervention 1 er udarbejdet med inspiration fra Jank og Meyers strukturmodel:

Mål:

Den ydre dimension: Formålet med øvelsen er at udvide elevernes værktøjskasse i faget historie. Historiefaget er med rette bundet op omkring arbejdet med kilderne og arkæologiske fund. Men som Norman Jackson også påpeger, så kan vi ikke bruge hverken kilder eller genstande fra arkæologien til særligt meget, hvis vi ikke kombinerer det med vores evne til at forestille sig en verden, der ikke længere eksisterer. Øvelsen skal hjælpe eleverne til at forstå denne sammenhæng. I denne øvelse skal eleverne være meget specifikke i deres forestillingsverden. De skal forestille sig et menneske, der skal afsted på korstog den følgende dag. Hvilke forberedelser vil et menneske, der skal på korstog gøre sig? Hvilke forberedelser gør et menneske før en betydningsfuld afrejse? Hvilke følelser er på spil? Det kan være svært at få disse perspektiver i spil via kilderne, da de ofte beskriver officielle taler eller breve fra højtstående personer. Et andet mål er også, at få eleverne til at arbejde med kroppen som redskab. Eleverne skal bruge kroppen til at gå igennem forberedelserne. Det er ikke nok at tænke sig til det. Når vi bruger kroppen, går vi eks. gennem et menneskets morgenrutiner på en anden måde end hvis vi blot forestillede os det. Hvordan vågner man? Har man noget over sig? Hvilket? Vågner man op alene eller sammen med andre? Hvad tager man på, nå man står op? Alle disse rutiner huskes bedst, når vi bruger kroppen. På denne måde aktiveres alle sanser og erfaringer fra eget liv og sættes i spil som redskaber til at forstå et middelaldermenneskes liv.

Den indre dimension: Jeg er interesseret i at undersøge, hvad eleverne får ud af at arbejde på denne måde. På den ene side vil jeg gerne vise eleverne andre metoder og tilgange til faget. Traditionelle undervisningsmetoder, som primært baserer sig på tavleundervisning og kildelæsning, kan være effektive, men de appellerer ikke altid til alle elever. Ved at inddrage alternative metoder, som kropslige og sanselige aktiviteter, kan vi imødekomme forskellige læringsstile og dermed øge inklusionen i undervisningen. Den amerikanske psykolog Howard Gardner's teori fra 1980’erne om mange intelligenser understøtter denne tilgang, idet han

argumenterer for, at mennesker har forskellige typer af intelligenser, som fx kropslig-kinæstetisk intelligens. (Howard 2002) og (Chemi, Jensen &Hersted 2015 s. 161).
Ved at aktivere elevernes kroppe og sanser kan jeg appellere til de elever, der lærer bedst gennem bevægelse og fysisk aktivitet.
På den anden side vil jeg gerne løsne op for den lidt anstrengte stemning, som er i klassen. En anspændt atmosfære kan hæmme læring og social interaktion. Ved at introducere mere legende og engagerende aktiviteter kan vi skabe en mere positiv og åben klassekultur. Læring gennem leg, som beskrevet af pædagoger som Jean Piaget og Lev Vygotsky, fremmer kreativitet og samarbejde, og kan gøre undervisningen sjovere og mere motiverende for eleverne. (Chemi, Jensen &Hersted 2015 s. 152-157). Eleverne sidder meget stille i løbet af dagen. At få dem op af stolen og bruge kroppen og sanserne vil være en god forandring for dem. Et af mine overordnet mål er også bare at gøre undervisningen lidt sjovere. Eleverne må gerne grine lidt mere i min timer!

Tid:

Den ydre dimension: Forud for selve øvelsen har jeg forberedt et PowerPoint, som det vil tage mig ca. 15 minutter at gennemgå inkl. spørgsmål fra eleverne. Selve øvelsen får eleverne 30 minutter til. Herefter er der 15 minutters fremvisning og opsamling i plenum.

Den indre dimension: Jeg har valgt, at det skal være en forholdsvis kort øvelse. Hvis eleverne har for meget tid, så kan det skabe uro i nogle af grupperne og flere elever begynder at zoome ud. På den anden side, så skal der også være tid nok til refleksion. Jeg vil gerne have en dialog i gang i grupperne omkring hverdags aktiviteter, som de kan overføre til middelalderlivet. Der skal derfor være tid nok til at de både kan afprøve forskellige hverdagssituationer med kroppen, samt have en fælles refleksion herom.

Indhold:

Den ydre dimension: Eleverne skal opnå indsigt i det almindelige menneskes liv i middelalderen. I denne øvelse vil jeg gerne have eleverne til at reflektere over de mere menneskelige perspektiver, der har været i spil i forbindelse med korstogene. Øvelsens formål

er ikke at få fakta på plads, men refleksion over de menneskelige omkostninger og følelser, der må have været til stede hos et middelaldermenneske, der drog på korstog. Ved at bruge kropslige aktiviteter kan jeg hjælpe eleverne til at indleve sig i fortiden på en mere dybtgående måde. Gennem simulationer og rollespil kan eleverne opleve, hvordan det må have føltes at sige farvel til sine kære og drage ud på en usikker og farlig rejse. Denne metode kan hjælpe med at udvikle elevernes empati og forståelse for de menneskelige aspekter af historiske begivenheder.
Målet er derfor at få så mange elever som muligt til at bruge kroppen og derved hjælpe dem ind i en forestillingsverden, hvor vi kan bruge kroppens hukommelse til at forestille os helt almindelige hverdagselementer. Den kropslige hukommelse kan også hjælpe os til at forestille os de følelser, som et middelaldermenneske må have haft før en så stor rejse.

Den indre dimension: Denne tilgang giver mulighed for, at eleverne kan opleve historien med deres sanser og føle en direkte forbindelse til de begivenheder, de studerer. Dette kan styrke deres forståelse og hukommelse af emnet. Når eleverne engagerer sig fysisk og følelsesmæssigt i læringsprocessen, aktiveres flere sanser, hvilket kan føre til en dybere og mere varig læring.
Ved at integrere kropslige og sanselige aktiviteter i undervisningen kan vi således skabe en mere engagerende og meningsfuld læringsoplevelse for eleverne, hvor de ikke kun lærer om historiske fakta, men også udvikler dybere forståelse og empati for de mennesker, der levede i fortiden.

Handling:
Den ydre dimension: Vi starter modulet i plenum, hvor eleverne sidder på deres pladser. Dagens øvelse og teorigennemgang vil blive præsenteret for eleverne på en PowerPoint. Jeg har valgt at starte øvelsen med en præsentation af Norman Jacksons teori om, hvorfor en historiker skal bruge sin kreativitet og fantasi i arbejder med fortiden. Eleverne bliver også introduceret til hvordan man kan bruge kroppen som redskab til at aktivere flere sanser.

Først gennemgås teorien og herefter vil jeg demonstrere, hvordan man eks. kan bruge kroppen i denne forbindelse. Jeg vil lægge mig på gulvet og lade som om jeg sover. Langsomt vil jeg begynde at bevæge mig, hvorefter jeg vågner gabende og strækkende. I stilhed vil jeg gå igennem nogle morgenrutiner. Efter denne demonstration vil jeg stille nogle refleksive spørgsmål til eleverne. Hvad gjorde jeg her? Hvorfor gjorde jeg det? Hvilke refleksioner giver dette mig? Spørgsmålene skal hjælpe dem i gang til deres egne refleksioner omkring middelaldermennesket.

Eleverne inddeles i grupper af 4 personer. De er 30 elever i klassen. Jeg laver tilfældige grupper via programmet Lectio. Eleverne skal blive i klasselokalet under øvelsen. Når eleverne sidder gruppevis, så får de opgaven præsenteret:

BRUG JERES FANTASI OG KROP

Tal om, hvad man gør dagen inden en stor rejse!
Vælg en i gruppen, som skal på korstog. Personen starter dagen før afrejse med at stå ud af sengen.
Brug kroppen. Ræk konkret ud efter en ting. Gør handlingen.
Hvilke ting skal med? Hvad skal I forberede? Afskedshandlinger? Indkøb?

Eleverne skal i gruppen forestille sig en person, der tager på korstog. Hvilken status har denne person? Bonde eller ridder? Herefter, hvad gør denne person dagen før afrejse? Hvad og hvilke ting pakkede et middelaldermenneske, som skulle på korstog? Hvordan pakkede man? Hvordan siger man farvel og til hvem? Hvordan handler, føler og agerer jeg dagen før afrejse? Hvordan forbereder jeg mig? Hvad pakker jeg? Hvem siger jeg farvel til?

Den indre dimension: Klassen har ikke et særligt godt sammenhold og er meget gruppeopdelt, hvor flere grupper har svært ved at tale sammen. Vi har i klasseteamet derfor aftalt, at alle grupper skal laves af læreren, da vi forsøger at bløde de sociale grupperinger op. Jeg har god

erfaring med at lave tilfældige grupper sammen med klassen. Enten ved lodtrækning eller ved at anvende en funktion i vores fælles program ”Lectio”.
Eleverne skal blive i klasselokalet eller i de små grupperum lige overfor vores lokale. Det er der fordele og ulemper ved. Det vil skabe en masse larm og uro. Men, hvis eleverne forlader klassen og grupperummet, så er der en tendens til, at det ikke rigtig bliver til så meget arbejde, og jeg har svært ved at finde eleverne igen. Årsagen hertil, er netop den dårlige klassedynamik. Min erfaringer er, at nogle af piger simpelthen forsvinder fra gruppearbejdet, hvis de ikke kommer i gruppe med bestemte personer. Der er desværre brug for en høj grad af lærerstyring i denne klasse. For at sikre mig, at alle elever kommer igennem øvelsen, så vil jeg gerne have at de bliver i nærheden af klassen.

For nogle elever er denne øvelse virkelig grænseoverskridende. De vil føle sig på udebane og vil have svært ved at gå ind i øvelsen, hvor de skal ligge på gulvet og lade som om, at de er et middelaldermenneske. Derfor det er vigtigt at jeg viser dem, hvordan man kan bruge kroppen i denne sammenhæng. Jeg er nødt til at vise dem vejen. Det er heller ikke sikkert, at alle eleverne vil gøre det.

Relation:
Den ydre dimension: Jeg har valgt at øvelsen skal være en gruppeøvelse, da dette kan bidrage til en fælles refleksion og dialog om middelaldermenneskets gøren og laden. Dialogen mellem eleverne kan skabe nye refleksioner og associationer, der igen kan skabe nye perspektiver. Jeg har derfor en forventning om, at udbyttet vil være højere end ved individuel udførelse.

Denne klasse har en dårlig klassedynamik. Der er mange sociale grupperinger og der har været en del konflikter mellem især pigegrupperne. Et andet formål med øvelsen er derfor også at lave noget undervisning, hvor eleverne er sammen på en anden måde. Der er behov for at rammerne ændres lidt for at løsne stemningen lidt inde i klassen. En legende tilgang til faget, hvor eleverne kommer op af stolene og laver andre øvelser end tekstlæsning kan afhjælpe situationen lidt. Jeg ved på forhånd, at der vil være elever, som modsætter sig dette. M. Csikzentmihalyi taler om Gatekeepers, som er med til at beskytte domænet for forandring.

I klassen er der nogle elever, som kan betragtes som Gatekeepers. De er ikke meget for denne form for undervisning. De foretrækker at blive på deres pladser og modtage traditionel undervisning.

Den indre dimension: En øvelse som denne kan også bidrage til en del latter og humor i enkelte grupper, da jeg beder eleverne om at bruge kroppen. For nogle elever vil dette være en smule ubehageligt og for andre vil det give anledning til at pjatte. Humor kan være et rigtig godt værktøj til at facader bliver blødgjort. Og netop i denne klasse, hvor der en anstrengt stemning kan det være fint at give plads til. Men på den anden side, vil jeg også gerne vise eleverne, at det at bruge kroppen er et seriøst arbejdsværktøj og ikke kun til pjat. Det skal derfor være en balancegang mellem seriøsitet og humor.

Gennemførelse af øvelsen: Dagen før jeg drog på korstog… :

Det øjeblik, hvor jeg indledte modulet ved at lægge mig på gulvet og lukke øjnene, var en bevidst handling fra min side. Jeg valgte at træde ud af den traditionelle rolle som lærer og i stedet træde ind i rollen som deltager i den historiske rekonstruktion, jeg ønskede at facilitere for mine elever. Jeg lukkede øjnene og trak et imaginært tæppe op omkring mig. Mit hår kløede, og jeg forestillede mig et hår fuld af lus og andet utøj. I min forestillingsverden lå jeg på et leje af hø i en middelalderbolig. Jeg forestillede mig det første lys komme ind gennem sprækkerne i væggen. Jeg strækker mig, da jeg ved det første morgengry skulle op og i gang med dagens gerninger og forberedelser inden afrejse i morgen tidlig. Jeg stod op og vaskede mit ansigt i vand og gik ud af huset. Gennem denne handling søgte jeg at engagere mine elever på en dybere måde, ved at invitere dem til at opleve historien gennem min kropslige forestillingsevne.

Mine elevers reaktioner på denne handling, hvor jeg lagde mig ned og forestillede mig scenen, var forskellige. Fra det indledende fnis til den efterfølgende stilhed, blev det klart, at mine elever var usikre på, hvordan de skulle reagere på denne uventede ændring i

undervisningsdynamikken. Deres reaktioner afspejlede deres overraskelse over at se deres lærer handle på en måde, der brød med de sædvanlige undervisningskonventioner.

Da jeg rejste mig op og spurgte mine elever, hvad jeg havde gjort, var der stille i lang tid og vi kiggede afventende på hinanden. Deres reaktioner blev stille og roligt mere aktive.

Eleverne havde ikke haft lektier for til modulet, så de ellers altid så forberedte piger havde heller ikke mulighed for at være klar med svarene.
Efter et stykke tid rækker Ruben hånden op: Han siger: *Du stod op?*
Ja! Siger jeg! Jeg stod op dagen før min afrejse. Jeg skal på korstog!
Herefter var der en højlydt latter i lokalet.

Jeg spørger ud i lokalet: *Hvordan arbejder en historiker? Hvilke redskaber har hun?*
Nu er der flere hænder i vejret. Laura siger: *"En historiker anvender kilder"*. Herefter taler vi om hvilke problematikker, der er ved mange af de skriftlige kilder fra middelalderen. Flere af eleverne påpeger, at det er problematisk at de skriftlige kilder er skrevet af mænd om mænd. En anden elev fortæller også, at kilderne for det meste kun beskriver overklassens historie. Hvad med de fattige? Vi taler om arkæologien, og hvordan genstande kan supplere de skriftlige kilder. Jeg afslutter plenumsamtalen med at præsenterer Norman Jackson og hans tanker om, at en historiker skal bruge sin fantasi. Jeg forklarer klassen, at jeg ved at bruge min krop og min fantasi aktiverer nogle redskaber, som også er relevante for en historiker. Kroppen har sin egen hukommelse. Diskussionen om historikeres arbejde med kilder og de begrænsninger, de står overfor, åbnede op for refleksioner om historiefagets kompleksitet. Eleverne begyndte at forstå vigtigheden af at anvende forskellige tilgange og redskaber, herunder også kroppen og fantasien, for at opnå en dybere forståelse af fortiden.

Eleverne bliver fordelt i tilfældige grupper og fordeler sig i ud i lokalet. Eleverne er blevet bedt om at prøve sig frem. Lad kroppen gøre arbejdet ved at slå hovedet fra og i stedet bruge intuitionen. Hvad gør vi helt automatisk om morgenen, når vi står op? Jeg går rundt og observerer, hvordan eleverne griber øvelsen an. Flere af grupperne har allerede fundet en

computer frem. De er i gang med at skrive et manuskript til en scene til et teaterstykke og fordele rollerne. Jeg vælger at standse dem, da jeg gerne vil have dem til bruge kroppen frem for hovedet. Jeg siger: *"Bare prøv jer frem. Hvor fører kroppen jer hen?".* Andreas tager imod min opfodring og lægger sig på gulvet. Han lukker øjnene og lader som om, at han sover. Han giver sig god tid til at vågne. Rundt om står hans gruppe. De har svært ved at holde latteren tilbage og kigger afventende på Andreas. Da Andreas rejser sig. Spørger han os: *"Tisser man inden man beder sin morgenbøn – hvad skal jeg gøre først?"* Gruppens latter flyder ud i lokalet. Jeg spørger: *"Hvad siger din krop dig?"* Andreas: *"Den skal helt sikkert tisse som det første om morgenen!".* En af pigerne i gruppen siger: *"Jamen – så skal du ud af huset. Der var jo ingen toiletter dengang".* Andreas forlader det imaginære hus og tisser. Igen til stor latter og bifald i gruppen. Efter dette bliver gruppen mere seriøs og begynder at diskutere, hvordan man beder og hvad indholdet i en bøn dagen før afrejse skal være. Jeg beslutter mig for at gå videre til næste gruppe. Andreas har med sine handlinger sat en god stemning i gruppen og de er kommet i gang med en faglig samtale med Andreas som forsøgskanin.

En anden gruppe er i gang med et frieri. De siger, at inden afrejse vil mange mennesker sørge for at få styr på deres kærlighedsforhold. At det der må fylde mest hos almindelige mennesker inden afrejse må være det relationelle og følelseslivet. I denne gruppe er der to elever, som har trukket sig tilbage. De har ikke lyst til at deltage i øvelsen. Begge elever er normalt stille og indadvendte. Min tolkning er, at kombinationen af at skulle bruge kroppen og at nogle af gruppen er i gang med et frieri, er for meget for de to elever. I frieriet indgår både kys og kram, og de involverede elever har det sjovt, men det er for intimt for de to tilbagetrukne elever. Jeg spørger gruppen, hvorvidt der er andre ting, som der skal ordnes inden afrejse. Hvad med ens ejendom eller hvordan skaffer man penge nok til rejsen? Jeg forsøger at skifte emne for at gøre det nemmere for de to ekskluderede elever at komme tilbage i gruppen. En af de piger, som var i gang med et frieri siger: *"Jamen – så må vi sælge koen. Den kan man da få mange penge for!".* Herefter skifter fokus i gruppen. De begynder at diskutere, hvor man kan sælge en ko og hvor meget man kan få for den. Den ene af de to ekskluderet elever byder nu ind i samtalen. Dette understreger vigtigheden af at skabe et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever føler sig velkomne til at deltage på deres egne præmisser. Med en øvelse som denne,

kan det være svært for nogle elever at deltage, da det bryder med de vante rammer for undervisningen og de er heller ikke forberedte på det, da jeg ikke har sagt noget om det på forhånd.

En tredje gruppe bestående af piger har valgt at sende en ridder afsted på korstog. De andre grupper har fokuseret på almindelige bønder. Eleverne inddrager sidste uges emne, hvor vi talte om folkekorstoget i 1096, hvor det er beskrevet i kilderne, hvordan almindelige mennesker drog afsted i begejstring og hvor mange døde under den farefulde rejse og fordi de var dårligt udrustet og trænet til kamp. Jeg kan se, at pigerne er i gang med pakke. De har foldet et tørklæde ud på bordet, som de siger er et skind. De spørger mig: ”Hvordan opbevarer man maden i længere tid?”. Jeg siger, at meget af middelalderens kød og fisk var tørret og saltet, men at man måtte finde og købe mad løbende på rejsen. Herefter diskuterer de, hvorvidt ridderen selv pakker sin mad eller om han ikke har nogle tjenestefolk til det? I denne gruppe bliver der snakket meget. Og de går op i de faglige detaljer. De har sværere ved at få gang i kroppen. Jeg vælger at lade dem være og ikke ændre på deres tilgang. De har efter min vurdering en god faglig snak baseret på refleksioner, som fortsætter efter jeg forlader gruppen. Øvelsen bliver afbrudt, da der pludseligt dukker en gruppe af 8 brobyggere fra den lokale folkeskole op i lokalet. Jeg havde glemt alt om, at de kom. Jeg fordeler brobyggerne ud i grupperne og fortsætter rundt. En af grupperne er rigtig god til at tage imod brobyggerne. De bliver til bondens børn, som skal efterlades i landsbyen. Bjarke, som er bonden, er på vej til smeden for at sælge sit værktøj for at skaffe penge til det hjem, hvor børnene efterlades. Jeg bliver glad for at se deres improvisering i forbindelse med at gruppen udvides med brobyggere. Det er en god refleksion. Hvad gør man af sine børn og hvordan sikrer man deres leveforhold, mens forældrene er på korstog?

Efter ca. 20 minutter kalder jeg grupperne tilbage til plenum. Eleverne bliver bedt om at vise udsnit af deres historiske refleksioner. De fortæller om deres overvejelser og processerne hertil. Eleverne byder ind og der er en stor aktivitet. Det er tydeligt, at stemningen er høj. Det har været en sjov øvelse. Gennem mine observationer og refleksioner blev det tydeligt for mig, at øvelsen åbnede op for en dybere forståelse af fortiden, samtidig med at det skabte rum for elevernes personlige engagement og refleksioner. Som historielærer var dette en værdifuld erkendelse, der ville forme min tilgang til undervisningen fremover.

Intervention 2: Øvelse: ”illustrer romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe”:

I arbejdet med øvelsen ”dagen før jeg drog på korstog…” var eleverne gode til at reflekterer sammen i gruppen, som resulterede i nye tilgange og erkendelser. Det at de inddrog egne hverdagsrutiner og erfaringer åbnede op for perspektiver og refleksioner om forhistoriske mennesker. Elevernes tilgang var dog meget struktureret og systematisk. Eleverne har svært ved at lade deres analytiske sind være på pause og i stedet arbejde intuitivt. Dette har fået mine tanker i gang. Jeg kunne godt tænke mig, at eleverne arbejdede mere intuitivt med faget. At eleverne bliver bedre til at udnytte den tavse viden og erfaring som ligger i vores kroppe og sanser. Jeg har derfor spekuleret meget på, hvordan jeg kan aktivere dette hos eleverne. Den danske filosof K.E. Løgstrup (1905-1981) forklarer, hvordan kunstneren udtrykker en specifik følelse eller oplevelse, kaldet "fait de vie", gennem en "stemthed", hvor man afstemmer en oplevelse eller sansning i nuet. Løgstrup betegner dette som "sanseindtrykkets stemthed". Hans pointe er, at for at opnå ny kreativitet eller læring, skal man adskille "fait de vie" fra tidligere erfaringer. Hvis vi giver os hen til sansningen, kan vi frigøre os fra de begrænsninger, vores erfaringer pålægger os. (Chemi, Jensen &Hersted 2015 s. 163). Men det var svært for dem at bruge kroppen som redskab. Derfor vil jeg gerne lave en ny øvelse med kroppen som omdrejningspunkt. Målet er, at eleverne bedre kan huske de to middelalderlige stilarter i fremtiden, hvis de har brugt kroppen som redskab til at illustrere den romanske og gotiske kirkearkitektur.

Efter arbejdet med korstogene skal klassen arbejde med middelalderarkitektur og kunst. Forud for dette modul har eleverne læst om romansk og gotisk arkitektur, som det kommer til udtryk i europæisk kirkebyggeri. Eleverne skal til eksamen kunne kende forskel på de to stilarter. Dette har ført mig frem til øvelsen: ”illustrer romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe”. Øvelsen er inspireret af forskning af Tatiana Chemi og Pierangelo Pompa, som er beskrevet i deres artikel "Embodied Learning: Hypothesis for an Action-Based Physical Approach to Teaching". I deres undersøgelse udforsker de, inspireret af dramaturgiske principper, hvordan kroppen kan være et effektivt redskab til at forbedre læring. I centrum for deres arbejde står spørgsmålet om, hvorvidt brugen af kroppen kan optimere indlæringen af

kinesiske skrifttegn og endda føre til en forbedret oplevelse og positiv følelsesmæssig respons hos eleverne. Denne tilgang er dybt forankret i ideen om, at kroppen ikke kun er et redskab til fysisk bevægelse, men også en vigtig kilde til erkendelse og læring. Ved at engagere kroppen i læreprocessen kan eleverne muligvis opnå en dybere forståelse og bedre huske de to stilarter fra middelalderen.

Mål:

Den ydre dimension: Øvelsens indholdsmæssige formål er, at eleverne skal arbejde med de to stilarter romansk og gotisk kirkearkitektur. Eleverne skal forstå forskellen på de to stilarter. Ved at integrere kroppen aktivt i undervisningen kan man potentielt åbne op for nye og mere effektive måder at lære på, samtidig med at man skaber en mere engagerende og meningsfuld læringsoplevelse for eleverne.

Den indre dimension: Tilgangen kan også bidrage til at skabe en positiv og engagerende læringsoplevelse, hvor eleverne føler sig aktive og involverede i deres egen læring. Dette understreger vigtigheden af at tage højde for hele individet i undervisningen og anerkende kroppens rolle som en integreret del af læringsprocessen. Når jeg som historielærer inddrager kroppen i mine undervisningsøvelser, så har jeg en forventning om, at det skaber en mere engagerende og dybdegående læringsoplevelse for mine elever. Ved at lade dem deltage fysisk i historien aktiverer jeg deres interesse og nysgerrighed på en måde, der ikke altid er mulig med traditionelle undervisningsmetoder.

Tid:

Den ydre dimension: Eleverne modtager en kort introduktion på ca. 5 minutter. De har 30 minutter til at lave illustrationerne. Herefter mødes vi i klassen, hvor vi har en fælles afslutning på 15 minutter.

Den indre dimension: Øvelsen er kort. Der kommer til at gå nogen tid med at finde et sted, hvor grupperne kan udfolde sig. De har brug for plads omkring sig. Jeg har valgt 30 minutter til selve øvelsen, da jeg gerne vil have at de arbejder koncentreret.

Indhold:

Den ydre dimension: Som forberedelse til modulet har eleverne læst om gotisk og romansk arkitektur. I de romanske kirkebyggerier er vinduerne meget små og lofterne var oprindeligt lave. Det var derfor mørkere kirkerum end dem der kommer med de gotiske kirkebyggerier. Eleverne skal opnå en forståelse af disse to stilarter, samt den symbolik der er i kirkebyggerierne på dette tidspunkt. Samtidig sker der i middelalderen stor udvikling i byggeteknikkerne. Dette har betydning for, hvor store vinduer og hvor høje lofter der kan være i kirkerne. Denne udvikling fra de romanske kirkebyggerier i den tidlige middelalder til gotikken i senmiddelalderen ønsker jeg at eleverne skal opnå forståelse for og illustrere gennem deres kropsskulpturer. Symbolikken må også gerne komme frem i deres skulpturer.
Forud for modulet har eleverne arbejdet med middelalderkunst, som den kommer til udtryk i Ikonmalerier og kalkmalerier i de danske kirker. I den forbindelse har vi arbejdet med farver og hvilken symbolsk betydning disse blev tillagt i middelalderen. Eleverne skal inddrage dette element i deres kropsillustrationer. Farverne kommer i gotikken til udtryk i arkitekturen gennem farvede glas i vinduerne i senmiddelalderen.

Den indre dimension: Jeg ønsker, at alle elever har en grundlæggende forståelse af de to stilarter, når øvelsen er afsluttet. Jeg har erfaret, at elever ofte finder kirkearkitektur kedeligt. Dog kan arkitektur være en vigtig del af pensum, da eksamensbilagene ikke kun må bestå af tekst. Kilderne skal suppleres med fotografier, arkitektur eller lignende. Da vi af naturlige årsager ikke har mange fotografier fra middelalderen, bliver eksamenssættene ofte suppleret med bilag, der indeholder arkitektur eller kalkmalerier. Derfor er det vigtigt, at alle elever forstår de grundlæggende træk. Jeg ønsker derfor at finde en måde, hvorpå jeg kan undervise i arkitektur og kunst på en sjov og ny måde.

Handling:

Den ydre dimension: Vi begynder modulet i plenum. Øvelsen er kort beskrevet i Lectio, vores fælles platform. I stedet for et PowerPoint har jeg valgt at beskrive øvelsen her, da jeg ønsker at få dem hurtigt i gang og bruge mere tid på at samle op bagefter. De har læst om stilarterne

hjemmefra, men vi har ikke gennemgået dem på tavlen. Øvelsens faglige indhold bygger derfor på lektien, og jeg ved ikke, om alle har styr på stilarterne på forhånd. Øvelsen skal bruges til at arbejde med lektiens faglige indhold, og bagefter kan de skrive noter om stilarterne, når vi samler op i klassen med deres fotos fra øvelsen.

Eleverne skal arbejde i grupper for at skabe dialog om stilarterne. De vil diskutere kendetegnene og udviklingen fra romansk til gotisk arkitektur, idet de skal indsende 5 fotos, der illustrerer de to forskellige stilarter. Disse fotos skal være tilgængelige på Lectio efter 30 minutter.
Eleverne skulle medbringe en lommelygte til undervisningen, som de skal bruge til at arbejde med lyset i kirkebyggerier. De får udleveret silkepapir i forskellige farver, som i øvelsen symboliserer farvede glasvinduer, der blev indbygget i de store glaspartier i gotiske katedraler i senmiddelalderen i Europa. Eleverne skal illustrere stilarterne gennem kropsskulpturer og samtidig arbejde med lysindfaldet i de forskellige kirker.
Eleverne kender allerede til farvernes betydning og symbolik i middelalderen, da de har arbejdet med dette emne tidligere. I øvelsen skal de overveje, hvilke farver de vil lade skinne ind i deres kropslige illustrationer, og hvilken symbolik de dermed vil fremhæve.

Indre dimension: Jeg ønsker, at eleverne skal eksperimentere, så jeg gennemgår ikke stilarterne på forhånd. Dette fremmer også dialogen mellem eleverne. I grupperne skal de identificere gotikkens særlige kendetegn og diskutere, hvordan disse kan illustreres. Jeg tror, det fremmer læringen, at de først læser om stilarterne, derefter diskuterer dem og til sidst illustrerer dem med kroppen. At gøre dette i fællesskab tilføjer en ekstra dimension.

Relation:
Den ydre dimension: Øvelsen foregår gruppevis, et bevidst valg, da det medfører, at eleverne skal indgå i en dialog om emnet. Ved at bruge kroppen kommer de tættere på hinanden, hvilket skaber en anderledes læringsoplevelse. Jeg udforsker, hvorvidt brugen af kroppen kan optimere indlæringen af middelalderens stilarter og forhåbentlig gøre det sjovere for eleverne. At arbejde med deres kroppe i grupper giver øvelsen en ekstra dimension, da de skal indgå i en

skulptur. Dette kræver, at de forholder sig til hinanden: Hvordan står de, og hvordan kan min krop indgå i denne konstellation?

Den indre dimension: Jeg ønsker, at eleverne arbejder mere intuitivt med faget. Ved at integrere kroppen og sanserne håber jeg, at eleverne bedre kan udnytte den tavse viden og erfaring, som ligger i vores kroppe og sanser. Jeg håber også, at eleverne finder øvelsen sjov og får grinet sammen, hvilket kan styrke deres sociale relationer og skabe en mere positiv læringsoplevelse.

Gennemførelse af øvelsen: ”Illustrere romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe”:

Ved modulets start spørger en af eleverne mig, hvorfor de skulle medbringe en lommelygte? Jeg svarer, at det skal de, fordi vi skal bruge den i en øvelse. Herefter bliver der spurgt om, hvorfor de ikke bare kan bruge den lommelygte de har i mobilen. Jeg kigger overrasket ud i klassen. Jeg havde faktisk slet ikke spekuleret på, at de alle sammen har en lommelygte i lommen altid. De griner lidt af min uvidenhed. Jeg fornemmer, at min manglende forståelse for at der er en lommelygte i mobilen er med til at lette stemningen allerede fra starten af modulet. Det er altid en god start, når der er en god stemning fra starten af modulet.

Jeg begynder med en kort introduktion på fem minutter, hvor jeg forklarer, at de skal skabe kropsskulpturer, der illustrerer de karakteristiske træk ved romansk og gotisk arkitektur. De virker lidt usikre, men også spændte på den nye type opgave. Jeg laver hurtigt tilfældige grupper af 4-5 personer i vores fælles program Lectio. Eleverne accepterer de tilfældige grupper, som programmet genererer. Jeg fordeler silkepapiret i forskellige farver ud til alle grupper. Herefter fordeler grupperne sig. Jeg tager mig selv i at forvente modstand mod opgaven. Min mavefornemmelse siger mig, at der vil være elever, som ikke har lyst til at komme hinanden nær. Elever for hvem kropsskulpturer og den berøring og tæthed, dette skaber, vil være ubehageligt. Jeg bliver derfor ved tavlen og afventer modstanden. Men den udebliver. Der kommer ingen kommentarer eller modsigelser mod dagens opgave. Eleverne

summer i grupperne, og jeg fornemmer en let nervøs latter, men det forbliver ved det. Ingen kommentarer – eleverne går i gang. Jeg accepterer, at de forsvinder ud på skolen, da de skal bruge noget plads. Jeg låser op til skolens store aula, hvor der er plads til flere grupper. Det er tydeligt, at grupperne søger hen i krogene af skolen, hvor der ikke er andre elever. De vil gerne løse opgaven uden for mange tilskuere. Jeg accepterer denne præmis, men det gør det lidt mere omstændigt for mig at observere dem, da de bliver godt spredt.

En gruppe bliver i klassen, og de begynder at diskutere, hvordan de kan bruge deres kroppe til at illustrere de to stilarter. Der er tre piger, som viser stor entusiasme og tager initiativ til at foreslå forskellige idéer, mens de to drenge ser ud til at være mere tilbageholdende i starten. Dog ser jeg, at grupperne hurtigt finder en balance, hvor alle bidrager på hver deres måde. Pigerne har tydeligvis læst lektien og begynder at foreslå ideer til, hvordan man kan se forskellen på de to stilarter. De to drenge, Noah og Malte, begynder at fjolle lidt rundt på gulvet. De hæver armene og indtager deres positioner som to ballerinaer på Den gamle Scene: ”Nej – du skal strække armene noget mere op i en spids ved den gotisk Malte” – siger Therese. Malte ændrer armene til en mere spids formation efter pigernes anvisning. Jeg ser, at det fungerer. Drengene har påtaget sig rollen som materialet, der kan formes, og pigerne dirigerer. Gruppen finder en arbejdsdeling, hvor dem der har læst lektien, dirigerer og viser vej, og dem der ikke har læst, tager imod ordrer. Modsat forrige øvelse, hvor mange grupper satte sig ned for at skrive et manuskript, inden de gik i gang med øvelsen, så går de direkte i gang med at illustrere stilarterne med kroppen i denne gruppe. Det giver mig en glæde, da det bliver mere intuitivt. Gruppen begynder at diskutere, hvordan de kan anvende silkepapiret. Her ser jeg igen, at Malte bare går i gang. Han står med papiret foran en af pigernes lommelygter, da han ikke selv har taget en med. Han siger: ”Man får ikke rigtig det der spil på gulvet med silkepapiret. Kender I ikke det? Der er det der spil på gulvet i en kirke, når lyset kommer igennem vinduerne.” Pigerne prøver sig lidt frem, og de giver Malte ret i, at silkepapiret ikke giver samme effekt som glasvinduerne i kirken. Noah, der har stået lidt observerende i et stykke tid, siger: ”Prøv med min drikkedunk.” Malte lyser gennem Noahs lyseblå drikkedunk med vand i. Det giver en rigtig god effekt på gulvet, når lys, farve og vandet i drikkedunken

reflekteres ned på det mørke gulv. Gruppen er begejstret og finder andre drikkedunke i forskellige farver i lokalet.

Jeg går opløftet ud for at finde de andre grupper. Jeg møder en gruppe i gangen. De har været i gang med at tegne skitser for deres skulpturer. Nu mangler de et sted, hvor de kan lave skulpturerne og tage fotografier heraf. De har også ledt efter mig, da de gerne vil have mig til at låse op til et tomt lokale. Jeg fornemmer, at det er vigtigt for dem, at ingen ser dem udføre øvelsen. Pigerne er normalt meget pligtopfyldende, og jeg kan også se på deres skitser, at de har været grundige og har styr på de to stilarter. Stemningen er her fokuseret, og de har taget grundigt udgangspunkt i lektien. Den intuitive tilgang er begrænset. De er styret af lektien og den faglige viden, de har om middelalderarkitektur. Der sker dog et skifte, da pigerne skal i gang med lommelygterne og papiret. De har det problem, at de ikke er nok personer til både at udføre de skitser, som de har tegnet, og samtidig have hænder nok til at holde papir og lommelygter. De er derfor også nødt til at prøve sig lidt frem. Denne her gruppe arbejder mere med at få lyset til at strømme ud gennem vinduerne i deres kropsskulpturer end den anden gruppe. De er meget seriøse og vil gerne have det til at virke rigtigt. Da de har løst opgaven, siger Tvisa til de andre piger: ”Ej se, jeg ligner jo et ikonmaleri af Jomfru Maria med den her gloria.” Denne bemærkning udløser latter og herefter en hel fotoserie af ”Ikon-fotografier”, hvor der arbejdes med lys og positioner. Jeg bliver både glad og stolt, da jeg ser, hvordan de arbejder med sidste uges tema om ikonmalerier på en sjov og anderledes måde. Jeg tror ikke

selv, at de er klar over, at de i den grad får arbejdet sidste uges pensum igennem på en konstruktiv måde.

Der er rundt i grupperne en livlig diskussion om, hvordan små vinduer og lave lofter kan illustreres gennem deres kropspositioner for den romanske stil, og hvordan høje, spidse buer og store vinduer kan illustreres for den gotiske stil. På min vej tilbage til klassen møder jeg Andreas. Han leder også efter mig. De mangler en til at tage selve fotografiet, da deres gruppe er reduceret til tre personer, da to af pigerne bare er gået fra opgaven. De tre resterende elever består tilfældigvis af tre elever, som alle dyrker gymnastik. Deres skulpturer er derfor meget kropslige, og de har ikke noget problem ved at røre ved hinanden. Til gengæld har de slet ikke arbejdet med lyset.

Jeg tager fotografierne for de tre elever og spørger til de to elever, som mangler i gruppen. Jeg får at vide, at de lige skulle på toilettet, men at gruppen ikke har set dem siden. Jeg observerer de resterende tre elever, mens de opstiller deres forskellige kropsskulpturer. De er dygtige med deres kroppe og arbejder sig intuitivt gennem de forskellige stilarter. Det er naturligt for disse tre elever at bruge kroppen. De finder tydeligvis også stor glæde ved opgaven og nyder at bruge deres styrke, smidighed og fælles interesse i gymnastik til at forfine skulpturerne. Jeg kan ikke lade være med at tænke på, at det måske netop er derfor de to andre elever er gået. De har ikke haft samme glæde og evner fra gymnastikkens verden. De er i virkeligheden blevet ekskluderet af gruppen, da de ikke har kunnet byde ind. Jeg forsøger at italesætte dette over for de tre elever, men de virker uforstående. Jeg beslutter mig for at lade det ligge, da jeg ikke vil slukke de tre gymnasters glæde ved opgaven. I stedet vælger jeg at rose de tre elever for deres fantastiske
kropsskulpturer.
Efter 30 minutter samles alle eleverne igen i klasselokalet. Jeg beder dem om at vise deres fotos og forklare deres tanker bag skulpturerne. Der er en mærkbar stolthed i deres præsentationer, og det er tydeligt, at de har fået en dybere forståelse af de to arkitektoniske stilarter gennem denne kropslige øvelse. Eleverne reflekterer over, hvordan de oplevede at bruge deres kroppe som redskab i læringsprocessen. Flere nævner, at det var udfordrende at tænke på en så fysisk måde, men også at det var en sjov og anderledes måde at lære på. De tror, at det vil hjælpe dem med at huske forskellene mellem de to stilarter bedre end traditionel tavleundervisning ville have gjort.

Har de to interventioner gjort min historieundervisning mere interessant for eleverne?

Mine observationer af de to interventioner viser forskellige ting. Jeg kan observere ændringer i elevernes tilgang og engagement til undervisningen. Derudover var antallet af elever som deltog aktivt i undervisningen højere end normalt. Og ikke mindst var graden af elevernes refleksion og dialog om emnerne mere tydelig, og jeg oplevede flere elever, som ellers er meget stille i timerne byde ind med gode tanker og refleksioner. Et eksempel på sidste

nævnte, er Noah og Malte som er to drenge, der normalt gemmer sig bag computeren i historietimerne. De bidrog konstruktiv til gruppens arbejde i intervention 2, ikke ved at være velforberedt og have læst lektien, men ved at have en refleksiv og nysgerrig tilgang til lysets effekt som supplement til kropsskulpturerne. En anden gruppe af elever udvider øvelsen med kropsskulpturer af arkitektur til skulpturer af Ikonmaleri. Jeg oplever normalt ikke, at eleverne frivilligt udvider opgavens omfang eller fokus. Dette tolker jeg som et eksempel på, at øvelsen styrkede deres engagement og lyst til faget, samt selvstændighed og får mig til at konkludere, at ved at inddrage fantasi og krop i øvelserne, så bidrager jeg som lærer til, at eleverne arbejder mere refleksivt og selvstændigt i timerne.

Der var flere elever, som deltog aktivt i undervisningen under de to interventioner end normalt. Dette bekræfter værdien af at integrere forskellige værktøjer og metoder i undervisningen for at tilgodese elevernes forskellige læringsstile og intelligenser. Ved begge interventioner, var det dog også tydeligt, at disse metoder også ekskluderer elevtyper, men sammenlignet med traditionel undervisning, så var mange flere elever aktivt involveret i opgaverne.
Den første intervention, inspireret af Norman Jacksons idéer om brug af fantasi, viste mig, at eleverne blev mere reflekterede, da de kunne relatere øvelsen til deres egen hverdag. At bruge konkrete situationer, som f.eks. hvad man gør om morgenen inden afrejse, gav eleverne mulighed for at anvende deres egen erfaring og forståelse. Det gjorde det også nemmere for nogle elever, at komme i gang med øvelsen. Eks. Andreas, der som en anden komiker får gang i en diskussion om, hvorvidt det at gå på toilettet er det første man gør om morgenen eller ej. Man kan diskutere den faglige relevans i denne refleksion, men det betød helt konkret, at gruppen hurtigt kom i gang og kunne fra denne meget konkrete kropslige erfaring om morgenvaner gå videre til en historiefaglig diskussion om indholdet i en morgenbøn. Andreas hjalp også den gode stemning på vej i gruppen, og løsnede op for, at det ikke var så pinligt at inddrage sin egen krop i øvelsen. Det var tydeligt for mig, at denne intervention, fik nogle elevtyper til at blomstre, mens andre trak sig. Men egentlig skete der nøjagtig det samme som ved tavleundervisning. De elever, som ikke arbejder godt med den pågældende metode eller opgaver bliver stille og trækker sig, mens andre tager et skridt frem i lokalet og byder ind. Det sker også til dagligt, hvor flere elever sidder i tavshed, mens andre deltager aktivt i

undervisningen i plenum eller i gruppearbejde. Det var tydeligt, at der var andre elever, som kom i spil her. Konklusionen er derfor, at det er vigtigt med en varieret pædagogisk og didaktisk tilgang til faget, for at imødekomme de forskellige elevtyper og deres forskellige intelligenser. Ved en ensformig undervisningsform ekskluderer jeg bestemte elevtyper.

Jeg havde frygtet, at klassens ambitiøse piger, ville fungere som ”Gatekeepers” og protesterer mod øvelserne. Derfor blev den første intervention grundigt introduceret for at sikre deres opbakning. Uden egentlig at ville indrømme det, så havde jeg gjort mig umage for at ”vinde” disse piger over på min side. Jeg har tidligere oplevet, at netop disse piger har en betydelig magt til at bestemme, hvilke ideer og øvelser, som skal tages seriøst inde i klassen. Deres indstilling og åbenhed over for de to interventioner kunne have stor indflydelse på, hvorvidt disse nye tiltag blev accepteret. Hvis disse gatekeepers er åbne og positive over for nye ideer, er der større sandsynlighed for, at nye undervisningsmetoder bliver implementeret og får en chance for at blomstre. På den anden side, hvis gatekeepers er modvillige eller skeptiske over for ændringer, kan det hæmme introduktionen af nye undervisningsøvelser. Som Csikzentmihalyi argumenterer for, så selvom, at et produkt kan opfattes som kreativt af mig, der har skabt ideen, vil dets succes og anerkendelse afhænge af gatekeepernes opfattelse af dets relevans og værdi i det pågældende domæne, som i dette tilfælde er 22f. Hvis eleverne ikke opfatter min undervisning for relevant og værdifuld, så sker der ikke noget nyt. De såkaldte ambitiøse piger, som jeg tidligere har mødt modstand fra, når vi har arbejdet med innovative opgaver, var faktisk meget aktive og imødekommende overfor disse to interventioner. Og da jeg ikke oplevede modstand mod første intervention fra denne gruppe, så valgte jeg ikke at lave den store introduktion ved næste intervention. Jeg blev mere modig og sikker på, at eleverne ville tage imod den nye øvelse. Pigernes åbenhed overfor øvelserne åbnede op for, at vi kunne arbejde og opnå læring på en anden måde. Kreativiteten fik lov til at blomstre i 22f.

Den anden intervention bekræfter, at fysisk aktivitet og kropslig involvering kan fremme en dybere læring, og jeg tror, at flere elever vil kunne huske forskellen på de to stilarter til eksamen. Eleverne formåede at kombinere deres teoretiske viden med praktiske, kropslige

erfaringer, hvilket resulterede i en holistisk forståelse af middelalderens arkitektur. Dette afspejler fint Deweys tanker om at læringen bedst opnås gennem engagement og aktive handlinger. Det er min overbevisning, at kombinationen af læst viden med kropslige aktiviteter fører til en bedre forståelse og er mere engagerende for langt de fleste af mine elever. Gruppearbejdet og den fysiske interaktion styrker elevernes sociale relationer og skaber en positiv læringsoplevelse. Nogle elever har svært ved at slippe deres analytiske tilgang og arbejde intuitivt. Og her måtte jeg som lærer flere gange bede eleverne om at lukke deres computer og i stedet prøve sig frem. Dette understreger behovet for at udvikle aktiviteter, der gradvist hjælper eleverne med at blive komfortable med at bruge deres tavse viden og erfaringer, som er lagret i kroppen.

Samlet set viser de to interventioner, at brugen af varierede undervisningsmetoder kan gøre undervisningen mere interessant og engagerende for eleverne. Ved at inddrage forskellige værktøjer og tilgange, kan jeg som lærer skabe et mere dynamisk læringsmiljø, der tilgodeser elevernes forskellige behov og styrker deres sociale og faglige kompetencer.

Jeg har tidligere beskrevet, hvorfor jeg ikke valgte at spørge eleverne om deres holdninger til de to interventioner. Jeg bygger derfor også mine konklusioner på egne observationer af de to interventioner. Den feedback, som jeg til dagligt modtager som lærer kommer ofte gennem stemninger, blikke fra eleverne, deres engagement eller mangel på samme og deres kommentarer osv. Jeg spejler mig heri, og former og korrigerer mit virke som lærer herefter. Det var jo også disse direkte og indirekte tilbagemeldinger, som er udgangspunktet for denne opgave - nemlig at jeg føler, at mine eleverne finder min historieundervisning uinteressant og kedeligt. Det jeg oplevede under de to interventioner, var dog noget andet fra langt de fleste elever. Stemningen var anderledes, deres blikke var mere engagerede og flere deltog aktivt i arbejdet. Afsluttende kan jeg derfor konkludere, at brugen af værktøjer som fantasi og krop i historieundervisningen gør timerne mere interessante for eleverne.

Konklusion:

Som konklusion på denne opgave kan jeg som historielærer på et sønderjysk gymnasium konstatere, at inddragelsen af elevernes fantasi og krop i historietimerne kan gøre undervisningen mere interessant og engagerende. Dette projekt udspringer af min personlige og professionelle forpligtelse til at forbedre mine undervisningsmetoder og skabe en mere spændende og meningsfuld historieundervisning. Inspireret af John Deweys holistiske syn på læring, der integrerer intellektuelle, følelsesmæssige, sociale og fysiske aspekter, har jeg arbejdet med at involvere flere sanser og kroppen i undervisningen.

Ved at anvende autoetnografi som metode har jeg fået en dybdegående indsigt i mine egne erfaringer og refleksioner som gymnasielærer. Metoden har gjort det muligt at undersøge, hvordan ændringer i mine didaktiske tilgange påvirker elevernes læring. Jeg erkender dog, at denne metode er begrænset af dens subjektive karakter og kunne have været suppleret med kvantitative undersøgelser eller kvalitative interviews af eleverne.

De to interventioner, jeg gennemførte, "Dagen før jeg drog på korstog gjorde jeg..." og "Illustrer romansk og gotisk arkitektur med jeres kroppe", viser, at varierede undervisningsmetoder kan skabe et mere dynamisk læringsmiljø. Disse øvelser, inspireret af henholdsvis Norman Jacksons og Tatiana Chemi og Pierangelo Pompas arbejde, har vist, at kreativitet og kropslig inddragelse kan optimere indlæringen og skabe en forbedret oplevelse for eleverne.

Samlet set konkluderer jeg, at ved at inddrage forskellige værktøjer og tilgange kan jeg som lærer imødekomme elevernes forskellige behov og styrke deres sociale og faglige kompetencer. Disse interventioner har potentialet til at forny historieundervisningen og gøre den mere relevant og engagerende.

Litteraturliste:

Baarts, Charlotte (2020): “Autoetnografi” fra Svend Brinkmann og Lene Tanggaard red.*: Kvalitative metoder.* Hans Reitzels Forlag. 2020.

Chemi, Tatiana, Julie Borup og Lone Hersted (2015): “Behind the Scenes of Artistic Creativity.” Peter Lang Edition. 2015.

Chemi, Tatiana (2020): *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver*. Aalborg Universitetsforlag. 2020.

Chemi, Tatiana og Pierangelo Pompa (2019):” Embodied Learning: Hypothesis for an Action-Based Physical Approach to Teaching”

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): “Creativity. The psychology of discovery and invention”. HarperCollins Publishers 1996.

Dewey, John (1902): ”Barnet og læreplanen”. Fra Knud Illeris (red). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur 2017

Dewey, John (1930): “Construction and Criticism” Fra: Ann Boydston: J*ohn Dewey: The Later Works 1925-1950* Southern Illinois Press 1988.

Gardner, Howard (2000): ”De mange intelligensers pædagogik”. Gyldendal 2000.

Illeris, Knud (2012): ”49 tekster om læring.” Samfundslitteratur 2012.

Jackson, Norman (2005): “Creativity in history teaching and learning” fra *Subject perspectives on creativity in higher education working paper April 2005*.

Jank, Werner og Hilbert Meyer (2006): ”Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik”. Gyldendal 2006

Körber, Andreas (2015): “Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics.” 2015, 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118 - DOI: 10.25656/01:10811

Løgstrup, Louise Buch (2020): ”Pragmatisme”. 2. udgave. Lærermiddel.dk https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/

Wahlgren, Bjarne et.al (2018): ”Videnskabsteori. Om viden og forskning i praksis.” Hans Reitzels Forlag. 2018.