

KULT8801 - Forsking og samfunn
- høst 2003

Essay :
Digital dannelse

Jon Hoem

NTNU / Institutt for kunst- og medievitenskap

Innledning

Konsekvensene av økende globalisering og digital informasjonsteknologi er at kunnskap og kompetanse i dag blir ansett som det viktigste grunnlaget for det norske samfunnets videre vekst og utvikling (UFD 2000a:2). I stadig større grad baserer samfunnet seg på at vi som enkeltindivider behersker ulike teknologiske løsninger dersom vi skal få tilgang til informasjon og tjenester. Hvilken kompetanse bør vi ha dersom vi skal være aktive deltagere i et informasjonssamfunn som i økende grad overlater oss til selv å finne den informasjonen vi trenger? Dette kan lett bli redusert til et rent praktisk spørsmål knyttet til ferdigheter i bruk av datamaskinen, men spørsmålet reiser i tillegg en rekke viktige problemstillinger knyttet hvordan denne individuelle kompetansen kan komme samfunnet til gode. I denne sammenhengen blir begrep som "digital kompetanse" og "digital dannelse" brukt for å beskrive fremtidige målsetninger knyttet til utviklingen av norsk utdanning (ITU 2003). Begrepene finner samtidig veien inn i politikernes og medienes språkbruk og påvirker dermed våre forestillinger om fremtidens krav til utdanningssystemet. Dannelsesperspektivet er interessant fordi det med utgangspunkt i individet henviser til en helhetlig tilnærming til ulike digitale kommunikasjonsformer. Dette åpner for refleksjon omkring hvordan ulike former for informasjons- og kommunikasjons-teknologi påvirker vår mulighet til å delta i nye former for sosiale fellesskap samt vår evne til å formulere egne synspunkter og kommunisere disse til andre.

En diskusjon omkring utdanning og "dannelse" kommer ikke utenom det humboldtske dannelsesidealet som har hatt stor inflytelse på vårt utdanningssystem. Et av dette dannelsesidealets grunnleggende bestanddeler er forestillingen om at hvert enkelt individ former sin identitet gjennom en selvrefleksiv prosess der den enkelte oppnår innsikt i samfunnet vedkommende er en del av. Dannelse kan dermed sees som "kultivering av mennesket i overenstemmelse med dets egen vilje" noe som også kan stå i motsetning til samfunnets ønske om å forme innbyggerene ut fra sine behov (Nordenbo :10). I dag synes imidlertid debatten om dannelsesbegrepet å stå mellom to retninger: et kollektivt begrep som handler om hva som er den sanne og riktige kulturarven og på motsatt side et individuelt begrep med fokus på "jeg-kultur" og enkeltmenneskers forsøk på å finne en egen identitet (Slagstad 2003). I et "digitalt" dannelsesperspektiv er det dermed interessant å se på om informasjonsteknologien kan påvirke forholdet mellom individet og den kulturen som omverdenen representerer.

Informasjonssamfunnets endrede krav til kompetanse

Det er viktig å være oppmerksom på at endringene knyttet til produksjon, formidling og bruk av ulike digitale informasjonskilder handler om mye mer enn bare digitalisering. De kulturelle forandringene som endringene i tilgangen til og produksjonen av informasjon fører med seg er ofte av minst like stor betydning. Slike kulturelle endringer kommer i forlengelsen av en utvikling som begynte før internett så sin spede begynnelse på slutten av 1960-tallet og lenge før vi fikk World Wide Web rundt 1992. Utviklingen synes imidlertid å ha skutt fart med tilgangen til globale nettverksmedier. Et eksempel på kulturelle endringer initiert av ny informasjonsteknologi ser vi i forbindelse med transaksjonskostnadene knyttet til informasjonsflyten i samfunnet. Disse kostnadene kan reduseres dramatisk som en følge av IKT, noe som påvirker bedrifter og organisasjoners størrelse (Coarse 1991) og det politiske liv (Erlich 2003) og dermed også samfunnet som helhet. Når store deler av samfunnslivet lar seg organisere i stadig mindre enheter, forstrekkes de endringskreftene som allerede følger implisitt med selve kommunikasjonsteknologien. Dette bidrar til å gjøre sentrale myndigheters rolle mindre betydningsfull: Funksjoner som tradisjonelt har vært forbundet med velferdsstaten, avvikles eller reduseres til fordel for en "bruker-service"-tankegang med utgangspunkt i lokale og individuelle forhold. Dette stiller også større krav til den enkelte borger, som selv må kjenne til hvilke tjenester som tilbys og hvilke rettigheter vedkommende har til å benytte disse tjenestene (Schmidt).

Individualiseringstendensene er også tydelige på medieområdet. Elektroniske massemedier er basert på en kommunikasjonsmodell der et likelydende budskap sendes til store grupper samtidig. På den måten har vært mulig å informere befolkningen til relativt lave kostnader per mottaker. Selv om massemedienes betydning fremdeles er stor er det liten tvil om at endringene i medielandskapet har medført at denne informasjonsmodellen ikke lenger gir en fullgod beskrivelse av virkeligheten. Utviklingen kan spores over flere tiår innenfor de fleste medier, men kommer selvsagt tydeligst til uttrykk gjennom internetts radikale brudd med de tradisjonelle medienes formidlingsmodell. Svært kort fortalt innebærer dette en forskyvning fra et avsender-regime, der tidspunktet for når informasjon konsumeres er underlagt sentral kontroll, til et mottaker-regime, i den forstand at den enkelte mottaker selv kontrollerer når og til en viss grad hvordan informasjonen skal konsumeres. I kombinasjon med individualiseringen knyttet til mobil teknologi fører dette

til betydelige endringer i våre forventninger til og bruk av ulike informasjonskilder. Som forbrukere av informasjonstjenster vil vi i stadig økende grad forvente informasjon som spesifikke tema i det øyeblikk vi selv ser et behov for denne informasjonen. Informasjonen skal vi i størst mulig grad kunne motta der vi til enhver tid befinner oss ("on demand"), ikke ved at vi fysisk må oppsøke en bestemt person, et kontor eller en annen form for informasjonstjenste begrenset av tid og sted.

Endrede forventningene til hvordan informasjon gjøres tilgjengelig får mange konsekvenser. Samtidig som vi som individer i økende grad forutsetter at informasjon er noe vi skal kunne finne når vi trenger det vokser det også fram et implisitt, kollektivt krav til individet: I tillegg til å kunne motta og prosessere deler av denne informasjonsmengden forventes det også at vi er i stand til å produsere egne "tekster". Tidligere var det i de fleste tilfeller mer enn tilstrekkelig dersom man kunne lese og dermed være i stand til å motta skriftlig informasjon. I dag er virkeligheten anderledes, i mange sammenhenger forventes at vi er i stand til å redgjøre for egne evner og behov. Dette gjelder i yrkeslivet, ved henvendelse til offentlige myndigheter, i rettslige tvister osv, men også innenfor privatsfæren. Allerede i dag er en stor andel av de som blir uføretrygdet personer med lese- og skriveproblemer, noe som forteller sitt om hvilke utfordringer den videre utviklingen av informasjonssamfunnet fører med seg (Frønes 2002). Siden de digitale kommunikasjonsmediene er avhengige av tekniske løsninger, oppstår også en rekke problemstillinger knyttet til tilgang. Dette er et fenomen som ofte betegnes som "digitale skiller". Faren er at ulikheter i tilgang til teknologien forstreker eksisterende sosiale og økonomiske skiller. De som behersker teknologien og har tilgang til denne vil kunne få en rekke nye muligheter som kan øke deres evne til å holde seg informert og ikke minst gjøre sine meninger til kjente og organisere saksorienterte interessefellesskap. De som av forskjellige årsaker ikke har tilgang til teknologien, står i fare for å bli avskåret fra å motta eller formidle viktig informasjon og kan dermed falle utenfor deler av samfunnet.

Konsekvenser for utdanningssystemet

Opgaven med å bygge opp ønsket kompetanse til befolkningen som helhet er et langsiktig prosjekt som blant annet begynner i skoleverket. I handlingsplanen IKT i norsk utdanning 2000-2003 er de overordnede målsetningene relativt klare: "IKT i utdanningen skal bidra organisatorisk, faglig og pedagogisk til et utdanningssystem som utvikler og utnytter IKT som fag, og som utnytter fullt ut de muligheter IKT gir i undervisning og læring, slik at den enkelte og samfunnets kompetansebehov imøtekommes" (UFD 2003). Når denne kompetansen skal konkretiseres snakker man imidlertid som oftest om ferdigheter i tekstbehandling, bruk av regneark, presentasjonsprogrammer og internettsøk. I tillegg ønsker man at elevene får opplæring i kritisk kildebruk, fortolkning og analyse av ulike kilder og sjangrer (Skolemagasinet 2003).

Nye kommunikasjonsformer har alltid endret og påvirket vår måte å forholde oss til samfunnet omkring oss. Utdanningssystemet er kanskje det området hvor utfordringene kan synes størst, særlig fordi skoleverket utgjør en så betydelig arena i faser av livet som i stor grad former vårt videre virke som samfunnsborgere. Samtidig kan det synes som et problem at utdanningsinstitusjonene stadig mindre grad kan knytte sin autoritet til en allmen kulturell bakgrunnskapital. Selv om skolen fremdeles er en svært viktig arena preges de unges vei inn i voksenverdenen i mindre grad av skolen enn hva tilfellet var tidligere. Det vi i dag tilegner oss av kunnskap og erfaringer formidles like gjerne via andre kanaler og bearbeides gjennom en rekke ulike former for

sosial kontakt, ofte knyttet til privatsfæren (Slagstad 2003:377).

I Kvalitetsutvalgets innstilling I første rekke (NOU 2003a) understrekes det at samfunnet trenger individer som utvikler variasjon, mangfold og originalitet. For å oppnå dette trengs kompetanse som gjør den enkelte i stand til å delta aktivt i et samfunn som er i stadig endring. En konsekvens er at grunnopplæringen i sterkere grad må fokusere på elevens basiskompetanse, forstått som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og det å ha utviklet egne læringsstrategier. I innstillingen defineres "digital kompetanse" som en slik basiskompetanse på linje med lesing og skriving, noe som er et kraftig signal om betydningen av IKT i grunnopplæringen. I den forbindelse skiller utvalget mellom tre former for digital kompetanse: brukerkompetanse, digitale vaner og superbrukerkompetanse (NOU 2003b). Her defineres digital (bruker)kompetanse som bruk av digitalt utstyr og holdninger til å ta i bruk teknologi i ulike sammenhenger. Utvalget knytter både et dannelses- og ferdighetsaspekt til begrepet digital kompetanse. At dannelsesaspektet trekkes frem på denne måten, fordrer imidlertid en utdypning ettersom det dreier seg om en annen forståelse av dannelse enn den som opprinnelig lå til grunn for det moderne utdanningssystemet.

Et nyttig utgangspunkt kan etter min mening være å skille mellom brukerkompetanse, utviklings- og endringskompetanse knyttet til digitale medier. I dag fokuserer den generelle IKT-opplæringen i stor grad på ren "brukerkompetanse", noe som innebærer opplæring i bestemte programverktøy, bruk av ferdig (pedagogisk) programvare og digitale innholdsressurser tilpasset bestemte faglige målsetninger. I noen sammenhenger er selvsagt dette nyttig, men det bidrar i liten grad til å opparbeide en generell "digital kompetanse" og evne til å utnytte digitale mediers egenskaper på nye måter. Jeg hører selvsagt argumentet om at man må lære seg de grunnleggende prinsippene for hvordan de ulike verktøyene fungerer før man kan gå videre og utnytte mediet til fulle. Dette står imidlertid ikke i motsetning til en opplæring som i større grad fokuserer på utvikling og evne til endring snarere enn konsum av mer eller mindre ferdig innhold.

Et utgangspunkt for å spesifisere innholdet i en "utviklingskompetanse" kan være arbeidet gjennomført i regi av Educational Testing Service (ETS) i USA. ETS satte i 2001 sammen et internasjonalt panel for å studere: "the growing importance of existing and emerging (ICT) and their relationship to literacy" (ITU 2003:12). Panelet definerte begrepet "ICT literacy" i tilknytning til fem kritiske komponenter som inngår i en utvikling av økt kognitiv kompleksitet:

1. Motta - forutsetter at den enkelte vet om at informasjon finnes og er i stand til å finne den
2. Håndtere - forutsetter evne til å behandle informasjon for å løse konkrete oppgaver
3. Integrere - evne til å sammenfatte informasjon og sammenligne og kontrastere informasjon fra ulike kilder
4. Evaluere - evne til å vurdere informasjon i forhold til kvalitet og relevans
5. Skape - egenproduksjon gjennom å tilpasse, anvende, designe og forfatte ulike former for informasjon

Rapporten (ETS 2001) understreker at IKT må sees som en katalysator for endring og at "ICT literacy" ikke bør knyttes for tett til mestring av tekniske ferdigheter. Viktigere er evnen til kritisk tenkning og problemløsning

samt evnen til å forholde seg til problemstillinger som er i kontinuerlig endring. En svakhet ved "ICT literacy"-begrepet er imidlertid at det i liten grad vektlegger innovasjon, problemløsning og evne til samarbeid (ITU 2003:14).

Ser vi på det dannelsesidealet som ligger til grunn for vår utdanningssystem er fremdeles preget av en forhistorie der lærebøkene har vært et av de viktigste fundamentene for læringsarbeidet. I mange fag oppleves det imidlertid som et problem at lærebøker fremstår som lite relevante i forhold til andre medier, ikke minst som kilde til oppdatert og aktuell informasjon. Samtidig legger bruken av lærebøker til rette for et relativt avgrenset læringsforløp, noe som ofte fører til undervisnings- og evalueringsformer der elevene forventes å reprodusere den kunnskapen som formidles i bøkene. IKT sees i denne sammenhengen som en mulighet for å gi elevene tilgang til flere supplerende informasjonskilder samtidig som IKT-støttede arbeidsformer gir nye muligheter for kollektive samarbeidsformer, gjerne på tvers av geografiske skiller. Dette understrekes i læreplanene hvor prosjektarbeid trekkes frem som en ønsket arbeidsform i skolen. Forskningen peker mot at kunnskap må konstrueres individuelt, men gjennom aktiv deltakelse i bestemte former for sosial praksis (UiO 2003:3). En diskusjon omkring nødvendig kompetanse og innholdet i et "digitalt" dannelsesbegrep bør derfor vektlegge den enkeltes muligheter til selv å produsere ulike former for innhold og kommunisere dette til sine omgivelser. Samtidig må en slik diskusjon nødvendigvis forholde seg til at "dannelse" er et begrep med en lang forhistorie.

Historisk bakgrunn for dannelsesidealet

"Dannelse" - et forråd av kunnskaper forenet med en viss ytre kultur og finhet i tenkemåte.

Når vi hører noen bruke ordet "dannelse" er det som ofte i en sammenheng hvor noen uttaler seg om andre med et ønske om at de burde oppføre seg "bedre". Dannelse assosieres med evne og vilje til å innordne seg flertallets normer. Samtidig knyttes gjerne forestillingene om dannelse til et skille mellom høy og lavkultur. Dette står på mange måter i motsetning til mye av det som har kjennetegnet "digital kultur" som gjerne tillegges egenskaper knyttet til individualisering og subkulturer som igjen kan være katalysator for ulike former for opprør der teknologien tas i bruk for å rykke ved det bestående.

Det "klassiske dannelsesidealet" kan føres tilbake til antikkens Hellas og den senere utviklingen av humanismen. Mens man tidligere hadde betraktet individet som en del av massen markerer antikken en overgang i retning av et menneskesyn som i større grad la vekt på den enkeltes personlighet. Dette menneskesynet var en av forutsetningene for den kulturelle utviklingen som ga rom for tenkere som Sokrates, Platon, Aristoteles m fl. Den gang ble dannelse betraktet som noe alment, hvor individuelle og kollektive interesser var sammenfallende. Dannelse var knyttet til oppdragelse, noe som ble gjennomført ved å undervise i en begrenset fagrekke ("de syv frie kunster") (Collett 1997).

Renessansen kan delvis karakteriseres som dannelsesprosjekt, et forsøk på å fornye datidens dannelse gjennom studier av klassisk gresk-romersk litteratur. De antikke forbildene vektla individets betydning og behovet for å frigjøre seg fra middelalderens autoritære kirkemakt og maktstrukturer preget av ulike laug. Inspirasjonen fra

antikken medførte imidlertid også en nytenkning i form av de "humanistiske disipliner", spesielt diktning, retorikk, historie, etikk og politikk ble regnet som fag som var nødvendige for å kunne oppfylle renessansens dannelsesideal. Etter hvert tok imidlertid filologien kombinert med en slavisk etterligning av klassiske idealer overhånd og preget europeisk åndsliv i flere hundre år. Motreaksjonen kom først for alvor med ny-humanismen mot slutten av 1700-tallet (Stigen 1970).

Slutten av 1700-tallet var en brytningstid både politisk, økonomisk og intellektuelt. I løpet av 1700-tallet oppsto også et alternativ til det dannelsesidealet som den gangen preget universitetene, et ideal nært knyttet til kirkens menneskesyn og verdenbilde. I stedet for å være knyttet til religion ble 1700-tallets europeiske dannelsesideal først og fremst knyttet til et aristokratisk syn på hva en verdensborger burde beherske for å kunne tre inn i det gode selskap (Collett 1997). Det nye idealet var knyttet til opplysningstidens tro på eksperimentell naturvitenskap som en katalysator for utvikling og dermed menneskenes evne til selv å skape historien. Sterkest ble dette formulert av Kant i Kritik der reinen Vernunft, der han kommer fram til at fornuftens/vitenskapens oppgave er å tvinge naturen til å svare på spørsmål (Kjørsvik :2).

Opplysningstidens oppgjør med kirkens dominans førte ikke bare til en religiøs krise, det fikk også store konsekvenser for universitetssystemet. Grunnlaget for universitetets nødvendige autoritet hadde lenge vært knyttet til klassisk, filosofisk og språklig dannelse koblet med et kristent verdenbilde. På slutten av 1700-tallet, før det "moderne" universitet ble til, var denne autoriteten gjenstand for skarp kritikk. Paradoksalt nok finner vi kimen til det moderne universitetet i denne tiden, hvor institusjonenes generelle anseelse var på et lavmål. Opplysningstidens ensidige vektlegging av det naturvitenskapelige førte til en motreaksjon som ga grobunn for romantikken og den såkalte ny-humanismen representert ved blant andre Herder, Goethe, Schiller og Wilhelm von Humboldt. Herder tok et kraftig oppgjør med det skarpe skillet mellom ånd og natur som Kant og opplysningstiden representerte. I sin tenkning omkring historisk utvikling innførte Herder begrepet Humanität, et begrep som må forstås på bakgrunn av en gryende bevisstgjøring knyttet til tysk kultur der historien inngår som et grunnleggende element. Herders humanitetsbegrep kan dermed sees som et dannelsesprogram for det tyske og europeiske borgerskap. Mens Kant hevdet at den samfunnsmessige og vitenskapelige orden var avhengig av fornuften så Herder det borgelige samfunn som noe som skulle realiseres gjennom en dannelsesprosess (Kjørsvik :4). Kant forsvarte et ortodoks syn på mennesket som grunnleggende ondt, mens Herder bygget på et humanistisk syn der mennesket i utgangspunktet ble betraktet som godt. Herder snakket derfor om Humanität som et potensiale som finnes hos alle mennesker og angrep opplysningstidens tendens til forakt for "primitive" samfunn. Herder la vekt på å understreke det verdifulle i alle folks egenart. Mot slutten av det 18. århundret var dette helt nye tanker, ideer som også fikk stor betydning for fremveksten av de europeiske nasjonalstatene på 1800-tallet.

Nyhumanismen ble det tankegodset som brakte universitetets utvikling videre. Dette innebar at man tok opp arven fra renessansen, men med et fornyet dannelsesideal som tok hensyn til opplysningstidens vitenskapssyn og tonet ned de klassiske idealene. Sentral i denne reformen sto den tyske vitenskapsmannen og politikeren Karl Wilhelm von Humboldt. Humboldt innførte begrepet Bildung (dannelse) som tok opp i seg tanker som preget både filosofien, litteraturen og politikken i datidens Tyskland. Humboldts dannelsesbegrepet tok utgangspunkt i "selvets kraft og uttrykk" og hvordan dette samvirket med kulturens makt og påvirkning (Løvlie

2003:347). Humboldt var opptatt av at statens formål var å fremme innbyggernes personlige utvikling, dannelse ble "realisert gjennom en individuell selvdannelsesprosess, som kun kan lykkes når fremmede makter hindres i å påvirke prosessen med ytre krav" (Nordenbo :9). Dannelse ble likevel ikke ansett som et utelukkende privat anliggende. Humbolts dannelsesideal handlet om en prosess der individet gjennom selvinnsikt også oppnådde innsikt i det samfunnet som vedkommende var en del av. Han så dermed studier som en kontinuerlig søken etter ny erkjennelse, en søken som skulle foregå i et forskende fellesskap av lærere og studenter. Dette synet innebar blant annet at de studerende selv skulle velge hvilke fag de ønsket å fordype seg i (Jensen :1).

I 1809 ble Humboldt utnevnt til kulturminister i Preussen, året etter tapte Preussen for Napoleon og det oppsto et politisk vakum som åpnet for liberale krefter som ønsket å reformere samfunnet gjennom å etablere nye institusjoner. Humboldt ble dermed sentral ved opprettelsen av universitetet i Berlin i 1810, en institusjon som fremdeles bærer hans navn. Han fikk gjennomslag for sine ideer om å begrense statens rolle og universitetet ble definert som en selvstendig institusjon hvor individer skulle gis anledning til å møte det ypperste innen kulturen (Collett 1997). Ideene om forskningens frihet har preget universitetinstitusjonenens selvbilde siden den gang, ideer som kan tilskrives Humboldts program for Berlin-universitetet. Universitetet skulle utdanne embetsmenn som var generalister snarere enn praktisk orienterte spesialister. Dette humanistiske dannelsesidealet preget universitetene helt fram til 1870-tallet, men det var hele tiden stridigheter mellom de som ønsket en hovedvekt på det klassiske idealet og de som ønsket en mer "realistisk" dannelse. Det er imidlertid verd å merke seg at begge disse dannelses-retningene hadde som mål å utdanne generalister. Vitenskapelig dannelse ble sett på som noe vesensforskjellig fra det å tilegne seg praktiske, tekniske kunnskaper.

Det var først og fremst naturvitenskapene som utfordret det humanistiske dannelsesidealet. Ufordringen dreide seg som behovet for spesialisering, men også om selve innholdet i dannelsen. Endringene kom først og tydeligst til uttrykk ved opprettelsen av en rekke nye amerikanske universiteter på slutten av 1800-tallet. Amerikanerne videreførte mange av Humboldts tanker, men det romantiske dannelsesidealet ble supplert med en mer profesjonsrettet holdning. Det innebar at man fjernet seg litt fra tanken om å utdanne generalister og betraktet universitetene som et sted som utdannet vitenskapelige spesialister. Synet på forskningens rolle ble tilsvarende endret i retning av forskning som noe som skal komme samfunnet til nytte (Jensen :2). Gradvis ble naturvitenskapelige metoder dominerende med en sterk tro på forskning som objektiv og empirisk etterprøvbart, en utvikling som også påvirket humanvitenskapene. Utviklingen skjøt ytterligere fart i forbindelse med annen verdenskrig som bidro til å anskueliggjøre den anvendte forskningens potensial.

Den intensive forskningen under og etter krigen førte også med seg en rekke praktiske problemer knyttet til tilgang og distribusjon av store mengder informasjon. Siden den gang har informasjonsmengden økt betydelig, noe vitenskapene har forsøkt å takle gjennom stadig økende spesialisering. I dagens høyteknologiske samfunn blir nettopp spesialisering ofte sett på som en forutsetning for videre utvikling, men samtidig er spesialisering et fenomen som til en viss grad står i motsetning til en parallell utvikling som preges av økt tilgang til tverrfaglig informasjon. Spesialisering innenfor vitenskapene har derfor utviklet seg parallelt med stadig mer kollektive og tverrfaglige arbeidsformer (Sørensen 2002:10), noe forutsetter evnen til å kunne kommunisere på

tvers av grensene mellom ulike fagtradisjoner. Slike forventninger om tverr- og flerfaglighet forsterkes gjennom digitale nettverksmedier ettersom bruken av disse i økende grad gjør tverrfaglige koblinger eksplisitt synlig. En måte å møte forventningene om tverrfaglighet er å forsøke og forme de ulike utdanningene slik at den sikrer faglig bredde. Dannelsestradisjonen er igjen interessant fordi den representerer en alternativ tankegang som har vært knyttet til et generelt litterært kanon og ikke til spesifikke fagdisipliner. Samtidig er det en åpenbar motsetning mellom et fastlagt kanon og det vi forsøker å definere som "digital dannelse".

Selv om begrepet "digital dannelse" nå tas i bruk i mange sammenhenger er det ikke enkelt å finne en god definisjon som konkretiserer begrepets innhold. Et mulig utgangspunkt er Paul Gilster's definisjon : "Digital dannelse innebærer å utvikle evnen til å forstå og bruke informasjon i mange formater fra en rekke ulike kilder når det blir presentert gjennom bruk av IKT" (gjengitt i Høykom 2003:21). Problemet med denne og lignende definisjoner er imidlertid at "digital dannelse" knyttes eksplisitt til bruk av IKT, noe som i liten grad bidrar til å definere skillet mellom dannelse og kompetanse. Mens nødvendig "digital kompetanse" er noe som endres med ulike tekniske løsninger bør "digital dannelse" representere et overordnet tankesett som ikke nødvendigvis endres i samme takt. Skal en benytte begrepet dannelse bør det omfatte en nytenkning med utgangspunkt i begrepets forhistorie. Et naturlig utgangspunkt blir da individets forhold til kollektivet / samfunnet, noe som ikke nødvendigvis er knyttet til praktiske kunnskaper. "Digital dannelse" kan dermed knyttes til individets evne til å se egen meningsproduksjon i relasjon til omgivelsene, både lokalt og globalt. En slik forståelse kan lett knyttes til målsetningen om at hver enkelt av oss skal se på læring som selvutvikling og dermed videre-utdanne oss hele livet, samtidig vi deltar aktivt som meningsprodusent i kunnskapssamfunnet (ibid.).

Personlig publisering, et verktøy for "digital dannelse"

I det nettverksbaserte informasjonssamfunnet finnes det tilgjengelig informasjon om stadig flere emner, noe som fører til at kunnskapen om hvor og hvordan en finner informasjon i mange sammenhenger er viktigere enn å ha tilegnet seg selve informasjonsinnholdet. Informasjonssamfunnets vinnere ser derfor ut til å være de som evner å prosessere store informasjonsmengder og velge ut hva som er relevant i gitte sammenhenger. Dette krever både grunnleggende kunnskaper og ikke minst evne til kritisk refleksjon. Utfordringen er som oftest å se sammenhenger mellom informasjonsbiter som i utgangspunktet er presentert i forskjellige kontekster samt å være i stand til å omformulere innholdet på en måte som gjør at den nye "teksten" dekker et gitt kommunikasjonsbehov. Med andre ord blir det viktig å utvikle ferdigheter knyttet til å sammenfatte, kondensere og kritisk vurdere ulike informasjonskilder (ITU 2003:27). I et slikt perspektiv blir evnen til selv å produsere informasjon som grunnlag for kommunikasjon like viktig som evnen til å kunne fortolke informasjon som andre har produsert. Samtidig er vi alle klar over at tilgang til informasjon i seg selv har liten verdi med mindre vi er i stand til å sette den inn i en sammenheng der vi ser innholdet i forhold til kunnskap som vi allerede besitter. Dette viser seg svært ofte å være et betydelig pedagogisk problem: På den ene siden ønsker vi at elever, studenter og lærere skal kunne utnytte de mulighetene som nettverksmediene gir, samtidig forsøker vi å unngå en ensidig "copy-paste"-kultur der bruddstykker settes sammen og presenteres som arbeid med å tilegne seg egen kunnskap.

All innholdsproduksjon med utgangspunkt i "fakta" handler imidlertid om å finne fram til relevante kilder,

"kopiere" deler av kildenes innhold for deretter å transformere og redigere dette på måter som gjør at det oppstår et nytt, mer eller mindre selvstendig informasjonsprodukt. Denne formen for nyproduksjon med utgangspunkt i reproduksjon har alltid forekommet innen skriftlig tradisjon, men det blir betydelig forsterket av datamaskiner tilknyttet globale datanettverk. Kulturen favoriserer dermed de som er i stand til å finne, utvelge, systematisere og reformulere disse informasjonskildene. Utdanningssystemet skal på ulike vis forberede oss på denne virkeligheten som i økende grad blir definer gjennom nettbaserte medier. Derfor er ikke et alternativ å møte utfordringene knyttet til "copy-paste"-kulturen med å utelate disse mediene fra undervisningen. Samtidig bør en ha et pragmatisk syn på datamaskiner som et verktøy som vi med fordel kan benytte til en lang rekke arbeidsoppgaver, men der det å bruke datamaskiner ikke er et mål i seg selv. Kompetanse knyttet til både å kunne utnytte datamaskinen som informasjonskilde og ikke minst som et middel til å produsere informasjon handler om mye mer enn det å kunne benytte bestemte programmer og lære seg deres bruksmåte, muligheter og begrensninger. Brukerkompetanse som kun er knyttet til å finne informasjon på nettet og bruke bestemt programvare er en relativt triviell form for kunnskap, samtidig viser det seg at forsøk på å heve denne typen kompetanse (eks Datakortet og LærerIKT) ender med å være utdatert etter kort tid (ITU 2003:10). Robust kunnskap om hvordan man nyttiggjør seg datamaskinen, må derfor ha et annet utgangspunkt enn ferdigheter knyttet til å løse bestemte oppgaver. I et dannelsesperspektiv er det naturlig å se på hvordan hvert enkelt individ best blir i stand til å utnytte teknologien for å bygge opp sin forståelse av og sine relasjoner til samfunnet som omgir oss, et samfunn som ikke lenger er begrenset av geografiske grenser. I et slikt perspektiv er det interessant å knytte mediernes formidlingsmuligheter til mer enn konsum av innhold og bruk av ferdig programvare. I den sammenhengen blir det nyttig å snakke om et "digitalt" dannelsesideal knyttet til en "selvoverskridende" prosess der individet kommuniserer med andre i en vekselvirkning mellom "produksjon" og "konsum" av informasjon.

Det vi kan kalle "personlige formidlingsmedier" kjennetegnes av at de er enkle nok til at vi kan benytte dem i vår egen hverdag, uten å være avhengig av omfattende opplæring. Felles for disse mediene er at de formidler relativt små datamengder raskt, samtidig som bruksmåter og innhold i stor grad bestemmes av den enkelte bruker (CMC 2003:1). De mest brukte mediene benyttes gjerne til å koordinere dagliglivets små og store hendelser og vedlikeholde sosiale nettverk. Bruken av epost og mobiltelefoni/SMS er opplagte eksempler som de aller fleste er fortrolige med. Dette er imidlertid kommunikasjonsformer som i hovedsak benyttes mellom enkeltpersoner. Selv om disse mediene selvsagt også benyttes i yrkeslivet, fører hovedvekten på én-til-én-relasjoner at de kan knyttes til "privatsfæren". Når det gjelder det jeg velger å kalle "personlig publisering" dreier det seg imidlertid om kommunikasjonsformer hvor én person, eller et lite antall personer henvender seg til personer både innen og utenfor privatsfæren. Dette omfatter weblogger, personlige hjemmesider, noen former for diskusjonsforum, wikis osv. Felles for de personlige publiseringsmediene er at innholdet er lagret slik at det kan nås av flere, samtidig som innholdet ikke blir filtrert av en redaksjon. Dermed havner personlig publisering et sted mellom personlig kommunikasjon og massekommunikasjon, noe som gjerne fører til at innhold og formidlingsform blir personlig og uformell samtidig som mediet også henvender seg til mottakere utenfor privatsfæren.

	Massekommunikasjon	Personlig publisering	Personlig kommunikasjon
Type	<ul style="list-style-type: none"> • Enveis • Senderstyrt 	<ul style="list-style-type: none"> • Flerveis • Både sendere og mottakere kan påvirke formidlingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Toveis • Alle parter påvirker formidlingen
Sender	<ul style="list-style-type: none"> • Team/redaksjon • Sender alltid sender 	<ul style="list-style-type: none"> • En eller få • Sendere og mottakere bytter ofte roller 	<ul style="list-style-type: none"> • En person • Partene bytter roller kontinuerlig
Mottaker	<ul style="list-style-type: none"> • Mange • Ukjent for senderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fra få til mange • Sendere og mottakere bytter ofte roller • Ofte del av sosialt nettverk 	<ul style="list-style-type: none"> • En eller få • Partene bytter roller kontinuerlig • Alltid del av et sosialt nettverk

Det finnes etter hvert en lang rekke forskjellige verktøyer som kan benyttes til den publiseringsformen som gjerne betegnes som "weblogging" eller "blogging". Blogger er for øyeblikket den mest utbredte formen for personlig publisering. En blogg er et personlig nettsted, som oftest med daterte poster som presenteres i omvendt kronologisk rekkefølge. En blogg oppdateres relativt ofte, gjerne flere ganger daglig, og de enkelte postene inneholder som oftest pekere til andre nettsteder. Skrivestilen er i de fleste tilfeller personlig og uformell, men innholdet er også ofte preget av "forfatterens" faglige interesser (Walker 2003). Blogging er en effektivt måte å meddele seg på og spennet i bruksområdene kan være stort; fra de teknisk avanserte løsninger til enkle publiseringsløsninger. Bloggsjangeren tilbyr dermed en fleksibilitet som også kan utnyttes i undervisningssammenheng. Dette blir særlig tydelig straks bloggeren reformulerer sentrale deler av innholdet i de nettsidene hun linker til. Dette har flere positive effekter, for det første er reformulert stoff i utgangspunktet lettere å gjenkalle, dernest gir bloggen mulighet til å synliggjøre aktuelle koblinger mellom ulike innholdelementer ved hjelp av hyperlenker.

Sjangeren "blogg" er samtidig en interessant publiseringsmåte fordi de raskt endrer elevenes rolle fra primært å være konsumenter til også å bli aktive produsenter av informasjon (Hoem 2003). En blogg kan være individuell, satt opp for en avgrenset gruppe eller for en hel klasse. Blogger knyttet til en gruppe individer som danner ulike forbindelser til hverandre kan oppfattes som et selvorganiserende (kunnskaps)nettverk som samtidig utnytter de viktigste egenskapene ved digitale nettverksmedier, spesielt knyttet til kommunikasjon og hyperlinking. Det at bloggene publiseres på webben fører dessuten til en bevissthet om at man skriver for en mottakergruppe, noe som er et viktig skille mellom blogger og papirbaserte dag- eller prosjektloggbooker. Samtidig legger det grunnlag for en åpen informasjonsutveksling der en gruppe på en enkel måte kan skape et kunnskapsnettverk med tette bånd innad samt forgreninger utad der de enkelte deltagerne finner dette hensiktsmessig. Blogger ser ut til å kombinere velkjente metoder knyttet til prosessorientert skrivning og supplere dette med nettmediens muligheter for assosiativ linking og samskriving (Jopp 2003:23). Konkret kan dette skje ved at en student forteller om noe som interesserer henne gjennom å skrive en post med en direkte peker til originalkilden, såfremt denne er tilgjengelig på nettet. Svært ofte peker flere blogger til den samme kilden, men de enkelte postene setter ofte informasjonen inn i noe ulike kontekster. Samtidig linker gjerne bloggere til hverandre og kommenterer på den måten hverandres innlegg. I tillegg kommer muligheter for å legge inn kommentarer direkte i hverandres blogger, en funksjon som er sammenlignbar med den man finner i asynkron diskusjonsforum. Samlet skaper dette en form for lagret "nettsamtale", konkretisert som et semantisk nettverk av poster (noder), pekere og linker mellom nodene (ibid.). En pedagogisk merverdi ligger i

at bloggene gir studentene mulighet for innsyn i hverandres læringsprosess, noe som innebærer et betydelig potensial for kollektive læreprosesser og dokumentasjonsformer (Otnes 2003).

Blogger er dermed en form for personlig publisering som skaper hypertextuelle nettverk der nye noder og lenker mellom nodene føyes til gjennom en kollektiv prosess. Dette skaper og synliggjør relasjoner mellom bidragsyterne samtidig som det gir interessante muligheter for seleksjon. En post med interessant innhold blir raskt lenket til fra flere andre blogger, noe som er et konkret uttrykk for innholdets aktualitet og/eller betydning innenfor et åpent informasjonsnettverk. På mange måter er denne og lignende former for personlig publisering en manifestasjon av en "digital" dannelsesprosess der den enkelte gir sine bidrag til kollektivet gjennom sine handlinger.

Litteratur

Alle nettreferanser er innhentet i desember 2003

- Boman, Arild (2002): Teknikk og innhold i bredbånds- utviklingen
<http://www.intermedia.uio.no/publikasjoner/notat_8/notat_8.pdf>
- Coarse, Ronald (1991): "The Institutional Structure of Production"
<<http://www.nobel.se/economics/laureates/1991/coase-lecture.html>>
- Collett, John Petter (1997): "Vendepunkter i norsk universitetshistorie"
- Dysthe, Olga , Hertzberg, Frøydis , Hoel, Torlaug (2000): Skrive for å lære - Skrivning i høyere utdanning, Abstrakt forlag
- Ehrlich, Everett (2003): "Q: What will happen when a national political machine can fit on a laptop?"
<<http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/A58554-2003Dec12?language=printer>>
- ETS (2001): "Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy"
<<http://www.ets.org/research/icliteracy/ictreport.pdf>>
- Frønes, Ivar (2002): Digitale skiller. Oslo: Fagbokforlaget
- Hoem, Jon & Schwebs, Ture (2003): "Dramaturgi i distribuert læring". Forprosjektrapport, ITU
- Hovdhaugen, Even (1999): "Et liv etter Humboldt?"
<<http://www.dagbladet.no/kultur/1999/10/05/179267.html>>
- Hvid, Mikkel (2000): "Tidens kvalifikationer" <<http://www.folkeskolen.dk/2000/03/redaktionelt/a03.htm>>
- CMC (2003): "Digital genreutvikling - smalbåndskommunikasjon mot en bredbåndsverden"
<<http://cmc.uio.no/downloads/Smalband.pdf>>
- Høykom (2003): Skole for digital kompetanse <<http://odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/skole074.pdf>>
- ITU (2003): Digital kompetanse - problemløst
<<http://odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/Pnota042.pdf>>
- Jensen, Hans Siggaard (): Forskningsbasert undervisning - undervisningsbasert forskning
<<http://udd.uvm.dk/200103/udd03-4.htm>>
- Jopp, Carsten (2003) : "IKT og læring, aktuelle trender og perspektiver"
<http://lingo.uib.no/carsten/papers/peddag_jopp.pdf>
- Klafki, Wolfgang (2003): "Allgemeinbildung" <http://www2.uni-jena.de/didaktik/did_06/allgemein.htm>
- Løvlie, Lars (2003): "Teknokulturell danning ", i Slagstad (2003): Dannelsens forvandlinger. Oslo: Pax.
- Nordenbo, Sven Erik (2001): "Dannelse og dannelsesestænkning", Arbejdspapir 7, DLH, 2001

- NOU(2003a): I første rekke. Kvalitetsutvalget.
<<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/045001-020003/index-dok000-b-n-a.html>>
- NOU(2003b): "En fornyet læreplanstruktur" I første rekke kap. 8. Kvalitetsutvalget.
<<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/045001-020003/index-hov008-b-n-a.html#hov8.8.5>>
- NOU(2003c): "Vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte" I første rekke kap. 18. Kvalitetsutvalget.
<<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/045001-020003/index-hov018-b-n-a.html>>
- Otnes, Hildegunn (2003): "Kollektive dokumentasjonsformer"
<http://www.luna.itu.no/Fokusomraader/digitale_mapper/mappeboka/mb35>
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1998): "Schools as Knowledge Building Organizations"
<<http://csile.oise.utoronto.ca/abstracts/ciar-understanding.html>>
- Schmidt, Lars Henrik () "Dannelse på ny"
- Seusiss (2003): Surveys of European Univerisy´ ties Skills in Information and Communication Technology for Students and Staff <<http://www.intermedia.uib.no/seusiss/seusissreport.pdf>>
- Skolemagasinet 2003 (2003): "Kristin Clemet om utfordringer i norsk skole"
<<http://www.skolemagasinet.no/nkul03.html>>
- Slagstad, Rune m fl (red.) (2003): Dannelsens forvandlinger. Oslo: Pax.
- Stigen, Anfinn (1970): "Humanisme", Aschehougs konversasjonsleksikon
- Sørensen, Knut H. (2002): "Tid for tverrfaglighet"
- Teknologirådet (2001): Strateginotat 2001-2003 for Teknologirådet
<<http://www.teknologiradet.no/html/434.htm>>
- Thrane, Kristin (red.) (2002): "Elever som kunnskaps- og innholdsprodusenter"
<http://www.telenor.no/fou/publisering/rapporter/R_50_2002.pdf>
- UFD 2000a (2000): IKT i norsk utdanning <<http://odin.dep.no/ufd/html/ikt/ikt-plan.pdf>>
- UFD 2003 (2003) : IKT i norsk utdanning; Hva skjer?
<<http://odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/skole040.pdf>>
- UiO (2003): "IKT og læring i medierike omgivelser" <<http://cmc.uio.no/downloads/IKTL.pdf>>
- Walker, Jill (2003): "Final Version of a Weblog Definition"
<http://huminf.uib.no/-jill/archives/blog_theorising/final_version_of_weblog_definition.html>