

# Digital Dannelse i engelskundervisningen

En undersøgelse af elevers brug af digitale medier i læringsprocessen

**Af:** Christian Nordholm (294498) &  
Michael Korup Overgaard (292522)

**Vejledere:** Lise Majgaard &  
Ditte Holch Jensen

**Anslag:** 90.973

**Bilag:** 21.239



Bachelorprojekt 2023  
VIA University College  
Campus C

**Dato:** 10 maj, 2023

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2. Problemformulering</b>	<b>4</b>
<b>3. Metode</b>	<b>4</b>
3.1 Læsevejledning	4
3.2 Metodeafsnit	5
<b>4. Redegørelse/Teori</b>	<b>6</b>
4.1 Digital dannelse & Folkeskolens formål	6
4.1.1 Eleven som medansvarlig deltager	6
4.1.2 Digital dannelse gennem produktion og analyse	7
4.2 Engelskfagets formål	9
4.2.1 Eleven som kritisk undersøger	9
4.2.2 Eleven som analyserende modtager	10
4.2.3 Eleven som målrettet og kreativ producent	10
4.2.4 Eleven som ansvarlig deltager	10
4.3 Dannelsesbegrebet i vores øjne	11
<b>5. Analyse</b>	<b>13</b>
5.1 Gert Biesta & mødet med digitale medier	13
5.2 Engelskfaget som nøgle til dannelsespotentialer	15
5.3 Begrænsninger og muligheder	15
5.3.1 De digitale forstyrrelser	15
5.3.2 Den interkulturelle kompetence	20
5.3.3 Den kommunikative kompetence	21
5.3.4 Designprocesmodellen	22
5.3.5 Analysemodellen	24
5.3.6 IKK - Samspil mellem skole og virkelighed	26
5.3.7 Digital dannelse	27
5.3.8 Digital literacy	29
<b>6. Handleperspektiver/Diskussion</b>	<b>30</b>
6.1 Hvad ønsker eleverne?	31
6.1.1 Hvordan kan vi skabe et fælles sprog?	32
6.2 Fra selfiesyn til verdenssyn	33
6.3 Fra digital stilhed til fysisk kommunikation	35
6.4 Fordele og ulemper ved digital integration i undervisningen	36
<b>7. Konklusion</b>	<b>37</b>
<b>8. Perspektivering</b>	<b>38</b>
<b>9. Litteraturliste</b>	<b>40</b>

# 1. Indledning

Processen for vores bachelorprojekt begyndte med, at vores underviser stillede spørgsmålet “hvad er I optaget af?”. Vi var begge enige om, at vi, i vores praktik, havde oplevet elever i, som havde et meget spredt niveau ift. det engelsk de producerede, det mundtlige og skriftlige. Vi reflekterede derfor over, hvordan vi, i vores folkeskoletid, var blevet grebet af det engelske sprog og identificerede, at interessen var kommet udenfor skoletiden i form af computerspil, film og bøger. Vores første indskydelse blev derfor, at vi gerne ville prøve at ramme eleverne på deres interesseområde. Dernæst sporede vi os ind på, at det sociale medie TikTok havde vundet indtog blandt de unge. Derudover havde vi også hørt om den effekt TikTok har haft i form af deres hashtag BookTok, hvor de unge anbefaler bøger til hinanden, som førte til at bibliotekerne ikke kunne følge med efterspørgslen på noveller, der blev anbefalet på TikTok (Ruwald & Maschoreck, 2023).

Vores tanke var derfor, at der måtte være en kraft ved TikTok, som kunne fange elevernes opmærksomhed. Dette synes vi kunne være spændende at overføre til en engelskfaglig kontekst, hvor eleverne havde en oplagt mulighed for at støde på noget autentisk indhold. Ydermere kunne vi lære dem om digital dannelse og hvordan de begår sig på sociale medier. Der gik dog ikke længe, før vi stødte på vores første problem. TikTok kunne ikke anvendes pga. GDPR-lovgivningen. Vi synes stadig der var noget spændende ved det digitale aspekt og var derfor fortsat opsatte på at arbejde med inddragelsen af især digitale medier i undervisningen.

Vi oplevede begge, gennem vores praktik, at eleverne i høj grad benyttede sig af computere i undervisningen. Samtidigt oplevede vi også, at eleverne havde forskellige tilgange til, hvordan computeren skulle bruges i undervisningen, og det samme gjorde sig gældende for lærernes vedkommende. Vi kunne derfor ikke undgå at blive reflektive over for vores egen brug af computer og hvordan vi havde tænkt os at bruge et sådant værktøj i vores fremtidige profession som engelsklærere. Vi stillede os selv spørgsmålet, om eleverne forventes at kunne begå sig digitalt eller om det er noget, der er et behov for, at de bliver undervist i. For it og medier er et tværgående emne, som skal berøres af alle fagene (EMU, 2023). Yderligere fremgår det også af faghæftet for engelsk, at it og medier er en vigtig ressource både som et værktøj, men også som adgang til verden og multimodale tekster (*Engelsk Faghæfte*, 2019).

Vi bliver som kommende lærere derfor unægteligt nødt til at forholde os til, hvilken rolle vi har ift. den digitale dannelse af eleverne og hvordan vi kan planlægge, gennemføre og

evaluere en undervisning, der sørger for, at it og medier bliver integreret på en produktiv og brugbar måde.

## 2. Problemformulering

De ovenstående tanker og refleksioner har ledt os til følgende problemformulering:

*Hvilke muligheder og begrænsninger kan engelsklæreren møde, hvis vi ønsker, at eleverne skal digitalt dannes gennem vores undervisning?*

For at undersøge vores problemformulering dybere vælger vi at understøtte den med disse tre problemstillinger:

*Hvorfor er det relevant at tale om digitale medier i en folkeskolekontekst?*

*Hvordan påvirkes engelskundervisningen af integrationen af digitale medier i undervisningen?*

*Hvordan forholder eleverne sig til digitale medier i skolen?*

## 3. Metode

### 3.1 Læsevejledning

Vi vil i opgaven anvende begrebet digital dannelse, når det handler om følgende begreber: Digital dannelse/myndiggørelse/literacy. Dernæst bruger vi også begrebet digitale medier, dette dækker over: It og medier, digitale artefakter og teknologier. Vi vil kun afvige fra dette, hvis det findes nødvendigt for at understrege en evt. pointe.

Vi har valgt pga. projektets rammesætning at prioritere, hvilke teorier vi uddyber grundigt, og hvilke som Karen Lunds beskrivelse af den kommunikative kompetence, vi vælger ikke at uddybe, da det for os som engelsklærere forekommer naturligt, hvad dette indebærer.

Projektets udgangspunkt bliver præsenteret i indledningen, samt hvorfor vi har valgt den pågældende problemformulering. Efterfølgende vil vi beskrive og begrunde vores metodiske afsæt og empiriindsamling.

I det følgende afsnit redegør vi for, hvad der står beskrevet i folkeskolens formål og faghæftet for engelsk ift. det tværgående emne it og medier. Dernæst vil vi også i dette afsnit redegøre for, hvordan den digitale dannelse beskrives af Helle Hinge, hvilket efterfølges af en

redegørelse af Marie-Louise Wagner & Ole Sejer Iversens to modeller, hvis fokus har at bidrage til elevernes digitale dannelse. Yderligere vil vi beskrive, hvorfor vi mener, at elevernes digitale dannelse er en nødvendighed jvf. formålsparagraffen.

Efterfølgende vil vi præsentere vores analyse. Vores analyse tager udgangspunkt i vores empiri og belyser relevante problemstillinger lærerne, eleverne og fagfolk beskriver ift. at have digitale medier med i undervisningen. Vi vil løbende redegøre og anvende relevant teori, som vi mener bidrager til yderligere at nuancere den fremhævede problemstilling.

Dernæst vil vi på baggrund af analysen komme med handleanvisninger, som kan være med til at skabe refleksioner om- og opkvalificere brugen af digitale medier i engelskundervisningen. Disse handleanvisninger vil blive fulgt af en diskussion om fordele og ulemper ved digitale medier i skolen.

Slutteligt vil vi konkludere på vores problemstilling. Vi vil efter at have afleveret projektet sørge for, at følge med i udviklingen indenfor området, så vi eventuelt kan medbringe dette til den mundtlige eksamen. I slutningen af opgaven findes litteraturliste og bilag. Bilagene indeholder transskriberede interviews samt nogle af de modeller, der bliver refereret til gennem opgaven.

## 3.2 Metodeafsnit

I vores undersøgelsesarbejde gengiver og fortolker vi kontinuerligt på de perspektiver vi har fundet frem til gennem vores arbejde med vores bachelorprojekt. Vi forholder os til en fænomenologisk, hermeneutisk tilgang til vores empiri. Vores ønske er, at vi med denne tilgang vil skabe et nuanceret indblik i de forskellige perspektiver vi har fundet frem til gennem vores undersøgelse.

For at undersøge vores problemstilling har vi gennemført fem semistrukturerede kvalitative interviews (Bak, 2017, 50-51). To interviews med lærere på to forskellige folkeskoler i Århus. Tre gruppeinterviews med otte elever. Vi valgte at interviewe lærerne for at skabe et inde fra perspektiv på problemstillingen. Lærerne er i sidste ende den ene af de to grupper, der skal arbejde i den digitalt-integreret folkeskole. Gennem vores gruppeinterviews med eleverne vil vi skabe et indefra-ud perspektiv gennem børnenes egne artikulationer omkring deres oplevelser af at have digitale medier som en aktiv del af deres skoleliv. Vi har yderligere læst og undersøgt området omkring digitale medier i skolen og anvender derfor også fagtekster som en del af vores empiri (Pjengaard, 2017, 328).

Vores intention med professionsbachelorprojektet er at give et nuanceret og velbegrunderet blik på, hvilke konsekvenser integrationen af digitale medier i engelskundervisningen har for hhv. læreren og eleverne. Dernæst undersøge, hvilke dilemmaer engelsklæreren kan møde, når vi skal forsøge, at digitalt danne eleverne i folkeskolen.

Vi går til vores bachelorprojekt, empiriindsamling og proces med et fænomenologisk og hermeneutisk videnskabssyn. Vi forsøger at respektere de forskellige perspektiver på vores emne og gennem vores arbejde med empirien og fagtekster forstå og fortolke på udsagn, holdninger og argumenter omkring digitale medier og digital dannelse i en folkeskolekontekst (Bak, 2017, s. 56). Vi har i overensstemmelse med det hermeneutiske videnskabssyn forsøgt at fortolke vores empiri ud fra helheden (Schmidt, 2022).

Ift. valget af vores metode er vi opmærksomme på, at vi både i vores interviews, gengivelse af fag-, og lovtekster grundet vores forforståelse ikke vil kunne give et fuldstændigt neutralt syn på emnet. Vi har forsøgt at imødekomme dette ved at udføre vores interviews inden vi læste os ind i emnet. Dette gjorde vi med intentionen om at kunne stille åbne spørgsmål, der endnu ikke var farvet af vores eget bias, eller rettere en velinformeret bias (Schmidt, 2022) (Bak, 2017, 50-51).

## 4. Redegørelse/Teori

I vores teoriafsnit vil vi redegøre for, hvordan digital dannelse relaterer sig til folkeskolens formål. Dernæst vil vi redegøre for hvilke engelskfaget formål, og hvilken rolle digitale medier har ift. beskrivelsen i faghæftet. Dette bliver trukket i sammenhæng med digital dannelse og derfor også det tværgående emne it og medier. Slutteligt vil vi redegøre for, vores udgangspunkt ift. dannelse som også vil blive sammenkædet med, hvilken sammenhæng denne har i en digitaliseret kontekst.

### 4.1 Digital dannelse & Folkeskolens formål

#### 4.1.1 *Eleven som medansvarlig deltager*

I folkeskolens formål §1 stk. 3 lyder det således:

“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” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022)

Marie-Louise Wagner & Ole Sejer Iversen beskriver, hvordan digitaliseringens indtog på arbejdsmarkedet og i vores private liv har udfordret vores værdier fra en ny position: den digitale. Anvendelsen af digitale medier ændrer fundamentalt det samfund, skolen uddanner til. Dvs. at uddannelsessystemet har til opgave at uddanne eleverne, så de får de nødvendige digitale kompetencer til ansvarsfuld deltagelse i det demokratiske samfund. Wagner og Iversen arbejder med to primære tilgange til udvikling af elevernes digitale kompetencer. Den konstruerende designproces og den myndiggørende forståelsesproces (Wagner & Iversen, 2020).

Vi vil i det kommende afsnit uddybe disse begreber i samspil med Lene Kofoed Rasmussens forståelse af den digitale dannelse.

#### 4.1.2 *Digital dannelse gennem produktion og analyse*

Lene Kofoed Rasmussen beskriver, hvordan begrebet digital dannelse, især fik sit indpas i det tre års forsøgsfag teknologiforståelse (2018-21), og dækker over fire kompetencemål: kritisk-, refleksiv- og konstruktiv undersøgelse og forståelse af digitale mediers muligheder og konsekvenser. Ifølge forfatterne skal skolen bidrage til, at eleverne bliver frisat fra deres ubevidste anvendelse af digitale medier, og blive kritiske brugere og skabere (Rasmussen, 2023, s. 52).

Rasmussen refererer til en undersøgelse lavet af VIVE, der viser, at over halvdelen af danske børn og unge i alderen 11-19 ikke mødes fysisk med deres venner i løbet af ugen. Derimod mødes de, ifølge rapporten, udelukkende med deres venner online i løbet af ugen (Ottosen et al., 2022). Rasmussen beskriver, at det fysiske rum ikke længere er det primære rum, når det kommer til socialt samvær (Rasmussen, 2023, s. 48).

Ift. kompetencemålene for teknologiforståelse, så peger Rasmussen på dilemmaet om, hvordan læreren skal forholde sig til dannelsen af barnet, når det kommer til de nye, digitale medier: "Hvad er det for tilbøjeligheder, vi skal tvinge børnene væk fra, når det kommer til de digitale teknologier?" og "Hvordan moraliserer vi dem, så de bliver i stand til selvstændigt og sammen med andre, at forholde sig fornuftigt til teknologien på måder, der kommer dem selv og menneskeheden til gode?" (Rasmussen, 2023, s. 53).

Hertil mener vi, at det er relevant at anvende Wagner & Sejers todelte tilgang til at udvikle elevernes digitale kompetencer og dermed understøtte deres digitale dannelsesproces. Deres tilgang fokuserer på to aspekter: konstruktion og forståelse af digitale medier. Wagner & Iversen beskriver, hvordan det er fundamentalt for konstruktionsprocessen, at eleverne

skaber, det de kalder, meningsfulde digitale medier. For at understøtte den proces introducerer de Designprocesmodellen<sup>1</sup>. Det er en cirkulær model, inddelt i seks aktiviteter: Designudfordring, undersøgelse, idéudvikling, konstruktion, argumentation og refleksion.

*Designsudfordring* er den del af processen, hvor grundlaget for processens begyndelse skabes. I en undervisningskontekst vil det være den didaktiske rammesætning af et komplekst problem, der danner udgangspunktet for elevernes arbejde. *Undersøgelse* er den del af processen, hvor eleverne gennem aktiviteter skal indsamle viden, de senere hen skal bringe med videre ind i processen. Aktiviteterne kan indeholde kvantitative/kvalitative metoder, empiriske undersøgelser, observationer eller interviews. *Idéudvikling* er der hvor idéer til digitale medier skabes. *Konstruktion* er der, hvor eleverne skaber deres digitale artefakt. *Argumentation* kræver, at eleverne behandler deres tilgang til designprocessen. Elevernes opgave er at beskrive deres valg og fravalg. *Refleksion* er centralt ift. at danne forståelse af digitale mediers implikationer for individet. Eleverne skal undersøge konsekvenserne af deres konstruerede digitale artefakt (Wagner & Iversen, 2020, s. 23-26).

Dernæst har Wagner og Sejer udviklet Analysemodellen<sup>2</sup>, der skal understøtte elevernes digitale dannelse gennem analyse, diskussion og refleksion om hvordan digitale medier er skabt af nogen, der har haft en intention (Wagner & Iversen, 2020, s. 26). Analysemodellen er inddelt i seks kategorier: Teknologi, formål, brug, værdi, konsekvens og argument. Modellen begynder ved *teknologianalyse*, hvor et digitalt artefakt anskues og beskrives ud fra tre overordnede parametre: interaktion, materiale og systemmodel. Interaktion består af det input og output, artefaktet giver og modtager. Materialet vedrører det materiale, der er brugt. Sidst fokuserer systemmodellen på, hvordan artefaktet er programmeret, f.eks. ift. et online artefakts algoritme. Eleverne skal kunne beskrive, hvordan et artefakt er konstrueret fysisk, men også digitalt. Dernæst er målet, at eleverne skal kunne udføre en *formålsanalyse* af det digitale medie. Dvs. kunne undersøge hvilken intention, der ligger bag skabelsen af det digitale medie. Dernæst skal eleverne kunne lave en *brugsanalyse*. De skal kunne undersøge hvordan mediet anvendes af mennesker i en konkret kontekst. Derudover skal de lave en *værdianalyse*, hvor der reflekteres over, hvilke interesser og værdier, der bliver fremhævet af designet. De skal ydermere kunne lave en *konsekvensanalyse*, hvor de behandler de konsekvenser det digitale medie har for os som mennesker. De skal her have fokus på, hvordan det digitale medie bliver brugt i relation til vores samfund. Afsluttende skal de udføre en

---

<sup>1</sup> Se bilag 2.1

<sup>2</sup> Se bilag 2.2



*argumentationsanalyse*. Dvs. at eleverne skal undersøge producentens egen fortælling om det digitale medie (Wagner & Iversen, 2020, s. 26-28).

Digital dannelse omhandler kritisk, reflektiv og konstruktiv undersøgelse af digitale medier ift. det samfund eleverne bliver uddannet til at deltage i. Vi vil i det kommende afsnit stille skarpt på, hvorfor vi mener, at engelsk som fag i folkeskolen, grundet sin fagbeskrivelse, har et potentiale til at bidrage til elevernes digitale dannelse.

## 4.2 Engelskfagets formål

Vi vil kigge på, hvordan engelskfagets formål beskriver brugen af it & medier i engelskundervisningen. Først beskriver vi, hvad formålet med engelskfaget er, og hvordan digitale medier gør sig gældende i den sammenhæng.

Formålet med engelsk er, som det beskrives på EMU, at: “Eleverne skal ... udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv.” (*Formål | Emu Danmarks Læringsportal, 2023*). Derudover beskæftiger de sig også med, hvordan de tværfaglige emner skal anvendes i engelskundervisningen.

Det beskrives på EMUs hjemmeside, at: “Eleverne skal ved at anvende ... it og medier ... opnå oplevelse, fordybelse og virkelyst. Herved skal eleverne bevare lysten til at beskæftige sig med sprog og kultur til fremme af deres alsidige udvikling.” (*Formål | Emu Danmarks Læringsportal, 2023*). Digitale medier skal virke som en ressource, der kan hjælpe eleverne i deres møde med det engelske sprog og kultur.

Derudover beskrives det i faghæftet, hvordan vi som lærere skal arbejde med digitale medier i engelskundervisningen. Her nævnes det som en vigtig ressource og værktøj til sprog, men også som adgangsgiver ift. verden og dens kulturer samt en god indgang til multimodalitet. Yderligere nævnes det også, at man har valgt at opdele it og mediekompetencerne i fire elevpositioner: Eleven som kritisk undersøger, analyserende modtager, målrettet og kreativ producent samt ansvarlig deltager (*Engelsk Faghæfte, 2019*).

### 4.2.1 Eleven som kritisk undersøger

Som kritisk undersøger skal eleverne foretage internetsøgning, da denne giver dem adgang til mere relevante tekster inden for sprog og kultur, end hvis de skulle arbejde med lærebøger. Det

anbefales derudover, at eleverne får lov til at arbejde med at søge kritisk i forbindelse med det indhold, som arbejdes med i undervisningen. På den måde kan eleverne få mulighed for at udvikle søgestrategier og vurdere søgeresultaterne kritisk samt citere dem korrekt. Med støtte, og senere selvstændigt, vurderer de også, at eleverne kan anvende relevante digitale hjælpemidler i arbejdet med faget (*Engelsk Faghæfte*, 2019).

#### 4.2.2 *Eleven som analyserende modtager*

Når eleverne skal arbejde med kompetenceområdet kultur og samfund, er det med et fokus på, at eleverne bliver analyserende modtagere. Det vil sige, at eleverne skal blive i stand til at analysere og vurdere medieproduktets måde at præsentere verden på. Det anbefales her, at eleverne får lov at arbejde med forskellige tekster, med et fokus på, hvordan forskellige virkemidler skaber forskellige reaktioner hos forskellige modtagere (*Engelsk Faghæfte*, 2019).

#### 4.2.3 *Eleven som målrettet og kreativ producent*

I undervisningen skal der være mulighed for, at eleverne bliver producenter af multimodale, digitale produkter. I arbejdet med det multimodale kan eleverne støde på mundtlig kommunikation f.eks. online video-kommunikation eller skriftlig kommunikation på blogs. Det kan også være tekster, der er hensigtsmæssige i både indhold og sprog inden for en kulturel og samfundsmæssig ramme (*Engelsk Faghæfte*, 2019).

#### 4.2.4 *Eleven som ansvarlig deltager*

Som nævnt tidligere er det engelskfagets formål, at eleverne skal kunne anvende engelsk globalt, og at de skal udvikle forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og forberede sig på et liv i et globalt samfund. Ved at involvere digitale medier kan eleverne nå ud i verden og blive deltagende og agerende. Gennem brugen af digitale medier bliver det muligt for eleverne at komme i kontakt med mennesker på mange forskellige måder og derigennem også lave fælles projekter (*Engelsk Faghæfte*, 2019).

Disse fire elevpositioner vil senere i opgaven blive anvendt til at kigge på et af vores handlingsforslag, for at sikre os, at vores forslag til et muligt forløb er i overensstemmelse med beskrivelserne i faghæftet.

### 4.3 Dannelsesbegrebet i vores øjne

I dette afsnit vil vi stille os selv spørgsmålet: “Hvad er dannelse og hvorfor er det relevant i en digitaliseret kontekst?”. Dette for at præcisere, hvad vores syn på dannelse er og efterfølgende for at konkretisere, hvad digital dannelse er, i vores optik.

Grunden til, at dannelse er en uundgåelig størrelse, er fordi den danske folkeskole er en dannelsesinstitution, der bygger på et værdigrundlag om åndsfrihed, ligeværd og demokrati (§1) (*Folkeskoleloven*, 2020). Undervisningen i folkeskolen skal derfor sigte mod at fremme disse tre værdier. Slås dannelse op finder vi frem til følgende definition:

“Begrebet dannelse henviser dels til den proces, hvorigennem et menneske erhverver sig et kulturelt bestemt indhold af viden, færdigheder og holdninger, og til resultatet af denne proces, som formodes at have ført til en dannelse af personligheden i den ønskede retning” (*Dannelse - Betegnelse for Pædagogisk Og Social Norm - Lex.dk*, 2023)

Vi kan derfor udlede, at dannelse altid har et normativt formål. I dannelse vil du opleve at få ændret sit syn på verden og sig selv. Inden for dannelse findes der mange forskellige syn på, hvad dannelse er og skal kunne. Med den danske idéhistoriker Lars-Henrik Schmidts ord bliver dannelse en selvoverskridelse. Dvs. det, at kunne sætte sig ud over sig selv og have et reflekteret fokus på sin interaktion med andre mennesker. I denne forbindelse skelnes der ikke mellem forskellen på, om dannelsen her foregår online eller offline. Den digitale dannelse bliver derfor, på samme måde, også en dannelse med en selvoverskridelse og en kritisk refleksion over sin egen interaktion med andre mennesker (Hinge, 2016, s.36).

Med dette udgangspunkt bliver dannelse et emne, vi som lærere, ikke kan undgå at berøre, fordi vores arbejde udføres i en dannelsesinstitution. Dertil skal vi også være bevidste om, at vi med vores undervisning skal fremme det værdigrundlag folkeskolen har. Derudover lever vi i en tid, hvor det digitale har vundet indpas i vores hverdag. Det betyder også, at vi skal indtænke denne dimension, når vi snakker dannelse - til trods for, at der ikke skelnes mellem online og offline dannelse.

Ved enhver pædagogisk praksis er der et bagvedliggende dannelsessyn, hvilket i en læringskontekst fremstår som en didaktik, der fremmer dette dannelsessyn. Didaktikken bliver dermed det, der forbinder undervisningens formål - og dets dannelsessyn - med praksissens indhold og metoder. I forlængelse heraf bliver det derfor tydeliggjort, at det er ønskværdigt med en undervisning, der kan skabe dannelse hos eleverne samtidigt med, at de arbejder med indhold og metoder, som styrker deres kompetencer inden for det digitale. Hvor der førhen blev snakket om, at eleverne skulle opnå læse- og skrivekompetencer, er der nu også opstået et behov for, at eleverne tilegner sig digitale kompetencer (Hinge, 2016, s.37)

For så at vende tilbage til, hvad digital dannelse er, så har vi defineret, at dannelse handler om at starte en proces, som er med til at give viden, færdigheder og holdninger og i forlængelse af dette også en kritisk refleksion over sin interaktion med andre mennesker. I en digital kontekst, mener vi, at det kan videreføres til at betyde, at indgå i en proces, hvor eleverne opnår færdigheder, som kan bruges i samråd med de digitale værktøjer, samt en refleksion over, hvordan de interagerer med andre digitalt. Dette bliver fremadrettet i opgaven, det vi mener, når vi beskæftiger os med digital dannelse.

At den digitale dannelse har relevans, kan begrundes med, at formålet med folkeskolen, som sagt, skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (*Folkeskoleloven*, 2020). Dertil skal det også siges, at vi kan se en bevægelse hen mod det Helle Hinge, kalder for Web 4.0. Kendetegnet herved er intelligente systemer, der kan genkende mennesker via biometri - f.eks. "Face ID" på iPhones. Derudover kendetegnes Web 4.0 også ved, at teknologi og mennesker skal arbejde symbiotisk sammen, hvilket der den seneste tid kan ses eksempler på ved AI programmer, der tager ved lære af de inputs de modtager fra mennesker. Denne større integration af teknologi i vores hverdag skal skolen ruste eleverne til at deltage i, som Hinge skriver det:

Derfor kan skolen med fordel klæde elever på til at træffe bevidste valg om, hvornår og hvordan de vil overvåges ... sidst, men ikke mindst, hvorfor de overvåges, modtager reklamer osv. (Hinge, 2016, s. 21)

Dvs. at gøre eleverne bevidste om og forholde sig kritisk til, hvad teknologien tilbyder og til hvilken pris, vil være en dannelse af aktive medborgere, hvilket er en forudsætning for et åbent og demokratisk samfund.

## 5. Analyse

### 5.1 Gert Biesta & mødet med digitale medier

I følgende afsnit vil vi forholde os til et dannelsessyn, der bliver præsenteret af den hollandske dannelsesteoretiker Gert Biesta. Her vil vi tage udgangspunkt i hans syn på undervisning, især med fokus på hans tre domæner; *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation*. Disse domæner vil kort blive forklaret i en folkeskolesammenhæng, og senere hen vil *subjektifikationen* især blive benyttet til at pege på, hvilken betydning det har at lade eleverne møde digitale medier i undervisningen.

For Biesta er det en vigtig pointe at gøre op med den diskurs, han mener hersker om undervisning. For ham bliver termet "læring" meget intetsigende, fordi det ikke forholder sig til, hvad læringen handler om og hvem den er til for (Biesta, 2020, s. 91). For læring kan eleverne opnå alle steder, endda endnu mere i dag grundet internettet. Derimod er det vigtige ved læring, for Biesta, at de lærer noget, som de lærer af en årsag, og at de lærer det fra nogle (Biesta, 2020, s. 91).

Med denne understregelse af, hvad det vigtige ved undervisning er, giver det god mening at dykke ned i de tre domæner, som Biesta mener, befinder sig i undervisningen. Det første domæne, *kvalifikation*, drejer sig om hele retfærdiggørelsen for, hvorfor det overhovedet er nødvendigt at sende børn i skole: "Many would probably agree that one of the key functions of education has to do with the transmission - or, in less directive terms, the making available of - knowledge and skills" (Biesta, 2020, s. 92). Her bliver der henvist til, at formålet med uddannelse i høj grad omhandler, at eleverne skal tilegne sig en viden og nogle færdigheder, der skal transmitteres til dem fra en lærer. Dertil tilføjer Biesta også, at denne tilegnelse foregår i en social kontekst, både eksplicit og implicit, hvilket gør at der er tale om *socialisation* (Biesta, 2020, s. 92). Slutteligt kommer Biesta også ind på det domæne, han kalder *subjektifikation*. Her handler det, for Biesta, om at undervisning unægteligt altid vil påvirke elevernes individuelle evner, enten positivt eller negativt (Biesta, 2020, s. 93).

Specielt *subjektifikations* domænet er interessant, da det, for Biesta, omhandler frihed, hvor den enkelte enten kan vælge at handle eller vælge at lade være. "Freedom viewed in this way is fundamentally an *existential* matter; it is about how we exist, how we lead our own lives, which of course no one else can do for us" (Biesta, 2020, s. 93). Det eksistentielle består i, at frihed, for Biesta, kommer til at handle om, hvordan individet kan eksistere som subjekt i

sit eget liv frem for at være et objekt for, hvad andre vil have én til at gøre. Biesta trækker på andre pædagogiske tænkere blandt andre Immanuel Kant, fordi han fremhæver det paradoksale ved at skulle lære børn om at blive subjekter, gennem at lade dem være objekter. Det lyder meget lig det paradoks Kant opstiller: "How do I cultivate freedom through coercion?" (Biesta, 2020, s. 94). Forskellen fremhæver Biesta som værende, at gennem *subjektifikation* kan lade eleverne vælge fra og derigennem minde dem om, at de kan vælge at være subjekt (Biesta, 2020, s. 95).

Alt dette har en relevans, fordi eleverne besidder en frihed, der ikke skal tages fra dem. Derimod er det ikke en frihed, hvor de kan gøre hvad end de vil. Selvom vi eksisterer som subjekter i vores eget liv, vil vi altid eksistere i og med verden, andre mennesker og levende væsner. Måden hvorpå eleverne kan opleve dette beskriver Biesta på følgende måde:

One thing it asks from education is that it make an encounter with the real possible - an encounter that allows for a "reality check." This requires, among other things, that education not remain merely conceptual but that there is something real at stake in it; that the world, in its materiality and its sociality, can be encountered. (2020, s. 98)

Hertil kommer argumentet, at det er en nødvendighed for eleverne at blive mødt med den virkelighed, som de vil støde på, når de skal ud at være en del af samfundet. Derfor giver det også god mening, i forlængelse af Biestas argumenter at snakke om, at det er en nødvendighed for eleverne at arbejde med digitale medier. Det digitale er, som tidligere nævnt, blevet en integreret del af vores samfund. Men en anden vigtig pointe er, at de tre domæner, alle, skal spille en rolle i undervisningen. Vi som lærere skal give eleverne mulighed for at tilegne sig færdigheder, dertil i en socialiseret kontekst for slutteligt at lade dem træffe valg på egen hånd. Det vil være måden hvorpå vi, med Biestas syn, kan sikre os at eleverne bliver dannet til at indgå som ansvarlige samfundsborgere.

Biestas argument for, hvorfor det er nødvendigt at lade eleverne møde digitale medier i deres skolegang, samt hans definition af domænerne danner grundlaget for, hvorfor vi også mener det er vigtigt at indtænke digitale medier i undervisningen.

## 5.2 Engelskfaget som nøgle til dannelsespotentialiet

“Børn vokser op med digitale medier og teknologier, som forbinder dem med hele verden, men derfor bliver de ikke ansvarlige verdensborgere eller forstår deres ansvar for kloden” (von Oettingen, 2019, s. 15)

Sådan beskriver Alexander von Oettingen, at børn ikke selv bliver dannet af at bevæge sig gennem den fælles verden uvidende om de principper, der gør samfundet til samfundet. Det er her skolens rolle gennem undervisningen at tage det nære og det enkle og trække det imod det abstrakte og komplekse. Læreren skal overveje, hvordan ens enkelte fag låser op for dannelsespotentialiet og i øvrigt, hvilket dannelsespotentialie det åbner for (von Oettingen, 2019).

Vi vil derfor i analysen forsøge at forholde os til hvordan engelskfaget er med til at åbne op for det dannelsespotentialie, det digitale indeholder, samt hvordan det kan gå i samspil med sprogfaget engelsk.

Vi vil i det kommende afsnit stille skarpt på nogle af de dilemmaer, vores interviews har givet os indsigt i. Vi vil derefter dykke ned i disse dilemmaer og med udvalgt teori løbende beskrive og argumentere for de muligheder og begrænsninger den digitale dannelse bringer med ind i engelskundervisningen.

## 5.3 Begrænsninger og muligheder

### 5.3.1 *De digitale forstyrrelser*

“... nyere undersøgelser har vist, at unge tjekker deres telefon helt op til 150 gange dagligt” (Rashid, 2017, s.19)

Når det digitale bringes ind i undervisningen, skaber det rum for forstyrrelse. Forstyrrelser er et udtryk for noget, der forhindrer os i aktivt at gennemføre en aktivitet, f.eks. løse en opgave i undervisningen. Dorte Ågård beskriver, hvordan der i dag er store koncentrationsproblemer forbundet med forstyrrelser fra devices. Dette er noget, der har genklang i vores lærerinterviews.

“Men skærmen er også vildt forstyrrende. De sidder jo og spiller skak, som jeg sagde indledningsvis... Alle mulige snap-beskeder og Instagram. Og en evig forstyrrelse” (Se bilag 1.1)

Det er i forbindelse med forstyrrelser som disse Ågård påpeger, at eleverne påvirker deres arbejdshukommelse negativt. Da opmærksomhedsstyring er en helt central opgave for at kognitive processer kan gennemføres. Hvis eleverne hele tiden skal bruge energi på at blokere forstyrrelser udefra, så begrænses de kognitive ressourcer, der er tilbage til at gennemføre det arbejde de er i gang med (Ågård, 2021, s. 71-92).

Ydermere skaber det en problematik ift. at lagre informationen i elevernes langtidshukommelse. Ifølge Ågård er det en forudsætning for, at information kan lagres i langtidshukommelsen, at den fastholdes og bearbejdes i arbejdshukommelsen. “*De neuroner, som behandler en given information, skal holdes elektrisk aktive nogle sekunder, og det er denne uafbrudte aktivering, der er forudsætningen for blivende læring*” (Ågård, 2021, s. 78). Dvs. at det kræver opmærksomhed og dybdegående arbejde med informationer, før de lagres til senere anvendelse i langtidshukommelsen. Ågård argumenterer for, at en overfladisk strejfning af ny information uden repetition ikke vil kunne blive til viden, som senere vil kunne anvendes. Denne overfladiske tilgang til læring er noget både eleverne og lærerne, vi har interviewet, giver udtryk for.

“Altså vi får lavet det, som vi skal, men der er nogen, der laver bare lidt, og så er det sådan, okay, nu har jeg lavet en side, så kan jeg godt ligesom gå ind og lige tjekke Instagram eller et eller andet” (Se bilag 1.3)

Det ovenforstående er den beskrivelse to elever i ottende klasse giver af, hvordan nogle elever arbejder, når der er digitale medier i undervisningen. Denne beskrivelse stemmer overens med det, lærerne oplever.

“Altså, jeg oplever lidt, at de yapper lidt en opgave igennem, og så, når de, de laver jo ikke nogenlunde det, det skal, men sådan lidt overfladisk, så de kan komme hen til, altså på mellemtrinnet, der hørte jeg nogen snakke om, om federtid, altså sådan det er det, eleverne drømmer om, det er, når de er færdige med opgaven, så er der federtid. Og jeg kan også kende det fra mine egne elever, altså at, så man skal hen til, altså, så



man kan sidde og gemme sig for læreren, har lavet nogenlunde det, man skulle, man kan i hvert fald sådan semi svare på, det man skal, når han kommer” (Se bilag 1.1)

Dvs. denne overfladiske tilgang til arbejdet med indholdet i undervisningen er en generel tendens, når eleverne arbejder med eller har adgang til digitale medier i undervisningen.

Både Ågård, eleverne og lærerens beskrivelser af de digitale forstyrrelser i undervisningen har forskningsbaseret rygdækning. ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study), der er en undersøgelse af elevers computer- og informationskompetence, viser, at halvdelen af de danske lærere i 8. klasse i 2018 mener, at det distraherer elever fra at lære, hvor det i 2013 kun var 14 procent (DPU - Danmarks institut for pædagogik og uddannelse, 2019). Dette har sandsynligvis sammenhæng med, at siden folkeskolereformen i 2014 har skolerne skullet opkvalificere deres personale inden for seks kompetenceområder, herunder et af dem IT i undervisningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Det viser, at digitaliseringen har fået en større tilstedeværelse i undervisningen og dermed har de digitale forstyrrelser fået et større råderum.

Ågård definerer begrebet digital støj, der er udviklet af Rambøll i samarbejde med undervisningsministeriet. Digital støj defineres af Rambøll som værende: “forstyrrelser, distraktioner, manglende engagement, manglende deltagelse eller asocial og fraværende adfærd blandt elever, der er foranlediget af elevens egen eller en klassekammerats brug af digitale enheder” (2019, s. 3). Rambøll specificerer yderligere, at dette kun er rettet mod de forstyrrelser, der opstår i en skole- og undervisningskontekst.

Den påvirkning, der kan opstå, eleverne imellem, når det kommer til brugen af digitale medier, er en af de primære faktorer, der ifølge Peter Holdt Christensen øger risikoen for “ikke-relevant” skærmtid. Christensen navngiver begrebet *smittende skærme*. Begrebet dækker over, hvordan én enkelt elevs skærmb brug kan påvirke ikke bare elevens egen, men også de omkringsiddende elevers deltagelse i undervisningen og dermed undervisningsmiljøet (Holdt Christensen, 2018, s. 75-83). Dette genkender eleverne også:

“Det kan være svært at håndtere for eleverne, fordi så bliver man fristet af, at andre laver noget (på computeren/telefonen), og så siger man ligesom, at det skal nok gå, men så kan det godt være, at det ikke helt går. Man kan hurtigt miste selvkontrollen” (Se bilag 1.4)

Det eleven beskriver er den mekanisme Christensen har navngivet *skærmtidens konfliktmodel*. Modellen er et udtryk for, hvordan vi har svært ved at undgå fristelser, når vi er sammen med andre, der giver efter for samme fristelse. Christensen beskriver, at modellens drivkraft ligger i, at vi oplever et skærmbehov, der fører til skærmtid. Samtidig med, at vi oplever behovet, kan vi blive i tvivl om vi bør imødekomme behovet. Den modstand, tvivlen møder, vil oftest afgøre, om behovet bliver opfyldt eller ej. I Christensens model kan det ses, hvordan elevens skærmbehov kan blive mødt af to primære modstande hhv. oplevet konflikt, dvs. om opfyldelsen af behovet kan anses som problematisk f.eks. hvis det strider mod klassereglerne eller afbryder eleven i sit arbejde, dernæst kan det møde modstand enten af, elevens individuelle karakteristika, det kan være vilje eller vaner, og sidst andres adfærd som enten understøtter eller ikke understøtter elevens tvivl om hvorvidt behovet skal opfyldes. Christensen påpeger dog, at det er vigtigt at elevens tvivl om behovet skal opfyldes understøttes enten af læreren eller sine klassekammeraters adfærd. Hvis tvivlen ikke møder modstand, vil det lede til, at behovet i alle tilfælde dækkes. Denne manglende modstand er noget både Christensen og Ågård stiller skarpt på. Christensen beskriver, at mange undervisere og undervisningsinstitutioner ikke forholder sig til skærmene, og den ikke-relevante skærmtid derfor ikke opleves som problematisk (Holdt Christensen, 2018, s. 75-83). Ågård beskriver, hvordan der:

“ud fra hver skærm udgår en trekantet zone, som eleven sidder indenfor, og som afgrænses af, hvorfra de andre kan se det, der er på skærmen. Både elever og lærer ser ud til at respektere det som en usynlig diskretionslinje... man skal have lov at kigge ind i” (Ågård, 2021, s. 102).

Denne ikke stillingtagen eller involvering i hvad eleverne foretager sig på skærmen beskrives af en elev beskriver således: “Jeg føler, at der er mange lærere, som bare giver os alinea for hver time, og de ved måske ikke engang selv, hvad fanden det er, vi sidder og laver” (Se bilag 1.5)

Denne ikke-indblanding i elevernes skærmtid, vil efterlade eleverne i en konstant kamp med deres egen opmærksomhedsstyring, hvilket er en helt central opgave for at kognitive processer kan gennemføres. Understøttende påpeger Imran Rashid, hvordan, at hver gang hjernen skal flytte opmærksomheden frem og tilbage vil den igangsætte disse processer: Udvælgelse af, hvilke sanseinput, der er vigtigst, bearbejdelse af disse input, fortolkning af input, lagring af informationerne i korttidshukommelsen. Dernæst skal hjernen, når eleven

vender tilbage til den primære opgave, der skulle løses, aktivere to funktioner før eleven vil kunne reagere på den information: Genkaldelse af information fra korttidshukommelsen og handling på baggrund af informationen (Rashid, 2017, s. 72-73).

Derudover påpeger Rashid to punkter, hvor vi påvirkes af det digitale. Vi påvirkes både på vores empati, dvs. vores evne til at relatere til andre mennesker, og vores kommunikative evner. Hvis eleverne bruger størstedelen af deres tid i et todimensionelt univers, hvor interaktioner ikke længere nødvendigvis foregår ved brug af mimik eller stemme, vil eleverne komme til at mangle den nødvendige stimulation af hjernecentre, som involverer kontakten med andre mennesker. Særligt interessant er det, at evnen til at føle empati overfor andre har en sammenhæng med behovskontrol (Rashid, 2017, s. 69). Tesen er, at når mennesket udviser behovskontrol udøver det faktisk empati for sit fremtidige jeg. Derfor kan vi sige, at vi, gennem vores undervisning, skal give eleverne mulighed for at udvise empati for deres fremtidige jeg.

Ift. vores kommunikative evner påpeger Rashid ulempen ved, at det digitale sprog nemlig ikke træner de "finere kommunikative nuancer", der skal anvendes, hvis eleverne skal beskrive verdenen omkring dem på et ikke-overfladisk niveau. Rashid refererer yderligere til psykolog og professor Larry Rosen, der i 30 år har undersøgt teknologiens påvirkning af mere end 50.000 børn, unge og voksne i USA og 24 andre lande (Rashid, 2017, s. 60). På baggrund af den forskning mener Rosen, at teknologien har gjort det muligt at skabe flere relationer digitalt, men på bekostning af de fysiske, og at mange mennesker i dag "snacker" små bidder af digitale og fysiske relationer, men kommunikerer faktisk ikke (Rashid, 2017, s. 60).

I det ovenstående har vi fundet frem til, at når det digitale bringes med ind i klasserummet opstår der i højere grad en risiko for, at eleverne for det første får udfordret deres kognitive processer, der normalt vil lede til læring. For det andet kan vi sige, at en problematik skærmene bringer med sig ind i undervisningen er, at det ikke nødvendigvis kun er den enkelte elevs egen skærm, der kan forstyrre dem, men klassekammeratens skærm vil i lige så høj grad bidrage til at den enkelte ikke deltager aktivt i undervisningen. For det tredje kan der argumenteres for, vha. Peter Holdt Christensens *skærmtidenkonfliktmodel*, at det er vigtigt, at eleven oplever modstand, hvis denne skal modstå trangen til at handle på sit behov for ikke relevant skærmtid. Slutteligt kan vi argumentere for, at der eksisterer en tendens hos lærerne og eleverne til ikke at blande sig i andres skærmtid, da denne anses som et privat anliggende. Rashid understøtter disse punkter med argumentet for, at den manglende koncentration og overforbrug af digitale medier kan medføre, at elevernes empati og kommunikative evner bliver svagere. Vi mener derfor, at det er vores opgave som lærere at oplyse eleverne om, hvilken effekt de digitale medier kan have på dem, samt give dem viden om hvordan de

forskellige medier fungerer, og hvorfor de er så dragende for os som mennesker. Derfor vil vi i de kommende afsnit undersøge, hvordan engelsklæreren kan arbejde med digitale medier for at udvikle både elevernes interkulturelle og kommunikative kompetencer.

### 5.3.2 *Den interkulturelle kompetence*

Vi vil i det kommende afsnit analysere os frem til argumenter for, hvorfor det er relevant og nødvendigt at arbejde med digitale medier i engelskundervisningen i den danske folkeskole, samt hvordan det kan understøtte udviklingen af elevernes interkulturelle og kommunikative kompetencer.

Forholder vi os til engelskfaget bygger det, jvf. faghæftet, på en tilgang, hvor sproget sættes i tematiske rammer. Det tematiske indhold beskrives således i faghæftet:

“Det tematiske arbejde vil som regel omfatte elementer af kultur, samfund og tekster, og derfor vil mål fra dette kompetenceområde kunne indgå i overvejelser om valg af tematisk indhold og udviklingen af elevernes interkulturelle, kommunikative kompetence” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 62)

I faghæftet bliver der givet konkrete eksempler på, hvordan engelsklæreren bør reflektere over tilgangen til det tematiske arbejde, med sproget i fokus. Læreren reflekspunkter er som følger: Eksemplarisk betydning, nutidsbetydning, fremtidsbetydning, struktur og tilgængelighed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). *Eksemplarisk betydning* vil sige, at læreren indtænker hvilke meningssammenhænge og grundprincipper indholdet åbner op for. *Nutidsbetydning* refererer til, hvilken betydning indholdet har for, at eleverne skal udvikle en forståelse nu. *Fremtidsbetydning* refererer til, hvilken betydning indholdet vil have for elevernes fremtid. *Struktur* er hvordan læreren har tænkt sig at tilrettelægge indholdet. *Tilgængelighed* betyder, at læreren skal overveje gennem hvilke midler indholdet kan blive gjort tilgængeligt for eleverne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Begynder vi med den eksemplariske betydning af arbejdet med digitale medier, kan vi med udgangspunkt i vores interviews forsøge at analysere og fortolke på udtalelserne fra lærere. Dermed kan vi stille skarpt på, hvilken eksemplarisk betydning det kan have for elever at arbejde med det indhold. Et af de elementer ved det digitale lærerne er meget optaget af, er hvordan det digitale kan være en form for pseudo adgang til den verden, eleverne endnu ikke kan rejse ud i:

“Altså alt, hvad der sådan handler om kultur og samfundsforhold i engelsk, sagde en eller anden, som jo er en del af engelskfaget. Der er jo en fed adgang til det... man kan komme meget ud i den verden, man ikke kan rejse ud i, kan man jo komme ud i på en anden, pseudo måde. Så jeg kan sagtens se, hvorfor man fremhæver engelsk som et fag, hvor det kan noget særligt måske” (Se bilag 1.1)

“Jeg kan faktisk rigtig godt lide meget af den digitalisering. For det giver jo et vindue ud i verden. Og det er jo engelsk. Vi vil jo gerne ud og se på nogle engelsksprogede kulturer og se, hvad sker der og hente det ind i undervisningen. Det er altså svært at gøre i en almindelig tekstbog” (Se bilag 1.2)

Det tyder på, at det eksemplariske potentiale, digitale medier har, er at åbne verden for eleverne. I forlængelse af dette påpeger det lige så nutidsbetydningen for, at eleverne skal beskæftige sig med de digitale medier, hvis det er den måde de “nu” kan få adgang til verden. Fremtidsbetydningen må i så fald ligge i, at eleverne udvikler kompetencer gennem arbejdet med indholdet til at kunne anvende digitale medier, dette jvf. de fire elevpositioner fra faghæftet. Det kan enten være gennem udviklingen af deres viden om de digitale medier og deres indvirkning på os som mennesker, jvf. Wagner og Iversen, i relation til vores samfund, eller deres interkulturelle kommunikative kompetencer gennem interaktioner med andre mennesker online, jvf. Ana Kanareva-Dimitrovska. Dermed mener vi, at der kan argumenteres for, at de digitale medier som tema i engelsk kan danne grundlag for udvikling af både elevernes interkulturelle og kommunikative kompetencer. Dette mener vi ydermere bliver understøttet af Ana Kanareva-Dimitrovska, der argumenterer for, at elevernes interkulturelle kommunikative kompetencer kan udvikles gennem arbejdet med onlineinteraktioner (Kanareva-Dimitrovska, 2019). Ifølge faghæftet i engelsk vil læreren gennem en refleksion over sit valg af tematisk indhold også bidrage med en dannelsesmæssig værdi for eleverne.

Hvordan læreren konkret kan handle ud fra ovenstående, vil vi vende tilbage til i vores handleanvisninger.

### 5.3.3 *Den kommunikative kompetence*

“Altså, man kan sige, at noget af det, der forsvinder, er forsvundet i folkeskolen. Det er jo det her, det talte rum, altså rum, hvor man taler sammen i dialog” (Se bilag 1.1)

Sådan lyder det fra en lærer, når han skal beskrive, hvorfor han mener digital dannelse er vigtigt, og hvorfor det er relevant i sprogfagene. Vi tager udgangspunkt i Karen Lunds beskrivelse af den kommunikative kompetence: at eleven skal være i stand til at anvende sit skriftsprog, både mundtligt og skriftligt samt tilpasse det til den givne situation (Lund, 2015, s. 106). Kommunikation og interaktion er drivkraften bag sprogtilegnelsen. Sådan beskriver Lund det. Derudover beskriver Lund potentialet mellem kommunikative aktiviteter og projektarbejde, der kan være udviklingsfremmende for elevernes sprogtilegnelse (Lund, 2015).

Lund beskriver tre punkter læreren kan vurdere, hvorvidt de kommunikative aktiviteter faktisk er kommunikative eller ej. For det første vurderes det, om aktiviteten kræver tovejskommunikation, dvs. kræver det, at begge parter bidrager til at opgaven kan løses? Dernæst, om parterne har konvergente mål med at begive sig ud i den kommunikative aktivitet? Sidst, om det i aktiviteten ligger indbygget, at parterne skal nå frem til en fælles løsning? (Lund, 2015, s. 155).

Vi vil anvende disse tre punkter til at vurdere, hvorvidt Wagner & Iversens to modeller (Desingsprocesmodellen og Analysemodellen) vil kunne danne grundlag for et projektarbejde, der bygger på kommunikative aktiviteter.

#### 5.3.4 *Designprocesmodellen*

Designprocessen danner grundlag for, at eleverne opnår en forståelse for de processer, der kan bidrage til skabelsen af et empatisk design af digitale medier. Det er gennem denne proces, at eleverne skal tilegne sig kompetencerne til at kode intention ind i teknologi, argumenterer for processens valg og reflekterer over disse. I det følgende vil vi bevæge os igennem modellen og analysere os frem til, om modellen danner gunstige vilkår for kommunikative aktiviteter.

Som vi redegjorde for tidligere, har Designprocesmodellen seks aktiviteter, hvoraf den første er *designudfordring*. *Designudfordringen* skal som aktivitet ifølge Wagner og Iversen danne den didaktiske ramme for elevernes arbejde, kan der i et kommunikativt perspektiv argumenteres for, at det er her læreren skal skabe det kommunikative formål. Læreren skal beskrive et komplekst problem, der ikke har en entydig løsning, som eleverne gennem samarbejde og dialog skal forsøge at løse (Wagner & Iversen, 2020). Dette kan, jvf. Lunds kriterier, også bidrage til at eleverne har konvergente mål med at deltage i de kommende kommunikative aktiviteter (Lund, 2015).

Dernæst skal eleverne beskæftige sig med aktiviteten, *undersøgelse*. Her skal eleverne samle den nødvendige viden til at kunne kommunikere omkring problemet. Derudover vil denne del af modellen også lægge op til, at eleverne anvender den nye viden til at producere

sprog. Dette kan ske ved, at eleverne gennem øvelse, forud for f.eks. et interview, træner sig i at stille korrekte og adækvate spørgsmål.

Efterfølgende skal eleverne anvende deres nye viden i *idéudviklings* aktiviteten. Aktiviteten vil lægge op til et skifte for eleverne, hvor de skal gå fra at forstå problemet/udfordringen til at ønske at ændre eller løse det gennem deres digitale medie. Kommunikation, der skal forekomme i denne fase af modellen, bygger på elevernes tidligere undersøgelse. Her ligger der et kommunikativt drive i, at eleverne gennem dialog med hinanden skal raffinere og bearbejde deres ideer til en konkret designidé.

*Konstruktion* indebærer aktiviteter, hvor eleverne tilegner sig ny viden og derefter skal anvende den. Eleverne vil gennem disse aktiviteter skulle notere sig ved de elementer, der gør deres design unikt, da disse pointer skal tages med videre i argumentationsaktiviteten.

*Argumentation* stiller krav til, at eleverne skal kunne videreformidle de valg og fravalg, de har foretaget gennem designprocessen. Denne aktivitets ramme lægger op til at eleverne skal øve sig, så de præcist og forståeligt kan kommunikere, hvorfor og hvordan deres produkt er kommet til, samt hvilken sammenhæng og betydning det kan have for verden.

Sidst skal eleverne gennem *refleksion* undersøge konsekvenserne af, hvad deres produkt bringer med sig ind i verden. De skal her kunne beskrive deres egen introspektion, intention og implikation af deres valg gennem processen.

Vi mener, at designprocesmodellen lægger op til, at eleverne gennem kommunikation skal nå frem til en fælles løsning på et problem. Vi mener også, at aktiviteterne alle kræver en form for tovejskommunikation, hvor begge parter i en given aktivitet har information som den anden har brug for. Det kunne være i aktiviteterne i undersøgelsesfasen, hvor eleverne har tilegnet sig forskellig viden og er nødt til at dele deres viden med hinanden for at kunne blive klar til at udvikle en idé, der kan løse problemet. Vi mener, at det er læreren, der skal sætte en didaktisk ramme, der skaber konvergente mål for eleverne inden de bevæger sig ud i de kommunikative aktiviteter. Ifølge Lund vil det, at vi kan svare "ja" til, at modellen indeholder hendes tre punkter skabe større mulighed for, at eleverne gør deres bedste for at: forstå det sprog de hører eller læser, betydningsafklare når der er noget de ikke forstår og give feedback på det de hører (Lund, 2015, s. 155).

### 5.3.5 Analysemodellen

I det følgende vil vi analysere analysemodellen ud fra Lunds tre punkter til vurdering af kommunikative aktiviteter. Vi vil undersøge hvordan elevernes undren over et digitalt medie kan bringes med ind i undervisningen og danne grundlag for kommunikation og dialog.

I arbejdet med analysemodellen skal læreren igen danne en didaktisk ramme, der klargør det kommunikative formål med de enkelte aktiviteter. Her kan læreren med fordel trække på elevernes undren som et afsæt til at skabe et kommunikativt formål. Det kræver, at læreren jvf. Wagner & Iversen hjælper eleverne til at stille spørgsmål til de digitale medier, der kan aktivere deres undren såsom: "Hvordan er de konstrueret?" "Hvad er deres formål?" "Hvordan bruges de, og hvilke værdier er indlejret heri?" (Wagner & Iversen, 2020, s. 30).

Analysemodellen starter, når vi arbejder med et eksisterende digitalt artefakt, med *teknologianalyse*. Læreren vil her for at udvælge et digitalt medie at arbejde med, få eleverne til i grupper, at skrive de digitale medier de bruger ned. Derefter skal eleverne udvælge et og undersøge mediet ud fra de tre overordnede parametre: Interaktion, materiale og systemmodel. Her må eleverne gennem samtalen med hinanden i grupperne spore sig ind på, hvilke interaktioner, materialer og hvilken systemmodel deres digitale medie indeholder.

Dernæst skal eleverne i grupperne lave en *formålsanalyse* af deres udvalgte medier. De skal kunne beskrive, hvad de mener, deres medie inviterer brugeren til gennem dets design. I forlængelse af dette skal eleverne udføre en *værdianalyse*, hvor de i grupperne diskuterer hvilke værdier og interesser designet fremhæver.

I den næste fase af modellen, *konsekvensanalysen*, skal eleverne undersøge, hvordan deres artefakt bliver anvendt i relation til vores samfund. Dette kunne gøres gennem et interview af en anden gruppe omkring deres brug af f.eks. et socialt medie, samt en refleksion over deres egen brug af mediet.

Sidst skal eleverne udføre en *argumentationsanalyse*, hvor de undersøger producenten eller designerens egen fortælling om mediet. Eleverne skal forsøge at forstå, hvorfor producenten præsenterer sit produkt som han gør, og hvilke særlige kvaliteter og værdier han lægger vægt på.

Derefter skal grupperne interviewe hinanden om, hvordan deres medie er konstrueret. Parterne vil på denne måde have konvergente mål med at begive sig ud i den kommunikative aktivitet. Eleverne vil have det fælles mål at undersøge og indsamle viden, og sprog om deres artefakt for at kunne dele denne viden med en anden gruppe. Der vil yderligere være et underliggende fælles mål om at gøre sig forståelige i deres kommunikation omkring mediet. I



samspillet mellem grupperne vil der være tovejskommunikation, da opgaven løses ved, at eleverne gennem deres interview får information fra den anden gruppe.

Vi mener at ovenstående vil skabe rum for, at eleverne som Lund beskriver det vil få mulighed for at indgå aktivt i selve beslutningsprocessen. Eleverne vil ifølge Lund gennem projektarbejde bygget på kommunikative aktiviteter, udvikle læringsstrategier, blive trænet i at opstille mål for de aktiviteter de er i gang med, og dermed blive bedre til at stille opgaver og mål for sig selv. Dette er en proces, der skal udvikles i samspil mellem lærer og elever, hvor læreren skal have fokus på, at der for den enkelte elev eller gruppe både er tilstrækkelig støtte og udfordring (Lund, 2015).

Som opsamling på dette afsnit vil vi sammenligne Wagner & Iversens todelte tilgang til digital dannelse og Lunds tilgang til projekt- og problembaseret undervisning i sprogfagene.

Lunds tilgang bygger på tre centrale principper ift. læringsarbejdet, de er som følger:

1. En indholdsbaseret dimension som udgangspunkt for, hvad der skal arbejdes med i undervisningen.
2. En kreativ problemløsningsindfaldsvinkel, som er en af de centrale drivkræfter for læringsprocesserne.
3. Inddragelse af elevernes/kursisternes/de studerendes erfaringer.

(Lund, 2015, s. 162)

Ydermere argumenterer Lund for at projektarbejdsformen skaber rige muligheder for autentiske sociale interaktioner i virkeligheden eller den virtuelle virkelighed.

Hvis vi tager udgangspunkt i det første punkt, lægger Wagner & Iversens modeller op til en indholdsbaseret tilgang til det, der skal arbejdes med. I dette tilfælde, at eleverne skal tilegne sig sprog til at arbejde med de digitale medier og dets mange facetter. Dernæst stiller Lund krav til, at der skal være en kreativ problemløsningsindfaldsvinkel. Her mener vi, at særligt designprocesmodellen opfylder dette krav, fordi eleverne skal arbejde kreativt sammen om at løse en given problemstilling ved at skabe deres produkt. Sidst skal elevernes erfaringer inddrages. Det mener vi bliver gjort, når der arbejdes med det digitale, da det som Wagner og Iversen selv beskriver det, er en del af både vores private liv, men også det samfund som skolen (ud)danner eleverne til.

Hvis undervisningen tilgås ved at lade indhold og sprog smelte sammen i et aktivt samspil får eleverne, jvf. Lund, mulighed for gennem kreativt arbejde med indholdsbaseerede sproglige aktiviteter, at lave vigtige hypotesedannelser og afprøvninger (Lund, 2015).

### 5.3.6 IKK - Samspil mellem skole og virkelighed

Noget der yderligere understøtter det at anvende digitale medier som et tematisk indhold i sprogtilegnelsen er Lunds pointe om at skabe rammer for, at sproget kan bruges til kommunikative formål, er en nødvendig betingelse, men ikke tilstrækkelig for at lære det. Lund påpeger, at der skal være to typer af rum til stede i klasserummet for, at sprogtilegnelse kan lykkes, et læringsrum og et anvendelsesrum (Lund, 2015).

Lund påpeger, at når det drejer sig om fremmedsprog er problematikken, at det førhen har været nødvendigt at skabe anvendelsesrummet inden for skolens mure. Det digitale indpas i samfundet har skabt rig mulighed for at bringe det autentiske sprog og dets brugere ind i klasserummet. Et godt bud på en motiverende tilgang kan ifølge Lund være at tage udgangspunkt i væsentligt indhold, der er præcise emner og problematikker fra elevernes egen hverdag (Lund, 2015).

Ydermere præsenterer Lund muligheden for, at eleverne vil opleve disse emner som værende virkefulde områder, der lægger op til indholdsbase ret autentisk interaktion, både med deres klassekammerater og eventuelt elever fra andre lande, alt sammen på fremmedsprog (Lund, 2015). Vi vil i det følgende argumentere for, hvorfor vi mener det digitale skaber en mulighed for at udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence (IKK).

De interaktioner, der kan forekomme gennem samarbejdet, med en anden skole i et andet land, vil ifølge Ana Kanareva-Dimitrovska, som tidligere nævnt, bidrage til at udvikle elevernes IKK. Dimitrovska lægger ligesom Lund og Wagner og Iversen op til en projektbaseret tilgang til samarbejdet. "IKK defineres som et komplekst konstrukt, der bygger på holdninger, viden og færdigheder; komponenter, der er tæt forbundne, og som gør det muligt at kommunikere og interagere effektivt i interkulturelle situationer" (Kanareva-Dimitrovska, 2019, s. 74).

Hvis vi sammenligner Dimitrovskas forslag til, hvordan en sådan proces kunne tilrettelægges og Lunds principper for tilrettelæggelse af et problem- og projektbaseret forløb, kan vi se, at Dimitrovskas proces spiller godt sammen med Lunds principper.

Det kommer blandt andet til udtryk ved, at Lund inddeler tilrettelæggelsen af undervisningen i tre faser: Forberedelse, gennemførelse og evaluering. Dimitrovska har valgt samme tilgang. Først skulle eleverne finde en samtalepartner online, dernæst skulle de forsøge at finde definitioner på, hvad der kendetegner deres samtalepartners nationalitet (i dette tilfælde franskmænd), efterfølgende skulle de undersøge, hvad der kendetegnede lykke i begge lande, og slutteligt skulle de udarbejde en præsentation af deres fund til resten af klassen

(Kanareva-Dimitrovska, 2019). Dette taler godt ind i Lunds tilgang, hvor eleverne i forberedelsesfasen i samarbejde med læreren skal komme frem til en problemformulering og derefter planlægge hvordan de vil undersøge problemformuleringen. Dernæst i gennemførelsesfasen indebærer indhentning af informationer, der i Dimitrovskas tilfælde ville være gennem onlineinteraktionerne. Derefter skal disse informationer bearbejdes, hvilket vil sige, at eleverne skal forsøge om de, ud fra deres samtale, kan komme med en beskrivelse af, hvad franskmændene anså som "lykke". Efterfølgende skal eleverne lave en fremstilling i form af et produkt. Herunder skal de arbejde med informationsformidling, sprog og sprogbrug. De skal overveje, hvordan de kommunikativt vil formidle deres fund til deres klassekammerater. I fremlæggelsen vil de gennem de andre elever og lærerens reaktioner og vurderinger få feedback på deres arbejde. Slutteligt skal eleverne ifølge Lunds model gennem en evaluering, hvor eleverne selv skal vurdere deres arbejde, samt tage klassens vurderinger med ind i deres refleksion omkring deres eget læringsudbytte (Lund, 2015).

Vi har i de foregående tre afsnit undersøgt, hvordan det digitale kan anvendes i engelskfaglige kontekster til at udvikle elevernes interkulturelle og kommunikative kompetencer. På baggrund af vores undersøgelse har vi fundet frem til følgende argumenter. For det første har de digitale medier, jvf. engelskfaget faghæfte, en eksemplarisk-, nutids- og fremtidsbetydning for eleverne, og vil ifølge faghæftet derfor bidrage med en dannelsesmæssig værdi for eleverne. For det andet kan vi argumentere for at anvendelsen af Wagner & Iversens *Designprocesmodel* og *Analysemodel* understøtter, at eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetencer i engelsk ved at arbejde projektorienteret med digitale medier som tema. Vi kan ydermere argumentere for at begge modeller, med deres kreative og problemløsningsorienterede tilgang, lever op til Lunds krav om projekt- og problembaseret undervisning i sprogfagene. Vi kan slutteligt argumentere for, at de digitale medier skaber mulighed for, at eleverne kan udvikle deres interkulturelle kompetencer gennem online interaktioner med andre elever fra andre lande gennem en projektbaseret tilgang.

### 5.3.7 Digital dannelse

Som tidligere nævnt er dannelse en proces, hvor en person tilegner sig kulturelle bestemte kompetencer. Hvis der dertil også tilføjes det digitale aspekt, bliver det dannelse med et fokus på, hvordan de digitale medier håndteres, samt hvordan de begår sig digitalt (*Digital Dannelse*, 2022). Med denne definition af digital dannelse, vil vi undersøge vores empiri, for at se, hvordan lærerne omtaler digital dannelse og hvad de selv gør, for at inddrage det i deres undervisning.

Vi stillede spørgsmålet “Hvad er dit syn på digital dannelse?”. Hvilket afledte to vidt forskellige svar, der også kan være med til at synliggøre den komplikation, der er mellem at få ført digital dannelse ud i praksis. Den ene af lærerne siger følgende: “Ja, altså den... Her på skolen, der har vi jo en mobilpolitik. ... Den handlede jo så om, at eleverne ikke må have deres mobiltelefoner fremme i undervisningen” (Se bilag 1.2). Her ses første eksempel på, at det kan være svært at definere, hvad digital dannelse egentlig er. For den pågældende lærer er digital dannelse i første omgang relateret til, hvordan de håndterer at have mobiltelefoner med i undervisningen. Dét, at digital dannelse i nogle sammenhænge kan blive tvetydig, er også noget Helle Hinge understreger:

I dag anvendes begrebet literacy af og til som synonym for dannelse, selvom det har mere at gøre med kompetencer. Sammenblandingen kan til dels have rødder i det engelske sprogs manglende dannelsesbegreb, hvorfor man i stedet forsøger at udvide begrebet literacy (2016, s. 37)

At kalde det digital literacy frem for digital dannelse vil gå fint i spænd med den første del af definitionen fra EMU, for her drejer det sig om at kunne håndtere de digitale teknologier. Det er til gengæld ikke det aspekt, der i første omgang bliver sat stort fokus på, i vores empiri. Til gengæld vælger lærerne at påpege nogle aspekter, som læner sig mere over mod det at begå sig på nettet.

Vi mennesker, vi skal hjælpes på en eller anden måde til at forstå noget, som er så dragende og spændende som det digitale er. Altså det er jo en uendelig verden af underholdning, frække damer og tung rockmusik fra Florida ... det er et inferno, men også en masse skønhed (Se bilag 1.1)

For denne lærer, handler den digitale dannelse om at få hjulpet eleverne til at få opbygget en vis autonomi til selv at kunne begå sig på nettet og derigennem selv foretage valg om, hvad der er relevant og brugbart, så de også kan se skønheden i stedet for infernoet. På baggrund af dette kan vi se, at begge lærere har en idé om, at den digitale dannelse spiller sammen med at kunne begå sig på nettet. Men som tidligere nævnt ligger der også en dimension i den digitale dannelse, der omhandler at kunne håndtere de digitale medier, det som Hinge vil betegne som en literacy inden for det digitale. Det vil der blive dykket yderligere ned i, i næste afsnit.

### 5.3.8 *Digital literacy*

“Næsten hver tredje i 5. klasse og en fjerdedel i 8. klasse har ikke talt med deres lærer om temaer relateret til digital dannelse” (Børn Vilkår & TrygFonden, 2022, s. 7)

Det at kunne håndtere de digitale teknologier forudsættes af visse færdigheder, både for eleverne, men også for læreren. Det kunne inkludere simple færdigheder som at søge i en søgemaskine, spille simple spil eller sende en mail. Det kan også være mere avancerede færdigheder som at lave en videofilm, oprette en hjemmeside eller kryptere information. Fælles for dem alle er, at det er færdigheder, der skal tillæres. Også dette giver læreren udtryk for er vigtigt i interviewene:

Fordi man tænker, at det kan alle elever jo det her. Det ved de bare. Men det gør de ikke. Altså f.eks. når de skal skrive noget, så ved de ikke nødvendigvis, hvordan alle funktioner er inde i et docs dokument. Altså hvordan man kan f.eks. skrive noget i spalter og hvordan man kan lave nogle linjeafstande og alle sådan nogle ting. Det skal de altså undervises i. Det tænker man måske, at det ved de bare. Men det er ikke bare almindelig viden. Og så er der noget, som at få afleveret en opgave. Nå, du skal faktisk trykke der. Det er der, den er afleveret. ... Sådan nogle ting, det skal man lige huske på. Og det er jo ikke gjort med at sige det en gang. Det er jo gentagelse, ligesom med alt muligt andet. Så det skal man altså tænke med ind i sin undervisning. At det skal der vises. (Se bilag 1.2)

Vi kender allerede begrebet literacy fra engelsk, der normalt vil henlede til, at det handler om at kunne læse og skrive. Men som Uffe Lyngdal Sørensen og Johannes Fibiger også henviser til, er der sket et skifte i, hvad det vil sige at beherske en literacy. Førhen var det at læse og skrive nok, hvor der nu kan snakkes om, at der er sket et paradigmeskifte, eftersom vores tegnverden er blevet multimodal (Fibiger & Lyngdal Sørensen, 2022, s. 40). Den nye “computer-literacy” kommer derved til at bestå af mange forskellige kompetencer. F.eks. skal vi kunne navigere i de forskellige rum og forstå, i hvilken kontekst kommunikationen foregår. Fibiger og Sørensen kalder det: “Det, vi møder på nettet, er historisk givne, socialt organiserede og tegnmæssigt medierede diskurser.” (Fibiger & Lyngdal Sørensen, 2022, s. 41). Dvs. der

bliver tilføjet noget ekstra til den førhen nævnte læsekompetence, hvor det ikke længere er nok at kunne læse en tekst, er der nu også et behov for at kunne "læse" f.eks. videoer og billeder.

Gennem vores analyse har vi undersøgt, hvilke muligheder og begrænsninger integrationen af digitale medier i engelskundervisningen skaber. Vi har gennem vores undersøgelse opdaget, at digitale medier rummer et dannelsespotentiale for eleverne, der er nødvendigt for at de kan deltage aktivt i det samfund som skolen uddanner til. Vi kan på baggrund af vores analyse argumentere for, at engelsk er et fag, der, jvf. Alexander von Oettingen, kan fungere som nøglen til at låse op for de digitale mediers dannelsespotentiale. Vi har ydermere fundet frem til nogle opmærksomhedspunkter læreren bør være bevidst om, når denne planlægger sin undervisning med henblik på elevernes digitale dannelse. For det første må læreren gøre eleverne opmærksomme på, hvilken effekt de digitale medier har på deres evne til at koncentrere sig om undervisningens indhold. For det andet skal læreren tilrettelægge undervisning, der ikke kun overfladisk informerer eleverne om risikoen ved at lade sig distrahere af digitale medier, men også give eleven redskaber til at kunne afkode, hvordan et givent digitalt medie fungerer, og hvorfor det er så dragende for os som mennesker. Dernæst vil det være relevant, at læreren tematisk arbejder med de digitale medier i sprogfagene. Dette kan, hvis undervisningen tilrettelægges korrekt, være med til at understøtte udviklingen af elevernes kommunikative og interkulturelle kompetencer samt være med til at digitalt danne dem. Det er slutteligt vigtigt at engelsklæreren er opmærksom på, at eleverne skal tilegne sig kompetencer, der bidrager til, at de opnår en form for digital literacy, dette både gennem arbejde med receptive og produktive opgaver, der involverer digitale medier. Det er disse forstående pointer vi ønsker, i vores handleanvisninger, at belyse. Vi vil komme med konkrete bud på, hvordan læreren kan planlægge, gennemføre og evaluere sin undervisning i engelsk, i arbejdet med digitale medier.

## 6. Handleperspektiver/Diskussion

Gennem vores undersøgelse og arbejde med bachelorprojektet er vi blevet opmærksomme på en særlig problematik, at engelsklærerne ikke kan komme med konkrete bud på, hvad digital dannelse helt præcis er, hvordan det kan integreres i engelskundervisningen og hvordan de kan bruge undervisning med fokus på digital dannelse til at understøtte udviklingen af elevernes engelskfaglige kompetencer.

Vi vil i det følgende afsnit komme med teoretisk-, empirisk og holdnings funderede handlingsforslag til hvordan engelsklæreren kan implementere digitale medier i sin undervisning, og på den måde understøtte både elevernes interkulturelle og kommunikative kompetencer samt bidrage til deres digitale dannelse. Vi diskuterer både fordele og ulemper ved at bringe det digitale ind i undervisningen, da både teori, praksis og forskning på området indikerer forskellige syn på dette.

## 6.1 Hvad ønsker eleverne?

Børns Vilkår og TrygFonden har i oktober 2022 udgivet en rapport, der skal formidle børnenes perspektiv på deres digitale liv. Undersøgelsen er udført af lærere og andre relevante fagfolk. I rapporten vises det, at eleverne generelt ikke oplever, at den digitale dannelse fylder særlig meget i undervisningen. Dette har medført, at eleverne oplever en form for resignation ift. at skulle tale om deres digitale liv med deres lærer, da grundantagelsen er, at læreren alligevel ikke vil forstå det. Nogle af eleverne påpeger ligeså, at de føler det er svært at tale om, da de ikke føler, at de og læreren taler samme "sprog" (Børns Vilkår & TrygFonden, 2022).

Rapporten kan være med til at pege på en af de udfordringer, der er opstået ved, at teknologien udvikler sig i høj hastighed. Dvs. at kravet bliver at tilegne sig tidligere generationers viden og færdigheder, men også at opdatere og udvikle for at følge med (Fibiger & Lyngdal Sørensen, 2022, s. 13). For at kunne følge med blive læreren også nødt til at holde sig opdateret på den teknologiske udvikling, ellers er der fare for at kløften som rapporten påpeger, bliver en realitet.

En måde hvorpå læreren kan finde hjælp er ved at anvende undervisningsmateriale, der er udarbejdet med specifikt digital dannelse som omdrejningspunkt. Et sådant undervisningsmateriale kan findes på Center for Digital Dannelse's hjemmeside. Der er lavet forløb til hvert klassetrin med en tilhørende lærervejledning (Center for Digital Dannelse, 2023). Vi mener, at læreren på den måde kan være med til at sætte digital dannelse på dagsordenen og dermed undgå den tilfældighed ved at benytte digitale medier, som eleverne i empirien også udtrykker. Dette understøttes yderligere af Christian Mogensen, den tidligere specialkonsulent hos Center for Digital Pædagogik, der beskriver, at børn og unge i dag, ønsker nysgerrige voksne, der er åbne og undersøgende overfor deres nye verden, og dermed forsøge at samle det puslespil, der er den digitale generation (Mogensen, 2023).

### 6.1.1 *Hvordan kan vi skabe et fælles sprog?*

Hvis det ønskes at bringe digitale medier ind i undervisningen, har Matthew J. Koehler og Punya Mishra lavet en model, der kan hjælpe med at sikre, at det bliver på en gavnlig måde. Denne model kalder de for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Pointen med modellen er at kortlægge, hvad det kræver af læreren, for at opnå en vellykket undervisning, hvor digitale medier er med indover. Modellen skal bruges som et refleksionsværktøj, der kan være med til at udpege de steder læreren kan justere sin undervisning.

Modellen tager udgangspunkt i tre hovedområder; teknologisk viden, indholds viden og pædagogisk viden. De tre beskæftiger sig med henholdsvis lærerens kompetencer inden for teknisk kunnen - dvs. i hvilken grad læreren er i stand til at beherske de forskellige medier, derudover er det også i dette felt der kan snakkes om kunnen ift. at kunne anvende forskellige hjemmesider og apps i sin undervisning.

Indholds viden retter sig i højere grad mod det fagfaglige, så her kan der snakkes om, at det er her fagets formål kommer ind i billedet. Som lærer kan følgende spørgsmål stilles: "Hvad er det eleverne skal lære noget om?". Alt dette bevæger sig i det indholdsmæssige felt.

Slutteligt er der den pædagogiske viden, der omhandler, det vi på dansk vil kalde didaktik. Her tænkes der på, hvordan undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres. Dertil er det også i dette felt, der vil kunne findes dannelse og viden om læring. For læreren kan relevante spørgsmål til sig selv være: "Hvordan vil jeg gennemføre min undervisning?", for at reflektere over feltet (Koehler & Mishra, 2009).

De tre felter overlapper hinanden i modellen og har hvert sit krydsfelt med hvert sit fokus. Krydsfelterne vil kunne beskrives på dansk, som: læremiddelfaglig viden, fagdidaktisk viden og IT-didaktisk viden.

Helt kort handler den læremiddelfaglige viden om, hvordan teknologien kan være med til at fremme det faglige. I engelsk kunne det f.eks. være gennem multimodale tekster. Fagdidaktikken har et større fokus på, hvilke tilgange og arbejdsmetoder, der vil være mest fordelagtige at arbejde med. Derudover er det også i dette felt, hvor der tænkes over hvordan indholdet skal struktureres, hvilke forudsætninger eleverne har og hvordan indholdet kan differentieres. Slutteligt er der krydsfeltet IT-didaktisk viden. Det er i dette krydsfelt, der reflekteres over, hvordan teknologien kan være med til at støtte op om didaktiske og



pædagogiske modeller. Det vil også være her, der reflekteres over, om der er mulighed for f.eks. at indgå i en kollaborativ proces (Koehler & Mishra, 2009).

Midtpunktet for hele modellen er der hvor de tre krydsfelter berører hinanden. Det er feltet de kalder for TPACK, det er her det teknologiske indtænkes i undervisningen på en måde, hvor det giver mening. Her skal det både være meningsgivende for eleverne såvel som læreren. Med udgangspunkt i modellen kan der tales om, at der sættes nogle krav til læreren om, hvordan denne vælger at anvende digitale medier i sin undervisning, så det ikke ender med at blive en tilfældighed. Det er samme pointe der bliver påpeget i vores empiri, når eleverne udtrykker, at de bare bliver sat til at lave alinea uden læreren, virker til at vide, hvad det handler om. Så en model som TPACK-modellen kan virke som et redskab til at få opkvalificeret brugen af digitale medier i undervisningen.

## 6.2 Fra selfiesyn til verdenssyn

Bo Krüger beskriver i sin artikel "Sociale medier - den 7. sans", hvordan sociale medier og internettet er med til at skabe en paradoksal situation, hvor vores verdenssyn både udvides og indsnævres (Krüger, 2014, s. 54-55).

Flipped classroom eller flipped learning er en tilgang til undervisning, der bygger på, at eleverne hjemmefra, inden de møder til undervisning, ser en video og besvarer nogle spørgsmål. Dernæst tilrettelægger læreren sin undervisning ud fra elevernes svar. I det efterfølgende arbejde vil læreren igangsætte det, og derefter fungere som vejleder og facilitator (Emu, 2022).

Denne undervisningsform mener vi går godt i spænd med både Wagner og Iversens modeller og Karen Lunds tilgang til problem- og projektbaseret undervisning. Krüger beskriver, hvordan undervisningen bliver mere differentieret, da læreren får en indsigt i alle elevernes forforståelse af det specifikke tema, de skal arbejde med (Krüger, 2014). Yderligere slår Krüger fast, at hvis vi ønsker at bekæmpe, at vores elever får det han kalder selfiesyn (dvs. at man ukritisk sluger alt den information algoritmen finder passende til dig, uden at overveje, at der findes andre perspektiver) skal vi give vores elever kompetencer til at kunne forstå og kritisk forholde sig til det indhold de bliver præsenteret for (Krüger, 2014).

Hertil mener vi at Wagner og Iversens to modeller vil være en god måde for engelsklæreren at undervise eleverne i, at kunne forstå og forholde sig kritisk til de digitale medier, der er en del af deres hverdag.

Vi mener at tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af en sådan undervisning kunne se således ud: Læreren udsender en video, der indeholder information om et digitalt medie, eleverne kender. På baggrund af vores interviews vil vi mene at Instagram, TikTok eller Snapchat er nogle af dem, eleverne er mest bekendte med. Videoen skal suppleres af nogle spørgsmål omkring det digitale medie, eleverne skal besvare og sende til læreren. Læreren kan efterfølgende på baggrund af elevernes svar tilrettelægge den kommende undervisning med udgangspunkt i Wagner & Iversens *Analysemodel*. I undervisningen skal eleverne, så arbejder med på engelsk at lave en præsentation af det digitale medie ud fra modellen. Læreren kan med fordel hjælpe eleverne i gang ved, at *teknologi-, formåls-, og brugsanalysen* udføres i fællesskab, så eleverne bliver trænet i at udføre denne type analyse af et digitalt medie. Læreren skal på forhånd have overvejet, hvordan eleverne efterfølgende kan søge information om mediet til de elever, der kan have brug for ekstra stilladsering. Arbejdet afsluttes med en fremlæggelse af elevernes fund.

Vi mener yderligere, at denne tilgang kan bidrage til at opfylde flere af fælles målene for faget engelsk, særligt indenfor kultur og samfund. De mål vi oplever som mest relevante er her: “Eleven har viden om struktur og funktion i multimodale medier” og “Eleven har viden om kriterier til vurdering af tekster” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). I dette tilfælde anser vi digitale medier som værende multimodale, underforstået, at de indeholder både billeder og tekst etc. Derfor vil eleverne gennem arbejdet med *Analysemodellen* tilegne sig viden om, jvf. Wagner & Iversen, hvordan digitale medier designes og hvad deres design inviterer brugeren til. De vil, blandt andet gennem *værdianalysen*, blive bevidste om hvilke intentioner og værdier, der ligger bag det digitale medies funktioner samt hvordan det fremhæves gennem mediets struktur.

Dernæst vil eleverne gennem arbejdet med *Analysemodellen* tilegne sig viden om de kriterier, der eksisterer til vurdering af digitale medier. Vi mener, jvf. Uffe Lyngdal Sørensen og Johannes Fibigers, at skiftet i forståelsen af begrebet literacy lægger op til, at eleverne skal kunne “læse” et digitalt medie, hvilket vi mener *Analysemodellen* vil bidrage til, da den præsenterer de kriterier, der kræves for at kunne “læse” mediers intentioner, formål, brug etc.

Eleverne vil ydermere gennem denne proces også tilegne sig viden om digitale mediers algoritmer og på den måde give eleverne et kritisk indblik i, hvordan deres data behandles på internettet.

Slutteligt mener vi at denne tilgang vil bidrage til udviklingen af elevernes evne til kritisk, refleksiv og konstruktiv undersøgelse af digitale medier, med andre ord deres digitale dannelse.

## 6.3 Fra digital stilhed til fysisk kommunikation

Vi tager som tidligere nævnt udgangspunkt i Karen Lunds definition af den kommunikative kompetence. Vi vil i det følgende komme med et didaktisk bud på, hvordan elevernes kommunikative kompetencer kan udvikles gennem arbejdet med digitale medier. Dernæst vil vi argumentere for, hvilke overvejelser læreren bør gøre sig i sin planlægning, gennemførelse og evaluering.

Vi har gennem analysen fundet frem til, at Wagner og Iversens modeller kan danne et gunstigt grundlag for, at eleverne kan indgå i kommunikative aktiviteter. Til struktureringen af disse mener vi, at task-baseret kommunikativ sprogundervisning vil danne en god ramme for at anvende modellerne i engelskundervisningen, samt understøtte den problem- og projektbaseret tilgang. Eleverne vil gennem denne tilgang skulle arbejde efter en trefaset struktur, ligesom Lunds model for problem- og projektbaseret undervisning, *før-task*, *task-* og *efter-task-fase*, hvor eleverne gennem arbejdet med disse skal udvikle både deres sprog og viden om emnet. Den første fase indbefatter introduktion til emnet og task'en. Her skal elevernes viden om emnet give dem adgang til nyt sprogligt materiale, der kan være anvendeligt i task-arbejdet, og kan skabe en sproglig opmærksomhed (Pedersen, 2015, s. 242). Her skal læreren introducere eleverne til information om enten et digitalt medie som de skal analysere vha. *Analysemodellen*, eller om digitale medier generelt og produktionen af disse, hvis de skal arbejde ud fra *Designprocesmodellen*. I task-fasen skal læreren skabe rum for, at eleverne kan anvende deres nye sprog gennem kommunikation med hinanden. Dette vil skabe mulighed for, at eleverne kan afprøve deres hypoteser og få feedback fra både klassekammerater og læreren, og derigennem udvikle et mere flydende, korrekt og nuanceret sprog (Pedersen, 2015, s. 242). Dette kan f.eks. ske gennem *Desingprocesmodellens* aktiviteter, hvor eleverne, som beskrevet tidligere, skal indgå i en kommunikativ proces, hvor de skal udvikle, finpudse og raffinere deres eget digitale medie. I efter-task fasen vil der være mulighed for, at læreren kan have systematisk fokus på de sproglige forhold, der skulle være blevet aktualiseret under forløbet (Pedersen, 2015, s. 242). Denne fase kan sættes i sammenligning med Lunds sidste punkt i gennemførelsen, fremlæggelse og evalueringsfasen. Her kan læreren både give eleverne konkret feedback på deres sproglige formidling af information, samt deres viden om emnet.

Vi mener det ovenstående vil være en konkret måde læreren vil kunne integrere arbejdet med digitale medier i en engelskfaglig kontekst og dermed både understøtte udviklingen af elevernes engelskfaglige niveau og digitale dannelse. Samtidigt går alt dette også hånd i hånd

med de elevpositioner, som faghæftet lægger op til. Her er der først og fremmest plads til, at eleverne i deres videnssøgning kan støde på tekster, hvor de er nødt til at forholde sig kritiske og dermed bliver kritisk undersøger. For det andet er der også klare muligheder for, at eleverne kan blive analyserende modtager, da de skal arbejde med mediets måde at præsentere verden på. Som det tredje skal eleverne producere deres eget medie, hvor de skal indtænke deres egen kommunikation, som afsendere. Slutteligt er der også mulighed for, som Dimitrovska gjorde, at lade eleverne samarbejde med andre lande gennem forløbet. Derigennem vil forløbet, i høj grad, hjælpe eleverne til at blive ansvarlige deltagere, som kan begå sig i et globalt samfund.

## 6.4 Fordele og ulemper ved digital integration i undervisningen

Igennem vores arbejde med bachelorprojektet har vi opdaget, hørt og læst mange forskellige holdninger til det digitale indpas i skolen. Dorte Ågård har udviklet sit eget positioneringsspektrum vi vil her slutteligt inden konklusionen på denne opgave kort give en intro til dette spektrum og derefter forsøge at placere de forskellige fagfolk og fremhæve deres hovedargumenter for deres holdning til det digitale indtog i skolen.

Ågårds spektrum er inddelt i tre overordnede kategorier: Den digitaltbegeistrede position (DB), medieforskningen (MF) og digitaliseringskritekerne (DK). Overordnet vil DB argumentere for, at digitaliseringen er vejen frem, og udelukkende vil bidrage positivt. MF vil argumentere for, at digitale medier i sig selv ikke er gode eller dårlige, men rummer et stort potentiale, men at skolen er på et for umodent stadie til at udnytte disse. DK vil argumentere for, at det er nødvendigt, at vi beskytter vores analoge livsverden, derudover vil de argumentere for heftig digital skærmning (Ågård, 2021, s. 40-41).

I den begejstrede ende af spektret oplever vi ikke, at nogle af vores fagfolk eller elever med 100 procent sikkerhed kan placeres, det ville måske være f.eks. Bo Krüger og Karen Lund, der begge argumenterer for det digitale muligheder i hhv. skolen generelt og engelskundervisningen. Krüger argumenterer for, hvordan læreren gennem undervisning i og om digitale medier kan skabe rum for mere læring. Lund, der argumenterer for, hvordan det digitale bringer den fjerne verden ind i klasselokalet og giver eleverne mulighed for at interagere med den. De læner sig begge nærmere op imod midterpositionen MF. De mener begge, at lærerne endnu ikke er i stand til at udnytte det potentiale, det digitale bringer med sig ind i undervisningen.

I MF finder vi også de elever, vi har interviewet. De har alle primært givet udtryk for, at de synes det digitale bidrager til deres læring, men er også klar over nogle af de ulemper, det kan bringe med sig, som den ene elev beskriver det, når vi spørger: *“Ja. Synes I, at IT'en er med til at støtte op omkring jeres faglige niveau?”*, *“Ja, det vil jeg faktisk sige. Fordi jeg føler virkelig, at hvis jeg dykker ned i et emne, så kan jeg virkelig få meget viden ud af det”* (Se bilag 1.3). Dernæst finder vi begge lærere, der mener det digitale bringer muligheder med sig, begge lærere læner sig opad både mediebegeistrede og digitaliseringskritiske tendenser. Den ene argumenterer for, at hvis hun selv måtte vælge, ønsker hun, at digitaliseringen skal blive som en del af skolen, da det er en del af den verden, skolen uddanner eleverne til. Den anden ønsker modsat, at det digitale kunne fjernes helt. Det leder os til DK, hvor vi finder folk som Dorte Ågård selv, Peter Holdt Christensen og Imran Rashid, der alle argumenterer for, hvordan de digitale medier udfordrer elevernes grundlæggende forudsætninger for læring, relationer og sundhed. Ågård, der i sin bog tilkendegiver sin egen bias, og efterfølgende argumenterer for at de digitale medier skader elevernes læring via forstyrrelser, noget Christensen støtter op om ved at dedikerer et helt kapitel til at beskrive, hvordan digitale forstyrrelser kan se ud og hvad de gør ved undervisningen, Rashid beskriver, hvordan forstyrrelser rent kognitivt udfordrer os som mennesker og hvilken effekt det kan have på f.eks. læring.

## 7. Konklusion

Slutteligt vil vi placere os selv ud fra vores nye viden om emnet. Vi mener, at det digitale uden tvivl bringer både muligheder og begrænsninger ind i undervisningen. Vi accepterer, at de er en del af det samfund, vi skal uddanne vores elever til at deltage i. Gennem vores proces i arbejdet med bachelorprojektet og det undersøgende arbejde med vores problemstilling er vi blevet opmærksomme på flere perspektiver på digital dannelse, og har selv forsøgt at sætte det i relation til engelskfaget og folkeskolen. Vi står efter vores arbejde tilbage med følgende konklusioner: Den digitale dannelse skal have en plads på skoleskemaet og særligt i engelskfaget, engelsklærerne mangler konkret viden om, hvordan de bedst muligt kan integrere de digitale medier i undervisningen og eleverne ønsker kvalificeret undervisning i, og samtale om de digitale medier, i skolen.

Tages der udgangspunkt i Ågårds spektrum, ville vi i starten af projektet have beskrevet os selv som DB, da vi udelukkende kun så fordele og potentialer i at anvende digitale medier i undervisningen. Vi har, gennem vores erfaringer, bevæget os mere hen imod midterkategorien

MF. Dette fordi vi løbende er blevet opmærksomme på, hvilke begrænsninger det kan medføre at hive digitale medier ind i undervisningen. Dertil skal det dog siges, at vi også har fået yderligere nuanceret vores syn på, hvilket potentiale det kan have, hvis læreren formår at lykkes med inddragelsen af digitale medier i undervisningen, da det, som både teorien og empirien peger på, er en unik mulighed for at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og bringe deres viden på banen, som førhen ikke har været lige så let tilgængelig. Derudover er det også vores indtryk, at der er et ønske om en større faglighed inden for feltet, hvilket f.eks. TPACK-modellen også peger på, vil være med til at opkvalificere undervisningen.

Vi er ydermere blevet opmærksomme på den påvirkning de digitale medier kan have og har på engelskundervisningen. Gennem vores lærerinterviews og beskrivelser af fagfolk som Dorte Ågård, Peter Holdt Christensen og Imran Rashid, er vi blevet opmærksomme på, hvilken påvirkning det kan have på eleverne som individer og deres læring, hvis de digitale medier bliver integreret i undervisning uden, at de korrekte rammer er til stede. I et sådant tilfælde vil de digitale forstyrrelse langsomt kvæle det talte rum, aflede elevernes opmærksomhed og udfordre deres koncentration, og dermed udfordre eleverne i at aktivere deres arbejdshukommelse, så den potentielle læring ikke lagres i deres langtidshukommelse.

Slutteligt kan vi på baggrund af det ovenstående, vores empiri og teori konkludere, at engelsklæreren skal forholde sig nysgerrig på elevernes nye verden, den digitale, og variere sin undervisning mellem det digitale og analoge. Dernæst, når der skal planlægges, gennemføres og evalueres sprogundervisning, omkring eller med digitale medier, er det oplagt at anvende en problem- og projektbaseret tilgang til dette for både at understøtte elevernes digitale dannelse og engelskfaglige udvikling. Yderligere skal læreren gøre sig følgende overvejelser: Hvordan vil jeg arbejde med de digitale medier? Hvordan får jeg elevernes erfaringer i spil? Hvordan skal de anvende de digitale medier? Hvordan understøtter min undervisning elevernes engelskfaglige kompetencer? Og slutteligt, hvilken betydning har denne undervisning for elevernes nutid og fremtid?

## 8. Perspektivering

Vi mener udelukkende, at problemstillingen omkring det digitale i skolen fremadrettet kun vil blive mere relevant og en nødvendig diskussion at have både med eleverne i folkeskolen, men lige så de kommende lærere på læreruddannelsen.

Dilemmaet af, at skærmen unægteligt eksisterer både i og udenfor skolens vægge, gør det til et emne, vi som lærere vil være nødt til at tage stilling til. Om eleverne skal opmuntres, uddannes, dannes eller skærmes fra og omkring skærmen er der mange svar og holdninger til, men vi mener ikke, at der ligesom så meget andet findes et enkelt korrekt svar, men at det er en debat, hvor vi må finde fælles grund i nuancerne mellem det digitale muligheder og begrænsninger.

Særligt i relevans til engelskfaget mener vi det er nødvendigt at overveje hvordan det digitale kan påvirke et fag, der bygger på samtale, interaktioner og en socialkonstruktivistisk tilgang til læring (Spada & Lightbown, 2013, s. 25). Vi mener grundet dette, at det er bekymrende, at et kompetenceområde som teknologiforståelse, potentielt bliver skrevet ud af bekendtgørelsen på læreruddannelsen, da emnet om og en forståelse af de digitale medier ifølge os vil være fundamental for at sikre eleverne de bedste læringsmuligheder i skolen og særligt i engelsk (Slot et al., 2023).

Dette vil resultere i præcis det modsatte af det denne opgave argumenterer for nemlig en nuanceret og informeret tilgang til arbejdet med og om digitale medier i skolen og engelskfaget.

## 9. Litteraturliste

- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2 kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Biblioteksdidaktik* (1. udgave, s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2020, 16. juni). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk*. EMU.dk. Hentet 25. april, 2023, fra [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Fælles Mål*. EMU.dk. Hentet 1. Maj, 2023, fra [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Engelsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021, 22. marts). *Folkeskolens udvikling efter reformen – En vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014 – 2018*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet 26. april, 2023, fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/maj/210528-folkeskolens-udvikling-efter-reformen-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformen.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 5. oktober). *Bekendtgørelse om tvangsprotokoller ved beslutninger og anvendelse af tvang ved somatisk behandling af varigt inhabile*.
- Retsinformation. Hentet 23. april, 2023, fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/1396>
- Børns Vilkår & TrygFonden. (2022, oktober). *Børns digitale fællesskaber*. Børns Vilkår. Hentet 30. april, 2023, fra <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/10/Boerns-Vilkaar-og-TrygFonden-Boerns-Digitale-Faellesskaber-FINAL.pdf>
- Center for Digital Dannelse. (2023). *Forside*. Center for Digital Dannelse: Forside. Hentet 6. Maj, 2023, fra <https://digitaldannelse.org>
- dannelse - Betegnelse for pædagogisk og social norm - lex.dk*. (2023, 28. marts). Den Store Danske. Hentet 23. april, 2023, fra <https://denstoredanske.lex.dk/dannelse>



*Digital dannelse.* (2022, 30. november). emu danmarks læringsportal. Hentet 24. april, 2023, fra <https://emu.dk/grundskole/it-og-teknologi/digital-dannelse>

DPU - Danmarks institut for pædagogik og uddannelse. (2019, 5. november). *ICILS 2018.*

Projekter. Hentet 24. april, 2023, fra <https://projekter.au.dk/icils/resultater-icils-2018>

Emu. (2022, 15. oktober). *Undervisning med Flipped Learning.* Emu.dk. Hentet 1. Maj,

2023, fra [https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-](https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/undervisning-med-flipped-learning)

[didaktik/undervisningsformer/undervisning-med-flipped-learning](https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/undervisning-med-flipped-learning)

EMU. (2023, 2. januar). *IT og medier.* IT og medier | emu danmarks læringsportal. Hentet 19.

april, 2023, fra <https://emu.dk/grundskole/engelsk/it-og-medier?b=t5-t13>

*Engelsk Faghæfte.* (2019). EMU.dk. Hentet 19. april, 2023, fra

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf)

Fibiger, J., & Lyngdal Sørensen, U. (2022). *Teknologisk literacy.* Dafolo.

*Folkeskoleloven.* (2020, 28. september). Retsinformation. Hentet 23. april, 2023, fra

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>

*Formål | emu danmarks læringsportal.* (2023, 2. januar). EMU Danmarks læringsportal.

Hentet 19. april, 2023, fra <https://emu.dk/grundskole/engelsk/formaal?b=t5-t13>

Hinge, H. (2016). *Digital didaktik: teorier og redskaber* (1. udgave). Hans Reitzels.

Holdt Christensen, P. (2018). *Kig op: Undervisning uden et blå skær.* Samfundslitteratur.

Kanareva-Dimitrovska, A. (2019, november). Hvordan kan man spore udvikling af

interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion. *Sprogforum*, (69), 72-80.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What Is Technological Pedagogical Content*

*Knowledge?* Contemporary Issues in Technology And Teacher Education. Hentet 7.

Maj, 2023, fra <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>

- Krüger, B. (2014, juni). Sociale medier - den 7. sans. *Kognition og pædagogik - Nye læringsplatforme*, (92), 48-59.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udgave, s. 87-128). Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2015). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer. I *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (s. 129-168). Samfundslitteratur.
- Mogensen, C. (2023, april). Forstå børn og unges digitale hverdag. *KVaN 125 - Online*, (125), 14-21.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose, B. B. (2022, 19. december). *Børn og unge er mindre sammen med deres venner*. VIVE. Hentet 23. april, 2023, fra <https://www.vive.dk/da/nyheder/2022/boern-og-unge-er-mindre-sammen-med-deres-venner/>
- Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udgave, s. 227-246). Samfundslitteratur.
- Pjengaard, S. (2017). Kapitel 11 Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis. I *Biblioteksdidaktik* (1. udgave, s. 309-336). Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll & Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *DIGITAL STØJ I UNDERVISNINGEN - Vidensnotat*. emu.dk. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/1.%20Viden%20om%20digital%20st%C3%B8j\\_Vidensnotat.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/1.%20Viden%20om%20digital%20st%C3%B8j_Vidensnotat.pdf)
- Rashid, I. (2017). *Sluk*. Lindhardt og Ringhof.
- Rasmussen, L. K. (2023, april). Onlineliv, følelser og myndighed i skolen. *KVaN 125 - Online*, (125), 47-68.
- Ruwald, M., & Maschoreck, K. O. (2023, 7. januar). *TikTok giver unge lyst til at læse* -

*Biblioteker oplever lange køer.* DR. Hentet 7. Maj, 2023, fra

<https://www.dr.dk/nyheder/indland/tiktok-giver-unge-lyst-til-laese-biblioteker-oplever-lange-koeer>

Slot, M. F., Andersen, L. B., Hjorth, M., Petersen, M. G., Iversen, O. S., & Misfeldt, M.

(2023, 13. marts). *Forskere: Den nye læreruddannelse spiller fallit på*

*teknologiforståelse.* Altinget. Hentet 6. Maj, 2023, fra

<https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/forskere-laer Ruddannelsens-manglede-fokus-paa-teknologiforstaelse-udfordrer-ligevaerd-og-demokrati>

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik / Videnskabsteoretisk metodes betydning for praksis.*

Læremiddel.dk. Hentet 7. Maj, 2023, fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Spada, N. M., & Lightbown, P. (2013). *How Languages are Learned.* OUP Oxford.

von Oettingen, A. (2019). Undervisning er dannelse. I *Dannelse i alle fag* (1. udgave, s. 11-24). Dafolo.

Wagner, M.-L., & Iversen, O. S. (2020, september). Digital myndiggørelse i den danske grundskole. *KVaN 117 - Teknologiforståelse*, (117), 20-31.

Ågård, D. (2021). *Skærme i skolen: et forsvar for krop, koncentration og fællesskab i et klasserum med digitale medier* (1. udgave). Frydenlund.

# Bilag 1 - Uddrag af interviews

## 1.1 Uddrag af interview med lærer 1

**Interviewer:** “Så det har du også lidt svaret på, men du prøver egentlig at få det digitale så meget ud af din undervisning som muligt?”

**L1:** “Ja, det kan man godt sige. Altså... Altså, jeg prøver at bruge det der, hvor det giver mening. Det er klart, når man skal skrive en tekst, fx. Så synes jeg, det giver rigtig god mening, at man sidder og skriver på sin computer. Men gerne det indledende arbejde, der er det fedt at lægge computeren væk, og så bare lægge et stort stykke papir ind i midten af gruppen, og så give den kuglepen og tuscher. Og sige, nu skal I bare... Altså, den her nyhedsartikel, hvis jeg skal til at arbejde med fx. tegn, hvad der falder jer ind, skriv små ord ned, alt muligt. Og så har vi ligesom sådan et inspirationsark, inden vi går i gang. Jo, så klart. Men skærmen er også vildt forstyrrende. De sidder jo og spiller skak, som jeg sagde indledningsvis. Og det kan jeg sådan lidt holde ud med. Og så spiller de retardospil, og så beeper der alt muligt op. Alle mulige snap-beskeder og Instagram. Og en evig forstyrrelse. En evig forstyrrelse, altså når man laver store undersøgelser, peger også på, at de unge mennesker, de gerne vil have, at vi tager lidt fra dem. Jeg læste en undersøgelse, der pegede på, at et flertal af unge vil gerne have, hvis de kunne stemme, så vil de gerne have social medier, så de ikke fandtes. Men når de er der, så vil de gerne være på. Men så er det jo også tankevækkende. Jeg elsker også at printe en tekst i dansk. Fx en novelle, og give den en kuglepen, og så sidder vi og skriver understreger, hvor det samler meget mere tanker. Og så prøve at få noget frisk luft, og samtale og kigge hinanden i øjnene. Men altså, jeg lykkedes slet ikke med halvdelen af det, jeg gerne ville”

**Interviewer:** “Hvordan oplever du så, når de så har skærmen? Nu siger du selv, at de spiller meget. Er det ofte det, der kommer til at ske, at det bliver sådan et forstyrrende element, frem for, at det bliver en støtte?”

**L1:** “Ja, ja, ja. Jamen, altså, grunden til at skærme er populære eller chromebooks og computer, det er selvfølgelig fordi, at i gamle dage, der sad vi jo og skrev i hånden, og skulle skrive kladder og lave om, det var da ekstremt bøvlende også. Altså, så til nogle ting er det jo perfekt. Altså, jeg oplever lidt, at de yapper lidt en opgave igennem, og så, når de, de laver jo ikke nogenlunde det, det skal, men sådan lidt overfladisk, så de kan komme hen til, altså på mellemtrinnet, der hørte jeg nogen snakke om, om federtid, altså sådan det er det, eleverne drømmer om, det er, når de er færdige med opgaven, så er der federtid. Og jeg kan også kende det fra mine egne elever, altså at, så man skal hen til, altså,

så man kan sidde og gemme sig for læreren, har lavet nogenlunde det, man skulle, man kan i hvert fald sådan semi svare på, det man skal, når han kommer og spørger, og så skal vi sidde og spille skak fx. Og jeg vil sige, det er ikke kun lort, de sidder og laver, ja, der er nogen, der så kommer ind i klassen, og så sidder der 10 elever, og vildt optaget, altså, de diskuterer virkelig det næste skak-træk, og, men, så altså, ja, så det forstyrrer helt sindssygt meget.”

**Interviewer:** Ja, fordi jeg tror, vi blev også meget optaget af det der med, at der i faghæftet står, at IT er et særlig kraftfuldt redskab i engelsk. Åh ja, ja, stort igen. Ja, ja. Kan man bare se. Hvad står der? Der er tilbud til alle fagets kompetenceområder.

**L1:** Ja, altså hvis man kan sige noget, jeg kan genkende lidt ved det, så er det i hvert fald, at altså hele sådan det... Altså alt, hvad der sådan handler om kultur og samfundsforhold i engelsk, sagde en eller anden, som jo er en del af engelskfaget. Der er jo en fed adgang til det. Altså jeg oplever, at mange elever tænder på sådan en duk frisk artikel fra The Guardian fx, eller en YouTube video af et eller andet bodycam på en betjent i Los Angeles, som er ved at anholde en, som ender med at dø i The Custody, eller i Custody, politiets varetægt, og at man kan komme meget ud i den verden, man ikke kan rejse ud i, kan man jo komme ud i på en anden, psoudumåde. Så jeg kan sagtens se, hvorfor man fremhæver engelsk som et fag, hvor det kan noget særligt måske. Så det kan det godt, hvor det skønne ved dansk er jo, at man tit kan, altså vi kan, Danmark er jo lige omkring os, så der er i hvert fald noget Danmark, man kan tage fat på, og i historie kan man jo køre ned og se jellingstenene og stå der helt konkret og det er jo fysisk meget svært. Så det kan jeg godt genkende.

**Interviewer:** Nej, men det vi også har snakket om, det er, hvornår skal den her digitale dannelse ligge? Er det noget, man skal lære i engelsk eller dansk?

**L1:** Ja, altså det er jo det. Altså, jeg tænker da, det er sådan en hel bred opgave i skolen, ligesom man skal opføre sig ordentligt og tale pænt. Det ligger jo oplagt i danskfaget, kan man sige. Og samfundsfaget måske også. Altså, man kan sige, at noget af det, der forsvinder, er forsvundet i folkeskolen. Det er jo det her, det talte rum, altså rum, hvor man taler sammen i dialog. Altså meget sådan, altså, nu er der ikke Grundtvig der snakker om det her med, at vi skal snakke om det her med. Altså, det er jo pinligt nogle gange at overvære sin egen undervisning og se, hvor... Altså, der sker også alt muligt godt. Nu har jeg også sådan lidt sort ser på alle det. Masser af godt og masser af unge mennesker, der har det fedt at lære en masse og griner og snakker. Altså, jeg er TR for lærerne og tillidsrepræsentant. Vi havde fuldt op generalforsamlingen her til et møde i går, og der var en masse punkter, hvor folk bare sad og var pisse sure over alt muligt. Og det er da også med rette, man kan sige, at der er mange ting, som ikke er optimale. Og den Aarhusianske Folke Skole er faktisk en af de

skoler, der bliver brugt færreste penge på pr. elev. Men så til sidst, så var der sådan et spørgsmål, der gik på, hvad er du glad for i dit arbejde? Og så var det faktisk fedt at mærke, at folk de også bare sad og fyrede med, og det og det og det, og bedste kollegaer, skønne unger. Og der var lige sidste uge, der lykkedes lige med... Altså, det er jo en klassisk, men hvordan kigger man på ting? Så er det også bare lige bare for at sige. Men jeg tænker da, at det skal ligge ekstremt tidligt, og forældrene spiller en kæmpe rolle. Jeg drømmer meget om at lave sådan et projekt med min klasse, i samarbejde med forældrene, hvor vi prøver at udfordre os selv på skærmforbrug. Altså, fordi jeg tror, at det er mange... Altså, jeg kan huske dengang, mine børn var små, så var der sådan noget med... Der gik forældre og snakkede om sådan noget med, at en time om dagen, så det må være maks. I dag, forældre, de aner ikke, hvor meget deres tid deres børn bruger på skærmen. Altså, det er 10 timer, hvis de ikke gør det. Jamen, de kan ikke gøre det. Altså, det er helt ude af kontrol. Så jeg kan ikke... Jeg synes, det er ekstremt vigtigt. Der er jo meget undervisning med vægt på skærm og computer. Nå. Ja. Men altså, hvor det lige hører hjemme, hvilket fag det kan ikke rigtig gennemskue. Altså, man kan sige, det ligger bag hele vores måde at skrue en folkeskole sammen med. Så snart den er akademiseret, så ender man hurtigt, desværre lidt hurtigt på skærm. Og så snart den er fortravlet, så ender man på skærm, fordi der er alle mulige forlag, der tilbyder. Altså, hvis jeg var geografilærer, en af mine kolleger, han har 8 klasser til geografi, en lektion om ugen. Det er alligevel 200 elever. Og så er der et forlag, der er explorer, som har en eller anden røvsyg portal, og den er et seriøst røvsyg. Det synes jeg er lidt. Og så bruger man jo den, fordi man ved, hvis man jabber den igennem i løbet af to års geografi, så har man gjort det, man skulle. Så er der ikke nogen, der kan komme og sige noget, og så printer du bare et pensum ud til sidst, som du kan... Der er ingen, der kan komme og sige, at du ikke gjorde, hvad du skulle. For du gjorde lige det, du skulle. Men pulsen var på 78, hele tiden. Max. Så alle fag kan jo byde ind med det her. Men det kræver en helt anden måde. Og jeg forstår godt alle mine kolleger, der tager det, der ligger derude. Fordi så kommer der heller ikke nogen og udfordre en. Eller, altså, er efter en, når så eleverne skal til afgangsprøver, fx. Ja.

**Interviewer:** Synes du det, er det vigtigt?

**L2:** Ja, ja, 100%. Jamen altså, det kan ikke, altså understreges nok hvor vigtigt det er. Altså det er jo fordi, at det minder meget om sådan noget, jeg kan måske sammenligne det med, altså det er lidt ligesom, vi mennesker vi skal hjælpes på en eller anden måde til at forstå noget, som er så dragende og spændende som det digitale er. Altså det er jo en uendelig verden af underholdning og frække damer og tung rockmusik fra Florida. Narko og altså det er et inferno af, men også en masse skønhed, men også dyb ensomhed. Og så er det pumpet hårdt, altså det er jo lidt ligesom en slikbutik eller en vinbutik for voksne. Altså sådan det der, ja vin det er pisse fedt, men man kan ikke bare sidde og balle vin i 14 timer i døgnet og det samme med snolder. Altså det minder meget om, altså jeg ser stor

afhængighed hos flere af mine elever af det digitale, altså af skærm i det hele taget. Når jeg beder dem om at lukke computeren, det skøre er jo, at når jeg kommer ind og starter en time, så er det første jeg siger til dem, er “luk computeren”, for at de overhovedet kigger på mig. Og så siger jeg det, så lukker halvdelen computeren, så siger jeg det igen, så er der 4 mere, der lukker computeren, så siger jeg det igen og til sidst så begynder jeg at nævne folks navne. Og så er der stadig 4 til sidst som. Og så sidder de sådan, mens jeg trykker skærm ned og deres fingre nærmest, så sidder de sådan lige og kigger med, jamen jeg skal lige have 4 guldbare eller et eller andet spil er i gang med. Og der er jo forskning der viser, at børn der er, altså spilafhængighed bliver, altså det at spille, spil som har en masse sådan noget dopamin release af, at man sådan noget candy crush-agtig glæde, de der, altså som børn får som helt små. Der er stor sammenhæng mellem børn, der gamer meget og som bliver spilafhængige, særlig drenge, som bliver til unge mænd. Og nogle gange så hører man sådan noget forskning, hvor man tænker, det er bare helt rigtigt, fordi jeg kan se, altså jeg kan se på jer, at I er helt hooked, altså. Og noget der er paradoksalt ved skolen, det er jo, at vi tager deres mobiltelefon og siger, at de skal lægges i lockers, og så skal de tage en ny skærm ud af deres lockers, som er deres Chromebook, og som de så skal have med sig hele dagen. Er det ikke så, altså, og det er sjovt der, hvor, altså for 10 år siden, hvis nogen kunne gå og sige, at jeg er en meget digital underviser, og så tror man bare sådan, what, han er bare en hottie, ham der, fordi han er der helt oppe at køre over alt det nye og spændende. Og så, det er aldrig faldet mig så naturligt, så jeg var sådan lidt undervisningsmæssigt, lidt yt, kan man sige, og så begyndte jeg at blive in igen, kunne jeg mærke, fordi nu var der en helt ny, nu skulle det være, man var nærmest vintage, altså så skulle jo mere analogt, eller i hvert fald, hvis man tog tydeligt stilling. Og lige der, hvor det så var ved at vende, det der, at vi i Århus kommune bliver politisk besluttet, at alle elever fra anden klasse, de skal have en Chromebook. Og jeg forstår godt, at man kan tænke sådan fra politisk side, at det dur jo heller ikke, at eleven ikke har adgang til det digitale, fordi vi havde i hvert fald sådan nogle computer, man kunne bruge på skolen, sådan nogle skabe, som kom rundt, og så, man kan sige, at i udskoling, så havde eleven deres eget device med, og det havde vi det egentlig mange år sådan fint med. Ja, men altså, der er sådan noget, hvad var det, du startede med at spørge?

## 1.2 Uddrag af interview med lærer 2

**I:** Hvis du helt selv kunne vælge, et knips med dine fingre, og så så verden ud, som du synes, skulle skærmene så være der, eller skulle de overhovedet ikke være der?

**L2:** Ej, det skulle de. De skulle være der. **Jeg kan faktisk rigtig godt lide meget af den digitalisering. For det giver jo et vindue ud i verden. Og det er jo engelsk. Vi vil jo gerne ud og se på nogle**

engelsksprogede kulturer og se, hvad sker der og hente det ind i undervisningen. Det er altså svært at gøre i en almindelig tekstbog.

Det er det virkelig. Det er jo ikke sådan, at jeg ikke vil have en tekstbog, fordi jeg ved også godt, at det er det, der nogle gange er sådan. Man vil gerne have det bedste fra begge, hvad skal man kalde det, verdener, både den gamle bog, som ikke er den gamle bog længere, fordi de er også digitaliserede. Og der er også lyd og billeder og videoer og alt muligt inde i den i-bog, som vi fx har i 4,5 og 6-klasserne, der har vi købt et system som hedder Boost.

Og det er faktisk ret lækkert og nyt og godt på mange måder. Og det gode er også nogle gange at have en bog, hvor man kan bladre frem. For det er også dejligt at kunne se, hvad kommer efter det her kapitel og hvad lavede vi før og kunne gå lidt. Og det gør man jo ikke så meget, når man er på en platform, fordi det hele er så klik der og klik der. Det kan man ikke. Så for nogle elever, der er det altså også en styrke at have en almindelig bog. Og det kan jeg også godt savne nogle gange. Og fordi de digitale platforme, der er lavet til engelskfaget, jeg synes der mangler noget. Det er lidt discount-agtigt.

De opgaver, der er koblet op på tekster, er godt nok korte. Man er hurtigt færdig, synes jeg. Eleverne er hurtigt færdige. Der mangler noget mere dybde. Og det får man altså, når man køber et system som Boost.

Der er godt nok mere. Der er lagt nogle kræfter i det fra en tekstforfatter, og der er meget mere kød på. Så man får noget mere kvalitet.

**Interviewer:** Nu nævner du selv det her med at de går i skole for dannelsens skyld. Hvad er dit syn på den digitale dannelse?

**L2:** Ja, altså den... Her på skolen, der har vi jo en mobilpolitik. Og den vi har nu, den er skrevet og udarbejdet i det her skoleår.

Ej, det var måske slutningen af skoleåret i 2022. Og den handlede jo så om, at eleverne ikke må have deres mobiltelefoner fremme i undervisningen.

Og de må kun bruge dem i udskolingen i tolvpausen. Ser vi den her mobiltelefon på andre tider, så skal vi konfiskere den. Og så skal den afleveres oppe på kontoret ved sekretæren. Og så får eleverne den, når de så går hjem. Hvis vi synes, at det er et kæmpe stort problem, at de ikke kan lade den der mobiltelefon være, så skal vi jo have en dialog med hjemmet om det. Det hjalp faktisk. Det hjalp egentlig på det der mobil... Hvad skal vi kalde det? Hurlumhej.

Og det var tit frustrerende at se især de små elever være så optaget af at stå og kigge på TikTok og optage og sådan noget. Og det gjorde de egentlig rigtig meget. De kunne heller ikke skelne altid. Det her må de godt når de går hjem, men nu må de ikke optage noget på skolen og tage billeder. Så det gjorde det nok lidt lettere for os at have den mobilpolitik. Men vi var også spændte på det, fordi vi ved godt hvor svært det er. Og går eleverne på toilettet, tror jeg egentlig tit, at de har deres mobiltelefon i



lommen, selvom de skal være i tasken. Og det dobbelttjekker jeg ikke. Det gør jeg ikke.

Altså jeg er ikke sådan at jeg tænker, at nu går de ned og tjekker deres notifikationer og sådan noget. Det tror jeg en del af dem gør. De kan simpelthen ikke lade være. Man bliver forstyrret af den mobil. Så har vi jo Chromebooks, og de ser jo også virkelig irriterende ud nogle gange. Hold da kæft. Hvor de bare sidder og glori ind i den skærm, og der er mange gratis spil, som bare kører. Lynhurtigt. Altså hvis vi kigger på deres faner, hvad der er. Altså man skal virkelig stå og overvåge, at nu bliver alt lukket ned.

Det synes jeg jo er sådan en... Jeg tænker, at det er lidt tidsspild, at jeg skal rende rundt og kigge på det frem for at undervise. Samtidig ved jeg også godt, at hvis jeg ikke bruger noget energi på at adressere, at nu skal alt lukkes ned,

at skærmen skal lukkes ned, og sådan. Hvis jeg ikke bruger tid på det, så får jeg i hvert fald meget færre med fra starten af undervisningen. Og måske kommer de slet ikke med i det, vi skal arbejde med. Fordi de er et andet sted i deres tanker. Og det er helt tydeligt, at det er der altså en del elever, der forsvinder ud i andre ting og sidder og kigger.

Så vores dejlige redskaber, det er virkelig et godt redskab på mange måder. Fordi jeg er stor fan af Google Drive og Classroom, hvor alt er tilgængeligt. Og man kan lægge det op, og det bliver lettere for de ordblinde elever. Det bliver tydeligt, hvor de afleverer deres opgaver og sådan noget. Der er en struktur. Så er der også den anden side, som jeg startede med at sige. Og det er virkelig noget, der er. Og det er jo, og de kommer for at blive, tror jeg.

**Interviewer:** Ja. L, hvordan oplever du selv, at dine elever i engelsk bruger og håndterer det her med at arbejde digitalt i undervisningen?

**L2:** Det er de gode til. Generelt. Det er de. Og langt de fleste er gode til at navigere. Og så er der en gang imellem noget, hvor man bliver lidt overrasket, fordi man tænker, at det kan alle elever jo det her. Det ved de bare. Men det gør de ikke. Altså fx når de skal skrive noget, så ved de ikke nødvendigvis, hvordan alle funktioner er inde i et docs dokument.

Altså hvordan man kan fx skrive noget i spalter og hvordan man kan lave nogle linjeafstande og alle sådan nogle ting. Det skal de altså undervises i. Det tænker man måske, at det ved de bare. Men det er ikke bare almindelig viden.

Og så er der noget, som at få afleveret en opgave. Nå, du skal faktisk trykke der. Det er der, den er afleveret. De tror, at når den er der, så kan læreren se den. Det kan man ikke nødvendigvis. I hvert fald ikke redigere i den eller kommentere i den.

Sådan nogle ting, det skal man lige huske på. Og det er jo ikke gjort med at sige det en gang. Det er jo gentagelse, ligesom med alt muligt andet. Så det skal man altså tænke med ind i sin undervisning. At det skal der vises.

Også sådan noget, som hvis de skal indtale noget. 8. klasse har lavet podcast i efteråret. Det var jo nyt for mig. Også for dem på den måde. De havde ikke sådan siddet med det udstyr og lavet podcast. Men hvordan er det lige, at man uploader noget og gemmer det.

Og får det ind i et afleveringsprogram. Det er altså heller ikke alle elever, der lige ved det per automatik. Der er nogle, der ved det, at de laver meget derhjemme. Og det er intuitivt for dem. Men man kan ikke bare forvente, at det kan alle i en klasse.

Så er det jo godt. Der er nogen, der kan. For de vil jo tit gerne hjælpe hinanden og vise hinanden. Men vi skal huske at afsætte tid og mulighed for at, man kan. For ellers er der nogle, der står af. Og de bliver faktisk... Det er jo også tit nogle gange de elever, som har lidt svært ved andre ting. Så dem skal vi huske.

## 1.3 Uddrag af interviews med elevgruppe 1

**I:** “Ja, men nu nævner I selv det her med, at når I kommer ind fra pausen og sådan noget, hvad så med det generelle sociale? Oplever I, at det kan blive udfordret på nogle måder af, at der f.eks. enten er telefoner eller computere til stede?”

**Elev:** “Kun ved specifikke. Ja, altså jeg tror både mig og M, vi er produktive. Altså vi får lavet det, som vi skal, men der er nogen, der laver bare lidt, og så er det sådan, okay, nu har jeg lavet en side, så kan jeg godt ligesom gå ind og lige tjekke Instagram eller et eller andet.”

**Interviewer:** “Ja. Synes I, at IT'en er med til at støtte op omkring jeres faglige niveau? Altså bliver I bedre til de fag, hvor I bruger meget IT?”

**E1:** “Ja, det vil jeg faktisk sige. Fordi jeg føler virkelig, at hvis jeg dykker ned i et emne, så kan jeg virkelig få meget viden ud af det, men hvis det er bare det sådan noget, vi går igennem én gang oppe i skolen, så får jeg ikke så meget ud af det. Men virkelig, hvis jeg dykker ned i det, så kan jeg få meget ud af det.”

## 1.4 Uddrag af interviews med elevgruppe 2

**Interviewer:** Synes I, helt ærligt, at læreren skal bestemme, hvornår og hvordan I må bruge både computer og mobiler i skolen?

**Elev:** Ja, det er sådan, det fungerer bedst. Det kan være svært at håndtere for eleverne, fordi så bliver man fristet, af at andre laver noget, og så siger man ligesom, at det skal nok gå, men så kan det godt være, at det ikke helt går. Man kan hurtigt miste selvkontrollen.

## 1.5 Uddrag af interviews med elevgruppe 3

**Interviewer:** Okay. Hvordan synes I, jeres lærer er til at bruge computer og IT generelt i undervisningen?

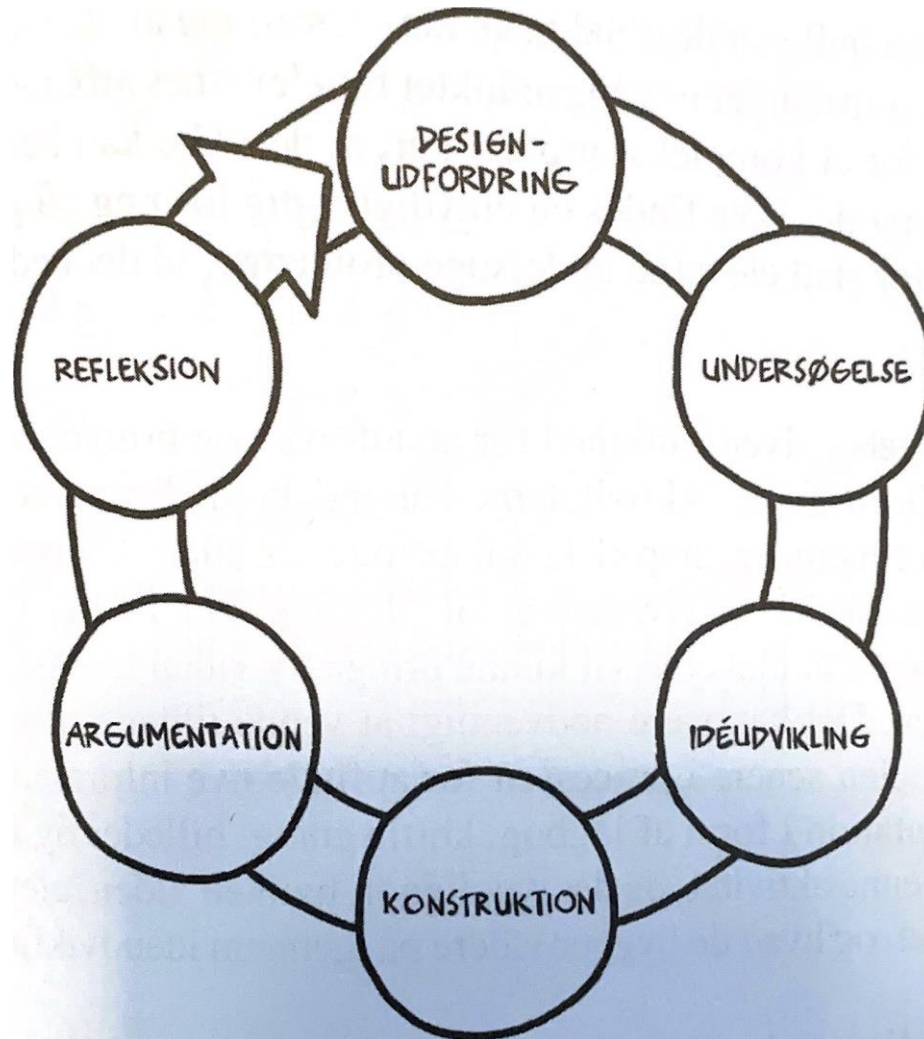
**Elev:** Altså bruge det som i til vores læring, eller som de sidder på deres?

**Interviewer:** Som i, at de bruger det til jer? Øhm. Er de gode til at bruge det?

**Elev:** Øhm, altså de fleste, men der er også nogle, der er virkelig dårlige til selv alt det der IT, så de så ikke kan finde ud af det.

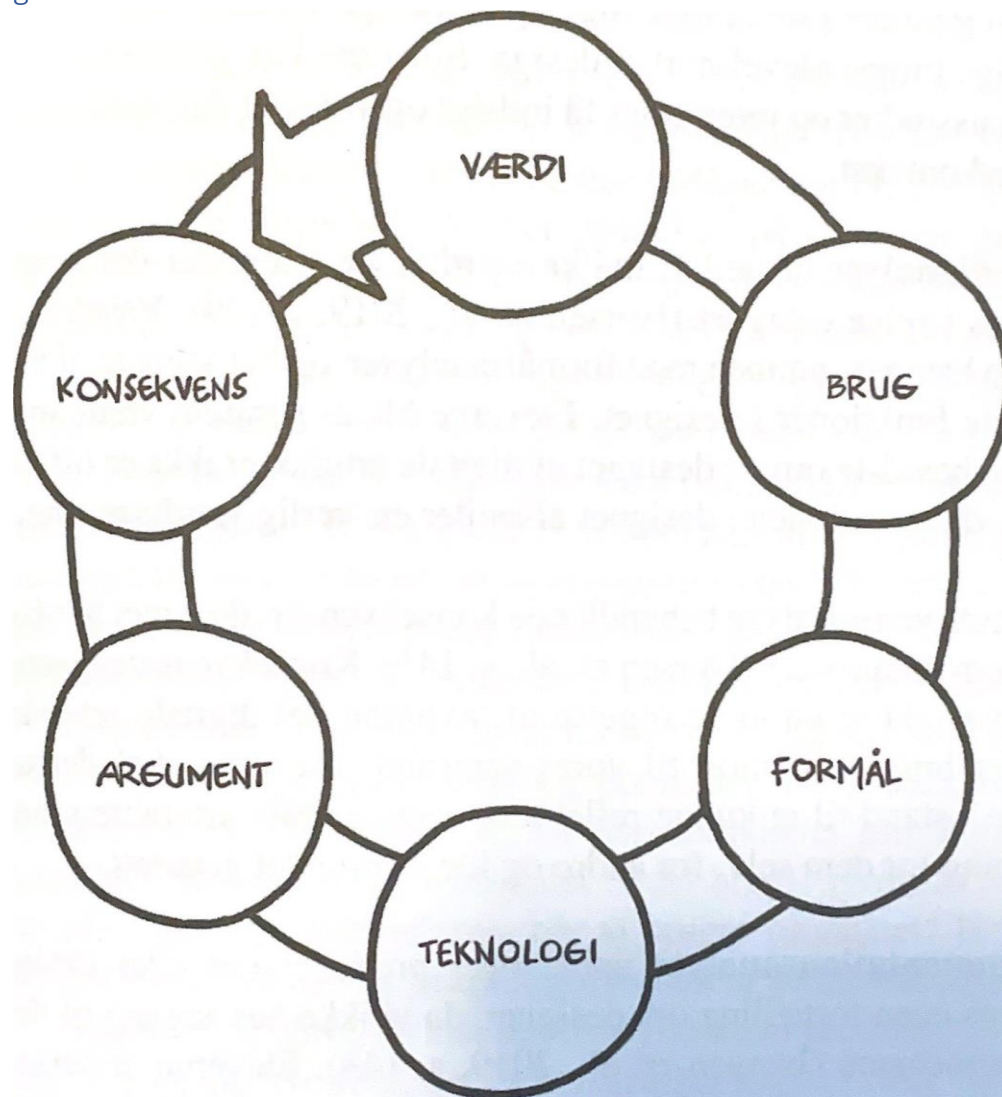
**Elev:** Jeg tror også sådan, at der er sådan en forskel på, hvis man laver lektier tit på computeren, altså hvilket hjemme sidder man inde på. Jeg føler, at der er mange lærere, som bare giver os alinea for hver time, og de ved måske ikke engang selv, hvad fanden det er, vi sidder og laver. Det er bare fordi, det var den nemme løsning for dem. Ja. Det ved jeg ikke, om det havde noget med spørgsmålet at gøre.

Bilag 2.1



Figur 1: Designprocesmodellen (Iversen et. al., 2019, s. 44).

Bilag 2.2



Figur 2: Analysemodellen, hvor der bevæges mod uret (Iversen et. al., 2019, s. 124)