

# Digital dannelse i 'børnehøjde'

---

*En følgeforskningsrapport om børns perspektiver på og en folkeskoles  
praktisering af digital dannelse*



Anne Brus  
Institut for Mennesker og Teknologi,  
Roskilde Universitet

Digital dannelse i 'børnehøjde' -  
En følgeforskningsrapport om børns perspektiver på og en folkeskoles praktisering af digital  
dannelse

Følgeforskningsrapport er publiceret af  
Dyvekeskolen i samarbejde med forfatteren og Institut for Mennesker og Teknologi  
Roskilde Universitet, Postbox 260, 4000 Roskilde



Udgivet maj 2016 1. udgave

© Copyright: forfatteren og  
Dyvekeskolen

ISBN: 978-87-7349-909-2

Tegning til omslag: Arthur 4a

## Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>Kapitel 1 Indledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Læsevejledning.....	9
<b>Kapitel 2 Digital dannelse</b> .....	<b>12</b>
2.1 Digital kompetence i konkurrence.....	14
2.2 Teknokulturel dannelse - digital dannelse i et postmoderne samfund.....	17
2.3 Digital dannelse - et socialt møde med 'andetheden'.....	18
2.4 Opsamling.....	19
<b>Kapitel 3 Digital dannelse i 'børnehøjde'</b> .....	<b>23</b>
3.1 Børns medborgerskaber.....	23
3.2 Børns medborgerskaber - Harts deltagelsesstige.....	26
3.3 Digital dannelse - børns aktive kritiske deltagelse.....	27
3.4 Digital dannelse og digital platform.....	29
3.5 Opsamling.....	31
<b>Kapitel 4 Metodologi</b> .....	<b>32</b>
<b>Kapitel 5 Præsentation af Dyvekeskolen</b> .....	<b>35</b>
5.1 Dyvekeskolen.....	35
5.2 4skolesamarbejdet.....	36
5.3 Digital profilskole.....	36
5.4 De fire læringssøjler.....	37
5.5 Renovering.....	38
5.6 Lærerlockout og skolereform.....	39
5.7 Opsamling.....	40
<b>Kapitel 6 Dyvekeskolens digitaliseringsproces</b> .....	<b>42</b>
6.1 Opstart.....	42
6.2 Didaktisering af de digitale medier.....	45
<b>Kapitel 7 Digitale medier og mediebrug i hjemmet</b> .....	<b>48</b>
7.1 Spørgeskemaundersøgelsen.....	49
7.2 Deltagende børn - køn.....	50
7.3 Talte sprog i hjemmet.....	51
7.4 Familieform.....	53
7.5 Sociale fællesskaber i klassen.....	56
7.6 Digitale medier i hjemmet.....	58
7.6.1 Mobil.....	58

7.6.2 Øvrige digitale medier.....	60
7.7 Samvær omkring medierne i hjemmet.....	63
7.8 Forældres regelsætning for børns brug af digitale medier.....	64
7.9 Opsamling.....	66
<b>Kapitel 8 Den venlige magtudøvelse.....</b>	<b>68</b>
8.1 Uddeling af iPad.....	68
8.2 Sociale teknologier.....	74
8.3 Smartboardet - fortrinsvis lærerens domæne.....	76
8.4 Mål- og læringsperspektivet er ikke befordrende for digital dannelse.....	77
8.5 Børnenes mediekultur fra fritiden møder skolekulturen.....	79
8.6 Opsamling.....	82
<b>Kapitel 9 Når der skabes rum i undervisningen til, at digital dannelse kan finde sted.....</b>	<b>84</b>
9.1 Æblemostprojektet.....	84
9.2 Ordbøger.....	89
9.3 Børns produktioner om internettet og digitale medier.....	91
9.4 Opgaverne.....	92
9.5 Børnenes produktioner.....	93
9.6 Internettets anvendelsesmuligheder.....	93
9.7 At 'gøre' køn på internettet giver mening.....	97
9.8 Mål- og læringsrationalerne er præstationsfremmende.....	99
9.9 De digitale medier handler også om forbrugersisme og globalisering.....	101
<b>Kapitel 10 Konklusion og anbefalinger.....</b>	<b>102</b>
<b>Referencer.....</b>	<b>105</b>
<b>Bilag 1.....</b>	<b>110</b>

## Forord

Denne forskningsrapport undersøger børns perspektiver på digital dannelse med udgangspunkt i Dyvekeskolens pædagogiske praksis. Forskningsrapporten er bestilt og betalt af Dyvekeskolen, som er beliggende i Københavns Kommune. Følgeforskningsrapporten bygger på et tre årigt samarbejde mellem Dyvekeskolen og Roskilde Universitet. Samarbejdet har haft til hensigt at følge Dyvekeskolen i deres proces med at etablere sig som Københavns digitale folkeskole. Jeg har igennem tre år fuldt Dyvekeskolen på 'sidelinjen' og ved hjælp af kvalitative og kvantitative metoder som deltagende observationsarbejde, et spørgeskema, formelle og uformelle interviews med børn, lærere og ledere sat fokus på, hvordan børn oplever og vurderer de digitale medier som en del af det sociale liv i skolen, og om dette forhold indgår i og bidrager til at danne børn digitalt. Med andre ord det som Dyvekeskolen på sin hjemmeside kalder for *digital dannelse i børnehøjde*.

Jeg vil gerne takke Dyvekeskolen for finansieringen af projektet. Projektets tanker og ideer synes at være langt væk fra de politiske rammer, der er med til at sætte en skoles pædagogiske dagsorden, men Dyvekeskolen signalerer med projekt digital dannelse i 'børnehøjde', at den vil noget mere end blot at gøre deres elever kompetente brugere af digitale medier. Skolen vil også præge deres elever med deres pædagogik og didaktik, tage ansvar for, hvordan børn som medborgere har mulighed for at deltage i den digitale kultur.

Tak for jeres åbenhed og imødekommenhed overfor mig som forsker og mit projekt. Det har været spændende at følge jer i den proces, I har været igennem og meget givtigt og lærerigt at få indblik i en verden, som jeg ellers kun har erfaring med gennem min skolegang (som efterhånden ligger mange år tilbage) og min rolle som forælder til tre nu voksne børn. Jeres engagement og lyst til gøre en forskel for børnene på Dyvekeskolen har jeg dyb respekt for.

En særlig tak til skoleleder Lisbeth Palm Olesen og lærerne i fokusgruppen 'Forum for digital dannelse' for vores snakke om Dyvekeskolen, projektet og digital dannelse undervejs i forløbet. Jeg skylder også en tak til de

lærere, som på trods af travlhed har åbnet deres døre for mig, når jeg er kommet for at observere deres undervisning.

Til sidst og allervigtigst. **Tusind tak til alle de børn**, jeg har mødt på Dyvekeskolen. Tak for de digitale produktioner, som I har sendt til mig. Uden jeres bidrag havde denne forskningsrapport været svær at skrive. Det har været inspirerende og lærerigt at få indblik i jeres digitale verden.

## Kapitel 1 Indledning

Folkeskolen opererer i et spændingsfelt mellem på den ene side en mangeårig tradition for et reformpædagogisk blik på børn, og på den anden side en politisk styring, hvor den materielle og kundskabsorienterede tankegang er i højsædet (Telhaug 2003). Den reformpædagogiske tradition har sine rødder i 1960'ernes og 1970'ernes uddannelsespolitik, hvor uddannelse blev anset for at være en måde at bedrive socialpolitik på. Uddannelsespolitikken prioriterede initiativer, der lagde vægt på at fremme lige muligheder for alle. Social retfærdighed og børns indre motivationer var i centrum for undervisningen og den læring, der fandt sted (Telhaug 2003).

Siden hen har reformpædagogikken og tanken om 'frie' børn været udfordret af en mere instrumentel og målorienteret tilgang til læring. Dannelsestankegangen er blevet nedprioriteret til fordel for et fokus på læring og det 'kompetente barn' (Kryger 2004). Det afspejles også i den nyeste skolereform. For første gang i nyere dansk skolehistorie har politikerne droppet tanker om skolen som *lighedsskabende (eller i det mindste lighedsbestræbende skole)* til fordel for en elevdifferentierende skole, der eksplicit skelner *mellem de allerdygtigste elever og elever med de dårligste faglige resultater* (Langager & Neubert 2014:67). Nu skal alle børn nå så langt, som det nu er muligt for dem gennem individuel mål- og didaktisk designstyring. Der lægges i mindre grad vægt på at inddrage dannelse, og et snævrere læringssyn har erstattet det tidligere brede læringsbegreb, hvor der var plads til mere eksperimenterende undervisning. Det er i dette spændingsfelt, at digital dannelse i 'børnehøjde' skal udfoldes.

Der findes mange bud på digital dannelse. Den norske medieforsker Jon Hoem (2003) har i sin definition af digital dannelse valgt at todele definitionen i digitale kompetencer og digital dannelse. Ifølge Hoem (2003) ændres **digital kompetence** med teknologien - at være digitalt kompetent handler om at kunne håndtere teknologien, og den digitale kompetence er et middel til at producere information. Anvendelsen af teknologien bruges til at opbygge en forståelse af og en relation til samfundet. **Digital dannelse** ændres ikke helt i samme grad som

digitale kompetencer. Digital dannelse handler om individets forhold til fællesskabet/samfundet, og det udvikles gennem individets evne til at se sin egen meningskonstruktion og meningsproduktion i relation til omgivelserne - både lokalt og globalt. Digital dannelse er selvdannelse, hvor selve læringen ses som selvudvikling (Hoem 2003). Det kan diskuteres, om digital dannelse skal adskilles fra almen dannelse, eller om digital dannelse - som en del af den digitale kompetence - skal integreres i de forskellige fagligheder, der undervises i. Det er bestemt en vigtig diskussion, men jeg har fravalgt denne diskussion, fordi mit hovedsigte er at diskutere digital dannelse med fokus på børns medborgerskaber, inddragelse af børns meningstilkendegivelser og højnelse af børns livskvalitet. Det vil jeg gøre ved anvende den danske barndomsforsker Hanne Warmings tre motiverende rationaler *det demokratiske rationale, et rationale om viden og livskvalitetsrationalet* (2011a:13) til at forme et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde'.

Barndomsforskningens **demokratiske rationale**<sup>1</sup> handler om, at alle i samfundet har ret til at komme til orde – uanset køn, alder, etnicitet osv. Dette rationale kan spores tilbage til vedtagelsen af FN's Børnekonvention fra 1989. Ifølge FN's Børnekonvention skal børn respekteres som individer og selvstændige personer med politiske, økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder. Børnekonventionen fremskriver på den måde børns ret til at blive hørt i den offentlige debat. Det at give børn en 'stemme' i forskningsarbejdet har altså også rødder i politiske beslutninger (Alderson, 1995). Som sådan er inddragelsen af børn en menneskeret og en forudsætning for at anerkende børn som deltagere og medborgere i et demokratisk samfund (Warming, 2007a).

**Vidensrationalet** er funderet i barndomsforskningens erkendelse af, at vi er nødt til at spørge børn selv for at få indsigt i deres sociale liv. Ellers er der risiko for, at vi som forskere overser forhold i børns sociale liv som demokratiske medborgere, som ellers ikke ville være kommet til udtryk.

**Livskvalitetsrationalet** motiveres af, at forskerens anerkendelse og værdsættelse af børns meningstilkendegivelser kan være med til at øge børns lyst til livet og øge deres selvværd. Warming (2015) refererer i den sammenhæng til den engelske sociolog Gerard Delanty, der har vist, at

---

<sup>1</sup> Gennemgangen af barndomsforskningens tre motiverende rationaler tager udgangspunkt i et afsnit jeg har skrevet i min ph.d.-afhandling *Kampen om computertiden - om unges højfrekvente og problematiserede brug af computerspil* (Brus 2015:22-24)



medborgerskab - jævnfør det demokratiske rationale - også handler om livskvalitet og den subjektive følelse af at høre til et givent samfund. Børn skal føle sig godt tilpas og opleve, at det giver mening at deltage og høre til i samfundet. Livskvalitet er kulturelt betinget og identitetsskabende, og børn skal have mulighed for at udleve deres medborgerskabsidentitet i samfundet gennem inddragelse (Warming 2011a).

Det demokratiske rationale og rationalet om viden bygger ifølge Warming (2011a) på voksnes forståelser og tolkninger af børns situationer, men adskiller sig fra hinanden ved at vægte henholdsvis et *udefraperspektiv* eller et vidensbaseret *tilstræbt indefraperspektiv*. Vidensrationalet og livskvalitetsrationalet er begge baseret på et *tilstræbt indefraperspektiv*, men arbejder med begrebet på forskellige måder. Gennem vidensrationalet forsøger forskeren at leve sig ind i, hvordan de sociale situationer må se ud fra børnenes perspektiver, hvorimod livskvalitetsrationalet tilstræber at lade børn selv give udtryk for deres oplevelser og erfaringer.

### 1.1 Læsevejledning

Forskningsrapporten er som udgangspunkt skrevet med henblik på at blive læst i sin helhed. Alligevel kan dele af rapporten læses uafhængig af hinanden.

Indledningen bør læses af alle, da den er rammesættende for, hvordan jeg har grebet forskningsrapporten an analytisk. Hvis man som læser er interesseret i en introduktion til teoretiske og metodologiske diskussioner af et digitalt dannelsesperspektiv i 'børnehøjde', skal man læse kapitel 2, 3 og 4. Det er selvstændige teoretiske kapitler, og de er ikke en forudsætning for at kunne læse de resterende kapitel 5 til kapitel 9. Disse kapitler er mere praksisorienterede analyser af en skoles udvikling på vej mod at gøre digital dannelse i 'børnehøjde' til en del af deres overordnede digitale profil. Hvis man har en interesse i de indholdsmæssige pointer i hvert kapitel, kan man med fordel klikke sig ind på de afsluttende opsamlingsafsnit, som de fleste af kapitlerne afrundes med. Hvis man udelukkende er interesseret i en hurtig skimning af forskningsrapportens resultater, er det anbefalelsesværdigt at koncentrere sig om at kun at læse kapitel 10, som er et kort opsamlende resume af de forskellige kapitler, samt enkelte fremadrettede anbefalinger til at gøre digital dannelse i børnehøjde til en del af en skoles hverdagspraksis.

Rapporten består således af dette indledende **kapitel 1** samt yderligere 9 kapitler. En af barndomsforskningens grundlæggende forståelser er tanken om, at børn gennem deres deltagelse i et demokratisk samfund som medborgere er aktører i eget liv. Børn er ikke bare passive modtagere, men tager aktivt del i deres hverdagsliv i interaktion sammen med andre. Det er indenfor denne teoretiske ramme, at jeg i **kapitel 2** diskuterer, hvorfor policy-inspirerede definitioner af digital dannelse er svære forene med barndomsforskningens motiverende rationaler. Med baggrund i disse diskussioner skitserer jeg efterfølgende to digitale dannelsesbegreber, der på forskellig måder viser vejen hen imod et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde'. I **kapitel 3** diskuterer jeg med udgangspunkt i børns medborgerskaber og den engelske medieforsker David Buckingham's digital literacy-begreb, hvordan digital dannelse kan udfoldes i 'børnehøjde'. I **kapitel 4** redegør jeg for forskningsrapportens metoder, herunder de metodologiske overvejelser, jeg har anvendt med henblik på at indsamle viden om Dyvekeskolens praktisering af en digital profil. Forskningsrapporten tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forskningstradition, som peger på, at viden er indlejret i en social, kulturel og historisk kontekst. Det er i denne forskningsrapport en specifik skolekontekst, nemlig Dyvekeskolen - som jeg derfor præsenterer nærmere i **kapitel 5**. **Kapitel 6** redegør for Dyvekeskolens digitaliseringsprocessens opstart, og de uforudsete hændelser som har vanskeliggjort udviklingen af den digitale profil. Børn møder de digitale medier i hjemmet. Anvendelsen og erfaringerne med brug af de digitale medier i hjemmet tager de med sig i skolen. De digitale medieerfaringer fra hjemmet er ofte rettet mod at blive underholdt, og de sker gennem leg og gennem dannelse af sociale fællesskaber, men de er sjældent reflektive i deres karakter. Børns medieerfaringer fra fritiden er afgørende for, hvordan skolen kan bidrage til at danne børn digitalt. I **kapitel 7** vil børnene fra Dyvekeskolens medieerfaringer fra hjemmet blive afdækket. Det er tanken, at afdækningen af børnenes medieerfaringer i hjemmet kan bidrage til, at Dyvekeskolens arbejde med digital dannelse bliver mere erfaringsbaseret. De resterende tre kapitler har fokus på Dyvekeskolens praktisering af deres digitale profil. Analyserne bygger på den empiri, jeg har indsamlet i løbet af de tre år, projektet har kørt, og de tager alle udgangspunkt i forskningsrapportens tanker om et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde' skitseret i indledningen og i kapitel

3. **Kapitel 8** analyserer digitaliseringsprocessens videre forløb, og **kapitel 9** viser vejen hen imod digital dannelse og bygger på analyser af børnenes digitale produktioner. I et afsluttende **kapitel 10** skitserer jeg forskningsrapportens væsentligste konklusioner og kommer med en række anbefalinger til, hvordan Dyvekeskolen med udgangspunkt i digital dannelse i 'børnehøjde' kan skærpe deres digitale profil.

## Kapitel 2 Digital dannelse

Som barndomsforsker betragter jeg børn, først og fremmest som børn. Jeg anvender 'børn' som begreb i følgeforskningsrapporten, selvom børn i skolen ofte omtales som 'elever'. Elever er også børn, men de omtales som elever, når de går i skole. Elev' betyder 'discipel'. Discipel sættes ifølge Gyldendals 'Den store danske' i forbindelse med en lærers *anskuelse, lære og praksis*<sup>2</sup>. *En elev er en person, der modtager undervisning i skolen...dvs. løftes fra et niveau til et andet, et arbejde der påhviler læreren*<sup>3</sup>. Ordene 'discipel', 'modtager' og 'løftes' kan tolkes forskelligt, men de tre ord lægger op til en envejskommunikation, hvor ansvaret for børns læring pålægges læreren. Som det er antydnet i citaterne fra Gyldendals internetordbog, lægger elevbegrebet op til en mere passiv forståelse af børn. Børn er underlagt samfundets betingelser for at være barn i skolen. De er skolebørn, der tilbringer en del af deres barndom med at gå i skole. Børn er undervisningspligtige, og de er som oftest en del af en skoleordning, en del af et skoleforløb, en skoleplan, hvor undervisningstiden er sat på skema. Børns skoletid er et samfundsanliggende. Elever ses som modtagere af undervisning, men børn er ikke bare modtagere af undervisningen. De er også aktivt handlende.

Skolen har altid haft til opgave at danne børn til at være demokratiske medborgere. Digitaliseringen og arbejdet med digital dannelse kan ses som en forlængelse af denne opgave. Digital dannelse bliver ofte brugt i flæng, uden at der bliver redegjort for begrebets samfundsmæssige tilknytning til økonomiske og politiske interesser - hvad der skal til for at danne børn og unge til at kunne agere i et samfund, der på mange forskellige planer bindes sammen af digitale medier.

Jeg vil i skitseringen af et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde' tage udgangspunkt i allerede eksisterende forståelser af digital dannelse. Der hersker imidlertid en række uklarheder omkring begrebsdefinitionerne på digital dannelse. Nogle forskere relaterer digitale kompetencer og digital dannelse med

---

<sup>2</sup> [http://www.denstoredanske.dk/Sprog\\_religion\\_og\\_filosofi/Religion\\_og\\_mystik/Ny\\_testamente/discipel](http://www.denstoredanske.dk/Sprog_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Ny_testamente/discipel)

<sup>3</sup> Se <http://www.denstoredanske.dk/Special:Opslag?q=elev&area=>

hinanden (se eksempelvis Drotner 2008; Hoem 2003; Nyboe 2009). Andre forskere vælger at gøre digital dannelse til en del af et overordnet digitalt kompetencebegreb (se eksempelvis Levinsen & Sørensen 2011). Derudover anvendes det engelske digital literacy-begreb også i en dansk kontekst. Digital literacy-begrebet er tæt knyttet til det oprindelige tyske dannelsesbegreb 'Bildung' (Buckingham 2007). En fjerde gruppe af digitale dannelsesforskere blander sig også i debatten. Disse forskere forholder sig primært filosofisk til digital dannelse (se eksempelvis Løvlie 2003).

De forskellige definitioner af et digitalt dannelsesbegreb og begrebets mulige tilknytning til digital kompetence skyldes formentlig, at mange af definitionerne på digital dannelse kommer fra en mediepædagogisk eller en mediekulturel forskningstradition. De digitale dannelsesforskere forsøger at sammentænke digital mediepædagogisk /mediekulturel forskning med udviklingen i samfundet og senmoderne samfundstænkning.

I den forstand er de digitale dannelsesforskere - uafhængig af forskningsbaggrund - enige med Hoem (2003) i, at digital dannelse er en vedvarende reflektiv proces, som skal tage højde for den betydning, som de digitale medier har fået i det senmoderne samfund. Digitaliseringen kræver i højere grad, at børn skal dannes til at kunne indsnævre problematikker knyttet til nutiden. Til gengæld er de digitale dannelsesforskere uenige om, hvad der skal til, for at børn og unge dannes digitalt i et samfund, der på mange forskellige planer bindes sammen af digitale medier. Det afhænger tilsyneladende af, om de digitale dannelsesforskere opererer indenfor en snæver curriculum-tankegang og tager udgangspunkt i et økonomisk orienteret og policy-afhængigt OECD-kompetencebegreb, (Nyboe 2009; Levinsen & Sørensen 2011), om forskerne opererer med et policy-uafhængigt kompetence- og dannelsesbegreb (Drotner 2008; Hoem 2003), et selvstændigt policy-uafhængigt digital literacy-begreb (Buckingham 2007), eller om de tager udgangspunkt i de klassiske filosofiske dannelsesdiskussioner (Løvlie 2003).

Ud fra barndomsforskningens demokratiske rationale finder jeg det problematisk at knytte digital dannelse til et digital kompetencebegreb, der orienterer sig til et nyttebetonet og et markedsorienteret mål for øget vækst, sådan som flere af de digitale dannelsesforskere med udgangspunkt i en snæver curriculumtankegang gør. Da det er sjældent, at der reflekteres over det digitale

dannelsesbegrebs samfundsmæssige tilknytning til økonomiske og politiske interesser, finder jeg det relevant at uddybe denne pointe nærmere.

## 2.1 Digital kompetence i konkurrence

Den danske medieforsker Lotte Nyboe (2009) definerer sit digitale dannelsesbegreb som et overbegreb for digital kompetence og digitale færdigheder. Digital dannelse er ifølge Nyboe (2009) et udtryk for en *bred kulturel kompetence* (Nyboe, 2009:98), der oparbejdes over tid og udvikles sammen med andre, sådan som også Hoem (2003) har understreget. Nyboes (2009) digitale kompetencebegreb er taget ud fra OECD's projekt DeSeCo. DeSeCo-projektet er et policy-perspektiv udarbejdet ud fra en række overordnede kompetencekrav, der både tager hensyn til snævre økonomiske interesser og mere bredt retter blikket på sociale forhold i relation til, hvad en kompetent og dannet mediebruger kan forventes at kunne for at deltage som borger i et fremtidigt demokratisk og økonomisk rentabelt samfund. Det gør ud fra barndomsforskningens demokratiske rationale Nyboes digitale kompetenceperspektiv til et samfundsmæssigt styringsredskab, og det er et styringsredskab, der nedprioriterer børns medborgerskaber. Problemet er, at den manglende kritiske diskussion af DeSeCo's kompetencebegreb som et policy-begreb får konsekvenser for Nyboes (2009) digitale dannelsesbegreb.

Nyboe (2009) definerer sit dannelsesbegreb som et udvidet kompetencebegreb. Nyboe giver altså selv udtryk for, at hendes digitale dannelsesbegreb er et udvidet kompetencebegreb. Det er begreb, der som hun selv formulerer det, er *helheden omkring den enkeltes læring, udvikling af færdigheder og kompetence og (identitets)dannelse og formening som menneske* (Nyboe, 2009:17). Der er forskel på digital kompetence og digital dannelse, understreger Nyboe (2009) og påpeger, at forskellen kan knyttes til menneskers kapaciteter. Digital kompetence er et funktionalistisk begreb, der kan bruges til at beskrive de forudsætninger, der skal til for at kunne agere hensigtsmæssigt, mens digital dannelse er udtryk for den mening, mennesker tillægger deres måde at handle på sammen med andre. Digital dannelse har indbygget en digital funktionel kompetence, men dannelsesperspektivet gør, at begrebet handler om mere end bare funktionelle færdigheder. Digital dannelse er også 'væren' - det at være til stede i verden, og det har en intentionel rettet mod andre.

Ud fra barndomsforskningens demokratiske rationale er denne manglende adskillelse af Nyboes (2009) kompetence- og dannelsesbegreb og tilknytningen til DeSeCo's kompetencebegreb problematisk. I Nyboes (2009) fortolkning risikerer digital dannelse som et udvidet digitalt kompetencebegreb at blive til et individualiseret mål og retning for en curriculum-tænkning. Nyboes digitale dannelsesbegreb lider således under en manglende kobling til det, Warming (2011a) kalder for 'de sociale betingelser'. Nyboes digitale dannelsesbegreb gør dannelsesprocessen til et individuelt anliggende. Det kan bestemt ud fra lærerens perspektiv være en fordel at gøre dannelseperspektivet operationaliserbart - jævnfør 'læring', 'færdigheder' og 'kompetence' i Nyboes digitale dannelsesbegreb. Det er lærerens vilkår, at læring er blevet individualiseret (se indledning), men ud fra et barndomsforskningsspektiv bør konsekvenserne af de uddannelsespolitiske tiltag tydeliggøres. Der ligger en skjult disciplinering af børn, når målet for læringen har økonomiske undertoner. Hvis børneperspektiverne skal tages alvorligt, er det ikke nok at gøre digital dannelse til et individuelt projekt, sådan som Nyboe peger på i hendes definition af digital dannelse.

Den samme kritik kan rejses af de danske medieforskere Karin Levinsen og Birgitte Holm Sørensen (2011), der ligesom Nyboe (2009) tager udgangspunkt i DeSeCo's kompetencebegreb. Levinsen & Sørensen (2011) kalder deres brede digitale kompetencebegreb for *fremtidsrettet kompetence*. En af dimensionerne er *digital dannelse*. De seks øvrige dimensioner er *selvevaluering af læreproces, proaktivitet og procesmanagement af egen læreproces, uformelle strategier, læringskompetencer og progression, selvstyret udforskning samt kreativitet og innovation*. Fremtidsrettet kompetence er altså et overordnet begreb for syv forskellige dimensioner, der er indbyrdes afhængige af hinanden, og som i praksis udfoldes på kryds og tværs.

I modsætning til Nyboe (2009) er Levinsen og Sørensen (2011) mere eksplicite omkring DeSeCo's kompetencebegreb, og den inspiration som DeSeCo har hentet fra den spanske amerikanske sociolog Miguel Castells teori om netværkssamfundet, og det han kalder for 'self-programmable labor'. I Levinsen & Sørensens (2011) problematiske fortolkning af Castell bliver 'self-programmable labor' til 'selvprogrammerende mennesker'. Selvprogrammerende menneske handler proaktivt, hvilket ifølge Levinsen og

Sørensen (2011) kan mindske de udfordringer, der opstår undervejs i livet. Selvprogrammerende mennesker møder udfordringerne efterhånden, som de opstår og ved hjælp af uformelle og innovative metoder. Selvprogrammerende mennesker står i kontrast til 'generiske' mennesker, som først handler, når problemerne er opstået. Ud fra et snævert økonomisk fremtidsperspektiv kan det derfor være mere rentabelt at skabe flere 'selvprogrammerende' mennesker.

Levinsens & Sørensens (2011) tanker om selvprogrammerende mennesker taler sig ikke ind i børneperspektivernes demokratiske rationale. Når social ansvarlighed skabes ud fra en markedstankegang, behøver de sociale fællesskaber ikke nødvendigvis at inkludere alle børn. Det vil afhænge af, om det kan - for at blive i et økonomisk univers - 'betale' sig for fællesskabet. Tanken om selvprogrammerende mennesker fremmer nogle mennesketyper frem for andre. Som det demokratiske rationale peger på, er der risiko for, at digital dannelse gøres til et individuelt anliggende, hvor forhold som at 'handle selvstændigt' eller skabe flere 'selvprogrammerende mennesker' ud fra børneperspektiverne ikke nødvendigvis er en positiv oplevelse. Det kan snarere resultere i en negativ stempling af børn, der i forvejen har det svært med at gå i skole.

Nyboes (2009) og Levinsen & Sørensens (2011) fortolkninger af digital dannelse er præget af forsøget på at 'markedstilpasse' diskussionen om dannelse. Udgangspunktet for tankegangen handler om at skabe økonomisk vækst i samfundet gennem bestemte værdier og normer for menneskers handlinger (Vetteranta 2007). De er formet af OECD's kompetencebegreb, som gør dannelse til en *kompetence i konkurrencen* (Kemp 2015:116). Det risikerer at øge den sociale ulighed og individualisere børns medborgerskaber (Foros & Vetlesen 2014). Samtidig gør kompetence til konkurrence ifølge den danske filosof Peter Kemp dannelse til halvdannelse (Kemp, 2015). *Halvdannelse er her ideen om, at dannelse kun handler om uddannelse til at få et job og blive 'dygtigere end andre', mere kompetent, hvilket i realiteten ikke alene er dygtigere i viden men også 'nyttig' ved at kunne vinde over andre i konkurrencen, altså en ophævelse af bevidstheden om samfundsansvaret og det ikke blot nationalt men også globalt som ansvar for verdenssamfundet* (Kemp 2015:57). Det er altså med udgangspunkt i Kemp (2015) specielt markedstilpasningens forsøg på at inkludere dannelsesaspektet, der kan diskuteres. I forlængelse af Kemps pointe



bør er digitalt dannelsesperspektiv i 'børnehøjde' adskilles fra det policy-afhænge kompetencebegreb. Det er der flere dannelsesforskere, der har gjort. I de næste to afsnit præsenterer jeg to dannelsesforskeres forskellige bud på dette. Den norske filosof Lars Løvlie's filosofisk inspirerede begreb teknokulturel dannelse og den danske medieforsker Kirsten Drottners æstetisk orienterede dannelsesbegreb.

## 2.2 Teknokulturel dannelse - digital dannelse i et postmoderne samfund

Ifølge Løvlie (2003) bør et nutidigt dannelsesbegreb i højere grad kobles til samfundsudviklingen. De digitale teknologiers rolle og funktion bør gentænkes for derved at eksplicitere de udfordringer, som samfundet står overfor. De digitale teknologier er vor tids sociale mødesteder, og det er gennem dem, at mennesker bliver 'teknokulturelt' dannet. Løvlie's (2003) pointe er, at udviklingen af de digitale medier har betydet, at dannelse i et postmoderne samfund nødvendigvis må forstås på andre måder end den klassiske dannelse. Det er gennem de digitale teknologier, at mennesker møder verden. Netop menneskers møde med verden var en af de klassiske dannelsesprocessers vigtigste opgave. For Løvlie (2003) betyder det, at det postmoderne projekt og de digitale teknologier på mange måder kan knyttes til hinanden på grund af deres tætte forbindelse til dannelse.

Selve dannelsesprocessen foregår i det Løvlie (2003) kalder for *grenssnittet* - eller *interfacen*<sup>4</sup> - altså i de overgange, hvor de sociale møder finder sted på internettet (Løvlie 2003:347-348). Interfacen er en metafor for, hvor selve dannelsesprocessen foregår. Interfacen er ofte en skærm - eksempelvis mobilskærmen, computerskærmen eller skærmen på en Ipad eller et smartboard. Dannelsesprocesserne foregår i interfacen, og det gør i Løvlie's optik mennesker mere sårbare, fordi interfacen ikke er noget 'i sig selv'. 'Interfacen' er hele tiden til forhandling og kan formes på nye måder. Løvlie's pointe er, at den teknokulturelle dannelse grundlæggende er hypertransformativ, hvilket i Løvlie's fortolkning handler om at *være online, leve på grensen og opleve uroen og det dimensionsløse* (Løvlie 2003:354).

Med Løvlie's (2003) begreb om teknokulturel dannelse bliver de digitale medier og teknologier gjort til hovedaktør for det postmoderne samfunds

---

<sup>4</sup> Grenssnitt kan på dansk oversættes til brugerflade eller kontaktflade, men jeg foretrækker det engelske interface, da Løvlie's pointe er, at det ikke er mennesket eller kulturen, der drejer sig om. Det handler netop om interfacen, altså den brugerflade, hvor samværet finder sted

dannelsesprojekt. Det kan diskuteres, om internettet bør tildeles en så central rolle i forhold til dannelse. De digitale medier har potentiale som et offentligt rum for vidensdeling og meningsudvekslinger. De har givet både børn og lærere i folkeskolen adgang til en overflod af viden, nye måder at kommunikere og samarbejde på. Klasserummets rammer er blevet udvidet, ikke kun fysisk gennem inddragelse af skolens gange og haver som læringsrum. Digitale medier og teknologier er læringsressourcer, som åbner verden op. De mange digitale informationer kan også virke kaotiske og grænseoverskridende, og det kan diskuteres, om viden på internettet kan findes ved et enkelt klik på musen eller ved hjælp af en browsersøgemaskine. Diskussionerne på internettet er ikke nødvendigvis præget af demokratiske samtaler. Individuelle meningstilkendegivelser med fokus på selvpromovering og negative hadefulde ytringer mod enkeltpersoner er også en del af den digitale aktivitet. Der er altså et virvar af støjende elementer, der kan forhindre Løvlies (2003) digitale dannelsesprojekt til at blive til virkelighed. På den anden side er de støjende elementer et postmoderne vilkår. Der findes ikke nogen 'sand' viden. Viden er socialt konstrueret, og den viden der er på internettet ændrer sig hele tiden. Hverdagslivet er konfliktfyldt og modsætningsfyldt, og 'autoriteten er sat på prøve' (Foros & Vetlesen 2014).

### 2.3 Digital dannelse - et socialt møde med 'andetheden'

Drotner (2008) peger ligesom Løvlie (2003) på, at dannelse i særlig grad kan opøves gennem de digitale medier (Drotner 2008). Anvendelsen af de digitale medier vil øge evnen til at kunne håndtere komplekse forhold i hverdagslivet. Drotner (2008) er også enig med Nyboe (2009) i, at der bør skelnes mellem digital kompetence og digital dannelse. **Digital kompetence** er i Drotners fortolkning *evnen til at kunne skabe mening sammen med og mellem mennesker ved at kommunikere, relatere, evaluere og producere ved hjælp af mediernes komplekse blandinger* (Drotner, 2008:145). Drotners (2008) digitale kompetencebegreb indikerer, at digitale kompetencer er andet og mere end at kunne mestre teknologien. Digitale kompetence er noget, der udvikles i samarbejde med andre, og det er en evne, der opøves gennem aktiv handling og ny produktion. **Digital dannelse** er *andethedens dannelse*. Digital dannelse er *evnen til at kunne håndtere de andetheder de [børn og unge] møder gennem medierne. At ytre sig med omtanke og kommunikere, så de [børn og unge]*

*både forstår at tale, lytte, reflektere og producere* (Drotner, 2008:146). De digitale medier skaber mulighed for at blande tekst, tal, tale og billeder på mangfoldige måder, og digital dannelse er en sammenhængende proces, der sker gennem møder med andetheden og kreativt arbejde med de mange tegnkombinationer, som de digitale medier lægger op til.

Pointen er, at digital dannelse ikke kommer af sig selv, og at børn skal udfordres refleksivt ved at blive konfronteret med ukendte forhold så som andre landes kulturer, geografi, måder at leve på etc. Det kræver mere end blot en temauge at danne børn til at kunne begå sig i et globalt videnssamfund. Der er behov for en systematisk praktisering i at håndtere andetheden, for at digital dannelse kan finde sted.

Andetheden er alt det fremmede, som kan være vanskeligt at finde frem til i de teknologier, som skolen hidtil har anvendt så som bøger og film etc. 'Andetheden' er ikke bundet til et bestemt fagligt indhold, og det er heller ikke forankret i bestemte normative forståelser af, hvad der skal til for at være digitalt dannet. Andetheden handler om at møde og blive konfronteret med en globaliseret verden, som er socialt og kulturelt konstrueret, og som derfor kræver at blive mødt med refleksivitet, fordi det er igennem den refleksive handling at *børn kan se det andet og de andre i øjnene og derved få et andet blik på sig selv* (Drotner 2003:?). Andetheden er det fremmede, som banker på døren - ofte ved et enkelt klik eller to med musen.

'Andetheden' i Drotners tolkning gør digital dannelse til en kognitiv proces - til selvdannelse som et centralt tema for dannelsesprocesserne. Det er et aspekt som Løvlie (2009) i øvrigt er enig i. *Dannelsen er, sådan som den omtales i dag, historisk set uløseligt knyttet til det moderne projekt om udviklingen af et begreb om det subjektive som medbestemmelse og selvdannelse. Dannelse er således en selvbiografisk opgave, der realiseres ...i fortællingen om mig selv.*<sup>5</sup> Fortællingen om 'mig selv' er den retning, som de digitale dannelsesprocesser har i det postmoderne samfund. Digital dannelse handler også om 'at skabe sig selv' på internettet.

## 2.4 Opsamling

Valget af et digitalt dannelsesbegreb har konsekvenser for den pædagogiske tænkning, som danner grundlag for børns møder med de digitale medier i

---

<sup>5</sup> citeret i Foros & Vetlesen 2014:29

undervisningen. De digitale dannelsesforskere har forskellige udgangspunkter og bud på, hvad digital dannelse er. Flere danske definitioner af digital dannelse er funderet i og tilpasset DeSeCo's mere overordnede kompetencebegreb. Med udgangspunkt i børneperspektivernes livskvalitetsrationale skal børn opleve, at de hører til og anerkendes som medborgere, men det kan være svært, når nogle kompetencer anses for at være mere rentable end andre. Samtidig er der med Levinsens & Sørensens prioritering af selvprogrammerende mennesker risiko for, at nogle grupper favoriseres frem for andre grupper. Jeg finder ligesom Kemp (2015) det problematisk, at Nyboes (2009) digitale dannelsesbegreb og Levinsen & Sørensens (2011) integrerede digitale dannelsesbegreb i et udvidet digitalt kompetencebegreb er knyttede til en samfundsøkonomisk tankegang, hvor der tages større hensyn til økonomiske interesser, og hvor børns medborgerskaber mere kommer til at handle om de pligter, der følger med modborgerskabet i fremtiden.

I den sammenhæng er Kems pointe om - at halvdannelse og dannelse bygger på sociale fællesskaber - væsentlig. Kems (2015) begreb 'halvdannelse' er hentet fra den tyske kulturteoretiker Theodor W. Adornos essay *Halvdannelsens teori* (Adorno, 1959/1972). I sin essay kritiserer Adorno en instrumentel dannelsesforståelse, fordi den ukritisk holder fast i bestemte værdier og normer. Pointen er, at det ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv kan være vigtigt at pege på, hvilke færdigheder og kompetencer vi som samfund ønsker, at fremtidens borgere skal udvikle for at kunne agere i et senmoderne samfund. På den anden side er dannelsesbegrebets tilknytning til et samfundsøkonomisk kompetencebegreb ifølge Kemp (2015) kritisabel. Ud fra Kems pointe bør et OECD-orienteret digitalt kompetencebegreb ikke kobles til et digitalt dannelsesbegreb, fordi det betyder, at børn kun dannes 'halvt'. Det digitale kompetenceperspektiv individualiser børns læring, og det individualiserede blik på børns skolegang risikerer at minimere børns muligheder for at udfolde sig frit og ansvarsfuldt i fællesskab med andre i skolen, sådan som barndomsforskningens demokratiske rationale foreskriver. Jeg har i forlængelse af ovennævnte overvejelser introduceret to policy-uafhængige digitale dannelsesbegreber, der på hver deres måde kan bidrage til at formulere et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde'. Det er Løvliens (2003)

digitale dannelsesbegreb 'teknokulturel dannelse' og Drotners (2008) æstetisk orienterede digitale kompetence- og dannelsesbegreb.

Løvlies (2003) formulerer et samfundsøkonomisk uafhængigt dannelsesbegreb med specielt fokus på politisk dannelse. Løvlie (2003) peger med sit begreb om teknokulturel dannelse på en mere moderne version af politisk dannelse. Teknokulturel dannelse kan styrke børns medborgerskab og forbedre børns muligheder for at komme til orde og blive hørt. Med sin betoning af interfacen som det sociale mødested, hvor dannelsesforvandlingen foregår, bliver digital dannelse i et senmoderne perspektiv et møde mellem subjekt og verden i modsætning til den klassiske dannelse hovedfokus på modsætningen mellem den individuelle og den almene dannelse (Hangsbakk & Nordkvelle 2011).

Drotners (2006; 2008) bud på digital dannelse er en sympatisk tanke, men også et naivt bud på skolens muligheder for at fungere som en lighedsskabende institution - jævnfør det historiske tilbageblik i indledningen - om folkeskolens udvikling fra reformpædagogisk institution til læring- og kompetenceorienteret institution. Ud fra et barndomsforskningsperspektiv synes Drotners (2006) fremhævelse af digital dannelse som selvdannelse at være et skridt på vejen hen imod at gøre digital dannelse til en mere formaliseret del af skolens opgaver.

Både Løvlie (2003) og Drotner (2008) berører selvdannelsen som et postmoderne digitalt dannelsesprojekt. Ifølge de norske dannelsesforskere Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen (2014) er selvdannelse også selvregulering, som er tæt knyttet til markedets interesser. Det er nødvendigt med en vis form for selvregulering, gør de to nordmænd os opmærksom på. De anvender den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Klafkis begreb *nøgleproblemer* (Foros & Vetlesen 2014:147) som en måde til at italesætte et postmoderne dannelsesprojekt. Det handler om dels økologisk dannelse, dels om at vi er nødt til at sætte grænser for anvendelse af ressourcer. Selvom Foros & Vetlesen (2014) prioriterer bæredygtighed som et senmoderne dannelsesprojekt og ikke teknokulturel dannelse som Løvlie (2003) eller digital dannelse som Drotner (2006; 2008), så er deres pointe væsentlig i forhold til at konkretisere et digitalt dannelsesbegreb 'i børnehøjde'. Selvdannelse behøver ikke at komme til udtryk i en ekstrem form, sådan som den fremstilles, når børns medborgerskaber gøres

til et selvregulerings spørgsmål. På den anden side er det digitale dannelsesbegreb i 'børnehøjde' nødt til at forholde sig til, at børns demokratiske rettigheder er vanskelige at udfolde. I næste kapitel vil disse pointer om selvdannelse og børns medborgerskaber inddrages, når jeg udfolder følgeforskningsprojektets digitale dannelsesbegreb i 'børnehøjde'.

## Kapitel 3 Digital dannelse i 'børnehøjde'

Dannelsesbegrebet bør ifølge Kemp (2015) adskilles fra kompetencebegrebet. Når dannelse knyttes til økonomiske samfundsinteresser, dannes børn kun 'halvt'. Kemp (2015) peger på, at børn bør dannes til socialt ansvarlige medborgere - ikke kun i forhold til sig selv, men også overfor andre, ikke kun i et nationalt perspektiv, men også i et globalt perspektiv. Jeg vil i kapitlet uddybe dette, samt gennemgå den engelske medieforsker David Buckingham's digitale literacy-begreb, fordi det ud fra barndomsforskningens tre rationaler er det bedste bud på, hvordan digital dannelse i 'børnehøjde' kan finde sted i en skolekontekst. Det digitale literacy-begreb er netop et modspil til de officielle uddannelsespolitiske tiltag, som gør medieuddannelse til et spørgsmål om færdigheder eller kompetenceudvikling. Der er ifølge Buckingham (2007) behov for, at digital dannelse i en uddannelsessammenhæng ikke kun bruges til at lære børn grundlæggende færdigheder i at kunne lokalisere og udvælge information, bruge browsers, hyperlinks og søgemaskiner. Børn skal også kunne evaluere informationer for at skabe viden og forståelse for, hvordan teknologierne er relateret til sociale, politiske og økonomiske interesser. Buckingham (2007) tager børns medborgerskaber alvorligt, og han peger ligesom Løvlie (2003) og Drotner (2008) på, at udvikling af digital dannelse sker i fællesskab.

### 3.1 Børns medborgerskaber<sup>6</sup>

Medborgerskabsbegrebet blev formuleret i 1950'erne, men dengang blev der ikke udfoldet mange tanker om børn som medborgere (Warming 2015). Set i et historisk perspektiv har der været flere forsøg på at inkludere børn gennem et medborgerskab med dertil hørende rettigheder. FN's børnekonvention er som sagt et motiverende demokratisk rationale i barndomsforskningen, fordi den forsøger at give børn samme rettigheder uanset etnicitet, social klasse etc., og i skoleregi foreslog Klafki i 1990'erne, at børns dannelse i skolen burde tage udgangspunkt i et medborgerskab, hvor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skulle prioriteres højt (Schnack, 2007). Begge perspektiver ligger tæt op ad barndomsforskningens demokratiske rationale, men de har i mindre grad

---

<sup>6</sup> Dette afsnit er en videreudvikling et afsnit i Brus 2015:22-23

overvejelser omkring de dilemmaer, som medborgerskabstankegangen også rejser. Børns medborgerskab og dermed også børns muligheder for at deltage som ligestillede og anerkendte medborgere i samfundet er ifølge Warming (2015) udfordret på en række områder - uanset om det handler om børns politiske rettigheder, børns sociale rettigheder, børns ret til beskyttelse og børns kulturelle rettigheder.

Børns **borgerrettigheder** er ifølge Warming (2015) temmelig indskrænkede i forhold til voksnes borgerrettigheder. Selvom børn har fået større indflydelse på eksempelvis beslutninger i familien, synes børns borgerrettighed i høj grad at kunne knyttes til tolkninger af lovgivningen, hvilket ifølge Warming (2015) ofte medfører, at beslutninger kommer til at handle om, hvor meget det er muligt lovmæssigt at diskriminere børn. Det går udover udsatte børn, hvis borgerrettigheder i særlig grad synes at blive gennemført ud fra statens behov for beskyttelse, kontrol og disciplin.

Børns **politiske rettigheder** er nærmest ikke eksisterende, da børn i Danmark formelt set først har ret til at stemme, når de bliver 18 år. Selvom folkeskolen igennem etablering af elevråd giver børn en politisk stemme i skolen, har elevrådene ofte en yderst begrænset indflydelse på skolens beslutninger, og i de få tilfælde hvor elevrådene inddrages i væsentlige politiske beslutninger, er der risiko for, at beslutningerne i særlig grad ekskluderer de udsatte børn, fordi de sjældent tager del i elevrådsarbejdet (Warming 2015).

Med hensyn til børns **sociale rettigheder** så er de knyttet til det at gå i skole. Alle børn i Danmark har ret til at gå i skole, men der er det specielle ved det, at børn også har undervisningspligt til at gå i skole. Børns skolegang er i den forstand ikke kun en social rettighed, den er også underlagt en statslig disciplinering og kontrol, der risikerer at skabe større social ulighed. Skolen reproducerer og legitimerer sociale klassetilhørsforhold, mere end den ophæver social ulighed (Warming 2015) - jævnfør det indledende kapitels skitsering af skolens udvikling hen imod mere kompetencestyrede mål, og forrige kapitels diskussion af Nyboe (2009) og Levinsens og Sørensens (2011) digitale dannelsesforståelser.

Børn har også **ret til beskyttelse**. Det kan eksempelvis handle om, at børn har ret til at blive beskyttet imod de digitale mediers mulige skadelige effekter. Det er bestemt et positivt aspekt, at børn har ret til beskyttelse, men



beskyttelsen af børn risikerer at blive udfoldet gennem kontrol og børns status i samfundet (Warming 2011b). Warming (2011b) kalder det for *generationsordensprincippet*. Generationsordensprincippet henviser til, at børn og voksnes interaktioner er underlagt en bestemt social orden. Pointen er, at generationsordensprincippet på mange måder underminerer børns medborgerskaber, fordi voksnes rettigheder ofte overtrumfer børns rettigheder. Voksne har ud fra historiske og politiske kampe fået magten til at bestemme over børn på bestemte måder. Det kan ske - som jeg har vist i kapitel 2 - igennem samfundets økonomiske styring, hvor lærings- og kompetenceforståelser bliver styrende for den pædagogiske tænkning. Der sker også igennem eksempelvis de styringsrationaler, der ligger bag måden at regere demokratiske processer i samfundet. Der lægges i højere grad op til, at børn som kommende medborgere skal være i stand til selv at styre og regulere deres liv. Der satses på, at børn skal være selvregulerende, at de skal være bedre til at kunne tage ansvar for eget liv. Der stilles i skolen krav til, at børn skal være kompetente på bestemte måder, og at de skal kunne agere i deres liv med en bestemt selvregulerende/selvdannende adfærd. Det er derfor væsentligt at forholde sig til, at børn i skolen socialiseres til at være *selv-i-agt-tagelige*, som den danske pædagog Jan Kampmann (2004) har betegnet den samfundsmæssige styring af børns medborgerskaber.

Der ligger altså en dobbelthed i børns ret til beskyttelse. Med udgangspunkt i barndomsforskningens livskvalitetsrationale er det væsentligt at gøre opmærksom på, at samfundskravene om selvregulering kan have den modsatte effekt end den tilsigtede. Børn kan få dårlig samvittighed, lavt selvværd, fordi skolen med dens differentieringsfokus udskiller de børn, der er gode til at selvprogrammere fra de børn, som er mindre gode til at selvprogrammere. Det er en u hensigtsmæssig tilgang til børn, fordi selvansvarliggørelsen risikerer at øge uligheden for børn, snarere end det modsatte (Warming 2011a).

Børns **kulturelle rettigheder** er indskrevet som en del af børnekonventionen, men børns kulturelle rettigheder tolkes i praksis ifølge Warming (2015) som en kulturel forældreret, snarere end børns kulturelle rettigheder. I en global sammenhæng er der stærke kræfter, der arbejder for at gøre forbrug af medier til en individualiseret rettighed (Buckingham 2000). Det demokratiske rationale er derfor ikke en garanti for, at der skabes større

muligheder for børn til at være deltagere i eller medborgere i samfundet. Børns kulturelle rettigheder i samfundet kan eksempelvis være både 'passive' og 'aktive'. Børns kulturelle rettigheder har til formål at skabe rum til at ytre sig. FN-børnekonventionen understreger også børns ret til at have en kulturel identitet, men når det kommer til handling, er retten knyttet til familien og forældres ret til at bestemme over deres børn (Buckingham, 2000). Pointen er, at generationsordensprincippet og selvansvarliggørelsen gør børn til en gruppe uden særlig mange privilegier, fordi børns medborgerskaber ofte er en 'parentes' (Warming 2011b).

Der er ikke gjort meget ud af børns kulturelle ret til deltagelse. I forhold til medier peger Buckingham (2000) eksempelvis på, at voksne sjældent giver børn taletid i offentligheden. Buckingham (2000) argumenter derfor for at gøre børns medborgerskaber mere aktive ved at skabe et socialt fundament, der styrker børns deltagelse i de sociale møder med de digitale medier. Det vil i en digital dannelsessammenhæng kunne gøres ved at vægte børneperspektiverne højere.

### **3.2 Børns medborgerskaber - Harts deltagelsesstige**

Overordnet set er der altså risiko for, at børns medborgerskab bliver ned- eller helt bortprioriteret (Warming 2011a). Børns deltagelse i de digitale dannelsesprocesser er en væsentlig forudsætning for et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde' - et aspekt som en ny dansk landsdækkende undersøgelse af børns rettigheder også viser (Børneindblik 2016). Undersøgelsen peger på, at inddragede unge er mere tilfredse med deres liv end unge, der ikke inddrages i vigtige beslutninger om deres liv. Halvdelen af danske unge i 14-15 årsalderen har heller ikke kendskab til deres rettigheder (Børneindblik 2016).

Digital dannelse og børns medborgerskaber handler om at kunne deltage digitalt i en kompleks verden som medborger, mere end det drejer sig om at kunne leve op til specifikke normer og værdier og håndtere bestemte vidensformer (Drotner 2008). Det kan derfor være nyttigt at bruge sociologen Roger Harts deltagelsesstige (2002) som en måde at trinopdele inddragelse af børn som ligeværdige medborgere i skolen. I Warmings (2011a) danske oversættelse af Harts (2002) otte trinmodel, ser deltagerstigen således ud:



*Trin 8: Børn og voksne er fælles om at tage beslutninger*

*Trin 7: Børn er initiativtagere og står i spisen for handlen*

*Trin 6: Fælles beslutningstagning mellem børn og voksne på initiativ af de voksne*

*Trin 5: Børn informeres og høres*

*Trin 4: Børn informeres og pålægges at deltage*

*Trin 3: Børn inddrages som symbolsk gestus*

*Trin 2: Børns bidrag bruges som dekoration*

*Trin 1: Børn manipuleres gennem deltagelse*

Warming 2011a:25

I de første tre trin er børns deltagelse mere en symbolsk involvering af børn, og selv fjerde trin har kun få elementer af, hvad Hart (2002) forbinder med børnedeltagelse. De resterende trin involverer børns deltagelse, men ifølge Hart (2002) og Warming (2015) er det få børn, der opnår at deltage på trin 7 og 8. Nogle børn risikerer endog at få ganske få oplevelser med deltagelse på trin 5 til 8 ud fra Harts (2002) definitioner.

Harts deltagelsesstige tydeliggør min kritik af Nyboe (2009) og Levinsen og Sørensen (2011) kompetence til konkurrence-tankegang. Som det ses, er der risiko for, at der er børn, der aldrig opnår en følelse af at høre til, fordi de ikke bliver inddraget som en del af samfundet og som ligeværdige medborgere. Det er klart, at skolerne nødvendigvis må tage højde for den til en hver tid gældende uddannelsesdiskurs, hvis de vil formulere deres eget digitale dannelsesperspektiv, men ud fra barndomsforskningens livskvalitetsrationale bør et fokus på digital dannelse i 'børnehøjde' medtænke børns behov for at høre til, blive hørt og blive anerkendt.

### 3.3 Digital dannelse - børns aktive kritiske deltagelse

Ud fra ovenstående gennemgang af børns medborgerskab og Harts (2002) deltagelsesstige er børns deltagelse i samfundslivet - lokalt og globalt - i folkeskolen udfordret, men som Warming peger på (2011a), er der lærere som i deres praksis er i stand til at tænke børns medborgerskaber ind i deres pædagogik. Inddragelse af børn er ikke nødvendigvis **digitalt**<sup>7</sup> dannende, men

<sup>7</sup> Min fremhævelse

det kan være med til at fremme udviklingen af digitalt dannede børn (Buckingham 2007). Børnene skal have adgang til de forskellige medier, og de skal lære at forstå og håndtere medierne gennem aktiv kritisk deltagelse. Buckingham (2007) foreslår et digitalt literacy-begreb bestående af fire komponenter: *Representation, language, production og audience* (Buckingham, 2007:155-156; 2008).

Digitale medier reflekterer ikke over verden. De er ligesom andre medier **repræsentationer**, som tilbyder bestemte fortolkninger og udvalgte blikke på den sociale virkelighed. Digitalt dannede børn skal kunne evaluere og forstå, hvilke motiver der ligger bag den viden, som formidles på internettet. Viden repræsenterer den sociale virkelighed på bestemte måder, og børn skal lære at gennemskue motiverne bag den viden, de præsenteres for på internettet. Det vil i praksis typisk handle om kildekritik, men det kildekritikken bør i højere grad involvere børns erfaringer i at bruge internettet - både fra fritiden og skolen.

**Sprog** er nødvendigt for at skabe forståelse for de digitale medier. Mediernes sprog er forskelligt. Fjernsynet taler eksempelvis med billeder, lyd, tekst og farver. Computeren kan også noget med interaktivitet og algoritmer. Computerspil er inddelt i forskellige genrer osv. Pointen er, at indsigt i mediernes sprog er et sprog i sig selv, og det skal læres. Medier 'oversætter' kun virkeligheden.

Måden at bevæge kameraet på, rækkefølgen af billederne, lysets toning skaber bestemte repræsentationer af verden. Digital literacy handler også om **produktion**. De digitale medier rummer muligheder for at producere på andre måder end de analoge medier. Medieproduktion bygger på indsigt i ovennævnte beskrivelser af adgang og forståelse og kan derfor anskues som en selvstændig digital kompetence, men produktion handler også om faglighed og konstruktion af teoretisk mening og praksis forståelse. Produktion har fokus på evnen til at forstå, hvem der kommunikerer og hvorfor. Det er nødvendigt at have viden om mediernes indlejring i kommercielle interesser. Medieindustrien markedsfører deres produkter på nye måder, og det kan eksempelvis være svært at gennemskue, hvad produkterne koster, eller om de er gratis. Digital literacy involverer med sit fokus på produktion også en bevidsthed om reklamer, kampagner og sponsoreres betydning i en global kontekst. Sociale medier og søgemaskiner stiller eksempelvis 'gratis' deres kommunikationsmedier og

informationssøgning til rådighed - uden nødvendigvis at tydeliggøre - at brugerne betaler ved at afgive en masse data om forbrugeradfærd.

**Publikum**-dimensionen har fokus på evnen til at kunne regulere og selvregulere adgangen til de digitale medier. Adgang handler ikke kun om fysisk adgang til de digitale medier. Det drejer sig også at være i stand til at kunne manipulere med de digitale medier, at kunne bruge muligheder, som softwaren stiller til rådighed for børn - både de simple løsninger, men også de mere avancerede anvendelsesformer. Det handler også om sikkerhed - om at kunne håndtere de mange muligheder og udfordringer på internettet. Det kan være alt fra ordsøgninger, der giver adgang til grænseoverskridende materiale om eksempelvis porno eller politiske budskaber, overskridelser af privatlivets fred, afsæt af digitale fodspor, undgå trackere, der kan spore ens adfærd på internettet etc. Børns erfaringer og meningskonstruktioner bør inddrages i måden at tænke digitale dannelse, da der ellers er risiko for, at vi går glip af de erfaringer, som børn har med de digitale medier og dermed også, hvad der skal til for at blive dannet digitalt.

### 3.4 Digital dannelse og digital platform

I den sammenhæng er det nødvendigt også at være bevidst om hvilken digital platform, der anvendes i de digitale dannelsesprocesser. I folkeskolen er en tablet ofte det sted, hvor børn skaber deres digitale produktioner. Da Dyvekeskolen har valgt primært at anvende Apples iPad, kommer der her en kort beskrivelse af, hvad en iPad kan - både som digital teknologi og som digitalt medie.

IPaden er en forholdsvis nyudviklet teknologi. Den blev frigivet i 2010. En iPad er en såkaldt tablet-computer - en mellemting mellem en computer og en smartphone. En iPad er designet til at kunne gå på internettet, og der er mulighed for at tjekke mails. En iPad er på grund af sin multi-touch-teknologi taktil. Der er sammenhæng mellem fingrenes berøring på en iPad og så det, der foregår på skærmen. Den er mobil. Den kan tages med overalt og er ikke kun knyttet til klasserummet. Den er ikke særlig stor og kan puttes i skoletasken og tages med hjem. En iPad er som udgangspunkt klar til brug med det samme, når den åbnes. Der er en forholdsvis stor batterikapacitet indbygget. Det burde gøre den funktionsdygtig til en hel dag i skolen - uden at den skal lades op. Der er ikke behov for 'mus' eller tastatur, da der er indbygget et 'virtuelt' keyboard, og

børnenes fingre kan fungere som en form for mus. Det betyder, at der er mindre hardware at skulle holde styr på for det enkelte barn (og for læreren). En iPad kan kobles til andre teknologier så som smartboard, hvilket gør det muligt at integrere en iPad med skolens andre teknologier. En mulig ulempe ved en iPad er, at den ikke bruger Flash-software, som bruges til eksempelvis at downloade billeder. Samtidig har Apple en række restriktioner i forhold til software, der ikke er udviklet af dem selv. En iPad er heller ikke designet til at skulle bruges i en skolesammenhæng. Den er udtænkt som en teknologi, der skulle udfylde et teknologisk 'hul' mellem de egenskaber en computer har, og så en smartphone. I relation til skolebrug er en iPad lige lovlig stor til en lille barnehånd. Der er derfor senere udviklet en lidt mindre model 'mini'-iPad, som nemmere kan håndteres af børn, når de skal udenfor og lave undersøgelser.

I forhold til nærværende følgeforskningsprojekt har en iPad det, der skal til for at arbejde med digital dannelse i 'børnehøjde', sådan som Løvlie (2003), Drotner (2008) og Buckingham (2007) anbefaler. Der er mulighed for at møde 'andetheden'. Den rækker via internettet ud globalt, og den repræsenterer verden på en bestemt måde. Der kan laves produktioner på den, hvor børn kan være aktivt kritisk deltagende, hvis de får lov. Børnene kan skrive og regne på den. Den har en audiofunktion, så der er mulighed for at høre musik og optage lyd. Man kan optage video, lave og se film, og man kan producere tekster og tal.

Det er imidlertid vigtigt at understrege at brug af iPad i undervisningen ikke i sig selv er digitalt dannende. iPad lægger op til en ren interface-kultur. Hvis digital dannelse skal finde sted i folkeskolen gennem brug af tablets, er det derfor nødvendigt også at diskutere de bagvedliggende strukturer, der ligger til grund for de digitale teknologier og de digitale medier, sådan som Buckingham (2007) digitale literacy-begreb lægger op til. Hvis egenproduktionen ikke diskuteres og reflekteres sammen med andre, er der risiko for, at børnene i deres produktioner 'bare' reproducerer den viden, de får fra internettet - uden at de stiller spørgsmål ved, hvad der ligger bag den viden, de henter fra internettet (Hoem 2003).

Pointen er, at Buckingham (2007) digital literacy-begreb tilbyder nogle vigtige opmærksomhedspunkter gennem komponenterne repræsentation, sprog, produktion og publikum. Med Buckingham (2007) digital literacy-begreb gøres digital dannelse til et demokratisk anliggende, hvor børn får mulighed for at

deltage i det digitale dannelsesprojekt, og begrebet lægger op til, at børn kritisk og konstruktivt får indsigt i digitale medier. Både Løvlies begreb teknokulturel dannelse (2003) og Drottners (2008) anvendelse af begrebet 'andethed' understøtter samtidig Buckingham's argument for et digitalt dannelsesbegreb, der implicerer en højere grad af børns deltagelse i de digitale dannelsesprocesser.

### 3.5 Opsamling

Jeg har i dette kapitel diskuteret digital dannelse som et element i at anerkende børns ret til deltagelse i demokratiet og som en del af børns medborgerskab. Kapitlet skitserer ikke en tjekliste til skolen, der kan bruges til at krydse skolens digitale dannelsesinitiativer af. Det er en langsigtet satsning at arbejde med digital dannelse i 'børnehøjde'.

Som gennemgangen af børns rettigheder i samfundet viser, kan det være svært at skelne mellem, hvad der diskursivt skyldes en samfundsmæssig disciplinering af børn, eller om der reelt er tale om inddragelse, der gør børn til ligeværdige medborgere i samfundet. De samfundsmæssige styringsstrategier trækker ikke nødvendigvis i samme retning. Nogle strategier handler om børns rettigheder til et godt liv, andre strategier tager udgangspunkt i samfundsøkonomiske interesser - jævnfør min kritik af Nyboe (2009) og Levinsen og Sørensen's (2011) digitale dannelsesforståelse.

Børns perspektiver er et 'andenordensprincip', fordi det er forskeren eller læreren, der forsøger at sætte sig ind i børnenes 'førsteordensperspektiv'. Når digital dannelse foldes ud i 'børnehøjde', er det derfor nødvendigt altid at være opmærksom på, hvem der formulerer andenordensprincippet. Harts (2002) deltagelsesstige viser, at det med udgangspunkt i medborgerskabstankegangen er muligt at involvere børn i de digitale dannelsesprocesser, men at der er risiko for, at nogle børn ekskluderes i disse processer på grund af samfundets styringsstrategier, der i højere grad vægter kognitive kompetencer og i mindre grad et kulturelt medborgerskab med fokus på identitet (Warming 2015).

Næste kapitel giver indblik i mine metodologiske overvejelser og de metodiske redskaber, jeg har brugt til at undersøge digital dannelse i 'børnehøjde' i en konkret skoles hverdagspraksis.

## Kapitel 4 Metodologi

Det er børneperspektiverne på Dyvekeskolen, jeg vil forsøge at perspektivere i analyserne af den hverdag, jeg har observeret og taget aktivt del af i de tre år, følgeforskningsprojektet har kørt. Det kan gøres på mange forskellige måder. Jeg har i min tilgang til mit forskningsobjekt arbejdet med et iterativt forskningsdesign, hvor nye erkendelser om digital dannelse og børneperspektiverne er blevet brugt til både at udvide og indsnævre min tilgang til feltet. Da det kan være en udfordring at få børn til at sætte ord på deres oplevelser og erfaringer, har projektet eksperimenteret med forskellige metodiske indgangsvinkler for at få børnene i 'tale'.

Helt centralt for følgeforskningsprojektet har der været anvendt deltagende observationer (Warming 2007b). Deltagende observation er en metode, der anvendes, når forskeren ønsker at undersøge en konkret social praksis. Formålet er at forstå *samspelet mellem handling, mening og identitet* for derigennem at finde frem til den menings- og betydningsdannelse, der foregår i felten (Warming, 2007b:314). Jeg har også gennemført en række formelle og uformelle interviews med både børn, lærere, skolens ledelse, ti semistrukturerede interviews med seksten børn i alderen 12-14 år. Jeg har udarbejdet og i samarbejde med lærerne gennemført en spørgeskemaundersøgelse.

Selvom mit hovedfokus har været et børneperspektiv på digital dannelse har jeg valgt at deltage i et lærermøde, en lærerweekend og et forældrerådsmøde. Jeg har også været inviteret med til og valgt at følge skolen på dens årlige tur til digital messe i London, og jeg har gennemført tre fokusgruppeinterviews med en mindre gruppe af lærere. Fokusgruppens sammensætning af lærere har rummet langt de fleste af de fagligheder, som er repræsenteret på skolen.

Formålet med deltagelsen i de forskellige lærerfora og fokusgruppeinterviewene har primært været at få indsigt i, på hvilken måde lærerne tillægger de politiske beslutninger betydning. Det har også haft flere praksisnære formål - for eksempel at give lærerne mulighed for at få indsigt i mit



følgforskingsprojekt, at få indblik i deres erfaringer med at arbejde med digital dannelse og at høre om lærernes perspektiv på implementeringen af den digitale dannelsesprofil.

Når jeg har valgt at lave fokusgruppeinterview med Dyvekeskolens lærere har det også været motiveret af at få indblik i baggrunden for etableringen af Dyvekeskolens digitale profil – altså at den digitale profil fra starten har været et politisk initieret projekt, der på mange måder modsagde Dyvekeskolens egne interessetilkendegivelser i forhold til skolens fremtid. De politiske beslutninger har en række konsekvenser for de lærere, der er involveret. Jeg har ikke ønsket at lave en decideret policy- og implementeringsanalyse af digitaliseringsprocessen. Jeg har blot ønsket at få indsigt i de betydningsdannelser, der finder sted hos de enkelte lærere, når kommunen presser beslutninger ned over dem.

De kommunale beslutninger er ifølge lærerne blevet gennemført i et alt for hastigt tempo, og det er sket uden at imødekomme eventuelle ønsker fra ledere og lærere. Lærernes perspektiver er interessante, fordi det historisk set har vist sig, at politiske beslutninger på folkeskoleområdet ofte har en række ikke-intenderede konsekvenser (de Coninck-Smith mfl., 2015). Det er derfor væsentlig også at følge, hvordan de politiske beslutninger vedrørende Dyvekeskolen bliver forstået, tolket af og ført ud i livet af lærerne.

Empiriindsamlingen har været inddelt i tre forskellige faser. Første fase er gennemført i efteråret 2012 og har fungeret som en pilotundersøgelse med henblik på at få bred indsigt i børnenes hverdag i skolen. Jeg har prioriteret at være i en enkelt klasse, fulgt børnene i timerne og i frikvarterne. I anden fase har jeg koncentreret mig om de strukturelle problemstillinger knyttet til den digitale profil, herunder gennemførelsen af fokusgruppeinterviewene, deltagelse i den digitale messe i London, samt en personaleweekend. I tredje fase har jeg gennemført spørgeskemaundersøgelsen, de formelle børneinterviews med deltagelse af skolens ældste børn og efterfølgende deltagende observationer i alle klasserne. Her er en skematisk oversigt over mit empiriske materiale.:

Deltagende observationer i klasseværelserne	14 dage i efteråret 2012 13 dage i efteråret 2014
Børneinterviews	8 børneinterviews, 19 børn, 5,5 timer
Børneproduktioner der er udarbejdet	0 klasse - 7

med henblik på at arbejde med digital dannelse	1 klasse - 18 2 klasse - 4 3 klasse - 15 4 klasse - 14 5 klasse - 26 6 klasse - 2 Derudover 20 produktioner, som kan knyttes til undervisning, som jeg har observeret. Alle gennemført i efteråret 2014
Spørgeskemaundersøgelse	110 besvarelser på 17 spørgsmål
Lærer/forældrefora	1 lærermøde, 1 lærerweekend (ca 24 timer), 1 tur til London (3 dage), 1 forældremøde i første klasse, 1 bestyrelsesmøde
Fokusgruppeinterviews	3 af 1- 1 1/2 times varighed - gennemført forår og efterår 2013
Feltnoter - billeder	76 billeder

Af etiske årsager har jeg anonymiseret de børn og lærere, der har deltaget i undersøgelsen. Til trods herfor kan mere kontekstafhængige forhold være med til at identificere dem i mine analyser. Det kan for eksempel være, at det vil være muligt for lærerne at genkende sig selv eller børnene i nogle af de citater, jeg har valgt at tage med i mine analyser. Jeg har også gjort den enkelte klasse mindre genkendelig ved at undlade at skrive klassetrin, klassebogstav, dato og årstal på observationerne for hermed at undgå muligheden for genkendelse.

## Kapitel 5 Præsentation af Dyvekeskolen

Inden jeg ud fra tankerne om digital dannelse i 'børnehøjde' går i gang med analyserne af mit empiriske materiale, vil jeg i de næste to kapitler - kapitel 5 og 6 - konkretisere, den kontekst som følgeforskningsprojektet udfoldes i. Dette kapitels faktuelle oplysninger er hentet fra skolens hjemmeside i uge 2 2016 og fra de kommunalt dikterede kvalitetsrapporter for 2014 og 2015. Kvalitetsrapporter giver et billede af en skoles pædagogiske praksis, men de er også et styrings- og kontrolredskab, der bruges af kommunen til at sikre, at skolerne følger de mål, politikerne sætter op for den pædagogiske praksis.

Kvalitetsrapporterne giver kun et billede af, hvad der foregår på skolen indenfor nogle på forhånd givne kategorier, og det kan være vanskeligt at fange nuancerne i de forskellige tal. Pointen er, at kvalitetsrapporterne som kommunale styringsredskab ikke nødvendigvis stemmer overens med den sociale virkelighed, sådan som den opleves af lærerne (og børnene). Jeg anvender derfor også empirisk materiale fra de forskellige lærerfora og de fokusgruppeinterviews, som jeg har gennemført til at beskrive skolen. Direkte citater og feltnoter er sat i *kursiv*.

### 5.1 Dyvekeskolen

Dyvekeskolen ligger midt på Amager i København i et boligkvarter med blandet bebyggelse bestående af både villaer, kolonihavehuse og socialt boligbyggeri. I skolens umiddelbare nærhed ligger desuden Sundby Idrætspark, Sundbybadet og Amager Fælled. Der går pr 5.9.2015 387 børn på skolen, heraf er 75 af børnene knyttet til skolens specialklasser. Skolen benytter sig af fire forskellige fritidshjem. Det ene fritidshjem er et specialfritidshjem. Alle fritidshjem er placeret i nærheden af skolen. I tilknytning til skolen ligger der desuden et bibliotek, og et Kultur- og Medborgercenter.

Skolen dækker 0-6. klassetrin, specialklasserne dækker fra 0.-10. klassetrin. Det er forskelligt, hvor mange spor der er på de enkelte klassetrin. I de mindste klasser er der tre spor, i de ældre klassetrin er der både et og to spor. De færre spor skyldes klassesammenlægninger og politisk initierede strukturelle ændringer, herunder etableringen af 4skolesamarbejdet, der har betydet, at

skolen har fået funktion som basisskole. Næsten halvdelen af skolens elever er tosprogede. Kønsfordelingen ligger tæt på 50 % piger, og 50 % drenge. Den gennemsnitlige klassekvotient er 19,6 pr klasse. Der er ansat 43 lærere inkl. 4 børnehaveklasseledere. Derudover er der ansat 4 pædagoger på deltid, 1 inklusionspædagog og 3 skolepædagoger på halvtid. Skolens ledelse består af en skoleleder, en souschef og en administrativ leder.

## 5.2 4skolesamarbejdet

I 2011 besluttede Københavns Borgerrepræsentation at indføre 4skolesamarbejdet på Midt-Amager. 4skolesamarbejdet har betydet, at Dyvekeskolen sammen med Sundbyøster Skole og Gerbrandskolen nu fungerer som en såkaldt basisskole med elever fra 0-6. klasse. De tre basisskoler afgiver de store elever til den fjerde skole, overbygningsskolen Højdevangens Skole. I relation til denne overordnede omstrukturering i måden at organisere de fire skoler på, blev det samtidig fra politisk hold besluttet, at Dyvekeskolens profil skulle styrkes. Skolen har igennem en længere årrække haft et rekrutteringsproblem. Tanken har været, at en stærkere profil både udadtil i lokalområdet og indadtil i samarbejdet mellem ledelse, lærere, forældre og elever vil kunne få en positiv indflydelse på rekrutteringen af elever til skolen. 4-skolesamarbejdet og den digitale profilering af skolen er altså kommunale beslutninger, som Dyvekeskolen har skullet implementere uden at have den store indflydelse på processen, om end skolen til dels selv har valgt at være en digital profilskole. Det fremgår af kvalitetsrapporten i 2014, at det er lykkedes skolen at etablere sig som basisskole i 4skolesamarbejdet. Det tilskrives de profilmidler, som skolen har fået med henblik på at udvikle den digitale profil.

4skolesamarbejdet bliver af lærerne betegnet som et *tvangsægteskab*, og konkret giver lærerne udtryk for, at samarbejdet kun fungerer på ledelsesplan. Lærerne påpeger dog også, at 4skolesamarbejdet stadig er forholdsvis nyetableret, og at det kan være årsagen til, at det ikke praktiseres på lærerniveau.

## 5.3 Digital profilskole

Lærerne betegner den kommunale beslutning om 4skolesamarbejdet og den digital profil som en kaotisk proces, der har været præget af modsætningsfyldte politiske udmeldinger. *Alt er blevet syltet, og der er blevet brugt tid på en masse.* Lærerne oplever ikke, at deres høringsret er blevet taget alvorligt. Ifølge lærerne

er det rigtigt, at skolen har fået lov til selv at bestemme, hvordan de pædagogisk og didaktisk har villet gennemføre digitaliseringsprocessen. Lærerne kritiserer imidlertid beslutningsprocessen. Skolen fik eksempelvis i første omgang nej fra kommunen til at være digital profil. I stedet blev der en overgang udviklet en *science*-profil gennem en grøn profil. Den grønne skole blev oplevet som et vilkår, der blev *trukket ned over hovedet* på lærerne. Derfor arbejdede skolen en overgang med at udvikle sig som 'grøn' skole, inden kommunen besluttede sig for, at skolen skulle føre det oprindelige ønske om at profilere sig med en digital profil ud i livet. Det er også tankevækkende, at Dyvekeskolen havde et ønske om at ville fungere som overbygning for de tre andre skoler, og at det politisk bliver besluttet, at skolen skal fungere som basisskole.

#### 5.4 De fire læringssøjler

Dyvekeskolens fire læringssøjler dækker IT og medier, bevægelse i undervisningen, sprog og kommunikation, science og udeskole.

Læringssøjlen *IT og medier* indebærer rent praktisk, at lærere på skolen bruger iPads, computer, smartboards og andre digitale medier som en integreret del af undervisningen. Der er trådløst netværk overalt på skolen, også på de nyrenoverede udendørsarealer. Alle børn fra 0. klasse og opefter får desuden stillet en iPad til rådighed. Børnene må tage iPaden med hjem, og de må bruge iPad'en til både skole- og private formål i den forstand, at det er muligt for forældre og børn at bruge deres egen apple-identitet og på den måde downloade spil til privat brug<sup>8</sup>. Skolen prioriterer desuden, at børnene løbende undervises i web-etik.

Med læringssøjlen *bevægelse i undervisningen* vil Dyvekeskolen tilstræbe, at bevægelse bliver en integreret del af alle fag, hvilket falder fint i tråd med den nye skolereform. Skolen prioriterer desuden at deltage i lokale idrætsstævner og forskellige nationale kampagner så som 'alle børn cykler', 'aktiv rundt i Danmark' og 'sæt skolen i bevægelse', de fremhæver deres egen fodboldskole for 0-1. klasse, svømning for deres 5. klasses elever. De tilbyder også skolesport til alle deres elever.

Læringssøjlen *sprog og kommunikation* skal indikere, at skolen orienterer sig globalt. Skolen har valgt at tilbyde engelsk fra 1. klasse. Derudover deltager

---

<sup>8</sup> Privat brug er efter projektets afslutning blevet forbudt

skolen også i Øresundssamarbejdet. Alle v-klasserne har en venskabsklasse i Malmø. Skolen peger på, at de forventer at ville udnytte den digitale profilering til at inddrage andre kommunikationsmåder end hidtil med venskabsklasserne, for eksempel ved at inddrage skype, emails, uploading af lydfiler videohilsner som en del af kommunikationen.

Læringssøjlen *science og udeskole* viser, at skolen arbejder med science på en eksperimenterende måde og gerne ude i naturen.

I kvalitetsrapporten fra 2015 konkluderes det, at skolen er inde i en god faglig udvikling, specielt i forhold til at udvikle kompetencer indenfor 21<sup>st</sup> Century Skills - en overordnet didaktisk ramme, der har til formål at udvikle kompetencer, som det menes at være nødvendigt at have i fremtiden. Det er et læringssystem, som ligger i fin tråd med OECD's økonomiske rationaler om ønskværdige kompetencer, og som ud fra min diskussion af de forskellige digitale dannelsesbegreber og med 21<sup>st</sup> Century Skills' fokus på at udvikle selvprogrammerende mennesker - ikke er særlig rummelig i forhold til de mangfoldigheder af børn, som lever i Danmark.

## 5.5 Renovering

Skolen har for nylig været igennem en omfattende renovering. Renoveringen har stået på i over et år. Der er blevet rokeret rundt med klasserne og kontorerne. Det har betydet en masse flytterod, og det er sket samtidig med, at skolen har skullet etablere sig som digital profilscole.

Renoveringen betyder, at skolen nu fremstår indbydende og imødekommende. Både inde- og udearealer tydeliggør på fornem vis, at arkitektur og skolens pædagogiske linje spiller godt sammen. På trods af skolens oprindelige noget grå og firkantede 1970'er byggeri er det med renoveringen lykkedes at etablere en lys, farverig og moderne skole.

Det er sjældent, at en skoles arkitektur er så meget i trit med dens perspektiver på læring. Skolens udendørsareal består bl.a. af en Trylleskov med shelter og bålplads. Der er etableret en kunstig sø på skolens grønne areal, hvilket betyder, at skolens science-undervisning ikke er afhængig af ture til nærliggende naturområder, men at meget af undervisningen kan gennemføres på skolens område. En lille å sørger for, at regnvandet via nedløbsrør og et snedigt opsamlingsystem føres videre til søen. Der er bygget skolehaver i flere af gårdhavemiljøerne. Der er krydderurter, der kan bruges til

hjemkundskabsundervisningen, og skolen har også fået høns. Det bliver også nævnt i kvalitetsrapporten fra 2014, at skolen er blevet renoveret, og at de fysiske rammer er med til at styrke skolens profilering af sig selv som Københavns digitale skole.

Det er værd at bemærke, at Dyvekeskolen i 2014 efter færdiggørelsen af renoveringen har modtaget prisen som årets skolebyggeri. Juryen bag prisen, NOHR-Con, begrundede deres kåring med, at skolen er en *vellykket renovering* med gennemarbejdede løsninger. En af stemmerne bag kåringen fremhæver også renoveringen og tilkendegiver samtidig at ... *denne skole har været den skole, alle ressourcestærke forældre IKKE ville have deres børn til at gå i. Det er ved at vende nu takket være en meget smuk renovering af dygtige arkitekter, der har skabt den gode stemning, som nu inspirerer og spreder glæde hos alle på skolen.*

## 5.6 Lærerlockout og skolereform

I løbet af de tre år følgeforskningsprojektet har fulgt Dyvekeskolen, har der - udover de allerede nævnte kommunale beslutninger - været en række konkrete strukturelle forandringer af skolens hverdag - eksempelvis en lærerlockout i foråret 2013 og en nye skolereform i efteråret 2013. Det er store forandringer af skolens praksis, som har skullet gennemføres, samtidig med at det kommunale 4skolesamarbejde og profileringen af skolen som digital er blevet udfoldet.

Den nye skolereform trådte i kraft i august 2014. Målet med den nye skolereform er, at - *Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, - at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater, og at - tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes.* Der er en forventning om, at undervisningen generelt skal blive bedre. Det skal ske ved, at lærernes kompetencer løftes, samtidig med at den målstyrede undervisning skal tydeliggøres og gøres mere simpel i sin udformning. Der skal være færre, men klarere mål. Ud over de nationale mål har de enkelte kommuner mulighed for selv at sætte et aftryk på, i hvilken retning reformen skal arbejde hen imod. I Københavns kommune er det besluttet, at - *eleverne skal være dygtigere, at - betydningen af social og etnisk baggrund skal mindskes. Der skal ikke udskilles flere elever til segregerede tilbud, at - alle elever skal gennemføre en ungdomsuddannelse, - alle elever skal have et godt skoleliv, hvor de trives, - og tilliden til skolerne og respekten for professionel viden og praksis skal højnes, så forældrene i København vælger folkeskolen.*

Skolereformen har betydet, at skolerne har skullet ændre deres daglige praktisering af undervisningen på en række områder. Konkret skal skolerne tilbyde lektiehjælp, flere fremmedsprog skal tilbydes tidligere end hidtil, timetallet er blevet hævet, der er indført understøttende undervisning, der er krav om, at børnene skal bevæge sig minimum 45 minutter om dagen i deres skoletid, og der skal tilbydes anden undervisning end tavleundervisning.

I kvalitetsrapporten fra 2015 fremgår det, at Dyvekeskolens arbejde med folkeskolereformen specielt har haft fokus på *læringsmål, synlig læring, pædagogisk læringscenter og åben skole*. Skolen lever op til de fleste krav i forhold til elevernes faglige udvikling, men der er plads til forbedring, når det gælder krav til, at lærerne skal have kompetence til at undervise i de fag de underviser i. En del af forklaringen i forhold til den manglende kompetencedækning kan hænge sammen med, at skolen også har specialklasser. I specialklasserne er det nødvendigt også at tage hensyn til andre kompetencer end de faglige kompetencer.

## 5.7 Opsamling

Jeg har i dette kapitel skrevet om Dyvekeskolen og de betingelser som rammesætter deres muligheder for at arbejde med digital dannelse. Ud fra et professionsperspektiv synes gennemførelsen af nye arbejdsvilkår at udfordre lærernes professionsidentitet. Der er indført krav om tilstedeværelse, så både forberedelse, undervisning, møder, opgaveretning, underretninger, skoleudtalelser med enkelte undtagelser skal udføres indenfor en arbejdsdag mellem 8 og 17, men de stramme vilkår for professionsudøvelsen vil den enkelte lærer opleve som et overgreb, hvor læreren hele tiden skal *overtilpasse* sig ydre krav, uden at den professionelle autonomi får lov til at udvikle sig (Hansbøl & Krejsler 2004) har haft for at ville gøre en forskel med digital dannelse i 'børnehøjde'.

Som udgangspunkt vil sådanne politisk initierede beslutninger skabe opgiveness og modstand, hvilket også har været tilfældet på Dyvekeskolen. Men de politisk initierede beslutninger er også et vilkår, som skolen er nødt til at underordne sig og gennemføre, også selvom det ud fra et pædagogisk perspektiv kan virke irrationelt. Det er en udvikling af skolen, som kan knyttes til den uddannelsesdiskurs, som folkeskolen har været underlagt igennem de senere år (Telhaug 2003; Warming 2011a). Skolen er blevet en vigtig medspiller, når det



gælder statens muligheder for at kontrollere og regulere sine samfundsborgere. Opprioriteringen af fagfaglighederne og ydre motivationsfaktorer så som tests, fokus på ansvar for egen læring er sket, samtidig med at der er blevet investeret massivt i de digitale teknologier.

Implementeringen af den nye arbejdstidslov og folkeskolereformen er gennemført, samtidig med at Dyvekeskolen har skullet etablere sig som digital profilskolen. Derudover har skolen - ligesom alle andre skoler - skullet arbejde med inklusion og trivsel - en proces der har kørt parallelt med de andre krav. Alle disse ydre legitimeringskrav til lærerne har selv sagt haft betydning for det råderum, skolen har haft til at ville udvikle sig til en digital profil med fokus på digitale dannelse i 'børnehøjde'. Ud fra kapitlet er der derfor grund til at understrege, at betingelserne for at udvikle den digitale profil har været begrænset. Dyvekeskolen har skullet forholde sig til kommunale beslutninger, lærerlockout og en helt nye skolereform. Beslutningerne er taget, uden at skolen, lederne og lærerne har haft mulighed for at kunne frasige sig opgaven. Det er altså ikke kun børn - jævnfør kapitel 3 - der har fået ringere muligheder for at få indflydelse på deres hverdag. Det samme gælder lærerne. I det hele taget synes lærere ikke kun at have fået indskrænket deres pædagogiske 'frirum' gennem de nyeste statslige styringstiltag så som 'fælles faglige mål' og tests. Med digitaliseringen er lærernes metodefrihed på mange måder mindsket, fordi de digitale teknologier også er styringsredskaber, som skal bruges på bestemte måder.

Det næste kapitel 6 har fokus på Dyvekeskolens digitale profileringsproces. Kapitlet kortlægger nogle af de uforudsete hændelser og logistiske problemer, som digitaliseringsprocessen har været præget af. Kapitlet skal læses i forlængelse af dette kapitel 5, hvor jeg har opridset forudsætningerne for Dyvekeskolens etablering som digital profil.

## Kapitel 6 Dyvekeskolens digitaliseringsproces

En digitaliseringsproces sker gradvist, og processen vil ifølge den danske forskningsleder på Center for læremidler UCSJ Karsten Gynther (2013) ofte have forskellige fokuspunkter: 1. bølge vil ofte have fokus på at udvikle lærernes basale IT-færdigheder, 2. bølge er præget af diskussioner om, hvordan de digitale medier kan integreres i undervisningen. 3. bølge drejer sig om faglige og didaktiske overvejelser om, hvordan det er muligt at integrere de digitale teknologier i de forskellige fag i skolen. Selvom Gynthers (2013) overblik over digitale 'bølger' er en simplificeret model af, hvordan en digitaliseringsproces kan udvikle sig, synes forenklingen på det overordnede plan at stemme overens med nogle af de digitaliseringsbølger, som Dyvekeskolen også har været igennem.

Selvom de tre bølger peger på, at implementeringen både generelt i Danmark og lokalt på Dyvekeskolen har udviklet sig hen imod en mere didaktisk og fagligt underbygget anvendelse af de digitale teknologier, så mangler der med udgangspunkt i Dyvekeskolens erfaringer en 'opstartsbølge'. En opstartsbølge kan klargøre, hvilke problematikker de enkelte skoler kan risikere at støde ind i. En opstartsbølge bør placeres før bølgen, hvor lærernes basale IT-færdigheder udvikles. Det er ikke muligt på forhånd at planlægge sig ud af alle de problematikker, som en skole møder i opstartsbølgen, men en redegørelse af problemerne kunne formentlig imødekomme noget af den unødige stress og usikkerhed, som en digitaliseringsproces medfører.

### 6.1 Opstart

En af Dyvekeskolens store beslutninger i opstartsbølgen har været at vælge digital platform. Efter mange diskussioner vælger skolen at investere i computerfirmaet Apples iPad. Med henblik på at gøre digitaliseringsprocessen til et fælles anliggende tager Dyvekeskolen som et af de første skridt hen imod en digital profil til London på studietur med alle lærerne. I London besøger de forskellige skoler, som alle har praktiseret tabletundervisning i flere år. Ved samme lejlighed får lærerne udleveret en iPad, så de kan lære teknologien bedre at kende. Efter hjemkomsten fra London organiserer flere lærer nogle

eftermiddage, hvor de hjælper hinanden med praktiske anvendelsesspørgsmål og mere uformel vidensdeling med henblik på at gøre lærerkompetence i anvendelsen af en iPad til et fælles anliggende. Det vækker stor *begejstring* i lærergruppen at få 'hands on' på teknologien, og flere lærere oplever, at sammenholdet i lærergruppen styrkes af at have et fælles udgangspunkt for undervisningen.

Alligevel har opstartsperioden ifølge lærerne været præget af uhørt mange logistiske problemer og uforudsigelige hændelser. *Det at købe teknologien har været det mindste problem.* Det ny-installerede trådløse netværk virker i første omgang kun indenfor. Så bliver det trådløse netværk til udendørsarealerne lavet, og til sidst bliver det trådløse netværk på ledelsesgangen lavet.

Lærerne peger også på, at ... *hele processen med iPads har været bøvlet.* Selve opsætningen af alle iPads er blevet gjort manuelt og har derfor været meget tidskrævende. Hver iPad er blevet registreret i et bookingsystem. Adgangen til skolens netværk er personlig, så det har ikke været muligt at lave et standard-image for alle maskinerne. Dyvekeskolen har skullet klare mange af de tekniske opgaver selv. Den kommunale tekniske IT-assistance - kaldet PIT (pædagogisk IT) - er placeret langt væk fra skolen og besøg af en PIT-medarbejder en gang om ugen har ikke været nok til at løse akut opståede problemer. Når teknikken går i stykker, er der brug for handling med det samme. Mange af mine observationer af hverdagen med de digitale medier er i de første par måneder således præget af tekniske og praktiske problemer med smartboards og iPads:

*Læreren kan ikke få computeren til at virke, tager sin iPad op af tasken og kobler den til smartboardet. Der er spil på, hvilket flere børn bemærker.*

*Klassen har vikar i matematik. Vikaren fanger børnenes opmærksomhed med det samme. Hun siger, hun har en gave med til børnene og rækker en memory-stick op i luften. Smartboardet tændes, memory-sticket sættes i computeren, og lidt efter dukker et billede af matematiklæreren op på smartboardet. Man kan se matematiklæreren sige noget, men der er ikke nogen lyd på.*

*Klassen skal have musik, læreren tænder for smartboardet, taget et memory-stick op at sin taske, kigger på det, ærgrer sig højlydt. Sticket er knækket. Læreren må improvisere. På smartboardet vises en række musikinstrumenter, som børnene skal gætte, hvad hedder.*

*Klassen har engelsk. Læreren forsøger at tænde smartboardet, der er en del uro i klassen. Elektronikken driller, smartboardet gider ikke tænde.*

Dyvekeskolen har også været præget af det store flertals manglende kendskab til at anvende de digitale medier i undervisningen. I opstartsperioden har Dyvekeskolen været nødt til at uddanne en ekstra IT-vejleder, fordi der ikke på forhånd har været nok lærere, som har kunnet initiere digitaliseringsprocesserne tilstrækkelig kompetent. Det er på mange måder problematisk, at Dyvekeskolen har måttet stå delvist alene med de teknisk set yderst vanskelige beslutninger. Det er beslutninger, som der godt kunnet have fået større opbakning omkring fra PIT's side, som i hvert tilfælde af navn (**pædagogisk<sup>9</sup>IT**) står for at sikre, at skolerne er tilstrækkelig rustet til at påtage sig en så omfattende pædagogisk omstrukturering af sin praksis, som digitaliseringen af en skolekultur er.

Skolen har desuden i flere omgange fået stjålet de nyindkøbte iPads. Det har været nødvendigt at bygge specielle opbevaringsrum til skolens iPads. Derudover er helt lavpraktiske forhold som eksempelvis ladeskabe til iPad først blevet etableret undervejs i forløbet. Der har været strømsvigt, batterierne er løbet tør for strøm. Der har været nedbrud i nogle iPad, fordi software-programmerne ikke er blevet opdateret. Det har skabt inkonsistens i softwaren i klassens iPad. Børn glemmer nu deres iPad i stedet for deres bøger etc.

Dyvekeskolens forældrebestyrelse har fra starten af bakket op om digitaliseringen af undervisningen, men der er alligevel flere forældrebekymringer, som må takles undervejs i opstartsperioden. I de mindre klasser er forældrene eksempelvis bekymrede for, at deres barns iPad risikerer at blive stjålet på vej hjem fra skole. Pointen er, at digitaliseringen af undervisningen er udfordrende for alle i processen, og mange af udfordringerne

---

<sup>9</sup> Min fremhævelse

opstår undervejs - også selvom skolen synes at være velforberedt til at tage sig af opgaverne.

På trods af de mange uforudsete hændelser og logistiske udfordringer er der ikke grund til at tro, at Dyvekeskolens opstartsperiode adskiller sig væsentligt fra andre skoler, der er blevet digitaliseret. Det er hårdt arbejde for alle parter - børn, lærere, ledere, pedeller, forældre. Digitaliseringen kræver ændringer af indgroede vaner. For lærernes vedkommende skal de have et nyt og større fokus på interaktioner med digitale teknologier og børns relationer i klasserummet på. Omstillingsprocessen kræver logistisk tænkning, nye måder at organisere hverdagen på, og det er vel og mærke en proces, der foregår samtidig med, at organisationen skal fungere og tage sig af kerneydelserne, det vil sige undervisningen og det sociale liv i klasserne.

## 6.2 Didaktisering af de digitale medier

Alle disse logistiske problematikker og bekymringer i forbindelse med implementeringen af den digitale profil kan næppe undgås. En af lærerne omtaler de uforudsete hændelser som *børnesygdomme*, der kan forebygges, men som alligevel sker. Opstartsperiodens 'børnesygdomme' kan imidlertid ikke forklare, hvorfor målene for de digitale investeringer har været uklare. Det er en problematik, der formentlig hænger sammen med, at det didaktiske niveau ikke er blevet tydeligt konkretiseret, inden omstillingsprocessen sættes i gang (Drotner 2008). 1. bølge vil - som Gynther (2013) har peget på - have fokus på at gøre lærerne IT-kompetente. De digitale medier kræver, at lærerne har et minimum af kompetencer i at anvende den digitale platform. Lærerne giver i den sammenhæng udtryk for, at de ikke har været rustet til at anvende de nye digitale teknologier i praksis - eller som en af lærerne udtrykker det: *Det har været learning by doing*. Dyvekeskolen har altså taget de digitale medier i anvendelse, inden det har været muligt at klargøre, hvad de helt præcist kan og skal bruges til, og hvilke udfordringer og muligheder der skal arbejdes med. Lærerne er gået til opgaven *lavpraktisk*, og de *logistiske ting har hæmmet processen og fyldt meget mere*, end de har ønsket det. Pointen er, at de digitale medier ikke i sig selv er dannende, sådan som Buckingham (2007) har peget på. De digitale medier skal 'didaktiseres', og lærerne skal også forstå de digitale medier som repræsentationer, et sprog, en måde at producere bestemte udtryk

og se sig selv som publikum, før det er muligt at arbejde didaktisk og dannelsesmæssigt med en iPad i undervisningen.

Bøger, tavler, tavlekridt og blyanter er ligesom iPad og smartboard teknologier. De digitale teknologier har historisk set ført andet og mere med sig end 'bare' teknologien i sig selv og ofte opereret indenfor både et dannelses- og kulturperspektiv (Løvlie 2003). Diskussioner om digitale teknologier i skolen bør ifølge Buckingham (2007) derfor ikke tage udgangspunkt i, hvilke digitale teknologier der skal bruges, snarere bør det handle om, hvorfor og hvordan teknologierne skal bruges. De digitale teknologier er ikke 'neutrale'. Vi kan ikke som mennesker forme de digitale teknologier, sådan som vi gerne vil. De digitale teknologier kan bruges på bestemte måder. De er socialt, historisk og kulturelt formet i den samtid, de udvikles. Digitale teknologier er mere end blot teknologier. De er også repræsentationer, kultur og kommunikation (Buckingham 2007).

Når diskursen om folkeskolen er mål- og læringsstyret er den digitale dannelsesstrategi udfordret, både som teknologi i snæver og bred forstand. En væsentlig diskussion i relation til iPad som digital teknologi handler om, hvilke anvendelsesmuligheder en iPad har i en skolekontekst. Hvilke muligheder og udfordringer ligger der i en iPad som dannelsesredskab? Hvad er det for et indhold, som skolerne putter i en iPad? Hvilket indhold putter børnene selv i deres iPad, og hvilket indhold fra internettet tages i anvendelse. Digitale teknologier som smartboard og iPad er kendetegnet ved, at de både kan bruges som læringsredskab og til underholdningsbrug, men hvornår er der tale om læring, og hvornår er undervisningssituationen underholdning? Er frikvarterne fritid, og er spil i undervisningstiden læring, når der spilles tetris eller minecraft?

Når skolen skal digitaliseres har flere forskere (Gynther 2010; Sørensen mfl. 2010) peget på, at der er behov for at ændre 'industrisamfundets skole' med time- og skemaorganiseret undervisning, hvor læreren fungerer som vidensformidler. Forskerne fremskriver et behov for et mere web-baseret undervisningsmiljø, hvor der gives mulighed for andre undervisningsformer, og hvor læringsprocesserne foregår ved hjælp af de interaktive måder som web 2.0 stiller til rådighed. Mere overordnet har der været tradition for at integrere de digitale teknologier i undervisningen på to forskellige måder. Der er det mere '*traditionelle læringsparadigme*', hvor udgangspunktet er den lærerstyrede

undervisning. Den anden måde at undervise i IT og medier kaldes for det 'eksperimenterende læringsparadigme' (Gynther 2010; Sørensen mfl. 2010). I et eksperimenterende læringsparadigme involveres børn i og tager ansvar for egen læring. De arbejder i projektgrupper, og undervisningen er mere eksperimenterende og legende og tager udgangspunkt i nye måder at lære på. En sådan opdeling af undervisningen i to forskellige læringsparadigmer afspejler ikke nødvendigvis virkeligheden. Det interessante er, at der på trods af forskernes anbefalinger er sket et skift i måden at anvende de digitale teknologier i undervisningen på - fra at have haft fokus på den mere eksperimenterende læringstilgang og til en tilbagevenden til det mere traditionelle læringsparadigme. Det er en del af den retning, som folkeskolen har taget, men det er også diskursen om læring og kompetencemål, et digitalt dannelsesprojekt i 'børnehøjde' er oppe imod. Pointen er, at digitaliseringsprocessens opstartsperiode ideelt set burde tage udgangspunkt i, hvad de digitale teknologier kan tilbyde den til enhver tid gældende undervisningsdiskurs, men det er vanskeligt at gennemføre ud fra eksempelvis Buckingham (2007) digital literacy-anvisninger. Skolen får ikke tildelt ekstra tid til, at den som helhed, teamet eller den enkelte lærer som socialiseringsagenter kan forberede sig optimalt.

Det kan være en af forklaringerne på, at jeg har observeret uforholdsmæssig mange timer, hvor de digitale medier er blevet brugt som et motiverende middel til at fange børnenes opmærksomhed og som et supplement til fagundervisningen - mere end at lærerne har anvendt de digitale medier med henblik på digital dannelse. Det er et aspekt, som lærerne i øvrigt selv er klar over. Jeg er mange gange blevet mødt med, *der sker altså ikke noget spændende i dag*. Det er selvklart en udfordring for Dyvekeskolen, at vilkårene for udfoldelse af digital dannelse er indskrænket. Det er derfor vigtigt for mig at understrege, at de næste kapitler skal læses med baggrund i ovennævnte overvejelser.

I dette kapitlet har jeg undersøgt de mere strukturelle aspekter af en digitaliseringsproces fortalt ud fra lærernes perspektiv. I næste kapitel vil jeg gennemgå Dyvekeskolebørnenes digitale mediebrug fra fritiden.

## Kapitel 7 Digitale medier og mediebrug i hjemmet

Med henblik på at afdække Dyvekeskolens digitale medievaner fra fritiden deltog nogle af klasserne i en spørgeskemaundersøgelse i efteråret 2014.

Buckingham (2007) vil med sit digital literacy-begreb skabe sammenhæng mellem børn og unges fritidsbaserede medieerfaringer og skolen som uddannelsesinstitution. Skolen er skolastisk i sin tilgang til de digitale medier, mens børns erfaringer fra fritiden er underholdnings- og oplevelsesorienterede. Børns mediefærdigheder i fritiden er udviklet gennem kommunikation og produktion i 'egen ret' (Buckingham, 2007). Børn er i fritiden aktive deltagere og medskabere af en mediekultur. De er i stand til at navigere rundt mellem forskellige platforme og er multimodale i deres digitale kommunikation. Gennem brug af de digitale medier i fritiden har børn lært at styre og kontrollere teknologierne på bestemte måde. Når børns funktionelt og instrumentelt orienterede mediefærdigheder møder skolens ofte dekontekstualiserede tilgang til viden og fagligheder, er der risiko for, at undervisningen mister sin betydning og relevans for børnene. De har svært ved at engagere sig, fordi skolen tilbyder andre former for viden, end den børn har fået kendskab til gennem de digitale medier i fritiden (Buckingham 2007).

Skolens digitaliserede undervisning risikerer at miste grebet om børnene. Skolen kan virke ligegyldig og uinteressant, fordi den som uddannelsesinstitution tjener andre interesser end det, der ud fra børns digitale medieerfaringer i fritiden er væsentlige og vigtige i deres liv. Eksempelvis har sociale tilhørsforhold betydning for børns adgangsmuligheder til de digitale medier (Buckingham 2007). Dyvekeskolens placering i et kvarter med både villaer, kolonihavehuse og socialt boligbyggeri er interessant, fordi de forskellige boligforhold antyder, at Dyvekeskolen rekrutterer børn fra forskellige sociale klasser.



## 7.1 Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er inspireret af en stor undersøgelse om børn og medier, som Børnerådet<sup>10</sup> har gennemført (Børnerådet 2014). Den kvantitative del af Børnerådets undersøgelse er en spørgeskemaundersøgelse, hvor 1932 7. klasse børn har svaret på spørgsmål om deres anvendelse af og deres mening om medier, og hvad medier betyder for dem i deres hverdag.

Som jeg allerede har gjort opmærksom på i kapitel 5 og 6, har mange lærere følt sig meget presset i de år, hvor følgeforskningsprojektet har stået på. Det kan være en af årsagerne til, at en del af lærerne har fravalgt at bruge tid i undervisningen til at udfylde spørgeskemaet. Det er derfor ikke muligt at tegne et generelt billede af børnenes digitale profil på Dyvekeskolen. De 110 børn - der har svaret på spørgsmålene i spørgeskemaet - repræsenterer imidlertid lidt over en fjerdedel af skolens børn fordelt over fem klassetrin - 2. klasse og op til 6. Klasse - det vil sige, at en klasse fra hvert klassetrin har svaret på spørgsmålene. Jeg finder på baggrund af dette, at det er muligt at tegne et basalt digitalt profilbillede på tværs af alder og køn - også selvom det ideelt set havde givet et mere retvisende billede, hvis alle skolens klasser havde haft tid og overskud til at deltage.

Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014) og følgeforskningsprojektet har aldersmæssigt forskellige målgrupper. Der er mange forbehold, der skal tages, når børn helt ned til 8-9 årsalderen skal besvare et spørgeskema. De eventuelle aldersmæssige problematikker, der knytter sig til besvarelsens verificerbarhed, har jeg kompenseret for ved at lade Dyvekeskolens lærere hjælpe børnene med at udfylde skemaet. Den aldersmæssige forskel på de to målgrupper i Børnerådets undersøgelse og følgeforskningsprojektet betyder, at det kan være svært at sammenligne undersøgelsesresultaterne. Når jeg alligevel har valgt at inddrage Børnerådets undersøgelse i rapporten, hænger det sammen med, at børnene har svaret på næsten identiske spørgsmål. De ensartede spørgsmål muliggør en højere valideringsgrad og et kvalificeret sammenligningsgrundlag - specielt hvis der tages højde for de aldersmæssige forskelle og spørgsmålenes karakter (Andersen & Kjærulff 2003). Børn helt ned til 7-årsalderen kan sagtens deltage i en spørgeskemaundersøgelse. De er i stand til at svare på faktuelle spørgsmål om dem selv og deres familie. De har også

---

<sup>10</sup> Børnerådet rådgiver staten om børn og unges rettigheder.

forståelse af begreber som eksempelvis mobning, men forståelsen af begreber vil variere, fordi børn ofte vil tage udgangspunkt i egne erfaringer, når de skal beskrive begreberne (Andersen & Kjærulff 2003).

Ud fra Børnerådets spørgeskema udarbejdede jeg en række spørgsmål tilpasset til målgruppen og Dyvekeskolen, herunder også en del spørgsmål, der gik specifikt på børnenes meningstilkendegivelser af lærernes inddragelse af de digitale medier i undervisningen. Jeg lavede en pilottest på en af skolens sjette klasser. Det viste sig, at Børnerådets spørgeskemaundersøgelse med dens 49 spørgsmål var alt for omfattende. Mange af 6. klasse børnene havde - på trods af stor lyst til at deltage i besvarelserne - svært ved at koncentrere sig. Det betød, at mange opgav at svare på spørgsmålene undervejs i svarprocessen. Jeg valgte derfor at mindske antallet af spørgsmål til 17 spørgsmål.

Spørgsmålene til Dyvekeskolens børn er koncentreret om at afdække børnenes digitale profil med et fokus på mediebrug i hjemmet (se bilag 1). Jeg har spurgt om sociodemografiske baggrundsfaktorer så som familieforhold, børnenes oplevelser af familiens økonomiske situation, børnenes muligheder for adgang til medier privat og børnenes tanker om forældres interesse og regelsætning for børnenes mediebrug.

Jeg har i formidlingen af det empiriske materiale vægtet at præsentere nøgletal fra undersøgelsen. Hvis jeg har fundet behov for det, har jeg præsenteret mere detaljerede tal - specielt i de sammenhænge, hvor jeg har lavet fortolkninger på tværs af de forskellige svar. De mere detaljerede tal er koncentreret om de statistiske væsentlige udsving, der forekommer i det empiriske materiale. Når jeg anvender procenter, er det i hele tal. Der er i stort set alle besvarelser børn, som enten har undladt at svare, eller som ikke har udfyldt spørgsmålet korrekt - eksempelvis ved at sætte kryds alder to steder. Det er dog statistisk minimale afvigelser, der er tale om. Alle børn har gjort sig umage med at svare på spørgsmålene, og det er få besvarelser i langt de fleste spørgsmål, som ikke har kunnet bruges.

## **7.2 Deltagende børn - køn**

Der er kun i alt 110 børn af skolens 387 børn, der har deltaget i undersøgelsen, 50 drenge og 60 piger i alderen 7-12 år. Det betyder, at der er en lille overvægt af piger i forhold til drenge, der har deltaget - 54 % piger og 46 % drenge i modsætning til eksempelvis Børnerådets medieundersøgelse, hvor 52,2 % piger

og 47,8 % drenge har deltaget. I diagram 1 ses børnenes køn og alder.

Diagrammet viser, at der er en lille overvægt at drenge i alderen 12 år, og en lille overvægt at piger i alderen 11 år.

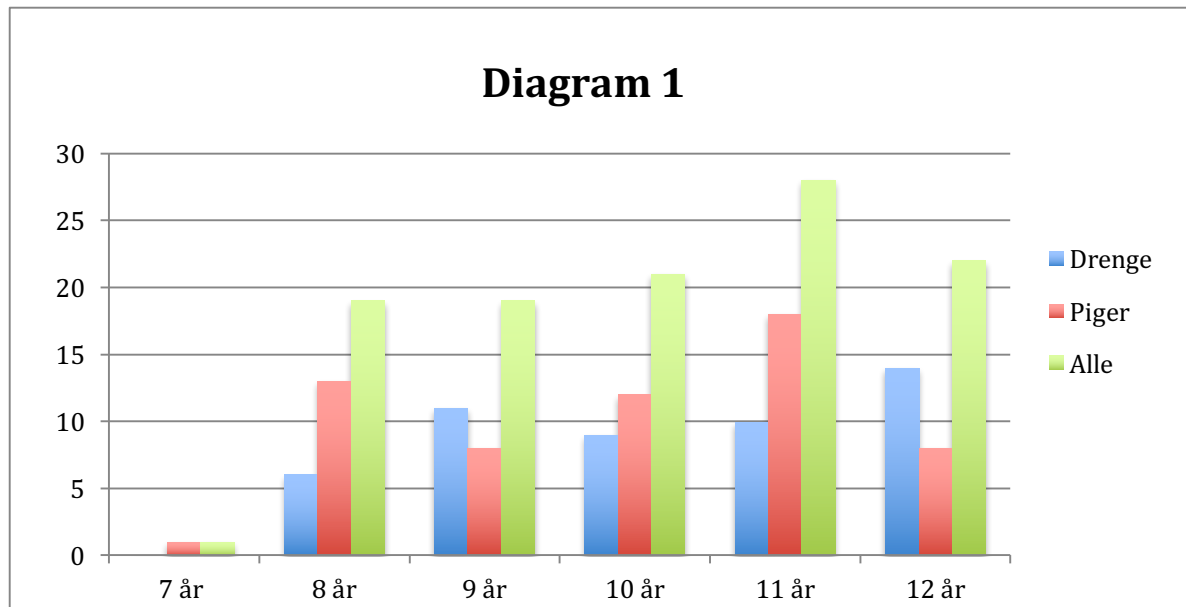


Diagram 1 - Oversigt over børn, der har deltaget i undersøgelsen (alder og køn)

### 7.3 Talte sprog i hjemmet

Ud af det samlede antal børn er der en del flersprogede børn. Lidt over en tredjedel af alle børnene ( 35 % af de udspurgte) giver udtryk for, at de taler enten et andet sprog end dansk i hjemmet (eksempelvis somalisk), eller også at de taler flere sprog derhjemme (eksempelvis dansk og pakistansk). I diagram 2 har jeg vist, hvilke sprog børnene har givet udtryk for, at de fortrinsvis taler i hjemmet.

## Diagram 2

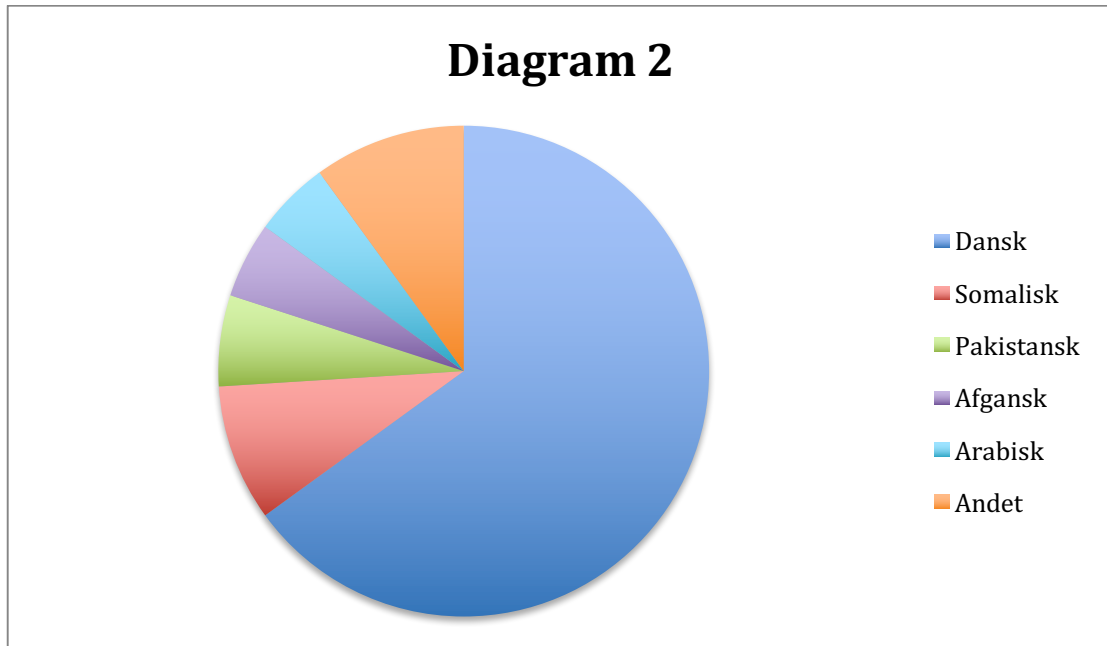


Diagram 2 - hvilket/hvilke sprog taler børnene mest i hjemmet

Der tales gennemgående dansk (blå) i hjemmet, men ud af de 110 adspurgte er der repræsenteret 18 forskellige andre sprog i hjemmet. Ca 65 % taler dansk, ca 9 % taler somalisk, ca 6 % taler pakistansk, ca 5 % taler afghansk, ca 5 % taler arabisk og 10 % som taler andre sprog som kurdisk, fransk, urdu, spansk, tyrkisk, filippinsk, ghanesisk, serbisk/bosnisk, engelsk eller albansk derhjemme. Sammenlignet med skolebørnsundersøgelsen (Rasmussen mfl. 2015) har Dyvekeskolen med sine 65 % en forholdsvis lav repræsentation af dansktalende i hjemmet sat op imod landsgennemsnittets 84 %. Samme tendens ses i Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014), hvor hele 88 % svarer, at der kun tales dansk i hjemmet. Set i forhold til skolebørnsundersøgelsens (Rasmussen mfl. 2015) 10 % og Børnerådets 13 % har Dyvekeskolen til gengæld med sine 35 % en forholdsvis høj repræsentation af børn, der taler andre sprog i familien. Der er altså en del børn på Dyvekeskolen, der taler dansk i skolen, men et andet sprog i hjemmet.

De mange forskellige sprog vidner om, at Dyvekeskolen repræsenterer en mangfoldighed af sproglige ressourcer, men også at der er en del børn, som sprogligt set tilhører en række etniske minoriteter. Det behøver ikke at være problematisk for børn at være tosprogede, men kan være det i de sammenhænge, hvor forældrene ikke har dansksproglige forudsætninger. Spørgsmålet er, om dansksproglige forudsætninger har betydning for børns digitale sprog og deres digitale dannelse? Det er svært at svare på, men da det

ikke er tilfældet i børnenes digitale produktioner, har jeg fravalgt etnicitet som kategori i de kommende analyser i kapitel 8 og 9. Det er muligt, at Dyvekeskolens etniske mangfoldighed har en betydning for de digitale dannelsesprocesser i børnehøjde, men det har ikke været en kategori, der ud fra børnenes meningsdannelser er blevet italesat som væsentlig. Når jeg alligevel har valgt at spørge ind til 'talte sprog', hænger det sammen med, at jeg oprindeligt havde etnicitet som en mulig kategori, der har betydning for børns tilgang til og anvendelse af de digitale medier. Som kapitel 9 vil vise, har det ikke været tilfældet. Børnenes produktioner er præget af mange andre kategorier som eksempelvis køn, men ikke etnicitet.

#### **7.4 Familieform**

I diagram 3 har børnene givet udtryk for, hvordan deres bosituation ser ud. 73 % bor i en traditionel familieform, det vil sige, at de bor sammen med begge forældre. Ifølge skolebørnsundersøgelsen (Rasmussen mfl. 2015) er det nogenlunde i overensstemmelse med landsgennemsnittet, hvor 74 % bor i traditionel familieform. De 27 % af alle deltagende børn - som ikke bor hos begge forældre - fordeler sig på henholdsvis 10 % i sammenbragte familie, heraf bor 4 % af børnene sammen med mor og hendes nye kæreste. De øvrige 6 % bor skiftevis hos mor og far, som enten begge eller en af dem har fundet sig en ny kæreste, mand eller kone. Det er som sammenlagt gruppe 16 %, hvilket er en forholdsvis stor gruppe i forhold til SIF's landsgennemsnit, hvor kun 7 % børn bor i en eller anden form for sammenbragt familie. Langt de fleste af Dyvekeskolens 'sammenbragte' børn bor skiftevis hos deres far og mor, og for 4 % af disse børn har mor, far eller begge forældre fundet sig en ny kæreste, mand eller kone at bo sammen med.

### Diagram 3

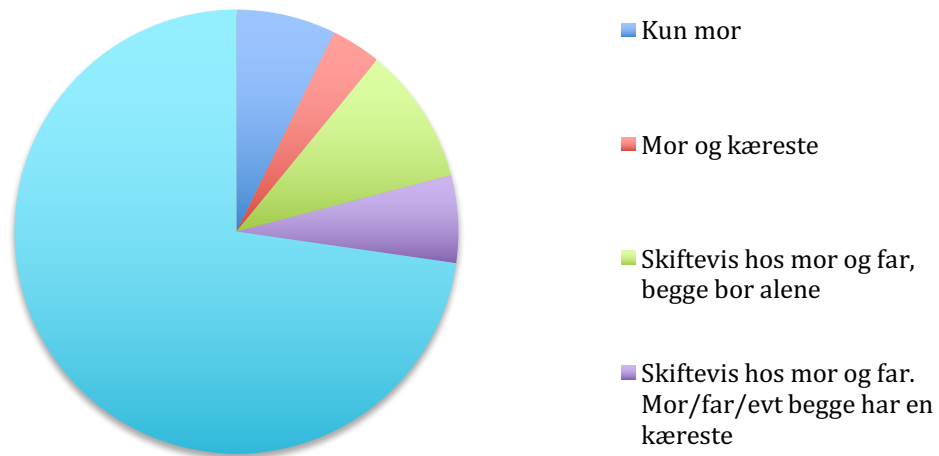


Diagram 3 - hvilke voksne bor børnene sammen med?

Diagram 4 viser, hvordan børnene oplever at have det 'for tiden'. 31 % tilkendegiver, at de har det 'rigtig godt', 46 % at de har det 'godt', 20 % at de har det 'nogenlunde', og 4 % af børnene svarer, at de har det enten 'dårligt' eller 'meget dårligt'. Det er fordelt nogenlunde på samme måde, hvis man sammenligner med Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014), hvor svarene fordeler sig med 34 % 'rigtigt godt', 45 % 'godt', 18 % 'nogenlunde', og 2 % der svarer, at de har det 'dårligt'. Der er ingen, der svarer, at de har det 'meget dårligt'.

### Diagram 4

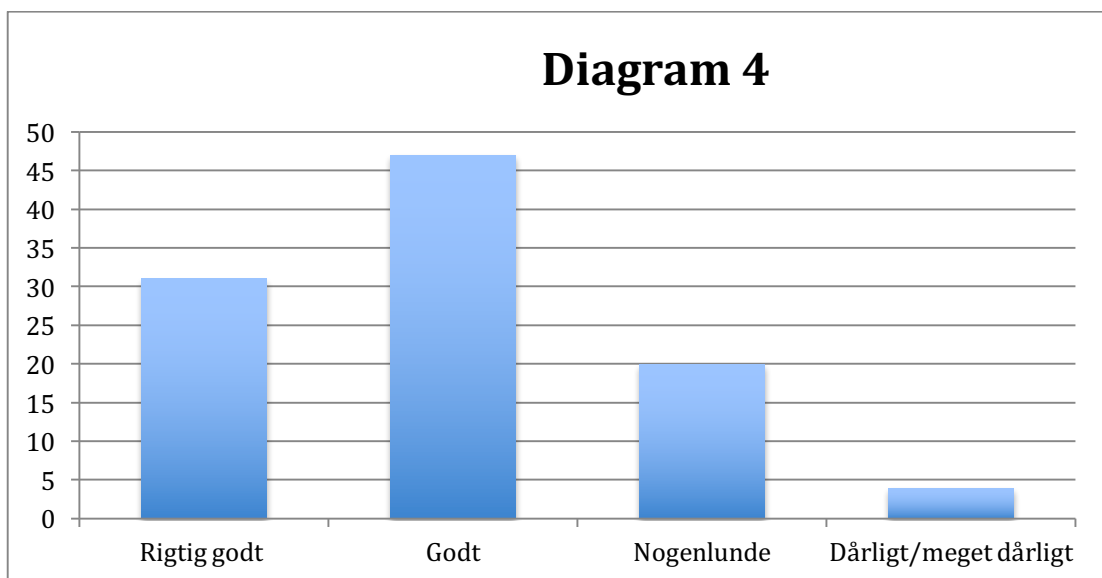


Diagram 4 viser, hvordan børnene oplever at have det 'for tiden'

I den sammenhæng kan det være interessant at undersøge, om børnenes familiesituation smitter af på deres oplevelse af, hvordan de har det. Hvis vi allerførst ser på den forholdsvis store gruppe af børn - der bor sammen med begge deres forældre - oplever ca 22 %, at de har det 'rigtig godt', ca 51 % at de har det 'godt', ca 17 % vurderer deres velvære som 'nogenlunde', 4 % vurderer, at de har det dårligt/meget dårligt, 6 % ved ikke. Med hensyn til gruppen af børn der bor under andre familieformer - kun med mor eller skiftevis hos mor og far - placerer majoriteten af børnene sig i kategorierne 'rigtig godt' (43 %) og 'godt', (36 %), 'nogenlunde' (13 %), 8 % ved ikke. Hvis man sammenligner de to grupper af børn - der henholdsvis bor hos begge forældre (22 %) i forhold til de sammenbragte familier/alenemødre (43 %) er det interessant at bemærke den forholdsvis store gruppe af børn i de sammenbragte børns familier, der har det rigtig godt med sig selv. Det er svært at vide hvorfor, men det kan måske hænge sammen med, at familiebruddet har betydet ro i familien. Under alle omstændigheder synes der ikke at være grundlag for en common sense forestilling om, at skilsmisseramte børn mistrives.

Med hensyn til de i alt 4 % børn - der har det dårligt eller meget dårligt - går de i samme klasse. Det er to piger og to drenge. De fire børn giver alle udtryk for, at der kun bliver talt dansk derhjemme. De bor hos begge deres forældre, og de oplever ud fra deres egne udsagn, at de ikke har problemer med de faglige udfordringer i skolen. Jeg finder det bemærkelsesværdigt, at der er tale om fire børn fra samme klasse. Det kan være svært ud fra nærværende undersøgelse at pege på, hvorfor lige netop disse fire børn giver udtryk for at have det dårligt eller meget dårligt. Det kan handle om det sociale klima i klassen, uden at jeg på nogen måde kan sige noget entydigt om dette, ud fra de spørgsmål jeg har stillet. Dette perspektiv forstærkes dog af, at de fire børn også gør opmærksom på, at de sjældent er en af dem, som de andre i klassen vil være sammen med. Når det er sagt, er det vigtigt at understrege, at børns oplevelser af deres trivsel kan svinge fra dag til dag, og det kan være svært for nogle børn at svare på spørgsmålet (Rasmussen mfl. 2015). Jeg kontaktede de tilknyttede lærere efterfølgende og gjorde opmærksom på problematikken.

## 7.5 Sociale fællesskaber i klassen

Venskaber med klassekammerater er en vigtig social faktor for børns trivsel, og venskaber er også en betydningsfuld del af børns skolegang (Rasmussen mfl. 2015).

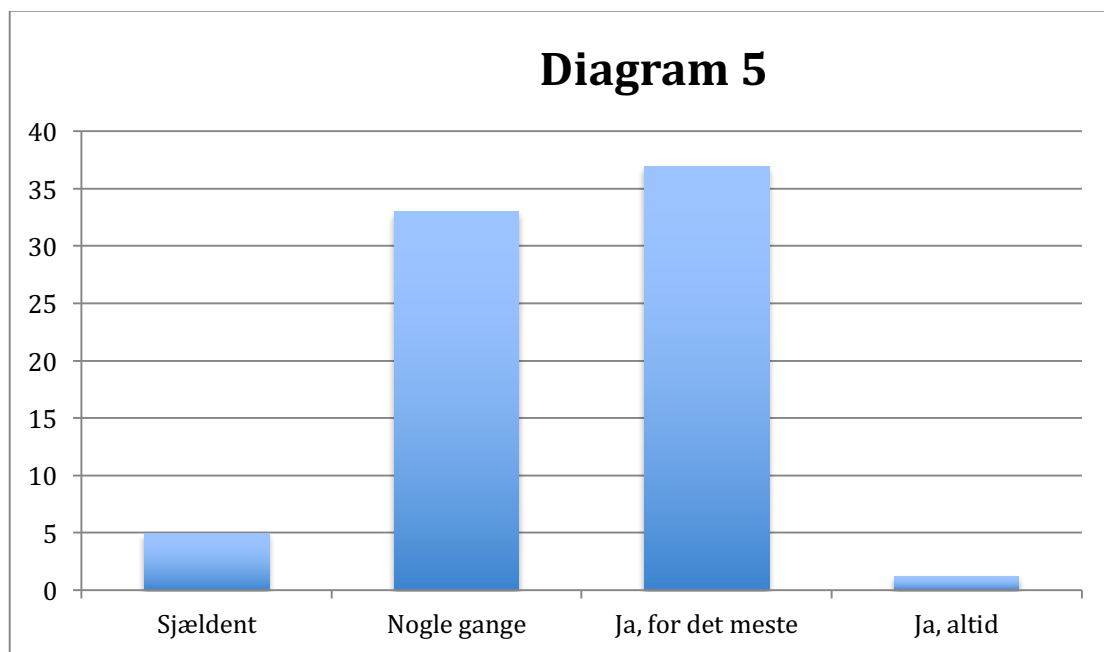


Diagram 5 - børns oplevelse af at være en del af et kammeratfællesskab

Til spørgsmålet om børnene er en af dem som klassekammeraterne (se diagram 5) vil lege med er der 2 % af børnene, der svarer 'ja altid', 49 % 'ja for det meste', 43 % 'nogle gange' og 7 % sjældent.



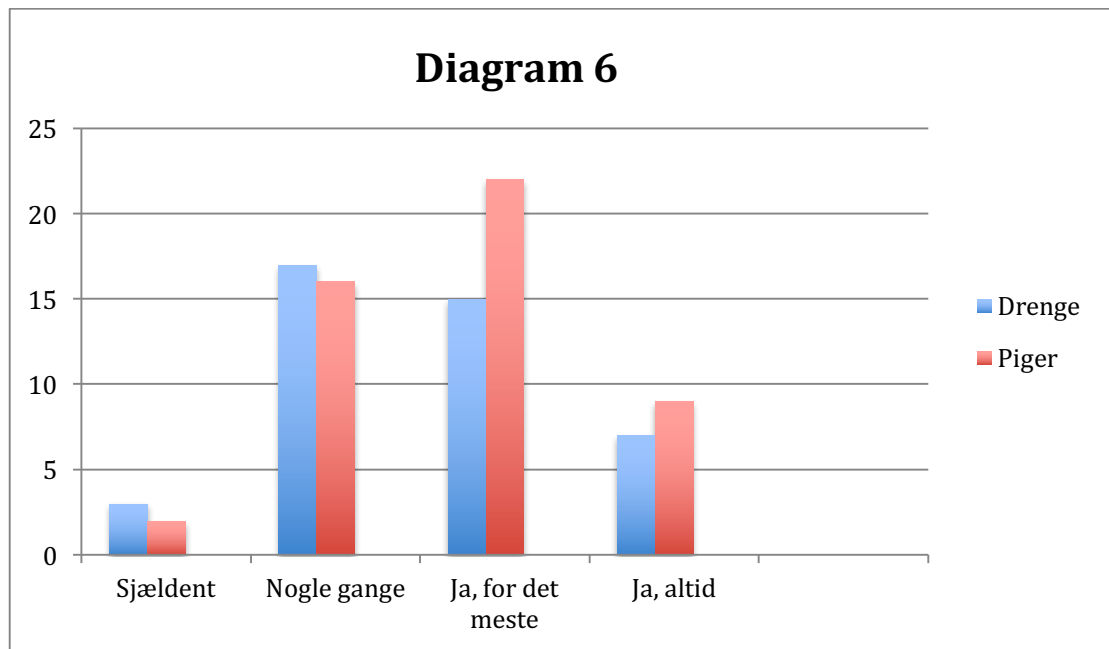


Diagram 6 - er du en af dem, de andre i klassen gerne vil være sammen med (i forhold til køn)?

Diagram 6 viser børnenes oplevelser af at være en af dem, som de andre i klassen vil være sammen med i forhold til køn. Der synes ikke at være de store udsving i forhold til køn. Pigerne ser umiddelbart ud til at have større glæde af kammeraterne i klassen, men når man tager i betragtning, at der er procentvis flere piger, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, så synes det større antal af deltagende piger at udjævne denne forskel. Hvis man ser på den forholdsvis store gruppe af piger og drenge, der altid eller for det meste oplever, at de er nogen, de andre børn har lyst til at være sammen med, og så samtidig sammenholder disse oplysninger op med deres svar om, hvordan de har det 'for tiden', viser det sig, at de alle har det enten rigtig godt eller godt, bortset fra en enkel der svarer ved ikke, og et barn som giver udtryk for 'kun' at have det nogenlunde. Det er yderst positivt, at en så forholdsvis stor gruppe på Dyvekeskolen giver udtryk for at have det godt og 'rigtig godt', og at de samtidig oplever, at deres klassekammerater gerne vil være sammen med dem.

Samtidig er det værd at bemærke, at lidt under halvdelen af dem - som føler, at deres klassekammerater kun vil dem 'nogen' gange - også svarer, at de kun har det 'nogenlunde'. Som jeg med barndomsforskningens livskvalitetsrationale har påpeget, er anerkendelse og inddragelse en vigtig del af børns oplevelse af at høre til og være en del af et fællesskab. Der er derfor altid behov for at rette opmærksomheden på børns oplevelse af, hvordan de har det. Når børn har det 'nogenlunde', og samtidig oplever, at det kun er 'nogle gange', at

deres kammerater vil lege med dem, kan der være grund til fra skolens side at være opmærksom på dette.

## 7.6 Digitale medier i hjemmet

Der er ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem adgang og erfaringer med computere og børns kompetenceniveau og digitale dannelse, men adgangen til digitale medier i hjemmet kan give et indblik i forekomsten af digitale medier i hjemmet og være en indikator for børnenes digitale profil - altså hvilke medievaner børnene har med hjemmefra.

Historisk set har anvendelsen af medier i hjemmet ændret sig fra i høj grad at være et samlingspunkt for alle i familien til i de seneste år at være noget, man anvender hver for sig. Der er kommet flere digitale medier i hjemmet, og de er ikke kun forbeholdt fællesrummet. Medierne er også rykket ind på børns værelser. Fænomenet kaldes for en soveværelseskultur, fordi børns eget værelse fortrinsvis er deres soveværelse (Livingstone 2007). Dette billede kan genkendes på Dyvekeskolen.

Færre digitale medier kan være udtryk for færre penge i hjemmet, men det kan også være det modsatte - eksempelvis et principielt fravalg, fordi forældre finder, at de digitale medier er 'barndommens død', sådan som Buckingham (2000) metaforisk har beskrevet forældres bekymringer om de digitale mediers negative indflydelse på børns barndom. Det har hverken følgeforskningsprojektet eller Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014) spurgt ind til. Der er dog flere indikatorer, der peger på, at Dyvekeskolen ud fra en socioøkonomisk betragtning har flere børn fra den lavere middelklasse.

### 7.6.1 Mobiltelefon

Der er 69 % børn på Dyvekeskolen, der har deres egen mobiltelefon. 3 % af børnene deler mobil med en anden, 23 % har ikke en mobiltelefon. DR - Medieforskning (Gretlund & Heiselbarg 2014) har undersøgt de 7-12 årige børns online-liv. I forhold til Dyvekeskolen synes der er at være en markant forskel på antallet af børn, der har deres egen mobiltelefon, 57 % i DR - Medieforsknings undersøgelse og 69 % hos Dyvekeskolens børn. Forskellen kan skyldes, at DR Medieforskning har involveret flere 7-8 årige i deres undersøgelse end følgeforskningsprojektet, der kun repræsenterer en enkelt 7-årig.

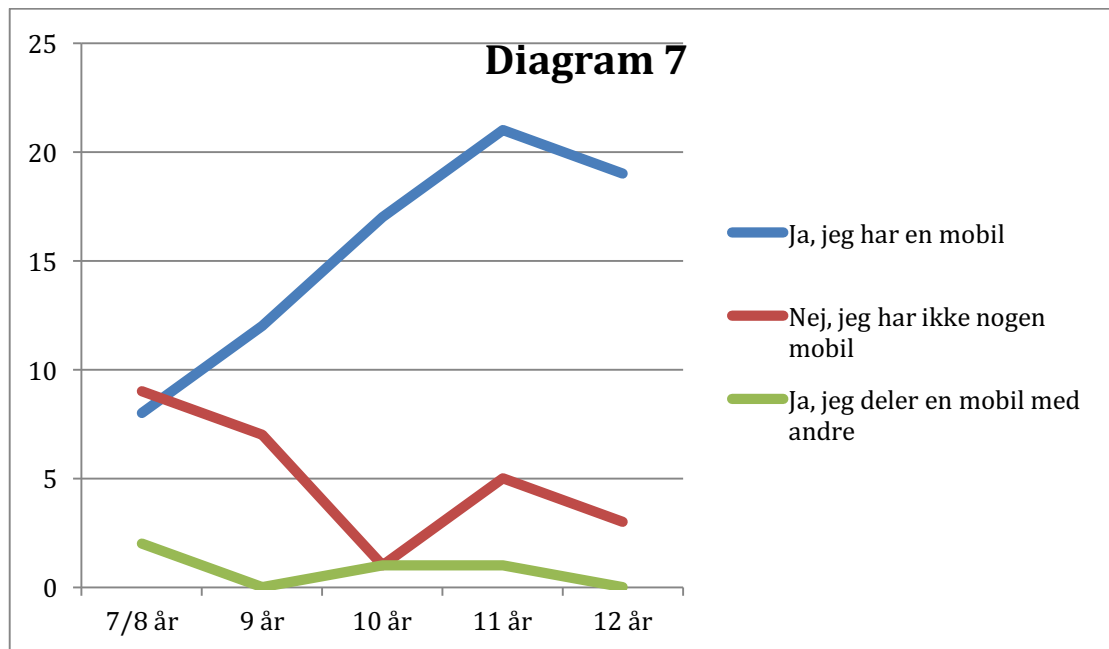


Diagram 7 - har du en mobiltelefon (set i forhold til alder)?

Diagram 7 giver mulighed for at følge udviklingen i forhold til alder. Her viser det sig - ikke overraskende - at jo ældre børn er, jo flere børn har anskaffet sig en mobiltelefon. Dette bekræftes af Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014), hvor 99 % af alle 7. Klassebørn angiver at have en mobiltelefon.

I gruppen de 10-12 årige er der 80 %, som har en mobiltelefon, mens der er 13 %, der har tilkendegivet, at de ikke har en mobiltelefon. Det passer nogenlunde til den landsdækkende undersøgelse, som DR Medieforskning har lavet. Her har henholdsvis 77% af de 10-12 årige børn mobiltelefon, mens der er 23 %, der ikke har mobiltelefon (Gretlund & Heiselbarg 2015). Dyvekeskolens 10-12-årige har dog en tendens til at have en smule flere mobiltelefoner end børnene i DR Medieforskningens undersøgelse.

Det er ikke til at vide, hvorfor der er 13 % på Dyvekeskolen, der ikke har en mobiltelefon, men hvis man ser på de 13 %'s øvrige besvarelser, er der flere tankevækkende faktorer, som springer i øjnene. De 13 % har heller ikke egen pc/computer/Ipad i hjemmet. Disse tal er interessante. Tallene viser, at nogle af børnene har fået computeradgang gennem skolens prioritering af at investere i iPad til alle. Det kunne tyde på, at skolens investeringer i iPads har gjort en socioøkonomisk forskel. Manglende adgang til mobiltelefon/pc/computer/Ipad betyder, at børnene har haft ringere mulighed for at socialisere sig gennem de sociale medier både i og udenfor skolen, end de har nu.

## 7.6.2 Øvrige digitale medier

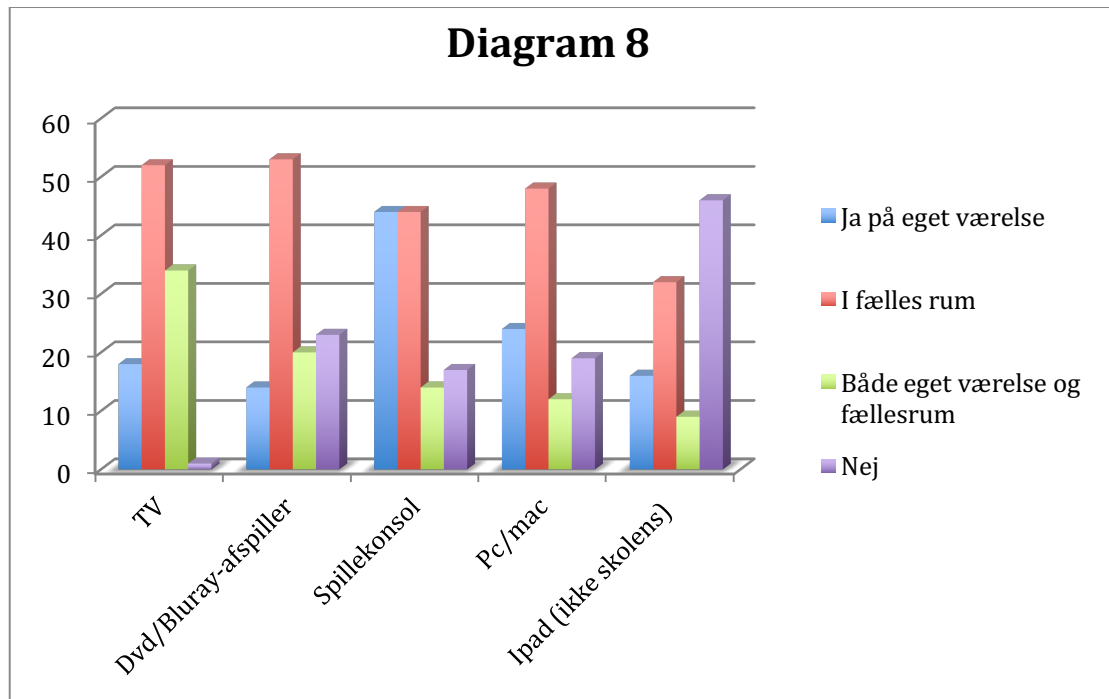


Diagram 8 over øvrige digitale medier i hjemmet - i hvilke rum?

Som det ses i diagram 8 er mediebruget i hjemmet blevet mere individualiseret. Soveværelseskulturen er også en del af børns hverdag på Dyvekeskolen. Det afspejles gennem de blå søjler, hvor børnene har svaret ja til, at de har TV, Dvd/bluray, spillekonsol, pc/mac og/eller iPad på eget værelse. Spilkonsolen er med sine 40 % en typisk soveværelseskultur.

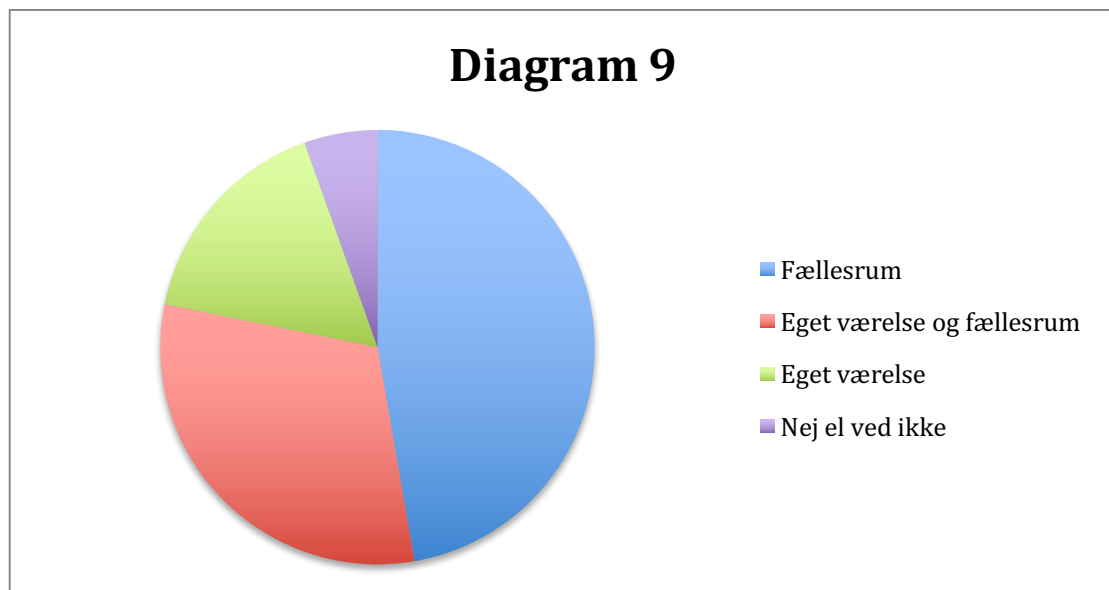


Diagram 9 - Tv fordelt på rum

I diagram 9 er det muligt at aflæse TV i hjemmet i forhold til dets rumlige placering. Sammenlagt har 95 % af børnene på Dyvekeskolen adgang til TV i hjemmet. Det er i næsten i overensstemmelse med Børnerådets undersøgelse, hvor det er 97 % af børnene, der har adgang til TV. Der er kun 16 % på Dyvekeskolen, der har TV på eget værelse mod Børnerådets (Børnerådet 2014) undersøgelse, hvor 70 % har TV på eget værelse. Selv hvis man adderer Dyvekeskolens tal med de 30 % af børnene, som har opgivet, at de både har tv på værelset og i fællesrummet, så er tallet med i alt 46 % væsentligt under Børnerådets tal. Forskellen i de to undersøgelser gentages, når børnene bliver spurgt, om de har dvd/bluray, spillekonsol, pc/mac på eget værelse. Der er altså stor forskel, når Dyvekeskolens børns adgang til øvrige medier sammenlignes med Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014).

Selvom forskellen formentlig kan tilskrives alder - jo ældre børnene bliver, jo større sandsynlighed er der for at få digitale medier installeret på eget værelse - så er differensen så stor, at forskellen ikke kun kan forklares ud fra alder. Tværtimod bekræfter differensen det overordnede indtryk af, at Dyvekeskolen har flere børn fra den lavere middelklasse. Dette indtryk forstærkes, når man sammenligner børn fra Dyvekeskolen med andre undersøgelser, der har spurgt ind til antal af computere i hjemmet. Ifølge Danmarks Statistik har stort set alle danske par og enlige med børn computere i hjemmet og adgang til Internettet (Danmarks Statistik, 2014)<sup>11</sup>. På Dyvekeskolen har 17 % af børnene svaret, at de ikke har adgang til en computer (se diagram 10).

---

<sup>11</sup> <http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/17958/uddannelse.pdf>

## Diagram 10

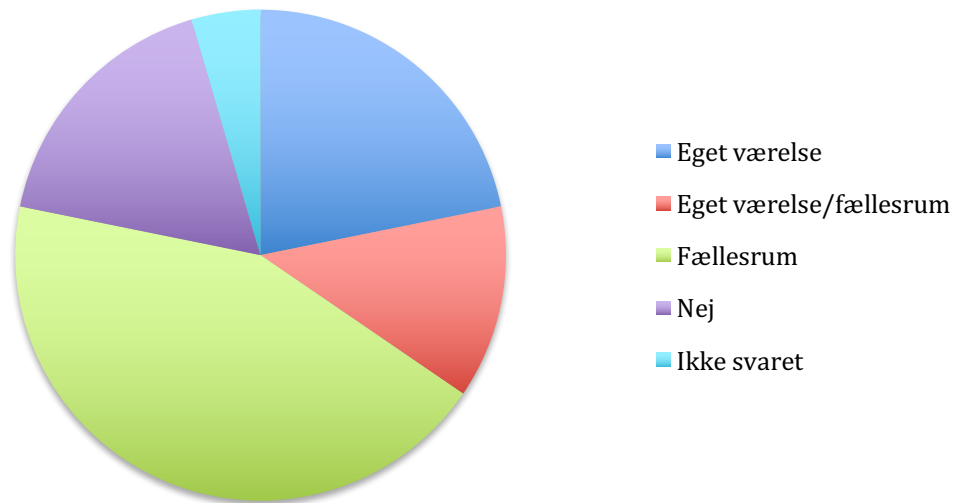


Diagram 10 viser, hvor mange børn der har computer i hjemmet (set i forhold til rum)

En anden undersøgelse peger på, at over 95 % af børn i Danmark har mere end 3 computere eller tablets i hjemmet (Bundsgaard et.al., 2014). Undersøgelsen konkluderer samtidig, at de socioøkonomiske forhold ikke har nogen nævneværdig betydning for antallet af computere i hjemmet (Bundsgaard et.al., 2014). De socioøkonomiske ressourcestærke elever har kun lidt flere computere i hjemmet end de socioøkonomiske ressourcetsvage elever. Ifølge undersøgelsen er der sket en udjævning i forhold til socioøkonomiske ulige vilkår.

Dette følgeforskningsprojekt viser, at der stadig findes områder i Danmark, hvor socioøkonomiske forhold tilsyneladende har betydning for, hvor mange digitale medier børn har adgang til og mulighed for at benytte. Hele 17 % har ikke adgang til pc/mac i hjemmet. Dog er det væsentligt at bemærke, at pc/mac er godt på vej til at etablere sig som soveværelseskultur for lidt mere end 1/5 del af Dyvekeskolens børn. Som det ses i diagram 10, har i alt 35 % af børnene på Dyvekeskolen computer på eget værelset. 22 % har svaret, at de har computer på eget værelse, 13 % tilkendegiver, at de både har computer på eget værelse og i fællesrummet.

Ud af de 15 % - som har svaret nej til at have spillekonsol i hjemmet - er der en forholdsvis stor andel af piger. Der er 82 % piger mod drenge 18 %, der

ikke har adgang til en spillekonsol. Dette skyldes formentlig, at piger ikke er så interesseret i at spille spil som drenge (Thorhaug & Gregersen 2015).

### 7.7 Samvær omkring medierne i hjemmet

De mange digitale medier er interaktive og som udgangspunkt skabt til at kommunikere med andre. Derfor er mediebruget i hjemmet også en børnekultur, der udfoldes sammen med jævnaldrende kammerater og venner - både lokalt og mere bredt. Soveværelseskulturen kan indikere, at brugen af de digitale medier er en individuel og isoleret handling, men det er det langt fra. Selvom børnene svarer 'mest alene', kan de godt være sammen med andre igennem sociale fællesskaber på de digitale medier. Det kan være en af årsagerne til, at 57 % af børnene på Dyvekeskolen har sat minimum tre krydser i rubrikkerne 'mest alene' eller 'mest med venner og søskende' (fysisk).

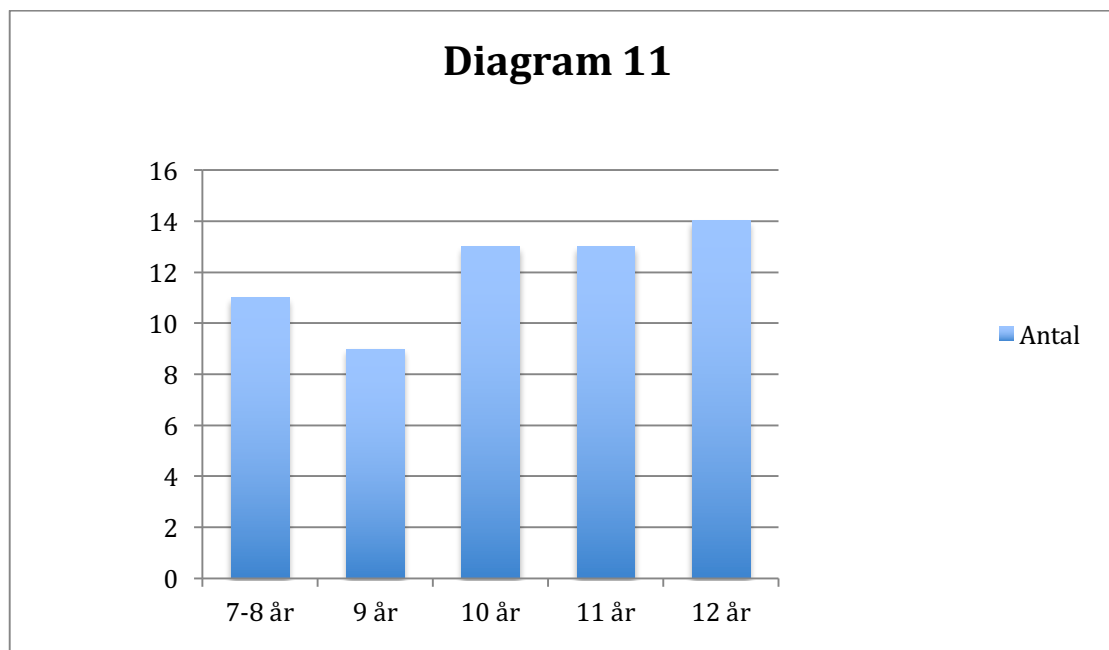


Diagram 11 - 'Mest alene el mest sammen venner/søskende inddelt i forhold til alder

Diagram 11 viser, at alderen ikke har den store betydning for, om de 57 % af børnene svarer 'mest alene' eller 'mest sammen med venner og søskende' (fysisk). I det hele taget synes mediebruget i hjemmet ikke at være særligt vokseninvolverende. Kun 4 % af børnene tilkendegiver, at de mest ser film og tv-serier sammen med deres forældre, og under 3 % svarer, at de mest ser film, tv-serier og bruger mobiltelefon sammen med forældre eller andre voksne.

Mediebruget i fritiden er altså i høj grad en børnekultur, der praktiseres enten 'alene' eller sammen med jævnaldrene kammerater.

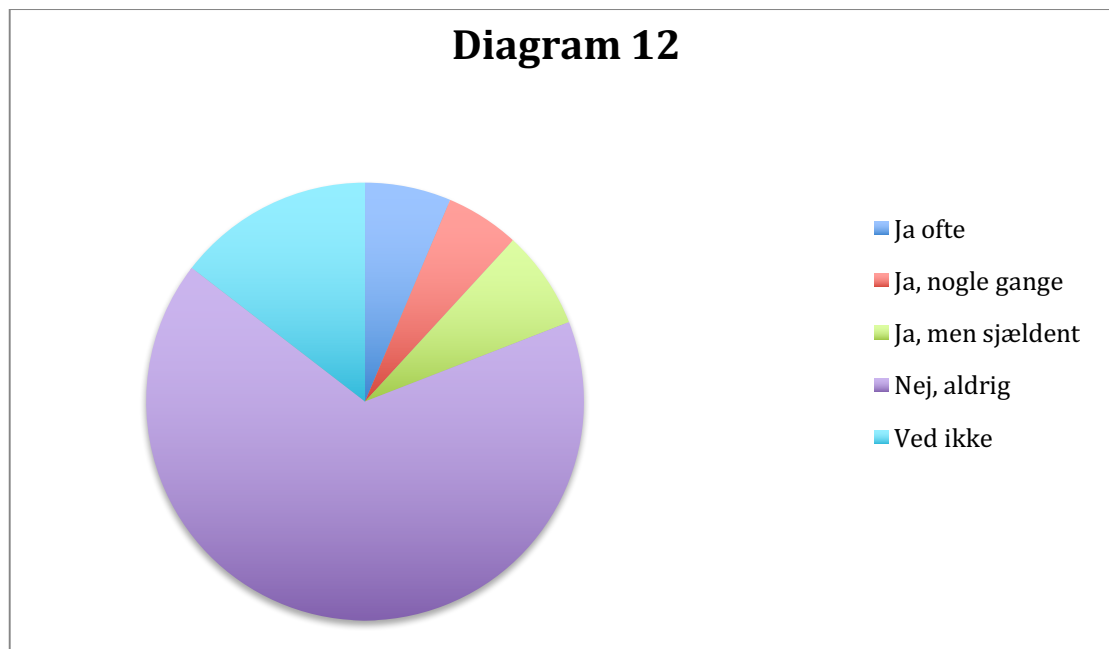


Diagram 12: Ser du film/serier/programmer som du ved dine forældre ikke vil have at du ser

Selvom anvendelsen af digitale medier i fritiden er en børnekultur, så viser diagram 12, at langt de fleste børn er bevidste om forældrenes grænser for, hvad de må se og ikke se på nettet. 66 % af børnene giver således udtryk for, at de 'aldrig' ser film/serier/tv-programmer, som forældre ikke ønsker, at de skal se. Det er et noget højere antal end Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014) 44 %. Forskellen kan skyldes alder. Ældre børn er i gang med en frigørelsesproces fra de voksne og handler mere på egen hånd. Denne antagelse modsiges dog af den lille gruppe af børn (6 %), der tilkendegiver, at de 'ofte' ser noget, som deres forældre ikke ønsker, at de skal se. Gruppen består udelukkende af børn i 8-9 årsalderen.

### 7.8 Forældres regelsætning for børns brug af digitale medier

I spørgsmål 17 spørges der ind til forældres regelsætning:

#### Har dine forældre lavet regler for...

	Ja	Nej
...hvilke film/serier/tv-programmer, du må se?		
...hvilke computerspil du må spille (på mobil, tablet, pc, mac eller spillekonsol)?		



...hvor meget computer du må spille(på mobil, tablet, pc, mac eller spillekonsol)?		
...hvor meget fjernsyn, du må se?		
...hvor meget du må være på computer eller tablet?		
...hvor meget du bruge din mobil?		
...hvornår du IKKE må bruge din mobil (fx når I spiser)?		

9 % af Dyvekeskolens børn har sat krydser i alle 'ja'-felter. Modsat er der lidt over 3 % børn, der har svaret, at deres forældre aldrig sætter regler op for deres mediebrug. Hvis man lægger dette tal sammen med den gruppe af børn, som oplever, at deres forældre kun har sat regler op for, hvornår de må IKKE bruge mobiltelefonen - eksempelvis ved spising (lidt under 13 %), giver det 16 % børn, der har ganske få regler for, hvad de må og ikke må gøre med de digitale medier i hjemmet. Mange børn oplever i øvrigt varierende grad af regelopsætning i forhold til de forskellige digitale medier. Rigtig mange børn har regler for, hvilke film og TV-serier de må se, men ellers er det forskelligt, hvilke medier der er regler for.

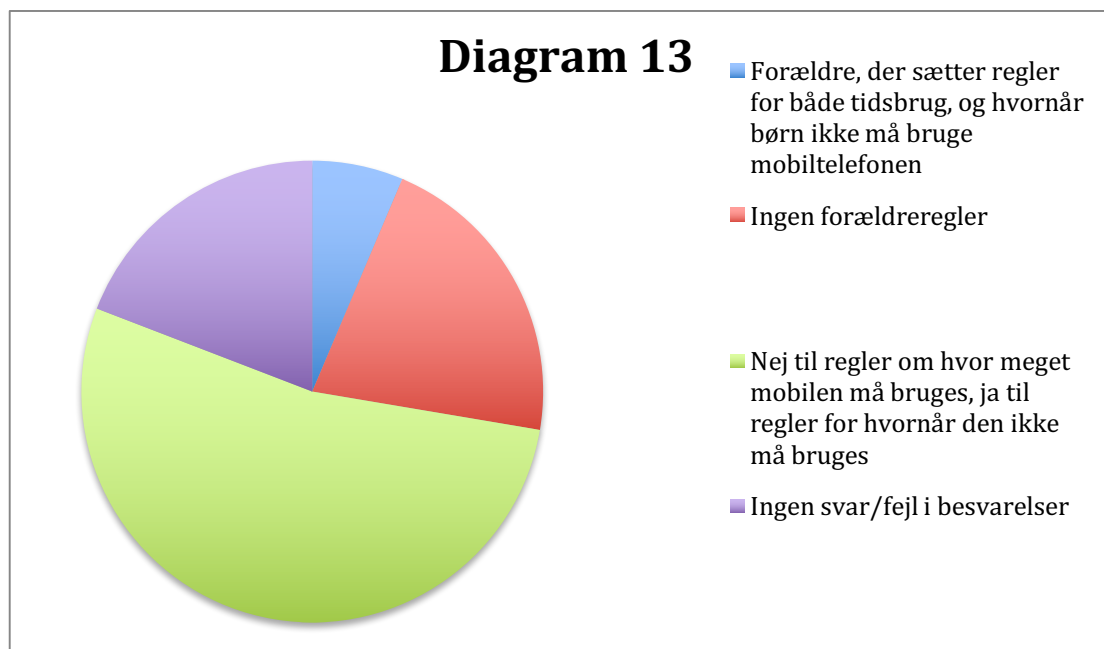


Diagram 13 - forældreregler i forhold til hvor meget tid børn må bruge deres mobiltelefon/hvornår børn IKKE må bruge deres mobiltelefon

En af de mere overraskende faktorer relaterer sig til mobiltelefonen. Som det ses i diagram 11, er der ganske få børn, der oplever at have regler for deres mobiltelefonbrug (6 %). Der er lidt over 53 % børn, som svarer, at

forældrene ikke sætter tidsregler op for brugen af mobilen, men som har regler for, hvornår de IKKE må bruge mobilen (ved spisning). Derudover svarer 21 %, at deres forældre hverken har regler for, hvor meget tid de må bruge mobiltelefonen, eller for hvornår de ikke må bruge mobiltelefonen. Det giver i alt 74 % forældre, som ikke finder det nødvendigt at sætte grænser for, hvor meget tid deres børn må bruge på mobiltelefonen - også selvom mobiltelefonen har mange af de samme funktioner som eksempelvis en iPad eller en computer. Mobiltelefonen er altså klart det digitale medie, hvor der er færrest regler i forhold til brug. Tallene er i overensstemmelse med Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014), hvor 83 % svarer, at deres forældre ikke har lavet regler for, hvor meget de må bruge deres mobiltelefon, mens 10 % svarer ja.

Der er stor overensstemmelse mellem Børnerådets undersøgelse (Børnerådet 2014) og så følgeforskningsprojektets svar på, om børnene oplever, at forældrene sætter regler op for hvor meget de må bruge mobiltelefonen. Børnene fra Dyvekeskolen er yngre, hvilket kunne give anledning til flere forældreovervejelser omkring tidsbrug. Det er tilsyneladende ikke tilfældet. Det er interessant, fordi stort set alle børn på Dyvekeskolen ejer en smartphone. Smartphonen bliver i stigende grad anvendt til gøremål, som tidligere har været forbeholdt iPad'en eller computeren. Mobiltelefonen er også en del af børns digitale hverdagsliv. Mobiltelefonen er fleksibel og nemmere at have med sig end de andre digitale medier. Den kan bruges til underholdning, til at læse nyheder på you tube, til at holde kontakt med venner og kammerater på de sociale medier etc.

## 7.9 Opsamling

Jeg har i dette kapitel afdækket børnenes digitale profil i hjemmet med udgangspunkt i spørgsmål, der både afdækker socioøkonomiske faktorer, adgang til og brug af digitale medier samt forældres engagement igennem deres regelsætning. Der synes ud fra svarene at tegne sig et generelt billede af glade børn, der trives, og som digitalt på mange måder lever et hverdagsliv som alle andre børn i Danmark. Dog viser spørgeskemaundersøgelsen også, at der er et fåtal af Dyvekeskolens børn, der på grund af socioøkonomiske forhold ikke har adgang til så mange digitale medier, som det 'gennemsnitlige' danske barn har. Dyvekeskolens investeringer i iPad's har altså gjort en forskel for nogle børn,

som ellers ikke har haft adgang til interaktive digitale medier så som computer og mobiltelefoner.

Jeg vil i næste kapitel lægge vægt på at undersøge de underliggende magtmekanismer, som børn som aktører mødes med i skolen, når digital dannelse i 'børnehøjde' er i fokus.

## Kapitel 8 - Den venlige magtudøvelse

Som jeg har beskrevet i kapitel 3, er børns deltagelse i skolen ofte mere symbolsk, end et rum for handlinger, der kan give børn en reel oplevelse af ligeværdighed (Warming 2007; 2011a). Jeg vil i mine analyser primært have fokus på digitale medier så som smartboard og iPad, men det er klart at analyserne ikke kan undgå at inddrage andre mere bredt orienterede teknologier. Det kan dreje sig om *lavteknologiske virkemidler* (eksempelvis skriveredskaber, møbler og bøger), *styringsteknologier* som den nye Folkeskolelov, Københavnerbarometeret, skolens målsætninger, værdigrundlag, *adfærdsregulerende måder* at strukturere dagligdagen på som for eksempel klassens reglementer, høreboffer til børn, der har svært ved at koncentrere sig, organiseringen af undervisningen, rummene på skolen og indretningen af klasserummene. *Ikke materielle teknologier* så som ord, sætninger og begreber er også styrende for børns handling, mening og identitet, når de dannes digitalt.

Kapitlet bygger på empirisk materiale indsamlet i efteråret 2012 og 2014. Jeg har fravalgt at involvere deltagerobservationer fra de første to måneder af mine tilstedeværelser på skolen, hvor børnene endnu ikke har fået en iPad. Det betyder med andre ord, at jeg i de første afsnit af kapitlet har et særligt blik på dagene i slutningen af oktober 2012, hvor børnene får udleveret deres iPad. De efterfølgende analyseafsnit bygger på empiri, der fortrinsvis er indsamlet i efteråret 2014.

### 8.1 Uddeling af iPad

Der er ikke noget i mine observationer og formelle eller uformelle samtaler med lærere og børn, der tyder på, at børnene på Dyvekeskolen i opstartsperioden inddrages i digitaliseringsprocesserne. Det sker heller ikke via det mere formelle forum for deltagelse, elevrådet. Børnene må altså i opstartsperioden vente på at blive en del af skolefællesskabets digitaliseringsproces. De må følge med på sidelinjen, mens de voksne knokler med forberedelserne til den store dag, hvor de første tre klasser på Dyvekeskolen får udleveret en iPad.

Jeg deltog i dagen sammen med en af klasserne med henblik på at folde barndomsforskningens demokratiske,- videns- og livskvalitetsrationale

analytiske blik ud. Det er en dag, der kræver organisatorisk snilde, men det er også ud fra et børneperspektiv en dag, hvor lærernes 'venlige magtudøvelse' udfordres, fordi der er mange lærere og børn, der deltager.

Den venlige magtudøvelse er generationsordensprincippet udført i en skolekultur. Lærerne har via deres profession og deres egenskab af at være voksne fået tildelt retten til at udøve magt over børnene i skolen, men de udøver deres magtbeføjelser venligt (Bartholdsson 2009). Den venlige magtudøvelse er en skjult magt, fordi den udøves gennem lærernes omsorg og imødekommenhed. Det er en magt, der er accepteret af både børn og voksne, fordi den i sin grundsubstans ofte er kærlig og venlig ment - også selvom magtbeføjelserne indebærer kontrol og disciplinering af børn. Udlevering af iPad til børnene sker i slutningen af oktober 2012. I den første time har børnene matematik:

*Inden den officielle udlevering af iPad skal børnene lige nå at have lidt matematik. Smartboardet er tændt. M sidder og kigger på sidemandens papirer. Læreren har sin opmærksomhed et andet sted, men når samtidig at sige til M, at han skal huske at kigge op på hende i stedet for på sidemandens papirer. M sidder og regner på tallet, der er slået op på smartboardet, tæller med fingrene... Så skal der råbes 10 tabellen... Læreren peger nu på tallet 60 på smartboardet, hvad hedder det? Hvilket tal kommer før 60, spørger læreren så. M kigger på en dreng, der sidder overfor ham, vipper lidt på stolen, til sidst rækker M fingeren op. Drengen overfor M har sat sit ben ind i skoletasken, M kigger på ham, smiler til ham. Hvad kommer så efter 60, spørger læreren. M rækker forsigtigt en meget lille finger op, har lænet sin krop langt over mod sidekammeraten. M roder med sin grønne mappe. Drengen overfor M rækker fingeren op, tager den ned igen, fordi han sidder fast med sin sko i skoletasken. M vipper på sin stol. Læreren tysser på børnene. Siger at børnenes uro hænger sammen med, at de skal have I pads, men de er nødt til at arbejde liiiiddt og nå noget matematik inden. M bliver bedt om at lægge sit penalhus ned i tasken, for de skal ikke bruge penalhuset. Læreren kommer lige over og hvisker det til ham. Så sidder han og fumler med penalhuset for at få det lukket. Efterfølgende sidder han og roder med sedlerne på bordet, sidder og tæller dem. Læreren spørger M hvilket tal, der bliver skrevet på tavlen, men M kan ikke svare. Læreren går over og tager den grønne mappe og lægger den i M's taske. M vipper på stolen og sidder samtidig og tæller med fingrene. Nu er klassen nået til 100, og der er rigtig mange*

*af børnene der rækker fingeren op. Nu kommer en anden lærer ind i klassen. Der er åbenbart sat ekstra ressourcer af til klassen i dag. Det må være på grund af, at det er 'store iPad'-dag. Nåh M, siger læreren, nu kan du godt! M siger 100, men det er ikke det tal, det er tallet efter 100. M siger 200, men det er det heller ikke.*

Børnene er ifølge matematiklæreren urolige i matematiktimen. Hun fortæller børnene, at de er urolige på grund af udleveringen af iPads. Læreren har definitionsmagten i situationen, der er med til at afgøre, at uroen skyldes udlevering af iPads. M er måske urolig, fordi han skal have en iPad. Det er svært at vide. Han har en iPad derhjemme, som han er vant til at spille spil på, men iPad i skolen er noget andet, har han fået fortalt. M giver dog ikke - hverken kropsligt eller sprogligt - synligt udtryk for at være opstemt over, at der bliver udleveret iPads i matematiktimen. M forsøger at følge med i dagens matematiktime. Han skal løse en opgave. M søger hjælp hos sin sidemakker, viser forståelse hos kammeraten overfor ham, der ligesom M har svært ved at koncentrere sig om opgaven. M's matematiktime afsluttes med, at læreren udlever hans manglende kunnen overfor resten af klassen. Læreren giver endda udtryk for, at M kan, men efter flere forgæves forsøg på at gætte det rigtige tal, må M konstatere, at hans færdigheder i matematik ikke lever op til lærerens krav og forventninger til, hvad han skal kunne for at være en 'god' elev. Læreren italesætter dagen som en speciel dag, der gør børn urolige. Der er flere lærere tilstede i klasserummet, men M er tilsyneladende mere optaget af at være en god elev i matematik. Han forsøger at gøre sig umage, men han har svært ved at koncentrere sig, har uro i kroppen, rører ved de ting, der ligger på hans bord. M's uro skyldes måske i højere grad, at han skal sidde stille ved et bord, og at han bliver bedt om at gøre noget, han gerne vil lære, men endnu ikke har lært.

*LIDT SENERE I MATEMATIKTIMEN. Det er i dag, I skal have iPad. Børnene råber jaaaaaah... I det samme banker det på døren. Flere af børnene råber: Nu kommer vores iPad!! Men nej... Det er bare en lærer, som skal være i klassen i de næste par måneder, som ekstra ressource.... Der er meget uro i børnekroppene. Læreren siger hele tiden sssccchhh, men det er svært at leve op til lærerens krav om stilhed. Der bankes endnu engang på døren. Nu er det lederen, der siger, 'når I er klar, så er jeg også klar!!! Vi skal over i Sneglen'. Læreren udnytter børnenes forventningsglæde*

*til at få ro i klassen. I skal være stille, siger hun nu, der er ingen, der får iPad, før der er helt stille....*

Der er igennem de sidste tre måneder skabt en forventning om, at dagen i dag er en helt speciel dag. En lærer peger på, at specielt de *tosprogede har glædet sig enormt, fordi de har haft nogle 'hakkebræder' derhjemme*. Flere børn spiller med på den ide', de giver udtryk for begejstring og glæde. Læreren udnytter situationen til at udøve en venlig form for magt.

UDLEVERING AF IPADS. *Vi er nu kommet over i Sneglen. Sneglen er et stort samlingsrum, uden møbler, og som ofte bliver brugt, når flere af de små klasser skal samles.. Der ventes på 6. Klasserne, som endnu ikke er kommet.. Der hviskes, og der er en meget stille. Flere siger sssshhh. Der står en række kasser på bordet med klassernes navne skrevet på kassen. 6. klasserne kommer ind nu, stiller sig op af væggen. Lederen siger sssshhh, og ja tak og siger:.' Så er det nu, at I skal høre efter. Velkommen til alle klasserne, der er Ipads til 1. klasserne, 4. og 6. Det koster rigtig mange penge og rigtig meget tid, og det vil jeg gerne have, at I anerkender'. DER KLAPPES! Lederen fortsætter: 'Vi har tillid til jer og stoler på, at I vil passe på den som en baby. Det er vigtigt, hver gang den har været brugt, så sætter I sikkerhedslåget på. Så slukkes lyset i jeres iPad. I må meget gerne ønske jer en sovepose til jeres iPad'. H siger højt, at en iPad kan gå i stykker. 'Ja', replicerer lederen. 'Jeres forældre har skrevet under på, at I vil passe ordentlig på den. I skal også passe på, at den ikke bliver stjålet. Vi har en aftale om, I skal passe på jeres iPad som en baby!!!! Jeres iPad bliver en meget vigtig del af jeres skoleliv. Det er vigtigt, at I husker, at det er skolens ejendom. Lederen fortsætter: 'Der er navn på hver æske, så I nu skal høre efter'. De to første navne, der bliver råbt op, er ikke i skole. 'I må vente med at åbne jeres iPad, til I kommer ind i klassen. H sidder og krydser fingre. Der står flere lærere og fotografer seancen. Lederen afslutter: 'I skal opføre jer ordentligt og ikke prale. Resten skolens børn er nødt til at vente med at få deres iPad til skolen har flere penge'. Nu er det klassens tur til at få iPad, alle hvisker, smiler når deres navn bliver råbt op. Nu har M også fået sin. Han kigger over på læreren, som tager billeder.*

Der skabes en særlig stemning omkring udleveringen af iPads ved, at lederen er til stede. Det er en officiel begivenhed, og begivenheden gøres særlig gennem lederens tilstedeværelse og lederens tale. Der hersker en højtidelig stemning i Sneglen, og udleveringen af børnenes iPad ved navn nævnelse betyder, at børnene oplever, at de som individer også er i centrum for begivenheden og en del af fællesskabet. Lederens tale virker velforberedt og gennemtænkt. Metaforer som 'baby' og 'sovepose' kan dog være svære at overføre til en iPad i en skolekontekst. Metaforen 'baby' kan føre tanker i retning af det tidligere så populære legetøj -en tamagotchi. Tamagotchien er et virtuelt kæledyr, der vokser sig stor, hvis det får tilstrækkelig omsorg fra sin ejer. Det virtuelle dyr vokser sig stor og stærk, hvis dets ejer giver det mad, når der er 'behov' for det, hvis der leges med det virtuelle dyr etc. Hvis tamagotchien ikke får omsorg, dør det. Spørgsmålet er imidlertid om baby - som en metafor for en iPad i skolen - er en taleform, som børnene kan relatere sig til? Baby er en metafor, som er knyttet til familien og måske et forsøg på at billedliggøre skolens afhængighed af hjemmets evne til at skabe omsorgsfulde rammer for skolens ejendom. Skolen er med den dyre iPad-teknologi nødt til at skabe et stærkere bånd mellem hjemmet og skolen, men det er et bånd, som skaber bekymringer i opstartsperioden fra forældrenes side, og det er et bånd, som på mange måder ud fra barndomsforskningsrationalerne er problematiske.

*Nu er vi tilbage i klassen. En ny lærer har overtaget undervisningen. Klasserummet sprudler af glade børn og forskellige kasser med iPad-indhold giver et mere ustruktureret indtryk af klasserummet. Et barn får at vide, at han skal tage sin papkasse ned på gulvet. Der er åbenbart regler for, hvor kasserne skal stå. Nogle kasser skal stå på gulvet, og den hvide kasse med selve iPad skal være på bordet. Der er stor begejstring blandt børnene. De taler højt med hinanden. Læreren siger: 'Jeg ved, det er spændende, men nu kommer der en sikkerhedsting. Nu skal I høre efter'. Læreren fortæller om det iPad-cover, hun har i hånden. L er ved at falde ned fra sin stol, får skæld ud af hjælpelæreren, der siger, at L leger, og at han ikke er stor nok til at få en Ipad. Læreren fortæller videre. Hjælpelæreren siger kommanderende til et barn: Åben!! Nu har eleverne fået lov til at tage deres iPad op af den hvide kasse. Samtidig får de udleveret et cover deres iPad. Alt papir skal smides ned i kassen, alle børn har travlt med at gøre det, de bliver bedt om at gøre.*



Coveret skal sættes på en bestemt måde. Hjælpelæreren skælder ud på O: 'Nu skal du altså høre efter!!!' M har fået coveret på, men det er forkert sat på. Hjælpelæreren bruger M til at fortælle hele klassen, hvad han har gjort forkert, og hvad man skal gøre - for at gøre det rigtigt... Mange har nu fået coveret på og begynder at rode med andre ting fra kassen. Hjælpelæreren fremhæver nu O, som en der ikke kan høre efter. Hjælpelæreren går rundt og rydder op efter alle, der ikke har fået deres affald ned i kasserne. Nu sidder klassen med deres iPad løftet op med 'trekanten. Mange har også fået tændt den. 'Nå, klasse', siger læreren. 'Nu skal I kigge op på vores smartboard. I skal gøre det samme med jeres iPad, som jeg gør med min. Der ligger ikke nogen spil på. I skal finde jeres kamera'. Læreren kan dog ikke få sin iPad til at fungere på smartboard'et. Der er meget snak, og læreren har svært ved at råbe eleverne op. Endelig. Nu fungerer lærerens iPad! Nu skal alle eleverne lave det, som læreren gør. 'I skal trykke på knappen'. M siger, at han godt ved, hvordan man gør. Læreren har bedt børnene om at trykke på knappen i kameraet. Det betyder, at kameraet får et billede op af den, der sidder med iPaden. Alle skal tage et billede af sig selv og række hånden op, Når de har gjort det. Når man har taget et billede, skal man gå ud af kameraet. Man skal trykke på knappen u på siden. 'Når alle er klar, skal I kigge op smartboardet. Gå ind i indstillinger. Tryk på åkanden og kig på tavlen. Tryk på lysstyrke og baggrund? Vælg den første knap der begynder med K - så trykker I på det billede, I bedst kan lide'. Flere af børnene trykker på nogle af de nye knapper og finder nye måder at bruge deres Ipad på. Nu får de instrukser til at tage opladeren op og koble den på deres iPad. L hjælper sine kammerater ved sit bord. M henvender sig til mig: 'Jeg er rigtig meget forelsket i min iPad', S siger det samme. M kigger på mig og siger, at det var rigtigt sjovt, det vi gjorde med min iPad i fredags, hvor han var ked af det og blev inde i frikvarteret, og hvor han lavede en lille puppet pal film på min iPad.

NY LÆRER... Selvom der er midt i timen, er læreren blevet skiftet ud med en ny lærer. Læreren beder om ro. 'Det er vigtigt, det der skal ske nu', siger hun. 'I skal kende reglerne for brugen af jeres iPad, Det er mig, der er boss, og det er mig, der bestemmer, hvad der skal downloades på jeres iPad. S siger, at han vil giftes med sin iPad! LIDT SENERE... 'I må ikke gøre noget endnu, tilbage på startside. Der skal være 100 % stilhed.' A kan ikke finde ud af at sidde stille. 'I skal gå ind på Puppet pal HD, ja det er teater. Save shows, hvis man har lavet et teaterstykke, så kan man

*viser det'. Læreren viser det teaterstykke hun har lavet på sin iPad, hun går rundt i klassen, men det er rigtig svært at se, hvad børnene laver, fordi iPaden er så lille. Læreren er meget inde og styrer processen, hun vil gerne have, at alle skal følges ad, men det er rigtig svært at kontrollere processen. 'KIG PÅ MIG!!!' Siger hun. Nu får alle børnene lov til at tage et billede af sig selv og en af de andre. Så alle går rundt og tager billeder af hinanden. Nu råber læreren rigtig rigtig højt for, 'I skal stoppe med at provokere. Og dig, M! Hænderne på bordet, M og L!. Nu!! Tak!!!... 'I skal have frikvartersmad, så går man ned og tager jakke på, I bliver lukket ud en efter en. I har præcist et kvarters pause'. Der er ikke nogen klokke, der ringer. Læreren pifter rigtig højt, giver retningslinjer for, hvad børnene må og ikke må ude på legepladsen. S spørger, om hun ikke kan skynde sig, han trænger til frikvarter.*

Børnene har lyst til at gøre noget med de ny erhvervede iPad, det betyder, at de afprøver grænserne for disciplineringsens spændvidde. Det har som konsekvens, at lærernes venlige magtudøvelse udfordres. Eksemplerne viser også, at den venlige magtudøvelse kan gradbøjes. Selvom lærerne tydeligvis har forberedt sig på, hvordan de skal tackle børnenes glæde og den heraf spontant afledte 'uro' i klasserummet, er didaktikken ikke i stand til at holde børnenes handlelyst tilbage. Både sprogligt og kropsligt kan den usædvanlige situation - dagen for udleveringen af iPad - ikke kontrolleres af lærerne. Didaktikken får et lille knæk, både lærerne og børnene bliver rigere på erfaringer med, hvad der sker, når lysten til at lege med den nye iPad skaber en ubalance i relationen mellem de voksne og børnene, om hvem der har magten til at handle i de forskellige situationer, jeg har beskrevet. Derfor får de forskellige situationer et skær af tvang over sig, nogle lærere er mere venlige end andre. Så er det godt, at der er rum for handling, sådan som S giver udtryk for, når han siger: *Jeg har brug for et frikvarter.*

## **8.2 Sociale teknologier**

Der er i det videre digitaliseringsforløb stadig problemer med at få de digitale teknologier til at fungere, men det er tydeligt, at lærerne og børnene sammen har nemmere ved at løse de tekniske problemer, der opstår undervejs i undervisningen. Det er væsentligt for, at skolen udadtil kan profilere sig som en fælles enhed, og for at digitaliseringsprocessen kan blive en del af skolens digitale danneskultur, hvor voksne og børn på trods af

generationsordensprincippet sammen kan møde andetheden og dannes digitalt. For nogle lærere er rollen som digital socialiseringsagent nemmere at finde sig til rette med end for andre, men opstartsperiodens spredte digitale fægtninger bliver efterhånden til et fælles projekt for de fleste af skolens lærere.

Mine feltnoter dokumenterer, at tiden i klasserummet er præget af en række sociale teknologier, der har til hensigt at disciplinere børnene, jævnfør indledningen til dette kapitel. Det er styringsstrategier, som tages i anvendelse med henblik på at skabe ro og rum for læring, men det er også teknikker, der har til hensigt både at sætte grænser for børns handlemuligheder og at skabe muligheder for børn. Det er sociale teknologier og teknikker, der har det til fælles, at de kan begrebsliggøres som klasserumsledelse, men som jeg har valgt at kalde for 'den venlige magtudøvelse'.

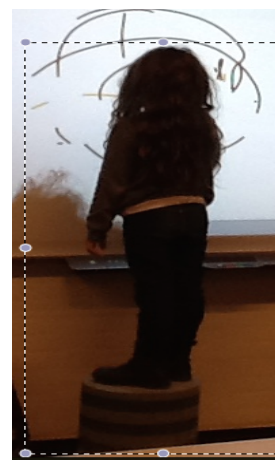
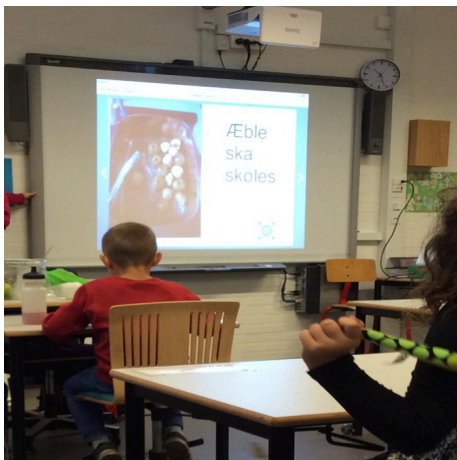
Mange lærere anvender forskellige teknikker som disciplineringsredskab. Den venlige magtudøvelse er disciplinerende, men den er venligt ment. 'Klap i hænderne' betyder, at der skal være ro. Der er i nogle klasser ophængt skemaer, der har til hensigt at disciplinere urolige børn til at være stille. En smiley på skemaet viser, at man er læringsparat. Man er læringsparat, når man sidder stille på sin stol. Der er forskellige niveauer af læringsparathed. Børnene kan være 'super star', 'klar til at lære', men de kan også være 'tænk dig om', og 'ring hjem'. 'Tænk dig om' betyder, at børnene er i farezonen for, at der bliver ringet hjem til forældrene. I en anden klasse, er der en plakat, hvor der står: ETISKE REGLER - Respekter hinandens religion, respekter hinanden, man må ikke mobbe hinanden, man må ikke slå hinanden, man skal behandle andre, som man gerne vil behandles af andre, man skal være rolig i undervisningen. Andre lærere benytter sig af en klokke. Andre igen sætter streger på tavlen, hvis et barn snakker, mens der løses opgaver: *En pædagogstuderende står og laver streger på smartboardet. Der kommer flere og flere navne på tavlen. En drengs navn bliver råbt op af den studerende... 'Prøv lige at se, hvor mange streger du har'.* Børn skal række hånden op, når man vil sige noget, der er løbeture i gården, hvis der er uro i klassen. Høreboffer bliver brugt til at give de 'urolige' børn ro til at arbejde i timerne, og høreboffen giver andre børn ro til at arbejde med opgaver, uden at de urolige børn forstyrrer dem. Pointen er, at disciplinerings teknikkerne risikerer at udgrænse børn, der i forvejen oplever, at de er ekskluderede. Lærings- og kompetencetankegangen er med til forstærke risikoen for

udgrænsning, sådan som flere af eksemplerne i dette afsnit indikerer. Høreboffer kan skabe ro for både, den der bærer dem, og dem der ikke gør, men de signalerer, at den bærende ikke er som alle de andre, der ikke har høreboffer på. Anvendelsen er venligt ment, men er med til at skabe outsideridentiteter.

### 8.3 Smartboardet - fortrinsvis lærerens domæne

Smartboardet bruges flittigt i undervisningen. Det er tydeligt i mine observationer, at klasserne har glæde af internettet, men spørgsmålet er, hvilke ændringer smartboardet ud fra barndomsforskningens tre motiverende rationaler har betydet for undervisningen. Det er muligt at inddrage smartboardet, så børn informeres og høres, jævnfør deltagelsesstigen trin 5, men ud fra mine observationer er det også et rum, som læreren bruger til at positionere sig overfor børnene. Smartboardet synes at have overtaget kridttavlens rolle som lærerdomæne. Det er på smartboardet, at læreren præsenterer dagens skema. Det er her, at læreren styrer meget af undervisningen fra.

Smartboardet som et lærerdomæne kan muligvis hænge sammen med, at læreren i digitaliseringsprocessen er sat under pres. Smartboards og iPads 'svarer igen' og giver læreren et modspil, som kan være svært at kontrollere (Jensen et.al. 2010). I perioder er læreren derfor nødt til at improvisere sig igennem sin undervisning. Det er formentlig en del af hverdagen, som vil blive mindre, efterhånden som den tredje digitaliseringsbølge udvikler sig.



*Pigen på det venstre billede ovenfor (helt ude til venstre med hånden på smartboardet) er i gang med at fortælle om et æblemostprojekt<sup>12</sup>. Hun står på en kasse. I denne situationen kan pigen styre billederne ved hjælp af en fjernbetjening, men hvis hun skal interagere med smartteknologien, sådan som pigen på det højre billede, er hun hæmmet i at kunne udfolde sig med 'smart'-teknikken.*

Som eksemplet ovenfor viser, får børn lov til ind imellem at bruge smartboardet, men det er tydeligt at se, at smartboardet er udviklet til 'lærerhøjde' og ikke 'børnehøjde'.

#### **8.4 Mål- og læringsperspektivet er ikke befordrende for digital dannelse**

*Klokken er lidt over otte. Historietimen starter med, at alle får lov til at være på Ipad. Rigtig mange spiller computerspillet Fifa, et enkelt barn sidder og arbejder i en matematikbog. Tre piger ser på klassebilleder. Ca 10 minutter inde i timen sætter læreren undervisningen i gang. Det er sidste undervisningsdag i historie med et tema om gamle dage. Børnene har set den danske TV-serie Matador - åbenbart flere gange i forløbet om gamle dage. Undervisningen er bygget op omkring hjemmesiden historiefaget.dk, hvor der er opgaver og henvisninger til hjemmesider, herunder til Matador som bruges til at indramme undervisningstemaet. Læreren spørger, hvad der skete sidste gang, de så Matador. Læreren har åbenbart ikke set det. Børnene sætter læreren ind i forrige afsnit. Det er mere et referat af handlingen end temaet om gamle dage. Børnene retter lidt på hinanden i forhold til genfortællingen af handlingsforløbet. Læreren spørger ind til, hvorfor tøjforretningen er gået neden om og hjem. Tøjhuset klarer sig bedre, fordi forretningen sælger til begge køn. Et barn spørger, hvorfor de går så mærkeligt i Matador? Ingen svar. Læreren tænder for Matador. Alle ser på smartboardet, undtagen en pige som sidder og laver matematik. Læreren ser det og beder hende om at lægge bogen væk. Undervejs stopper læreren afsnittet og spørger in til flere historiske elementer. En dreng spørger, hvorfor de to elskende forlader restauranten. Læreren fortæller, at afsnittet bl.a. handler om ægteskab og utroskab. De fleste i dag finder deres partner af sig selv. Så kommer der en lille snak om at vaske hænder - før og nu. Endvidere bliver der diskuteret tjenestefolk. I dagens Danmark er det mest dronningen, vi forbinder med det at have tjenestefolk, eller det kan også være de rige, der har aupair-pige, fortæller læreren.*

---

<sup>12</sup> Uddybes i kapitel 9

*Børnenes iPad ligger på bordet med billedsiden nedad. Et barn tjekker sin mobiltelefon, kigger på mig, forventer måske en reaktion fra min side. Der bliver fniset, fordi der nu er en scene, hvor to står og kysser. Der bliver også grinnet, da der dukker billeder op af en, der ligger og sover. Det er en intim scene med to, der har været i seng med hinanden. Flere etniske børn tager hånden for øjnene, når der er intime scener. Et barn sidder med hovedet ned i sin trøje. Der begynder at være lidt uro blandt eleverne, de sidder og leger med deres hænder, prøver at få dem til at gi lyd fra sig, flere strækker sig. Læreren beder eleverne om at lade være, de hvisker til hinanden. En pige går op til læreren og spørger om hun må gå på toilettet. Efter uro i flere minutter stopper læreren afsnittet, selvom det ikke er færdigt. Der spørges ind til, hvad handlingen i Matador-afsnittet overordnet set har handlet om. Eleven svarer, at det handler om Hitler. Lidt efter... En elev siger: Vi skal ud!!!!*

Det virker som om, at smartboard og iPad efterhånden inddrages i undervisningen, når der er en pædagogisk ide med det, og for mange lærere er inddragelsen af de digitale medier uproblematisk at arbejde med. Eksemplet skal illustrere, at hele set up'et omkring anvendelsen af de digitale medier i et mål- og læringsperspektiv fungerer efter hensigten. Matador er kendt for at gengive et historisk veldokumenteret billede af den tid, som den skildrer. Læreren anvender et undervisningsmateriale, som han har hentet fra fagets hjemmeside. Der er tilsyneladende mål og retning for inddragelsen af de digitale medier og for, hvad der forventes, at børnene skal lære i undervisningen. Både lærer og børn stiller uddybende spørgsmål til det historiske tidsbillede, og der laves sammenligninger op til nutiden og den sociale virkelighed, som den fremstår i medierne i dag.

Ud fra et digitalt dannesperspektiv i 'børnehøjde' er lærerens undervisning mere lærings- og målorienteret end reelt digitalt dannende. Børnene møder andethedet gennem Matador som repræsentation for en bestemt historisk periode i Danmark. Det er dog et fåtal af børnene, som reelt set er deltagende i de efterfølgende refleksioner. I stedet er det 'kysset', som fremkalder flest reaktioner hos børnene. Børnene konfronteres med noget 'fremmed'. Gennem kropslig gestikulation giver børnene udtryk for, at det er de intime scener mellem to elskende, som der bør reflekteres over.

## 8.5 Børnenes mediekultur fra fritiden møder skolekulturen

*Der er vikar, da jeg træder ind klassen - en lille smule for sent. Der er 18 børn i rummet. To af bordene er kønsmæssigt blandet, og så er der et pigebord, og et drengbord. Da jeg præsenterer mig er der et par stykker af pigerne, der tror, at jeg vil tage deres iPad. Vikaren har delt nogle papirark ud. Der snakkes på tværs af bordene, lydniveauet løfter sig. Der bliver snakket om noget med nogle billetter. En af pigerne tager sin telefon op og ringer til sin mor. Et af børnene har en kløpind med. Nogle drenge vil gerne lege med den. 'Gi mig den, gi mig den, er der en, der råber. Et barn træder ind i klassen. Klokkeren er 8.14. Pigen sidder nu og snakker med sin mor. Hun er nødt til at holde sig for øret for at kunne høre, hvad hendes mor siger. Drengen der kommer for sent, går med vikaren op til lærerbordet og får udleveret det kopiark, som han skal bruge. Der er et bord, hvor der sidder to drenge. De er tilsyneladende de to eneste, der laver det, som vikaren har sat dem til. Nej, der sker også lidt ved nogle af de andre borde. Der snakkes rigtig meget ved pigeborde, samtidig med at kopiarkene bliver udfyldt. Pigen der har ringet til sin mor sidder stadigvæk med sin telefon. 8.29. Det ser ud til, at de fleste af børnene nu er kommet i gang med kopiarkene. En af pigerne ved pigebordet sidder med sin iPad, og tjekker et eller andet på Internettet. Tre piger er i gang med at gøre noget med deres mobil, regne noget ud. Pigebordet diskuterer stadig det med billetterne. To drenge arbejder med oversættelsesøvelsen på kopiarket. De er i gang med at slå noget op på deres iPad. Jeg går over for at se, hvad det er, de slår op. Det viser sig, at det er google oversæt. De har puttet den dansk sætning ind Google oversæt. Google foreslår så, hvad der skal skrives på engelsk. De to arbejder koncentreret med at skrive oversættelsen ned på papir. En pige kommer hen og spørger mig om jeg skal tjekke deres iPad. De er meget interesseret i, hvad jeg skal og hvor længe jeg skal være i klassen. Der er nu flere, der spørger ind til google oversæt. Der er tilsyneladende en eller anden form for arbejdsdisciplin i klassen på trods af al mulig 'ved siden af snak'. Efterhånden får flere og flere lavet opgaven. Nogle begynder i stedet at lege med google oversæt. Hvad hedder 'fuck you' f.eks., på spansk osv. Andre begynder at spille spil på deres iPad. Nogle spiller et spil, hvor de skal gætte et nummer, andre 'angry bird', andre ser film eller spiller FIFA. Flere har taget høretelefoner på, så lyden er væk, og det kun er billeder, der er på. Der er dog nogle, der ikke har høretelefoner på. Det betyder, at der kommer svag lyde fra deres iPad. Man kan høre kommentatorlyd fra en fodboldkamp, lidt musik osv. Der*

*er lidt uro ved pigebordet, fordi en af pigerne tager billeder af de andre, mens de laver lektier. Her klokken 9.10 er der stadig nogle af børnene, der er i gang med at lave opgaverne - herunder pigen der har haft travlt med at ringe til sin mor lidt tidligere i timen. Der er stadig gang med at diskutere billeder, der er åbenbart et eller andet med at tage billeder af hinanden. Nu har et barn fået lov til at gå på smartboardet, han går straks på you tube. Ud af højtaleren kommer AMRO med sangen 'Korrupt'. Der bliver skruet op, men vikaren sørger for at få skruet ned. To drenge sætter sig helt ned i et hjørne af lokalet ovre ved vinduet under de borde, der står langs vindueskarmen. De ser et eller andet på deres iPad.*

Så snart opgaverne er færdige, oplever børnene, at de har 'fri'. Det er ikke ligesom frikvarter. I frikvarteret stilles der krav om, at man skal 'lege', at man må og skal være udenfor i gården, eller at man skal spise. Klasserummet emmer snarere af den mediekultur, som børnene har med hjemmefra. Familiers mediekultur udvikles ofte i 'egen ret' (Buckingham 2007), og børnene bærer mediekulturen og anvendelse af de digitale medier i fritiden med sig i deres skoletaske om morgenen, når de går i skole. De tager den digitale mediekultur op af tasken (eller lommen), når de træder ind i klasserummet. Den digitale mediekultur er nærværende, og den er mere eller mindre til stede hele skoledagen - både gennem lærerens venlige accept (og modvilje), men også fordi forbrugskulturen og globaliseringen gennem de digitale mediers tilstedeværelse er blevet en større del af skolens hverdag.

Det er et kulturmøde, som lærerne bekymrer sig om. I starten er lærerne overrasket over, at børnene skal lære at anvende de digitale medier helt fra bunden af, at børnenes viden er knyttet til fritiden på bestemte måder: *De aner ikke noget om grundlæggende tekstbehandling!* Senere giver lærerne udtryk for andre udfordringer. Det kan være mobilsnak, sms'er, chat, facebook-opdateringer der skal tjekkes i timerne, og det kan være et mere direkte sammenstød med skolekulturen, når børnene kommer ind på sider, som ikke nødvendigvis er beregnet til børn: *Det spreder sig som spor i vandet til mange af de andre drenge. Det har skabt frustrerede forældre, og det gør det svært at arbejde med bookcreator.* En anden lærer fortæller om et tidspunkt, hvor en af børnene søger på 'slikkepind', og hvor barnet efter to klik møder et pornografisk billede af en barmfager dames nøgne bryster. I en af mine observationer har



børnene legetime:

*Der er mange af børnene, der har taget deres iPad. Flere går ud på gangen for at være sig selv, de går på nettet, gerne you tube. En af børnene har fundet en video, hvor der er to, der boller med hinanden. Børnene spørger læreren, om han kan få lyd på. På det tidspunkt ved læreren ikke, at der er tale om en bollevideo. Det er et stil-billede, så det er ikke til at vide på forhånd, at det er en bolletegnefilm, hvor man ser en mand og en kvinde bolle. Først sætter læreren lyd på. Så bliver han forlegen. Siger ikke noget, men skynder sig at tage deres iPad, sørger for at gå væk fra siden. Efterfølgende spørger han, hvordan børnene har fundet filmen.*

Læreren viser, at hans personlige grænse er overskredet, og han virker handlingslammet i situationen, ved ikke rigtig hvordan han skal komme ud af situationen. Pointen er her, at børn afsøger grænser, og internettet er som skabt til dette formål.

På det mere overordnede plan synes de beskrevne situationer også at have en sammenhæng med måden, den mål- og læringsstyrede undervisning praktiseres på. Der er ikke levnet mange muligheder for at arbejde med det, der kaldes for 'eksemplarisk undervisning'. Det vil sige en undervisning, der tager udgangspunkt i børns erfaringer. Som eksemplerne viser, udfordres den mål- og læringsstyrede undervisning i skolen konstant af børnenes mange digitale møder med fritidskulturen og andetheden. Det virker i den forstand paradoksalt, at OECD har været optaget af at gøre de digitale medier til en del af skolens styringsstrategier, samtidig med at lærerne ikke levnes mange muligheder for at gøre børnenes oplevede verden til genstand for diskussioner og kritiske refleksioner.

Samtidig underbygger eksemplerne Buckingham (2007) tanker om behovet for at have fokus på digital literacy i skolen. Børn møder skolens digitale univers med deres erfaringer fra fritiden. De udforsker den digitale verden uden nødvendigvis at have et mål med deres handlinger, og de bruger medierne til at afsøge grænser. Investeringer i digitale medier i skolen kan ifølge Buckingham (2007) ikke adskilles fra et af karakteristikaene ved det postmoderne samfund - forbrugerisme og globalisering. Ifølge Buckingham (2007) bygger digitaliseringen af undervisningen i høj grad på en *inflated*

*rhetoric*, opbygget af en IT-industri, der har haft økonomiske interesser i gøre skolen til en del af deres forretningsdomæne. Der er tale om en mediedeterminisme, som både er dårligt defineret og overfladisk, og som kan knyttes til bestemte forestillinger om børn og barndom. Enten fremkalder de digitale teknologier 'positive' billeder af frigjorte 'digitale indfødte', eller også gøres teknologiernes indtog i skolen til 'barndommens død', sådan som Buckingham (2000) metaforisk har beskrevet negative forestillinger om de digitale mediers indflydelse på børn. Pointen er, at brugen af digitale medier i en skolesammenhæng er markedsført med baggrund i enorme kommercielle interesser, politikeres tanker om fremtidige sociale og økonomiske behov, og professionelle og eksperteres tanker om læringsstile - alt sammen formuleret uden substans i forhold til, hvad teknologien reelt kan bruges til (Buckingham, 2007).

## 8.6 Opsamling

Et af de helt afgørende momenter for - at den digitale dannelse i 'børnehøjde' kan finde sted - er, at børn inddrages som aktører. Kapitlet har givet et indblik i de vanskeligheder, der er, når en skole skal digitaliseres. Det er i høj grad en vokseninitieret proces, hvor børn tilsyneladende kun bliver inddraget nødtørftigt. Derfor har analyserne med barndomsforskningen motiverende rationaler om demokratiske medborgerskaber mere haft fokus på lærernes venlige magtudøvelse end digital dannelse. Kapitlet viser, at omstillingsprocessen tager tid. Lærerne er socialisationsagenter, og ændringer af internaliserede vaner fra den selvpraktiserende lærer til teamlærer, fra fokus på digitale kompetencer til digitale dannelse trækker i langdrag, når lærerne konstant udfordres af nye initiativer, nye strukturelle krav til hvad, de skal gøre med undervisningen - jævnfør kapitel 5 og 6.

Den venlige magtudøvelse peger på, at inddragelsen af børn snarere sker som en symbolsk gestus, jævnfør Harts deltagelsesstige trin 3. Kapitlet understreger i den forstand, at børns medborgerskab i skolen er symbolsk knyttet til forståelsen af børn som elever og modtagere af undervisning, snarere end aktivt handlende. Det er en del af generationsordensprincippet, og det er knyttet til skolens forankring i en samfundsøkonomisk rationel tænkning, hvor fokus på læring og mål skal fremme børn til at blive selvprogrammerende. Meget

af undervisningen på Dyvekeskolen tager udgangspunkt i det traditionelle læringsparadigme, jævnfør kapitel 6 i afsnittet om 'Didaktisering af de digitale medier'.

Det næste kapitel undersøger digital dannelse i 'børnehøjde'. Kapitlet har et særligt blik på mulighederne for at inddrage børn som aktører i undervisningen gennem et fokus på børns medborgerskab, og der gives eksempler på, hvordan digital literacy kan skabe rum for, at digital dannelse i 'børnehøjde' kan finde sted.

## Kapitel 9 Når der skabes rum i undervisningen til, at digital dannelse i 'børnehøjde' kan finde sted

Spørgsmålet er, hvad der skal til for at arbejde med et digitalt dannelsesbegreb i 'børnehøjde' i en tid, hvor læring og målstyring synes at være blevet dominerende begreber i dansk uddannelsestænkning? Kan skolerne udfolde digital dannelse - ikke mindst set i lyset af den nye folkeskolereform, hvor dannelsesaspektet er blevet mindre fremtrædende, og hvor lærings- og kompetencerationalet har indsnævret mulighederne for at udfolde børneperspektiverne? Disse spørgsmål bliver diskuteret i dette kapitel, hvor jeg vil analysere mit kvalitative materiale med henblik på at finde sprækker i den daglige skolekultur, hvor børns meningsdannelser har betydning og tillægges vægt, og hvor børn og lærere handler på trods af diskurser og kontrol. Hvad giver mening for børn, og hvilken betydning tillægger de digitale medier? Hvad er vigtigt for børnene, når digital dannelse i 'børnehøjde' udfoldes i skolen. En væsentlig forudsætning er, at børns inddrages som aktører.

### 9.1 Æblemostprojektet

*Det er en natur- og tekniktide. Klassen skal sammen med læreren lave æblemost. Læreren har været ude i weekenden med en hel masse materiale til arbejdet, bl.a. en kværn og en æblepresser. Læreren siger, at hun først vil fortælle, hvad der skal ske med æblerne. Hun viser på smartboardet, at æblerne skal vaskes, og at de derefter skal skæres i små stykker. Læreren tegner det også på tavlen. Æblerne må gerne blive brune, men man skal helst skære det dårlige væk. Så skal æblerne ned i en kværn. Kværnen presser saften ud af æblerne, og det kommer der juice ud af. Børnene skal tage billeder med deres iPad, af det de laver. Billederne skal de bruge, når de senere skal lave en bog i book-creator om processen. Næste skridt er, at børnene skal sætte deres tasker hen under vindueskarmen. Så skal der samles nogle borde, så børnene kan sidde og lave arbejdet sammen. Så tager læreren nogle skærebrætter frem. De er helt nye, så plastikken skal lige af. Der er noget uro, og læreren tysser rigtig meget. Det er en uro, som opstår, når børns kroppe ikke 'lænkes' til stolen. Børnene er livlige og glæder sig til at komme i gang. Der er 4*

*børn, der skal vaske æblerne. Resten skal skære æblerne ud i små stykker. Der er virkelig mange æbler. Nogle af børnene har haft deres egne æbler med, som de holder på. Læreren siger, at æblerne skal blandes. Så viser hun, hvordan æblerne skal skæres. Alle sidder og skærer. Læreren kommer med en spand vand, som hun sætter midt på bordet. Her skal æblerne puttes op, når de er skåret i mindre stykker. Et barn har skåret sig, og læreren siger, at hun vidste, at der var noget, hun havde glemt. Plaster! Hun går ind til en af de andre klasser, får noget plaster og hjælper barnet med at putte plaster på fingeren. Et barn er meget urolig og går rundt med kniven. Et andet barn finder det største æble og siger, at han vil lave sushi. To børn får til opgave at tage billeder. De siger 'dejligt', så kan vi endelig holde pause. Der skal tages billeder af dem, der vasker, og dem der skærer. Børnene får lov til at smage på æblerne. Æblerne smager vist godt, men ud fra børnenes udtryk er de noget sure. Nogle af børnene har problemer med at have plads til billederne på deres iPad. Det er åbenbart, fordi der er en masse private billeder på. Læreren beder børnene om at slette dem, så der kan blive plads til skolens billeder. Et barn har skåret sit æble på en anden måde, så kernehuset danner en stjerne.*



*Læreren klapper i hænderne og siger til børnene, at de endelig må tage billeder af noget af det, som de synes er usædvanligt. Nogle af børnene holder pause. De har sat sig og sidder og spiser et æble. Æblerne er så store, at de dårlig nok kan tage en bid af dem. På et tidspunkt er der mange af børnene, som ikke hjælper med at*

*skære æbler. Lærerne siger, at børnene bliver fyret fra æblefabrikken, og at det kun er dem der arbejder, som må smage på mosten. Nu sidder der kun 5 børn, der skærer æbler. Læreren klapper i hænderne og siger, at børnene skal i gang med at skære igen. Der er kun fire, der kan holde pause på samme tid. Alle knivene skal være i brug. Et barn mere skærer sig på en kniv. Nu er der kun to børn, der skærer. Selvom læreren stadig forsøger at engagere børnene med opgaven, har børnene tabt fokus. Specielt drengene har gang i alt muligt andet. Timen er ved at være forbi. Der skal ryddes op.*

Det er forskelligt, hvordan børnene efterfølgende laver deres produktion i Book Creator. Nogle bruger billedproduktionen fra selve dagen, andre benytter sig af egne billeder og billeder fra internettet. Nogle udarbejder en skriftlig tekst, mens andre indtaler deres viden gennem mikrofonen. Flere af børnene gør også meget ud af at fortælle, at det har været et projekt for hele klassen. Børnene udtrykker dette ved italesætte af deres handlinger som en 'vi'-oplevelse:



*Vi var alle sammen med. Vi lavede æblemost, vi havde det næsten hver dag. Det var rigtig rigtig sjovt. Se alle de ting jeg har på billederne. Æble, æble, æble. Vi var alle sammen med. Æble, æble, æble*

Eller i den skrevne tekst:

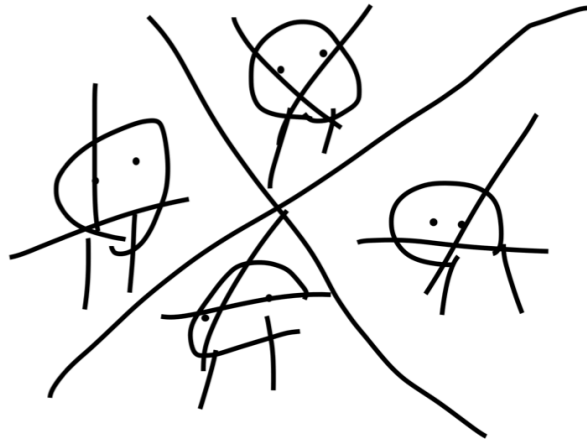
*“Først vasket vi æblerne”*

*“Og så presete frugtkverenet de små æblestøger om til mos”*

*“Og så skerete vi æblerne”*

*“Og så presset vi æblerne om til saft”*

Eller ved hjælp af tegninger:



Pointen er, at børnene gennem det fælles projekt oplever, at de alle er en del af klassens fællesskab, og når de forsøger at positionere sig gennem deres ejerskab til nogle af æblerne, bliver der gjort venligt opmærksomt på, at alle bidrager med de ressourcer, de har. Det kan være 'arbejdskraft', æbler, kreative variationer af æblerne, at kunne skabe en god stemning, tage billeder etc

Det er under alle omstændigheder kendetegnende for produktionerne, at børnene giver udtryk for, at inddragelsen af dem som aktører i vidensproduktionen er betydningsfuld. Inddragelse af alle børnene skaber samtidig en viden om, at børn både kan informeres og høres, uden at der er behov for at uddifferentiere nogle frem for andre i arbejdsprocessen. Alle er med, og det er først til sidst i timen, at børnene slipper det fælles fokus omkring æbleproduktionen.

Billederne nedenfor er et uddrag af børnenes billedproduktioner. Børnene på billederne 'gør' noget. De er aktive og deltagende i den læreproces, som læreren som socialiseringsagent har sat i gang:

Æble na. Sgei vesgæ  
ajwa



Æble sgel  
sgeas



Vi pressede æblerne

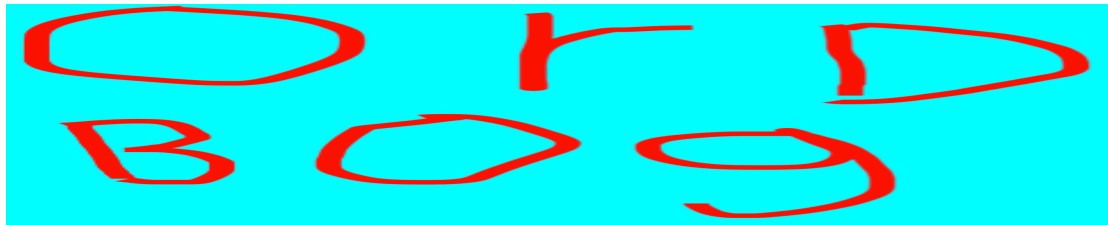
Sult

Det er specielt i den afsluttende fase af natur- og teknikforløbet, hvor børnene fremviser deres produkter for hinanden, at der opstår situationer, hvor der godt kunne være blevet arbejdet med digital dannelse. En af bøgerne er udarbejdet med fotomateriale hentet fra internettet, og det er et møde med andetheden. Der er billeder af apples varemærke, der er billeder af arbejdere, der høster æbler i marken etc. Det er et aspekt af æbleprojektet, som der ikke arbejdes med, og som formentlig kan tilskrives lærerens fokus på natur- og teknik, hvor der arbejdes med et andet mål- og læringsperspektiv end digital dannelse.



## 9.2 Ordbøger

Aktør- og medborgerskabstankegangen ses også i forbindelse med en produktion af børnenes egne ordbøger. Ordbogen involverer alle børnene, og de er aktivt handlende. Opgaven er individuel, men de går sammen rundt, hjælper hinanden, mens de udfører opgaven:





Børnene tager selv billederne, nogle ved allerede, hvordan ordet skal skrives, og de bruger internettet til at søge efter ordene, hvis de synes, det er for svært at skrive 'rigtigt'.



### 9.3 Børns produktioner om internettet og digitale medier

Da den mål- og læringsstyrede undervisning ud fra mine observationer ikke direkte involverer digitale dannelsesprocesser, får jeg med lederens tilladelse mulighed for at stille børnene en række konkrete opgaver med fokus på digital dannelse i 'børnehøjde'. Jeg udarbejder to forskellige opgavesæt, så lærerne sammen med børnene kan gå til opgaven uden de store forberedelser fra deres side.

Inspirationen til opgaverne har jeg fået fra et undervisningsmateriale, der stilles til rådighed for lærerne på Undervisningsministeriets<sup>13</sup> hjemmeside - EMU Danmarks læringsportal<sup>14</sup>. Argumentet for at anvende dette materiale skyldes, at jeg ikke er uddannet folkeskolelærer. Derudover er undervisningsmaterialet testet af lærere og børn, inden det bliver lagt ud på EMU's læringsportal. EMU-materialet er udarbejdet med henblik på *at arbejde med digital dannelse og webetiske emner i en enkelt introtime, i en dobbelttime, en halv eller hel dag og på et forældremøde. Involverer aktive elever og kræver minimal forberedelse.*

Undervisningsministeriets materiale er af 'tværgående' karakter, og det er udarbejdet til anvendelse i folkeskolen. Det forholdsvis korte timetal - afsat til opgaverne - viser, hvor lidt der forventes, at skolerne bruger tid på digital dannelse/webetik. EMU's materiale signalerer dermed, at den digitale dannelsesopgave ikke tiltænkes en fremtrædende rolle i folkeskoleregi, og det er uanset hvilket digitalt dannelsesbegreb, skolen vælger at arbejde med - jævnfør præsentationen af de forskellige digitale dannelsesbegreber i kapitel 2. Det undrer mig, da det uafhængigt af digitalt dannelsesbegreb understreges, at det tager tid at blive digitalt dannet.

I mit oplæg til lærerne pointerede jeg, at de var meget velkomne til sammen med børnene at gå til opgaverne på andre måder, end de udleverede forslag. Der var kun en lærer, der reagerede. Lærerens feedback handlede ikke så meget om digital dannelse, men mere om at hun fandt opgaverne for svære for de mindste klasser. Da jeg ikke er uddannet lærer, er kritikken formentlig berettiget, men jeg tænker, at udfordringerne med at arbejde med opgaverne også kan hænge sammen med, at børnene for første gang bliver stillet overfor at

---

<sup>13</sup> Undervisningsministeriet hedder pt dags dato 19.4.2016 Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling

<sup>14</sup> Hentet på world wide web <http://www.emu.dk/soegning/webetik> d 15.9.2014

skulle sætte ord på og reflektere over de digitale medier.

## 9.4 Opgaverne

Mine overvejelser om anvendelsen af EMU's materiale er knyttet til udgangspunktet for opgaverne. Børnene inddrages som aktører. Derudover tillægges børns oplevelser og meningskonstruktioner betydning, sådan som barndomsforskningens vidensrationale argumenterer for.

Undervisningsmaterialet er et samfundsmæssigt styringsredskab, der har til hensigt at sikre, at børn i løbet af deres skoletid kort introduceres for tværfaglige opgaver, der vedrører digital etik, men det giver også børn mulighed for at reflektere over de digitale medier og måske grave et spadestik dybere, da de digitale medier undersøges ud fra børnenes egne erfaringer, og fordi de tager emner op, som ellers ofte betragtes som selvfølgeligheder. Pointen er, at børnene får mulighed for at fortælle om, hvad der optager dem.

0-2. Klasse fik valget mellem at...

1. *Lav en billedfortælling på 4-6 billeder på jeres iPad om 'at være en god og en dårlig ven på internettet'. Brug mikrofonen på iPad'en til at fortælle om- og beskrive billederne du /I har valgt til jeres bog. I må også gerne tegne og skrive i bogen.*
2. *Lav en billedfortælling på 4-6 billeder på jeres iPad. Hvordan kan I hjælpe hinanden på internettet? Brug mikrofonen på iPad'en til at fortælle om- og beskrive billederne du /I har valgt til jeres bog. I må også gerne tegne og skrive i bogen.*
3. *Lav en billedfortælling på 4-6 billeder på jeres iPad. 'Hvad bruger du /Internettet til derhjemme og i skolen? Brug mikrofonen på iPad'en til at fortælle om- og beskrive billederne du /I har valgt til jeres bog. I må også gerne tegne og skrive i bogen.*
4. *Lav en sang om dig selv og dine venner på internettet og indspil sangen på iPad'en.*

3-6 klasserne fik tre valgmuligheder<sup>15</sup>:

1. *De kunne skrive en iPad-novelle ud fra følgende oplæg. 'Din facebookprofil eller instagram-profil er blevet stjålet. Måske er det din bedste ven, din værste fjende eller?... Det er gået helt galt, da du endelig hører om opdateringerne og beskeder 'du' har sendt. Hvad gør du?'*
2. *Laven Photo Story - du skal både skrive tekst og bruge billeder. Beskriv en sjov og en dårlig dag på nettet eller mobilen. Det kan handle om misforståelser på nettet eller konflikter på nettet - enten som du har haft med dine kammerater eller dine forældre. Du kan fortælle om sms'er eller mms'er, som du har*

---

<sup>15</sup> Se bilag ?

*sendt eller modtaget. Men det går galt. Måske var det ikke den rigtige afsender, eller der har været andre, som har haft en 'finger' med i spillet. Er det sjov eller alvor? Hvad er godt eller mindre godt? Du kan også opdigte nogle sjove og/eller pinlige situationer på nettet eller mobilen. Eller du kan opdigte en historie om, hvordan det er at blive mobbet på nettet.*

3. *Lav en sang eller en rap og indspil den på iPad'en. Den kan f.eks. handle om oplevelser, du har haft med at chatte, kommentarer til billeder, du har set på nettet eller på de sociale medier som Facebook, dine egne eller andres statusopdateringer osv.*

## 9.5 Børnenes produktioner

Jeg kender ikke lærernes oplæg til børnene. Det vil sige, at jeg ikke ved, om lærerne har bedt børnene om at lave nogle bestemte opgaver i de to opgavesæt, eller om de har fået lov til at vælge den opgave, de har fundet mest meningsfuld. Der er ikke nogen børn, der har produceret egne sange, henholdsvis opgave 4 for de mindre børn og opgave 3 for de større børn. Alle de digitale produktioner kredser om internettets anvendelse og ikke mindst den betydning, de har for børn - både i skolen og i fritiden. Derudover er der på tværs af klasser og klassetrin flere tematiske kategorier, der går igen i materialet. Produktionerne er kønnede, de er præstationsorienterede, når det handler om internettets anvendelse i skolen, de er forbrugs- venskabs- og spilorienterede, når de beskriver fritiden. Disse pointer uddybes i de kommende afsnit.

## 9.6 Internettets anvendelsesmuligheder

Børnene har et godt kendskab til internettets anvendelsesmuligheder.

Børneproduktionerne bekræfter, at de digitale mediers anvendelsesmuligheder i fritiden fylder meget i børnenes bevidsthed:

Vad broer jeg internettet

På netflix sere vi foskelije film

Vi broer intanetet til at høre Music

Vi brorere internettet til at spile

Vi brore internettet til at davloge spil

Vi brore indtanetet til at søge

Vi brorer intanetet til at spile happy farm

Internettet giver mening, og det betyder noget for børnene: *Jeg er VILD med at bruge internettet. Jeg elsker at bruge internettet specielt når jeg bruger book*

*creator, jeg bruger ting på det, og man lægger ting på den, og man lærer mærkelige og sjove ting. Det er helt vildt hyggeligt at sidde her med min iPad.* Nogle af børnene giver også udtryk for, at de bruger internettet til at tage billeder. Det kunne tyde på, at der ikke skelnes mellem de digitale teknologier og de digitale medier: *Vi bruger internettet til at tage at tage dette billede, til at lave videostar i musik, videoer og fjollede videoer. Og vi bruger internettet til at dele billeder på Safari (Apples browser).*



Internettet handler også om venskaber og sociale medier. Det er både befordrende og udfordrende for kammeratfællesskaberne. Et aspekt af internetbruget, der fremhæves i børnenes produktionen er at kunne kommunikere med hinanden over afstand:

## En god dag på nettet

1: man kan chatte med sine venner uden at komme på besøg! 😊

2: i stedet for at mødes et sted kan man chatte i grupper! 😊

3: man kan lave aftaler meget hurtigere! 😊

Og at det er muligt at få gode venner via nettet:

En god dag på nettet

Der var en gang en dreng der ikke havde nogen venner. Der var også en anden dreng der havde mange venner. Men ham drengen der havde rigtig mange venner blev uvenner med alle hans venner, og derfor gik han ind på facebook og skrev i sin status, "søger venner har ikke nogen". Ham den anden dreng så hans status og skrev til ham "har heller ikke nogen venner skal vi være net venner". Den anden dreng skrev "fint med mig" og på den måde blev de rigtig gode venner

Sådan får du net venner

Men internettet er også en social arena, hvor venskaber kommer på prøve - fordi kammerater eksempelvis misbruger ens profil:

*En rigtig historie.*

*Hej jeg har prøvet at blive hacket, på et spil. Jeg fik den heldig vis tilbage. Men alle der før har prøvet at få et spil, eller en profil hacket. Ved andet ikke er en god følelse. Det her var heller ikke en af de slemme. Men for et par år siden, spilet jeg et spil. En morgen gik jeg der ind og så, at min bruger var blevet hacket. Men jeg kunne godt komme ind. Jeg så at personen, havde brugt alle mine penge på spillet. Men være var at der var skrevet til en pige, nogle dumme ting. Som jeg jo ikke syndets. Jeg var så ked af det, personen havde skrevet til hende. Jeg skrev hurtigt at det ikke var mig der havde skrevet det. Vi blev venner igen heldig vis. Jeg så at der var blevet sendt en gave, til en pige jeg også kendte i virkeligheden. Jeg spurte hende. Jeg fandt ud af at det ikke var hende. Det var min beste veninde. Hun var jaloux på mig. Hun sagde fattigs at det var hende lig ud. Jeg blev så sur på hende.*

Venskaber der udfordres - er et gennemgående tema - her fortalt af en dreng :

*Jeg har oplevet noget meget forfærdeligt.  
Min facebook profil blev hacket af nogle mennesker.  
Der var nogen der havde skrevet at jeg var en bøsse.  
Og at jeg var en lort.  
Jeg kunne ikke selv logge ind.  
Men jeg fuglte med på min vens facebook.  
Han skrev mange dårlig ting om mig.  
Og han skrev bande ord til mine forældre.  
Det gjorde mig vred.  
Så jeg kontaktede politiet.  
Men gjorde ikke noget.  
Så jeg ventede i et par dage.  
Så loggede de ud.*

Og her er fortællingen mere refleksiv:




## En øv dag på nettet

1: man kan komme op og skænes med sine venner og blive ked af det! 😞 😞

2: man har skrevet noget forkert man ikke kan trække tilbage fx man skiver hvor man bor og kan ikke få det tilbage! 😞 😞

Eller fordi der er fremmede, der udnytter ens profil:



Det var en mørk eftermiddag. Jeg kom hjem og tog mit regntøj af. Det var drivvåd. Jeg tømte opvaskeren som min mor havde sagt. Da jeg var færdig tog jeg min ipad. Jeg gik ind i roblox og spillede et af mine yndlingspil.

Da jeg var kommet ind spillede jeg lidt. Så var der end der spurgte om jeg var dum. Selvfølgelig på engelsk. Jeg ignorerede ham bare men han blev ved med at irritere mig. Til sidst svarede jeg tilbage. Han svarede også bare igen. Så gik jeg ud og ind i en anden bane men der var han også. Så slukkede jeg bare ipaden. Det blev jeg bare mega irriteret over. Jeg gad ikke spille noget andet. Det var sådan en mæg dag.

### 9.7 At 'gøre' køn på internettet giver mening

Det er også gennemgående, at internettets anvendelsesmuligheder gøres 'kønnet'. Der er flest drenge, der spiller computerspil, og der er flest piger, der er på de sociale medier. Her er et par eksempler fra drenges produktioner, der ofte kredser omkring computerspil:



Det var en dejlig sommerdag. Jeg var lige kommet hjem fra stranden. Jeg tog min bærbare computer og åbnede den. Jeg så jeg havde fået nogle beskeder. To fra min bedstemor og en fra min ven. Min ven spurgte, om jeg ville spille sammen med ham i minecraft. Vi spillede i en halv time. Lige pludselig stod der, at der var en der joinede. Det kunne vi ikke forstå. Vi havde gjort så andre ikke kunne komme ind. Han må have hacket tænkte vi. Han spurgte os om vores navn.

Pludselig hørte vi en trisen. Det var William. Han havde holdt os for nar. Vi spillede i halvanden time mere, så skulle jeg spise. Efter maden spillede jeg lidt mere. Jeg havde det sjovt på internettet. Jeg spillede Shaik og mange andre spil. Efter en halv time skulle jeg slukke. Så fik jeg en besked fra min ven. Han spurgte om jeg kunne lege imorgen og så ville han tage sin bærbare computer med og jeg skyndte mig at spørge min mor. Det måtte jeg gerne. Jeg blev helt vildt glad og gik i seng.



... og her er et par eksempler fra pigerne, som i højere grad handler om sociale relationer:

# En god dag på nettet

En god dag er fx hvis man skriver med en veninde →

1. Hej
2. Hej med dig
1. Hvad laver du
2. Ikke så meget
1. Når okay
2. Men hvorfor
1. Ikke for noget ville bare spørger om du ville være med i svømme hallen
2. Det kan vi godt
1. Juhhhu



Her udtrykt gennem tekst og billeder:



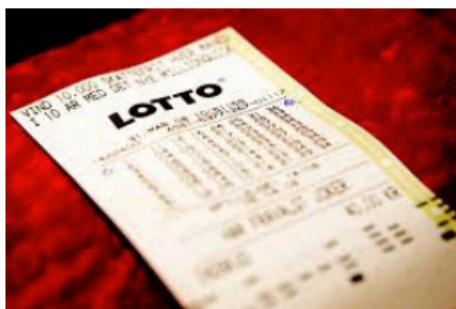
### 9.8 Mål- og læringsrationalerne er præstationsfremmende

Nogle af børnenes produktioner fortæller også noget om anvendelse af internettet i fagene. Et interessant aspekt er her, at mål- og læringsrationalerne tilsyneladende afspejles i børnenes fagproduktioner. De fremstår ofte præstationsorienteret, det vil sige, at børnene tillægger det at være 'god' til noget betydning.:

*Ida og Emil er A meget god til, som I kan se, er hun ved at være godt igennem. Hun har også været i gang med det i lang tid, og hun skal til at trykke på King of Math, matematikfessor, mathfight, de 120 ord blive bedre til at stave, videostar bruger til at blive bedre til at spille sange, satvepladen bruges til at stave til ord*

Også fortalt gennem en historie om en dårlig dag på nettet:

Jeg kiggede på min mobil og så, at jeg havde vundet en million. Så kom jeg hjem. Min mor ventede ved døren og så sagde hun. Vil du gerne have en hund? Ja det ville jeg gerne og næste dag skulle jeg i skole. Jeg havde min hund med i skole. Med min hund i dag var der test i matematik. Jeg fik 10 ud af 10. Da jeg kom hjem fik jeg en virus på min mobil. Det var ikke godt. Den gik i stykker. Øv i det mindste har jeg stadig min hund.



Eller som her på intranettet, hvor en af børnene har taget billede af intranettet - her vises konkurrenceelement mere eksplicit i højre side, som er viet en konkurrence mellem drenge og piger:

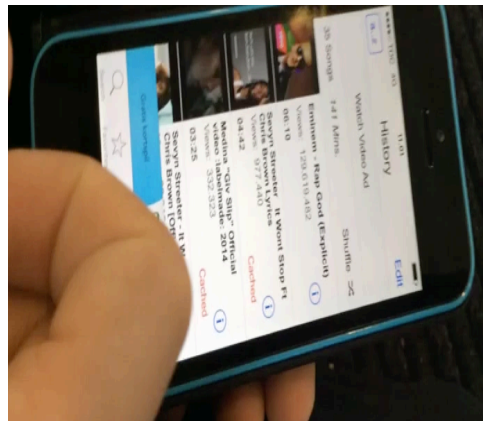
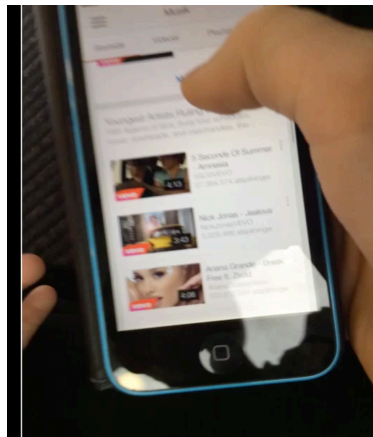
The screenshot shows a web browser interface for 'matematikfessor.dk'. The page title is 'Lektiecaféen - MatematikFessor'. The main heading is 'Godformiddag Lasse'. Below this is a navigation bar with 'Lektier', 'Videocaféen', 'PrøveTræneren', and 'Historik'. A calendar for 'Lektier' shows the current date as 'I dag' (8/10) and a message: 'Der er ingen lektier i Lektiecaféen lige nu. Men bare rolig, din lærer skal nok give dig noget for!'. To the right, a section titled 'Pigerne mod Drengene' displays a competition scoreboard: 'Pigerne 66,9% rigtige' and 'Drengene 65,5% rigtige'. Below the scoreboard, it says 'Pigerne er bedre end drengene!' and 'Vær med i kampen Test dig selv »'. The footer contains 'Hjælp' and 'Kontakt' links.

## 9.9 De digitale medier handler også forbrugerisme og globalisering

*Hallo! Og ved du hvad der er godt for børn?, er der en der spørger mig på tale beskeden. Det er at vi ser på fodbold hver dag. Og det er godt for børn! Farvel.*  
Teksten er indtalt, og der vises et billede af den professionelle argentinske fodboldspiller Lionel Messi.

Her indtalt som tekst og vist gennem billeder:

*Itune hører A et program med musik og man kan se filmpå you tube. Og så er der forskel på you tube. Dette er ikke dansk you tube, men den anden you tube . Det er det man kalder for you tube musik og det er det, som er mere berømt.*



Eller vist gennem flere billedfortællinger, hvor børnene nævner mindcraft, pixeline, disney, MGP 2014, specialdesignede løbehjul etc.

Dette kapitel er hermed afslutningen på forskningsrapporten. I det sidste afsluttende kapitel 10, vil forskningsrapportens vigtigste forskningsresultater rides op, sammen med enkle anbefalinger til Dyvekeskolens videre færd med at gøre digital dannelse i 'børnehøjde' til en del af deres digitale profil.

## Kapitel 10 Konklusion og anbefalinger<sup>16</sup>

Følgeforskningsprojektet har haft til hensigt at følge udviklingen af Dyvekeskolens digitaliseringsproces - specielt med fokus på, hvordan digital dannelse udfoldes i 'børnehøjde'. Følgeforskningsrapporten har rettet fokus på børns erfaringer med de digitale medier i skolen, og hvordan børn oplever at være digitalt dannede. Målet har været at udforske børns perspektiver på de digitale medier og muligheden for at inddrage børn som aktive medborgere som et væsentlig aspekt af dannelsesprocessen. Det har vist sig at være vanskeligere at give plads til at danne børn digitalt end først antaget. Jeg har derfor fundet det væsentligt at gøre opmærksom på de forudsætninger og betingelser, som skolen har været underlagt i forbindelse med implementeringen af den digitale profil.

Børns medieerfaringer er indvævet i børn og unges sociale og kulturelle liv - både i og uden for skolen. Der er behov for at tænke digital dannelse som et dynamisk og bevægeligt begreb. Det er et begreb, der **jævnligt bør tages op til diskussion, og ud fra barndomsforskningens motiverende rationaler bør der anvendes et policy-uafhængigt – gerne** med inddragelse af Drottners (2008), Løvlie (2003) og Buckingham's (2007) tanker om digital dannelse. Nogle komponenter fra Buckingham's digitale literacy-begreb kan fastholdes, mens andre bør videreudvikles og nye tilføjes. Skolen bør **prioritere at holde sig opdateret i forhold til børns anvendelse af de digitale medier, og den betydning børn selv tillægger de digitale teknologier. Børns erfaringer skal tages alvorligt og inddrages.** Børn skal have mulighed for kritisk at deltage på de digitale medier, og deltagelsen bør ske på måder, hvor børn oplever, at de er en del af et fællesskab. Deltagelsen skal give mening. Ellers er der risiko for, at nogle børn ikke oplever at blive en del af dannelsesfællesskabet.

Udfoldelse af digital dannelse i 'børnehøjde' er styret af de muligheder, som både lærerne og børnene har for gensidigt at påvirke og positionere sig over for hinanden. Hvis et digitalt dannelsesprojekt skal udfoldes i 'børnehøjde', vil jeg anbefale skolen, dens ledere og lærere i højere grad at lytte, at være nærværende, imødekommende og tro på børn som aktører, der er i stand til at

---

<sup>16</sup> Anbefalingerne står med fed

gøre en forskel. Børn er netop aktører, der i Warmings (2015) forståelse også er i stand til at handle, men det kræver, at børn får lov, og at vi voksne har tillid og tro på, at børns medborgerskaber og aktive kritiske deltagelse gør en forskel. Aktive børn betyder ikke nødvendigvis mere digitalt dannede børn, men det øger muligheden for, at børn oplever, at de anerkendes som selvstændige individer, og at deres medborgerskaber bliver taget alvorligt, jævnfør barndomsforskningen livskvalitetsrationale. **I den sammenhæng vil jeg anbefale, at skolen inddrager Harts (2002) deltagelsesstige som en mulig vej til at blive mere bevidst om, hvordan børn reelt inddrages<sup>17</sup>. Skærpelse af børneperspektiverne kan ifølge Warming (2011a:211) gøres ved at stille nedenstående spørgsmål:**

- *Hvis perspektiv er det (barnets, mit, andres)?*
- *Hvilken type af viden og forestillinger om børn og det gode børneliv bygger jeg mine vurderinger og metoder på, og hvor kommer de fra?*
- *Hvordan indgår børns perspektiver i mit vidensgrundlag og med hvilken vægt?*
- *Hvordan kan børnenes perspektiver komme til at indgå med øget vægt?*
- *Hvordan er mine vurderinger og metoder influeret af andre hensyn, fx økonomiske, medlidenhed/identifikation med forældrene, kontrol og disciplin, krav til mit arbejde udefra?*

Som Warming (2011a) peger på, er der lærere, som på trods af skolereform og arbejdsbetingelser er i stand til at åbne for et rum, hvor børn føler sig anerkendt, og hvor de oplever, at de bliver hørt. Jeg har i kapitel 9 vist, at det også finder sted på Dyvekeskolen.

Jeg stiller mig tvivlende overfor, om de digitale dannelsesprocesser under den nye folkeskolereforms stramme fokus på læring og kompetencer kan foregå tilstrækkeligt systematisk til, at digital dannelse kan finde sted. Det er en proces, der tager tid, og som jeg har gjort opmærksom på i kapitel 9 peger det lave timeantal i EMU's opgavesæt på, at digital dannelse er mere end underprioriteret, når det kommer til mulighederne for reelt at prioritere digital dannelse og børns medborgerskaber i den daglige praktisering af den nye folkeskolereform. Lærings- og kompetencerationalerne synes at være så

---

<sup>17</sup> Se side 27

styrende for lærernes undervisning, at der kun i begrænset omfang bliver skabt rum for digitale dannelsesprocesser. På trods af min tvivl vil jeg alligevel anbefale **skolen, at den lægger en strategi for og bruger tid på at diskutere, hvordan digital dannelse kan indgå som en del af alle læreres praksisser på tværs af fag og klassetrin. Der er behov for, at lærerne i højere grad får diskuteret, hvordan de kan gøre deres fag mere digitalt dannelsesorienteret. Når IPaden anvendes i undervisningen, skal læreren på forhånd overveje, hvordan det reflektive element kan inddrages. Udfoldelse af et digitalt dannelsesperspektiv handler om være sig sin forforståelse og habitus bevidst, både som lærer, leder og skole.**

Det handler om at sikre et inkluderende digitalt dannelsesmiljø, hvor alle børn får mulighed for aktivt og interaktivt at deltage, bidrage og dele med andre børn via de digitale medier. **For at digital dannelse i 'børnehøjde' kan finde sted, er det afgørende, at lærerne i højere grad påtager sig rollen som socialiseringsagenter,** så eksempelvis børneproduktionerne på de digitale tablets ikke kun bliver vist på smartboardet, men at de også reflekteres ind i undervisningen med udgangspunkt i Buckingham's digital literacy-begreb. **Børneproduktionerne skal følges op af kritiske diskussioner af den viden, som de samler ind på internettet.**



## Referencer

- Andersen, D & Kjæulff, A. (2003). *Hvad kan børn svare på? - om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. København: Socialforskningsinstituttet 03:07.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. Stockholm: Akademisk Forlag
- Brus, Anne. (2015). *Kampen om computertiden - om unges højfrekvente og problematiserede brug af computerspil*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet, Academic Books, RUC/Samfundslitteratur
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy. In: Langshear, C.J & Knobel. M. (eds.). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Bundsgaard, J., Pettersson, M. Og Puck, R.P. (2014). *Digitale kompetencer. IT i danske skoler i et internationalt perspektiv*. Aarhus Universitetsforlag
- Børneindblik (2016). Hver anden ung kender ikke sine rettigheder. *Børneindblik*. Nr. 1
- Børnerådet (2014). *Unge og medier*. (Flere resultater er publiceret i Børnerådets blad, Indblik. Jeg har fået adgang til svarerne via Børnerådets Katrine Munch Bechgaard, Presse og kommunikationskonsulent hos Børnerådet )

de Coninck-Smith, N., Rasmussen, L.R. & Vyff, I. (2014) Indledning. I: Ning de Coninck-Smith, N., Lisa Rosen Rasmussen. & Iben Vyff. *Daskolen blev alles. Tiden efter 1970* (ss. 10-25). Aarhus Universitetsforlag

Drotner, K. (2008:). Digital dannelse: Når fritiden er hårdt arbejde. I: Bertelsen, J.B, Ebbensgaard, A.H.B., Madsen, K-A. & Mouritsen, O.G. (eds.). *Viljen til visdom*, s. 138-148. Forlaget Slagmark: Aarhus

Drotner, K. (2006). Bøger og bits: læremidler og andethedens dannelse. I: Damberg mfl. (eds.). *Litterat på eventyr*. Odense: Syddansk Universitetsforlag  
Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2014). *Angsten for opdragelse*. Forlaget Klim: Århus

Gretlund, T.G & Heiselberg, L. (2015). Fakta og tal om de 7-12 åriges online-liv. I: Lisbest Brunsbjerg (red.). *Der er så meget forældre ikke forstår... Hvad skal jeg vide , når mit barn går online?* Medierådet for Børn og Unge

Gynther, K. (2010). Didaktik 2.0 - læremiddelkultur mellem tradition og innovation. I: *Liv i skolen*, Årg. 12, nr. 1.

Gynther, K. (2013). Undervisningsplanlægning i videnssamfundet - når fag og skole er udfordret af nye digitale teknologier. I: Charlotte Rømer Engel, Evy Stokholm, Signe Holm-Larsen & Karen Lise søndergaard Brandt (red.). *It i alle fag*, (ss. 9-30), Frederikshavn: Dafalo A/S

Hart, R.A. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: Unicef.

Hansbøl. G. & Krejsler, J. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. I: Leif Moos, John Krejsler & Per Fibæk Laursen. *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejerske, socialrådgivere og mellemledere*. (ss 59-97). Danmarks Pædagogiske Universitet

Haugsbakk G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.),. *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 339-357)

Jensen, T., Krøjer, J. & Hansen, K.G. (2010). *Inklusjon i interaktiv deltagelse i folkeskolen. Et forskningsprosjekt om køn, teknologi og læring*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Hoem, J. (2003). Essay: Digital dannelse I: *KULT8801 - Forsking og samfunn*. S 1-12.

Kampmann, J. (2004). Det selv-i-agt-tagelige barn, *Psyke & Logos*, vol. 25, nr. 2, Dansk Psykologisk Forlag (pp. 516-536).

Kemp, P. (2015). *Løgner om dannelse*. Tiderne Skifter

Kryger, N. (2004). Childhood and New Learning in a Nordic Context In: Brembeck, Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.). *Beyond the Competent Child: Exploring Nordic Childhoods*. Frederiksberg. Roskilde University Press

Langager, S. & Neubert, A. (2014). Folkeskolereform - nu er det sikkert og vist. En kommentar. I Ellegaard, T, Hansen, C.H. & Nissen, S (eds.). *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*

Levinsen, T.L. & Sørensen, B.H. (2011). Fremtidsrettede kompetencer og didaktisk design. I Meyer, B. (red): *CURSIV*, nr. 8, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Livingstone, S. (2007): "From family television to bedroom culture: young people's media at home" In: Devereux, Eoin, (ed.): *Media studies: key issues and debates*. London, UK: SAGE Publications, pp. 302-321.

Løvlie, L. (2009).Dannelse og profesjon. I: *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning

- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: Slagsted, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (eds.). *Dannelsens forvandlinger* s. 347-371. Pax Forlag A/S: Oslo
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse: Børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. Kbh: Frydenlund.
- Rasmussen, M., Pedersen, T.P. & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. Statens Institut for Folkesundhed. Syddansk Universitet
- Schnack, K. (2007). Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I *Didaktik på kryds og tværs* (9-24), DPU
- Sørensen, B.H., Audon, L. & Levinsen, K. (2010). *Skole 2.0*, Aarhus: Klim
- Telhaug, A.O. (2003). Haarder og Hernes som skolereformatorer. I: Slagsted, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (eds.). *Dannelsens forvandlinger* s. 347-371. Pax Forlag A/S: Oslo
- Vettenranta, S. (2007). Mor en mediedysleksiens tidsalder? I: Soilikki Vettenranta. *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. (ss. 13-33). Oslo: Gyldendal/Akademisk.
- Warming, H. (2011a). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i social arbejde*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2011b). Children's Participation and Citizenship in a Global Age: Empowerment, Tokenism or Discriminatory Discipling? In: *Social Work and Society*. International Online Journal, Vol 9, No. 1:119-134
- Warming, H. (2005). Erkendelser gennem plevelse: Når indlevelse ikke er mulig. In M. Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (pp. 145-168. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2007a). Diskussioner om børneperspektiver og inddragelse af børn - er barnet på vej ud med badevandet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1.

Warming, H. (2007b). Deltagerobservationer. In L. Fulgsang, P. Hagedorn-Rasmussen & P.B. Olsen (Eds), *Teknikker i samfundsvidenskaberne*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Warming, H. (2015). Barndom og ungdom som sociale kategorier og positioner - Et medborgerskab i parentes. I Greve, B. (red.). *Grundbog i socialvidenskab - 4 perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

## Bilag

Følgeforskningsrapporten retter fokus på børns erfaringer med de digitale medier i skolen, og hvordan børn oplever at være digitalt dannede. Rapporten udforsker børns perspektiver på de digitale medier og muligheden for at inddrage børn som aktive medborgere som et væsentlig aspekt af dannelsesprocessen.

