




KRITISK TÆNKNING OG DANNELSE MED AFSÆT I HISTORIEFAGET

Anders Jørgen Valdemar Villumsen
Daniel Brogaard Buss



Indholdsfortegnelse

Problemformulering	3
<i>Teoretisk afsæt</i>	3
Klafkis kategoriale Dannelse	3
Demokratisyn	4
Folkeskolens formålsparagraf	5
Multimodal tekster - forståelse af digitale tekster	6
Historiebevidsthed	7
Kildekritik	8
Kritisk tænkning	9
Historie som demokratifostring	11
Digital dannelse Kilde	13
<i>Metode</i>	14
<i>Empiri</i>	15
Ekstern forskning	16
Tillid	17
Danskernes brug af nyhedsmedier 2020	18
Faghæfte	20
Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen	20
<i>Analyse</i>	22
Historiefagets Rolle	22
Historielærernes syn på demokratisk dannelse	26
Lærernes syn på digital dannelse	30
<i>Diskussion/konklusion</i>	32
<i>Perspektivering</i>	36
Bibliografi	37
<i>Bilag</i>	39
Bilag 1	39
Bilag 2	41
Bilag 3	42

Indledning

Den 20. januar 2017 tiltrådte den amerikanske forretningsmand Donald J. Trump som amerikansk præsident. Han fik overbevist op mod 50% af den amerikanske befolkning til at tro på ham, fremfor anerkendte videnskabelige rapporter. Vi fandt det interessant hvordan en så stor menneskemængde, pludseligt vendte det blinde øje til, og udelukkende troede på en mand. Kigger man nærmere på disse tendenser i et dansk nationalt perspektiv, ser man i mindre grad, men stadig tendenser til at større grupper af befolkningen vælger at tilsidesætte veldokumenteret forskning og viden. Disse grupper søger i stedet viden og holdninger gennem mindre fællesskaber, hvor de bekræfter hinanden i deres verdensbillede.

Historiefaget har udviklet sig i den danske folkeskole de seneste 20 år, hvor det er gået fra at have et fagfagligt fokus, til at være mere kompetence orienteret. En af historiefagets unikke kompetencer er kildekritik, der agerer som afsæt for vores bachelor. Ydermere fremgår det i formålparagraffen, at den danske folkeskole 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”*. Dette kan med andre ord kan anses som almen og demokratisk dannelse. I takt med den digitaliserede tidsalder er der opstået et nyt dannelsesperspektiv, den digitale dannelse. Derudover er vi selv en del af en generation, hvor digitaliseringen har udviklet sig med stor hastighed. Mulighederne for at tilgå information har aldrig været mere tilgængeligt, samtidig har det aldrig været nemmere for eksterne aktører at påvirke brugere af internettet. Vi har gennem vores egne sociale medie konti oplevet, hvordan algoritmer udnytter dine digitale fodspor og målretter informationer og produkter mod dig som bruger. informationerne og produkterne optræder på tværs af ens sociale medie konti, og søger at påvirke os som brugere på flere planer. Det undrede os derfor, at historiefaget og dets kompetenceområder er så misforstået blandt elever, som det fremgår af historielabs undersøgelse. Vi anser historiefaget for at besidde nogle unikke værktøjer, som kan forebygge elevernes viden omkring, hvordan eksterne aktører målretter information efter deres adfærd på digitale medier (Jens Aage Poulsen, 2015). Yderligere har vi med baggrund i vores kvantitative undersøgelse Bilag 1. fået indsigt i hvordan elever i udskolingen bruger sociale medier, hvor de indhenter deres information og

om de er bevidste omkring målrettet information på internettet. Disse resultater viser os væsentligheden, i at man som lærer/underviser skal gøre eleverne yderligere opmærksomme på hvordan digitale medier fungerer og de bagvedliggende faktorer. På baggrund af vores undren har vi formuleret følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan historiefaget være med til at danne folkeskolens elever til at agere kritisk i et samfund præget af øget digitalisering og målrettet information på digitale platforme.

Teoretisk afsæt

I dette afsnit vil vi redegøre for de teorier, som skal danne grundlag for en kvalificeret analyse af vores indsamlede empiri. Teorierne er udvalgt med henblik på at belyse empirien, ud fra et historielærerfagligt syn såvel som et dannesperspektiv der tager udgangspunkt i almen- digital- og demokratiskdannelse.

Klafkis kategoriale Dannelse

Kigger man nærmere på dannesperspektivet i pædagogisk praksis mødes man af en række forskellige måder at anskue det på. Vi vil i dette afsnit redegøre for Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse (Karsten, 2001), og forsøge at perspektivere det til nutidens moderne samfund.

Wolfgang Klafki gjorde op med det traditionelle dannessyn, hvor man anskuede dannelsesbegrebet som enten værende materielt eller formelt (Karsten, 2001). Som modsvar foreslog Klafki en tredje måde at betegne dannesperspektivet på, det kategoriale dannesperspektiv (Karsten, 2001). Her må man betragte dannelse som værende en åbnet virkelighed baseret på individets selvproducerede kategoriale indsigter, erfaringer og oplevelser. Hertil bliver processen omkring en indsats i at forstå sig selv såvel som ens omverden, hvor forståelsen akkvireres igennem erfaringer af menneskers samspil med omverdenen (Karsten, 2001). Kategorierne bliver altså indgange til hvordan eleverne skal forstå og anlægge verden, hvor der bliver taget højde for, både elevernes subjektive indsigter, erfaringer og oplevelser, såvel som den mere objektive verden, og dens strukturer (Karsten, 2001). Lærere må altså bestræbe sig på at tilrettelægge sin undervisning således,

at der arbejdes ud fra det eksemplariske princip (Kaas, 2016), hvor indholdet i undervisning skal kunne relateres eller perspektiveres til lignende problemstillinger (Kaas, 2016).

Overfører man denne tænkning til et moderne perspektiv, kan man argumentere for at en vekselvirkning mellem mennesket og dets omverden kræver en indsigt i, hvad det vil sige at, og hvordan man agere kritisk. I takt med at informationsstrømmen og dens tilgængelighed har udviklet sig i det moderne samfund, stiger behovet samtidig for at kunne navigere i selvsamme. I et samspil mellem individet og dets omverden må man altså evne at sortere og være kritisk overfor den information man bliver præsenteret for, og derigennem danne holdninger, synspunkter og erfaringer.

Demokratisyn

Ordet demokrati spiller en helt central rolle i vores bachelor opgave, vi vil derfor dykke ned i to helt centrale, men modstridende demokratisyn i et forsøg på at afklare hvilken demokratiforståelse der eksisterer blandt lærerne i den danske folkeskole. Alf Ross ser demokrati som en styreform, hvor den politiske lighed bliver opretholdt gennem valgprocessen og idéen om at flertallet bestemmer. Det er statens ansvarsområde at sikre og opretholde civilbefolkningens lige indflydelse på samfundet gennem valgprocessen (Sørensen, 2002).

I modsætning til Alf Ross, ser Hal Koch ikke demokrati som en specifik styreform, men i stedet en politisk kultur (Sørensen, 2002). Her tages udgangspunkt i gensidig tillid, respekt og ansvarlighed. Ifølge Hal Koch bliver demokratiske beslutninger truffet gennem en fornuftbaseret dialog, parterne imellem, hvor beslutninger må være noget alle involverede parter kan acceptere (Sørensen, 2002). En politisk kultur som denne, er noget der skal etableres og udvikles gennem uddannelse og opdragelse. Dertil er det vigtigt at fostre aktiv deltagelse i samfundet, herunder på arbejdspladsen, i uddannelsesinstitutionerne, hos familien og i foreningslivet (Sørensen, 2002). På den ene side har vi altså demokrati som styreform, hvor ligheden bliver opretholdt gennem det repræsentative demokrati. Og på den anden side, ses demokrati som en politisk kultur, hvor det i modsætningen til "valget" er dialogen der er i centrum.

Folkeskolens formålsparagraf

Vi anvender folkeskolens formålsparagraf, som rettesnor i forhold til hvad en

folkeskolelærer skal være særligt opmærksom i sit arbejde med dannelse af elever.

Jf. paragraf 1, stk. 1. (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021) står der at skolen i samarbejde med forældrene skal give eleverne kundskaber, der forbereder dem til videre uddannelse.

eftersom samfundet udvikler sig og digitale informationskilder er en del af denne udvikling, bliver man nødsaget til at give eleverne de kundskaber og færdigheder som er nødvendige i forhold til hvordan man afkoder de informationer som er tilgængelig på digitale platforme. I henhold til stk. 2. (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021) ser vi det som lærerens opgave at tilrettelægge sin undervisning i trit med udviklingen af samfundet. Her ser vi det som en nødvendighed, at hvis eleverne skal udvikle erkendelse og tillid i forhold til at tage stilling og handle, vil en del af dette være viden om de påvirkningskræfter som eksisterer på diverse digitale platforme. Man må derfor som lærer give eleverne kompetencer, så de på bedst muligvis kan handle og tage stilling til det de bliver præsenteret for. Jf. stk. 3. (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021) skal folkeskolen udstyre eleverne med kompetencer som gør det muligt for dem at agere som demokratiske medborgere. Her ser vi at der er sket en udvikling i hvor demokratiske samtaler foregår. Vi ser at denne samtale i højere grad er blevet digitaliseret, og derfor er det også skolens og lærerens opgave at styrke elevernes kompetencer til at navigere og agere kritisk i digitale rum.

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021)

”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.” (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021)

”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.” (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021)

Multimodal tekst - forståelse af digitale tekster

For at undersøge hvilke udfordringer interaktive multimodale, digitale tekster præsenterer for lærer, såvel som elever. Tager vi udgangspunkt i Helge I, Strømsø og Ivar Bråten's afsnit ”forståelse af digitale tekster” i bogen ”læseforståelse: læsning i videnssamfundet i teori og praksis” (Bråten, 2008)

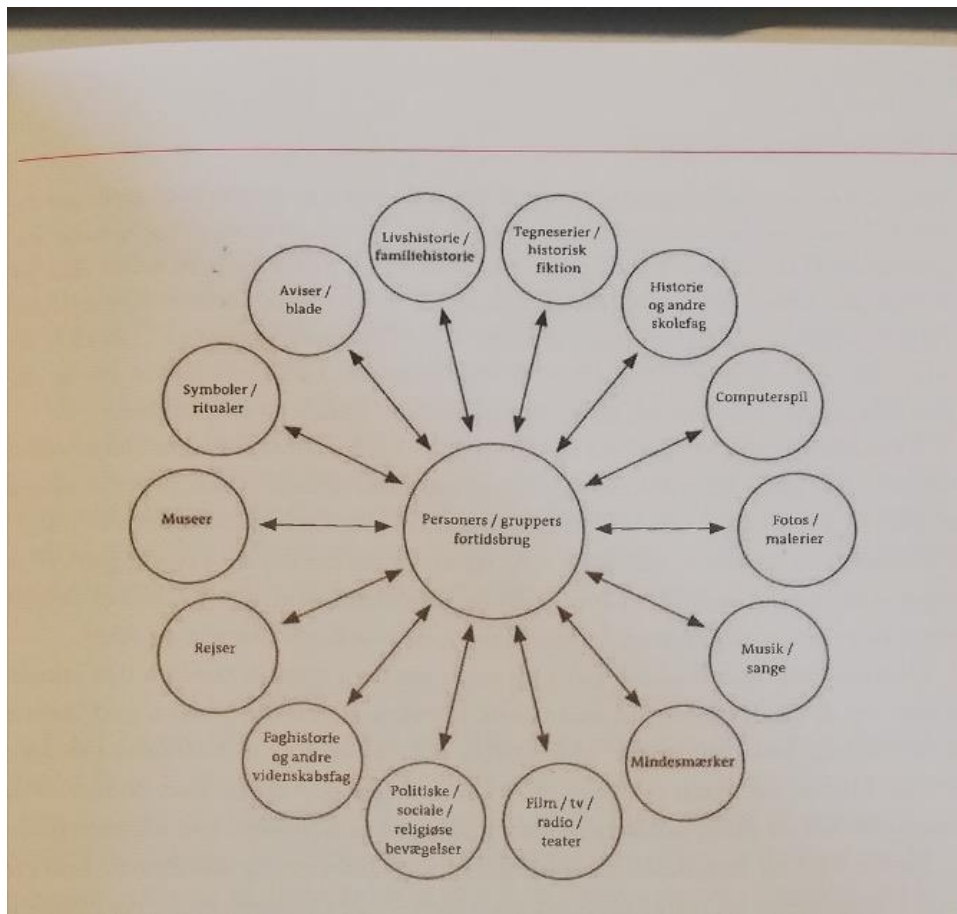
Digitale tekster som elever kan finde på nettet, vil ofte bestå af forskellige modaliteter som kan præsentere information på forskellige måder. I nogle tekster vil man have mulighed for at søge yderligere information om emnet gennem hyperlinks, disse hyperlinks vil sende læseren et nyt sted hen. Dette repræsenterer brud i forhold til den sammenhæng, man er ved at opbygge i teksten og kræver i høj grad kompetence i forhold til hvordan man skal bruge disse links og hvornår man skal bruge dem (Bråten, 2008).

En af de vigtigste kompetencer, når man skal finde information på nettet, er selve kompetence inden for søgning. Her er det evnen til at søge præcist, som indbefatter at man ved hvad man skal søge efter og hvordan man skal søge, der er særligt vigtig. Vage og upræcise søgninger vil ofte lede læseren på vildspor. Efter søgningen vil vi blive præsenteret for en række informationskilder, som vi kan tilgå. Dette præsenterer brugeren for et nyt problem, hvilke informationskilder skal man vælge og hvorfor (Bråten, 2008). Her er vi dog så heldige at søgemaskiner som google rangerer informationskilderne efter særlige kriterier, som skal hjælpe brugeren på vej. Når eleverne skal vurdere disse kilder og vurdere anvendelsesmulighederne, forudsat at deres søgning har været præcis, tyder tidligere undersøgelser på at børn og unge lægger vægt på billeder og information, de kan præsentere for deres venner (Bråten, 2008). Dette kan være problematisk da det ikke nødvendigvis vil være den informationskilde eleverne først bliver draget mod, som besvarer det eleverne søger information på (Bråten, 2008). Derfor er det vigtigt at man som lærer

aktivt bestræber sig på at udvikle kompetencer, hos eleverne, i hvordan man behandler kilder og informationer på digitale platforme (Bråten, 2008).

Historiebevidsthed.

For at belyse hvordan man kan arbejde med elevernes forståelse af målrettet information på digitale platforme, vil vi dykke ned i begrebet historiebevidsthed og hvad det rummer. Her tager vi udgangspunkt i Bernard Eric Jensens forståelse af begrebet historiebevidsthed, hvor forhistorien har en erindrende funktion, samtiden har en diagnosticerende funktion og fremtiden har en anticiperende funktion (Naastad, 2019). Den erindrende funktion kan være med til at give eleverne en forståelse af hvordan de nuværende strukturer på digitale platforme er opstået og hvordan de fungerer. Den diagnosticerende funktion kan give eleverne muligheden for at undersøge hvordan de aktuelle strukturer påvirker deres adfærd og handlinger på digitale platforme. Den anticiperende funktion, handler om fremtidsaspektet (Naastad, 2019). Her må det forstås at man søger at give eleverne kompetencer som kan forebygge og skabe forudsætninger for elevernes færden og adfærd i den digitale verden, hvor de kan trække på erfaringer og viden fra både den erindrende og diagnosticerende funktion (Naastad, 2019).



(Naastad, 2019)

Bernad Eric Jensens model, anskueliggøre hvornår man er modtager af historiebrug, samt producent af historie og deres vekselvirkning (Naastad, 2019). Man kunne med fordel tilføje både internet og sociale medier til modellen. Vi vil anvende denne model til en anskueliggørelse af hvornår elever blive udsat for brug og hvornår de selv producere historie. Modellen viser os at elever er storforbrugere af historie og samtidig kan de påvirkes fra mange steder (Naastad, 2019). Som lærer bør man udnytte disse dannelsessteder til at skabe engagement og virkelyst med henblik på at styrke elevernes kompetencer i kritisk tænkning og gøre dem bevidste omkring, at de selv er historieskabte såvel som historieskabende (Naastad, 2019).

Kildekritik

Grundlæggende handler kildekritik om at afklare, hvad vi kan bruge en kilde til og hvordan vi kan bruge en kilde (Historiedidaktik, 2016). For at finde ud af hvad og hvordan man kan bruge en kilde til, må vi stille spørgsmål til kilden. Kilden taler ikke selv, men kun gennem de

spørgsmål vi stiller den (Historiedidaktik, 2016). Denne forståelse mener vi er anvendelige i forhold til elevernes dannelse mod kritisk stillingtagen (Historiedidaktik, 2016). Her må det forstås, at hvis eleverne ikke kan anvende koncepter for andenordens viden og procedurer for hvordan fortællinger opstår og bruges, vil denne viden ikke kunne bruges til andet en trivial pursuit. Det er vigtigt at eleverne er aktive i læreprocessen omkring kildearbejde, da det styrker deres evner til problemløsning, analyse og tolkning af kilder. Derfor er det vigtigt at kildekritiske færdigheder tilegnes funktionelt, som en integreret del af undervisningen (Historiedidaktik, 2016).

Som Lise Kvande og Nils Naastad skriver, lever vi i et informationssamfund, hvor informationen kun er et tastaturtryk væk, efter den øgede digitalisering i samfundet (Naastad, 2019). Siden den digitale revolution er enorme mængder af data blevet gjort let tilgængelige for os. Her i ligger udfordringen som lærer i forhold til hvordan du kan udstyre dine elever med kundskaber, der gør det muligt for dem at skille godt fra dårligt (Naastad, 2019). I et digitalt samfund som vores, hvor alle har mulighed for at lægge informationer ud på internettet, med dette menes privatiseringen af informationer. Her er det lærerens og elevens individuelle ansvar at kvalitetssikre den information man vælger at anvende (Naastad, 2019). Internettet kræver en større grad af kritisk kompetence når det gælder ophavssituation og relevans, end mere traditionelle medier. Den digitale udvikling burde vække glæde hos enhver historielærer, da store mængder af dokumenter, som man tidligere skulle søge efter i arkiver og på museer, nu er blevet gjort let tilgængelige på internettet (Naastad, 2019). Dette gør også at historiefagets kompetence kildekritik er relevant som aldrig før, da digital dannelse skal være en grundlæggende kompetence i alle fag, og heri ligger også evnen til at forholde sig kritisk til den information man bliver præsenteret for. Men som Lise Kvande og Nils Naastad skriver kræver det mere end en forståelse af kildekritik, som, autencitet, ophavssituation og tendens, for at kunne agere kritisk på digitale medier (Naastad, 2019).

Kritisk tænkning

Vi vil nu forsøge at afgrænse begrebet kritik, og kritisk tænkning, da det spiller en helt central rolle i dette projekt. EMU, definerer kritisk tænkning som værende viden omkring, hvordan individet kan blive påvirket af andre og deres holdinger. De skærer det ned til;

"Kritisk tænkning handler om at træffe beslutninger på et oplyst grundlag og evnen til at vurdere, hvornår en nyhed er sand, falsk eller vildledende" (Undervisningsministeriet, Emu - Kritisk tænkning, 2021). Vi vil her argumentere for at der ikke er tale om kritisk tænkning, men i stedet kildekritik. Kildekritik er en konkret metode, individet kan anvende, til at stille sig kritisk overfor noget. Kritisk tænkning indebærer mere end bare den enkelte kompetence. For at tydeliggøre, hvad dette indebærer, har vi valgt at tage udgangspunkt i Christoffer Boserup Skovs bog kritisk tænkning (Skov, 2020). Her fremlægger han fem principper for hvad der indgår i kritisk tænkning (Skov, 2020). Det første princip involverer at tænke klart. Han understreger at evnen til at tænke klart indebærer flere ting, men at det i høj grad består af *"At kunne vurdere, hvornår man som tænker er påvirket af noget "andet" der gør at man ikke tænker klart"* (Skov, 2020, s. 27). Dertil handler det også om at undersøge hvilke forudsætninger en specifik antagelse har, hvilke argumenter der bliver forelagt, og i den grad om der findes andre sandsynlige måder at forstå det på. Det andet princip beskæftiger sig med fordomme (Skov, 2020). Menneskers opfattelse af verden bliver ofte påvirket af fordomme, generaliserende eller stereotype antagelser, og her påpeger Christoffer Boserup Skov, at kritisk tænkning i høj grad handler om evnen til selvstændigt at opnå en forståelse og vurdering af en sag (Skov, 2020). Det tredje princip der bliver fremhævet omhandler en bevidstliggørelse, af at man ofte anskuer verden ud fra et specifikt perspektiv. En kritisk tænker må altså være opmærksom på den tendens mennesket har, til at få fænomener til at passe sammen, og strukturerer dem på en måde der giver mening for individet (Skov, 2020). Det fjerde princip indebærer det at være kritisk. Det er her vi ser en klar linje til EMU's definition af kritisk tænkning (Undervisningsministeriet, Emu - Kritisk tænkning, 2021), hvor man anvender kildekritiske kompetencer til at vurdere hvorvidt en nyhed eksempelvis er sand, falsk eller vildledende. Christoffer Boserup Skov referer til, at ordet kritik's oprindelse er fra det græske ord *Kritikos*, der betyder *"at bedømme"* (Skov, 2020). Det sidste princip i kritisk tænkning omhandler evnen til at kunne forstille sig noget. Her bliver det fremhævet, at hvis man skal have en forestillingsevne, indebærer det at man er god til at undre sig. At individet har en nysgerrighed for verden og ikke frygter at undre sig over måden hvor på meninger, påstande og teorier bliver præsenteret (Skov, 2020).

Historie som demokratifostring.

Vi vil med udgangspunkt i Lise Kvande og Nils Naastads kapitel om demokratifostring (Naastad, 2019, s. 106-134) forsøge at afdække hvordan vi ser at historiefagets muligheder kan være med til at styrke kompetencerne som er beskrevet i formålsparagrafen (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021). For at eleverne skal kunne deltage i et demokratisk samfund, må eleverne nødvendigvis først være bevidste om hvordan demokratiet er opstået. Dernæst hvad et demokrati er i dag, hvordan fungerer demokratiet og hvilke kompetencer man må tilegne sig for at udvikle demokratiet, så det følger med samfundsudvikling. Keith C. Barton og Linda Levstik skriver "*from our perspective, history's place in the curriculum must be justified in terms of its contribution to democratic citizenship – citizenship that is participatory, pluralist, and deliberative – and its practices must be structured to achieve that end*" (Naastad, 2019, s. 107)

Her er historiebevidsthed et vigtigt begreb, da vi som undervisere forsøger at oplyse eleverne om hvordan fortid, nutid og fremtid hænger sammen, og hvordan eleverne selv kan være med til at skabe fremtidens demokrati se ud, og hvilke færdigheder det kræver. Eftersom vi undersøger hvordan digitale medier, bliver brugt af unge mennesker og til hvad. Anser vi det som ekstremt vigtigt, at eleverne ikke alene lærer at kunne begå sig på digitale medier, men ydermere hvordan man stiller sig kritisk overfor den information som mediet præsenterer. For at kvalificere hvilke kompetencer historiefaget kan bidrage med i forhold til at skabe demokratifostring, anvender vi de 11 elementer som Lise Kvande og Nils Naastad opstiller i bogen, hvad skal vi med historie (Naastad, 2019, s. 107-109).

Kundskab om demokratiers forudsætninger og fremvækst: Historiefaget kan bidrage til viden om demokratiers vilkår og deres udvikling. Historiefaget kan åbne for perspektiver til andre demokratiformer både i eget - og andre lande (Naastad, 2019, s. 108).

Kildekritik: kildekritik og tilgangen til denne kompetence er unik for historiefaget, derfor er den særligt væsentlig i forhold til demokratidannelse. Det at kunne vurdere kilder kritisk i en tid med stadig større digitalt fokus, er en vigtig forudsætning for at kunne agere, som kritisk medborger i demokratiet (Naastad, 2019, s. 108)

Historiebevidsthed: formålet med historiebevidsthed er at skabe og udvikle en forståelse, for at eleverne er historieskabte og historieskabende. I vores opgave ser vi det som en vigtig egenskab i forhold til at forstå digitaliseringens påvirkning af hvordan informationskilder producerer og projekterer information (Naastad, 2019, s. 108)

Antideterminisme: Historie kan skabe muligheder for, at eleverne bliver bevidste om at fænomener og hændelser ikke udvikler sig af sig selv, men at det er mennesker eller grupper som står bag udviklingen. Mennesker og grupper som udnytter handlingsrum - og muligheder som opstår. Disse handlinger kan både stabilisere eller destabilisere et samfund, så samfundet ændrer sig. Hermed mener vi, at eleverne skal have en forståelse for at historien ikke bare går sin gang, men blive bevidste om at aktører i samfundet skaber den (Naastad, 2019, s. 108).

Perspektivering og komparation: eleverne skal tilegne sig evner, som gør det muligt at sammenligne ligheder og forskelle mellem samfund, også på tværs af forskellige tidsaldre. Dette vil give eleverne muligheder for bedre at kunne forstå og agere i det samfund, som de er en del af og fremtidens samfund, som de skal skabe (Naastad, 2019, s. 108).

Perspektivrigdom: eleverne skal kunne se og vurdere historiske hændelser eller fænomener fra flere sider. Derfor kan historie være et lige så godt udgangspunkt som samfundsfag i forhold til at belyse kontroversielle temaer. bl.a. fordi det der er hændt, er fortid og kan virke ufarligt, fordi det opfattes som et lukket og afsluttet kapitel (Naastad, 2019, s. 108).

Helheder og sammenhænge: eleverne skal gennem historiefaget, styrke deres kompetencer, i forhold til forståelsen af hvordan hændelser og fænomener hænger sammen. Den historiske forståelse indebærer at forstå sammenhænge mellem strukturer og aktører og hvordan et fænomen udspiller sig. Det er særligt væsentligt i forhold til vores opgave at skabe bevidsthed blandt eleverne, om hvilke strukturer samfundet er bygget op omkring, og hvordan disse strukturer påvirker vores handlinger og stillingtagen (Naastad, 2019, s. 108).

Identifikation: historiefaget skal skabe mulighed og opøve elevernes kompetencer i forhold til at kunne identificere sig selv med fortidens grupper og individer. En stærk identifikation

er vigtig for at udvikle empati og historiebevidsthed, dette forudsætter at man kan blive en aktiv borger (Naastad, 2019, s. 109).

Empati: for at motivere eleverne til demokratisk deltagelse, kan historiefaget skabe mulighed for at eleverne kan forholde sig empatisk til andre mennesker og grupper (Naastad, 2019, s. 109).

At lære af historien: Historien gentager aldrig helt sig selv, men der er stadig ingen tvivl om at man kan lære af fortidens fejl og katastrofer. Derfor er det væsentligt at give eleverne indsigt og kompetencer i forhold til at blive bevidste omkring hvad der er sket, hvad der sker lige nu og hvad der kan komme til at ske i fremtiden. Derved skal historiefaget skabe handlerum for eleverne, så de på bedst vis kan agere og handle i det samfund som de er en del af (Naastad, 2019, s. 109).

Grundlæggende færdigheder: grundlæggende færdigheder, såsom læsning, regning, skrivning og mundtlig præsentation, er færdigheder som er vigtige udenfor historiefaget, men også i historiefaget. Eleverne er nødt til at kunne agere i disse grundlæggende færdigheder, indenfor den ramme som historiefaget sætter (Naastad, 2019, s. 109).

Digital dannelse Kilde

Det er vigtigt for demokratiet at den enkelte tager rationelle beslutninger på et oplyst grundlag, som Immanuel Kant sagde ” *Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog* (Mads Vestergaard, 2018, s. 75).” dannelse til myndighed handler om mere end evnen til at træffe oplyste beslutninger (Mads Vestergaard, 2018). Det er væsentligt at forstå at dannelse til demokratisk myndighed og kritisk selvrefleksion, er en forudsætning for modstanden mod undertrykkelse og barbari (Mads Vestergaard, 2018). Den demokratiske myndighed og kritiske refleksion, skal ses som modgiften mod en ureflekteret loyalitet, fløgtighed og autoritetstro, som kan danne grundlag for totalitære styrerformer (Mads Vestergaard, 2018). Derfor skal dannelsen være en frigørelse til selvbestemmelse og en katalysator for fremelskelsen af viljen til at yde modstand mod tendenser, der søger at undergrave individets autonomi (Mads Vestergaard, 2018). Derfor er det vigtigt at bibeholde den digitale dannelse. Traditionen om at danne børn til selvstændige og frit tænkende individer, er yderst relevant den dag i dag, da den

Øgede digitalisering sætter myndighed og selvbestemmelse under pres, det er forretningsmodellerne bag det digitale marked, som søger at underminere myndighed og selvbestemmelse, da borgere og brugere bliver gjort til varer og produkter, gennem den information som brugerne ikke selv altid er vidne om at de afgiver på internettet (Mads Vestergaard, 2018). Det derfor er en kerneopgave i digital dannelse at gøre eleverne opmærksomme på dette. Netop opmærksomhed er det produkt, som forskellige aktører kæmper for at få fat på over internettet, da det er denne opmærksomhed som skaber kendskab til produkter og derved kan føre til salg (Mads Vestergaard, 2018). På internettet kan de produkter man bliver præsenteret for være alt fra tøj, til politiske budskaber, derfor er brugerens opmærksomhed vigtig. I digitaliseringsindustrien er brugeren ikke kunden, men produktet, alle de gratis ydelser man får adgang til, har en pris og det er dataen om din adfærd online, som er meget værdifuld og som store selskaber, som google, facebook og amazon sælger (Mads Vestergaard, 2018).

Yderligere vil vi anvende kapitlet "historie som myndiggøring (Naastad, 2019, s. 72-87)" i hvad skal vi med historie (Naastad, 2019), til at italesætte vigtigheden af hvordan undervisning i historie kan forebygge og fodre moralsk og kritisk ansvar i forhold til det land og den verden, som man er en del af (Naastad, 2019, s. 72-87). Hvis vi antager at historiefaget i sin grundessens er at danne og uddanne unge mennesker med færdigheder, indsigter og kompetencer, som gør det muligt for dem at forstå og fungere i det samfund de lever i, og herved skabe muligheder for at de kan agere i størst mulig grad, som subjekter i eget liv. Her ser vi, at en del af denne myndiggørelse i nutidens samfund, i høj grad beror på hvor dygtige eleverne er til at navigere i digitale rum (Naastad, 2019, s. 72-87). Ikke kun i skoleregi, men i høj grad også udenfor skolens arena, hvor en stor del af elevernes livsverden foregår på digitale platforme og sociale medier (Naastad, 2019, s. 72-87).

Metode

Følgende afsnit vil begrunde den valgte metode til indsamling af empiri samt udpensle hvilken videnskabsteoretisk forskningsposition der tages udgangspunkt i.

Da empirien skal forsøge at afdække en række relativ abstrakte og svært målbare begreber og fænomener herunder dannesperspektiver og arbejde med selvsamme, har vi valgt at anvende den kvalitative metode, det semistrukturerede interview (Bjørndal, 2003).

Metoden giver os mulighed for at få indsigt i lærerens subjektive erfaringer og oplevelser. Her tager vi udgangspunkt i den fænomenologiske forskningsposition, da vi netop søger at undersøge *“virkeligheden, som den fremstår gennem menneskers oplevelser og erfaringer”* (Muschinsky, 2017, s. 42). Vi har ladet os inspirere af samtaleinterviewet, hvor begge parter har mulighed for at vinkle samtalen, hvilket muliggøre at empirien potentielt kan udfolde sig. Med det menes der, at interviewet kan give indsigt i, ikke på forhånd overvejede perspektiver (Bjørndal, 2003). Til interviewet har vi produceret en interviewguide som skal agere som et vejledende element. Det har vi gjort for at fastholde fokus på det der undersøges samtidig med at bibeholde muligheden for at samtalen kan udfolde sig (Bjørndal, 2003). Ydermere supplerer vi interviewet med den kvantitative metode (Muschinsky, 2017), i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet skal forsøge at afklare elevers medievaner, såvel som at give indsigt i deres refleksioner omkring de informationer de møder i den digitale verden. Kombinationen af det kvalitative interview og det kvantitative spørgeskema, skal afhjælpe problematikken i at belyse en problemformulering ensidigt. Ved at anvende flere metodiske tilgange også kaldet triangulering, får man altså belyst problemstillingen på forskelligvis (Muschinsky, 2017, s. 105).

Empiri

Vi anvender som tidligere nævnt det semistrukturerede samtale interview, da det tillader os at afvige fra vores interviewguide og bevæge os ud ad potentielle alternative tangenter (Muschinsky, 2017). Med alternative tangenter menes der uforudsigelige aspekter af det som undersøgelsen tager udgangspunkt i. Vi finder metoden hensigtsmæssig, da vi netop forsøger at undersøge hvordan lærerne tolker og arbejder med begreber som dannelse, herunder også demokratisk dannelse. Vores interviewguide eller undersøgelsesdesign er bygget op omkring en række hovedpointer, som vi søger afklaret gennem empirien fra interviewet. Disse spørgsmål agerer ikke som en aktiv del af interviewet, men snare som fundament for os, til at formulere de egentlige spørgsmål. Til hver hovedpointe har vi formuleret 3-5 spørgsmål, som skal forsøge af afdække selvsamme pointe.

Vi har interviewet to historielærere som til dagligt arbejder med historiefaget på henholdsvis mellemtrinnet og i udskolingen. Interviewene er blevet afviklet over videosamtaleplatformen Zoom, grundet de Corona restriktioner der eksisterede på

daværende tidspunkt. Videosamtalen blev optaget og senere transskriberet med henblik på at analysere bestemte tematikker i samtalen (Tirelli, 2017). Inden interviewets start blev de interviewede lærere informeret om, at det ville blive optaget, transskriberet til talesprog og udelukkende anvendt som anonym empiri kilde i vores bachelor projekt. Vi vil derfor også fremadrettet referere til de interviewede lærere som "L1" og "L2".

Kvaliteten af de datasæt man indsamler gennem et interview, kan afhænge af det klima man får etableret (Bjørndal, 2003). Her havde vi stor fokus på at udvise interesse, ved hjælp af kropssprog, som "nikken" og verbale kommentarer som, "ja" og "netop" (Bjørndal, 2003). Begrundelsen for at være ekstra opmærksomme på disse elementer, var at interviewet foregik gennem en online platform, hvor kropssprogs afkodning kan være problematisk. Analysen tager sit afsæt i den induktive metode, hvor vi systematisk udvælger dele af empirien baseret på tematiske træk, for efterfølgende at understøtte det med en teoretisk referenceramme (Tirelli, 2017). Vi har valgt at opdele empirien i temaerne; *Historiefagets rolle, Folkeskolelærernes syn på demokratisk dannelse og Folkeskolelærerens syn på digital dannelse*. Opdelingen blev udført ved hjælp af en række opstillede spørgsmål der havde til formål at dele empirien op i mindre og mere overskuelige dele.

Ekstern forskning.

Vi anvender eksternforskning i opgaven for at kvalificere analysens grundlag og understøtte præmissen for bachelorprojektets forekomst.

Mediernes udvikling i Danmark – aktiv, overvældet, adspredt eller afhængig.

Aktiv, overvældet, adspredt eller afhængig rapporten (Jakob Linaa Jensen, 2019) består af henholdsvis en række kvalitative interviews med 101 danske respondenter og en spørgeskemaundersøgelse, som består af 2000 danske respondenter (Jakob Linaa Jensen, 2019). Rapporten er udarbejdet i samarbejde med slots – og kulturstyrelsen. Rapporten undersøger gennem et kvalitativt eksplorativt udgangspunkt, at forstå hvordan danskerne opfatter nyheder. Rapporten søger, at indfange alle grupper af den danske befolkning og derfor er de adspurgte inddelt i 11 grupper, som repræsenterer den danske befolkning (Jakob Linaa Jensen, 2019). Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse tjener i rapporten det formål, at generalisere de kvalitative konklusioner. Vi lægger i dette afsnit særligt vægt

på de unges nyhedsvaner, da det er disse som er relevante i forhold til vores problemstilling. Rapportens konklusion i forhold til de unges medievaner, er at de hovedsagligt får deres nyheder gennem sociale medier, dvs. folk som de følger på forskellige sociale medieplatforme, herunder youtube, instagram osv (Jakob Linaa Jensen, 2019). Det gør at mediebrugen er meget personaliseret og individuel. Derudover viser undersøgelsen, at de unge ofte bruger mange platforme til at opnå viden (Jakob Linaa Jensen, 2019). Rapporten viser ydermere, at de unge sjældent vil betale for nogen af dem. Endvidere viser undersøgelsen, at ungegruppen ikke arbejder med et hierarki i forhold til nyhedsstof og underholdning. Med dette menes, at ungegruppen vægter nyheder og underholdning lige højt (Jakob Linaa Jensen, 2019).

Undersøgelsen viser desuden, at den øgede digitalisering har resulteret i, at private nyheder er blevet en større del af mediebilledet (Jakob Linaa Jensen, 2019). Derudover konkludere rapporten, at flere og flere tilgår informationer på forskellige platforme og "on demand". Disse mønstre afspejler de netværk som borgeren indgår i (Jakob Linaa Jensen, 2019). Rapporten konkluderer endvidere, at facebook stadig er den dominerende platform, som anvendes som filter til at sortere i nyhedsstrømmen, dette er særligt interessant i forhold til vores problemformulering (Jakob Linaa Jensen, 2019).

Tillid.

"Nyhedsbilledet og den måde, hvorpå befolkningen forholder sig til nyheder, er af afgørende betydning for verdensopfattelsen og dermed for, hvordan hver enkelt forholder sig til samfundet, lokalt, nationalt og internationalt." (Jakob Linaa Jensen, 2019, s. 18)

Rapporten konkluderer at nyheder har evnen til at skabe en ændret tilgang til noget i vores liv, på baggrund af nyheden (Jakob Linaa Jensen, 2019). Rapporten viser, at tre ud af fire har fået noget ud af nyheder eller gjort noget som følge af en nyhed det seneste år (Jakob Linaa Jensen, 2019). Men mindre en hver fjerde har været upåvirket af nyhedsstof. Dertil viser rapporten at øget politisk engagement er sjældnere. Generelt viser rapporten, at vi har en grundlæggende tillid til andre mennesker, en overvejende tillid til nyheder og medier, og en overvejende mistillid i forhold til sociale medier og politikere (Jakob Linaa Jensen, 2019). Rapporten viser at i tilliden til medier er der et klart hierarki, hvor DR er i en klar

førerposition i forhold til en troværdig nyhedskilde. Dernæst kommer diverse aviser og TV2 og slutligt den kulørte presse, tabloid og ugebladende som har klart mindst tillid blandt respondenterne. Til sidst konkludere undersøgelsen at ” *Borgernes syn på medier og nyheder kan beskrives som moderat tillid, men med et beredskab af kritisk sans* (Jakob Linaa Jensen, 2019, s. 9).”

Det er væsentligt at pointere at unge gruppen i denne undersøgelse er 18 – 24 år og derfor er dette en fejlkilde i forhold til at undersøge folkeskoleelevers medievaner, dog har vi selv foretaget en undersøgelse, som viser samme tendenser, hvilket retfærdiggøre anvendelsen af rapporten (Jakob Linaa Jensen, 2019).

Danskernes brug af nyhedsmedier 2020.

Rapporten ”*danskernes brug af nyhedsmedier*” (Kim Christian Schrøder, 2020) er udarbejdet i 2020 af center for nyhedsforskning ved Roskilde universitet. I rapporten er der lagt særligt fokus på tre punkter. Danskernes tillid til nyhedsmedierne gennem de senere år, danskernes oplevelse af kvaliteten af nyhedsdækning i forhold til klimaforandringer og danskernes interesse for lokaljournalistik (Kim Christian Schrøder, 2020). I forhold til vores opgave vil vi udelukkende kigge på det første punkt, danskernes tillid til nyhedsmedier de senere år. I rapporten har de i forhold til dette punkt analyseret på danskernes tillid til nyheder på tværs af forskellige platforme, i relation til folks politiske ståsted (Kim Christian Schrøder, 2020). Yderligere sætter de fokus på danskernes opfattelse af ”fake news”, samt hvem der har ansvaret for at gøre noget ved problemet (Kim Christian Schrøder, 2020). Rapportens data grundlag baserer sig på respondenter fra YouGov’s panel, derfor er respondenterne ikke tilfældigt udvalgt (Kim Christian Schrøder, 2020). I stedet er de vejet for repræsentativitet med henblik på alder, køn, socialklasse og geografisk fordeling, på baggrund af data fra Danmarks statistik. Undersøgelsen er endvidere foregået online og inkludere derfor ikke den del af befolkning, som ikke har adgang til internettet (Kim Christian Schrøder, 2020). 46% af respondenter i rapport, giver udtryk for at de har en generel tillid til nyhedsmedier (Kim Christian Schrøder, 2020). Rapporten sammenligner tallene med rapporter lavet i 2016, 2017, 2018 og 2019, og tallene viser en tendens i af tilliden til nyhedsmedier er faldende (Kim Christian Schrøder, 2020). Dog viser rapporten, at danskerne har større tillid til nyhedsmedier end til sociale medier og søgemaskiner, såsom Google eller Bing. 21% af

respondenterne giver udtryk for at have tillid til søgemaskiner, og 14% til nyheder fra sociale medier. Hertil viser tallene at 52% af danskerne har tillid til nyhedsmedier de selv anvender. Rapporten tegner desuden et billede af hvem danskerne mener er ansvarlig for at sprede "fake news" (Kim Christian Schrøder, 2020). Generelt er danskerne, sammenlignet med andre landes befolkninger, mindre bekymret for spredning af "fake news" i medierne (Kim Christian Schrøder, 2020). Ifølge rapporten mener danskerne, at udenlandske regeringer er mest ansvarlige i forhold til spredningen af "fake news" (Kim Christian Schrøder, 2020). Undersøgelsen peger på, at den yngste målgruppe mener, at hjemlige politikere er ansvarlige i forhold til at sprede "fake news" (Kim Christian Schrøder, 2020).

Nyhedsmediernes udbredelse i forskellige aldersgrupper viser, at der er store forskelle på, hvor de forskellige aldersgrupper rekvirerer deres nyheder. I gruppen på 55+ får 77% af de adspurgte deres nyheder fra tv, mens sammenligneligt kun er 39% af de 18-24-årige (Kim Christian Schrøder, 2020). Dog viser rapporten, at 56% af 18-24-årige får deres nyheder gennem sociale medier (Kim Christian Schrøder, 2020). Dette er særligt interessant, da rapporten endvidere peger på at nyheder fra sociale medier hovedsageligt går gennem Facebook. Hele 37% anvender Facebook som nyhedsmedie, og 10% anvender YouTube (Kim Christian Schrøder, 2020). Dette er spændende da vi ved, at unge hovedsageligt får deres nyheder gennem sociale medier.

I undersøgelsen sammenligner forskerne de 18-24-åriges foretrukne nyheds – og medievaner, med de +55-åriges (Kim Christian Schrøder, 2020). Her viser det sig, at de fleste unge foretrækker at få nyheder gennem sociale medier, hvorimod de +55-årige foretrækker at få det gennem TV'et (Kim Christian Schrøder, 2020). Yderligere undersøger rapporten, hvordan danskerne finder frem til deres nyheder. De fleste danskere er overvejende "brand" styret, og går direkte til et nyheds- "brand" de i forvejen kender og har tillid til (Kim Christian Schrøder, 2020). Samtidig viser resultaterne, at den næst største gruppe går "algoritmevejen" til tilegnelse af nyhedsstof, med andre ord anvender de sociale medier eller en søgemaskiner (Kim Christian Schrøder, 2020). Det er særligt interessant i forhold til vores problemstilling, at et overvejende flertal af ungegruppen vælger "algoritmevejen" (Kim Christian Schrøder, 2020).

Det er væsentligt at pointere at unge gruppen i denne undersøgelse er 18 – 24 år og derfor er dette en fejlkilde i forhold til at undersøge folkeskoleelevers medievaner, dog har vi selv foretaget en undersøgelse, som viser samme tendenser, hvilket retfærdiggør anvendelsen af rapporten.

Faghæfte.

Fællesmål for faget historie er nationale mål, som beskriver hvilke kompetencer eleverne skal tilegne sig indenfor de tre kompetenceområder "*Kronologi og sammenhæng, historiebrug og kildearbejde*" (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021). I forhold til vores opgave er det særligt de to kompetencer områder Historiebrug og kildearbejde, der er interessante. I kompetenceområdet historiebrug lægges der særligt vægt på, at eleven skal kunne forklare sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021). Hvis vi dykker ned i de enkelte færdigheds – og vidensmål for historiskbevidsthed står der at "*eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed*" og "*eleven har viden om hvilke faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed*" (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021, s. 15). I kompetenceområdet kildearbejde lægges der vægt på, at eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger. Her er det særligt vigtigt at eleverne skal kunne forklare kildekritiske begreber og have viden om hvordan man kan anvende kildekritiske færdigheder (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021).

Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen

Med udgangspunkt historielabs rapport "*historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*" (Jens Aage Poulsen, 2015) vil vi kigge nærmere på nogle af de problematikker, historiefaget står overfor som dannelsesfag. "*historiefaget i fokus dokumentationsindsatsen*" er udarbejdet af historielab, nationalt videns center for historie og kulturarvsformidling (Jens Aage Poulsen, 2015). Undersøgelsen er blevet til, for at kortlægge hvad der foregår i historieundervisningen i de danske grundskoler (Jens Aage Poulsen, 2015). Særligt væsentligt har fokus været på at undersøge hvilke opfattelser af historiefaget elever og lærer har (Jens Aage Poulsen, 2015). I rapporten fremgår det, at lærerene anser historie for at være et dannelsesfag (Jens Aage Poulsen, 2015). Eleverne skal ifølge lærerne gennemgå en dannelsesproces i historiefaget, som de mener har en værdi i sig selv (Jens Aage Poulsen,

2015). Anderledes anskuer eleverne fagene ud fra en nytte - eller anvendelsesværdi-orienteret tilgang. Eleverne er interesseret i, om faget kan bruges ud fra et erhvervssynspunkt eller ej. Eleverne er optagede af hvad faget kan bidrage med i forhold til videre uddannelse (Jens Aage Poulsen, 2015).

Ifølge rapporten opfatter eleverne i de danske grundskoler faget historie, som et fag hvor man lærer om hvad der skete i fortiden (Jens Aage Poulsen, 2015). Dog er de bevidste om, at ikke alt i undervisningen drejer sig om fortiden, men de har en generel forståelse af faget som værende fortidsorienteret. Endvidere oplever eleverne, at undervisningsmaterialet i historie er faktuel, derfor betragter eleverne udbyttet af undervisningen som akkumulering af fakta. Eleverne giver yderligere udtryk for, at indholdet af undervisningen defineres af læremidlerne eller læreren (Jens Aage Poulsen, 2015). Eleverne er ikke interesseret i kriterierne for valg af indhold (Jens Aage Poulsen, 2015). Når de bliver spurgt ind til, hvornår de har lært noget i historie, svarer de, hvis der sker noget anderledes (Jens Aage Poulsen, 2015). Her bliver der fremhævet eksempler som at se en spillefilm eller være på museum (Jens Aage Poulsen, 2015). Svarene går dog mere på formen og ikke det historiske indhold (Jens Aage Poulsen, 2015). En yderligere konklusion fra rapporten er, at elever generelt er udstyret med en forbedringsfremskridtstænkning (Jens Aage Poulsen, 2015) hvilket vil sige, at eleverne anser viden om fortiden, som et værktøj til ikke at begå de samme fejltagelser igen (Jens Aage Poulsen, 2015). I løbet af skolebesøg har holdet bag rapporten ikke set beviser på, at denne misforståelse bliver rettet i undervisningssituationer (Jens Aage Poulsen, 2015).

Vi vil anvende rapporten og dens konklusioner som en del af vores diskussion, med henblik på hvordan man som kommende historielærer, kan skabe forståelse hos eleverne om at der i historiefaget, er indlejret unikke kompetencer. Disse kompetencer rækker ud over historiefaget og kan være anvendelige i mange henseender i livet.

Analyse

I følgende afsnit vil vi analysere den indsamlede empiri, som omfatter vores kvalitative interviews med historielærere, kvantitative undersøgelser af elevernes mediebrug, samt den eksterne forskning herunder, "*danskernes brug af nyhedsmedier 2020* (Kim Christian Schrøder, 2020), *historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen* (Jens Aage Poulsen, 2015) og *mediernes udvikling i Danmark – aktiv, overvældet adspredt eller afhængig* (Jakob Linde Jensen, 2019)," som der er gjort rede for i afsnittet vedrørende eksternforskning. Analysen vil blive belyst med afsæt i vores teoretiske referenceramme og søge at besvare vores problemformulering, samt afdække hvilke forståelser der eksisterer af de forskellige dannelsesperspektiver blandt lærere i folkeskolen. Analysen udarbejdes induktivt ved at analysere empirien ud fra bestemte tematikker. Igennem analysen vil der eksistere overlap af pointer og uddrag af empiri, da et enkelt citat kan belyse flere tematikker.

Historiefagets Rolle

Vi vil på baggrund af vores kvalitative interviews, undersøge hvordan historielærere mener at faget kan gøres mere relevant. Jf. historielabs undersøgelse (Jens Aage Poulsen, 2015). Undersøgelsen konkluderer at elever i folkeskolen rangerer fagene i hierarki, efter en nytte – anvendelsesværdi-orienteret tilgang. Ifølge undersøgelsen oplever eleverne, at faget historie er et fag, hvor man lærer om fortiden, altså et erindrende fag. Derudover anser eleverne historiefaget som værende et fag hvor man hovedsageligt akkumulere fakta (Jens Aage Poulsen, 2015). Som det også fremgår i vores empiri, er det ikke længere sagens natur. Historiefaget har taget et retningsskifte, hvor man har bevæget sig fra et fagfagligt fokus, til et mere kompetence orienteret fokus. Det fremgår i følgende citat, at lærerne ser dette som en positiv udvikling. Men ifølge historielabs undersøgelse oplever eleverne altså stadig et fokus omkring akkumulering af fakta og fagfagligt fokus (Jens Aage Poulsen, 2015).

L2; "Det er stadig meget relevant, og jeg syntes også det har taget sig en god udvikling. Skulle man snakke om det ikke var relevant skulle man tilbage til en tid hvor, som du sikkert kan

huske bedre end mig, ikke i tiden, men teorierne om, der var jo en tid, hvor en del af historiefaget var undervisning i fædrelandsfremtoning osv,” Bilag 3.

Dette stemmer ikke overens med fagets mål (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021). Vi undersøger derfor hvad de interviewede lærer, mener man kan gøre for at ændre på denne tendens.

L1; ”der har jeg egentligt tænkt over, (...) at jeg synes stadig væk at man skulle arbejde mere med at kalde det for kultur fag. Øhmm, sådan så man fik lov til at få flere timer ind i faget. (...) det er at vi slår vores kristendom og historie timer sammen, sådan vi får kørt nogle større forløb. I stedet for kun at have en time om ugen, det ved jeg i hvertfald der er mange historielærere der synes det er for lidt, ikke.” Bilag 2.

L1 giver her udtryk for at der ikke er nok timer i faget, og mener at man bør slå flere fag sammen og lave et større og mere sammenhængende fag. Man ville med L1's forslag, have mulighed for at skabe større sammenhængende forløb, som vil opkvalificere fodybelsesgraden i emnet. Men om det afhjælper problematikken i forhold til elevernes nytte – anvendelsesværdi – orienterede tilgang til faget, og skabe en forståelse af faget historie som mere end akkumulering af facts er svært at konkludere på. Man må antage at det L1 mener er, at man ved at skabe større fag, kan man gøre mere plads til at arbejde i dybden med kompetenceområderne (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021) og perspektivere hvordan disse kan bruges i andre sammenhænge udenfor historiefaget.

Derigennem ville man forhåbentligt kunne ændre på, hvordan eleverne ser på historiefaget. Dette ville også passe med Barton og Levstiks citat (Naastad, 2019), hvordan historiefaget kun kan retfærdiggøres ud fra dets bidrag, i forhold til at give eleverne kundskaber og kompetencer, som gør det muligt for dem at navigere og agere i et demokrati (Naastad, 2019). Ligesom sin kollega giver L2 udtryk for, at man burde samle historietimerne i blokke eller temauger i løbet af året. For bedre at kunne arbejde i dybden med fagets kompetenceområder.

L2; ”jeg mener mængden ser fin ud, hvis man tæller det op på antal timer(...) men, noget man kunne diskutere var om timer bliver brugt rigtigt i forhold til historie som fag. Man kan sige alle små fag har det problem, modsat måske dansk og matematik at der tit er langt mellem

undervisningsgangene og vil man gerne lave et eller andet særligt, (...) Så man kunne jo overveje om det skulle ligge på en anden måde, så det måske lå i blokke, eller hvor man måske arbejdede lidt mere i temauger.” Bilag 3.

L2 tilføjer en ekstra tidsdimension med henblik på hvor lang tid der går imellem undervisningsgangene i historie. L2 mener at det forhindrer historielærerne i at lave særlige forløb. L2 foreslår i modsætning til L1, ikke at lægge historietimerne sammen med andre fag, men derimod at lægge historietimerne i forlængelse af hinanden. Man kan antage at L2 mener at dette giver mere tid til at arbejde i dybden med fagets kompetencer, end hvis der går en uge mellem hver undervisningsgang. I forlængelse af rapporterne *danskernes brug af nyhedsmedier 2020* (Kim Christian Schrøder, 2020), *historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsten* (Jens Aage Poulsen, 2015) og *Mediernes udvikling i Danmark – aktiv, overvældet adspredt eller afhængig* (Jakob Linaa Jensen, 2019) kunne en temaugle som L2 omtaler omhandle digitaliseringen og dens konsekvenser for demokratiet.

Vi har i vores bachelor undersøgt, hvordan historiefagets kompetenceområder kan fordre demokratisk dannelse og opbygge kritisk tænkning hos elever, der indgår i et samfund præget af øget digitalisering og personalisering af data. RUC's og Danmarks journalist og mediehighskoles undersøgelser (Kim Christian Schrøder, 2020) fandt begge frem til, at ungegruppen foretrak at få deres nyheder gennem "algoritmevejen" via sociale medier (Kim Christian Schrøder, 2020). Følgende citat fra en af de interviewede lærere giver et svar på, hvordan historie kan være med til at fordre kritisk tænkning.

L2; "Den mest oplagte, er kildekritik, med henblik på informationsstrømmende, de her ekstreme infomationsstrømme vi bliver udsat for, derfor bliver det vigtigere og vigtigere. Førhen, der er jo en grund til kildekritik er en del af historiefaget sådan rent akademisk, det var jo hovedsageligt historikere der skulle sidde og behandle sådan nogle ting førhen, og der må vi sige der er det jo os selv, hvert eneste menneske, hver eneste dag, der skal være kritisk i forhold til den information vi bliver givet. Så der er helt sikkert nogle steder hvor historiefaget gør sig meget relevant.” Bilag 3.

Læreren giver her udtryk for, hvordan den enkelte må være ansvarlig i forhold til at agere kritisk. Citatet lægger sig i tråd med Vestergaard og Hansens artikel (Mads Vestergaard,

2018), om hvordan man som lærer, må sigte mod at fremøve den kritiske selvrefleksion, der skal sørge for at eleven ikke styre mod en ukritisk følgelighed, som fratager individet sin autonomi, for at styrke den kritiske tænkning hos elever.

I citatet opstilles der en klar skillevej mellem, hvordan det tidligere hovedsageligt var historikere som skulle udøve kildekritik. Mens det hver eneste dag, i dag, er nødvendigt for os at forholde os kritisk til information. Læreren giver udtryk for i citatet, hvor relevant historiefagets kompetenceområde kildekritik er, i forhold til den samfundsudvikling som har fundet, og stadig finder sted. Her må det forstås, at kildekritik er et redskab som kan styrke kritisktænkning, hvilket lægger sig i tråd med EMU's forståelse af kritisktænkning, hvor man anvender kildekritiske kompetencer til, at vurdere hvorvidt en nyhed eksempelvis er sand, falsk eller vildledende (Undervisningsministeriet, Emu - Kritisk tænkning, 2021). Vores teoretiske referenceramme antyder dog, at kildekritik som redskab eller kompetence, ikke nødvendigvis er tilstrækkelig, for at udvikle kritisk tænkning hos eleverne. Man må som lærer også forberede sig på at arbejde med de fire resterende principper inden for kritisk tænkning (Skov, 2020), hvilket L2 ikke giver udtryk for at gøre.

L1 giver også udtryk for, at historiefaget er vigtigt i forhold til udviklingen af historiebevidsthed. Derudover mener L1, at faget rummer et stort dannelsesaspekt. I forhold til lærerens forståelse af historiebevidsthed, kan man uddrage at L1 er af den overbevisning, at eleverne skal udvikle en forståelse mellem fortid, nutid og fremtid, helt i tråd med faghæftets erklærede mål (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021).

L1; "og det synes jeg fordi det giver sådan en, det giver sådan en mulighed for at tale om nogle andre fag, jeg mener andre emner, som man ikke kan i det andre fag, jeg synes der er det der kæmpe dannelsesaspekt for børnene det der historiskebevidsthed de skal skabe det synes jeg er så utrolig vigtigt, uden historien var vi her jo ikke, eller så vidste vi i hvert fald ikke hvem vi var, kan man sige, ja. (...) også kildearbejde, jeg arbejder rigtig meget med. (...) altså at få arbejdet med de der, blive mere kritiske overfor de kilder som vi bruger (...)." Bilag 2.

L1 giver også udtryk for, at arbejdet med kildekritik er noget L1 har fokus på. I modsætning til L2's holdning til kildekritik, giver L1 her udtryk for, at kildekritik er noget som udføres i klasselokalet og kun på de kilder som anvendes i klassen. Dette taler ind i historielabs

undersøgelse, hvor eleverne giver udtryk for at kundskaberne som læreres i historie, kun kan bruges i historie (Jens Aage Poulsen, 2015). Dette kan være problematisk, hvis L1 ikke formår at kommunikere til eleverne, hvorfor og hvordan kildekritik er anvendeligt udenfor historiefagets rum. Problematikken bunder i, at eleverne skal kunne evne at udføre kritisk tænkning som led i deres demokratiske dannelse i en digitaliseret tidsalder. Hvilket er funderet i Lise kvande og Nills Naastads demokratiforstring, mere specifikt underpunktet kildekritik (Naastad, 2019, s. 108). Hvis L1 ikke formår at kommunikere, hvordan kildekritik er relevant uden for historiefagets rammer, vil det styrke en allerede eksisterende diskurs omkring historiefaget og dets manglende relevans for elevernes livsverden. Som historielabs rapport viser anvender elever en nytte – anvendelsesværdi-orienteret tilgang til fagene (Jens Aage Poulsen, 2015). Man skal derfor som lærer, være opmærksom på, at kommunikere hvad faget kan bidrage med udenfor klasserummet. Dette nødvendigvis ikke er noget eleverne selv er opmærksomme på.

Det er synligt at begge interviewede lærer mener, at faget historie har en relevans og rummer et dannelsesaspekt der er væsentligt at udfolde gennem faget. Vi vil derfor nu dykke yderligere ned i, hvad L1 og L2 mener, historiefaget kan bidrage med til dette aspekt.

Historielærernes syn på demokratisk dannelse

Vi har i vores bachelor kigget nærmere på begreberne almen, demokratisk og digital dannelse. Vi vil nu forsøge at belyse historielærernes syn på ovenstående begreber og hvordan de beskæftiger sig med det i den danske folkeskole. Vi har tidligere etableret igennem Klafkis kategoriale dannelse, at dannelse er en vekselvirkning mellem individet og dets omverden (Karsten, 2001). Individet må tilegne sig indsigter, erfaringer og oplevelser, der muliggøre en forståelse af den virkelighed det lever i (Karsten, 2001). Danmark er et demokratisk land, med demokratiske værdier og processor, og derfor må man betegne en betydelig del af et dansk individs omverden som værende indkapslet i demokrati. Da vi spørger lærerne hvad deres betegnelse for demokratisk dannelse indebærer, svare L1 og L2 følgende:

L1;” (...)klassens tid, når vi skal vælge til elevråd, eller hvad for nogle spil der skal være i skolegården, vi bruger rigtig meget krudt på at de får stemt, altså jeg bruger meget

hemmelige afstemninger, så det er et så ærligt resultat der kommer ud af det, så der ikke sidder nogle og bestemmer over de andre (...)" Bilag 2.

L2; "først of fremmet syntes jeg det er en dannelse i og bliver samfundsborger (...) Og det handler jo om forståelsen af hvad det vil sige at være demokratisk borger, altså ikke bare gå ned og stemme og ikke bare at leve i et demokrati, men have en forståelse af hvad det gir en, også en vis grad, hvad det kræver af en (...), (...) koder eller kobler man det sammen så det jo netop noget af det der vi snakkede om lige før med historisk forståelse, altså hvordan hænger tingene rent faktisk sammen. At have et demokrati og leve med ytringsfrihed, og hvad det ellers indebære, det her med det ikke er en naturgivet ret, eller noget vi bare naturligt får, det noget som millioner, milliarder af mennesker ikke har i dag og som i den grad heller ikke har været en del af Danmarks historie, hvis vi bare kigger mere end 100 år tilbage. (...)" Bilag 3.

Her fremgår det helt tydeligt, at L1 ser demokratisk dannelse som værende en uddannelse i hvad det vil sige at stemme til et valg. L1 lægger sig desuden op at et demokratisyn der peger i samme retning som Alf Ross', hvor valgprocessen er i centrum (Sørensen, 2002). Grundlæggende ser vi folkeskolens formålsparagraf som værende mere inspireret af Hal Kochs demokratisyn, der er centreret omkring dialogen (Sørensen, 2002). Som kommende lærere finder vi det interessant at overveje, om man skal undervise ud fra det ene, det andet eller begge demokratisyn.

Man kan til dels argumentere for, at eleverne får en erfaring eller oplevelse af, hvad det vil sige at indgå i en demokratisk proces, og derigennem opnår de dele af den kategoriale dannelse. Problematikken med et sådan syn på demokratisk dannelse opstår, når man sætter det i kontrast til Lise Kvande og Nils Naasteds forståelse af demokratisfostring (Naastad, 2019). De fremhæver netop, at hvis en elev skal kunne deltage i et demokrati, må de være bevidste om, hvordan demokratiet er opstået, hvad et demokrati er i dag, hvordan det fungerer, og hvilke kompetencer man skal besidde for at udvikle det (Naastad, 2019). Ovenstående citat dækker kun over hvad et demokrati er i dag, og hvordan det fungerer.

L2s udtalelse lægger sig langt tættere på, hvad det vil sige at demokratifostre eleverne. Her bliver det understreget, at demokratiskdannelse ikke udelukkende er handlingen at gå ned og stemme, men i stedet en forståelse for, hvad det vil sige at indgå i et demokrati, hvilke

muligheder det giver en, og hvad der kræves af individet. Ydermere giver L2 udtryk for, væsentligheden i at forstå hvor demokratiet kommer fra, og viden om at det ikke er en naturgiven ret. Udsagnet stemmer direkte overens med Lise Kvande og Nils Naasteds demokratisforstring (Naastad, 2019) i form af forståelsen for hvordan demokratiet opstod. Da vi spørger ind til, hvilke fag L1 og L2 anser for at egne sig bedst til at fostre demokratisk dannelse, svare L2 følgende;

L2; ”det er nok den brede pallet i de humanistiske, historie indgår, dansk indgår, samfundsfag indgår. (...) Hvis man vil, kan man sagtens argumentere for at naturfag og matematik også er en del af det. Det at indgå i et demokratisk samfund er også at indgå i en økonomi og have en forståelse for det. Og det er også at indgå i grundlæggende videnskab, det ser vi jo her med corona, altså folk der stiller spørgsmål til basis videnskab og begynder at kritisere det. Og det har jo betydning for samfundet og det demokrati vi lever i. Bilag 3.

L2 breder her sit syn ud omkring demokratisk dannelse. L2 antyder, at demokratisk dannelse i høj grad også omhandler de omkringliggende mekanismer, som videnskab og økonomi. Igen kan man her argumentere for, at L2s demokratiske dannelses syn afspejler sig i den almene dannelse. Hvis elever skal kunne forstå sig selv i samspillet med deres omverden, giver det god mening, at de skal have en forståelse for økonomi. Og hvis man begynder at tvivle på videnskaben, som L2 formulere det; *”stiller spørgsmål til basis videnskab og begynder at kritisere det”* Bilag 3., uden at gøre det med et kritisk tænkende udgangspunkt, risikerer man at der opstår et handlerum, hvor opportunistiske aktører kan sprede misinformation som sætter allerede etableret grundlæggende viden over styr (Naastad, 2019). Med andre ord ender man med at kaste demokratiet ud i en krise, som vi for nyligt oplevede det med Amerikas forenede stater. Det er her den kritiske tænkning, og historiefaget kompetenceområder spiller en væsentlig rolle i bibeholdelsen og udvidelsen af demokratiet og dannelsen af de fremtidige aktører.

L2 udviser i nedenstående citat, at L2 er opmærksom på, hvordan man kan arbejde med digitalisering som en del af et tematisk forløb. Det som L2 her kalder massekommunikationens udvikling. L2 udviser her en forståelse af hvordan historiebevidsthed, forståelsen af sammenhængen mellem fortid nutid og fremtid, kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed (Naastad, 2019). L2 tænker over hvordan man

kunne arbejde tematisk med massekommunikationens udvikling. L2 tilføjer kompetenceområdet kildearbejde i forhold til, hvordan man kan undersøge artikler eller nyhedshistorier som flourerer rundt på sociale mediers troværdighed. Den måde L2 giver udtryk for sin forståelse af, hvordan man som historielærer kan undervise i demokratisk dannelse. Falder godt i tråd med Lise Kvande og Nils Naastads teori om, hvordan historiefaget kan være med til at demokratiforstre eleverne (Naastad, 2019). L2 referere også her tilbage til et tidligere citat, hvor L2 mener, at man bør sammenlægge historie timer i blokke eller temauger, så undervisningen i faget bliver mere koncentreret.

L2; "Ja, jeg tror jeg ville brede der mere ud, som kommunikation/teknologi udvikling, så kunne man lave et rigtig fint forløb hvor man tager hele massekommunikationsudviklingen med, som jeg også mener er en meget stor del af sociale medier, altså hvordan massekommunikation udvikler sig. Og der kan vi også se nogle historiske skridt i forhold til hvad betød det da radioen kom, hvad betød det da tv'et kom, fordi de også havde enorm betydning for hvordan vi kommunikerede. Bilag 3.

Og så kunne man jo sige, du kunne jo bare lave ren kildekritik forløb, (...) hvor man laver kildekritik af nyhedsartikler eller nyhedshistorier, der flourerer rundt på de sociale medier. "
Bilag 3.

På nuværende tidspunkt er der rimelig bred enighed om, at unge mennesker bruger meget tid på sociale medier. Dette bliver yderligere understøttet af rapporterne om danskernes medievaner (Jakob Linaa Jensen, 2019) (Kim Christian Schrøder, 2020). For at belyse vores problemformulering, fandt vi det derfor relevant at kigge nærmere på, om lærerne er opmærksomme på deres elevers medie- og nyhedsvaner. Hertil svarede L1 og L2 følgende;

L1; "Det ved jeg faktisk ikke, det ved jeg faktisk ikke." Bilag 2.

L2; "ja, det er mand, altså selvfølgelig kommer det an på en detaljegrad, det jo ikke sådan jeg spørger dem ud, hvad har du hørt eller læst af nyheder, men det noget vi snakker meget om, sociale medier fylder rigtig meget i vores undervisning, vi bruger det aktivt i forhold til hvordan eleverne kan løse en opgave (...) Og vi snakker om den her dannelse på sociale medier og hvordan det hænger sammen med, virkeligheden eller i hvert fald mennesker bag. Nyheder er

noget vi prøver at arbejde ind, vi bruger meget børnenyheder i skolen, det har alle steder jeg har været, har børnenyheder fyldt en del.” Bilag 3.

L1 Kender ikke til sine elevers nyhedsvaner, hvilket kan være problematisk, hvis man som lærer aktivt, skal arbejde med det digitale dannesperspektiv ud fra elevernes livsverden (Jensen, 2004).

L2 giver udtryk for, at L2 er opmærksom på sine elevernes medie og nyhedsvaner, men understreger at det handler om detaljegrad. Hvis man skal fange elevernes interesse, og vække en motivation, kan et godt udgangspunkt være deres egen livsverden (Jensen, 2004). Det er tydeligt, at det er en overvejelse L2 har gjort sig, da de bruger de lukkede sociale medier til opgaveløsning.

Hvad der ikke fremgår i udtalelsen, er om L2 er opmærksom på om eleverne får og anvender informationer fra de sociale medier. Hvis det er folkeskolelærerens opgave at løfte elevernes digitale og demokratiske dannelse, kan man argumentere for, at viden om elevernes færden i den digitale verden i høj grad er vigtig. For at lærerne kan udføre sit arbejde. Dette anerkender L2 også, da vi til sidst i interviewet spørger ind til, om L2 føler et ansvar for selvsamme, hvortil L2 svare;

L2;”JA! Det mener jeg helt bestemt, og jeg mener, måske et eller andet sted, at vi skal droppe ordet eller begrebet digital dannelse, også bare sige, jamen det er en del af almen dannelse sådan som verden er nu.” Bilag 3.

Her hentyder L2 desuden, at almen og digital dannelse kan ses som én entitet, grundet hvordan det moderne samfund er struktureret. Denne pointe vi vil komme nærmere ind på senere i analysen.

Lærernes syn på digital dannelse

Udover demokratisk dannelse, fandt vi det relevant for vores problemformulering at spørge ind til det digitale dannesperspektiv. Vores empiri dækker derfor også dette perspektiv. Da L1 og L2 blev spurgt ind til deres syn og arbejde med digital dannelse, svarede L1 og L2 følgende;

L1; *"jamen det er jo hvordan man opfører sig i den virtuelle verden og hvordan man opfører sig på sociale medier og hvordan man opfører sig etiks korrekt, hvis man kan sige det, det handler om at støtte dem, så de bliver mere fortrolige med at gå på nettet(...)"* Bilag 2.

L2; *" (...) Og så kunne man jo sige, du kunne jo bare lave ren kildekritik forløb, og det gør vi jo sådan set også, måske med noget tværfaglighed i dansk, hvor man laver kildekritik af nyhedsartikler eller nyhedshistorier, der flourerer rundt på de sociale medier."* Bilag 3.

Her antyder L1, at digital dannelse hovedsageligt omfavner børnenes opførelse på de digitale platforme. Perspektivet i at være en kritisk tænkner, eller oplyst omkring hvordan den digitale online verden er struktureret med algoritmer, målrettet information og ekko kamre udebliver totalt. Hermed ikke sagt at elevernes opførelse ikke er vigtig, i den virkelige verden såvel som digitalt. Men hvis man ikke formår at udvikle nogle kompetencer hos eleverne, der kan føre til en digital dannet elev, kan man argumentere for at eleven ikke besidder evnerne til at forstå sig selv i samspil med sin omverden.

L2 kommer i modsætning, ind på de her kompetencer der kan føre til digital myndiggørelse og derigennem digital dannede elever (Mads Vestergaard, 2018). Han nævner kildekritik, som et potentielt værktøj til at fremme elevernes digitale dannelse, ved at anvende det på nyhedshistorier der flourerer på de sociale medier. Her bliver der arbejdet direkte med det fjerde princip inden for kritisk tænkning, som også er en del af Emus kriterier for digital myndiggørelse (Undervisningsministeriet, Emu - Digital myndiggørelse, 2021). L2 rejser desuden spørgsmålet, om digital dannelse bør være et begreb man stadig arbejder med, eller om digitaliseringen er en så stor og almindelig del af vores hverdag, at det hører ind under almen dannelse. Hvis man tager udgangspunkt i rapporterne, *danskernes brug af nyhedsmedier 2020* (Kim Christian Schrøder, 2020), *historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsten* (Jens Aage Poulsen, 2015) og *mediernes udvikling i Danmark – aktiv, overvældet adspredt eller afhængig* (Jakob Linaa Jensen, 2019) og sammenholder resultaterne med Vestergaard og Hansens pointer om hvorfor digital dannelse er vigtig, at have fokus på som selvstændigt begreb, herunder evnen til at blive et myndiggjort menneske, som har kundskaberne til at lade sig styre af sin fornuft og bibeholdelse af ens autonomi (Mads Vestergaard, 2018). kan man argumentere for at den digitale dannelse er yderst relevante i forhold til den autonome tankegang, som søges undermineret gennem

algoritmer. Modsat kan man, som L2 selv referere til, med baggrund i formålsparagraffen og Klafikis kategoriale dannelse (Karsten, 2001), anskue den digitale dannelse, som en del af almen dannelse, da samfundet har udviklet sig en i så betydelig grad, at digitale kundskaber må ses som værende fuldstændigt elementære, i forhold til at kunne begå sig i samfundet.

L1 giver udtryk for at man skal gøre eleverne fortrolige med at gå på nettet, men L1 giver ikke yderligere udtryk for hvad denne fortrolighed indebærer. På baggrund af L1's tidligere pointe, om at digital dannelse omhandler børns opførsel på nettet, må vi antage, at det er dette hun mener med fortrolighed. Modsat L1's pointe, kunne man argumentere for at blive fortrolig på nettet indebærer kompetencer i forhold til en kritisk adfærd, som muliggør at eleverne ikke får en følgtagadfærd, som Vestergaard og Hansen beskriver (Mads Vestergaard, 2018).

Diskussion/konklusion

Diskussion skal fungere som afsæt til konklusionen. Den skal være med til at afdække hvilke potentialer og begrænsninger historiefaget har, i forhold til at styrke elevernes kompetencer på digitale medier. Yderligere vil vi diskutere i hvor høj grad det er skolens ansvar at fordr digital dannelse, i forhold til forældrenes.

Ud fra vores analyse opstod der et interessant diskussionsspørgsmål. Er begrebet digital dannelse overflødig? Vi lever i en digitaliseret tidsalder, hvor adgangen til information nærmest er uendelig og der eksisterer stadig flere talerør, hvor der kan spredes alt fra propaganda til fundamental forkerte fakta. Når et individ dagligt skal tage stilling til, om den information der bliver præsenteret for en, er sand, falsk eller misledende, og man konstant skal agere i et kritisk tænkende perspektiv, kan man argumentere for, på baggrund af klafikis kategoriale dannelses perspektiv (Karsten, 2001), at det blot er en del af den almene dannelse. Men hvor og hvorfor opstår nødvendigheden i at dele dannelse op i flere perspektiver? I denne bachelor opgave har vi beskæftiget os med tre forskellige perspektiver, digital, demokratisk og almen dannelse. Og vi har tidligere argumentere for hvordan det hele egentlig kan anskues som værende almen dannelse på baggrund af individuelle samfund. I modsætning kan man sige, at hvis almen dannelse er det overordnede perspektiv der forgrener sig ud i underkategorier, giver det måske meget god

mening, rent overbliksmæssigt. Det tillader at folkeskolelærerne kan dele deres fælles job på kryds af fagkombinationer, nemlig at danne eleverne, op og udlicitere hvert enkelt perspektiv, eller underkategori. Som vi også fandt frem til i analysen, mener lærerne, at der er nogle fag der egner sig bedre til specifikke dele af de forskellige dannelsesperspektiver. Historie og samfundsfag har den kritiske kompetence, samtidig med at de beskæftiger sig med Lise Kvande og Nils Naastads pointer for demokratifostning (Naastad, 2019), der danner grundlag for at kunne indgå i et demokratisk samfund. Et andet eksempel er L1s syn på digital dannelse og valget om at placere det i natur og teknologi. Begrundelsen fremgår ikke i empirien, men rationalet bag er til at forstå, ordet digital har noget med computere at gøre, og en computer er en teknologi. Dette er dog ikke tilstrækkeligt, for som vi tidligere har fået konstateret, er digital myndiggørelse, en del af digital dannelse, og her arbejder man med den kritiske tænkning.

Med udgangspunkt i vores analyse, vil vi søge at diskutere og konkludere på hvilke potentialer historiefaget har i forhold til at danne elever, så de har kundskaberne til at begå sig i et digitaliseret samfund. Set i lyset af vores analyse, er det helt klart at faget historie har nogle unikke kompetencer, som kan fordre kritisk tænkning og demokratisk dannelse. Som både L1 og L2 nævner i løbet af interviewet, kan kildekritik være med til at fodre kritisk tænkning og stillingtagen hos eleverne. Dette er yderst relevant i et samfund, hvor informationer i stigende grad bliver digitaliseret og personaliseret. Dog mener både L1 og L2, at demokratisk dannelse ikke alene kræver kompetencer indenfor historiefaget. L1 lægger stor vægt på, at man som demokratiskdannet borger skal være bevidst omkring selve valgprocessen. L1 mener at dette fungerer godt i den ramme klassens tid præsenterer. Dog kunne man argumentere for, at historiefaget har stærke forudsætninger for også at udvikle kritisk kompetence gennem argumentation. Det synes ikke helt fjernt, at en historielærer underviser i valgprocesser og argumentation, da dette unægtelig er den del af nutidens samfund. Samtidig kunne man forestille sig et scenarie, hvor man prøver at opstille de påvirkningskræfter, som bliver anvendt på sociale medier og på andre digitale platforme. Ikke alene ville eleverne i et sådant scenarie, lade sig overbevise af forskellige kandidaters argumentation, men i lige så høj grad være bevidste omkring hvordan de bliver påvirket gennem ydre faktorer. L2 giver i løbet af sit interview udtryk for det synspunkt, at

historiefaget kan være medskabende i forhold til demokratisk dannelse. L2 lægger sig i forlængelse med Lise Kvande og Nils Naastads (Naastad, 2019) forståelse for, hvordan man igennem historiefaget kan være med til fordre demokratidannelse. Dog mener L2 også at der er kompetencer udenfor historiefaget, som L2 anser for at være grundlæggende færdigheder i forhold til demokratisk dannelse. Her nævner han specifikt hvordan matematik og forståelse for hvordan økonomi hænger sammen, er en del af demokratisk dannelse. Det er vores konklusion på baggrund af vores analyse og diskussion, at historiefaget rummer nogle unikke kompetencer i forhold til, hvordan man kan fordre demokratisk dannelse i nutidens samfund præget af digitalisering og markedsføring af brugerne på internettet. Dermed er det ikke sagt, at andre fag ikke har forudsætninger for, at fordre demokratisk dannelse, men vi anser kompetenceområderne i historiefaget, som værende unikke i forhold til udviklingen af kritisktænkning og forståelse af hvordan digitaliseringen påvirker dem i deres hverdag.

Som det fremgår af Bernard Eric Jensens model (Naastad, 2019, s. 59) bliver eleverne udsat for historiebrug i mange sammenhænge udenfor skolens arena. Derfor er det relevant at stille spørgsmålet, om hvor opmærksomme lærerne i faget historie skal være på denne brug og hvordan de kan anvende denne viden i deres undervisning. L1 giver i sit interview udtryk for, at L1 besidder en meget begrænset viden om sine elevers gøren og laden uden for skolens rum. L1 er ikke bevidst om sine elevers medievaner. I konteksten af vores opgave kan dette blive et problem, da det besværliggør udformningsprocessen af undervisningsmateriale der tager udgangspunkt i L1s elevers livsverden. Ydermere kan det være problematisk for L1 at skabe et undervisningsforløb i historie omkring digital dannelse og digitaliseringens udvikling, uden viden omkring hendes egne elevers interesse i den digitale verden. Dog kan der stilles spørgsmål ved hvorvidt, det er L1s opgave at fremskaffe sig viden om L1s elevers digitale – og medievaner, da meget af denne brug foregår udenfor skolens arena. Samtidig må det siges, at hvis elever ikke selv er opmærksomme på hvordan de kan påvirkes gennem algoritmer på internettet, mener vi at det er lærerens ansvar at udstyre sine elever med de bedst mulige forudsætninger, for at agere modstandsdygtigt overfor ydre påvirkningskræfter. Dermed mener vi også at det er lærerens rolle, at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, når undervisningen skal forberedes.

L2, har modsat L1, bedre styr på hvilke medier L2s elever anvender og et større overblik over deres adfærd på nettet. L2 er også opmærksom på, hvordan dette kan arbejdes med i skolesammenhæng. Dette synes at være en god måde at undervise i digital- og demokratiskdannelse, fordi L2 her har fokus på elevernes livsverden. Det vil derfor være nemmere for eleverne at se sig selv i undervisningen, samtidig med at de mere eller mindre bevidst udvikler deres kompetencer i forhold til digital dannelse, demokratisk dannelse og kritisk tænkning.

Jf. folkeskolens formålsparagraf stk. 1 (Undervisningsministeriet, EMU - Formålsparagraffen, 2021) er det et samarbejde mellem forældre og skole, der skal skabe lyst til læring og give eleverne kundskaber der gør det muligt for dem at tage sig en uddannelse. Derudover skal folkeskolen forberede eleverne til at blive borgere i demokratisksamfund. Dermed må vi også, som historielærer, påtage os det ansvar at styrke demokratiskdannelse hos eleverne gennem fagets kompetencer. Denne dannelse må bero sig på den udvikling samfundet gennemgår. Derfor må man som lærer bestræbe sig på, at vedligeholde allerede etableret kompetencer, samt tilegne sig nye kompetencer, som gør det muligt at sikre kvaliteten i undervisningen. Den moderne historielærer må derfor være vidne om, hvordan informationsmålretning foregår på internettet, og på sociale medier. Endvidere må historielæreren være bevidst om sine elevers medievaner. Dette skal sikre, at historielæreren bedst muligt kan skabe undervisningsforløb, som tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Ydermere skal undervisningen sikre sig hvilke kundskaber eleverne skal være vel bevandret i, for at kunne være et autonomt, selvbestemmende og kritisk individ. Dermed er det ikke sagt, at forældrene ikke har en rolle i dannelsen af eleverne til demokratiske medborgere. Tværtimod besidder forældre ofte en unik viden om deres børns medievaner og mediebrug. Det er dog lærerens rolle at aktivere forældrene i denne sammenhæng. Man kunne som historielærer opsøge viden hos forældrene, i forhold til hvordan deres børn bruger digitale medier. Med baggrund i den viden man får fra forældrene, kan man udvikle et forløb omkring digitalisering og målrettet information, som tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

Vores empiri tegner et billede af, at lærere kan og formegentlig har forskellige syn på dannelse og de mange perspektiver herunder. De er dog enige i, at historiefaget spiller en

vigtig rolle i dannelsesprocessen af eleverne, da faget arbejder med både historiebevidsthed og kompetenceområdet kildearbejde. Kildekritik er dog blot et værktøj eleverne kan anvende som led i at kunne agere kritisk tænkende og man må som lærer forsøge så vidt muligt, også at berøre de andre principper. Den eksterne forskning peger netop i retning af, at unge mennesker fortrækker en passiv ageren, hvor de lader algoritmer determinere hvilke gratis nyheder de læser. Det er derfor vigtigere end nogensinde, at vi får dannet de unge mennesker til at agere som kritiske tænkere, så de kan sortere, vurdere og på den baggrund træffe og udvikle velovervejede beslutninger, og holdninger. Det er dog ikke kun historiefaget der egner sig til dannelse af eleverne. Vores empiri peger i retning af en bred enighed om, at folkeskolen som helhed herunder alle fag inkluderet, spiller en vigtig rolle.

Perspektivering

Bachelorprojektet kan udvides ved at inddrage problemstillingen omkring den begrænsede mængde af undervisningstimer i historiefaget. Begge informanter kom ind på, at de synes strukturen i skema-læggelsen begrænser historieundervisningen, ikke nødvendigvis mængden, men derimod strukturen. Yderligere blev vi opmærksomme under skrivningen af dette projekt, at undervisningsministeriet er i gang med et forsøg omhandlende et nyt fag i den danske folkeskole. Faget teknologiforståelse arbejder med en lang række af de samme kompetencer som vi har dækket i vores bachelor. Da vi undersøgte faget nærmere, fandt vi frem til, at faget kan ses som enten enkeltstående, eller som en integreret del i andre fag. I faghæftet fremgår det, at faget kan integreres i størstedelen af fagene i den danske folkeskole, men historie er undladt. Dette finder vi opsigtsvækkende da et af kompetenceområderne "digital myndiggørelse" direkte "*omhandler at udvikle en kritisk refleksiv og konstruktiv undersøgelse og forståelse af digitale artefakters muligheder og konsekvenser*" (Undervisningsministeriet, EMU - Historie, 2021). Vores empiri peger på at historiefaget netop har unikke muligheder for at arbejde med og udvikle ovenstående kompetence, og vi undrer os derfor over, hvorfor undervisningsministeriet har undladt at inkludere historiefaget. Denne undren har resulteret i et skriv til undervisningsministeriet, hvor vi søger afklaring på hvorfor historiefaget ikke er inkluderet.

Bibliografi

- Muschinsky, M. M. (2017). Forskningsmæssige positioner & traditioner . I M. M. Muschinsky, *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29-80). København: Hans Reitzel.
- Bjørndal, C. R. (2003). *Det Vurderende øje*. Oslo: Klim.
- Skov, C. B. (2020). *Kritisk tænkning*. København: Gyldendal.
- Tirelli, V. L. (2017). *Bacheloropgaven*. København: Akademisk forlag.
- Historiedidaktik. (2016). *Jens Aage Poulsen & Jens Pietras*. København: Hans Reitzel.
- Naastad, L. K. (2019). *Hvad skal vi med historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaas, T. C. (2016). *Praktikbogen*. København: Hans Reitzel.
- Karsten, S. (2001). Dannelse. I *Pædagogisk opslagsbog* (s. 36-48). Chr. Ejlers.
- Undervisningsministeriet. (22. 5 2021). *EMU - Teknologiforståelse*. Hentet fra EMU.dk:
<https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t34>
- Undervisningsministeriet. (22. 5 2021). *EMU - Formålsparagraffen*. Hentet fra Emu.dk:
<https://emu.dk/grundskole/uddannelsens-formaal-og-historie/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (22. 5 2021). *EMU - Historie*. Hentet fra EMU.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_historie.pdf
- Jakob Linaa Jensen, R. B. (2019). *Rapportering om mediernes udvikling i Danmark*. Århus: Danmarks medie- og journalsthøjskole & Slots- og Kulturstyrelsen.
- Kim Christian Schrøder, M. B.-Ø. (2020). *Danskernes brug af nyhedsmedier 2020*. Roskilde: Roskilde universitet.
- Jens Aage Poulsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Sørensen, E. (2 2002). *Netværksdemokratiet i byen*. Roskilde, Sjælland, Danmark.
- Bråten, I. (2008). Forståelse af digitale tekster: nye udfordringer. I H. S. Ivår Braten, *Læseforståelse: læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. Århus: Klim.
- Undervisningsministeriet. (22. 5 2021). *Emu - Kritisk tænkning*. Hentet fra Emu.dk:
<https://emu.dk/hf/demokrati-og-faellesskaber/kritisk-taenkning?b=t430-t461>
- Mads Vestergaard, M. H. (2018). Digital dannelse til myndighed og demokrati. *Unge Pædagoger*, 70-84.
- Jensen, B. E. (2004). Med Livsverden som afsæt. *Foreningen af Historielærere ved Handelsgymnasiet*, 82-91.
- Undervisningsministeriet. (22. 5 2021). *Emu - Digital myndiggørelse*. Hentet fra Emu.dk:
<https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/digital-myndiggoerelse>

Anders Villumsen Laer175158
Daniel Brogaard Buss
Laer175128

Kritisk t enkning og dannelse
med afs et i historiefaget.
Bachelor

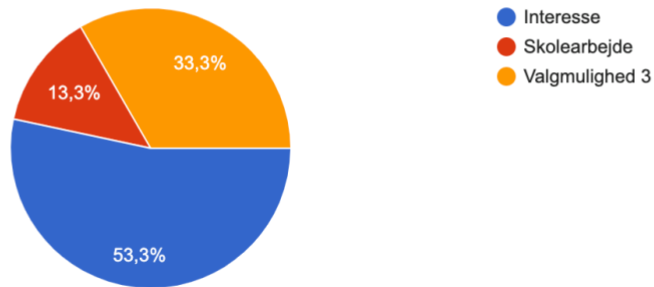
D.26-05-2021

Bilag.

Bilag 1.

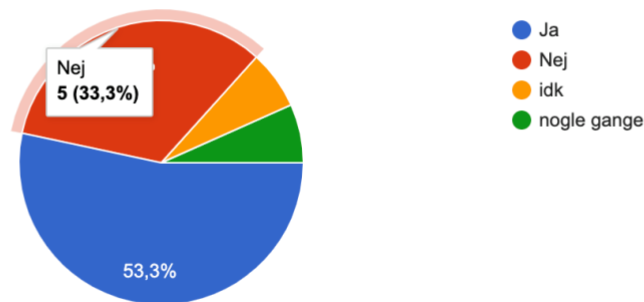
Hvorfor læser du nyheder?

15 svar



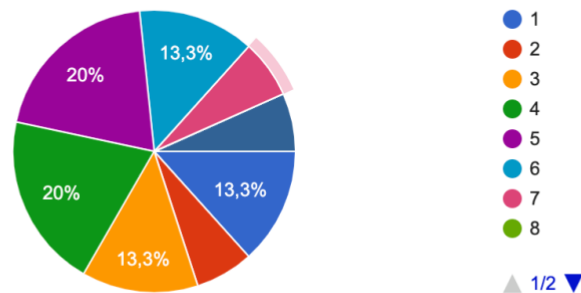
Tænker du over hvem eller hvad det er der deler eventuelle artikler du læser?

15 svar



På en skala fra 1-10, hvor 1 er meget lidt og 10 er meget, hvor opmærksom er du så på hvor informationen kommer fra?

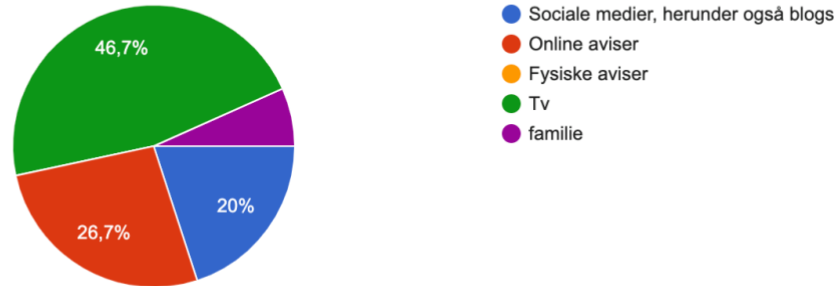
15 svar



Hvor får du hovedsagligt dine nyheder fra? (flere svar muligheder tilladt)

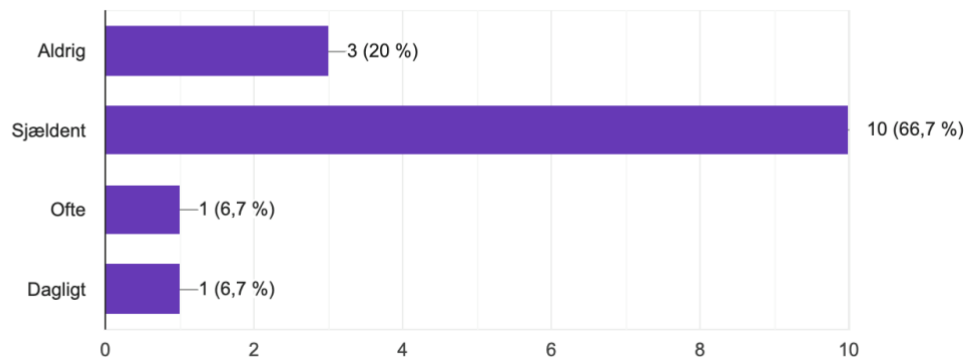


15 svar



Hvor mange gange om ugen læser du nyheder?

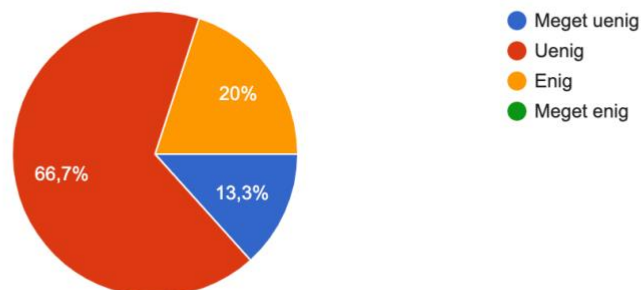
15 svar



Man kan som regel stole på hvad man ser, hører eller læser på sociale medier eller blogs, som reddit, facebook eller instagram

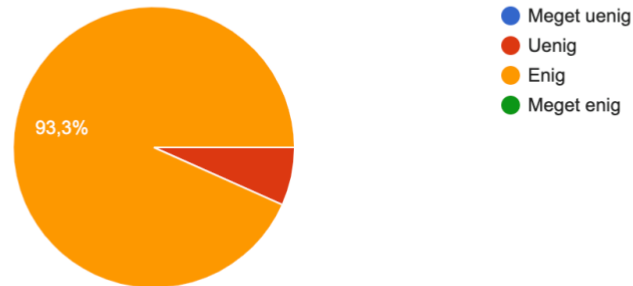


15 svar



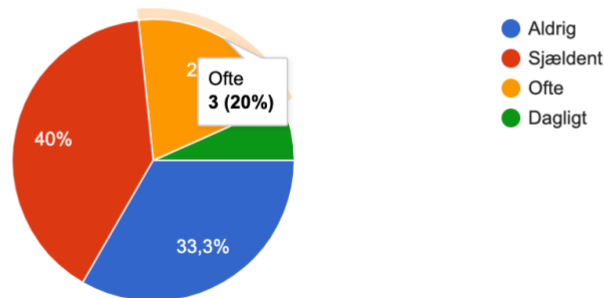
Man kan som regel stole på hvad man ser, hører eller læser i medier som tv, radio og aviser

15 svar



Hvor ofte deler du en nyhed?

15 svar



Bilag 2.

1	<p>Interviewer: det første spørgsmål er jo, hvad mener du om mængden af historieundervisning i folkeskolen?</p> <p>L1: ”der har jeg egentligt tænkt over, (..) at jeg synes stadig væk at man skulle arbejde mere med at kalde det for kultur fag. Øhmm, sådan så man fik lov til at få flere timer ind i faget. (..) det er at vi slår vores kristendom og historie timer sammen, sådan vi får kørt nogle større forløb. I stedet for kun at have en time om ugen, det ved jeg i hvertfald der er mange historielærere der synes det er for lidt, ikke.”</p> <p>Interviewer: hvorfor synes du historie er et relevant fag?</p> <p>L1: L1; ”og det synes jeg fordi det giver sådan en, det giver sådan en mulighed for at tale om nogle andre fag, jeg mener andre</p>	Historiefagets rolle
---	--	----------------------

	<p><i>emner, som man ikke kan i det andre fag, jeg synes der er det der kæmpe dannelsesaspekt for børnene det der historiskebevidsthed de skal skabe det synes jeg er så utrolig vigtigt, uden historien var vi her jo ikke, eller så vidste vi i hvert fald ikke hvem vi var, kan man sige, ja. (...) også kildearbejde, jeg arbejder rigtig meget med. (...) altså at få arbejdet med de der, blive mere kritiske overfor de kilder som vi bruger (...)."</i></p>	
2	<p>Interviewer: Interviewer – er det deres primære kilde til nyhedsstof, eller for de det også andre steder fra?</p> <p>L1: L1 <i>"Det ved jeg faktisk ikke, det ved jeg faktisk ikke."</i></p> <p>Interviewer: er det nogle fag du umiddelbart tænker er bedre til at arbejde med kompetencer indenfor demokratisk dannelse?</p> <p>L1: L1; <i>" (...)klassens tid, når vi skal vælge til elevråd, eller hvad for nogle spil der skal være i skolegården, vi bruger rigtig meget krudt på at de får stemt, altså jeg bruger meget hemmelige afstemninger, så det er et så ærligt resultat der kommer ud af det, så der ikke sidder nogle og bestemmer over de andre (...)"</i></p>	<p>Historielærernes syn på demokratisk dannelse</p>
3	<p>Interviewer: og hvad indebærer det begrebet digital dannelse ifølge dig?</p> <p>L1: L1; <i>"jamen det er jo hvordan man opfører sig i den virtuelle verden og hvordan man opfører sig på sociale medier og hvordan man opfører sig etiks korrekt, hvis man kan sige det, det handler om at støtte dem, så de bliver mere fortrolige med at gå på nettet(...)"</i></p>	<p>Historielærernes syn på digital dannelse</p>

Bilag 3.

1	<p>Interviewer: Det næste spørgsmål er, om historiefaget stadig er relevant i folkeskolen, eller om det er blevet overflødigt med tiden?</p>	<p>Historiefagets rolle</p>
---	---	-----------------------------

L2: *L2; "Det er stadig meget relevant, og jeg syntes også det har taget sig en god udvikling. Skulle man snakke om det ikke var relevant skulle man tilbage til en tid hvor, som du sikkert kan huske bedre end mig, ikke i tiden, men teorierne om, der var jo en tid, hvor en del af historiefaget var undervisning i fædrelandsfremtoning osv,"*

Interviewer: Hvad mener du om mængden er historieundervisning i den danske folkeskole som det ser ud nu?

L2: *L2; "jeg mener mængden ser fin ud, hvis man tæller det op på antal timer(..) men, noget man kunne diskutere var om timer bliver brugt rigtigt i forhold til Historie som fag. Man kan sige alle små fag har det problem, modsat måske dansk og matematik at der tit er langt mellem undervisningsgangene og vil man gerne lave et eller andet særligt, (...) Så man kunne jo overveje om det skulle ligge på en anden måde, så det måske lå i blokke, eller hvor man måske arbejdede lidt mere i temauger."*

Interviewer: ja kan du komme ind på nogle af de vigtigste kompetence i historiefaget

L2: *L2; "Den mest oplagte, er kildekritik, med henblik på informationsstrømmende, de her ekstreme infomationsstrømme vi bliver udsat for, derfor bliver det vigtigere og vigtigere. Førhen, der er jo en grund til kildekritik er en del af historiefaget sådan rent akademisk, det var jo hovedsageligt historikere der skulle sidde og behandle sådan nogle ting førhen, og der må vi sige der er det jo os selv, hvert eneste menneske, hver eneste dag, der skal være kritisk i forhold til Den information vi bliver givet. Så der er helt sikkert nogle steder hvor historiefaget gør sig meget relevant."*

2	<p>Interviewer: Interviewer: kunne du som historielærer finde på at arbejde med digital dannelse i historiefaget?</p> <p>L2: <i>L2; "Ja, jeg tror jeg ville brede der mere ud, som kommunikation/teknologi udvikling, så kunne man lave et rigtig fint forløb hvor man tager hele massekommunikationsudviklingen med, som jeg også mener er en meget stor del af sociale medier, altså hvordan massekommunikation udvikler sig. Og der kan vi også se nogle historiske skridt i forhold tilHvad betød det da radioen kom, hvad betød det da tv'et kom, fordi de også havde enorm betydning for hvordan vi kommunikerede.</i></p> <p>Interviewer: er du opmærksom på dine elevers nyheds- og medievaner?</p> <p>L2: <i>L2 "ja, det er mand, altså selvfølgelig kommer det an på en detaljegrad, det jo ikke sådan jeg spørger dem ud, hvad har du hørt eller læst af nyheder, men det noget vi snakker meget om, sociale medier fylder rigtig meget i vores undervisning, vi bruger det aktivt i forhold tilHvordan eleverne kan løse en opgave (...) Og vi snakker om den her dannelse på sociale medier og hvordan det hænger sammen med, virkeligheden eller i hvert fald mennesker bag. Nyheder er noget vi prøver at arbejde ind, vi bruger meget børnenyheder i skolen, det har alle steder jeg har været, har børnenyheder fyldt en del."</i></p> <p>Interviewer: Ja, jamen så har jeg et sidste spørgsmål, og det er om du føler et ansvar, for at give dine elever nogle kompetencer til at begå sig i den online verden, det indebære både sociale medier,</p>	Historielærernes syn på demokratisk dannelse
---	--	--

<p>noget så simpelt som google, altså det her med de har et rør ud til resten af verden</p> <p>L2: <i>L2; "JA! Det mener jeg helt bestemt, og jeg mener, måske et eller andet sted, at vi skal droppe ordet eller begrebet digital dannelse, også bare sige, jamen det er en del af almen dannelse sådan som verden er nu."</i></p> <p>Interviewer: godt, så ville jeg egentlig høre, hvordan du ville betegne demokratisk dannelse med dine egne ord.</p> <p>L2: <i>L2; "først of fremmet syntes jeg det er en dannelse i og bliver samfundsborger (...) Og det handler jo om forståelsen af hvad det vil sige at være demokratisk borger, altså ikke bare gå ned og stemme og ikke bare at leve i et demokrati, men have en forståelse af hvad det gir en, også en vis grad, hvad det kræver af en (...), (...) koder eller kobler man det sammen så det jo netop noget af det der vi snakkede om lige før med historisk forståelse, altså hvordan hænger tingene rent faktisk sammen. At have et demokrati og leve med ytringsfrihed, og hvad det ellers indebære, det her med det ikke er en naturgivet ret, eller noget vi bare naturligt får, det noget som millioner, milliarder af mennesker ikke har i dag og som i den grad heller ikke har været en del af danmarkshistorie, hvis vi bare kigger mere end 100 år tilbage. (...)"</i></p> <p>Interviewer: ja, jamen så ville jeg egentlig høre hvilke fag du syntes egner sig bedst udvikle og lave demokratisk dannelse hos børnene i den danske folkeskole?</p>	
---	--

	<p>L2: L2;" det er nok den brede pallet i de humanistiske, historie indgår, dansk indgår, samfundsfag indgår. (...) Hvis man vil, kan man sagtens argumentere for at natur fag og matematik også er en del af det. Det at indgå i et demokratisk samfund er også at indgå i en økonomi og have en forståelse for det. Og det er også at indgå i grundlæggende videnskab, det ser vi jo her med corona, altså folk der stiller spørgsmål til basis videnskab og begynder at kritisere det. Og det har jo betydning for samfundet og det demokrati vi lever i.</p>	
3	<p>Interviewer: kunne du som historielærer finde på at arbejde med digital dannelse i historiefaget?</p> <p>L2: L2;" (...) Og så kunne man jo sige, du kunne jo bare lave ren kildekritik forløb, og det gør vi jo sådan set også, måske med noget tværfaglighed i dansk, hvor man laver kildekritik af nyhedsartikler eller nyhedshistorier, der florerer rundt på de sociale medier."</p>	Historielærernes syn på digital dannelse