

## **Olie på vand – om didaktik og digital teknologi**

I denne artikel spørger vi: Under hvilke forudsætninger kan en meningsfuld anvendelse af digital teknologi finde sted i læreres og elevers arbejde i skolens fag? Vi mener, baseret på et feltarbejde, at det er lærerens didaktiske ræsonnement, der udgør den vigtigste forudsætning.

-

Digital teknologi inddrages i vidt omfang i arbejdet med skolens fag. Men meget tyder på, at det er fornuftigt at skru ned for forventningerne til, hvad teknologien kan bidrage med. Man bør derfor, som Jesper Balslev anbefaler, *”sænke ambitionsniveauet”* og *”tale konkret om tingene i stedet for at drømme om et vedvarende uindfriet potentiale.”* (Balslev 2018: 67). Sænkes ambitioner og forventninger til den digitale teknologi, kan der tilsvarende ofres mere opmærksomhed på de gode pædagogiske, almendidaktiske og fagdidaktiske begrundelser for undervisningen. Det er vores erfaring, at der er brug for en sådan kritisk og konstruktiv tilgang i både lærerpraksis og læreruddannelse, også i forhold til inddragelsen af digital teknologi.

Vi har derfor i et udviklingsprojekt forsøgt os med – blandt andre tiltag – at understøtte de involverede lærerstuderendes didaktiske tænkning.<sup>1</sup> Det indebar blandt andet et fokus på grundlæggende didaktiske begreber, herunder på begreber om læring. Af pragmatiske grunde valgte vi at reducere mangfoldigheden i det læringsteoretiske felt til tre typologisk konciperede læringsforståelser - mesterlære, konstruktionisme og narrativitet.

### **Forståelser af læring**

De tre forståelser afspejler alle en idé om, at læring har en processuel og en produktiv side. Ideen kan sammenfattes i en definition af eleven som producent, en opfattelse vi har arbejdet med i udviklingsprojektet. En producent er dén, der finder en pragmatisk balance mellem proces og produkt (Tosca og Sørensen 2017). Det vil sige, at den måde, hvorpå eleven arbejder, tilskrives ligeværdig status med det produkt, han eller hun frembringer, og vice versa. Producentbegrebet viser altså hen til læreprocessen som en individuel, socialt indlejret og produktorienteret bearbejdning af et bestemt indhold. Disse aspekter betones forskelligt i de nævnte læringsforståelser.

I mesterlæretraditionen foreligger en idealtypisk håndtering af en arbejdsproces, som leder frem til et produkt eller produkttype, som er historisk og kulturelt valideret og værdsat qua sin opfyldelse af praktiske, æstetiske og intellektuelle kriterier. Mesteren behersker denne genre og kan vise eleven og elevfællesskabet til rette i bestræbelserne gennem løbende respons på og evaluering af deres

arbejde. Gentagelse er i denne tradition en nødvendig og skattet praksis, der indeholder elementer af tavs, personlig og kropsligt forankret viden. I relation til arbejdet med digitale ressourcer vil elevens produktion af eksempelvis film således indebære elementer af forevisning, øvelse i form af imitation samt feedback og evaluering med afsæt i en filmgenrekonvention.<sup>2</sup>

De konstruktionistiske teoridannelser betoner betydningen af, at en vekslen mellem elevens kognitive og praktiske aktivitet materialiserer sig i produkter og artefakter. Men der er her tale om en udforskende og skabende proces, hvor eleven danner et indre billede af det, der skal forstås, og formgiver sin forståelse i et adækvat materiale. Materialiseringen i et produkt er således sammen med den proces, der leder frem til det, udtryk for et forsøg på at fremstille en meningsfuld helhed, der muliggør elevens dialog med sig selv og andre. Forskellen til mesterlæren er væsentligst, at der enten ikke foreligger en idealtypisk håndtering eller, oftest, at den bevidst fravælges som motiv for elevens læreproces. I relation til arbejdet med digital teknologi er det fx relativt let at skrive noget om, skifte et billede ud eller beskære det på en anden måde eller udskifte underlægningsmusikken i sin film og på den måde tilnærme indre til ydre.

Den narrative forståelse af undervisning og læring forbinder på sin vis mesterlærens imitationsmodus og konstruktionismens kreative modus i en form for vekselvirkning. Det drejer sig om en tilbagevendende, udforskende genskabelse af en idealtypisk håndtering med sigte på et produkt. Først foreligger materialet i en sluttet form, som er åben for bearbejdning. Så ordner fortælleren materialet til en ny narrativ sammenhæng eller helhed. Denne orden lader sig dernæst læse (Ricoeur 1984). Hermed kan forløbet tage en ny begyndelse. I relation til arbejdet med digital teknologi vil eksempelvis en elevproduceret filmfremstilling af et kemiforsøg fremkalde ønsker om korrektion i overensstemmelse med ideen om imitation eller inspirere til en ny version i overensstemmelse med den konstruktionistiske idé.

### **Det didaktiske ræsonnement**

Den digitale teknologis funktion i henseende til elevernes læring og dannelse skal naturligvis af læreren overvejes og formuleres i en beskrivelse af og begrundelse for planen for undervisningen. Det er dette, vi, belært af erfaringerne i projektet, har benævnt et didaktisk ræsonnement. Der er ingen forud givet eller kausal sammenhæng mellem ræsonnementet og læringsforståelserne. Sammenhængen afhænger af, hvad læreren vil, hvilket igen afhænger af, hvad der er muligt i den pågældende kontekst og af, hvad der anses for ønskværdigt.

I et didaktisk ræsonnement kræves som et minimum, at de didaktiske begreber mål, indhold og metode er bundet sammen. Disse tre begreber optræder sommetider under betegnelsen det smalle didaktikbegreb, og uden dem, eller

stærkt beslægtede begreber som fx formål, stof og proces, kan der ikke finde bevidste undervisningsovervejelser sted.

Spørgsmålene, læreren skal stille sig for at ræsonnere didaktisk, er: Hvordan vil jeg, udtrykt med begreberne mål, metode og indhold, beskrive og begrunde arbejdet med digitale ressourcer? Dvs., at det er afgørende at tage stilling til og identificere, hvilken funktion den digitale ressource tiltænkes i undervisningen.

Som noget metodisk kan den digitale teknologi optræde som formidling og organisering af et fagligt indhold. Her besvares spørgsmålet om, hvad eleverne skal lære med den digitale teknologi. Det kan dreje sig om en fremlæggelse af et fagligt emne eller foto-/videodokumentation af en øvelse eller et eksperiment.

Den digitale teknologi kan også optræde som et spørgsmål om indhold. Her besvares spørgsmålet om, hvad eleverne skal lære om den digitale teknologi. Dette ses i dag som en del af det moderne menneskes literacy.<sup>3</sup> Man skal kende eksempelvis referencesystemet og mulighederne for tekstdesign og vide, at matematikprogrammet tilbyder mulighed for 3D-tegning.

Den digitale teknologi vil også kunne optræde som mål for undervisningen med udgangspunkt i et givet fagligt indhold og en faglig genre. Her besvares spørgsmålet om, hvad eleverne skal lære (understøttet) af den digitale teknologi. Genrekravene til en fagtekst i dansk ledsages af krav om anvendelse af referencer og design, og en lommefilmproduktion skal også demonstrere brug af lyd, indstillinger og klip og så videre.

Ofte vil alle tre elementer være til stede samtidigt. Eksempelvis i faget dansk, hvor tekster i dag ofte produceres digitalt, og der ofte arbejdes multimodalt. Multimodalitet indebærer anvendelsen af en variation af medier og giver derfor eleverne et mere omfattende klaviatur at spille på, men fordrer også tilsvarende udvikling af en formidlingsmæssig dømmekraft hos eleverne.

I udviklingsprojektet planlagde vores studerende undervisning for elever i skolen. Vi har analyseret disse planlægningsdokumenter for at identificere, hvordan det didaktiske ræsonnement kommer til udtryk, og kan pege på tre former, som vi har benævnt:

Den skematiske form. Her udfyldes en didaktisk planlægningsmodels kategorier med korte sætninger, stikord og begreber. Forståelsen af kontekst og begreber er implicit. Der er tale om skitseprægede og fragmentprægede overvejelser.

Den diskursive form. Her ræsonneres med faglige og fagdidaktiske begreber. Det vil sige, at begreberne udfoldes og redegøres for rationelt. Referencer kan være læreplaner, teorier mm. Konteksten for anvendelsen træder ikke tydeligt frem, men dens betydning betones.

Den narrative form. Her benyttes begreber i sammenhæng med kontekst. Intentionerne med undervisningen gives sproglig fylde ved at sammenbindes i en fortælling om intentioner med og begrundelser for undervisningen.

Vi har også analyseret vores studerendes rapporter om gennemførelsen af den planlagte undervisning. Vi var interesserede i at undersøge, om det kunne lykkes at forhindre den digitale teknologis logik i at sætte præmisserne for det didaktiske arbejde. Dette påpeges i fagdidaktisk forskning som en åbenbar risiko, der skal tages højde for (Tannert og Berthelsen 2020). Det viste sig her, at den narrative form gjorde arbejdet bedst.

### **Affordans og didaktisk mening**

En mulig forklaring på det narrativt funderede ræsonnements kvaliteter er, at det med sin opmærksomhed på kontekst har blik for teknologiens affordans. En teknologis affordans er ikke (kun) en egenskab ved teknologien, men (også) en egenskab ved teknologibrugeren (Bonderup Dohn og Hansen 2016: 33). Det afgørende spørgsmål er altså ikke teknologiens rationale og de muligheder, dette giver, men den didaktiske forståelse af, hvilke dele af dette rationale der kan bidrage til at understøtte undervisningens hensigter, og hvordan, når konteksten, herunder ikke mindst elevernes forudsætninger, er taget med i betragtning.

Affordansbegrebet er således i vor forståelse en vigtig påmindelse til læreren om, at der skal ræsonneres didaktisk i arbejdet med digital teknologi. Hermed kan den forestilling undgås, at teknologiens smartness på magisk vis skulle smitte af på undervisningen og læreprocesserne. Samtidig tillader begrebet læreren at skelne mellem elevernes faktiske it-kompetencer og deres hverdagskulturelle og vanebetonede omgang med devices, apps og deslige. Det forhold, at eleverne er opvokset i en æra præget af digital teknologi, gør dem ikke til avancerede teknologibrugere, som det magtfulde men misvisende begreb om elevernes digitale indfødthed postulerer. Affordansbegrebet kan beskytte imod begge disse forkerte opfattelser, der, i særdeleshed i kombination med hinanden, kan lede til at antage, at det nok går af sig selv.

Det narrativt funderede, didaktiske ræsonnement viser også hen til en begrænsning i rationalistiske lærerkompetenceteorier som Erling Lars Dales (Dale 1998). Her opfattes læreren først som didaktiker, når han på kompetenceniveau 2 og 3 kan skabe begrebslige og teoretiske forbindelser mellem aktiviteter i klasserummet, arbejdet med analyse og fortolkning af læreplaner og udvikling af teorier om og for praksis. På kompetenceniveau 1 kan læreren gennemføre undervisning med målrationalitet, dvs. koordinere samspillet mellem hensigter, aktiviteter og stof i praksis. Grundlaget for professionelt, didaktisk arbejde er således hos Dale teoretisk indsigt og forståelse.

I et ræsonnement gives der imidlertid en forklaring på, hvorfor noget antages som fornuftigt eller meningsfuldt. Et narrativt funderet, didaktisk ræsonnement er således en sammenhængende begrundelse for det, der synes fornuftigt og meningsfuldt i henseende til undervisningen og elevernes læring og dannelse. Begrebsligt og teoretisk funderede, didaktiske kundskaber er således en nødvendig men ikke tilstrækkelig betingelse for ræsonnementet, al den stund, at det er personer, der ræsonnerer og oplever meningsfuldhed. Dales teori kan derfor ikke tilfredsstillende belyse, hvorfor den narrative ræsonnementsform synes mest velegnet til at holde læreren i et didaktisk spor.

Harald Grimens forståelse af professionskundskab rummer implicit samme kritik af Dale, som den vi fremfører, og kan derfor hjælpe os. Grimen peger på, at professionskundskabens grundlag er "et sammensat fænomen" (Grimen 2008: 84). Det vil sige, at der er mange forskellige typer af viden i spil, som samles i såkaldte praktiske synteser:

Ting hænger sammen, fordi de er nødvendige for at gennemføre bestemte opgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenhæng er godt teoretisk begrundet.  
(Grimen 2008: 84)

Grimen hævder, at der ikke eksisterer en dyb og principiel forskel på teoretisk og praktisk lærerkundskab, og at det spiller en afgørende rolle, hvem der besidder kundskaben, hvor den er lært og hvor den anvendes. Dermed kan også en tavs dimension i den praktiske kundskab betones. Grimen har dog fortjenstfuldt nok også blik for den tavse kundskabs problematiske sider. Han pointerer fx, at

Selvom praksis ofte er vigtigere end teori, og ofte ikke kan gives en teoretisk begrundelse, betyder det ikke, at praksis som sådan er moralsk uangribelig.  
(Grimen 2008: 74)

Grimens forståelse synes således bedre end Dales i stand til at forklare, hvorfor det didaktiske ræsonnement i dets narrative funderede variant har betydning. Det har det, fordi den sammenhængende forståelse af det didaktisk fornuftige og meningsfulde ikke går restløst op i teoretisk funderet, begrebslig indsigt, da det personlige og kontekstuelle spiller en stor rolle. Men det didaktisk meningsfulde kan på den anden side heller ikke forstås som noget rent subjektivt og situationistisk, da det forhindrer teoretisk analyse og artikulation af erfaringer. Det narrative ræsonnement synes altså betydningsfuldt, fordi det kan sammenbinde undervisningens, læringens og dannelsens kundskabsmæssige og etiske essens.

## En digital fornuft?

Hermed har vi tegnet en skitse til en afklaring af det spørgsmål, vi stillede til at begynde med. Tilbage står en form for problematiserende begrundelse for, at vi stillede det.

Som nævnt spiller digital teknologi en betydelig rolle i skolen i dag, og intet tyder på, at det vil blive anderledes i fremtiden. Blot ét eksempel: Danske Professionshøjskoler har digitalisering med på listen over ti ambitioner for læreruddannelsen (Danske Professionshøjskoler 2018). Det hedder, at læreruddannelsen skal være på forkant med digital teknologi i folkeskolen. Det kan forhåbentlig kun betyde en satsning på stærkere pædagogisk og didaktisk bevidsthed om og refleksion over brugen af digital teknologi.

Men der er grund til skepsis. For det kan konstateres, at der generelt set er en meget stærk tillid til, at den digitale teknologi i sig selv kan forbedre undervisning. Det kan undre, for samtidig er der ingen dokumentation for, at det er tilfældet. Løfterne forbliver på femte årti uindfrie, og der er derfor tale om falsk markedsføring, mener Catarina Player-Koro (Player-Koro 2016: 104). I sin afdækning af evidens på området peger hun på en forklaring: Private kapitalinteresser og teknovidenskab har dannet en alliance, som den neoliberale uddannelsespolitik har tilsluttet sig. Denne uheldige alliance er lykkedes med at

redefinere uddannelsesmål og problemer på en måde, så de kan løses med brug af ny teknologi (Player-Koro 2016: 100)

Konsekvenserne er altså ikke bedre og mere effektiv undervisning, men derimod bl.a., at nationalstaters mulighed for selv at styre deres uddannelsessystemer er blevet forringet, at værdier, diskurser og praksisser i uddannelserne er blevet påvirket og at it-industrien høster betydelige profitter.

Player-Koros konklusioner er således kritiske og også velunderbyggede. Alligevel anes i hendes gennemgang af forskningen en idé om et emancipatorisk potentiale i den digitale teknologi i skolen. Det er ikke tilfældet hos Jesper Balslev.

Han mener, at der mangler en digital fornuft, i kantiansk forstand (Balslev 2018). Han hæfter sig ved den kritisk-analytiske uskarphed, der gør sig gældende i det store korpus af policydokumenter, han har undersøgt. Der etableres ikke en klar definition af digitalisering, dokumenterne henviser til ikke hinanden og bruger ikke hinandens viden, hævder han. Der er ingen systematik og arkitektonik, ingen identificeret *"enhed under mangfoldigheden af overfladefænomener"* (Balslev 2018: 92-93), kort sagt: Ingen digital fornuft.

Han hæfter sig også ved en historieløshed (Balslev 2018: 117), der viser sig i, at argumentationen for digitalisering af uddannelserne i sin substans er uforandret fra nittenhalvfemserne til i dag. Det gælder i såvel danske som internationale policypapers. Belæg for argumenterne hentes fortløbende i *"spekulationer om fremtiden i modsætning til i dokumentation af erfaringer."* (Balslev 2018: 37). Det er digitaliseringens potentialer, der igen og igen fremhæves som afgørende belæg.

Der er således tale om en bemærkelsesværdigt konstant optimisme på vegne af den digitale teknologis mulighed for at forbedre undervisning og uddannelse. Men de intenderede forbedringer indfinder sig altså ikke. Forklaringen på de udeblevne virkninger er ifølge Balslev *"den enkle, at der ingen sammenhæng er mellem IKT og læring"* (Balslev 2018: 71). Forklaringen er dog snarere, som vi her har peget på, at den sammenhæng, der kan eksistere, allerførst skal gennemtænkes og iscenesættes pædagogisk og didaktisk.

Men de politiske visioner på området fortsætter uanfægtet i samme teknooptimistiske stil som hidtil. Det fører i visse tilfælde til helt irrationelle konklusioner, hvor replikken til fejlslagne investeringer i digital teknologi eksempelvis er en anbefaling af, at der i fremtiden skal investeres mere og ikke mindre i teknologien (Balslev 2018: 56).

Som Player-Koro punkterer også Balslev myten om, at lærere nærer uvilje mod digital teknologi i undervisningen. Det er derfor tankevækkende, at lærere i vores erfaring et stykke af vejen tilsyneladende deler pædagogisk-didaktiske grundantagelser med policy, it-industri og it-forskning. Det var bl.a. denne observation, der til en begyndelse ledte os til at antage, at det didaktiske ræsonnement er lærerkundskabens særkende.

Mest gennemgribende i dette idéfællesskab er, at den digitale teknologi skulle betyde, at

vi skal reformere uddannelserne, så den enkelte studerende eller elev går fra at være passiv modtager til at være aktivt lærende, og at læreren skal ændre sin rolle fra leverandør til facilitator. (Balslev 2018: 38)

Denne forsimplede skematik kendes også fra indførelsen af kompetencemål for skolens fag. Her hed det, at der skulle gås fra undervisning til læring. En sådan tænkemåde reducerer de didaktiske begrebers indre spændstighed og pluralitet til den tændt/slukket-logik, vi normalt forbinder med netop det digitale, og er på den måde de facto dybt antipædagogisk.

Endelig gælder det den hermed beslægtede og allerede omtalte idé om, at eleverne skulle besidde særlige læringsfordele ift. anvendelse af digital teknologi i skolesammenhæng i kraft af at være født i en æra præget af digital teknologi. Det er ikke tilfældet, og det er derfor skolens sag at bibringe eleverne viden og færdigheder på området (Balslev 2018: 90-91).

### **Mistro og muligheder**

Samlet og sagligt set er der overvældende dokumentation for, at en betydelig mistro over for løfter om en bedre skole i kraft af digital teknologi er fuldt berettiget. Ideen om, at teknologiens effektivitet og opgaveløsningsrationalitet kan overføres til dannelsesprocesser og kundskabstilvækst i skolen, har ikke hold i virkeligheden og er i værste fald skadelig. Skaden forværres, hvis uddannelse og skolepraksis ikke skærper opmærksomheden på at muliggøre og kvalificere læreres didaktiske ræsonnementer, for det er dem, der inkarnerer den vigtigste hverdagslige betingelse for elevernes dannelse og kundskab, også i relation til den digitale teknologi.

Balslev kalder derfor på en videnskabsfilosofisk vækkelse i uddannelserne som svar på de udfordringer, den digitale teknologi repræsenterer. Han synes som Løgstrup bekymret for *"om vort samfund har andre udviklingsmuligheder end dem som den tekniske civilisation byder på."* (Løgstrup 1980: 7)

Der er nok af grunde til at dele denne dybe bekymring. Den digitale teknologi har allerede medvirket til at forandre forholdet mellem borger, stat og marked (Zuboff 2019; Vestergaard 2019) med svært uheldige følger for politisk og folkelig kultur, hverdagsliv og eksistens (Bernsen 2019; Meier Sørensen 2018). Disruptionsideologi, transhumanistiske utopier og overvågningskapitalisme er empiriske kendsgerninger, også skolen skal forholde sig til. Det er derfor værd at erindre, at ganske vist bestemmer naturvidenskab og teknologi *"i stor stil"* den historie, vi faktisk får. Men det er *"fortællingens kulturoverlevering"*, der bestemmer, *"hvad vi forstår ved historie."* (Løgstrup 1980: 7).

På samme måde som Heidegger advarede mod alene at opfatte floden som en energikilde til kraftværket (Heidegger 1999), på samme måde må der derfor advares mod at frilægge undervisning og læring som en ressource for teknologien. Den digitale teknologi dominerer realiteterne massivt, men realiteter alene kan ikke begrunde pædagogisk arbejde.

I stedet for at lade digital teknologi stå som et vilkår, der ikke kan anfægtes, må det afgøres, hvilke vilkår vi vil byde den. Det gælder ikke mindst i skolen. Der er derfor brug for en pædagogisk og filosofisk diskussion af, hvilket formål tilstedeværelsen af digital teknologi har i skolen. Den aktuelt dominerende begrundelse, digitalisering, er i både struktur og substans tendentielt totaliserende og derfor helt utilstrækkelig.



Kristian Horslund, cand.pæd., lektor, Læreruddannelsen i Skive, VIA UC  
Brian Han Knudsen, cand.mag., lektor, Læreruddannelsen i Skive, VIA UC

## Referencer

- Balslev, Jesper (2018): Kritik af den digitale fornuft i uddannelse. Hogrefe  
Psykologisk Forlag
- Bernsen, Markus (2019): Danmark disrupted – tro, håb og techgiganter.  
Gyldendal.
- Bonderup Dohn, Nina og Hansen, Jens Jørgen (2016): Didaktik, design og  
digitalisering. Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Dale, Erling Lars (1998): Pædagogik og professionalitet. Klim, Århus
- Danske Professionshøjskoler: Handleplan til en bedre læreruddannelse. Ti  
ambitioner. Kbh., 2018
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap, i: Molander og Terum (red.):  
Profesjonsstudier. Universitetsforlaget, Oslo
- Heidegger, Martin (1999): Spørsmålet om teknikken og andre skrifter. Gyldendal
- Løgstrup, K.E. (1985): Skolens formål, i: Lauridsen, Peter; Varming, Ole (red.):  
Skolens Formål – debat om skolens opgave. Danmarks Lærerhøjskole
- Meier Sørensen, Bent (2018): Skærmens magi. At træne modstandskraften i en  
digital tid. Kristeligt Dagblads Forlag
- Player-Koro, Catarina (2016): The contemporary faith in educational technology –  
a critical perspective. Tidsskrift for professionsstudier 23, VIA University College,  
Risskov
- Ricoeur, Paul (1984): Time and Narrative. University of Chicago Press, Chicago
- Tannert, Morten; Berthelsen, Ulf Dalvad (2020): Digitale læremidler i danskfaget.  
Pædagogisk indblik, nr.04. Nationalt Center for Skoleforskning, DPU
- Tosca, Susana; Holm Sørensen, Birgitte (2017): Spændingsfeltet mellem proces og  
produkt, i: Birgitte Holm Sørensen, Karin Tweddell Levinsen og Helle Marie  
Skovbjerg (red.): Digital produktion. Deltagelse og læring. Dafolo, Frederikshavn
- Vestergaard, Mads (2019): Digital totalitarisme. Informations Forlag.
- Zuboff, Shoshana (2019): Overvågningskapitalismens tidsalder. Kampen for en  
menneskelig fremtid ved magtens nye frontlinje. Informations Forlag.

---

<sup>1</sup> Et samarbejdsprojekt mellem VIA UC Læreruddannelsen i Skive og Viborg Kommune, 2016-2019. I projektet var lærere og elever fra kommunens skoler involveret i samarbejde med lærerstuderende på 2.år af uddannelsen og lærere på læreruddannelsen om it-understøttet undervisning i skolens fag.

<sup>2</sup> I udviklingsarbejdet erfarede vi i arbejdet med flipped classroom-produkter et øget engagement og en stærkere forpligtelse over for undervisningsopgaven hos vores lærerstuderende end normalt. Vores antagelse er, at kravet om at demonstrere indsigt og færdighed gennem fremstillingen af et produkt, der skulle danne model eller på anden måde forudsætning for de involverede elevers arbejde, har været stærkt motiverende.

<sup>3</sup> Digital literacy kan dels forstås som "en afgrænset kompetence, der kan tilegnes i en kontekst og bruges i en anden kontekst" (Bonderup Dohn og Hansen: 38), dels som "en social praksis med fokus på, hvad mennesker gør med tekster og teknologier i en bredere social praksis" (Bonderup Dohn og Hansen: 39). Begge forståelser gør sig gældende i skolen.