

The background features a stylized illustration of a person's face and upper body. The face is composed of various social media icons, including Facebook, Instagram, Twitter, and Google+. The person is wearing a green and white striped shirt. To the right of the face, there are several white thumbs-up gestures, suggesting a positive or 'like' reaction. The overall style is colorful and modern.

**Professionsbachelorprojekt**

**21.05.24**

# **Digital dannelse på skoleskemaet**

**Camilla Saugmandsgaard Bak  
221885**

**VIA University College  
Læreruddannelsen Vestjylland**

**Vejledere: Rasmus H. Rasmussen  
og Mehran Mardoukhi**

**Anslag: 64.668**

## Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering .....	4
Læsevejledning og afgrænsning .....	4
Begrebsafklaring.....	5
<i>Dannelse</i> .....	5
<i>Digital dannelse</i> .....	6
<i>Kommunikationskritisk læsning</i> .....	6
<i>Digital myndiggørelse og computationel tankegang</i> .....	6
Teoretisk afsæt.....	7
<i>Kategorial dannelse</i> .....	7
<i>Digital dannelse</i> .....	7
<i>Historiebevidsthed</i> .....	8
Metode .....	9
Empirisk grundlag.....	10
<i>Indledende dataindsamling</i> .....	10
<i>Undersøgelse af elevers digitale kompetencer: ICILS-undersøgelsen</i> .....	10
<i>Teknologiforsøget</i> .....	11
Analyse .....	12
<i>Fortidens erfaringer i en nutidssammenhæng</i> .....	12
<i>Elevernes digitale kompetencer</i> .....	14
<i>Digital dannelse – er det nødvendigt?</i> .....	15
<i>Ansvar for den digitale dannelse</i> .....	18
Diskussion .....	20
<i>Hvordan kan digital dannelse implementeres på skoleskemaet?</i> .....	20
<i>Projektets grundlag sammenlignet med andre anskuelingsvinkler og teorier</i> .....	23
Konklusion .....	24
Handleperspektiv .....	25
Litteraturliste.....	29
<i>Bilag</i> .....	32
<i>Bilag 1: Model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder</i> .....	32
<i>Bilag 2: Interview med ledelse, indledende</i> .....	33
<i>Bilag 3: Interview med lærer, indledende</i> .....	37
<i>Bilag 4: Interview med elever</i> .....	41
<i>Bilag 5: Interview med teknologiforståelseslærer</i> .....	42
<i>Bilag 6: Skabelon til historiefagets kildearbejde</i> .....	46

## Indledning

Samfundet er blevet et sted, hvor mere og mere foregår digitalt, hvor tilgængeligheden af information er enorm, og hvor onlinesvindlere konstant udvikler nye metoder til at manipulere. Organisationer som Børns Vilkår og Center for Digital Dannelse har sat dette emne på deres dagsorden, og som sidstnævnte udtaler:

”Vi tror på, at der er meget godt at hente ved at være digital. Socialt og kreativt eller i form af underholdning og læring. Men det kræver selvfølgelig, at man er klædt ordentligt på til at tage reflekterede valg og håndtere de faldgruber, man indimellem kan rende ind i.” (Center for Digital Dannelse, 2024)

Forskningsprojektet ICILS viste i 2018, at mere end seks ud af ti danske elever lå på eller under gennemsnittet i henhold til at kunne forholde sig kritisk til intentioner og interesser hos ophavsmænd af indhold tilgængeligt online (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 12). Det er dermed ikke en selvfølge, at man er i stand til at mestre disse værktøjer, blot fordi man har adgang til digitale redskaber og er såkaldt digital indfødt, som Mark Prensky præsenterede det i 2001; dette er noget, der – ligesom alt andet – skal læres (Bundsgaard, 2017, s. 57-59).

Når man taler om digital dannelse, er det interessant allerførst at bryde dette begreb en smule mere ned; for hvad er dannelse? Ud fra den kategoriale dannelsesstradition, der er gennemgående i den danske folkeskole i dag, fremgår det, at folkeskolen ifølge folkeskolens formål har et dobbelt formål; dels at hjælpe eleven med at udvikle sin individualitet og dels at indføre eleven i samfundet og den fælles tilværelse, vi som samfund deler (Bogisch & Kornholt, 2018, s. 13-23). Et sted på skoleskemaet, hvor dette dannelsesaspekt særligt kan argumenteres for at have sin berettigelse, er i historiefaget. Historieundervisningens dannelsesformål består i at udvikle elevernes forståelse for, hvad det vil sige at være individ i bl.a. samfundsmæssige kontekster (Knudsen, 2019, s. 156-158).

Men hvordan skal det så anskues, når vi vender tilbage til begrebet *digital* dannelse? Digital dannelse handler om at være i stand til at anvende teknologi på en forsvarlig måde, erkende dens rolle og forholde sig til de udfordringer, teknologien giver os i vores fællesskaber i samfundet og som individer (Bundsgaard, 2017, s. 12-15). Særligt i historiefaget er denne udvikling synlig, da informationssøgningen i de fleste tilfælde er gået fra at ske i den fælles lærebog og på skolebiblioteket til at foregå på internettet, og derfor er brugen af netop dette noget, der kræver opmærksomhed fra lærerens side (Kvande & Naastad, 2020, s. 90-91).

I kølvandet på førnævnte forskningsprojekt kom Teknologiforsøget; et forsøg, der havde til hensigt at afprøve og udvikle teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning (Tekforsøget, U.Å.a), og med dette kom den digitale dannelse for alvor på den statslige dagsorden. Som en del af forsøget kom emnet også på læreruddannelsens skema; faget blev afprøvet som et specialiseringsmodul på Københavns Professionshøjskole, hvor jeg selv var en af forsøgskaninerne; her begyndte min egen interesse for det valgte emne så småt at spire. Dette dannede grobunden for min årvågenhed i henhold til emnet, når jeg gennem studiet har gjort mig praktiserfaringer i folkeskolens rum og har set, hvor stor en del skærmen har fået lov at fylde med tiden; særligt til sammenligning med min egen tid i folkeskolens regi.

## Problemformulering

På baggrund af ovenstående motivation har jeg udarbejdet følgende problemformulering:

”Digital dannelse er på samfundets dagsorden, men hvorfor er det af betydning at forholde sig til i folkeskolen, og hvilken rolle kan historieundervisningen spille i denne sammenhæng med henblik på at styrke elevernes kompetencer og forberede dem til at navigere i et digitaliseret samfund?”

## Læsevejledning og afgrænsning

Det følgende bachelorprojekt vil indledes med en begrebsafklaring, der fastlægger definitionen af de anvendte begreber for at skabe et fælles forståelsesgrundlag for projektets definitionsramme.

Efterfølgende præsenteres projektets teoretiske afsæt bestående af det overordnede dannelsesbegreb baseret på Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesaspekt, Jeppe Bundsgaards teorigrundlag for det digitale dannelsesbegreb samt Bernard Eric Jensens perspektiv på folkeskolens historiefag vha. teorien bag begrebet historiebevidsthed.

Dernæst præsenteres den metodiske fremgangsmåde hvorpå projektets empiriske data er blevet indsamlet samt de etiske overvejelser, der er blevet foretaget undervejs.

Følgende afsnit består af en præsentation af den indsamlede empiriske data; dette først i form af en indledende undersøgelse og dernæst data fra den kompetencevurderende undersøgelse, ICILS-undersøgelsen. I henhold til dette projekts fokus vil jeg afgrænse til det ene af de to områder undersøgelsen har i fokus: *Computer- og informationskompetence*. Slutteligt indeholder dette afsnit en præsentation af Teknologiforsøget, som følges op af egen indsamlet data fra en af de deltagende forsøgsskoler. I indsamlingen af empirien omhandlende Teknologiforsøget har jeg valgt at afgrænse

til at fokusere på kompetenceområderne digital myndiggørelse og computationel tankegang. Jeg har valgt denne afgrænsning i mit empiriske grundlag, da disse områder taler ind i mit valg om at belyse dette projekts problemstilling ud fra den valgte definition af begrebet digital dannelse. Derudover er det udvalgt på baggrund af projektets teoretiske afsæt i Klafkis kategoriale dannelsesbegreb set i lyset af kompetenceområdernes samfundsrelevans i henhold til syntesen mellem det materiale og det formale dannelsesaspekt.

Efter denne præsentation vil den indsamlede empiri dynamisk analyseres vha. det teoretiske grundlag baseret på Klafkis dannelsesbegreb, begrebet digital dannelse defineret af Bundsgaard og B.E. Jensens teoretiske grundlag bag historiebevidsthed; dette teoretiske afsæt vil udfoldes yderligere undervejs i analysen, når der gøres brug heraf. Yderligere vil der inddrages anden relevant teori.

Efterfølgende vil dette lede videre til en diskussion omhandlende den digitale lærings implementering i folkeskolen samt andre mulige anskuelssvinkler på dette emne. Dernæst efterfulgt af en konklusion, der vil samle op på de aspekter og perspektiver, projektet har belyst undervejs.

Herefter afsluttes projektet med et handleperspektiverende afsnit, der med dele af Mette Molbæks model over centrale dimensioner i arbejdet med engagerende læringskulturer vil anskueliggøre, hvordan den enkelte skole og herunder historie som fag kan bidrage til elevernes digitale dannelse.

Slutteligt forefindes der bilag i form af B.E. Jensens visuelle model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder samt interviewguides og uddrag fra den primære datas empiriske grundlag. Uddragene er præsenteret således, at de fremstår kronologisk i den rækkefølge, de er refereret til i analyseafsnittet.

## Begrebsafklaring

### Dannelse

Som udgangspunkt for arbejdet med digital dannelse vil jeg gøre brug af dannelse som overordnet begreb. Dannelsesbegrebet kan gå i flere retninger, og der skelnes ofte mellem teorier om formal dannelse, der lægger vægt på almene personlighedstræk på den ene side og material dannelse, der fokuserer på selve indholdet. Jeg vil i dette projekt gøre brug af Klafkis syn herpå i form af hans

teori om den kategoriale dannelse; i hans alternative udlægning af dannelsesbegrebet forsøger han at foretage en filosofisk syntese af de materiale og formale tankegange (Klafki, 2011, s. 69).

Derudover skal dannelsesbegrebet også forstås som evnen til – foruden at være oplyst – at være kritisk bevidst. Dermed ikke forstået som værende imod eller negativ, men at være i stand til at se tingene i kontekst og at undersøge disses forudsætninger, begrænsninger og muligheder (Schnack, 2014, s. 59).

## Digital dannelse

Begrebet digital dannelse vil i følgende projekt tage udgangspunkt i Bundsgaards definition heraf. Digital dannelse er at være i stand til at bruge og opføre sig ordentligt med teknologi; herunder at kunne analysere og reflektere over hvilken rolle, teknologien spiller i forskellige aspekter af vores liv. Det handler om at være i stand til at bruge teknologi i fællesskabets og individets tjeneste samt at kunne handle selvstændigt, demokratisk og ikke mindst etisk ansvarsbevidst inden for teknologiens rammer (Bundsgaard, 2017, s. 12-14).

## Kommunikationskritisk læsning

Kommunikationskritisk læsning er et begreb af Bundsgaard. Kommunikationskritisk læsning er en kompetence, der vil sige, at eleven er i stand til at tage udgangspunkt i overvejelser vedr. hvem, der har skabt og formidlet det givne indhold, hvad teksten skjuler, og hvad den viser, samt hvad teksten vil have sin læser til (Bundsgaard, 2017, s. 24-25).

## Digital myndiggørelse og computationel tankegang

Digital myndiggørelse og computationel tankegang er to af de kompetenceområder, der er opstillet for teknologiforståelsesfagets forsøgsordning (EMU, U.Å.).

### *Digital myndiggørelse*

Begrebet står for at kunne være kritisk, reflektiv, konstruktivt undersøgende og forstående i arbejdet med digitale artefakters muligheder og konsekvenser. Det handler om at kunne bruge digitale værktøjer hensigtsmæssigt i forskellige henseender, såsom at færdes dannet i sociale netværk og forholde sig kritisk tænkende til givne oplysninger (Bundsgaard, 2017, s. 13).

### *Computational tankegang*

Begrebet indebærer at kunne analysere, modellere og strukturere data og de dertilhørende processer; dvs. evnen til at kunne forstå, hvordan computere fungerer og være i stand til at kunne styre og udvikle dem (Bundsgaard, 2017, s. 13).

## Teoretisk afsæt

I nedenstående afsnit vil jeg kort redegøre for det teoretiske afsæt, projektets analyse vil sit tage udgangspunkt i; herunder det overordnede dannelsesbegreb, det digitale dannelsesbegreb og slutteligt det historiedidaktiske perspektiv.

## Kategorial dannelse

Klafkis dannelsesbegreb er en generel tilgang til det almene dannelsesbegreb; en syntese mellem material- og formaldannelse heraf den kategoriale dannelse.

For at opnå denne kategoriale dannelse skal eleverne tillære sig kompetencer, der giver dem indsigt i, at vi alle er medaktører og dermed medansvarlige for samtidens samfund og dets problemstillinger (Klafki, 2011, s. 70-74). Klafki omtaler disse problemstillinger som epoketyperiske nøgleproblemer; et af disse nøgleproblemer er *de nye tekniske- styrings-, og informations- og kommunikationsmedier*, nye digitale medier, da de ifølge Klafki bl.a. rummer konsekvenser af forandringer på fritidsområdet og i forholdene for medmenneskelig kommunikation. Han mener derfor, at et fremtidsorienteret uddannelsessystem er nødsaget til at indeholde en kritisk informations- og kommunikationsteknologisk grunduddannelse som værende en del af den almene dannelse og dermed bevidstgøre eleverne om de mulige konsekvenser heraf (Klafki, 2011, s. 74-79).

## Digital dannelse

Som teoretisk afsæt for begrebet digital dannelse vil jeg i det følgende afsnit anvende Bundsgaards faglige syn herpå.

Skolens generelle udfordring er, at den ikke kan tage sig af alt. Derfor er man som instans i folkeskolen nødsaget til at udvælge sit fokus. I dette tilfælde vil jeg tage udgangspunkt i den digitale dannelse forstået som, hvordan vi i dag tilegner os viden, samt hvordan denne viden vurderes, og hvordan vi kommunikerer vha. teknologien (Bundsgaard, 2017, s. 14-15).

Hvor tekster i langt højere grad tidligere havde været forbi flere led i form af forlagsredaktører, bibliotekarer og som sidste instans inden eleverne, læreren, så står vi i dag i en situation, hvor eleverne ofte selv skal finde frem til dem og være i stand til at vurdere dennes anvendelighed, saglige og faglige kvalitet, vinkel, interesse og hensigt. Derudover skal de kunne forholde sig til de tekster, der har til formål at påvirke, manipulere og underholde i deres hverdag. Hvis ikke skolen som institution sørger for at give eleverne brugbare værktøjer til at forholde sig til og gennemskue dette, vil de være alt for lette ofre for andres interesser og skjulte hensigter (Bundsgaard, 2017, s. 14-15). Disse værktøjer indebærer den kommunikationskritiske læsning; hvor læseundervisningen tidligere handlede om at lære eleverne at læse, skal den nu også omhandle at lære eleverne *ikke* at læse. Det vil sige, at eleverne er i stand til at reflektere over, hvorvidt den pågældende tekst er relevant i den specifikke situation og kontekst, og dermed relativt hurtigt være i stand til at fravælge irrelevante tekster og kilder (Bundsgaard, 2017, s. 24-25).

## Historiebevidsthed

Som redegørelse for historiebevidsthedsbegrebet vil jeg anvende B.E. Jensens definition og teoretiske baggrund herfor.

Det centrale i begrebet historiebevidsthed omhandler, at der i et individ- og samfundsliv eksisterer et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Historiebevidsthed bruges til at forstå forskellen mellem den kronologiske forståelse af tid, hvor fortid, nutid og fremtid slavisk følger hinanden og såkaldt mennesketid, hvor de tre tider interagerer og påvirker hinanden på tværs, og når hensigten er at forstå og forklare historisk-sociale processer, fordi disse ligger til grund for menneskers ageren (Jensen, 2017, s. 13-15).

Ifølge B.E. Jensen skabes og omdannes historiebevidsthed i mange andre steder end i skolen. Han har derfor udarbejdet en model, der tager udgangspunkt i elevens livsverden og synliggør historiebevidsthedens mulige dannelses- og brugssteder (Bilag 1). Han påpeger dog, at denne model ikke er udtømmende, da den vil variere fra person til person og fra samfund til samfund. I relation til børn og unge vil dannelsessteder som internettet og sociale medier kunne tilføjes (Jensen, 2003, s. 88).



## Metode

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for, hvorledes den metodiske indsamling af det empiriske grundlag har fundet sted. Som udgangspunkt for redegørelsen af denne dataindsamling vil jeg anvende Postholm & Jacobsens videnskabelige metoder for lærerstuderende (Postholm & Jacobsen, 2011).

Den indsamlede data består af henholdsvis primær- og sekundærdata. Den primære data blev indsamlet kvalitativt i form af observation af skolens praksis og undervisning samt diverse semistrukturerede interviews med forskellige informanter, herunder ledelse, lærere og elever og derudover egen praksiserfaring. Disse informanter er udvalgt med den intention at skabe et nuanceret billede af projektets problemstilling i form af forskellige anskuelser og holdninger heraf- og til. Hertil består den sekundære data af ICILS-undersøgelsens forskningsresultater samt forsøgsresultater fra Teknologiforsøget (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 45-47).

I den indledende proces har jeg anvendt en induktiv tilgang til dette projekts hovedfokus. Denne tilgang har jeg gjort brug af for at kunne tage udgangspunkt i de situationelle betingelser og dermed have et åbent sind og være nysgerrig på de problemstillinger, der måtte vise sig i folkeskolens praksis. På baggrund af den induktive tilgang blev den empiriske dataindsamling dernæst mere deduktivt præget, da interessen for netop denne problemstilling vedrørende folkeskolens opgave omkring digital dannelse blev tydeliggjort og efterfølgende afgrænset (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40-41).

## Etiske overvejelser

Da en stor del af mit empiriske grundlag er af kvalitativ karakter, er det væsentlig at gøre sig nogle etiske overvejelser. Dette er nødvendigt, da denne type forskning ofte omhandler menneskers personlige liv og subjektive erfaring og dermed placerer private ytringer i en offentlig arena (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 581). Derfor har jeg i indsamlingen af mit empiriske grundlag gjort mig følgende etiske overvejelser: Jeg har bl.a. valgt at inddrage et elevinterview; her valgte jeg at foretage interviewet med en gruppe af elever samlet frem for én og én for at skabe et trygt rum for eleverne og dermed kompensere for den manglende relation mellem dem og mig. Derudover valgte jeg at lade være med at indhente forældretiladelse og optage dette auditivt. Dette kunne have været fordelagtigt i og med, jeg foretog interviewet på egen hånd og dermed ville få flest mulige informationer noteret, men jeg traf dette valg af hensyn til elevernes oplevelse med situationen og

bevarelse af tryghed i den sparsomme relation. Derudover gjorde jeg mig den overvejelse, at der kunne være en mulig påvirkning på deres svar, hvis de vidste, at disse ville blive optaget.

Slutteligt har jeg valgt at anonymisere alle deltagende informanter, da disse enkeltpersoners oplysninger ikke har relevans for deres udtalelser og det er dermed mikroetisk ansvarligt at unklade (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 593-594).

## Empirisk grundlag

I det følgende afsnit vil projektets empirigrundlag blive præsenteret. Først præsenteres udgangspunktet for den indledende dataindsamling, dernæst data fra kompetenceundersøgelsen, ICILS og slutteligt en redegørelse for forsøgsprojektet, Teknologiforståelse samt involveredes erfaringer hermed.

### Indledende dataindsamling

I den indledende induktive fase til dette projekts dataindsamling foretog jeg to interviews på en folkeskole; informanterne til disse interviews bestod af henholdsvis et leder- og et lærerperspektiv. Denne folkeskole havde til min forhåndsorientering ingen eksplicit tilgang til arbejdet med digital dannelse og blev derfor udvalgt som genstand for denne indledende undersøgelse. Disse interviews blev lydoptaget og derefter transskriberet; relevante passager af denne transskribering er at finde i henholdsvis bilag 2 og 3.

### Undersøgelse af elevers digitale kompetencer: ICILS-undersøgelsen

ICILS-undersøgelsen er en undersøgelse foretaget første gang i 2013, sidenhen i 2018 og den nyeste undersøgelse er foretaget i 2023, men da de seneste resultater endnu ikke er offentliggjort, vil der i dette projekt blive anvendt resultater fra undersøgelsen i 2018. Undersøgelsen blev foretaget blandt 8.-klasseelever fordelt på 150 skoler i Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

ICILS-undersøgelsen er en kompetencetest, der har til formål at klarlægge udviklingen af danske unges teknologiforståelse, herunder de to kompetenceområder computer- og informationskompetence og datalogisk tænkning (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 15-21). Som tidligere nævnt har jeg valgt at afgrænse mit undersøgelsesfokus til området computer- og informationskompetence, hvilket indebærer at kunne anvende digitale værktøjer til at undersøge, skabe og kommunikere med henblik på hensigtsmæssig deltagelse i hjemmet, i skolen, på arbejdspladsen og i samfundet (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 222).

Undersøgelsens resultater inden for ovenstående område viser, at de danske elever befinder sig i toppen af de deltagende landes resultater. Derudover ses der blandt de danske elever en signifikant fremgang fra undersøgelsen foretaget i 2013 frem til undersøgelsen foretaget i 2018 (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 71-78). Men på trods af disse positive resultater sammenlignet med andre lande, viser undersøgelsen, at der i 2018 stadig var omkring en femtedel af de danske elever, som havde kompetencer på eller under kompetenceniveau 1 (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 75). Disse resultater fortæller, at eleverne har basale kompetencer her inden for, men de vil have svært ved at gennemskue, når nogen forsøger at narre dem på internettet, og de vil have svært ved at lokalisere de oplysninger, de skal bruge samt vurdere relevansen og troværdigheden af dem. Derudover viser resultaterne, at mere end seks ud af ti af de danske elever befinder sig på kompetenceniveau 2, hvilket indbefatter, at eleverne er i stand til at anvende computere som kilder til information på en grundlæggende måde, men ikke er særligt selvstændige i deres informationssøgning samt har de svært ved at forholde sig kritisk til den information, de finder eller bliver udsat for (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 75-76).

## Teknologiforsøget

Teknologiforsøget var et forsøg organiseret af Undervisningsministeriet i 2018-2021; selve forsøget forløb på 46 skoler i hele landet i 1. til 9. klasse. Forsøget havde til hensigt at afprøve faget teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning; dette blev gjort vha. to forskellige modeller: Delforsøg 1 afprøvede teknologiforståelse som selvstændigt fag og delforsøg 2 afprøvede teknologiforståelse som en integreret del af de eksisterende fag. I begge delforsøg var formålet at afprøve, hvordan elever kan dannes og uddannes til at forholde sig kritisk til og forme teknologi frem for udelukkende at kunne anvende teknologi (Tekforsøget, U.Å.a). Forsøget indeholdt fire kompetenceområder: Digital myndiggørelse, digital design og designprocesser, computationel tankegang og teknologisk handleevne (EMU, U.Å.).

I Teknologiforsøgets slutevaluering fremgår det af interviews af både elever, pædagogisk personale, forvaltningsrepræsentanter og skoleledere, at de vurderer, at fagligheden i teknologiforståelse kan bidrage til nye aspekter af elevernes almindelse (Tekforsøget, U.Å.b).

### *Egen observation og interview: Teknologiforsøget på deltagende forsøgsskole*

For at få et mere konkret indblik i Teknologiforsøgets resultater har jeg været i kontakt med en af de deltagende forsøgsskoler. Denne skole har tilmed fået bevilliget at fortsætte forsøget sidenhen og

har derfor stadig teknologiforståelse på skoleskemaet. Skolen har i sit undervisningsindhold primært fokuseret på kompetenceområdet computationel tankegang frem for digital myndiggørelse.

I kontakten med denne skole har jeg foretaget en kort observation af teknologiforståelsesfaget i praksis, hvor eleverne præsenterede det undervisningsindhold faget, hos dem, består af, samt et sideløbende fokusgruppeinterview af samme elevgruppe. Da observation og interview foregik simultant, består referencerne hertil af interviewnotater, som er at finde i bilag 4.

Foruden ovenstående foretog jeg et interview med den pågældende teknologiforståelselærer. Dette interview blev lydoptaget og relevante uddrag heraf er at finde i form af transskribering af interviewet i bilag 5.

## Analyse

Følgende afsnit indeholder en analyse af det empiriske grundlag belyst med det valgte teoretiske afsæt. Analysen vil være af dynamisk karakter, hvor den dertil udvalgte teori samt anden relevant teori og empiri udfoldes yderligere undervejs.

### Fortidens erfaringer i en nutidssammenhæng

Processen i den teknologiske verden har siden industrialiseringens indtog i Europa i midten af 1700-tallet været i en rivende udvikling (Lauridsen, 2024). Ikke mindst har denne enorme udvikling været tydelig de sidste 50 år, hvor lommeregneren først så dagens lys i den danske folkeskole til nu, hvor enhver har selvsamme lommeregner inkorporeret i en smartphone i følgeskab med et utal af andre funktioner, der følger en, hvor end man går. Og så snart, man har nået at forholde sig til én ting, kommer den næste.

”[...] Og der tænker jeg, [...] hver gang, der kommer en ny ting til, så er vi jo alle sammen på tynd is og skal alle sammen i gang med at finde ud af, hvad det her er.” (Bilag 2: Interview med ledelse, uddrag 1)

Ovenstående er citeret fra interviewet foretaget med et ledelsesperspektiv, hvor der tales ind i, at i og med udviklingen går så stærkt, som den gør, er det vanskeligt for folkeskolen at forholde sig til og dermed udarbejde praksisser herfor. Dette bekræftes af Bundsgaard, der bakker op om den påstand, at hvor skolen tidligere har været i stand til at forberede eleverne på fremtidens samfund ved at anvende fortidens erfaringer i undervisningen, er den nuværende udfordring for folkeskolens praksis og de lærere, der underviser i denne, at der i dag er langt flere udfordringer, vi ikke ved,

hvad vi skal gøre ved (Bundsgaard, 2017, s. 9). Dermed ikke sagt, at fortidens erfaringer er uden nytte; fortidens erfaringer vil altid være relevante, da disse uundgåeligt indgår i en nutidig sammenhæng (Jensen, 2017, s. 14). Med dette kan man stille spørgsmål ved, om ikke skolen er nødsaget til at forholde sig til den virkelighed, den befinder sig i og derfor er nødt til at agere i det samme som tempo som resten af samfundet, for er det ikke netop det samfund, folkeskolen skal forberede eleverne til?

Ser man på det historiske perspektiv i skolens digitalisering, vil man se, at man dengang havde en vis skepsis over for disse nye værktøjer (Vyff m.fl., 2015, s. 160). Dette gør sig også gældende i dag, hvor vi har en børne- og undervisningsminister, Mattias Tesfaye, der udtaler, at digital dannelse er at slukke for skærmen (Kjær, 2024). Denne udtalelse kommer som en modreaktion til, at vi i Danmark er et af de lande, der anvender IT i højest grad i skolen i form af computere, interaktive tavler og adgang til digitalt undervisningsmateriale (Henriksen, 2024). Anvendelsen af de digitale værktøjer i en sådan udstrækning har til gengæld ført til, at de danske elever ligger over gennemsnittet i resultaterne for ICILS-undersøgelsen inden for kompetenceområdet computer- og informationskompetence (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 71-78). Dette må altså være en indikator for, at *den tændte skærm* ikke udelukkende er af negativ karakter på vejen mod den digitale dannelse. For hvordan kan vi danne elever til værende borgere i et samfund, der i højere og højere grad er præget af den digitale verdens værktøjer, hvis vi blot trykker på den digitale verdens slukknop i nogen af de mest afgørende år af deres læringsproces? Men at lade være med at trykke på slukknappen og dét at være et af verdens mest digitaliserede lande, hvor de digitale læringsmidler for længst er blevet en del af skolens hverdag, kommer med en forpligtelse.

Som historien har vist det, er den digitale verden i en ustandselig proces; om vi vil det eller ej. Til og med en så stærkt udviklende proces, at nogen påstår, at det ikke er muligt at definere, hvad eleverne i dagens skole skal lære baseret på det grundlag, at verden vil se helt anderledes ud, når de kommer ud af skolen (Bundsgaard, 2017, s. 11). På trods af denne udfordring er der dog nogle fælles grundlæggende træk ved menneskets måde at kommunikere på; helt fra udviklingen af skriftsystemer for 5-6.000 år siden til den teknologiske kommunikation i dag. Forskellen er blot, at med teknologiens komme er disse blevet mere kraftfulde – på den ene side lettere at bruge, men på den anden side langt sværere at begribe og gennemskue konsekvenserne af (Bundsgaard, 2017, s. 10-11). Disse erfaringer vedrørende de fælles grundlæggende træk mellem fortid og nutid er essentielle at gøre brug af, da det fortidige her er noget, der indgår i en nutidig sammenhæng, som vil kunne anvendes fremadrettet (Jensen, 2017, s. 14) – blot på differentieret og tilpasset vis.

Netop ved at være bevidste om disse fortidserfaringer kan det tyde på, at det ikke blot er en løsning at *slukke for skærmen*, men i stedet må vi anvende disse erfaringer fremadrettet og forholde os til det, historien har lært os; hvilket bl.a. er, at da vi netop er i stand til at se denne kraftfulde udvikling, teknologierne har gennemgået gennem årene, kan det give en stærk formodning om, at denne udvikling heller ikke vil blive mindre hastig med årene, der kommer, og derfor er noget, vi er nødt til at forholde os til.

## Elevernes digitale kompetencer

Når man taler om, hvorvidt digital dannelse skal på skoleskemaet er det relevant at rette blikket mod, hvilke teknologiske kompetencer, nutidens elever besidder, for at undersøge, om det er en nødvendighed at implementere dette felt på folkeskolens dagsorden. For er det overhovedet nødvendigt at bruge undervisningstiden på dette emne?

ICILS-undersøgelsen viste i 2018, at der er en positiv udvikling at finde i elevernes kompetenceniveau, men samtidig viste den, at stadig mere end seks ud af ti elever befandt sig på eller under kompetenceniveau 2. Dermed er der mere end seks ud af ti danske elever, der ikke er i stand til selvstændigt at søge information og samtidig forholde sig kritisk til denne information. Derudover har de svært ved at udvælge relevant information og præsentere denne hensigtsmæssigt for modtageren (Bundsgaard m.fl., 2019, s. 75-76).

Denne mangel på digitale kompetencer gør, at vi har elever i den danske folkeskole, der ikke er i stand til kritisk at tage stilling til det, de møder i den digitale verden. Skolen skal bidrage til, at eleverne udvikler sig til engagerede borgere, der er i stand til selv at opsøge viden, analyser, fortolkninger og holdninger og dermed medvirke til, at disse elever formår at blive aktive og velfunderede individer i diskussioner om fælles problemstillinger i det danske samfund (Bundsgaard, 2017, s. 18-19) – og netop en stor del af denne indsamling af viden og dertilhørende foregår i dag på internettet.

”[...] det er jo fåtallet, der overhovedet aner, hvad det er, de trykker ja eller nej til [...] hvorfor er det, der er nogen, der ikke vil installere TikTok på deres telefon; de installerer jo alt, de der unge, helt uden overhovedet at være kritiske [over] for det.” (Bilag 3: Interview med lærer, indledende, uddrag 1)

Vi møder i ét væk multimodale tekster, der camouflerer sig som information og underholdning, men som ydermere har en salgsintention for øje; næsten uanset hvad vi gør, er vi ikke i stand til at undgå

at blive tilbudt diverse varer i vores færden på internettet; og det tyder på, at de unge har behov for den læring, det kræver at kunne navigere i dette.

Resultaterne af undersøgelsen indikerer, at vi er endt med at have lavet en folkeskole, hvor vi er et af de lande, der bruger teknologiske værktøjer i allerhøjeste grad. Det tyder dog på, at vi har negligeret at lave en skole, hvor vi også lærer eleverne at kunne begå sig i denne digitale verden. Forestillingen om, at samfundets ungdom er digitalt indfødte bygger i højere grad på forestillinger end på empiri (Bundsgaard, 2017, s. 61).

### Digital dannelse – er det nødvendigt?

At dømme ud fra elevernes kompetenceniveau må vi anerkende, at der er plads til forbedring i målet mod at forberede dem til de hastigt udviklende samfundsvilkår; men hvad er disse vilkår og hvorfor er det en nødvendighed at forholde sig til?

Vi ser i øjeblikket en tendens i samfundet til, at vi ikke længere har muligheden for at deltage som aktører i én given situation, som man derefter kan vælge at træde ud af, men derimod at vores omverden er blevet gennemsyret af digitale midler, som vi hverken kan vælge fra eller til. I det videnssamfund, samfundet har udviklet sig til at være, må IT derfor opfattes som en integreret del af den samlede sociale helhed (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 36-39).

En ny spiller i det digitaliserede samfund er den såkaldte AI, *artificial intelligence*, en computationel intelligens inspireret af menneskelig tænkning og problemløsning ved at efterligne menneskelig adfærd (Center for Digital Dannelse, 2023). Herunder bestående af f.eks. ChatGPT og deepfake, der er en betegnelse for dét at manipulere billeder, lydoptagelser, artikler, osv. (Peters, 2023). Denne teknologi anses som banebrydende og anslås at være i stand til grundlæggende at ændre store dele af samfundet, og dermed er det ikke uvæsentligt, hvem der styrer dette digitale værktøj (Hesseldahl, 2022). Det tyder altså på, at der ligger en opgave i at undervise eleverne i disse former for digitale værktøjer og deres ophavsmænds intentioner, samt hvordan disse bruges hensigtsmæssigt (Bundsgaard, 2017, s. 32-34). En af de ting, vi er nødt til at lære eleverne, er at forholde sig kritisk til den information, de bliver tilbudt; hvis vi vil danne eleverne til at blive selvbestemmende forbrugere, er der en opgave i at hjælpe eleverne på vej mod at blive gode til at søge og vurdere denne information og dermed blive bevidste om kommunikationssituationen: Hvem siger dette? Hvad ved de om emnet? Hvad er deres kommercielle eller politiske interesser og

mål? Hvad vil de have mig til, og vil jeg det? Vi er altså nødt til at lære eleverne kompetencen i at anvende kommunikationskritisk læsning (Bundsgaard, 2017, s. 19-24).

Yderligere ser vi en tendens til, at særligt de sociale medier er blevet til stadighed mere afgørende for de unges sociale læring og dannelse.

” I det hele taget vil jeg da ønske, at der var mange flere regler for mobilene, eller at det var nemmere, også i deres fritid at få mobilen pakket væk [...]. Jeg synes nogle gange, når vi har nogen, vi taler med til skolehjem samtaler; hvad kan du godt lide at lave – så kan en teenagepige godt lide at sidde på sin seng med sin mobil, og så er det den fritidsaktivitet, man går til, og det synes jeg er enormt synd og sølle næsten og kedeligt, at man ikke har noget socialt, fordi man jo bare synker ned i den digitale verden. [...] Det tror jeg ikke på giver særlig meget trivsel eller livskvalitet.” (Bilag 2: Interview med ledelse, uddrag 2)

Her udtales der fra et ledelsesperspektiv, at de ser unge, der fravælger sociale aktiviteter frem for den digitale verden bag lukkede døre. Denne udtalelse understøtter den skepsis for den teknologiske udvikling, man tidligere så var toneangivende i fortiden og nu igen i nutidens samfundsdebat. Vi begynder at kunne se konsekvenserne af den omfattende brug af de digitale værktøjer, og hvad den manglende dannelseslære heri har ført til; eleverne har fået givet disse værktøjer i hånden uden, at der har fulgt en egentlig oplæring med.

Et andet perspektiv herpå er en anden fællesskabstype end det, vi hidtil har set, som den digitale verden fordelagtigt kan være med til at give børn og unge:

”[...] jeg oplever elever, som sidder med deres telefoner ved siden af hinanden, og de sidder og griner, og de sidder og snakker sammen. Så sidder de godt nok og kigger mere på deres skærm end på deres sidemakker og overfor; øjenkontakt er der ikke så meget af, fordi det er gået ned i skærmen, men de snakker altså sammen. [...] de har noget socialt omkring det, vil jeg påstå. [...] Dem der er mere for, at telefoner skal afskaffes, de ser jo enormt meget, at når telefonerne ikke er der, at så er de sociale sammen. [...] Jeg kan bare ikke se, det ene skal være bedre end det andet.” (Bilag 3: Interview med lærer, indledende, uddrag 2)

Der findes altså også positive aspekter og muligheder i den digitale verden, og med udtalelser som denne bliver det tydeligt, at der foregår en masse dannelseslæring andre steder end i skolens opsatte rammer i form af det materiale dannelsesaspekt i undervisningssammenhænge. Dog må dette aspekt også medtænkes i skolens kontekst, da skolens formål er at skabe forudsætningerne for, at eleverne bliver i stand til at leve i et demokratisk samfund. Dette er især en del af historiefagets



dannelsesformål, hvor ”elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte.” (EMU, 2019).

Historiefagets dannelsesopgave består dermed i at klæde eleverne på til at udvikle forståelse for, hvad det vil sige at være individ i sociale og samfundsmæssige kontekster (Knudsen, 2019, s. 156-158). At tage ydre omstændigheder ind i skolens kontekst er især relevant, da historiebevidsthed ifølge B.E. Jensen skabes og omdannes mange andre steder end i selve skolen; i relation til børn og unge vil disse dannelsessteder være arenaer som f.eks. internettet og sociale medier (Jensen, 2003, s. 88). Hertil er det en væsentlig didaktisk pointe, at når læreren tilrettelægger sin undervisning skal denne medtænke, at ”[...] den dannelse og omdannelse af historiebevidsthed, der finder sted i andre sammenhænge [...]. Gør hun ikke det, vil eleverne opleve undervisningen som ”kedelig og perspektivløs” (Jensen, 2003, s. 89). Det er altså afgørende at inddrage elevens livsverden, i dette tilfælde den digitale arena, i arbejdet med historiebevidsthed. Ved at gøre det skabes der dermed en bevidsthed hos eleverne om, at de er historieskabende individer, da de er en aktiv del af det levede samfund og dermed en del af nutidens historiefortælling, som senere anvendes i et fremadrettet perspektiv, hvilket bidrager til den identitetsskabende og dannende proces, folkeskolen har til formål at understøtte.

Sociale netværk har i højere og højere grad sin eksistens på det digitale værktøj, de sociale medier; disse sociale netværk bliver brugt til alt lige fra at organisere nære sociale relationer og handlinger i hverdagslivet til fornyede demokratiske deltagelsesformer i form af debatter og interessefællesskaber (Bundsgaard, 2017, s. 48-49). Denne form for anvendelse kræver sociale samt tekniske kompetencer på en anderledes måde, end vi hidtil har været vant til. Dette fordrer, at håndtering af sådanne komplekse sociale netværk, demokratisk deltagelse og dermed identitetsskabelse er blevet en nødvendighed (Bundsgaard, 2017, s. 49). Denne påstand bakkes op af en af de deltagende forsøgsskoler i Teknologiforsøget i form af Mark Krogh Holler, der har undervist i forsøgsfaget:

”Eleverne har brug for en forståelse for det digitale samfund, vi lever i. Så vi er helt oppe i folkeskolens formålsparagraf. Vi er ude i noget dannelse. [...] Der er behov for, at eleverne forstår teknologien og kan forholde sig kritisk og konstruktivt til den. For teknologier er noget, de allerede beskæftiger sig med.” (Tekforsøget, 2020)

Med disse aspekter for øje betyder det ikke, at vi nødvendigvis skal slukke helt for skærmen. De digitale værktøjer har et væld af muligheder; vi er blot nødt til at kunne anvende dem

formålstjenstligt og dermed lære eleverne, hvad hensigtsmæssig anvendelse består i, og hvor og hvornår det i virkeligheden er bedst at trykke på standbyknappen for en stund.

## Ansaret for den digitale dannelse

Som tidligere nævnt er den digitale verden i en ustoppelig udvikling, og der er en samfundsmæssig og demokratisk nødvendighed at spore i at danne eleverne til at kunne begå sig heri. Men hvor ligger dette ansvar for at indføre eleverne i denne verdens mange aspekter? Hos folkeskolen? Hos forældrene?

”Jeg kan give fuldstændig ret i, at det kunne være godt, hvis de unge mennesker, de vidste noget mere om det her og var mere klædt på, men jeg tror ikke helt, jeg synes, det sådan ligger som noget vi som skole bør gøre noget mere af. Personligt tænker jeg, det er en forældreopgave, og det er digital dannelse for så vidt også. Hvis man udstyrer sit barn med en telefon, så udstyrer man dem også med regelsættet til det. [...] Basis skal være i orden hjemmefra. [...] Vi skal jo kæmpe nok for at få plads til at lære dem nogen fagfaglige ting, altså de der skolefag, som vi synes, de kommer her for.” (Bilag 2: Interview med ledelse, uddrag 3)

Ovenstående er en udtalelse fra et ledelsesperspektiv, der er af den holdning, at ansaret for elevernes digitale dannelse ligger hos forældrene. Men er det ikke netop skolens opgave at være en hjælp i at udvikle elevens individualitet og samtidig danne eleven til borger i samfundet? Ifølge folkeskolens formålsparagraf er det skolens ansvar i samarbejde med forældrene at danne elever, der kan deltage og være medansvarlige i det demokratiske samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). Ifølge Klafki er skolens almene dannelsesideal og dermed ansvar bestående af bl.a. medbestemmelses- og solidaritetsprincippet, som består i at tilegne sig viden inden for de samfundsrelevante problemstillinger. Dermed er det skolens opgave, at eleverne opnår kompetencer, der gør dem i stand til at være medansvarlige for samtidens samfund og dets problemstillinger (Klafki, 2011, s. 70-74). Disse epoketypiske problemstillinger, som udgør den substantielle kerne i spørgsmålet om almindannelsens tilegnelse hos det enkelte individ, handler om at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i dennes samtid og for så vidt muligt fremtid. Dermed er det almindannelsens hensigt, at eleverne opnår en indsigt i, at alle er medansvarlige for disse problemstillinger og dermed også medansvarlige for, at disse løses (Klafki, 2011, s. 74). At fokusere på disse epoketypiske nøgleproblemer giver eleverne mulighed for at søge forskellige svar og handlemuligheder, og det kan dermed støtte dem i at finde frem til almengyldige

menneskelige værdier og kriterier, som det at være medansvarlig, selvstændig, danne sin egen mening og evnen til at afdække problemets historiske forudsætninger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 140-145). En af disse problemstillinger er det fjerde nøgleproblem, *de nye tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier* (Klafki, 2011, s. 74-79). Klafki beskriver dette nøgleproblem som indeholdende en mængde farer, men også muligheder for f.eks. fritidsområder og forholdene for medmenneskelig kommunikation. Der tales her ind i, at man med kritiske øjne skal være i stand til at reflektere over, hvordan disse medier påvirker mennesket, der anvender dem, hvordan brugen af disse kan få mulige sociale konsekvenser, og yderligere hvilke muligheder, der er for, at disse kan misbruges (Klafki, 2011, s. 78-79). Med denne problemstilling som værende et af den kategoriale og derunder den materiale dannelses fokuspunkter i undervisningsindholdet i skolen, må dette område være et sted, hvor skolen har en opgave med at hjælpe eleven med at bryde op fra hverdagen og begive sig ud i det ukendte for derefter at vende hjem til sig selv med nye erfaringer. Og er det ikke skolens opgave at hjælpe eleverne med at forholde sig til sådanne problemstillinger? Selvkært står skolen ikke alene med denne opgave, men som værende en institution, hvor disse børn og unge tilbringer så stor en del af deres daglige liv i samspil med hinanden, må man stille sig undrende over for denne holdning om, at det overhovedet anses som værende en mulighed at fralægge sig denne opgave. Her må det være skolens medansvar at introducere disse elever for dette epoketypiske undervisningsindhold og dermed bidrage til den kategoriale forandring i elevens verdens- og selvforhold. Ved at lade stoffet åbne sig for eleven og eleven åbne sig for stoffet efterstræbes den dannende udvikling hos eleven; og er det ikke netop folkeskolens formål?

Et understøttende argument for, at ansvaret for netop den digitale dannelse ikke skulle ligge hos skolen er, som lederen i interviewet påpeger, at da der er så mange vigtige ting, eleverne skal lære i skolen, er man nødt til at fokusere på de basale færdigheder og ikke spille tiden med IT, men det er fejlagtigt at tro, at IT ikke netop er en af de grundlæggende færdigheder (Bundsgaard, 2017, s. 61). Hvis det er tilfældet, tyder det på, at det må være et medansvar, skolen skal tage, hvilket også er en holdning, der er at finde blandt skolens andre instanser:

”Vi skal guide dem. Helt vildt meget. Vi skal guide dem både i hvad det er, de har gang i. Altså hvad er det for noget det, der er inde bag ved skærmen, men vi skal også guide dem i, hvordan de skal bruge det på en ordentlig måde. Fordi jeg kan godt se elever, der er fuldstændig afhængig af at sidde med deres skærm [...]. Det synes jeg jo en del af dannelsesdelen.” (Bilag 3: Interview med lærer, indledende, uddrag 1)

Denne erkendelse om skolens ansvar er også at finde i de såkaldt forenklede Fælles Mål, der blev udgivet af Undervisningsministeriet i 2014 og består af fire positioner, eleven skal kunne arbejde ud fra; disse fire positioner består af *eleven som kritisk undersøger*, *eleven som analyserende modtager*, *eleven som målrettet og kreativ producent* og *eleven som ansvarlig deltager* (Bundsgaard, 2017, s. 62). Disse positioner er ydermere at finde i historiefagets Fælles Mål f.eks. formuleret på sådan vis, at eleverne allerede efter 4. klasse skal være i stand til at ”bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.” (EMU, 2019). Vi forventer altså, at eleverne relativt tidligt i deres folkeskoletid er i stand til at bruge digitale værktøjer til at forstå det eksisterende samspil mellem fortid, nutid og fremtid og de historisk-sociale processer, der ligger heri. Med denne forventning kommer et ansvar, da kvalificeret brug af internettet forudsætter, at eleverne har en grundlæggende viden om metoder til informationssøgning og ikke mindst dertilhørende kildekritiske færdigheder til at kunne vurdere disse informations troværdighed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 260-262).

Ifølge folkeskolens formål og det dannelsesansvar, der påhviler skolen, samt de Fælles Mål, der er udstedt for folkeskolens praksis, må det altså tolkes som værende svært at fralægge sig ansvaret for, at folkeskolen har en forpligtigelse på en eller anden vis til at indføre den digitale dannelse på skoleskemaet.

## Diskussion

Det følgende afsnit vil indledningsvist diskutere afgørelsen om, hvor den digitale dannelse hører sig til på skoleskemaet og slutteligt præsentere andre anskuelsesvinkler og teoretiske tilgange, det udarbejdede projekt kunne have haft i fokus.

### Hvordan kan digital dannelse implementeres på skoleskemaet?

Skolen har uomtvisteligt et ansvar for de kommende borgere i samfundet. Et stort ansvar. Men hvordan skal det gribes an ift. den digitale dannelse? Skal den digitale dannelse på skoleskemaet som et selvstændigt fag eller et integreret timeløst fag inkorporeret i de allerede eksisterende fag?

I kølvandet på ICILS-undersøgelsens resultater i 2018, så man i Undervisningsministeriet et behov for et øget fokus på digital dannelse og Teknologiforsøget blev sat i værk med hensigten om at afklare, hvordan teknologiforståelse kunne gøres til en obligatorisk del af folkeskolen. I Teknologiforsøgets slutevaluering fremgår det, at der forefindes fordele og ulemper ved begge forsøgsmodeller. Teknologiforståelse som selvstændigt fag giver mulighed for at skabe fordybelse i

fagligheden, og som integreret i fag kan det fremme udviklingen i de eksisterende fag og samtidig blive hele skolens projekt frem for blot faglærerens (Tekforsøget, U.Å.b).

På baggrund af denne slutevaluering besluttede jeg mig for at undersøge dette nærmere vha. en undersøgelse foretaget på en af de deltagende forsøgsskoler, hvortil jeg bl.a. spurgte ind til, hvor på skoleskemaet, de som forsøgsskole har erfaret, emnet digital dannelse, herunder digital myndiggørelse hører til:

”Det er sådan lidt svært, fordi den hører ikke rigtig til nogen steder [på nuværende tidspunkt], synes jeg. [...] Førhen har man jo haft sådan en klassens time, hvor man har haft mulighed for at kunne sætte sådan noget på dagsordenen, og det synes jeg ikke helt, vi har længere [...] Og det tror jeg er vigtigt, vi finder plads til på skemaet; om det så hedder digital dannelse [...] eller hvad, man nu kan finde på at kalde det. [...] Det er sådan noget, der skal ind et eller andet sted.” (Bilag 5: Interview med teknologiforståelselærer, uddrag 1)

Den pågældende skole har fået bevilliget at fortsætte forsøget efter dets afslutning og har derfor stadig faget teknologiforståelse på skoleskemaet; i disse timer observerede jeg og blev fortalt, at deres undervisningsfokus lå på den computationelle tænkning i form af f.eks. kodning frem for den digitale myndiggørelse; der var altså fokus på den materiale dannelse via undervisningsindholdet og knap så meget på den formale dannelse; at undervise eleverne i deres ageren på de sociale medier samt deres kommunikationskritiske læsning. Syntesen mellem de to dannelsesstænkninger og dermed hele tankegangen bag den kategoriale dannelse var altså i mindre grad til stede. Dette medførte det resultat, at den digitale myndiggørelse til stadighed var et udefineret emne på skolens dagsorden: ”[...] det fratager jo også nogen af de andre kollegaer ansvaret for at skal sætte sig ind i hvad kan alt det her teknik, for det er der nogen, der tager sig af.” (Bilag 5: Interview med teknologiforståelselærer, uddrag 3). Den pågældende lærer udtaler her, at fordi faget er et selvstændigt fag hos dem og dermed bliver varetaget af én lærer, skaber det den følgerkning, at de resterende lærere mere eller mindre fralægger sig ansvaret for den digitale dannelse, og dermed kan den digitale myndiggørelse i dette tilfælde blive glemt i de resterende fags undervisningsindhold (Bundsgaard, 2017, s. 61-62).

Dette leder til den nyligt præsenterede aftale for folkeskolen offentliggjort d. 19. marts 2024. Heri fremlægges det, at det er blevet besluttet, at teknologiforståelse skal udbydes som toårigt praksis/musisk valgfag i udskolingen i 7.-8. og 8.-9. klasse og yderligere integreres i udvalgte eksisterende fag i 1.-9. klasse (Undervisningsministeriet, 2024, s. 8-9). Det er dog for nuværende

stadig ikke besluttet, hvorledes denne integrering skal foregå i praksis. Men er løsningen virkelig et valgfag, som eleverne får givet muligheden for at vælge til eller fra? Bør den digitale dannelse ikke være obligatorisk på skoleskemaet for alle elever? Dette spørgsmål stillede jeg også til teknologiforståelselæreren på skolen, der var genstand for min undersøgelse, hvortil vedkommende svarede:

”[...] hvis man først får det senere, [...] tænker man, at det kun er sådan noget, computernørderne vælger, og det er måske lidt uheldigt. Og jeg kan da også godt være lidt bekymret for, om man når ret langt på sådan et valgfag. [...] Så tænker jeg, man er for sent ude, hvis det er for digital dannelse. [...] så har vi tabt; de når ikke at lære de gode vaner, og hvordan man gør.” (Bilag 5: Interview med teknologiforståelselærer, uddrag 2)

Læreren erkender, at der er meget, der skal nås på et skoleår og udtrykker bekymring for, hvorvidt den digitale myndiggørelse vil kunne få sin ret i undervisningsindholdet. Dette kan anses som værende problematisk, hvilket teknologiforståelseseleverne på den pågældende skole bekræftede, da netop deres undervisning fokuserede på computationel tænkning, hvortil de udtalte, at det mest interessante ved faget var at bruge sin fantasi og få lov at bygge ting (Bilag 4: Interview med elever). Dette er klart positiv læring og i god tråd med den materiale dannelse, men resulterer derimod i, at den formale dannelse i form af digital myndiggørelse må vige pladsen, hvilket kan tolkes således, at dette ikke umiddelbart harmonerer med intentionen om syntesen blandt disse og dermed den kategoriale dannelse (Klafki, 2011, s. 15-18).

Denne beslutning om teknologiforståelse som valgfag kan man derfor stille sig undrende over for i spørgsmålet om, hvorvidt folkeskolens dannelsesopgave, i dette tilfælde den digitale dannelse, skal være valgfrit for eleverne. Undervisningsministeriet er kommet frem til den konklusion, at emnet er for vigtigt til at udelade fra skoleskemaet, men alligevel bliver det kun implementeret på et niveau, hvor det til dels stadig er op til den enkelte elev, om dette falder inden for dennes interesseramme. Er dette ansvar i virkeligheden ikke for stort at lægge på den enkelte elev? Bør det ikke være andre instanser, der træffer dette valg for samfundets kommende borgere? Især med tanke på, at en af folkeskolens grundlæggende opgaver er at danne dens elever til alsidige samfundsborgere, der evner at deltage i et demokratisk samfund; et demokratisk samfund, der til stadighed bliver mere og mere digitaliseret (Bundsgaard, 2017, s. 57).

Derudover kan der ansføres en bekymring i, at der med undervisningsministerens holdning om at slukke skærmen og med den nyeste tilgang om, at der skal afsættes flere midler til at få bøgerne

tilbage i klasselokalet (Undervisningsministeriet, 2024, s. 7-8), om hvorvidt denne tilgang er konstruktivt tænkende sammenlignet med det digitaliserede samfund, vi unægtelig befinder os i. Vil implementeringen af læren om og dannelsen i denne digitale verden i et valgfag i udskolingen være nok?

### Projektets grundlag sammenlignet med andre anskuellesvinkler og teorier

Projektets teoretiske afsæt sammenholdt med den indsamlede empiri har haft til formål at vurdere, hvorledes skolens dannende opgave også hører sig til den digitale verden og dermed den digitale dannelse. En anden teoretisk vinkel i mødet med den indsamlede empiri kunne have været at fokusere på trivselsaspektet, og på hvordan den digitale verden påvirker børn og unges trivsel eller manglen på samme, hvilket fylder en stor del i samfundsdebatten på nuværende tidspunkt. Hertil kunne det have været relevant at inddrage emner som digital mobning og yderligere lægge et øget fokus på samarbejdet mellem skole og hjem.

I henhold til historiefagets dannelseformål har jeg med B. E. Jensens anskuelser på historiefagets didaktik i form af historiebevidsthed fokuseret på at udvide det digitale dannelsesbegreb med den hensigt at forstå og forklare de historisk-sociale processer, der ligger til grund for menneskers ageren. Dette for at bevidstgøre eleverne om deres rolle som historieskabende individer i de valg, de træffer i deres ageren i den digitale verden. Jeg har altså valgt et historiedidaktisk dannelsesfokus, hvor elevens livsverden har været udgangspunktet. Et andet historiedidaktisk perspektiv herpå kunne have været at anvende den historiske tænkning, hvor det rene kildearbejde har sin klare forankring og som ifølge historiedidaktikeren Erik Lund er et vigtigt nøglebegreb i historiefaget (Lund, 2020, s. 93).

I projektets udformning fandt jeg valget om at anvende historiebevidsthedsdidaktikken med aktøren som omdrejningspunkt mest relevant, da denne sammenholdt med Klafkis kategoriale dannelsesbegreb indeholdende den filosofiske syntese mellem det materiale og det formale dannessyn harmonerede i henhold til begges fokus på individets forståelse, begribelse og vurdering af sig selv og dennes verden i en samfundsmæssig kontekst.

## Konklusion

Samfundet er blevet et sted, hvor mere og mere foregår digitalt, hvor tilgængeligheden af information er enorm, og hvor der konstant udvikles nye metoder til at manipulere og bedrage, og for at kunne begå sig i et sådant samfund kræver det kompetencer heri. Hvorfor formålet med dette projekt har været at undersøge, hvorvidt digital dannelse har en begrundet plads på folkeskolens skoleskema.

Opfattelsen af at børn og unge, der vokser op i dag, er såkaldt digitale indfødte har højest sandsynligt gjort mere skade end gavn. Igennem tiden har de ældre generationer videregivet erfaringer til den yngre generation, men i teknologiens kontekst er disse erfaringer nye for alle, og vi lever i dag i en verden, hvor vi udvikler redskaber til produktion, kommunikation, relation og forbrug hurtigere, end vi kan nå at danne erfaringerne. For de unge i dag er redskaberne, der allerede eksisterede, da de var børn naturlige, da de for dem, altid har eksisteret, men det gør dem ikke til eksperter i anvendelsen af dem (Bundsgaard, 2017, s. 57-59) og undersøgelser viser, at eleverne ikke besidder de kompetencer, som det digitaliserede samfund kræver af dem (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

I folkeskolen såvel som samfundet anvendes den digitale verdens værktøjer i et massivt omfang og med denne tilgang følger der et ansvar; det tyder på, at det ikke længere er en mulighed at trykke på den digitale verdens slukknop i folkeskolen, for det er ikke en udvikling, vi ser ske i resten af det samfund, som folkeskolen skal forberede dens elever til.

At den digitale dannelse er en opgave for folkeskolen for at kunne leve op til folkeskolens formål om at forberede dens elever til medborgere i samfundet er en erkendelse, der har nået den statslige dagsorden; ifølge med undersøgelser og forsøgsordninger har Undervisningsministeriet konkluderet, at læren om den digitale verden og dens værktøjer er uundgåeligt i efterstræbelsen om at danne eleverne til kritisk bevidste borgere i et øget digitaliseret samfund. Med denne erkendelse om folkeskolens kategorialt dannende formål er den digitale dannelse så småt ved at gøre sit indtog på folkeskolens skoleskema.

For at fremtidens samfundsborgere kan navigere i et digitaliseret samfund tyder det altså på, at folkeskolen har en betydningsfuld rolle, og for at styrke disse kompetencer har især historiefaget sin berettigelse; ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden og de dannende arenaer, eleverne befinder sig i, og dermed udvikle deres historiebevidsthed, skabes en erkendelse hos dem om at



værende afgørende for samfundets udvikling. Yderligere vil der med fokus herpå kunne skabes et grundlag for elevernes erkendelse i nødvendigheden i at kunne være kommunikationskritisk kapable læsere – til fordel for både deres egen individuelle dannelse og samfundets udviklingsgrundlag.

## Handleperspektiv

At være digitalt dannet er ikke af statisk karakter; den digitale verden er i konstant udvikling og kan på kort tid forandre mellemmenneskelige grundvilkår. Derfor er digital dannelse ikke blot en indsats, der kan løses med et enkelt forløb eller kursus, men derimod et perspektiv, der skal implementeres og forankres hele vejen gennem uddannelsessystemet (Mehlsen & Hendricks, 2018, s. 64-65). Det overordnede uddannelsessystem har som tidligere nævnt besluttet, at denne forankring på nuværende tidspunkt overvejende skal foregå i form af et valgfag udbudt til de ældste elever. Derfor vil følgende udviklingsforslag være ud fra det perspektiv, at de enkelte skoler må påtage sig ansvaret for dennes dannelsesopgave for alle dens elever.

Dertil vil jeg i det følgende afsnit fremlægge nogle handleperspektiverende overvejelser til implementering af netop dette i folkeskolens rammer med den hensigt at kunne opfylde folkeskolens formål og dermed fremme elevernes digitale kompetencer for at forberede dem til at kunne deltage i og påtage sig medansvar for det øgede digitaliserede samfund, vi befinder os i. For at rammesætte dette vil jeg anvende Molbæks model over centrale dimensioner, der kan anvendes i arbejdet med at udvikle engagerende læringskulturer (Molbæk & Tetler, 2015, s. 23-33). Modellen indeholder fire dimensioner; jeg vil her afgrænse til anvendelsen af den organisatoriske og den rammesættende dimension i henhold til skolens opgave og ansvar og den didaktiske dimension i henhold til historiefagets bidrag hertil.

### *Den rammesættende og den organisatoriske dimension*

En måde hvorpå skolerne kan påtage sig dette ansvar er ved først og fremmest at tage stilling til den digitale dannelsesopgave og forankre disse organisatoriske grundholdninger i skolens visionsgrundlag, hvilket var noget, jeg så behovet for i min undersøgelse:

”Problemet er jo [...], at den der teknologiforståelse ligger og flyder; så der er jo ikke nogen, der tager initiativ til at sige, at der er nogen, der skal gøre noget. [...] Det er simpelthen ikke nok bare at lave ti lækre forløb inde på en eller anden hjemmeside; man skal føle, man har styr på det.” (Bilag 3: Interview med lærer, indledende, uddrag 3)

Ved at tage stilling fra et ledelsesaspekt kan der vha. den organisatoriske dimension skabes struktur og rammer for, at dette implementeres blandt alle skolens involverede. Helt konkret kan dette gøres ved at nedsætte et fælles grundlag for skolens holdning til arbejdet med den digitale dannelse i form af konkrete retningslinjer for, hvornår man anvender skærme, opmærksomhed på lovgivning om bl.a. deling af billeder, osv. Vigtigst ved dette er, at det er overordnede retningslinjer, der gælder for alle og dermed ikke er op til den enkelte lærer at tage stilling til og dermed gøre, at rammerne og rutinerne er ens blandt de forskellige lærere. Der skabes hermed en organisatorisk besluttet skolediskurs vedr. dette emne, hvilket skaber gennemskuelighed og struktur for eleverne (Løw, 2015, s. 23-28).

I løbet af de seneste årtier er lærerens rolle og funktion ift. elevernes læreprocesser blevet udvidet; i takt med, at læringsrummene har skiftet arenaer, er lærerens rolle gået fra at være instruktør og vidensformidler til at være langt mere bredspektrede og mangfoldige (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 195-197). Et konkret punkt hertil, hvorpå den enkelte skole kan forandre sin kultur, strategi og praksis mhp. implementeringen af digital dannelse, er altså ved at tilbyde lærerne de kompetencer og værktøjer, dette kræver; dette kan være i form af fagdage og kurser til alle skolens ansatte, hvor de bliver givet mulighederne for at opnå kompetencer inden for området, der gør dem i stand til at tage dette med videre ind i undervisningen. Dette initiativs relevans understøttes af ICILS-undersøgelsen, der viste, at langt fra alle lærere har fået undervisning i it på læreruddannelsen; heller ikke blandt de yngre lærere ((Bundsgaard m.fl., 2019, s. 157-165).

Ved at tilbyde dette vil skolen tydeliggøre, at de tager forankringen af dette emne alvorligt og dermed fastlægger og konkretiserer forventningerne til arbejdet med dette. Hertil er det essentielt, at dette ikke blot bliver ved disse enkelte dage, men at der løbende lægges op til, at dette emne konstant er på dagsordenen i form af kollegial sparring og supervision.

### *Den didaktiske dimension*

Et andet sted dette kan gøres er i historiefaget, da historiefaget har til formål at forberede eleverne til at være individer i sociale og samfundsmæssige kontekster (Knudsen, 2019, s. 156-158). Med digitaliseringens komme har disse kontekster ændret sig og i et nutidigt samfundsperspektiv indebærer dette at gøre dem til digitale medborgere – medborgere, der er i stand til at gennemskue den digitale verdens intentioner (Mehlsen & Hendricks, 2018, s. 65-68).

Historiefaget kan bidrage til dette ved, at læreren er opmærksom på historiebevidsthedens forskellige dannelsessteder og formår at inddrage disse arenaer, såsom internettet og sociale medier,

i sin undervisning og dermed gøre brug af elevernes egen livsverden, hvilket vil gøre undervisningen relaterbar og formålsgivende (Jensen, 2003, s. 88-89). Ved at fokusere på det samspil, der eksisterer mellem fortid, nutid og fremtid, øges elevernes bevidsthed om de historisk-sociale processer, der ligger til grund for menneskets digitale ageren i det samfund, vi lever i i dag (Jensen, 2017, s. 13-15) og dermed deres egen rolle som værende historieskabte samt historieskabende individer i et fremadrettet perspektiv (Færk & Petersen, 2017, s. 11).

Dertil kommer det sig, at historiefaget er et sted i skolen, hvor arbejdet med kilder er uundgåeligt og altid bør være integreret i forløbene (Pietras & Poulsen, 2016, s. 189-193). Hvorfor det her vil være hensigtsmæssigt at arbejde med læsestrategier, der vil øge elevernes kompetencer inden for kommunikationskritisk læsning og dermed den digitale myndiggørelse. Dette kan konkret gøres ved at inddrage undervisningsmateriale i form af en skabelon, eleverne altid har ved hånden i ethvert forløb, der guider dem i arbejdet med kilder; denne kan udformes, så den passer til det pågældende klassetrin og dernæst redigteres og elaboreres, som klassetrin og de dertilhørende færdigheds- og vidensmål fremadskrider samt med udgangspunkt i zonen for nærmeste udvikling, så læringsniveauet følger elevernes udviklingsniveau (Dale, 2006, s. 59-60). Jeg har udarbejdet et eksempel på, hvordan en sådan skabelon kunne udformes med udgangspunkt i udskolingslever; denne er at finde i bilag 6. Intentionen med denne skabelon vil også være, at disse hjælpespørgsmål vil blive en fast del af strukturen i historieundervisningen og dermed være forankret i elevens måde at tilgå en hvilken som helst kilde på, også uden for historieundervisningens rammer.

I historiefagets perspektiv på den digitale dannelse skal hensigten derfor være at gøre eleverne til kritisk bevidste individer, der er i stand til at opsøge informationer i enhver given kontekst og undersøge disses forudsætninger, begrænsninger og muligheder; allerede fra historiefagets begyndelse i folkeskolens 3. klasse.

### *Handleperspektivets intention*

For at opsummere består ovenstående handleperspektiv overordnet af at leve op til folkeskolens formål om at fremme elevernes almene dannelse, hvilket efter projektets perspektiv inkluderer den digitale dannelse taget samfundets digitaliserede udvikling i betragtning. For at gøre dette må skolen først og fremmest forholde sig til denne udvikling og dermed organisere en praksis, hvor der tages stilling hertil og ud fra dette perspektiv opstille forventninger om, at undervisningen planlægges ud fra et fokus om at udvikle elevernes kommunikationskritiske kompetencer. Ved at forholde sig hertil og organisere undervisning herefter vil folkeskolen formå at leve op til dens

formål om at udvikle medborgere, der er i stand til at tage stilling og handle og dermed evnen til at kunne deltage i et samfund med frihed og folkestyre. Med andre ord tyder det på, at i et samfund hvor de digitale værktøjer er uundgåelige, giver det i høj grad mening at sammenkoble en digital almendannelse med specifikke digitale kompetencer, såsom kritisk stillingtagen (Hachmann, 2016, s. 278-283). Det kan derfor med dennes anskuelse tolkes, at kommunikationskritiske kompetencer er nødsaget til at være til stede på skoleskemaet for, at eleverne forberedes og dannes til at kunne begå sig som værende medborgere i et hastigt udviklende digitaliseret samfund.

## Litteraturliste

Bogisch, B., & Kornholt, B. (2018). *KLM på tværs: Sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (2. udgave). Samfundslitteratur.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Bundsgaard, J., Bindslev, S., Caeli, E. N., Pettersson, M., & Rusmann, A. (2019). *Danske elevers teknologiforståelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2023a). *Om ICILS-undersøgelsen*. Lokaliseret 15.03.24 på: <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersoegelser/icils/om-icils>

Børne- og Undervisningsministeriet (2023b). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret 12.04.24 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Center for Digital Dannelse (2023). Lokaliseret 16.04.24 på: <https://digitaldannelse.org/vidensbase/hvad-er-kunstig-intelligens-forstaa-teknologien/>

Center for Digital Dannelse (2024). Lokaliseret 06.03.24 på: <https://digitaldannelse.org/om/>

Dale, E.L. (2006). Læring og udvikling – i leg og undervisning. I I. Bråten (s. 47-82). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.

EMU (2019). *Historie Fælles Mål*. Lokaliseret 20.03.24 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf)

EMU (U.Å.). *Teknologiforståelse: Måloversigt*. Lokaliseret 12.03.24 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Tilg%C3%A6ngelig.%20Teknologiforst%C3%A5else.pdf>

Færk, W., & Petersen, J.H. (2017). *Historie i brug: Fra historieskabt til historieskabende*. Frydenlund.

Hachmann, R. (2016). It og læring. I S. Larsen (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed*. (s. 277-291). Hans Reitzels Forlag.

Henriksen, C. (2024). Danske skoleelever blandt de bedste til it – men har for meget at lære. *DPU*. Lokaliseret 10.04.24 på: <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/danske-skoleelever-blandt-de-bedste-til-it-men-har-meget-at-laere>

Hesseldahl, P. (2022, 10. februar). Den, der kommer først med kunstig intelligens, får magten – hvem skal det være? *Mandag Morgen*. Lokaliseret 16.04.24 på: <https://www.mm.dk/artikel/den-der-kommer-foerst-med-kunstig-intelligens-faar-magten-hvem-skal-det-vaere>

Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.

Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed - fortidsbrug: Teori og empiri*. Historia.

Kjær, J.S. (2024). Mattias Tesfaye: ”Det er dannelse at få låst mobiltelefonerne inde”. *Politiken*. Lokaliseret 09.04.24 på: <https://politiken.dk/danmark/art9739704/Mattias-Tesfaye-%C2%BBDet-er-dannelse-at-f%C3%A5-l%C3%A5st-mobiltelefonerne-inde%C2%AB>

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. udgave). Klim.

Knudsen, H.E. (2019). I lyset af det fortidige – om perspektivskifte og tænkeprocesser som histories bidrag til dannelse. I Hansen, J., & Wahl Andersen, M. (2019). *Dannelse i alle fag* (s. 155-166). Dafolo.

KP (2022). *Lærerstuderende bliver klædt på til at undervise i teknologi*. Lokaliseret 21.03.24 på: <https://www.kp.dk/nyheder/laererstuderende-bliver-klaedt-paa-til-at-undervise-i-teknologi/>

Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. udgave). Universitetsforlaget.

Lauridsen, L. (2024). Industrialisering. *Den Store Danske*. Lokaliseret 09.04.24 på: <https://denstoredanske.lex.dk/industrialisering>

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. udgave). Universitetsforlaget.

Løw, O. (2015). Klasseledelse i skolen. I O. Løw (red.), *Klasseledelse*. (s. 19-28). Akademisk Forlag.

Mehlsen, C., & Hendricks, V. F. (2018). *Hvordan bliver vi digitalt dannede?* Informations Forlag.

Molbæk, M., & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Dafolo.

Peters, R. (2023). Deepfake. *Den Store Danske*. Lokaliseret 08.05.24 på:

<https://denstoredanske.lex.dk/deepfake>

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis*. Gyldendal.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblik: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Schnack, K. (2014). Dannelse. I Brønsted, L. B., Jørgensen, C., Mottelsen, M. & Muschinsky, L.J. (red.), (2014). *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 52-63). Hans Reitzel.

Sørensen, B.H., & Levinsen, K.T. (2019). *Den hybride skole: Læring og didaktisk design, når det digitale er allestedsnærværende*. Klim.

Tekforsøget (2018). *Opstartsinformation: Teknologiforståelse som ny faglighed*. Lokaliseret

12.03.24 på: <https://xn--tekforsget-6cb.dk/wp-content/uploads/2019/02/TEK->

[Opstartsinformation.pdf](https://xn--tekforsget-6cb.dk/wp-content/uploads/2019/02/TEK-Opstartsinformation.pdf)

Tekforsøget (2020). Skoleledere: Vi skal danne og fremtidssikre elever med teknologiforståelse.

Lokaliseret 17.04.24 på: [https://xn--tekforsget-6cb.dk/inspiration/nyt-fra-skolerne/oktober\\_2020/](https://xn--tekforsget-6cb.dk/inspiration/nyt-fra-skolerne/oktober_2020/)

Tekforsøget (U.Å.a). Lokaliseret 06.03.24 på: <https://xn--tekforsget-6cb.dk/>

Tekforsøget (U.Å.b) Lokaliseret 22.03.24 på: <https://xn--tekforsget-6cb.dk/om-forsoget/evaluering/slutevaluering/>

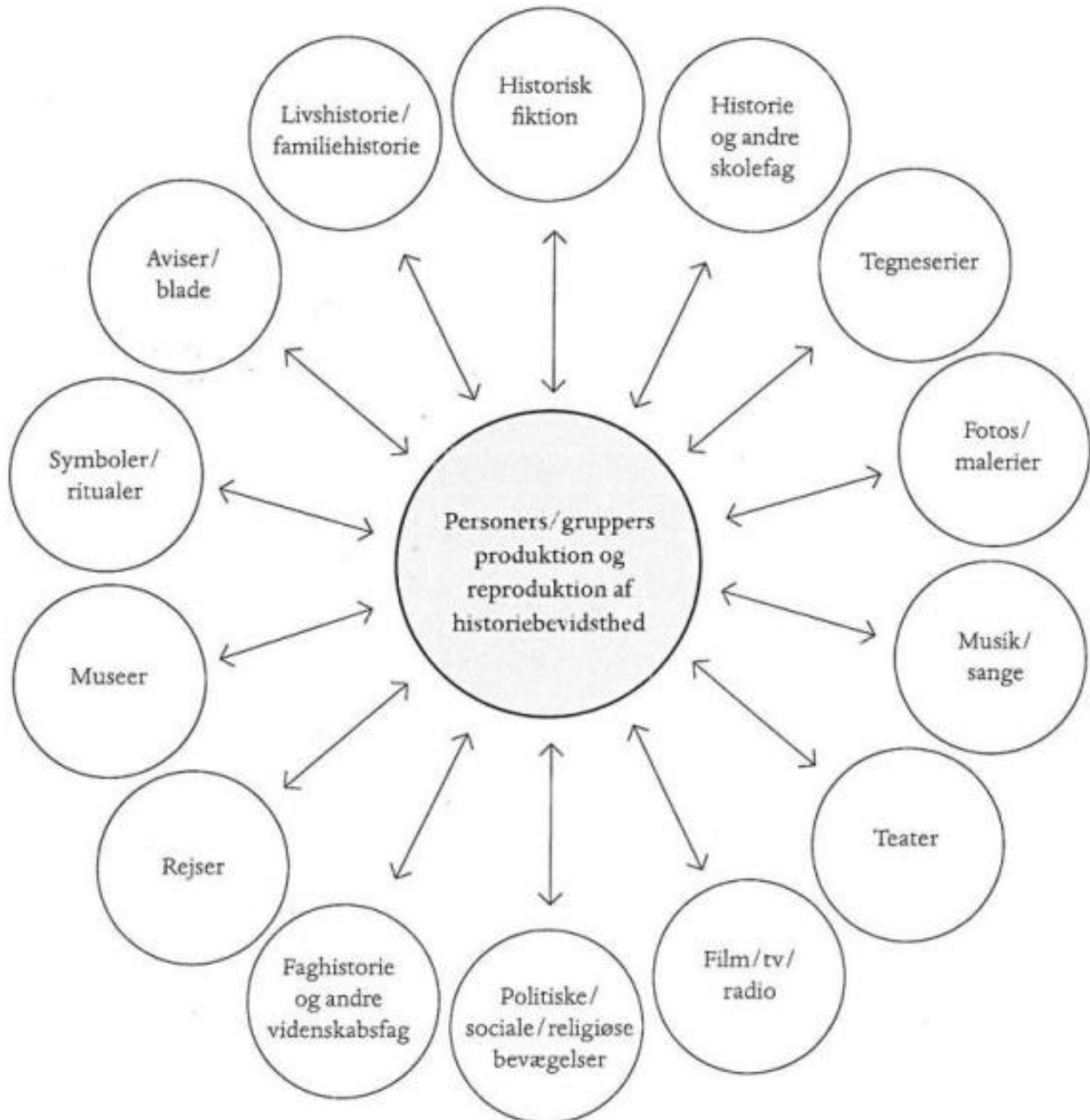
Undervisningsministeriet (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. Lokaliseret 17.04.24 på:

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-%E2%80%93-frihed-og-fordybelse.pdf>

Vyff, I., Rasmussen, L. R., & Coninck-Smith, N. de. (2015). *Dansk skolehistorie: hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus Universitetsforlag.

## Bilag

### Bilag 1: Model over historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder



*Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Jensen, 2003, s. 88).*



*Bilag 2: Interview med ledelse, indledende*

### **Interviewguide**

- Hvad er de overordnede regler for skærmbrug på skolen?
- Hvad har været jeres erfaringer med forsøget med, at eleverne fik inddraget telefonerne?
- Hvad er skolens holdning til digital dannelse?
- Ser I, at skærmene påvirker de unges trivsel?
- Hvad kender I til forsøget med teknologiforståelse?
- Hvordan kunne man arbejde med digital dannelse i skolen?
- Hvor mener I, ansvaret for dette emne ligger?
- Ser I eleverne bruge AI og chatbots? Og hvad er jeres holdning til det?

### **Uddrag 1:**

*Studerende:*

Jeg har lige endnu et spørgsmål; ift. AI og chatbots – ser I eleverne bruge det, og hvad er jeres tanker om det?

*Leder 2:*

Det gør de nogle gange, og jeg tror, til nogle ting, synes jeg, det er fint, men jeg tror oftest bliver det lidt brugt som, ja måske mere et misbrug, som i at skrive efter mere end som til at hente inspiration. Men jeg synes i nogen sammenhænge, så kunne det faktisk være meget praktisk at lære at bruge som et redskab til nogen ting, som alligevel er lidt det samme, som en eller anden opbygning af, hvad ved jeg, et digt, siger jeg bare. For så kan man se, sådan her kan det se ud, og så kan man gøre det til sit eget. Hvis den del kommer med, så tror jeg egentlig, jeg synes, det var fint.

*Studerende:*

Men grunden til, at det vakte min interesse var, fordi jeg oplevede her den anden dag, at de tror, det er sandheden; det der kommer ud af den der, og det er jo farligt.

*Leder 1:*

Men det er jo også nyt for dem, og det er nyt for de voksne, der er omkring dem, og det er nyt for deres forældre, og måske ved deres forældre ikke engang, hvad det er, så jeg tænker, der har de ikke haft nogen chance; der ved de ikke andet selv end det, de har erfaret sig til, og det de selv kan regne ud, og hvis man nu tror, det er ligesom at slå op i et leksikon, så man skal jo også lige finde ud af, hvor kommer den, hvor er inputtet til det her henne; og jeg tænker, vi er godt på vej i at lære dem, altså hvis man googler; hvad er Google? Er det troværdigt og hvordan navigerer man i det, og hvornår ved man, noget er fuldt troværdigt, og der tænker jeg, [...] hver gang, der kommer en ny ting til, så er vi jo alle sammen på tynd is og skal alle sammen i gang med at finde ud af, hvad det her er. At vi så med vores voksne hjerner kan regne ud, det er nok begrænset, om det er helt sikkert, det der står. Hvis man skal forstå hvor viden kommer fra, hvad har fyldt i den base her, database, for at kunne lave det output, ikke, så jeg tænker, at det ved de da selvfølgelig ikke; det ved vi andre heller ikke helt.

*Studerende:*

Er det skolens eller er det forældrenes opgave at lære dem om?

*Leder 1:*

Jamen lære dem om; jeg tænker, at på den måde er det jo kildekritik, og hvis det er kildekritik, er det jo skolens opgave.

## Uddrag 2:

*Studerende:*

Jeg spurgte lige nede i 8. klasse, om hvad de havde tænkt om det [afprøvning af mobilfri uge] og de første var sådan ej, så skulle de jo være sociale, og det var forfærdeligt, men det var nemlig den der, der var faktisk én, han siger, ej det var ikke så slemt, men så begynder de andre at sige, arh, det var træls, og så syntes han også, det var træls. Så det handler også netop om det der med, at det er de vant til.

*Leder 1:*

Ja, og så det der med, der er både noget, der er godt og noget, der er skidt, og de skal jo også have lov til at gå ud af begge veje, altså fordi jeg tror også, de oplever noget, der er fedt ved at være sammen på en anden måde og lave nogen andre ting, men samtidig med, man synes det var fedt, må man også have lov at sige, at jeg synes også, det var lidt irriterende, jeg ikke havde min telefon, så jeg tror også, de står såmænd nok også i det der lige nu og her; at der er fordele og ulemper. At vi så lynhurtigt kan blive enige om, at der jo sådan på den lange bane, kan der jo godt være nogen helt andre ting, der så vægter for og imod, og som ikke nødvendigvis børnene lige gennemskuer eller tænker over, når man spørger dem, hvordan var det så. Nu spørger man jo også ud fra den ene uge og ikke sådan; hvis nu man spurgte dem, kunne I tænke jer, at det var sådan her altid, så kan det være, de ville svare noget andet; det er jo ikke til at vide, men det er sådan noget, vi skal samle ind på, de reaktioner, der kommer.

*Leder 2:*

I det hele taget vil jeg da ønske, at der var mange flere regler for mobilet, eller at det var nemmere, også i deres fritid at få mobilen pakket væk [...]. Jeg synes nogle gange, når vi har nogen, vi taler med til skolehjem samtaler; hvad kan du godt lide at lave – så kan en teenagepige godt lide at sidde på sin seng med sin mobil, og så er det den fritidsaktivitet, man går til, og det synes jeg er enormt synd og sølle næsten og kedeligt, at man ikke har noget socialt, fordi man jo bare synker ned i den digitale verden. Og så er det kun den man har. Det tror jeg ikke på giver særlig meget trivsel eller livskvalitet. Det tror jeg er en stor del af forklaringen på, at der er så mange unge – eller det er en del af forklaringen på, at der er flere, der mistrives.

## Uddrag 3

*Studerende:*

Men tænker I, at det [teknologiforståelse] er et element, der burde fylde noget mere?

*Leder 2:*

Det kunne det godt; ikke som at det skulle være et selvstændigt fag.

*Leder 1:*

Ej, det tror jeg ikke, det kunne [være et selvstændigt fag].

*Leder 2:*

Der ville alligevel være for lidt indhold og for få, der egentlig har interesse nok i det til, at det kunne stå for sig, men der kunne godt være en temadag eller to halve temadage, hvor man kunne arbejde med teknologiforståelse, hvor det var spredt lidt ud på, hvad er relevant, når man går i 6. klasse at forstå om teknologien.

*Leder 1:*

Men der ligger også noget i det der med; jeg kan give fuldstændig ret i, at det kunne være godt, hvis de unge mennesker, de vidste noget mere om det her og var mere klædt på, men jeg tror ikke helt, jeg synes, det sådan ligger som noget vi som skole bør gøre noget mere af. Personligt [...] tænker jeg, det er en del af opdragelsen. Det er den almindelige dannelse at være ude i verden, og det er jo ikke skolens opgave at lære børn at være høflige og venlige og alt det der. Personligt tænker jeg, det er en forældreopgave, og det er digital dannelse for så vidt også. Hvis man udstyrer sit barn med en telefon, så udstyrer man dem også med regelsættet til det. Og giver dem adgang til [...]

*Leder 2:*

Og giver dem adgang til et socialt medie, som man egentlig skal være 13 år for at bruge; her får du det, når du er 10.

*Leder 1:*

Man kommer med sin rygsæk hjemmefra., og vi skal hjælpe dem med at spille sammen, men vi skal ikke fylde deres rygsæk. Basis skal være i orden hjemmefra. Rygsækken skal være fyldt op hjemmefra, så skal vi nok hjælpe dem med; det vi skal, det er at vi skal få dem til at fungere i fællesskab, med hinanden, med det de har, fordi vi skal jo kæmpe nok for at få plads til at lære dem nogen fagfaglige ting, altså de der skolefag, som vi synes, de kommer her for. Så det er en balancegang, altså det er jo ikke, fordi vi ikke skal lære dem noget, men jeg tænker virkelig, at det ville være en kæmpe hjælp, hvis forældrene tog ansvaret, at når man giver en telefon, så giver man også en dannelse eller en opdragelse i det.

*Leder 2:*

... Og følger med i, hvad der foregår på den. Det er jeg sådan set enig i.

*Bilag 3: Interview med lærer, indledende*

### **Interviewguide**

- Hvad er de overordnede regler for skærmbrug på skolen?
- Hvad er din holdning til brugen af skærme og digital dannelse?
- Ser du, at skærmene påvirker de unges trivsel?
- Hvad kender du til forsøget med teknologiforståelse?
- Hvordan kunne man arbejde med digital dannelse i skolen?
  - Gør du noget i din egen undervisning?
  - Ser du andre lærere undervise i emnet?
- Hvor mener du, ansvaret for dette emne ligger?
- Ser du eleverne bruge AI og chatbots? Og hvad er din holdning til det?

## Uddrag 1

*Studerende:*

Okay, men nu er du ret pro-skærm; hvad tænker du så – skal vi guide dem i det? Tror du bare, de selv kan finde ud af det?

*Lærer:*

Nej, vi skal guide dem. Helt vildt meget. Vi skal guide dem både i hvad det er, de har gang i. Altså hvad er det for noget det, der er inde bag ved skærmen, men vi skal også guide dem i, hvordan de skal bruge det på en ordentlig måde. Fordi jeg kan godt se elever, der er fuldstændig afhængig af at sidde med deres skærm, og det skal vi altså. Det synes jeg jo en del af dannelsesdelen, og det synes jeg ikke kun er skolens opgave. Det er også forældrenes opgave, men for forældrene er alt det her skærm jo også nyt. Vi har forskellige læringer i det. Så teknologiforståelse er jo et eller andet, som svæver rundt, som nogen ikke rigtig har taget stilling til.

*Studerende:*

Jeg har jo haft det som specialiseringsmodul. Vi var prøvekaniner i København.

*Lærer:*

Ja okay, men det der med, at man kørte det der forsøg og så aldrig nogensinde afsluttede det, det gør, at der ikke rigtig er nogen, der tager ansvar for noget som helst, og det synes jeg er et kæmpe problem, at vi ikke gør det, fordi der var en, der kom med et eksempel med, at vi trykker ja eller nej til de der cookies inde på hjemmesider og sådan noget, og det er jo fåtallet, der overhovedet aner, hvad de trykker ja eller nej til. Og der tror jeg bare, der er mange ting, de skal finde ud af; hvad er det der for noget, og hvorfor er det, der er nogen, der ikke vil installere TikTok på deres telefon, de installerer jo alt, de der unge, helt uden overhovedet at være kritiske [over] for det, så der tror jeg bare; og det var derfor, jeg lavede opslaget på Aula, for at de skulle tage imod de der digitale dannelseslæringsforløb nede på biblioteket, fordi jeg ved slet ikke nok til det, det er ikke mig, der skal stille mig op på ølkassen og sige *nu skal I høre her, hvordan det er*, men når der er nogen eksperter nede på biblioteket, der vil gøre det for os, så synes jeg dælme godt nok bare [det er noget, vi skal gøre brug af].

## Uddrag 2

*Studerende:*

Men ser du så; altså når de har den [mobiltelefonen] fremme i pauserne; ser du, at det påvirker det sociale liv – altså deres samspil?

*Lærer:*

Altså det synes jeg er svært at sige, for jeg tror, det handler om øjnene, der ser. Jeg oplever elever, som sidder med deres telefoner ved siden af hinanden, og de sidder og griner, og de sidder og snakker sammen. Så sidder de godt nok og kigger mere på deres skærm end på deres sidemakker og overfor; øjenkontakt er der ikke så meget af, fordi det er gået ned i skærmen, men de snakker altså sammen, og de snakker om det, de har på skærmen, og de snakker om nogen andre ting, og de har noget socialt omkring det, vil jeg påstå. Hvorimod kan jeg godt høre, at dem der er mere for, at telefoner skal afskaffes, de ser jo enormt meget, at når telefonerne ikke er der, at så er de sociale sammen, og det tror jeg også, de er; jeg kan bare ikke se, det ene skal være bedre end det andet.

*Studerende:*

Nej, det er ligesom bare to forskellige måder at være det på.

*Lærer:*

Ja, fordi mange af de ting, de har på telefonen, er noget, de interagerer sammen om; det er noget, de er fælles om.

### **Uddrag 3**

*Studerende:*

Nu har det udviklet de her forløb, men tror du, man kunne gøre noget, bare i det mindre? Hvad kunne man gøre?

*Lærer:*

Altså problemet er jo igen, at den der teknologiforståelse ligger og flyder; så der er jo ikke nogen, der tager initiativ til at sige, at der er nogen, der skal gøre noget, men vi havde på et tidspunkt en ansat, som var sådan noget mediehalløjsa i forvejen og lærer, og han blev sat på til at have sådan nogen timer, hvor man kunne booke ham ind i forskellige klasser til at komme og lave nogen forsøg; han lavede meget sådan noget med kodning og escape room og alt sådan noget halløj, så de kommer ud i klasserne og gør noget, men der synes jeg jo lidt bibliotekets løsning er det samme, så vi skal have nogen, der ved noget om det til at sætte noget i gang, sådan at der er nogen lærere, der så på tidspunkt tænker *det gad jeg faktisk godt*. Det er simpelthen ikke nok bare at lave ti lækre forløb inde på en eller anden hjemmeside; man skal føle, man har styr på det. Du har sikkert også mødt nogen lærere rundt omkring, som har rigtig svært ved at bruge andet end en bog og nogle papirark, og dem får du jo ikke til at stille sig op og fortælle, hvad der er godt, og hvad der er skidt ved cookies.

*Studerende:*

Nej, for det er, som du siger; når man ikke selv ved nok om det.

*Lærer:*

Præcis! Ja, man skal virkelig være ekspert i det, og det er bare mega komplekst.



*Bilag 4: Interview med elever*

- **Hvor længe har I haft teknologiforståelse?**

3.-4. klasse starter tekfaget.

- **Hvad er mest spændende ved at have teknologiforståelse?**

At man kan bruge sin fantasi.

Man kan lave sjove ting; det er sjovt at bygge med Lego og når det kan bevæge sig.

Det er sjovt at programmere – det er sjovt, at man kan lave noget, der bliver til noget andet.

- **Hvad er ikke så spændende ved at have teknologiforståelse?**

Oprydning.

Og når man skal stoppe.

- **Hvad har I lært ved at have teknologiforståelse?**

Man bliver bedre som venner – man kommer sammen med nogen, man ikke plejer ”unfair grupper”.

Kreativt.

Programmere.

Computerskills: Programmer.

- **Er der andre steder, I bruger de ting, I har lært? I andre fag? Derhjemme?**

Derhjemme: f.eks. Scratch, hvis man skal fortælle noget. ”Jeg skulle fortælle min mor noget, og hun forstod det bedre, da der kom billeder på”.

Bruge sin fantasi.

Hvis computeren er irriterende, kan man bedre finde ud af hvorfor.

Visuelt redskab.

- **Hvis jeg skal fortælle andre, hvorfor man skal vælge det her fag, hvad skal jeg så fortælle dem?**

Det er fantastisk, fordi man lærer at programmere.

Man kan bygge ting.

Børnene får bedre fantasi.

Man lærer at programmere – måske man skal bruge det som voksen i sit arbejde.

Man bliver bedre venner, fordi man kan hjælpe hinanden.

*Bilag 5: Interview med teknologiforståelselærer*

### **Interviewguide**

- Hvorfor valgte I som skole at gå ind i forsøget?
  - Hvorfor valgte du at takke ja til den opgave?
  
- Valgte I selv, at det skulle være et selvstændigt fag?
  - Hvad er jeres erfaringer med teknologiforståelse som selvstændigt fag?  
Fordele/ulemper?
  
- Hvilken årgang har haft faget?
  
- Hvorfor valgte I at forlænge forsøget?
  
- Hvordan arbejder I med faget ift. kompetenceområderne?
  - Digital myndiggørelse
  - Digital design og designprocesser
  - Computational tankegang
  - Teknologisk handleevne
  - Efter din opfattelse, hvad er så vigtigst for eleverne at opnå kompetencer inden for?
  
- Hvad er din opfattelse af elevernes erfaring og udbytte med faget?
  - Og hvordan ser I det?
  
- Hvad er din generelle erfaring med inddragelsen af faget i skolen?
  
- Hvordan vil I arbejde med faget fremadrettet?
  - Har I inkorporeret teknologiforståelse i andre fag efterfølgende?
  
- Hvad tænker du om, at teknologiforståelse nu kommer på skoleskemaet – og hvad tænker du om de valgte rammer for implementeringen? (Som valgfag i udskolingen)

## Uddrag 1

*Studerende:*

Er der nogen fag, hvis nu vi skulle lege, at det ikke var et fag for sig, er der så et andet fag, du tænker, det ville være mest oplagt at arbejde med det her emne?

*Lærer:*

Det er sådan lidt svært, fordi den hører ikke rigtig til nogen steder [på nuværende tidspunkt], synes jeg. Nu har jeg; jeg er klasselærer i en 1. klasse, men jeg har matematik, så jeg er kun alene sammen med klassen fire lektioner om ugen, og det er jo nok ikke der, jeg bruger ret meget tid på at snakke dannelse, og hvordan er det, vi er over for hinanden, så jeg synes, det er svært, men førhen har man jo haft sådan en klassens time, hvor man har haft mulighed for at kunne sætte sådan noget på dagsordenen, og det synes jeg ikke helt, vi har længere; et fag, hvor det lige passer ind. Det kunne man måske godt have mere af; at man sådan var lidt mere hjælpsom eller påpasselig med hinanden. [...] Og det tror jeg er vigtigt, vi finder plads til på skemaet; om det så hedder digital dannelse, eller om det hedder vensomhed eller hvad, man nu kan finde på at kalde det. Så tror jeg, at det er en del af det også, for kan man tale ordentligt og respektere hinanden, når vi er over for hinanden, så gør man det nok også mere, når man sidder på de sociale medier.

*Studerende:*

Så det jeg hører dig sige, det er faktisk, at der er brug for, der bliver afsat tid til det? Så det ikke bliver noget flyvende ligesom de timeløse fag ellers godt kan være.

*Lærer:*

Ja, det er sådan noget, der skal ind et eller andet sted, men vi har ikke lige fået det placeret, hvor det er, det skal ind henne.

## Uddrag 2

*Studerende:*

Men tænker du, det er den bedste løsning [at indføre teknologiforståelse som valgfag]; tænker du det er nok, at det er et valgfag? Fordi i princippet har de det jo så ikke, før de rammer udskolingen.

*Lærer:*

Altså jeg er sikker på, at her ville der være mange, der ville vælge det, for de der kommer herfra, ved jo godt, hvad faget er, hvor måske, at hvis man først får det senere, så har man måske specialiseret sig inden for et eller andet, eller tænker man, at det kun er sådan noget, computernørderne vælger, og det er måske lidt uheldigt. Og jeg kan da også godt være lidt bekymret for, om man når ret langt på sådan et valgfag. Jeg synes jo, det er lækkert, at man har mulighed for at lære dem nogen grundlæggende ting, for de er jo ikke færdige med at lære; de skulle jo gerne blive meget dygtigere, og hvis de så bare interesser sig for en lille del af det, så håber jeg jo, at de bliver bedre end jeg i hvert fald blev, da jeg gik i skole

*Studerende:*

Nu har I jo meget fokus på det her med den computationelle tankegang, men hvad tænker du om det, der egentlig er lagt op til i valgfaget ift., at det først er der, at det bliver et krav at forholde sig til det her med teknologiforståelse?

*Lærer:*

Altså jeg synes jo, det er superægerligt, for jeg kan se, at børnene glæder sig over det og leger med, og det at man leger med det, ser man jo ikke, at man lærer noget. De synes jo bare, det er sjovt, men de ser det ikke helt på samme måde som noget, der måske kan være ret vigtigt for dem.

*Studerende:*

Ja, men jeg tænker jo også, at nu ligger mit fokus mest på det her med digital dannelse, så jeg tænker, det er jo også ret sent, hvis det først er der, vi siger, det skal være, og hvis det så ydermere kun er et valgfag.

*Lærer:*

Så tænker jeg, man er for sent ude, hvis det er for digital dannelse, så synes jeg, det er for sent. Vi har faktisk snakket om her på skolen, at vi skal ned og fange dem i 3. klasse for der er rigtig mange, ja vi kunne jo også tage 1. klasse med, for der er flere og flere, der får en telefon eller får adgang til at sidde og spille og sidder jo også og skriver eller snakker sammen med nogen over nettet, og det er altså ikke altid lige pænt, måden de taler til hinanden på, når de sidder der online og skriver til hinanden. Så jeg tænker, hvis det er digital dannelse, så er man for sent ude, så har vi tabt; de når ikke at lære de gode vaner, og hvordan man gør. Det tænker jeg; det er for sent. Det er rigtig fint, at man skal have fokus på før.

### **Uddrag 3**

*Studerende:*

Ved du om nogen af de andre lærere arbejder med teknologiforståelse og digital dannelse i deres fag?

*Lærer:*

Det gør de så vidt jeg ved ikke i særlig høj grad, da de jo ved, at jeg står for teknologiforståelsesfaget, så det fratager jo også nogen af de andre kollegaer ansvaret for at skal sætte sig ind i hvad kan alt det her teknik, for det er der nogen, der tager sig af.

*Studerende:*

Ja, og det kan sige med den her tekniske del af det, for det forstår man jo godt, at det ikke er alle, der bare lige kan sætte sig ind i, og hvordan skal man bruge det i sit fag.

*Lærer:*

Præcis, så det er i hvert fald noget af det, kollegaerne synes er rigtig dejligt, for så har jeg gjort det, og så kan de bare... [lade være].

Bilag 6: Skabelon til historiefagets kildearbejde

## Kommunikationskritisk læsning Kildens anvendelighed

### Hvem er kildens afsender?

Er det en forfatter, virksomhed, organisation, enkeltperson, osv.?

Er der en kontaktadresse? Er der informationer om kildens afsender?

Kan du finde informationer andre steder om kildens afsender?

### Hvem er informationen rettet mod?

En bestemt person, barn eller voksen, forskere, forbrugere, osv.?

Hvad er det faglige niveau?  
Forskningsniveau, skoleelevsniveau?

### Hvornår er kilden fra?

År og dato – er kilden opdateret?

Er kilden udgivet lang tid efter kildens indhold har fundet sted?

### Hvad er det for en type kilde?

Brev, billede, bog, artikel, osv.?

Førstehåndskilde eller andenhåndskilde?

Er det en primær eller en sekundær kilde?

### Hvad står der i kilden?

Nærlæs kilden og notér det vigtigste – hvad er det egentlig, der står?

Er kilden objektiv eller subjektiv?  
Har kilden tendens?

Er kilden præcis og uden fejl og stavfejl?

Kan kildens faktaoplysninger findes andre steder?

Er kilden dokumenteret med referencer? Er der en litteraturliste, kildeliste eller citater?

### Hvad er kildens formål?

At underholde, informere, politisk påvirkning, religiøst budskab, sælge, underholde, osv.?

Hvad fortæller kilden noget om? En historisk begivenhed, dokumentation af videnskab, en holdning, osv.?

Er kilden troværdig? Hvorfor/hvorfor ikke?

