

Kreativitet gør elever klogere

PERSONBOKS

Maja Dinsen Willems

- Lektor i tysk og dansk på Sankt Annæ Gymnasium
- Master i Gymnasiepædagogik / didaktik fra SDU. Maja har skrevet masterprojektet: Kreativitet i tyskundervisningen

Af **Maja Dinsen Willems**

Abstract

I et loungeområde på besøgsskolen balancerer vi fire mennesker ved et højbord på en slags barstole. Bordet er smalt, så afstanden mellem de tre elever og mig er ikke særlig stor. Sammen virker vi lidt som en ø i det store lokale. Med en vis nervøsitet fumler jeg koncentreret med mobiltelefonen, som skal optage vores samtale, og jeg kan ikke undgå at tænke, at dette er knapt så kreativt ift. sikring af data. Efter et par minutter ser jeg op fra mobilen, der nu ligger på bordet og optager. De tre 1.g-elever ser på mig med en usikker høflighed, men da jeg breder deres skriftlige produkter ud på bordet, er de fulde af ord om deres oplevelser med kreativitet i tyskundervisningen.

Og hvorfor skulle vi så tale om kreativitet? Interviewet med eleverne indgår i masterprojektet "Kreativitet i tyskundervisningen" (Willems, 2023), hvor jeg undersøgte kreativitet blandt udvalgte lærere og elever på en besøgsskole i foråret 2023. Med reformen i 2017 indskrives begrebet kreativitet i flere gymnasiefags læreplaner, og læreplanen for tysk B er et af disse fag. Under didaktiske principper og arbejdsformer i læreplanen kan man læse, at: "Undervisningen skal fremme elevernes sproglige kreativitet (...)." og: "Der fokuseres på arbejdsformer og opgavetyper, der udvikler elever-

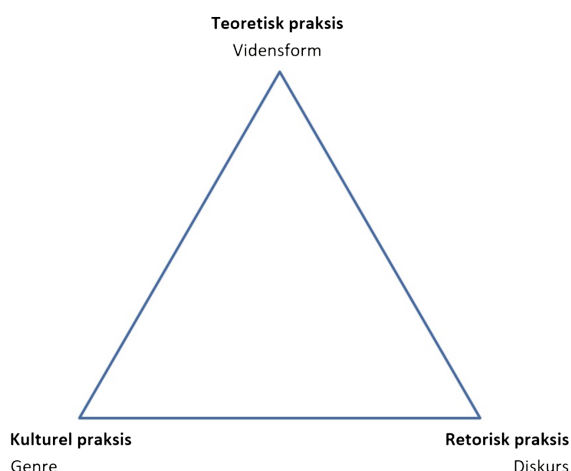
nes kommunikative kompetencer og kreative evner (...)." (Undervisningsministeriet, 2017). Men hvad vil det egentlig sige?

I udgivelsen "Kreativitetens opfindelse" (Reckwitz, 2020) spidsformulerer den tyske sociolog Andreas Reckwitz følgende om kreativitet: "I senmoderniteten udgør kreativiteten dermed en sammenkobling af ønsket om og pligten til at være kreativ, af subjektiv stræben og social forventning: Man vil være kreativ, og man skal være det." Dermed peger Reckwitz på, at kreativitet i dag er blevet en uundgåelig del af unges dannelse og færdighed, som både de selv og samfundet har et ønske om at udvikle. I en skolekontekst og i et læringsperspektiv er det skolens og lærernes opgave at give eleverne muligheder for at træne kreative evner og processer i en faglig ramme. Dermed er kreativitet heller ikke en evne, som kun er forbeholdt få, særlige individer, eller et begreb, der er særligt tilknyttet kunstens domæne. Kreativitet er en evne, som alle har, og som under rette betingelser kan udvikles i større eller mindre grad (Pope & Swann, 2011).

Jeg undersøger derfor følgende spørgsmål: Hvordan arbejder lærere med kreativitet i deres tilrettelæggelse, og hvordan oplever elever og lærere kreativitet i tyskundervisningen?

Min kvalitative undersøgelse peger blandt andet på en bredere vifte af deltagelsesmuligheder for eleverne, når de skal engagere sig kreativt i fagets mundtlige og

Figur 1. Den fagdidaktiske trekant (Krogh, 2011)



skriftlige dimension. Eleverne oplever en mulighed for at afprøve egne tanker og eksperimentere med sproglige formuleringer og erfaringer i forbindelse med fagligt stof. Disse oplevelser træder tydeligt frem i arbejdet med for eksempel remediering, perspektivskifte og videredigtning af en fortælling. Hvis man her tænker, at disse øvelser lyder som 'old news', så lyder lærernes oplevelse af øvelserne som en tidsrøver måske også velkendt? Ikke desto mindre er disse formater velegnede, når man ønsker, at eleverne arbejder kreativt inden for en faglig ramme.

Lærernes oplevelse bliver dog udfordret af fagets og fagfællesskabets manglende sprog for at kvalificere kreative øvelser, da man ofte lander ved en ordrig vurdering af elevens sproglige færdigheder, frem for en vurdering af elevens kreative evner.

Kreativitet i en fagdidaktisk kontekst

Arbejder man fagdidaktisk, melder tanken sig hurtigt, at kreativitet jo ikke er et særligt tyskfagligt begreb eller en særlig fagdidaktisk tilgang inden for faget. Derfor følger her en kort forklaring på, hvordan kreativitet kan forstås i tyskfagets kontekst. Afsættet for at beskrive og analysere kreativitet i en fagdidaktisk kontekst er Ellen Kroghs fagdidaktiske trekant (Krogh, 2011). Med sine tre perspektiver; teoretisk, retorisk og kulturel praksis, giver modellen en dialektisk ramme for at undersøge kreativitet. Tilsammen udgør trekantens perspektiver muligheden for at reflektere over faget, dets faglige akti-

viteter og betingelser. Ved *den teoretiske praksis* forstås viden om faget, dets metoder, begreber med mere. Det er denne praksis, som regulerer, hvordan faget forstås og accepterer kreativitet som en faglig aktivitet. Her opfattes kreativitet som en evne knyttet til elevers sproglige udfoldelse ofte i form af enten en proces eller et produkt. *Den retoriske praksis* omhandler fagfællesskabets og faggruppers drøftelser om fagets selvforståelse samt undervisningens muligheder og udfordringer til FIP (Faglig Udvikling i Praksis), årsmøder eller ved kaffemaskinen på lærerværelset. Disse drøftelser har ofte afsæt i *den kulturelle praksis*, der dækker over undervisningen i praksis, hvor kreativitet kan genkendes som en faglig aktivitet af elever og lærere og dermed bliver en del af klasserumskulturen (Krogh, 2011).

Følger man Kroghs tankegang, *rekontekstualiseres* begrebet kreativitet i perspektivernes indbyrdes dialektik og sættes på arbejde (ibid.) i tyskfaget. Derfor er det interessant at se, hvordan kreativitet kan indgå som et bevidst didaktisk greb i tilrettelæggelsen af faglige mål i undervisningen, og hvordan eleverne oplever at arbejde kreativt med fagligt stof.

Kreativitet i praksis – et undersøgelsesdesign

Tyskfaggrupper er ofte ikke store, og kolleger har ofte arbejdet sammen om forskellige aspekter i faget eller undervisningen. Kollegers elever kender man måske fra i AP i grundforløbet eller fra ens andet fag, og derfor kan der ret hurtigt opstå et dilemma om bias. For at skabe

Figur 2.

Dataoversigt	Lærerdato	Elevdato	Feldnoter
	Primære data	Primære data	Sekundære data
	→ Fem kreative øvelser med skriftlige produkter → En kreativ øvelse med mundtlig samtale → Et fokusgruppe-interview.	→ 10 produkter med kreativ skriftlighed → Tre fokusgruppe-interviews med hhv. tre og fire elever i hver gruppe.	→ Seks observationer af undervisning med særlig vægt på fokusgruppe-elever, der af lærerne var udpeget efter princippet "mindst, mere, mest kreativ".

“[...] at kreativitet i dag er blevet en uundgåelig del af unges dannelse og færdighed, som både de selv og samfundet har et ønske om at udvikle. I en skolekontekst og i et læringsperspektiv er det skolens og lærernes opgave at give eleverne muligheder for at træne kreative evner og processer i en faglig ramme.”

Maja Dinsen Willems

mest mulig distance og neutralitet i undersøgelsen er data indsamlet fra et gennemsnitligt forstadsgymnasium til København. Genstandsfeltet udgør 10 elever fra 1. og 2.g på fortsættertypisk B og tre erfarne lærere, som i undersøgelsen omtales som Alma, Michael og Sofie.

I alt besøger jeg lærernes undervisning seks gange og interviewer efter besøgene elever i tre fokusgrupper, mens lærerne interviewes som samlet fokusgruppe.

Det indsamlede datamateriale fordeler sig som følger (se Figur 2, nederst side 74):

I forbindelse med undervisningsbesøgene har det været vigtigt for mig at sætte min viden om faget og egne erfaringer med undervisning og elever i baggrunden. Jeg har forholdt mig åben og mest mulig neutral under observationen. Behandlingen af mine feltnoter lægger sig derfor i forlængelse af antropolog Kirsten Hastrups pointe om, at: "Der er ingen, absolut ingen, der kan tale fra 'ikke noget særligt sted' eller fra flere positioner på én gang." (Hastrup, 2020). Dette gør min rolle i indsamlingen af data til en slags "inbetween" (Milligan, 2016), fordi jeg på den ene side ikke er en del af samme skolekultur som elever og lærere, og på den anden side må arbejde med en kritisk bevidsthed om egne erfaringer i blikket rettet mod undervisningen, lærerne og eleverne.

Uden at det skal blive alt for teoretisk og teknisk er det væsentligt at nævne, at den metodiske tilgang i undersøgelsen er fænomenologisk. Særligt interviewene og observationerne er behandlet med øje for, at personernes udtalelser er førstepersonsperspektiver baseret på erfaringer og oplevelser og dermed er kvalitative data. Min kodning af materialet bliver på denne måde drevet af "strukturer, sammenhænge, modsætninger og brud" (Brinkmann & Tanggaard, 2020) i deltagernes ytringer, der på denne måde skaber kategorier for erfaringer med kreativitet i tyskfaget. Undersøgelsens data er derfor mere påpegninger af muligheder og udfordringer ifm. kreativitet i tyskundervisningen, end der er tale om en generaliserbar viden.

Kreativitet i et læringsteoretisk blik og didaktisk greb

Lev Vygotsky, som er kendt for udtrykket *zonen for nærmeste udvikling* fra værket "Tænkning og Sprog" fra 1934 (Beck, 2017), beskrev allerede i 1930 teorien om "Imagination and Creativity in Childhood" (Vygotsky, 1967/2004). Her undersøger han fantasiens og kreativitetens rolle i forbindelse med børn og unges evne til at lære og pointerer, at kreativitet er en helt grundlæggende kognitiv evne i menneskets bestræbelse på at tilegne sig viden og handlemuligheder:

"If human activity were limited to reproduction of the old, then the human being would be a creature oriented only to the past and would only be able to adapt to the future to the extent that it reproduced the past." (ibid.).

I forbindelse med det at lære skelner Vygotsky kort sagt mellem at reproducere og konsolidere viden og at rekonstruere erfaringer og viden i nye sammenhænge (ibid.). Sidstnævnte er ifølge Vygotsky definitionen på kreativ læring og udvikling:

"(...) in actuality, not only when great historical works are born but also whenever a person imagines, combines, alters, and creates something new, no matter how small a drop in the bucket (...)" (ibid.)

Citatet rummer også Vygotskys anden væsentlige pointe om kreativitet som et kontinuum, der strækker sig over mindre kreative processer og produkter til geniale og samfundsforandrende opfindelser. Disse to nedslag i Vygotskys definition af kreativitet indrammer overordnet undersøgelsens blik på kreativitet i tyskfaget og -undervisningen.

For at illustrere de nævnte nedslag i Vygotskys teori inddrages her et eksempel fra undersøgelsens data på kreativitet i tyskundervisningen i en 1.g. I den forbindelse er det for ikke-fagkyndige vigtigt at nævne, at elevernes sproglige udfoldelse på dette niveau forventeligt ikke er så stort, men det hindrer ikke en kreative udfoldelse. ➤



Figur 3.

Eksemplet stammer fra Almas forløb om "Liebe und Freundschaft"¹ og har afsæt i filmen "Tschick" af Fatih Akin fra 2016. Kort fortalt handler filmen om to venner, Tschick og Maik, som har store konflikter med forældrene, og som i skolen behandles som outsiders. I deres sommerferie stjæler de en bil for at stikke af på en roadtrip med retning mod retning "Walachei"². Undervejs møder de forskellige udfordringer og drømmer om kærlighed. Tschick springer ud som homoseksuel, og Maik, iført sin bomberjakke, drømmer om, at Tatjana fra klassen forelsker sig i ham.

Den kreative øvelse går ud på, at eleverne i små grupper skriver videre på filmens åbne slutning. Gruppen kan vælge at skrive enten en avisartikel eller en sms-samtale. Alle grupper vælger sidstnævnte, hvilket en elev kommenterer på i et interview, men mere om denne pointe senere.

Eksemplet er et billede på, at eleverne både skal rekontekstualisere deres viden om karaktererne i et nyt genreformat og rekonstruere deres viden om venskab, sociale hierarkier i skoleklasser, forelskelse, tyveri

og hærværk til en plausibel samtale mellem filmens to hovedkarakterer (se Figur 3, tv.):

Den nævnte ødelagte Lada (der zerstörte Lada) og flugten fra politiet (von der Polizeiwache geflohen) er eksempler på forbindelser mellem faglig viden og imagination. I denne proces peger Vygotsky på, at elevernes faglige viden er baseret på andres erfaringer eller viden, som i et læringsperspektiv kommer fra læreren, læremidler og arbejdet med stoffet. Elevernes nye viden er dermed ikke nødvendigvis noget, som de selv direkte har erfaret, men ved hjælp af deres forestillingsevne kan eleverne koble deres viden på nye måder og udarbejde, hvordan en efterfølgende samtale kunne udfolde sig (Vygotsky, 1967/2004). I eksemplet må man antage, at flertallet af elever ikke har erfaringer med at ødelægge biler og flygte fra politiet. Her bliver eleverne nødt til at kombinere arbejdet med filmanalyse og filmkarakterernes erfaringer med deres forestillingsevne i remedieringen til sms-samtalen. I eksemplet viser eleverne analyseevne i forbindelse med at genkende og anvende centrale dele i en fortælling, som de rekontekstualiserer i den opfundne sms-samtale.

Vygotskys teori er både interessant og relevant i arbejdet med at kvalificere kreativitet i et læringsperspektiv, men der kan være langt fra teori til praksis. Derfor kan man med fordel kombinere Vygotskys teori med uddannelsesfilosoffen Kieran Egan's bud på en 'kreativtets didaktik'. I samarbejde med ph.d. McKellar introducerede han en didaktisk tilgang i udgivelsen "Engaging Imagination and Developing Creativity in Education" fra 2015 (Egan & McKellar, 2015). Her udstikker de følgende pejlemærker til arbejdet med kreativitet i praksis:

1. Forløbet og/eller materialet bør overordnet indeholde abstrakte modsætninger, som giver eleven en ramme at arbejde indenfor, f.eks. ond/god, fri/begrænset.
2. Undervisningsmaterialet bør engagere eleven med emner eller materiale, der rummer elementer på f.eks. sociale, norm-, lovgivningsmæssige begrænsninger i et (ung)t menneskes tilværelse, som skal afprøves eller brydes.
3. Undervisningsmaterialet bør særligt rumme "transcendent qualities" (Egan & McKellar, 2015), forstået som tekstens evne til at give eleven mulighed for at associere sig med en figur, en handling eller tematik, der kan overkomme de begrænsninger, som et (ung)t menneske kan opleve.
4. I arbejdet med materialet bør eleven have mulighed for at arbejde med indre affektive billeder, der ikke

¹ Kærlighed og venskab.

² Walachei er et tysk udtryk for et rumænsk landskab eller et afsides område/sted.

Hey Maik! Wie geht's? Hast du von dem brennenden Lada gehört? Hey Tschick! Ich bin fantastisch. Ich bin sehr populär und Tatjana hat mich endlich entdeckt. Ja, die Polizei hat mich gefragt, aber ich sagte: "Das weiss ich nicht." Tatjana hat dich endlich entdeckt aber bist du nicht schwul? 🤔 Sehr gut Maik. Ich habe immer noch deine geile Jacke. Hahahahahahahahahahaha, sehr gute Gag. Wenn kommst du zurück? Ich kommst zurück um 50 Jahre bei der Stein 50 Jahre????? Bist du verrückt!! Bist du schwul? Hahahaaha Haha 🤔🤔 	Med afsæt i Egan og McKellars didaktiske tilgang rummer både filmen og instruktionen muligheder for, at eleverne kan engagere sig i tematiske modsætninger som homo-/ heteroseksualitet, lovbrud-/overholdelse, eventyr/ hverdag, outsider/insider ved at sætte sig i andres perspektiv. Karaktererne oplever og overkommer bizarre og ekstreme situationer, f.eks. den brændende Lada og normbrud i løgner over for politiet. Filmens visualisering af venskab, modgang og drømme giver eleverne mulighed for at associere sig med afsøgningen af tilværelsens begrænsninger som umyndigt, ungt menneske, og for at kombinere og transformere viden. Arbejdet med indre billeder og emotioner ses bl.a. i arbejdet med sproget som 'deine geile Jacke', 'der Stein', udråbsordene og de anvendte emojis i den grænsesøgende joke om homoseksualitet.
--	---

er knyttet til faglige illustrationer af begreber, men til emotioner.

Et andet eksempel på en sms-samtale med afsæt i filmen "Tschick" kan med fordel vise Egan & McKellars 'kreativitets didaktik' i tyskfagets praksis (se Figur 4 ovenfor):

Elevernes sms-samtaler kan fremstå sprogligt og i omfang banale, men i lyset af, at eleverne her på 45 minutter arbejder med en mindre kreativ øvelse, der munder ud i et mindre kreativt produkt, er det for elever i 1. g sprogligt ganske avanceret. Ud over god ordstilling, kongruens og blik for sproglig stil, har eleverne arbejdet med genreformat og indholdet mhp. at kombinere deres viden i en ny kontekst.

Som underviser kan man måske sidde tilbage med den tanke, at man ikke kan arbejde med kreativitet eller de ovennævnte pejlemærker hele tiden. Og det er heller ikke undersøgelsens intention at overbevise nogen om at omkalfatre hele sit fag eller undervisning, men at pege på et læringspotentiale i en fornuftig vekslen mellem reproducerende og rekonstruerende materiale og øvelser med henblik på elevernes faglige trivsel.

Om kreativitet i elev- og lærerstemmer

I det følgende fremhæves udvalgte sammenfald i elevernes og lærernes erfaringer og oplevelser med kreativitet. Særligt kategorierne *kreativitet som frirum*, *kreativitet som ny erfaret viden* og *kreativitet som sjælden gæst og spontanitet* (Willems, 2023) genereres i datamaterialet både hos elever og lærere. Elev- og lærerstemmernes perspektiv på kreativitet peger tilsammen på muligheder og udfordringer inden for kategorierne, som er relevante at drøfte og reflektere over i både fagdidaktisk henseende og det alment dannende aspekt i tyskfaget og -undervisningen.

I interviewet med eleverne ved højbordet spørger jeg til motivationen for at vælge sms-samtalen frem for artiklen, hvortil en elev svarer, at: "(...) så har vi lige i dansk skrevet en analyserende artikel, så er det lidt noget andet at skrive en sms-samtale. Det er ikke så tit, man gør det, fordi havde det været en artikel, så havde det bare været på tysk, men det gør vi også i dansk og engelsk osv."³ I elevens udsagn ligger en erfaring, der tegner et billede af en ensartethed i de skriftlige opgaver i gymnasiet. Det er i for sig ikke et problem, men det reproducerende element i opgavetyperne appellerer tydeligvis ikke til elevernes forståelse af at arbejde kreativt. Eleverne oplever heller ikke kreative øvelser som en genkendelig faglig aktivitet i alle fag, og de skelner

Figur 4.

>

3 Dette og alle efterfølgende citater findes i masterprojektet 'Kreativitet i tyskfaget' (Willems, 2023). Derfor indsættes kun denne reference.

“Omvendt er det lærernes oplevelse, at eleverne koncentrerer sig anderledes og ofte fordyber sig i netop kreative øvelser. I forbindelse med sms-samtalen bliver læreren positivt overrasket over "(...) et par drenge som næsten ikke var til at drive ud (...) af tyskundervisningen". ”

Maja Dinsen Willems

overordnet skarpt mellem fagenes mere traditionelle og ofte kernefaglige faglige aktiviteter og aktiviteter som kreative øvelser, der synes at rumme mindre væsentlige faglige mål.

Men da vi i interviewet konkret taler om deres erfaringer med kreative øvelser i undersøgelsen, beskriver eleverne dem som "(...) en god måde at lære på" og som en mulighed for at "Prøve at tænke sådan i egne tanker". Kreative øvelser betegner eleverne som et "(...) frirum til hjernen", hvor de kan eksperimentere mere risikofrit. I elevernes erfaringer opleves kreative øvelser ikke som en del af et fagligt bedømmelsesgrundlag, og på spørgsmålet om, hvorvidt de kunne tænke sig dette, er svaret klart nej til karakter, men ja til feedback. Dog svarer eleverne i alle tre interviews, at de ser kreative øvelser som en kærkommen variation til undervisningens andre faglige aktiviteter, og flere af eleverne mener, at kreative øvelser er "(...) en god måde at lære på".

I interviewet med lærerne tegner sig et billede af lærernes forskellige syn på, hvad der forstås ved kreativitet, og hvordan en kreativ øvelse kan udformes og kvalificeres som en faglig aktivitet. Dog er der blandt lærerne enighed om, at kreative øvelser ikke betyder et fravær af faglige mål, tværtimod, men et manglende fagsprog for at kvalificere kreativitet i fagfællesskabets drøftelser og i undervisningen er en klar udfordring. Lærerne fortæller, at de formaliseret arbejder med et prøve- og øverum i faget og i undervisningen, og her hører kreative øvelser til i øverummet. På mit spørgsmål om, hvordan lærerne oplever inddragelsen af kreative øvelser i tilrettelæggelsen, svarer lærerne, at det er udfordrende at arbejde med kreativitet på "kommando", og at kreative øvelser nogle gange "(...) vælter en hel modulplan", fordi de tager længere tid end antaget. Disse erfaringer peger tilbage på lærernes drøftelse af, hvordan kreativitet skal forstås, og hvordan man kvalificerer kreative øvelser til at være andet og mere end en pause fra kernefaglige aktiviteter i klasserummet. Omvendt er det lærernes op-

levelse, at eleverne koncentrerer sig anderledes og ofte fordyber sig i netop kreative øvelser. I forbindelse med sms-samtalen bliver læreren positivt overrasket over "(...) et par drenge som næsten ikke var til at drive ud (...) af tyskundervisningen". Også i arbejdet med tekstforståelse oplever lærerne, at kreative øvelser som visualiseringer og perspektivskifte kan være gode strategier for eleverne i arbejdet med tekstens temaer, dilemmaer eller personkarakteristikker.

Vender vi kort blikket tilbage til sms-samtalen og ser på elevernes forståelse af sms-genren med markerede replikker i forskellige farver á la en sms-tråd og valgte emoji, så vidner det om, at eleverne også har arbejdet med kernefaglige mål om f.eks. genreforståelser og kommunikation. Dermed behøver der ikke være en modsætning mellem faglige mål og kreativitet i tyskundervisningen.

Refleksioner over kreativitet i tyskfaget

Lytter man til elevstemmerne i undersøgelsen, tegner de et billede af, at kreativitet er med til at gøre eleverne klogere på tysk sprog og kultur i en faglig ramme.

Interessante pointer hos lærerne er dels erfaringen af kreative øvelser som et læringspotentiale i forbindelse med kernefaglige aktiviteter som tekstforståelse og tekstbehandling, dels efterlysningen af et fagligt sprog for at kunne kvalificere kreative øvelser i en faglig kontekst. I det lys er det en overvejelse værd, om arbejdet med kreative øvelser også prikker til fagets selvforståelse og regulering af, hvad der forstås som en (kerne) faglig aktivitet i undervisningen. Dette kræver nok, at kreativitet får plads på dagsordenen i fagfællesskabets drøftelser og efteruddannelser, så lærernes forståelse af og sprog for at arbejde med kreativitet bliver lige så hjemmefantastisk som fagsproget om sproglige færdigheder. I praksis ville det for lærerne betyde en større klarhed

“(…) da vi i interviewet konkret taler om deres erfaringer med kreative øvelser i undersøgelsen, beskriver eleverne dem som ”(…) en god måde at lære på” og som en mulighed for at ”Prøve at tænke sådan i egne tanker”.”

Maja Dinsen Willems

i oversættelsen af læreplanens didaktiske principper om at udvikle elevers sproglige kreativitet og evner i undervisningen.

For eleverne betyder kreativitet en mulighed for at eksperimentere med konsolideret faglig viden på nye måder og i nye sammenhænge. Denne mulighed betegner de som et ”frirum”, hvor deres udfoldelser ikke bliver begrænset af at knække fagets metoder og målbarhed i karakterer. Udsagnet peger tilbage på Vygotskys pointe om kreativitet som afgørende for elevens kognitive

udvikling, forstået som en vekslen mellem reproduktion og rekonstruktion af viden. Dette aspekt taler også ind i dannelsesdimensionen i tysk faget, hvor kreativitet kan være en del af elevers udvikling som selvstændigt og kritisk tænkende individer. Kreative øvelser i en faglig ramme virker som en vital vej i elevernes udvikling af egne tanker og strategier, der kan give dem nye indsigter i tysk sprog og kultur. Og hvem vil ikke gerne gøre sine elever klogere? ●

Litteratur

- Beck, S. (2017). *Al den snak om læring*, Frydenlund.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 1, kapitel 1, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Brinkmann, S. et al. (2020). Fænomenologi. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 2, kapitel 12, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2020). *Kreativitet i gymnasiet*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/kreativitet-gymnasiet>
- Egan, K. (1993). Narrative and Learning: A Voyage of Implications. I: *Linguistics and Education* (s. 119-26) No. 5.
- Egan, K. & McKellar, R. (2015). The Interface Between the Arts and the Sciences. I: *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*, (ed.) Egan, K. et al., 2. Edition.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I: Brinkmann & Tanggaard: *Kvalitative metoder*, del 1, kap. 2, Hans Reitzels Forlag, 3.udg.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. I: *Cursiv*, nr. 7.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweeners? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. I: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* (s. 235-50), Vol. 46, No. 2.
- Pope, R. & Swann, J. (2011). Creativity' Words: A Continuing Conversation. I: *Creativity in Language and Literature. The State of the Art*. Palgrave Macmillan,
- Reckwitz, A. (2020a). Indledning: Det kreatives uundgåelighed. I: *Kreativitetens opfindelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Reckwitz, A. (2020b). Kreativitetens psykologisering: fra det patologiske geni til normaliseringen af ressourceneselvet. I: *Kreativitetens opfindelse*, Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan for stx*. : <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/samlede-laereplaner-fordelt-paa-studieretninger/samlede-laereplaner---stx---endelige-version-ua.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and Creativity in Childhood. I: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1.
- Willems, Maja Dinsen (2023). Kreativitet i tyskundervisningen, masterprojekt på Master i Gymnasiepædagogik / didaktik, SDU.