

# På vej mod handlekompetente historiebrugere

---

– kreativitet og innovation i historieundervisningen



Vejleder: Jens Aage Poulsen & Henrik Ottesen  
Anslag: 90.560

## Indhold

1.0 Indledning .....	4
2.0 Problemformulering.....	6
3.1 Struktur og metode.....	6
3.2 Den filosofiske dimension – hvorfor?.....	6
3.3 Det didaktiske spørgsmål – hvordan? .....	7
3.4 3 Afgrænsning.....	7
3.5 Projektets undersøgelsesmetode og empiri .....	8
4.1 Kreativitet og innovation .....	8
4.2 Nyt, nyttigt – og nyttiggjort .....	9
4.3 En nation af kreativitetsslaver .....	10
4.4 Hvad er så innovationskompetence?.....	11
4.5 Samlende begrebsafklaring – kreativitet og innovationskompetence.....	11
5.1 Skolens opgave anno 2014 – et spørgsmål om værdier.....	12
5.2 En nuancering af uddannelsespolitikernes ståsted.....	13
5.3 Kreativitet og innovation for dannelsens og nyttens skyld.....	14
5.4 På vej mod fremtidens folkeskole – en skole for folket .....	15
6.1 0 "Jamen, hvad skal vi bruge det her til?" .....	16
6.2 Historie som livsverden og fag.....	18
6.3 Historie i skolen – <i>nytter</i> det noget? .....	19
6.3.1 "Er du idiot eller hvad? Det der har ikke en skid med historie at gøre" .....	20
6.3.2 "Vi vil det jo helt vildt gerne, men det er altså ikke let at omstille hjernen" .....	21
6.4 Tilbage til didaktik og nytteværdi .....	22
6.5 Engagementets filosofi .....	23
7.0 Delkonklusion.....	24

8.1 Hvordan kreativitet og innovation i historiefaget? .....	25
8.2 1 Innovationsworkshoppen .....	25
8.2.1 Af skade bliver man klog .....	26
8.3 Didaktiske overvejelser .....	26
8.3.1 Det pædagogiske paradoks .....	27
8.3.2 Hvilke potentialer rummer romanen? .....	28
8.4 Den Danske Borgerkrig 2018-24 .....	28
8.4.1 Den faciliterende og vejledende lærerrolle .....	30
8.4.2 Formidlingsform og indhold .....	31
8.5 Samlet vurdering af undervisningsforløbet .....	31
8.5.1 Elevernes engagement og deltagelse .....	32
8.5.2 Var der et udbytte? .....	32
9.0 Konklusion og perspektivering .....	35
10.0 Litteraturhenvi sning .....	37
Bilag 1 – Innovationsworkshop for historielærere .....	38
Bilag 2 – Omskrevet tekstuddrag fra <i>Den Danske Borgerkrig 2018-24</i> .....	40
Bilag 3 – Kort beskrivelse af udvalgte gruppefremlæggelser .....	42
Bilag 4 – Refleksioner fra 9. a's historielærer (skriftligt interview) .....	44
Bilag 5 – Refleksioner fra 9. b's historielærer (skriftligt interview) .....	47

## 1.0 Indledning

Vi vidste det jo godt. I hvert fald de fleste af os. Fremtidens velfærd kommer ikke af sig selv. Det gør kineserne derimod! Og var der nogen, der ikke allerede var klar over det, så blev de det, da DR viste programrækken "9. z mod Kina". Her så vi forfærdede til, mens danske elevers utilstrækkelige færdigheder og lærernes hjælpeløshed blev stillet offentligt til skue – fire uger i træk overgået af elever fra den opgående sols rige. Hjemme i sofaen foran skærmen syntes vi præsenteret for en dyster profeti for fremtidens danske velfærd. Hvordan skal vi kunne klare os i den globale konkurrence mod nationer, der dokumenterer målrettet læring og økonomisk vækst på et helt andet plan end det danske?

Spørgsmålet synes ikke længere blot at være politisk, men stilles i høj grad af menigmand. Vi har jo så meget at miste, hvis velfærdssamfundet går fløjten! Ifølge professor i politisk økonomi, Ove Kaj Pedersen, er det en uundgåelig udvikling. Bekymringen for fremtidens velfærd har ført os i retning af konkurrencestatens realisering – nok med det formål at bevare, hvis ikke velfærdssamfundet, så en vis velstand i Danmark. Og det øgede fokus på den globale konkurrence har medført et skift i det dominerende samfunds- og menneskesyn:

*Fremkomsten af konkurrencestaten er den mest gennemgribende samfundsændring, der har fundet sted i de seneste tyve år. Vi taler om et helt nyt samfunds- og menneskesyn. Hvor velfærdsstaten ville skabe det gode, demokratiske menneske og samfund, ses mennesket i konkurrencestaten som ét styk arbejdskraft, der skal være produktiv, effektiv og til rådighed for arbejdsmarkedet (...) Det er et helt nyt fokus<sup>1</sup>.*

Dette samfunds- og menneskesyn bekræftes til dels i Faghæfte 22; *Uddannelses- erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering*:

*Eleverne skal igennem deres skoleforløb styrkes til at tænke kreativt, handle innovativt og udvikle mange facetter af deres personlighed. Målet er, at de kan (...) se det som en attraktiv udfordring at involvere sig i samfundets og arbejdspladsens muligheder<sup>2</sup>.*

Ove Kaj Pedersen påpeger, at det er i folkeskolens formålsparagraf, at vi finder det autoritative, fælles menneskesyn – formålsparagraffen er samfundets trosbekendelse<sup>3</sup>. De tiltag og reformer, som indføres på skoleområdet, er således folketingets svar på, hvordan vi løser de samfundsmæssige udfordringer. I dag er svaret tilsyneladende, at vi skal tage de nødvendige skridt for at blive det videnssamfund, som det globale marked efterspørger. Det fordrer bl.a., at fremtidens borgere er kreative, innovative og kan omsætte deres idéer til konkrete handlinger, produkter og løsninger til gavn for det danske samfund. Fremtidens borgere

---

<sup>1</sup> Jespersen & Willadsen (2011)

<sup>2</sup> Undervisningsministeriet (2009): 27

<sup>3</sup> Klingsey (2011)

er nutidens skoleelever. *Soldater i konkurrencestaten*<sup>4</sup>, kalder Ove Kaj Pedersen dem. Det er en hård metafor, der er let at associere med forestillingen om det kinesiske skolevæsen. Ikke ligefrem en behagelig forestilling – ikke én af den slags, hvor jeg ville rejse mig, klappe og råbe "Bravo", når tæppet falder!

Med konkurrencestatens innovationspres i baghovedet og med den nye skolereform lader det til, at der er stor politisk vilje til et opgør med det traditionelle syn på, hvordan man driver skole, og hvordan skolens fag kan bidrage til det omkringliggende samfund. Der arbejdes på højtryk for at få kreativitet og innovation ind i alle skolens undervisningsfag fra august 2014<sup>5</sup>. Derfor er det på én gang skuffende og tankevækkende, at der ikke er meget, der tyder på, at skolefaget historie bliver tonet i en mere kreativ og innovativ retning<sup>6</sup>. Faget defineres fortsat ud fra dets indhold og fastholdes i sin kendte, bevarende og bagudskuende position. Dette kan skyldes, at man fra politisk side har et ønske om at støtte det nationale fokus i den offentlige bevidsthed. En anden forklaring kan være, at der ikke er blevet rokket synderligt ved det generelle, statiske syn på, hvorfor vi har historie i skolen. Jeg tror, svaret er en kombination af begge dele.

I min søgen efter en skole, der ville lægge elever og historietimer til mit projekt, stod det klart, at ikke alle historielærere ser så selvfølgeligt på kreativitet og innovation i faget, som jeg. Hvor jeg selv kun havde haft fokus på *hvordan*, blev jeg nu mødt med en statisk nedsivningsteori, massive forbehold og i særdeleshed et *hvorfor?* For hvorfor skal vi inddrage kreativitet og innovation i et fag som historie? Risikerer vi ikke blot at bruge de sparsomme lektioner uden at *nå dét, som vi egentlig skal nå i historietimerne*<sup>7</sup>? Det var først i mødet med disse spørgsmål og forbehold, at jeg rigtigt forstod uenigheden om, hvad sigtet med faget er. Og jeg savner en åben diskussion af fagets berettigelse i nutidens og, ikke mindst, fremtidens Danmark.

Mit oprindelige fokus var som nævnt at finde svar på, *hvordan* vi lader eleverne være kreative og innovative i historietimerne. Og det var ikke let. I min litteratursøgning fandt jeg en del materiale, der beskriver innovativ historieundervisning. Flere af dem var interessante, men fælles for dem er, at det er forløb, som læreren har udtænkt. Det er med andre ord *læreren*, der har været kreativ og innovativ. Da mit ønske er at lade eleverne være de skabende, at lade dem lege med historiske begivenheder og nutidige problemstillinger og dermed sætte *deres* kreativitet og innovationskompetencer i spil, hjalp de foreliggende materialer mig ikke meget. Men jeg stod pludselig med en yderst relevant problemstilling til mit bachelorprojekt, for jeg fandt ikke et eneste bud på, hvordan det kan gøres.

Det er således med afsæt i ovennævnte tanker, ambitioner, ønsker og senere frustrationer og spørgsmål, at jeg definerer undersøgelsesfeltet for mit bachelorprojekt.

---

<sup>4</sup> Klingsey (2011)

<sup>5</sup> Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): 10

<sup>6</sup> Ibid.: 11

<sup>7</sup> Se udsagn fra læreren i pkt. 6.2.1

## 2.0 Problemformulering

Hvorfor og hvordan skal vi facilitere historieundervisning, der inddrager elevernes kreativitet og innovationskompetencer?

## 3.0 Struktur og metode

Af indledningen fremgår det, at mit fokus undervejs i projektet har flyttet sig fra at være rent didaktisk, i kraft af et *hvordan*, til også at omfatte en filosofisk dimension, og dermed et *hvorfor*. I et forsøg på at skabe overblik for læseren har jeg valgt en todelt struktur for selve opgaven, hvor den teoretiske del primært belyser den filosofiske dimension og anden del, empirien, primært behandler det didaktiske spørgsmål.

At jeg er en historielærer, der brænder for udvikling af elevernes historiebevidsthed kommer bl.a. til udtryk i mit valg og min anvendelse af teoretikere, der på forskellig vis formår at inddrage et fortids-, nutids- og fremtidsperspektiv i deres definitioner og synspunkter. Selv om jeg behandler teori og synspunkter sagligt, vil de blive anvendt og fortolket ud fra dette personlige fokus.

Jeg vedkender desuden at argumentere ud fra en overbevisning om, at de kreative og innovative arbejdsprocesser kan fremme elevernes motivation for historiefagligt arbejde – og jeg mener, at det kan styrke deres historiebevidsthed og livsduelighed. Denne overbevisning ligger også til grund for mit valg af teori og empiri og påvirker dermed, om end indirekte, min analyse, vurdering og den samlede konklusion.

### 3.1 Den filosofiske dimension – hvorfor?

Jeg lægger ud med en definition og begrebsafklaring af kreativitet, innovation og innovationskompetence og forholder mig ganske kort til entreprenørskabstanken i en historiefaglig kontekst. Dernæst belyser jeg innovation inden for en undervisningsmæssig ramme, jeg mener nemlig, at den gængse opfattelse af begrebet ligger uden for skolens overordnede sigte. Dette vil jeg argumentere for ud fra teori af Lotte Darsø og ved hjælp af Steen Nepper Larsens synspunkter i artiklen *En nation af kreativitetsslaver*<sup>8</sup>.

For at kunne svare på problemformuleringens *hvorfor*, finder jeg det relevant først at belyse skolens overordnede opgave. Her vil jeg inddrage Bjørn S. Nilsens definition af skolens tredelte målsætning, der i min optik er interessant, fordi den både omfatter en fortids-, nutids- og fremtidsdimension, medtænker et individ- og fællesskabsperspektiv og samtidig forsøger at balancere skolens dobbelte formål.

I forlængelse af skolens overordnede opgave ser jeg, med afsæt i teori og tanker af Lars Geer Hammershøj, Stefan Hermann, Poul Brejnrod, Lotte Darsø og Lasse Skånstrøm, på, hvorfor vi skal tænke kreativitet og innovation ind i skolens fag. Hvilken berettigelse kan de kreative innovationsprocesser tænkes at have i

---

<sup>8</sup> Larsen (2011): 24

fremtidens skole? Har de en positiv indflydelse på andet end den danske konkurrenceevne, og skal de med ind i skolen for samfundsnyttens eller almindannelsens skyld?

For ikke at glemme dem, som det hele handler om, nemlig eleverne, vil jeg med deres motivation for øje inddrage teori og empiri fra Bernard Eric Jensen, Rosenzweig & Thelen, Niklas Ammert samt Marianne Poulsen. Fællesnævneren er her, at de dokumenterer, at elever i USA, Sverige og Danmark oplever den traditionelle historieundervisning som værende uvedkommende og kedelig, fordi den er uden kobling til elevernes livsverden.

Disse synspunkter og teorier vil lede hen imod en diskussion af selve sigtet med faget historie ud fra historiebrugsdiskursen, Fælles Mål, historiebevidsthedsbegrebet samt to nedslag i egen empiri. Det første nedslag beskriver mit møde med to historielærere og min fortolkning af deres syn på historiefaget. I det andet inddrager jeg relevante udsagn fra nogle historielærere, der deltog på en innovationsworkshop, som jeg afholdt i oktober 2013.

Jeg vil runde opgavens første del af med mit bud på, hvordan vi, ud fra Wolfgang Klafkis dannelsestanker, Karsten Schnacks handlekompetencebegreb samt en pragmatisk historiebrugsforståelse, kan nærme os innovationstanken i en historiefaglig kontekst.

### 3.2 Det didaktiske spørgsmål – hvordan?

Udgangspunktet for dette bachelorprojekt er som nævnt en oprigtig pædagogisk optagethed af, *hvordan* vi inddrager elevernes kreativitet og innovationskompetencer i faget historie. Et er, at vi forstår, hvorfor vi skal lade eleverne være kreative og innovative i historietimerne – noget helt andet er at tænke det ind i en didaktisk forberedelse. Det bliver således omdrejningspunktet for undersøgelsens anden del.

Som nævnt tidligere er det ikke lykkedes mig at finde litteratur, der belyser problemformuleringens *hvordan*. Mit svar på denne del af opgaven bliver derfor med afsæt i ovennævnte faglige begreber og med anvendelse af empiri fra et historieforløb, som jeg har afprøvet i to klasser. Jeg vil her præsentere mine didaktiske overvejelser og forholde mig til de observationer og refleksioner, som opstod undervejs samt ikke mindst til elevernes udsagn og gruppernes slutprodukter. Derudover inddrager jeg et kvalitativt, skriftligt interview med klassernes historielærere med fokus på deres vurdering af forløbet.

### 3.3 Afgrænsning

Undervejs vil jeg komme omkring begreber og antagelser, som kan være både spændende og relevante at undersøge, men som ligger uden for dette bachelorprojekts undersøgelsesfelt. Dermed forholder jeg mig fx ikke til, hvordan og hvornår læring opstår, hvad motivation er, om vi overhovedet kan motivere andre, og om det er rimeligt at forvente, at alle fremtidens borgere skal være kreative og innovative.

### 3.4 Projektets undersøgelsesmetode og empiri

Den empiri, jeg har indsamlet, er opstået i tre forskellige sammenhænge:

Efter forgæves at have søgt svar på, hvordan vi lader eleverne være kreative og innovative i historie stod det klart, at jeg selv måtte opfinde en didaktisk ramme til formålet. Ud fra tanken om, at flere hoveder tænker mere kreativt og innovativt end ét, opstod idéen til den innovationsworkshop, som jeg afholdt i oktober 2013<sup>9</sup>. Jeg valgte dermed en projektorienteret tilgang til mit bachelorprojekt. Min empiri fra workshoppen består af observationer samt refleksioner og fortolkninger af udbyttet og deltagernes udsagn, nedskrevet i min projektlogbog.

Senere viste det sig også at være en udfordring at finde en lærer, der ville lægge elever og timer til mit projekt, og jeg anvender derfor empiri fra mine møder med to af disse historielærere. Empirien består her af logbogsuddrag med refleksion og fortolkning af lærernes udsagn og forbehold.

Heldigvis blev jeg inviteret til at gennemføre mit projekt i to 9. klasser på Hellebjerg Idrætsefterskole, og den sidste del af empirien er fra det historieforløb, som jeg selv har udtænkt og planlagt. På grund af tidspress nåede jeg ikke at evaluere forløbene bortset fra en kort afrunding i plenum<sup>10</sup>. Min analyse og vurdering er derfor baseret på udsagn, observationer, slutprodukter samt på et kvalitativt, skriftligt interview med lærerne efter afsluttet forløb.

Denne empiri vil blive beskrevet, uddybet og inddraget de steder i opgaven, hvor det forekommer relevant.

### 4.0 Kreativitet og innovation

Der findes mere end ét svar på spørgsmålet, *hvad er kreativitet og innovation?* Og det er der bl.a., fordi begreberne fortolkes og værdisættes ud fra både en økonomisk dagsorden og en pædagogisk problematik.

**Kreativitet** kommer af det latinske *creare* og betyder *at skabe*. Lektor i innovation, Lotte Darsø, uddyber: *Kreativitet er evnen til at lege med idéer, tanker, muligheder og materialer. Kreativitet er en inspirationsproces, der involverer fantasi, forestillingsevne og opfindsomhed*<sup>11</sup>.

**Innovation** kommer af det latinske *innovare* og betyder *at forny*. Her har Darsø lånt sin definition af økonomien Joseph A. Schumpeter: *Innovation er en nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi*<sup>12</sup>.

Selv om der er stødt flere perspektiver til innovationstanken siden 1934<sup>13</sup>, er der fortsat en udbredt forståelse af innovation som et økonomisk begreb alene, og det skyldes formentlig den betydning innovation tillægges som svar på samfundets økonomiske udfordringer.

<sup>9</sup> Bilag 1 – Innovationsworkshop for historielærere

<sup>10</sup> Lærerne havde overset en "Gymnastikuge", der resulterede i én lektion mindre til forløbet end aftalt

<sup>11</sup> Darsø (2012): 20

<sup>12</sup> Darsø (2011): 25



Ser jeg bort fra det økonomiske aspekt i Schumpeters udsagn og medtænker begrebets latinske rødder, defineres innovation således: *Innovation er en nyskabelse eller fornyelse af noget, der tilvejebringer værdi.*

Om samspillet mellem kreativitet og innovation siger Lektor i pædagogisk filosofi Lars Geer Hammershøj: *Enhver kreativ idé kalder på innovation, dvs. på at føres ud i livet og gøres anvendelig, hvorimod enhver innovativ proces forudsætter en kreativ idé at føre ud i livet*<sup>14</sup>.

Med ordene *føres ud i livet og gøres anvendelig* bringer Hammershøjs forståelse af innovation noget mere med sig, nemlig tanken om, at den nye idé (kreativitet) skal bearbejdes, så den skaber fornyelse og værdi (innovation) og efterfølgende kan føres ud i livet (entreprenørskab).

Jeg er umiddelbart ikke enig i, at innovation og entreprenørskab er det samme. Jeg ser den væsensforskel, at hvor innovation har fokus på fornyelse og værditilførsel, så har entreprenørskab fokus på realiseringen af en idé. Jeg kan dog godt følge Hammershøjs kobling, da det er oplagt at tænke et performativt aspekt ind i innovationsbegrebet, og dermed ligger det meget tæt opad entreprenørskabstanken. For hvordan skaber vi værdi uden handling? Hammershøjs kobling er bestemt heller ikke usædvanlig – siger man kreativitet og innovation, så følger entreprenørskab meget ofte med.

#### 4.1 Nyt, nyttigt – og nyttiggjort

Den mest udbredte forståelse af entreprenørskab er altså, at begrebet dækker over et handlende aspekt – det at gøre en idé anvendelig. Lidt forenklet kan man sige, at kreativitet handler om at skabe noget *nyt*, innovation handler om fornyelse, der skaber værdi og dermed *gør* noget *nyttigt*, og entreprenørskab handler om at føre noget ud i livet, at lade noget blive *nyttiggjort*<sup>15</sup>.

Når jeg ikke arbejder med entreprenørskabstanken i dette bachelorprojekt skyldes det, at jeg i det historiefaglige arbejde ikke tillægger begrebet den samme relevans, som kreativitet og innovation. Der er en tendens til, at entreprenørskab bliver sammenkædet med et fysisk udbytte, der kaster skygge i solen eller i det mindste med et konkret projekt, som skal tages i anvendelse i en eller anden forstand. Det tror jeg ikke altid er muligt og formålstjenstligt. Jeg mener nemlig, at der er en reel risiko for, at aktualiseringen af den innovative proces kan blive forstået som målet med processen og dermed flytte fokus fra faglige mål.

Jeg tror også, at mange historielærere vil se det som en barriere, hvis de kreative innovationsprocesser skal munde ud i en virkeliggørelse af idéer og elevprodukter<sup>16</sup>. Og får vi ikke lærerne med på innovationstoget, er det tænkeligt, at faglighedskursen vil fortsætte sin sejrsgang i skolen, og det ville være brandærgeligt.

---

<sup>13</sup> Hammershøj (2012): 8

<sup>14</sup> Ibid.: 14

<sup>15</sup> Kromann-Andersen & Funch Jensen (2009):16

<sup>16</sup> Se pkt. 8.1.

## 4.2 En nation af kreativitetsslaver

Den selvsamme risiko ser jeg imidlertid også i den gængse opfattelse af, hvad innovation egentlig er. Der er nemlig en tendens til, at innovation forstås i en kontrast til fortiden som opfindelse, produktion og salg af nye varer. Ifølge lektor Steen Nepper Larsen kobles kreativitet og innovation i dag sammen i en økonomisk trepunktslogik<sup>17</sup> – kreativitet, innovation og produktlancering. Larsen udtaler, at innovation i stedet burde handle om kontinuitet og nænsom omgang med historien for at finde nye måder at gøre tingene på, at opfinde noget skønt og noget nyttigt<sup>18</sup>. Det giver derfor ingen mening udelukkende at definere innovation som en form for nyskabelse, hvilket der ellers er en tendens til. Larsen lægger vægt på innovation som en fornyelse af noget, og dette *noget* skal jo hentes et sted fra: *Evnen til at tænke innovativt gødes bedst med kendskab til fortiden*<sup>19</sup>. Det betyder altså, at vi må tage udgangspunkt i det fortidige og i det allerede foreliggende, hvis vi skal kunne se muligheder i det nye – og den tanke er naturligvis særligt interessant og væsentlig for en historielærer, der forsøger at tænke innovation ind i en historiefaglig ramme.

At der skal udvikles og produceres innovative, omsættelige varer på det globale marked, er jeg helt på det rene med. Men hvis vi forstår innovation i en skolesammenhæng ud fra denne matrice, så bliver eleverne udsat for en innovationstvang, hvor *kreativitet er noget, man får for, ligesom lektier*<sup>20</sup>. Og i så fald risikerer vi at udelukke det undersøgende og legende element i innovationsprocesserne og udvande tidligere tiders frihedsideal som det overordnede mål med kreativiteten<sup>21</sup>.

I denne kontekst finder jeg inspiration i Darsø's innovationsforståelse, fordi hun udtrykker særlig interesse for social og mellemmenneskelig innovation, som hun mener kan række ud over landegrænser og bidrage til en bedre verden<sup>22</sup>: *Denne type innovation fremmer samvær, interaktion, samarbejde og nyskabelse mellem mennesker*<sup>23</sup> (...) *og har til hensigt at hjælpe (...) og at fremme en sag frem for at maksimere profit*<sup>24</sup>. Det er Larsen tilsyneladende enig med hende i. Han er nemlig fortaler for innovation *som løsninger, der gør mennesker mindre tilbøjelige til at slå hinanden ihjel. Som eksport af forsoningsstrategier til Balkan eller retssystemer i Rwanda*<sup>25</sup>.

Med vægt på den sociale og menneskelige innovation lægger vi op til en bredere innovationsforståelse og inviterer til et alment dannende innovationsideal, der gør os fri af forestillingen om innovation som en proces, der langt hen ad vejen er identisk med industrisamfundets produktion.

---

<sup>17</sup> Larsen (2011): 25

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid.: 24

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Hammershøj (2012): 8

<sup>22</sup> Darsø (2011): 15

<sup>23</sup> Ibid.: 28

<sup>24</sup> Ibid.: 30

<sup>25</sup> Larsen (2011): 26

At det handlende aspekt i den entreprenante og innovative tankegang skal og kan tænkes ind i en historie-faglig kontekst, er jeg imidlertid stor fortalere for, og dette ligger da også i en klar forlængelse af både Darsø's og Larsens ovennævnte innovationsforståelse og dannelses tanker. Dette element af handling eller af gøren ser jeg som det grundlæggende fundament for inddragelse af kreative innovationsprocesser i skolen, og det forklarer dermed mit fokus på elevernes *innovationskompetencer*.

### 4.3 Hvad er så innovationskompetence?

Ifølge Knud Illeris er *kompetence* et helhedsbegreb, der rummer en fortids-, nutids- og fremtidsdimension:

*Kompetenceudvikling kan fremmes i miljøer, hvor læringen finder sted i sammenhæng med en (bagudrettet) aktualisering af relevante erfaringer og sammenhænge, et (samtidigt) samspil mellem relevante aktiviteter og tolkning af disse i en teoretisk rammeforståelse og en (fremadrettet) refleksion og perspektivering<sup>26</sup>.*

Oversat af Hammershøj er kompetence:

*Evnen til at mobilisere og anvende alt det, man har lært og kan – ens viden, færdigheder, kvalifikationer, følelser og holdninger – til at løse den aktuelle udfordring, man står overfor<sup>27</sup>.*

Innovationskompetence er altså indbegrebet af kompetencebegrebet, fordi det handler om at se muligheder og kunne føre dem ud i livet på en værdiskabende måde. Implicit i fokuseringen på social og menneskelig innovation ligger tanken om, at innovation handler om at skabe værdi for andre – og da innovation skabes bedst i et mellemmenneskeligt samspil<sup>28</sup>, definerer jeg innovationskompetence således:

Evnen til at forny noget ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge med henblik på at skabe værdi i verden omkring sig.

### 4.4 Samlende begrebsafklaring – kreativitet og innovationskompetence

Når jeg er optaget af kreativitet og innovationskompetence i skolen, er det altså med ønsket om at sætte rammen for en inspirationsproces, der involverer elevernes fantasi, forestillingsevne og opfindsomhed – en ramme, hvori de kan lege med idéer, tanker, muligheder og materialer, inspirere og blive inspireret af hinanden m. h. p. at skabe eller forny noget, der kan give værdi for andre og for dem selv.

---

<sup>26</sup> Illeris (2006): 145

<sup>27</sup> Hammershøj (2012): 13

<sup>28</sup> Darsø (2011): 13

## 5.1 Skolens opgave anno 2014 – et spørgsmål om værdier

På konferencen "The Education Project" blev verdens førende uddannelsesøkonomer og -politikere enige om, at folkeskolen er videnssamfundets vækstmotor<sup>29</sup>. Vi står dermed overfor et globalt innovationspres, der giver politikerne incitament til at investere i folkeskolen som det bærende element i udviklingen af et solidt og konkurrencestærkt videnssamfund. Der peges dermed atter på skolen som et redskab til at styrke konkurrenceevnen, og på eleverne, fremtidens borgere, som dem, der skal levere varen.

Ovennævnte udlægning er meget ensidig og er formentlig heller ikke tænkt som dækkende for hele skolens opgave. I et forsøg på at nuancere dette perspektiv finder jeg Bjørn S. Nilsens tredelte målsætning for skolen inspirerende, fordi den omfatter både en fortids-, nutids- og fremtidsdimension, medtænker et individ- og samfundsperspektiv og dermed forsøger at balancere skolens dobbelte formål<sup>30</sup>:

1. Mål for individuel kundskabsudvikling og vækst
2. Samfundsbevarende målsætninger
3. Samfundsudviklende målsætninger

### Mål for individuel kundskabsudvikling og vækst

Den humanistiske tradition, med selvaktualisering som det overordnede behov, ligger bag målene i denne kategori. Der er her fokus på den enkeltes identitetsudvikling og vækst ud fra tanker om undervisningsdifferentiering og zonen for nærmeste udvikling. Kategorien tager afsæt i et nutids, fremtids- og individperspektiv, der har almendannelsen og den enkeltes udbytte af skolegangen for øje.

### Samfundsbevarende målsætninger

Med kulturarven i bagagen skal disse målsætninger bidrage til at styrke elevernes selvforståelse, selvtilid og kulturelle bevidsthed. Det samfundsbevarende og reproducerende element skal ikke ses som kultur for kulturens egen skyld, men bør derimod tjene til at styrke og vedligeholde den demokratiske tradition, hvor den enkelte lærer at undersøge, tage stilling og handle i mødet med en globaliseret verden. Heri ligger både et fortids- og nutidsperspektiv, idet eleven bruger sin fortolkning af kulturarven til at forstå og handle i sin samtid. Dannelsesidealet i denne kategori er således den demokratiske dannelse med vægt på fællesskabsdimensionen og nytteværdien.

### Samfundsudviklende målsætninger

I denne kategori er de undersøgende og samarbejdende arbejdsformer med høj grad af elevdeltagelse i højsædet. Disse arbejdsmetoder er tænkt som et vigtigt erfaringsgrundlag, når eleverne skal kunne tage

---

<sup>29</sup> Skånstrøm (2012): 30

<sup>30</sup> Nilsen (2006): 94

stilling, handle og bidrage til udvikling af det samfund, som de lever i. Kategorien tager dermed afsæt i et fremtidsperspektiv og sigter mod elevernes aktive deltagelse i et demokratisk fællesskab.

I et udsnit af formålsparagraffen er skolens opgave formuleret således:

*§1. Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der (...) gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer (...) og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Stk. 2. 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. Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati<sup>31</sup>.*

Jeg har valgt netop dette udsnit, fordi jeg heri ser en fin forbindelse til Nilsen's forståelse af skolens overordnede opgave. Begge vægter elevens alsidige udvikling (almendannelsens individperspektiv) og dennes evne til at kunne tage aktiv del i demokratiet (demokratisk dannelse) m. h. p. at bidrage til det samfund og den verden, som han er en del af (fællesskabs- og nytte dimensionen).

## 5.1 En nuancering af uddannelsespolitikernes ståsted

Samlende kan man altså sige, at selv om man på konferencen "The Education Project" fastslog, at grundskolen er afgørende for videnssamfundets konkurrenceevne, så er danske uddannelsespolitikeres værdier og holdninger til skolens opgave mere nuanceret end som så. Med afsæt i ovenstående citat fra formålsparagraffen synes de enige med Nilsen om, at skolens overordnede opgave er at bidrage til den enkeltes identitetsudvikling og mulighed for selvaktualisering samt at sikre eleverne de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for at kunne tage stilling og handle på demokratisk vis i verden og for at kunne bidrage til udvikling af det samfund, som de gerne vil leve i.

På hvilken måde passer tankerne om kreativitet og innovation i skolens fag med ovennævnte uddannelsespolitiske værdier og forestillinger om skolens overordnede opgave? Darsø hævder, at det nærmest er umuligt at få innovation levendegjort i skolen ud fra det paradoks, at politikernes retorik går én vej og handlingerne en anden: *Der er på den ene side test, kontrol og overvågning, mens der på den anden side er et voksende krav om innovation*<sup>32</sup>. Det lader altså til, at faglighedsdiskursen og innovationstanken for mange går hånd i hånd og har samfundsnytten som sit erklærede mål. Men rummer de innovative arbejdsprocesser ikke også et alment dannelsespotential, der netop har individets udvikling i sigte? Og udelukker det ene altid det andet?

---

<sup>31</sup> Undervisningsministeriet (2010): 3

<sup>32</sup> Mehlsen (2011): 10

## 5.2 Kreativitet og innovation for dannelsens og nyttens skyld

Lars Geer Hammershøj skelner mellem to former for kreativitet i skolen. I den ene forståelse kobler han *kreativitet og dannelse* sammen, fordi århundreders forskning, helt tilbage til Rousseau, har påvist, at kreativitet i form af leg fremmer den menneskelige og sociale dannelse<sup>33</sup>. I den anden forståelse hører *kreativitet og innovation* sammen, og den ligger tæt op ad det mest fremherskende, nutidige perspektiv, hvor fokus er på, at skolen skal sikre eleverne de evner, der bliver brug for på fremtidens arbejdsmarked<sup>34</sup>.

Støtten af videnssamfundets konkurrenceevne ser formentlig kreativitet og innovation i skolen som vejen til at sikre elevernes fremtidige arbejdsliv, mens tilhængere af velfærdssamfundets menneske- og samfundssyn vil hævde, at skolen skal fremme elevernes kreativitet m. h. p. deres menneskelige dannelse. Vi står altså overfor den kendte enten-eller-diskussion af, hvad der skolens vigtigste sigte; almindannelsen eller samfundsnytten. Jeg oplever debatten som en pædagogisk værdikamp, der trækker tråde helt tilbage til *oplysningsdannelsens pligtperspektiv og reformpædagogikkens dannelsestradition med autenticiteten i fokus*<sup>35</sup>.

Men at der i folkeskolens dobbelte formål skulle være et modsætningsforhold beror ifølge Stefan Hermann på en kategorisk fejltagelse, som har hjemsøgt den danske folkeskole siden opgøret med den sorte skole: *Når viden og faglighed skilles fra dannelse, gøres viden gold og simpel*. Det medfører på den ene side *aktivister besjælet af selvtillid, men uden fundering* og på den anden side *fagmennesker uden ånd*<sup>36</sup>.

Umiddelbart har jeg også selv svært ved at se, at der skulle være et modsætningsforhold imellem *dannelsen og nytten*. For hvilken glæde har den unge af at være dannet, hvis ikke han samtidig forstår at omsætte denne dannelse til at skabe værdi for sig selv og andre? Og hvilken gavn gør det menneske, der nok har lyst, mod og vilje til at handle, men ingen dannelse at vælge og vurdere sine handlinger ud fra?

Jeg ser dermed dannelsen og nytten som hinandens forudsætninger, der i et symbiotisk samspil sikrer eleverne den nødvendige handlekompetence; evnen til at vide, tænke og handle hensigtsmæssigt i den verden, som de lever i. Og det er der ikke noget nyt i. Skolen har altid haft samfundsnytten og menneskedannelsen som sit dobbelte formål og balanceringen af dette som en af sine største udfordringer og opgaver<sup>37</sup>. I *Faghæfte 47* slås det da også fast, at der ikke sigtes efter et "enten eller", men mod et "både og", hvor *dannelse & uddannelse, faglighed & alsidig udvikling* er hinandens gensidige forudsætninger<sup>38</sup>.

---

<sup>33</sup> Hammershøj (2012): 7

<sup>34</sup> Ibid.: 9

<sup>35</sup> Brejnrod (2010): 34

<sup>36</sup> Hermann (2007)

<sup>37</sup> Hammershøj (2012): 7

<sup>38</sup> Undervisningsministeriet (2010): 10

Skal vi inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i skolen må det altså være m. h. p. at hjælpe *både* elevernes almene dannelsesproces og deres bidrag til samfundet på vej – hvilket på længere sigt må siges at skabe værdi for mange andre end eleverne selv. Hermed bliver det relevant at belyse, hvilket potentiale kreativitet og innovation rummer i skolens kontekst.

### 5.3 På vej mod fremtidens folkeskole – en skole for folket

*Hvis folkeskolen igen skal kunne bryste sig af at være folkets skole, og ikke kun middelklassens skole, er den tvunget til at reformulere sit kundskabssyn og sin måde at praktisere viden på<sup>39</sup>.*

Ovennævnte citat stammer fra Lasse Skånstrøm, lektor i pædagogik, psykologi og almen didaktik. I artiklen *Innovation i uddannelse og undervisning* langer han hårdt ud efter nutidens folkeskole, *kundskabsskolen*, der ifølge ham har tradition for at diskriminere det praktiske arbejde til fordel for en anprisning af intellektet. Denne kundskabsdiskurs ses i Undervisningsministeriets styredokumenter: *Med Fælles Mål* får vi et overblik over, hvad eleverne skal vide (kundskaber), mens *Trinmålene* beskriver, hvad eleverne skal kunne (færdigheder). Man kunne, som eleverne ofte gør, dermed godt efterlyse en mere praksis- og anvendelsesorienteret taksonomiforståelse – der sigter mod også at belyse, hvad vi kan *bruge* denne viden og kunnen til? I modsætning til kundskabsskolen er fremtidens skole<sup>40</sup> rettet mod kroppen og sansernes dannelse i et forsøg på at kvalificere elevernes praktiske og konkretsanselige arbejde med tingene og disses egenskaber, betydninger og anvendelsessammenhænge. Og det er her, at Skånstrøm ser kreativitets- og innovationsdiskursens helt store potentialer. At kunne omsætte og anvende viden på en ny måde og til nye sammenhænge er nemlig hele kernen i de innovative arbejdsprocesser.

Kreativitet og innovation er således naturlige elementer i udviklingen af en skole, der i langt højere grad end tidligere tager afsæt i et anvendelsesperspektiv, der inviterer eleverne til engagement og deltagelse i deres verden og hverdag med både samfundsnyttens og almindannelsen for øje. Men de forudsætter et brud med industrisamfundets forståelse af, hvordan vi driver skole og fordrer en frisættelse af de formelle rammer, strukturer og måder at tænke både skole og fag på.

---

<sup>39</sup> Skånstrøm (2012): 39

<sup>40</sup> Ibid.: 38

## 6.0 "Jamen, hvad skal vi bruge det her til?"

Jeg kan ikke være den eneste historielærer, der har mødt ovennævnte spørgsmål i min undervisning. Og personligt synes jeg, at det er et træls spørgsmål at blive stillet. Ikke fordi jeg ikke har et svar på rede hånd, men mere fordi, det er pinagtigt at erkende, at mit svar kun sjældent giver reel mening for eleven. Det skyldes formentligt, at eleven ikke forholder sig til trin- og slutmål i sit umiddelbare møde med et historie-fagligt omdrejningspunkt, men til sit eget ståsted i livet og til behovet for at kunne bruge indholdet til noget, sådan "her-og-nu-agtigt".

I 2004 udgav Det danske Forskningsråd for Kultur og Kommunikation rapporten *Læring – kultur og subjektivitet*. Her argumenteres der for et perspektivskifte inden for læringsforskningen og fagdidaktikken m. h. p. at øge elevernes oplevelse af kvalitet og indre mening, fordi netop dette har betydning for, hvad og hvor meget eleverne lærer<sup>41</sup>. Det anbefales med dette skifte, at vi bør se de lærende subjekter som levende mennesker og betragte og anerkende deres *hverdagsliv og livsforløb som konkrete læringskontekster*<sup>42</sup>. Det vil altså sige, at vi, i et forsøg på at skabe forbindelse mellem form, fag og konkrete anvendelsesmuligheder, bør vælge indhold og form i undervisningen ud fra vores kendskab til elevernes livsverden og de kontekster, som eleverne skal lære i.

Rapportens anbefaling bydes velkommen af lektor Bernard Eric Jensen, der efterlyser en lægdidaktik frem for en fagdidaktik<sup>43</sup> – dvs. en didaktik, der er baseret på indsigt i, hvordan almindelige mennesker indgår i læreprocesser. Han henviser til danske erfaringsopsamlinger fra undervisning baseret på den traditionelle fagdidaktik og konkluderer, at denne type undervisning ikke ligefrem går rent ind hos skoleeleverne:

*Det var tværtimod sådan, at mange elever oplevede den historieundervisning, de fik tilbudt i skolen, som kedelig og uvedkommende (...) Undersøgelser af den historiebogsbaserede undervisning viste endvidere, at eleverne lærte meget lidt af den*<sup>44</sup>.

Forklaringerne herpå finder Jensen bl.a. i Rosenzweig og Thelens store amerikanske undersøgelse fra 1998. Den peger på, at mange husker deres historieundervisning som fremmedgjort pensum, der skulle terpes og læres udenad, og som ikke formåede at bygge bro mellem de historier, som eleverne hørte i skolen og deres egne liv og erfaringer<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> Kampmann (2004): 7

<sup>42</sup> Ibid.: 48

<sup>43</sup> Jensen (2006): 86

<sup>44</sup> Ibid.: 87

<sup>45</sup> Jensen (2000): 203



Resultaterne bakkes op af Niklas Ammert, der med sin nyeste forskning har påvist en klar sammenhæng mellem elevernes læringsudbytte og deres oplevelse af relevans og mening i det faglige indhold<sup>46</sup>. Eleverne oplever historiefaget som "færdigtygget" og som noget de blot skal kunne reproducere og huske så meget som muligt af forud for prøverne. Dette skyldes ifølge Ammert, at det faglige indhold ikke har udfordret og provokeret elevernes kognitive referenceramme i tilstrækkelig grad<sup>47</sup>. Han foreslår, at vi stiller eleverne overfor dilemmaer og uforudsete, komplicerede sammenhænge, der berører eleverne og tvinger dem til at skabe nye kombinationer af tidligere gjorte erfaringer:

*Att uppleva mening handlar i elevernas resonemang om att bli berörd. I elevernas utsagor om att komma nära det historiska innehållet framträder en längtan efter det som berör, det som kommer eleverna nära och det som upplevs genuint, vilket kan förstås som en väg till meningsskapandet<sup>48</sup>.*

Det er altså særligt, når det faglige omdrejningspunkt overrasker og udfordrer elevernes virkelighedsopfattelse og forståelse af deres samtid, at indholdet rører ved noget i dem, bliver vedkommende og giver mening for dem.

Herhjemme peger Marianne Poulsens undersøgelse ikke blot på det faglige indhold, men ligeledes på undervisningens form som værende vejen til elevernes motivation i det historiefaglige arbejde – særligt via arbejdsprocesser med en høj grad af elevdeltagelse og selvaktivitet:

*Form og indhold hænger nøje sammen i elevernes hoveder. (...) Et indhold kan ikke bære et historisk emne igennem et undervisningsforløb, (...) hvis formen ikke er acceptabel. Eleverne mener i stor udstrækning, at historie meget nemt kan blive et kedeligt fag<sup>49</sup>. Typen af selvaktivitet er ikke det afgørende, men det er vigtigt, at man selv får lov til at finde ud af noget, enten ved selvstændig tankevirksomhed og anerkendelse heraf i diskussioner, eller ved andre former for aktivitet såsom ud-af-huset-aktiviteter eller projektarbejde<sup>50</sup>.*

Der lægges i dette og de forrige afsnit således op til, at vi tænker både didaktisk og fagligt i nye paradigmer, hvis vi skal gøres os forhåbninger om at engagere eleverne i undervisningen og gerne på en måde, så de også lærer noget af den. Det er imidlertid ikke mit indtryk<sup>51</sup>, at historielærere over en bred kam har let ved at gøre det. Det skyldes formentligt en udbredt antikvarisk forståelse af historiefaget som værende et videnskabsfag, der har til hensigt at formidle et fast tilrettelagt og nøje udvalgt stof for eleverne med ønsket om, at de opnår en passende mængde viden og historiefaglig indsigt. Men spørgsmålet er, om ikke tiden for længst er inde til et mere anvendelsesorienteret syn på faget historie?

---

<sup>46</sup> Ammert (2013): 52

<sup>47</sup> Ibid.: 141

<sup>48</sup> Ibid.

<sup>49</sup> Poulsen (1999): 187

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Se pkt. 6.2.1 og 6.2.2

## 6.1 Historie som livsverden og fag

Historiefaget er en foranderlig størrelse, der inden for de sidste 300 år har ændret sig alt afhængigt af, hvilken samfundsmæssig og politisk dagsorden, faget skulle efterleve og ses i lyset af<sup>52</sup>. Historiefaget er dermed også en menneskelig fremstilling, der kan indrettes på forskellig vis, alt efter, hvad fagfolk og politikere ønsker at bruge det til – og det har der i sagens natur ikke altid været enighed om. Kampen om historiefagets formål har primært udspillet sig mellem to fronter – den *antikvariske historiebrug*, der siden slutningen af 1980'erne er blevet udfordret af en mere *pragmatisk historiebrug*.

*Historiebrug* er en samlebetegnelse for de måder, hvorpå mennesker kan bruge det fortidige i deres liv. Den mest grundlæggende form for historiebrug er den, hvor mennesker bruger deres historiebevidsthed, når de skal handle i hverdagen – dvs. bruger den til at frembringe historie (making history). I så fald vil en pragmatisk historieinteresse være den fremherskende og styrende. Der findes imidlertid også en antikvarisk historieinteresse, der er kendetegnet ved en fascination af det forgangne som sådan<sup>53</sup>.

### Den antikvariske historiebrug – historiefagsdidaktik

I denne forståelse af historiefaget er der en direkte kobling mellem historie som videnskabsfag og undervisningsfag. Didaktisk tages der her afsæt i envejskommunikation ud fra en traditionel nedsivningsteori, hvor læreren formidler den, for ham, væsentlige historiefaglige viden til eleverne i et forsøg på at kvalificere den ikke-faglige historiebrug, som børn og unge benytter sig af<sup>54</sup>.

### Den pragmatiske historiebrug – historiebevidsthedsdidaktik

Historiebevidsthedsbegrebet blev opfundet i erkendelsen af, at mennesker lærer og bruger historie, ikke kun i skolen, men i mange sammenhænge og til vidt forskellige formål. Historiebevidsthedsdidaktikken tager således afsæt i, hvordan eleverne lærer, tænker om og bruger historie i deres konkrete livsverden<sup>55</sup> – det er en pragmatisk historiebrug med lægdidaktikken i fokus. Som nævnt tidligere er netop dette lægperspektiv, ifølge Jensen og Ammert, vigtigt, fordi eleverne altid har mulighed for at vælge til og fra. Kun når de møder noget, der forekommer relevant og interessant vil de tage det til sig og gøre brug af det<sup>56</sup>.

Den væsentligste forskel mellem de to former for historiebrug og følgelig didaktik er, at man ud fra den antikvariske tilgang, *historiefagsdidaktikken*, beskæftiger sig med historien for historiens skyld. I den pragmatiske historiebrug, *historiebevidsthedsdidaktikken*, refereres til elevernes livsverden som den væsentligste læringskontekst, og der er dermed fokus på elevernes handle- og erkendelsesformer, dvs. på konkret nytteværdi.

---

<sup>52</sup> Jensen (2009): 18

<sup>53</sup> Gads Historieleksikon (2009): 241

<sup>54</sup> Jensen (2006): 87

<sup>55</sup> Ibid.: 88

<sup>56</sup> Ibid.

## 6.2 Historie i skolen – nytter det noget?

At skolens fag skal kunne dokumentere både en samfundsmæssig og individuel nytteværdi har været kendt siden skolelovens ændring i 1993, og i dag er formålet med historiefaget ifølge Fælles Mål bl.a. at:

*(...) styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.*

Stk. 3: *(...) styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere (...) og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden<sup>57</sup>.*

I bogen *Historiedidaktik* giver Pietras og Poulsen desuden et sammenfattende bud på, hvordan vi kan forstå historiefagets nytteværdi<sup>58</sup> – her i forkortet version:

(I) faget kan

- give eleverne forståelse for og forklaringer på nutidsfænomener (...)
- eleverne erhverve sig indsigt i eksempler på spillerummet for menneskets tænkning, vilje og handling, og dermed kvalificere elevernes forudsætninger for at kunne orientere sig i samtiden og tage bestik af handlemuligheder
- eleverne tilegne sig forudsætninger for at kunne forholde sig kritisk-konstruktivt til nuværende samfunds- og magtforhold
- styrke sammenhængskraften (solidariteten) i samfundet (...)
- styrke og kvalificere elevernes demokratiske dannelse og handlekompetence

Der burde således ikke være nogen tvivl og vel heller ikke uenighed om, at vi i historiedidaktikken skal sigte mod en undervisning, som eleverne oplever at kunne bruge til noget. Men disse målformuleringer er forholdsvis åbne og lægger op til lærernes individuelle tolkninger af, *hvad* og *hvornår* eleverne kan bruge et fagligt indhold til *noget* i deres hverdagsliv.

Det er mit indtryk, at disse personlige tolkninger i vid udstrækning munder ud i en *historiefagsdidaktik*, der tager afsæt i en fast defineret læreplan (og måske historiekanon) og i mindre grad i en *historiebevidsthedsdidaktik*, der medtænker elevernes livsverden som læringskontekst.

Dette lidt formørkede syn på folkeskolens historiefaglige praksis stammer fra mine personlige oplevelser og møder med flere historielærere, og det er hermed relevant at koble til de to følgende nedslag i min empiri.

---

<sup>57</sup> Undervisningsministeriet (2009): 3

<sup>58</sup> Pietras og Poulsen (2011): 45

### 6.2.1 "Er du idiot eller hvad? Det der har ikke en skid med historie at gøre"

Sådan lød det i mit første møde med en historielærer, som havde givet udtryk for at ville lægge elever og timer til mit projekt. Han havde tydeligvis skiftet mening. Jeg havde netop beskrevet mit undervisningsoplæg for ham, hvor fokus var på at lade eleverne være de kreative og historieskabende, at sætte dem i gang med et historisk detektivarbejde og lade dem lege med historiske begivenheder og nutidige problemstillinger i et forsøg på at skabe realistisk, historisk fiktion og koble fortid og nutid med det fremtids-scenarie, som forløbet skulle tage afsæt i. Jeg forsøgte et par gange at anerkende, at romanen<sup>59</sup>, som fremtidsscenariet stammer fra, selvfølgelig ikke var historie, og at jeg blot ville bruge den som afsæt for elevernes arbejde m. h. p. at vække deres interesse og styrke deres historiebevidsthed. Men det stod ret hurtigt klart, at vi ikke kunne blive enige om, hvad der kan bruges som afsæt for historieundervisningen:

*Prøv nu at høre her, jeg prøver faktisk at hjælpe dig. Hvis det dér er dit bachelorprojekt, så er du virkelig på den. Du risikerer rent ud sagt at dumpe. Det der er science fiction, og det hører hjemme i dansk!*

På det tidspunkt havde jeg givet op og forsøgte egentlig bare at runde mødet pænt af. Til afsked sagde læreren, måske udglattende: *Du ville blive overrasket over, hvor lidt elever i 9. klasse fatter af historiefaget. Dét, du kommer med der, vil de aldrig kunne få noget ud af.*

Heldigvis havde jeg et møde mere med en anden historielærer. Han lyttede interesseret til mine idéer, men slog beklagende ud med armene: *Det lyder virkelig spændende, men... Altså, hvis jeg lader dig bruge fire lektioner på at arbejde med det dér, så når vi jo ikke dét, som vi egentlig skal nå i historietimerne.* Da jeg spurgte om, han ville have set anderledes på det, hvis vi havde tænkt det ind i årsplanen fra skoleårets start, svarede han: *Nej. Det ville nok ikke have gjort den store forskel. Med én historielektion om ugen, har vi bare ikke tid til svinkeærinder af nogen som helst art. Ligegyldigt hvor spændende, det måtte være<sup>60</sup>.*

Det begyndte så småt at gå op for mig, at denne måde at tænke historieundervisning på i høj grad bryder med den hidtidige og måske mest udbredte forståelse af, hvad historiefaget skal sigte mod og dermed, hvad fagligheden bør bestå af.

Nogle vil, måske med rimelighed, hævde, at jeg bare har været uheldig i mødet med disse to lærere. Og sådan ville jeg nok også have set på det, hvis jeg ikke allerede i oktober, på workshoppen, havde oplevet, hvor svært det også er for lærere, der *virkelig gerne vil* inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i historiefaget.

<sup>59</sup> *Den Danske Borgerkrig 2018-24* af Kaspar Colling Nielsen

<sup>60</sup> Lærernes udsagn er logbogsuddrag fra hhv. den 18. og 26. november 2013

## 6.2.2 "Vi vil det jo helt vildt gerne, men det er altså ikke let at omstille hjernen"

I efteråret 2013 afholdt jeg en innovationsworkshop for historielærere i håbet om at få gode, faglige input til, hvordan vi kan rammesætte historieforløb, der inddrager elevernes kreativitet og innovationskompetencer i undervisningen og samtidig sigter mod historiefaglige mål<sup>61</sup>. Det lykkedes mig at samle 14 lærere, herunder én repræsentant for Fonden for Entreprenørskab, til en eftermiddag, hvor fokus var på at tænke kreativt og innovativt med didaktikken i fokus. Der blev arbejdet i fire grupper, og alle skulle udvikle deres bud på et konkret historieforløb. Jeg så dermed frem til at have fire gode oplæg, når dagen var omme. Det viste sig imidlertid, at de fleste deltagere kæmpede med at få den innovative proces til at gå op i en *historiefagsdidaktisk* tilgang, og de havde svært ved at slippe kreativiteten løs. Kun få arbejdede ud fra *historiebevidsthedsdidaktikken*, og det gav nogle seriøse udfordringer i gruppernes arbejde. Stemningen var god, indstillingen positiv, men som timerne skred frem, blev frustrationerne tydeligere:

Lærer 1: *Jamen, det du siger dér, giver overhovedet ingen mening for mig. Vi bliver da nødt til at arbejde med et fast historiefagligt emne... Ellers ved vi jo ikke, hvad det er, eleverne skal arbejde med!*

Lærer 2: *Jeg siger bare, at hvis eleverne selv skal være kreative, så behøver vi måske ikke lægge os fast på et fagligt indhold... Så skal vi måske udtænke en struktur, som man kan sætte forskelligt indhold ind i.*

Lærer 1: *Ja, ja, ja... Men hvordan vil du udtænke en struktur, hvis du ikke har et emne at arbejde med?*

Henvendt til mig: *Er det ikke rigtigt, at vi skal vælge et emne, som vi sætter en ramme om?*

Jeg: *Hvis det hjælper jer at arbejde ud fra et emne, så gør det. Måske kan I så overveje, om rammen også kan bruges med et andet indhold. Målet er jo, at eleverne skal arbejde kreativt og innovativt, så overvej, om det faglige indhold låser jer for fast i forhold til strukturen.* Lærer 2: *Lige præcis.* Lærer 1: *sukker dybt.*

Alle grupper havde samme udfordring. Det var vanskeligt for dem at udtænke forløb, hvor læreren ikke havde bestemt præcis med hvad, og hvordan eleverne skulle arbejde. De kommentarer jeg hørte oftest var:

*De må da først og fremmest skulle opnå historiefaglig viden!*

*Jamen, hvordan kan vi sikre os, at de lærer noget, der har historisk relevans?*

*Hvordan kan vi sikre os, at de har fået den viden, de skal have, når de skal til eksamen?*

*Der er i forvejen for få historietimer, og nu risikerer vi at bruge dem uden, at eleverne lærer det, de skal!*

Da grupperne havde fremlagt deres idéer, havde jeg ikke meget konkret at arbejde videre med, og det var alle klar over. Således lød den afrundende kommentar fra en af de lærere, der hele dagen havde kæmpet for, at historieundervisningen først og fremmest giver mening og er vedkommende for eleverne:

*Vi vil det jo helt vildt gerne, men det er altså ikke let at omstille hjernen<sup>62</sup>!*

<sup>61</sup> Bilag 1– Innovationsworkshop for historielærere

<sup>62</sup> Udsagnene i dette afsnit er logbogsuddrag fra workshoppen den 30. oktober 2013

### 6.3 Tilbage til didaktik og nytteværdi

Samlende kan vi ud fra mine to empiriske nedslag altså ræsonnere, at selv om historiefagets nytteværdi har været en kendt del af skolens lovgrundlag i to årtier, og selv om vi som historielærere mægtigt gerne vil stable en historieundervisning på benene, som tager afsæt i elevernes nysgerrighed og interesseområder for det historiefaglige arbejde, så falder det os ikke let at inddrage elevernes livsverden, kreativitet og innovationskompetencer i timerne.

For selv når vi på papiret, med hjernen og i hjertet er enige om, at historiebevidsthedsdidaktikken er en måde at anskueliggøre historiefagets anvendelsesområder for eleverne på og dermed komme deres læring et skridt nærmere, så er mange af os fanget i en antikvarisk forståelse af, hvordan vi opfylder historiefaglige mål. Det skyldes formentligt, at vi mangler konkrete, didaktiske referencerammer at hente inspiration fra. Måske er det fortsat forestillingen om historie som *magistra vitae*, der har tag i os, når vi sigter mod undervisning med en klar nytteværdi, der styrker elevernes historiebevidsthed; *deres forståelse af, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige*<sup>63</sup>.

Laura og Johanne går i 9. klasse på Korsvejens Skole. De skriver om historiefaget:

*Historiefaget er historien om (...) begivenhedsrige ting, der er sket i al den tid, vi har været på jorden. Her tænker vi på store samfundsomvæltninger, revolutioner, krige – men også en stor sportsbegivenhed<sup>64</sup> (...) På den måde kan en historisk tilgang være med til at forstå verden og måske redde den frem i tiden (...) I historiefaget i folkeskolen får du mange kilder og tekster forærende, som du så skal læse og forstå. Til tider kan faget godt opleves lidt tørt, andre gange er det som at få en god historie fortalt<sup>65</sup>.*

Jeg læser ovennævnte citat som et udtryk for, at pigerne anerkender, at historiefaget har en nytteværdi. Deres forståelse af denne er, i min optik, i tråd med *magistra vitae* traditionen. Laura og Johanne oplever faget som en bagudskuende kilde til et vigtigt erfarings- og erkendelseslager, som vi kan trække på og lære af m. h. p. at handle rigtigt nu og i fremtiden.

Personligt ser jeg *magistra vitae* traditionen som en sympatiske tanke med et prisværdigt sigte. Problemet med den er imidlertid for det første, at fortiden ikke gentager sig, og vi kan derfor ikke fremme eller undgå bestemte begivenheder nu eller i fremtiden. For det andet, at eleverne som nævnt tidligere ikke rigtigt lærer noget af en undervisning, der tager afsæt i en fjern fortid.

Betyder det, at vi helt skal aflive *magistra vitae* traditionen i skolen og arbejde på at udvikle en anden forståelse af historiefagets nytteværdi? Det mener jeg ikke. Jeg støtter derimod Jensens forslag om, at vi

<sup>63</sup> Gads Historieleksikon (2009): 240

<sup>64</sup> Staffeldt & Aaskilde-Schneider (2013): 28

<sup>65</sup> Ibid.: 29

arbejder på at reformulere og *forny* traditionen<sup>66</sup>. Ikke ud fra antikkens cirkulære forståelse – ikke sådan, at vi forventer direkte at kunne lære noget af historien. Men ud fra en overbevisning om, at vi godt kan blive klogere af at arbejde med fortiden. At der netop heri ligger et stort lærings- og dannelsesmæssigt potentiale<sup>67</sup>.

Hvis vi skal forny *magistra vitae* traditionen ud fra idealet om en historiebevidsthedsdidaktik bør fokus være på at opprioritere et samfundsorienteret, fagligt afsæt i et nutids- og fremtidsperspektiv, der giver mening og er vedkommende for eleverne. Dette perspektiv savner jeg imidlertid i det foreløbige aftaleskrift for folkeskolereformen<sup>68</sup>. For mig at se tyder det på, at formålet med historiefaget fortsat vil være meget åbent for fortolkning og dermed i fare for at forblive i sin bagudskuende og bevarende position. Men måske kan de kreative innovationsprocesser være med til at tone faget i en mere pragmatisk retning, fordi de både lægger op til inddragelse af elevernes hverdagsliv som en vigtig læringskontekst og dermed til en anvendelsesorienteret historiebrug. Med afsæt i dette ønske ser jeg i næste afsnit på, hvordan vi kan nærme os innovationstanken i en historiefaglig kontekst.

## 6.4 Engagementets filosofi

*Individets dannelse handler bl.a. om at engagere sig – at ville, gøre og skabe noget i verden*<sup>69</sup>. Skånstrøm mener dermed, at vi står over for en dannelsesmæssig og pædagogisk opgave, der handler om at engagere og delagtiggøre eleverne socialt, kulturelt, politisk og eksistentielt i verden. Det er Wolfgang Klafki enig med ham i. Han ser nemlig en klar sammenhæng mellem almindannelsen og samfundsudviklingen og understreger, at det ikke blot handler om at *reagere* på det, der sker i samfundet, men i langt højere grad om at *anskueliggøre* samfundets fortolknings- og handlingsspillerum for eleverne – at lade dem opfinde sig selv som reflekterende, medbestemmende mennesker, der kan formulere idéer og krav til samfundet og dermed bidrage til dets forandring og udvikling<sup>70</sup>.

I forlængelse heraf ser Klafki dannelse som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner:

- **Selvbestemmelse;** evnen til at bestemme over sine *egne* levevilkår og personlige holdninger
- **Medbestemmelse;** evnen til at tage medansvar for udformningen af de *fælles* kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold
- **Solidaritet;** evnen til at anvende sin selv- og medbestemmelse til en indsats *for* og en sammenlutning *med* mennesker, som af forskellige årsager er afskåret fra selv- og medbestemmelse

---

<sup>66</sup> Jensen (2009): 18

<sup>67</sup> Ibid.: 19

<sup>68</sup> Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): 10

<sup>69</sup> Skånstrøm (2012): 37

<sup>70</sup> Klafki (2001): 67

Både Skånstrøm og Klafki vægter elevernes deltagerrolle højt og fremhæver en individ- og fællesskabsdimension i dannelsesidealet, der ligger fint i tråd med skolens overordnede opgave, formålet med faget historie og Karsten Schnacks forståelse af *handlekompetence* som forudsætning for dannelsen.

Schnack fastslår, at dannelse forudsætter tænkende og handlende individer og, at handling i denne sammenhæng er noget mere end blot "at gøre noget". *Det er bevidste og målrettede handlinger, som bygger på selvstændighed, kritisk tænkning, autonomi og myndighed*<sup>71</sup>. Med denne formulering støtter Schnack op om Jensens tanker om udviklingen af en lægdidaktik<sup>72</sup>. For hvis vi skal sigte mod at engagere og involvere eleverne i samfundsudviklingen, må vi først og fremmest engagere dem i undervisningen og opmuntre dem til at undre sig og stille sig kritiske m. h. p. at kvalificere deres sunde fornuft og udvikle en kritisk, rationel grundindstilling.

Som vi så tidligere er en pragmatisk historiebrug optaget af fagets anvendelses- og nytteværdi og dermed en didaktik, der i langt højere grad end tidligere tager afsæt i elevernes livsverden. I forlængelse heraf ligger den sociale og menneskelige innovation med forestillingen om det kreative, handlende menneske, der i samspil med andre skaber værdi i verden omkring sig. Det er således i koblingen mellem den almene dannelse, elevernes handlingskompetence og en pragmatisk historiebrug, at de kreative innovationsprocesser får deres berettigelse i historiefaget. Fordi de meget let kan forbindes med de reelle og virkelighedsnære læringskontekster, som eleverne på meningsfuld vis kan relatere og forholde sig til i modsætning til den eksisterende som-om-praksis<sup>73</sup>. Og fordi målet med *at skabe værdi for andre og for sig selv* må forventes at blive opfyldt – ikke nødvendigvis i umiddelbar forlængelse af konkret undervisning, som et fysisk produkt, der skaber her-og-nu-værdi – men på længere sigt, når eleverne forlader skolen og for alvor skal gøre deres indflydelse gældende i samfundet.

## 7.0 Delkonklusion

Med afsæt i amerikansk, dansk og svensk forskning har jeg vist, at den traditionelle historieundervisning går hårdt ud over elevernes motivation for det historiefaglige arbejde, hvilket betyder, at de lærer meget lidt af undervisningen. Jensen og Schnack er fortalere for en lægdidaktik, hvor det faglige indhold sættes i relation til elevernes livsverden i ønsket om at engagere eleverne i undervisningen og dermed udvikle deres kritiske historiebrug, historiebevidsthed og handlekompetence. Poulsen peger desuden på, at nok skal det faglige *indhold* give mening for eleverne, men *formen* er også vigtig. Indholdet bør således bæres igennem af elevaktiviteter, der lægger op til refleksion, diskussion og selvstændig handling. Da de kreative innovations-

---

<sup>71</sup> Schnack (2005): 21

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Skånstrøm (2012): 40



processer giver mulighed for en høj grad af elevinvolvering, både ud fra indhold og form, er der grund til at antage, at de kan bidrage til elevernes motivation og til et mere pragmatisk læringsudbytte.

I min indledning lagde jeg ud med at præsentere innovation i skolen som svaret på konkurrencestatens økonomiske udfordringer, og jeg har derefter rejst spørgsmålet, om ikke de kreative innovationsprocesser kan tænkes at tjene andre væsentlige formål.

Ifølge Klafki bør undervisningen anskueliggøre det samfundsmæssige handlingsspillerum for eleverne og sigte mod at udvikle deres evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Jeg har således argumenteret for, at vi med skolens dannelsesopgave og historiefagets anvendelsesorienterede sigte i baghovedet bør inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i historiefaget m. h. p. at uddanne og danne fremtidens handlekompetente og samfundsmæssigt engagerede borgere, der tager del i fællesskabet og søger at skabe social og mellemmenneskelig værdi i verden.

## 8.0 Hvordan kreativitet og innovation i historiefaget?

I de foregående afsnit har jeg søgt at give flere svar på, hvorfor vi skal inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i historieundervisningen. I forlængelse heraf er det naturligvis relevant også at komme med bud på, hvordan det rent praktisk og didaktisk lader sig gøre. I et forsøg på at belyse problemformuleringens *hvordan*, vil jeg introducere det undervisningsforløb, som jeg selv har udarbejdet og afprøvet i to 9. klasser – ud fra den antagelse, at det må være muligt at opfinde masser af lignende forløb, når vi først har fået indstillet tankerne på en ny frekvens. Inden da finder jeg det relevant at beskrive den læring, som jeg fik med mig fra innovationsworkshoppen. Af pladshensyn må den nysgerrige læser dog henvises til bilag 1 for uddybende information om workshoppen og for en kort præsentation af de idéer, som grupperne udviklede på dagen.

### 8.1 Innovationsworkshoppen

Jeg skylder deltagerne fra workshoppen at gøre opmærksom på, at deres oplæg er et sammenkog af de tanker og overvejelser, som grupperne dagen igennem havde gjort sig. Bag linjerne på skrift ligger timers arbejde i form af refleksioner, diskussioner og målformuleringer. Selv om det ikke var en del af min målformulering på workshoppen, besluttede alle grupper sig for at udtænke forløb, der kunne skabe værdi for andre end de elever, som undervisningen rettede sig mod. Sammen med et udpræget behov for at tage afsæt i historiske begivenheder viste dette sig at være den største udfordring for deltagerne. For hvis undervisningen skal give værdi for andre end eleverne, stiller det helt særlige krav til undervisningens udbytte, mål og dermed didaktiske ramme.

### 8.1.1 Af skade bliver man klog

Umiddelbart efter workshoppen havde jeg svært ved at se, hvad jeg kunne tage med videre derfra. Men da jeg satte mig for at analysere workshoppens forløb og deltagernes udfordringer med at løse opgaven, gik det op for mig, at der var rigtigt meget læring at hente, omend den gik i en anden retning, end jeg havde forestillet mig. Min forventning var, at jeg ville stå med et lille idékatalog til, hvordan vi tænker elevernes kreativitet og innovationskompetencer ind i historietimerne. Og på det område var jeg ikke helt tilfreds med workshoppens udbytte.

Jeg havde til gengæld fået et indblik i 14 engagerede læreres syn på faget historie og et vink med en vognstang om, at hvis vi med de kreative innovationsprocesser skal sigte mod at skabe værdi for andre end eleverne selv, så må innovation tænkes i meget bred forstand. Og ikke nødvendigvis i form af fremstillinger, der giver værdi her og nu, men i stedet ud fra målet om, at eleverne bliver handlekompetente historiebrugere. Disse refleksioner fik væsentlig betydning for min idéudvikling og planlægning af forløbet om Den Danske Borgerkrig 2018-24.

## 8.2 Didaktiske overvejelser

Min hensigt med at inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i historieundervisningen er som nævnt at sætte rammerne for en inspirationsproces, der involverer elevernes fantasi, forestillingsevne og opfindsomhed – at lade dem lege med historiske begivenheder og nutidige problemstillinger ud fra ønsket om at engagere dem i undervisningen og skabe grobund for et dannelsesmæssigt læringsudbytte. Det var dermed vigtigt for mig, at forløbet ville kunne fange eleverne og deres motivation for at arbejde engageret og målrettet.

Med Poulsens undersøgelse i baghovedet var jeg også optaget af at vælge en arbejdsform, der giver plads til en høj grad af elevdeltagelse og selvstændigt arbejde, da både form og indhold har betydning for elevernes engagement og for læringsudbyttet. Ifølge Jank & Meyer giver projektarbejdsmetoden:

*(...) mulighed for solidarisk handlen, erfaring med teamsamarbejde og medvirker til at opbygge handlekompetence. Den kan styrke følelsen af selvverd. Den kan forberede til kravene i arbejdslivet<sup>74</sup>.*

Projektarbejdet rummer desuden en indbygget transferværdi<sup>75</sup> – når eleverne er fortrolige med formen, kan de bruge elementer fra den til løsning af andre opgaver, i skolen og senere i livet. Det forekom mig derfor helt oplagt at tænke projektarbejdsformen ind i mit undervisningsforløb.

---

<sup>74</sup> Jank & Meyer (2006): 47

<sup>75</sup> Pietras & Poulsen (2011): 239

### 8.2.1 Det pædagogiske paradoks

Hvordan sikrer man sig, at et fagligt oplæg er vedkommende for eleverne? Skal man tage afsæt i deres umiddelbare interesseområder, eller mere radikalt lade dem helt selv vælge indhold? I disse overvejelser stod jeg over for det pædagogiske paradoks, der af Klafki formuleres således: *Barnets behov for at blive vejledt har sit modstykke i dets behov for selv at ville*<sup>76</sup>. På den ene side ville jeg gerne give eleverne en oplevelse af både selv- og medbestemmelse – på den anden side mener jeg ikke, at det er hensigtsmæssigt at lade eleverne bestemme det faglige omdrejningspunkt, da de umuligt vil kunne forholde sig til stoffets relevans i forhold til fagets overordnede mål.

Jeg har med Jensens og Schnacks teorier betonet vigtigheden af en lægdidaktik, der tager afsæt i elevernes livsverden, og jeg har med Klafkis dannelses tanker argumenteret for, at undervisningen skal søge at udvikle elevernes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Men hvordan påvirker disse tanker den didaktiske praksis? Jeg fandt igen inspiration hos Klafki, der slår fast, at et afsæt i elevernes livsverden ikke er det samme som at lade dem vælge det faglige omdrejningspunkt:

*Fornuftighed, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed opnår subjektet kun gennem en tilegnelsesproces og et opgør med et indhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimod fra en objektivisering af hidtidig menneskelig kulturaktivitet i ordets bredeste forstand*<sup>77</sup>.

Jeg besluttede mig således for, at mit undervisningsforløb skulle:

- baseres på en fast ramme, som eleverne kunne tænke frit, kreativt og innovativt inden for
- udtrykke klare mål for elevernes arbejdsproces
- tage afsæt i elevernes livsverden – i noget som de kan relatere til deres hverdagsliv

Ift. det sidste punkt valgte jeg at afprøve Ammerts tese om, at det faglige indhold bør udfordre og provokere elevernes kognitive referenceramme. Mit historiefaglige oplæg skulle dermed være begrundet i et fremtidsscenario med nær kobling til nutiden – et scenario, der introducerede et overraskende dilemma med uforudsete, komplicerede sammenhænge, der kunne "skabe røre" i eleverne og tvinge dem til at tænke i nye baner. Da jeg samtidig ønskede at øge sandsynligheden for, at eleverne arbejdede ud fra et eller flere epoketyperiske nøgleproblemer<sup>78</sup> opstod idéen til forløbet om Den Danske Borgerkrig 2018-24.

---

<sup>76</sup> Klafki (2001): 18

<sup>77</sup> Ibid.: 33

<sup>78</sup> Pietras og Poulsen (2011): 243

### 8.2.2 Hvilke potentialer rummer romanen?

Grunden til, at netop Kaspar Colling Niensens roman blev rammen for mit undervisningsforløb er, at jeg under læsningen af den blev overrasket over, hvor let det var for mig "at købe idéen" om, at en borgerkrig ville kunne bryde ud i Danmark om kun 6 år. Romanen er science fiction baseret på det kendte og virkelighedsnære i vores nutidige hverdagsliv, og scenariet lever delvist op til de mål, som jeg havde sat for mit lærerfaglige oplæg. Da jeg kun ville bruge et lille uddrag af romanen til at tegne det fremtidsscenario, som eleverne skulle arbejde ud fra, var det let for mig at justere det<sup>79</sup>, så det matchede mine mål.

### 8.3 Den Danske Borgerkrig 2018-24

Jeg fik mulighed for at afprøve forløbet i to 9. klasser på Hellebjerg Idrætsefterskole over 4 lektioner af 90 min. varighed til hver klasse. Forløbet blev indledt med en kort introduktion til mit projekt og mit mål med det. Allerede her lød den første opmuntrende kommentar fra en elev:

*Hvor typisk! Nu er vi snart færdige med historie i skolen, og SÅ skal det til at være spændende! Hvorfor har man ikke fundet ud af det noget før?*

Herefter præsenterede jeg forløbets overordnede struktur og mål:

#### Forløbet

1. I bliver præsenteret for et fremtidsscenario – oplæsning af et uddrag af romanen *Den Danske Borgerkrig 2018-24*
2. Fælles brainstorm – hvad ved vi om borgerkrige, deres konsekvenser og hvad kan udløse dem?
3. Inddeling i grupper
4. Historisk detektivarbejde
5. Det kreative og innovative arbejde
6. Præsentation af jeres arbejde

#### Læringsmål

- At I bruger historiske begivenheder og tematikker som inspiration til jeres egen historiske fortælling

#### Undervisningsmål

- At I kan anvende jeres erfaring og viden om fortiden til at orientere jer i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. At styrke jeres historiebevidsthed.

<sup>79</sup> Bilag 2 – Omskrevet tekstuddrag fra *Den Danske Borgerkrig 2018-24*

Krav og mål til elevernes historiske fortælling:

### At være historieskabende

- Iskal skabe en sammenhængende historisk fortælling, der sandsynliggør, at en borgerkrig bryder ud i Danmark i 2018

### Krav til fortællingen

- Meddigtning: *realistisk* fiktion
- Historisk velbegrundet, fx med inspiration fra historiske begivenheder eller temaer
- Jeres fortælling skal foregå i tiden 2014-18 og forklare, hvorfor borgerkrigen bryder ud

Og derefter krav og mål til gruppernes fremlæggelser:

### I skal

- formidle jeres fortælling for resten af holdet
- præsentere jeres arbejdsproces og fortælle, hvilke historiske begivenheder/temaer, I hentet inspiration i
- aflevere skriftlig dokumentation for anvendte kilder

### Idéer til fremlæggelserne

- brev, film, novelle, rollespil, nyhedsindslag i tv, avisartikel, blogdebat og meget mere

*Fra oplægget til eleverne*

Derefter læste jeg uddraget af romanen op for eleverne, og man kunne høre en knappenål falde til jorden. Nogle få tog noter undervejs, men langt de fleste sad musestille og lyttede. Efter oplæsningen forsøgte jeg at hjælpe eleverne ind i stemningen på pladsen foran Christiansborg:

*Det er værd at bemærke, at fortællingen her foregår i stille og rolige Danmark. Jeres arbejde er nu at skabe en fortælling, der forklarer, hvad der kan have gjort os ellers rolige og koldblodige danskere så vrede eller frustrerede, at det her kan ske om 4 år fra nu... Så vrede, at en familiefar helt umotiveret sparker en flygtende politiker ned på åben gade, foran sine to børn<sup>80</sup>.*

Og så var arbejdsprocessen skudt i gang.

<sup>80</sup> Citat fra mit oplæg – gengivet som jeg husker at have formuleret det

Efter første lektion kom en af pigerne hen til mig og sagde:

*Jeg sad og grinede lidt af den her opgave, fordi den var så let. Men det er gået op for mig, hvor svær den er!*

Jeg: *Hvad er det, der er sværest ved den?*

Eleven: *Hmm... det er nok det med, at vores fortælling skal give mening i forhold til verden i dag. Og at vi skal finde noget i fortiden, som får det til at hænge sammen, sådan historisk. Det er svært. Men det er også spændende*<sup>81</sup>. To andre elever nikkede samtykkende.

### 8.3.1 Den faciliterende og vejledende lærerrolle

Undervejs i forløbet indtog jeg og klassens lærere rollen som facilitatorer og vejledere. Det var eleverne, der var kreative og innovative, men vi hjalp dem videre, hvis de gik i stå, kom med forslag til, hvor de kunne søge viden, udfordrede deres tanker og ikke mindst hjalp dem med at kvalificere deres idéer.

Jeg havde sat mig hos en gruppe, der var gået lidt i hak. Eleverne havde fået den idé, at deres fortælling skulle handle om noget med kloning og genmanipulation, men kunne ikke rigtigt komme videre:

Elev P: *Kunne man ikke godt forestille sig, at folk vil blive helt sindssyge, hvis regeringen pludselig tillod kloninger af mennesker?* To ud af tre andre i gruppen nikkede.

Jeg: *Hvis jeg skal være helt ærlig, så tror jeg, at Etisk Råd ville komme med en løftet pegefinger, og mange ville sikkert også være imod det. Men jeg tror ikke, at det ville kunne udløse en borgerkrig.*

Elev J: *Det var dét, jeg sagde. Og det er heller ikke noget, der er sket før i historien.*

Elev T: *Arh mand, nu havde vi lige fundet noget, der var anderledes end de andres.*

Jeg: *Prøv at holde fast i tanken. Hvis det med kloning skal holde, så skal det måske være noget, man bliver tvunget til. Tror I ikke, at folk ville blive tossede, hvis man blev tvunget til at benytte sig af kloning?*

Elev N: *Jamen, hvorfor skulle de tvinge én til det?*

Elev P: *Hey, hey... hvad hvis det var fordi, det kun var de kloge, der måtte få deres egne børn? Og dem, der ikke var så kloge, skulle så tage imod en af statens kloninger eller sådan noget!*

Jeg: *Ja, ok. Men hvad kunne være forklaringen på, at det kun er de kloge, der må få børn?*

Elev T: *Altså, hvis nu det er noget med penge... Måske...*

Elev N afbryder: *De der specialskoler koster alt for mange penge, og det har vi ikke råd til efter finanskrisen.*

Jeg: *Det tror jeg godt, at I kan få noget ud af at arbejde videre med.*

Elev J: *Det hænger stadig ikke sammen med noget i fortiden... Det er jo mere science fiction-agtigt.*

Jeg: *Prøv at google "Eugenik" og "tvangssterilisation i Danmark"*<sup>82</sup>.

Det gjorde de – og forsvandt ind i arbejdet med deres historiske fortælling.

<sup>81</sup> Logbogsuddrag fra undervisningen den 27. januar 2014

<sup>82</sup> Samtalen er et logbogsuddrag fra undervisningen den 28. januar 2014

Jeg ser dialogen som et fint eksempel på, at eleverne formår at tænke kreativt og innovativt, men har behov for hjælp til at kvalificere deres arbejde fagligt. Vores rolle var desuden at minde eleverne om de krav og mål, som deres historiske fortælling skulle leve op til. Selv om eleverne havde en kopi af tekstuddraget og min præsentation, og selv om krav og mål til de historiske fortællinger var på tavlen i alle lektioner, var det nødvendigt at støtte og holde dem på sporet.

### 8.3.2 Formidlingsform og indhold

I mit oplæg gav jeg eleverne mulighed for selv at vælge, hvordan de ville fremlægge deres fortælling og kom med nogle kreative bud, fx rollespil, tv-indslag og blogdebat. Det betød, at der var et par grupper, som var mere optagede af, hvordan deres fortælling skulle formidles end på, *hvad* de skulle formidle:

Elev T: *Vi har tænkt at lave et nyhedsindslag i tv. Sådan en live-udsendelse, hvor vi filmer, at der står en på pladsen foran Christiansborg og fortæller dem inde i studiet, hvad der sker.*

Jeg: *Ok, spændende. Hvordan vil I gribe det an?*

Elev T: *Vi får nogen af de andre til at lade som at de slås og sådan noget.*

Jeg: *Det lyder som noget, der kommer til at tage meget tid. Har I tid til det?*

Elev R: *Ja, ja... vi bruger bare lektietimerne til det<sup>83</sup>*

Det var skønt at se, at eleverne var så engagerede, at de gerne ville bruge ekstra tid på arbejdet, men fokus var desværre primært på at lave et spændende produkt – der endte med en traditionel powerpoint-præsentation, fordi de brugte tiden skævt, hvilket kom til udtryk i en lidt tynd faglig præstation<sup>84</sup>. Lige dér fortrød jeg, at jeg havde foreslået et nyhedsindslag, for der var ikke tid til, at eleverne ikke kunne nå at lave en film. Under fremlæggelserne viste det sig dog, at en gruppe havde sat rollespil og nyheder sammen og fremførte et live-nyhedsindslag foran klassen med smart-boardet som studiebaggrund. Heraf lærte jeg, at mens nogle elever trives med en bred kreativ frihed, vil den for andre være forstyrrende og flytte fokus fra selve opgaven, hvilket fordrer øget opmærksomhed og støtte fra læreren.

### 8.4 Samlet vurdering af undervisningsforløbet

Jeg har ikke evalueret elevernes læringsudbytte efter forløbet, da mit fokus primært har været at finde ud af, om det er muligt at sætte elevernes kreativitet og innovationskompetencer i spil i historiefaget. Jeg ville undersøge, *hvordan det lader sig gøre* og ikke, *hvad* eleverne lærer af det. Dette er, i min optik, det største kritikpunkt ved mit projekt. For det er ikke nok at vide, at sådanne forløb lader sig gennemføre – vi må også vide, hvordan de kan bidrage til elevernes læring. Men jeg må her vurdere forløbet ud fra et didaktisk perspektiv og ud fra de tegn, som jeg og lærerne undervejs har set på elevernes engagement og udbytte.

<sup>83</sup> Logbogsuddrag fra undervisningen den 30. januar 2014

<sup>84</sup> Den nysgerrige læser kan finde en kort beskrivelse af udvalgte gruppefremlæggelser i bilag 3

### 8.4.1 Elevernes engagement og deltagelse

Det er min oplevelse, at eleverne var dybt engagerede og deltog meget aktivt i processen allerede fra første lektion. Hver klasse var inddelt i 7 grupper, som arbejdede i klassen eller i pejsestuen. Selv om vi var to lærere til stede, var det ikke muligt at "mandsopdække" grupperne hele tiden, men det påvirkede ikke arbejdsprocessen. Når jeg cirkulerede rundt, fandt jeg grupper i konstruktiv dialog om opgaven, og eleverne var gode til selv at søge hjælp, når der var behov for det. Jeg ser elevernes engagement og høje grad af deltagelse som et udtryk for, at det lykkedes at overraske eleverne og introducere et uforudset dilemma, som de kunne relatere til. De to lærere var enige:

Hvordan oplevede du elevernes engagement og motivation undervejs i processen?

Lærer 1: *Der var (...) faktisk stort engagement (...), der bl.a. blev båret af, at det var deres egne idéer for scenariet, der udfyldte opgaven. Det var ikke en fasttømret "gæt hvad læreren tænker"-opgave eller "nu skal jeg komme med det rigtige svar"-opgave. Det motiverer altid.*

Lærer 2: *De var meget motiverede. Nok pga. romanen og at de selv skulle skabe sammenhængen.*

Selv om mandagen efter en fest for alle elever – der var selvfølgelig en masse at snakke om – tog det ikke mere end 10 minutter, før grupperne var i gang med deres arbejde.

### 8.4.2 Var der et udbytte?

Lærerne havde givet mig helt frie hænder og var tydeligvis spændte. Således lød det i slutningen af vores planlægningsmøde:

Lærer 2: *Det lyder jo godt, men jeg må indrømme, at jeg er noget spændt på, hvordan du vil få det til at hænge sammen med noget historiefagligt.*

Lærer 1: *Jeg er mere bekymret for, om det bliver for abstrakt for dem. Men nu prøver vi det af, og så ser vi<sup>85</sup>.*

Heldigvis blev lærerne positivt overraskede over forløbet, og de mente da også, at både de selv og eleverne havde fået noget ud af forløbet:

Hvad synes du om idéen med at tage afsæt i et fremtidsscenario?

Lærer 1: *En spændende idé. Det er vigtigt, at eleverne får en idé om, at historie ikke "bare" er et fortidsfag, men, at der er sammenhæng mellem fortid-nutid-fremtid. Ved at kigge frem bliver nutiden en fiktiv fortid, tættere på i deres bevidsthed og mentalt ikke så svær at håndtere, og derved kan man understøtte sammenhængstanken (...)*

Lærer 2: *Jeg synes, det er god ide. Det giver eleverne en fornemmelse af en helhed i den historiske udvikling. At fremtidige scenarier udspiller sig på baggrund af tidligere konflikter og udvikling.*

---

<sup>85</sup> Logbogsuddrag fra mødet den 20. januar 2014



Lærte du som lærer noget eller blev du inspireret af forløbet?

Lærer 1: *Meget! Et forløb, jeg sagtens kunne tænkes at "hugge". Ideen om at få sammenhæng mellem fortid-nutid-fremtid kan jeg rigtig godt lide (...)*

Lærer 2: *Jeg tror ikke, jeg lærte noget rent faktisk, men jeg blev da inspireret i at tænke faget lidt bredere.*

Hvis du skal generalisere, hvad tror du så, at eleverne lærte (hvis de lærte noget)?

Lærer 1: *Jeg tror, de fik øjnene op for den fjromtalte sammenhæng. Ved at se tilbage og gøre det, de fandt i kilderne til noget andet, viste tingene sig at kunne give meget mening (...). Jeg tror også, at de har skabt faglig viden på baggrund af historiske kilder – de har skabt noget "nyt" og ikke bare genfortalt noget, andre har skrevet eller fortalt<sup>86</sup> (...)*

Lærer 2: *At historien gentager sig, bare med andre faktorer men samme problematikker. At de på den måde kan lære af historien. Og så tror jeg, at det gav dem en aha-oplevelse at se, hvor mange forskellige vinkler, der kan være på det samme udgangspunkt, at historien bliver brugt forskelligt<sup>87</sup>.*

Netop den sidste kommentar, at eleverne fik noget ud af at se og høre de andre gruppers fremlæggelser, fangede jeg også. Vi havde lidt tid til at afrunde i plenum og talte om, hvad eleverne syntes om forløbet, og hvad der havde gjort mest indtryk på dem:

Elev B: *Jeg synes, at det var spændende, at man også kan arbejde med historie sådan her. Og jeg har faktisk lært noget mere om fx klassekamp og den franske revolution. (...)*

Elev P: *Det var virkelig syret, for vi havde bestemt os for at finde på noget, der var helt anderledes end de andre. Og så fandt vi på det der med kloningerne, fordi det var en helt vildt langt-ude-tanke. Men da du så sagde, at vi skulle google det med Eugenik osv., så opdagede vi, at det ikke var noget science fiction-agtigt, men noget, der faktisk ER sket... Eller minder om det. Det var vildt!*

Elev J: *Ja, og skræmmende, ikk! Tænk, at man har gjort det i Danmark! (...)*

Elev S: *Jeg synes, det var sjovt at se alle fremlæggelserne. At de andre har fundet på nogle helt andre fortællinger, end man selv har... Selv om vi er startet det samme sted. Det er virkelig underligt.*

Elev K: *Nå ja, det er rigtigt. Altså der var meget om økonomi, men så gik de hver sin vej.*

Jeg: *Det er en god pointe. Er der nogle træk eller noget, som I næsten alle sammen har været enige om?*

Elev K: *Ja, altså... at det har noget med økonomi at gøre.*

Jeg: *Hvordan det?*

Elev T: *Når der ikke er så mange penge i kassen, så skal vi spare. Og det går ud over alle mulige mennesker.*

---

<sup>86</sup> Alle citater fra "Lærer 1" er hentet i bilag 4 – Refleksioner fra 9. a's historielærer

<sup>87</sup> Alle citater fra "Lærer 2" er hentet i bilag 5 – Refleksioner fra 9. b's historielærer

Jeg: *Ja. Og hvem går det mest ud over, hvis man skal tro på jeres fortællinger her i dag?*

Elev R: *Fx indvandrere og "de dumme" i samfundet.*

Elev T: *De svage, alle dem, som koster for mange penge.*

Jeg: *Hvad tænker I om det?*

Elev L: *Ja, det er jo ikke i orden, vel! Bare fordi man ikke er født med de samme muligheder som andre, så har man vel lov til at være her og få et godt liv, ikk'?*

Elev N: *Jeg synes også, det er vildt skræmmende, at det hele på en måde har været så tæt på virkeligheden.*

Jeg: *Hvad er skræmmende ved det?*

Elev N: *Ja altså, at mange af de her ting sagtens kunne ske, hvis man stemmer på "de forkerte partier".*

Mange nikker samtykkende<sup>88</sup>.

Trods påstanden om<sup>89</sup>, at eleverne i 9. klasse ikke fatter meget af historiefaget og aldrig vil kunne få noget ud af forløbet om Den Danske Borgerkrig, så mener jeg, at der er gode indikationer på, at læreren tog fejl. Ovennævnte udsagn viser, at elever i 9. klasse både kan tænke kreativt og innovativt inden for en historiefaglig ramme, og at de, støttet af læreren, godt kan arbejde med begivenheder og temaer, som de hidtil ikke har beskæftiget sig med. Udsagnene viser endvidere fine tegn på historiebevidsthed og på en, måske begyndende, politisk og samfundsmæssig bevidsthed.

Jeg tør dermed godt lægge hovedet på blokken og hævde, at de fleste elever lærte *noget* af forløbet. Hvad og hvor meget er vel individuelt, men jeg finder det opløftende som lærer at erfare, at eleverne går ind i den nye arbejdsform med krum hals, skaber nogle acceptable historiske fortællinger og ikke mindst sammen kan reflektere over processen og fortællingerne på et fint fagligt niveau.

Størstedelen af fortællingerne tog afsæt i ét eller flere af Klafkis epoketypiske nøgleproblemer, og det var vel også svært at komme uden om, når fremtidsscenariet behandler spørgsmålet om fred i verden. Med historiefagets formål i baghovedet er jeg særligt godt tilfreds med, at de fleste grupper kom omkring samfundsmæssige problemstillinger, der også inddrager et solidaritetsperspektiv, fx ulighed i samfundet og kulturelle forskelle.

Jeg mener, at undervisningsforløbet var en succes i lyset af mine mål om at skabe mening og engagement blandt eleverne, at tage afsæt i noget virkelighedsnært og at sætte en ramme for høj grad af selvstændigt arbejde, der inddrager elevernes kreativitet og innovationskompetence. Er eleverne efter undervisningen også blevet mere handlekompetente historiebrugere? Det tør jeg ikke love. Men jeg tror, at de er godt på vej.

---

<sup>88</sup> Alle elevudsagn er logbogsuddrag og fra undervisningen den 6. og den 18. februar 2014

<sup>89</sup> Se pkt. 6.2.1

## 9.0 Konklusion og perspektivering

Skal nutidens skoleelever betragtes som soldater i konkurrencestaten? Det mener jeg bestemt ikke. Nok er folkeskolen videnssamfundets vækstmotor, men det har altid været skolens opgave at danne og uddanne borgere, der er parate til at træde aktivt ind i det eksisterende samfund og påvirke til dets bevægelse og udvikling – fordi et samfund er en dynamisk størrelse, der netop gøres af summen af de menneskelige kræfter, det indeholder. På trods af konkurrencestatens økonomiske og faglighedsorienterede diskurs, er det fortsat skolens opgave både at bidrage til den enkeltes identitetsudvikling og mulighed for selvaktualisering samt at sikre eleverne de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for at kunne tage stilling og handle på demokratisk vis i verden og for at kunne bidrage til udviklingen af det samfund, som de gerne vil leve i.

Historiefaget opleves af mange elever som tørt og kedeligt; fortællinger fra en fjern fortid, der skal terpes og læres udenad. Det er meget ærgerligt, for det går ud over elevernes engagement i undervisningen og deres læring. Historiefaget rummer ellers en unik mulighed for at styrke elevernes handlekompetence og demokratiske dannelse. I arbejdet med epoketypiske nøgleproblemer præsenteres eleverne for etiske og samfundsmæssige problemstillinger, der bidrager til deres historiebevidsthed og anskueliggør samfundets handlingsspillerum for eleverne.

Det er imidlertid ikke ligegyldigt, hvordan vi arbejder med disse problemstillinger. De kan have nok så meget historiefaglig relevans og dannelsesmæssig værdi, men bliver let tolket som meningsløse og uvedkommende for eleverne, når de tager udgangspunkt i en tid eller kontekst, der ligger langt fra elevernes hverdagsliv. Der er således gode argumenter for at planlægge historieundervisning ud fra en pragmatisk historiebrug og en lægdidaktik, der tager afsæt i reelle og virkelighedsnære læringskontekster m. h. p. at berøre og udfordre elevernes virkelighedsopfattelse og kaste lys over fagets anvendelsesområder.

At inddrage elevernes kreativitet og innovationskompetencer i historietimerne handler således ikke blot om at bidrage til velfærdens overlevelse, men i langt højere grad om at udvikle elevaktiviteter, der lægger op til refleksion, diskussion og selvstændig handling m. h. p. at engagere eleverne i faget og bidrage til et mere pragmatisk læringsudbytte. Det er imidlertid ikke så let, som det måske lyder. Mange historielærere frygter at give køb på opfyldelsen af historiefaglige mål, fordi de ingen erfaring har med denne tilgang til faget og derfor savner eksempler på, at det didaktisk, praktisk og fagligt lader sig gøre.

Første skridt er imidlertid, at vi tør sætte faget fri af *historiens* snærende bånd og tage afsæt i et fagligt og et samfundsorienteret perspektiv, der inddrager og bearbejder *fortiden* ud fra en nutids- og fremtids-mæssig relevans. Med dette skridt ryddes de væsentligste forbehold af vejen, og gør det lettere for os at

omstille hjernen til mere anvendelsesorienterede paradigmer, hvor eleverne bliver kreative og innovative historieskabere og kritiske historiebrugere. Dette perspektiv savnes imidlertid i det foreløbige aftaleskrift for folkeskolereformen. Det tyder for mig at se på, at der i undervisningsministeriets styredokumenter ikke er en udtalt opbakning til at fritage faget fra sit bagudskuende og bevarende sigte. Det bliver således os historielærere, der må gå vejen i et forsøg på at gøre faget begribeligt og vedkommende for eleverne.

De kreative innovationsprocesser bør sigte mod at udvikle elevernes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet for at uddanne og danne fremtidens *handlekompetente historiebrugere*. Historiebrugere, der forstår værdien af at kunne forholde sig kritisk og undrende over for den virkelighed, som de bliver præsenteret for og desuden er bevidste om, hvordan de kan påvirke samfundsudviklingen og gøre deres indflydelse gældende, til glæde for dem selv og i solidaritet med andre.

Og lad os så bare hilse den sidegevinst velkommen, at vi måske samtidig lykkes med at uddanne kreative og innovative borgere, der får let ved at omstille sig i en superkompleks fremtid og kan tilbyde lige netop dét, som vi tror, at fremtidens arbejdsmarked efterspørger i den globale konkurrence.

## 10.0 Litteraturhenvisning

- Ammert, N. (2013): *Historia som kunskap – Innehåll, mening och värden i möten med historia*, Nordic Academic Press
- Brejtnod, P. (2010): *Grundbog i pædagogik*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Darsø, L. (2012): Innovationspædagogik – fremtidens læring. I: *KvaN 92*, marts, 32. årgang
- Darsø, L. (2011): *Innovationspædagogik*, Samfundslitteratur
- Hammershøj, L.G. (2012): Kreativitet og innovation for dannelsens eller nyttens skyld? I: *KvaN 92*, marts, 32. årgang
- Hermann, S. (2007): Skole med både dannelse og faglighed. I: *Information*, 5. august
- Illeris, K. (2006): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag
- Jank og Meyer (2006): *Didaktiske modeller*, Gyldendal
- Jensen, B. E. (2000): Historie som erindring – på sporet af menigmands historiebrug. I: Jensen, B. E., *At bruge historie i en sen/postmoderne tid*, Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, B. E. (2006): Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik. I: Ongstad, S., *Fag og didaktikk i læreruddanning. Kunnskap i grenseland*, Universitetsforlaget, Oslo
- Jensen, B. E. (2009): Et fag i splid med sig selv. I: *Historikerens lille bibel*, Rubicon, 17. årgang, nr. 2
- Jespersen & Willadsen (2011): Konkurrencestaten Danmark. I: *Politiken*, 12. marts
- Kampmann, K. m.fl. (2004): *Læring - kultur og subjektivitet*, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation
- Klingsey, M. (2011): Uddannelsessystemet er i historisk forandring. I: *Information*, 9. februar
- Kromann-Andersen & Jensen (2009): *KIE-modellen*, Erhvervsskolernes Forlag
- Larsen, S. (2011): En nation af kreativitetsslaver. I: *Asterisk*, Tema: Innovation, september, nr. 59
- Mehlsen, C. (2011): Farvel til fabriksundervisning. I: *Asterisk*, Tema: Innovation, september, nr. 59
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2013): *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*, 7. juni. URL: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>
- Nielsen, K.: (2013): *Den Danske Borgerkrig 2018-24*, Gyldendal
- Nilsen, B.: (2006): Effektiv undervisning? I: Andersen, P., *God undervisning*, Unge Pædagoger
- Pietras og Poulsen (2011): *Historiedidaktik*, Gyldendal
- Poulsen, M. (1999): *Historiebevidstheder*, Roskilde Universitetsforlag
- Skånstrøm, L. (2012): Innovation i uddannelse og undervisning. I: *KvaN 92*, marts, 32. årgang
- Staffeldt & Aaskilde-Schneider (2013): Perspektiver på historiefaget. I: *Historie- og samfundsfag*, FALIHOS, nr. 4
- Undervisningsministeriet (2009): Fælles Mål, Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering. I: *Faghæfte 22*
- Undervisningsministeriet (2010): Fælles Mål 2009, Elevernes alsidige udvikling. I: *Faghæfte 47*, nr. 4

## Bilag 1 – Innovationsworkshop for historielærere

Som startskud introducerede jeg deltagerne for mine bevæggrunde for at inddrage kreativitet og innovation i historiefaget, der primært var begrundet i elevernes manglende motivation og lærings- mæssige udbytte. Derefter præsenterede Peter Rasmussen (Fonden for Entreprenørskab) sit bud på, hvordan vi kan tænke entreprenørskab ind i en historiefaglig kontekst – hovedvægten var her på kulturel og social innovation og på at skabe en pædagogisk merværdi.

Selve rammen for workshoppen tog afsæt i KIE-modellen<sup>90</sup>, og da deltagerne var blevet præsenteret for tankerne bag denne, for en begrebsafklaring samt for workshoppens mål og formål gik arbejdet i gang.

### Formålet er, at I sammen

1. Udvikler konkrete undervisningskoncepter for, hvordan elevernes kreativitet og innovationskompetencer inddrages og aktivt anvendes i historieundervisningen
2. Får idéer og kendskab til, hvordan I selv kan anvende innovationsprocesser i jeres undervisning i bred forstand

### Konceptet skal

- være en *fagdidaktisk* ramme for en kreativ og innovativ proces i historieundervisningen
- lægge op til inddragelse af *elevernes* kreativitet og innovationskompetencer – fx ved at lade eleverne vælge de historiefaglige emner/temaer, som de vil arbejde med
- sigte mod klart definerede, historiefaglige mål – fx fra fagets formål

*Fra præsentationen på workshoppen*

### Afsæt i kreative og innovative redskaber – fra idé til færdigt koncept

Første del af workshoppen tog afsæt i idégenererende aktiviteter, hvor deltagerne kom til at arbejde med forskellige kreative redskaber, fx "To ting mødes", "De 3 bud", omvendt brainstorm samt tekstbaserede, visuelle og musikalske stimuli. Derefter blev deltagerne guidet igennem den innovative fase, hvor fokus var på at udvælge og videreudvikle gruppens bedste m. h. p. at gøre den klar til præsentation og anvendelse.

I den sidste del af workshoppen arbejdede grupperne på præsentationen af deres undervisningskoncept, der skulle beskrive konceptets mål og aktiviteter og desuden redegøre for dets kerneegenskaber (fx overordnede undervisningsmål), tillægsegenskaber (fx særlige elevaktiviteter) og periferiegenskaber (fx mulighed for undervisningsdifferentiering ift. elever med særlige behov).

<sup>90</sup> Kromann-Andersen og Funch Jensen (2009)

Grupperne arbejdede, diskuterede og reflekterede på livet løs, og ikke ét minut blev spildt. De følgende oplæg er dét, som grupperne præsenterede i sin fulde form, dvs. jeg har ikke skåret noget fra. Men der fulgte naturligvis mundtlige forklaringer med, som ikke er mulige at videregive her.

### **Gruppe 1: "Det levende historierum"**

Eleverne skal udvikle et rum, hvor det valgte historiske område skal kunne sanses. Udtryksformen er fri og giver plads til de mange intelligenser. Fagligt skal der drages paralleller til i dag, og man skal kunne se den historiske udvikling. Man kunne tænke samarbejdspartnere ind i proces eller produkt, fx museer eller forretninger, sådan at andre mennesker kan få historiske oplevelser i dette rum. Eller man kunne bytte skole for en periode i præsentationsøjemed.

### **Gruppe 2: "Herfra min verden går"**

Eleverne skal enten selv kreere en genstand, der fortæller noget om dem selv og deres behov, eller de medbringer én. Eleverne kommer dermed til at arbejde med kulturfornyelse (nye behov skaber fornyelse, opfindelser og idéer), "den gode historie", kildekritik og genstandsanalyse som afsæt for "den røde tråd": At eleven bruger en genstand til at forstå udvikling og sammenhæng ud fra.

### **Gruppe 3: "Aktuel film eller tv-udsendelse"**

Konceptet tager afsæt i en film eller tv-udsendelse, som aktuelt optager Danmarks befolkning. Filmen er det anslag, som sætter undervisningen i gang, og som pirrer elevernes nysgerrighed. Dermed sikres et vist niveau af forforståelse. Eleverne skal identificere historiske temaer i filmen og sammenholde disse med trinmålene for deres eget klasseniveau. Hver gruppe tilrettelægger og gennemfører et undervisningsforløb om deres tema for en given målgruppe – klassekammerater, forældre eller alle mulige andre.

### **Gruppe 4: "I Danmark er jeg født – før, nu og efter"**

Kreativitetsfase: Hurtigskrivning i 3 min. Strukturere i mindmap og derefter i makkerpar (nyt mindmap).

Innovationsfase: I par grupperes over- og underbegreber, som samles på tavlen.

Herefter læreroplæg: At der skal udarbejdes et produkt, der undersøger eller belyser en problemstilling, der omhandler temaet "I Danmark er jeg født". Produktet skal have værdi for andre.

Entreprenørskabsfase: Eleverne udarbejder et valgfrit produkt/formidlingsform, der opfylder målene.

## Bilag 2 – Omskrevet tekstuddrag fra *Den Danske Borgerkrig 2018-24*

### Et tilfældigt udfald

Alle de bange anelser, man kunne have efter urolighederne på Rådhuspladsen, skulle vise sig at holde stik og det på den mest ubehagelige og politisk set uheldige måde. Det var den samme sommer, at det skete. En sidste komponent, der gjorde en borgerkrig mulig. Det var egentlig en tilfældighed. En gruppe mænd fra Borgerfronten, BOF, kom kørende i en bil et sted på Sydbyn. Det var ikke alle i BOF, der var lige hæderlige. En del af dem var blot bøller, der nød volden, og som retfærdiggjorde deres kamp med indøvede politiske fraser. Hvorom alting er, så skete der, så vidt jeg ved, nogenlunde følgende.

En af dem fra BOF ser den tidligere ordførende direktør for Danmarks største bank komme gående med en enkelt sikkerhedsvagt og nogle gamle venner. De er i højt humør og på vej ud for at spille golf. BOF-folkene vender bilen og kører efter de seks ældre mænd. De råber efter dem, dytter lidt, ikke noget alvorligt, men på et tidspunkt kaster en af BOF'erne en flaske og rammer en af mændene i nakken. Én fra golfselskabet trækker et træ'er-jern fra sin taske og smadrer forruden på bilen. Det kommer til håndgemæng, og det hele ender med, at pensionisterne bliver banket og efterladt på vejen. Uheldigvis dør den tidligere bankdirektør og tre af hans venner af deres kvæstelser. Mordene var de første af den slags i Europa, og episoden kom på forsiden af aviser i hele verden. Det tilfældige og hovedløse overfald på seks ældre borgere blev nu lanceret som en legitim og planlagt aktion, og alle mulige medier bragte historien. Nogle medier havde sympati for golfgruppen og stillede skarpt på den generelle sikkerhedssituation, mens andre retfærdiggjorde handlingen som led i kampen for et mere retfærdigt samfund. Kun få medier indtog den position, som de næsten alle ville have taget få år tidligere, nemlig at selvtægt og især selvtægt af så alvorlig karakter var utilstedelig i et demokrati.

Overfaldet var muligvis en demokratisk tragedie, men samtidig var det, som om en masse ting faldt på plads. BOF og de øvrige oprørsgrupper i Europa havde manglet et mere generelt mål for deres kamp. Med overfaldet fik de en forløsende faktor, som passede godt ind i den historie, som folk var begyndt at fortælle.

### Stormen på Christiansborg

Vi var som sædvanlig samlet på Rådhuspladsen, endnu en af utallige demonstrationer. Vi gik ad Gammel Strand mod Christiansborg, og det var først dér, det gik op for mig, hvor mange vi var den dag. Jeg havde aldrig set noget lignende. Folk råbte og sang nationalsangen. Vi var flere hundrede tusinde. Der sker noget, når man er så mange samlet. Det er lyden af mængden. Man smelter sammen og bliver et stort hav af lyde og stemmer, der runger og genlyder fra alle mure i byen. Vi var mange flere, end der var plads til på pladsen foran Christiansborg. Der var ingen taler, ingen bands, der spillede. Folk var ikke kommet for at hygge sig. Der var had i luften. Enkelte skyer hang på den blå himmel som historiske vidner til det, der



skulle ske. Jeg opfattede det ikke til at begynde med. Jeg fornemmede blot en uro i menneskemængden et sted. Råb, der lød som befalinger, nogen der løb et sted i flokken, og så, ud af det blå, lød et øredøvende brag. Røg steg op fra Christiansborgs facade, længst oppe mod Thorvaldsens Museum. Nogen måtte have sprængt de forskansede døre op, for folkemængden begyndte råbende at bevæge sig fremad. Andre døre blev åbnet, og folk myldrede ind i Folketinget. Det hele skete bare, ingen stoppede og overvejede noget. Vi havde alle sammen været til så mange demonstrationer, hvor vi bare stod og råbte og viftede med bannere som idioter. Vi havde alle mærket den lille ydmygelse, det lille stik i hjertet, man følte, når det hele var overstået, og man gik hjem til sit liv igen med uforrettet sag. Nu skete der i det mindste noget, endelig. Nu var det ikke bare snak længere. Efter tyve minutter var Borgen fyldt med folk, der begyndte at smadre ting og sager. Der fløj borde og stole ud ad vinduerne. Gardinerne blev hevet ned.

Efter et stykke tid blev de første politikere ført ud. Jeg kunne ikke se, hvem de var, men de blev slået og spyttet på. En enkelt politiker flygtede i sit iturevne jakkesæt. Jeg kunne se ham løbe desperat forbi Holmens Kirke, hvor en familie med to børn tilfældigt kom gående. Faren så ham og sparkede ham i maven, så han sank sammen, og lossede ham derefter i hovedet, mens han lå på jorden. Der var frit slag. Der var ingen justits. Ingen skelnede politikerne fra hinanden, alle var legitime mål. Vi fandt senere ud af, at regeringen var flygtet. Christiansborg blev hærget i flere timer, og de tilfangetagne politikere blev rædselsslagne og forslåede udstillet langs Borgens grå mure. Jeg må indrømme, at der var noget tilfredsstillende ved at se politikerne stå dér i deres fikse tøj, ligblege, med håret strittende og blod ud af næsen. Der var ikke længere arrogante politikerattituder at spore i deres ansigter, kun ren og uforfalsket frygt.

Ud af det blå lød endnu et brag, men denne gang meget højere, så højt, at jeg kortvarigt mistede hørelsen. Røg bredte sig på pladsen, og flammerne steg op fra Christiansborgs enorme tag. Kaos brød løs. Folk blev skubbet og trampet ned. Politiet og militæret må være ankommet, for røgen fra eksplosionen blandede sig med tåregas, som blev skudt ind i folkemængden. Soldater og politi rykkede frem. Lydene kom langsomt tilbage. Jeg hørte en officer råbe noget. Soldaterne satte sig på knæ og sigtede. En serie af skud lød. Folk sank om på pladsen. Panikken var total.

Der synes blandt historikere at være enighed om, at Borgerkrigen i Danmark begyndte den 3. august 2018 under Stormen på Christiansborg. Begivenhederne fra den dag er blevet beskrevet i én uendelighed de sidste 65 år. Der er blevet skrevet og sagt så meget om den dag. I hvert fald fem film er der blevet lavet om emnet, så når jeg tænker tilbage på mine egne oplevelser, er det svært at skelne fiktionen fra de virkelige hændelser.

## Bilag 3 – Kort beskrivelse af udvalgte gruppefremlæggelser

### Gruppe 1 – Staten solgte ud

Gruppen har udarbejdet en baggrundsartikel med afsæt i den verserende sag om salget af Dong til det amerikanske selskab Goldman Sachs. I artiklen fremgår det, at de borgerlige partier vinder en jordskreds-sejr ved valget i 2015, hvorefter Lars Løkke Rasmussen bliver statsminister igen. For at komme igennem den økonomiske krise, vælger regeringen at sælge flere store virksomheder og derudover offentlig ejendom. Borgerne skal derudover selv betale for lægebesøg og skolegang, og alt i alt medfører det større skel mellem rige og fattige i Danmark.

Inspiration: Jordkonflikten i Zimbabwe, Den Spanske Borgerkrig (særligt optakten m. uenighed om jordfordelingen) og desuden den liberalistiske ideologi.

### Gruppe 2 – Landet skal ledes af de kloge

Gruppen har skrevet og indtalt et brev, som bliver afspillet, mens der kører en film med billeder på smart-boardet, der illustrerer optakten til borgerkrigen. I brevet fortælles til en nær ven i Amerika, at den økonomiske krise i Danmark er resulteret i, at der skæres drastisk ned i de offentlige budgetter. Der har været en lang debat i medierne om, hvor meget et menneske eller en familie må koste samfundet. Og efterhånden er det blevet en almindelig tanke, at man skal kunne bidrage til statskassen. Alm. borgere IQ-testes inden de får lov at få børn. Er man "for dum" må man tage imod et af statens genmodificerede børn eller en kloning.

Inspiration: Hitlers racerenhedsprogram, Eugenik generelt og tvangssterilisationer i Danmark frem til 1967.

### Gruppe 3 – Enhedslisten begår statskup

Gruppen har lavet en ppt-præsentation og fortæller, at de borgerlige vinder valget i 2015. Det er enhedslisten og deres vælgere, især unge mennesker, utilfredse med. Der bliver flere og flere velhavende pensionister og færre og færre unge, der skal få økonomien og velfærden til at hænge sammen. Enhedslisten begår statskup og indfører et kommunistisk styre i Danmark, hvor de rige må aflevere deres ejendomme og formuer til staten, men det er alle bestemt ikke lige tilfredse med...

Inspiration: Den cubanske revolution, statskuppet i 1660 og i nyere tid statskuppet i Mali i 2012.

## Gruppe 4 – Danmark for danskerne

Gruppen fremviser et rollespil, der viser flere live-nyhedsindslag i tv (det bliver på den måde en slags tidslinje, hvor konflikten forud for borgerkrigen optrappes). Ifølge gruppen vinder blå blok valget i 2015 og indfører sammen med Dansk Folkeparti en segregeringslov, der diskriminerer og behandler indvandrere groft. Der oprettes særlige skoler for indvandrere og man planlægger at sende helt op til 3. generations-indvandrere tilbage til deres "hjemland". I samarbejde med Enhedslisten opretter danske muslimer et parti, som har bred opbakning også blandt etniske danskere, der skammer sig over den danske politik. Under en ellers fredelig demonstration foran Christiansborg, dukker nogle bøller op og skyder nogle indvandrere og derefter er det "os eller dem".

Inspiration: Korstogene (det med ringe levevilkår for ikke-kristne) og borgerkrigen i Jugoslavien.

## Gruppe 5 – Den kulturelle konflikt

Gruppen har lavet en ppt-præsentation, der viser, at den danske økonomi er langt værre end, vi troede. Arbejdsløsheden stiger, fordi virksomhederne ikke kan konkurrere med landene fra Asien og Østeuropa. Mange mennesker bliver meget fattige, og det er næsten alles kamp mod alle. Rigtigt mange mener, at indvandrerne koster for mange penge, og at det ikke er danskernes problem at betale for dem. For at imødekomme befolkningens vrede, strammer regeringen udlændingelovgivningen, og mange indvandrere kan ikke længere få børnepenge og overførselsindkomster. Da alle er hårdt pressede kommer det til kampe mellem indvandrere og danskere.

Inspiration: Nutiden: Gyldent Daggry i Grækenland og Tyskland i 1930'erne.

## Gruppe 6 – Hizb ut-Tahrir kommer i folketinget

Gruppen har skrevet en baggrundsartikel, der fortæller, at Hizb ut-Tahrir er kommet i folketinget. Det er der voldsomme reaktioner imod, fordi partiet går ind for en sharia-lovgivning og også opfordrer muslimerne i hele Norden til at kæmpe sammen i Danmark. Det får mange danskere (og nordiske naboer) til at gå sammen i et Ku-klux-klan-lignende fællesskab, der angriber alle indvandrere (også dem, der er imod Hizb ut-Tahrir).

Inspiration: Korstogene, Jugoslavien og ku-klux-klan-bevægelsen.

## Bilag 4 – Refleksioner fra 9. a's historielærer (skriftligt interview)

### 1. Hvad synes du om idéen med at tage afsæt i et fremtidsscenario?

En spændende idé. Det er vigtigt, at eleverne får en idé om, at historie ikke "bare" er et fortidsfag, men at der er sammenhæng mellem fortid-nutid-fremtid. Ved at kigge frem bliver nutiden en fiktivt fortid (tættere på i deres bevidsthed og mentalt ikke så svært at håndtere), og derved kan man understøtte sammenhængstanken. Ved at tage fat i et fremtidsscenario flyttes eleverne også fra "den realistiske ramme", og derved kan de måske lettere tænke ud af boksen.

### 2. Hvordan oplevede du elevernes engagement og motivation undervejs i processen?

Da de først var med på, hvad det egentlig gik ud på, var der faktisk stort engagement. Elever, der er bogligt stærke og har overskud, er selvfølgelig bedre til at reflektere og se sammenhænge, men selv den bogligt svagere elev kunne komme med idéer til projektet "hvad nu hvis...". Når det handler om netop at se sammenhænge og udlede idéer på baggrund af historisk fakta og materiale, vil den bogligt stærke elev altid have en fordel, som de så ofte har, men den skæve, kreative tilgang til emnet har absolut sin berettigelse her. Så hvis grupperne laves med omhu, vil alle kunne byde ind. Engagementet blev bl.a. båret af, at det, inden for rammen, var deres egne idéer/udgangspunkt for scenariet, der udfyldte opgaven. Det var ikke en fasttømret "gæt hvad læreren tænker"-opgave eller "nu skal jeg komme med det rigtige svar"-opgave. Det motiverer altid.

### 3. Hvis du skal generalisere, hvad tror du så, eleverne lærte af forløbet (hvis de lærte noget)?

Jeg tror, eleverne fik øjnene op for den føromtalt sammenhæng. Ved at se tilbage og gøre det, de fandt i kilderne til noget andet, viste tingene sig at kunne give meget mening – tingene kunne foregå i 1890 og i 2024 – det viser sammenhæng. Jeg tror også, at de har skabt faglig viden på baggrund af historiske kilder – de har skabt noget "nyt" og ikke bare genfortalt noget, andre har skrevet eller fortalt. Dvs. deres egen optik er kommet i spil, hvilket giver nye begivenheder med rod i noget faktisk/historisk.

### 4. Mener du, at det, ift. eksamen er problematisk, at grupperne arbejdede med forskelligt historiefagligt indhold?

Nej, hvis vi forholder os til prøven, vil det i pensumopgivelsen hedde: "At klassen har arbejdet med scenariet "den danske borgerkrig 2018-24" ud fra et læreroplæg og tekstuddrag. Eleverne har herefter udarbejdet individuelle fremlæggelser med forskellige vinkler og baggrund i forskellige historiske kilder og faktaoplysninger".

Deres udgangspunkt er det samme, og hvis alle har hørt fremlæggelserne, og de lægges som fælles noter (og der samles op fra lærerens side omkring det generelle), har alle indsigt og viden, de kan bruge i prøvesammenhæng.

Og i forhold til den nye prøveform, giver denne arbejdsform vil meget mening!

#### **5. Lærte du som lærer noget eller blev du inspireret af forløbet?**

Meget! Et forløb, jeg sagtens kunne tænkes at "hugge". Ideen om at få sammenhæng mellem fortid-nutid-fremtid kan jeg rigtig godt lide og forsøger at arbejde med hver gang, vi har historie (det er samlæst med samfundsfag hos os).

I forhold til de nye prøveformer (som vi prøver af for første gang i år med disse to 9. klasser) er det et rigtig godt forløb at have været igennem. De har selv skulle lede efter kildemateriale og få det sat i meningsfyldt sammenhæng. Det er en god øvelse – sammen med Projekt opgaven.

Udgangspunktet kan ikke være "den danske borgerkrig" ret længe, men arbejdsgangen vil jeg tage med ind i flere forløb og også lave andre forløb, der ikke gør helt det samme, men hvor grundideen er den samme.

Nogle forløb kunne jeg godt finde på at lærerstyre noget mere, så det ikke altid er elevernes helt egne produkter, der styrer processen. I andre forløb vil jeg styre kildematerialet noget mere.

Variationerne er mange 😊

#### **6. Kunne du tænke dig at afprøve lignende forløb en anden gang? Hvis ja, hvad mener du, at det kan give eleverne at arbejde på denne måde?**

Se pkt. 5.

#### **7. Hvad er dit helt overordnede indtryk af forløbet? Evt. hvad var særligt godt?**

Det var et meget spændende forløb, og absolut relevant. Spændende at tage udgangspunkt i romanen og på den måde få et tænkt fremtidsscenarie præsenteret. Opgaver må nemlig ikke blive "for tænkte", for så kan eleverne ikke se meningen med det. Udgangspunktet i en roman virker plausibel og bliver derfor accepteret.

Det var særligt godt, at opgaven umiddelbart kunne virke som en let opgave, og eleverne så undervejs faktisk finder ud af, at den kræver en del. Det er helt fantastisk at opleve, at de pludselig indser, hvad der kræves af dem og deres arbejdsomhed. De fleste kan godt lide at blive udfordret, så pludselig skal de lægge sig i selen for at levere et godt stykke arbejde – at de så senere finder ud af at det ikke er produktet, men processen, der er udtryk for det endelige, gode stykke arbejde, er en dejlig sidegevinst for os, der gerne vil give dem noget til "rygsækken".

Didaktisk note:

I forhold til de oplysninger, de arbejdede ud fra – tekstuddrag og rammen for kilder mm. – kunne det give god mening, at tekstuddraget blev gennemarbejdet en smule mere. Ikke af dig men af dem selv. En del af oplysningerne (datoer, grupperne der bankede nogen, hvem blev tævet uden for Christiansborg osv.) kunne de godt få præciseret, så de havde helt fat i udgangspunktet. Grupperne kunne godt have fået til opgave at finde de vigtigste oplysninger i tekstuddraget – bare for at få styr på fakta fra starten – og have det som et arbejdsblad til det videre forløb.

#### **8. Øvrige kommentarer, hvis der er noget, du brænder inde med, som jeg ikke har spurgt om**

Noget af det, jeg lagde mærke til var, at det er en opgavetype, der i denne meget frie form kræver, at der er et fagligt grundlag. Tidspunktet for forløbet lå rigtig godt, for eleverne havde en grundfaglighed i ideologier, politik, andre styreformere, andre samfundsstrukturer osv., hvilket gjorde, at deres tænkning fra start kunne brede sig ud.

Vi havde også været omkring historiske og samfundsfaglige sammenhænge på forskellige områder, så det var ikke helt fremmed for dem at tænke sådan – hvis de nu tænkte sig om.

Hvis det køres for tidligt på året (nu har vi dem "kun" i 9. klasse, fordi vi er en efterskole), kan jeg løbe ind i, at de ikke kan tænke ud af boksen på samme måde. Jeg kan af gode grunde ikke vide, hvad de har med sig af viden fra deres forrige samf-his-undervisning, så i denne form, vil jeg vente et godt stykke tid med at køre opgaven/en tilsvarende opgave.

Til gengæld laver jeg så alt det andet "almindelige" og de tilrettede ting undervejs og ind imellem hinanden, så de er rustede til at klare det faglige arbejde i en sådan type opgave.

## Bilag 5 – Refleksioner fra 9. b's historielærer (skriftligt interview)

### 1. Hvad synes du om idéen med at tage afsæt i et fremtidsscenario?

Jeg synes det er god ide. Det giver eleverne en fornemmelse af en helhed i den historiske udvikling. At fremtidige scenarier udspiller sig på baggrund af tidligere konflikter og udvikling.

### 2. Hvordan oplevede du elevernes engagement og motivation undervejs i processen?

Jeg synes, de var meget motiverede. Nok pga. romanen og at de selv skulle skabe sammenhængen.

### 3. Hvis du skal generalisere, hvad tror du så, eleverne lærte af forløbet (hvis de lærte noget)?

At historien gentager sig, bare med andre faktorer men samme problematikker. At de på den måde kan lære af historien. Og så tror jeg, at det gav dem en aha-oplevelse at se, hvor mange forskellige vinkler, der kan være på det samme udgangspunkt, at historien bliver brugt forskelligt.

### 4. Mener du, at det, ift. eksamen, er problematisk, at grupperne arbejdede med forskelligt historiefagligt indhold?

Nej, så længe det ikke fylder mere, tror jeg, det kan give dem en bredere indsigt. Og så er arbejdsmetoden en god træning til den nye prøveform i historie.

### 5. Lærte du som lærer noget eller blev du inspireret af forløbet?

Jeg tror ikke, jeg lærte noget rent faktisk, men jeg blev da inspireret i at tænke faget lidt bredere.

### 6. Kunne du tænke dig at afprøve lignende forløb en anden gang? Hvis ja, hvad mener du, at det kan give eleverne at arbejde på denne måde?

Ja, det tror jeg. Men som et gennemgående projekt fra jul og resten af året, hvor vi efter et forløb giver plads til at skrive videre, så den viden de netop har erhvervet bliver anvendt i projektet.

### 7. Hvad er dit helt overordnede indtryk af forløbet? Evt. hvad var særligt godt?

Jeg synes som sagt, at det var et fint projekt og tiden var lige tilpas, når det skal være sammenhængende. Vores arbejdsmetoder er jo noget mere alsidige end folkeskolen giver mulighed for, så arbejdsformen ligner meget det, vi laver til daglig.