

# DEN DIGITALE FOLKESKOLE

EN KRITISK DISKURSANALYSE AF DE FÆLLESOFFENTLIGE  
DIGITALISERINGSSTRATEGIER FOR SKOLEOMRÅDET



SPECIALEAFHANDLING AF SOFIE VAGNØ DAHL

KANDIDATUDDANNELSE I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER

AALBORG UNIVERSITET KØBENHAVN

JUNI 2015



Specialets titel: **Den digitale folkeskole** – En kritisk diskursanalyse af de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier for skoleområdet

Uddannelsessted: Aalborg Universitet - København

Modul: Kandidatspeciale

Projektperiode: 10. semester, forår 2015

Afleveringsdato: 1. juni 2015

Forfatter: Sofie Vagnø Dahl

Vejleder: Vibeke Andersen

---

Sofie Vagnø Dahl – studienr.: 20131686

Antal tegn: 191.996 (svarende til 79,9 normalsider)

Oplag: 4 stk.

Statistics:	
Pages	85
Words	27.837
Characters (no spaces)	164.197
Characters (with spaces)	191.996
Paragraphs	437
Lines	2.280
<input checked="" type="checkbox"/> Include textboxes, footnotes and endnotes	

*I henhold til studieordningen må specialet have et omfang på maks. 192.000 tegn (svarende til 80 normalsider)*

## Resume

Kandidatafhandlingen udforsker de seneste to fællesoffentlige digitaliseringsstrategier, som er publiceret af Regeringen, KL og Danske Regioner. Specialets hovedambition har været at undersøge, hvilke artikulationer om digitaliseringen af folkeskoleområdet, der fremkommer ved en kritisk diskursanalyse af strategierne.

Digitaliseringen af den danske offentlige sektor har været undervejs i mere end et årti, og i de seneste to strategier fra henholdsvis 2011 og 2013 er den danske folkeskole inkluderet i den offentlige digitaliseringsproces. Det er på baggrund af disse to strategier, at specialet undersøger diskurserne om it og digitale løsninger til skoleområdet, og interessen er således at undersøge, hvordan diskurserne konstrueres i krydsfeltet mellem det politiske og det pædagogiske aspekt.

Specialets metodiske ophav kan siges at være det socialkonstruktionistiske paradigme, da analysen tager afsæt i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. På den videnskabsteoretiske baggrund analyseres strategiernes sprogbrug og artikulationer om digitaliseringen. Analysen suppleres med kvalitativ empiri i form af: ét primært interview med en ekspert fra forlagsbranchen samt en række sekundære forskningsrapporter og empiriske kilder. Den kvalitative empiri har til formål at understøtte analysen og nuancere forståelsen af interessefeltet.

Det teoretiske fundament består overordnet af to dele. Først præsenteres Marc Prenskys teorier om digitale indfødte og digitale immigranter. Intentionen er at etablere et teoretisk perspektiv på den digitale udvikling inden for rammerne af uddannelsessystemet, og samtidig at give læseren en forståelse for nogle af de diskurser der forekommer på feltet omkring it-pædagogik og digitale læremidler i undervisningsmiljøet.

Det andet teoretiske aspekt beskæftiger sig med litteratur om forandringerne i den offentlige sektor generelt, dog med særskilt interesse for uddannelsessektoren. Dette teoretiske perspektiv indbefatter blandt andet teorierne om en offentlig reform-dynamik og New Public Management.

Analysen viser blandt andet, at digitaliseringsstrategierne i høj grad formulerer en diskurs om, at digitaliseringen er et både ønskværdigt og nødvendigt tiltag for den offentlige sektor. Der trækkes i den forbindelse på nogle allerede eksisterende diskurser, herunder eksempelvis New Public Management-logikkerne, men samtidig ses det, at de forhenværende diskurser udfordres af nye – for eksempel en ny diskurs om borgerne og folkeskolelærerne som mere ansvarlige for og aktivt deltagende i fremtidens velfærd. Digitaliseringen betydningsættes diskursivt som et effektiviseringsredskab, der skal føre til store økonomiske besparelser og samtidig understøtte en bedre løsning af den offentlige sektors opgaver.

Specialet konkluderer desuden, at strategierne artikulerer en teknologicentreret tilgang til it i folkeskolen, hvilket medfører en forventning om, at skolerne, lærerne og eleverne fremover skal tilpasse sig teknologien. Specialet anser sammenfattende flere af de empiriske udsagn for at være efterlysninger af en mere tydelig formulering af og diskussion om, hvordan forholdet mellem teknologien og pædagogikken skal præge skolen i fremtiden.

Resultaterne kan være med til at pege på en række problemstillinger og udviklingsområder inden for rammerne af folkeskolens digitaliseringsproces. Det er dog tydeligt, at der forekommer langt flere kritiske aspekter, end de som aktuelt belyses, hvilke kan udgøre fundamentet for fremtidige og mere omfattende undersøgelser. Desuden er der udarbejdet en formidlingsartikel, der tager fat i et par af de udeladte vinkler.

## **English summary**

This master thesis studies the latest policy papers on digitisation of the public sector, published by the Danish government. The key ambition is to explore how concepts of digitisation and use of technology in primary schools are constructed within the documents.

Digitisation of the Danish public sector has been initiated throughout the last decade, and in the current strategies from 2011 and 2013 the primary schools have been included in the digitisation process. The thesis' main purpose and interest is to investigate the discourses on digital solutions for the primary schools and how these are constructed as a part of the political digitisation project.

The methodology of the thesis is based upon theory of the social constructivism, as the theoretical framework for analysing the documents is Norman Faircloughs critical discourse analysis. On the basis of this framework the strategies' parlance and articulations on digitisation in relation to the schools are explored, and the analysis is supplemented by qualitative empiricism. In addition to the policy papers, the thesis empirically relies on one primary qualitative interview with an expert from the field of publishing and several secondary research papers and empiricisms, which all aim to support the analysis and provide a more nuanced view on the focus areas.

Theoretically the master thesis revolves around academic literature on mainly two theoretical perspectives. First Marc Prensky's theories on digital natives and digital immigrants are presented. The intention is to establish a theoretical perspective on the digital development in the primary schools and to create an understanding of the discourses within the field of it-pedagogy and digitisation of the teaching area. The other theoretical aspect is based on literature on reformations of the public sector in general, emphasising the change within the educational system. This includes aspects of recent "reform dynamics" and New Public Management, which support the fundamental knowledge of the public sector and thereby the exploration of the policy papers' origin.

The results of the analysis contribute to a complex perception of the constructions and discourses within the concepts of digitisation of primary schools. One of the findings is that already established discourses, such as the New Public Management-discourse, are reflected and reconstructed in the digitisation strategies. However it seems that these past discourses are challenged by new ones – for example a new discourse on the citizens and public employees as more active and participating. This might reflect a discursive attempt to establish a less economic and cost reductive discourse and instead a more welfare- and people-oriented approach in the public sector. However the main conclusion is that the digitisation strategies' primary aim is to strengthen a political power position by making large reformations in the public sector in general.

The thesis also concludes that the policy papers articulate a significant technology-centred approach to it and digital media. This opposes to the qualitative empiricism's call for a more learning-centred approach, and the thesis thereby concludes that it could be essential in the future to facilitate a discussion on the pedagogical visions for a digital primary school.

These conclusions imply that further exploration and investigation of teachers' it-skills, it-pedagogy and it-understanding, as well as digitisation of the educational system in general, is relevant.

*Sofie Vagnø Dahl, June 2015*

# INDHOLD

## KAPITEL 1 - INDLEDNING

<b>1.1 Introduktion</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Problemfelt</b>	<b>2</b>
1.2.1 Problemformulering	4
1.2.2 Arbejdsspørgsmål	4
<b>1.3 Præcisering</b>	<b>4</b>

## KAPITEL 2 - METODISKE OVERVEJELSER

<b>2.1 Undersøgellesdesign</b>	<b>6</b>
2.1.1 Procesafklaring	7
<b>2.2 Empiri</b>	<b>9</b>
2.2.1 Dokumentanalyse	9
2.2.2 Kvalitative interviews	10
<b>2.3 Metodekritik</b>	<b>13</b>
2.3.1 Kvalitetskrav	14
<b>2.4 Videnskabsteori</b>	<b>15</b>
2.4.1 Nøglepræmisser for den kritiske diskursanalyse	15
2.4.2 Faircloughs kritiske diskursanalyse	17
2.4.3 Operationalisering af den kritiske diskursanalyse	20
<b>2.5 Analysestrategi</b>	<b>21</b>

## KAPITEL 3 - TEORI

<b>3.1 Digital natives, digital immigrants</b>	<b>23</b>
3.1.1 Digitale indfødte	23
3.1.2 Digitale immigranter	24
3.1.3 Findes de digitale indfødte overhovedet?	25
3.1.4 Hvad betyder digitaliseringen for uddannelsessystemet?	26
3.1.5 Reformation af uddannelsessystemet	28
<b>3.2 Digitalisering i den offentlige sektor</b>	<b>30</b>
3.2.1 Reformer og forandringer	30
3.2.2 NPM og DEG	32
3.2.3 Gartner Hype Cycle	33
3.2.4 Kritik af teknologibegejstringen	35

## KAPITEL 4 - STATE OF THE ART

<b>4.1 Relevante rapporter og undersøgelser</b>	<b>38</b>
4.1.1 Bundsgaard og Hansens forskning	38
4.1.2 John Hatties forskningsprojekt	40
4.1.3 Undersøgelse fra Vordingborg Kommune	41

## KAPITEL 5 - PRÆSENTATION AF EMPIRI

<b>5.1 De fællesoffentlige digitaliseringsstrategier</b>	<b>42</b>
5.1.1 Den digitale vej til fremtidens velfærd 2011-2015	44
5.1.2 Digital velfærd - En lettere hverdag 2013-2020	45
<b>5.2 Kvalitative interviews med to eksperter</b>	<b>45</b>

## KAPITEL 6 - ANALYSE OG DISKUSSION

<b>6.1 Analysedel 1: Digitaliseringsstrategierne</b>	<b>47</b>
6.1.1 Diskursen om digitaliseringen som et effektiviseringsredskab	48
6.1.2 Diskursen om borgeren og folkeskolelærerne	59
<b>6.2 Analysedel 2: Kvalitative interviews</b>	<b>66</b>
6.2.1 Teknologi vs. pædagogik	66
6.2.2 Evolution vs. revolution	69

## KAPITEL 7 - KONKLUSION

<b>7.1 Konklusion og anbefalinger</b>	<b>74</b>
<b>7.2 Perspektivering</b>	<b>76</b>

<b>LITTERATUR</b>	<b>78</b>
-------------------	-----------

<b>FORMIDLINGSARTIKEL</b>	<b>82</b>
---------------------------	-----------

## BILAG

### Bilagsoversigt

Bilag 1: Interviewguide – Ebbe Dam Nielsen	Error! Bookmark not defined.
Bilag 2: Emneguide – sendt til Ebbe inden interview	Error! Bookmark not defined.
Bilag 3: Interview med Rikke Bay – spørgsmål og svar	Error! Bookmark not defined.
Bilag 4: Artikel fra HK Statsbladet	Error! Bookmark not defined.
Bilag 5: Transskriberet interview med Ebbe Dam Nielsen (s. 1-23)	Error! Bookmark not defined.

# KAPITEL 1

## Indledning

---

*Specialets indledende kapitel indeholder først en generel indføring i specialets interessefelt og brancheområde, hvorefter et mere konkretiseret problemfelt og undersøgelsens problemformulering vil blive fremsat. Dernæst følger en præcisering af specialets hovedformål og ambition.*

### 1.1 Introduktion

Reformer er et af nøgleordene, når man taler om den danske offentlige sektor. I løbet af 00'erne har den offentlige sektor undergået store forandringer, herunder de strukturelle sammenlægninger af kommuner og amter (Greve 2012, 11). Allerede før, men især siden, den internationale finanskrisen i 2008 har opmærksomheden været rettet mod en lang række idéer til, hvordan den offentlige i fremtiden skal levere den samme kernevelfærd som førhen, men nu for væsentligt færre økonomiske midler. Der er i den forstand tale om en reformdynamik i den offentlige sektor, som har bevirket en markant stigning i antallet af nye reformer i det seneste årti – her kan eksempelvis Kvalitetsreformen, Globaliseringsreformen, SU-reformen og Digitaliseringsreformen nævnes (ibid., 12). Sidstnævnte er en reform, ”fordi den ændrer på strukturer og processer i den offentlige sektor gennem systematisk indførelse af nye digitale løsninger på tværs af den offentlige sektor” (ibid., 54). De målrettede indsats og formuleringen af de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier tager udgangspunkt i et tværgående samarbejde mellem regeringen, KL og Danske Regioner, der har eksisteret eksplicit siden 2001. Man etablerede dengang en samarbejdsgruppe målrettet digitaliseringen af den offentlige sektor (ibid., 55).

Der er overordnet to strategiske mål med digitaliseringsindsatsen:

1. At skabe (økonomisk) råderum for kommunerne gennem **effektivisering**.
2. At udvikle den kommunale service, så det fortsat er kommunerne, der sætter dagsordenen for en **attraktiv** kommunal sektor – attraktiv for borgere, virksomheder og som medarbejder. (KL 2010, 4)



Man kan derfor roligt sige, at der er sat gang i anvendelsen af it og teknologiske løsninger på offentligt plan, og det har blandt andet været målsætningen, at al kommunikation mellem borgere og det offentlige skal foregå digitalt og papirløst (Regeringen et al. 2011; 2013).

Uddannelsespolitik, skolesystemet og dele af det pædagogiske felt har ligeledes undergået en transformation. Der tales for eksempel om, at man i folkeskolen er gået fra at være dannelses- og pensumbaseret til at være lærings- og kompetencebaseret (Hattie og Yates 2014, 9 (dansk forord af Egelund og Qvortrup)). Desuden blev de såkaldte Fælles Mål indført i 2003. Disse skulle igangsætte en ensretningsproces i skolerne, således at alle folkeskolelærere ved, hvilke målbare og specifikke læringsmål eleverne skal arbejde sig hen i mod på et givent klassetrin. Den seneste store reformation af folkeskolen blev igangsat i 2013 med den omfattende og ambitiøse aftale om en folkeskolereform (Undervisningsministeriet 2013). Flere steder betegnes folkeskolereformen som et paradigmeskift, der vil præge virkeligheden i de danske skoler markant i fremtiden. Udover den forlængede skolegang for eleverne og de ændrede arbejdsvilkår for lærerne er det egentlig nye, at reformen konsekvent fokuserer på målstyring og evidensbaseret forskning (Hattie og Yates 2014, 10).

Paradigmeskiftet nødvendiggør blandt andet et kompetenceløft af lærere og skoleledere, som en væsentlig del af reformen. I den nationale strategi for it i folkeskolen (Regeringen 2011), fremstilles lærernes kendskab til og brug af it i skolen som én af hovedudfordringerne. Dette begrundes med, at lærerne trods deres generelle it-kundskaber er for usikre ved at benytte digitale løsninger i klasseværelset. At it kun delvist inddrages som supplement til undervisningen, anses for at være et problem, da det antages at *eleverne* grundlæggende har behov for at læringen foregår gennem digitale læremidler samt behov for at modtage undervisning i digital dannelse qua deres udvidede it-vaner i hverdagen (ibid., 2). Dertil skrives det, at "*de pædagogiske muligheder i brugen af it og elevernes store it-parathed bliver dermed ikke udnyttet fuldt ud.*" (ibid., 6). Denne side af folkeskolereformen er blot én af mange udfordringer, der skal løses i den daglige praksis. Hvordan den nye folkeskole realiseres, er imidlertid op til kommunerne og skolerne at afgøre – hvilket har præget debatten i kølvandet på reformens ikrafttrædelse i august 2014 (Hattie og Yates 2014, 10).

## **1.2 Problemfelt**

Disse ovenstående faktorer udgør således baggrunden for specialets interesseområde. Der tegner sig et billede af en offentlig sektor, der sættes under politisk pres i håb om at udvikle en mere omstillingsparat og digitalt orienteret sektor.

Digitaliseringsstrategierne, som specialets analyse tager afsæt i, er med til at indramme, hvorledes ny teknologi og digitale løsninger kan være med til at indfri både effektiviseringer, økonomiske besparelser og forbedret kvalitet i den offentlige sektor (Regeringen et al. 2011, 4). Men hvordan kan man egentlig forstå digitaliseringen i forhold til den danske folkeskole? Det er en central del af den danske kernevelfærd, at alle har ret til uddannelse og skolegang, men samtidig ligner folkeskolen ikke umiddelbart de andre kommunale institutioner i det offentlige, idet der ikke direkte er tale om sagsbehandling, og fordi »borgeren« i denne sammenhæng er umyndige børn og unge. Velfærdsteknologi kan umiddelbart forstås som løsninger, der skal medvirke til, at borgeren i højere grad kan tage vare på sig selv, uden indblanding fra kommunen. Når borgeren er en elev kan man dog ikke benytte samme tankegang, da eleven altid vil være afhængig af interaktionen med lærerne. Derfor er det i specialets optik relevant at undersøge, hvorvidt digitaliseringsstrategierne tager højde for disse institutionelle forskelle i udrulningen af indsatserne, da de diskursive betoning kan have konsekvenser for, hvorledes kommuner, skoleledere og lærere forstår og indfrier den digitale folkeskole i praksis. Er det eksempelvis formuleret tydeligt nok, hvilke konkrete mål og resultater man ønsker at opnå med digitaliseringen af skoleområdet, og har man i strategierne sørget for at anskueliggøre den overordnede prioritering af indsatserne for udvikling af den digitale skole?

En redegørelse viser, at man i løbet af det 20. århundrede op til flere gange har udråbt ny teknologi til at være en revolution for skolesystemet, men i alle tilfældene har den pågældende teknologi slået fejl som revolutionerende for den pædagogiske undervisningspraksis (Mayer 2001, 8-10; jf. afsnit 3.2.4). Hvad der findes relevant ved dette er, at det lader til, at regeringen med strategierne artikulerer en lignende teknologientreret tilgang til blandt andet digitale løsninger i folkeskolen. Spørgsmålet er så, hvordan man forestiller sig at den pædagogiske udvikling skal indfries i praksis? Nærværende speciale ser strategierne efter i sømmene, og der stilles spørgsmålstejn ved, om de digitale strategier og indsatser fra politisk side, stemmer overens med folkeskolernes praktiske virkelighed i en periode med i forvejen store omstruktureringer og forandringer.

Specialet har overordnet en interesse i at undersøge, hvordan regeringens strategier formulerer digitaliseringen af folkeskolen, og hvorvidt den politiske målsætning, kommunikation og prioritering er tydeligt artikuleret. Dette leder frem til specialets problemformulering.

### **1.2.1 Problemformulering**

*Hvordan formuleres diskurserne om digitaliseringen af folkeskoleområdet i de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier, og hvilke problemer kan en teknologicentreret tilgang til digitaliseringen af skoleområdet medføre?*

### **1.2.2 Arbejdsspørgsmål**

For at besvare ovenstående problemformulering er der arbejdet ud fra en lang række arbejdsspørgsmål. Et udsnit af disse fremsættes her, og formålet er at give læseren en forståelse for nogle af de refleksioner, der løbende er søgt besvaret i specialeprocessen. Desuden fungerer arbejdsspørgsmålene som en slags rettesnor for analysen.

*Hvilke potentialer og/eller udfordringer er der ved at digitalisere folkeskolen?*

*Hvorfor ønsker man overhovedet at digitalisere folkeskolen (og hvis behov søges opfyldt)?*

*Hvordan sikrer man fra politisk side, at de involverede aktører er parate til digitaliseringen?*

*Hvordan formuleres forholdet mellem teknologi og pædagogik i strategierne?*

### **1.3 Præcisering**

Hovedformålet med specialet er at undersøge, hvordan strategierne konstruerer nogle diskurser om digitaliseringen på skoleområdet. Disse diskurser undersøges med henblik på at foretage en vurdering af de diskursive formuleringers indflydelse på den proces, hvormed man ønsker at skabe en digital folkeskole. Den primære genstand for analysen er dermed strategierne i deres publicerede form, hvilket betyder, at der foretages en tekstanalyse af indholdet. Det er således ikke muligt eller ønskværdigt at undersøge, hvorledes strategierne reelt bliver læst af modtagerne og ej heller at få uddybet de bagvedliggende politiske budskaber af afsenderen. Specialet afgrænser sig desuden fra at diskursanalysere andre policy-dokumenter end de aktuelle strategier, men inddrager forskningsrapporter og politiske materialer som et sekundært empirisk grundlag i analysen.

Til at understøtte analysen af strategierne er det desuden valgt, at inddrage et kvalitativt interview med en ekspert fra læremiddelbranchen, hvilket skal udgøre en kvalitativ repræsentation af praksisfeltet.

Interviewets kvalitative karakter bevirker, at det ikke inddrages med henblik på at konstruere et generelt billede af digitaliseringsprocessen, men snarere for at det kan bidrage med nuanceret indsigt i undervisningsmiljøet.

Det er således specialets overordnede ambition, at indkredse strategiernes diskursive formationer af den fremtidige digitale folkeskole, som de fremsættes af regeringen og den offentlige forvaltning. Dertil er det ambitionen at foretage en kritisk vurdering af diskursernes indflydelse på digitaliseringsprocessens progression i praksisfeltet, med henblik på at fremsætte en række kvalitative anbefalinger til den fremadrettede digitaliseringsindsats på skoleområdet.

# KAPITEL 2

## Metodiske overvejelser

---

*I dette kapitel præsenteres de metodiske overvejelser, som har ligget til grund for specialeprocessens forløb; fra de første undrende tanker til research-fasens forløb og gennem konstruktion og udvælgelse af både empiri af teori – helt indtil skrive- og analysefasen. Det vil desuden i kapitlet blive fastlagt, hvilken videnskabsteoretisk retning undersøgelsen tager afsæt i med henblik på at afdække og gennemsigtiggøre projektets metodiske ophav. De metodiske valg og fravalg er sket på baggrund af specialets vidensinteresse samt forløbets reelle muligheder og forhindringer. Den endelige kombination af dokumentanalyse og kvalitative interviews skal ses som et forsøg på, at bidrage med en gyldig undersøgelse af feltet ”digitalisering af skoleområdet”.*

### 2.1 Undersøgelsesdesign

Bente Halkier giver i sin artikel *Kan pragmatisme være analytisk?* (2001) en række argumenter for, at en mere dynamisk og pragmatisk tilgang til sit metodedesign ofte kan være fordelagtig i forbindelse med tilrettelæggelsen af samfundsvidenskabelige og kvalitative undersøgelser (Halkier 2001, 41). Dette skal forstås i den forstand, at man til en vis grad kan vælge at kombinere forskellige (videnskabs-)teoretiske retninger i forskellige faser af undersøgelsesprocessen. Man kan dog ikke ureflekteret kombinere hvad som helst, da dette ville resultere i en kaotisk og ustruktureret metodisk forskningsproces, men man kan, ifølge Halkier, lade sig inspirere af forskellige retninger inden for et kontinuum af positioner mellem eksempelvis konstruktivisme og kritisk realisme (ibid., 49). Nærværende speciale har inddraget disse overvejelser om et dynamisk undersøgelsesdesign. Eksempelvis har specialet i begyndelsesfasen haft interesse i at undersøge forlagenes umiddelbare oplevelser af digitaliseringsprocessen, hvilket tager afsæt i en fænomenologisk teoretisk retning (ibid., 45). Senere har en mere konstruktivistisk tilgang til empirien præget den metodiske fremgangsmåde, idet der har været en grundlæggende erkendelse af, at sproget og diskurserne er med til at skabe den virkelighed, som specialet vælger at undersøge (ibid., 46). En sidste kilde, der tilnærmelsesvist kan siges at have givet videnskabsteoretisk inspiration, er kritisk teori, hvis

erkendelsesinteresse er at forstå de strukturer og magtforhold, der ligger til grund for et diskursivt fænomen (ibid., 47).

Min forskningsstrategi kan tilnærmelsesvist siges at være et såkaldt *intensivt forskningsdesign*. Dette beskrives på følgende måde:

*”I intensive forskningsdesign ved man ikke præcist på forhånd, hvordan det, man undersøger, optræder og erkendes i forskellige verdener. (...) I intensive forskningsdesign forandrer éns egen viden og idéerne til at analysere denne viden sig, efterhånden som man har været i kontakt med flere informanter, ved mere om deres dagligdags tanker og handlinger samt har tilegnet sig nogle nye begreber”* (Halkier 2001, 44)

Citatet er i overensstemmelse med specialets forskningsdesign, da processen har båret præg af, at jeg som forsker er gået til undersøgelsen uden forhåndsviden om, hvad jeg ville finde i det empiriske praksisfelt. Eksempelvis afholdt jeg op til flere møder med aktører på feltet inden det officielle startskud til specialet var lydt. Desuden deltog jeg i en række forskellige arrangementer<sup>1</sup>, der alle omhandlede specialets interessefelt. Løbende har specialets vidensinteresse ændret sig i takt med de informationer og begreber, der er fremkommet. Som følge af de kvalitative interview og læsning af digitaliseringsstrategierne har specialet opnået nye idéer til analysens hovedfokus (ibid.). I den forstand er der tale om et overvejende induktivt undersøgelsesdesign, idet induktion starter med empirien og derudfra søger at komme tættere på teoretiske generaliseringer (ibid.).

### **2.1.1 Procesafklaring**

Det er specialets antagelse, at en kort procesafklaring vil være læseren behjælpelig til at forstå, hvilken proces undersøgelsen har gennemgået på vejen til dette færdige resultat.

Specialet bærer præg af, at jeg som forsker har forholdt mig åben i forhold til undersøgelsens primære fokus, hvilket har bevirket en dynamisk og induktiv tilgang til henholdsvis teorien, empirien og praksisfeltet. Udgangspunktet var fra starten en interesse for implementeringen af digitale læremidler i folkeskolen, hvilket udsprang af et tilfældigt møde med Alineas forlagschef Ebbe Dam Nielsen i efteråret 2014. Mødet ledte til et par sparringssessioner og en mailkorrespondance om muligheden for, at specialet kunne omhandle Alineas forretningsmæssige

---

<sup>1</sup> Blandt andet deltog jeg i UVM's lukkede "Workshop om bedre deling af digitale læremidler" (d. 5. februar 2015) og Danmarks Læringsfestival (d. 4. marts 2015) med henblik på specialesamarbejder og empirisk data.

udvikling af digitale læremidler. På den baggrund blev der etableret et samarbejde mellem jeg som forsker og Ebbe som ekspert og repræsentant for forlaget.

I en relativt lang periode i startfasen af processen var fokus således på forlagets digitale udvikling og potentialerne ved digitale læremidler i folkeskolen. Det medførte, at jeg valgte at foretage interviews med henholdsvis Ebbe Dam Nielsen, Alineas redaktionschef Rikke Bay og Louise Herping Ellegaard, som er direktør for det digitale undervisningsforlag Clio Online. Omdrejningspunktet blev således en sammenligning af de to forlags digitale udvikling og deres forskellige oplevelser af den offentlige digitaliseringsproces. Dertil studerede jeg en lang række policy-dokumenter, herunder: folkeskolereformen, de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier og en række politiske vedtægter om tilskudsordningen for indkøb af digitale læremidler.

Ved analysefasens start blev det tydeligt, at specialets vidensinteresse og hovedfokus havde flyttet sig væk fra forlagenes forretningsmodeller og over mod regeringens digitaliseringsstrategi for folkeskolen. Særligt var det interviewet med Ebbe, der udgjorde en væsentlig del af dette fokusskift, da han i interviewet primært bidrog med sin brede viden om henholdsvis den politiske digitaliseringsindsats og folkeskolens (og dens aktørers) modtagelse af denne. Grundet hans virke i branchen i mere end 25 år, kunne Ebbe således bidrage med praktisk indsigt og konkret viden om den digitale udvikling i folkeskolen. Dette gav et empirisk grundlag, der kunne understøtte og kvalificere en direkte analyse af regeringens digitaliseringsstrategi, hvilket udgør argumentet for specialets endelige form og analysens empiriske afsæt.

Skiftet i hovedinteresse – og desuden specialets formelle rammebetingelser – bevirkede dog også, at jeg mod slutfasen tog et valg om, at udelade interviewet med Clio Onlines direktør. Dette valgt blev truffet på baggrund af en vurdering om, at interviewet ikke i nær så høj grad kunne bidrage til analysen af regeringens politiske digitaliseringsstrategier. Dog er det væsentligt at bemærke, at interviewet med Louise Herping Ellegaard overordnet set har bidraget med viden og inspiration til det samlede speciale.

Et andet eksempel på en situation, der undervejs har taget en anden drejning end først planlagt, er det interview Rikke Bay. Allerede i november havde jeg en forestilling om, at der skulle foretages et hovedinterview med hende. Da mit fokus skiftede væk fra forlagets arbejde med digitale læremidler til at handle om den politiske digitaliseringsstrategi, fik interviewet imidlertid sekundær karakter. Dog anså jeg stadig interviewet for relevant, men da hun var tidsmæssigt udfordret aftalte

vi, at jeg skulle sende hende mine spørgsmål, som hun efterfølgende har svaret uddybende på (jf. bilag 3).

## **2.2 Empiri**

### **2.2.1 Dokumentanalyse**

*”Dokumentanalyse er måske den mest anvendte metode i samfundsvidenskaberne”*. Sådan indledes kapitlet om dokumentanalysen, der er en anerkendt og ofte anvendt analyseform i empiriske undersøgelser, og den ses ofte i kombination med andre undersøgelsesteknikker, herunder kvalitative interviews som ved dette speciale (Brinkmann og Tanggaard 2010, 137). Dokumentanalyse kan grundlæggende bruges på en lang række undersøgelsesområder, hvorfor denne analyseform er valgt anvendt i nærværende speciale, idet den blandt andet kan bruges til at undersøge udviklingen i digitaliseringsstrategierne over en vis tidsperiode med henblik på at identificere både stabilitet og forandring inden for undervisningsmiljøet og skoleområdet (ibid.).

#### ***Udvælgelse af dokumenter***

Med specialets vidensinteresse i at undersøge udviklingen i de politiske initiativer for og fremstilling af den offentlige digitaliseringsproces, er det valgt at tage fat i to såkaldte sekundære dokumenter (Brinkmann og Tanggaard 2010, 139). Dette er en dokumenttype, der er tilgængelig for alle, som måtte have lyst til at læse eller undersøge det. Eksempelvis er regeringsudspil og politiske strategikampagner sekundære dokumenter, hvilket betyder at de ikke nødvendigvis er direkte målrettet offentligheden, men dog er offentligt tilgængelige (ibid.). Den slags policy-dokumenter er særligt anvendelige i kombination med blandt andet kvalitative interviews, som tilfældet er for den aktuelle undersøgelse, fordi dokumenterne ofte kan bidrage med data til analysen, der tidsmæssigt går længere tilbage end informanten potentielt kan huske. På den måde kan dokumenterne give indsigt i de seneste års politiske tiltag og initiativer, der muligvis ikke ville komme frem under et kvalitativt interview (ibid., 140). Som hovedregel, hvilket også er tilfældet her, er dokumenterne produceret uden dokumentanalytikerens medvirken. Det vil sige, at afsenderen ikke har udgivet policy-dokumenterne med henblik på at passe til specialet. Det er væsentligt at bemærke, at alt data og de resultater, som genereres ud fra dokumentanalysen altid vil være præget af forskerens position og forhåndsviden samt den tidsmæssige kontekst (ibid.).

Ét af udvælgelseskriterierne har været, at afsenderen tillægges en central funktion og autoritet på det felt, der ønskes undersøgt. Eftersom interessen har været digitaliseringen af folkeskoleområdet, har specialet grundlæggende fokuseret på tre overordnede aktørgrupper, der kunne have relevans



for specialets empiriske grundlag: skolerne/lærerne, forlagene og de politiske aktører. Der er sandsynligvis mange flere grupper og aktører, som kunne bidrage til specialets vidensinteresse, men det er hermed valgt at tage fat i netop en forlagsekspert og regeringens digitaliseringsudspil.

### **2.2.2 Kvalitative interviews**

Som det fremgår af kapitlets indledning, udgør to kvalitative interviews en del af analysens empiriske grundlag: ét primært og ét sekundært interview. I dette afsnit præsenteres de overvejelser og valg, der er truffet i forbindelse med interviewene. Dette skal, i kombination med dokumentanalysen, betragtes som det empiriske udgangspunkt for undersøgelsens genstandsfelt og specialets analyse.

#### ***Kvalitative interviews som metode***

Med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) udlægning af det kvalitative forskningsinterview, er der foretaget et semistruktureret interview med Alineas forlagschef Ebbe Dam Nielsen. Desuden var det planen at foretage endnu et hovedinterview med redaktionschefen, Rikke Bay, men dette er i sidste ende blevet et sekundært interview. Til trods for dets ændrede form og begrænsede omfang anses det dog stadig for at være et kvalitativt interview, snarere end et spørgeskema. Fremadrettet vil specialet referere til dette som ét af specialets to kvalitative interviews. Det er dog væsentligt at bemærke, at interviewet med Ebbe anskues som den primære kvalitative empiri, og tildeles dermed en slags forrang i specialets analyse.

Det semistrukturerede interview ”(...) *defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener*” (Kvale og Brinkmann 2009, 19). Denne type interview adskiller sig fra dagligdagssamtaler og spontane meningsudvekslinger ved at have en struktur og et formål med samtalen (ibid.). Det overordnede formål med interviewene var at få indblik i den digitale udvikling inden for det danske folkeskoleområde med særligt fokus på eksperternes oplevelse af digitaliseringsprocessen. Specialets interviews havde derfor ikke direkte til hensigt, at forstå den enkelte informants subjektive og følelsesmæssige *livsverden*, men snarere at forstå informantens opfattelse af mekanismer og udviklingstiltag i branchen. Informanterne kategoriseres, qua deres branchekendskab og praksiserfaringer, som eksperter på området.

Kvale og Brinkmann (2009, 66) opererer med to kontrasterende metaforer for interviewerens – enten er interviewerens en *minearbejder* eller en udforskende *rejsende*. Minearbejderen opfatter viden som

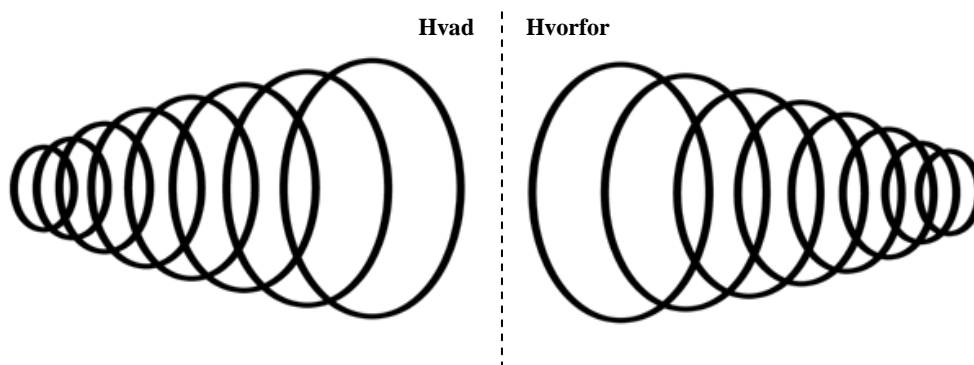
objektive data, der venter på at blive gravet op, hvorimod den rejsende opfatter viden, som noget der konstrueres undervejs på rejsen (ibid.). Ud fra denne metafor kan det siges, at min tilgang til interviewene har lignet *den rejsendes*. For at benytte terminologien kan man sige, at jeg med et eksplorativt og udforskende formål, drog afsted mod et relativt ukendt land. Jeg er faldet i snak med de mennesker jeg har mødt på min vej, og disse har løbende formet min viden om emnet.

### ***Strukturering af interviews***

Jeg har valgt at foretage semistrukturerede interviews, fordi åbenheden ved denne type interview giver mulighed for, at informanterne selv kan fortolke og delvist styre emnet og spørgsmålene. Det semistrukturerede interview har fokus på en række forudbestemte temaer, hvilket betyder, at interviewet hverken er stramt struktureret om konkrete standardspørgsmål, men heller ikke er fuldkommen ”ikke-styret” (Kvale og Brinkmann 2009, 49). De forudbestemte temaer var digitale læremidler, forlagenes innovations- og forretningsmodeller samt regeringens digitaliseringsstrategi (jf. bilag 1). Forud for hvert interview er der blevet udarbejdet en interviewguide med henblik på at rette fokus mod forskningstemaerne ved hjælp af åbne spørgsmål (Kvale og Brinkmann 2009, 49). Efter at have udformet interviewguiden, er der desuden udarbejdet en mere simpel og åben emneguide, som er blevet sendt til den pågældende informant et par dage før interviewet (jf. bilag 2). Grunden til at det er valgt, at sende en emneguide forinden er, at jeg vurderede at det ville give større gennemsigtighed i forhold til undersøgelsen. Endvidere gav det informanterne mulighed for at overveje og reflektere over spørgsmålene og emnerne uafhængigt af min påvirkning. Idet informanterne anses for at være eksperter, gav det mening at lade dem overveje deres input og svar forinden, da jeg generelt var af den overbevisning, at disse personer vidste mere om emnet og branchen end jeg selv gjorde. Således gav emneguiden mulighed for, at de blev indført i specialets interessefelt, og samtidig gav det mulighed for, at de selv kunne byde ind med nye eller mere relevante vinkler på undersøgelsesemnet.

Det er en væsentlig del af de metodiske overvejelser, at forskeren forinden interviewene foretager en tematisering og formulering af undersøgelsens *hvorfor* og *hvad* (ibid., 125). Undersøgelsens *hvorfor* handler om at foretage en afklaring af formålet med interviewet, og undersøgelsens *hvad* handler om, at forskeren bør tilegne sig en forhåndsviden om dét emne der ønskes undersøgt. Afklaring af sidstnævnte – undersøgelsens *hvad* – er i dette tilfælde forsøgt gjort relativt tidligt i processen, idet jeg flere måneder forinden påbegyndte en afsøgning af litteratur om digitalisering af folkeskolen og opsøgte kontakt til aktører på feltet. Denne eksplorative og iterative proces – den

vekselvirkende proces mellem at indhente teoretisk og praktisk viden om feltet – udgjorde i lang tid afklaringen af emnet, branchen og mulighederne. Figuren nedenfor illustrerer netop den proces, hvormed jeg uge for uge udbyggede min forhåndsviden om emnet »digitalisering« af henholdsvis undervisnings-, læremiddel- og folkeskoleområdet.



**Figur 1** - Illustration af forudgående afklaring af specialets hvad og hvorfor (egen tilvirkning)

Figuren skal forstås på den måde, at jeg til at starte med indhentede mere og mere viden om emnet, gennem netværk, møder, uformelle samtaler og litteraturgennemgang. Derigennem opbyggede jeg bred forhåndsviden om hovedemnet inden specialeprocessens egentlige startskud. Herefter, da specialesemesteret officielt gik i gang, påbegyndte jeg en indsnævring af interessefelt og emne. Denne proces bestod i at foretage en tematisering, det vil sige en formulering af konkrete forskningsspørgsmål samt en mere specifik afklaring af formålet med undersøgelsen (specialets *hvorfor*) (Kvale og Brinkmann 2009, 125).

### ***Evaluering af interviews***

Interviewet med Ebbe Dam Nielsen anses som før nævnt for at være det primære kvalitative interview, der på bedst vis understøtter specialets dokumentanalyse af digitaliseringsstrategierne. Dette begrundes blandt andet med Ebbes brede viden om emnet og hans dybdegående politiske indsigt, hvilket gør ham i stand til at udtale sig om både den politiske side af digitaliseringsprocessen og samtidig besidder han en solid indsigt i praksisfeltets, folkeskolernes og lærernes oplevelse af digitaliseringen.

Man kan til tider få et formalistisk indtryk af, at interviews og forskningsproces følger en stram metodologisk procedure. Det er dog ofte et idealiseret billede af virkeligheden, at forskningen følger en fuldstændig logisk og lineær proces, da forskeren i den virkelige verden vil møde overraskelser og forhindringer undervejs, der kræver en eller anden form for tilpasning eller

designændring (Kvale og Brinkmann 2009, 120). Det samme har været gældende for nærværende undersøgelsesproces; at der tilnærmelsesvist er efterstræbt en klar og logisk proces, men at der undervejs har været foretaget ændringer i både interviewspørgsmål, emneguides og empirisk metode. Blandt andet kan det nævnes, at jeg ved selve udformningen af interviewguiden var af den overbevisning, at specialets hovedinteresse var en undersøgelse af Alineas forretningsmæssige tilpasning til regeringens udspil om en digital folkeskole. Det var en grundlæggende overbevisning, at specialets analyse primært skulle omhandle forlagets forandringsproces i forbindelse med de offentlige digitaliseringsindsatser. Allerede inden interviewet ændrede mine interesse- og fokusområder sig, som følge af ny indsigt via litteraturlæsning og deltagelse i fagligt relevante netværksmøder. Desuden fremlagde Ebbe selv med en mere politisk orienteret vinkel på digitaliseringsprocessen, hvorfor det blev valgt at arbejde videre med dette i den analytiske proces. Undersøgelsesprocessen har dermed haft et iterativt design, hvilket betyder at *”forskeren løbende tilpasser sig nye forhold i felten og vælger andre interviewpersoner og spørgsmål undervejs.”* (Kvale og Brinkmann 2009, 123). Et eksempel på en situation, der undervejs har taget en anden drejning end først planlagt, er det før omtalte sekundære interview med Rikke Bay. Jeg har haft flere ansigt-til-ansigt samtaler med Rikke i løbet af processen, hvilket giver en dybere forståelse af meningen bag hendes nedskrevne svar.

### **2.3 Metodekritik**

Som en del af specialets naturlige udvikling er der foretaget nogle empiriske afgrænsninger og valg. Afsnittet her vil kort redegøre for disse valg. Endvidere vil afsnittet klargøre undersøgelsens litteratursøgning og indfrielse af kvalitetskrav.

Som følge af et løbende skift i hovedfokus, er der i specialet valgt at foretage en afgrænsning fra ét af de indsamlede kvalitative interviews – interviewet med Clio Onlines direktør Louise Herping Ellegaard (jf. afsnit 2.1.1). Afgrænsningen er truffet på baggrund af en overvejelse om, hvorvidt interviewet kunne bidrage til specialets aktuelle vidensinteresse. Det vurderedes således, at interviewet kun i mindre grad kunne understøtte det aktuelle analyseperspektiv, hvilket skal ses i lyset af, at specialet havde et markant andet fokus ved gennemførelsen af interviewet. Blandt andet kan det nævnes, at projektet af flere omgange har ændret retning og teoretisk fokus; fra undervisningsforlagenes digitale forretningsudvikling til en kritisk diskursanalyse af regeringens digitaliseringsstrategier (ibid.). I den forbindelse er det bestemt at bibeholde de to kvalitative interviews med Alineas eksperter, efter som disse har udgjort en central del af grundlaget for det

omtalte fokusskift – og derfor netop omhandler specialets aktuelle interessefelt. Dertil er det besluttet, som følge af specialets tidshorizont og rammebetingelser, at der ikke blev indsamlet yderligere kvalitativ empiri. Det kunne potentielt have været relevant at foretage interviews med henholdsvis politiske eller pædagogiske aktører, men da dette formelt set ikke kunne favnes i undersøgelsen, valgte jeg i stedet at opsøge viden om praksisfeltet ved blandt andet faglige workshops, netværksmøder og læsning af empiriske forskningsrapporter.

I dét omfang det har været muligt, har specialet bestræbt sig på at anvende primærlitteratur- og kilder. Dette har blandt andet været gældende for læsning af den kritiske diskursanalyse, hvortil specialet primært har læst Faircloughs egen udlægning. Som supplement hertil har specialet anvendt Jørgensen og Phillips (2008) interpreterede udlægning af Faircloughs diskursanalyse. De samme overvejelser har præget specialets teori afsnit, hvor der er læst primærlitteratur om blandt andet Marc Prenskys teori om digitale indfødte og udviklingstendenserne i den danske offentlige sektor.

Overordnet har specialets litteratursøgning båret præg af, at det er efterstræbt at teorierne om digitaliseringen i folkeskolen har været tidssvarende og opdaterede, idet emnet i sig selv er under hastig udvikling.

### **2.3.1 Kvalitetskrav**

En forskningsundersøgelse bør være stringent og sammenhængende gennem alle faser af processen, og dertil knytter der sig en række kvalitetskrav. Disse afhænger af metodedesignet og undersøgelsens videnskabsteoretiske retning. Nærværende speciale beskæftiger med henholdsvis policy-dokumenter og empiri af kvalitativ karakter, og det diskursanalytiske ophav indbefatter en sprogligt orienteret videnskabsteoretisk optik.

Validitet er et kvalitetskrav, der benyttes til at vurdere undersøgelsens gyldighed. Validiteten skal vurderes i forhold til, hvorvidt undersøgelsen behandler dét interessefelt, der er fremsat i specialets indledning (Kvale og Brinkmann 2009, 271-272). Validiteten er i specialet forsøgt skærpet ved at foretage reflekterede overvejelser over blandt andet empiriens relevans og henholdsvis interviewene og digitaliseringsstrategiernes aktualitet og gangbarhed. Løbende er det teoretiske udgangspunkt og teoriernes egnethed overvejet nøje, og derfor er der løbende søgt ny litteratur i det omfang det har været nødvendig for projektets udvikling.

For en kvalitativ undersøgelse kan det tilnærmelsesvist siges at være irrelevant at kræve objektivitet og reliabilitet. Hverken specialets metodiske eller videnskabsteoretiske ophav har som formål at

efterstræbe reproducerbarhed eller søge én objektiv sandhed. Dog forekommer det relevant, at oversætte begrebet reliabilitet til *pålidelighed* (Kvale & Brinkmann 2009, 268-271).

Pålideligheden er i undersøgelsen søgt styrket ved at tydeliggøre de metodiske og processuelle overvejelser, så de bliver synlige for læseren. Dette gøres blandt andet ved at ekspliciterer projektets empiriske fremgangsmåde, procesafklaring og analysestrategi.

## **2.4 Videnskabsteori**

I dette afsnit defineres projektets videnskabsteoretiske afsæt. Der vil til at starte med, blive redegjort overordnet for nogle centrale elementer af socialkonstruktionismen og poststrukturalismen, da disse to aspekter overordnet set har haft indflydelse på den erkendelsesmæssige tilgang til projektets metode og analyse. Dernæst vil en mere uddybende præsentation af den kritiske diskursanalyse følge, fordi denne tilgang har været inspiration for specialets analyse af de offentlige digitaliseringsstrategier. Der vil i særlig grad tages udgangspunkt i Norman Faircloughs udlægning af kritisk diskursanalyse, som den beskrives i *Critical Discourse Analysis – the critical study of language* (Fairclough 1995) samt bogen *Diskursanalyse som teori og metode* (Jørgensen og Phillips 2008), hvor forfatterne foretager en direkte bearbejdning af Faircloughs kritiske diskursanalyse og giver konkrete analyseværktøjer til en empirisk undersøgelse.

### **2.4.1 Nøglepræmisses for den kritiske diskursanalyse**

Inden for det diskursanalytiske felt kan man overordnet tale om tre forskellige tilgange; diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi (Jørgensen og Phillips 2008, 9-11). Specialet vil ikke komme nærmere ind på forskellene mellem disse tilgange, men blot etablere en forståelse af det diskursanalytiske felt, som værende et omfattende og komplekst felt med mange variationer. Tilgangene har dog et fælles socialkonstruktionistisk udgangspunkt; blandt andet i deres syn på sproget og deres individopfattelse, hvor også den poststrukturalistiske ideologi om at udforske og afdække magtrelationer i samfundet, har været grundlaget for nogle af de mest anvendte diskursteorier<sup>2</sup> (ibid.).

Socialkonstruktionisme er en samlebetegnelse for flere teorier, herunder kritisk psykologi og diskursanalyse, og udgør derfor en multidisciplinær erkendelsesteori, som dækker over elementer af filosofi, lingvistik og sociologi (Burr 2003, 1). Socialkonstruktionismen er blot én konstruktivistisk tilgang til videnskabelig erkendelse, hvor ordet »konstruktion« henviser til dét at viden er noget der

---

<sup>2</sup> Blandt andet tager Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, som anses for at være én af de tre overordnede tilgange til det diskursive felt, udgangspunkt i mange af de poststrukturalistiske pointer (Jørgensen og Phillips 2008, 15)

*produceres* af mennesker. I den socialkonstruktionistiske udlægning af konstruktionsbegrebet ligger, at viden om verden, som mennesket erkender den, er et fælles produkt af sociale forhandlinger, der aldrig skal forstås uafhængigt af konteksten (Jørgensen og Phillips 2008, 13; Burr 2003, 2-5). Socialkonstruktionismen beskæftiger sig således ikke med en objektiv verden, men udelukkende med den (subjektive) virkelighed, der opstår i sproglige og menneskelige relationer. Socialkonstruktionistiske tilgange er så mangfoldige, at det kan være svært at indramme disse og give én overordnet karakteristik, der dækker dem alle. Dog har Burr (2003) opstillet nogle generelle præmisser, der binder det socialkonstruktionistiske felt sammen – og som dermed også binder de diskursanalytiske tilgange sammen (Jørgensen og Phillips 2008, 13-14; Burr 2003, 2-5):

*En kritisk holdning til dét vi tager for givet*

Socialkonstruktionismen forholder sig kritisk og udfordrende til dét, der antages at være *sand viden* i samfundet. Virkeligheden er kun tilgængelig gennem menneskelig kategorisering, hvilket betyder at der ikke findes én virkelighed derude, men at al erkendelse og viden er produkter af netop måden verden kategoriseres på (Jørgensen og Phillips 2008, 13).

*Al forståelse af verden er kulturelt forankret*

Viden om verden er altid kulturelt og historisk indlejret, og den specifikke forståelse af verden vil således til enhver tid være afhængig af den aktuelle kontekst. Dette betyder samtidig, at den nuværende viden og måden at beskrive og forstå verden på, hverken er bedre eller mere sand end fortidens (Burr 2003, 2-5). Det er her, at diskursbegrebet får en særlig plads, da diskursive praksisser er en form for konstruktion og historisk forhandling over tid (Jørgensen og Phillips 2008, 14).

*Viden opretholdes af sociale processer*

Ifølge socialkonstruktionismen er viden skabt og udviklet i sociale relationer, og det er særligt gennem den sproglige interaktion, at viden produceres. Det betyder, at dét der anses for sand viden, blot er den aktuelt forhandlede og accepterede konstruktion af verden (ibid.). Der er således sammenhæng mellem de sociale konstruktioner af den verden, som vi aktuelt indgår i, og den menneskelige adfærd i samfundet. Forståelsen af verden påvirker de sociale praksisser, idet konstruktionen af viden og erkendelse har konkrete sociale konsekvenser (ibid.).

Socialkonstruktionismen kan siges at være en bred kategori, som poststrukturalismen er en del af. Poststrukturalismens pointer og idéer er derfor den anden nøglepræmis for, at forstå det diskursive felts ophav. Den analytiske ambition for poststrukturalismen er, ifølge Esmark et al. (2005, 19), at synliggøre og kortlægge de strukturer, der udgør fundamentet for et fænomens eller en genstands meningsfuldhed. Sproget skal i den forbindelse forstås som en *form*, snarere end et indhold, og sproget er hermed en repræsentation af de bagvedliggende strukturer og magtrelationer, der opstår mellem mennesker (ibid.). Hvor socialkonstruktionismen har til formål at *afdække* de strukturer i samfundet, som opleves naturlige og indlysende, forholder poststrukturalismen sig mere *kritisk* over for strukturernes ophav og dialektik (ibid., 25).

#### **2.4.2 Faircloughs kritiske diskursanalyse**

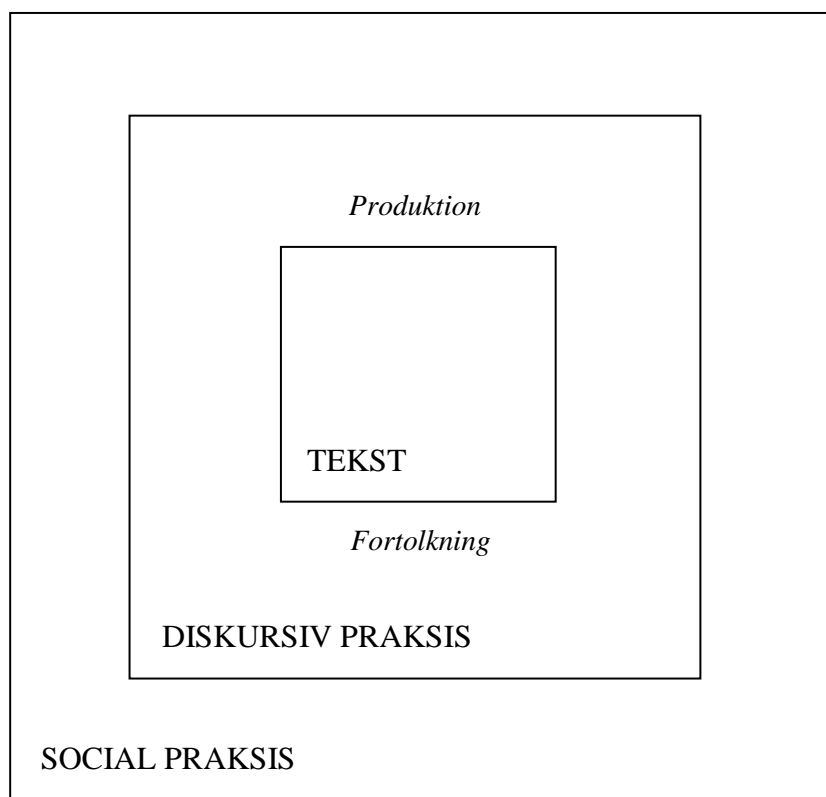
Specialet har i særlig grad ladet sig inspirere af Norman Faircloughs udlægning af den kritiske diskursanalyse, hvorfor dette afsnit vil præsentere nogle af de teoretiske redskaber, der har dannet grundlaget for specialets analyse af digitaliseringsstrategierne. Analysens afsæt er således Faircloughs kritiske diskursanalyse, herunder i særdeleshed forståelsen af diskursordner, der skal bidrage til forståelsen af, hvorledes diskurser konstrueres i teksterne og er med til at *skabe forandring*.

Faircloughs kritiske diskursanalyse er inspireret af de ovennævnte poststrukturalistiske idéer. Han er samtidig inspireret af kritisk teori, hvorfor der i særlig grad er fokus på, hvordan diskursernes fremstillinger bidrager til forandring (eller fastholdelse) af magtstrukturer i samfundet (Fairclough 1995, 15; Jørgensen og Phillips 2008, 15). Derfor kan man sige, at "*hovedinteressen i Faircloughs kritiske diskursanalyse ligger i undersøgelsen af forandring*" (Jørgensen og Phillips 2008, 15). Det er netop udviklingen og forandringen på uddannelsesområdet og digitaliseringen af folkeskolen, der er interessant for nærværende speciale. I det følgende er interessen derfor, hvorledes begreberne diskursorden, domæne og intertekstualitet kan anvendes som led i en mindre diskursanalyse af digitaliseringsstrategierne.

Fairclough har en tre-dimensionel forståelse af diskursbegrebet, idet han antager at ethvert tilfælde af sprogbrug er en kommunikativ handling, som altid består af tre dimensioner: en tekst, diskursiv praksis og social praksis (Fairclough 1995, 97-100; Jørgensen og Phillips 2008, 80).



For at illustrere den tre-dimensionelle forståelse, benytter han nedenstående model til at vise, hvordan de tre dimensioner er indlejret i hinanden (jf. figur 2):



**Figur 2** - Illustration af Faircloughs tre-dimensionelle diskursforståelse (Jørgensen og Phillips 2008, 80)

Modellens dimensioner skal alle medtænkes i enhver (kritisk) diskursanalyse af en kommunikativ begivenhed, hvilket netop er betegnelsen for regeringens digitaliseringsstrategier. Man skal konkret medtænke 1) tekstens sproglige og lingvistiske elementer; 2) de (diskursive) produktions- og fortolkningspraksisser, der er forbundet med teksten; og 3) den bredere sociale praksis eller felt, som den kommunikative begivenhed indgår i (Jørgensen og Phillips 2008, 80). Det er denne diskursanalytiske proces specialet vil anvende, når analysen tekstuel bearbejder strategierne (jf. afsnit 6.1).

Fairclough forudsætter, at den diskursive praksis er en central del af den sociale praksis, som både reproducerer og forandrer viden og (magt-)relationer gennem tekster, men som samtidig formes af andre sociale praksisser og samfundsmæssige strukturer (Jørgensen og Phillips 2008, 77; Fairclough 1995, 2). Det er med andre ord en central del af den kritiske diskursanalyse, at diskurser ikke kun er *konstituerende*, men også er *konstitueret* af ikke-diskursive elementer, og endvidere at

samfundsmæssige strukturer er med til at påvirke den mening, der produceres og fortolkes i diskurser og tekster (Jørgensen og Phillips 2008, 74).

Et centralt element af den kritiske diskursanalyse er begrebet diskursorden, der kan betegnes som *"summen af alle de genrer eller diskurser, som er blevet brugt inden for en social institution eller socialt domæne"* (Jørgensen og Phillips 2008, 83). Diskursordenen inden for et domæne består således af nogle specifikke genrer og praksisser, som muliggør bestemte fremstillinger af diskursen inden for netop dét domæne. Selv siger Fairclough følgende om konceptet:

*"I have adapted the concept of order of discourses from Foucault (1981) to refer to the ordered set of discursive practices associated with a particular social domain or institution (...) and boundaries and relationships between them"* (Fairclough 1995, 12)

Diskursordener handler derfor om, hvilket sprogbrug og hvilke praksisser der giver mening inden for et specifikt felt. Eksempelvis kan man tale om mediernes diskursorden, uddannelsessystemets diskursorden eller den offentlige sektors diskursorden. Indenfor hver af disse findes der mere eller mindre stærke og svage diskurser og diskursive praksisser, hvormed tale og tekst produceres og fortolkes (Jørgensen og Phillips 2008, 80).

Begrebet intertekstualitet skal i denne sammenhæng forstås som en måde, hvorpå der skabes forandringer inden for diskursordenen. *"Konkret sprogbrug viser altid tilbage til tidligere diskursive struktureringer: Man trækker altid videre på betydninger, der allerede er etablerede"* (Jørgensen og Phillips 2008, 15). En tekst trækker således altid på elementer og diskurser fra andre tekster og det er ved at sammenføje og etablere nye koblinger af diskursive formationer, at sproget kan være medvirkende til, at forandre diskurser og dermed også sociale praksisser (ibid.; Fairclough 1995, 134). Diskursordenerne er ikke konstante eller stabile, men kan ændre sig i takt med, at de diskursive praksisser og koblingerne mellem dem ændres.

Som før nævnt, er Faircloughs kritiske diskursanalyse eksplicit interesseret i at studere forandring, hvortil netop intertekstualitet (og interdiskursivitet<sup>3</sup>) er et nøglebegreb. Intertekstualitet handler om at undersøge, hvordan specifikke tekster trækker på tidligere tekster og deres sproglige formationer og ikke mindst, hvorledes forskellige diskurser kan blandes på tværs af diskursordener. Begrebet er et redskab til at undersøge, hvordan diskurser reproduceres, opretholdes og forandres (Jørgensen og Phillips 2008, 144). Det særegne ved netop Faircloughs kritiske udlægning af diskursanalyse,

---

<sup>3</sup> Begrebet interdiskursivitet dækker overordnet over det samme som intertekstualitet, hvorfor specialet vil nøjes med at uddybe sidstnævnte.

modsat Laclau og Mouffes diskursanalyse og diskurspsykologien, er at den er fokuseret på, at diskursive praksisser altid fungerer i et dialektisk samspil med sociale praksisser, ”og at disse andre sociale praksisser kan sætte nogle strukturelle begrænsninger for, hvordan diskurserne kan bruges og forandres” (Jørgensen og Phillips 2008, 144).

### **2.4.3 Operationalisering af den kritiske diskursanalyse**

Hvorfor har jeg så valgt, at tage fat i den kritiske diskursanalyse? Det har jeg blandt andet fordi den tilbyder et blik på samfundsmæssig forandring gennem en sprog- og tekstanalyse (Jørgensen og Phillips 2008, 78). Interessen har netop været at undersøge, hvordan processen fra den traditionelle til den mere digitale folkeskole finder sted, og det har derfor virket oplagt, at foretage en forholdsvis tekstnær analyse af regeringens digitaliseringsstrategier.

De diskurser, der artikuleres i materialerne, anses for at være aflejringer af allerede eksisterende diskurser, som er mere eller mindre accepterede inden for specialets domæne og genstandsfelt. Jeg betragter derfor diskursbegrebet som et analytisk redskab, jeg som forsker kan lægge ned over den udlægning af digitaliseringsprocessen på skoleområdet, der fremkommer ved en tekstanalyse af strategierne. At fokusere på diskursordenen, det vil sige den diskursive ramme snarere end en enkelt diskurs, giver den fordel, at fokus bliver *samspillet* mellem diskurserne (Jørgensen og Phillips 2008, 151). Når specialet undersøger, hvordan eksempelvis fænomenerne; digitalisering af uddannelsesområdet og digital læring italesættes, kan der således stilles spørgsmål til; hvilke konsekvenser disse artikulationer og diskurser har, for den forandring og udvikling, der sker på området.

Faircloughs diskursorden tilbyder en mulighed for, at undersøge samspillet mellem de forskellige diskurser, der konkurrerer i samme »rum«. Diskursordenen definerer en kompleks og modsætningsfyldt formation af diskurser, der hver især kæmper om at vinde accept og dominans inden for samme sociale område eller institution (Jørgensen og Phillips 2008, 146-147). En etablering af specialets diskursorden vil bidrage til, at skabe en mere nuanceret forståelse for diskurserne, der konstrueres i de to digitaliseringsstrategier. På den baggrund kan det siges, at dét domæne eller den diskursorden som specialets empiri opererer inden for, er den offentlige uddannelsessektor i Danmark. Kapitel 3 vil derfor præsentere en række relevante teoretiske vinkler, der hver især belyser netop denne diskursorden. Dette kan give et overordnet billede af, hvilke diskurser der anses for at være legitime og accepterede, og hvilke praksisser og kommunikationsformer på, der præger den etablerede diskursordenen.

Desuden er det relevant, for at kunne afdække den valgte diskursorden, at forholde sig »strategisk intertekstuel« til konteksten. Det betyder, at man bør *”læse andre undersøgelser, som kan give et fingerpeg om, hvordan de givne mønstre ser ud på netop dét domæne, man er interesseret i.”* (Jørgensen og Phillips 2008, 146). Derfor vil kapitlet "State of the art" præsentere noget af den forskning, der har været fremlagt på det aktuelle interessefelt (jf. kapitel 4). På den måde skabes et overblik over diskursordenen, som ikke ville være muligt inden for specialets rammer (da det ville kræve en større, mere tidskrævende og omfattende undersøgelse). Nærværende speciale kan derfor blot være med til, at give et kvalitativt indspark til det generelle billede af diskursordenen.

## **2.5 Analysestrategi**

Den første og primære analysedel (jf. afsnit 6.1) vil omhandle regeringens fællesoffentlige digitaliseringsstrategier, som forinden vil blive præsenteret mere uddybende (jf. kapitel 5). Dokumentanalyse er som før nævnt, en ofte anvendt metode i samfundsvidenskaberne og finder anvendelse inden for en lang række undersøgelsesområder. I denne sammenhæng vil specialet anvende elementer fra den kritiske diskursanalyse til at afdække, hvordan strategierne artikulerer den politiske dagsorden for udviklingen og digitaliseringen af folkeskoleområdet (Brinkmann og Tanggaard 2010, 137). Således vil den diskursive dokument- og tekstanalyse undersøge, hvordan de politiske tanker om it og digitale løsninger fremsættes i dokumenterne. Derigennem har specialet fokus på samspillet og udviklingen mellem de to tidsforskudte publiceringer (Regeringen et al. 2011; 2013). Dette gøres med henblik på at afdække stabilitet og/eller forandring inden for den etablerede diskursorden (jf. afsnit 2.4.3).

Den diskursanalytiske dokumentanalyse er grundlæggende en analytisk-induktiv undersøgelsesmetode. Det er dog værd at bemærke, at undersøgelsesprocessen i praksis ofte vil være en blanding af to yderpunkter: den analytisk-induktive og den hypotetisk-deduktive metode (Brinkmann og Tanggaard 2010, 144). En diskursanalyse, hvor jeg som forsker forholder mig konstruerende og fortolkende til domænet, er et eksempel på den analytisk-induktive dokument-analyse, idet materialet bearbejdes med henblik på at identificere udviklingsmønstre og forandringer over tid. Ved at afdække, hvorvidt de politiske og involverede aktører tillægger diskursive fænomener ny mening, kan specialets analyse være med til at identificere diskursive forandringer i regeringens digitaliseringsstrategi og dermed i samfundet og på skoleområdet (ibid., 145).

Jeg vælger i specialets analyse, at fokusere udelukkende på analyse og konstruktion af de diskurser, fænomener og intertekstualiteter, der direkte fremstilles og kan læses i materialerne.

Der afgrænses således fra at undersøge, hvordan digitaliseringsstrategierne læses og forstås af modtagerne. Desuden kan specialets resultater heller ikke sige noget om, hvad de ønskelige effekter og bagvedliggende tanker om strategierne har været. Dette havde krævet en anden undersøgelsesmetodik, hvilket ikke har været hverken ønskværdigt eller tilsigtet for den aktuelle vidensinteresse. Ambitionen har været at undersøge, hvordan regeringen og den offentlige sektor udbreder specifikke diskurser og (potentielt) forandrer skoleområdet via materialerne. Dermed er specialets hovedformål med dokumentanalysen, at undersøge artikulationer om digitaliseringen i undervisningsmiljøet.

Rent praktisk vil analysen gå samlet til de to digitaliseringsstrategier, da de overordnet set indeholder samme formål og sprogbrug samt indgår i samme diskursorden. Forskellen mellem de to materialer er udelukkende tidsperspektivet, idet de udgør samme dokumenttype, men er publiceret med et par års mellemrum. Jeg vil derfor afdække nogle fælles diskurser og sprogligt fremstillede fænomener, hvorefter specialet vil diskutere samspillet og den potentielle udvikling mellem de to publiceringer. På den baggrund kan man tilnærmelsesvist kalde det for en *intertekstuel kæde* af tekster, hvormed specialet kan belyse, hvordan digitaliseringsprocessens diskursive formationer forandres over tid (Jørgensen og Phillips 2008, 93).

Det primære interview med Ebbe vil løbende blive inddraget, til at understøtte den kritiske diskursanalyse. Citater og uddrag fra interviewet skal således være med til at understøtte analysen og diskussionen. Desuden vil en række sekundære empiriske data inddrages i et relevant omfang.

# KAPITEL 3

## Teori

---

*I dette kapitel vil specialets teoretiske udgangspunkt blive fremlagt. Teorierne er læst som baggrundsviden om feltet, og de beskæftiger sig hver især med elementer af det teoretiske krydsfelt mellem politik, pædagogik og digitalisering på skoleområdet. Disse teoretiske redskaber anvendes som fundament for den senere analyse og diskussion, i bestræbelserne på at besvare specialets problemformulering.*

### **3.1 Digital natives, digital immigrants**

Termerne *digital natives* og *digital immigrants* blev første gang omtalt i en artikel af samme navn fra 2001, skrevet af den amerikanske forfatter og foredragsholder Marc Prensky. Han har i mere end to årtier forsket og arbejdet med læring og uddannelse i den digitale tidsalder (Prensky 2001; 2012). I artiklen introducerede han en række relativt nye begreber og erkendelser om henholdsvis elever (digitale indfødte) og lærere (digitale immigranter), der belyste de ændrede læringskompetencer og uddannelsesvilkår, som ifølge Prensky var et begyndende resultat af den stigende digitalisering i samfundet.

Artiklen fra 2001 var blot startskud for interessen i netop digital læring og uddannelsessystemets teknologiske forandringer, og mange forskere har sidenhen belyst og skrevet om emnet (Prensky 2012, 67). Prensky selv har ligeledes arbejdet videre med begreberne, videreudviklet idéerne og flittigt udgivet artikler om emnet. I det følgende afsnit vil specialet præsentere nogle af Prenskeys tanker og begreber, i det omfang de findes relevante for nærværende speciale. Ligeledes vil jeg kortfattet afklare nogle af de kritikpunkter, der har været rejst mod idéen om en generation af digitale indfødte og deres medfødte digitale kompetencer.

#### **3.1.1 Digitale indfødte**

Digitale indfødte omfatter de generationer, der er født omkring eller efter midten af firserne og som dermed er opvokset med en markant større mængde tilgængelig teknologi og medier end deres forgængere. I den første artikel, omtaler Prensky denne teknologiske udvikling og mentale

forandring hos yngre mennesker og studerende som en *singularity* – en hændelse der ændrer tingenes tilstand så fundamentalt, at der ikke er nogen vej tilbage (Prensky 2001, 1).

Som følge af den stadigt stigende brug af teknologi og digitale medier i hverdagsammenhænge, herunder smartphones, computer(spil) og internet, er de digitale indfødte vokset op med radikalt forandrede muligheder for at benytte og forstå teknologiens potentialer. De er således ”...*native speakers of the digital language*” (ibid.). Prensky er én af fortalene for, at nutidens elever ikke kun repræsenterer naturlige og inkrementelle ungdomsforandringer, såsom tøjstil og sprog, men samtidig besidder radikalt forandrede mentale og praktiske kundskaber, set i forhold til indlæring og udnyttelse af teknologiens potentialer (ibid.).

### **3.1.2 Digitale immigranter**

Eftersom Prensky kategoriserede den nye digitale generation som værende *indfødte*, skulle han bruge en term, der kunne favne den ældre generation. Det vil sige, at den skulle favne alle dem, som ikke er født direkte ind i den digitale tidsalder, men som senere i livet har oplevet teknologiens fremkomst. Han valgte at kalde denne generation for *immigranter* (Prensky 2001, 2). Én af de væsentligste distinktioner er, at digitale immigranter i en senere fase af deres liv har skullet lære at forstå det nye teknologiske landskab samt omstille sig til nogle radikalt forandrede handlemuligheder. Som det er med andre typer immigration, skal de digitale immigranter omstille sig til en anden kultur og andre socialiseringsformer (ibid.). De skal ligeledes lære de indfødtes sprog, her værende det digitale sprog og de teknologiske muligheder, hvilket, ifølge Prensky, ikke foregår på samme måde, som hvis sproget er personens modersmål: ”... *a language learned later in life, scientists tell us, goes into a different part of the brain.*” (ibid.).

Der er naturligvis stor forskel på immigranternes evner, lyst og forudsætninger for at lade sig integrere og lære "sproget". Nogle vil lade sig fascinere af og påskønne de nye teknologiske muligheder – de vil derfor tilegne sig nye færdigheder og omstille sig relativt hurtigt og problemfrit. Dermed lever de tilnærmelsesvist på lige fod med de indfødte. Andre vil derimod lade sig skræmme af den nye kultur og vil måske have svært ved at forstå, acceptere eller værdsætte forandringerne – og de vil være knapt så omstillingsparate og villige til at tage de indfødtes sprog og kultur til sig (ibid.). Desuden vil der, i næsten alle tilfælde, forekomme en accent ved immigranternes digitale sprog – en accent, der vil variere i henhold til personens immigrationsproces.

### 3.1.3 Findes de digitale indfødte overhovedet?

Når man fremsætter nogle så revolutionerende og anderledes tanker, som dem Prensky arbejder med, er det kun naturligt, at der opstår modstand og kritik fra flere forskellige kanter. Jeg vil i det følgende kort opridsede et par af de kritikpunkter, der i årenes løb har været fremført i henhold til Prenskys idéer om digitale indfødte. Desuden vil jeg operationalisere disse teoretiske tanker i forhold til specialets analyse, efter som teorierne om digitale indfødte og immigranter anvendes til at analysere digitaliseringsstrategiernes iboende diskurser. Der foretages derfor ikke en direkte undersøgelse af relationen mellem elever og lærere i en empirisk undervisningssammenhæng.

Én af de mest fremtrædende kritikere af teorien om digitale indfødte er den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie. Hattie slog sit navn fast i 2009 med sit hovedværk *Visible Learning*, der efter sigende er verdens hidtil mest omfattende forskningsoversigt over, hvad der virker bedst i undervisnings- og læringssammenhænge i skolen (jf. afsnit 4.1.2). I bogen *Synlig læring og læringens anatomi*<sup>4</sup> bygges der videre på de oprindelige empiriske data og forskningsresultater, der forklarer nogle af læringens vigtigste principper og strategier. Desuden *punkterer* forfatterne en række myter om læring, blandt andet Prenskys teorier om digitale indfødte (Hattie og Yates 2014, 12).

Hattie anser nogle af Prenskys idéer og argumentationer for at være fornuftige. Eksempelvis når Prensky for mere end et årti siden diskuterede behovet for computere og teknologiske redskaber i undervisningen (Hattie og Yates 2014, 261). Fornuften bag disse antagelser er, at Hatties forskning viser, at al menneskelig og bevidst praksis, vil udvide ”... *den vidensbase, der er forbundet med den pågældende aktivitet (...) og gøre det muligt for den pågældende person at udvikle ekspertise*” (ibid., 262). Hatties anerkendelse består således i, at valide undersøgelser viser, at det gennemsnitlige (amerikanske) barn i dag bruger mere tid på digitale medier og computere, end barnet reelt set tilbringer i klasseværelset. Dermed kan man argumentere for, at disse børn potentielt har en veludviklet forståelse og kompetence i forhold til digitale medier, som lærerne ikke nødvendigvis besidder (ibid.).

Til trods for denne anerkendelse af dele af Prenskys idéer, mener Hattie, at teorien om de digitale indfødte er stærkt overdrevet. Han vurderer, at teorierne har skabt en wow-effekt hos en bred fagprofessionel lærerskare, og at forskellige højtstående aktører har ladet sig forblinde af den revolutionerende tankegang, som ellers ikke har nogen forskningsmæssige belæg fra evidensbaseret

---

<sup>4</sup> Originaltitel er *Visible Learning and the Science of How We Learn* (2014). Dansk udgave er oversat af Søren Søgaard



forskning (Hattie og Yates 2014, 262). Hattie hæfter sig blandt andet ved, at børnene bliver tillagt nogle egenskaber, de simpelthen ikke har. Dette drejer sig blandt andet om Prenskys antagelser om, at digitale indfødtes hjernekapacitet og kognitive funktioner adskiller sig markant fra tidligere generationers. Disse antagelser om fysiologiske forandringer hos digitale indfødte, tager Hattie afstand fra, idet han ikke mener, at dette i noget som helst omfang er dokumenteret gennem forskning. Dertil er det en af Hatties væsentligste pointer, at al forskning viser, at hjernen ikke indeholder specifikke funktioner, *"der gør det muligt for information at hoppe ud af skærmen og over i hovedet"* (ibid., 263).

Specialet forholder sig, på samme måde som Hattie, kritisk over for tanken om digitale indfødte som en helt ny "mennesketype". I kapitlet *State of the art* (jf. kapitel 4) vil jeg derfor foretage en kort fremstilling af Hatties forskning, idet denne anses for at have relevans for forståelsen af skoleelevers læringsmønstre og deres behov – eller mangel på samme – for it i undervisningen.

Til trods for, at specialet forholder sig kritisk til denne del af Prenskys teorier, findes det relevant at fokusere på hans bagvedliggende idéer om henholdsvis skolesystemets udvikling, generationernes forskellige tilgang til digitaliseringen og ikke mindst Prenskys anbefalinger om at turde omstrukturere og redefinere folkeskolen i takt med samfundets udvikling og elevernes fremtidige (digitale) behov. Desuden finder specialet retorikken om indfødte og immigranter interessant, ikke fordi det nødvendigvis kan optegnes så simpelt, men fordi den samme tankegang er at finde i digitaliseringsstrategierne. Det skal i den forbindelse påpeges, at Prensky selv bevæger sig mere og mere væk fra at opdele befolkningen i indfødte og immigranter, men han fastholder, at tankegangen skal forstås som en metafor: *"... I can remember the conversation in which I came up with the idea of a "digital immigrant accent" (...) To me, this was always the metaphor's most humorous – and one of its truest – aspects."* (Prensky 2012, 68). Det er på lignende vis specialet vælger at benytte Prenskys teorier som en metafor for diskursen om borgeren.

#### **3.1.4 Hvad betyder digitaliseringen for uddannelsessystemet?**

*"But this is not just a joke. It's very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language."* (Prensky 2001, 2)

Som citatet indikerer, opstår der et seriøst problem i det traditionelle uddannelsessystem som følge af digitaliseringen. Problemstillingen er, at de digitale immigranter ikke blot skal lære det nye

digitale sprog fra bunden, men at de samtidig forventes at *undervise* de ellers digitale indfødte i disse nye termer, teknologier og muligheder (ibid.). Dette forekommer at være en paradoksal og problematisk situation, da det på én og samme tid gør op med forestillingen om lærerne som *mere vidende* end eleverne og de traditionelle undervisningsformer, materialer og indhold i klasseværelset.

Da det dog ikke er den konkrete (forandrede) relation mellem lærere og elever, der er hovedfokus for nærværende speciale, vil jeg lade ovenstående problemstilling stå, som den hermed er fremsat. Derfor rettes fokus mod et mere generelt perspektiv om tankerne bag digitaliseringen i uddannelsessystemet – dog stadig med udgangspunkt i det overordnede forhold mellem indfødte og immigranter samt Prenskys udvidede tanker om transformationerne i uddannelsessystemet.

### **Tradition vs. fremtiden**

I sin første artikel stiller Prensky spørgsmålstegn ved uddannelsessystemets fremtidige metoder og indhold. Han fremsætter blandt andet en påstand om, at der relativt hurtigt vil være behov for, at nytænke og reformere skolernes pædagogik (Prensky 2001, 3). Her mener han, at skolerne og lærerne skal udvide deres forståelseshorisont om den metodologi, der undervises ud fra. Det betyder, at lærerne skal lære at kommunikere med eleverne på *elevernes* sprog og med udgangspunkt i *elevernes* ændrede digitale og interaktive indlæringskompetencer (ibid., 4). Ligeledes peges der på, at pædagogikken og undervisningens indhold er noget der nødvendigvis må nytænkes, hvis uddannelsessystemet i fremtiden skal inkludere og reelt set udvikle elevernes (digitale) kompetencer (ibid.). Prensky opererer i den forbindelse med termerne *legacy* og *future*:

**Legacy** – er det indhold vi kender fra det traditionelle curriculum. Det omfatter blandt andet læsning, regning, tekstanalyse og logisk tænkning. Det er stadig relevant, at skolerne underviser eleverne i legacy, men det er vigtigt at være bevidst om, at dele af indholdet med tiden vil blive *outdated* og irrelevant for folkeskolens curriculum (som fx Latin og Græsk) (Prensky 2001, 4).

**Future** – er indhold der retter sig mod nye teknologier og digitale medier. Dette drejer sig på den ene side om teknologiernes konkrete elementer, såsom; hardware og programmering, men samtidig handler det om, hvordan eleven arbejder *med* dette indhold – det vil sige elevernes it-dannelse i digital etik, politik, sprog og sociologi (ibid.).

Det er en væsentlig pointe, at Prensky understreger vigtigheden af fortsat at undervise både *legacy*- og *future*-indhold i skolen. Det betyder, at lærerne skal formå, at 1) foretage en omfattende oversættelsesproces af det traditionelle *legacy*-indhold til et mere opdateret sprog, og oveni dette 2) skal tilføje helt nyt og nytænkende *future*-indhold. Prensky påpeger, at dette bliver en tung og omfattende proces, og han er i tvivl om hvad der bliver sværest: *"It's not actually clear to me which is harder – "learning new stuff" or "learning new ways to do old stuff." I suspect it's the latter."* (Prensky 2001, 4). Den centrale pointe er, at Prensky efterlyser en pædagogisk diskussion i forbindelse med indførelse af it og digitale løsninger i skolen. Denne diskussion bør tage udgangspunkt i elevernes læring, samfundets fremtidige digitale behov og lærernes kompetencer.

### **3.1.5 Reformation af uddannelsessystemet**

I artiklen *"The Reformers are Leaving Our Schools in the 20<sup>th</sup> Century"* påpeger Prensky nødvendigheden af, at uddannelsessystemet skal reformeres og omstilles, hvis ikke der skal ske det (måske utænelige), at skolesystemet bryder sammen og efterlades af en hel generation af digitale indfødte og immigranter (Prensky 2012, 13-32). Den indledende pointe i artiklen er, at til trods for en øget fælles bevidsthed om uddannelsessystemets behov for udvikling og trods massive økonomiske indsprøjtninger og politiske tiltag, er der en risiko for, at intet af dette medfører positive resultater – simpelthen fordi der fokuseres på forkerte mål og midler (ibid., 14). Man sigter nemlig efter, at bringe mange af de succesfulde elementer fra det 20. århundrede med ind i det 21. århundredes uddannelsessystem med kun enkelte teknologiske tilføjelser. Det er netop denne tankegang; at dét der virkede førhen også vil virke på nutidens elever, der spænder ben for, at man kan reformere folkeskolerne og opbygge et nyt og fremtidsorienteret skolesystem (ibid.).

Prensky retter overvejende sin kritik *væk* fra lærerne (og eleverne), idet han påpeger, at disse ikke kan gøre så meget andet end blot at forsøge at opfylde de mange krav, der stilles inden for de lovgivningsmæssige rammer af et kaotisk uddannelsessystem (Prensky 2012, 17-18).

Kritikken rettes mod politikere og uddannelsesledere, der bliver nødt til at ændre syn på og retorik om, hvorledes den uddannelsesmæssige fremtid sikres. Der sættes svimlende beløb af til reformer i disse år – hvilket specialet senere vil komme ind på (jf. afsnit 3.2) – og disse har alle gode intentioner om at forbedre tingenes tilstand. Problemet er dog, at målene er af traditionel og gammeldags karakter, det vil sige; effektiviseringer, besparelser og bedre testresultater (Prensky 2012, 14-15). Selv hvis de forskellige politiske tiltag og reformer viser sig at medvirke til at øge

elevernes testresultater<sup>5</sup>, drejer det sig stadig om mange spildte milliarder kroner der postes i uddannelsessystemet. Spildte fordi der, ifølge Prensky, fokuseres på fortidige mål (det vil sige mål fra immigranternes fortid) og ikke på den pædagogiske udvikling og elevernes fremadrettede uddannelses- og kompetencebehov.

Én af artiklens overskrifter udtrykker det meget klart: *”Fix the Education, Not the System”* (ibid., 15). Det skal forstås således, at vi kan ændre nok så mange dele af systemet; skolerne, ledelsen, lærerne og deres timeantal mv., men for at få eleverne engageret i undervisningen og dens indhold, bør vi hellere forsøge at reformere selve pædagogikken og didaktikken (ibid.).

*”Most politicians – along with many education reformers – mistakenly believe that our current public school education, designed for an earlier, industrial age, is basically okay, although currently poorly implemented: if we can just find the teachers to teach it right, the thinking goes, and get our students to go through it, they will do better in life as a result. That may once have been the case for most students, but it no longer is. The context, the world, and our kids’ educational needs have changed radically, and we need a fresh approach to education.”* (Prensky 2012, 15).

Dette lange uddrag fra artiklen, skal understrege vigtigheden af, at man tør reformere og ændre nogle af de mest basale dele af skoleområdet frem for at foretage hurtige lappeløsninger og implementere kortsigtede udviklingstiltag. Prenskys tanker og idéer har naturligvis rod i det amerikanske uddannelsessystem, men han forholder sig indtil flere steder til den europæiske situation, hvor han ser nogle af de samme problemstillinger. Blandt andet er der en generel tendens til, at dem der går forrest for at reformere skolesystemet har et iboende ønske om at bringe fortidens succeser med ind i det fremtidige skolesystem, dog forklædt i nye teknologiske fåreklæder. Der forekommer internationalt en fælles bevidsthed om, at samfundet og dets industrier er under store forandringer, ikke mindst som følge af ny teknologi og digitale løsninger. Prensky påpeger, at der paradoksalt nok stadig kun er få uddannelsesledere og politikere, som tager initiativ til at reformere selve pædagogikken i folkeskolen (Prensky 2012, 16).

I det følgende vil specialet belyse udviklingen og digitaliseringen i den danske offentlige sektor, hvor flere reformer og politiske tiltag er med til at omforme og forandre folkeskolen.

---

<sup>5</sup> Herunder den internationale PISA-undersøgelse, der sammenligner skoleelevers kompetencer og testresultater i alle OECD-landene (uvm.dk).

## 3.2 Digitalisering i den offentlige sektor

Dette afsnit omhandler de strømninger og strukturer, der i løbet af det seneste årti har været med til at omdanne den offentlige sektor. På den baggrund redegøres der blandt andet for NPM's institutionalisering og den digitale tidsalders fremvækst (DEG). Herefter præsenteres teorien om den såkaldte *Hype Cycle*, og der fremsættes afslutningsvist en kritik af teknologibegejstringen.

### 3.2.1 Reforme og forandringer

Der tales ofte om, at den offentlige sektor er i krise, hvilket der på sin vis kan være noget om, især under og efter den internationale samfundsøkonomiske krise, der indtrådte i 2008 (Majgaard 2013, 13). Nærværende afhandling tager dog ikke udgangspunkt i den offentlige sektors situation som en krisetilstand, men derimod en offentlig sektor i forandring. Det offentlige har i løbet af det seneste årti, undergået en lang række transformationer og reformer (Greve 2012, 11). Grundlæggende for dem alle har været, at de har haft til formål at oparbejde og forme en mere omstillingsparat og forandringsvillig offentlig sektor på sigt.

Ph.D. og professor i offentlig ledelse og styring, Carsten Greve, fremsætter i sin bog *Reformanalyse* (2012) en række generelle teser om nyere tids reformer i den danske offentlige sektor (ibid., 13). Blandt andet peges der i bogen på, at reformer: tager tid, overlapper med andre reformer i ind- og udland, drives af politiske aktører med strategisk sigte for øje og er præget af kompromisser og ledelsesmæssige implementeringsudfordringer (ibid.). Desuden tager Greve udgangspunkt i, at reformer altid indsættes i en institutionel kontekst og at de kan føre til konkrete resultater, såsom »bedre undervisning i skolerne«, men at reformerne stadig primært er et udtryk for et politisk ønske om, at fremme en politisk styrkeposition (ibid., 14).

Regeringer vælger enten at reformere enkeltstående strukturer og processer eller at foretage samlede reformationer af hele institutioner, som eksempelvis folkeskolen (Greve 2012, 13). Disse reformer og transformationer er ofte top-down organiserede, det vil sige, at de typisk er politisk forankrede med henblik på ”... at fremme politiske mål, imødegå nye, tværgående udfordringer og/eller for at fremme deres lande/områders chance for samfundsøkonomisk succes.” (ibid.). Opsummerende kan det dermed siges, at det aktuelle speciale lægger sig op ad Greves definition af reformer, der lyder således:

*”Reformer er bevidste forsøg fra centrale politiske aktører på – gennem brug af idéer – at grundlæggende ændre institutioner og processer i den offentlige sektor med henblik på at få dem til at fungere bedre/gøre dem mere performance orienterede/skabe fordelagtige institutionelle positioner/skabe symbolsk opmærksomhed om politiske sager.” (Greve 2012, 16)*

Til trods for, at den før omtalte økonomiske krise ikke er hovedfokus for nærværende undersøgelse, har denne alligevel haft relevant indflydelse på den politiske udvikling og den har resulteret i en lang række finansielle stramninger og reformer (Majgaard 2013, 13). Danmark er blandt andet en del af en europæisk finanspagt fra 2012, der skal forpligte de medvirkende lande til at nedbringe budgettet for den offentlige sektor (ibid.). Med disse stramninger har den danske offentlige sektor, mere end nogensinde før, været nødsaget til at nytænke og omstrukturere store dele af velfærdsområdet – herunder uddannelsessystemet og folkeskoleområdet.

Ifølge Klaus Majgaard, der er selvstændig konsulent inden for offentlig velfærdsudvikling og styring, er de knappe ressourcer dog ikke den eneste grund til, at der er stigende behov for nytænkning af kerneydelser og velfærd (Majgaard 2013, 15). Samfundet befinder sig, ifølge Majgaard, i en generel forandringsproces, hvor det er nødvendigt at revurdere grundlaget og fokus for de forskellige offentlige institutioner og derigennem genoverveje indholdet af blandt andet folkeskolen og andre dagtilbud. Som eksempel på dette, beskriver Majgaard udviklingen af daginstitutionerne, som er gået fra i 1960'erne at have forankring i arbejdsmarkedsforanstaltninger, idet formålet med institutionerne var, at give kvinderne mulighed for at komme ud på arbejdsmarkedet og dermed bidrage til samfundets vækst. Først i 2007 fik daginstitutionerne sin egen lovgivning, der formulerer hvilke mål og kompetencer børnene skal tillære sig – det vil sige, en lovgivning der er forankret i børnenes kompetencer og læring (ibid.). Det samme forhold gør sig i høj grad gældende i udviklingen af folkeskolen, hvor der ses en tendens til, at *”de offentlige velfærdsydelser opbrydes og redefineres som del af samfundsudviklingen, og at dette ofte indebærer værdimæssige og politiske diskussioner.”* (ibid., 16). Opbrydningen kan blandt andet ses ved, at den nyligt indtrådte folkeskolereform (Undervisningsministeriet 2013) i høj grad fokuserer på målbare resultater og præcise krav til elevernes læring – i form af blandt andet Fælles Mål og elevplaner. Dertil forekommer en modtendens, der har øget fokus på skolens alment dannende og fællesskabsudviklende karakter (Majgaard 2013, 16).

### 3.2.2 NPM og DEG

Den intensiverede reformdagsorden, som har indfundet sig i løbet af det seneste årti, trækker i særdeleshed på idéen om New Public Management (NPM). Begrebet kan føres tilbage til begyndelsen af 1990'erne, hvor den britiske professor Christopher Hood som den første anvendte udtrykket i en artikel (Greve 2012, 36). Kernen i NPM er at betone markedsstyring og professionel ledelse i den offentlige sektor, og NPM er dermed en styringsfilosofi, der skulle sikre en balance mellem offentlige institutioners ressourceforbrug og de effekter, som ressourcerne er med til at skabe (Majgaard 2013, 46). I en lang årrække har den danske offentlige sektor været fokuseret på at målrette og trimme alle deres aktiviteter, således at efterspørgsel og prisdannelse er blevet styrende for produktionen af ydelser (ibid.).

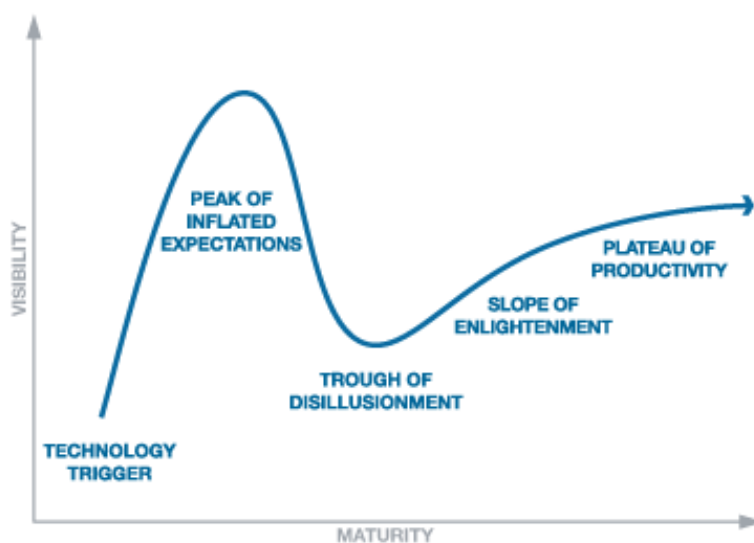
Dog er man i de seneste år begyndt at diskutere, hvorvidt NPM er ved at have nået et mæthedspunkt. NPM startede som en række styringsfilosofier og idéer, der løbende er blevet institutionaliseret og implementeret i hele den offentlige sektor, men man kan ikke længere kalde NPM for en "ny idé" (Greve 2012, 38). Idéerne bliver langsomt afløst af nye idéer og styringsmekanismer, men vil med sin dybdegående institutionalisering fortsætte med at sameksistere med disse nye tendenser. Blandt de nye alternativer til NPM finder man Digital Era Governance (DEG). Karakteristisk for DEG er, at it og ny teknologi bliver et centralt led i udviklingen af offentlige institutioner og deres relation til borgeren, idet samling af data og borgerbetjening nu kan aktiveres på tværs af sektoren ved hjælp af digitale løsninger (ibid., 39). Transparens, sociale medier og dataadministration er nøgleordene for DEG (ibid. 40-41). Specialet vil ikke gå yderligere i dybden med DEG og dertilhørende idéer, men vil blot påpege, at DEG potentielt kan udgøre et nyt og digitalt orienteret grundlag for den offentlige sektors ledelsesfilosofi.

Den såkaldte digitaliseringsreform i Danmark er en reform, fordi dens idéer er med til at ændre på både strukturer og processer på tværs af den offentlige sektor (Greve 2012, 54). Gennem systematisk indførelse af ny teknologi og digitale løsninger i de offentlige institutioner, søger de politiske digitaliseringsstrategier at skabe øget effektivitet og sammenhæng for både offentligt ansatte og borgere (Greve 2012, 54).

### 3.2.3 Gartner Hype Cycle

It-analysevirkomheden Gartner, der er en af verdens førende it-rådgivningsfirmaer, leverer hvert år indsigt i det teknologiske landskab og dets udvikling. Siden 1995 har de blandt andet udgivet den såkaldte *Hype Cycle for Emerging Technologies*, der illustrerer nye teknologiers liv på markedet og formålet er således, at beskrive processen hvormed teknologien får sit gennembrud, modnes og udbredes (b.dk 2014).

Figur 3 viser hvordan nye teknologier bevæger sig i gennem følgende fem faser (gartner.com):



Figur 3 - Illustration of Gartner Hype Cycle (gartner.com)

**Technology trigger:** En ny teknologi får et gennembrud, der får en betydelig opmærksomhed fra markedet og i samfundet. Lanceringen medfører stor pressebevågenhed og offentlig interesse (ibid.).

**Peak of inflated expectations:** Den næste fase beror på presseomtale og mediernes succeshistorier om den nye teknologi. Dette genererer stadigt stigende interesse og *hype* om teknologien/produktet (ibid.). På et tidspunkt rammes toppen [engelsk: *the peak*] og når dette sker, er forventningerne til teknologien skruet helt op – markedet og virksomhederne forestiller sig, at den nye teknologi med fordel kan bruges i næsten alle sammenhænge.



**Trough of disillusionment:** Denne fase indtræder, når teknologien fejler ved eksperimenter eller forsøg på implementering. Producenter og investorer begynder måske at falde fra, som følge af skuffende resultater og forventningerne til den nye teknologi daler til et minimum (ibid.).

**Slope of enlightenment:** Efter at teknologien i flere henseender ikke lever op til forventningerne, begynder man langsomt at se og forstå teknologiens reelle egenskaber. Nogle virksomheder fortsætter med at benytte eller udvikle teknologien og markedet genopdager stille og roligt nogle af de centrale fordele og anvendelsesmuligheder ved teknologien/produktet (ibid.).

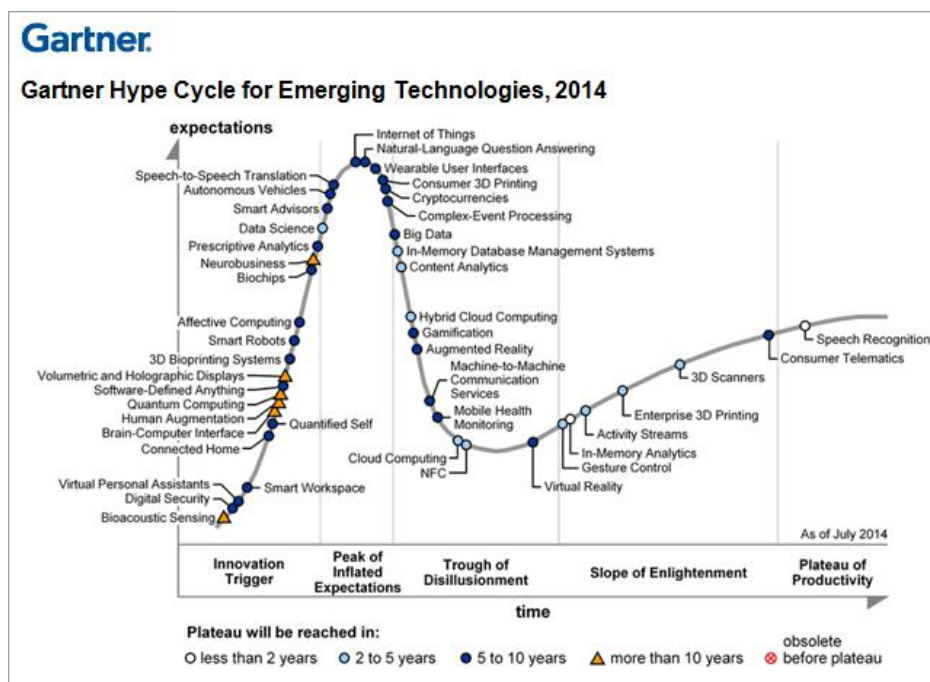
**Plateau of productivity:** I den sidste fase af hype-cyklussen er fordelene ved at være åbenlyse og bredt accepterede. Teknologien er med succes blevet implementeret i de rette kontekster og udviklingen foregår i et langsommere og mere stabilt tempo, hvor den løbende tilpasser sig omgivelserne og markedet (ibid.).

Hvert år udgiver Gartner således en ny *Hype Cycle*, der skal hjælpe virksomheder til at forstå, hvor på kurven bestemte teknologier eller digitale medier befinder sig i øjeblikket. Hype-cyklussen er relevant i mange analysemæssige sammenhænge, set i forhold til nye teknologier og digitale medier.

I den seneste udgave af cyklussen (jf. figur 4) er det især teknologien *gamification*, som specialet hæfter sig ved. Gamification<sup>6</sup> er et relativt nyt begreb for dét fænomen, at man tilsætter spilelementer til ting og situationer, som ikke i sig selv er spil (Gartner.com) – eksempelvis undervisningsmaterialer og digitale læremidler, der i den aktuelle kontekst er relevant. Da der ikke forekommer en teknologi på hype-cyklussen, som specifikt indbefatter digitale undervisningsløsninger, vælger jeg at benytte gamification, som en tilnærmelsesvis indikation på den proces, hvormed digitale læremidler er fremkommet som ny teknologi i det danske undervisningsmiljø. Dette gør jeg, fordi der i de seneste år har været en øget interesse for den såkaldte *spilbaserede læring* og der findes efterhånden talrige eksempler på, at de nye digitale læremidler og undervisningsformer indeholder spilelementer (Folkeskolen.dk 2015a).

---

<sup>6</sup> Ved søgning efter en dansk oversættelse af ordet *gamification* kommer (det lidt klodsede ord) »spilificering« frem og jeg har derfor valgt, at bibeholde den engelske term i projektet.



Figur 4 - Gartner Hype Cycle for 2014 (Forbes.com 2014)

Gamification lå i august 2014 i mellem *Peak of inflated expectations* og *Trough of disillusionment*, hvilket betyder at forventningerne til teknologierne bag gamification har ramt toppen og herefter så småt er gået ind i en fase med nogle mere nedslående resultater og eksperimenter (Gartner.com). Gamification kom første gang på *Gartner Hype Cycle* i 2011, hvor den var placeret i den første fase (mod *the peak*) og allerede i 2013 ramte den så toppen af forventninger til anvendelses- og implementeringspotentialer.

### 3.2.4 Kritik af teknologibegejstringen

*”Når det drejer sig om menneskelig læring, findes der simpelthen ikke nogen ny magi. Fordelen ved den digitale revolution som udtrykt i form af det, eleverne lærer, er blevet overdrevet. Som undervisere har forfatterne til denne bog over de sidste 40 år hørt om en kommende revolution i undervisningen, som skulle baseres på computerbaseret læring. Computere har helt sikkert vist sig at være værdifulde resurser, men der er ingen revolution.”*

(Hattie og Yates 2014, 263).

Citatet udtrykker den generelle skepsis over for fænomenet digitale indfødte og for den teknologibegejstring, der ofte har været at spore i samfundet og på uddannelsesområdet. Det er imidlertid ikke kun Hattie og Yates, der retter kritik mod teknologibegejstringen og de opskruede forventninger til it i undervisningssammenhæng.

Richard Mayer er en amerikansk uddannelsespsykolog og professor i psykologi ved University of California, og hans forskningsmæssige hovedinteresse er, hvordan mennesket lærer og hvordan forskningens resultater kan medtænkes i uddannelses- og læringsammenhænge (Mayer 2001, x). I bogen *Multimedia learning* (2001) præsenterer Mayer to forskellige tilgange til multimedier og digitale læremidler – en teknologicentreret tilgang og en læringscentreret tilgang (ibid., 8).

Den teknologicentrerede tilgang er, ifølge Mayer, den mest sete og anvendte tilgang til nye digitale medier. Det centrale fokus for denne tilgang er den banebrydende og nye digitale teknologi, hvilket medfører et fokus på de tekniske funktioner og muligheder. Man stiller derfor spørgsmål såsom: *"How can we use these capabilities in designing multimedia presentations?"*, hvorimod man ved den læringscentrerede tilgang stiller spørgsmål som: *"How can we adapt multimedia to enhance human learning"* (ibid.). Den store forskel er således, at man ved at forfølge den læringscentrerede tilgang, kan arbejde sig væk fra at tilpasse sig teknologien og i stedet lade teknologien tilpasse sig vores menneskelige behov. Mayer citerer i denne sammenhæng Norman (1993, p. xi): *"Today we serve technology. We need to reverse the machine-centered point of view and turn it to a person-centered point of view: Technology should serve us"* (Mayer 2001, 10-11).

Kritikken af den ofte overdrevne teknologibegejstring henviser blandt andet til fortidens fejlslagne forsøg på at transformere uddannelsessystemet via ny teknologi. En redegørelse om undervisningsrelaterede teknologier fra det 20. århundrede viser, at teknologierne ofte fejler som langsigtede redskaber til at revolutionere skoleområdet (Mayer 2001, 8). Det første eksempel fra redegørelsen er fra 1922, hvor Thomas Edison forudså, at filmens opfindelse ville revolutionere uddannelsessystemet i en sådan grad, at film som teknologi inden for få år ville supplere eller udrydde brugen af tekstbøger fuldstændig (ibid.). Et andet eksempel er fra 1932, hvor blandt andre Benjamin Darrow, grundlægger af Ohio School of the Air, proklamerede, at man snart ville se radioen revolutionere undervisningen, og at radioen inden længe ville være en lige så fast bestanddel af klasseværelset som tavlen og læreren (ibid., 9). De samme forudsigelser blev fremsat i forbindelse med tv'ets opfindelse.

Det sidste og seneste eksempel på denne type forudsigelser er fremkomsten af computere fra omkring 1960'erne og frem. Ligesom man forventede store forandringer i uddannelsessystemet som følge af både filmen, radioen og tv'et, fik computerteknologien hurtigt status af at kunne fremhæve og styrke elevernes læringskompetencer og resultater. Man forudså således, at computeren inden længe ville erstatte lærerne, men til trods for omfattende finansielle investeringer, der skulle understøtte computerbaseret læring i skolerne, viste målinger senere hen, at denne type

undervisning ikke fungerede bedre end den traditionelle lærer-baserede undervisning (Mayer 2001, 9). Hvad der, ifølge Mayer, er galt med disse forudsigelser om og forventninger til teknologien er, at de alle baserer sig på en teknologicentreret tilgang, hvor man forsøger at tilpasse menneskene (eleverne og lærerne) til teknologien, frem for at tage udgangspunkt i en holdning om, at teknologien skal understøtte den lærendes behov. Det styrende fokus har med andre ord været en interesse for og fascination af *selve* teknologien, hvilket bør erstattes af en pædagogisk interesse for at fremme menneskelig kognition og læringskompetencer (ibid., 10).

# KAPITEL 4

## State of the art

---

*Kapitlet har til hensigt at belyse central forskning om digitale læremidler og digitaliseringen af skoleområdet, da disse emner er relevante i forhold til specialets problemformulering og dermed vil udgøre det aktuelle forskningsområde. Formålet er således at tegne et klart billede af, hvilken forskningsinteresse der er på området og derved placere dette speciales forskning i feltet. Endvidere vil de fremsatte forskningsrapporter i relevant omfang blive inddraget i analysen og kan dermed anses som sekundær empiri til at understøtte det primære empiriske grundlag.*

Antager man, at én definition af videnskab er; at det er systematisk produktion af ny viden, bør man forinden analysen fremlægge den eksisterende viden om undersøgelsesemnet. Dette bør gøres, så der etableres en gennemsigtig og klar forståelse af specialets nyproducerede viden (Kvale og Brinkmann 2009, 128). Nedenfor præsenteres derfor nogle udvalgte og relevante forskningsrapporter og undersøgelser på området, hvilket skal give læseren en forståelse for den forskningsmæssige sammenhæng specialet indskriver sig i.

### **4.1 Relevante rapporter og undersøgelser**

#### **4.1.1 Bundsgaard og Hansens forskning**

*”Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler”* er titlen på en rapport fra juli 2013, hvor Thomas Illum Hansen og Jeppe Bundsgaard giver et forskningsbaseret bidrag til anbefalinger og kriterier i forbindelse med implementering af tilskudsordningen til indkøb af digitale læremidler (Hansen og Bundsgaard 2013, 1). Om rapportens formål skrives følgende:

*”Forskningsrapporten (...) udgør første delprodukt i en større effektmåling af digitale læremidler, som bliver gennemført i samarbejde med Rambøll Management Consulting og Boston Consulting Group. Projektet er finansieret af de 500 mio. kr., som regeringen har afsat i perioden 2012-2015 til at styrke anvendelsen af it i folkeskolen.”* (Hansen og Bundsgaard 2013, 3).

Regeringen besluttede i 2011 at afsætte 500 mio. kr. til at styrke og udvikle anvendelsen af it i folkeskolen, blandt andet ved at indføre en tilskudsordning til indkøb af digitale læremidler på skolerne. Forskningsrapporten har derfor til hensigt, at bidrage til stat, kommuner, skoler og læreres vurdering, brug og kvalitetssikring af de tilskudsberettigede læremidler (Hansen og Bundsgaard 2013, 3). Rapportens fokus er især de faglige og pædagogiske effekter, det vil sige, hvordan digitale læremidler har indflydelse på undervisningen, og hvilke didaktiske muligheder digitaliseringen medfører.

Der skelnes i rapporten mellem fire typer af digitale læremidler (ibid., 6-9):

#### **Repetitive læremidler**

Disse læremidler er designet med henblik på træning af simple procedurer, rutiner og/eller fakta. Eleven stilles en opgave, svarer og får umiddelbart efter feedback på om svaret er sandt eller falsk.

#### **Formidlende læremidler**

Formidlende læremidler er designet med henblik på at formidle viden om et fag, område eller et tværfagligt tema. Elevens forståelse kontrolleres med en test og der løses en opgave. Til sidst diskuteres emnet i fællesskab.

#### **Stilladserende læremidler**

Denne type læremidler har til formål at støtte elever og bygge et stillads op om deres refleksive erfaringer med et indhold inden for et fag eller emne. Gennem for eksempel interaktive dilemmaspil lader man eleven få styringen.

#### **Praksisstilladserende læremidler**

Disse læremidler er designet med henblik på at støtte eleverne (oftest i grupper) i at løse en virkelighedsnær opgave i en kompleks kontekst. Det kan eksempelvis være dialogstøttende læremidler, der stimulerer en dialog mellem elever på tværs af klasser.

En af de væsentligste pointer i rapporten er, at alle typerne af digitale læremidler virker på den ene eller den anden måde afhængig af konteksten. Det væsentlige er derfor, at lærerne får opbygget et sprog om de digitale muligheder og får oparbejdet en evne til kritisk at vurdere de nye typer læremidler og indholdskvaliteten (ibid., 13). For at styrke disse kompetencer hos skolerne og lærerne, mener forskerne, at det skal være tydeligt, hvad man vil have ud af den danske folkeskole:

*”Men hvad er det for en skole og en type undervisning, vi ønsker? Hvilke kompetencer er det, vi gerne vil udvikle hos eleverne? (...) Her har folkeskolereformen og andre udmeldinger trukket i den retning, at vi vil udvikle eleverne til at begå sig i det 21. århundrede. Her kræves evner til problemløsning, og det virker repetitive og formidlende læremidler altså ikke ret godt til”*

(citat Jeppe Bundsgaard, folkeskolen.dk 2013b)

Rapporten fastslår, at støttekronerne har været med til at sætte gang i markedet for udvikling af digitale læremidler. Samtidig påpeges det, at indholdet af disse læremidler ikke nødvendigvis er af højeste kvalitet, fordi kravspecifikationerne ikke har været præcise nok og fordi brugernes vurderingsevne endnu ikke har været veludviklet. Bundsgaard vurderer på baggrund af rapportens resultater, at: ”... *der ikke er nogen grund til, at vi giver penge til repetitive [digitale, red.] læremidler. De klarer sig fint, og de bidrager ikke med noget væsentligt til skolen.*” (ibid.) Forskerne kommer således frem til, at det vigtigste i den næste fase af digitaliseringen er, at kommuner og skoler begynder at bruge rapportens kriterier til at stille krav til de læremidler, der indkøbes.

#### **4.1.2 John Hatties forskningsprojekt**

Ovenstående rapport trækker blandt andet på John Hatties omfattende forskningsprojekt, der er et studie af skoleelevers metakognitive færdigheder (Hattie 2009). Sammen med et forskerhold har han undersøgt omkring 800 metaanalyser, der baserer sig på godt 60.000 undersøgelser. I alt vurderes det, at i omegnen af 245 millioner lærere og elever verden over har deltaget i Hatties forskningsprojekt (gymnasieskolen.dk). Hatties forskning omfatter således en afdækning af, hvilke didaktiske faktorer der spiller ind på børns læring og forskningen er blevet omsat til en komplet oversigt over påvirkningsfaktorer og effektstørrelser for elevernes læring. I forbindelse med måling af læringsmæssige effekter ved computerassisteret undervisning viser Hatties forskning, at der samlet set kan måles en effekt<sup>7</sup> ved brug af denne type værktøjer (=0,37), men samtidigt at man kun 25 ud af hundrede gange vil få effekt af undervisning med it og teknologi (Hattie 2009, 220).

Nogle af de mest bemærkelsesværdige konklusioner i forbindelse med computerassisteret undervisning er, at it kan øge *sandsynligheden* for læring, men it er ingen garanti for bedre læringsudbytte i sig selv (ibid., 221). Det bliver ligeledes konkluderet, at der kun viser sig en fordel ved at anvende computere som supplement til undervisningen, og dermed ikke som en erstatning for lærerstyring (ibid., 222). Forskningen viser endvidere, at der er bedre effekter, hvis eleverne selv er styrende for læringsaktiviteten. Desuden er det en relevant konklusion, at effekten ved teknologiassisteret undervisning øges markant, hvis eleverne bruger computerne i fællesskab med andre elever, end hvis de arbejder hver for sig (ibid., 225f).

---

<sup>7</sup> Hatties forskning har resulteret i en ranking-liste over effekter, hvor 0 betyder at ingen læring er opnået. Den gennemsnitlige effekt af at gå i skole er målt til at være 0,4, hvorfor man i skolen bør gå efter indsatser, der giver effekt på omkring eller over 0,4. (Hattie 2009)

Grundlæggende konkluderer Hatties forskning, at brugen af it i undervisningen er mere kompleks end som så. Anvendelsen af teknologi i undervisningen er afhængig af den pædagogiske kontekst, den foregår i, og man bør derfor have fokus på, hvordan it påvirker den didaktiske del af undervisningen.

#### **4.1.3 Undersøgelse fra Vordingborg Kommune**

I Vordingborg Kommune har man valgt at udarbejde en afdækningsundersøgelse af lærernes brug af it og digitale læremidler i folkeskolen (Carlsen et al. 2013, 7). I den kvalitative undersøgelse er der foretaget interview med i alt 14 lærere, fem skoleledere og fem it-didaktiske vejledere i kommunen (ibid., 12). Rapporten afsluttes med en række samlede anbefalinger, hvoraf især styrkelse af procesledelsen og forandringskommunikationen er centrale. Rapporten afdækker en række problemer ved selve implementeringen af it-strategierne, og det anbefales derfor, at den offentlige forvaltning i højere grad formår at kommunikere og fremføre argumentationen for de pædagogiske og didaktiske rationaler ved digitaliseringsstrategien (ibid., 105).

Desuden ytres der i rapportens empiriske data en generel forvirring over, hvorledes den tekniske og den didaktiske udvikling hænger sammen. Eksempelvis fremhæver skolelederne gentagne gange, at digitaliseringsindsatsen giver mulighed for bedre fraværsregistrering og datadeling, men samtidig udviser ingen af de adspurgte informanter forståelse for, hvordan digitaliseringsstrategiernes vision om styrket faglighed og pædagogik skal indfries i praksis (ibid., 29).

Rapporten konkluderer derfor, at der er brug for bedre kommunikation om og flere argumenter for implementeringen af digitale løsninger i folkeskolen, hvis den digitale skole ikke kun skal forblive en vision i et kommunalt makroperspektiv (ibid., 28).



# KAPITEL 5

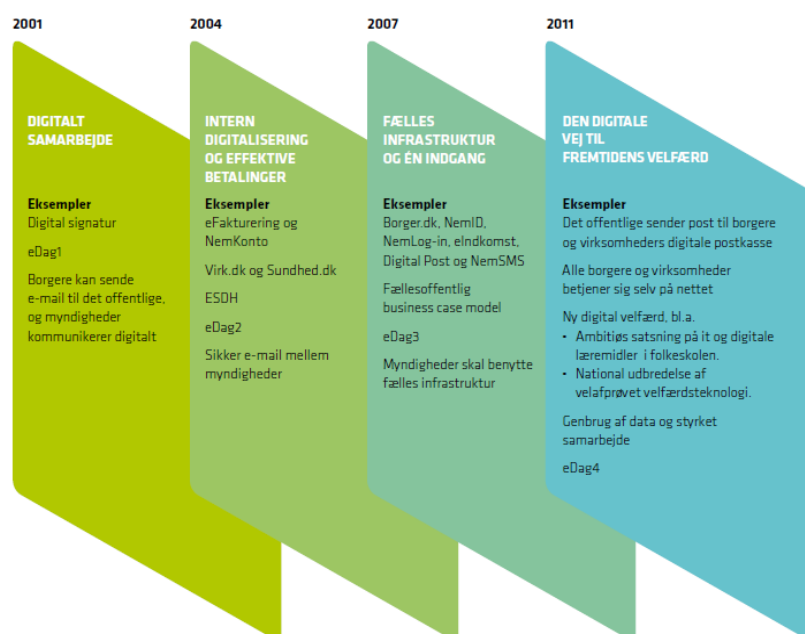
## Præsentation af empiri

I kapitlet præsenteres den empiri, der ligger til grund for specialets vidensinteresse og analyse. Der er tale om to forskellige typer af empirisk materiale. Først og fremmest digitaliseringsstrategierne fra henholdsvis 2011 og 2013. Derudover et kvalitativt interview med en ekspert fra undervisningsforlaget Alinea. Desuden består det empiriske grundlag af et sekundært interview med en redaktionschef fra samme forlag samt en række forskningsrapporter og empiriske undersøgelser fra praksisfeltet.

Til at starte med præsenteres digitaliseringsstrategierne: først en præsentation af strategiernes samlede formål, dernæst uddybes hver af strategierne særskilt. Herefter præsenteres begge de kvalitative interviews og deres form, for at give læseren indblik i relationen mellem forlaget, interviewenes indhold og jeg som forsker.

### 5.1 De fællesoffentlige digitaliseringsstrategier

Danmark er, ifølge OECD, internationalt i front med digitaliseringen af den offentlige sektor (Regeringen et al. 2011, 8). I materialet fra 2011 vises denne oversigt over de seneste års udgivelser af digitaliseringsstrategierne i Danmark:



Figur 5 - 10 års digitaliseringsstrategi for den offentlige sektor i Danmark (Regeringen et al. 2011, 8)

Jeg vælger i det aktuelle speciale, at fokusere på de to seneste udgivelser; *Den digitale vej til fremtidens velfærd* (2011) og *Digital velfærd - En lettere hverdag* (2013). Det valg er truffet fordi de dækker over den periode, hvor især folkeskoleområdet har været præget af digitaliseringen – blandt andet gennem skolereformen fra 2013 og ved indførelsen af en tilskudsordning til indkøb af digitale læremidler fra 2012. På figuren ovenfor kan man også se, at det er siden 2011, at folkeskoleområdet bliver nævnt som et hovedområde for digitaliseringsstrategierne (jf. figur 5). Ovenstående udgør derfor begrundelsen for specialets valg af de to strategier.

Strategierne er udarbejdet i et samarbejde mellem Regeringen, KL og Danske Regioner og udgives af Digitaliseringsstyrelsen (digst.dk 2014a). Om Digitaliseringsstyrelsen står der blandt andet, at den blev etableret i 2011, for at udgøre et fælles grundlag for samarbejdet mod et digitalt Danmark på tværs af sektorer (digst.dk 2014b). Dette bliver understøttet af følgende citat fra styrelsens hjemmeside, men der lægges samtidigt op til, at de offentlige institutioner og aktører selv har et stort ansvar i arbejdet med digitaliseringen:

*”Den digitale omstilling baserer sig derfor på et unikt fællesoffentligt samarbejde, som Digitaliseringsstyrelsen på mange områder faciliterer, men hvor alle deltagende parter har et stort ansvar for, at vi sammen kommer i land med et mere digitalt offentligt Danmark.”* (digst.dk 2014b)

Styrelsens formål og opgave er således, at fungere som den faciliterende og samlende part for digitaliseringen af den offentlige sektor, og de løbende publiceringer af strategimaterialer skal derfor ses som en måde, hvorpå de fælles og overordnede initiativer og retningslinjer udstikkes. Desuden fungerer strategierne som en konkret tekstfremstilling af de politiske og ambitiøse målsætninger, der skal præge og forandre hver af de offentlige sektorer og institutioner herunder. Modtagerne af strategierne kan således anses for, at være både det offentlige og private erhvervsliv, offentlige ledere og medarbejdere samt borgerne i det danske samfund (ibid.).

Eftersom specialets interesseområde er den offentlige uddannelsessektor, herunder især digitaliseringen af folkeskoleområdet, vil hovedfokus for analysen af strategierne være de initiativer og tiltag, der beskæftiger sig med netop denne sektor. Til trods for dette særskilte fokus vil jeg også inddrage og analysere nogle af de mere generelle passager af strategierne – såsom forord, indledninger og overordnede afsnit – for at skabe overblik over teksternes genrer og diskurser på et generelt plan inden for diskursordenen (jf. afsnit 2.4.2 og 2.4.3).

Specialet afgrænser sig dog fra, at undersøge og analysere de initiativer og tiltag, der direkte omhandler andre offentlige sektorer end uddannelsessektoren.

### **5.1.1 Den digitale vej til fremtidens velfærd 2011-2015**

Strategien fra august 2011 er den fjerde i rækken af digitaliseringsstrategier (jf. figur 5). På styrelsens hjemmeside står der blandt andet, at *"(...)strategien har til formål at modernisere danskernes velfærd og effektivisere den offentlige sektor."* (digst.dk 2015). Udgivelsen har tre hovedspor, der overordnet skal sørge for at *sætte endnu mere fart på* anvendelsen af digitale og teknologiske løsninger i den danske offentlige sektor (Regeringen et al. 2011, 3). Hovedsporene i strategien er:

#### **Spør 1: Slut med papirblanketter og brevpost**

Implementering af obligatoriske digitale løsninger for virksomheder og borgere (ibid., 5).

#### **Spør 2: Ny digital velfærd**

Konsekvent indføring af digitalisering, velfærdsteknologi og it-værktøjer på især sagsbehandlings-, ældre- og skoleområdet (ibid., 6).

#### **Spør 3: Tættere offentligt digitalt samarbejde**

Sikring af digitale systemer, vidensdeling, koordination og infrastruktur i forbindelse med grunddata og lovgivning (ibid., 7).

Som før nævnt vil specialet, udover de generelle afsnit i strategierne, fokusere på de initiativer, der omhandler folkeskoleområdet, hvilket især drejer sig om spor 2. Et af punkterne under spor 2 er netop, at der skal foretages *"... en ambitiøs satsning på anvendelse af it i folkeskolen. Der investeres op mod 1,5 mia. kr. i, at bringe folkeskolen ind i den digitale fremtid"* (ibid., 5). Regeringen har investeret 500 mio. kr. og kommunerne i omegnen af 1 mia. kr. til at skræddersy undervisningen og udvikle digitale løsninger i folkeskolen, hvilket konkret udmønter sig i følgende initiativer (Regeringen et al. 2011, 23):

1. Støtte til indkøb af digitale læremidler.
2. Adgang til velfungerende it i undervisningen
3. Klare mål for anvendelsen af it og digitale læremidler og læringsmål.
4. Forskning i it-baserede læringsformer.

### 5.1.2 Digital velfærd - En lettere hverdag 2013-2020

Som en videreudvikling af ovenstående strategi fra 2011, udkom *Digital velfærd - En lettere hverdag* i september 2013. Formålet med denne udgivelse er i særlig grad, at tilskynde selve digitaliseringsprocessen og hastigheden, hvormed denne implementeres på de store velfærdsområder:

*”Med Strategi for digital velfærd skal effektive digitale velfærds løsninger hurtigere gøres til standard. Ikke undtagelser. (...) I 2020 skal innovative og effektive digitale løsninger indgå naturligt i kernevelfærden på sundhedsområdet, socialområdet og undervisningsområdet”*

(digst.dk 2014a).

Man kan således fornemme, at strategien skal sætte skub i de tidligere fremsatte initiativer og den består nu af syv fokusområder, der hver indeholder en række initiativer (Regeringen et al. 2013, 6). Ud af de syv fokusområder er det i særdeleshed to områder, der er relevante i forbindelse med nærværende speciale. Det drejer sig om fokusområde 5) *Digital læring og undervisning* og fokusområde 6) *Digitalt samarbejde på undervisningsområdet* (ibid., 16-19). Desuden fremsættes der to centrale ledetråde for strategien, henholdsvis »Borgerne som mere aktive medspillere« og »Mere effektiv og sammenhængende velfærd« (ibid., 4).

## 5.2 Kvalitative interviews med to eksperter

Specialets vidensinteresse har rødder i min personlige relation til og interesse for forlagsbranchen generelt, hvilket tidligt i processen har haft indflydelse på valg af specialeemne. Det var derfor også gennem netværk i branchen, at jeg fik kontakt til Ebbe Dam Nielsen, som er forlagsdirektør ved Alinea. Gennem uformelle samtaler og møder med Ebbe om mit studie, speciale og interesser åbnede der sig nogle potentielle undersøgelsesområder, som netop relaterede sig til både Alineas læremidler og udvikling, og som samtidig relaterede sig til kandidatstudiets teoretiske rammer.

Der blev således etableret en aftale om, at specialet i et eller andet omfang skulle omhandle Alinea og deres udviklingsarbejde med digitaliseringen og digitale læremidler til folkeskolen.

Undervisningsforlaget Alinea er et af Danmarks ældste og største forlag til grundskolen og har siden 1996 leveret både trykte og digitale læremidler. Alinea er en del af det store forlagshus Lindhardt og Ringhof, der ejes af mediekoncernen Egmont (alinea.dk 2015).

Ebbe Dam Nielsen, som er specialets primære ekspertinformant, har i mere end 10 år været Alineas topdirektør, men fungerer i dag som forlagschef med særskilt fokus det digitale læremiddel Flexbog og på salg af digitale løsninger til udlandet (bilag 5, s. 1).

Ved det første konkrete afklaringsmøde i november 2014, havde Ebbe inviteret redaktionschef Rikke Bay med, da hun havde større indsigt i selve læremidlerne, de pædagogiske overvejelser ved digitaliseringen og direkte kontakt til folkeskolelærere. Min relation til disse to informanter er udelukkende bygget op om den aktuelle specialekontekst, idet jeg ikke førhen har kendt disse to personer, trods min fortidige ansættelse i Egmontkoncernen.

# KAPITEL 6

## Analyse og diskussion

---

*I dette kapitel fremsættes specialets analyse og diskussion i samlet form. Det todelte empiriske grundlag – digitaliseringsstrategierne og det kvalitative interview – vil samlet blive analyse-mæssigt bearbejdet og diskuteret. Kapitlet vil, som nævnt i analysestrategien (jf. afsnit 2.5), omhandle en kritisk diskursanalyse af digitaliseringsstrategierne, hvormed specialet vil undersøge, hvordan afsenderen formulerer og konstruerer diskurser om digitaliseringen af folkeskolen og om de digitale borgere og aktører. Den kvalitative empiri, herunder både interviews og sekundære forskningsrapporter, vil blive inddraget for at understøtte og kvalificere diskursanalysen.*

### **6.1 Analysedel 1: Digitaliseringsstrategierne**

Regeringen, KL og Danske Regioner står bag de to aktuelle fællesoffentlige strategier for digital velfærd (Regeringen et al. 2011; 2013). Afsenderen etablerer indledningsvist læserens forståelse for vigtigheden af, at der snarest muligt bør blive taget hånd om nogle af de administrative og økonomiske udfordringer, hvis fremtidens velfærd skal sikres (Regeringen et al. 2011, 4). Blandt andet påpeges det, at den internationale finanskrisen har omdannet det fortidige økonomiske overskud på statsbudgettet til underskud, hvilket skaber en brændende platform for den offentlige sektor, der medfører et øget behov for trans- og reformationer (Greve 2012, 11).

Ved at læse og bearbejde strategierne med kritiske diskursanalytiske briller kan man se, at teksternes formuleringer og sprog indordner sig i nogle hovedtemaer inden for diskursordenen. I begge strategier kan man blandt andet identificere en diskurs om, at digitaliseringen kan sidestilles med effektiviseringer og besparelser. Borgeren tildeles desuden nogle diskursive positioner og handlemuligheder i forbindelse med digitaliseringen, hvilket anses for at være en relevant diskurs at undersøge, idet borgeren i uddannelsessektoren blandt andet er umyndige elever. Med udgangspunkt i disse diskurser og temaer, vil specialet hermed foretage en mindre diskursanalyse af de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier.

### 6.1.1 Diskursen om digitaliseringen som et effektiviseringsredskab

En central og hyppigt anvendt diskurs i strategierne er formuleringerne om digitaliseringen som et redskab til at effektivisere hele den offentlige sektor. Allerede i den relativt korte indledning, finder man ikke færre end fem direkte sproglige formuleringer om digitaliseringens effektiviseringspotentialer (Regeringen et al. 2011, 3-4). Blandt andet formuleres det, ”... at vi nu kan udnytte it og ny teknologi mere intensivt til at modernisere og effektivisere den offentlige service i fx vores folkeskoler (...)” (ibid.).

I citatet nævnes det, at ”vi kan udnytte” ny teknologi og digitale medier til at effektivisere offentlige institutioner. Her får man fornemmelsen af, at der henvises til nogle mennesker bag handlingen – altså at der er nogle offentlige medarbejdere eller menneskelige aktører, der i fremtiden skal udnytte de nye teknologier. Hermed bliver en relativt stor del af ansvaret for digitaliseringens succes pålagt de offentlige medarbejdere ude i institutionerne. Særligt tildeles de et ansvar, fordi de mange formuleringer om, hvor store effektiviseringsmuligheder digitaliseringen medbringer, i høj grad giver indtryk af, at afsenderen har store forventninger til implementeringens uforbeholdne succes (ibid.). Der er samtidig en undertone af at afsenderen, som i dette tilfælde er regeringen og den øverste ledelse af forvaltningen, selv påtager sig en del af ansvaret for udbredelsen af digitaliseringen. Eksempelvis ved at skrive, at ”med Strategi for digital velfærd lægger vi sporene til fremtidens velfærd. Strategien skal medvirke til, at vi hurtigere får udbredt velafprøvede, effektive velfærds løsninger.” (Regeringen et al. 2013, 3). I begge strategier bliver det nævnt, at formålet med materialerne er, at få sat mere fart på omstillingen og bidrage til at realisere digitaliseringsindsatserne ude i praksisfeltet (ibid., 3-4; 2011, 3). På den vis anses afsenderen for, at påtage sig en del af ansvaret for facilitering af forandringsprocessen, hvilket udviser en aktiv og ledende rolle og som samtidig giver en stærk og magtfuld position i processen.

Der er på samme tid, særligt i 2011-strategien, en artikulation om at digitaliseringen er en aktiv aktør i sig selv. Blandt andet står der, at man i mange tilfælde vil se, at ”digitale løsninger eller ny teknologi [kan, red.] levere en mere moderne effektiv service” (Regeringen et al. 2011, 3). Der er således en indikation af, at man ved at personificere de digitale løsninger som selvstændige og aktive aktører, der leverer en service, samtidig får tildelt selve digitaliseringen en del af ansvaret for fremtidens velfærd. Det kan potentielt skabe en diskurs om, at digitale løsninger er et mere eller mindre autonomt fænomen eller værktøj, der i sig selv leverer effektiviseringer – uden menneskelig indblanding.

### ***En kritisk holdning til den digitale folkeskole***

Dette henleder tankerne på en af Illum Hansens kommentarer om, at der er en udfordring ved den teknologibegejstring, der har præget retorikken i mange år og som hovedsagligt har fokuseret på muligheder og gevinster ved digitale løsninger (Hansen 2013, 2). Det påpeges i hans artikel, at problemet ikke er, at man har positive forventninger til teknologiens potentialer for omlægning af administrative processer og datadeling i skolerne (ibid.). Problemet opstår imidlertid, hvis man lader sig forblinde af disse forventninger i håbet om, at digitaliseringen er en løsning *i sig selv*, der vil redde folkeskolen ud af en række problemer. En af pointerne er, at man på skoleområdet endnu ikke har set direkte sammenhænge mellem digitale løsninger og *didaktisk* aktualisering, men at afsenderen af digitaliseringsstrategierne stadig, relativt uforbeholdent, sidestiller de digitale løsninger med positive (pædagogiske) gevinster og effektiviseringer i folkeskolen (ibid.).

Disse overvejelser understøttes af specialets kvalitative interview med Ebbe Dam Nielsen, idet han ligeledes forholder sig både kritisk og afventende i forhold til at tro på en digital folkeskole:

*E: Så jeg tror ikke på en fuldt digital folkeskole – jeg tror simpelthen ikke på det. (...) Og jeg kan heller ikke høre argumenterne for det. Altså jeg er spændt på (...) om det overhovedet flytter noget rent læringsmæssigt – for det var jo også en pind i argumentationen (...) at man i 2020 reelt ligger i top 5 i PISA undersøgelsen”*

(Bilag 5, s. 10-11)

Ebbe fortæller i interviewet, at digitaliseringsprojektet ikke umiddelbart er noget, der har været ønsket fra hverken forlagene eller skolernes side. Han mener, at der er tale om en politisk revolution oppe fra, som er brudt ind midt i en mere langsom evolution nede fra – dette vil jeg komme nærmere ind på senere i analysen (jf. afsnit 6.2.2). Han oplever, at regeringen vil for meget med digitaliseringen og at strategiernes udtrykte teknologibegejstring handler om, at det er et politisk og konkurrencepræget projekt, der ikke må slå fejl (bilag 5, s. 3). Desuden påpeger han, at regeringen presser sin egen teknologibegejstring ned over skolerne og lærerne, fordi den ikke kan tåle, hvis projektet mislykkes og de mange milliarder kroner er spildte (ibid., 5-6).

Ebbe efterlyser derfor en mere fyldestgørende – og forskningsbaseret – argumentation for, hvorfor digitaliseringen i folkeskolen skal foregå så forhastet, og i særdeleshed en argumentation for, hvordan digitaliseringen på én og samme tid anses for at give mulighed for besparelser og en mulighed for at styrke elevernes faglighed: *”Når man kigger tilbage på det her projekt vi har i Danmark, har vi villet for meget med teknologien. Det gør blandt andet, at alt har lige meget værdi”* (bilag 5, s. 12).



Citatet er et kritisk udtryk for, at hans oplevelse er, at afsenderen af strategierne har ladet sig forblinde af teknologiens nyhedsværdi, og således har igangsat en alt for omfattende og forhastet digitaliseringsstrategi uden et hovedformål.

En anden central pointe fra det empiriske interview er, at Ebbe forholder sig kritisk til tanken om, at digitale læremidler fremover skal erstatte de analoge læreprocesser fuldstændig. Han stiller spørgsmålstejn ved, hvad begrundelsen for målet om en 100 % digital skole er. Dertil retter han en kommentar om, at hans forventning er, at it og teknologi med tiden vil *”finde et fornuftigt leje”*, og at man potentielt kan forvente en fordeling på 50/50 mellem de analoge og digitale løsninger (bilag 5, s. 10). I overensstemmelse med specialets teori om, at ingen ny teknologi endnu har formået at revolutionere uddannelsessystemet (Mayer 2001, 8), formulerer Ebbe følgende: *”Der er jo ikke nogen teknologier, der har flyttet noget i sig selv. Altså, det er jo indholdet, der flytter noget.”* (ibid., s. 11). Han anser digitale løsninger for at medføre nogle positive ting, men anser disse for at være et supplement til analoge og traditionelle løsninger.

*E: Jeg tror de her devices bliver sådan en... Bliver et værktøj – ved siden af de analoge materialer (...) noget er nemmere, og noget er bestemt ikke nemmere. (...) Ligesom lommeregneren var og stokken i sin tid – og kuglerammen, og hvad man ellers havde af teknologi man var omgivet af.”*

(Bilag 5, s. 9-10)

Digitaliseringsstrategien fra 2011 artikulerer hyppigt en diskurs om, at fortidens løsninger er for ineffektive og af ringe kvalitet. Dette kan blandt andet ses i dette citat: *”Eleverne skal anvende teknologi i undervisningen så fotokopier og slidte kladdehæfter kan erstattes af moderne digitale læremidler.”* (Regeringen et al. 2011, 22). Hermed fremsættes et sprogligt opgør med fortiden og dens analoge hjælpemidler, hvilket inden for folkeskolens diskursorden kan anses for at være et udtryk for intertekstualitet. Strategien benævner nogle hjælpemidler, der førhen har udgjort en naturlig og positiv del af skolen – fotokopier og kladdehæfter – men vælger i denne kontekst, at knytte nogle negative associationer til disse ved at anvende udtrykket *slidte kladdehæfter*. Desuden tillægges de digitale læremidler positiv betydning, da de formuleres som noget der kan erstatte de forældede læremidler.

I den forbindelse antages det, at Ebbe repræsenterer den læringscentrerede tilgang til it og digitale medier, fordi han i flere tilfælde stiller spørgsmålstejn ved, hvorledes teknologien kan tilpasses

pædagogikken og undervisningen. Det vil sige, at han anser de menneskelige behov for at være af højeste prioritet (Mayer 2001, 8). Ligeledes antages det, at digitaliseringsstrategierne er et udtryk for, at de politiske aktører omvendt har en teknologicerteret tilgang til it i folkeskolen, hvilket medfører en forventning om, at skolen, lærerne og eleverne fremover nødvendigvis skal finde en måde, hvorpå de kan tilpasse sig teknologien (ibid.). Specialet læner sig op af Mayers – og således også Ebbe's – holdning om, at *"we need to reverse the machine-centred point of view and turn it to a person-centred point of view: Technology should serve us"* (Mayer 2001, 10-11).

### ***Teknologibegejstringen inden for diskursordenen***

Relaterer man disse ovenstående overvejelser til specialets teori om nye teknologiers forløb gennem *the hype cycle*, kan man sige, at der i strategien fra 2011 artikuleres nogle uforbeholdne håb og forventninger til it-løsninger i den offentlige sektor. Disse indikerer at strategiernes afsæt er i nærheden af *peak-fasen* på cyklussen (jf. afsnit 3.2.3; gartner.com). I fasen *peak of inflated expectations* rammes toppen, hvilket betyder at forventningerne er skruet helt i vejret. Markedet forestiller sig her, at digitale løsninger med fordel kan implementeres i alle tænkelige sammenhænge (ibid.). Der er i den aktuelle kontekst ikke tale om én enkeltstående ny teknologi, som skal implementeres i de offentlige institutioner, men snarere er det en generel teknologi-begejstring, der spores i strategiens sproglige formuleringer. Nedenstående tre tekstuddrag er blot eksempler på nogle af de forventningsfulde formuleringer (Regeringen et al 2011, 3; 6):

*"Velfærdsteknologi er en af nøglerne til at åbne døren til fremtidens velfærd"*

*"... fremtidens velfærd forbedres og effektiviseres ved, at digitaliseringsindsatsen for alvor tager fat på vores folkeskoler..."*

*"Frem mod 2015 skal digitalisering og velfærdsteknologi anvendes konsekvent til at modernisere og effektivisere de store velfærdsområder (...)"*

Der ses, i specialets optik, en tendens til, at velfærdsteknologi og digitale løsninger anses for at være svaret på de fleste af den offentlige sektors fremtidige udfordringer. Ser man mere tekstnært på overskrifterne for digitaliseringsstrategierne gennem tiden, er der ligeledes sket et skift fra de tre første strategier (fra henholdsvis 2001, 2004 og 2007) til 2011-strategien. De tre første udgivers titler omhandler nogle konkrete initiativer og tiltag, hvorimod titlen på 2011-udgaven har en mere abstrakt og fremsynet tone (jf. figur 5). Hvor de første strategier henviser til nogle specifikke tiltag, eksempelvis *digitalt samarbejde, effektive betalinger og fælles infrastruktur*, giver titlen *Den*

*digitale vej til fremtidens velfærd* en mere storslået og håbefuldst fornemmelse (Regeringen et al. 2011, 8).

Det ses en indikation af, at der inden for diskursordenen *den offentlige sektor i Danmark* er sket en diskursiv udvikling, hvor digitalisering og ny teknologi er blevet fremstillet som værende nødvendig og værdifuld – ikke mindst for borgerens velfærd. På den måde har den dominerende digitaliseringsdiskurs vundet indpas og dominans i det seneste årti. Specialet benytter her Faircloughs kritiske diskursbegreb som et redskab til at undersøge, hvordan diskursen om digitalisering har udviklet sig inden for domænet. Diskursen er gået fra at omhandle konkrete tiltag til at dreje sig om nogle totalomfattende og dominerende løsninger, der skal udgøre fundamentet for at omstrukturere hele den offentlige sektor (Jørgensen og Phillips 2008, 151).

Der er imidlertid sket et mindre skift fra 2011 til 2013 i tonen bag strategiernes sproglige formuleringer. Ved igen at tage udgangspunkt i Fairclough, fokuserer specialet her på det diskursive samspil og den udvikling der er sket mellem de to strategier, idet dette har indflydelse på forandringsprocessen og digitaliseringen af skoleområdet. Der er til stadighed store forventninger til digitaliseringen og potentialerne herved i 2013-strategien:

*”Digital velfærd giver mulighed for os alle. (...) Digitaliseringen giver også myndighederne bedre muligheder for at samarbejde og dele viden på tværs af forvaltninger, sektorer og faggrænser. Det vil vi bruge til at skabe en mere effektiv og sammenhængende offentlig sektor”*

(Regeringen et al. 2013, 3)

Effektiviseringer er stadig ét af de centrale mål for digitaliseringen, men samtidig præsenterer den seneste strategi særligt to "nye" diskurser: 1) øget krav om aktiv handling og 2) en mere sammenhængende offentlig service (ibid., 4). I afsnit 6.1.2 uddybes kravet om de aktive borgere, men det skal her påpeges, at denne diskursive udvikling anses for at være en erkendelse af, at den nye teknologi og de digitale løsninger ikke bare *leverer* løsninger i sig selv, men at de skal understøttes af aktiv handling fra borgernes og de offentlige ansattes side. Det bør nævnes, at der i strategien ikke spores tekstuelle antydninger om fejlslagne implementeringer eller skuffelser, som ellers er kendetegnet ved fasen mod *trough of disillusionment* (gartner.com). Der spores blot et skift i tonen omkring digitaliseringens uforbeholdne ophøjethed. Det er derfor specialets antagelse, at teknologi-begejstringen muligvis har peaket omkring 2011, og at der så småt begynder at indfinde sig en realisering af, at ansvaret bør uddelegeres til menneskelige aktører.

Med andre ord antyder 2013-strategien potentielt en erkendelse af, at der skal arbejdes hårdere for at få reel succes med digitaliseringen.

### ***Vil man for meget for hurtigt?***

Med de mange henvisninger til, at der skal sættes skub i digitaliseringsprocessen – og med antydningen af, at processen ikke "kan gå hurtigt nok" – får man fornemmelsen af, at der ikke blot er tale om enkeltstående initiativer og omstruktureringer, men snarere en større reformation af den offentlige sektor. Som specialet før har været inde på (jf. afsnit 3.2.1), indsættes reformer altid i en institutionel kontekst med henblik på at reformere delstrukturer eller hele sektorer, og der opstilles ofte en række mere eller mindre konkrete resultatmål og initiativer som efterstræbes (Greve 2012, 14). Dybest set er reformerne dog primært et udtryk for et politisk ønske om at fremme regeringens styrkeposition, hvilket i den aktuelle situation kunne tyde på, at regeringen har haft et ønske om at øge hastigheden, hvormed digitaliseringsprocessen og dens resultater bliver synlige og målbare. Dette kan generelt relateres til NPM-logikkerne, der har præget den offentlige sektor i de seneste årtier (jf. afsnit 3.2.2).

Ebbe anser også projektet for at være primært politisk, og han påpeger, at "*det her er ikke et ønske fra skolerne. (...) hvis jeg skal sige det groft, så er det her et politisk projekt*" (Bilag 5, s. 3). Han henviser til, at digitaliseringsstrategien er udrullet bredt i hele den offentlige sektor, og at folkeskolen derfor har skullet indpasse sig idéerne, til trods for at hverken skolernes behov eller lærernes parathed har været tilgodeset. Han er ligeledes af den opfattelse, at digitaliseringsprojektet er gået alt for hurtigt, og at rækkefølgen af de forskellige initiativer og forandringer har været kaotisk:

*E: Det her... det er hastværk. (...) Men sådan er det jo med regeringer, de skal bevise noget i de fire år de sidder (...) og samtidig skulle der laves nye arbejdstidsregler, ny ledelsesstruktur og en folkeskolereform.*

*I: Ja, i de sidste fire år har folkeskolen været ret meget igennem.*

*E: Ja! Og det har været med til at ødelægge projektet, vil jeg påstå, at man har villet for meget med den folkeskole og der har været mange ting, man har skullet tage stilling til som lærer – altså det kan man bare ikke. (...) Og så har man jo ikke taget lærerne med på råd.*

I citatet er Ebbe med til at reproducere en diskurs om, at regeringer altid igangsætter hurtige forandringsprojekter. Dette er med til at etablere en forståelse af, at han – som repræsentant for branchen, men også forlaget Alinea – og lærerne, som han er i kontakt med, føler sig overset i processen, hvilket efter hans opfattelse har ødelagt den første fase af digitaliseringsprojektet på skoleområdet. Ét af argumenterne for, at han kalder projektet for mislykket er, at digitaliseringsstrategien primært har været et politisk *besparelsesprojekt*, men at man ved at betydningssette digitaliseringen som et mål for bedre kernevelfærd og kvalitet, har forvirret modtagerne i en sådan grad, at indsatserne er faldet til jorden ude i praksisfeltet (bilag 5, s. 12). Han påpeger dertil, at *”det har kostet os alle sammen for mange penge, vil jeg påstå”* og tilføjer også, at man har erkendt, at regeringens tilskudsmidler til digitale læremidler ikke har været i nærheden af at blive brugt *”... og det er jo en falliterklæring”* (ibid., 12).

Knyttet Ebbes udtalelser og oplevelser sammen med NPM-idéerne og den føromtalt reformdynamik i den offentlige sektor ser det ud til, at der er tale om en udelukkende top-down organiseret reformation af folkeskolen med henblik på *”... at fremme politiske mål, imødegå nye, tværgående udfordringer og/eller for at fremme deres lande/områders chance for samfundsøkonomisk succes.”* (Greve 2012, 13). Det kan dog tyde på, at afsenderen ikke har formuleret sig tydeligt nok, hverken i strategierne eller andre kommunikationsudspil, til at praksisfeltet og dets aktører forstår formålet med og vigtigheden af digitaliseringsprojektet.

### ***Effektivisering som økonomiske besparelser***

Den offentlige sektor har gennemgået en lang række finansielle stramninger og reformer (jf. afsnit 3.2.1). Ikke mindst har Danmarks deltagelse i den europæiske finanspagt, forpligtet regeringen til at nedbringe statsbudgettet og omstrukturere store dele af velfærdsområdet (Majgaard 2013, 13). Digitaliseringen af den offentlige sektor formuleres i flere henseender som et værktøj, der skal give store økonomiske besparelser, og som samtidig vil frigive tid og ressourcer for de offentligt ansatte, herunder folkeskolelærerne (Regeringen et al. 2013, 4, 16; 2011, 4, 6). Der fremsættes for eksempel nogle helt konkrete milliardbeløb, som strategierne skal bidrage væsentligt til at realisere (ibid.):

*”Ifølge regeringens plan ”Ambitioner om mere” skal digitaliseringen og anvendelse af teknologi frigøre i størrelsesordenen 3 mia. kr. årligt i 2020”* (Regeringen et al. 2011, 4)

*”Ifølge regeringens plan ”Vækstplan DK” skal moderniseringen af den offentlige sektor frem mod 2020 frigøre 12 mia. kr. til kernevelfærd”* (Regeringen et al. 2013, 4)

Der etableres således en diskurs om, at digitaliseringsindsatsen er en direkte økonomisk løsning for den offentlige sektor, som netop står over for økonomiske og ressourcemæssige udfordringer. Digitaliseringen bliver direkte knyttet sammen med besparelserne på 12 mia. kr. til samfundets velfærd, hvilket antageligvis vil være svært for strategiernes læsere at være imod.

Eftersom der flere steder i dokumenterne er etableret en forståelse af, at den offentlige sektor befinder sig på en brændende platform i forhold til samfundsøkonomien, vil det være vanskeligt at modsætte sig digitaliseringen, hvis denne tilsyneladende vil lede til økonomiske besparelser af den kaliber (ibid.). På den måde kan man sige, at afsenderen tildeler digitaliseringen en diskursiv magt, idet den sprogligt sammenkædes med udelukkende positive gevinster.

Der ses i den sammenhæng en top-down retorik, hvor afsenderen af strategierne opremser en lang række gevinster og besparelser, hvis succes modtageren blot skal stole på. Top-down styrede initiativer og forandringer er typisk politisk forankrede med henblik på at fremme nogle politiske mål og styrkepositioner samt rette opmærksomheden mod vigtige politiske sager (Greve 2012, 13-16). Inden for den aktuelle diskursorden har termerne »effektivisering« og »økonomiske besparelser« i en lang årrække, særligt siden den internationale finanskrisen 2008, haft dominerende status. Politiske aktører har været med til at skabe og artikulere en diskurs om, at den offentlige sektor er nødt til at udvise forandringsvillighed over for de mange omstruktureringer og reformer, da disse angives at være den eneste vej til at opnå effektiviseringer og besparelser (Majgaard 2013, 13). Retorikken kan læses som nogle sproglige formuleringer og aflejringer, der bygger videre på allerede eksisterende diskurser inden for domænet. Disse diskursive formationer stammer fra NPM idéerne, der indtil for få år siden var den dominerende ramme og styringsfilosofi for den offentlige sektor (Greve 2012, 16-17). Til trods for, at man er ved at bevæge sig væk fra NPM-logikken i den offentlige sektor, og muligvis bevæger sig hen mod alternative styringslogikker såsom DEG og NPG, vil man ikke direkte kunne slette eller negligere de påvirkninger og grundidéer, som NPM grundlæggende har medført i sin institutionalisering. Reformen og nye styringsfilosofier vil altid trække på tidligere principper og begreber, og der vil således være et både tidsmæssigt og diskursivt overlap i transformationsfasen mellem disses institutionaliseringer (ibid. 13-16). NPM vil med andre ord sameksistere med nye reformer (ibid., 38).

Umiddelbart kan det være svært at reformere den offentlige sektor, efter som denne er institutionaliseret og opbygget over længere tidsperioder. Man siger derfor, at der enten skal opstå en større samfundsmæssig krise for at forandre sektoren, eller at der gradvist skal indfinde sig nogle forandringsmekanismer over lang tid (ibid., 18).

Med reference til den kritiske diskursanalyse, antages det samme at gøre sig gældende for diskursers udvikling. Den aktuelle diskurs om effektiviseringer og besparelser kan dermed spores tilbage til den retorik som især NPM har medført. Faircloughs begreb intertekstualitet bruges netop til at undersøge, hvordan konkret sprogbrug viser tilbage til tidligere diskursive konstruktioner, hvilket kan give en fornemmelse af det samspil og den måde, hvorpå der skabes forandringer inden for diskursordenen (Jørgensen og Phillips 2008, 15).

I den forbindelse har specialet opdaget en interessant sproglig forskel (eller diskursiv udvikling) i mellem de to aktuelle strategier. I strategien fra 2011 benyttes termen »at effektivisere« hyppigt, hvorimod 2013-udgaven ikke anvender denne term i verbum-form én eneste gang. Pointen er, at der i begge strategier findes flere eksempler på brugen af tillægsordet »effektiv«, men at det kun er i den tidlige strategi, at termen anvendes som et verbum. Et verbum beskriver en handling og fortæller noget om en aktiv situation eller noget *man gør*. Ved at anvende verbet »at effektivisere« ledes modtagerens tanker hen på, at effektiviseringer er noget digitaliseringen *vil gøre*. Eftersom NPM er kommet under pres og har været udsat for bred kritik fra især de fagprofessionelles side (Greve 2012, 16), kan man forestille sig, at dét *at effektivisere* har en negativ klang. Det kan potentielt forklare, hvorfor man i de seneste strategier har valgt at benytte tillægsordet *at være effektiv*. Denne sproglige rekonstruktion ændrer muligvis modtagerens opfattelse af strategiens indhold, da det bliver en positiv måde at *beskrive* den fremtidige offentlige sektor på. Man går således væk fra at artikulere digitaliseringen som en *handling*, der vil medføre nedskæringer, og i stedet går man over til en positiv fremstilling af den digitale velfærd (bilag 4).

Dette kan antages at indikere en diskursiv udvikling inden for diskursordenen, hvor der muligvis har udspillet sig en slags magtkamp og genforhandling af effektiviseringsdiskursens accept. I takt med at diskursive formationer ændrer sig inden for domænet, kan sproget således være medvirkende til at forandre de accepterede diskurser (Fairclough 1995, 134).

### ***Effektivisering som tidsmæssige besparelser***

Udover diskursen om effektivisering som økonomiske besparelser, tillægges digitaliseringen desuden et stort potentiale for samtidigt at kunne frigive tid og ressourcer for folkeskolelærerne (Regeringen et al. 2013, 16; 2011, 6). Formuleringerne om de økonomiske gevinster er, som før nævnt, meget konkrete og tydelige, hvorimod artikulationen om, hvordan de tidsmæssige besparelser indfries er knapt så specifikke.

*”It har også et stort potentiale for at understøtte organiseringen af læreres og underviseres forberedelse, undervisning og gennemførelse af prøver. Det skal frigøre ressourcer til undervisning og give lærerne og underviserne mere tid til de enkelte elevers og studerendes læring og udvikling”*

(Regeringen et al. 2013, 16)

Som citatet viser, er der tale om, at lærerne ved hjælp af it potentielt kan opnå så store tidsbesparelser i forberedelsen og undervisningen, at det vil frigøre direkte tid til den enkelte elev. Dette lyder i bund og grund fornuftigt og afsenderen får på sin vis dækket sig ind ved at tilføje, at der blot er tale om *et stort potentiale*, hvilket giver indtryk af, at dette endnu ikke er evalueringsmæssigt dokumenteret – men derimod er endnu en af de høje forventninger til teknologien. Følgende er et eksempel fra praksisfeltet, der vidner om, at der stadig er lang vej til en "lettere hverdag" for lærerne:

#### **Eksempel:**

Ebbe var i januar 2015 ude at afprøve Alineas digitale læremiddel Flexbog i en 1. klasse i Lejre Kommune. Her har alle børnene fra 0.-3. klasse fået udleveret iPads. Eleverne må tage disse med hjem i privat regi, men det er forældrenes ansvar, at eleven medbringer den opladte iPad i skolen hver dag.

Den første udfordring var, at eleverne skulle have installeret Flexbog på deres iPads. Skolens apple-ID ligger på skolebiblioteket, og lærerne har ikke adgang til dette af frygt for, at koden vil blive misbrugt til indkøb af læremidler. Når en ny app skal bruges i undervisningen, skal det foregå centralt på biblioteket – vel at mærke når bibliotekaren har tid. Det tog derfor lang tid for læreren at sørge for, at Flexbog var installeret på alle 28 elevers iPads. Den næste udfordring var, at få eleverne i gang med Flexbog – helt konkret at åbne app'en. Udover det forventelige kaos, der kan være i en 1. klasse, fortæller Ebbe, at flere børn havde: glemt iPads, forbyttet dem med deres søskendes eller glemt at oplade den. Desuden skal eleven huske på to "besværlige" koder – blandt andet deres UNI-login – hvilket i sig selv gav problemer. Da den reelle undervisning endelig kom i gang, var der gået næsten en time med opstart. Til trods for at Alinea har åbnet Flexbog gratis op for skolen, gav læreren både i situationen og efterfølgende udtryk for, at dét med at bruge digitale læremidler, endnu er en for tidskrævende og administrativt tung proces, som hun hellere vil være foruden.

(bilag 5, s. 6-7)



Eksemplet er blot ét af sin slags, og Ebbe påpeger, at *”det handler også meget om lærernes parathed og hvad man orker”* (ibid.). Der tegner sig dog et billede af, at de konkrete tidsbesparelser lader vente på sig, særligt indtil lærerne og skolerne udviser ejerskab og motivation for de nye it-løsninger. Dette vil jeg komme nærmere ind på senere i analysen, men der forekommer endnu en gang en indikation af, at man fra afsenderens side formulerer en forventning om, at digitaliseringen vil løse nogle ressourcemæssige problemer – hvilket dog ikke er dokumenteret i praksis endnu.

### ***Opsamling på diskursen om effektivisering***

Som før nævnt, er der sket et sprogligt skift fra den tidligere til den seneste digitaliseringsstrategi, idet afsenderen er gået fra at anvende termen »at effektivisere« til udelukkende at artikulere, at it kan være med til at gøre den offentlige sektor mere »effektiv«. Det samme kan tilnærmelsesvist siges at være gældende for ordet »besparelser«, der særligt anvendes i 2011-strategien, men som i flere tilfælde er erstattet af formuleringer som *”Det skal frigøre ressourcer til undervisning og give lærerne (...) mere tid”* (Regeringen et al. 2013, 16). Tager man afsæt i ledelsesforsker ved CBS, og tidligere embedsmand i Finansministeriet, Leon Lerborgs citat, er der tale om en sproglig udvikling:

*”Ordet [modernisering, red.] har en god klang. Det lyder bedre end effektivisering og besparelser, som klinger negativt. (...) Ordet giver gode associationer. Man undgår helst at sige besparelser. Og man siger hellere frigørelse af midler end effektivisering. Men modernisering er i virkeligheden mestendels en overskrift for at effektivisere.”* (bilag 4)

Den diskursive udvikling er således i overensstemmelse med ovenstående bemærkning om, at man bevæger sig væk fra negativt associerede termer og erstatter disse med nye diskurser, der dog bygger oven på allerede etablerede diskurser. Specialet vurderer hermed, at regeringen med strategierne konstruerer og reproducerer nogle diskurser om, hvordan digitalisering som effektivisering i den offentlige sektor kan betydnings sættes. Dette opstiller nogle grænser for det sociale og diskursive rum inden for diskursordenen. Dét skift, der er sket i den diskursive fremstilling af effektivisering, er et eksempel på at en tekst altid trækker på elementer og diskurser fra foregående tekster. Ved at etablere nye sproglige koblinger, kan sproget være medvirkende til, at regeringen med strategierne kan forandre diskursive og sociale praksisser i henhold til den offentlige digitaliseringsindsats (Jørgensen og Phillips 2008, 15; Fairclough 1995, 134). Med andre ord former strategiernes diskurser og deres sproglige indhold modtagerens forståelse af, hvordan digitaliseringen skal og kan anvendes i fremtiden, og hvad diskursen om digitaliseringen som et effektiviseringsredskab indebærer.

Desuden har specialet indtil videre analyseret sig frem til, at der muligvis forekommer en uklarhed om, hvorvidt man fra politisk side prioriterer effektiviseringerne eller den forbedrede undervisningskvalitet højest i forbindelse med digitaliseringsindsatserne på folkeskoleområdet. Der er grund til at antage, at begge dele er forventede potentialer ved digitaliseringen, men i så fald kan der ligeledes være grund til at efterlyse en mere nuanceret fremstilling af, hvorledes blandt andet skolernes datadeling og -administration hænger sammen med de it-pædagogiske muligheder.

### **6.1.2 Diskursen om borgeren og folkeskolelærerne**

Diskursen om den aktive borger konstrueres især i 2013-strategien, hvorfor specialet hovedsagligt vil fokusere på denne i nærværende afsnit. Én af de to centrale ledetråde for arbejdet med strategien er *”borgerne som mere aktive medspillere”* (Regeringen et al. 2013, 4). Denne ledetråd uddybes med et argument om, at digitale løsninger kan give den enkelte borger bedre muligheder for at være en aktiv deltager af og bidrage til samfundet og velfærd (ibid.). Der konstrueres hermed et nyt syn på borgerens rolle i det (digitale) danske samfund, hvor denne fremover skal inddrages *mere aktivt* i den fælles velfærd. Diskursen artikuleres ikke direkte som et krav fra afsenderens side, men betydningssættes snarere som en positiv udvikling, der direkte vil gavne borgeren og dennes tryghed (ibid., 5). Når retorikken i strategien lyder, at de digitale løsninger vil give borgeren *bedre* muligheder og *mere* indflydelse på velfærd, konstrueres der samtidigt en forståelse af fortidens borger som inaktiv og med dårlige indflydelses- og handlemuligheder. Her kan man benytte Faircloughs begreb intertekstualitet, idet afsenderen trækker på tidligere diskursive formationer om »borgeren«. Ved at afsenderen etablerer nye koblinger mellem eksisterende diskurser, kan sproget medvirke til at forandre diskursen om borgeren såvel som de sociale praksisser (Jørgensen og Phillips 2008, 144). De sproglige formuleringer i teksten henleder læserens opmærksomhed på, at borgerens identitet i samfundet bliver markant forbedret grundet de ny teknologier. Dermed dækkes der sprogligt over, at den aktive og deltagende rolle i samfundet er noget, der fremover vil blive *krævet og forventet* af borgerne fra myndighedernes side.

Artikulationen om, at borgerne fremover skal være mere engagerede, kan muligvis forstås som endnu et besparelsesinitiativ. Der konstrueres en diskurs om, at de digitale muligheder åbner op for, at borgerne mere aktivt kan benytte de ressourcer, de allerede har og er fortrolige med i hverdagen, hvilket skal *”give større tryghed og sammenhæng i hverdagen for den enkelte”* (ibid., 5). Umiddelbart herefter skrives der således: *”samtidig kan dette reducere den offentlige sektors omkostninger”*, hvilket i sin korte notitslignende form giver indtryk af, at dette blot er en mindre sidegevinst ved digitaliseringen.

Specialet analyserer sig frem til, at afsenderen forsøger at konstruere en diskurs om, at digitale løsninger er et privilegium for borgerne, hvilket kan være et udtryk for, at man ønsker at skjule de mere politiske og økonomiske hensigter med borgernes nye rolle.

### ***De aktive aktører i en folkeskolekontekst***

Specialet vil i det følgende undersøge, hvem digitaliseringsstrategierne "taler" til og forsøge at forstå, hvordan diskursen om den aktive borger kan forstås i en folkeskolekontekst. Der rejser sig en række spørgsmål om, hvem borgeren i folkeskolen egentlig er og hvem strategierne anser for at have ansvaret for digitaliseringen af skolen? Eleverne er umiddelbart de primære borgere, hvortil forældrene har en mere sekundær rolle som borgere. Desuden spiller lærerne en central rolle, hvorfor der hovedsageligt ses en række krav til disse i strategierne.

Det er nemlig ikke kun den menige borger, der forventes at indtage en langt mere aktiv rolle i velfærdssamfundet. Dette gælder også for de offentligt ansatte, som på samme måde tildeles et større ansvar for den digitale velfærd.

*"Men digitaliseringen gør det ikke i sig selv. (...) For de offentlige ledere og medarbejdere betyder omstillingen til digital velfærd, at de i højere grad får en rolle i at motivere og støtte den enkelte borger i at benytte og få værdi af de teknologiske løsninger."* (Regeringen et al. 2013, 3)

Citatet artikulerer en forventning om, at de offentligt ansatte skal udgøre en aktiv og central rolle i digitaliseringsindsatsen succes, hvilket lægger et stort pres på folkeskolelærerne, da det således forventes, at de både kan se mulighederne i de digitale løsninger og forstår at indfri potentialerne. Læser man citatet med folkeskolen i tankerne, bliver det tydeligt at *den enkelte borger* her skal forstås som eleven, der skal motiveres og støttes af læreren. I dette tilfælde kan man diskutere, hvorvidt borgeren har en egentlig *aktiv* rolle, da eleven her bliver fremstillet som en borger, der blot skal *modtage* støtte fra læreren (ibid.). Generelt finder specialet ikke en tydelig formulering om, at eleven har en *mere aktiv* rolle end førhen – snarere læses der en sproglig fremstilling af nutidens elever, som værende mere forventningsfulde og krævende i forhold til den service de er berettiget.

Der spores med andre ord en indikation af, at folkeskoleeleverne ikke anses som borgere på samme vis som i andre dele af den offentlige sektor. I højere grad konstrueres der en diskurs om skoleeleverne, som værende på forkant med udviklingen og digitaliseringen: *"Skoleeleverne betragter ikke computeren, mobiltelefoner og internettet som ny teknologi, men som en uundværlig del af deres hverdag"* (Regeringen et al. 2011, 22). Herigennem læses der en positiv holdning til elevernes digitale mindset og der forekommer en antydning af, at afsenderen opfatter den yngre

generation som »nogen der har set lyset«. Diskursen om eleven som borger i det digitale samfund indbefatter dermed en anden betoning end diskursen om den ældre generation af borgere, og der opstår således en omvendt situation, hvor det er *elevernes* forventninger og krav til den offentlige sektor, der bliver styrende for aktiveringen af digitaliseringsindsatserne.

### ***Relationen mellem digitale immigranter og digitale indfødte i folkeskolen***

At elevernes it-kompetencer og behov bliver styrende for den fremtidige folkeskole er i overensstemmelse med Prenskys tanker om relationen mellem digitale indfødte og immigranter (Prensky 2001; 2012). Undervisningsminister Christine Antorini udtalte sig så sent som i januar 2015 om, hvorfor digitale læremidler er et krav i folkeskolerne: "*Vi ved, at it understøtter elevernes læring og motivation. Derfor er en bedre anvendelse af it og digitale læremidler i undervisningen en central del af den nye folkeskole.*" (folkeskolen.dk 2015).

Prensky påpeger, at dét faktum at børn i dag er vokset op med radikalt forskellige teknologiske muligheder end de ældre generationer, og derfor har en umiddelbar positiv og naturlig brug af teknologi og digitale medier i hverdagen, gør dem til "... *native speakers of the digital language*" (Prensky 2001, 1). Den samme erkendelse er at finde i strategierne, idet afsenderen netop italesætter, at eleverne ikke betragter teknologi som noget nyt. Der er afsat ét helt fokusområde, der fokuserer særskilt på digitaliseringen af folkeskolen: *Fokusområde 3: Folkeskolen skal udfordre den digitale generation* (Regeringen et al. 2011, 22). Hermed etableres en diskurs om skoleeleverne som den digitale generation – eller indfødte om man vil – hvilket i kontrast skaber en diskurs om folkeskolelærere som en *ikke-digital* generation.

Flere steder i henholdsvis digitaliseringsstrategierne, folkeskolereformen og den nationale strategi for it i skolen er der en generel tendens til, at lærerne fremstilles som en slags immigranter, idet der artikuleres en diskurs om, at størstedelen af lærerne har et manglende kendskab til og usikkerhed ved at integrere it i undervisningen (Regeringen 2011, 6). Digitaliseringsindsatserne har derfor til formål, at opbygge lærernes it-kompetencer og viden om de pædagogiske potentialer, således at de på én og samme tid vil opleve at få frigivet tid og kunne øge undervisningskvaliteten. En af de væsentligste faktorer i teorien om digitale immigranter er, at de først i en senere fase af deres liv har skullet lære at forstå det nye teknologiske landskab, hvilket svarer til at lære et helt nyt sprog (Prensky 2001, 2). Som det er tilfældet med andre typer immigration og sproglære, er det markant forskelligt fra person til person, hvorvidt denne forholder sig åben over for "det nye", og hvorvidt der forekommer en mærkbar accent ved det pågældende sprog. Derfor finder specialet det relevant

at vurdere, hvorledes afsenderen af strategierne fremstiller denne "immigrationsproces" og planerne om lærernes it-kompetenceløft.

Der fremsættes en tydelig artikulation om, at for at udfordre den digitale generation, skal der gennemtvinges en langt mere konsekvent integration og brug af digitale læremidler i folkeskolen. En overskrift lyder således: "Ikke blot et lejlighedsvist supplement til undervisningen" og følges op med en kommentar om, at "*ofte er de [digitale læremidler, red.] blot et supplement til eller afveksling fra den traditionelle undervisning. Fremover handler det om at integrere digitale læremidler langt mere konsekvent i den daglige undervisning*" (Regeringen et al. 2011, 22). Specialet vurderer, at man kan tale om, at digitaliseringsstrategierne i høj grad er produceret og formuleret af politikere fra en ældre generation, hvilket ifølge Prenskys teorier gør dem til den slags digitale immigranter, der besidder stor fascination af teknologien og lyst til at lade sig »integrere« i den nye digitale kultur (Prensky 2001, 2). Der er derfor en indikation af, at afsenderen kan ses som nogle af de mere imponerede immigranter, hvilket giver dem en fælles tro på, at digitale løsninger bør erstatte *alle* de forhenværende analoge løsninger i folkeskolen. Hvor den digitale indfødte generation har et naturligt og måske afbalanceret forhold til it og ny teknologi, kan det tyde på, at afsenderen ophøjer de digitale læreprocesser. De har måske en forventning om, at alle andre digitale immigranter bør dele samme digitaliseringsbegejstring.

For andre digitale immigranter, såsom endnu størstedelen af den offentlige sektors folkeskolelærere, kan integrationsprocessen og oplæringen i det nye sprog tage længere tid. Nogle vil måske opleve en vis skepsis over for den hastige pædagogiske og didaktiske omstilling. Disse vil potentielt kræve at se forskningsmæssige beviser for øget læringsudbytte og undervisningskvalitet, da det ofte er af højeste prioritet for folkeskolelærere i en forandringsproces. Det kan derfor undre én, hvorledes afsenderen har tænkt sig at forsikre lærerne om disse faktorer, når digitaliseringsprocessen og implementeringen af it er blevet iværksat før end der er foretaget forskning og evidensbaserede undersøgelser om de digitale læringsprocesser.

### ***Har man glemt lærerne?***

Hvis man går ud fra teorien om relationen mellem digitale indfødte og immigranter, findes der særligt én problemstilling, der i specialets optik er vigtig at tage højde for i en folkeskolekontekst: hvordan sikrer man skolelærerens autoritet og gennemslagskraft i den digitale skole, hvis dennes teknologiforståelse er svag, og hvis eleverne som udgangspunkt *taler det digitale sprog bedre* end læreren selv? Dertil kan det være relevant for de politiske aktører at spørge sig selv, hvordan man

grundlæggende forventer at opnå succes med digitaliseringen, hvis man ikke samtidig sørger for, at de praktiserende aktører besidder forståelse for processen og indholdet?

Mere og mere forskning peger efterhånden på, at det er en fejlfortolkning at nutidens børn og unge kan siges at være så digitalt indfødte, at de uden støtte og retningslinjer fra de voksne kan begå sig i det digitale landskab. *”Det er en myte, at børn er digitalt indfødte, der kan så meget. Jo det er rigtigt, at børnene ikke er bange for nye medier (...) og de kan meget – men de kan ikke nødvendigvis alting”* lyder det fra medieforsker Stine Liv Johansen, der er ph.d. i medievidenskab og adjunkt ved Aarhus Universitet (Bupl 2014, 5). I den kontekst skal børn blot anses for at være født ind i en digital tidsalder, og de forholder sig derfor naturligt og nysgerrigt til it og teknologi, men de kan ikke uden videre begå sig uden støtte fra forældre, pædagoger eller lærere. I den forstand er der ikke noget, der har ændret sig markant i hverken børnenes udvikling eller læring. De har stadig brug for undervisning og dannelse i den digitale skole – og det er således væsentligt, at folkeskolelærerne kan være digitale rollemodeller og frontløbere (ibid., 4).

Den samme tanke er at finde i Prenskys teorier, idet der fokuseres på vigtigheden af, at skolerne udbygger det pædagogiske og faglige curriculum, så det desuden indbefatter det såkaldte *future-indhold*. Denne type indhold omhandler it, nye teknologier og medier (Prensky 2001, 4). Det er især undervisningen i elevernes it-dannelse i etik, politik, kommunikation og sociologi i arbejdet med og omkring digitale medier, der ifølge Prensky bør være en central del af den fremtidige folkeskole. Hertil er det igen en væsentlig pointe, at det er folkeskolelærerne, der har til opgave at løfte denne it-dannelse, hvorfor deres motivation og forståelse er en helt central faktor.

Et fireårigt forskningsprojekt, der blev publiceret i starten af 2015, viser imidlertid at danske folkeskolelærere endnu mangler en grundlæggende teknologiforståelse og it-parathed, hvilket kan give store problemer i forhold til implementeringen af regeringens digitaliseringsindsatser og digitale omstillinger.

*”Der er indkøbt i tonsvis af it og der findes masser af kurser i betjening af iPads og interaktive tavler (...) Til gengæld mangler professionsuddannede, lærere såvel som sygeplejersker, en grundlæggende forståelse for de nye teknologiers indgriben i deres fag”*

(folkeskolen.dk 2015b)

Forskningsprojektlederen Cathrine Hasse forklarer, at undersøgelsen har vist, at man til trods for store it-investeringer og indkøb i kommunerne, ikke har formået at få lærerne og deres grundlæggende forståelse for digitaliseringen med på vognen. Hun forklarer, at et af problemer er,

at man har fokuseret på, hvordan man ønsker at lærerne skal bruge de nye didaktiske redskaber, men at man har udeladt at fokusere på, hvordan selve pædagogikken og undervisningen generelt set bliver påvirket af teknologierne (ibid.). Dette er i overensstemmelse med Ebbe's udtalelser om, at man fra politisk side har haft en relativt dårlig timing i forhold til kommunikationen om (indkøb af) de digitale læremidler:

*E: De [lærerne, red.] aner måske slet ikke noget om projekterne. (...) du skal lige tænke på, at første gang man udrullede pengene, det var d. 1. juli 2012 – lærerne var gået på sommerferie. (...) Næste gang man udrullede pengene, det var 1. april 2013 – der var lærerne lock-out'et i hele april måned pga. overenskomstforhandlinger...*

(bilag 5, s. 5)

Ovenstående problemstilling er relevant at have for øje, når man læser digitaliseringsstrategierne med et kritisk diskursanalytisk blik. Flere steder i henholdsvis 2011- og 2013-strategien bliver det påpeget; at undervisningen vil blive forbedret, elevernes faglige niveau vil blive løftet og man vil kunne styrke elevernes motivation ved bedre integrering af digitale læremidler (Regeringen et al. 2011, 22; 2013, 16). Desuden formuleres der en erkendelse af, at digitaliseringen ikke er noget der gør det i sig selv, og at *"omstillingen vil kræve, at arbejdsgange og organisationer tilpasses. Det er en stor udfordring, hvor blandt andet kompetencer (...) hos offentligt ansatte og borgere spiller ind."* (Regeringen et al. 2013, 3). I specialets optik forlyder der nogle steder en retorik om, at digitaliseringen er et personificeret fænomen, der *kommer med* løsningerne og *træder til* i en ellers udfordrende tid for den offentlige sektor. Men der er med citatet også en indikation af, at afsenderen anerkender nødvendigheden af store arbejdsomlægninger i skolerne og kompetenceløft i af lærerne. Til trods for denne erkendelse, ser det imidlertid ud til, at man har glemt eller undladt at koordinere, igangsætte eller facilitere dette kompetenceløft af landets folkeskolelærere. Man har fra politisk hold ladet det være op til skolerne lokalt at "løse problemet" om lærernes manglende it-forståelse, hvilket desuden har skullet flettes ind mellem andre omstruktureringer som følge af folkeskolereformen (folkeskolen.dk 2013).

Det er ikke formuleret ét eneste sted i digitaliseringsstrategierne, hvorledes kompetenceløftet af lærerne forventes at gå *forud* for selve digitaliseringen, og det vurderes derfor, at rækkefølgen, hvormed indsatserne igangsættes bevirker, at det er umuligt at gøre lærerne til *digitale frontløbere*. I den forbindelse findes det interessant, at undervisningsminister Christine Antorini i sommeren 2013 – vel at mærke flere år efter indførelsen af kravet til skolerne om konsekvent indkøb og brug af

digitale læremidler – udtaler følgende: ”Vi er i gang med at undersøge, hvordan vi kan klæde lærerne bedre på til at arbejde pædagogisk og didaktisk med it” (folkeskolen.dk 2013a).

Sat lidt på spidsen svarer det vel til, ifølge nærværende speciales opfattelse og med afsæt i Prenskys metafor, at hyre en engelsksproget immigrant ind som underviser i danskfaget – og først derefter sørge for, at den pågældende underviser selv bestrider og forstår dansksproget og dets facetter.

### ***Opsamling på diskursen om borgeren og folkeskolelærerne***

Sammenfattende for diskursen om folkeskolelærerne kan det siges, at der etableres en forståelse af disse som værende de mest centrale aktører i forhold til at opnå succes med digitaliseringen af folkeskolen. Strategierne konstruerer en tydelig diskurs om, at it har et stort potentiale for at forbedre undervisningen, styrke elevernes faglighed og motivation og ikke mindst løfte hele det faglige niveau for den danske folkeskole (Regeringen et al. 2013, 16). Ved at fremstille lærerne som hovedansvarlige for den praktiske implementering af digitaliseringen i hverdagen, skaber man ligeledes en diskurs om, at det også til dels er lærerne man kan bebrejde, hvis noget skulle gå galt eller føre til skuffelser i digitaliseringsprocessen.

Undersøgelser viser desuden, at diskursen om den yngre generation som digitale indfødte, skal tages op til kritisk vurdering. Prenskys karakteristik af unge mennesker som digitale indfødte skal således ikke misforstås ved at tro, at eleverne ubesværet og uden støtte fra læreren kan begå sig i det teknologiske medielandskab (Bupl 2014, 4-5). Ved at være *født ind* i en tidsalder med digitale medier og it som en del af hverdagen – herunder børnenes daglige aktiviteter og leg – er eleverne ofte fortrolige med brugen af it. Men de mangler stadig den grundlæggende it-dannelse og strategier for navigation og problemløsning når de færdes digitalt (Bundsgaard et al. 2014, 114-115). De har således brug for, at lærerne udgør digitale frontløbere.

I strategierne spores der en undertone af metaforen om digitale indfødte og immigranter, hvilket gør det så meget desto mere relevant at overveje, hvorledes man fremover skal fokusere på lærernes it-kompetencer og digitale pædagogiske praksis.

Samtidig er der i strategierne en undertone af, at de digitale løsninger *i sig selv* vil medføre øget kvalitet i undervisningen og styrket faglighed hos eleverne. Det kan potentielt være problematisk, hvis denne retorik bliver for dominerende, da det kan overskygge diskussionen om lærernes it-pædagogiske kompetenceløft. Diskursen om skolelærerne er således, at de mangler it-forståelse og i fremtiden skal de turde tilsidesætte usikkerheden om brugen af it i undervisningen. Dette giver et indtryk af, at afsenderen i nogen grad anser folkeskolelærerne for at være digitale immigranter, der skal integreres.



Denne integrationsproces er dog ikke udbygget i en sådan grad i teksterne, at det kan fornemmes, hvordan en sådan proces planlægges at foregå.

## **6.2 Analyседel 2: Kvalitative interviews**

Her præsenteres en særskilt analyse af den kvalitative empiri fra undervisningsforlagets eksperter og empirien vil blive knyttet sammen med de forskellige forskningsrapporter og policy-dokumenter, der findes relevant for specialets undersøgelsesinteresse. Dette gøres for at understøtte og supplere ovenstående kritiske diskursanalyse med nogle kvalitative eksempler og oplevelser fra branchen.

### **6.2.1 Teknologi vs. pædagogik**

Regeringen konstruerer i deres strategier en diskurs om, at digitaliseringen skal udgøre en central del af reformationen af folkeskolen på administrativt såvel som pædagogisk plan (Regeringen et al. 2013, 16). Der er dog en vis uklarhed om, hvordan skolerne forventes at indfri digitaliseringens lovede potentialer – især for den pædagogiske og læringsmæssige didaktik, hvilket kommer til udtryk i flere af de empiriske data og undersøgelser fra praksisfeltet. Ét eksempel er, at der i undersøgelsen fra Vordingborg Kommune forekommer en undren og forvirring over, hvordan relationen mellem teknologien og pædagogikken skal ansues. Der fremsættes derfor en række problemstillinger vedrørende it i undervisningen:

*”Digitaliseringsstrategien og de tilhørende dokumenter udtrykker på den ene side et ønske om sammentænkning af noget teknologisk med en markant pædagogisk kulturændring, og på den anden side ligger der bagved en antagelse om, at det er de teknologiske fornyelser, som kommer til at skabe den pædagogiske nytænkning. Her rejser der sig en række spørgsmål:*

*- Er det teknologien, som skaber udvikling i den pædagogiske kultur?”*

(Carlsen et al. 2013, 27-28)

I rapporten skrives der kort efter, at *”teknologiens primat i strategidokumenterne bliver især synligt i den konkrete implementering, hvor store teknologiske forandringer går forud for de pædagogiske, didaktiske og skolekulturelle diskussioner.* (ibid., 28). Citaterne giver en fornemmelse af, at der forekommer et problem i den praktiske implementering af digitaliseringsstrategien i skolerne, fordi der er blevet etableret en diskurs om, at teknologien har forrang i forhold til pædagogikken. Dette syn på it og digitale løsninger er i overensstemmelse med den før omtalte teknologicentrerede tilgang, hvortil rapporten efterlyser en mere læringscentreret tilgang til indførelsen af it på skoleområdet og i undervisningen (Mayer 2001, 8-10).

For at tilnærme sig et svar på ovenstående spørgsmål om, hvorvidt det er teknologien, der skaber den pædagogiske udvikling, bør man starte med at forstå, hvordan digitaliseringsstrategierne og afsenderen betragter teknologibegrebet. Hvis man anser teknologien som et neutralt værktøj, der kan understøtte elevens læring eller supplere lærerens undervisning, er der ikke nødvendigvis tale om en revolution eller markant pædagogisk udvikling. Anser man derimod teknologien og de digitale løsninger som direkte bærende af en pædagogisk og læringsteoretisk kulturændring, tildeler man netop teknologien en (diskursiv) forrang, der potentielt vil underminere den pædagogiske diskussion om digitaliseringens potentialer i folkeskolen (Carlsen et al. 2013, 28).

Som specialet flere gange har været inde på, spores der en teknologicentreret tilgang til og begejstring over de nye digitale medier og løsninger, hvilket henleder tankerne på hype-cyklussen. Specialet vurderer, at der er tale om, at afsenderen sprogligt anvender en retorik om de nye teknologier, der stemmer overens med fasen *peak of inflated expectations*. Dog tyder noget på, at undersøgelser fra praksisfeltet langsomt begynder at vise, at teknologien enten ikke *kan* eller endnu ikke har haft succes med at indfri de store forventninger, hvilket svarer til den nedadgående kurve mod *trough of disillusionment* (gartner.com).

Specialets kvalitative empiri udtrykker i den forbindelse en lignende frustration over, at digitaliseringens argumentation og formål – i særdeleshed ved de pædagogiske hensigter – er mangelfulde eller direkte udeblivende. Eksempelvis udtaler Ebbe, at han ikke kan høre argumenterne for, at der fra politisk side stræbes efter en 100 % digital skole. Han giver udtryk for en tvivl om, hvorvidt digitaliseringen vil gavne den læringsmæssige og pædagogiske del af skolen: ”... jeg er spændt på, når der kommer forskning i gang for alvor, om det så også flytter noget rent læringsmæssigt (...) Altså det vil jeg også sætte nogle spørgsmålstejn ved, at det er dét [digitaliseringen, red.] der gør det” (bilag 5, s. 11). Denne kritiske holdning til digitaliseringens reelle læringsmæssige potentialer synes ikke at være gjort op med i strategierne. Nærværende speciale kan derfor ikke fri sig for tanken, at den begejstrede retorik og de diskursive formationer om digitaliseringen fremsættes bevidst, for at etablere en diskurs om teknologien og dens rolle som en slags forløser for den offentlige sektors effektiviseringsproblemer. Digitaliseringens formål fremstår således ved den kritiske diskursanalyse, som primært båret af et politisk ønske om at fremme samfundsøkonomiske mål og den danske konkurrenceposition (Greve 2012, 13).

Det kan dog tænkes, at eksempelvis muligheden for bedre undervisningsdifferentiering reelt kan styrke fagligheden hos eksempelvis den svageste gruppe af elever, hvilket både digitaliserings-

strategierne og interviewet antyder. Ebbe fortæller om en større kvantitativ forskningsrapport, der skal ligge klar mod udgangen af 2017, som undersøger de læringsmæssige fordele ved digitale læremidler. Han krydser fingre for at undersøgelsen vil vise, at digitaliseringen kan fremme noget læringsmæssigt, og at *"vi kan løfte eller få de børn med, som har lidt svært ved det, fordi man kan få læst op og få skrivestøtte og så videre"* (bilag 5, s. 20). Han stiller sig dog stadig kritisk over for idéen om, at folkeskolen skulle have behov for en total omlægning af den pædagogiske praksis, og tilføjer: *"... men jeg synes det er fuldstændig galimatias at sige på forhånd, at i 2020 eller hvornår det nu er, der skal hele folkeskolen være digitaliseret og vi ser ikke en bog"* (ibid., 21). Dette kan ses i relation til *the hype cycle*, idet Ebbes udtalelser indikerer, at han håber de politiske forventninger til teknologien vil indfinde sig på et naturligt og afbalanceret leje, hvilket svarer til fasen *plateau of productivity*. Ved denne fase anerkender man både fordelene og ulemperne ved teknologien, og man implementerer den derfor kun i de rette kontekster og i et stabilt tempo, hvor den løbende tilpasser sig omgivelserne (gartner.com).

Desuden er det en væsentlig pointe, som bliver fremsat i rapporten fra Vordingborg Kommune, at digitaliseringsstrategierne med deres "It-målsætninger for elevens læring" udtrykker et pædagogisk værdiskift (Carlsen 2013, 28). Dette værdiskift kan ses i lyset af Majgaards teori om, at det danske samfund befinder sig i en forandringsproces, hvor det findes nødvendigt at revurdere grundlaget og indholdet af de offentlige institutioner og deres ydelser (Majgaard 2013, 15). Denne udvikling bevirker, at der i langt højere grad end tidligere er tale om, at politiske aktører genovervejer og redefinerer dele af den offentlige sektor, hvilket digitaliseringsstrategierne er et omfattende eksempel på. Dette forhold kan anskues som en katalysator for, at der sker et pædagogisk værdiskift som følge af digitaliseringen, da *"de offentlige velfærdsydelser opbrydes og redefineres som del af samfundsudviklingen, og at dette ofte indebærer værdimæssige og politiske diskussioner."* (ibid., 16). I den aktuelle rapport skrives der således, at *"disse værdiskift er hverken kendt blandt lærerne eller synlige som argumenter for teknologivalg i de samtaler, vi har ført"*, hvortil det pointeres, at de værdier man skifter væk fra, som følge af teknologiernes tilkomst, har været fast bestanddel af de sidste mange års pædagogik i folkeskolerne.

Specialet anser sammenfattende de empiriske udsagn for at være en efterlysning af en mere tydelig formulering af og diskussion om, hvordan forholdet mellem teknologien og pædagogikken skal præge skolen fremover. Med andre ord en efterlysning af en mere læringscentreret frem for teknologicentreret tilgang til digitaliseringen.

### 6.2.2 Evolution vs. revolution

Ebbe peger i interviewet på, at digitale løsninger og læremidler allerede var på vej ind i skolerne inden digitaliseringsstrategierne satte skub i processen. Han omtaler dette som en *evolution*, der langsomt var i gang med at ændre og omforme folkeskolen og læreprocesserne heri. Den såkaldte digitale evolution blev imidlertid afbrudt som følge af den politiske *revolution*:

*E: Ja, for var dét initiativ ikke kommet, så havde vi jo set sådan en slags evolutionsudvikling i forhold til det digitale, hvor vi stille og roligt har udviklet digitale læremidler i takt med efterspørgslen kom. (...) Nu sker der jo nærmest en revolution.”*

(bilag 5, s. 2)

Initiativet der henvises til, er regeringens tilskudsordning og de øremærkede penge til indkøb af digitale læremidler, der blev indført i 2012. Offentlige reformer er bevidste politiske forsøg på at ændre institutioner og processer i deres grundlæggende form, hvilket i sig selv kan have revolutionerende karakter (Greve 2012, 16). Dog kan det samtidig siges om disse reformer, at de tager tid og overlapper med andre reformer i både ind- og udland (ibid., 13). Med afsæt i denne forståelse af offentlige reformer, vurderer specialet, at Ebbe ikke kun refererer til folkeskolereformen og digitaliseringsstrategierne i citatet ovenfor, men at han snarere taler om en overordnet politisk revolution i henhold til digitale læremidler. Han giver her et eksempel på, hvordan man førhen forandrede og transformerede folkeskolen i et markant langsommere tempo:

*E: I de gode gamle dage, som jeg jo kan huske, var det med nye folkeskolelove – de kom ca. hver tiende år – at de blev sådan en slags repetition af; hvordan har folkeskolen udviklet sig i de her 10 år. Man havde sat masser af penge af til forsøgsprojekter (...) og så lavede man en folkeskolelov, som reelt tog dét med, der var sket på 10 år og så lagde man lidt til – for der skulle jo også være en fornyelse.*

*I: Ja, så det var evolutionen plus lidt udvikling?*

*E: Plus lidt ekstra, ja.*

Citatet indikerer, at både skolerne og undervisningsforlagene har oplevet en slags revolution i forbindelse med digitaliseringen og kravene om digitale læremidler i undervisningen. Udviklingen er ikke direkte bundet op på forskningsmæssige og evidensbaserede resultater, og der antydes derfor en utilfredshed over, at hastigheden hvormed udviklingen og kravene om it i skolerne er blevet indført, har været for hurtig og ugennemskuelig.

Denne anskuelse leder tilbage til den føromtalt diskussion om, hvorvidt det findes problematisk at afsenderen af strategierne får etableret en henholdsvis negativ diskurs om analoge og traditionelle hjælpemidler og en positiv diskurs om it og digitale læremidler (Regeringen et al. 2011, 22). Et af de centrale problemer ved den teknologicererede diskurs om it i folkeskolen er, at man som følge heraf har forhastet initiativerne og kravene til omlægning af eksisterende løsninger uden at have sikret et stabilt digitalt alternativ. Dette problem artikuleres i rapporten fra Vordingborg Kommune, hvor den konkrete rækkefølge af digitaliseringsindsatserne kritiseres. Regeringen har valgt at indføre tilskudsordninger og krav om digitale læremidler, før end både lærernes kompetenceløft og skolernes infrastruktur har været på plads (Carlsen et al. 2013, 35). Digitaliseringsstrategiens første implementeringsfase har derfor lidt under nogle markante problemstillinger vedrørende blandt andet manglende it-infrastruktur, og det er ifølge rapporten *"aldeles uklart, hvorfor implementeringen skal begynde med at rive det fungerende ned uden tilsvarende at have sørget for en mindst ligeværdig erstatning"* (ibid.). Citatet følges op med en bemærkning om, at man generelt kunne have forestillet sig en mere inkluderende fremgangsmåde, hvor det pædagogiske personale og lærerne i højere grad var blevet inddraget. Det vil med andre ord sige, at en bottom-up tilgang til digitaliseringsprojektet havde været ønskværdigt. Dertil nævner en af rapportens informanter, at *"så føler jeg mig ikke anerkendt..."*, hvilket kan ses i sammenhæng med Prenskys teori om, at læreren som digital immigrant mister en del af sin autoritet, når der kæmpes en daglig kamp for den undervisningsmæssige overlevelse i henhold til skolernes it (ibid.).

Millioninvesteringerne til at øge brugen af digitale læremidler i skolen har ikke kun bevirket en hastig omstilling og indkøb af digitale læremidler i folkeskolerne, men har også på relativt kort tid fjernet en række analoge og traditionelle løsninger. Rapporten fra Vordingborg Kommune viser, at lærerne føler sig forvirrede og frustrerede over, at en række analoge læremidler og bogsystemer ikke længere er tilgængelige, og at man i stedet forventes, at *"bare sådan lige"* overføre sine pædagogiske kundskaber og undervisningspraksis til den digitale platform (Carlsen et al. 2013, 34).

Disse ovenstående problemstillinger leder i specialets optik tilbage til én ting, nemlig den uklare og ufuldstændige kompetenceudvikling af skolelærernes it-forståelse – og videre tilbage til den uklare politiske prioritering af digitaliseringens hovedformål.

### ***En forhastet digitaliseringsstrategi?***

Specialet anskuer, med afsæt i den kvalitative empiri, den hastige og revolutionerende digitaliseringsindsats på folkeskoleområdet ud fra en kritisk optik. Det antages således, at den positive diskurs om ny teknologi og strategiernes implementeringshastighed er et udtryk for, at man

fra politisk side ikke har givet sig tid til, at afdække skolernes reelle behov og den digitale evolutions retning.

Det er ifølge Greve normalt, at offentlige reformer indsættes i en institutionel kontekst og at argumenterne ofte indebærer konkrete mål såsom »bedre undervisning«, som det er tilfældet med den aktuelle digitaliseringsreform. Men reformer skal dog primært ses som et udtryk for politiske ønsker om, at fremme sin styrkeposition (Greve 2012, 14). Dog er der i specialets empiri en indikation af, at digitaliseringen indtil videre har slået fejl som et redskab til at effektivisere eller forbedre den pædagogiske kvalitet i folkeskolen.

Til problematikken om, at regeringens krav om en hurtig overgang fra analoge til digitale læremidler, siger Rikke følgende:

*”Tilskuddene har pumpet markedet kunstigt op (...)Det havde været bedre med en ordning, der fra starten spredte tilskuddet ud over en længere årrække og dermed tog højde for, at læremidler ikke skabes over en nat, og at beslutningsprocesserne på skolerne heller ikke er super hurtige”*

(Bilag 3)

Citatet understøttes af Ebbes kommentar om, at digitaliseringen er foregået som en revolution, frem for at man havde ladet branchen og skolerne undergå en mere behovsbestemt og naturlig evolution. Dertil knytter Ebbe en kommentar om, at regeringen må have erkendt den fejlslagne implementering af de digitale løsninger i skolen, da man har opdaget en række praktiske udfordringer. For det første er fristen for tildeling af tilskud fremskudt til 2017, og desuden har man valgt at sætte det afsatte beløb markant ned: *”Det er jo så en erkendelse af, at pengene ikke bliver brugt – og det er jo en falliterklæring”* (bilag 5, s. 12). Samme tendens er at finde i Vordingborg-rapporten. Her konkluderer man især to opsigtsvækkende ting: 1) lærernes brug af it i undervisningen er gået markant *tilbage* siden sommeren 2012, hvor regeringens tilskudsordning blev indført – og desuden har især lærernes it-motivation lidt et knæk – og 2) strategiens mål om effektivisering og driftssikkerhed er endnu ikke opnået (Carlsen et al. 2013, 31). Den afsluttende kommentar er derfor: *”Vi anbefaler, at man i højere grad sætter fokus på, at placering af ny teknologi er et pædagogisk og didaktisk anliggende og ikke et praktisk og teknisk”* (ibid., 32).

Specialet vurderer i den forbindelse, at det vil være aktuelt med en revurdering af digitaliseringens fremadrettede implementeringsproces i folkeskolerne. Til trods for, at det selvsagt ikke er muligt (eller nødvendigt) at nulstille processen og påbegynde digitaliseringen helt forfra, findes det relevant at inddrage de kvalitative anbefalinger som specialet har analyseret sig frem til.

Ebbe fremsætter et afsluttende eksempel på den lidt kaotiske og fejlslagne digitaliseringsstrategi i folkeskolen. Det lyder således:

*E: Man asfalterer samtidig med at man kører – og vi aner ikke, hvor vi skal køre hen. (...) få nu styr på teknologien – lav vejen først, og asfalter vejen før I sætter bilerne på.*

*I: Ja, det giver præcist et billede af hvad vi har snakket om i dag.*

*E: Ja, vi kører bag en asfaltmaskine og vi aner ikke hvor vi skal hen – og det ved asfaltmaskinen sgu heller ikke [griner] (...) ”Hov der var en sten, vi drejer lige udenom... Nå, der var et bjerg, hvad gør vi nu? Så går der lige et par år med det...” Altså, på Køge bugt motorvejen er de jo i gang med at lave hele infrastrukturen først (...) men hvorfor kan man ikke lære af det?”*

(bilag 5, s. 23)

Eksemplet med digitaliseringsprocessen som et asfalteringsprojekt skal delvist anskues som en metaforisk spøg, men samtidig anses de bagvedliggende tanker for at have en vis relevans for den aktuelle digitalisering i folkeskolen. Specialets kvalitative empiri tyder således på, at tilbagemeldingerne fra praksisfeltet viser den generelle tendens, at regeringens digitale *revolution* har været forhastet og har manglet klar argumentation. Der opstår derfor en diskussion om, hvorvidt det havde hensigtsmæssigt at lade evolutionen gå sin gang.

*”Behovet er i høj grad skab af den politiske hype og støttemidlerne. Jeg tror mange lærere havde levet fint uden portaler som digitale læremidler. Mange havde taget fat i værktøjsprogrammerne (...) af sig selv. Men den lidt magelige ”jeg gør som jeg plejer”-stil er jo heller ikke ok. Det nytter ikke, at skolen er en slags stenalder, eleverne besøger mellem 8 og 15. Men jeg synes, der mangler en diskussion af, hvad det så er bedst at bruge digitale læremidler til og hvordan – ud fra et lærings synspunkt.”* (bilag 3)

Rikke formulerer her et behov for, at finde en balance mellem digital evolution og revolution. Dette kan ses i overensstemmelse med Prenskys anbefalinger om, at man bør nytænke skolesystemet, så det er tidssvarende og opdateret for de digitale indfødte (Prensky 2012, 15). Prensky påpeger, at én af problematikkerne ved den udviklingstendens der ses i dag er, at de politiske aktører der går forrest for skolereformerne, forsøger at bringe *fortidens* succeser ind i det *fremtidige* skolesystem.

Det er paradoksalt nok stadig kun få politikere og aktører med tilknytning til skoleområdet, der tager initiativ til at føre en diskussion om *selve* undervisningen, indholdet eller pædagogikken i den fremtidige digitale folkeskole (ibid., 16).

De empiriske anbefalinger lyder samlet set på, at man burde have sikret en stabil infrastruktur og øget lærernes it-kompetencer før end kravene om brug af digitale løsninger blev fremsat. Det kan derfor, ifølge specialets analyse og diskussion, være en afgørende faktor for den fremtidige implementeringssucces, at der snarest muligt igangsættes og faciliteres en fælles diskussion om, hvordan disse (pædagogiske) problemstillinger med digitaliseringen fremadrettet kan løses.



# KAPITEL 7

## Konklusion

---

*Dette er specialets sidste kapitel, hvor der vil blive fremsat en konklusion på baggrund af analysens hovedpointer. Konklusionen består desuden af en række anbefalinger, der alle relaterer sig til analysens fund og diskussionsområder. Slutteligt vil en kortfattet perspektivering præsenteres, hvilket skal bidrage med en fremadrettet idé til, hvordan man kan arbejde videre med de aktuelle resultater.*

### **7.1 Konklusion og anbefalinger**

Specialet konkluderer på baggrund af en diskursanalyse, at de fællesoffentlige digitaliseringsstrategier etablerer nogle diskurser, der er med til at påvirke processen, hvormed digitaliseringen af folkeskolen foregår. Det har generelt været specialets ambition at undersøge, hvilke artikulationer om skoleområdets digitalisering, der fremkommer ved en kritisk diskursanalyse af strategierne.

Analysen har vist, at strategierne i høj grad formulerer en diskurs om, at digitaliseringen er et både ønskværdigt og nødvendigt tiltag for den offentlige sektor. Der forekommer forskellige artikulationer, der på varierende vis beskæftiger sig med skoleområdet. Analysen belyser især to af disse: diskursen om digitaliseringen som et redskab til effektiviseringer og diskursen om de aktive borgere og folkeskolelærerne.

Digitaliseringen betydningsættes diskursivt som et effektiviseringsredskab, der skal føre til store økonomiske besparelser og samtidig understøtte en bedre løsning af den offentlige sektors opgaver. Ansvar for at realisere disse effektiviseringer er placeret mellem henholdsvis de offentlige ansatte og regeringen. Derudover er der en indikation af, at it og ny teknologi tildeles en selvstændig del af ansvaret for fremtidens velfærd, hvilket skaber en diskurs om, at digitaliseringen er et autonomt fænomen, der i sig selv kan levere effektiviseringer og besparelser. Digitaliseringsstrategierne anses for at være en del af den reformdynamik, der har præget den offentlige sektor i en årrække. Strategierne formulerer en række top-down styrede initiativer, der kan anses for at være informeret af de NPM-logikker, der til stadighed præger retorikken i den politiske og offentlige forvaltning.

Digitaliseringens effektiviseringer dækker tilsyneladende over både økonomiske besparelser og frigørelse af tid for lærerne. Der fremsættes nogle helt konkrete mål for de økonomiske besparelser, hvorimod målene for bedre undervisningskvalitet og lærernes tidsbesparelser er knapt så tydelige. Dette hænger, ifølge specialets vurdering, sammen med den uklare prioritering og eksplicitering af hovedformålet med digitaliseringen af skoleområdet. Til trods for, at der sprogligt fremsættes en række formål, som berører det pædagogiske aspekt af folkeskolen, konkluderer specialet, at disse blot er af sekundær karakter i det samlede politiske digitaliseringsudspil. Digitaliseringens formål fremstår således ud fra den kritiske diskursanalyse, som primært båret af et politisk ønske om at fremme nogle samfundsøkonomiske mål og den danske konkurrenceposition.

Både den primære og sekundære kvalitative empiri viser ligeledes, at praksisfeltet har svært ved at begribe, hvordan digitaliseringen skal medvirke til at øge undervisningskvaliteten og elevernes læring. Derfor er der flere eksempler på, at de digitale løsninger endnu ikke benyttes i skolerne, og der efterlyses en diskussion om it-pædagogik og teknologiernes muligheder for det læringsmæssige aspekt. Denne konklusion skal ses i sammenhæng med en anden af specialets hovedpointer; at strategierne giver udtryk for en teknologibegeistret holdning til digitaliseringen af folkeskolen. Analysen viser, at strategierne har en teknologicentreret tilgang til it i folkeskolen, hvilket medfører en forventning om, at skolerne, lærerne og eleverne fremover skal tilpasse sig teknologien. Specialet anser sammenfattende flere af de empiriske udsagn for at være efterlysninger af en mere tydelig formulering af og diskussion om, hvordan forholdet mellem teknologien og pædagogikken skal præge skolen i fremtiden. Specialet anbefaler således, at man genovervejer den teknologibegeistrede retorik og reformulerer målene og indsætterne for folkeskolens digitalisering, ud fra en mere læringscentreret tilgang.

Anskues dette i forhold til den omtalte hype-cyklus, kan det konkluderes, at afsenderen af strategierne befinder sig i nærheden af *peak*-fasen, hvorimod den kvalitative empiri i højere grad befinder sig i nærheden af *disillusionment*-fasen. Differencen mellem de politiske aktørers og praksisfeltets opfattelse af digitaliseringens potentialer, vurderes til at have indflydelse på implementeringsprocessen. Specialets empiri giver udtryk for, at man håber de politiske forventninger til teknologien vil indfinde sig på et mere naturligt og afbalanceret leje, hvilket vil svare til fasen *plateau of productivity*.

I den fase anerkender man både fordelene og ulemperne ved teknologien, og den implementeres derfor kun i de rette kontekster og desuden i et stabilt tempo, hvor den løbende tilpasser sig omgivelserne.

Analysen belyser endvidere diskursen om eleverne og folkeskolelærerne. Det konkluderes på den baggrund, at digitaliseringsstrategierne anvender en retorik om disse, som stemmer overens med specialets teori om digitale indfødte og immigranter.

De diskursive formuleringer om lærerne er, at de mangler it-forståelse og der stilles krav om, at de skal turde tilsidesætte usikkerheden om brugen af it i undervisningen. Dette giver et indtryk af, at afsenderen i nogen grad anser skolelærerne for at være digitale immigranter, der skal integreres. Til trods for denne diskursive formation, ser det imidlertid ud til, at man har "glemt" eller undladt at koordinere og facilitere et egentligt kompetenceløft af landets folkeskolelærere. Man har fra politisk hold ladet det være op til skolerne lokalt at "løse problemet" om lærernes manglende it-forståelse, hvilket ifølge den kvalitative empiri er begrundelsen for den ufuldstændige implementering og anvendelse af it i undervisningen.

På baggrund af hovedkonklusionerne er det specialets overordnede anbefaling, at regeringen skruer ned for tempoet af digitaliseringsindsatserne på skoleområdet og fokuserer mere dybdegående på et kompetenceløft af lærernes it-forståelse. Endvidere tilrådes det, at man giver praksisfeltet tid til at etablere en diskussion om, hvorledes skolerne fordelagtigt kan anvende it og digitale løsninger i undervisningen samt en diskussion om den danske folkeskoles fremtidige it-pædagogiske værdier.

## **7.2 Perspektivering**

Specialets resultater kan være med til at pege på en række problemstillinger og udviklingsområder inden for rammerne af folkeskolens digitaliseringsproces. Specialet udfolder dele af den kompleksitet, der findes i krydsfeltet mellem politik, pædagogik og digitalisering. Det er dog tydeligt, at der forekommer langt flere kritiske aspekter, end de som aktuelt belyses, hvilke kan udgøre fundamentet for nye og mere omfattende undersøgelser.

I en fremtidig undersøgelse vil det være relevant at forfølge nogle af de diskussionspunkter, som fremkommer ved specialets analyse. Det kunne være interessant at se nærmere på skolernes egentlige it-kompetenceløft af lærerne, og dertil vil det være relevant at foretage (fokusgruppe-)interviews med disse, med henblik på at undersøge henholdsvis deres motivation for, forståelse af og holdning til digitale læremidler i undervisningen.

Desuden vil det være relevant at udbygge specialets nuværende analyse med en række interviews med både praksisfeltets aktører, herunder skoleledere, lærere og elever, og med politiske aktører fra Undervisningsministeriet.

Endvidere er det en central pointe, at digitaliseringsstrategierne er udarbejdet med det formål, at lægge sporene for fremtidens velfærd. De diskurser, der konstrueres i dokumenterne, er med til at bestemme, hvordan den digitale velfærd skal forstås af praksisfeltet. Det er derfor væsentligt at forholde sig kritisk til strategiernes politiske ophav, hvorfor en mere omfattende undersøgelse af policy-dokumenternes strategiske forandringskommunikation i givet fald vil være interessant.

# LITTERATUR

---

## BØGER

- Andersen, K. N. (2013): Kapitel 5: Ledelsesudfordringer ved nye kommunikationsformer på nettet. I: Salomonsen, H. H. et al. (2013): *Offentlig ledelse og strategisk kommunikation*. 1. udg., Jurist- og Økonomforbundets Forlag: København.
- Brinkmann, S og Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 1. udg., Hans Reitzels Forlag: København
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. 2. udgave, Routledge: East Sussex.
- Esmark, A. et al. (2005a): *Poststrukturalistiske analysestrategier*. 1. udg., Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg
- Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse Analysis – The critical study of language*. 1. udg., Longman: London.
- Greve, C. (2012): *Reformanalyse – Hvordan den offentlige sektor grundlæggende er blevet forandret i 00'erne*. 1. udg., Jurist- og Økonomiforbundets forlag: København.
- Halkier, B. (2001): Kan pragmatisme være analytisk? I: Pedersen, K. B. og Nielsen, L. D. (red.) (2001): *Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde*. 1. udg., Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. 1. udg., Routledge: New York
- Hattie, J. og Yates, G. C. R. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. 1. udg., Dafolo Forlag: Frederikshavn.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. (2008): *Diskursanalyse som teori og metode*. 1. udg., Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg
- Kvale, S. (2007): *Doing interviews*. 1. udg., SAGE Publishing Ltd.: London

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *InterView – introduktion til et håndværk*. 2. udg., Hans Reitzels Forlag: København

Majgaard, K. (2013): *Offentlig styring*. 1. udg., Hans Reitzels Forlag: København

Mayer, R. (2001): *Multimedia learning*. 1. udg., Cambridge University Press: New York

Prensky, M. (2012): *From digital natives to digital wisdom – hopeful essays for 21st century learning*. 1. udg., Corwin: Thousand Oaks, CA

Salomonsen, H. H. et al. (2013): *Offentlig ledelse og strategisk kommunikation*. 1. udg., Jurist- og Økonomforbundets Forlag: København.

#### ARTIKLER OG PUBLIKATIONER

Bundsgaard, J. et al. (2014): Kapitel 4: Eleverne – deres brug og forudsætninger. I: Bundsgaard, J. et al. (2014): *Digitale kompetencer – It i danske skoler i et internationalt perspektiv*. 1. udg., Aarhus Universitetsforlag: Aarhus.

Bupl (2014): *Børn har brug for digitale frontløbere*. Børn og Unge Forskning nr. 23, juni 2014, s. 4-9. Bupl: København

Carlsen, D. et al. (2013): *It og digitale læremidler i Vordingborg Kommunes Skoler*. Læremiddel.dk :Odense

Hansen, T. I. og Bundsgaard, J. (2013): *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler*. Juli 2013, Ministeriet for Børn og Undervisning: København

Hansen, T. I. (2013): *Digitale læremidlers rolle i folkeskolereformen*. BUU Alm.del Bilag 104. Børne- og Undervisningsudvalget 2013-14, s. 1-12.

KL (2010): *Den Fælleskommunale Digitaliseringsstrategi 2010 – 2015 (Kort version)*. November 2010

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants (Part I + Part II). *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9. No. 5, October 2001 s. 1-15.

Regeringen (2011): *En digital folkeskole – national strategi for it i folkeskolen*. August 2011

Regeringen, Danske Regioner, Kommunernes Landsforening (2011): *Den digitale vej til fremtidens velfærd – Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. August 2011, Økonomistyrelsen: København

Regeringen, Danske Regioner, Kommunernes Landsforening (2013): *Digital velfærd – en lettere hverdag. Fællesoffentlig strategi for digital velfærd 2013-2020*. August 2011, Digitaliseringsstyrelsen: København

Undervisningsministeriet (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. 7. juni 2013. Kan hentes som pdf på: <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole> [Online d. 28. april 2015]

## INTERNET

Alinea: *Om Alinea* (2015). Kan tilgås på:

<http://www.alinea.dk/om-alinea>

[Online d. 20. april 2015]

Berlingske Tech: *Årets hype: Internet i alting* (2014). Kan tilgås på:

<http://www.b.dk/tech/aarets-hype-internet-i-aling>

[Online d. 18. marts 2015]

Clio Online: *Hvem er vi?* (2015). Kan tilgås på:

<http://www.clioonline.dk/om-os/hvem-er-vi/>

[Online d. 20. april 2015]

Digitaliseringsstyrelsen: *Strategi for digital velfærd* (2014a). Kan tilgås på:

[http://www.digst.dk/Digital-velfaerd/Strategi-for-digital-velfaerd\\_30sep](http://www.digst.dk/Digital-velfaerd/Strategi-for-digital-velfaerd_30sep)

[Online d. 17. april 2015]

Digitaliseringsstyrelsen: *Om Digitaliseringsstyrelsen* (2014b). Kan tilgås på:

<http://www.digst.dk/ServiceMenu/Om-os>

[Online d. 17. april 2015]

Digitaliseringsstyrelsen: *Om digitaliseringsstrategien 2011-2015* (2015). Kan tilgås på:

<http://www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Den-faellesoffentlig-digitaliseringsstrategi-2011-15>

[Online d. 18. april 2015]

Folkeskolen: Forsiden + søgefunktionen. Kan tilgås på:

<http://www.folkeskolen.dk/>

Folkeskolen: *Vage råd til it-løft af lærere* (2013a). Kan tilgås på:

<https://www.folkeskolen.dk/529967/vage-raad-til-it-loeft-af-laerere->

[Online d. 1. maj 2015]

Folkeskolen: *Rapport: De første støttekroner er gået til trænings-programmer* (2013b). Kan tilgås på:

<https://www.folkeskolen.dk/532202/rapport-de-foerste-stoettekroner-er-gaet-til-traenings-programmer>

[Online d. 6. maj 2015]

Folkeskolen: *Trends på vej: Gamification og data om eleverne* (2015a). Kan tilgås på:

<http://www.folkeskolen.dk/556134/trends-paa-vej-gamification-og-data-om-eleverne>

[Online d. 18. marts 2015]

Folkeskolen: *Fireårigt forskningsprojekt: Lærerne skal forstå it forfra* (2015b). Kan tilgås på:

<https://www.folkeskolen.dk/556185/fireaarigt-forskningsprojekt-laererne-skal-forstaa-it-forfra>

[Online d. 5. maj 2015]

Forbes: *Digital Business Technologies Dominate Gartner 2014 Emerging Technologies Hype Cycle* (september 2014). Kan tilgås på:

<http://www.forbes.com/sites/gartnergroup/2014/09/17/digital-business-technologies-dominate-gartner-2014-emerging-technologies-hype-cycle/>

[Online d. 18. marts 2015]

Gartner Inc.: *Gartner Hype Cycle*. Kan tilgås på:

<http://www.gartner.com/technology/research/methodologies/hype-cycle.jsp>

[Online d. 18. marts 2015]

Gartner Inc.: *Gamification: Engagement Strategies for Business and IT*. Kan tilgås på:

<http://www.gartner.com/technology/research/gamification/>

[Online d. 24. marts 2015]

Gymnasieskolen: *Se Hatties topliste: Hvad virker i undervisningen* (december 2013). Kan tilgås på:

<http://www.gymnasieskolen.dk/se-hatties-topliste-hvad-virker-i-undervisningen/>

[Online d. 15. maj 2015]

Undervisningsministeriet: *PISA* (2015). Kan tilgås på:

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA>

[Online d. 24. marts 2015]