

OPGAVEFORSIDE

Modulnavn- og nr. :	Videnskabsteori og Pædagogik, 165610001, forår 2010, Holstebro
Vejleders navn:	Morten Stokholm Hansen (MSH)
Eksamenstermin (skriv måned og år)	Maj 2010

Titel på opgaven: Kundskaben i faghæfte 48

Problemformulering:

Hvilke syn på viden ligger til grund for indholdet i Faghæfte 48: "IT- og mediekompetencer i folkeskolen"?

Opgavetype. I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds):

- en synopsis (max. 5 sider)
- et skriftligt oplæg (max. 5 sider)
- en skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende)) X
- andet. Skriv:

Opgaven er udarbejdet af:

Navn: Bendt Vinge Rasmussen - 102793

Cpr: 280874-1779

Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion). Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"

24499

Opgaven må i scannet udgave stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej)

ja

9/5 2010



Dato, forfatterens / forfatterens underskrift

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering.....	3
Metode.....	4
Aristoteles tre kundskabskategorier.....	5
Episteme – theoria.....	5
Techne – poiesis.....	5
Fronesis – Praxis.....	6
Om at lære kundskaberne.....	6
Analyse af ”It- og mediekompetencer i folkeskolen”.....	9
Informationssøgning og -indsamling.....	10
Produktion og formidling.....	11
Analyse.....	12
Kommunikation, vidensdeling og samarbejde.....	12
Konklusion.....	14
Litteraturliste.....	15

Indledning

Siden 2002 har både de danske kommuner og staten investeret massivt i IT-udstyr og digitale læremidler i folkeskolen. Et af de mest kendte projekter har været ”IT og medier i folkeskolen(ITMF)”, hvor regeringen investerede 323 millioner kroner i en lang række tiltag, der skulle forbedre og udbygge brugen af IT og digitale læremidler i skolen.

Samtidig investerer kommunerne hvert år i drift og materialer på området. For eksempel budgetterer Thisted kommune hvert år med omkring 2 millioner kroner, alene til IT-anlægsudgifter.

I starten af 2009 begyndte flere undersøgelser og artikler i medier¹ at sætte spørgsmålstegn ved udbyttet af denne investering – understøtter brugen af IT elevernes læring og bliver eleverne bibragt de rette IT-kompetencer?

Forskningsrapporten ”Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser”² fra DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials) og læremiddel.dk kom i januar 2009 til det nedslående resultat, at brugen af IT ikke havde flyttet sig nævneværdigt siden 1995.

Samme år udkom også forskningsrapporten ”IT i skolen”³ fra EVA – Danmarks Evalueringsinstitut, der på baggrund af undersøgelse af lærernes brug af IT i folkeskolen, kom med en række perspektiver og anbefalinger omkring brug af IT i folkeskolen.

Dette fornyede fokus på IT i folkeskolen gav anledning til, at undervisningsministeriet – for første gang i 17 år⁴ – i forbindelse med fastlæggelsen af nye fælles mål 2009 beskrev ministeriets forventninger til dette udbytte i Faghæfte 48: ”IT- og mediekompetencer i folkeskolen”⁵.

Faghæftet (der i undervisningsministeriets oversigt er påhæftet attributten ”Vejledning”⁶) beskriver fænomenet ”Digital kompetence” samt fire temaer, der anses som centrale for elevernes IT- og mediekompetencer, og præsenterer en række eksempler på undervisning med IT, som skal understøtte disse temaer.

Faghæftet er udarbejdet med bistand fra et ekspertpanel bestående af blandt andre lektor Karin Levinsen og professor Birgitte Holm Sørensen, begge Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Disse to har også været væsentlige kræfter bag førnævnte rapporter, hvilket understøtter, at der er en sammenhæng mellem disse og faghæftet.

Indenfor arbejdsfeltet ”Videnskabsteori og pædagogik” mener jeg, der er interessant og væsentlig for min funktion som IT-vejleder, at undersøge, hvilke vidensformer der ligger til grund for faghæftet, dets definition af digital kompetence og dets anbefalinger. Dette leder mig frem til følgende:

Problemformulering

Hvilke syn på viden ligger til grund for indholdet i Faghæfte 48: ”IT- og mediekompetencer i folkeskolen”?

1 Saietz 2008

2 Dream 2009

3 Danmarks Evalueringsinstitut 2009

4 I 1992-93 satte den daværende regering, herunder undervisningsministeriet fokus på ”Informationssamfundet år 2000”.

5 Undervisningsministeriet 2010

6 Se ”http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Fag_proever_og_evaluering/Faelles_Maal_2009/Faghaeftenummerering.aspx”

Metode

I denne opgave vil jeg først gennem Tone Saugstads to artikler ”Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv”⁷ og ”Om viden og kunnen – pædagogisk set”⁸ brede begrebet viden ud i forhold til Aristoteles tre kundskabskategorier.

I forlængelse af dette, vil jeg komme ind på problemfeltet i forhold til at undervise i disse kundskaber. Her vil jeg komme med enkelte betragtninger om, hvordan den moderne pædagogik søger at besvare dette problem.

Denne begrebsafklaring og udredning vil jeg bruge som analyseredskab i forhold til Faghæfte 48: ”IT- og mediekompetencer i folkeskolen”?

Slutteligt vil jeg konkludere i forhold til min problemformulering, og perspektivere dette i forhold til min praksis som IT-vejleder.

7 Saugstad 2004

8 Saugstad 2007

Aristoteles tre kundskabskategorier

Lektor Tone Saugstad beskriver i artiklerne ”Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv”⁹ og ”Om viden og kunnen – pædagogisk set”¹⁰ Aristoteles tre kundskabskategorier.

Kundskaberne deles primært i et teoretisk og et praktisk kundskabsområde, hvor det praktiske igen deles i to – et etisk-politisk-socialt kundskabsområde, og et kundskabsområde der knytter sig til produktion og fremstilling.

Det er centralt i Aristoteles forståelse, at kundskaben ses som en aktivitet, frem for et produkt. Kundskaben udspiller sig både i erhvervelsen og anvendelsen. Således knytter der sig til hvert kundskabsområde en aktivitetsform med et særligt formål.

Kundskaber deler altså ikke formål, men står i forhold til det område de er knyttet til, og er kvalitativt forskellige. Man kan ikke forvente den samme grad af eksakthed, de samme muligheder for opstillende af almengyldige love, indenfor alle kundskabsområder. Dette står i skarp kontrast til det positivistiske ideal om at al videnskab skulle bruge den naturvidenskabelige metode og søge objektive, almene sammenhænge, der kunne afprøves ved iagttagelser.¹¹

Episteme – theoria

Den epistemiske kundskab er den, der kommer tættest på det, vi med vores sprogbrug kalder teori. Episteme står for den sikre kundskab om det givne; logiske og analytiske argumenter – både om hvordan og hvorfor.

Til kundskabsformen Episteme knytter sig aktivitetsformen Theoria; at beskrive/betragte/analysere.

Theoria bedrives for sin egen skyld, kontemplativt, og skal ikke legitimeres ved omsættelse i praksis. Formålet er at opnå sand og sikker viden om alt det, som ikke kan være på en anden måde – det evige, et regelmæssige og det almengyldige.

Kundskabsformen Episteme har altså som genstandsområde alt det, der er muligt at opnå eksakt viden om – det, der kan vurderes som værende sandt eller falskt.

Techne – poiesis

Techne er det ene af to kundskabsområder indenfor det praktiske felt; kundskab om og færdighed til produktion. Techne består af generelle love og principper bag ved produktionen samt evnen til at kunne give en rationel beskrivelse af proceduren. Techne indeholder også færdighed i at kunne udføre proceduren i praksis. Aktivitetsformen Poiesis består altså i selve produktionen, og karakteriseres ved, at målet for aktiviteten ligger udenfor aktiviteten. Aktiviteten er instrumentel - formålet er produktion.

Jeg ser denne aktivitetsform, som liggende tæt op ad den produktorienterede arbejdsform, eller det som læringsstilsteoretikeren Rita Dunn beskriver som den ”holistiske” arbejdsform.¹²

Poiesis fordrer altså ikke blot kundskab om hvordan, men også evnen til at mobilisere denne kundskab i forhold til en specifik situation i praksis.

9 Saugstad 2004

10 Saugstad 2007

11 Jacobsen m.fl. 1999, s. 144ffff

12 Dunn 2003, s. 70

Fronesis – Praxis

Fronesis er det andet kundskabsområde indenfor det praktiske felt. Fronesis handler om evnen til at kunne afgøre, hvilke handlinger der er de gode/til det bedste for mennesket – og evnen til at kunne handle derefter. Evnen til at kunne handle rigtigt i enhver given situation og vurdere hvilke generelle principper, som kan anvendes på situationen.

Til kundskabsområdet Fronesis hører aktivitetsformen Praxis. Praxis er handlinger af etisk, social eller politisk karakter. Aktivitetens mål ligger indlejret i selve aktiviteten - dette ser jeg som et udtryk for den procesorienterede arbejdsform. Praxis etableres i gode vaner(hexis) og en holdning til at ville handle ret(ethos).

Begge de praktiske kundskabsområde har som genstandsområde alt det, som mennesket har indflydelse på at kunne forandre. Fælles er også, at for at kunne udføre aktiviteterne poiesis og praxis, kræves ikke kun kendskab til regler og principper men også erfaring og indøvetthed.

For at illustrere forskellen på de to praksisformer, fremhæver Saugstad følgende eksempel:

”At bygge et hus er en poiesis-aktivitet, mens det at bo i huset er en praxis”¹³

Om at lære kundskaberne

Saugstad beskriver i sine artikler, at kun kundskabsformen Episteme – og dermed den form for kundskab, som vi i vore dage benævner ”Teori” - kan læres i et skolastisk system.

Kundskaben Techne indeholder også en form for teori, men aktivitetsformen Poiesis kræver en praktisk øvelse i færdigheder for at kunne bringe denne teori i anvendelse.

Særligt kundskabsformen Fronesis er umulig at lære ved undervisning i den klassiske forestilling om ”skole”:

”Fordi den fronesiske kundskab udøves ved skøn og er erfaringsbaseret og personlig, kan den ikke læres ved undervisning, men ved opdragelse, det gode forbillede og ved erfaring i at handle ret.”¹⁴

”Fronesis kan derimod ikke læres ved undervisning overhovedet, men læres ved etablering af en god hexis, dvs. en vane med at handle ret, og en ethos, dvs. en holdning til at ville handle ret. Dette læres via opdragelse, gode forbilleder og ved at handle ret.”¹⁵

Saugstad kommer nærmere ind på dette, i hendes beskrivelse af ”Aristoteles udfordringer til den moderne kundskabsforståelse”¹⁶:

”ad 2 Alt kan ikke læres indenfor et skolastisk system”.

”... a) Store dele af det praktiske kundskabsområde læres bedst via erfaringer med den konkrete virkelighed; man lærer ved at gøre det, man skal lære. ...”

13 Saugstad 2005, s. 198

14 Saugstad 2005, s. 197

15 Saugstad 2005, s. 200

16 Saugstad 2005, s. 201

”...b) Den dekontekstuelle, generelle og principielle ‘skolekundskab’ er i sig selv hverken handlingsinitierende eller handlingsanvisende. ...”

”...c) Skoleundervisning har svært ved at etablere gode handlingsspor fordi oplæringen her er dekontekstuel og ofte opstykket i mindre dele. ...”

Jeg mener, at den moderne skole til en vis grad har nogle svar på disse udfordringer. Tankerne illustreret i punkt a ligger meget tæt op ad Dewey's pædagogik, og punkt c indeholder et fremragende argument for projektarbejdsformen. Tankerne i punkt b indeholder en kritik mod den epistemiske viden, men essensen af Aristoteles kundskabsforståelse er, at de tre kundskabsformer er ligeværdige, hvorfor episteme ikke skal legitimeres ved direkte brugbarhed. Dette ligger i tråd med de overvejelser, som kommer til udtryk hos blandt andre dr. pæd. Alexander Von Oettingen¹⁷ og hos den tyske dr. phil. Thomas Ziehe¹⁸: Den lærdom, som skolen bibringer eleverne skal ikke altid legitimeres ved at kunne være direkte overførbare til kompetencer udenfor skolen.

”Således betragtet bliver lærestoffet i heldigste fald ikke en kopi af virkeligheden, men symbolske bestanddele af en anden, kognitivt konstrueret verden i elevernes hoveder. Lærestoffets værdi for læring vil så ikke blive målt på dets livsrealistiske placering, men på dets nyhedsværdi i forhold til det 'kognitive landkort' i elevernes hoveder; dets værdi måles på, om det kan hjælpe med til at tænke temakredse på en 'ny' måde og skabe orden i hovedet.”¹⁹

Problemerne i skolens undervisning skyldes ifølge Saugstad endvidere, at vi – ved fremkomsten af skriftsprogkulturen – kun har formået at forstå kundskaben Episteme-Theoria som egentlig kundskab, og at kundskaben Techne er blevet delt i poiesis=vor forståelse af praksis og i teknik=teoretisk kundskab. Endelig mener Saugstad, at vi slet ikke har et sprogbrug, hvormed man kan beskrive eller forstå kundskaben fronesis. Kundskab i bogform er blevet til kundskab som produkt, frem for Aristoteles forståelse af kundskab som aktivitet.

”Skriftsprogkulturens opsplittning af viden og kunnen afspejler sig i skolens organisering af oplæring og kundskabsoverlevering.”²⁰

”I talesprogkulturen er der tæt forbindelse og overensstemmelse mellem kulturens kundskabsbase og det liv, som leves. ... Talesprogkulturens indlæringsform er overvejende erfaringsbaseret, kontekstbundet og dermed konkret. Den foregår ved imitation, irettesættelse, prøven og fejlen, ved øvelse og ved at leve i et socialt fællesskab.”²¹

”Den autentiske læringssituation er med til at tydeliggøre læringens mål... Når der ikke ligger et krav om, at viden umiddelbart skal omsættes i praksis, inviterer dette samtidig til at rette fokus mod en generel viden og til at tilrettelægge lærestoffet dekontekstuel.”²²

Saugstad nævner kompetencebegrebet som et brobygningsforsøg mellem skolepædagogikken og praksislæring. Kompetence defineres som

17 Hansen 2007

18 Hvid 2000

19 Hvid 2000

20 Saugstad 2007, s. 223

21 Saugstad 2007, s. 224

22 Saugstad 2007, s. 225

”en personbåren kundskab, der kommer til udtryk som en kunnen i praksis.”²³

Denne definition er forholdsvis ny²⁴ og defineret af ”Det nationale kompetenceråd” nedsat af ugebrevet ”Mandag Morgen”:

”Kompetencer bygger bro over den gamle sondring mellem teori og praksis, viden og brug.”²⁵

Saugstad argumenterer dog for, at dette syn på læring og viden ikke tilstrækkeligt tilgodeser hverken det, der kan læres i et skolastisk system(episteme) eller det, der skal erfares i praksis(Techne/Fronesis). Denne opfattelse deles af førnævnte Von Oettingen:

”Fra børnehave til universitet bliver vi alle sammen beskrevet i forhold til vores kompetencer. Det anser jeg på nogle områder for frugtbart, men på andre områder som en forsimpning. Alt, hvad der kommer ud af skolearbejdet, kan ikke reduceres til kompetencer. Vi må arbejde med mange forskellige udtryksmåder og ikke indskrive alting i kompetencer. Eller skrive alt ind i en forestilling om barnets intelligenser. Det er udtryk for en forsimpning, som ikke er hensigtsmæssig i forhold til det samfund, vi har i dag.”²⁶

Det min forståelse, at kompetencebegrebet ligger tæt op ad kundskaben techne-poiesis; en kombination af at have erhvervet en viden og at kunne bringe denne viden i anvendelse i en praktisk situation.

23 Saugstad 2007, s. 228

24 Politikken Nudansk ordbog fra 1994 og Ascehoughs leksikon online definerer kun kompetence ud fra den oprindelige betydning af formelle kompetencer: beføjelse, kvalifikation, ekspertise.

25 http://da.wikipedia.org/wiki/Det_nationale_kompetenceråd

26 Hansen 2007

Analyse af ”It- og mediekompetencer i folkeskolen”²⁷

Faghæftes indledes med en argumentation for behovet af fokus på udviklingen af It-kompetencer:

”Stadig flere kulturprodukter bliver digitale...

Behersker man som borger ikke de nye demokratiske og nyhedsformidlende medier, risikerer man at blive hægtet af.

Børn og unge er (...) med til at drive digitaliseringen og dermed videnssamfundets udvikling, og de er i stigende grad også den primære målgruppe for mange nye produkter

... skolen inddrager videnssamfundets arbejdsformer gennem en læring, der er åben, fleksibel og primært projektbaseret...

Man kan (...) udnytte og udvikle nye kommunikations- og læreprocesser og etablere skolesamarbejde på tværs af landegrænser

Eleverne skal i højere grad sættes i stand til at deltage frem for at modtage, så de derigennem kan udvikle sig som aktive medborgere. Digitaliseringen vil kunne bidrage til, at skolelivet og skoleaktiviteterne ikke er bundet til det konkrete klasseværelse og et stramt fastlagt tidsforløb.

Videnssamfundets vægtning af uformelle læringstilgange betyder bl.a., at skolen kan og bør støtte, at eleverne øget indflydelse på deres egne læreprocesser.”²⁸

Argumentationen eller legitimeringen ud fra en udefrakommende nødvendighed (punkt 1, 2 og 3) stemmer i høj grad overens med kompetencetænkningen – skolen skal bibringe eleverne kundskaber, som skal sætte dem i stand til at fungere som medborgere i et digitaliseret samfund=Techne/Episteme.

Disse argumenter peger bagud i tid, idet de præsenteres som løsninger på allerede opståede udfordringer. De følgende argumenter (punkt 4-7) peger derimod fremad mod de muligheder de nye medier bibringer. Her peger man hen imod en mere ikke-skolastisk undervisning med formål om at kunne udvikle eleverne som aktive medborgere, altså at kunne handle etisk-politisk-socialt=Frone-sis.

Faghæftet fortsætter ved at definere ”Digital kompetence” - igen legitimeret ud fra et udefrakommende behov:

”Digitaliseringen og brugen af informationsteknologi et et vilkår i vores moderne og globaliserede samfund”²⁹

Den digitale kompetence defineres som:

- Basale færdigheder i betjening
- Kritisk informationssøgning og databehandling

²⁷ Faghæfte 48, 2010

²⁸ Faghæfte 48, 2010, s. 4

²⁹ Faghæfte 48, 2010, s. 5

- Evne til at fortolke de digitale (multi)medier
- Indsigt i selv og andre som aktører i en it-omverden præget af web 2.0
- Forståelse af kommunikation i forhold til præmisser og intentioner
- Omstillingsparathed^{30,31}

Det første punkt er et udtryk for *Techné*, hvorimod evner til at være kritisk, at kunne fortolke, have selvindsigt må siges at ligge indenfor det fronesiske kundskabsområde.

Resten af faghæftet er delt op efter 4 temaer ”med udgangspunkt i elevernes rolle som brugere af it, og set i lyset af web 2.0”³²:

Informationssøgning og -indsamling

Eleverne skal have kompetence i systematisk og kritisk at finde, fortolke og sammenfatte information. Eleverne skal lære at:

- identificere deres behov for information
- finde frem til hjælpemidler til informationssøgning
- benytte målrettede strategier til søgning og søge systematisk
- undersøge, vælge og redigere information til et bestemt formål
- citere og referere korrekt fra forskellige kilder³³

Faghæftet foreslår en måde at opøve disse kompetencer ved, at der

”henvises til og demonstreres eksempler på information, der fremtræder som valid eller relevant, men ikke er det.”

Alternativt peges der på en mere teknisk kompetencetræning i at

”udskille de helt centrale begreber eller termer i en given problemstilling, så de kan danne udgangspunktet for den målrettede søgning. (...) Det kan bl.a. ske ved at benytte de mere avancerede søgeredskaber, der er tilgængelige på internettet....”

Dette demonstrerer tydeligt den vanskelige skelnen mellem kundskabsområderne og undervisningen i disse. Vi ved, at eleverne har brug for en handlingskompetence (*poiesis*), men har meget svært ved at undervise i dette. Man falder tilbage til at vise og demonstrere, hvor eleverne bliver tilskuere. Alternativt vælger vi at undervise i generelle tekniske færdigheder (*techné*).

”For at opøve elevernes kompetencer til at udnytte og forholde sig kritisk til kompleksiteten i den type information, der formidles digitalt, kan der stilles opgaver, som udfordrer evnen til at gøre kritisk brug af information, der præsenteres gennem flere forskellige medier eller i et miks af medier.”³⁴

30 Faghæfte 48, 2010, s. 5

31 Web 2.0 er ikke nøjagtigt defineret. Wikipedia (som i øvrigt også er en web 2.0 applikation) har følgende forklaring: ”A Web 2.0 site allows its users to interact with each other as contributors to the website's content, in contrast to websites where users are limited to the passive viewing of information that is provided to them.”

32 Faghæfte 48, s. 6

33 Faghæfte 48, s. 6

34 Faghæfte 48, s. 7

Her bliver konklusionen omkring undervisningen i informationsøgning og -indsamling igen en konstruktivistisk pædagogik à la Dewey. Eleverne skal have fingrene i stoffet og udføre *handlinger* i en autentisk situation.

Produktion og formidling

Eleven skal ”trænes” til at blive ”bevidste og kompetente vidensproducenter og vidensformidlere”³⁵. Eleverne skal kunne forholde sig bevidst og kritisk til at

- *identificere sin målgruppe ud fra budskabet og formålet med produktionen*
- *samle tilgængelig viden*
- *vælge sin kanal (...) ud fra budskabet og formålet med produktionen*
- *vælge et relevant community og herunder overveje, om eleven ønsker at blive identificeret med eller autoriseret af det pågældende community (fx wikis)*
- *vælge præsentationsform (...) overveje sikkerhedsspørgsmål, når internettet anvendes til at publicere, distribuere og lagre information mht. anonymitet, autencitet og tilgængelig viden*³⁶

Endvidere nævnes også faren ved kun at komme til at sammenstykke og reproducere ud fra det, der ligger på nettet.

Som eksempel på arbejdet med disse kompetencer nævnes, at eleverne skal:

”gøre sig overvejelser om, hvorfor det ikke er lige så nærliggende at gøre brug af de digitale teknologier til informationsøgning og sammenstykning af informationer, når opgaven er at skrive et essay i dansk med frit emne, som hvis det drejer sig om at udarbejde en biologirapport med et fast emne.(...)”

Eleverne bør således helt generelt – uafhængigt af fag og emne – opfordres til at overveje relevansen af forskellige digitale værktøjer og deres effekter i forhold til den viden og de refleksioner, der skal formidles.

*På samme måde kan elevernes evne til bevidst og kritisk at vælge kanal og publikum opøves som en integreret del af undervisningen.”*³⁷

Det er igen interessant at se, hvordan eleverne skal *trænes* og *opøves* i tekniske færdigheder. Vi kan undervise og øve it at identificere, samle og vælge, men når det kommer til den handlingsmæssige del – at overveje relevansen og at være bevidste og kritisk kan vi kun opfordre eleverne til at gøre det, eller opøve ved at bringe det teoretiske stof i anvendelse i en konkret sammenhæng.

35 Faghæfte 48, s. 8

36 Faghæfte 48, s. 7

37 Faghæfte 48, s. 7

Analyse

Analysen hører til aktivitetsformen Theoria og kundskaben Episteme – og fungerer i et skolestisk system. Alligevel føler man sig forpligtet til at legitimere dette arbejdsområde ud fra et udefrakommende krav:

”Mediernes komplekse struktur betyder, at børn og unge må være i stand til at vurdere producenternes interesser og de digitale medieprodukters måde at repræsentere verden på”

”Eleverne skal således lære at analysere digitale medier. Dette sker i forhold til:”

- Repræsentationsform
- Retorik
- Produktion
- Indhold
- Målgruppe

”Der er store muligheder for at analysere ved hjælp af enkle kommunikationsmodeller i stort set alle fag.”³⁸

Igen passer den epistemiske tankegang godt til skolen. Der nævnes, hvordan analysen kan være med til at understøtte anden faglig indlæring, og hvordan elevernes sættes i stand til at argumentere for deres valg. Eleverne skal reflektere og besidder et uudnyttet potentiale i kraft af deres indsigt i de nye medier.

Kommunikation, vidensdeling og samarbejde

Dette tema bevæger sig inden for Fronesis-kundskaben:

”Børn og unge har vænnet sig til, at man kan ”være sammen” med andre uden fysisk at være samme sted, og det åbner for mange nye muligheder i undervisningssammenhæng. Men det stiller også andre krav til færdigheder og sociale kompetencer en tidligere”³⁹

Der lægges altså vægt på en handlekompetence – praxis, som er af etisk-politisk-socialt karakter:

”Det er vigtigt, at eleverne lærer at forholde sig til (...)

- *at kende og beherske internettet og web 2.0's særlige kommunikationskonventioner i forhold til både afsender- og modtagerpositioner*
- *at kunne begå sig i et virtuelt univers, hvor samtalepartneres identitet og hensigt kan være uvis*
- *at kunne vurdere konsekvensen af at eksponere forskellige former for ytringer i*

38 Faghæfte 48, s. 8

39 Faghæfte 48, s. 9

det globale offentlige rum, som internettet udgør.”⁴⁰

Her kommer Aristoteles paradoks igen til udtryk. Vi ved, hvad eleverne skal lære, men har ikke midlerne indenfor en skolastisk tænkning til at lære dem det – kun via øvelser og erfaringer.

”I følge Aristoteles bliver mennesket kun dydigt ved at handle dydigt., dvs. menneskets karakter udvikles ved dets handlinger – og ikke omvendt”⁴¹

Fokus kommer til at ligge på øvelser:

”Fokus bør være på øvelser, som er med til at styrke de kommunikationsmæssige og sociale kompetencer – og den adfærd og disciplin, der fx er nødvendig for at få noget frugtbart ud af en online-diskussion.”⁴²

Videre i faghæftet vises flere eksempler, hvordan læreren via semi-autentiske læringsforløb giver eleverne mulighed for at øve disse kundskaber. Samtidig ser man også her, hvordan man igen går væk fra det fronesiske hen imod et fokus på skolastiske/tekniske kompetencer:

”Interaktionsformer og brugergrænseflader på computeren og på internettet er samtidig i konstant forandring og udvikling. Derfor udfordres de erhvervede basale it- og mediekompetencer kontinuerligt, og eleverne må lære ...”⁴³

”Når samtaler, diskussioner etc. foregår via et tastatur, er evnen til at kunne argumentere og formulere sig præcist og forståeligt på skrift en nøglekompetence.”⁴⁴

40 Faghæfte 48, s. 10

41 Saugstad 2005, s. 196

42 Faghæfte 48, s. 10

43 Faghæfte 48, s. 10

44 Faghæfte 48, s. 10

Konklusion

Faghæfte 48: "It- og mediekompetencer i folkeskolen" er – som titlen bestemt antyder – gennemsynret af kompetencetænkningen. Dette udtrykker en forståelse for det komplekse felt, som faghæftet beskriver, men prøver måske også at bygge en kunstig bro over denne kompleksitet.

Jeg kan ud fra min analyse af faghæftet konkludere, at det er rigtigt at spørge til, ikke bare *hvilket* videnssyn, men *hvilke* syn på viden, der ligger til grund for faghæftet.

Faghæftet udtrykker nemlig ikke kun nødvendigheden af at bibringe eleverne skolastisk viden indenfor kundskabsområdet Episteme – Theoria, men bevæger sig indenfor alle de aristoteliske kundskabsområder for at beskrive, hvordan eleverne skal rustes til at begå sig i en ligeledes kompleks digitaliseret verden. Det er måske også på grund af denne kompleksitet, at faghæftet har fået status af "Vejledning" i undervisningsministeriets oversigt – med fravær af mål og trinmål til følge.

De dele af faghæftet, der anviser, hvordan skolen sætte eleverne i stand til at møde denne komplekse digitale verden, støder imod Aristoteles problematik om ikke at kunne undervise i disse praktiske aktivitetsområder i et skolastisk system.

Jeg mener ikke at kunne se, at nogle kundskabsområder er prioriteret frem for andre, men nogle steder forfalder faghæftet til at vende tilbage til fokusering på tekniske færdigheder i forhold til læring i de praktiske kundskabskategorier. Andre steder anvises der eksempler på pædagogikker, der forsøger at bygge kompetencebegrebets bro. Mange steder i hæftet beskrives en konstruktivistisk pædagogik, hvor eleverne skal have mulighed for at øve sig i en autentisk – eller i den mindste virkelighedsnær - situation.

Som It-vejleder har jeg haft stor gavn af at analysere faghæftet. Ikke mindst for at nå til en forståelse af, hvor kompleks en udfordring vi står overfor i forbindelse med elevernes møde med den digitale verden. Dette møde foregår både før og udenfor skolen, og i mange tilfælde er eleverne meget teknisk dygtige i brugen af de nye teknologier. Det, vi som skole skal sætte fokus på, ligger efter min mening meget tæt op af fronesis-kundskaben: Net-etik og sociale spilleregler på nettet.

Samtidig rummer informationsteknologien også et potentiale til at bringe verden – og dermed den verden eleverne også oplever udenfor skolen - ind i klasseværelset i form af sociale mødesteder og web 2.0.

Litteraturliste

Saietz, Dorrit, (2008, 28. aug.)

”Folkeskolen er langt bagud med it”, *Politiken*,
<http://politiken.dk/uddannelse/article559772.ece>

DREAM (2009):

Digitale lærerressourcer, Syddansk Universitet og Læremiddel.dk,
[http://www.laeremiddel.dk/media\(4414,1030\)/Rapport_laeringsressourcer.pdf](http://www.laeremiddel.dk/media(4414,1030)/Rapport_laeringsressourcer.pdf)

Danmarks Evalueringsinstitut (2009):

IT i skolen, <http://www.eva.dk/projekter/2008/it-i-folkeskolen/projektprodukter/it-i-skolen-erfaringer-og-perspektiver/download>

Undervisningsministeriet (2010):

It- og mediekompetencer i folkeskolen, Faghæfte 48, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 5, http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/FaellesMaal/Filer/Faghaefter/100503_it_og_mediekompetencer.ashx

Saugstad, Tone (2004):

”Teori og Praksis i et aristotelisk perspektiv”, i Petersen, Karin Anna: *”Praktiker i erhverv og uddannelse”*, Frydenlund, København

Saugstad, Tone(2007): ”Om viden og kunnen – pædagogisk set”, i Andersen, Peter Østergaard, Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob(Red): *”Klassisk og moderne pædagogisk teori”*, Hans Reitzels Forlag, København

Jacobsen, Bo, Schnack, Karsten, Wahlgren, Bjarne og Madsen, Mikkel Bo(1999):

”*Videnskabsteori*”, 2. udgave, 1. oplag, Nordisk forlag, København

Dunn, Rita (2003):

Artikelsamling om læringsstile, Dafolo Forlag.

Hansen, Tommy (2007, 5. jan.):

”Børn skal også have unyttig viden(Interview)”, i *Folkeskolen online*,
<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=45140&ResultSetId=62915156>

Hviid, Mikkel (2000, 6. apr.):

”Skolen som MODkultur”, i *Folkeskolen Online*,
<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=7239&ResultSetId=63230752>

Alle internethenvisninger er sidst set 9/5 2010