



## Gymnasieelevers dømmekraft - et undervisningskontekstuellet it-anvendelsesperspektiv

**Mathiasen, Helle ; Rootzén, Helle; Thyregod, Camilla**

*Published in:*  
Læring og Medier

*Publication date:*  
2019

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link back to DTU Orbit](#)

*Citation (APA):*  
Mathiasen, H., Rootzén, H., & Thyregod, C. (2019). Gymnasieelevers dømmekraft - et undervisningskontekstuellet it-anvendelsesperspektiv. *Læring og Medier*, 2019(21).

---

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# Gymnasieelevers dømmekraft

## - et undervisningskontekstuel it-anvendelsesperspektiv

Helle Mathiasen, Københavns Universitet

Helle Rootzén, Danmarks Tekniske Universitet

Camilla Thyregod, Danmarks Tekniske Universitet

### Abstract

Telefoner, tablets og computere er en udfordring i den daglige undervisning for elever i de gymnasiale uddannelser (Hansen et al 1998, Mathiasen 2002, Tække & Paulsen 2013). Det har medier og forskningsrapporter informeret om i flere år (Mathiasen et al 2011, 2012, 2013, 2014, Mathiasen 2016a, 2016b). Artiklen sætter fokus på elevernes egenvurderinger af ikke-undervisningsrelateret teknologibrug i undervisningen og gennem begrebet dømmekraft som teoretisk optik diskuteres elevernes begrundelser for at vælge fx facebook til og undervisningen fra. Analysen af elevsvarerne fortæller om elevers dømmekraft, og diskuterer frugtbarheden af elevernes valg og fravalg i den konkrete undervisningskontekst. Når vi fx i artiklen tolker elevernes valg af ikke undervisningsrelaterede aktiviteter i undervisningen som et udtryk for dømmekraft, handler det bl.a. om elevernes aktualisering af beslutningskompetence, kritiske refleksioner, autonomi samt etiske og sociale aspekter i deres konkrete valg.

### Engelsk abstract

Phones, tablets and computers are a challenge in daily education (Hansen et al 1998, Mathiasen 2002, Tække & Paulsen 2013). It has media and research reports informed in several years (Mathiasen et al 2011, 2012, 2013, 2014, Mathiasen 2016a, 2016b). The article focuses on students' self-assessments of non-teaching-related technology use in teaching and via the concept of judgment as the theoretical lens, we discuss the students' reasons for choosing, for example, facebook and opt out teaching. The analysis of the students' answers shows both surplus of judgment and deficit, and discuss the fruitfulness of students' choices and deselection in the specific teaching context.

### Indledning

I Frankrig har det politiske system dikteret et forbud mod mobiltelefoner i skolen. Det kan umiddelbart tolkes som et udtryk for rettidig omhu, manifestation af uddannelsespolitisk dømmekraft eller som et forsøg på at reducere kompleksiteten for såvel skoleledelse, lærere som elever, set i et pædagogisk og didaktisk perspektiv.

I Danmark tages beslutninger om forbud mod telefoner, tablets og computere (herefter it) på institutions- eller lærerniveau, men ikke pt på nationalt politisk niveau. Der er således ikke national konsensus om praksis på dette område af mange grunde, men blandt andet er der tradition for institutionsautonomi, når det drejer sig om egen kultur, egne traditioner, didaktiske tilgange til undervisning blandt ledelse og lærere (Undervisningsministeriet 2016).

Danske gymnasieelever kan eksempelvis blive mødt med et krav om at lægge deres telefoner i en bakke i klassen, når de møder om morgenen eller i løbet af dagen, alt efter fag og lærerpræferencer. Denne



praksis kan på den ene side tolkes som et udtryk for, at ledelse og lærere ikke tiltror den enkelte elev de rette forudsætninger for selv at kunne vurdere hvilke aktiviteter, der er vigtige i den konkrete kontekst. På den anden side kan denne praksis tolkes som et udtryk for, at ledelse og lærere ikke ser anden udvej end forbud, da de ikke har kunnet gennemføre den intenderede undervisning, når eleverne har it inden for rækkevidde. Endelig kan denne praksis, set fra et ledelsesperspektiv, tolkes som et udtryk for at ledelsen ikke forventer, at alle lærere kan gennemføre undervisning på en tilfredsstillende måde, når it er tilstede i undervisningen. De relativt nye tiltag i form af forbud, rammesætter nye præmisser for deltagelse i undervisningen, og sætter lærere og elevers mulighed for at udvikle og aktualisere individuel dømmekraft under pres. Det gælder både lærerens didaktiske dømmekraft og elevens undervisningskontekstuelle dømmekraft, men også den personlige dømmekraft som aktualiseres uden for skolens mure. Denne artikel sætter fokus på elevernes egne vurderinger af deres ikke-undervisningsrelaterede it-aktiviteter i undervisningen, set i et dømmekraftperspektiv. Lærernes aktualisering af egen dømmekraft, som et didaktisk perspektiv, vil blive nævnt i perspektiveringen. Vores genstandsfelt er gymnasiale institutioner i Danmark. Artiklen tager udgangspunkt i en mindre tematisk del af en større undersøgelse foretaget af en forskningsgruppe på Aarhus Universitet, 2010-2014.<sup>1</sup>

Med udgangspunkt i elevernes egenvurderinger af deres ikke-undervisningsrelaterede net-aktiviteter, fremlægger vi resultatet af en hypotesegenererende statistisk analyse. At analysen er hypotesegenererende betyder, at de fremkomne resultater udelukkende kan bruges til at generere hypoteser, der bør efterprøves på nye data, der er indsamlet med dette formål for øje. Dette betyder desuden at vi med de valgte statistiske metoder søger efter indikationer af simple sammenhænge i data. Artiklens fokus er på udvalgte parametre, der kan bidrage til at give et billede af, hvad der er i spil, når it er tilstede i undervisningen. Artiklen inddrager ikke konkrete digitale læringsressourcer og dermed ikke en diskussion af hverken de muligheder, begrænsninger eller faldgruber, disse ressourcer kan have for den enkelte elev.

Vi har fundet en række tendenser, som vi vurderer, kan være til inspiration, når didaktiske beslutninger skal tages og undervisning skal udvikles med øje for it-anvendelsesmuligheder og -begrænsninger. Vores intention er at åbne for en nuanceret og informeret diskussion om teknologiens rolle og funktion i undervisningen på de gymnasiale uddannelser med den teknologi, der pt stiller sig til rådighed med dømmekraft som perspektiv. Med en hypotesegenererende statistisk analyse som fundament spørger vi: *Kan viden om, hvornår, hvor og hvorfor elever lader sig forstyrre af it i undervisningen hjælpe os med at forstå, hvordan elevernes dømmekraft kommer i spil?*

Spørgsmålet adresserer vi til en didaktisk diskussion, hvor fokus er på elevernes mulighedsbetingelser for udvikling af egne vurderinger om og valg af brug af it-aktiviteter i den konkrete undervisningskontekst. Vi kobler udvikling af dømmekraft til vores spørgsmål, og udfolder vores forståelse af begrebet.

## Teoretisk ramme og implikationer

Med inspiration fra nyere systemteori, beskrives begrebet undervisning som et socialt system, hvor lærere og elever deltager med kommunikative bidrag, og dermed kan være med til at opretholde kommunikationen. Undervisning vil vi med inspiration fra sociologen N. Luhmann betegne med begrebet, interaktionssystem. (Luhmann 2006:127 ff). Det læringsteoretiske udgangspunkt bygger på en konstruktivistisk forståelse og er ligeledes inspireret af N. Luhmanns operative konstruktivisme (Luhmann 1998). Læring defineres som bevidsthedsaktiviteter og dermed konstruktion af viden, en proces hos den enkelte elev (og lærer).

I et sådant interaktionssystem deltager elever (og lærere) i undervisningens kommunikation i form af kommunikative bidrag. Det kan være spørgsmål, svar og andre undervisningsrelaterede responsformer,



hvor også gestik og fysisk bevægelse uden ytre ord kan være i spil. Det er dog ikke altid, at elevernes kommunikative bidrag kan betragtes som værende inden for rammen af de mere eller mindre implicite koder, der er gældende i de enkelte undervisningskontekster, - i de enkelte sociale kontekster. Elevernes kommunikative bidrag i form af ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, er således en del af interaktionssystemet og er med til at forme det sociale system fortsatte kommunikationsproces, og dermed den konkrete undervisningskommunikationens udvikling.

”det kræver almindeligvis en institutionel tilladelse, hvis man i andres nærvær beskæftiger sig ivrigt med sine fingernegle, kigger ud af vinduet eller gemmer sig bag avisen. I praksis kan man i interaktionssystemer ikke ikke-kommunikere; man må vælge fravær, hvis man vil undgå kommunikation.” (Luhmann 2000: 476)

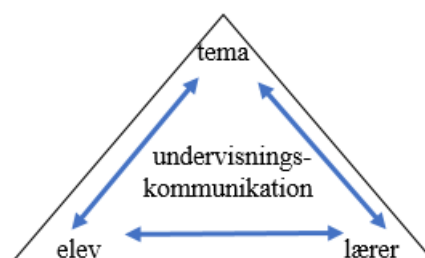
Når eleverne vælger at bruge deres mobiltelefoner eller computere til ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, er eleverne i udgangspunktet en del af interaktionssystemet, men med deres ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter kommunikerer de, at fokus er på andet end undervisningens tema og de undervisningsaktiviteter, der relaterer sig til temaet for undervisningen.

Elevernes valg af forståelse og egne kommunikative bidrag er med til at ”give næring” til de deltagende i undervisningen, det sociale system, når eleverne har fokus på undervisningens tema. Undervisningskommunikation er i denne forståelse næring for læring. Når elever vælger ikke-undervisningsrelaterede it-aktiviteter og bliver i fx klasselokalet, påvirkes det sociale system, da det at ”ikke-kommunikere”, ikke er en mulighed jf. Luhmann.

Begrebet undervisning kan på et strukturelt niveau udmønte sig i en organisering af undervisning som fx storhold, net-baseret og ude-undervisning. Undervisning kan yderligere beskrives via de valgte undervisningsformer, som fx klasserumsundervisning, gruppe /par-undervisning). It kan have forskellige funktioner alt efter undervisningskontekst. Klasseundervisning og gruppeundervisningsformer kan være udfordret af elevernes ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, men teknologierne kan også være berigende for kommunikationen og for understøttelsen af elevernes læring og dermed videnkonstruktion (fx Dohn & Hansen 2016, Tække & Paulsen 2015, Mathiasen et al 2014.).

Undervisning intenderer forandring, men ikke hvilken som helst forandring. Det handler om forandring, der har uddannelsessystemets ekspliciterede krav i form af læreplaner, bekendtgørelser og love som fundament.

Didaktikbegrebet bruger vi til at sætte rammerne for det, vi har fokus på: Elevernes begrundelser for deres ikke undervisningsrelaterede it-brug i den planlagte og gennemførte undervisningskontekt. Endvidere bruger vi en lærings- og kommunikationsteoretisk didaktisk tilgang i forståelsen af undervisningsorganiseringers betydning for undervisningens planlægning, hvor valg af mål, indhold, form og læringsressourcer er centrale.



Figur 1. Didaktiske trekant



Vi ser it som en anledning til at diskutere generelle didaktiske udfordringer, og ikke som et fokus i sig selv. Med den didaktiske trekant som grundfigur (Gundem et al 2002, Mathiasen 2002) er vores interesse, at diskutere elevernes muligheder for at udvikle deres dømmekraft som deltagende i forskellige undervisningskommunikationskontekster, når de teknologiske muligheder byder sig til, hvilket analysen vil udfolde.

## Dømmekraft

Begrebet dømmekraft er i denne artikel konstrueret og brugt med inspiration fra et dannelsesbegreb (Solberg et al 2015), et kommunikationsteoretiske udgangspunkt (Luhmann 2000, 2006) i en didaktiske rammesætning (Gundem et al 2002).

Vi er inspireret af en tilgang til dannelse, som overordnet beskriver begrebet som bestående af to dimensioner, autonomi og autenticitet (Solberg & Hansen 2015). Dannelse kan ikke alene ses som den enkelte elevs løbende udviklingsproces og et resultat af socialisering.

*"In general, the idea of Bildung describes a personal development processes that a person is going through when he or she meets the world. In our understanding it not only describes a process of socialization, as socialization can be passive." (Solberg & Hansen 2015:31)*

Dannelse er et normativt begreb:

*"Unlike the concepts of socialisation and learning, the concept of Bildung is normative. The notion is not neutral because some specific values and attitudes are always connected to it when used in concrete situations". (Solberg & Hansen 2015:31)*

Dannelse handler om kritisk konstruktiv og reflektiv tænkning set i en autonomidimension og om en autenticitetsdimension inkluderende en etisk forholden sig til verden og dermed en eksistentiel- og værensorienteret refleksion. Dannelse er således:

*"[...] connected to critical thinking society-oriented reflection and autonomy on the one hand, and ethical dimensions of human formation and self-formation, existential- and being-oriented reflection and authenticity on the other hand." (Solberg et al 2015:31)*

Vi bruger begrebet dømmekraft i relation til elever i betydningen at kunne vurdere, hvad der vil være en god beslutning i en konkret undervisningskontekst på baggrund af en viden om kontekst og intentionerne med de konkrete undervisningsaktiviteter. Begrebet er således normativt i sit udgangspunkt.

Begrebet autonomi indgår i forståelsen af begrebet dømmekraft, i den forstand, at udviklingen af selvstændig tænkende, kritisk reflektive og selvstyrende personer er en dimension af begrebet dømmekraft. Yderligere kobler vi personlige, sociale, etiske og eksistentielle aspekter til dømmekraft.

Udviklingen af dømmekraft er en dynamisk og fortløbende proces og knytter sig til såvel en individuel, en social som en samfundsmæssige dimension. I den aktualiserede definition og forståelse af begrebet dømmekraft indgår der tre perspektiver.

Det første perspektiv drejer sig om at eleverne kan vurdere og tage en frugtbar beslutning i den konkrete kontekst. Heri kan ligge et normativt element, i forståelsen, at en frugtbar beslutning ses i relation til den didaktiske rammesætningen for undervisningen (mål, indhold, aktiviteter). Eksempelvis at eleven har 'knækket koden' for deltagelse i det af læreren planlagte og gennemførte undervisningsforløb og vælger at 'spille med'.



Det andet perspektiv handler om dømmekraft ud fra et autonomi-perspektiv. Dette perspektiv kan udfordre det første perspektiv, idet selvstændig tænkende, kritisk refleksive og selvstyrende elever ikke per se tager de, i det første perspektiv, frugtbare beslutninger og dermed følger lærerens intentioner med undervisningen.

Det tredje perspektiv omfatter et socialt aspekt på dannelse i forståelsen, at elever, der er fysisk tilstede i klassen og dermed er en del af det sociale system, klassen, har indflydelse på processer og udvikling af det konkrete sociale system, bl.a. på klassens kommunikation, elevens tilgang til deltagelse i kommunikationen og dermed til interaktionens mulighedsbetingelser.

Dømmekraftbegrebet udfordrer i den anlagte forståelse en kompleksitetsreducerende forståelse af elevens tilgang til de konkrete undervisningskontekster i den forstand, at elever tillægges muligheden for selvstændig vurdering og ageren, som kan være forskellig fra lærerens forventninger til elevens tilgang til den konkrete undervisning og undervisningsaktiviteter.

## Empirien

Projektet 'Undervisningsorganisering, -former og -medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser', involverede uddannelsesinstitutioner over et 4-årigt forløb, der havde ansøgt om at deltage i projektet. (note 1). De udvalgte data, vi bruger i nærværende artikel, er dele af datamaterialet indsamlet via et elevspørgeskema i 2014 på de 15 udvalgte projektskoler (via ansøgning til Undervisningsministeriet).

Vi har udelukkende set på data, hvor elever har svaret på spørgsmål om omfanget af ikke-undervisningsrelaterede net-aktiviteter i undervisningen og koblet det til elevernes selv vurdering af eget aktivitetsniveau, fagligt niveau, klassetrin, køn mm. Elevsvarene er indsamlet via en spørgeskemaundersøgelse, med en besvarelsesprocent på knap 90% (Mathiasen et al, 2014:14).

Når vi kun inddrager dataindsamlingsmaterialet, indsamlet fra 4. runde (2013-2014) af Forsknings-, udviklings- og netværksprojektet (2011-2014), skyldes det, at det kun er denne del af materialet, der indeholder spørgsmålet: 'Når du lader dig forstyrre, hvor lang tid af gangen har du så opmærksomheden rettet mod Facebook, spil, video eller hvad du nu lader dig forstyrre af?'

De udvalgte 18 spørgsmål, som indgår i den statistiske analyse omhandler, udover ovenstående, egen vurdering af omfang af forstyrrelse i klasse- og gruppeundervisning, tematiske begrundelser for at gå på facebook osv. i undervisningskontekster, egen vurdering af fagligt niveau, aktivitetsniveau i henholdsvis klasse- og gruppeundervisning samt klassetrin og køn <sup>ii</sup>. Det udvalgte datamateriale indeholder 899 besvarelser fra de elever, der har svaret på alle 18 spørgsmål (422 kvinder /477 mænd)<sup>iii</sup>.

## Analyse og findings

Det datamateriale, vi bruger, er indsamlet med et andet eksplicit formål end dømmekraft for øje, og derfor har vores tilgang været at se på materialet med en nysgerrighed på, hvad data kan fortælle, når vi ser på sammenstillinger af de forskellige spørgsmål.

Vi vil derfor pointere, at alle de tendenser, vi har fundet, netop kun er tendenser. Hvis der skal arbejdes videre med dette genstandsfelt og et fokus på konditioner for lærere og elevens udvikling og brug af dømmekraftens tre dimensioner, foreslår vi en ny fokuseret indsamling af data, inspireret af denne artikel. Nedenfor har vi grupperet analysen alt efter, hvilke spørgsmål vi analyserer. Vi sammenholder hhv. spørgsmål 3 og spørgsmål 4 med de øvrige spørgsmål, og tester ved  $\chi^2$ -test, om der er uafhængighed mellem par af spørgsmål. De tendenser, vi beskriver, er signifikante på et 5% niveau (for



beskrivelse af  $\chi^2$ -test, p-værdi og signifikans se fx Montgomery & Runger 2019). De præsenterede resultater skal som nævnt ses med hypotesegenererende formål for øje.

Vi starter med at tage udgangspunkt i spørgsmål 4: I hvilket omfang forstyrres din koncentration af, at du selv bruger Facebook, spil, film/video eller anden form for it-baseret tidsfordriv i timerne, mens du modtager klasseundervisning? Vi kigger på de elever, der særligt lader sig forstyrre dvs. de, der har svaret 'Nærmest hele tiden' eller 'Ofte' (341 elevsvar svarende til 38.6%) i forhold til de øvrige, dvs. de, der har svaret 'Af og til', 'Sjældent' eller 'Aldrig' (542 elevsvar). De 16 elever, der har svaret 'Ved ikke', er ikke medtaget i analysen. Nedenfor undersøger vi, om andelen af elever, der særligt lader sig forstyrre, varierer fra svarkategori til svarkategori inden for hvert af de øvrige spørgsmål. Formålet med at se på elever, der særligt lader sig forstyrre i undervisningen, er, at vi antager, at det at forstå denne gruppes motiver, kan hjælpe os til en mere nuanceret diskussion af dømmekraft og en inspiration til en fortløbende diskussion af, hvilke tiltag der bør tages i klassen for at mindske ikke-undervisningsrelaterede forstyrrelser fremover.

## Hvem lader sig forstyrre, ifølge eleverne selv?

Vi spørger nu: Hvem er de elever, der særligt lader sig forstyrre af sig selv i klasseundervisningen? Dette undersøges ved at se på spørgsmålene 1, 2, 15, 16 og 17 (note 2) et ad gangen og lave en statistisk test som beskrevet ovenfor. Vi vil f.eks. undersøge (spørgsmål 2), om andelen af elever, der særligt lader sig forstyrre, er uafhængig af, om vi kigger på gruppen af kvinder eller gruppen af mænd. Helt den samme andel viser sig selvfølgelig aldrig, så vi undersøger i stedet om *den forskel vi kan se imellem andelene*, kan skyldes statistisk usikkerhed eller om forskellen er så stor, at vi kan tillade os at sige, at det ser ud til, at der er reelt forskel på andelen af kvinder og andelen af mænd, der særligt lader sig forstyrre i klasseundervisningen <sup>iv</sup>.

Ved denne metode finder vi, at der er forskel på kønnene<sup>v</sup>, (andelen af kvinder, der i særlig grad lader sig forstyrre (43%) er højere end andelen af mænd, der i særlig grad lader sig forstyrre (34%). Vi finder også, ved at se på de øvrige spørgsmål, at der er forskel på de forskellige årgange <sup>vi</sup>. Der er relativt færre, der i særlig grad lader sig forstyrre på 1. årgang, på fagligt niveau, <sup>vii</sup>. Der er relativt mange, der karakteriserer sig selv som hørende til de "fagligt svageste i klassen" eller de, hvor "fagligt niveau varierer meget fra fag til fag" i forhold til de, der karakteriserer sig selv som hørende til "den faglige midtergruppe" og "fagligt stærkeste i klassen").

Desuden finder vi, at hvis man i særlig grad lader sig forstyrre af sig selv i klasseundervisning, angiver man også typisk et længere tidsinterval for forstyrrelsen (spørgsmål 15). Altså ses en sammenhæng imellem om man oplever "sig forstyrret" og hvor længe forstyrrelsen varer. <sup>viii</sup>

Når vi tilsvarende kigger på, hvem der lader sig forstyrre af sig selv i gruppearbejdet (spørgsmål 3 i stedet for som oven for spørgsmål 4), ser vi, at der er 20,3 % (179 ud af 882, 17 har svaret ved ikke er udeladt), der i særlig grad lader sig forstyrre af sig selv under gruppearbejde i forhold til 38,6 % i klasseundervisning. Der er altså relativt færre, der lader sig forstyrre, hvis de indgår i gruppeundervisning i forhold til, hvis de har klasseundervisning

## Hvorfor lader eleverne sig forstyrre, - ifølge eleverne selv?

Ved at kigge på de 10 spørgsmål, som omhandler årsager til egenforstyrrelse (note 2, spørgsmål 5-14) undersøger vi, hvorfor de elever, der angiver, at de i særlig grad lader sig forstyrre af sig selv i



klasseundervisningen (spørgsmål 4), lader sig forstyrre. Analysen viser at de, der særligt lader sig forstyrre, siger at

- \* de ikke mener, at de sagtens kan styre det
- \* de har svært ved at følge med i undervisningen
- \* de keder sig ved tavleundervisning
- \* de har brug for at holde sig opdateret hele tiden
- \* de er nysgerrige på deres kammeraters online-aktiviteter
- \* de ikke har interesse for faget
- \* de har svært ved at løsrive sig (fra forstyrrelsen) igen

Analysen viser også, at 51% af eleverne (både af dem der særligt lader sig forstyrre og dem der ikke gør) bruger det, at tage et 'afbræk' i form af fx facebook, for igen at kunne koncentrere sig om undervisningen. Det skal pointeres, at undersøgelsen kun har data på 'it genererede forstyrrelser', og at andre typer 'forstyrrelser' - som vi altså ikke har undersøgt - også er i spil, når fokus er på deltagelse i undervisningen.

Forskellene beskrevet i dette afsnit, om hvorfor man som elev særligt lader sig forstyrre (af egne ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter), svarer til hvad, der ses, hvis man i stedet for at se på klasseundervisning ser på gruppeundervisning, (jf note 2, spørgsmål 3: I hvilket omfang forstyrres din koncentration af, at du selv bruger Facebook, spil, film/video eller anden form for it-baseret tidsfordriv i timerne, mens du...- ...arbejder i grupper i undervisningstiden?).

## Diskussion og konklusion

Vores overordnede spørgsmål i denne artikel: Kan viden om, hvorfor elever lader sig forstyrre af telefoner, tablets og computere i undervisningen hjælpe os med at forstå, hvordan dømmekraft kommer i spil?

Vi kan svare ja, da vi ved at have analyseret data har fundet nogle tendenser, når vi sammenstiller elevernes egenvurderinger af omfang og årsager til deres brug af it til ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter i undervisningen. Som optik til at fortolke resultaterne af de analyserne, har vi valgt begrebet dømmekraft. Vores forståelse af begrebet indeholder tre perspektiver. Det handler om 1: At kunne vurdere og tage en frugtbar beslutning i den konkrete undervisningskontekst. 2: At kunne deltage som selvstændig tænkende, kritisk refleksive og selvstyrende person, autonomi-perspektiv. 3: Dannelsesaspektet, et individuelt og socialt perspektiv som deltagende i de forskellige undervisningskontekster.

Vi vil først forholde os til analysen af elevernes svar på de stillede spørgsmål gennem den valgte dømmekraftsoptik. Derefter vil vi perspektiverer diskussionen med forslag omhandlende, hvad der skal til for at eleverne har mulighed for at udvikle en frugtbar undervisningsrelateret tilgang til brugen af it.

## Analyseresultater i et dømmekraftperspektiv

Analysen fortæller, at eleverne på 2. og 3. år i højere grad lader sig forstyrre af ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter end elever på 1. år. En tolkning kunne være, at elever på 1. år kommer med forventninger til gymnasiet, der betyder, at de har et andet fokus på deltagelse i undervisning, end det undersøgelsen viser, at 2. og 3. års elever har. I et dømmekraftperspektiv, kan dette udlægges som et udtryk for, at de i højere grad end 1. års eleverne har taget nogle valg ud fra et autonomiperspektiv, men samtidig viser det, at den sociale dimension og de frugtbare beslutninger i





forhold til undervisningsmål ikke nødvendigvis er i front. Vi ser også, at de, der i egenvurderingen karakteriserer sig som fagligt svage, er udfordret af teknologiens mange muligheder for ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, specielt i traditionel klasseundervisning.

Analysen viser, at der er forskel på køn, idet andelen af kvinder, der i særlig grad lader sig forstyrre er højere end andelen af mænd. Massemedierne kan med jævne mellemrum fortælle, at de gymnasiale uddannelser er ”pigernes skole”, men med denne analyse åbnes der op for en nuancering af denne påstand, når fokus er på ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter i undervisningen, set i det anvendte dømmekraftsperspektiv.

Ifølge vores resultater, udviser elever, der vurderer sig som fagligt svage, mindst dømmekraft, når det gælder brugen af digitale teknologier til ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter. Denne elevgruppe kan have en vifte af forskellige grunde til at vælge, som de gør, men væsentligt er, at være opmærksom på at elever, der vurderer sig selv som fagligt svage, er udfordret i forholdt til deltagelse i undervisningen. Undervisningskontekst betyder til gengæld noget. Analysen viser, at de elever, der vurderer sig som fagligt svage elever, angiver, at de deltager mere i gruppe- end i klasseundervisning. Det kunne tyde på at undervisningskontekst har betydning for aktualisering af dømmekraft. Heri ligger implicit en didaktisk diskussion om undervisningsformer og elevers deltagelse ud fra elevernes egenvurdering af fagligt niveau. I et dømmekraftsperspektiv kan vi tolke disse tendenser som et udtryk for, at der er forskellige rationaler gemt bag elevers aktualisering af dømmekraft.

Ser vi på de elever, der i særlig grad lader sig forstyrre af sig selv i klasseundervisning, angiver disse en række årsager, der knytter sig til dømmekraft. Men naturligvis også til en lang række andre sammenhænge, når fokus er på deltagelse i undervisning, i en social sammenhæng og i en konkret undervisningskontekst med implicite antagelser, regler, vanebårne handlinger, forventninger, rutiner, strategier og en bred vifte af kontekstbunde kulturelle koder.

Denne gruppe af elever har bl.a. svært ved at vurdere og beslutte at droppe ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter i timerne. Begrundelserne er eksempelvis, at de ikke kan følge med, at de keder sig ved tavleundervisning eller at faget ikke interesserer dem. På sin vis viser eleverne dømmekraft i den forstand, at de agerer som selvstyreende i situationen, men deres beslutning kan anfægtes ud fra didaktisk perspektiv, i den forstand at efterlevelse af intentionen med undervisningen ikke er i fokus hos eleverne. Ved at fravælge deltagelse, set i en social dimension, kan elevernes valg tolkes som et udtryk for at deres dømmekraft er udfordret, set i relation til den konkrete kontekst. Vi kan også tolke denne gruppes vanskeligheder ved at løsrive sig fra de ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, når de først er gået i gang, som et udtryk for en udfordret dømmekraftshåndtering.

Analysen viser, at undervisningsform kan have betydning for omfanget af behov for ”afbræk” - i form af en ikke-undervisningsrelateret aktivitet. Det, at man har brug for et afbræk i undervisningen, afhænger ikke af graden af elevernes angivelse af egenforstyrrelse ifølge analysen. Det er således ikke kun er de elever, der angiver de særligt lader sig forstyrre af IT, der har brug for et afbræk, men elever i alle svarkategorier. I et dømmekraftsperspektiv kan elevernes beslutning om at tage et ’break’ fra undervisningen ses som aktualisering af autonomi i den konkrete kontekst og måske også et udtryk for, at eleverne vurderer, at med et afbræk kan de igen deltage frugtbart i undervisningen, og dermed er den sociale dimension også aktualiseret.

Analysen viser yderligere, at andelen af elever, der i særlig grad angiver, at de lader sig forstyrre i undervisningen, er højere i klasseundervisning i forhold til gruppeundervisningen. En forsigtig tolkning kunne her være, at gruppearbejde aktualisere elevernes dømmekraft på en mere konkret måde, ved fx at skulle indgå i et arbejdsfællesskab, hvor elevens beslutninger om at deltage aktivt kan tilskrives en vurdering af konkrete mål, etiske/dannelsesmæssige perspektiver og muligheden for udøvelse af autonomi.



## Perspektivering

It udvikles til stadighed og det går stærkt både hvad angår hardware- og softwareudvikling og dermed udviklingen af nye læringsressourcer i bredeste forstand. Det giver anledning til at diskutere, hvad der skal til, for at uddannelsessystemet kan håndtere disse digitale teknologiers muligheder med sigte på at give eleverne de bedste mulighedsbetingelser for at lære sig det, der kræves ifølge gældende læreplaner. Denne diskussion inkluderer lærernes didaktiske kompetencer. En dimension i dette perspektiv omfatter faldgruber, der følger af at ville reducere kompleksiteten fx via forbud i de gymnasiale uddannelser (fx Tække & Paulsen 2013, Mathiasen 2016).

Handleanvisninger til lærerne, som fx at eksekvere forbud af teknologier, som værende en løsning til sikring af elevernes udvikling af fordret viden, færdigheder og kompetencer, er ikke nødvendigvis den mest frugtbare vej. En praksis byggende på forbud mod it kan betyde at elevens såvel som læreres mulighed for at udvikle og aktualisere deres egen dømmekraft i de konkrete undervisningskontekster får vanskeligere vilkår, hvilket igen kan betyde, at lærerne ikke fortløbende udfordres på deres didaktiske kompetencer og at eleverne ikke får de bedste mulighedsbetingelser for at udvikle de krævede kompetencer, jf. seneste gymnasireform (Undervisningsministeriet 2016).

Med de nye vinde, vi er vidende til, hvor lærerens domæne i form af planlægningen og gennemførelse af undervisningen er sat under pres via forbud og konkrete regler for brugen af digitale teknologier i de gymnasiale uddannelser, efterlades både lærere og elever i en situation, hvor en demonstration af frugtbar dømmekraft kan være en vej frem mod en undervisning, rammesat på den ene side af lærerens vurdering og beslutning om at gennemføre didaktisk begrundede anvendelser af digitale teknologier i undervisningen, og på den anden side elevens vurderinger og beslutninger som person og som deltager i det sociale fællesskab, hvilket fx en klasse på en gymnasial uddannelse er. Det åbner endvidere muligheder for en samarbejdende lærer-elev relation, hvor intentionen kunne være at udvikle af gensidig dømmekraft.

Det kræver et fokus på præmisser for udvikling af lærerens didaktiske kompetencer og på elevens frugtbare vurderings- og beslutningskompetencer i konkrete undervisningskontekster. Både læreren og eleven skal kunne deltage som selvstændig tænkende, kritisk reflektive og selvstyrende personer, og dermed have mulighed for at være autonome i den sammenhæng. Dannelsesperspektivet med specielt fokus på den individuelle og den sociale dimension kræver ligeledes en bevågenhed fra såvel lærere som elever, når frugtbar deltagelse i undervisningen er et mål. Med baggrund i den viden som den statistiske analyse har tilvejebragt om årsager til, at elever lader sig forstyrre af it i undervisningen, har vi via en dømmekraftsoptik givet nogle bud på, hvad der er spil, når eleverne deltager i undervisning, hvor digitale teknologier er lige ved hånden. På baggrund af den statistiske analyse af data inviteres til fortsat diskussion af såvel elevens som lærerens muligheder for udvikling af dømmekraft i konkrete undervisningskontekster, hvor der er en mulighed for understøttelse af undervisningskommunikation og læring. Hermed en opfordring til fortsat udvikling og diskussion af didaktiske argumenter for et nytænkende rum til lærerens og elevens udvikling og håndtering af dømmekraft på de gymnasiale uddannelser.



## Referencer

- Dohn, N.B. & Hansen, J.J. (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. Kbh. Samfundslitteratur
- Gundem, B.B. & Hopmann, S (ed.) (2002). *Didaktik and/or Curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang
- Hansen, G, A. Kjær, A. & Mathiasen, H. (1998). *Den elektroniske skole, Del 2*. Kbh: Undervisningsministeriets forlag
- Luhmann, N. (1988). *Erkenntnis als konstruktion*. Berlin: Benteli Verlag
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer*. Kbh.: Hans Reitzels forlag
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Kbh.: Reitzels forlag
- Mathiasen, H. (2002). *Personlige bærbare computere, PhD- afhandling*. Kbh: DPU's forlag
- Mathiasen, H., Dalsgaard, C., Bech, C.W., Degn, H-P., & Gregersen, C. (2011). Hovedrapport 2011: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 1. runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen H., Bech, C.W., Dalsgaard, C., Degn, H-P., & Gregersen, C (2012). Hovedrapport 2012: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 2. runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen H., Bech, C.W., Dalsgaard, C., Degn, H-P., Gregersen, C. & Thomsen, M. B. (2013). Hovedrapport 2013: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 3. runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen, Aaen, J. H., Dalsgaard, C., Degn, H-P., & Thomsen, M. B. (2014). Hovedrapport 2014: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 4. runde, 2012-2014. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen (2016a) Vedkommende undervisning - for hvem?: Deltagererfaringer fra it-projekter - et elevperspektiv. *IND's Skriftserie*, nr. 45. Københavns Universitet
- Mathiasen (2016b) Undervisningskontekst og præmisser for deltagelse - Ifølge elever og lærere. *IND's Skriftserie*, nr. 43. Københavns Universitet
- Douglas C. Montgomery, & George C. Runger (2019). *Applied Statistics and Probability for Engineers*. 7th edition. Wiley.
- Solberg, M. & F.T. Hansen (2015). On Academic Bildung in higher education – A Scandinavian approach, in Fossland, T., Mathiasen, H. & Solberg, M. (Eds) *Academic Bildung in net-based Higher Education, Moving beyond learning*. London, UK: Routledge Research in Higher Education
- Tække, J. & Paulsen, M. (2013). *Sociale medier i gymnasiet, mellem forbud og ligegyldighed*. Kbh: Forlaget Unge pædagoger
- Tække, J. & Paulsen, M. (2015). *Digital Dannelse*. Kbh: Forlaget Unge pædagoger
- Undervisningsministeriet (2016). Lov om de gymnasiale uddannelser LOV nr 1716 af 27/12/2016 (2016). <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=186027>



## Forfattere

### Helle Mathiasen

Professor  
Københavns Universitet

<https://www.ind.ku.dk/ansatte-automatisk-liste/?pure=da/persons/20507>



### Helle Rootzén

Professor  
Danmarks Tekniske Universitet

<http://www.learnit.dtu.dk/>



### Camilla Thyregod

Specialkonsulent  
Danmarks Tekniske Universitet





## Noter

---

<sup>i</sup> Danmark hidtil største indsamlede datamængde om elevers egenvurdering af ikke-undervisningsrelaterede it-brug.

<https://www.emu.dk>

ii

1. Klassesæde?
2. Køn?
3. I hvilket omfang forstyrres din koncentration af, at du selv bruger Facebook, spil, film/video eller anden form for it-baseret tidsfordriv i timerne, mens du... (Husk at spørgeskemaet er anonymt.) - ...arbejder i grupper i undervisningstiden?
4. I hvilket omfang forstyrres din koncentration af, at du selv bruger Facebook, spil, film/video eller anden form for it-baseret tidsfordriv i timerne, mens du... (Husk at spørgeskemaet er anonymt.) - ...modtager klasseundervisning?

Angiv, hvor enig/uenig du er i de forskellige udsagn nedenfor. "Når jeg lader mig forstyrre af Facebook, spil, video eller anden form for it-baseret tidsfordriv i timerne (uanset om det sker ofte eller sjældent), så skyldes det som regel... –

5. ... at jeg sagtens kan styre det (jeg er ikke "væk" i længere tid, end det var meningen)"
6. ... at jeg alligevel har svært ved at følge med i undervisningen"
7. ... at jeg kan multitasking (så jeg kan godt følge med i undervisningen samtidig)"
8. ... at (tavle)undervisningen keder mig"
9. ... at jeg har brug for at holde mig opdateret hele tiden (fx om hvad der sker på Facebook)"
- 10.... at jeg kan bedre koncentrere mig om undervisningen, hvis jeg får et par minutters afbræk"
- 11.... at jeg kan se, at mine klassekammerater er online, så jeg bliver nysgerrig efter selv at se"
- 12.... at jeg lige skal finde nogle informationer/materiale til brug i undervisningen"
- 13.... at jeg ikke har interesse for faget"
- 14.... at jeg har svært ved at løsrive mig fra skærmen igen, når først jeg er blevet fanget af noget (Facebook/spil/video osv.)"
- 15.Når du lader dig forstyrre, hvor lang tid af gangen har du så opmærksomheden rettet mod Facebook, spil, video eller hvad du nu lader dig forstyrre af?
- 16.Hvordan vil du generelt vurdere dit faglige niveau?
- 17....dit din aktivitet i klasseundervisningen?
18. ...dit din aktivitet i gruppearbejde?

<sup>iii</sup> Vi har ikke inddraget 555 besvarelser, der har manglende svar ved alle 18 spørgsmål samt 33 delvist udfyldte besvarelser.

<sup>iv</sup> Statistiske analyser :softwaret JMP® PRO 14.1.0

<sup>v</sup> p-værdi = 0,0085

<sup>vi</sup> p-værdi = 0,0011

<sup>vii</sup> p-værdi = 0,0018

<sup>viii</sup> p-værdi < 0,0001