

DRØMMEN OM DIGITAL DANNEELSE

En pædagogisk filosofisk undersøgelse af digital dannelse



Billedkilde: "Taking care" af Jenka Barakina.

Mathias Sandvig-Lykkegaard

Studienummer: 201802791

INDHOLDSFORTEGNELSE

<i>Abstract</i>	2
<i>Indledning</i>	3
Baggrunden for specialet	3
Specialets struktur	10
<i>Del 1: Dannelse</i>	11
1.1 Klassisk dannelsesfilosofi	11
Indledende bemærkninger om dannelsesbegrebet	11
Det tyske <i>Bildungs</i> -begreb	11
<i>Kategorial</i> dannelse	18
1.2 Vejen til et moderne dannelsesbegreb	21
Indledende bemærkninger til det moderne dannelsesbegreb.....	21
<i>Selv-dannelse</i>	22
Dannelsens <i>korridor</i>	24
Dannelsens <i>topologi</i>	26
Opsamling.....	31
<i>Del 2. Digital dannelse</i>	34
2.1 Oprindelsen bag begrebet digital dannelse	34
Hvad er digital dannelse?	34
2.2 Teoretiske fællestræk i de tre værker om digital dannelse	37
Indhold og temaer	37
Proces, mål og ideal	39
Skolens rolle i forhold til digital dannelse	40
2.3 Begrænsninger og svagheder i de tre værker om digital dannelse	42
Digital dannelse og digitale læremidler	42
Uklare dannelsesbegreber og kompetencelogik	44
Kompetencetilgangens pædagogiske konsekvenser	50
Affirmativ dannelse	57
Et kritisk blik på den kritiske læsning	62
<i>Konklusion</i>	63
<i>Bibliografi</i>	65

ABSTRACT

Digital Bildung [digital dannelse] has received increased attention ever since the Danish Ministry of Education enrolled the concept in the common public strategy for digitalization [den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi] in 2016. The focus was further cemented when in 2021 a political decision was made to allocate more than 52 mio. DKK to *digital Bildung* of children and young people in the danish primary school system.

However, the development of overall and national tangible instructions on how to implement *digital Bildung* in the Danish primary school is still lacking, and each educator is therefore compelled to research and decide a way forward for themselves. A reasonable way forward would be for them to reach for current academic literature on *digital Bildung* and this thesis therefore entails a critical reading of three selected works concerning *digital Bildung*.

The present thesis is comprised of two parts. The first part consists of an account of the origin and development of the concept of *Bildung* from an intellectual history perspective.

Firstly, the neo-humanistic philosophy is explained including the concept of *Bildung*, which originated from this tradition. Then the theory of Wolfgang Klafki's categorial *Bildung* is laid out with supplemental objections by Finn Thorbjørn Hansen and others.

Secondly, the evolution in recent times of the concept of *Bildung* is explored. Amongst these Lars Løvlie's idea of *techno-cultural Bildung* [Teknokulturell danning] is presented as one of various alternative to the prevailing interpretation of the concept of *Bildung*.

The second part of the thesis is initiated by an account of Kirsten Drotner's original thoughts on *digital Bildung*, which is followed by an exploration and discussion of three contemporary academic works on *digital Bildung*. The conceptual common characteristics that present themselves across the three pieces are studied, and theoretical similarities discussed. These similarities include the predominant focus in the literature on certain skills and competences, which according to the authors must be acquired in order to gain *digital Bildung*.

This leads to a discussion on how education and pedagogy may suffer negative consequences from a competence-based approach to *digital Bildung*.

Finally, it is investigated whether the theory on digital *Bildung* is an *affirmative approach*, along with what implications such an approach could give rise to.

INDLEDNING

Baggrunden for specialet

I den klassiske livsfilosofi herskede en overbevisning om, at nogle mennesker i kraft af deres beskedne levevilkår var mere modtagelige over dannelses goder end andre mennesker. Formodningen var, at folk, som var bosat i rurale områder, ikke var blevet kulturelt og teknologisk forpurret af den daværende tidsånd, altså at de pågældende personer ikke hengivent havde underlagt sig samtidens luner og tendenser, og at disse mennesker derfor måtte besidde ædlere anlæg for at blive til dannede mennesker.

Friedrich Nietzsche havde samme overbevisning, og han betegnede disse mennesker som *særligt vitale* individer, m.a.o. mennesker som ikke var blevet intellektuelt spoleret af industrialiseringstidens teknologiske udbredelse (Kaufmann 1950; Böwadt 2017).

Industrialiseringstidens teknologiske opfindelser og de *revolutioner*, som fulgte i kølvandet på teknologierne, ændrede imidlertid menneskehedens generelle indstilling til teknologi.

Disse *Teknologiske revolutioner* betragtes som teknologier, der er opstået som et resultat af en videnskabelig revolution, og hvor følgevirkningerne af denne teknologi har haft uoprettelige konsekvenser for samfundet og historiens gang. *Teknologiske revolutioner* besidder sågar en sådan magt, at de er i stand til at fremavle teknologiske *subrevolutioner*, dvs. nye og gerne bedre teknologier, som i nogle tilfælde helt erstatter deres forgængere.

Et udbredt eksempel på en *teknologisk revolution* er bilen. Da det første motorkøretøj begyndte at blive masseproduceret, da ændrede denne *revolution* verden. Menneskets opfattelse af fart, distancer og tid, for bare at nævne nogle få virkninger ved denne *teknologiske revolution*, blev med tiden komplet forandret i kraft af bilens fremkomst.

Men det er naturligvis ikke alle teknologier som er *teknologiske revolutioner*. Tag for eksempel toasteren. Toasteren er stort set udbredt over hele kloden, og den har i særdeleshed gjort brødristning mere belejligt, men toasteren har ikke ligefrem ændret vores verdensopfattelse.

I flere tilfælde forholder det sig således, at de *teknologiske revolutioner* også samtidig udgøres af et *teknologisk paradigme* i den forstand, at revolutionen ikke blot omfatter en enkelt teknologi, men flere videnskabelige og teknologiske landvindinger. Om dette skriver Moor: "The technological paradigm for airplanes includes the concept of a machine that flies, the theory of aerodynamics, and the method of using surfaces to achieve and control flight. A technological device is a specific piece of technology" (Moor 2005: 111).

Internettet er et andet eksempel på en *teknologisk revolution*. Men internettet kan tilmed forstås som et resultat af computerteknologien, og derfor bør vi betragte internettet som en såkaldt *teknologisk subrevolution*.

Ligesom bilen har internettet influeret verden, men internettet har utvivlsomt påvirket samfundet i et endnu større omfang, både på godt og på ondt.

Hvad angår internettet og digitale informations- og kommunikationsteknologier, som i dag sætter os i forbindelse med internettet, er det vigtigt at betone, at disse teknologiske artefakter tilsammen konstituerer et *teknologisk paradigme*.

Internettet er et kardinaleksempel på et *teknologisk paradigme*. Internettet er ikke en fast forankret lokalitet eller et fænomen konstrueret af en enkelt teknologi. Internettet består af mange forskellige dele; databanker, routere, kilometervis af kabler i Atlanten mv. (Moor 2005).

Teknologiske revolutioner eller *teknokulturelle gennembrud*, som Lars Løvlie kalder det, ændrer sågar vores forestillinger om dannelse og uddannelse, for som Løvlie pointerer, var eksempelvis bogtrykkekunsten med til at forandre, hvordan vi mennesker læser og skriver. Med bogtrykkekunsten fulgte også biblioteker, som man dermed også skulle lære at begå sig i og forholde sig til (Løvlie 2003).

Spørgsmålet er, om vi på nuværende tidspunkt er vidner til en lignende revolution, hvor teknologien forandrer måden hvorpå vi forstår dannelse og uddannelse, forårsaget af den fælles anvendelse samt den astronomiske udbredelse digitale teknologier har på globalt plan?

Sammenlignet med forestillingen om de *særligt vitale*, der blev omtalt i det ovenstående, har en noget anden attitude indfundet sig i informationstiden som et resultat af internettet samt de dertilhørende digitale informations- og kommunikationsteknologier.

Der har nemlig været en udbredt overbevisning om, at alle mennesker, som er vokset op enten med en smartphone eller en bærbar computer i hånden, naturligt må besidde nogle begavelse, der gør disse individer bedre rustet til at begå sig i en tilværelse, hvor man er omgivet af digitale teknologier. *Digitalt indfødte* er de blevet kaldt.

Som Katrine K. Pedersen pointerer, klinger betegnelsen *digitalt indfødte* dog hult, og en sådan tænkning implicerer pædagogisk og uddannelsesmæssig ansvarsfralæggelse.

Idéen om *digitalt indfødte* konnoterer imidlertid en antagelse om, at disse mennesker ikke besidder noget behov for vejledning, når det gælder brugen af digitale teknologier, men Pedersen hævder, at det diametralt modsatte netop er tilfældet.

Hun fastholder, at det der karakteriserer 'den digitale generation', også kaldet Generation Z, er at denne befolkningsgruppe fundamentalt set har været marginaliseret og dermed er endt som en hel generation af *digitalt udsatte* individer (Pedersen 2018).

Pedersen har ikke stået alene i sine bestræbelser om at råbe befolkningen op. Andre har også ihærdigt bemærket, at vi som samfund bør skærpe vores fokus på de kommende generationers forhold til digitale teknologier og online platforme.

Marie Møller Kristensen har ligeledes gjort indsigelser mod betegnelsen *digital indfødte* og hun ytrer, at der for tiden bliver gjort adskillige spændende tanker omkring digital dannelse, men en ting er sikkert, og det er at ingen fødes med en sådanne indsigt eller digitale kompetencer (Kristensen 2020).

Vi har som samfund forsømt en hel generation, som ikke er blevet hverken opdraget eller skolet i, hvordan man etisk og forsvarligt begår sig med digitale teknologier. Vi har muligvis begået et *digitalt omsorgssvigt*, som Pedersen kalder det (Pedersen 2018). Det lader dog til, at det lige så stille er begyndt at trænge ind i akademikernes, pædagogernes, undervisernes og sågar politikernes bevidsthed, at danske børn og unges digitale dannelse og teknologiforståelse simpelthen er blevet negligeret alt for længe. Og derfor oplever vi en markant intensivering i opmærksomheden på digital dannelse netop nu.

Digital dannelse er et brandvarmt tema både i den akademiske verden og i den offentlige debat, og der findes efterhånden en del dansksproget litteratur om emnet (Thorhauge 2017).

Digital dannelse er endda gået hen og blevet lidt af et hverdagsbegreb (Johansen 2022), men det hedder sig, at de danske borgere faktisk først officielt blev introduceret til begrebet, da Undervisningsministeriet i 2016 besluttede at indskrive digital dannelse som et led i den dagældende '*Fællesoffentlige digitaliseringsstrategi*'. Denne strategi var gældende indtil 2020 (Mehlsen 2016).

Det lader til, at der er udbredt enighed om, at digital dannelse er en pædagogisk opgave, som hovedsagligt hører til i grundskoleuddannelsen.

Grundskolen er naturligvis ikke den eneste instans, der bidrager til dannelse i det danske samfund, men i og med at de fleste børn og unge i Danmark tilbringer op imod 10 år af deres liv i en eller anden form for grundskoleuddannelse, samt at grundskolen er bygget op omkring et bestemt indhold, der skal være med til at præparere eleverne til livet udenfor skolen, må man kunne hævde, at grundskolen er den mest indflydelsesrige dannelsesinstitution, vi har

(von Oettingen 2017). Og derfor giver det da også mening, at denne opgave ligger hos grundskolen.

Det er ikke første gang at den danske grundskole bliver ansvarshavende for at skulle påtage sig uddannelsesopgaven i forbindelse med en teknologisk opfindelse.

Tilbage i 1974, da Piccolo-computeren blev introduceret i folkeskoleundervisningens datalære, EDB-undervisningens forgænger, vedtog man i samme omgang en ny skolelov, hvori skolen desuden fik til opgave at informere eleverne om de samfundsmæssige implikationer som datidens computere kunne have.

For datalære som fag i folkeskolen er det centrale imidlertid hverken databehandlingens videnskabelige fundament eller dens teknologiske baggrund, men dens relationer til samfundet og dets borgere. Faget beskæftiger sig først og fremmest med databehandlingens rolle i samfundet og dens betydning for samfundet og for den enkelte, og har dermed en særlig almen og tværfaglig karakter (Folkeskolens læseplansudvalg 1974).

Verden har forandret sig en del siden 1974, men fra politisk side er man stadig optaget af, at grundskolen må varetage den opgave, det er at uddanne grundskoleelevernes sociale og samfundsmæssige bevidsthed, hvad angår tidens teknologiske tendenser.

I 2019 iværksatte Undervisningsministeriet et forsøgsprojekt rettet imod udviklingen af teknologiforståelse hos børn og unge i de danske grundskoler. I den sammenhæng blev 46 folkeskoler rundt omkring i landet udvalgt som forsøgsskoler til at indgå i dette undervisningseksperiment.

I oktober 2021 blev forsøget afviklet, og den afsluttende rapport afslørede, at både elever og pædagogisk personale overvejende havde været begejstret for forsøget, men blandt det pædagogiske personale var der imidlertid konsensus om, at det didaktiske indhold kunne have været udarbejdet med yderligere grundighed.

Det pædagogiske personale fastslår følgende: "[...] fagligheden er vanskelig at forstå og omsætte til undervisning, og de oplever i varierende grad at være kompetente til at gennemføre undervisningen i teknologiforståelse" (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (1))

Skønt førnævnte udfordringer har 29 ud af de 46 forsøgsskoler planer om at fortsætte med teknologiforståelse som en fast del af skoleskemaet (Bølling-Ladegaard 2021).

I forbindelse med søsætning af den omtalte forsøgsordning ytrede børne- og

undervisningsminister Rosenkrantz-Theil det efterstående: ”Lige nu har vi en skole, der er for boglig, og et dannelsesbegreb, der er for snævert. Så jeg bider mærke i, at eleverne bliver motiverede af at få teknologien mellem hænderne. Det er også et positivt tegn, at mange elever bliver mere bevidste om deres egen adfærd på nettet og reflekterer over indhold på sociale medier”. Citatet vidner om, at regeringen har fokus på dannelse i relation til teknologi, men der nævnes i denne sammenhæng ikke noget om, hvordan dannelsesbegrebet forstås (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (1)).

Som J. C. Jacobsen har fremhævet, har der siden indførelsen af folkeskolens formålsparagraffer været tvivl om, hvilket dannelsesbegreb man opererer med i den danske grundskoleuddannelse. Men tidligere har forståelsen for dannelse i korte træk været, at folkeskolen skal have fokus på at udvikle det hele menneske i fællesskab med andre (Jacobsen 2012).

Tager man imidlertid et blik på *'Bekendtgørelse af lov om folkeskolen'* anno 2022, så bliver dannelse ikke nævnt som selvstændigt begreb på noget tidspunkt (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (3)).

Efter afviklingen af omtalte forsøgsordning omkring teknologiforståelse som undervisningsfag i grundskolen, indgik regeringen i december 2021, altså i slutning af sidste år, en politisk aftale, der har til formål at ”[...] styrke børn og unges digitale dannelse” af den nette sum af 52,5 millioner kroner (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (2)).

Efterfølgende er der yderligere vedtaget en aftale i samarbejde med *Medierådet for børn og unge*, hvor man har afsat 5 millioner til ”styrkelse af digital dannelse hos børn og unge”, meget lig den aftale man indgik i Børne- og Undervisningsministeriet, som nævnt foroven (Kulturministeriet 2022).

Det er naturligvis positivt, at vi langt om længe er vidner til konkret politisk handling på området, men der er flere faldgruber i aftalerne.

Bl.a. ser jeg et problem i, at det med en sådanne aftale forventes, at alle skoler har samme forudsætninger og derfor er i stand til at arbejde med digital dannelse på samme måde. Dette er selvsagt ikke tilfældet, idet alle skoler, i kraft af både skolens beliggenhed, skolens alder og skolens ressourcer, har forskellige vilkår, som influerer måden, hvorpå man implementerer nye tiltag. Desårsag burde man fra regeringens side udarbejde en overordnet aftale med nogle retningslinjer, som gælder for alle grundskoler, men som samtidigt tilgodeser de enkelte skolars og kommuners handle- og ressourcemuligheder, da disse som sagt kan variere fra sted til sted. Ideelt set skulle man skræddersy digitaliseringsstrategier og undervisningsforløb

omkring f.eks. teknologiforståelse i samarbejde med de enkelte kommuner og dernæst i samarbejde med grundskolerne i den pågældende kommune.

”Udvikling skal ske lokalt med afsæt i børn og unges livsverden og gerne i samspil med skolens fag” skriver Formand for Danmarks it- og medievejlederforening Thomas Dreisig Thygesen i Skolemonitor, og dette er jeg meget enig i (Thygesen 2021).

Pamfletter og læremidler omkring digital dannelse er i min optik utilstrækkelige remedier for at kunne forstå, hvad digital dannelse egentlig omfatter, men som det forholder sig på nuværende tidspunkt, har underviserne ikke meget andet at tage udgangspunkt i, og det er derfor op til de enkelte grundskoler og grundskoleundervisere at afgøre, hvordan man arbejder med digital dannelse.

Jeg vil mene, at regeringen som minimum burde kunne stille en definition af begrebet digital dannelse til rådighed, således at grundforståelsen for digital dannelse bliver ensartet for alle, der på den ene eller anden måde beskæftiger sig pædagogisk med emnet.

Begrebet digital dannelse er imidlertid ikke defineret i *'Aftalen om styrket indsats for digital dannelse af børn og unge'* (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (2)).

I Folkeskoleforligskredsens aftale nævnes en Digital Trafikklub, dog uden en konkret beskrivelse af hvad denne trafikklub omfatter, andet end at “[...] denne der skal klæde børn og unge på til at begå sig trygt og sikkert på internettet” (Børne- og undervisningsministeriet 2021 (2)). Men at internet-færdigheder og ikke mindst kritisk tænkning er noget, man sådan lige kan lære gennem en trafikklub, slår mig som værende en oversimplificering af sagens kerne. Den digitale verden befinder sig i konstant forandring, og indholdet i dannelsen bør derfor akkommodere det digitale domæne.

Grunderlæggeren af Center for Digital Pædagogik Anni Marquard gør også indsigelser mod trafikmetaforen, og i et blogindlæg skriver hun følgende: ”Problemet er bare, at det digitale landskab er foranderligt som intet andet i denne verden. Indsatsen og påklædningen af de unge må ikke ses som et flueben. Gode internetvaner er ikke noget, man lærer på lige fod med at cykle [...]” (Marquard 2021). Thygesen er også enig i denne betragtning (Thygesen 2021).

Hvad angår digital dannelse, så mener Marquard ikke, at der mangler litteratur på området, men snarere at der skabes tydeligere sammenhænge i forløbene og litteraturen om digital dannelse, og om dette skriver hun: ”Det er vores opfattelse, at de fleste undervisere i folkeskolen kender til adskillige forløb omkring digital dannelse” (Marquard 2021).

I min optik er en pædagogisk udfordring, at der foreligger så meget forskelligartet materiale om digital dannelse, og netop fordi der findes så mange forskellige eksempler på litteratur og teorier om digital dannelse, har jeg med dette speciale sat mig for at undersøge, om der alligevel forekommer nogle fælles kendetegn for hvordan digital dannelse, teoretiseres i denne litteratur.

Min formodning er, at hvis man som underviser i grundskolen har intentioner om at arbejde målrettet med digital dannelse, da vil man søge inspiration i lettilgængelig og dansksproget litteratur på området, og af den grund har jeg udvalgt tre danske bøger om digital dannelse.

Disse bøger er henholdsvis *'10 tanker om digital dannelse'* af Stine Liv Johansens, *'Hvordan bliver vi digital dannede?'* af Camilla Mehlsens og Vincent F. Hendricks samt *'Digital dannelse'* af Jeppe Bundsgaard.

Hensigten er at undersøge om der i de tre udvalgte bøger optræder nogle konceptuelle ligheder om digital dannelse, og formålet med dette speciale er at skrive disse ligheder frem.

Men mit ærinde er ikke at foretage indvendinger imod forfatterens argumentation for hvad digital dannelse bør være, og ej heller vil jeg forholde mig til de konkrete emner, som forfatterne forslår man bør arbejde med i forbindelse med digital dannelse. Et sådan projekt ville resultere i en alt for omfattende afhandling, og dette sætter specialets sidemæssige begrænsning derfor en naturlig stopper for.

Derimod vil jeg lave enkelte nedslag ved de generelle teoretiske karakteristika, som synes at være tilbagevendende i litteraturen vedrørende digital dannelse, og med afsæt i disse vil jeg diskutere hvilke eventuelle pædagogiske problemer og begrænsninger disse teoretiske fællestræk kan medføre for undervisningen i digitale dannelse i grundskolen.

Mine undersøgelsesspørgsmål lyder desårsag som følgende:

- Hvorfra stammer begrebet digital dannelse?
- Hvilke konceptuelle ligheder findes der mellem de tre teorier om digital dannelse?
- Forholder de tre forfattere sig til skolens rolle i forhold til digital dannelse?
- Fremgår det af litteraturen, hvilket dannelsesperspektiv der tages udgangspunkt i?
- Hvilke pædagogiske udfordringer kan de konceptuelle ligheder medføre?

Specialets struktur

Specialet er konstrueret i to dele.

Den første del er en idehistorisk redegørelse af dannelsesbegrebets oprindelse og udvikling. Dette gøres på baggrund af en antologisk læsning af et bredt tekstkorpus bestående af nyere dansksproget litteratur vedrørende dannelsesbegrebet. De pågældende dannelsesfilosofier, som der redegøres for, vil også kontinuerligt blive gransket for formodede begrænsninger.

Indledningsvist forklares nyhumanismens dannelsesfilosofi og *Bildungs*-begrebet, som udsprang fra denne tradition. I den anledning gennemgår jeg Wilhelm von Humboldts og Johann Friedrich Herbarts tanker om *Bildungs*-begrebet.

Dernæst udlægges Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse og den dobbelte åbning samt Finn Thorbjørn Hansens indvendinger imod Klafkis dannelsesfilosofi.

I den anden halvdel af del et undersøger jeg, hvordan dannelsesbegrebet har udviklet sig i nyere tid. Dette gøres bl.a. med afsæt i Lars Geer Hammershøjs idé om *selv-dannelse* og på baggrund af Søren S. E. Bengtsens artikel '*Dannelses korridor*', hvori et mere spekulativt forslag til en dannelsesfilosofi interpreteres.

Afslutningsvis bliver Lars Løvlies dannelsesfilosofi *teknokulturel dannelse* præsenteret som endnu et alternativt til den klassiske forståelse af dannelsesbegrebet.

I specialets anden del dykker jeg ned i de tre værker om digital dannelse. Men inden diskussionen om disse iværksættes, foretager jeg en koncis redegørelse for Kirsten Drottners oprindelige tanker om digital dannelse.

Ærindet med specialet er som sagt ikke at gå nærmere ind i Drottners dannelsesfilosofi, men hendes begreb anstifter imidlertid baggrunden for hele teorien om digital dannelse, og derfor har jeg fundet det relevant blot at skitsere hovedtrækkene i Drottners filosofi.

Dernæst studeres de konceptuelle fællestræk, som gentager sig i litteraturen om digital dannelse. De teoretiske ligheder diskuteres herefter, og disse omhandler, at der i litteraturen er et overvejende fokus på nogle bestemte færdigheder og kompetencer, som skal anskaffes, for at man ifølge forfatterne kan blive digitalt dannet.

Dette fører mig ind i en diskussion omkring, hvordan en kompetencebaseret tilgang til digital dannelse potentielt set kan have negative konsekvenser for pædagogikken.

Afslutningsvist behandler jeg, hvorvidt teorien om digital dannelse er en *affirmativ* dannelsesstilgang, samt hvilke implikationer en sådan tilgang kan afstedkomme.

DEL 1: DANNEELSE

1.1 Klassisk dannelsesfilosofi

Indledende bemærkninger om dannelsesbegrebet

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for det tyske *Bildungs*-begrebs filosofiske herkomst, idet dannelsesdiskursen og den pædagogiske tradition i Danmark særligt har rødder i den tyske nyhumanisme, hvorfra *Bildungs*-begrebet altså stammer (Jeppesen & Kristensen 2002; Larsen 2013; Jacobsen 2012).

Jeg er bekendt med, at de britiske empirister, under termene *culture* (Kemp 2015) eller *self-cultivation*, gjorde sig tanker om det, vi i Danmark betegner som dannelse, og at man i Frankrig – her bidrog Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) f.eks. med sit æuvre 'Emile' – ligeledes behandlede emnet under begreberne *formation* og *culture* (Jeppesen & Kristensen 2002). Jeppesen og Kristensen hævder sågar, at Rousseaus filosofi lagde byggestenene for "[...] hele den tyske dannelsesstænkning" (Jeppesen & Kristensen 2002: 102). Den Danske dannelsesdiskurs er dog som sagt afledt af nyhumanismens filosofiske tradition, og derfor vil jeg grundlæggende forholde mig til den tyske *Bildungs*-begreb i det efternævnte.

Formålet med denne diakrone udredning er at sikre, at der ikke fremadrettet hersker nogen tvivl om, hvordan dannelsesbegrebet har udviklet sig, og hvad dannelsesbegrebet indbefatter. Herefter vil jeg kaste lys over Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesfilosofi, for dernæst at undersøge, hvad der karakteriserer et moderne og tidssvarende dannelsesbegreb.

Alle fremtidige drøftelser om dannelse er følgelig funderet i den indeværende præsentation af dannelsesdiskursen, og selvsamme tolkning vil derfor støbe fundamentet for specialets efterfølgende drøftelser og diskussioner vedrørende digital dannelse.

Det tyske *Bildungs*-begreb

Dannelsesdiskussionen er en gammel travet i filosofihistorien, og dannelsesbegrebet kan til tider virke en kende fortærsket. Dette skyldes bl.a., at 'dannelse' som gløse er blevet flittigt brugt i mange forskellige sammenhænge, hvoraf nogle af disse anvendelser forekommer forcerede. Derudover har jeg selv en oplevelse af, at dannelsesbegrebet ofte anvendes, uden at der foreligger nogen egentlig begrebsafklaring af dannelse i den pågældende kontekst.

Dannelsesbegrebet er gennem tiden blevet påvirket, ikke kun af filosofiske traditioner, men også af forskellige politiske og religiøse overbevisninger, og diskussionen om, hvordan dannelsen skal praktiseres, samt hvad dannelse bør indbefatte, har imidlertid forårsaget en del polemik. Som Kristensen fremhæver, har dannelsesbegrebet siden 1700-tallet været direkte genstand for stridighed (Kristensen 2017), og det varsles, at vi muligvis aldrig finder enighed om en endegyldig begrebsbestemmelse for dannelse (Jacobsen 2012).

Alligevel vil jeg give mig i kast med at udfolde dannelsens filosofiske herkomst og udvikling.

Pædagogikken som filosofisk tradition udspringer af filosofien i det antikke Grækenland. Det var i græcitetten, at selve idéen om *Paideia*, det vi i dag kalder pædagogik, blev fremavlet. Den mest præcise oversættelse, man kan foretage af ordet *Paideia*, er 'børneopdragelse' (Olsen 2004). *Paideia* forstås imidlertid også som pædagogikkens virke, altså de konkrete handlinger der foretages i børneopdragelsen. Som von Oettingen skriver, dækker begrebet over selve professionen, dvs. over "[...] læren om teorien om den menneskelige dannelse og opdragelse" (von Oettingen 2006: 15), og i andre sammenhænge sidestilles begrebet *Paideia* sågar med en almen kulturforståelse og det at blive et oplyst menneske (Kristensen 2017).

Nogle af pædagogikkens spædste kontemplationer menes at kunne spores tilbage til en af Platons dialoger, nærmere betegnet teksten *Menon*. Dette værk anses af den grund for at være en af de tidligste pædagogiske tekstkilder, vi har kendskab til (Schou 2013).

I *Menon*, hvori Sokrates er protagonisten, anstiftes Sokrates' læringsteori på baggrund af en overbevisning om, at menneskesjælen må være uforgængelig. I dialogen udtrykker Sokrates følgende: "Da sjælen altså er udødelig, er født mange gange og har set alting her og hos Hades, findes der ikke noget den ikke har lært" (Platon 2011: 526 §81c). Denne anskuelse, der kan beskrives som en slags generindringsdoktrin, betegnes på græsk som *anamnesis* (Grøn et al. 1983). Af den grund hævder Sokrates, at underviseren er forpligtiget til at stille de 'korrekte' spørgsmål, for at elevens latente viden kan realiseres, og måden, hvorpå man spørger korrekt, er ved at anvende den *maieutiske* metode. Det er "[...] ifølge Sokrates, undervisningens opgave at bringe noget slumrende til live hos eleven" (Schou 2013: 28).

Man er for længe gået bort fra Sokrates' læring om *anamnesis*. Men Sokrates' arv har i høj grad sat sit mærke ikke blot på filosofien, men også på pædagogikken. Og tager man Sokrates' idé om læring i betragtning, er det intet under, at flere dannelsesfilosoffer, som Schou netop understreger, har anlagt sig en overbevisning om, at dannelse givetvis berører kultiveringen af et sæt foreskrevne egenskaber hos det enkelte individ (Schou 2013).

Et eksempel er hos J. F. Herbart, hvor retorikken trækker tydelige tråde tilbage til Sokrates' tænkning, når Herbart i '*Pædagogiske forelæsninger i omrids*' fra 1835 anvender vendingen 'sjælsevner' ved sin fremstilling af *Bildungs*-begrebet. "Formbarheden afhænger således ikke af et forhold mellem flere oprindelige adskilte sjælsevner, men derimod af et *forhold inden for de allerede erhvervede forestillingsmasser*" (Herbart 1980: § 33).

Bildung er et enestående begreb. *Bildung* er afledt af det tyske ord *Bild*, som betyder billede. I Sverige har man ordet *Bildning*, hvilket gør det muligt at anvende termen mere direkte, end vi kan på dansk. På dansk har vi nemlig ikke noget ord, der er ækvivalent med *Bildung*. Den nærmeste oversættelse vi kommer, er betegnelsen *dannelse* (Jeppesen & Kristensen 2002).

Ifølge Steen Nepper Larsen var Johann Gottfried Herder (1744-1803) den første til at bringe ordet *Bildung* ind i den filosofiske terminologi (Larsen 2013).

Herders *Bildungs*-filosofi kredsede om kulturelle og nationale kendetegn, og Herders syn på dannelse banede sig også vej ind i nogle af de mest renommerede dannelsesstænkernes filosofi, heriblandt vores egen N.F.S. Grundtvig og den tyske dannelsesfilosof Wilhelm von Humboldt (Larsen 2013).

For Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der selvskrevet gik i Herders fodspor, skulle dannelsens sysler tjene et højere formål, og for ham blev *Bildungs*-begrebet unægteligt koblet sammen med uddannelse. En uddannelse der som sådan ikke var afhængig af selve skolen, men af kvaliteten af den undervisning som foregik heri (von Oettingen 2019). Derfor var von Humboldts syn på skole og læring, at man i skolen skulle uddanne kontemplative og elokvente borgere, altså producere personer der kunne bidrage til samfundet (Larsen 2013).

I von Humboldts dannelsesprojekt var individuel fornuft et betydningsfuldt aspekt, idet man som menneske ikke blot bør forlade sig på samfundets værdier eller konformitet. Ifølge von Humboldt må et dannet menneske være i stand til at stille sig kritisk overfor sig selv og sine medmennesker. I denne henseende samlede von Humboldt tråden op fra Immanuel Kant (1724-1804), idet Kant forinden von Humboldt havde gjort sig tilsvarende tanker om dannelse (Fossland 2011).

Ifølge Schou indebar dannelse for Kant et såkaldt *modus*-skifte. Dette *modus*-skifte omfatter en transition "[...] fra en *naiv indstilling* til tilværelsen til en mere *kritisk indstilling* til samme tilværelse" (Schou 2013: 29). For Kant handlede dannelse altså om, hvordan man

som menneske tilgår den verden, man tager del i, og dannelse var for Kant ensbetydende med selvrefleksion (Schou 2013).

Kants dannelsesfilosofi involverede endvidere en politisk dimension, nemlig formningen af en subjektivitet der harmonerede med det fremtonende civilsamfund, som helst sås bestående udelukkende af selvtænkende mennesker (Biesta 2006).

Selvrefleksion er imidlertid ikke et princip, som nogensinde er blevet afmonteret fra dannelsesprojektet, og bl.a. har J. C. Jacobsen fremført en moderne dannelsesfilosofi, som grundlæggende angår selvrefleksion (Qvortrup & Bengtsen 2019).

For Jacobsen omhandler dannelse det at være i stand til at reflektere "[...] over egen identitet, social identitet og over det værdigrundlag, viden bygger på og anvendes på [...]", da vores samfund unægtelig er indhyllet i ideologiske værdispørgsmål (Jacobsen 2012: 107).

Til og med Romantikken havde man i uddannelsesmæssige sammenhænge været stærkt optaget af udenadslære. Von Humboldt advokerede derimod for fri og kritisk tænkning, og dette blev desårsag til et af hovedtrækkene i *Bildungs*-traditionens filosofi.

"De romantiske filosoffer opfattede dannelse (Bildung) som elevens selvkulturering gennem fri, intellektuel leg med de kulturelle objekter; musik, teater og klassisk kanonisk litteratur. Kort sagt kulturens bedste frembringelser" (Jacobsen 2012: 112).

Endvidere var menneskets korporlighed et af kardinalpunkterne i von Humboldts dannelsesbetragtning. Fosslund skriver følgende: "Mennesket har også en kropslig eksistens, med evner til fysisk utfoldelse, sanselige fornemmelser og et rikt og varieret følelsesliv. Og ved siden af det kropslige og fornuftsmæssige peger Humboldt på skapende krefter som fantasi, forestillingsevne og kunstnerisk innbildningskraft" (Fosslund 2011: 202).

Før nyhumanismens frembrud var overbevisningen, at individet kun kunne socialiseres, altså dannes, på baggrund af vedkommendes iboende egenskaber – med udgangspunkt i individets sjælsevner, som Herbart kaldte det – men i kølvandet på *Bildungs*-filosofien blev der gjort oprør mod denne betragtning af dannelsen.

Om den omtalte vending i dannelsesbetragtningen ytrer Fosslund følgende: "Hos Humboldt, og mange andre tyske nyhumanister, finder vi derimot en forestilling om at visse individuelle egenskaber er udtryk for unike og originale måter å være menneske på. I hvert kjønn, i hvert folk og i hvert enkelt menneske finnes det egne, individuelle krefter og særegne måter som de allmenmenneskelige egenskapene kommer til uttrykk på (Fosslund 2011: 203).

En sådan indstilling til dannelsesdiskursen var i von Humboldts tid temmelig innovativ.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) betragtes af von Oettingen som en af de mest betydningsfulde dannelsesstænkere igennem tiden (von Oettingen 2006).

I Herbarts dannelsesstænkning skelner han mellem begreberne *Bildsamkeit* og *Bildung*.

Ifølge Herbart må årsagen til, at vi overhovedet taler om *Bildung*, altså dannelse, forklares med menneskevæsenets formbarhed; dets *Bildsamkeit*. *Bildsamkeit* skal forstås som individets modtagelighed over for dannelsen (Løvlie 2015) eller med andre ord, ” [...] at barnet har en åben dannelsesnatur, dvs. selv skal være med til at forme sin ubestemte bestemmelse” (Böwadt 2017: 45), sådan som Böwadt formulerer det.

I modsætning til *Bildungs*-begrebet, hvor man primært beskæftiger sig med endemålet og det ønskede ideal for dannelsen, refererer *Bildsamkeit* derimod til individets dannelsesmulighed. Og Von Oettingen understreger, at *Bildsamkeit*-begrebet dækker over individets selvstændige og identitetsmæssige tilblivelsespotentiale (von Oettingen 2006).

For Herbart, fremfører von Oettingen, indebar *Bildsamkeit* ”[...] ikke en teleologisk forudbestemmelse, men en dannelsesmæssig åbenhed, der først i kraft af den pædagogiske proces konkretiseres. En overgangsbevægelse i det åbne og ukendte. Herbarts pointe [...] er, at mennesket i en ”moderne” verden ikke længere kan tale om et ”bestemt” personligt liv, men kun om en personlig fasthed over for en ”ubestemt” fremtid” (von Oettingen 2006: 68).

Med idéen om *Bildsamkeit* fremfører Herbart altså en teori om, at alle mennesker er formbare, plastiske skabninger, som alle er indviklet i en evigtgyldig udviklingsproces, hvori identitet og personlighed ikke er anlagt af et foreskrevet bestemmelsessted.

Skal man placere *Bildsamkeit*-begrebet i et mere nutidigt perspektiv, kan man passende nævne Dietrich Benner (f. 1966), hvis dannelsesstanker både er en continuation og samtidig et opgør med nyhumanismens dannelsesstradition.

På aforistisk vis proklamerer Benner, at *Bildsamkeit* er *det*, der adskiller mennesket fra naturen, fordi mennesket modsat naturen ikke besidder nogen iboende *telos*. Af den grund menes mennesket, altså sammenlignet med dyr, planter og lignende, at være en ufuldendt entitet, begrundet med den kendsgerning, at mennesket ikke blot er blevet stillet til opgave at fastsætte hele handlingsgangen for sin tilværelse, men sågar også sin egen værensmæssige anordning; sin ontologiske berettigelse (Böwadt 2017; Benner 2005).

Som Böwadt skriver, bliver mennesket ”[...] nødt til gennem handling at kompensere for, at det er et mangelfuldt væsen, hvorimod dyret har en fast bestemmelse” (Böwadt 2017: 44).

Den tyske *Bildungs*-filosofi handlede altså hovedsageligt om, at samfundets konstellation og ikke mindst uddannelsesinstitutionernes anordning skulle være garant for en ramme, hvorigennem individet kunne fremskaffe sine immanente egenskaber i samklang med humaniteten og dermed i overensstemmelse med *verdensånden*. Men for nyhumanisterne omhandlede dannelse ikke blot, hvorledes man bliver til som menneske; som subjekt, men også om at have blik for, at individet indlysende nok må skulle socialiseres i overensstemmelse med samfundets kulturelle værdisæt og foreliggende normer.

Som Peter Kemp (1937-2018) har bemærket, hvilede *Bildungs*-filosofien på det princip, at "[...] dannelse er en social *karakterdannelse*, en formning af det biologiske væsen, som ethvert menneske er fra fødslen, til et kulturelt væsen" (Kemp 2015: 41).

I *Bildungs*-traditionen havde der så at sige befæstet sig konsensus om, at dannelse både må og bør finde sted som et resultat af og, vigtigst af alt, for civilsamfundet. Desårsag var den daværende dannelsestænkning domineret af en entydig målsætning om at skabe introspektive, livsduelige og produktive borgere, der kunne gebærde sig efter, hvad der var i samfundets bedste interesse. Kristensen skriver, at *Bildung* "[...] helt grundlæggende handlede om dannelsen og formningen af barnet som menneske og borger, om dannelsen af menneskets anlæg, kræfter og smag, dets kundskaber såvel som dets moralske og sociale egenskaber og karakter" (Kristensen 2017: 53), hvilket afspejler en forventning om, at et dannet menneske er et, som upåklageligt formår at indordne sig efter samfundets forskrifter og "[...] kulturelle substans", som Steen Nepper Larsen kalder det (Larsen 2013: 17). Desårsag sættes den nyhumanistiske *Bildungs*-tradition oftest i forbindelse med en borgerlig dannelsestradition.

Med nyhumanismens indtog skete der en betydelig ændring i idéen om dannelse – som i antikken og helt op gennem middelalderen handlede om at opdyrke og fremfinde individets iboende og bestandige dispositioner – til en opfattelse af mennesket som værende modtagelig overfor for eksterne, med andre ord kulturelle, samfundsmæssige og sociale påvirkninger. Dog med det sigte, at de pågældende borgere ville bidrage aktivt til samfundet.

Alligevel ses der tydelige spor fra nyplatonismens og middelalderens tænkning "[...] om dannelse gennem efterligning af evige eller forbilledlige former" i den tyske dannelsesfilosofi, og Jeppesen og Kristensen fremhæver ydermere, "[...] at de oprindelige teologiske forestillinger om menneskets dannelse til billede via afbildning af et forbillede eller – enklere udtrykt – dannelse i henhold til et forbillede, stadig gør sig gældende for den sekulariserede og nyhumanistiske *Bildungs*problematik [...]" (Jeppesen & Kristensen 2003: 102).

Hvor man altså tidligere mente, at mennesket blev dannet efter guds billede, handlede dannelsen for nyhumanisterne nu om at blive formet efter menneskehedens og sit eget billede; "[...] i humanitetens almene billede", som Kristensen skriver (Kristensen 2017: 53).

Denne binding til en græsk forbilledlighed udgør imidlertid kun det ene ben af den tyske Bildungsproblematik. Den er tillige knyttet til en forestilling om *individualitet* som udgangs- og endepunkt for en dannelse, hvis totalitet ikke lå i omfanget af viden og indsigt, altså ikke i en encyklopædisk omfattende og afrundet dannethed, men i den harmoniske og alsidige udfoldelse af de individuelle anlæg og kræfter i retning af det hele menneske (Jeppesen & Kristensen 2003: 106).

Skønt nyhumanismen og de dertilhørende *Bildungs-* og *Bildsamkeit*-begreber øjensynligt besidder flere positive kvaliteter – sådan som det er blevet udlagt i ovenstående afsnit – er der fra forskellige fronter blevet gjort indsigelser imod den umiddelbare kendsgerning, at *Bildungs*-traditionen var mærket af en *essentialistisk* forestillingsverden.

A. V. Nielsen fremhæver at nyhumanismens, specielt Herbart's, begrebsapparat har mødt en del kritik, heriblandt fra George Herbert Mead og John Dewey, som begge beskylder den tyske dannelsesstradition for at være *essentialistisk*. Mead's kritik lyder som følgende:

Han kritiserer eksplicit den herbartianske pædagogik, fordi den ikke betragter barnet "som et selv blandt andre selv'er, men som en apperceptionsmasse. Barnets relation til andre i den gruppe, det tilhører, har ingen umiddelbar relevans for stoffet eller for indlæringen af det". [...] Hos Mead og Dewey besidder mennesket ikke et væsen, der venter på at blive virkeliggjort, som det er tilfældet i den tyske dannelsesstradition. Mennesket vokser med opgaverne og tilpasser sig til miljøet (Nielsen 2005: 216-217).

Et andet kendetegn ved nyhumanisternes *Bildungs*-filosofi, som vi er nødsaget til at berøre, var, at strømningen i høj grad lå under for nationalkonservativ indflydelse (Jacobsen 2012; Løvlie 2003). En sådan tænkning har sidenhen sat sine spor på dannelsesfilosofien, også herhjemme, bl.a. i form af Grundtvig borgerlige dannelsesfilosofi, men som Jacobsen fremhæver, giver det ikke længere mening at plædere for national identitet, når vi søger at anstifte en kontemporær dannelsesstradition. Jacobsen skriver, at "[...] et moderne dannelsesbegreb må gøre op med den tunge, nationalromantiske arv, der knytter sig til skabelsen af det borgerlig individ" (Jacobsen 2012: 106).

Globaliseringen og i særdeleshed internettet har forbundet menneskeheden på tværs af landegrænser og kulturer, og derfor kunne man fristes til at hævde, at vi specielt med internettet er kommet Kants *kosmopolitiske* ambitioner et skridt nærmere (Larsen 2013).

Som Neil Selwyn påpeger, har nogle kommentatorer sågar tilskyndet, at vi med indmarchen af digital teknologi alle indgår i et globalt *verdensborgerskab*. Ikke blot kommunikerer vi med andre mennesker på tværs af grænselinjer, men den verdensøkonomiske tilstand samt klimaspørgsmål, sygdomsincidenter og kulturkrige er også ekspanderet som et resultat af den altomspændende digitalisering af både velfærds- og udviklingssamfund (Selwyn 2017).

Kategorial dannelse

En af de mest ansete dannelsesstænkere i det 20. århundrede, og som i særdeleshed har været med til at influere den danske grundskoledidaktik, er Wolfgang Klafki (1927-2016).

Som mange andre drog Klafki inspiration fra von Humboldt, og i sin dannelsesteori argumenterede Klafki gennemgående for, at dannelse fortrinsvis finder sted igennem grundskoleundervisning (von Oettingen 2019; Bengtsen 2013).

I stil med sine forgængere holder Klafki fast i dannelsens almene karakter, men han udbreder dannelse til også at skulle omfatte fænomener, der befinder sig udenfor individets umiddelbare referenceramme, til historiske, samfundsmæssige og kulturelle begivenheder, som har fundet sted, og som forekommer på globalt plan (Jank & Meyer 2006).

Udgangspunktet i Klafkis dannelsesstænkning er den tilsyneladelse, som Klafki kalder *den dobbelte åbning*. I den dobbelte åbning ligger der, at eleven gennem undervisning skal introduceres til de foreliggende problemstillinger, der findes i vedkommendes virkelighed, for at eleven kan blive kanaliseret ind i verden med en dybere begribelse af samfundets umiddelbare betingelser. Formuleret mere simpelt, så har undervisningen til formål at åbne barnet op for verden, så verden kan blive åben for barnet, og eleven som følge heraf kan ende ud som en virkelysten samfundsaktør (Klafki 2001).

For Klafki er grundskoleuddannelsens hovedopgave at fremme elevernes forståelse for og indsigt i *tidstypiske nøgleproblemer*, m.a.o. i de epokale problemkomplekser, som der nu engang udmærker sig i den samtid, som eleven lever i (Klafki 2001), og Klafki mener af denne grund, at råmaterialet i undervisningen bør være af kategorial karakter, altså at læringsindholdet skal være koncentreret omkring samfundets og verdens ”[...] væsentlige, strukturelle, principielle, typiske, [og] lovmæssige [...]” sammenstykning (Moos 2017: 21).

Det bør påpeges, at disse såkaldte *tidstypiske nøgleproblemer* ikke har nogen fastforankret tematik, men netop i kraft af deres temporale orientering fluktuerer og omkalfatres i takt med historiske begivenheder. Nøgleproblemerne manifesterer sig derfor ved en række perspektiver og temaer, der er med til at konstituere den pågældende æra (Klafki 2001).

På nuværende tidspunkt vil man med al sandsynlighed klarificere den globale klimakrise, Covid-19-pandemien, og senest de russiske aggressioner mod Ukraine, som nogle af de mest højtrangerende nøgleproblemer, der har været med til at definere begyndelsen af det 21. århundrede (Moos 2017).

Klafkis kategoriale dannelsesfilosofi har af indlysende årsager været inspirationskilden for mange af efterkrigstidens uddannelsessystemer, dannelsesstanker og didaktiske metodikker. Ikke desto mindre fremdrages det, at der eksisterer nogle faldgruber i Klafkis kategoriale dannelsesstækning.

I Klafkis dannelsesteori råder der som sagt en målsætning om ikke blot at uddanne eleverne i faglige kundskaber, men om også at myndiggøre eleverne, så de bliver i stand til at forholde sig til og involvere sig i f.eks. politiske, økonomiske og miljømæssige nøgleproblemer, og dermed i almenyldige anliggender. Kategorial dannelse kan altså ikke konstitueres alene ved en elementær undervisning, der i sin grundform er pragmatisk og *værdineutral*, men bør i stedet begrundes i og tilvejebringes via grundskoleuddannelsen, som uvægerligt er *værdiladet*. Derfor må dannelse ifølge Klafki involvere et kontinuerligt verdensudsyn (Bengtzen 2013; Kristensen 2017). Men man skal være forsigtig med at lade sig tryllebinde af de forhåndenværende nøgleproblemer, mener Jank og Meyer.

Jank og Meyer påpeger, at der ved den kategoriale dannelse kan være fare for, at man som fagperson utilsigtet etablerer en ideologisk uddannelsesmetodik, der kommer til at tilsidesætte træningen af gængse færdigheder såsom læsning, skrivning og algebra, for i stedet at fokusere på udvalgte nøgleproblemer. En fiksering som denne kan i værste fald resultere i, at man stirrer sig blind på presserende samfundsproblematikker, dvs. på aktuelle kulturelle og sociale fremtrædelsesformer, og undervisningens ideologiske ståsted kan antageligt blive en forhindring for, at den læring og dannelse som indtræffer igennem undervisningen, vil have de rette betingelser for at kunne udfolde sig parallelt med påkommende begivenheder og dermed i trit med verdens progression (Jank & Meyer 2006).

I artiklen '*Dannelsens korridor*' demonstrerer Søren S. E. Bengtsen, hvordan Finn Thorbjørn Hansen søger at fravriste dannelsesbegrebet fra Klafkis kategoriale greb.

"Ifølge Hansen er Klafkis forståelse af dannelse for snæver, idet, den forbliver på det nysgerrige og paradigmatisk plan, hvor man som individ stadig holder fast på sine forforståelser og sine mål og ambitioner med det faglige indhold" (Bengtsen 2013: 57).

I Hansens tanker møder vi et ræsonnement om, at dannelse bør ses som en ontologisk tilstand; en gestalt hvormed menneskets tilstedeværen beskrives som værende evigt undrende. For Hansen handler dannelse ikke om at tilegne sig flest mulige indsigter i "[...] begreber, termer og kategorier", men for ham udgør dannelse i stedet "[...] en eksistentiel-ontologisk dannelsesforståelse, hvor den enkelte studerende ikke i en konkret undervisningssituation skal ramme den rette node for kulturens kerneværdier, men derimod lade sig gribe, overvælde og opsluge af sagen selv", som Bengtsen påpeger (Bengtsen 2013: 56).

Med sin dannelsesfilosofi bekendtgør Hansen, at vi i uddannelsesmæssige sammenhænge ikke må begå den fejltagelse at undervurdere vigtigheden af enkeltpersoners partikulære erkendelser og aposterioriske erfaringer, idet det netop er individets unikke horisonter, der afstedkommer vedkommendes modtagelighed overfor indholdet i den almene dannelse. Ifølge Hansen vil det pågældende indhold på sigt transcendere eleven selv (Bengtsen 2013).

Bengtsen fremfører, at man både til Klafkis og Hansens dannelses tanker kan indvende, at de hver især har formuleret en dannelsesfilosofi, der ikke præsterer at ryste *Bildungs*-begrebets teleologi af sig. Som Bengtsen skriver, er dannelse både for Klafki og Hansen "[...] i sidste ende koblet til et endepunkt, der godt nok i udgangspunktet er afhængigt af den enkelte persons erkendelse, men hvis ophav ligger uden for den enkelte persons erkendelse i en mere grundlæggende kulturel (Klafki) eller værensmæssig (Hansen) dimension" (Bengtsen 2013: 64).

Alligevel kan man profitere af at lade Hansens dannelses tanker kendetegne et moderne dannelsesbegreb, da det er ved argumentet om, at vi bør tilgodesee vigtigheden af partikulære perspektiver, at vi efter min vurdering vil koncipere et rentabelt dannelsesbegreb, der kan stå sin prøve i en verden, hvor kultur og moral antageligt formgives af digitale teknologier.

For at opsummere Klafkis dannelses tanker og almen dannelsesfilosofi i det hele taget kan man pege på tre principper, der gør sig gældende: 1) Dannelse for alle, hvilket betyder, at alle mennesker bør have adgang til (ud)dannelse trods socioøkonomisk og kulturel baggrund; 2) Almendannelse i den forstand at mennesket bør dannes med afsæt i så bred en viden og

indsigt som muligt; og 3) almindannelse forstået som den dannelse, "[...] som den enkelte opnår gennem tilegnelse af og arbejdet med menneskets tidligere og nuværende kulturelle aktiviteter i ordets videste forstand, fordi menneskets kulturelle aktiviteter har givet "muligheden for menneskelig selvbestemmelse, udvikling af menneskelig fornuft, menneskelig frihed eller deres modstykke skikkelser..." (Jank & Meyer 2006: 170).

På baggrund af de forudgående afsnit om *Bildungs*-begrebet og almindannelse må det kunne hævdes, at hovederindet ved dannelse, uanset æra, bør gælde individets ultimative myndiggørelse, vejet via en vekselvirkning med samfundets individer og anordninger.

Som Klafki har ytret, blev dannelsens *første moment* oprindeligt formuleret ved nogle af de følgende beskrivelser: "[...] *selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft, selvaktivering*", og Klafki uddyber yderligere, at dannelse bør forstås "[...] som evnen til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmedbestemte, som evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser. Netop derfor er *selvaktivering* da også dannelsesprocessens centrale endelige udtryksform" (Klafki 2001: 32).

Klafkis udsagn har man næppe noget motiv for at ville anfægte, og af denne grund vil jeg lade citatet stå tilbage som det, der kendetegner den almene dannelsesfilosofi.

1.2 Vejen til et moderne dannelsesbegreb

Indledende bemærkninger til det moderne dannelsesbegreb

Et væsentligt kendetegn for dannelsesdiskursen, som jeg er nødsaget til at fremhæve, er, at dannelse både kan "[...] betegne en *proces, dens resultat og et ideal*" (Kristensen 2017: 52).

Foretager vi et tilbageblik på *Bildungs*-begrebets udvikling, sådan som det er blevet udlagt i det foregående afsnit, bliver det her tydeligt, at dannelsesbegrebet altid har været centreret omkring alle tre aspekter, henholdsvis en proces, et resultat og et ideal, men som det fremgår af min redegørelse, tyder det på at disse hver især er blevet vægtet forskelligt gennem tiden.

Hvor dannelse for nyhumanisterne hovedsageligt omhandlede fremskaffelsen af nogle bestemte begavelser, og at dannelse dermed skulle tjene et bestemt forbillede; et ideal, har det for Klafki og strømmingen inden for den almene dannelsesfilosofi været mere afgørende at fokusere på dannelses mål, m.a.o. dens slutresultat. Desårsag har man hidtil betragtet dannelse som et projekt, der enten kan, eller ikke kan, realiseres (Kemp 2015).

Retter vi imidlertid blikket imod samtidens dannelsesdiskurs, er det i denne sammenhæng selve dannelsesprocessen eller -situationen, snarere end dannelsens ideal og resultat, som sættes i centrum. Denne kursændring i anskuelsen af dannelse vil blive udfoldet yderligere i det kommende afsnit, og i samme anledning præsenterer jeg nogle bud på moderne dannelsesestænkning, der tilstræber at emancipere sig fra *Bildungs*-begrebets teleologiske islæt og fra dannelsesstraditionens *affirmative* indfaldsvinkel (von Oettingen 2019; Böwadt 2017).

Selv-dannelse

I nutidens dannelsesfilosofi synes der at være sket en ændring fra et fokus på dannelse i samfundsrettet øjemed til en dannelsesdiskurs, som overvejende omhandler *selv-dannelse*.

Lars Geer Hammershøj peger på, at princippet om *selv-dannelse* har fået en større gyldighed i *selvrealiseringens tidsalder*. Hammershøj understreger, at man som *kunstner for sit eget livsværk*, som han kalder det, altså ved kultiveringen af individfølelsen, umuligt kan snørkle sig udenom samfundets socialiserede kræfter. Bestandigt "[...] gå[r] man vejen om det sociale", skriver Hammershøj meget slående. (Hammershøj 2005: 242).

Selv-dannelsen er for Hammershøj en formåen, hvormed man med egen *kraft* kommer til at transcendere sin egen selvforståelse og individualitet ved kontinuerligt at være i berøring med det, der befinder sig både i og udenfor ens egen *livsverden*. *Selv-dannelse* kan betragtes som en mekanisme, hvormed individet autonomt lader sig indføre i *andre verdner*, ved at man på egen hånd igennem mødet med det *andet* iværksætter en *selvoverskridende* bevægelse. Hammershøj mener ligefrem, at *selv-dannelsens raison d'être* er bundet op på, at man gør sig erfaringer udenfor egen sin forståelsesverden, idet erfaringsdannelse ikke kun kan finde sted indenfor bevidsthedens eller levestedets fire vægge. For at *selv-dannelsen* kan forekomme, må selvets forstandsmæssige sfærer skulle sættes i opbrud, for "[...] uden denne selvoverskridelse i det sociale, ingen erfaringsdannelse, og dermed heller ingen formning af personligheden", mener Hammershøj (Hammershøj 2005: 243).

Dannelsens kardinalpunkt angik før i tiden konceptionen om, at et "dannet mennesket" og samfund var et der afholdt sig fra individuel og kulturel *relativisme* til fordel for *universalisme*. Og Jacobsen understreger, at man ved almindannelsens *kollektivistiske* udgangspunkt tilmed praktiserer en uddannelsesform, hvormed man "[...] fremhæve[r] det typiske og det almene på bekostning af det særlige og det partikulære" (Jacobsen 2012: 116).

Hammershøj opretholder dog at der i løbet af de seneste par årtier er frembrudt diverse dannelsesperspektiver som opponerer imod almindannelse.

Hvor dannelse førhen var en kurssætning bort fra særegenhed henimod almengyldigheder, lader det til at skuden er blevet vendt, og at dannelse nu ses som en bølge "[...] fra det almene til det særlige" (Hammershøj 2005: 243). Og formodningen er sågar, at de fleste mennesker ikke længere kan se fornuften ved at skulle underlægge sig hverken menneskelig uniformitet eller civilsamfundets fortegning om den tilpasningsdygtige borger (Hammershøj 2005).

Bengtsen fremhæver, at udviklingen indenfor dannelse forstået som 'individuel dannelse' eller *selv-dannelse*, primært udspringer af det angelsaksiske dannelses-, eller rettere sagt, *personal growth*- eller *education*-begreb,¹ hvormed man beskæftiger sig med udvikling og læring på et subjektivt plan mere end på et alment plan. Bengtsen udlægger, at dannelse i denne strømning bliver "[...] knyttet til en form for personlig og eksistentiel forandring, som ikke er bundet op på lineær udvikling i forhold til ideale størrelser som kulturelle nøgleproblemer eller almen-abstrakte værensformer" (Bengtsen 2013: 59).

I henhold til denne dannelsesestænkning bør dannelsens hovedsag derfor ikke være møntet på begivenheder eller bestemte nøgleproblemer. At være systematisk optaget af en række af fremskridende samfundsrelaterende hændelser, som formodes at give anledning til læring vedrørende virkelighedens universalier, spænder ifølge bl.a. Barnett og Batchelor ben for dannelsens kardinalpunkt, nemlig at lade sig *opsluge* og dermed danne af egenartede situationer og singulære interaktioner med verden og dens aktanter (Bengtsen 2013), hvilket klinger i retningen af Hansens dannelsesestænkning, som den blev frembragt i ovenstående. Udøves der undervisning og pædagogisk praksis under førnævnte principper, menes en sådan dannelsesestænkning at kunne præparere eleverne til livet i en virkelighed, der er underlagt konstante og lunefulde forandringer. En *selv-dannelse* afledt af bevågenheden overfor en verden og en eksistens bestående af fænomener, der er lige så altomsluttende, som de er flygtige og uhåndgribelige, vil antageligvis foranledige kapable individer, som er bedre rustet til at "[...] eksistere og navigere i en pædagogisk skrøbelig, uforudsigelig, nogle gange ulogisk og bekymrende situation", som Bengtesen formulerer det (Bengtsen 2013: 59).

¹ Tidligere er termerne *culture* (Kemp 2015) og *self-cultivation* (Jeppesen & Kristensen 2003) blevet nævnt. Disse udspringer af den strømning, hvori begreberne *self-growth*, *authenticity* og *education* også anvendes (Bengtsen 2013).

For Barnett bliver dannelsens formål derfor at formgive et individ, der evner at foregribe sin egen eksistens og vekselvirkning i en uforudsigelig virkelighed (Bengtsen & Qvortrup 2019).

Dannelsens korridor

Bengtsen tager imidlertid dannelsesdiskursen et skridt videre, og dette gør han ved at skrive sig ind i en spekulativ nomenklatur. Med afsæt i William James går analogien i denne sammenhæng på, at vi bør forestille os dannelse som værende en kontinuerlig *korridor* med et uendeligt antal døre. Det interessante ved denne tanke er, at vi ikke på forhånd ved, hvad der befinder sig på den anden side af disse døre, og at der sågar vil være nogle værelser, som vi aldrig kan få adgang til. Hvert rum indeholder så at sige sit eget idiosynkratiske perspektiv og sandhed, og desto mere vi udforsker de ukendte rum, desto mere udvikles man i *selv-dannelsen*, eller formuleret anderledes; desto mere vil erkendeevnen blive *modnet*.

I forlængelse af James foretager Bengtsen en udlægning af Graham Harmans og Alphonso Lingis' dannelses tanker. Begge foreslår de, at vi bør betragte *selv-dannelse* som noget, der forekommer i en dynamisk kaskade af situationsbestemte hændelser og interaktioner, der kolliderer vilkårligt med hinanden i stil med støvfnug, der hvirvler rundt i Brownske bevægelser, snarere end som en progressiv kausalkæde ansporet af forudgående almenheder og kulturelt forankrede forforståelser (Bengtsen 2013).²

De oplevelser, steder, mennesker mv. som vi sander gennem den omtalte *korridor*, altså de fænomener som bliver os givet, figurerer som *tilbagetrukne* [*withdrawn*] (Harman 2007) fænomener, vi ikke har erkendelsesmæssig adgang til, men når vi interagerer med verdens aktører, og når verdens aktører interagerer med os, fremskaffer vi nøglekortene til forskellige værelser, og dermed får vi adgang til flere rum, og følgelig kommer vi erkendelsen af virkelighedens fænomener et skridt nærmere.

Det er verdens konditioner og koincidenser, der initierer menneskets erkendelsesmæssige fundament, og vedkommendes *modnede erkendeevne* determinerer derfor også, hvordan man går til værks i og uden for sin livsverden (Bengtsen 2013).

² Det bør påpeges, at denne lapidariske formulering er min egen parafrasering af Bengtesen noget mere fyldestgørende beskrivelse af henholdsvis Harmans og Lingis' dannelsesfilosofi. Endskønt er jeg af den overbevisning, at min udlægning indkredser de mest essentielle af aspekter ved deres fælles dannelses tænkning.

Bengtsen udtrykker, at opfattelsen af dannelse i Harmans og Lingis' ræsonnementer "[...] skifter fra at være en *proces*, hvor man beskriver, *hvordan* dannelse foregår eller forekommer hos det enkelte individ eller samfund. I stedet ønsker Lingis og Harman at ændre gestalten således, at der kommer fokus på dannelse som et *produkt* [...]; hvor dannelse ikke handler om, hvordan man dannes, men *hvad* den modnede erkendelse består i netop *denne* situation" (Bengtsen 2013: 67).

Både Harman og Lingis knytter altså dannelsen sammen med en såkaldt *modning af erkendeevnen*, og for Lingis finder denne modning sted i forbindelsen mellem individer og hændelser; i *kontakten*, som Lingis kalder det, mellem mennesket og dets virkelighed.

Endnu engang kan vi returnere til analogien om *korridoren* og lade Bengtsen selv om at formulere, hvordan kontakt bør tolkes i denne sammenhæng:

Forstået på denne måde kan man beskrive dannelse som det, der sker, når en svingdør åbner sig og flapper tilbage igen den modsatte vej. Der kommer en korridor eller passage ind i både den, der bevæger sig ind igennem svingdøren og den, eller det rum, som personen bevæger sig ind i. Der opstår pludselig en korridor, som bringer begge personer, steder eller situationer i direkte berøring med hinanden (Bengtsen 2013: 69).

I min læsning af Bengtsen tolker jeg det således, at Bengtsen paralleliserer den fænomenelle *uudtømmelighed* [*inexhaustibility*] (Harman 2007), der syntes at være sedimenteret i virkelighedens fremtrædelsesformer med et allestedsnærværende *rodnet*. Dette *rodnet*, som Bengtsen kalder det, kommer til syne igennem dannelsesprocessen, altså når individets erkendeevne modnes i en konvergerende vekselvirkning med vedkommendes omverden. Når vi mennesker involveres i nye erkendelser, eksempelvis i uddannelsesmæssige sammenhænge, lader vi os så at sige indvikle i dette omtalte *rodnet*, og som følge heraf forgrenes vores egen dannelse som et led i den *korridor*, vi alle må passere igennem, når vores *erkendeevne bliver modnet*. Det bør dog påpeges, at dette *rodnet* ikke huser nogen endegyldig stringens eller nogen iboende logik (Bengtsen 2013).

For at illustrere de indbyrdes forbindelser, der findes i *rodnettet* på tværs af dannelsens segmenter, runder Bengtsen sin artikel af med den følgende bemærkning:

Dannelse må [...] ses som selve korridoren, som én lang linje eller tråd af kontakt, der slynger sig igennem tilværelsen og som skaber mulighed for, at væsner og væsener kan flette sig ind i hinanden og forgrene sig ind i hinandens kerner. Dannelse er at stå på tilværelsens korridor og vide, at man på ethvert givent tidspunkt er omgivet af en uendelig korridor fyldt med døre, der hver især kan føre ind i andre og andres verdener, fremmede og fremmedes værdier og omvendte og omvendende love og normer (Bengtson 2013: 75).

Terminologien der kendetegner denne spekulative dannelsesretning, kan måske virke en smule fabulerende, men ikke desto mindre går kardinalpunkterne påfaldende igen i andre akademikers dannelses tanker, deriblandt hos den norske filosofiprofessor Lars Løvlie.

Dannelsens *topologi*

I Løvlies artikel '*Teknokulturell danning*' fra 2002, som i min opfattelse er en banebrydende og tilmed yderst indsigtfuld tekst, finder man en tilsvarende argumentation om, at dannelse finder sted i et netværk af kontakt mellem både livløse genstande og levende entiteter.

Intention med at fundere en *teknokulturel* dannelses tænkning, skriver Løvlie, er at omstøde natur-kultur- og menneske-maskine-*dualismen*.

Løvlie ønsker dog ikke at ophæve subjektet som en myndig entitet, men derimod blot at placere subjektet i en "[...] postmoderne konstelasjon", som han skriver (Løvlie 2003: 349).

Udgangspunktet for Løvlies revidering af dannelse i *internetalderen*, som han kalder det, skal vi finde i Donna Haraways *socialistisk feministiske* begreb *cyborg*. Termen *cyborg* kom til verden i hendes renommerede værk '*Et cyborgmanifest*', som blev publiceret i 1985.

I denne bog deklamerer hun, at grænsen mellem menneskelige frembringelser; vores teknologi og mennesket selv er blevet udvisket i takt med senmodernitetens entré:

Maskinerne fra det sene tyvende århundrede har gjort forskellen mellem naturligt og kunstigt, mellem sind og krop, mellem selvudvikling og ekstern planlægning totalt tvetydig, sammen med mange andre forskelle, som tidligere kunne gøres gældende om relationen mellem mennesker og maskiner. Vores maskiner er foruroligende livlige, og vi er selv frygtindgydende sløve (Haraway 2020: 17).

Som Rebecca Pohl fremhæver i sin analyse af '*Et cyborgmanifest*', er ærindet med Haraways værk at formulere en metafor eller en *myte*, der kan afføde nye perspektiver på forholdet mellem dyr, mennesker og teknologi.

Skulle man fremføre et livsnært eksempel på en *cyborg*, kunne man formulere det således: I det moment hvor jeg ifører mig mine trådløse bluetooth-hovedtelefoner, opstår der et grænsesnit mellem min menneskekrop og de teknologisk fremstillede hovedtelefoner, og det er ved denne omstændighed, at *cyborg*en undfanges.

Grænsesnippet skal ikke forstås som en affinitet mellem menneske og maskine. Tvært imod. Ifølge Løvlie bør grænsesnippet ikke betragtes som *noget i sig selv*; som intet i tid og rum, men grænsesnippet er derimod forskellen mellem ting, idet *grænsesnippet* hævdes at være *dimensionsløst*. Dette krydsfelt skal forstås som et slags *kulturelt mødested* der opstår i kraft af de snitflader hvori menneske og kultur kolliderer; der hvor kød og metal mødes.

”Kyborger er tilstedeværelse i verden, riktignok en urolig tilstedeværelse, men likevel til stede for sig selv og andre. Det er topologiens dobbelthed å være både fysisk sted og metaforens sted” (Løvlie 2003: 367). Topologisk er vi altid fysisk til stede i rummet, men samtidig er vi også immaterielt og metaforisk til stede på internettet og i andre virtuelle rum; i teknologisk medierede lokaliteter, der optræder som *alternative dannelsesrum*, som Løvlie betegner disse.

I hvert eneste møde mellem person og kultur; mellem menneske og maskine konciperes der på sin vis en ”ny” *cyborg*, og denne affære fostrer således også en ny *stedslogik*. Ved denne *stedslogik* mener Løvlie, at der i forbindelsen mellem fænomener opstår et episodisk *topos*, altså et sted hvor der figurerer nogle almengyldigheder og perspektiver, som ligeledes er forbigående, men disse er ikke desto mindre centrale elementer i dannelsesprocessen.

Løvlie fremsætter, at der i grænsesnippet frembryder et *sted*, hvor ”[...] danningen prøver å komme til klarhet oer sin egen virksomhet” (Løvlie 2003: 368).

Sagt med andre ord, opstår der i interaktionen mellem verdens fænomener en lokalitet, hvor dannelsen *bliver sig selv bevidst*. I Løvlies dannelsesfilosofi menes dannelsen desårsag ikke at blive iværksat af individet selv, men af de steder som vedkommende allerede tager del i (Løvlie 2003); altså i den *fakticitet* som mennesket er *kastet [geworfen] ind i*, hvis vi skal anvende Heideggers terminologi for at understøtte Løvlies pointe (Heidegger 2007).

Den teknokulturelle dannelse, uddyber Løvlie, ”[...] opfatter selvet som kraft eller evne [...] og ser ikke identitet som en egenskab ved individet, men som det udsatte forhold mellom selvet og verden. [...] Selve individualiteten vil alltid forbli skjult, uforklarlig og ubgripelig” (Løvlie 2003: 368).

Det kan påtænkes, at dannelsens udformning følgerigt varierer alt afhængigt af, hvilken lokalitet man befinder sig i. Om forbindelsen her er mellem mennesker, om den pågældende kontakt medieres af digitale devices, eller om forbindelsen er i skolen eller i hjemmet.

Det bør dog understreges, at *grænsesnippet* ikke eksisterer som et resultat af *teknokulturen*. *Grænsesnippet* formodes at være et grundvilkår ved virkeligheden, og det er derfor et iboende karakteristikum ved alle verdens fænomener. Den teknokulturelle dannelse skal begribes som den radikaliserende selvets fremtrædelsesform undergår igennem dets interaktion med *teknokulturens*, altså telekommunikationens og internettets, multimodale *grænsesnit*. Løvlie betegner denne forvandling som en *hypertransformation* af *selvet* (Løvlie 2003).

Men den *teknokulturelle dannelsesproces* er ikke blot en accentuering af det moderne menneskes individfølelse. Teknokulturen udkrystalliserer ligefrem *selvet*, mener Løvlie. Andetsteds fremhæver Løvlie, at *Bildungs*-begrebet, som konsekvens af de netværk, fællesskaber og informationsstrømme som flertallet af børn og unge; som alle mennesker efterhånden alle tager del i, når de begår sig online, de seneste årtier er blevet sat hårdt på prøve, og af den grund er det klassiske dannelsesbegreb blevet utilstrækkeligt (Løvlie 2002).

Løvlie opretholder, at telekommunikation og digitale domæner simpelthen fremavler mere end en enkelt selvforståelse. Gennem internettet tilvejebringes såkaldte virtuelle identiteter, og disse identiteter formår efter alt at dømme, at overskride deres digitalt afgrænsede sfære. Og derfor mener Løvlie ikke, at *selv-dannelsen* blot har et definitivt ideal at spejle sig i, men derimod et slaraffenland af endeløse identitetspotentialer at vælge imellem (Løvlie 2002). Selvet er måske endda blevet *fragmenteret* (Olesen 2002).

I takt med internettets indtog og digitaliseringen af samfundet har menneskets vilkår altså ændret sig i et så omfattende omfang, at nyhumanismens *Bildungs*-filosofi – der, jf. Løvlie, opererede med "[...] metaforen om kimet der gror frem som et træ [...]"³ – ikke længere er i stand til at tilbyde verden et tidssvarende begrebsapparat (Løvlie 2002: 481). Internettets kontinuum og samfundets nye kompleksitet; – altså det faktum at fortællinger, fællesskaber og sågar selvet konstant omskrives og er modtagelig overfor genforhandling – *rhizomet*, som Løvlie kalder det,⁴ bortkaster enhver forhenværende idé, om

³ Oversat fra engelsk af forfatteren selv.

⁴ Løvlie låner denne term fra Deleuze og Guattari (se bl.a. værket *Tusind plateauer*).

at dannelse må være et formålsrettet forehavende. ”The rhizome rejects any *Bestimmung* or vocation in the sense of ’becoming the person you are’, any inherent *telos* of identity” (Løvlie 2002: 481).

Som et resultat af *teknokulturen* og de dertilhørende digitale devices tildeles mennesket nu adgang til flere *grænsesnit* end tidligere. Men det er også ved *grænsesnippet*, at individets horisont udvides, og derfor spiller de digitale teknologier og den ekstensiverede *teknokultur* ifølge Løvlie en betydningsfuld rolle for, hvorledes menneskets erkendeevne forædles og for, hvordan individet indgår i den *teknokulturelle dannelsesproces*.

I Løvlies rekontekstualisering af dannelsesbegrebet anlægger han desuden en metafor i form af et såkaldt *Janushoved*, og dette *Janushoved* har to betydninger for Løvlie.

Først og fremmest er det evnen til både at mestre introspektion, samtidig med at man formår at anerkende andres partikulære perspektiver. Dernæst symboliserer *Janushovedet* det, at teknokulturel dannelse er et retrospektivt foretagende, i den forstand at man må forholde sig til dannelsens genealogi. Men samtidig skal den *teknokulturelle dannelse* også virke vidtskuende på den måde, at den bør være stillingstagen i forhold til den teknologiske udvikling, samt at vi mennesker må godtage kendsgerningen om, at symbiosen mellem os og maskinen på en og samme tid redefinerer og influerer vores dannelsesproces (Løvlie 2003).

For en god ordens skyld må jeg tydeliggøre, at Løvlies teori om *teknokulturel dannelse* ikke skal ses som en invitation til at tro, at man bliver ”mere dannet” ved at anvende eller omgive sig med digital teknologi. Dette ville være en decideret fejlslætning. Min påstand er imidlertid, at Løvlies dannelses tanker bør tolkes som en form for prototype til digital dannelse. Ikke digital dannelse i den forstand, at *teknokulturel dannelse* bør iværksættes som idealet for dannelsen, men nærmere som et forslag til hvordan den *selv-dannelsesproces*, der forekommer i en teknologisk gestaltet kultur, eventuelt kan teoretiseres.

Harmans, Lingis’ og Løvlies dannelsesperspektiver kan gøre det nemmere for os at udpege de konkrete hændelser, hvormed *selv-dannelsen* finder sted, men omvendt tilbyder disse tækniner ikke noget konkret bud på, hvad idealet for dannelse bør være. Dog er det netop dette, som er styrken ved disse perspektiver, altså at de primært er upartiske og blot forsøger at begrunde hvordan dannelsesprocessen finder sted. Det bør være pædagogikkens og didaktikkens opgave at formulere, operationalisere og problematisere, hvad formålet og rammesætningen for dannelsen bør være. Af den grund må man kunne placere det primære dannelsesansvar hos uddannelsesstederne, som i dette tilfælde er grundskoleuddannelsen.

Moderne dannelse tager sig altså ud på den måde, at man som menneske anerkender begivenheders og andre menneskers partikulære værdi. *Selv-dannelse* har ikke, som man måske kunne fristes til at tro, til formål at fuldbyrde evigt proaktive individer der på magisk vis evner at anticipere katastrofescenarier og lignende. Moderne dannelse bør forstås som evnen til at billige de affærer og sandheder, som udfoldes i mødet med verden; ved det kendte og det ukendte; mellem mig og *det andet*; mellem underviser og elev, både i fabrikerede kontekster såvel som i uberegnelige situationer, hvor ens forudannelser ikke slår til. ”Nutidig dannelse er ikke styret af højere mål, sådan som tidligere samfund var, f.eks. igennem religioner eller traditioner, men af at bestemme sig selv i samspil med andre. Moderne samfund er flydende [...], under konstant forandring, så dannelsen må indrette sig efter denne tendens og være livslang” (Moos 2017: 20) og netop disse karaktertræk lader til at blive favnet i den moderne dannelsesfilosofi som jeg har præsenteret i det foregående.

Opsamling

Med Gadamer's ord vil jeg runde specialets første del af med den følgende påstand: ”Dannelse har, lige så lidt som naturen, et mål uden for sig selv” (Gadamer 2004: 16). Desårsag er min position, nøjagtig som Larsen, at dannelse må forestås som *sin egen begrundelse*; at dannelse er dannelsens eget formål (Larsen 2013), præcis ligesom at *eudaimonia*, altså lykke, vedvarer som sit eget *selvtilstrækkelige* formål og ikke blot som et middel til et mål (Aristotle 2011). Et standpunkt som dette medfører desuagtet nogle filosofiske og praktiske udfordringer.

Indlysende nok vil pædagogisk personale immervæk have nogle faglige ambitioner og et forestillet ideal for, hvordan man helst ser, at fremtidens børn og unge skal kunne gebærde sig både i og uden for skolen, samt at man med al sandsynlighed har en professionel forhåbning om, at det pågældende menneske vil blive selvstændiggjort gennem den pædagogisk praksis, som man operationaliserer i grundskoleregi.

I denne henseende kommer man dog selvsagt til at placere sig midt i et *pædagogisk paradoks* – altså det faktum *at man ikke kan tvinge nogen til frihed* – ved at man på den ene side gerne vil præge børn og unge i en bestemt retning, samtidig med, at man på den anden side har nogle professionelle aspirationer om at myndiggøre børn og unge så vidt muligt, men naturligvis uden overdreven brug af ydre styring. Dette er givetvis uladsiggørligt, idet man ikke kan bedrive hverken pædagogik eller uddannelse uden nogen form for intervention, og derfor vedvarer denne diskrepans som er et uløseligt aspekt ved pædagogikken. Von Oettingen mener

ligefrem, at dette *pædagogiske paradoks* er et af pædagogikkens uomgængelige grundvilkår (von Oettingen 2001).

Den pædagogiske praksis omkring dannelsesprojektet må altså betragtes som en *antinomi*, men ikke nok med det; selve dannelsesbegrebet besidder også et *dimensionalt paradoks*, nemlig det faktum at dannelse figurerer som et allestedsnærværende fænomen, samtidig med at dannelse syntes at være en konceptuel abstrakthed, idet dannelse ikke kan rubriceres hverken sprogligt eller forstandsmæssigt (Rømer 2019).

Disse tilsyneladende selvmodsigelser, som synes at være indbygget i dannelsesbegrebet, skaber altså nogle udfordringer for, hvordan man både praktiserer og teoretiserer dannelse.

Nu hvor vi har været omkring de overordnede kendetegn ved dannelsesbegrebets idéhistorie og udvikling, står det klart for os, at dannelsesstækning stikker i mange retninger, og at dannelse ikke definitivt kan sættes på formel, hverken teoretisk eller praktisk. Alligevel vil jeg forsøge at skitsere de regelfastheder og tvetydigheder, som særmærker sig ved dannelsen.

Dannelse er at kunne balancere på det tveæggede sværd, vi kalder eksistensen. Dannelse er at blive bekendte med sin egen rolle i verden. Dannelse er at kunne se ud over sig selv og en bevisliggørelse af, at man *altid allerede* er en del af en større sammenhæng. Dannelse er udsyn og hensyn, underkastelse og modstand samt anderkendelse og almenhed. Dannelse er undren og erfaring. Dannelse er en uafbrudt *korridor, kontakt* og et *grænsesnit*. Dannelse er tvang, og dannelse er myndiggørelse. Dannelse er inkonsistent og en *antinomi*. Dannelse er en profeti, der på en og samme tid opfylder og ophæver sig selv ved både at være sit eget ideal og sin egen forudsætning. Dannelse er, i stil med pædagogikken, frisættelse under indflydelse, og det kan derfor være svært at adskille disse to discipliner fra hinanden. Dannelsens egentlige substrat er kort sagt uladsiggørlig at indkapsle, men til trods for dette er dannelse til syvende og sidst evigt funderet i den samme drøm, nemlig visionen om at forme autonome individer der ikke lader sig hæmme, men som trodsigt slæber livets lænker med sig,⁵ uanset om disse lænker er smedet af naturen, kulturen, mennesket eller maskinen.

⁵ Denne formulering er naturligvis inspireret af Rousseaus famøse frase "Mennesket er født frit, og det er overalt i lænker" fra hans bog '*Samfundspagten*' fra 1762.

Jeg er naturligvis bekendt med, at der findes mange andre dannelsesfilosoffer og dannelsesfilosofier, end dem jeg har redegjort for i den nærværende afhandling. Men på grund af specialets begrænsede omfang, har jeg måtte prioritere de dannelsesperspektiver, som jeg vurderede bedst ville kunne belyse grundtrækkene ved dannelsesfilosofien.

Man kunne eksempelvis have inddraget Frankfurterskolen, som var udslagsgivende i forhold til, at det traditionsbundne *Bildungs*-begreb for første gang skulle møde indsigelser, og i kølvandet på Frankfurterskolens *kritiske teori* var der flere der begyndte at beskæftige sig med dannelsesproblematikken (Jacobsen 2012).

En af disse bidragydere var Theodor W. Adorno (1903- 1969). Adorno er særlig kendt for at have møntet begrebet *halvdannelse* [*Halbbildung*] – et kritisk modsvar til tyskernes forsættelige blindhed over for nazismens indtog samt holocaust, til trods for landets udbredte samfølelse af at være en 'borgerligt dannet nation' – som bl.a. Peter Kemp adopterede og anvendte i forbindelse med sin bog '*Løgnen om dannelse*' fra 2015, hvori Kemp kritiserede den på daværende tidspunkt nye folkeskolereform (Rømer 2019; Kemp 2015).

Adorno er blot en af mange dannelsesstænkere, som gik sin gang i det 20. århundrede, og udover ham kunne man nævne Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt, K. E. Løgstrup mf.

Afslutningsvis skal det understreges, at hensigten med at præsentere alle de forudgående dannelsesperspektiver hovedsageligt har været for at anskueliggøre, hvilke typer af dannelsesperspektiver der har hersket igennem tiden, hvilke muligheder og begrænsninger de hver især besidder samt at illustrere den forvandling, dannelsesbegrebet har gennemgået, og ikke at plædere mere for den ene dannelsesfilosofi end den anden.

Ydermere har det været mig magtpålgende at eksplicite, hvad der helt overordnet set kendetegner dannelsesbegrebet samt at klarlægge, hvilke snubletråde der synes at have sedimenteret sig i dannelsesfilosofiens begrebsapparat.

Sidstnævnte er blevet gjort med henblik på at etablere en overskuelig forståelsesramme for, hvad dannelse omfatter og desuden for at have de bedste forudsætninger for senere at kunne behandle det teoretiske fundament, der ligger til grund for litteraturen om *digital dannelse*.

DEL 2. DIGITAL DANNEELSE

2.1 Oprindelsen bag begrebet digital dannelse

Hvad er digital dannelse?

Til at begynde med vil jeg se nærmere på, hvad hele årsagen er til, at vi overhovedet diskuterer og beskæftiger os med digital dannelse inden for en uddannelsesmæssig forståelsesramme.

Vi befinder os i en tid, hvor alle digitale artefakter efterhånden kan kommunikere indbyrdes med hinanden, altså udveksle datainformation, via internettet. Der findes ikke længere en substantiel demarkationslinje mellem kommunikative og digitale teknologier, som for bare et par årtier siden, hvor det kun var nødvendigt at forholde sig til separate teknologier, såsom radioen, fjernsynet, telefonen og computeren.

I dag er de smeltet sammen. Alle disse teknologiske remedier, inklusive adskillige andre, er blevet amalgameret, og vi er derfor vidner til det fænomen, der betegnes som *mediekonvergens* (Johansen 2022; Drotner 2008). Men som Drotner skriver, betyder mediekonvergens ikke, at f.eks. computeren har overtaget funktionen og opgaverne fra de andre kommunikationsteknologier og medier. Mediekonvergens betyder snarere, at vi ikke blot skal forholde os til en type symboler, men et væld af multimodale tegn (Drotner 2008).

Det er imidlertid ikke blot tegnene vi må forholde os til, det er også de multimodale mediers indhold og budskaber, som vi efter bedste evne skal forsøge at dechifrere og sortere ud i. Dette materiale kan bestå af noget så basalt som en Messenger-besked eller en e-mail fra en kollega. Det kan også fremgå som tekst på en hjemmeside, og de søgeresultater man fremkalder, når man f.eks. *googler* et bestemt emne. Det kan være nyhedsartikler og Twitter-*feeds* (eller *tweets*). Det kan være opslaget på Facebook du *liker*, og en Instagram-*story* du genser et par gange. Det kan være de politiske kampagner, som du bliver *spammet* med på YouTube, og konspirationsteoretikerne der forsøger at fange din opmærksomhed midt i en kattevideo. Det kan være Snapchat-*streaket*, som du forsøger at opretholde, og en TikTok du ikke vil gå glip af. Det kan være fjernsynsindslaget om krigen i Afghanistan eller Ukraine og invasionsmagtens censurering af sandheden på nyheds- og sociale medier. Det kan være myndighedernes anbefalinger og restriktioner i forbindelse med en pandemi samt vaccineskeptikernes højlydte røst. Det digitale landskab, som vi mennesker skal navigere i, har ingen umiddelbar ende, og terrænet ekspanderer kun eksponentielt fra dag til dag.

Som det blev nævnt i indledningen, har vi som samfund og uddannelsessystem i en rum tid haft forsømt børn og unges digitale dannelse i grundskolen. Og hvis der har været fokus på at lære eleverne at håndtere og forstå digitale kommunikations- og informationsteknologier, så har undervisningen på området uheldigvis været begrænset (Drotner 2008).

Tilbage i slutningen af 90'erne havde Drotner allerede gennemskuet denne tendens, nøjagtig som andre i udlandet havde, som beskæftigede sig med begrebet *digital literacy*. I kraft af sin professionelle beskæftigelse med medievidenskab møntede Drotner begrebet *digital dannelse*, som skulle tage sig ud som den danske pendant til *digital literacy*. Drotner har sidenhen været forfatter til flere artikler, der berører digital dannelse (Drotner 2008; Drotner 2018; Johansen 2022).

Digital literacy har sin begyndelse i *literacy*-begrebet, som oprindeligt blev brugt som en betegnelse for elevens forståelse for tale- og skriftsprog. *Literacy* sidestilles derfor ofte med læsefærdigheder (Johansen 2022).

Andre tillægger begrebet en mere udvidet betydning, nemlig ikke blot at kunne afkode tegn, men tilmed at kunne håndtere tegnene (Sørensen & Fibiger 2022). Senere er *literacy* blevet udvidet til flere 'bindestregsversioner', så som *digital literacy*, *computer literacy* (Sørensen & Fibiger 2022) og *media literacy* (Johansen 2022), men uanset hvordan man vælger at gradbøje begrebet, vedrører alle teorierne evnen til at afkode multimodale tegn og symboler.

For Drotner omhandler digital dannelse ikke udelukkende at kunne dechifrere og producere multimodale tegn eller om at forstå vrangsiderne ved digitale teknologier; det er altså mere end blot at kunne begå sig eller at være kritisk overfor sociale medier og lignende.

For Drotner indbefatter digital dannelse en principiel forståelse for, at informations- og kommunikationsteknologi kan være mulige indgange til bedre at kunne begribe den komplekse virkelighed, som alle mennesker i informationssamfundet må forholde sig til. Digital dannelse er en pædagogisk stabilisering af børn og unges ytringsfrihed; det er måde, hvorpå man kan tildele børn og unge et talerør til verden, hvormed man samtidig pålægger disse børn og unge en ansvarlighed overfor egen ageren med de sociale medier (Drotner 2018).

Digital dannelse er *andethedens dannelse*, som Drotner kalder det, m.a.o. en dannelse til det fremmede (Drotner 2008).

Denne distinktion er vigtig at skrive sig bag øret, for i denne henseende læner Drotner sig filosofisk op ad Løvlies teknokulturelle dannelsesteori, hvorimod de forfattere, som vi vil se nærmere på i det efterfølgende afsnit, fremfører en noget anden definition på digital dannelse.

Digital dannelse er derfor ikke blot at forstå samfundets normsætninger eller en forståelse for verdens almene fænomener, sådan som dannelse bl.a. har været formuleret i den almene dannelsestradition, men Drotner mener derimod, at de kommende generationer har mere behov for en form for dannelse, hvormed de kan blive kastet ud i *det ukendte*, for bedre at blive klædt på til at kunne forholde sig til verden og ikke mindst forstandsmæssigt at kunne kapere virkelighedens uforudsigeligheder.

Eksempelvis skriver Drotner, at "[...] hvis alle danske børn og unge fremover skal udvikle digital dannelse, må vi begynde at tænke redskaber og indhold sammen, satse mindre på teknologi og mere på kreative anvendelser" (Drotner 2008: 146).

Som udgangspunkt mener Drotner derfor ikke, at digital dannelse kun handler om at undervise i bestemte indholdsdomæner eller om at udbrede digitale læremidler og uddannelsesteknologier i grundskolen, for at eleverne dermed bliver mere fremmelige til at afkode og producere multimodale tegn.

Undervisning, og uddannelse i det hele taget, er naturligvis en fornøden vej, man må skulle gå, hvis man har et ønske om at bidrage til elevernes digitale dannelse, men som underviser bør man samtidig stile efter at emancipere sig fra den konservative forestilling om uddannelse i digital dannelse, hvor man hovedsageligt er optaget af viden og kompetencer. Mellem Drotners og Løvlies tænkning kan der drages flere paralleller, idet digital dannelse for dem begge vedrører snitfladerne ved forskellige kulturelle mødesteder, både virkelige og virtuelle, såsom på onlineplatforme og med sociale medier, med en grundlæggende forståelse for, at mennesket gennem disse vekselvirkninger kan blive konfronteret med *andetheden* i verden, hvori der fordringsløst befinder sig et selvoverskridende og horisontudvidende potentiale (Drotner 2018; Drotner 2008).

I det nedenstående afsnit vil jeg undersøge, hvordan de tre udvalgte værker om digital dannelse adskiller sig fra hinanden, men samtidig også hvordan de konceptuelt har nogle ligheder imellem sig. Disse ligheder vil blive gransket og diskuteret yderligere, idet min formodning er, at nogle af disse aspekter potentielt set kan have pædagogiske konsekvenser for undervisningen i digital dannelse i grundskolen.

2.2 Teoretiske fællestræk i de tre værker om digital dannelse

Indhold og temaer

Den første bog vi skal drøfte, er Stine Liv Johansens bog *'10 tanker om digital dannelse'*. Johansen er ph.d. i medievidenskab, og Johansens bog er på mange måder et orienteringsværk. I bogen kommer Johansen vidt omkring, og hun indfører læseren i et hav af forskellige tematikker, som alle sammen på en eller anden måde relaterer sig til informations- og kommunikationsteknologier, samt hvad man bør være opmærksom på.

Johansen peger ikke fingre ad læseren gennem formanende udtalelser om, hvordan man bør opføre sig, og Johansen forholder sig mindre normativt til digital dannelse end sine fagfæller Mehlsen, Hendricks og Bundsgaard.

Alligevel mener Johansen, at der er behov for politisk indblanding på uddannelsesområdet, og at man her bør anskueliggøre nogle regler for, hvordan man kan ”[...] forholde sig til dataetiske og teknologikritiske spørgsmål” (Johansen 2022: 147). Det samme skal gøre sig gældende for professionsbacheloruddannelserne, mener Johansen, idet det på nuværende tidspunkt er for nemt for de studerende at gennemføre bl.a. pædagoguddannelsen uden på noget tidspunkt at skulle forholde sig konkret til digitale teknologier, og hvordan disse har indflydelse på børn og unges liv og uddannelse.

Overordnet set er Johansens bog anekdotisk konstrueret og en sådan læseoplevelse vil med al sandsynlighed falde i god jord hos mange fagprofessionelle, idet bogen er en lettilgængelig læseoplevelse (Johansen 2022).

'Hvordan bliver vi digitalt dannede?' er titlen på Camilla Mehlsen og Vincent F. Hendricks værk, som indgår i bogserien *'Moderne ideer'*. Mehlsen er uddannet cand.mag., og Hendricks er dr.phil., ph.d. og professor i formel filosofi.

Tilgangen i Mehlsen og Hendricks værk er at tale sig direkte ind forskellige teknokulturelle fænomener og hændelser samt undervejs at anstifte løsningsforslag for, hvordan man både som individ og som samfund bør forsøge at undgå, at lignende hændelser forekommer i fremtiden. Mehlsen og Hendricks mener, at ”digital dannelse er en vaccine mod den digitale informationstids børnesygdomme” (Mehlsen og Hendricks 2018: 20).

Forfatterne fremhæver bl.a. menneskelige *adfærdsstrukturer*, når det gælder forestillinger om normer i forbindelse med kommunikation samt kollektive flertalsmisforståelser som nogle af de områder, som digital dannelse bør vedkomme.

Endvidere fremhæver Mehlsen og Hendricks en række forhold, som i deres optik udgør, hvad de anser som processen for, hvordan man bliver digitalt dannet. Denne proces omfatter flere indsigter omkring menneskets rolle som mediebruger og herunder også ”færdigheder inden for de nye kommunikationsformer og vilkår” samt almen viden og fælles normer. Forfatterne formodning er, at disse indsigter vil resultere i bl.a. individuel autonomi, ansvarlighed, ”digital som analog myndighed” mf. (Mehlsen og Hendricks 2018: 21-21).

Ifølge forfatterne er målet med digital dannelse erhvervelsen af viden og kompetencer, men mest af alt et værdisæt, som kan gavne individets fremtidige omgang med sociale medier.

Den tredje bog er Jeppe Bundsgaards bog *'Digital dannelse'*. Bundsgaard er professor med fokus på danskfaget, it og læring og Bundsgaards bog er det eneste af tre værker, som er henvendt direkte til professionelle fagpersoner i grundskolen, og af den grund, vil jeg løbende foretage flere nedslag i Bundsgaards bog, end jeg vil i de to andre værker om digital dannelse.

Bundsgaard lægger ud med at påpege, at bogen tager udgangspunkt i hans egen mangeårige forskning i fagdidaktik og it. Det er naturligvis en positiv kvalitet ved dette værk, at det er baseret på forfatterens egen empiriske forskning, og det vil med al sandsynlig appellere til mange læsere, men som det vil komme til udtryk i nedenstående diskussion, kan man som fagperson blive forudindtaget og sågar være blind for nogle af de bivirkninger, der kan være forbundet både med forskning og didaktisk metodik.

Bundsgaard er særdeles praktisk orienteret og beskriver med et tydeligt og let forståeligt sprog, hvordan man kan arbejde med de didaktiske metoder, som han foreslår.

Ærindet med Bundsgaards bog er at proponere en didaktisk indgang til, hvordan man målrettet kan arbejde med digital dannelse i grundskolen. Bundsgaard mener ikke, at dette er den endegyldige løsning for, hvordan man løser problemet med digital dannelse i skolen, men han ser sin bog som et muligt bidrag til området.

Bundsgaard skriver: ”Mit beskedne mål med denne bog er at give nogle bud på, hvilke nye udfordringer vi har i et samfund, hvor digitale teknologier fylder så meget i alle aspekter af vores liv. Og derigennem at give et indspark til den fælles diskussion om hvad skolen må påtage sig at arbejde med” (Bundsgaard 2017: 14).

Bundsgaard anser digital dannelse som et anvendelsesorienteret foretagende, idet han primært drøfter, hvad eleverne helt fundamentalt set kan udføre af opgaver og handlinger i undervisningsmæssige sammenhænge.

Bundsgaard fremfører bl.a. et eksempel på en skoleklasse, som i fællesskab skal lave en hjemmeside, og i denne sammenhæng formulerer Bundsgaard udførligt, hvad man kan gøre. Bundsgaard skriver, at ”søgning og læsning på nettet er en praksis, som kræver megen øvelse, og som vi bliver bedre til, når vi overvejer og diskuterer erfaringer med mere og mindre vellykkede søgninger” (Bundsgaard 2017: 62), og Bundsgaard understreger ydermere, at alle færdigheder omkring digital dannelse kræver træning og repetition (Bundsgaard 2017).

Proces, mål og ideal

Som det bliver demonstreret i det nedenstående, går de tre dannelsesmæssige distinktioner, som jeg gjorde opmærksom på i første del af specialet, altså mål, ideal og proces, også igen i litteraturen om digital dannelse.

Johansen gør sig tanker om, hvordan man kan anskue hele det teknologiske landskab, som udspiller sig i forhold til digital dannelse, og fokuset for hende befinder sig overvejende på den undring og de mål, man selv kan foranstalte for at komme den digitale dannelse nærmere (Johansen 2020).

Mehlsen og Hendricks' bog er i sin grundform en normativ kritik af de *børnesygdomme*, som teknologierne har ført med sig. Der opridses flere eksempler på nye anliggender, som man skal forholde sig til, i forbindelse med at man begår sig på de sociale medier, såsom *shitstorme*, ansigtsløs kommunikation og *fear of missing out* (FOMO) og meget mere.

Ydermere fremføres der et antal eksempler på, hvornår man ikke begår sig optimalt i kommunikative sammenhænge på de sociale medier eller ved anden online færden.

Ihærdigt fremhæver forfatterne de problematiske aspekter, der er ved omgangen med digital teknologi, og hvornår man benytter sociale medier på en uhensigtsmæssig måde. De temaer som behandles, gælder f.eks. om, at man ikke må dele personfølsomme billeder online, at man ikke bør dele artikler og nyheder, som ikke er baseret på valide kilder, og man bør derudover have forståelse for, at man som menneske selv er en aktør og et produkt, som udnyttes af firmaerne, der står bag de sociale mediers forretningsmodel. Derudover bør man være bevist om, hvad online tilstedeværelse betyder, og at denne kan have konsekvenser for, hvordan man opfatter sig selv, samt hvordan andre opfatter den person, som man 'giver så ud for at være' på de sociale medier (Mehlsen & Hendricks 2018).

Grundlæggende set kan man konkludere, at forfatterne med værket teoretiserer en forestilling om, hvad idealet for digital dannelse bør være.

I min optik ender forfatterne dog med at være mere optagede af, hvad man ikke bør gøre og af, hvornår man *ikke* er digitalt dannet, snarere end *hvordan* man eventuelt kan blive digitalt dannet, hvilket forekommer mig en kende ironisk bogens titel taget i betragtning.

Bundsgaard gør derimod en dyd ud af formulere nogle metoder til, hvordan man som pædagogisk fagperson helt konkret kan beskæftige sig med emner indenfor digital dannelse i en grundskolekontekst, og af den grund bliver Bundsgaards dannelsesteori mere processuelt orienteret end de førnævnte forfatters.

Dog processuel på den måde, at Bundsgaard anstifter en didaktisk metodik for, hvordan man kan arbejde med digital dannelse og ikke en teoretisering af, hvordan dannelsesprocessen udfolder sig i en teknologisk forankret undervisningsammenhæng (Bundsgaard 2017).

Skolens rolle i forhold til digital dannelse

Mehlsen og Hendricks mener ikke, at dannelsesopgaven udelukkende hviler på forældrenes og andre omsorgspersoners skuldre, men derimod at det i endnu højere grad bør være uddannelsessystemets ansvar at assistere i forhold til børn og unges digitale dannelse.

Forfatterne foreslår, at digital dannelse skal implementeres som en del af skolens curriculum, og at der her bør være fokus på, med Klafkis ord, *epokale nøgleproblemer*, som relaterer sig til digitale kommunikations- og informationsteknologier.

Ydermere anbefaler Mehlsen & Hendricks, at man inkorporerer digital dannelse som f.eks. en del af dansk eller matematik, samt at elevernes egne erfaringer fra deres *digitale virkelighed*, som det bliver kaldt, bør medtænkes i grundskoleuddannelsen.

Forfatterne forholder sig imidlertid ikke til, om grundskolens nuværende fysiske og undervisningsmæssige indretning egentlig egner sig til at akkommodere både deres egne og de politiske ambitioner, der foreligger om digital dannelse (Mehlsen & Hendricks 2018).

Bundsgaard har forfattet noget, der minder om en drejebog til grundskolens pædagogiske personale, som inspiration til hvordan man meget konkret kan arbejde med digital dannelse, og af den grund er det indlysende, at Bundsgaard er af den overbevisning, at digital dannelse hovedsageligt er et ansvar, som vedkommer grundskoleuddannelsen.

Bundsgaard skriver: ”Jeg giver bud på, hvad vores børn ikke lærer af sig selv, selvom de næsten er født med en mobiltelefon i hånden, og jeg giver bud på, hvordan skolen kan bidrage til at gøre dem mere klar til deres liv nu og i fremtiden” (Bundsgaard 2017: 10).

Dog bliver det af Bundsgaard ikke italesat, om ordinær klasserumsundervisning i grundskolen er den mest optimale måde, hvorpå man kan undervise i digital dannelse, eller om man eventuelt skulle reflektere over alternative former for grundskoleundervisning, sådan at dannelsesopgaven også kan træde ud af grundskolens fastforankrede konstellation.

Bundsgaard er primært fokuseret på, hvordan eksempelvis en *scenariedidaktisk* metodik kan tilvejebringe digital dannelse i en grundskolekontekst (Bundsgaard 2017).

Johansen mener, at det er de fagprofessionelle, som bærer det største ansvar i forhold til børn og unges digitale dannelse. Dette gælder lærere, pædagoger og andre fagprofessionelle, som har berøring med børn og unges menneskelige, sociale og kulturelle udvikling.

Hun understreger desuden, at det er essentielt for det pædagogiske personale i grundskolen, at man lægger sin berøringsangst over for digitale teknologier på hylden, hvis man skal kunne gøre sig forhåbninger om, at det digitale dannelsesprojekt skal lykkes.

Johansen fremhæver, at den faglige opgave vedrørende digital dannelse også befinder sig uden for den konkrete undervisning, såsom i frikvarterer og andre mellemrum. Disse mellemrum er dog stadig nogle, som forekommer inden for grundskolens faste rammer, og jeg læser derfor mellem linjerne, at Johansen ikke sætter spørgsmålstegn ved grundskolens kvalitet eller kapacitet i henhold til, om denne er egnet til at imødekomme digital dannelse.

Som den eneste af forfatterne forholder Johansen sig imidlertid til, at det ikke nødvendigvis skal betragtes som en positiv udvikling, at der gennem tiden er blevet indført flere og flere digitale læremidler og uddannelsesteknologier i den danske grundskole.

Johansen understreger tilmed, at det ifølge et forskningsprojekt foretaget angående anvendelsen af iPads i folkeskolen tyder på, at det mere er kvaliteten af undervisningen end praksissen med iPadene, som har haft en positiv effekt på undervisningen (Johansen 2022).

Til trods for, at alle tre bøger tager hver deres indgangsvinkel på digital dannelse, er de alle tænkt som perspektiver på, hvordan man kan forholde sig til og få indsigt i de problemer, der kan opstå, når man har med digitale informations- og kommunikationsteknologi at gøre.

Det er kun positivt, at de tre forfattere, som begår sig på området, holder fast i den trækraft, der endnu er i diskussionen om digital dannelse, sådan at den ikke svinder alt for

hurtigt ind. Men når det så er sagt, vil jeg vove den påstand at kunne udpege enkelte udfordringer og misforhold i litteraturen om digital dannelse, og disse vil blive diskuteret i det følgende afsnit.

2.3 Begrænsninger og svagheder i de tre værker om digital dannelse

Digital dannelse og digitale læremidler

I forlængelse af Johansens ytringer om digitale læremidler i grundskolen ser jeg mig nødsaget til først og fremmest at adressere nogle af de dilemmaer, man som fagprofessionel bør have for øje, når man implementerer og arbejder med digitale læremidler i grundskoleregi.

Både fra professionshøjskolens samt fra politisk side synes der at være en unison overbevisning om, at implementering af flere og sågar nye ukendte digitale læremidler og uddannelsesteknologier i grundskolen må være løsningen på, hvordan man kommer problemet med elevernes manglende digitale dannelse til livs (Middelboe et al. 2019; Børne- og undervisningsministeriet 2021 (4)).

For Bundsgaard lader det også til at være en selvfølge, at man i forbindelse med den digitale dannelse er nødsaget til at gøre brug af flere typer af uddannelsesteknologier. ”Der findes ikke færdige læremidler til alle tænkelige scenariedidaktiske forløb, så ofte vil man som lærer skulle anvende forskellige redskaber til forskellige dele af processen” (Bundsgaard 2017: 64).

Jeg ser det dog som værende problematisk, at man ikke tager til efterretning, om det egentlig er pædagogisk formålstjenligt at rekommandere implementering af nye og flere digitale læremidler, informations- og kommunikationsteknologier og lignende.

Dog tyder på, at de pågældende forfattere enten ikke er klar over eller at de simpelthen har fortrængt, at digitale læremidler og uddannelsesteknologier, i kraft af at de netop er digitale teknologier, desårsag kan medføre uforudsete konsekvenser og pædagogiske akilleshæle, nøjagtigt som de digitale teknologier man ønsker at oplyse om med den digitale dannelse.

En udbredt antagelse er, at indførelsen af nye digitale læremidler i skolen helt automatisk vil føre til forandring og dermed til en forbedring af uddannelsens kvalitet (Kerres 2022; Selwyn 2017). Denne formodning bærer præg af *teknologisk determinisme*, altså overbevisningen om at teknologi er lig med progression, som antageligt afspejler sig, ikke kun i samfund i al

almindelighed, men i særdeleshed i uddannelsessystemet, og dette menes sågar at være en global tilbøjelighed. I nogle tilfælde tales der om decideret *teknoromantisme* (Selwyn 2017).

Selwyn fremhæver, at forandring ofte fejlagtigt forveksles med fremgang, hvilket resulterer i, at man gør bestræbelser på at forandre uddannelsesområdet med nye digitale teknologier.

Ydermere synes mange mennesker at være af den overbevisning, at samfundets generelle digitalisering nødvendiggør, at man foretager overensstemmende ændringer og tiltag på uddannelsesområdet, hvilket fører til en forøgelse af digitale læremidler i uddannelserne.

En sådan overbevisning om at teknologi udelukkende medfører progression, giver ofte udfald i en *ukritisk accept* overfor selv ukendte digitale læremidler og andre uddannelsesteknologier, og man kan tilmed blive offer for såkaldt *teknologisk søvngænger*.

I sidste ende præsumerer man måske, at "[...] alle nye teknologier er færdige løsninger til eksisterende uddannelsesproblemer",⁶ hvilket ikke skildrer realiteten (Selwyn 2017: 37).

Igennem tiden har flere studier efter sigende skullet have påvist, at der ofte forekommer adskillige fordelagtige effekter i forbindelse med indførelsen og anvendelsen af digitale læremidler i skoleundervisning, men som Michael Kerres påpeger, er der med disse undersøgelser ikke taget højde for, at det kan have været ændringer i den pædagogiske praksis, der er fundet sted som følge af implementeringen af den pågældende teknologi, underviserens forudgående viden omkring det faglige emne, som det digitale læremiddel har være rettet imod, eller andre anliggender, som har været hovedårsagen til studiets følgeslutninger.

Af den grund kan man i virkeligheden ikke vide sig sikker på, om de læremidler man anvender, har de virkninger, man forestiller sig, eller om effekterne er affødt af den pædagogiske praksis omkring de digitale læremidler (Kerres 2022).

Selwyn peger på den samme problematik, og han ytrer, at de udbytterige resultater som digitale læremidler har, i de fleste tilfælde er forårsaget af *ikke-teknologiske interventioner*, som er blevet iværksat samtidig med, at man har taget et nyt digitalt læremiddel i brug.

Oftest har man ved implementeringen af det nye digitale læremiddel i samme omgang foretaget diverse ændringer i daglige rutiner og i den pædagogisk praksis. Alligevel ender det

⁶ Forfatterens egen oversættelse.

med, at det er det digitale læremiddel, som får æren for den forbedring, man har vidnet i den pædagogiske praksis (Selwyn 2017).

Et *eksternt imperativ*, som menes at have optrappet implementeringen af flere digitale læremidler i undervisningsregi, kommer af idéen om, at uddannelsesinstitutionerne er nødsaget til at akkommodere samfundets teknologiske udvikling.

Den generelle forestilling om undervisere og undervisningsinstitutionerne har primært været, at disse sakker gevaldigt bagud, hvad angår udviklingen indenfor de teknologiske områder, samt at mange skoler har haft for vane at ligge inde med forældet læremidler, udstyr og teknologi, og disse forhenværende forhold lader til at have udløst en overkompensering både fra samfundets side og fra skolernes side, i den forstand at man forsøger at tvinge så mange digitale læremidler ind i skolen som muligt. Men i flere henseender har implementering af uddannelsesteknologier ikke været begrundet med pædagogisk argumentation, men i stedet ud fra et *neoliberalistisk* ræsonnement om, at de mennesker i fremtiden vil komme til at skulle arbejde med indsamling af forskellig digital data og informationsbehandling, og argumentationen har derfor lydt, at man allerede nu må forsøge at give disse mennesker de fornødne redskaber, som de senere har brug for ude på arbejdsmarkedet (Selwyn 2017).

Ovennævnte er blot nogle af de aspekter, man bør have for øje, når man opererer ud fra devisen om, at digital dannelse bør ledsages af implementeringen af digitale læremidler.

Uklare dannelsesbegreber og kompetencelogik

På baggrund af en række populærkulturelle referencer fremlægger Johansen sin egen farverige opfattelse af, hvordan dannelse bør defineres.

Johansen inddrager Alexander von Oettingen, skønt det citat,⁷ hun anstiller, omfatter Oettingens påstand om, at det pertinente ved dannelsesbegrebet ikke angår, hvorvidt man kan præcisere termens betydning eller ej, men derimod at man bør være vidende om, at undervisning er en vital del af dannelsesprocessen.

⁷ Citat kan ses på side 13 i 'von Oettingen, Alexander. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Årsagen til at Johansen henviser til von Oettingens ytring, skyldes at Johansen ønsker at konsolidere, at det ikke er så vigtigt, *hvordan* vi definerer dannelse, men mere vigtigt at vi alle når frem til den erkendelse, at dannelse *er* vigtig, især når det gælder børn og unge.

Ydermere refererer Johansen til Lars Geers Hammershøj, men dog kun i relation til hvordan han opfatter leg som en betingelse for, at dannelse overhovedet kan finde sted (Johansen 2022).

Af den grund opretholder jeg, at Johansen ikke fremskriver noget entydigt dannelsesbegreb.

Mehlsen og Hendricks påpeger, at der for dem ikke findes en definitiv måde at anskue digital dannelse på. De skriver: "Hvad det vil sige at være digitalt dannet, er ikke statisk størrelse" (Mehlsen & Hendricks 2018: 64).

Mehlsen og Hendricks er imidlertid mere klare i spytet, når gælder deres generelle forståelse af dannelse, men alligevel refererer de kun få gange til, hvad de egentlig forstår ved dannelse.

Et sted skriver de, at dannelse bør betragtes som en indsigt i *almenmenneskelige* anliggender, samt de kulturelle og teknologiske forhold som sociale væsener er underlagt, hvilket klinger som et alment dannesperspektiv a la Klafkis. Men et andet sted formuleres der følgende:

Uddannelse og dannelse omhandler i vid udstrækning, hvad der skal til for at blive en ansvarlig og ejerskabstagende samfundsborger, som kan være med til at skabe det kit af tillid mellem borgere, mellem borgere og stat og vice versa, som ethvert samfund er så inderligt afhængig af (Mehlsen & Hendricks 2018: 64).

Ud fra den ovenstående retorik udleder jeg, at forfatterne dannelsesforståelse også peger i retningen af et mere borgerligt dannesperspektiv, og med en dannelsestænkning som denne betragtes idealet for dannelse at være individets *civilisering*. En civilisering med henblik på, at vedkommende vil kunne tjene samfundet, snarere end at dannelse skal handle om at kultivere formbarheden på dynamisk vis eller om at myndiggøre mennesket, så man på autonom facon formår at agere frit og træffe beslutninger ud fra sin egen dømmekraft.

Dette må betyde, at forfatterne forstår formålet med dannelse som individets assimilation, altså en beredt tilpasningsdygtighed, for at man kan varetage samfundets interesser, mere end at dannelse angår individets uafhængighed fra ekstern dominans, såsom statsmagten. Et sådant borgerligt dannesperspektiv synes at implicere den foreteelse, Horkheimer i sin

tid døbte *instrumentel fornuft*. ”For den instrumentelle fornuft er der ikke andre værdier end det, der er af værdi for mennesket, og det vil til syvende og sidst sige den samfundsmæssige nytte” (Jepsen 2017: 101), og samfundsmæssig nytte lader til, ud fra forfatterens udsagn, at være et af flere ræsonnementer for, hvorfor man bør blive dannet.

Ikke desto mindre, påpeger forfatterne afslutningsvist, hvor vigtigt det er, at man i *informationstidsalderen* bliver et myndigt menneske. Det meddeles, at denne myndighed opnås igennem *normativ tillid*. Forfatterne tilråder derfor, at man som samfund bør bestræbe sig på at fastlægge en *fællesviden* for, hvad god digital opførelse omfatter, og denne *fællesviden* kan efter sigende anstiftes gennem lovgivning, så disse bekendtgjorte normer successivt kan blive socialt forpligtende (Mehlsen & Hendricks 2018).

På baggrund af førnævnte kan man slutte, at Mehlsen og Hendricks både trækker på en almen dannelses- og en borgerlig dannelsesestænkning i deres udlægning af digital dannelse, samtidig med at de anbefaler ønskværdige forbilleder for dannelsen.

Forholdsvist henslængt slår Bundsgaard fast, at ”dannelse er et ord som de fleste gerne omfavner, som det vi skal udvikle hos børn og unge. Så der bliver man hurtigt enig” (Bundsgaard 2017: 12).

Bundsgaard supplerer alligevel med en ytring om, at dannelsesbegrebet ofte leder til forskelligartede betydninger, hvilket efter min mening givetvis må forårsage, at der ubesværet må kunne opstå uenighed om, hvad dannelse betyder, men Bundsgaard holder imidlertid fast i, at der er noget sandfærdigt ved alle forståelserne af dannelsesbegrebet.

Hvad digital dannelse derimod angår, så er Bundsgaard mere omhyggelig med at definere, hvad vi bør forstå ved denne betegnelse; ved dette koncept.

Digital dannelse betyder for Bundsgaard, at man rent praktisk er i stand til at benytte digitale teknologier og platforme, og ydermere at man er (eller lærer at være) etisk funderet, når man begår sig med de pågældende digitale teknologier.

Nøjagtig som Mehlsen og Hendricks, påpeger Bundsgaard at digital dannelse angår en indsigt i de dilemmaer, som teknologi fører med sig. I forlængelse af dette skriver Bundsgaard følgende: ”Digital dannelse omfatter derfor blandt andet helt konkrete kompetencer til at anvende computer og andre digitale teknologier.” (Bundsgaard 2017: 12).

Som bekendt foreligger der en del dansksproget litteratur om digital dannelse, altså forskellige bud på hvad digital dannelse kan og bør omhandle (Thorhauge 2017), men stort set ingen

forskning omkring den litteratur, der behandler digital dannelse som pædagogisk koncept.

Umiddelbart har jeg kun kendskab til et kvalitativt studie fra 2018, som har gransket teorierne om digital dannelse i en dansk kontekst, men det bør påpeges, at undersøgelsen har været centreret omkring termen *digital literacy* og ikke digital dannelse.

Alligevel vil jeg understrege et interessant fund, som blev gjort med undersøgelsen, nemlig at det viste sig, at man kunne udpege hele otte forskellige definitioner af begrebet digital dannelse [*digital literacy*] (Johansen 2022; Tamborg, Dreyøe & Fougat 2018).

I min egen læsning af litteraturen omkring digital dannelse har jeg ligeledes ekstrapoleret, at der forekommer en eklatant divergens i opfattelserne af, hvad dannelse indebærer i relation til digital dannelse, digitalisering og digital teknologi. Og i ingen af de udvalgte værker tydeliggøres det, om man skriver ud fra ét specifikt, eller en fusion af flere forskellige, dannelsesperspektiver.

Alle forfattere kommer naturligvis omkring dannelsesbegrebet, men dannelse berøres kun i overfladisk forstand, og uden at der gives en utvetydig afklaring af, hvordan de hver især mener, dannelsesbegrebet bør defineres.

Der kan være flere årsager til, at man ikke begiver sig nærmere ind i en begrebslig udredning, men denne mangel kan i min optik resultere i nogle uklarheder undervejs i læsningen, samt at der antageligt kan frembryde en række misforståelser, hvis man som professionel har intentioner om at praktisere digital dannelse med afsæt i den terminologi og metodik, som der proponeres i den pågældende litteratur.

Fordi teorien om digital dannelse først og fremmest angår det specifikke indholdsmæssige afkast, som det, i hvert fald ifølge forfatterne af den pågældende litteratur, kræver for at man kan blive digital dannet, mere end at digital dannelse omhandler en bestemt proces, hvormed man bedre kan forstå, hvordan dannelsen finder sted, har det været kompliceret for mig at drage paralleller til den gængse forståelse for dannelse, sådan som denne blev præsenteret i redegørelsen i del 1 af specialet.

Imidlertid optræder en anden tydelig tendens i litteraturen om digital dannelse, nemlig at alle forfatterne synes at have berøring med forestillingen om, at digital dannelse omfatter nogle særlige egenskaber, som man enten skal have for at blive digital dannet, eller som man selvforklarende vil opdyrke ved at tage del i den digitale dannelse. Disse særlige egenskaber betegnes oftest som kompetencer i litteraturen om digital dannelse.

Min påstand er desårsag, at det primære grundtræk ved teorierne i de udvalgte værker er, at kompetence – i større eller mindre grad – har en terminologisk præponderans.

Denne kompetencelogik gentager sig ikke kun i de tre udvalgte værker, men er et kardinalpunkt, som går iøjnefaldende igen i det tekstkorpus, jeg har besigtiget omkring digital dannelse.

Lillian Gran har observeret en tilsvarende tendens i en norsk kontekst, og hun understreger, at både litteraturen samt den konkrete undervisning i digital dannelse i den norske grundskole ligeledes er centreret omkring specifikke kompetencer (Gran 2018; Gran 2019).

For majoritet af den danske litteratur angår digital dannelse tillige frembringelsen af en række særlige kompetencer. Disse kompetencer omfatter bl.a. *it-kompetencer* (Fougts & Phillips 2020), *digitale kompetencer* (Bundsgaard 2017; Drotner 2018), *afkodningskompetencer* (Johansen 2022) samt overordnede *interkulturelle kompetencer* (Gran 2019), for at man derpå kan blive digitalt dannet. Og samtidig tales der desuden om decideret undervisning i digital dannelse (Bundsgaard 2017; Mehlsen & Hendricks 2018).

Kerres understreger, at der sågar findes litteratur, hvori man anser digital dannelse som én samlet kompetence i sig selv, mere end at kompetencerne menes at give anledning til, at man bliver digitalt dannet (Kerres 2022).

For majoriteten af forfatterne er digital dannelse ensbetydende med undervisning, men for andre handler digital dannelse tillige om at få indblik i forskellige problematiske aspekter, såkaldte *skyggesider*, der kan være ved de forskellige teknologiske remedier, som vi anvender. Disse indsigter menes at kunne gøre eleverne mere kompetente i forhold til at skulle håndtere digitale teknologier samt bedre til at reflektere over, hvordan man benytter f.eks. sociale medier (Mehlsen & Hendricks 2018; Johansen 2022).

I de fleste tilfælde er det dog forholdsvist tvetydigt eller helt uafklaret, om det er kompetencerne, som menes at gå forud for, at man kan blive digitalt dannet eller *vice versa*.

Sidstnævnte distinktion i sekvenseringen i forhold til kompetence og digital dannelse kan umiddelbart virke som en mindre semantisk detalje, men min formodning er, at denne omstændighed kan få betydning for, hvordan man sonderer dannelsens årsagssammenhæng, idet forståelsen for dannelsens kausalitet kan give udfald for, hvordan professionelle drøfter digital dannelse i uddannelsesmæssige sammenhænge.

Nogle undervisere vil måske mene, at undervisningen, hvis den altså er indrettet på 'korrekt' vis, i sig selv vil forestå som en tilfredsstillende dannelsesproces, der helt automatisk vil give

anledning til, at eleverne erhverver sig nogle overordnede kompetencer, som kan være gavnlige for dem, når de skal begå sig med sociale medier og andre digitale informations- og kommunikationsteknologier.

Andet pædagogisk personale vil måske omvendt være af den overbevisning, at undervisningen bør tilrettelægges både praktisk og didaktisk på en sådan måde, at eleverne kan tilegne sig de specifikke kompetencer, som institutionen har som anordnet målsætning.

Man bør derfor have for øje, at et sådant misforhold i konceptualiseringerne omkring digital dannelse potentielt set kan medføre kontroverser blandt det pædagogiske personale.

På nogle punkter forefalder litteraturen om digital dannelse overvejende diskrepant, og det tyder derfor på, at æblet ikke er faldet langt fra stammen, som man siger.

Men de respektive teorier om digital dannelse synes alligevel hver især, som demonstreret i ovenstående, at være mærket af en eller anden grad af kompetenceorientering.

Til Mehlsen og Hendricks' forsvar, som sådan set protesterer imod idéen om *fremtidens kompetencer* (Mehlsen og Hendricks 2020), samt Johansen, som primært taler om *afkodningskompetencer*, må jeg understrege, at disse forfattere ikke er nær så optagede af bestemte *digitale kompetencer* som Bundsgaard - i Bundsgaards bog fremgår det ikke eksplicit, om han anser kompetencer som værende mål i sig selv, for at man kan opnå digital dannelse, eller om digital dannelse afstedkommes ved at arbejde målrettet med digitale kompetencer (Bundsgaard 2017) - men ikke desto mindre omtaler samtlige forfattere specifik kunnen, specifikke færdigheder og bestemte handleevner, som det der menes at være de kriterier, der afgør, om man kan blive digitalt dannet eller ej, og disse perspektiver må desårsag kunne kategoriseres under det, jeg betegner som kompetenceorientering.

Politisk findes der ligeledes et forøget fokus på digitale kompetencer og i publikationen *'DiDak - Digitale kompetenceområder'* benytter man sågar Bundsgaards bog *'Digital dannelse'* som udgangspunkt for at identificere, hvad digital dannelse og ikke mindst hvad digitale kompetencer, indbefatter (Caviglia, Dalsgaard, O'Donovan og Thomsen 2017).

I det følgende afsnit vil jeg se nærmere på, hvilke pædagogiske udfordringer, der kan opstå, hvis man målrettet arbejder ud fra en kompetencetilgang i en pædagogisk eller didaktisk kontekst i relation til digital dannelse.

Mit ærinde er altså at foruddiskontere, hvilke potentielle følgevirkninger kompetencetilgangen kan have for undervisning i digital dannelse i grundskoleregi.

Kompetencetilgangens pædagogiske konsekvenser

En vigtig pointe at understrege er, at kompetence ikke oprindeligt var et koncept, som blev brugt i pædagogiske eller uddannelsesmæssige sammenhænge.

Om kompetencebegrebets oprindelse skriver Ilmi Willbergh følgende: “[...] competence may be interpreted as ‘a roughly specialized system of abilities, proficiencies or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal. This can be applied to individual dispositions or to the distribution of such dispositions within a social group or an institution (e.g. a firm)’” (Willbergh 2015: 337).

I en pædagogisk kontekst forstås kompetence dog noget mere nuanceret. Som Bengtsen og Qvortrup skriver, betegnes et kompetent menneske som en person, der evner at tage affære, når vedkommende stilles overfor situationer og hændelser, som ikke er velkendte (Bengtsen & Qvortrup 2019).

Eller som Pasgaard skriver, så betegner “[...] kompetence ikke kun viden og færdigheder, men skal forstås som evnen og viljen til at bringe viden, færdigheder og holdninger i spil for at imødegå de komplekse krav og udfordringer, man møder i sociale situationer, på en måde, der af omgivelserne opfattes som kompetent” (Pasgaard 2015: 2).

Willbergh fremfører, at der allerede i 1980’erne og 1990’erne blev gjort modstand imod kompetencebegrebet, men at der har været en forbavsende stilstand i forskningen på området siden. Endvidere understreger Willbergh, at forskningen har fastslået, at kompetencebaseret uddannelse i de fleste tilfælde fører til en vækst i *teaching to the test*-metoder, altså en evalueringsform som udelukkende forholder sig til, om indholdet i undervisningen kan underkastes en *summativ evaluering*.

Derudover viser undersøgelserne, at undervisning, som er centreret omkring udvikling af kompetencer, resulterer i uoverskuelige inddelinger af indhold og emner i undervisningen, samt at der forekommer ulighedsskabende mekanismer, der segregere eleverne.

Ydermere ses det, at eksisterende faglig viden og indsigt typisk bliver reproduceret, i stedet for at eleverne tilegner sig ny viden, hvilket var intentionen med den kompetencebaserede uddannelsesmetodik, og derfor ender denne med at blive kontraproduktiv (Willbergh 2015).

Herhjemme er kompetencebegrebet også kommet i modvind ved flere lejligheder, og flere akademikere har kritiseret det danske grundskolesystem for at være disproportionalt optaget af at implementere de kompetencemål, som er blevet dikteret af vores statslige organ.

Bla. har Kemp højlydt opponeret imod kompetencelogikken, og han har sågar tilkendegivet, at der er blevet begået decideret begrebslig vold imod dannelsesbegrebet, både fra politisk og fra akademisk side, ved at man har sidestillet kompetence med dannelse (Kemp 2015).

Man vil ikke åbenlyst erkende, at man ikke ligesom Humboldt og mange andre vil bruge dannelsesbegrebet som et begreb om sansen for det sociale fællesskab og for social ansvarlighed, for det ville være at indrømme, at man kun forstår samfundet som en arena for alles kamp imod alle. I stedet fremstiller man så dannelsesideen som et spørgsmål om kompetence i en konkurrence, som man foregøgler, er en harmløs leg eller det sammen som en god kappestrid. Men derved fortier man, at retten til udfoldelse af kompetence indebærer alles ret til at udfolde sig på andres bekostning og kun begrænses af andres ret til det samme (Kemp 2015: 23).

Ifølge Kemp har formålet med fordrejningen af dannelsesbegrebet med al sandsynlighed været et forsøg på at legitimere den implicite kompetenceideologi, der eksempelvis var indlemmet i den skolereform, som blev effektueret tilbage i 2014 (Kemp 2015).

Ydermere fremdrager Kristensen temmelig præcist det misforhold eller rettere sagt den uretmæssige sammenligning, der synes at være opstået mellem dannelse og kompetence:

For hvis dannelsen skal være andet og mere end et kritisk memento eller et diffust protestbegreb mod den onde uddannelseslogik, så skal det konkretiseres, hvordan der pædagogisk og didaktisk kan skabes rum for dannelsesprocesser i de forskellige institutioner, der i dag er underlagt en lærings- og kompetencemålsorienteret uddannelseslogik (Kristensen 2017: 65).

Hverken Kemp, Kristensen eller undertegnede er som sådan modstandere af at have eller at få kompetencer, og jeg må derfor understrege, at det ikke er kompetencer i sig selv, som jeg opponerer imod. Mit ærinde er derimod at illustrere, hvilke aspekter der potentielt set kan være problematiske, når man arbejder målrettet med kompetencer som pædagogiske og didaktiske pejlemærke i forbindelse med digital dannelse i grundskoleuddannelsen.

Det jeg ønsker at skrive frem, drejer sig om hvordan den metodik og tænkning som går forud for kompetencelogikken, altså det faktum at man betragter kompetencerne som et pædagogisk styreværktøj, principielt set kan resultere i diverse pædagogiske konsekvenser.

Hvad angår digital dannelse i grundskolen, så er det mig bekendt endnu ikke blevet politisk besluttet, at der på grundskoleområdet skal praktiseres en decideret kompetencemålsdidaktik, men som demonstreret tidligere, er der fra akademisk side og ikke mindst fra politisk side fokus på kompetencebegrebet, når det gælder digital dannelse.

Derfor er det ikke usandsynligt, at der på sigt vil komme en endnu større bevågenhed på disse digitale kompetencer, og at det i sidste ende vil blive politisk besluttet, at der skal arbejdes mere målrettet med digitale kompetencer i uddannelsessammenhænge, også i grundskolen.

Af den grund har jeg set mig nødsaget til at kontemplere over, hvilke dilemmaer der kan opstå i forbindelse med kompetencetilgangen til undervisningen i digital dannelse.

Jeg må understrege, at de følgende spekulationer er rent hypotetiske, men disse er ikke desto mindre funderet i allerede foreliggende diskussioner omkring kompetencetilgangen.

I uddannelsesmæssige sammenhænge implicerer termen 'kompetence' et anticipatorisk element i den forstand, at man forestiller sig på forhånd at kunne affatte, hvilke færdigheder og handlepotentialer eleverne højst sandsynligt vil have behov for i fremtiden, og derfor indretter man undervisningens indhold ud fra denne overbevisning. Men ingen, hverken politikerne, skolelederen eller det pædagogiske personale, kan forudsige fremtiden eller hvilke kompetencer, færdigheder og ej heller hvilken viden, vi har brug for dagen efter i morgen (Pasgaard 2015; Willbergh 2015).

Af den grund ender man ud i en *uddannelsesmæssig drøm* [educational dream], som Willbergh kalder det, hvis man forsøger at opstille kompetencemål med afsæt i en uforudsigelig verden, hvor teknologi, og hvad det kræver at forstå og begå sig med digital teknologi, hele tiden ændrer sig, og hvor arbejdsmarkedet desuden er i konstant forandring.

Om dette skriver Willbergh følgende: "The problem of competence is that it assumes that what we judge to be criteria for success today will be stable and valid in the future. The validity of this assumption is very questionable since no competences will carry the value tomorrow that they have today" (Willbergh 2015: 338).

Spørgsmålet er yderligere, om den viden, som underviseren efterstræber at overlevere, og om de specifikke kompetencer, som man helst gerne ser, at elever bør erhverve sig – og om både politikernes, forældrenes og ikke mindst det pædagogiske personales forestillinger om,

hvad børn og unge foretager sig på nettet og på de sociale medier – egentlig harmonerer med, hvordan virkeligheden forholder sig? Samt at det pædagogiske personale måske ikke selv har kendskab til de platforme, som børn og unge anvender, og selvom de pågældende undervisere skulle søge indsigt i disse sociale medier, kan de ikke engang vide sig sikre på, at eleverne anvender de samme sociale medier og platforme (Johansen 2022).

Fokus burde måske i stedet være på at informere og undervise i, hvad der overordnet set gør sig gældende for sociale medier og digitale informations- og kommunikationsteknologier, m.a.o. hvordan disse er indrettet, hvad de kan og ikke kan, samt hvilke sociale, kulturelle og økonomiske implikationer disse indbefatter.

Formålet med uddannelse og dannelse omhandler ikke, hvorvidt man kan bebude hvilke kompetencer og egenskaber, som vil være brugbare og værdifulde for elevernes fremtid, sådan som forfatterne i litteraturen om digital dannelse lader til at mene.

Uddannelse og især dannelse handler derimod om, at man som fagperson kan assistere til elevernes selvforståelse, refleksivitet og naturligvis også deres selvstændighed med en intention om, at eleven i fremtiden vil evne at tage stilling til, hvilke færdigheder og hvilken viden, vedkommende selv mener, er anvendelig (Willbergh 2015; Kristensen 2017).

Som sådan har skolen historisk set først og fremmest været en *dannelsesanstalt*, der ikke blot var dannende gennem opdragelse og undervisning, men også og i stigende grad har skulle give rum for elevernes individuering og selvstændige og autonome individer i mere eller mindre kritisk distance til det samfund, de normer og værdier og den kultur, som de var opvokset, opdraget og socialiseret ind i (Kristensen 2017: 63-64).

Som demonstreret tidligere er Drotner også optaget af digitale kompetencer, men som jeg læser Dronter, vurderer hun, at kompetencer er noget eleverne gradvist, opdyrker igennem undervisning i digital dannelse. Kompetencer figurerer ikke som selvstændige målsætninger for den digitale dannelse (Drotner 2008; Drotner 2018). Og som Tække og Paulsen netop har påpeget, bør man ikke betragte kompetencer som mål i sig selv (Tække & Paulsen 2017).

Et sted skriver Drotner: ”I en vis forstand er det noget sludder at tale om digital dannelse og digital kompetence, som om der findes særlige former for dannelse og kompetence. Det gør der ikke. Der er dannelse, og der er kompetence” (Drotner 2018: 3).

Drotner pointerer imidlertid, at det kan afføde en vis grad af pædagogisk frihed i forhold til, at underviseren selv har mulighed for at bestemme indholdet i undervisningen, hvis man

arbejder ud fra idéen om, at tilegnelsen af kompetencer, frem for et bestemt pensumkrav, bør være det bærende element og formålet med uddannelsen (Drotner 2006).

Jack Goody påpeger, at kompetencer er mest anvendelige, når de pågældende kompetencer er *kontekst-ufafhængige færdigheder* [*context-free abilities*]. Det menes antageligvis, at desto mere generaliserede kompetencerne bliver, desto mindre bidrager disse generaliserede kompetencer i forhold til større samfundsmæssige problemstillinger. Og meget tyder derfor på, at stærkt præciserede kompetenceområder, modsat de mere overordnede, giver begrænsede muligheder i forhold til praktisk anvendelse (Goody 2001).

Min formodning er derfor, at denne pædagogiske frihed, som Drotner referer til, hurtigt kan blive vrangvendt og forårsage, at underviseren sandsynligvis mister sin autoritet i forhold til at kunne udvælge og bestemme undervisningens indhold, hvis den pædagogiske praksis samt grundskolens curriculum med tiden kommer til at dreje sig om, at eleverne skal anskaffe sig digitale kompetencer og andre specifikke kompetencer, som alle sammen er centreret omkring anvendelsen af digital teknologi, hvilket som sagt synes at være et af de kardinalpunkter, der gentager sig i litteraturen vedrørende digital dannelse (Pasgaard 2015). I værste fald ender underviseren måske med blot at være en *kompetenceinformant*, snarere end den pædagogiske formidler som vedkommende oprindeligt havde sat sig for at være.

Desto mere specifikke kompetencerne altså formuleres, og desto mere målrettede kompetencerne skal være, eksempelvis som i tilfældet med de såkaldte *digitale kompetencer* som Bundsgaard referer til, desto mere uoverskuelig kan undervisningen blive både for underviseren og eleven at navigere i.

Praktiseres der en målrettet kompetencedidaktik, kræver det, at der foreligger klarhed omkring, hvorledes disse kompetencer kan indfries. Dette betyder følgelig, at der må være behov for konkret formulerede kriterier for de pågældende kompetencer (Olesen 2002).

Min umiddelbare undring går derfor på, hvem der skal afgøre, hvad kriterierne skal være? Og ikke mindst hvem der er ansvarlig for at bestemme, hvornår man er 'digital kompetent'? Som følge af disse spørgsmål synes tre fundamentale dilemmaer at trænge sig på, hvis vi præsumptivt forestiller os, at man i fremtidens grundskole vil beskæftige sig med kompetencetilgangen i forbindelse med undervisningen i digital dannelse:

1) Ud fra ræsonnementet om at en given kompetence bør repræsenteres af nogle bestemte kriterier, og at man derfor kan afgøre, om en person *er* eller *ikke* er kompetent, da må det ligeledes være muligt at bestemme, hvorvidt en elev *er* eller *ikke* er digital kompetent, idet der som sagt må forelægge nogle tydelige kriterier for, hvornår man *er* digital kompetent (Olesen 2002). Men begynder man at sondre, hvorvidt eleverne er digitalt kompetente eller inkompetente, kan dette antageligvis foranledige enten stigmatisering eller marginalisering. Hvis eleverne i undervisningen skal være bekendte med, hvilke konkrete kompetencer de skal arbejde hen imod, altså hvilke digitale kompetencer de på sigt skal besidde, så er eleverne også klar over, hvornår de hver især ikke lever op til disse forventninger og kriterier. Og netop en synliggørelse af kriterierne og forventninger til de digitale kompetencer kan i efter min overbevisning føre til mobning og i værste fald være medvirkende til, at 'digitalt kompetente elever' begynder at ekskludere andre 'digitalt inkompetente elever', som et resultat af at nogle elever simpelthen ikke evner at leve op til de kompetencemæssige idealer, der følger med den digitale dannelse. Hvis en elev gentagende gange oplever ikke at kunne leve op til kriterierne og idealet for de specifikke digitale kompetencer, som der er blevet formuleret i relation til undervisningen i digital dannelse, da vil eleven med al sandsynlighed opleve gentagende nederlag. Disse nederlag kan have indflydelse på elevens selvbillede; eleven kan føle sig utilstrækkelig og måske endda betragte sig selv som decideret 'digital inkompetent'. Og som Pasgaard påpeger, kan kompetencelogikken få indflydelse på, hvilket menneskesyn man opererer ud fra. "Kompetencetilgangen peger dermed i retning af et meritokratisk menneskesyn, hvor den enkeltes værdi afhænger af hans evner til at handle på en, efter samfundets kriterier, værdifuld måde. Det enkelte menneskets værdi fastsættes ud fra, hvad det kan, og ikke ud fra hvad det er" (Pasgaard 2015: 5).

Min formodning er, at de kontinuerlige fallitter, som der kan opstå i kompetencemålstyret undervisning, i sidste ende kan forårsage *tillært hjælpeløshed* for eleven (Larsen 2014).

Ydermere vil jeg hævde, at kompetencemålsorientering i grundskolen, hvad angår digitale kompetencer, kan give anledning til konkurrence- og præstationskulturer, hvilket netop menes at være en af flere forklaring på, hvorfor vi ser så markante stigninger i mistrivsel blandt børn og unge herhjemme (Katznelson, Pless & Görlich 2022).

Pasgaard fremhæver også, at kompetencetilgangen er uddifferentieret og skærer alle elever over en kam, i stedet for at underviseren bliver givet en undervisningsramme, hvori vedkommende har mulighed for professionelt at kunne anerkende og tilgodese elevernes

personlige og faglige unikheder, og hvad eleverne hver især ønsker at lære og vide om digitale teknologier og sociale medier (Pasgaard 2015).

Som underviser kunne man i en sådan situation blot vælge ikke at involvere eleverne i, hvilke kompetencer, der arbejdes med, men dette vil omvendt resultere i en uigennemsigtig undervisningsmodel. Men hvis alternativet som sagt er et scenarie, hvor eleverne potentielt set kan udskamme hinanden på baggrund af manglende digitale kompetencer, da bliver man fanget mellem to poler, som begge udgør hver deres dilemmaer.

2) Et andet problem opstår i forhold til, hvem der afgør, hvad kriterierne for kompetencerne skal være. Er det politikerne, grundskolerne eller underviseren selv, der skal afgøre dette? Ingen af parterne er måske fagligt rustet til at træffe sådan en betydningsfuld beslutning.

Bliver der dikteret digitale kompetencemål fra politisk side, kan det ske at disse målsætninger enten ikke tager højde for de faglige og økonomiske ressourcer, som den pågældende grundskole er underlagt. Men omvendt er spørgsmålet, om man kan tillade sig at pålægge underviseren et sådant ansvar, altså at skulle vedtage hvilke kriterier, der bør gøre sig gældende for de digitale kompetencer? Og hvor finder underviseren den fornødne viden, som kan give dem grundlaget for eventuelt at skulle formulere sådanne kompetencer?

3) Her opstår den tredje udfordring. Min formodning er, man sandsynligvis vil konsultere den eksisterende forskning omkring digitale kompetencer på grundskoleområdet og følgelig finde inspiration i denne foreliggende forsknings- og ekspertviden.

Problemet med ekspertviden er dog, at en sådan viden ikke nødvendigvis er pålidelig, og man kan ikke altid vide sig sikker på, hvilken motivation der har ligget til grund for forskningen. Principielt set kan der have været en ukendt eller ikke-pædagogisk dagsorden for forskningen. Som Kemp understreger, er forsknings- og ekspertviden ikke altid de ideelle kilder til viden, hvis ikke denne forskningsviden er transparent og tilgængelig for alle.

Mange mennesker har ofte en formodning om, at al forskning er baseret på upartisk viden og af personer, såkaldte eksperter, som ikke har nogen tilknytning til en bestemt institution eller en virksomhed. Men vi kan ikke forlade os på, at den forskning som man præsenteres for, der på overfladen tager sig ud som værende baseret på empirisk og faktuel data, faktisk under overfladen er blevet udført på baggrund af situeret viden og med anden potentiel bias.

Forskeren kan oprindeligt have været hyret med et specifikt ærinde i sinde, altså fra arbejdsgiverens side, og den pågældende forsker kan af den grund se sig nødsaget og forpligtet til at rekommandere løsninger og forskningsmetoder, som udelukkende ønskes anbragt med henblik på at imødekomme arbejdsgiverens interesse og motiv eller for at levere det resultat, som arbejdegiveren foretrækker med forskningen (Kemp 1991).

Derudover er det heller ikke en selvfølge, at man som professionel, der ønsker at finde inspiration i en metode eller en forskningsundersøgelse, kan blive tilladt direkte indblik i, hvad der har ligget til grund for, eller hvad formålet har været, med den pågældende research. Af den grund kan man ikke vide, om det som undersøgelsen har været fokuseret på, f.eks. ved en kompetenceundersøgelse, der tester børn og unges evner i forhold til at bruge informations- og kommunikationsteknologi, udelukkende har været *employability*, altså hvilke kompetencer der menes at være mest anvendelig på arbejdsmarkedet (Kristensen 2017), snarere end hvilke kompetencer som kan hjælpe eleven til at blive mere selvstændig.

Affirmativ dannelse

Der er ingen tvivl om, at det i fremtiden bliver en omfattende bedrift at skulle undervise i digital dannelse i grundskolen, uanset hvilken litteratur man benytter som udgangspunkt. Men for diskussionens skyld, tilskynder jeg, at vi underholder idéen om, at det er den eksakte konceptuelle teori der optræder i de tre udvalgte værker, der har etableret fundamentet for, hvordan man bør undervise i digital dannelse i grundskolen.

Essensen i de tre udvalgte værker om digital dannelse må kunne konstateres at være, uanset om man plæderer for at arbejde målrettet med kompetencetilegnelse i skoleregi eller ej, at der grundlæggende er en forventning om at mennesket – i vores tilfælde eleven – skal erhverve sig en række bestemte færdigheder, handlepotentialer og en myriade af viden om teknologiernes vrangsider, for at man dermed kan blive digitalt dannet.

Disse indsigter spænder som sagt vidt og involverer adskillige færdigheder, kompetencer og temaer, men fælles for dem alle er, at de i en eller anden grad tilstræber indfrielse og bekræftelse igennem erhvervelsen af enten et ønsket værdisæt, en angiven viden eller forskellige specifikke kompetencer, som forsikres at være gavnlige for individets fremtid og for vedkommendes berøring med digitale informations- og kommunikationsteknologier (Mehlsen & Hendricks 2018; Johansen 2022; Bundsgaard 2017).

Min formodning er, at digital dannelse er en *affirmativ* dannelsesstilgang (Benner 2005). Med det mener jeg, at der er tale om en dannelsesform der, med von Oettingens ord, har til formål "[...] at bekræfte forudbestemte normer eller idealforestillinger", idet den "affirmative tilgange forestiller sig [...] at samfundet eller fremtiden bliver på en bestemt måde, og at dannelse derfor affirmere denne forudbestemte fremtid" (von Oettingen 2019: 16).

Ud fra den anbragte udtalelse kan vi følgelig slutte, at digital dannelse er en *affirmativ* dannelsesstilgang, fordi denne teori nøjagtig tilråder, hvordan man både etisk og funktionelt skal tilgå den overdigitaliserede fremtid, vi alle, ifølge forfatterne til litteraturen om digital dannelse, går i møde (Mehlsen & Hendricks 2018; Johansen 2022; Bundsgaard 2017).

Det som de indeværende forfattere formodes at mene, der bør *affirmeres*, udgøres både af visse værdier, sådan som Mehlsen og Hendricks' idé om *normativ tillid* – der er præsenterede ved nogle normer omkring kommunikation og etisk adfærd (Mehlsen & Hendricks 2018) samt et undervisningsindhold, der ifølge Bundsgaard angår bestemte forudbestemte færdigheder, såsom *analytiske* og *digitale kompetencer* (Bundsgaard 2017), samt mange andre tematiske områder (Johansen 2022).

Med andre ord kan man sige, at digital dannelse er en dannelsesteori, hvori der på forhånd – dog uafhængigt af hinanden – er truffet en række beslutninger om, hvad idealet for den pågældende dannelse bør være, samt hvilke dispositioner der desuden skal frembringes hos de mennesker, som underlægges en sådan dannelsesform, altså den digitale dannelse.

Min antagelse er dog, at hvis grundskoleundervisningen i digital dannelse prædetermineres på baggrund af bestemte målsætninger for, hvilke kompetencer der skal opnås, da vil man i et sådan tilfælde ikke efterlade underviseren nogle fremtidsudsigter for at imødekomme elevernes individuelle (ud)dannelsesmæssige behov (Kerres 2022).

Ydermere understreges det, at en *affirmativ* dannelsesstilgang ofte udmunder i en underminering af elevens dømmekraft og autonomi, og i værste fald, kan den *affirmative* dannelsesstænkning føre til regulær indoktrinering i forbindelse med formidlerens eller underviserens værdisæt eller andre forudindtagedheder (Böwadt 2017; Benner 2005).

Det hævdes endda, at *affirmativ* dannelse modarbejder pædagogikkens og dannelsens egentlige formål, hvilket indlysende er at være en upartisk og demokratisk proces med rum til kritisk refleksion, der tilvejebringer selvstændiggjorte individer (Uljens & Ylimaki 2017).

En anden indsigelse man kan foretage imod den *affirmative* dannelsesstilgang, der som sagt giver sig til kende i litteraturen om digital dannelse, er, at denne dannelsesform ikke synes at levne *selv-dannelsen* nogen dispositionsfrihed.

Som demonstreret tidligere mener bl.a. Hammershøj, Harman og Lingis, at *selv-dannelsens* primære ærinde er at overskride individets egen livsverden og sit eget habituelle ståsted med det sigte at fremskaffe og muliggøre udvidelsen af vedkommendes erfaringsgrundlag, og ikke mindst for at *modne erkendeevnen* (Hammershøj 2005; Bengtsen 2013).

Den *affirmative* dannelsesstilgang karakteriseres derimod ved, at den tager sig ud som en *positiv opdragelsesform*, altså at den "[...] opdrager til en forudgiven positivitet" (Böwadt 2017: 47). Og problemet med *positiviteten* er, at denne dannelsesmæssige bestræbelse påstås at socialisere eleven til at billige blind tilpasning, som i dette tilfælde vil dreje sig om den viden, de værdier og de præmisser, som denoteres i de tre udvalgte teorier om digital dannelse.

Benner har ligeledes observeret, at den *positivitet*, som bemærker sig i den *affirmative* dannelsesstilgang, ikke anerkender elevens uforbeholdne *Bildsamkeit*, altså den medfødte formbarhed som alle individer besidder (Benner 2005).

Positiviteten imødekommer for den sags skyld heller ikke underviserens ypperligste hverv, som i min opfattelse består i at lede eleven ud i det fremmede ved at tilrettelægge en undervisningsgang, som præsterer at *gøre det velkendte ukendt* [*making the familiar strange*], som Selwyn fremdrager (Selwyn 2017).

Eller som Nepper Larsen pointerer: "Læreren er ikke bare en, der laver en 'setting' eller fungerer som 'guide'. Nej, læreren er en Fremdenführer, der fører eleven ind i det fremmede, samtidig med, at den lærende får smag for også at blive en smule fremmed for sig selv" (Larsen 2013: 43). Hvilket nøjagtig også er Drotners hovedsag i henhold til, at digital dannelse bør være en *andethedens dannelse* (Drotner 2008).

Ud fra de ovenstående udsagn må vi kunne konstatere, at underviseren altså må skulle betragtes, ikke kun som en formidler af viden, men ydermere som en fremmedfører ud i det ukendte. Underviseren er derfor ikke blot en person, der har til opgave at holde eleven i hånden. Underviseren har i kraft af sin profession det centrale ansvar for at pege eleven i retningen af *korridorens* mest fremmedartede værelser – hvis vi skal forsætte analogien fra tidligere - som underviseren og eleven dermed kan udforske i fællesskab.

Af den grund vil jeg mene, at den *affirmativitet*, som er sedimenteret i teorien om digital dannelse, kan blive en afgørende katalysator for, om eleven frarøves det dannelsespotentiale, der befinder sig i *selv-dannelsens* selvoverskridelse, idet den *affirmative* dannelsesstilgang

antageligt unddrager individet muligheden for, som en *livsvejens flâneur*, at kunne slentre til rytmen af sin egen tromme tværs gennem dannelsens korridor, ud i de *grænsesnit*, der befinder sig udenfor det forudsigelige og det velkendte; udenfor den almenviden og de kompetencer, som skal bekræftes igennem digital dannelse.

Ifølge Løvlie er *grænsesnittene* mellem os og maskinen i forvejen en grundbetingelse for menneskets livsvilkår, men individet bør til trods være frit stillet til selv at kunne udforske disse *grænsesnit*. Forankres undervisningen i digital dannelse derimod i tilegnelsen af specifikke kompetencer og lignende; i nogle vidensbestemte *topoi*, for at vi i kraft af disse prædeterminerede *grænsesnit* på sigt kan beherske digitale teknologier, efter hvad der ifølge forfatterne er den mest hensigtsmæssige måde, da mener jeg, at den *affirmative* tilgang vil komme til at hæmme dannelsens naturlige gang, hvormed individet på dynamisk vis har handlefrihed til at interagere med sin omverdens *kulturelle mødesteder* og verdens forunderlige fænomener (Løvlie 2003).

Den omtalte dannelsesproces, som finder sted i den digitale dannelse, synes derfor uforvarende at nedprioritere kultivering af individets autonomi til fordel for anskaffelsen af en forudbestemt viden, arbitrære værdier og konkrete kompetencer, som alle på en eller anden måde relaterer sig til digital informations- og kommunikationsteknologi.

Og den *andethed*, som oprindeligt var destineret med hele Drottners dannelsesprojekt, står af den grund tilbage som et negligeret aspekt, hvis dannelsesprocessen efterlever den digitale dannelses dekret, altså de forhold, som blev beskrevet i det ovenstående.

Ergo er min endelige formodning, at digital dannelse, hvis den altså praktiseres med afsæt i den *affirmative* tilgang, følgelig vil komme til at skulle ske på bekostning af *kulturelle mødesteder* og desuden med elevens *selv-dannelse* som udgift, idet der intet selvoverskridende er at fremdrage i det begrebsapparat, der omgiver denne dannelseslogik.

Den digitale dannelses *affirmative* tilgang søger ikke at skænke eleven nogen kulturelle eller sociale oplevelser eller menneskelige erfaringer, hvorigennem eleven f.eks. kan gøre op med sine forforståelser eller vedkommendes kulturelle komfortzone, og digital dannelse ender

derfor med at etablere et aflåst rum, sit eget *affirmative* 'faradaybur',⁸ hvor kun forudbestemt viden og færdigheder, indlemmes som det, der kan absolvere den digitale dannelse.

Fordi dannelse i teorien om digital dannelse enten drejer sig om samfundets forskrifter for, hvordan man som menneske på sigt bør være i stand til at kunne begå sig hensigtsmæssigt med digitale teknologier (Mehlsen & Hendricks 2018; Johansen 2022) eller omvendt blot fagkyndigheden om, hvordan man anvender teknologier rent praktisk med henblik på at kunne producere et konkret indhold på egen hånd (Bundsgaard 2017), da ender man unægtelig med en dannelseslogik som resulterer i, at det bliver de konkrete krav og betingelser, som teknologien stiller os – eller rettere sagt, som mennesket stiller sig selv, ved at formulere en dannelsesfilosofi, der tager afsæt i de digitale teknologiers funktioner samt teknologiernes skyggesider – som sætter præcedens for selve dannelsesprocessens.

Med digital dannelse kan der altså ikke være tale om en *selvtilstrækkelig* dannelsesproces, hvor det er individets *ikke-affirmative* udfoldelser gennem interaktion med forskellige *kulturelle mødesteder*, i sin valsen gennem dannelses *korridor*, som udgør formålet med dannelsen. Derimod er der tale om en dannelsesproces, hvormed teknologien tillades at iværksætte forrang for, *hvad* dannelsen skal omhandle, men også *hvordan* mennesket *bør* dannes, dvs. idealet for dannelsen.

Det er min overbevisning at digital dannelse er et formålsrettet foretagende, der foranstaltes som det middel, hvormed det bliver muligt at *affirmere* det *telos*, som teorien om digital dannelse fundamentalt set er anbragt af, nemlig forestillingen om, at erhvervelsen af teknologisk kunnen, viden, værdier og kritisk stillingtagen mv. i sidste ende *er* digital dannelse. Digital dannelse er altså definitivt mere udbytteorienteret end indholdsorienteret, og digital dannelse kan derfor ikke ræsonneres at være hverken sit eget formål eller sin egen begrundelse, sådan som henholdsvis Gadamer (Gadamer 2004) og Nepper Larsen (Larsen 2013) betragter dannelse, men må derimod betragtes som midlet til sit eget mål.

Som Jacobsen skriver, sætter dannelsen "[...] ikke et indhold som mål, men er en aktivitet, nemlig en *selvrefleksion* over denne identitetsdannelse og en diskussion eller *dialog* om denne [...]" (Jacobsen 2012: 107).

⁸ Faradays bur, (efter M. Faraday), metalkasse eller metalbur, som skærmer mod ydre elektriske felter.

Dette lader dog ikke til at gøre sig gældende for den digitale dannelse, da det som sagt er udbyttet ved digital dannelse, som er dannelsens centrale endemål og ikke dannelsen selv.

Et kritisk blik på den kritiske læsning

Digital dannelse, som tager afsæt i en *affirmativ* dannelsesstilgang, afføder som demonstreret nogle tvivlsspørgsmål, men på den anden side kan det være svært at forestille sig, hvordan man skal bedrive et pædagogisk og didaktisk virke, hvis ikke man kan arbejde målrettet, og hvis det ikke er tilladt at forudbestemme, hvilke samfundsmæssige værdier, kompetencer eller, hvilken viden eleverne antageligt vil have gavn af at tilegne sig i relation til digitale informations- og kommunikationsteknologier, sociale medier, online platforme og lignende.

I en sådan situation står man tilbage med lidt af en gordisk knude i hænderne. Enten plæderer man for, at dannelse ikke må være kompetenceorienteret og *affirmativ*. Eller også argumenterer man for, at det simpelthen ikke er muligt at arbejde pædagogisk med digital dannelse, uden at der operationaliseres en vis grad af *affirmativitet* i undervisningen. Hvilket tyder på, at vi måske befinder os i midt i et pædagogisk paradoks.

Dannelsesbegrebets styrke har alle dage været, at det ikke har nogen entydig definition, og at dannelsesbegrebet derfor giver anledning til inspektion af tidens tendenser og samfundets normer, og endnu vigtigere hvordan disse præger tilblivelsen af individets formning, altså hvordan verdens aktuelle tilstand bevirker et kritisk, refleksivt og introspektivt væsen, der aktivt evner at forholde sig til og navigere i den virkelighed, som vedkommende begår sig i.

The content of the concept of Bildung is constructed to be 'variable': people of every epoch and every state or community must themselves decide to fill it with their educational intentions. What makes this work with the idea of autonomy is that individuals are able to think critically, understanding that school knowledge is a result of normative selection and not a dogma, or unconditional truth (Willbergh 2015: 342).

I og med at dannelsen er *livslang* og ikke har nogen temporal endelighed (Moos 2017) – med undtagelse af individets bortgang naturligvis – må man omvendt kunne hævde, at dannelsens største svaghed må være den kendsgerning, at dannelse ikke er målbar.

The most severe challenge to Bildung in schooling is, however, that it does not work with assessment, as assessment demands reproducibility, which contradicts the idea of autonomy: a valuable student achievement from a Bildung-centred perspective would be the result of unique independent thinking, critical reflection, and creativity (Willbergh 2015: 347).

Det er ikke utænkeligt, at denne mangel på målbarhed er årsagen til, at mange teoretikere og undervisere higer efter et konkret pædagogisk pejlemærke for at kunne afgøre, hvornår (ud)dannelsen synes at fungere. Og i et sådant tilfælde kommer de fleste undervisere til at ty til en kompetencelogik, læringsmålsstyret undervisning eller en anden form for målbar færdighedstræning, eftersom disse didaktiske tilgange helt afgjort kan gøre det pædagogiske arbejde markant mere håndgribeligt og belejligt i fremtiden. Men nøjagtig som det blev anskueliggjort i det ovenstående diskussionsafsnit kan både kompetencetilgangen og en *affirmativ* dannelsesstilgang afstedkomme adskillige pædagogiske problemstillinger.

Som sagt ender denne diskussion i, hvad der minder om et pædagogisk paradoks, men diskussionen ender tillige med et teori-praksis-problem for undervisningen i digital dannelse.

KONKLUSION

I dette speciale har jeg redegjort for dannelsesbegrebets idehistorie. Dette er blevet gjort ved en redegørelse af det nyhumanistiske *Bildungs*-begreb med afsæt i Alexander von Humboldt og Johann Friedrich Herbarts dannelsesfilosofi.

Ydermere har jeg gennemgået og diskuteret Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori.

Derefter har jeg undersøgt, hvordan et moderne dannelsesbegreb kunne defineres, heriblandt er Lars Løvlies teknokulturelle dannelsesbegreb blevet anskueliggjort.

I lyset af dette har jeg gennemgået tre aktuelle bøger om digital dannelse, og undersøgt hvilke ligheder der forekommer mellem de tre teorier om digital dannelse.

I disse tre værker kom det til udtryk, at man ikke opererer ud fra et entydigt dannelsesbegreb, men at man derimod betragter dannelse som kompetencetilegnelse. På baggrund af denne kompetencetilgang har jeg diskuteret, hvilke pædagogiske følgevirkninger en sådan kompetencetilgang kan afstedkomme i forbindelse med undervisning i digital dannelse.

I forlængelse af diskussionen om kompetencetilgangen bliver det fastslået, at teorien om digital dannelse er en *affirmativ* dannelses tilgang, som bl.a. kan have pædagogiske konsekvenser for underviserens frihed til at indrette undervisningen i digital dannelse og desuden begrænse elevernes selv-dannelses potentiale, fordi den *affirmative* tilgang er mere optaget af erhvervelsen af viden og efterlevelsen af de forskrevne værdier, som skal bekræftes via den digitale dannelse.

BIBLIOGRAFI

- Aristotle. (2011). *Nicomachean ethics*. Translated with an interpretive essay, notes, and glossary by Robert C. Bartlett and Susan D. Collins.
- Bengtsen, Søren S. E. (2013). "Dannelsens korridor". I *Dannelse i en læringstid*. Aalborg Universitetsforlag.
- Benner, Dietrich. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Forlaget Klim.
- Biesta, Gert J. J. (2006). *Beyond Learning – Democratic Education for a Human Future*. Routledge, a Taylor & Francis Group.
- Bølling-Ladegaard, Anne. (2021). "Forsøg med teknologiforståelse slutter: 29 ud af 46 skoler fortsætter uden økonomisk støtte". I *Skolemonitor*. Lokaliseret d. 17. august 2022 via: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art8238781/29-ud-af-46-skoler-forts%C3%A6tter-uden-%C3%B8konomisk-st%C3%B8tte>.
- Børne- og undervisningsministeriet (1). (2021). "Erfaringerne fra forsøg med teknologiforståelse i folkeskolen er landet". Lokaliseret d. 17. august 2022 via: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/okt/211004-erfaringerne-fra-forsog-med-teknologiforstaelse-i-folkeskolen-er-landet>.
- Børne- og undervisningsministeriet (2). (2021). "Ny aftale skal styrke børn og unges digitale dannelse". Lokaliseret d. 3. august 2022 via <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/dec/211206-ny-aftale-skal-styrke-boern-og-unges-digitale-dannelse>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (3). (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 14. november 2022 via <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>.
- Børne- og undervisningsministeriet (4). (2021). *Ny aftale skal styrke børn og unges digitale dannelse*. Lokaliseret d. 14. november 2022 via <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/dec/211206-ny-aftale-skal-styrke-boern-og-unges-digitale-dannelse>.
- Böwadt, Pia Rose. (2017). *Pædagogisk filosofi – Et overblik*. Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, Jeppe. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Caviglia, Francesco; Dalsgaard, Christian; O'Donovan, Maria og Mette Brinch Thomsen. (2017). *DiDak - Digitale kompetenceområder*. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

- Drotner, Kirsten. (2006). "Bøger og bits: læremidler og andethedens dannelse". I *Litterat på eventyr*. (Red. af Erik Damberg, Harry Haue og Jørgen Dines Johansen). Syddansk Universitetsforlag.
- Drotner, Kirsten. (2008). "Digital dannelse: Når fritiden er hårdt arbejde". I *Viljen til visdom – En bog om dannelse og uddannelse*. Forlaget Slagmark.
- Drotner, Kirsten. (2018). "Hvad er digital dannelse, og hvordan fremmer skolen den?". I *Unge Pædagoger*, 2018(2), 7-14.
- Fibiger, Johannes og Uffe Lyngdal Sørensen. (2022). *Teknologisk literacy*. Forlaget Dafolo.
- Folkeskolens læseplansudvalg. (1974). "Datalære 1974". I *Undervisningsvejledning for folkeskolen udkast 24*. Lokaliseret d. 14. november 2022 via <https://www.digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/1974-dataaere.pdf>.
- Fosslund, Jørgen. (2011). "Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – det moderne universitet". I *Pædagogikkens mange ansigter*. Universitetsforlaget.
- Fougst, Simon Skov & Morten Raahauge Phillips. (2020). *Teknologiforståelse - I et scenariedidaktisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg. (2004) [1986]. *Sandhed og Metode – Grundtræk i den filosofiske hermeneutik*. Systime.
- Goody, Jack. (2001). "Competencies in education: Contextual Diversity". I *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Gran, Lillian. (2018). "Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse". I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-2018, Årgang 102, side 214–246. Universitetsforlaget.
- Gran, Lillian. (2019). "Digital Bildung from a teacher's perspective". I *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5:2, 104-113.
- Hammershøj, Lars Geer. (2005). "Stoffet der danner – selvdannelse, almendannelse og det interessante". I *Dannelse mellem subjektet og det almene – En antologi*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haraway, Donna J. (2020). *Et cyborgmanifest – Naturvidenskab, teknologi og socialistisk feminisme i det sene tyvende århundrede*. Forlaget Mindspace.
- Harman, Graham. (2007). "On Vicarious Causation". I *Collapse*, s. 171-205.
- Heidegger, Martin. (2007) [1927]. *Væren og tid*. Kap. § 29-34 (s. 161-195). Overs. Chr. Rud Skovgaard, Århus: Klim 2007.

- Heidegger, Martin. (2007/1927). *Væren og tid*. Kap. § 29-34 (s. 161-195). Overs. Chr. Rud Skovgaard, Århus: Klim 2007.
- Herbart, Johann Friedrich. (1980) [1835]. *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jacobsen, J. C. (2012). "Forståelser af dannelsesopgaven i folkeskolen i det moderne samfund". I: *Pædagogik som fag og praksis*. Samfundslitteratur.
- Jank, Werner og Hilbert Meyer. (2003). *Didaktiske modeller – Grundbog i didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Jeppesen, Morten Haugard & Jens Erik Kristensen. (2002). "Den tyske Bildung og græciteten som forbillede". I *Dannelse* (red. af Martin Blok Johansen). Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, Stine Liv. (2022). *10 tanker om digital dannelse*. Dafolo.
- Katznelson, Noemi; Pless, Mette og Anne Görlich. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kaufmann, Walter. (1950). *Nietzsche – Philosopher, psychologist, antichrist*. Princeton University Press.
- Kemp, Peter. (1991). *Det uerstattelige – En teknologi etik*. Forlaget Spektrum.
- Kemp, Peter. (2015). *Løgner om dannelse*. Tiderne Skifter Forlag.
- Kerres, Michael. (2022). "Bildung in a digital world - The social construction of future in education". I *Bildung in the digital age – Exploring Bildung through digital media*. Routledge.
- Klafki, Wolfgang. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kristensen, Jens Erik. (2017). "Dannelsens flertydige genkomst i skolen". I *Dannelse – Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, Marie Møller. (2020). *Skrift – fri billeder til bits*. Forlaget Mindspace.
- Kulturministeriet. (2022). "Mediaaftale for 2022-2025: Den demokratiske samtale skal styrkes". Lokaliseret d. 3. august 2022 via https://kum.dk/fileadmin/kum/2_Kulturomraader/Medier/mediaaftaler/2022-2025/Mediaaftale_for_2022-2025_Den_demokratiske_samtale_skal_styrkes_21maj.pdf.

- Larsen, Kristina. (2014). "Når motivationen hos eleven er borte – om tillært hjælpeløshed". I *Reflexen*, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 9, nr. 2, 2014.
- Larsen, Steen Nepper. (2013). *Dannelse – en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering*. Forlaget Fjordager.
- Løvlie, Lars. (2002). "The Promise of *Bildung*". I *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, No. 3, 2002.
- Løvlie, Lars. (2003). "Teknokulturell danning". I *Dannelsens Forvandlinger*. Pax Forlag A/S.
- Løvlie, Lars. (2015). "Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt". I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Marquard, Anni. (2021). "52,5 millioner til styrkelsen af børns digitale dannelse er kærkomment". Lokaliseret d. 3. august 2022 via <https://cfdp.dk/blog/nyheder/525-millioner-til-boerns-digitale-dannelse-er-kaerkommen/>.
- Mehlsen, Camilla & Vincent F. Hendricks. (2018). *Hvordan bliver vi digital dannede?* Informations Forlag.
- Mehlsen, Camilla. (2016). *Teknologiens testpiloter*. Forlaget Mindspace.
- Middelboe Rehder, M.; Møller, T. E.; Hjorth, M.; Fibiger, J.; Hansbøl, M.; Jensen, J. J.; Kornholt, B.; Laier, B.; Dissing Møller, L. & Schrøder, V. (2019). *Teknologiforståelse og digital dannelse – undervisningsvejledning til et nyt modul på læreruddannelsen*. Københavns Professionshøjskole.
- Moor, James H. (2005). "Why we need better ethics for emerging technologies". I *Ethics and Information Technology* (2005) 7:111-119.
- Moor, James H. (2005). "Why we need better ethics for emerging technologies". I *Ethics and Information Technology*, (2005) 7:111–119.
- Moos, Leif. 2017. "Introduktion – kontekster, visioner, temaer og processer". I: *Dannelse - Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Arno Victor. 2005. "Opgøret med den klassiske humanismes skolebogsprojekt". I *Dannelse mellem subjektet og det almene – En antologi*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Olesen, Finn. (2002). "Dannelse og Teknologi". I *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

- Olsen, Anne-Marie Eggert. (2004). "Paideia – et forhold mellem individ og stat". I *Pædagogikkens filosofi – tanker om menneskets frembringelser*. Roskilde Universitetsforlag 2004:13-29.
- Pasgaard, Niels Jakob. (2015). "Skolens formål - kompetenceudvikling eller tilværelsesoplysning?". I *Nyt Dansk Udsyn*, (9), 24-33.
- Pedersen, Katrine K. (2018). *De digitalt indfødte udsatte*. Loopland Press.
- Platon: *Menon*. I Platon: Samlede værker i ny oversættelse, Bd. III, 501-525 (Stephanuspaginering 70a-80e). København: Gyldendal 2011.
- Pohl, Rebecca. (2018). *A Macat Analysis – Donna Haraway's A Cyborg Manifesto*. Routledge.
- Qvortrup, Ane og Søren S. E. Bengtsen. (2019). *Dannelse i uddannelse*. I Formålsdrevet uddannelse og undervisning. Forlaget Dafolo.
- Rømer, Thomas Aastrup. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Savin-Baden, Maggi. (2021). "What Are Postdigital Humans?". I *Postdigital Humans – Transitions, Transformations and Transcendence*, s. 3-15. Postdigital Science and Education. Springer.
- Schou, Lotte Rahbek. (2013). "Dannelsesbegrebet: Et tidsvarende begreb?". I *Dannelse i en læringstid*. Aalborg Universitetsforlag.
- Selwyn, Neil. (2017). *Technology and Education – Key issues and debates*. BLOOMSBURY ACADEMIC.
- Tække, Jesper og Michael Paulsen. (2017). "Main Features in the Concept of Digital Bildung". I *The NordMedia 2017 conference "Mediated realities – Global Challenges" Division 5: Media Literacy and Media Education*. At University of Tampere, The School of Communication, Media and Theatre. 17. – 19 August 2017.
- Tamborg, A. L.; Dreyer, J. M. og S. S. Fougth. (2018). "Digital literacy – a qualitative systematic review". I tidsskriftet *Læring & Medier (LOM)*, nr. 19–2018. Lokaliseret d. 3. november 2022 via: <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/103472/160487>.
- Thorhauge, Anne Mette. (2017). "Dannelse og det kritiske medborgerskab". I *Unge digitale dannelse – En antologi*. Straarup & Co.
- Thygesen, Thomas Dreisig. (2021). "Debat: Digital dannelse er ikke trafik og det klares ikke i en klub". I: *Skolemonitor*, d. 17. dec. 2021. Lokaliseret d. 3. august 2022 via <https://skolemonitor.dk/debat/art8530968/Digital-dannelse-er-ikke-trafik-og-det-klares-ikke-i-en-klub>.

- Uljens, Michael og Rose M. Ylimaki. (2017). "Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership". I *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik – Non-affirmative Theory of Education*. Springer.
- Von Oettingen, Alexander. (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grundstudie i almen pædagogik*. Forlaget Klim.
- Von Oettingen, Alexander. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue Sørensens filosofiske pædagogik*. Forlaget Klim.
- Von Oettingen, Alexander. (2017). "De, der lever sammen, må også gå i skole sammen! – dannelse, paradokser og idealer. I *Dannelse – Kontekster, visioner, temaer og processer*. Hans Reitzels Forlag.
- Von Oettingen, Alexander. (2019). "Undervisning er dannelse". I *Dannelse i alle fag*. Dafolo.
- Willbergh, Ilmi. (2015). "The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung". I *J. CURRICULUM STUDIES*, Vol. 47, No. 3, 334–354.