
DIGITAL DANNELSE: NÅR FRITIDEN ER HÅRDT ARBEJDE

Kirsten Drotner

Denne artikel forfølger to hovedargumenter. For det første, at nutidens dannelse kan defineres som evnen til at kunne håndtere kompleksitet snarere end som konkrete værdier eller særlige former for viden. For det andet, at denne evne i særlig grad kan opøves gennem anvendelse af digitale medier, der kendetegnes ved at blande forskellige udtryksformer – tekst, tal, tale og billeder. Artiklen dokumenterer gabet mellem fritidens og skolens medieanvendelser og diskuterer konsekvenserne for den generation, der skal forvalte fremtidens videnssamfund, som præges af gensidige, globale afhængigheder og samarbejder.

SAMFUND OG KOMMUNIKATION

Det er vanskeligt at forestille sig et samfund uden kommunikation. Ja, nogle filosoffer og sociologer definerer ligefrem et samfund som netværk af kommunikation, der former institutioner og får dem til at fungere sammen – fra hoteller og hospitaler til skibsværfter og skoler. Alligevel lærer danske elever kun meget lidt om nogle af de mest centrale former for kommunikation i nutidens samfund, nemlig de former der skabes via medier, hvad enten de medier er relativt nye, som computer, internet og mobiltelefon, eller gamle, som tv, radio og aviser.

Hvordan kan det være, at såkaldt medieret kommunikation stadig nedprioriteres i uddannelserne, og hvilke konsekvenser har det for unges muligheder for at klare sig i fremtiden? For at svare på de spørgsmål kan det være nyttigt først at undersøge, hvad der overhovedet kendetegner den medierede kommunikation i dag, for dernæst at se nærmere på, hvorfor samfundet skulle prioritere den i skolen, og hvad der muligvis hindrer, at det sker.

NÅR TEGN TALER SAMMEN

Når vi kommunikerer, anvender vi tegn. Tale består af lyd, og tekst består af ord, tal og billeder. Ved hjælp af disse tegn skaber vi mening, idet vi deler dem med andre – vi fortæller en god historie ved middagsbordet, vi skriver formler på tavlen i klassen og viser turistene vej ved hjælp af et kort. Medier er midler, som kan fastholde tegn – på bogens og avisens papir, på filmens celluloid, i radioens lydbølger og i computerens binære koder. Fordi medierne kan fastholde tegn, kan mening også transporteres over lange afstande og gemmes for eftertiden. Derfor bliver bøger og aviser, film, tv og radio, mobiltelefoner og internet måder at kommunikere på, hvorved et samfund kan skabe sammenhæng mellem sine forskellige dele og skabe erindring om sig selv.

I dag er det teknologisk muligt at få hidtil adskilte medier til at tale sammen på nye måder. Det skyldes, at alle tegn kan bringes på digital

form, det vil sige at ord, lyde, tekst og billeder kan omsættes til computer's sprogets' binære talkoder af nuller og et-taller. Man beskriver ofte denne teknologiske udvikling som mediekonvergens. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at udviklingen langt fra indebærer, at computeren overtager andre mediers funktioner. Derimod betyder mediekonvergen- sen, at tegn kan blandes og skabe nye udtryksformer, som vi kender det fra internettets hjemmesider.

Disse udtryksformer er ofte mere komplekse at skabe, forstå og anvende end tidligere medieformer, fordi de udnytter flere tegnsystemer på én gang. Forskellen ses tydeligt, hvis man sammenligner en trykt bogside og en hjemmeside på internettet. Hvad der er mindst lige så afgørende er, at vi selv i højere grad end tidligere kan omforme tegnene og skabe ny mening. Det sker, når vi redigerer lyd og billeder via computeren, eller når vi selv er med til at skabe computerspillets fortællinger gennem de handlinger, vi udfører.

VIDENSSAMFUND OG GLOBALE MEDIER

Måden, vi kommunikerer på, ændres imidlertid ikke blot på grund af den teknologiske konvergens. Ændringerne skyldes også i høj grad, at vi i dag kan kommunikere med lynets hast over meget store afstande og opbevare denne kommunikation i hidtil usete mængder. Satellitter på himlen og kabler på havbunden gør det muligt at få ord, tal, lyd og billeder på steder, vi aldrig har været, dele erfaringer med mennesker, vi aldrig har mødt, og lære om livsformer vi ikke vidste eksisterede. Den såkaldte medieglobalisering åbner for nye informationer og oplevelser, men den åbner også for stadige møder med det fremmede og de fremmede. Samtidig efterlader vi os digitale spor, hvor og hvordan vi end kommunikerer ved hjælp af de moderne medier; og disse spor overlader vi ofte til kommercielle udbydere at opbevare og forvalte, hvilket enhver ved, der har en profil på online-mødesteder som Facebook og MySpace. Det er nemlig ejerne af de virtuelle mødesteder, der har rettighederne til alt indhold på deres sites.

De digitale mødesteder er vokset dramatisk i de senere år, og væksten vidner om, at medier grundlæggende er midler, hvormed vi deler informationer og oplevelser med hinanden. Internettet og mobile teknologier har øget mulighederne mange steder i verden for at dele indhold, man selv skaber eller omformer, hvad enten der er tale om åbne programkoder, musik, billeder eller tekst.

Medieglobaliseringen handler altså om kommunikation. Men den handler i høj grad også om økonomi, eller måske snarere, at den globale mediekommunikation er med til at fremme og hindre økonomiske udviklinger. Det sås tydeligt i begyndelsen af 2006, da *Jyllands-Postens* tegninger af profeten Muhammed gik verden rundt via mobiltelefoner og internettet og fik blandt andet Arlas eksport til at styrtdykke.

Ikke mindst økonomer hævder, at vi lever i videnssamfund eller i vidensøkonomier, altså samfund, hvis vækst og velfærd baseres på arbejde, hvor man ikke bearbejder fysiske genstande og materialer som svin og

stål, men hvor man arbejder med immaterielle genstande som tegn eller yder service i private og offentlige virksomheder. I et globalt perspektiv kan man betvivle, hvorvidt alle lever i et videnssamfund – måske er der snarere tale om, at den materielle produktion rykkes væk fra de vestlige samfund, der traditionelt har defineret sig som industrisamfund. Det afgørende er imidlertid, at ideerne om videnssamfundet har fået, hvad man kan kalde en virkelighedseffekt: politik, økonomisk planlægning og samfundsmæssige prioriteringer foretages i mange lande ud fra disse ideer, og dermed antager videnssamfundet efterhånden en virkelig eksistens.

I diskussionerne om og udbredelsen af videnssamfundet spiller digitalisering og medieglobalisering en afgørende rolle, fordi de samvirkende medier formidler disse diskussioner, og fordi de medvirker til at rykke balancerne mellem materiel og immateriel produktion.

AT FORVALTE DET FREMMEDE

Digitalisering og globalisering medvirker altså til, at det kommunikative kit, der er afgørende for at holde samfund sammen økonomisk og socialt, formes i mere komplekse former end tidligere; og de former forvaltes over lange afstande af mennesker, der ikke kender hinanden og sandsynligvis aldrig mødes. Gamle medier som bøger, film og tv væves sammen med nye medier som computer, internet og mobiltelefon; og i disse sammenvævede og samvirkende processer er det ikke så meget selve teknologierne, der betyder noget for brugerne, som det, teknologierne kan anvendes til, nemlig at kommunikere med andre, at skabe, dele og anvende informationer og oplevelser.

Disse kommunikationsprocesser er afgørende for at kunne få de globale videnssamfund til at fungere. Men hvad er det mere konkret, brugerne skal kunne? Ja, de må naturligvis have adgang til de teknologier, der beforder kommunikationen. Her er der uhyre store globale forskelle mellem eksempelvis dele af Afrika og dele af Asien med hensyn til telefonkabler, elektricitet og forsyningsikkerhed. Af disse grunde er radioen således stadig det vigtigste medium i store dele af Latinamerika, ikke tv eller internettet.

Men hurtig, billig og sikker adgang er ikke nok. Helt afgørende er det, at folk forstår at anvende medierne til det, de ønsker at kommunikere. Det handler om at vide, hvor og hvordan man skaffer sig adgang – fra at kunne indstille kanaler på tv til at kunne skifte simkort i sin mobiltelefon og åbne programmer i sin computer. Det handler også om at kunne anvende det, man får adgang til, i forhold til de formål, man nu har med anvendelsen – at blive underholdt, oplyst og vedligeholde sine faglige og sociale netværk hører til de mest grundlæggende funktioner, som mediekommunikationen opfylder.

Endvidere er det meget vigtigt, at man kan vurdere kommunikationen, hvilket eksempelvis indebærer, at man kan tage stilling til, hvad man ser på tv, hører i radioen, og hvem man møder på nettet. Vurdering indebærer ofte refleksion over det, man møder, og det, man selv gør – er der

forskelle mellem en tv-krimi og en kriminalroman? Hvilke konsekvenser kan det have at angive sit navn på Facebook eller videresende billeder fra sin mobiltelefon? Endelig skal man selv kunne skabe nye tegn – skrive og regne er velkendte og grundlæggende færdigheder til at skabe mening ved hjælp af henholdsvis bogstaver og tal. Hertil kommer i dag evne til at kunne skabe billeder og lyd, samt de mange blandingsformer, som digitaliseringen muliggør.

Adgang og anvendelse, refleksion og produktion – det er grundlæggende elementer for at få videnssamfundenes medierede kommunikation til at fungere. Fælles for disse elementer er, at brugerne skal kunne håndtere komplekse og ofte ukendte blandinger af tegn, det være sig tv's påtrængende billeder fra fjerne katastrofer, invitationer fra fremmede 'netvenner' og firmaer eller koblinger af eksisterende tegn til nye udtryk. I en vis forstand er livet en stadig øvelse i at møde nye forhold og at manøvrere mellem det velkendte og det fremmede. Men de samvirkende og globale medier gør disse manøvrer til uhyre sammensatte kommunikationsprocesser: man skal ikke alene kunne praktisere disse møder for sig selv, man skal også kunne dele dem med andre. Det gør møderne mere synlige og tolkning mere uomgængelig. Når vi møder det fremmede via mediernes tegn, må vi derfor håndtere komplekse 'andetheder' både i forhold til andre og til os selv.

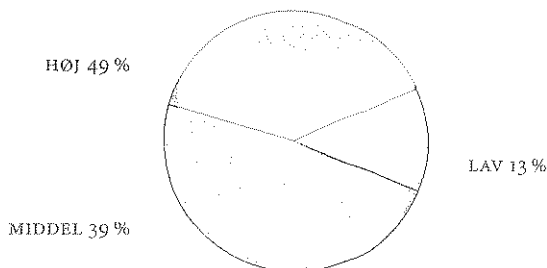
Med de enorme mængder af information, som cirkulerer i vores del af verden, er det ikke så meget den teknologiske adgang, der er vigtig, for at vi kan håndtere det ukendte og fremmede. Derimod er det betydningsfuldt, at vi magter at forstå, anvende og udtrykke os i forhold til de fremmede og ofte modsætningsfyldte medietegn. Kan vi ikke det, bryder ikke blot kommunikationen sammen, men også nogle af de grundlæggende processer, der får de globale videnssamfund til at fungere. Meget tyder imidlertid på, at danskerne har lang vej endnu for at mestre disse processer.

SAMTALE FREMMER FORSTÅElsen

I 2005 offentliggjorde Undervisningsministeriet rapporten *Det nationale kompetenceregnskab* (NKR). Udgivelsen var det danske resultat af et projekt udviklet af OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), som er en international organisation bestående af 30 medlemmer, der primært tæller vestlige industrialiserede lande. Projektet skulle kortlægge, hvilke grundlæggende kompetencer, der er brug for i fremtiden. Resultater fra nogle af NKR's ti såkaldte nøglekompetencer illustrerer klart, hvilke udfordringer danskerne står overfor, når det gælder håndteringen af 'andethed' via kommunikation.

Omkring halvdelen af befolkningen har en høj kommunikationskompetence forstået som 'evne til at skabe kommunikativ kontakt, forståelse og effekt hos modtageren'. Opgørelsen baseres på, hvor mange forskellige kommunikationsformer, vi udnytter, hvordan vi anvender kommunikation i arbejdslivet, og hvorledes vi deler viden (se Fig. 1). Danmark er som nævnt et af de samfund, hvor flest har adgang til at bruge gamle

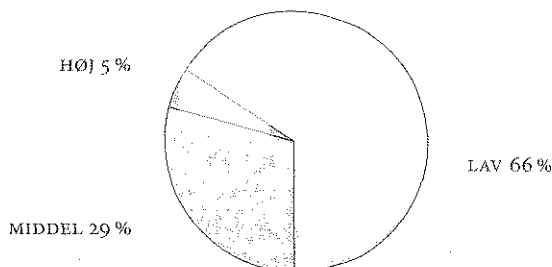
såvel som nye medier. Men hvordan udnyttes disse muligheder i forhold til folk, vi ikke kender og forstår?



Figur 1. Danskernes kommunikationskompetence (2004). Kilde: *Det nationale kompetenceregnskab*, s. 21.

NKR viser, at kun 5 % af befolkningen har en høj interkulturel kompetence, og den del er især højtuddannede, mens hele 66 % har lav kompetence på dette område (se Fig. 2). Interkulturel kompetence defineres som 'evne til at forstå kulturel kompleksitet og indgå i fordomsfri dialog med andre kulturer', hvilket jo må siges at være afgørende for at kunne klare sig i en global virkelighed. Opgørelsen baseres på, hvilken viden vi har om andre – fra medier, arbejde, udlandsophold eller samarbejde/samvær. Af alle ti nøglekompetencer har kommunikativ kompetence flest i den høje kategori. Omvendt med interkulturel kompetence. Her ligger færrest i den høje og flest i den lave kategori blandt de ti.

Figur 2. Danskernes interkulturelle kompetence (2004). Kilde: *Det nationale*



kompetenceregnskab, s. 23.

Danskerne ser altså ud til at være rigtig gode til at ytre sig og kommunikere via alt fra aviser til internet, men rigtig dårlige til – via mediernes kommunikation – at forstå folk og forhold, vi ikke kender. Vi ser ud til at være ivrige til at tale med dem, vi kender og om det, vi anerkender; men vi udfordrer sjældent vores egne perspektiver. Der er et kompetencegab mellem at kommunikere via medierne og så at 'fremme forståelsen' ad de selvsamme kanaler.

FRITIDEN I FOKUS

En række undersøgelser både herhjemme og i udlandet dokumenterer, at medierne i dag anvendes mest differentieret og mest avanceret i fritiden, ikke på arbejde eller i skolen (Livingstone og Bovill 2001, Drotner 2001, *E-learning Nordic* 2006, *Borgernes IKT-færdigheder* 2007). Ikke mindst større børn og unge eksperimenterer med selv at programmere, skabe digitale billeder og musik og dele resultaterne med andre. Det er også den yngre del af befolkningen, der er mest aktiv til at kommunikere ved hjælp af internet og mobiltelefon, mens ældre ser mere tv og lytter mere til radio. I USA har mere end halvdelen af de 12-17-årige skabt indhold online, og i Norge er det knap halvdelen (Tabel 1 og Tabel 2).

54 % har selv skabt indhold online
33 % deler deres online-indhold med andre (for eksempel fotos, historier, videoer)
32 % har skabt eller arbejdet på websider eller blogs for andre
22 % har skabt deres egen hjemmeside
19 % har skabt deres egen blog
19 % redigerer online-indhold til at skabe deres egne udtryk
13 % anvender ikke internettet

Tabel 1. 12-17-åriges brug af internettet, USA (2005). Kilde: Lenhart, Madden og Hitlin (2005), Lenhart og Madden (2005).

43 % har skabt deres egen hjemmeside
43 % har redigeret digital musik eller digitale billeder
66 % anvender e-mail eller sociale netværkssider

Tabel 2. 13-17-åriges brug af internettet, Norge (2005). Kilde: Erstad mfl. (2005).

Pew Internet and American Life Project fra USA er den hidtil største undersøgelse af børns og unges anvendelse af internettet. Den dokumenterer ikke alene, at unge generelt er mest aktive mediebrugere og -skabere. Meget vigtigt viser den også, at 13 % af de 12-17-årige ikke er med på den digitale bølge, og de kommer fra grupper, der i forvejen er socialt svage. Herhjemme viste en undersøgelse i 2007, at 15 % af familier med en årsindkomst under 300.000 kr ikke har adgang til internet i hjemmet, og en tredjedel af forældrene ved ikke, hvordan man sender en e-mail (*Befolkningens brug af internet* 2007). De statistiske gennemsnit dækker således over markante digitale skel blandt både børn og voksne, og disse skel følger velkendte sociale og etniske forskelle.

Når børn og unge primært øver sig i fritiden på at anvende medier, sker træningen individuelt og uformelt. Fritidens mediebrug er nok hårdt arbejde for mange, men den er stadig frivillig og derfor afhængig af, hvilke erfaringer brugerne kan trække på fra venner, familie og andre kilder i hverdagen. I et demokratisk samfund som det danske er uddan-

nelsessystemet det område, som traditionelt har til opgave at give alle lige muligheder for at skaffe sig de nødvendige kundskaber, så man kan klare sig som voksen – få et arbejde, deltage i samfundslivet og i kulturelle netværk. Hvordan håndterer skolen disse opgaver, når det gælder brugen af medier, således som denne brug er beskrevet ovenfor?

ET NYT DANNELSSESIDEAL?

Det danske uddannelsessystem skelner skarpt mellem IKT, bøger og øvrige medier. IKT defineres som computer og internet og forstås som teknologiske redskaber, eleverne skal kunne anvende til informations-søgning og -organisering i alle fag, uden at der undervises specielt i, hvordan disse redskaber indvirker på, hvordan resultaterne opnås eller udtrykkes. Det sker til gengæld, når bøgerne er på banen, idet tekst-tolkning udgør et centralt element i danskundervisningen. Her lægges vægt på, at eleverne gradvist opøver evne til at skelne mellem forskellige genrer og til at forholde sig kritisk til forskellige udtryk. Film, tv, radio og multimedier som computerspil inddrages mest som læremidler, der støtter den øvrige undervisning.

Et tydeligt eksempel på disse opdelinger ses i det almene gymnasiums læreplan for danskfaget, hvis kernestof defineres som 'det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde, som skønsomt vægtes i forholdet 2:3:1' (Læreplan 2008: bilag 15, s. 2). Denne relative vægning afspejles i, at det litterære område har de mest specifikke beskrivelser af perioder, værker og forfatterskaber og medieområdet de mest generelle beskrivelser. Fagets undervisningsvejledning, der konkretiserer og eksemplificerer læreplanen, antyder, at opdelingen mellem litteratur og medier har mere at gøre med faglige traditioner end med nøgterne definitioner, eftersom bogen jo i udgangspunktet er et medium lige så vel som aviser, tv og internet er det:

Da den litterære bog traditionelt har været 'normalmediet' for tekster i faget, bruges betegnelsen medietekst oftest om avistekster, radioudsendelser, webtekster, tv-udsendelser osv., men en roman, en novelle og et digt kan godt være medietekster, hvis de for eksempel læses som eksempler på, hvordan man kan kommunikere med ord trykt på papir (Dansk A 2007, s. 21)

Både i ungdomsuddannelserne og i grundskolen er danskfaget måske der, man klarest ser brudflader i etablerede forståelser af, hvad der er uddannelsernes mål. Historisk er det trykte medium bogen nemlig snævert knyttet til forestillinger om dannelse som individuelle evner til at kunne fordybe sig, finde sammenhænge og reflektere, evner der i særlig grad kunne opøves i skolen (Hansen mfl. 2000, Haue 2003, Nabe-Nielsen 2008). At individuel dannelse via trykte medier blev knyttet til uddannelsessystemet hænger naturligvis sammen med, at det for de allerfleste kræver formel træning at lære at læse, skrive og regne. Derimod kan vi intuitivt afkode billeder og lyd og således skabe mening på et elementært

plan i audiovisuelle medier.

De trykte medier er imidlertid ikke blot blevet grundpiller i skolen, men tillige i kulturen – således anser mange stadig bøger for finere og mere 'dannende' end tv, radio og computerspil. Det almene gymnasiums undervisningsvejledning signalerer imidlertid, at der netop er tale om historiske forhold, der kan forandre sig. Visdom har man brug for til alle tider, men svarene på, hvad visdom er, og hvordan man opnår den, er ikke uforanderlige.

Gymnasireformen har styrket det ene grundformål i uddannelsen, nemlig det studieforberevende. Derimod er uddannelsens andet hovedformål, det almentdannende, ikke tilsvarende opdateret i forhold til de vilkår, inden for hvilke dannelse faktisk udfolder sig i dag. Der er brug for et dannelsesbegreb, som i højere grad defineres relationelt end individuelt. Og der er brug for et dannelsesbegreb, som defineres formelt snarere end indholdsmæssigt. Snarere end en almentdannelse, der knyttes til bestemte normer (for eksempel god smag) og konkrete vidensområder (for eksempel forfatterskaber), har unge i dag brug for en 'andethedens dannelse', hvor man danner sig i forhold til andre 'ukendte' og i forhold til vidensformer som refleksivitet og kreativitet.

Digitale medier er særlig velegnede midler til at opøve en sådan andethedens dannelse. Det er de, fordi de fordrer håndtering af komplekse tegnblandinger, og fordi de til stadighed konfronterer os med ukendte personer, steder og livsformer. Imidlertid udnyttes disse muligheder kun i begrænset omfang i det danske uddannelsessystem. Som skolen er indrettet i dag, mindsker den derfor ikke de digitale skel, der skabes i fritiden. Ej heller bygger den bro over den grundlæggende kløft mellem danskernes kommunikative og interkulturelle kompetencer. Er skolens prioriteringer så et problem i en situation, hvor mange elever allerede har vanskeligt ved at opnå grundlæggende færdigheder i skrivning, læsning og matematik?

DIGITAL DANNELSE SOM ANDETHEDENS DANNELSE

Disse prioriteringer er utvivlsomt et problem, og det erkendes i en række lande som Norge, New Zealand og Canada, der har gjort digital kompetence til en del af de grundlæggende kundskaber, som elever skal lære i deres uddannelse. Digital kompetence kan defineres som evnen til at kunne skabe mening sammen med og mellem mennesker ved at kommunikere, relatere, evaluere og producere ved hjælp af mediernes komplekse blandinger. De færdigheder er afgørende for at kunne klare sig økonomisk i videnssamfundet, fordi de danner grundlag for så mange arbejdsopgaver. Men de er tillige afgørende for at kunne klare sig socialt og kulturelt som borger i samfund, der på godt og ondt udformer og udvikler politiske processer gennem medier – fra spindoktorernes nyheder og eksperternes udtalelser om hinanden til omgåelse af økonomisk og politisk censur gennem internet-blogs.

Fordi medierne i dag omfatter så store dele af vores hverdag og vores muligheder for at reflektere over vores tilværelse, er det måske mere retvi-

sende at tale om digital dannelse end digital kompetence. At kunne læse, skrive og regne var nøglekompetencer til at udvikle industrisamfundet. I dag har vi derudover brug for at udvikle en digital dannelse, hvis vi skal overleve og udvikle os i et globalt videnssamfund. Vi har brug for, at børn og unge lærer at håndtere de andetheder, de møder gennem medierne. At de ytrer sig med omtanke og kommunikerer, så de både forstår at tale, lytte, reflektere og producere. Digital dannelse kan altså ses som en særlig form for andethedens dannelse.

Det er nemlig en myte, at børn og unge er digitalt dannede, blot fordi de er de mest aktive til at anvende hele mediepaletten. At være aktiv indebærer nemlig ikke automatisk, at man også er indsigtfuld. Det er også en myte, at digital dannelse kommer af sig selv. Som alle andre færdigheder kræves systematisk øvelse i længere tid. Mange børn og unge øver sig allerede nu uformelt i fritiden. Men en del gør det ikke. Det skaber ikke blot digitale skel, men i stigende grad også sociale skel. I det omfang, skolen ikke tilbyder systematisk udvikling af alle børns digitale dannelse, så de kan klare sig i videnssamfundet, er det klart, at disse sociale skel vil øges i fremtiden.

HINDRINGER FOR DIGITAL DANNEELSE

I Danmark har spørgsmålet om fremtidens kompetencer hidtil gået i to retninger. På den ene side har vi en markant satsning på at styrke traditionelle færdigheder i læsning, skrivning og matematik og fastlægge indholdsmæssige normer i kernefag som dansk, historie og religion. På den anden side har vi en næsten ligeså markant satsning på at skaffe skolerne adgang til computere og internet, give lærerne computer-kørekort og opfordre eleverne til at bruge computer i alle fag, men uden at konkretisere klare kompetencemål.

Disse modsatrettede tendenser skyldes naturligvis en række forhold. Blandt de vigtigste er nok det omtalte, og ofte uerkendte, kulturelle hierarki, der ophøjer bogen til et særlig fint medium for individuel dannelse i form af selvindsigt og fordybelse, især når indholdet er fiktion. Omvendt synes computeren at blive betragtet som en neutral teknologi til at arkivere og håndtere information. Mellem disse to poler placeres film, tv, radio, aviser og blade, idet disse medier synes at blive mere acceptable, jo ældre de er.

Som nævnt holder et sådant kulturelt hierarki ikke for en nærmere analyse. Bogen er et medium i lighed med aviser og ugeblade, og de er stort set alle kommercielle medier. Fiktion i bøgform har ikke genre-mæssigt højere kvalitet end fiktion i et computerspil. Alligevel synes hierarkiet at fungere som et pejlemærke for prioriteringer af, hvad skolen skal satse på.

Men 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. Det kræver, at man uddannelsespolitisk begynder at håndtere i hvert fald tre udfordringer:

- Man må definere digital dannelse, så den omfatter alle medier, og så

- den ikke kun retter sig mod konkrete kompetencer i arbejdslivet
- Man må udvikle professionelle, digitale læringsressourcer i alle fag
 - Man må integrere udvikling af digital dannelse i læreplaner og den pædagogiske praksis.

Både danske og udenlandske undersøgelser viser, at digital dannelse først for alvor udvikles, når den tager afsæt i en helhedsforståelse af børn og digitale medier, og når lærerne får ordentlige redskaber til arbejde med digitalt indhold, der udnytter de nye netværksmuligheder. Kun herved flyttes det nødvendige arbejde fra fritiden med dens forskelligheder til skolens fælles forståelsesramme.

VISDOMMENS NYE VEJE

Det er altså ikke nogen enkel opgave, hvis danske børn og unge skal udvikle digital dannelse. Blandt de mere upåagtede udfordringer er at skabe digitale læringsressourcer, der formår at udnytte de nye muligheder for at skabe, dele og anvende komplekse, digitale tegn. Læringsressourcer, hvad enten der er tale om bøger, film eller nye netmedier, er afgørende udgangspunkter for at fremme formel og systematisk læring. Det koster imidlertid dyrt at eksperimentere med disse muligheder, og de følges sjældent af systematiske vurderinger af, hvad der fungerer i konkrete læringssammenhænge. I Danmark er produktion af læringsressourcer stort set overladt til markedskræfterne, og nyskabelser er sjældent givtige på kort sigt i et lille sprogeområde.

De undersøgelser, der er foretaget ved det nationale forskningscenter DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials), viser klart, at lærerne er afgørende for, hvorvidt nye læringsressourcer indføres og udnyttes i undervisningen. Få lærere har imidlertid via deres uddannelse indsigt i at vurdere de nye ressourcer, som trods alt udvikles og udbydes. Der er også her et uhyre gab mellem elevernes uformelle eksperimenter med digitale udtryksformer i fritiden og skolens formelle udnyttelse.

Set i lyset af de reelle udfordringer og hindringer vil det nemmeste naturligvis være at undlade forandringer. Mange vil nok også hævde, at der allerede er fagtrængsel i skolen, og at vi ikke har brug for at udvide kompetencebegrebet til at omfatte digital dannelse. Hertil må siges, at uden digital dannelse kommer man ikke langt i de øvrige fag. Eksempelvis er det at kunne tolke billeder ikke blot en forudsætning for at kunne forstå fiktionfilm og vurdere, hvad man finder ved at surfe på nettet. Billedanalyse er tillige afgørende for korrekte diagnoser i sundhedsvidenskab og for mange biofysiske undersøgelser. Måske er den største udfordring for at udvikle fremtidens veje til visdom i skolen derfor at erkende de hindringer, fortidens fagforståelser har skabt.

BIBLIOGRAFI

- Befolkningens brug af internet* (2007) Danmarks Statistisk, København. Særkørsel for Ugebrevet A4. Se: www.ugebreveta4.dk/2008/200813/Baggrundoganalyse/HarDulkeInternet.aspx
- Borgernes IKT-færdigheder i Danmark* (2007) Teknologisk Institut, København.
- Dansk A – Stx: undervisningsvejledning* (2007) Undervisningsministeriet, København. Se: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/documents/danskastx.pdf.
- Det nationale kompetenceregnskab: hovedrapport* (2005) Undervisningsministeriet, København. Se: pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/
- Drotner, K. (2001) *Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab*, Høst & Søn, København.
- E-learning Nordic: Impact of ICT on education* (2006) Rambøll, København.
- Erstad O. mfl. (2005) *ITU Monitor 2005*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Hansen, T. mfl. (2000) *Naturvidenskab, dannelse og kompetence*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Haue, H. (2003) *Almendannelse som ledestjerne: en undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning, 1775-2000* (Doktordisputats) Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Livingstone, S. & M. Bovill (red.) (2001) *Children and their changing media environment: a European comparative study*, Earlbaum, New York.
- Lenhart, A., M. Madden & P. Hitlin (2005) *Teens and technology*, Pew Internet and American Life Project, Washington, DC. Se: www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf
- Lenhart, A. & M. Madden (2005) *Teen content creators and consumers*, Pew Internet and American Life Project, Washington, DC. Se: http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Content_Creation.pdf
- Læreplan: bilag 15 – dansk A* (2008) Undervisningsministeriet, København. Se: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf
- Nabe-Nielsen, B. (2008) *Dannelsens veje II: fra oplysningstiden til romantikken*, Klim, Århus.

OM FORFATTEREN

Kirsten Drotner, f. 1951, er dr. phil. og professor i medievidenskab ved Syddansk Universitet, hvor hun også leder det nationale forskningscenter for læremiddeludvikling DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials). Hendes forskning omfatter bl.a. mediehistorie samt børns og unges medieanvendelser. Hendes seneste bogudgivelser er *The International Handbook of Children, Media and Culture* (medredaktør) og *Informal Learning and Digital Media* (medredaktør).

VILJEN TIL VISDOM

1. udgave 1. oplag

© Forlaget Slagmark og forfatterne

All rights reserved 2008

Fotografisk, mekanisk, digital eller anden form for kopiering og gengivelse fra denne bog er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Copy-Dan og Undervisningsministeriet. Enhver anden udnyttelse uden forlagets skriftlige samtykke er forbudt ifølge gældende lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

REDAKTION

Jens Thodberg Bertelsen, Aase Haubro Bitsch Ebbensgaard,
Karin-Ann Madsen & Ole G. Mouritsen

GRAFISK TILRETTELÆGGELSE OG LAYOUT

Jonas Drotner Mouritsen

FOTOGRAFIER

Claus Olesen

TRYK

Narayana Press, Kalvsømadevej 75, Gylling

DK-8300 Odder, Danmark

ISBN 978-87-91041-12-9

Printed in Denmark 2008

FORLAGET SLAGMARK

Aarhus Universitet, Afd. for Idéhistorie

Nobelparken, DK-8000 Århus C, Danmark

<http://www.slagmark.dk>