

Bachelorprojekt 2024

# Social forestillingsevne og Futures literacy i skolen

DEMOKRATISERING AF FREMTIDEN



## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING.....</b>	<b>3</b>
PROBLEMFOMULERING .....	4
LÆSEVEJLEDNING.....	4
<b>TEORETISK OG EMPIRISK AFSÆT.....</b>	<b>4</b>
UNGES FREMTIDSFORVENTNINGER.....	4
SOCIAL FORESTILLINGSEVNE .....	5
FUTURES LITERACY .....	7
PRAKSISNÆRE CASESTUDIER.....	8
DELKONKLUSION .....	8
<b>FREMTIDEN I NUTIDEN .....</b>	<b>9</b>
KONKURRENCESTATENS SKOLE – MENNESKE- OG DEMOKRATISYN .....	9
FREMTIDSPESSIMISME OG FUTURES LITERACY.....	13
DELKONKLUSION .....	17
<b>FUTURES LITERACY OG SOCIAL FORESTILLINGSEVNE I SAMFUNDSFAGSUNDERVISNINGEN .....</b>	<b>18</b>
LÆRINGSSYN .....	18
LÆRINGS- OG DANNELESTEORETISKE PERSPEKTIVER.....	19
DELKONKLUSION .....	22
<b>PROFESSIONSUDVIKLENDE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>22</b>
EN UNDERVISNINGSMODEL FOR ARBEJDE MED FUTURES LITERACY OG SOCIAL FORESTILLINGSEVNE I SAMFUNDSFAG .....	23
<i>Emnestyret undervisningsindhold</i> .....	23
<i>Undersøgende og problemløsende tilgang</i> .....	24
<i>6-Trins proces</i> .....	25
<i>Produktudvikling</i> .....	26
<b>KONKLUSION.....</b>	<b>28</b>
<b>BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>29</b>
<b>BILAG .....</b>	<b>32</b>
BILAG 1 INTERVIEW MED SAMFUNDSFAGLÆREREN PER - DISPLAY .....	32
BILAG 2 INTERVIEW MED THOR SVANHOLM (TEACH THE FUTURE) - DISPLAY .....	35
BILAG 3 ILLUSTRATION AF FREMTIDSORIENTERINGSMATRIX.....	37
BILAG 4A UNDERVISNINGSMODEL FOR ARBEJDE MED FUTURES LITERACY I SAMFUNDSFAG .....	38
BILAG 4B UNDERVISNINGSMODEL FOR ARBEJDE MED FUTURES LITERACY I SAMFUNDSFAG: 6-TRINS PROCES .....	39
BILAG 4C UNDERVISNINGSMODEL FOR ARBEJDE MED FUTURES LITERACY I SAMFUNDSFAG: PRODUKTUDVIKLING.....	41

## Indledning

"Som samfund når vi aldrig længere, end unge drømmer" lyder et kampagneslogan for Tuborg Fondet (Tuborgfondet, 2024). Sloganet rammesætter opgavens genstandsfelt, som er en undersøgelse af skolens rolle og muligheder ifm. udvikling af elevers sociale forestillingsevne og futures literacy. Der er en tendens til, at de som beskæftiger sig med fremtidsforskning, i høj grad er ressourcestærke mennesker, hvilket har betydning for hvilke perspektiver og problemer der bliver arbejdet på (Mulgan, 2020). Netop dette perspektiv aktualiserer, hvorfor det kan være gavnligt at arbejde med forestillinger om fremtiden i en institution, som alle har adgang til. Unesco beskriver demokratisering af fremtiden som et af kerneelementerne i futures literacy; en ny form for literacy, der skal sætte folk i stand til at gennemskue og anvende deres forventninger til fremtiden til at forme den (UNESCO, 2024).

På kulturmødet Mors hørte jeg en talk mellem med Nicklas Larsen fra institut for fremtidsforskning og forfatteren Kristian Leth, med titlen: "Forestil dig fremtiden" (Kulturmødet Mors, 2023). De to pegede på, at vestlige unge forholder sig pessimistisk til fremtiden, og har mistet troen på deres mulighed for at påvirke fremtiden. Denne tendens kobledes til vores tiltagende ringe evne til at forestille os fremtiden, og at forestille os forskellige fremtider. Futuristen Angela Oguntala understreger betydningen af disse forestillinger: "Hvis vi tror på en bestemt version af fremtiden, så er det sådan vi vil handle i nuet (...). Så visioner og drømme og billeder og ideer om fremtiden, de er kraftfulde, og de sniger sig ind hele tiden. (...) Hvis vi ser de samme billeder igen og igen, bliver det vores mulighedsfelt. (...) der er så mange forskellige fremtider og alternativer derude (...). Og hvis vi vælger at være mere nysgerrige på dem, kan de få os til at genoverveje, hvad der er muligt. (...) fantasien er gnisten der kan føre til forandring." (Oguntala, 2017, min:2.04-6.44).

Som kommende lærer fandt jeg, dette perspektiv er meget interessant. Det understreger det problematiske i, at unge i dag ikke tror på, at de kan påvirke fremtiden. Af folkeskolens formålsparagraf stk. 2 fremgår det, at: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Folkeskolen har dermed til formål, at bidrage til elevers tillid til egne handlemuligheder, og derved

mulighed til at forme fremtiden. I målene for samfundsfag er begreberne demokratisk deltagelse og kritisk tænkning centrale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Disse kobler sig til evnen til at forestille sig, at ting kunne være anderledes, end de er. Netop derfor er samfundsfag et interessant fag at beskæftige sig med elevers oplevede agens i forhold til fremtidens samfund.

### Problemformulering

Hvordan er elevers sociale forestillingsevne relevant i skolen, og hvordan kan integration af futures literacy fungere som et interessant indspark i udviklingen af denne kompetence?

### Læsevejledning

For at besvare den ovenstående problemformulering indledes der med et overblik over relevant teori og empiri, som klarlægger hvilke temaer og vinkler opgaven beskæftiger sig med. Dernæst analyseres futures literacy og social forestillingsevne i lyset af konkurrencestatens værdier og logikker – herunder de som gælder særligt for skolen. I forlængelse heraf analyseres forholdet mellem tidsånden og futures literacy som kompetencesæt. Dette gøres med blik for elevers oplevet agens som forudsætning for trivsel og handlemulighed. Hernæst præsenteres muligheder og begrænsninger for udvikling af social forestillingsevne i samfundsfagsundervisningen, samt læringsteoretiske overvejelser i forbindelse hermed. Slutligt udfoldes på baggrund heraf et professionsudviklende perspektiv – herunder en undervisningsmodel for arbejde med futures literacy i samfundsfag.

### Teoretisk og empirisk afsæt

I det følgende gennemgås de væsentlige teori- og forskningsbidrag, som denne opgave beror på. Jeg har inddelt oversigten i tre hovedemner; Unges fremtidsforventninger, Social forestillingsevne og Futures literacy.

#### Unges fremtidsforventninger

Der er en national og global tendens til, at unge har negative fremtidsforventninger. I denne opgave bindes dette op på hhv. en global og national undersøgelse af klimaangst og mental trivsel.

I 2021 udgav tidsskriftet Lancet Planet Health en global undersøgelse af unges klimaangst (Hickman, et al., 2021). Undersøgelsen viser, at verdens unge har svært ved at forestille sig en måde at håndtere fremtidens udfordringer på. Blandt de adspurgte mente 55,7% at verden er dømt til undergang og 75,5% af respondenterne mente, at fremtiden er skræmmende (Hickman, et al., 2021). Jeg vurderer, at en undersøgelse med fokus på klimaangst er et relevant mål for unges fremtidsforventninger, da klimaets udvikling er en del af omstændighederne for fremtiden. Metoden bag undersøgelsen var, at 10000 tilfældigt udvalgte respondenter mellem 16 og 25 år fra 10 lande skulle besvare et spørgeskema. En ekspertgruppe operationaliserede forskningsspørgsmålet og opstillede spørgsmål til de unges oplevede klimaangst og syn på fremtiden. Undersøgelsens validitet styrkes særligt af udvælgelsesmetoden og den grundige operationalisering af forskningsspørgsmålet (Andersen, 2012). Det er dog vigtigt at have øje for, at denne undersøgelse er global, og at der er variationer landene i mellem. Man kan ikke generalisere resultaterne med præcision til hvert enkelt land, dog kan man se en generel tendens.

Ungdomsbureauet foretog i september 2022 en kvalitativ undersøgelse af danske unges mentale trivsel. Undersøgelsen viser, at unge oplever generel mistrivsel i deres generation og hos dem selv, at mange unge er usikre på fremtiden særligt grundet klimakrisen, og derfor fortæller, at de ikke har lyst til at sætte børn i verden (Bjerg, 2022). Undersøgelsen peger dog også på, at der er håb og optimisme blandt de unge. De vil gerne skabe en bedre verden og nogle af dem beskriver, at det eksempelvis føles meningsfuldt at arbejde med FN's verdensmål, fordi det giver dem følelsen af agens i forhold til at påvirke verden og fremtiden i en positiv retning (Bjerg, 2022). Ungdomsbureauet er en fond, der arbejder for at fremme samfundsengagement blandt danskere med særlig opmærksomhed på ungdommen (Bjerg, 2022). Undersøgelsen bygger på 72 kvalitative interviews med unge mellem 14 og 19 år. Respondenterne er primært fra Sjælland, hvilket kan være en udfordring for undersøgelsens repræsentativitet, dog antages det, at den kan være med til at pege på nogle tendenser blandt danske unge generelt (Bjerg, 2022).

### Social forestillingsevne

Denne opgave beskæftiger sig med elevers evne til at forestille sig alternative fremtider, samfundsorganisering og vinklinger på samfundsmæssige problemstillinger. I opgaven benævnes

denne kompetence social forestillingsevne. Begreber tæt beslægtede hertil er kritisk tænkning, højere ordens-tænkning og sociologisk forestillingsevne. I forståelsen af social forestillingsevne læner denne opgave sig op ad problemløsningskomponenten i kritisk tænkning. Her udlagt i en rapport for styrelsen for undervisning og kvalitet, som en proces der: "indebærer kognitive processer, hvorigennem man identificerer et problems bestanddele og sammenhængen mellem disse og anvender eksisterende data og viden i nye kombinationer til at skabe løsninger og/eller udvikle nye ideer" (Rambøll, 2019). Social forestillingsevne har specifikt fokus på den forestillende og produktive komponent.

I 2020 udgav Professor ved University College London Geoff Mulgan et arbejdspapir, hvori han redegør for den globale nedgang i social forestillingsevne (Mulgan, 2020). Mulgan tager udgangspunkt i forskellige undersøgelser, der blandt andet viser, at der er et stadig større gab mellem de fremtider, folk anser for sandsynlige og ønskværdige. Han argumenterer for, at dette er en indikation på forringet social forestillingsevne, og manglende oplevede agens ift. fremtiden. Undersøgelser viser, at fremtidspessimismen er mest udtalt i vestlige industrialiserede lande, men Mulgan argumenterer for, at det er en generel global tendens, som blot er stærkest i vestlige lande (Mulgan, 2020). Arbejdspapiret præsenterer forskellige bud på, hvordan social forestillingsevne kan trænes, herunder scenariedidaktiske greb, udvikling af utopier, manipulation af virkeligheden og undervisning med fokus på problemløsning indenfor udvalgte samfundsmæssige arenaer (Mulgan, 2020).

For at undersøge social forestillingsevne i et nordisk og skolenært perspektiv, er det interessant at kigge til artiklen "Højere ordens-tænkning i samfundsfag anskuet i et elevperspektiv" af Vibeke Christensen. Her udfoldes højere ordens-tænkning i samfundsfag på baggrund af en empirisk undersøgelse af forekomsten af undervisningsaktiviteter der fremmer denne kompetence (Christensen V. , 2023). Undersøgelsen indikerer, at det er nødvendigt at have en todimensionel forståelse af højere ordens-tænkning, hvor man både har blik for elevens vidensniveau og de kognitive processer undervisningsaktiviteterne kalder på. Resultaterne peger på, at elevens højere ordens-tænkning sjældent aktiveres, hvilket har konsekvenser for elevernes evne til at forholde sig nysgerrigt til fremtiden: "I samfundsfag formodes den kritiske tænkning at være en forudsætning

for overhovedet at kunne stille et spørgsmål til forhold i omgivelserne.” (Christensen V. , 2023, s. 129). Christensen argumenterer for, at undersøgende og problemløsende didaktiske tilgange er essentielle for, elevers udvikling af højere ordens-tænkning (Christensen V. , 2023). Ydermere argumenterer Christensen for, at eleverne skal være produktiv problemløsende. Det metodiske bagtæppe for artiklen er et casestudie, hvor man har videooptaget samfundsfagsundervisning i 16 folkeskoleklasser i Danmark og Norge, og herefter analyseret hvilke videns- og kognitionsniveauer undervisningen lagde op til (Christensen V. , 2023).

### Futures literacy

Literacy handler i sin primære betydning om kompetence til at læse og skrive, men skal ses som et funktionelt begreb, der i virkeligheden drejer sig om, hvorvidt man i bred forstand har de læse og skrive kompetencer, der er adgangsgivende til deltagelse i samfundsprocesser og fællesskaber (Blikstad-Balas, 2019, s. 23). Med andre ord er literacy en forudsætning for demokratisk deltagelse. I en verden hvor tekstpraksisser er i konstant udvikling, er literacy-begrebet udvidet til flere subbegreber, som har det til fælles, at fokus er på de kognitive og sociale færdigheder, der kræves for at deltage i samfundsprocesser og fællesskaber (Blikstad-Balas, 2019). Denne opgave beskæftiger sig med futures literacy som et kompetencesæt, der jf. UNESCO's definition omhandler evnen til at gennemskue og anvende forventninger til fremtiden til at forme den (UNESCO, 2024).

Futures literacy er beslægtet med 21st century skills<sup>1</sup>, og er en literacy-form, som er særlig relevant i en verden, der konstant udvikler sig, og hvor de store udfordringer er globale (UNESCO, 2024). En af kernekomponenterne i Futures literacy er produktiv fantasi og mental resonans i forhold til samfundsmæssige problemstillinger – altså social forestillingsevne. I artiklen “Teaching futures thinking literacy and futures studies in schools” præsenteres en multidimensionel læseplansmodel (MdMC) for arbejde med futures literacy<sup>2</sup> (Vidergor, 2023). Modellen arbejder ud fra seks dimensioner, de tre grundlæggende er 1) tværfagligt indhold, 2) multiple læringsstrategier og 3) produktudvikling. Hertil kommer tre dimensioner, som giver eleverne mulighed for at anskue undervisningsindholdet ud fra forskellige perspektiver hhv. personligt, kreativt og tidsmæssigt. I

---

<sup>1</sup> collaboration, communication, critical thinking og creativity (Fadel, 2008)

<sup>2</sup> I artiklen benævnt Futures thinking literacy

artiklen eksemplificeres modellens anvendelse gennem et casestudie af undervisning om menneskerettigheder i en niende klasse i Israel. Gennem MdMC-modellen bevæger eleverne sig fra et undersøgende stadie til et skabende og problemløsende stadie. Artiklen giver et bud på, hvordan man gennem systematisk arbejde kan fremme social forestillingsevne som en del af undervisning med fokus på elevers futures literacy (Vidergor, 2023).

### Praksisnære casestudier

Som supplement til den eksisterende empiri, har jeg, for at belyse opgavens problemformulering, foretaget to semistrukturerede kvalitative interviews. Den ene interviewperson, Per<sup>3</sup>, er samfundsfaglærer på en folkeskole i Århus (Bilag 1). Den anden, Thor Svanholm, er projektleder ved institut for fremtidsforskning (Bilag 2). Med disse to perspektiver gives konkrete bud på, hvordan arbejde med, og forståelse af, futures literacy og social forestillingsevne kan ses i en dansk skolekonktext. Interviewene er kvalitative casestudier, og har deres styrke i dybdeforståelse af den enkelte respondent, men en markant svaghed i generaliserbarhed (Andersen, 2012). Interviewene centrerer sig hovedsageligt, om den rolle kritisk tænkning og social forestillingsevne spiller og kan spille i skolen. Perspektiverne udfoldet i interviewene inddrages løbende i opgaven til at belyse teoretiske pointer i et praksisnært perspektiv.

### Delkonklusion

Af ovenstående udledes, at der er en global og national trivselskrise blandt unge, som blandt andet relaterer sig specifikt til deres fremtidsforventninger – eksemplificerede ved de klimaudfordringer verden står overfor. Samtidig er der en påviselig forringelse af social forestillingsevne globalt. Denne forringelse har ifølge Mulgan konsekvenser for trivsel, og for hvordan fremtiden udfolder sig. Social forestillingsevne forstås i denne opgave, som de produktive og problemløsende kognitive processer, der indgår i kritisk tænkning. Mulgan peger på, at denne evne kan trænes gennem forskellige didaktiske greb. I den forbindelse er futures literacy interessant. Futures literacy er et kompetencesæt, som omhandler evnen til at kende og anvende forventninger til fremtiden til at forme den – og dermed opnå mulighed for at deltage i de samfundsprocesser der drejer sig om retningen for fremtiden. Vidergor præsenterer en undervisningsmodel, som kan bruges til at udvikle

---

<sup>3</sup> Anonymiseret



elevs futures literacy. MdMC-modellen giver et bud på, hvordan stilladsering af undervisningen i forskellige faser kan bidrage til udvikling af social forestillingsevne hos eleverne.

## Fremtiden i nutiden

I dette afsnit analyseres sammenhængen mellem skolens samfundsmæssige rammer, tendenser og strømninger i tiden og behovet for social forestillingsevne og futures literacy. Analysen er inddelt i to hovedafsnit, hhv. *Konkurrencestatens skole – menneske- og demokratisyn og Fremtidspessimisme og futures literacy*. Først kobles konkurrencestatens menneske- og demokrati syn til udviklingen i folkeskolen og betydningen af demokratisk dannelse. Dernæst udlægges betydningen af fremtidspessimismen og den manglende oplevelse af agens. I forlængelse heraf præsenteres potentialerne ved udvikling af futures literacy.

### Konkurrencestatens skole – menneske- og demokratisyn

I folkeskolens formål står der, at skolen skal: "(...) forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). I dette formål ligger, at folkeskolen må forholde sig, til den fremtid eleverne imødegår. Den fremtid er i konstant forandring. Elevers fremtidige deltagelse og medansvar kræver, at de er klædt på til at håndtere de udfordringer, fremtiden indebærer, og som i en vis udstrækning stadig er ukendte. I dette afsnit analyseres, hvordan forringelsen af social forestillingsevne kan ses i lyset af konkurrencestaten, og hvordan dette kobler sig til elevs demokratiske dannelse. Hermed skabes et udgangspunkt for forståelsen af den samtidsmæssige relevans af futures literacy i skolen.

Ifølge Ove Kaj Pedersen kan Danmark defineres som en konkurrencestat, hvilket blandt andet betyder, at der er sket en bevægelse fra velfærdsstatens, herunder skolens, dannelsesideal, til et uddannelsesideal (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Ifølge Pedersen har dette rod i konkurrencestatens primære opgave; at sikre global konkurrencedygtighed på det private arbejdsmarked (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Hvor det tidligere var demokratisk deltagelse og -medleven, der bandt individer sammen, er det nu arbejde.

Skolens uddannelses- og erhvervsorientering kan ses i udviklingen af folkeskolens formål, som for første gang fik forberedelse til videre uddannelse som formål i 2006 (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Før 2006 havde ordet uddannelse ikke været nævnt i formålsparagraffen. Et kendetegn ved konkurrencestaten er, at den ikke kun sammenligner sig med sammenlignelige lande<sup>4</sup>, men er i global konkurrence og derfor sammenligner sig globalt. I 2001 kom resultaterne af den første PISA-test, som var udtryk for dette i en dansk skolekontekst (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Resultatet viste, at den danske folkeskole ikke brillierede på målbare parametre som læse- og regnefærdigheder. Resultaterne kom som en stor overraskelse for politikerne. I årene mellem 2001 og 2015 gennemgik skolen i kølvandet på PISA-resultaterne flere reformer, der erstattede curriculumtænkning med kompetencetænkning (Sabah & Jensen, 2023). I den kompetencetænkning og erhvervsretning, reformer af folkeskolen de sidste mange år har lagt op til, er der en antagelse om, at fremtiden ligner nutiden, og at det derfor er kendte kompetencer, elever skal tilegne sig for at få succes på arbejdsmarkedet.

Pedersen peger på, at ændringen i folkeskolens formålsparagraf i 2006 også var udtryk for et nyt officielt menneskesyn; det han kalder den opportunistiske person. Dette menneskesyn er kendetegnet ved, at den enkelte ses som egennyttig. Skolens centrale opgave er i den forbindelse at "(...) give den enkelte færdigheder til at opnå selvstændighed og motivation til egenhændigt at tage vare på sine kompetencers udvikling gennem hele livet." (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Dette individuelle ansvar for competenceudvikling reflekteres i den præstationskultur, som præger ungdommen i dag (Dalgaard (red.), 2019). Dette ses også i de prioriteringer og hensyn, samfundsfaglæreren Per beskriver omkring udvælgelse af undervisningsindhold: "(...) det er jo lidt sådan... Ud fra, hvad faget lægger op til, og vi skal have de her emner, de skal gå til prøve i, så må jeg nok indrømme, at der er en del af det, en stor del af det, som er udvalgt på baggrund af, at vi skal til en FSA, at vi skal til en afgangsprøve, (...)" (Bilag 1). Citatet illustrer den rolle, folkeskolen har fået i konkurrencestaten. Folkeskolen skal give elever politisk vedtagne kompetencer og færdigheder, som de senere forpligter sig til at anvende på arbejdsmarkedet, og derigennem bidrage til landets konkurrenceevne og nationaløkonomi. Vejen til realisering af det gode samfund sker gennem individets selvrealisering på arbejdsmarkedet. Deri

---

<sup>4</sup> Lande med samme værdier og ressourcer fx andre nordiske land

ligger en fordring til, at skolens undervisning skal være pragmatisk. Som konsekvens fortyndes værdien af social forestillingsevne. Denne værdisætning fører til reproduktion af det eksisterende samfund. Samtidig er det kendetegnende for den danske konkurrencestat, at den er reformistisk, ændringer sker altså inkrementelt indenfor eksisterende institutioner (Pedersen, 2018, s. 74). Den sociale forestillingsevne begrænses derved også af de strukturelle rammer, der findes i samfundet.

I kontrast hertil kan man se tilbage på start 80'erne hvor Jungks arbejdsmetode *fremtidsværksteder* vandt indpas (Gleerup & Egmoose, 2022). I velfærdsstaten, konkurrencestatens forgænger, realiseredes det gode samfund gennem den enkeltes demokratiske medleven og deltagelse. Dette kom til udtryk i det menneskesyn formålsparagraffen udlagde, hvor menneskets ansås som godt og dydigt. Pedersen beskriver dette som det essentielle menneske (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Demokratisk medleven fordrer skolemæssig prioritering af kritisk tænkning og social forestillingsevne, da det er herigennem, individet er med til at realisere det gode samfund. Fremtidsværksteder er en arbejdsmetode opdelt i tre faser: kritik, utopi, virkeliggørelse (Gleerup & Egmoose, 2022). Arbejdsmetoden var særligt tiltænkt arbejde med politiske visioner, indbygget i arbejdet med de tre faser er ansatsen til social forestillingsevne. Denne arbejdsmetode kan kobles Mulgans bud på, hvordan social forestillingsevne kan trænes, eksempelvis gennem arbejde med opbygning af utopier (Mulgans, 2020). Arbejdsmetoden kan også inkorporeres i Vidergors MdMC-model, hvor problemløsning, elevproduktion og fremtidsperspektiv er nøglekomponenter i undervisningen (Vidergor, 2023). På den måde kan fremtidsværkstedsmetoden kobles til den udlægning, der findes af futures literacy i dag. De to tilgange arbejder aktivt med at forbedre den sociale forestillingsevne.

En forskydning der er sket i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, er den demokratiopfattelse der ligger til grund for skolens opgave. I konkurrencestaten ses demokratiet som noget der allerede eksisterer, og eleverne skal forberedes til "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). I velfærdsstatens skole handlede det i højere grad om elevers dannelse til demokratiske medleven, medansvar for løsning af fælles problemer. Demokrati er altså gået fra at være betinget af den enkeltes aktive deltagelse for at blive realiseret, til at være betinget af den enkeltes

opdragelse til demokrati for at opretholdes (Pedersen, Folkeskolen og politisk kultur, 2011). Dette demokratisyn kommer til udtryk i Pers beskrivelse af, hvordan han arbejder med demokratisk dannelse i samfundsfag: "(...) man kan bede dem om at lave (...), sådan en undersøgelse, hvad man selv vil stemme? Øhm, sådan en vælgertest. (...) det er jo en eller anden måde at forberede dem på, hvordan man tager stilling til samfundet" (Bilag 1). Den demokratiske deltagelse er her primært et spørgsmål om at forholde sig til det parlamentariske landskab, altså det der allerede eksisterer nærmere end at arbejde med, hvad der bør eksistere.

I en ny aftale om folkeskolen indgået d.19. marts 2024, kunne der synes at være kimen til et opgør med den kompetencetænkning, som har præget folkeskolen de sidste mange år. Man vil bl.a. reducere antallet af bindende mål fra 1081 til 215. Der er dog også noget, der kunne pege den modsatte retning. Aftalen *Frihed og fordybelse* indebærer også, at erhvervspraktik bliver obligatorisk for alle elever, at teknologiforståelse skal inkorporeres i alle fag, og bliver et selvstændigt valgfag, og at eleverne skal have flere timer i de praktiske fag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). De sidstnævnte tiltag taler direkte ind i konkurrencestatslogikken, hvor erhvervsinteresser er dominerende. Elever skal i højere grad end tidligere forberedes på erhvervslivet. Tiltagene er også en afspejling af den overmætning der, de seneste år har været af universitetsuddannede, mens der har været stigende mangel på faglært arbejdskraft (Påskesen, 2015). Den nye aftale åbner altså døren til mindre topstyring af skolens mål, men bryder ikke med de bagvedliggende logikker, der er styrende for konkurrencestatsskolen.

Opsamlende kan det altså siges, at deltagelse på arbejdsmarkedet i konkurrencestaten har fået den samlende rolle, som aktiv demokratisk deltagelse havde i velfærdsstaten. Det betyder at global konkurrencedygtighed står centralt. Samtidig er der sket et skift i det officielle menneskesyn, og den rolle demokratisk dannelse spiller i skolen. Ifølge Ove Kaj Pedersen er demokratisk dannelse reduceret til opdragelse til demokrati snarere end medskabelse- og realisering af demokratiet. Dette understøttes empirisk af en samfundsfaglærers eksempel på en vælgertest som demokratisk dannende. Man kan altså pege på, at der er noget i konkurrencestatens menneskesyn og skolens opgave heri, der i mindre grad end tidligere egentlig fordrer arbejde med social forestillingsevne. Denne manglende fordring kan kobles til de resultater, Christensen og Mathé finder i deres studie

af forekomsten af højere ordens tænkning i samfundsfagsundervisningen i skolen; at denne er sjælden (Christensen V. , 2023). Samtidig peger mistrivselstendenser og tidsåndens fremtidspessimisme i retning af behovet for stimulering af social forestillingsevne. Dette perspektiv uddybes i afsnittet herunder.

### Fremtidspessimisme og futures literacy

Tiden fra 1990 til 2016 var præget af en fremskridts- og fremtidsoptimisme, som opstod i kølvandet på den kolde krig, i en tid hvor vestlig kapitalismes succes syntes uomtvistelig. Journalist Christian Bennike beskriver tidsånden som en dominerende fortælling om verden. Han peger på, at denne fortælling, i en eurocentrisk forståelsesramme, vendte fra fremtidsoptimisme til fremtidspessimisme i 2016 i kølvandet på Brexit, Trumps valgsejr i USA, tiltagende frygt for klimakrisen, mv. (Bennike, 2023). I dette afsnit uddybes den fremtidspessimisme, som præger tidsånden. Den kobles til mistrivselstendenser blandt unge og forringelse af social forestillingsevne. Futures literacy præsenteres, som en måde at facilitere elevens agens i forhold til fremtiden.

Det pessimistiske fremtidssyn betyder både noget for elevens trivsel og fremtidig social innovation. Pessimismen påvises bl.a. i en undersøgelse foretaget blandt et udsnit af verdens unge, som viser at 55,7% mener, at verden er dømt til undergang, og at 39% forholder sig tøvende til at få børn (Hickman, et al., 2021). Samtidig viser en undersøgelse foretaget af Unicef blandt Europas unge, at en tredjedel af dem oplever, at deres uddannelse slet ikke eller i ringe grad forbereder dem på fremtiden (UNICEF, 2018).

Fremtiden har altid ligget foran os, og mange generationer har set frem mod den med ængstelighed (Klarskov, 2022). Derfor er det relevant at knytte en kommentar til, hvorfor futures literacy er særlig relevant nu. Verden er i takt med den teknologiske acceleration og digitalisering blevet mere kompleks og usikker, og uddannelsesområdet skal tilpasse sig denne kompleksitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Futures literacy er opstået som en konsekvens af en observeret manglende evne til at handle på fremtiden (Mangnus, Oomen, Vervoort, & Hajer, 2021), som har formindsket den individuelle oplevelse af agens og bevirket en oplevet pendulbevægelse mellem panik og apati (Facer, et al., 2011). Begrundelsen for futures literacy i en nutidig kontekst findes

altså både i verdens øget kompleksitet, den manglende evne til at handle på fremtiden og de oplevede mentale konsekvenser heraf.

I folkeskolens formålsparagraf står der, at: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Folkeskolen har et dobbelt formål, dannelse og uddannelse, begge disse dimensioner retter sig mod en fremtid, hvor elever ideelt set er klædt på til at deltage i demokratiet og have livs- og virkelyst. Globale og nationale undersøgelser viser, at generation Z<sup>5</sup> er tøvende ift. at få børn, fordi de ikke tror på, at fremtiden bliver et godt sted at være (Bjerg, 2022). Dette kan ses som udtryk for, at unge i manglende grad har virkelyst og tillid til egne muligheder. I uddraget af formålsparagraffen står også, at folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder, som udvikler elevers fantasi. Fantasiudviklingen har dog, som beskrevet i forrige afsnit, ikke høj prioritet i konkurrencestatens folkeskole, i hvert fald ikke i det omfang, den omhandler organisering af samfundet.

Fantasi er ifølge Sir. Ken Robinson evnen til at forestille sig noget som ikke findes. Robinson beskriver fantasi som en unik menneskelig egenskab: "Andre skabninger kan have noget lignende, andre skabninger synger, men de skriver ikke operaer" (Robinson, 2021, min: 0.28). Fantasi drejer sig med andre ord om forestillingsevne jf. Oguntalas pointe om, at fantasi er forandringsdrivende (Oguntala, 2017). Robinson peger på, forestillingsevne er det, der har frembragt alle menneskehedens fremskridt, men at vi har opbygget et uddannelsessystem, som systematisk ødelægger denne kapacitet til forestilling (Robinson, 2021). Uddannelsessystemet er ifølge Robinson modelleret i industrialismens interesse, hvilket stemmer overens med de konkurrencestatsværdier skolen ifølge O.K. Pedersen fremmer, navnlig arbejds- og konkurrencedygtighed. På den ene side er udviklingen af fantasi nævnt i folkeskolens formålsparagraf - på den anden er der flere argumenter for, at uddannelsessystemet, som det er, i virkeligheden ikke værdsætter eller fordrer udvikling af fantasi. Et vigtigt perspektiv i denne sammenhæng, er at fantasi både kan ses som proces og mål. Den danske forsker Lene Tanggaard har fundet, at motivationen blandt lærende fremmes, når læreprocesser er præget af fantasi og kreativitet (Tanggaard, Kreativitet fremmer motivationen,

---

<sup>5</sup> Født mellem 1996 og 2015

2014). Studier viser desuden en sammenhæng mellem øgning af elevtest og forringelse af kreativt evne. Dette skyldes, at ydre motivation kan være ødelæggende for kreativitet. Tanggaard peger på, at det ikke alene er antallet af test, men også det elever testes i, som oftest er logisk tænkning, der har betydning for forringelse af kreativitet. Vilklårene for kreativitet som evne og proces i skolen forringes af, at de parametre elever skal præstere på, sjældent er kreative. Ifølge Tanggaard handler det ikke blot om motivation og kreative evner, men også om elevers oplevelse af mening, som styrkes gennem kreativt arbejde (Tanggaard, Kreativitet fremmer motivationen, 2014). Tanggaard finder, ligesom Robinson, at skolesystemet i en dansk kontekst ikke værdsætter kreativitet og fantasi, hvilket har negativ betydning for elevers motivation i undervisningen og deres oplevelse af et meningsfuldt skoleliv.

Den fantasidrevne komponent i futures literacy er iboende fremtidsperspektivet, da fremtiden netop er noget, som ikke er der, men som man kan forestille sig. Ydermere er futures literacy en ramme for stimulering af social forestillingsevne, som bidrager til den individuelle oplevelse af agens. I relation til unges trivsel kan udvikling af futures literacy skabe rum for oplevet mening. Det opleves meningsfuldt at beskæftige sig med fremtiden, som noget man har agens i forhold til. En respondent i Ungdomsbureauets undersøgelse af unges trivsel fortæller, at det føles meningsfuldt at arbejde med FN's Verdensmål: "det føles sådan... som om vi gør en forskel... eller i hvert fald prøver på det. Vi øver os i at passe på jorden og på menneskene" (Bjerg, 2022, s. 25). Samfundsproblematikker, som dem FN's Verdensmål beskæftiger sig med, er netop en af de øvebaner Mulgan peger på i udviklingen af social forestillingsevne. Han fremlægger en kortlægningsmatrix af sociale muligheder, her præsenteres kurraterede fortællinger om fremtiden indenfor specifikke områder eksempelvis vores forhold til dyr eller energikilder (Mulgan, 2020, s. 24). Mulgan arbejder i den forbindelse med generative ideer og hypotetiske scenarier. Den sociale forestillingsevne stimuleres både ved at kigge tilbage i tiden og ved at tilføje spekulative variabler i et specifikt fremtidsscenario; ved dialektisk at gå med og imod tidens tendenser (Mulgan, 2020). Kurraterede fortællinger om fremtiden er ifølge Thor Svanholm, projektleder for Teach The Future ved Institut for Fremtidforskning, en af vejene til at arbejde med fremtiden og fremtidsagens i skoleperspektiv: "(...) Jeg synes der er en interessant parallel historiefaget. Man kan sige, at det er relevant at lære om historie, men de fleste, i hvert fald de unge, kommer til at leve i fremtiden, så

man kan sige, at det er lige så relevant for dem at forstå den. I historie bliver man præsenteret for kurraterede fortællinger om historien, man kan forstå verden, og sig selv igennem, og på samme måde har man brug for at blive præsenteret for kurraterede fortællinger om fremtiden” (Bilag 2).

En væsentlig pointe i arbejde med futures literacy, er at der skal skabes blik for, at fremtiden ikke er én ting, men noget der konstant skabes gennem handlinger og tanker i nutiden (Mangnus, Oomen, Vervoort, & Hajer, 2021). Politikere og andre samfundsaktører udkæmper en konstant diskursiv magtkamp om fremtiden, som elever i folkeskolen skal tilegne kompetence til at gennemskue, deltage i og forholde sig til. Dette perspektiv uddyber Thor Svanholm. Om elevers udbytte af en workshop med futures literacy som arbejdsmetode, siger han: ”Vi har erfaring med, at elever, før de har arbejdet med fremtiden, giver udtryk for, at fremtiden er noget politikerne på Christiansborg bestemmer. Når de har været i en workshop, hvor de har arbejdet med fremtidsperspektiver, efterspørger de mere af det. De vil gerne inkluderes og have mulighed for at forestille sig, hvilken fremtid de synes er mest ønskværdig. Grundlæggende var vores konklusion, at man skal have et sprog for at indgå i demokratiet, og de unge har ikke et sprog for at tale om fremtiden.” (Bilag 2).

Sproget for fremtiden skal ses som en kompetence på lige fod med sprog om litteratur eller historie, det er en kompetence, man skal arbejde aktivt med at udvikle. I udviklingsprojektet *Building Agency in the Face of Uncertainty* præsenteres en konkret måde at arbejde med elevers orientering ift. fremtiden (Facer, et al., 2011). Fremtidsorienteringen bevæger sig på to akser: hvorvidt man føler sig sikker eller usikker på en bestemt retning for fremtiden, og hvorvidt man føler, man har stor eller lille mulighed for at influere fremtiden (Bilag 3). Gennem bevidstgørelse af forventninger til fremtiden åbnes en undersøgende tilgang til fremtiden, og elever får mulighed for at forholde sig til, hvorfor de forventer fremtiden, som de gør. Hvorvidt man oplever at have mulighed for at influere fremtiden og at have sprog for fremtiden, er betinget af, om man beskæftiger sig med den.

Der er dermed et demokratisk dannelsespotentiale i udvikling af futures literacy som stemmer overens med literacy definitionen udlagt indledningsvis. Gennem arbejde med fremtiden og bevidstgørelse af forventninger til fremtiden opnås deltagelsesmuligheder i fremtidsudviklende samfundsprocesser. Futures literacy som kompetencesæt bliver dermed et spørgsmål om at øge



bevidstheden om fremtidsforventninger og flere mulige fremtider – i en skolekontekst kan dette være begrænset til kurraterede alternativer, som dog stimulerer elevernes sociale forestillingsevne. Som nævnt i det forrige afsnit minder dele af futures literacy om 80ernes fremtidsværksteder, og demokratisynet, der er indbygget i futures literacy, læner sig dermed mere op ad velfærdsstatens demokratisyn. Som fordrer demokratimedskabelse, nærmere end demokratibevarelse. Demokratiidealet i futures literacy er dermed ikke i tråd med den, konkurrencestatens skole lægger op til.

Futures literacy skal ikke ses som et modstykke til fremtidspessimismen, eller som en løsning på trivselskrisen blandt generation Z. Futures literacy er en tilgang, der åbner fremtiden op som et socialt konstrueret fænomen, der konstant påvirkes og påvirker. Fremtidspessimisme viser sig både i usikkerhed på fremtiden og faldende fødselsrater, men den viser sig også i klimaaktivisme, demonstrationer og opgør med enøjet fokus på økonomisk vækst. Pessimismen kan være en mobiliserende kraft, hvis dem der er pessimistiske, samtidig oplever at have agens til at skabe forandring (Bennike, 2023).

### Delkonklusion

Fremtiden i nutiden findes i en konkurrencestatsramme – og er præget af negative forventninger. Konkurrencestatens menneskesyn tilskriver individet først og fremmest at være egennyttig, hvilket betyder, at skolens rolle er at fremme den enkeltes motivation for at udnytte egne kompetencer til at bidrage til samfundet på arbejdsmarkedet. Kompetencetænkning har gennem de seneste år præget skolens udvikling, og det koblet med konkurrencestatens demokratisyn skaber dårlige forudsætninger for arbejde med elevernes sociale forestillingsevne. I konkurrencestaten er demokratiet noget der skal opretholdes, hvor det i velfærdsstaten var noget, der skulle medskabes. Denne forskydning har betydning for, hvordan demokratisk dannelse praktiseres. Konkurrencestatens demokratiopfattelse er i kontrast til den futures literacy lægger op til, som lægger vægt på arbejde med fremtidsforestillinger og alternative samfundsorganiseringer. Der findes forskellige argumenter for at arbejde med fantasi og social forestilling i skolen; et af dem er den manglende oplevede agens mange unge har i deres fremtid. Et andet argument er den motivation, bl.a. Robinson og Tanggaard peger på at arbejde med kreativitet giver elever i skolen.

Iboende det demokratiske potentiale i futures literacy er muligheden, for at vende den fremtidspessimisme mange oplever til en mobiliserende kraft – og dermed skabe grobund for tro på fremtiden. I forlængelse heraf præsenteres i næste afsnit en analyse af lærings- og dannelseseoretiske vinkler på futures literacy og social forestillingsevne i samfundsfagsundervisningen.

## Futures literacy og social forestillingsevne i samfundsfagsundervisningen

I dette afsnit udfoldes og diskuteres de muligheder og begrænsninger, der kan være for udvikling af social forestillingsevne i samfundsfagsundervisningen. Dette gøres med afsæt i relevante lærings- og dannelseseoretiske perspektiver, og med blik for det læringssyn der ligger til grund for opgaven.

### Læringssyn

I dette afsnit udlægges læringssynet, der ligger til grund for opgaven, da dette nødvendigvis påvirker indgangsvinklen til arbejdet med futures literacy i skolen. Mit læringssyn er forankret i dialog og kreativitet og er influeret af Olga Dysthe, John Dewey og George H. Mead. Ifølge Dysthe skabes de bedste rammer for læring i et dialogisk klasserum, som er præget af autentiske spørgsmål, optag og tilvejebringelsen af forskellige perspektiver (Dysthe, 2021). Et af argumenterne for dialogisk undervisning er ifølge Dysthe, at demokratiet er under pres, og at elever derfor skal "lære sig at lytte til andre med respekt, tænke selv og deltage i samarbejde om at forstå komplekse sammenhænge og løsninger." (Dysthe, 2021, s. 18). Dysthes læringsteori udgør en videreudvikling af Dewey og Meads læringssyn, som betoner betydningen af det intersubjektive for den subjektive dannelse (Vaage, 2003, s. 133). Dewey understreger vigtigheden af at forbinde receptive og produktive læreprocesser, han udtrykker det således "Learn to do by knowing and to know by doing" (Vaage, 2003, s. 130). Det centrale i Deweys læringsteori er, at læring er deltagelsesbetinget (Brinkmann, 2017). I forlængelse heraf udfolder Dewey kreativitet, som noget der i sig selv skaber viljen til fortsat læring, og beskriver kreativitet som "vores store behov" (Vaage, 2003, s. 148).

Dermed foretrækkes en dialogisk tilgang, der fremmer elevernes evne til at reflektere, tænke kritisk og engagere sig i læreprocessen. Samtidig lægger jeg vægt på kreativitetens rolle som en drivkraft

for læring, og ser potentialet i dette lærings syn til at bidrage til en demokratisk dannelse, hvor eleverne udvikler sig som aktive og reflekterende individer.

### Lærings- og dannelseseoretiske perspektiver

I det følgende udfoldes muligheder og begrænsninger for udvikling af – og arbejde med – futures literacy i samfundsfagsundervisningen. Disse belyses med henvisning til lærings- og dannelseseoretiske perspektiver, navnlig Klafkis kategoriale dannelsese teori, Dysthes dialogiske lærings syn og Tanggaards situeret model for kreativ læring. Ydermere inddrages formål og mål for samfundsfag i folkeskolen.

Det fremgår af formålet for samfundsfag i folkeskolen, at samfundsfag skal skabe: "(...) forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning" og "(...) forståelse af hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Ydermere står der i målet for kompetenceområdet *Politik* at: "Eleven kan tage stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 8). Med afsæt i disse fagmål kan relevansen af udvikling af social forestillingsevne og arbejde med futures literacy i samfundsfag udledes. Som tidligere beskrevet kan social forestillingsevne ses som en delkomponent i kritisk tænkning (Rambøll, 2019).

I interviewet med samfundsfaglæreren Per udtrykker han betænkelighed ved at arbejde med normative emner således: "Jeg kunne godt være bange for, at hvis jeg tager emner op, som skal beskrive, hvordan noget bør være... Øhm... At så kommer min egen holdning med i det. Altså sådan noget, man er bange for, på en eller anden måde at præge dem i en eller anden retning" (Bilag 1). Dette perspektiv understøttes af Christensen og Mathés studie af højere ordens-tænkning, som peger på, at kravene til elevernes faktuelle og samfundsmæssige viden reduceres når undervisningen tilstræber at udvikle højere ordens-tænkning. Dette sker eksempelvis ved at eleverne bedes vurdere politiske tiltag, uden at have samfundsfaglig argumentation herfor (Christensen V. , 2023, s. 130).

Et modsvar til den værdirelativistiske tilgang til udvikling af elevernes kritiske tænkning udtrykker Klafki således: "Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighed for og får til opgave, ikke kun at reagere på forhold og udviklinger i samfundet, men derimod at vurdere og være med til at forme disse ud fra et pædagogisk ansvar for nutidige og fremtidige leve- og udviklingsmuligheder for ethvert ungt menneske" (Klafki, 2002, s. 67). Iboende det pædagogiske ansvar ligger en fordring til, at vurderinger begrundes i faglig viden. Undervisning med blik for futures literacy må altså ikke ses som alternativ, til den basisviden undervisningen bygger på, men som udvidelse af hvordan denne anvendes af eleverne.

En af de muligheder som futures literacy og udvikling af social forestillingsevne binder an til i undervisningskontekst er, at beskæftige sig med epokale nøgleproblemer. Klafki beskriver epokale nøgleproblemer, som samfundsmæssige spørgsmål med relevans for menneskeheden. Disse udgør det materielle indhold der fordrer almen dannelse, og kræver: "(...) evne til kritik (og herunder selvkritik), evne til argumentation, evne til empati og evne til sammenhængstænkning" (Rasmussen, 2019, s. 20). Jf. MdMC-modellen skal undervisningsindhold til udvikling af futures literacy netop tage udgangspunkt i tværdisciplinære emner, med relevans for eleverne og den verden de lever i (Vidergor, 2023). Modellen ansporer desuden elever til at undersøge undervisningsindholdet ud fra et kreativt, personligt og tidsmæssigt perspektiv, hvilket er i tråd med udvikling af de fire ovenfornævnte evner. Den dobbelte åbning futures literacy giver anledning til, er altså en, hvor eleverne beskæftiger sig med epokale nøgleproblemer, som fx klimakrisens udvikling. Igennem indholdet åbnes virkeligheden og fremtiden for eleven og eleven åbner sig for fremtiden.

En af de muligheder arbejde med futures literacy og social forestillingsevne i undervisningen skaber, er den motivationsfaktor der findes heri. Ungdomsbureauets undersøgelse af unges trivsel, peger på, at det opleves meningsfuldt at arbejde med fremtiden (Bjerg, 2022, s. 17), det samme fortæller Thor Svanholm: "Når de [eleverne red.] har været i en workshop, hvor de har arbejdet med fremtidsperspektiver, efterspørger de mere af det." (Bilag 2).

Professor Lene Tanggaard har udviklet en situeret model for kreativ læring som består af tre interdependente komponenter: dyb mental involvering i genstandsfeltet, eksperimenterende og

undersøgende læring samt modstand fra genstandsfeltet/materialet (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014, s. 110). Denne model kobles her til arbejde med udvikling af social forestillingsevne – med særligt blik på den kreativt-produktive komponent i dette. Den første kategori, dyb mental involvering, handler om kompetence og mestring. Tanggaard påpeger, at relevant viden og ekspertise er grundlæggende for produktudvikling og forestillingsevne, og at man ikke kan skabe noget, man ikke har kendskab til (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014). Dette kan i undervisningssammenhæng oversættes til behovet for konkret faglig viden og eksempler, der kan danne grundlag for elevernes forestillingsevne og produktudvikling. Den anden kategori, eksperimenterende og undersøgende læring, understreger betydningen af at lære gennem fejl og eksperimenter for at opnå ny viden. I udvikling af futures literacy og social forestillingsevne kan dette ske gennem rollespilsøvelser. Den undersøgende tilgang er essentiel for at stimulere forestillingsevnen og skabe innovative produkter. Den tredje kategori, modstand, indebærer en nødvendig frustration, der kan fremme nytænkning og dermed muliggøre den egentlige produktudvikling og forestillingsevne. Iboende arbejde med fremtiden er der et modstandselement i kraft af det uvisse og de multiple muligheder – man kan altså ikke finde alle svarene i eksisterende viden.

Tanggaard peger også på nogle skolemæssige udfordringer for denne type undervisning. Blandt disse er manglen på praksiseksempler, der kan fungere som inspirerende modeller for elevernes forestillingsevne og produktudvikling. Desuden peger hun på at den præstationskultur, som findes i skolen, er hæmmende for kreativitet samt undersøgende og eksperimenterende undervisning (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014). I forlængelse af det perspektiv fremhæver Dysthe, at udfordringer for dialogisk undervisning, hvor demokratisk dannelse og forskellige perspektiver er i fokus, kan være strukturelle. Dysthe understreger, at omfattende læseplaner og tidsmangel er udfordringer (Dysthe, 2021, s. 17). I interviewet med samfundsfaglæreren Per, siger han: "(...) jeg tror måske jeg synes faget vil ret mange ting. På en gang. Øh... Jeg tror også man kunne gøre det mere nærværende. Hvis man havde mere tid til at tage fat i emner, som var aktuelle for dem lige nu. Og udfolde dem endnu mere" (Bilag 1). Tidsmangel og mange bindende mål er altså både en udfordring for spændende undervisning generelt, men jf. Tanggaards model bliver tidsmangel også en udfordring for kreative læreprocesser, da disse forudsætter tid til fordybelse.

Samtidig er der jf. Dysthe mindre tid til at følge elevernes nysgerrighed og stille autentiske spørgsmål, som kan stimulere udviklingen af elevernes sociale forestillingsevne.

En sidste udfordring mht. udvikling af futures literacy og social forestillingsevne i samfundsfagsundervisningen jeg her vil komme ind på, er det høje abstraktionsniveau der kræves af eleverne. Problemløsning, som er en kernekomponent i disse, indebærer automatisk, at man arbejder på det højeste kognitive niveau i Andersons og Kratwohls reviderede taksonomi, som artiklen "Højere ordens-tænkning i samfundsfag anskuet i et elevperspektiv" tager afsæt i. Det vil sige, at elever både tilegner sig procedural og konceptuel viden (Christensen V. , 2023, s. 129). Dette kræver nødvendigvis grundig stilladsering for at være vellykket. Når man beskæftiger sig med forestillinger om, hvordan samfundet kunne være indrettet anderledes, eller hvordan en fremtid kan se ud, kræver det, at man er i stand til at tænke abstrakt. En måde at imødekomme denne udfordring er ifølge Thor Svanholm at arbejde med den nære fremtid, dette kunne eksempelvis være at arbejde med, hvordan klasselokalet kunne indrettes anderledes, på den måde konkretiseres det abstrakte (Bilag 2).

### Delkonklusion

Der er altså både muligheder og udfordringer forbundet med at arbejde med futures literacy og udvikling af elevernes sociale forestillingsevne i samfundsfag. En begrundelse for at arbejde med disse findes i formål og mål for faget, som betoner vigtigheden af kritisk tænkning, forståelse af den påvirkning mennesker har på samfundet og elevernes handleforslag. Mulighederne findes bl.a. i det motiverende aspekt ved at arbejde med disse kompetencer, dannelsespotentialer og den fagfornyelse disse tilgange forudsætter. Udfordringer for arbejde med futures literacy og social forestillingsevne er det høje abstraktionsniveau denne type arbejde kræver, tidsmangel og præstationspres, som kan forhindre det dybdarbejde, der forudsættes. Med afsæt i disse overvejelser udlægges i det følgende et professionsudviklende perspektiv.

### Professionsudviklende perspektiver

I dette afsnit præsenteres og diskuteres professionsudviklende perspektiver i relation til udviklingen af elevernes futures literacy og sociale forestillingsevne. Dette gøres gennem en præsentation af en

undervisningsmodel rettet herimod, og gennem diskussion af den rolle kritisk tænkning spiller i samfundsfagsundervisning.

### En undervisningsmodel for arbejde med futures literacy og social forestillingsevne i samfundsfag

Med afsæt i mål for samfundsfag, forskellige undervisningsmodeller og tilgange der betoner æstetik, kreativitet og produktudvikling, har jeg udviklet en model for samfundsfagsundervisning med blik for stimulering af elevers sociale forestillingsevne gennem fremtidsperspektiver (Bilag 4a). I dette afsnit præsenteres og gennemgås denne model som et bud på, hvordan man gennem samfundsfagsundervisning kan styrke elevers futures literacy.

Et argument for denne models relevans er, at kritisk tænkning og social forestillingsevne er forudsætninger for at kunne stille spørgsmål i samfundsfag, og dermed fordybe sig i fagets substans (Christensen V. , 2023). Desuden er viser en undersøgelse, at samfundsfagslærere mener, at udvikling af elevers kritiske sans er undervisningens vigtigste dannelsesmål (Jakobsen, Brondbjerg, Sørensen, Poulsen, & Johansen, 2011, s. 35). Slutligt er det et væsentligt argument, at undervisning i futures literacy kan være med til at demokratisere fremtiden, da dem der beskæftiger sig med fremtiden, er dem der former den (Larsen, 2021).

Mulighederne for arbejde med futures literacy er ikke begrænset til samfundsfag, og kan også findes i arbejde med science fiction i dansk, scenarie tænkning i de timeløse fag, fremtidsperspektiver i historieundervisningen osv. Modellen præsenteret i det følgende kan tilpasses til andre fag eller bruges som inspiration. Undervisningsmodellen forholder sig til fire komponenter; *Undervisningsindhold, Tilgang, Proces og Produkt*, disse uddybes nedenfor.

### Emnestyret undervisningsindhold

Når man skal arbejde med futures literacy, er det vigtigt at tage udgangspunkt i relevante og virkelighedsnære emner (Vidergor, 2023). Vidergor argumenterer for, at undervisning med futures literacy som mål skal være tværdisciplinær, da indholdet skal beskæftige sig med komplekse og multidimensionelle samtidsproblematikker, der ikke kan arbejdes med i et vakuum (Vidergor, 2023, s. 4). Jeg har argumenteret for, at man jf. Klafki kan bruge epokale nøgleproblemer som afsæt for

udvælgelse af undervisningens emne og indhold. Disse emner vil give anledning til en meningsfuld undervisning, hvor stoffet og eleven åbner sig for hinanden og interagerer.

Det er oplagt at lave tværfaglige forløb i arbejdet med futures literacy, men det er også muligt at arbejde tværdisciplinært og emnestyret indenfor et enkelt fag. De forskellige discipliner, der findes i samfundsfag, er blandet andre; økonomi, sociologi og politologi – disse kan danne baggrund for forskellige vinkler på undervisningsindholdet.

#### Undersøgende og problemløsende tilgang

Undervisningstilgangen skal være undersøgende og problemløsende – hvorved elevernes højere ordens tænkning aktiveres (Christensen V. , 2023). Den undersøgende og problemløsende undervisningstilgang indbefatter flere forskellige didaktiske muligheder herunder scenariedidaktik, projektorienteret undervisning, æstetisk undervisning mf. Disse tilgange er både med til at udvikle elevens kritiske tænkning og kreativitet (Vidergor, 2023, s. 6). Scenariedidaktiske greb kan være med til at styrke elevernes evne til empati og perspektivtagning, samt understøtte udvikling af sociologisk fantasi og politisk dannelse (Christensen & Malich-Bohlig, 2022). Fælles for de ovennævnte undervisningstyper er, at læreren får en vejledende og faciliterende rolle, eleverne får med andre ord undervisningen i hænderne. Jf. Christensen er det særligt den produktive tilgang, som aktiverer elevernes sociale forestillingsevne (Christensen V. , 2023). Undervisningen skal altså sætte eleverne i en position som løsningsskabende – dette kan være gennem vidensproduktion eller kreativ produktudvikling.

I forlængelse af denne undervisningstilgang, med et eksplicit fremtidsperspektiv, har Teach The Future udviklet undervisningsmateriale, som lader eleverne arbejde med hypotetiske fremtidsscenarier på forskellige måder. I et kortspil præsenteres eleverne for en fremtidig virkelighed og den udvikling der har ført hertil. Eleverne kan arbejde med deres egne vurdering af de forskellige fremtidsscenarier, eller tænke med på de hypotetiske scenarier og udbygge dem (Teach The Future).



### 6-Trins proces

Selve undervisningen forløber efter en 6-trinsproces. De seks trin er hhv. *Æstetisk anslag, Videnstilegnelse, Analyse af emne/ problemstilling, Elevernes vurdering & livsverden, Problemløsning & fremtidsperspektiv og Produkt – vidensproduktion* (Bilag 4b).

Undervisning der skal udvikle elevers futures literacy må beskæftige sig bevidst med elevers forventninger. Når elever skal forestille sig, hvordan noget kan udvikle sig, forudsætter det, at de har forventninger, de kan bygge på (Brodersen, Hansen, & Ziehe, 2020, s. 141). Æstetiske oplevelser er i den henseende en overset motivationskilde, og noget der kan igangsætte elevernes forestillinger (Brodersen, Hansen, & Ziehe, 2020, s. 141). Af den grund starter undervisningen med et æstetisk anslag, hvor eleverne skal have en æstetisk oplevelse, der knytter an til undervisningsindholdet. På næste trin er videnstilegnelse i fokus. Faglig viden er en forudsætning for udvikling af elevers kritiske tænkning og sociale forestillingsevne. Vidergor påpeger, at "(...) kritisk tænkning er baseret på standarder for objektivitet, strategier og teknikker, der involverer problemløsning, refleksivitet, og praktikalitet, som fører til beslutninger og handlinger" (Vidergor, 2023, s. 6). Dette trin skal altså sikre elevernes vidensgrundlag. Desuden finder Vidergor, at der er en korrelation mellem videnskabeligtænkning og kreativtænkning (Vidergor, 2023), dette stemmer overens med Tanggaards pointe om kendskab som nødvendig forudsætning for kreation (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014).

Videnstilegnelsen kan se ud på flere måder, denne del af processen kan være lærerstyret, hvor læreren udvælger og præsenterer relevant viden, det kan også være elevstyret, hvor elever selv får lov at tilegne sig viden indenfor et område, hvis det er tilfældet, er det vigtigt i samme ombæring at arbejde med kildekritik og troværdighed.

Modellen lægger op til at analyse af undervisningsgenstanden sker gennem rollespilsøvelser, hvor eleverne anvender deres viden til at indtage forskellige perspektiver, herigennem får de blik for de forskellige interesser og perspektiver, der kan anlægges (Christensen & Malich-Bohlig, 2022). Ved at lade analysen være scenariebåret får man undervisningen ind i en mere virkelighedsnær ramme (Christensen & Malich-Bohlig, 2022). Herefter vender man tilbage til elevernes egen livsverden.

Elevernes egne erfaringer og vurderinger inddrages i undervisningen. Inspirationen til dette trin kommer fra undervisningsmodellen Rebelmodellen udarbejdet af Arbejdmuseet. Rebelmodellen er en model til projektorienterede arbejder i historie (Arbejdmuseet, 2022). Ved at vende tilbage til elevernes egne erfaringer og vurderinger udvikles disse på et nyt grundlag. Samtidig konkretiseres det abstrakte element, som fremtidstænkning og perspektivtagning indebærer. Desuden lægger den selvstændige vurdering op til elevernes videre arbejde med problemløsning.

I de sidste trin skal eleverne arbejde aktivt med problemløsning, fremtidsperspektiv og produktudvikling. I det femte trin præsenteres en fremtidsorienteret problemstilling i relation til undervisningsemnet. Eleverne skal arbejde med forskellige mulige fremtider, og derigennem blive bevidste om deres fremtidsforventninger. Bevidsthed om fremtidsforventninger er essentielt i udviklingen af futures literacy og fremtidsrettet agens (Facer, et al., 2011). En af måderne at stilladserer fremtidsperspektivet er gennem kurraterede fortællinger om fremtiden (Mulgan, 2020), en anden er gennem konstruktion af tidslinjer (Vidergor, 2023). Produktudvikling er en forlængelse af det forrige trin, og uddybes i det næste afsnit.

### Produktudvikling

Produktudvikling og kreativitet er med til at udvikle elevens fantasi og forestillingsevne (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014). I denne undervisningsmodel knytter elevernes produktudvikling sig til samfundsmæssige problemstillinger i et fremtidsperspektiv. Produktudviklingen tager afsæt i Tanggaards situeret model for kreativ læring, projektfasen i rebelmodellen og Deweys vægtning af læring som produktive – såvel som receptive – aktiviteter. Produktudviklingen hviler på den fordybelse i undervisningsemnet, der er gået forud (Tanggaard, A Situated Model of Creative Learning, 2014). I produktudviklingen kan læreren med fordel arbejde med begrænsninger - det Tanggaard kalder modstand fra genstandsfeltet. Begrænsningerne kan være i form af tid, materiale eller form. Gennem produktudvikling skal eleverne få øje på muligheder og begrænsninger i deres løsningsforslag, og derved åbne for nye undringsspørgsmål, til de mulige fremtider de kan se. Produktudviklingen skal desuden styrke elevernes oplevelse af fremtidsrettet agens. Derved muliggøres en mobilisering af fremtidspessimismen, dette ses som et led i

demokratisk dannelse. Til produktudviklingen skal eleverne udfylde et elevark, hvor de reflekterer over deres produktudvikling (Bilag 4c).

## Konklusion

På baggrund af denne opgave kan det konkluderes, at elevers sociale forestillingsevne er relevant i skolen, da denne er en komponent i kritisk tænkning og udvikling af elevers tro på egne handlemuligheder. Ydermere er det en del af folkeskolens formål at udvikle elevers evne til fantasi, som er tæt forbundet med forestillingsevne. Med afsæt i den fremtidspessimisme og trivselskrise som findes blandt flere i generation Z, præsenterer denne opgave udvikling af elevers futures literacy, som et bud på hvordan elevers sociale forestillingsevne og oplevede agens kan udbygges. Folkeskolen er præget af konkurrencestatslogikker, som ikke fordrer elevers aktive demokratimedskabelse. I denne opgave udlægges en mulig sammenhæng mellem dette demokratisyn, skolens uddannelsesideal og unges manglende tro på fremtiden.

Futures literacy er et interessant indspark i udviklingen af elevers sociale forestillingsevne og fremtidsrettede agens. Udvikling af elevers futures literacy kan være adgangsgivende til fremtidsformende samfundsprocesser. Gennem arbejde med samfunds- og samtidsrelevante problematikker kan undersøgende og problemløsende samfundsfagsundervisning være med til at udvikle elevers kritiske tænkning, og derved mobilisere den fremtidspessimisme som elever oplever. Gennem en nyudviklet undervisningsmodel præsenteres en konkret måde, hvorpå udvikling af social forestillingsevne og futures literacy kan finde sted i samfundsfagsundervisningen. Gennem udvikling af elevers sociale forestillingsevne og futures literacy kan skolen være med til at demokratisere fremtiden.

## Bibliografi

- Andersen, L. B. (2012). Forskningskriterier. I L. B. Andersen, K. M. Hansen, & R. Klemmesen, *Metoder i statskundskab* (s. 97-113). Hans Reitzels Forlag.
- Arbejdermuseet. (2022). *Rebelmodellen*. Hentet 2022 fra itslearning: <https://via.itslearning.com/ContentArea/ContentArea.aspx?LocationID=20666&LocationType=1>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Samfundsfag Faghæfte 2019*. Hentet fra EMU: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Samfundsfag.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Samfundsfag.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *UNESCOs 40. Generalkonference Danmarks prioriteter*. Hentet februar 2024 fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/unesco/pdf/apr/200416-danmarks-prioritetspapir.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (19. marts 2024). *Ny aftale om folkeskolen*. Hentet marts 2024 fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>
- Bennike, C. (2023). *Engang troede vi på fremtiden*. København K: Gyldendal.
- Bjerg, E. (2022). "Vi øver os i at passe på jorden og menneskene". Ungdomsbureauet; Cluster & Margin.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- Brinkmann, S. (2017). Dewey om læring og erfaring. *Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 37(107), s. 43-53.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen* (2. Udgave udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, A. S., & Malich-Bohlig, N. (2022). Scenariedidaktik i samfundsfag - et overblik. I S. S. Fougst, J. Bundsgaard, T. Hanghøj, & M. Misfeldt (Red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 436-455). Aarhus Universitetsforlag.
- Christensen, V. (2023). Højere ordens-tænkning anskuet i et elevperspektiv. Respons til Anders Stig Christensen og Nora Mathés "Higher order thinking in social science education – an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway.". (T. Spanget Christensen, P. Hobel, M. Niss, & H. Rørbech, Red.) *Sammenlignende Fagdidaktik*(7), s. 125-136.
- Dalgaard (red.), M. B. (2019). *#DetGodeUngdomsliv - En analyse af unges forventninger, bekymringer og trivsel*. DUF; Tuborg Fondet.
- Dysthe, O. (2021). Dialogisk undervisning i dagens skole. *Kvan : et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 41(119), s. 17-32.
- Facer, K., Craft, A., Jewitt, C., Mager, S., Sandford, R., & Sharples, M. (2011). *Building Agency in the Face of Uncertainty Thinking Tool*. Hentet 2023 fra richardsandford.net: <https://richardsandford.net/edfutures/wp-content/uploads/2011/06/Building-Agency-in-the-Face-of-Uncertainty-Thinking-Tool.pdf>
- Fadel, C. (maj 2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* Hentet 2024 fra OECD: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Gleerup, J., & Egmose, J. (2022). Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Arbejdsliv*, 24(4), s. 59-74.

- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., . . . Susteren, L. v. (december 2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health*, 5(12), s. 863-873.
- Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., Poulsen, T. R., & Johansen, J. K. (2011). *Samfundsfag i skolen En undersøgelse af samfundsfag med fokus på demokratisk dannelse*. VIA-systeme.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier*. Klim.
- Klarskov, C. (16. juni 2022). *Ungdommen føler, at verden smuldrer: Frygten for fremtiden har altid været de unges følgesvend*. Hentet september 2023 fra Kristeligt Dagblad: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-og-sjael/ungdommen-foeler-verden-smuldrer-frygten-fremtiden-har-altid-vaeret-de-unges>
- Kulturmodet Mors. (august 2023). *Kristian Leth X Niklas Larsen – Forestil Dig Fremtiden*. Hentet fra Kulturmodet Mors: <https://program.kulturmodet.dk/events/89833>
- Larsen, N. (2. November 2021). *Medium.com*. Hentet September 2023 fra APPLIED FUTURISM Teaching Futures: <https://medium.com/copenhagen-institute-for-futures-studies/teaching-futures-with-loes-damhof-8d37e536cb06>
- Mangnus, A. C., Oomen, J., Vervoort, J. M., & Hajer, M. A. (september 2021). Futures literacy and the diversity of the future. (T. Fuller, Red.) *Futures*(132), s. Article 102793.
- Mulgan, G. (2020). *The Imaginary Crisis (and how we might quicken social and public imagination)*. University College London, Department of Science, Technology, Engineering and Public Policy (UCL STEaPP). London: UCL science, technology, engineering & public policy working paper series.
- Oguntala, A. (2017). TED: Re-imagine the future.
- Påskesen, P. (2015). *2030: Mangel på faglærte, men for mange med lange uddannelser*. Hentet marts 2024 fra Fagbevægelsens Hovedorganisation: <https://fho.dk/wp-content/uploads/lo/2015/01/mangelpaafaglaerte-2015.pdf>
- Pedersen, O. K. (2011). Folkeskolen og politisk kultur. *Politik*, 14(2).
- Pedersen, O. K. (2018). *Reaktionens tid - konkurrencestaten mellem reform og reaktion*. København K: Informations Forlag.
- Rambøll. (2019). *Arbejdet med kritisk tænkning i dag- tilbud, grundskole, fritidstilbud og på ungdomsuddannelser litteraturstudium*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Undervisningsministeriet.
- Rasmussen, P. (april 2019). Dannelse, kompetence og evaluering. *CEPRA-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis*(24), s. 18-25.
- Robinson, K. (2021). *Sir Ken Robinson - The Power Of Imagination*. Hentet 2024 fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=0l-7oF5nzco>
- Sabah, M.-B., & Jensen, J. H. (11. oktober 2023). 4.251 læringsmål for en enkelt elev ... Hvordan i alverden endte vi her? *Zetland*.
- Tanggaard, L. (2014). A Situated Model of Creative Learning. *European Educational Research Journal*, 13(1), s. 107-116.
- Tanggaard, L. (2014). Kreativitet fremmer motivationen. I N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson, & T. M. Juul, *Unge motivation og læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 98-113). Hans Reitzels Forlag.
- Teach The Future. (u.d.). *What If Cards*. Hentet 2023 fra Teach The Future: <https://www.teachthefuture.org/product-page/what-if-cards>

- Tuborgfondet. (februar 2024). *fremtid : Tuborgfondet*. Hentet fra TuborgFondet: [https://www.tuborgfondet.dk/fremtid/?trk=public\\_post\\_comment-text](https://www.tuborgfondet.dk/fremtid/?trk=public_post_comment-text)
- UNESCO. (2024). *Futures Literacy*. Hentet fra UNESCO: <https://www.unesco.org/en/futures-literacy?hub=404>
- UNICEF. (2018). *Europas unge frygter især klimaforandringer, terrorangreb og en fremtid som arbejdsløse*. Hentet fra UNICEF: <https://www.unicef.dk/publikationer/europas-unge-frygter-isaer-klimaforandringer-terrorangreb-og-en-fremtid-som-arbejdsloese/>
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion af erfaring og kreative læreprocesser : Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 129-151). Danmark: Klim.
- Vidergor, H. E. (2023). Teaching futures thinking literacy and futures studies in schools. *Futures*(146), s. Article 103083.

## Bilag

## Bilag 1 Interview med samfundsfaglæreren Per - Display

<p>Om egen samfundsfagsundervisning</p> <p>(Om udvælgelse af indhold)</p>	<p>Jeg håber, at den til dels er sådan en undersøgende, det tænkende klasselokale, hvor de får lov til at gå på opdagelse selv i, hvad faget kan, hvad samfundet er og hvordan samfundet fungerer.</p> <p>(...) noget af det, som fungerer godt, det er det her med, at man er med til at give dem et problem, de skal undersøge, så de selv på sigt kan lære at opstille de her problemstillinger i forhold til faget</p> <p>Der er også et undersøgende element i den forstand, at de skal faktisk selv ind og finde, alle de oplysninger, der skal til</p> <p>Altså, jeg må indrømme... Altså sådan, det er jo lidt sådan... Ud fra, hvad faget lægger op til, og vi skal have de her emner, de skal gå til prøve i, så må jeg nok indrømme, at der er en del af det, en stor del af det, som er udvalgt på baggrund af, at vi skal til en FSA, at vi skal til en afgangsprøve, og hvad faget så synes er vigtigt at lære om der.</p> <p>Det er måske noget af det, der er svært ved samfundsfag. Der er så mange ting, man kan tage fat i. Så hvad er det, de skal lære? Fordi man kan jo også godt argumentere for, at meget af det, de skal lære, er lidt sådan basisviden.</p>
<p>Om undervisning der forholder sig til fremtiden, kritisk tænkning og forbereder til demokratisk deltagelse</p>	<p>(...) Fordi man er jo nogle gange bare ugens gæst. Så det handler også rigtig meget om relationen. I forhold til... Hvor meget man kan bevæge sig. Eller få dem til at gå ind i en dialog. Øhm... Omkring sådan noget som... Hvad bringer fremtiden? Og hvordan forstår jeg mig selv i den? Og hvordan... Er jeg selv på spil i forhold til den? Ja. Så der skal ret meget sådan en relation til.</p> <p>Hvis man har sådan et emne som partipolitik. Altså så kan man direkte bede dem om at gå ind og have samtale med ens forældre. Hvad stemmer de? Hvorfor stemmer de sådan? Og man kan bede dem om at lave... Øhm... Hvad hedder det, når man tager sådan en undersøgelse, hvad man selv vil stemme? Øhm, sådan en vælgertest. Ja. Øhm... Og det er jo en eller anden måde at forberede dem på, hvordan man tager stilling til samfundet</p> <p>Altså bare nu, når vi har med EU. Jeg synes jo stadig... Det synes jeg også, det er vigtigt, når vi har med det. Altså at de tager stilling til... Øhm... På baggrund af det. Hvad de så synes om EU som en størrelse. Og hvad der er godt og skidt ved det. Hvad der fungerer,</p>



	<p>og hvad der ikke fungerer. Og på den måde, der synes jeg, det er ret vigtigt, at samfundsfaget har en rolle som sådan en form for meningsdannende fag.</p> <p>Jeg synes, det [samfundsfag red.] lægger... Altså, jeg synes oftest, det bliver brugt i hvert fald til... Jeg bruger det mest til, hvordan samfundet er, som en beskrivelse af samfundet. Øhm... Der er bare ikke plads til, i virkeligheden, at jeg giver dem mulighed for sådan at udfordre, hvordan noget bør kunne være. (...) Det kunne egentlig være spændende, men... Det bliver nok meget beskrivende. Øhm... Tror jeg</p> <p>Jeg kunne godt være bange for, at hvis jeg tager emner op, som skal beskrive, hvordan noget bør være... Øhm... At så kommer min egen holdning med i det. Altså sådan noget, man er bange for, på en eller anden måde at præge dem i en eller anden retning</p> <p>Jeg laver ofte sådan mindre opgaver, som lægger op til, hvordan de... Mener, man bør behandle et eller andet emne. Øhm... Og der er jo også sådan... Der er noget idealisme i det. Fordi man vil gerne få en holdning. For eksempel, hvis man har velfærdsstaten, og man har det som emne, og man diskuterer sådan noget som medicintilskud. Hvordan... Så der vil det være oplagt at have sådan... Hvordan man tager nogle diskussioner om, hvordan synes I, man... Bør... Altså... Indrette sundhedsvæsenet.</p> <p>Altså, det [tankeeksperimenter red.] er jo noget, som kræver... Ret meget indlevelse. (...) Og jeg tror, man skulle give dem... Ret meget forforståelse. (...) Man skulle i hvert fald vise dem ret tydeligt sådan... Hvis man har det her med, at man skal leve sig ind i et eller andet scenarie. Jeg tror, man skal vise dem ret tydeligt sådan... Nogle... Øhm... Hvad det så rent faktisk betyder. Altså sådan... Altså man skal give dem igen en eller anden omverdensforståelse.</p>
Om fagets rolle i skolen	<p>Jeg tror måske jeg ville ønske det ikke skulle helt så meget. Sådan at der var mere tid til fordybelse. I... I de områder som jeg måske synes er mere grundlæggende. Altså for eksempel... Jeg er måske lidt træt af for eksempel at jeg skal undervise i udenrigspolitik. Øh... Fordi det bliver så abstrakt for dem</p> <p>Øhm... Så jeg tror måske jeg synes faget vil ret mange ting. På en gang. Øh... Jeg tror også man kunne gøre det mere nærværende. Hvis man havde mere tid til... At tage fat i emner som var aktuelle for dem lige nu. Og udfolde dem endnu mere</p>



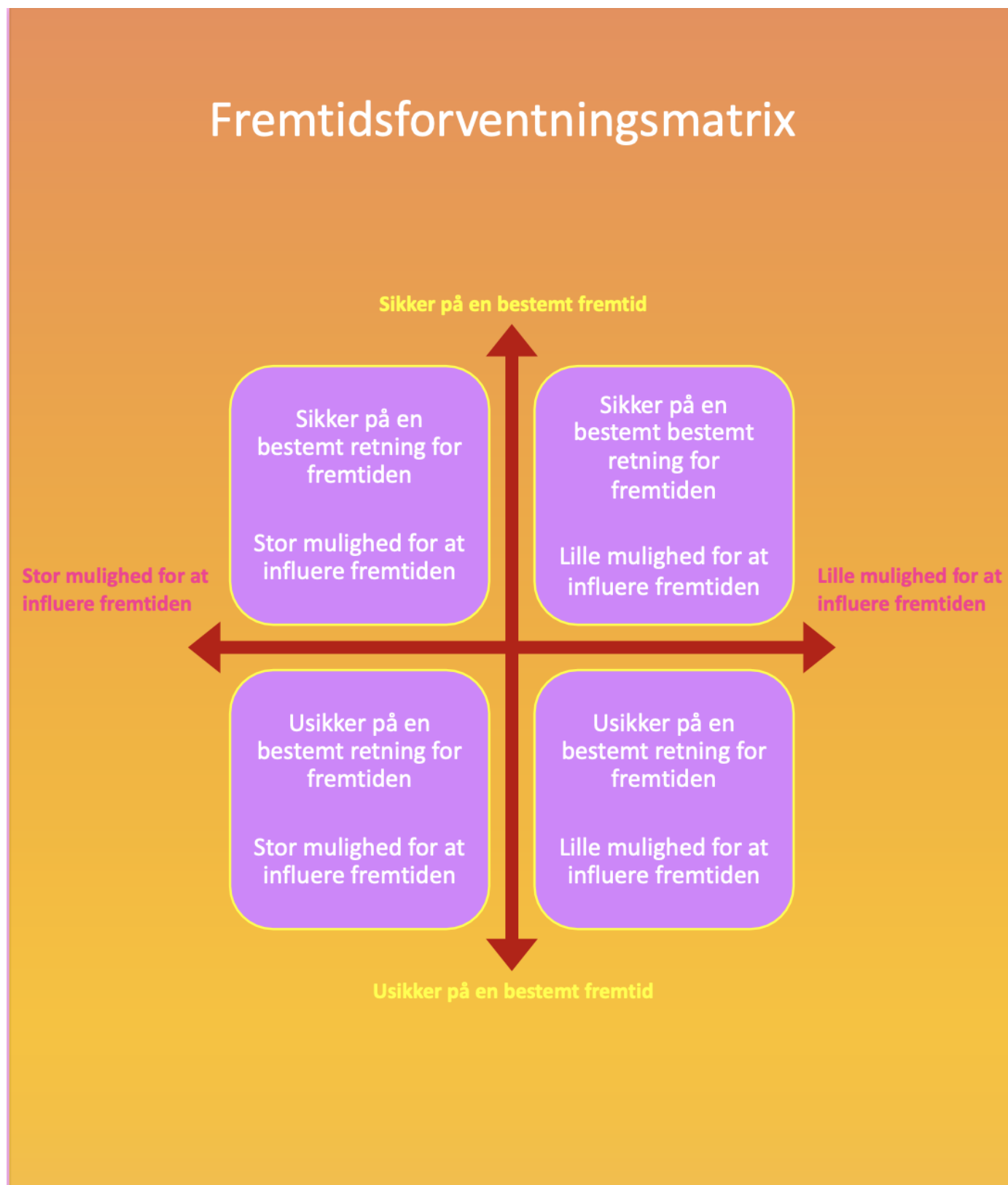
## Bilag 2 Interview med Thor Svanholm (Teach the future) - Display

<p>Om fremtid og demokrati</p>	<p>Vi har erfaring med, at elever, før de har arbejdet med fremtiden, giver udtryk for, at fremtiden er noget politikerne på Christiansborg bestemmer. Når de har været i en workshop, hvor de har arbejdet med fremtidsperspektiver, efterspørger de mere af det. De vil gerne inkluderes og have mulighed for at forestille sig, hvilken fremtid de synes er mest ønskværdig. Grundlæggende var vores konklusion, at man skal have et sprog for at indgå i demokratiet, og de unge har ikke et sprog for at tale om fremtiden.</p> <p>Meget af det UNESCOs futures literacy begreb handler om, er et rammeværktøj til at blive klar over, hvilke forventninger man har til fremtiden, som sådan. Et fokus på antagelser om fremtiden til at åbne op for de dominerende fortællinger der er om fremtiden, som også former undervisere og underviseres tilgang til elever. Det er en måde at åbne op for samtaler om: hvad nu hvis fremtiden ikke ser sådan ud alligevel.</p> <p>Når man politisk lægger op til et teknologiforståelsesfag, er det på den ene side en anerkendelse af at noget er anderledes nu end tidligere, og at det kræver en omstilling af folkeskolen, men på den anden side er jeg også kritisk overfor det. Meget af den angst mange unge mennesker oplever er placeret i teknologi. Vi sætter meget lid til teknologien og den digitalisering der er sket af samfundet, og der er meget håb. Men det er også et fareelement med AI og hacking eksempelvis, og en slags sovepude for positiv forandring.</p>
<p>Om didaktiske overvejelser og formidling af futures literacy</p>	<p>Vi holder også workshops for lærere, hvor vi arbejder med den teoretiske baggrund for futures literacy, og deres egne fremtidsforventninger. Vi kan se, at denne her arbejdsramme både giver anledning til systemtænkning, kritisk tænkning og kreativ tænkning. Det er jo helt vildt de tendenser der viser at social forestillingsevne og kreativitet er nedadgående, at man simpelthen på et tidspunkt ophører med at være kreativ og bruge sin fantasi. Det er det vi arbejder med at puste til. Man skulle gerne være mentalt fleksibel og kunne trives på trods af kriser, det er noget af det futures literacy kan være med til at styrke</p> <p>Det kræver et højt abstraktionsniveau at arbejde med scenarietænkning og fremtidstænkning, på den måde som vi gør her, men den rette vinkel kan gøre det tilgængeligt for elever i grundskolen. Et eksempel kunne være at beskæftige sig med den nære fremtid – hvordan kunne klasselokalet se ud i fremtiden,</p>

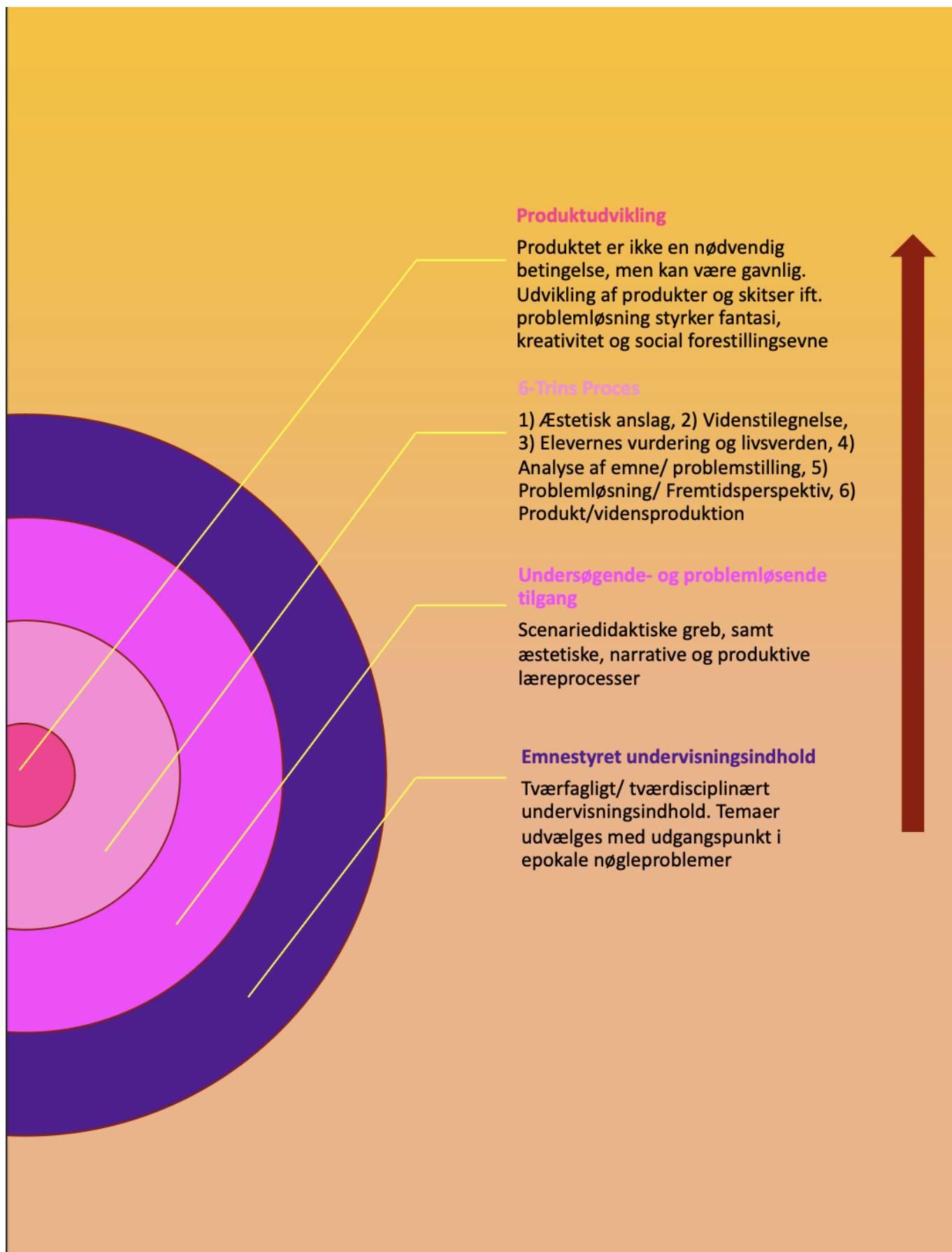
## Social forestillingsevne og futures literacy i skolen

	<p>hvordan kunne normer og regler være i vores klasse. Et andet eksempel er når der undervises i trafikregler i folkeskolen, så at indtænke et kritisk og fremtidsorienteret perspektiv: hvordan kan trafikregler være anderledes om 15 år hvis der er selvkørende biler, hvad skal ændres? – Vi arbejder altså med at tage et kendt emne og indlægge et spekulativt element.</p> <p>Vi [Institut for fremtidsforskning red.] udvikler projekter og undervisningsmaterialer til undervisning med futures literacy i en dansk kontekst. Det der guider vores udviklingsprojekt og ligesom er rammen omkring det er scenariedidaktik.</p>
Om visioner for futures literacy i skolen	<p>Der er mange grunde til at det [futures literacy red.] er særligt relevant nu. Man kan sige ting har det med at komme igen, og man arbejdede også meget med fremtiden og fremtidsværksteder i 70erne, ikke nødvendigvis i uddannelse, men som en måde at arbejde med politiske visioner. Man kan sige at en grund til at det er relevant er accelerationen af den teknologiske udvikling og nu den geopolitiske situation, verden er blevet meget mere kompleks og usikker. Derfor er det vigtigt at have fokus på fremtiden, og hvordan den skal fylde og formes i nutiden.</p> <p>Den store vision er at få fremtiden ind som fag i skolen, men det er ikke der vi er lige nu. Jeg synes der er en interessant parallel historiefaget. Man kan sige at det er relevant at lære om historie, men de fleste, i hvert fald de unge, kommer til at leve i fremtiden, så man kan sige at det er lige så relevant for dem at forstå den. I historie bliver man præsenteret for kurraterede fortællinger om historien man kan forstå verden, og sig selv igennem, og det på samme måde har man brug for at blive præsenteret for kurraterede fortællinger om fremtiden.</p>

Bilag 3 Illustration af fremtidsorienteringsmatrix



Bilag 4a Undervisningsmodel for arbejde med futures literacy i samfundsfag



# 6-Trins proces

**1**

## Æstetisk anslag

Undervisningsindholdet åbnes for eleverne gennem et æstetisk anslag. Det æstetiske anslag skal pirre elevernes interesse og nysgerrighed gennem en oplevelse, som aktiverer deres forforståelse, refleksion, og som gør et indtryk.

*Et eksempel på et æstetisk anslag til arbejde med klimaforandringer kunne være fotografier af områder påvirket af klimaforandringer hængt op i klassen. Det kunne være et par bukser hængt op, som facilitator for forståelse af modeindustriens klimabelastning.*

**2**

## Videnstilegnelse

Videnstilegnelse skal, gennem fordybelse, danne baggrund for elevernes analyse og vurdering. Eleverne anvender fagets metoder til at blive klogere. Videnstilegnelse sker med afsæt i elevernes nysgerrighed. Læreren præsenterer viden for eleverne, som lægger op til deres egen videre undersøgelse af emnet (gør brug af forskellige vidensformer). Her skal underviseren være særligt opmærksom på forskellige elevforudsætninger og hjælpe stilladsere gennem differentiering og formidlingsoverflod.

**3**

## Analyse af emne/ problemstilling

Analysearbejdet forgår med afsæt i scenariedidaktiske greb. Læreren opstiller et scenarie og eleverne tildeles (individuelt eller i grupper) roller. Smidigheden af rollebeskrivelserne afhænger af lærerens vurdering af elevernes tryghed i rollespillet. Gennem scenariet bevæger eleverne sig ud i verden udenfor skolen, og derved bliver undervisningen meningsfuld og udviklende. Scenariearbejde i samfundsfag udvikler elevernes politiske dannelse og sociologisk forestillingsevne, da de skal indtage andre perspektiver end deres egne.

*Et scenarie i arbejdet med klimaforandringer kunne være, at de forskellige roller skulle deltage i forhandlinger om udvikling af løsninger og politikker, der kan adressere klimakrisen effektivt og minimere dens skadelige virkninger på samfundet og miljøet. Rollerne eleverne skulle indtage kunne eksempelvis være: Regeringen, Miljøaktivister, Industri og virksomheder, Lokal samfund og internationale eksperter.*

## 4

### Elevernes vurdering og livsverden

På dette trin i processen skal eleverne vende tilbage til dem selv. Gennem en dialogisk og undersøgende tilgang, arbejdes der med spørgsmål, hvor der bygges bro mellem emnet og eleven.

*Eksempler på spørgsmål til emnet klimakrise kunne være*

*Hvilke erfaringer/ oplevelser har du haft, hvor klimaforandringer påvirkede dig?*

*Hvordan forholder du dig til klimakrisen i din hverdag?*

*Hvem snakker du om klimaet med?*

*Hvilke håb og bekymringer har du for fremtidens klima?*

*Hvad synes du om den måde, klimakrisen håndteres på i dag?*

## 5

### Problemløsning og fremtidsperspektiv

Elevernes sociologiske og sociale forestillingsevne er allerede aktiveret, men er nu hovedfokus. Eleverne får et fremtidsscenario i grupper, hvor læreren har indbygget en spekulativ variabel (grupperne arbejder altså med forskellige fremtider). I fremtidssceneriet indgår en problemstilling som eleverne skal idégenere løsninger på. Arbejde med problemløsning og fremtidsperspektiver giver eleverne agens i forhold til emnet, og udvikler deres kritiske tænkning.

*Et eksempel kunne være et scenarie, hvor de forestiller sig, at de lever i deres nuværende lokalområde i år 2050. Klimaforandringerne har forværret vandmangelproblemerne i deres område, hvilket har haft alvorlige konsekvenser for lokalsamfundet. Landmænd har svært ved at dyrke afgrøder, og lokalsamfundet står over for udfordringer med at opfylde deres daglige vandbehov. Eleverne arbejder ud fra problemstillingen "Hvordan kan vores lokalområde håndtere vandmanglen forårsaget af klimaforandringerne?"*

*Læreren støtter eleverne ved at komme med konkrete bud på retninger og sparring.*

## 6

### Produkt – vidensproduktion

Dette trin fungerer som en direkte forlængelse af det forrige. Her skal eleverne udvælge en af deres løsningsideer og arbejde videre med. Arbejdet kan både bestå i at uddybe deres vidensgrundlag for løsningen fx ved at interviewe relevante aktører. Det kan også bestå af illustrativ produktudvikling – hvor eleverne udarbejder en ægte skitse af deres idé; det kan være alt fra en plakat, podcast, film, bygningsmodel til en skulptur eller en performance.

Læreren stilladsering af produktfasen uddybes i arket "Produktudvikling"



Bilag 4c Undervisningsmodel for arbejde med futures literacy i samfundsfag:  
Produktudvikling

# Produktudvikling

Lærerens stilladsering af produktudvikling løber gennem alle seks trin i undervisningsprocessen. En nødvendig forudsætning for kreativ produktudvikling er fordybelse i genstandsfeltet, altså viden. Trinnet inden produktudvikling er idegenerering. Når eleverne skal udvikle deres produkt, har de altså udvalgt en idé til en handling/løsning på deres problemstilling.

Læreren beslutter, hvor mange begrænsninger eleverne skal have i deres produktudvikling. Begrænsninger kan være en god måde at stilladsere processen, så den ikke bliver for åben og uoverskuelig for eleverne. Begrænsninger kan være tidsramme, materialeudvalg, produkttyper, mm.

Eleverne skal planlægge deres produkt før de laver det, og i deres planlægning skal de udfylde et arbejdsdokument\*, hvor de forholder sig til:

- Hvad deres produkt er, og hvorfor
- Hvad formålet med deres produkt er
- Hvem målgruppen for produktet er, og hvordan de er kommet frem til denne målgruppe
- Hvordan de vil kommunikere til deres målgruppe og hvorfor
- Om produktet er interaktivt, og hvis ja hvordan og hvorfor

Det er vigtigt, at proces og resultat fylder lige meget. Det er i udviklingen af deres produkt, de får anledning til refleksioner, videnssøgning og anvender deres sociale forestillingsevne. Feedback og feedforward skal derfor både handle om produktudviklingsprocessen og selve produktet.

\*Arbejdsdokumentet "Produktark" fra Arbejdermuseets Rebelmodel kan bruges her