

Cand. merc. Strategi, Organisation og Ledelse (SOL)

Videregående Projekt (VIP)

E-læring - selvfølgelig?

En diskursanalyse om italesættelsen af e-læring på en uddannelsesinstitution: er e-læring et effektivt koncept eller en legitimitetsfremmende nødvendighed?



Gruppe:

Jesper Hundebøl

Teit W. Knudsen

Anders Møller

Vejleder:

Kjell Tryggestad

Ekstern censor:

Institut for Ledelse, Politik og Filosofi
Institut for Organisation og Arbejdssociologi
Handelshøjskolen i København

INDHOLDSFORTEGNELSE

Inholdsfortegnelse	2
1 Indledning.....	4
1.1 Problemfelt	5
1.1.1 Problemformulering	6
1.2 Afgrænsning.....	7
1.3 Fremgangsmåde.....	7
2 En Foucault inspireret diskursanalyse	8
2.1 Antagelser.....	8
2.2 Præmisser.....	9
2.3 Introduktion til Foucault.....	10
2.4 Definition.....	11
2.5 Diskursanalysen som værktøj	12
2.6 Diskursanalysens begreber	13
2.7 Analysestrategiens implikationer	15
2.8 Konditionering	16
2.8.1 Institutionel teori (legitimitet)	17
2.8.2 Ressourceafhængighedsteori (Effektivitet).....	19
2.9 Samspil mellem effektivitet og legitimitet.....	21
2.10 Feltstudiemetodik.....	22
2.10.1 Interview	23
2.10.2 Udvalgelse af informanter	23
2.10.3 Interviewguide	24
2.10.4 Udførelsen af interview	25
2.10.5 Transskriberingen	26
2.10.6 Kvaliteten af dataindsamlingen	26
2.10.7 Behandling af dataresultater.....	26
3 Analyse	28
3.1 Hvordan defineres e-læring på CBS.....	28
3.1.1 Udvikling over tid	31
3.1.2 Fremtrædelsesform.....	33
3.2 Legitimitet.....	36
3.2.1 E-læringsmyten.....	36
3.2.2 Mimetisk isomorfi.....	37
3.2.3 Intraorganisatoriske problemstillinger.....	39
3.2.4 Legitimitetsledelse	42
3.3 Effektivitet.....	46
3.3.1 Ekstern effektivitet	46
3.3.2 Intern effektivitet	49
3.4 Illustrativ opsummering	68

4	Diskursformationen	69
4.1	<i>Subjektpositioner.....</i>	70
4.1.1	Økonomi	70
4.1.2	Nødvendigheden	71
4.1.3	Organisatoriske problemer	72
4.1.4	Pædagogik.....	72
4.1.5	Teknologiens muligheder.....	73
5	Konklusion.....	75
6	Perspektivering.....	78
6.1	<i>Anvendelsesperspektivet.....</i>	78
6.2	<i>Evaluering af SiteScape</i>	79
7	Litteraturliste.....	82
7.1	<i>Artikler</i>	83
7.1.1	KræmmerHuset:	83
7.1.2	Computerworld:	84
7.1.3	Børsen:	84

1 INDLEDNING

Siden Internettet i løbet af 90'erne for alvor vandt indpas i vores hverdag, er vi blevet introduceret for en lang række nye udtryk, bl.a. e-post, e-commerce, e-government eller e-læring. Det er alle udtryk, vi har optaget i vores sprog og begrebsramme uden, i mange tilfælde, at tage stilling til dem. Det kan betragtes som et naturligt skridt i IT-evolutionens retning, at alle disse "e-'er" naturligt indgår i vores hverdag. Vi betragter alt med IT og Internet som et nødvendigt onde, såfremt vi skal kunne følge med i udviklingen og globaliseringen. Vi finder det bl.a. derfor interessant, at gå bag om det begrebet og e-læring og spørge, hvorfor skal vi have det, hvad kan vi bruge det til? Det er det, vi har valgt at gøre med e-læring på CBS.

Ligesom så mange andre nye teknologier er e-læring blevet en del af vores daglige begrebsramme, det er en teknologi der er ved at vinde indpas i mange private virksomheder og offentlige institutioner, herunder også uddannelsessektoren, hvor CBS har gjort det til et direkte satsningsområde. Man har i den forbindelse formuleret følgende målsætning: "Handelshøjskolen satser på at være lokomotiv i udviklingen af virtuelle uddannelser i Danmark" (CBS, 2001: 30). Det vil sige, at CBS ikke bare ønsker at kunne tilbyde e-læring, men vil være førende på feltet. Der må være en grund til denne fokusering på e-læring, og det er vores overbevisning, at man må have gjort sig nogle tanker i den retning og formuleret argumenter for, hvorfor netop e-læring skulle være et satsningsområde.

Det leder os tilbage til det første spørgsmål: hvorfor skal vi have det og hvad skal vi med det. Er e-læring endnu en teknologier, vi skal have inkorporeret, blot fordi samfundsstrømningerne dikterer øget brug af IT og Internet, eller er der reel substans i det? Det er det, der har fanget vores opmærksomhed, nemlig: hvad kan e-læring gøre for CBS, hvordan bliver det italesat, gennem hvilke argumenter samt ikke mindst, hvad er det?

Det er klart, at man ikke blot stiller sig op som et spørgsmålstegn, hvorfor vi da også har læst os ind på feltet, hvilket har givet en noget mere nuanceret begrebsramme og forståelse af området. Det har igen åbnet op for nye problemstillinger, men samtidig også givet os mulighed for at konkretisere vores tanker i et struktureret problemfelt.

1.1 Problemfelt

For at vide hvad vi taler om, når vi ser på italesættelsen af e-læring er det nødvendigt at vide, hvad det er for en ”størrelse”, vi har med at gøre. E-læring er som det blev nævnt tidligere, et begreb der er blevet indført i vores begrebsramme uden, at de fleste har taget stilling til det, hvilket har resulteret i, at det ikke er en entydig størrelse. Dette skal forstås på den måde, at der ikke på nuværende tidspunkt findes én universel definition af begrebet, og derfor vil der være forskellige opfattelser af det, alt efter hvem man spørger. Således er vi stødt på afklaringer, der indeholder alt lige fra det at sende en e-mail og distribution af materiale til hele virtuelle miljøer, og sågar vage definitioner der siger, at e-læring er alt, der har med IT at gøre. Med dette for øje synes det som en naturlig undren, for ikke at sige en nødvendighed, at finde ud af hvorledes man på CBS definere e-læring, før vi kan se på, hvorledes det er blevet italesat.

Som nævnt i indledningen vil vi fokusere på den argumentation, der florerer omkring e-læring på CBS, hvilket gøres på baggrund af en undren over den velvilje, der findes i hele samfundet til i stigende grad at indføre IT. Denne velvilje kommer helt eksplicit til udtryk, da den daværende statsminister i sin nytårs tale ved indgangen til år 2001 proklamerede, at Danmark skal være IT-foregangsland. Vi ser det som pointeret tidligere adopteret til Handelshøjskolen i form af annonceringen af målsætningen om at være lokomotiv inden for udviklingen. Denne måde hvorpå organisationer uden tøven adopterer teknologier fra omverdenen, har store dele af den institutionelle teori undret sig over og stillet spørgsmålstejn ved. Denne ”taken-for-granted” kan ifølge den institutionelle teori være et tegn på, at der er tale om, at organisationer forsøger at legitimere sig, hvorfor der er god grund til at stille spørgsmål ved disse handlinger. Derfor finder vi det interessant i dette projekt at stille spørgsmålstejn ved den tilsyneladende selvfølgelighed/nødvendighed, hvormed e-læring har indtaget en dominerende position på en uddannelsesinstitution som CBS, og undrer os over, om det kan have noget at gøre med, at Højskolen forsøger at legitimere sig.

E-læring opfattes altså af mange, som mulighedernes land, men hvad er det e-læring tilbyder? Helt abstrakt kunne man spørge, om e-læring tilbyder sig som løsning på et problem, et problem som vel at mærke ikke umiddelbart lader sig identificere. Hvis det nu forholder sig sådan, så kunne det godt undre en, hvordan e-læring italesættes som løsningen på tilsyneladende fiktive problemer. I så fald må det nødvendigvis have haft en betydning for

hvordan italesættelsen af e-læring er foregået på CBS. Vi forsøger at sætte ord på, hvilke problemer e-læring muligvis kunne være svaret på.

Gennem de pædagogiske principper, der har til formål at beskrive, hvad der ligger til grund for den måde, hvorpå undervisningen finder sted på Handelshøjskolen, kommer det til udtryk at, IT skal inddrages så meget som muligt. Dette bliver pointere i kraft af, at et af principperne lyder som følger : ”IT inddrages overalt, hvor det kan fremme indlæringen og effektiviteten i øvrigt” (Bilag 10). Der er altså ikke bare tale om, at IT skal inddrages overalt, hvor det er muligt, men der er tilsyneladende tale om, at det fremmer indlæringen og effektiviteten. Med dette i baghovedet er det nærlæggende at tænke den tanke, om ikke italesættelsen kunne være foregået på baggrund af en opfattelse af, at IT og dermed e-læring ses som et effektivitetsfremmende tiltag. Dette fordi ,at man med indførelsen af e-læring der hører under betegnelsen IT, kommer ind under de pædagogiske principper der netop siger, at man skal indfører IT overalt hvor det er effektivitetsfremmende.

Vi står altså nu med en undren over, om ikke der kan ligge to forskellige incitamenter bag italesættelsen af e-læringsbegrebet på handelshøjskolen, nemlig legitimering og effektivisering. Det er ikke første gang, de to begreber er blevet sat i forhold til hinanden, og der er da også de, der mener, at det er to begreber, der ikke kan skilles ad. Dette kan kort ekspliciteres ved hjælp af den klassiske problemstilling, hønen eller ægget - hvad kom først. Hvis en uddannelsesinstitution inddrager et begreb som e-læring med henblik på legitimering i forhold til sin omverdenen, og det rent faktisk lykkedes at legitimere sig som - professionel, moderne, progressiv, eller effektiv - kan man i det tilfælde konstatere, at begrebet e-læring rent faktisk har været effektivt, i kraft af at det har været legitimitetsfremmende. Eller vil CBS qua e-læring kunne effektivisere uddannelserne og dermed fremstå som – professionel, moderne, effektiv og på den måde legitimere sig overfor omverdenen. Dette skal nu ikke afholde os fra at undersøge, hvilke argumenter det er, der ligger til grund for italesættelsen af e-læring på CBS og derfor kommer vores problemformulering til at se ud som følger.

1.1.1 Problemformulering

Hvordan defineres e-læring på CBS? I forlængelse heraf, bliver begrebet da italesat som en legitimitetsfremmende nødvendighed og/eller et effektivt koncept?

Som det fremgår kommer hovedproblemet til at bestå af to forskellige spørgsmål, dels fandt

vi, som det fremgik i problemfeltet, nødvendigt at spørge ind til fremkomstformen, hvilket kommer til udtryk gennem spørgsmålet om, hvordan man definerer e-læring på CBS? Herefter drejes analysens fokus over i et spørgsmål om fremkomstbetingelser. Idet vi kommer til at koncentrere os om hvilke betingelser, der ligger til grund for italesættelsen.

1.2 Afgrænsning

Da det er vores ønske at fastslå, hvordan e-læring er blevet italesat på CBS, er der flere forhold omkring e-læring og undervisning, der ikke har relevans for vores problemstilling, hvorfor vi afgrænser os fra disse. Vi har valgt ikke at tage stilling til e-læring generelt eller på CBS. Det vil sige, at vi ikke forsøger at definere begrebet ud fra egne synspunkter men udelukkende redegøre for den opfattelse af e-læring, der hersker på CBS.

Da vi i en diskursanalyse skal beskæftige os med udsagn, finde regulariteter for og imod, og dermed anskueliggøre strømninger inden for diskursen, er det ikke relevant at se på om forholdene omkring den enkelte diskurs eller give sig i kast med målinger. I forhold til vores problemstilling betyder det, at vi ikke tager stilling til eller forsøger at måle på om e-læring som teknologi er bedre end den klassiske undervisning eller om det har nogen gavnlige effekt for CBS som helhed. Vi tager altså heller ikke stilling til, om e-læring er legitimitetsskabende eller effektivt, men udelukkende hvorledes diskursen omkring e-læring på CBS er blevet italesat ud fra et legitimitets- og effektivitetsperspektiv.

Der er ingen tvivl om, at det ville være spændende og måske relevant at inddrage målinger af e-lærings i forhold til traditionel undervisning og se på om det har en legitimitetsskabende eller effektiv virkning for CBS, det mener vi dog høre en anden type undersøgelse til.

1.3 Fremgangsmåde

Vi har nu gennem de indledende manøvre og problemfeltet, fået lagt projektets endelige fundament på plads. Det er dette fundament der ligger til grund for hvordan problemformuleringen er kommet til at se ud, og derved hvordan projektet senere vil udfolde sig.

I det forestående kapitel vil der blive redegjort for på hvilken måde, vi har valgt at angribe problemformuleringen. I dette analysestrategiske kapitel vil der blandt andet blive redegjort for hvilke teorier der vil blive bragt i spil, samt hvordan vi har tænkt at møde imperien.

Herefter udfolder vi selve diskursanalysen og fremstiller diskursformationen i form af subjektpositioner og objekt.

2 EN FOUCAULT INSPIRERET DISKURSANALYSE

I dette kapitel beskriver vi, hvordan vi analytisk og metodologisk har valgt at besvare problemet, som det er formuleret. Som det første redegøre vi for de erkendelsesmæssige overvejelser, som ligger til grund for valget af diskursanalysen som analysestrategi. Erkendelse og viden skabes i social interaktion, for de enkelte aktører i kraft af handlinger og tale konstruerer, definere, og italesætter "virkeligheden".

Dernæst redegøre vi for diskursanalysens oprindelse, baggrund og definatoriske ramme. Samtidig forsøger vi så kort og præcist som det er muligt, at beskrive hvordan vi vil benytte diskursanalysen som analysestrategisk værktøj. Endeligt foretager vi en begrebsafklaring og beskriver analysestrategiens implikationer.

2.1 Antagelser

I det følgende vil vi redegøre for de antagelser, vi her lægger til grund for vores erkendelse. Vi tilslutter os den holdning, der er dominerende i den vesterlandske metafysik, hvor meninger og betydninger opfattes som binære hierarkier. Det der menes med denne hierarkiske orden er, at vi som mennesker tenderer til at ordne meninger og betydninger ud fra den antagelse, at der eksisterer en privilegeret pol. Eksempelvis kan der tales om det rationelle frem for det irrationelle, det rene frem for det urene, styring frem for anarki osv. (Dyrberg et al: 321). De binære hierarkier er ikke objektivt eller på forhånd givne. De opstår, forgår og er i konstant udvikling. Polerne er gensidigt betinget af hinanden og indgår i et kontinuerligt spil. En position forbliver ikke nødvendigvis overordnet en anden, da det hele tiden er et uafgjort spil. Konstellationen kan mao. ændres, fx gennem grundlæggende norm- eller holdningsændringer, som resultat af etisk-politiske beslutninger (ibid.).

Hvis vi skulle tage et kig på en konstellation, der kunne have relevans i forhold til vores opgave, så kunne det eksempelvis være udvikling frem for stilstand. Som forklaring på, at udvikling går frem for stilstand, kan vi henvise til, at samfundsudviklingen generelt set forløber stadigt hurtigere. Dette bevirker, at såvel individer som organisationer indgår i omgivelser, der hele tiden ændrer sig. Som svar på udviklingen, stræber organisationer efter selv at udvikle sig, og helst være et skridt foran, for dermed at være på forkant med udviklingen. I den sammenhæng kunne man opfatte e-læring som en måde at tilslutte sig

udviklingen: læringen gøres elektronisk og informationsteknologien gøres til omdrejningspunkt. På denne måde kan e-læring italesættes gennem en binær hierarkisk orden, men det er dermed ikke sagt, at det er den eneste måde, man kan tænke e-læring i forhold til binære hierarkier.

2.2 Præmisser

Når vi nu har fastlagt antagelsen om de binære hierarkier, som grundlæggende antagelse for meninger og betydninger, er det endvidere vigtigt at pointere opfattelsen af den generelle socialkonstruktivistiske præmis om, at viden ikke blot er en afspejling af virkeligheden (den social konstruktivistiske præmis).

Dette skal ikke forstås således, at det ikke er muligt at vide noget og dermed dømme noget som værende sandt. Det der derimod menes er, at der ikke på forhånd findes en objektiv virkelighed, der ligger til grund for hvad sand viden er, men at der som det fremgår at citatet herunder, er tale om at sand viden er noget der skabes i kraft af social interaktion. ”Viden skabes i social interaktion, hvor man både opbygger fælles sandheder og kæmper om, hvad der er sandt og falsk” (Jørgensen & Phillips: 14). Især hæfter vi os ved den diskursive kamp, og adgangen til privilegerede talepositioner.

Hvis der anlægges et mere diskursivt perspektiv, kunne det også udtrykkes således : ”Sandheden er en diskursiv konstruktion, og forskellige vidensregimer udpeger, hvad der er gældende for sandt eller falsk” (Jørgensen & Phillips:22).

Hvis virkeligheden og sandheden er konstruktioner, betyder det, at det vi i diskursanalysen ser som virkeligt eller sandt blot er én ud af flere muligheder. Det må forstås derhen, at i og med konstruktionen siger *noget*, må den samtidigt fortie *noget* (andet/mere). Foucault påpeger i genealogien, at det der ”forties/ marginaliseres/ udelukkes, er en afgørende faktor for konstitueringen og stabiliseringen af det, der eksisterer.” (Olsen & Pedersen: 160) Vi ser i hele projektet på italesættelsen af e-læring, hvordan e-læring defineres af CBS Learning Lab. I det tilfælde hvor vi også gør os analytiske overvejelser om hvad der netop ikke siges, kan vi også sige noget om konstitueringen.

Vender vi os imod e-læringen som teknologi, har vi som præmis for vort syn en socialkonstruktivistisk opfattelse. Den traditionelle, deterministiske opfattelse af hvordan

teknologiens udvikling nødvendigvis må bevæge sig i en given retning, tager socialkonstruktivistene afstand fra, idet hensynet her er, hvordan teknologien bliver udformet. Hos socialkonstruktivistene har det stor betydning, hvilken udvikling teknologien gennemgår og hvilke aktører der er indblandet i udviklingsprocessen. Man er af den opfattelse, at de enkelte aktørers interesser, praksisprocesser og verdenssyn, har stor betydning for, i hvilken retning udviklingen vil gå. Der er altså her i modsætning til den traditionelle teknologiofattelse tale om, at menneskene i høj grad spiller en rolle i udviklingen af teknologien.

Imidlertid siger det ikke noget om, hvordan man vurderer, om der reelt er tale om forbedringer i forbindelse med udviklingen eller ej, derfor må der også indenfor den socialkonstruktivistiske tilgang tages stilling til effektivitetsbegrebet. Som udgangspunkt for illustrationen af hvordan den social konstruktivistiske tanke indtræder i debatten om effektivitet kan Kuhns paradigme overvejelser komme til hjælp. For Kuhn ville det ikke give nogen mening at diskutere, om noget er mere effektivt end noget andet, uafhængigt af en bestemt kultur. Kuhn er af den opfattelse, at der ikke eksisterer nogen kultur uafhængig effektivitet. Det er den enkelte kultur, der sætter normerne eller betingelserne for, hvad der er effektivt, og hvad der ikke er effektivt. Eksempelvis ville en maraton løber og en sumo bryder formentlig have hver deres syn på om det er effektivt at tage tyve kilo på i vægt. Det er denne holdning om, at udmåling af effektivitet nødvendigvis må foretages i forhold til nogle på forhånd fastlagte normer eller mål, inden for en afgrænset kultur eller empiri, som socialkonstruktivistene står for (Wenneberg 2000:73-75). Et syn som også kommer til at præge vores opfattelse.

2.3 *Introduktion til Foucault*

Vi har valgt at foretage en diskursanalyse med udgangspunkt i Michel Foucault. Foucault var den, der for alvor satte gang i diskursanalysen. Foucault er i almindelighed udgangspunkt for de forskellige diskursteoretiske retninger, og ligesom det er muligt at kombinere de forskellige diskursanalytiske tilgange, er det også muligt at brede ”problematikkerne ud til andre perspektiver end de diskursanalytiske”, herunder at ”integrere forskellige teoretiske retninger i et multiperspektivistisk arbejde” (Jørgensen & Phillips: 143).

Foucaults forfatterskab opdeles typisk i to faser, den arkæologiske og den genealogiske. Foucaults diskursteori er en del af hans arkæologi og det er derfor denne fase der kommer til

at inspirere vores diskursanalyse. (Jørgensen & Phillips: 21). Arkæologien kan ideelt anvendes, når man er interesseret i at afdække ”hvilke udsagn der bliver accepteret som meningsfulde og sande i en bestemt historisk epoke” (ibid.). Ligesom det er muligt at anvende diskursanalysen multiperspektivistisk og dermed bryde med den konkrete stringens, med hvilken Foucault har gennemført sine analyser, har det for de fleste Foucault inspirerede analyser været nødvendigt at bryde med netop Foucaults monolisme. Monolisme betyder, at der kun eksisterer et og kun et vidensregime i en bestemt historisk epoke (ibid.: 22). Foucault ville sige, at sandheden opstår i en diskursiv konstruktion, hvor kun et vidensregime fastsætter, hvad der opfattes som sandt og falsk (monolisme). Vi mener, at det diskursanalytiske felt er bredt og konfliktfyldt, at en diskurs om e-læring blot er en af mange diskurser, som omgiver en uddannelsesinstitution.

Som diskursanalytikere er vi interesseret i, ”hvordan folks repræsentationer af deres praksis, holdninger og identiteter konstrueres diskursivt i interviewsituationen” (Jørgensen & Phillips: 158). Grundlæggende har det været vores interesse at finde ud af, hvordan e-læring på CBS er blevet fremstillet eller italesat. Udgangspunktet er, at diskursen fremstiller virkeligheden ”på én måde frem for på andre mulige måder” (ibid: 150f). Ved at sige noget, udelukker aktøren jo indirekte noget andet, og på den måde skaber diskursen ”grænser mellem sandt og falsk, og gør visse typer af handlinger relevante og andre utænkelige. I den forstand er diskursen konstitutiv for det sociale” (ibid.). På linie med socialkonstruktivismen er det som tidligere nævnt i den forbindelse vores opfattelse, at viden skabes i social interaktion, hvor man både opbygger fælles sandheder og kæmper om, hvad der er sandt eller falsk.

2.4 Definition

Kort sagt defineres diskursen som ”en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen & Phillips: 9). Foucault selv (her i oversættelse af Jørgensen & Phillips) definerer diskurs på følgende måde:

”Vi vil kalde en gruppe ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for.” (Jørgensen & Phillips: 22)

Ifølge Foucault er diskursanalysen en ”ren beskrivelse af diskursive kendsgerninger”, (Foucault, 1971: 155 i Andersen: 44) hvilket bl.a. betyder, at udsagnet (som er diskursens mindste enhed) må ”analyseres i sin fremtræden, det må analyseres som det dukker op, og det

må ikke reduceres som udtryk for noget andet end sig selv” (Andersen: 44). Vi har i analysen gjort os umage for at overholde denne regel, i det vi i videst muligt omfang lader udsagnene tale for sig selv, i den sammenhæng de reelt er opstået.

2.5 Diskursanalysen som værktøj

Med Foucault og diskursanalysen har vi et analytisk udgangspunkt, så vi kan demonstrere, hvordan konkrete diskurser er konstrueret. Med diskursanalysen kan vi afdække, hvad der indenfor de givne institutionelle rammer er udtryk for gyldig viden - i form af acceptable, meningsfulde eller autoritative udsagn (Kaarhus: 27): Med andre ord - vi kan sige noget om, hvordan et begreb eller en 'social teknologi' som e-læring, som en (tilsyneladende) selvfølgelighed finder indpas i og bliver en del af begrebsuniverset på en uddannelsesinstitution som CBS.

Når man arbejder diskursanalytisk, har man brug for en såkaldt ledeforskel. I Foucaults arkæologiske diskursanalyse er ledeforskellen givet, det er simpelthen et spørgsmål om at afdække regularitet henholdsvis spredning i diskursen. I arkæologien opfattes diskursen som etableringen af en regularitet af udsagn, en som formation i en afgrænset periode kontrollerer forholdet mellem ordene og tingene, mellem sproget og materialitet (Hammer: 7-24). Med baggrund i den samlede masse af diskursive udsagn fremført i forbindelse med interviewrunden, har vi anvendt denne distinktion til at danne et vort diskursarkiv. I diskursen indgår desuden udsagn baseret i eksisterende tekstmateriale.

Foucault antyder ikke præcist, hvordan man identificerer de centrale elementer i diskursen. Indledningsvist har vi derfor udvalgt et materiale, som umiddelbart synes at placere sig i den samme formation. Foucaults bud på hvordan man sikrer sig dette, er ganske enkelt. For det første kan man spørge sig frem, dette kunne evt. være hos bibliotekaren, dernæst er en anden effektiv måde hvorpå man kommer videre i udforskning af feltet, at læse referencer og kildehenvisninger i det allerede indsamlede materiale. I den forbindelse har vort udgangspunkt netop været artikler mv. fra CBS om e-læring. I det omfang det har været muligt, har vi i interviewrunden talt med de centrale aktører, som det skriftlige materiale gav oplysninger om.

Vi opfatter diskursanalysen som et godt redskab for konstruktivistisk analyse. I den forstand vil vi forsøge at udlægge "virkeligheden" som et kludetæppe af relationer, overgange og

forskelle. Det har som konsekvens, at der ikke findes nogen objektiv position vi på forhånd kan indtage, og heller ingen given udgangspunkt vi kan analysere ud fra. I konstruktionen af dette kludetæppe formoder vi, at virkeligheden midlertidigt fikseres og lukker sig om sig selv, at noget træder frem og bliver til, bliver virkeligt (Hammer: 9).

Hvad angår e-læring, finders der som eksempel en uendelighed af opfattelser af hvad e-læring er, og diskursanalysen synes velegnet til at afdække sproglige betydningsforskelle. Som illustration på et "kludetæppe", kan vi nævne forskellige begreber som f.eks. integreret læring, fjernundervisning, distanceundervisning, webbaseret træning, IKT og læring, online læring, Internet baseret instruktion samt begreber som indtil videre primært, hvis ikke udelukkende, findes på engelsk, f.eks. blended learning, computer supported collaborative learning.

2.6 Diskursanalysens begreber

For at anskueliggøre diskursanalysens begreber, vil vi idet følgende lave en begrebsafklaring over de centrale begreber der vil blive behandlet. Fundamentet for diskursanalysen er begreberne udsagn, diskurs og diskursformation. Udsagnene er at betragte som diskursens mindste enhed, der samlet danner diskursen. Diskursformationen er udtryk for regulariteten i udsagnene (Andersen: 40-41).

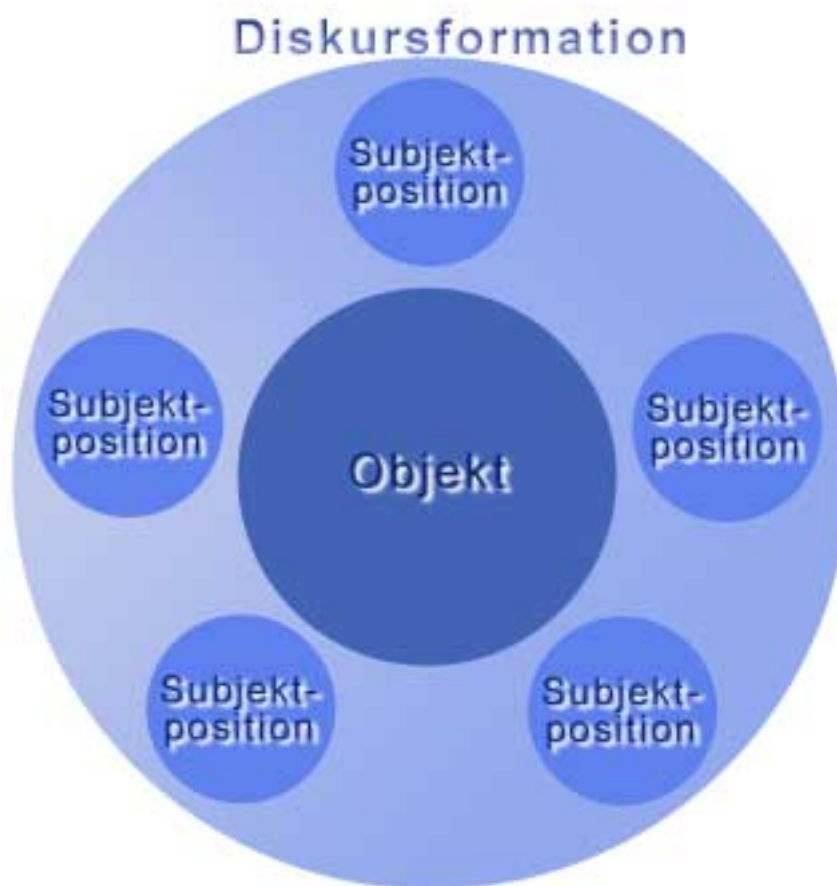
For at afklare projektets problemer og analysere projektets problemer - hvad e-læring er og forholdet mellem effektivitet og legitimitet, ser vi som sagt på argumenter og udsagn. Vi forudsætter, at udsagn fra tekster og udsagn fra interview er ligeværdige. Det at et udsagn er et udsagn, konstitueres ud fra Foucaults eksistensfunktion. Eksistensfunktionen har følgende aspekter (Andersen: 44-47), objekt, subjekt, begrebsnetværk og strategi, hvilket vi nu redegør for med udgangspunkt i projektet:

- a. Objekt er "e-læring", det er det, vi undersøger og gør til genstand for vores diskursanalyse. Ikke e-læring som sådan, men hvordan det er blevet italesat som en selvfølgelighed. Herunder udsagn om effektivitet hhv. legitimitet.
- b. Subjektpositioner er der flere af, og vi kan først når diskursanalysen er gennemført, sige hvilke subjektpositioner der reelt tales fra, og hvordan de forskellige positioner der kredser omkring objektet. Subjektposition kan forstås som en 'rolle' eller position, forskellige aktører kan indtræde i og herfra udsige noget om objektet.

- c. Begrebsnetværket er det udvidede kompleks af diskurser, som e-læringsdiskursen låner fra eller associerer til. F.eks. er en pædagogisk diskurs nærliggende at inddrage i begrebsnetværket. Udsagnene skal reaktivere og potentialisere andre udsagn, og dermed indgår det enkelte udsagn i et større begrebsnetværk. Ifølge Foucault er der ”ingen udsagn, som ikke på en eller anden måde reaktualiserer andre udsagn” (Andersen:45).
- d. Et udsagn er altid afhængigt af tid, sted og materialitet, hvorfor det er strategisk i den forstand, at udsagnet bliver til som et valg mellem andre mulige aktualiseringer. Udsagnet siges altid at være strategisk, idet det altid vil søge støtte i en bestemt sammenhæng.

Samlet kan man sige, at ”diskursanalyse er en analyse af udsagn”, hvor udsagnet er en begivenhed, ”der i hvert eneste moment italesætter subjektpositioner, diskursobjekter, begrebsrelationer og strategier. Verden bliver så at sige til gennem udsagnet som begivenhed.” (Andersen: 47)

Mere konkret kan vi sige, at vi i forbindelse med for-analysen, det vil sige vores gennemgang af samtlige diskursive udsagn, danner vort diskursarkiv. Arkivet bruger vi efterfølgende i diskursanalysen. Først efter at have gennemført analysen, kan vi begrundet beskrive subjektpositionerne, og endeligt hvad e-læring er og hvilke konsekvenser den givne italesættelse måtte have.



Figur 1

2.7 Analysestrategiens implikationer

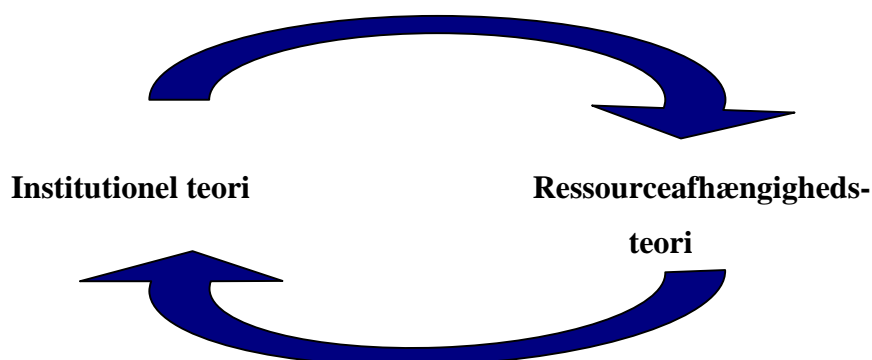
I kraft af vort valg af den diskursive analysestrategi antager vi som udgangspunkt, at projektets konklusioner frem for at være handlingsanvisende, snarere må forventes at fremstå som nye, men begrundede teser: Diskursanalysen vil ikke besvare effektivitets- vs. legitimitetsspørgsmålet som sådan, men alene åbne feltet, så det ekspliciteres og dermed fremstår klare end det i øjeblikket synes at være tilfældet. I bedste fald vil konklusionen bidrage til en klarlægning af en diskurs om e-læring. Som vi ser det, er der i øjeblikket en del forskellige definitioner, og vi regner med at kunne indkredse hvilke(n) der synes gyldig for CBS.

Konklusionen bliver med andre ord at ligne med en perspektivering, idet vi med diskursanalysen som udgangspunkt alt andet lige i projektet vil gennemføre en anden ordens analyse, altså en analyse, hvor vi qua et særligt blik vil kunne iagttage og stille spørgsmålstejn ved *tilsyneladende* diskursive selvfølgeligheder som f.eks. den, at e-læring skulle gøre undervisningen billigere.

2.8 Konditionering

Efter at have beskæftiget os med hvordan vi kan betragte noget som værende udsagn (diskursens atom, dens mindste enhed) og dermed gøre dem til genstand for analyse, så bliver det vigtigt at se på hvordan det i den tilfældige spredning af udsagn (diskursens arkiv) bliver muligt at dømme regularitet (diskursformationen). I vores analyse bliver det et spørgsmål om, hvornår eller hvordan vi vil kunne sige, at de udvalgte udsagn udsiger noget om effektivitet (effektivitet hhv. efficiens) og legitimitet (strategisk hhv. institutionel).

For at kunne dømme regularitet (diskursformationen er simpelthen regulariteten i den irregulære fordeling af udsagn) og bestemme hvornår et udsagn er et udsagn, hvornår er en regularitet en regularitet, der kan betegnes diskursformation, har vi valgt at inddrage to teoretiske retninger: Den institutionelle teori og Ressourceafhængighedsteorien.



Figur 2

Institutionel teori anvender vi til at redegøre for begrebet *legitimitet*, mens ressourceafhængighedsteorien belyser begrebet *effektivitet*.

Det handler om i første omgang kort at definere de for projektet centrale begreber. Som figuren ovenfor illustrere, er der en intim sammenhæng mellem de to. Så vidt vi forstår, kan vi endda gå så vidt som til at sige, at spørgsmålet om effektivitet næppe kan besvares uden samtidigt at belyse spørgsmålet om legitimitet. Det ene begreb begrunder eller betinger det andet: for at en organisation kan fremstå som legitim, kræver det at omverdenen betragter eller opfatter den som effektiv. Omvendt, en organisation er ikke ”effektiv”, hvis den ikke samtidig fremstår som legitim. Det vil sige at en organisation kan have effektive procedure men hvis, den har brudt med ”spillereglerne” risikere den alligevel at fremstå som illegitim.

Som blandt andre Suchmann hævder, at skabes legitimitet subjektivt, mens det besiddes objektivt. Legitimitet opfattes som værende socialt konstrueret, fordi der eksisterer en sammenhæng mellem den legitimitet organisationen skaber internt i form af effektive procedurer og omgivelsernes opfattelse af organisationen (Suchman: 574f).

En organisation bør være legitim af to årsager: en dimension handler om skabelse af kontinuitet og troværdighed, hvor det handler om at organisationen fremstår som en troværdig medspiller. En anden dimension ser på forholdet mellem aktiv og passiv støtte. Nogle organisationer har blot brug for passiv accept af sine handlinger, mens andre har brug for omgivelsernes aktive støtte (ibid: 574f).

2.8.1 Institutionel teori (legitimitet)

Det er den neo-institutionelle teori, som vi har valgt at bringe i anvendelse, når vi scanner diskursarkivet for ”legitimitet”. Udgangspunktet er Meyer & Rowans begrebsverden, men vi inddrager også andre teoretikere. I første omgang giver vi en kort redegørelse for begreberne institutionelle myter, isomorfisme og dekobling.

2.8.1.1 Mytedannelse i organisationer

Iflg. Meyer & Rowan (i Mejlby: 143f) er der blandt organisationers medlemmer ofte en række forestillinger af mytisk karakter. Myter skabes i organisationens omgivelser, og kan ikke undersøges objektivt. Sandhedsværdien af myterne er netop afhængig af, om alle tilskriver sig den samme myte. I så tilfælde vil myten være ”sand”. Myter betegnes som rationelle, i det omfang de fungerer som ”almengyldige regler”, som der egentlig ikke stilles spørgsmål ved. Myterne er typisk socialt eller kulturelt betingede, og har baggrund i mere eller mindre konventionelle overbevisninger. Myter er sociale facts, som organisationer ofte vælger at følge konventionen for at opnå legitimitet: ”ved at gøre det, der er kollektiv og social opbakning omkring”.

Et relevant eksempel på en rationaliseret myte er ”År 2000 problemet” som vi husker fra slutningen af 1990’erne: Stort set samtlige organisationer i den vestlige verden anvendte betragtelige beløb på at opgradere edb-systemer, alene af frygt for at de eksisterende systemer ville bryde sammen omkring årtusindskiftet. Myten var så dybt institutionaliseret, at det ikke længere var muligt at forholde sig kritisk til den; alle var jo overbevist om, at problemet reelt eksisterede (Nygaard, red: 192).

2.8.1.2 *Isomorfi*

For at fremstå som legitime er der en tendens til, at organisationer handler mimetisk, gør som andre - og mere eller mindre antager samme form. Organisationerne søger at blive identisk med den opfattelse som er herskende i samfundet. Isomorfi betyder ”samme form” og denne ensretning kan blandt andet skyldes netop et mimetisk pres, hvor organisationer søger en strukturel lighed. Det er også tænkeligt, at organisationen oplever et normativt eller moralsk pres, hvor legitimiteten er baseret på, at der gennemføres acceptable og moralsk rigtige handlinger. Begrebet er behandlet af flere forskere, men mest fremtrædende er tilsyneladende DiMaggio & Powells undersøgelser fra 1991 (*The Iron Cage Revisited*). Her fremføres det paradoksale forhold, at mens omverdenen synes stadig mere kompleks, synes virksomheder i samme branche i stadigt større grad at ligne hinanden. Tendensen til ensretning skyldes ikke nødvendigvis, at de ”udbredte former altid er de mest effektive, men at der er et stærkt institutionelt pres” fra omgivelserne (Mejlby: 92-96; 145f, Nygaard, red: 179-183; 188f).

2.8.1.3 *Dekobling*

Organisationer er som bekendt afhængig af omverdenen, f.eks. for at rekruttere medarbejdere eller for at fastholde kunder (ressourceafhængighedsteorien). Denne omverdensafhængighed fordrer, at organisationen fremstår som en legitim aktør. Ifølge Meyer & Rowan (1977) søger organisationer at tilpasse sig omgivelserne, men ofte kun ceremonielt eller symbolsk. I det tilfælde hvor den reelle tilpasning internt i organisationen ikke afspejler den symbolske tilpasning, forekommer en såkaldt ”løs kobling” eller en ”dekobling” (March & Olsen, Weick, Mejlby, Nygaard). Dekobling mellem det sagte (for at fremstå som legitim udadtil) og de reelle arbejdsprocesser internt i organisationen (procedurer mv.) er med andre ord i nogen tilfælde nødvendigt for at organisationen fortsat kan fungere som en rationelt og effektivt. Den neo-institutionelle teori antyder, at rationaliteten i organisationer er socialt konstrueret og at myterne i visse tilfælde er postulater.

Kort sagt handler dekokling ”om at skabe en organisation, hvor der ikke er nogen tæt kobling mellem det, man siger, man gør, og det man faktisk gør” (Nygaard, red: 189). Tilløb til kontrol og koordination af organisationens aktiviteter kan i sig selv skabe konflikter og medføre tab af legitimitet, hvorfor strukturelle elementer må dekobles fra aktiviteter og fra hinanden. Dekobling tillader organisationen at opretholde standardiserede, legitime, formelle strukturer alt imens aktiviteter gennemføres i forhold til rent praktiske overvejelser (Meyer & Rowan: 57f).

2.8.2 Ressourceafhængighedsteori (Effektivitet)

Ressourceafhængighedsteorien bringer vi i anvendelse, når vi scanner diskursarkivet. Teoretisk lader vi vort blik konditionere af Pfeffer & Salanciks overvejelser omkring hvad begrebet indeholder og ikke indeholder. Forfatterne opdeler begrebet i organizational effectiveness og organizational efficiency, der i det efterfølgende vil blive behandlet som henholdsvis effektivitet (det eksterne aspekt) og efficiens (det interne aspekt).

2.8.2.1 Effektivitet

Effectiveness – er et begreb, der bliver bragt i spil i forbindelse med eksterne interessenter. Effektiviteten af en organisation kan observeres ved at se på, hvordan den enkelte organisations er i stand til at skabe acceptable løsninger og handlinger. Når effektivitetsbegrebet skal betragtes som eksternt, er det fordi det skal forstås som en: *...standard of how well an organization is meeting the demands of the various groups and organizations that are concerned with its activities.* (Pfeffer & Salancik, 1978:11)

Det vil sige, at det ikke kun kommer til at dreje sig om at finde acceptable løsninger for organisationen selv, men at disse løsninger skal tilpasses de udefra kommende krav og pres, der bliver stillet fra organisationens omverden. Det essentielle i forbindelse med organisationers effektivitet, er som allerede nævnt, at det afgøres eksternt, om organisationen er effektiv eller ej. Det bliver i virkeligheden lagt over til organisationens omverden, at bedømme om de aktiviteter man foretager er effektive og derved giver den enkelte organisation accept. Det skal hertil siges, at denne opfattelse ikke skal betragtes således, at det ikke på nogen måde er muligt for organisationen at påvirke eller influere omverdenens holdninger omkring accepten af organisationen. Man kan altså ikke sige, at den enkelte organisations accept helt og holdent er lagt i hænderne på omverdenen, hermed kan organisationen agere proaktivt. Man kan i øvrigt sige er, at spørgsmålet om effektiviteten af en organisation bliver et sociopolitisk spørgsmål (Pfeffer & Salancik, 1978:11).

Når spørgsmålet om en organisations effektivitet bliver et spørgsmål om accept hos omverdenen, anlægges et sociopolitisk perspektiv, hvilket ikke er helt uproblematisk. Organisationer har mange berøringsflader i form af individer, grupper og andre organisationer, hvorfor der nødvendigvis må være mange forskellige interesser at tage hensyn til. Det vil alt efter hvilken gruppe eller organisation, der skal evaluere effektiviteten, være

forskellige kriterier hvorfra der tages stilling, hvilket gør en organisations effektivitet til et flertydigt begreb (Pfeffer & Salancik, 1978:33).

Det at begrebet er flertydigt gør, at det bliver svært at håndtere, en realitet vi jf. antagelserne i analysestrategien allerede har forholdt os til. Her tilslutter vi os den social konstruktivistiske antagelse om, at effektivitet ikke kunne eksistere kulturuafhængigt, da det til enhver tid vil være konteksten der bliver dømmende for, hvad der er effektivt og hvad der ikke er effektivt.

2.8.2.2 *Efficiens*

Efficiens – er modsat effektivitet et begreb der grundlæggende behandler det interne perspektiv. Efficiens er med Pfeffers egne ord : *...an internal standard of organizational performance* (Pfeffer & Salancik 1978:33).

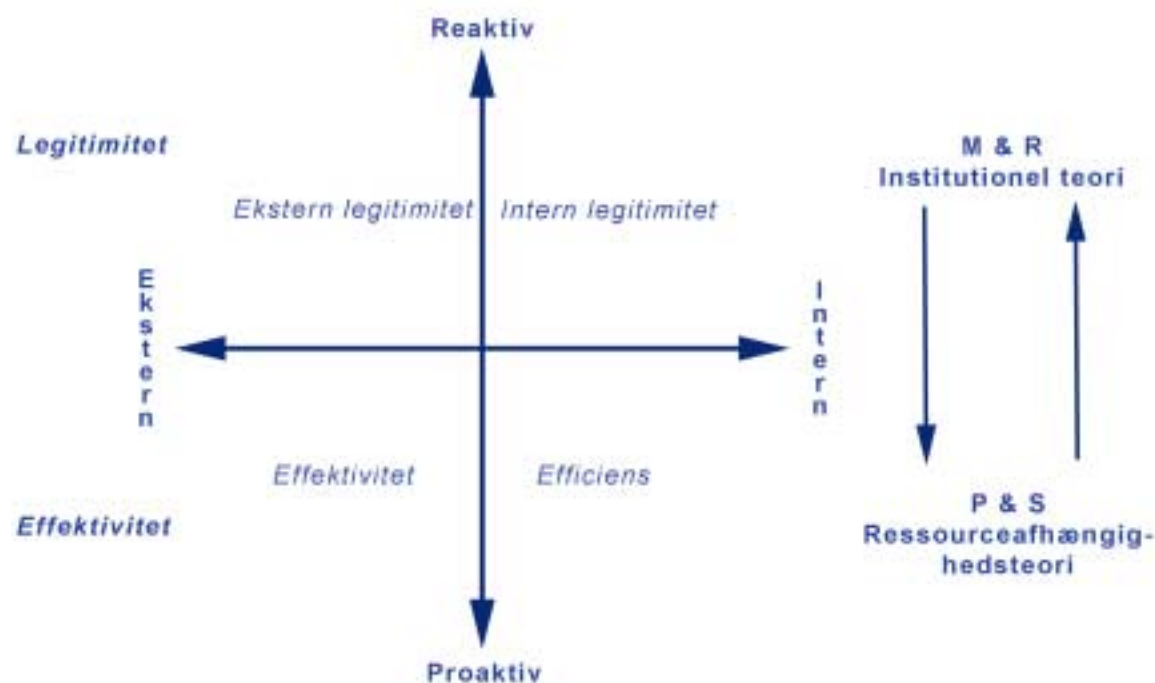
Efficiens er altså den del af effektivitetsbegrebet der kommer i tale, når en organisation iagttager sig selv, for at vurdere hvordan den klarer sig. I forbindelse med efficiens er det ikke spørgsmål hvad der bliver gjort og hvad man burde gøre, der er interessant. Det der kommer til at stå i centrum, er spørgsmålet om hvor godt de opgaver/aktiviteter der foregår i organisationen, rent faktisk bliver udført. Efficiens er på samme tid ikke værdiladet. Det vil sige, at der f.eks. ikke tages hensyn til, hvad det er, der bliver produceret. Desuden sker der heller ikke, som i forbindelse med effektivitet, en vurdering af, hvilke kriterier forskellige grupper lægger til grund for evaluering af resultaterne. Der er udelukkende tale om en vurdering af output i forhold til hidtidige resultater. I den forbindelse er det nødvendigt at gøre opmærksom på den klassiske antagelse indenfor økonomien om, at mere er bedre.

Denne helt grundlæggende antagelse ligger til grund for, at man kan forstå begrebet efficiens. Det ligger altså helt naturligt og implicit i begrebet, at det er godt. Forstået på den måde, at en større udnyttelse og derved et større output ved det samme input, er at foretrække. Derfor bliver den måde hvorpå efficiens måles defineret til at være ”...the ratio af resources utilized to output produced” (Pfeffer & Salancik, 1978:11). Fordi efficiens kun behandler organisationens evne til at udføre deres aktiviteter bedre end den gør på nuværende tidspunkt, bliver det som ellers kunne opfattes som værende et eksternt pres, internt oversat til et ønske om bedre ressourceudnyttelse.

2.9 Samspil mellem effektivitet og legitimitet

Sammenhængen mellem effektivitet og legitimitet er væsentlig i den institutionelle analyse. Som det fremgår af modellen ovenfor, spiller både effektivitet og legitimitet en rolle for organisationen; det er ikke nok, at den alene fremstår som enten effektiv eller legitim, den skal være både effektiv og legitim. I den sammenhæng gælder det om dels at finde de mest effektive midler til at opnå sine mål og samtidigt vurdere, hvilke ”mål og midler der opfattes som legitime i omgivelserne” (Nygaard, red: 177). At organisationen fremstår som legitim, betyder at dens handlinger opfattes som værende gyldige og socialt acceptable eller anerkendte (ibid.).

Som det fremgik af den forrige gennemgang af effektivitetsbegrebet foretages der en sondring mellem intern og ekstern. Da effektivitet og legitimitet er så tæt forbundne som vi lige har behandlet synes det nærliggende at behandle begge begreberne i kraft af denne sondring. Til trods for begrebernes meget tætte forhold synes det muligt at foretage en sondring hvor det bliver muligt at observere dem hver for sig. Denne sondring foretages mellem på den ene siden, at organisationen selv aktivt forsøger at påvirke omverdenen, og på den anden side hvor den reagerer på omverdenens handlinger. Derfor introduceres følgende model:



Figur 3

Modellen introducerer to dikotomier, dels proaktiv overfor reaktiv, dels et internt perspektiv

overfor et eksternt perspektiv. Proaktiv antyder, at organisationen aktivt forsøger at være på forkant med udviklingen. Reaktiv antyder, at organisationen reagerer på eller tilpasser sig omgivelserne, som følge af enten et internt eller eksternt pres. Begrebsparret intern i forhold til eksternt indikere, at organisationen må forholde sig strategisk dels til interne organisatoriske forhold, dels til det eksterne omgivende miljø.

Idet vi placerer dikotomierne på den horisontale henholdsvis vertikale akse i et koordinatsystem, får vi selvsagt fire felter. Disse fire felter er blevet til på baggrund af det valgte teoriapparatet omkring effektivitet og legitimitet, og vil komme til at tjene som styrende kategorier gennem analysen.

2.10 Feltstudiemetodik

Dette afsnit indeholder dels nogle generelle betragtninger vedrørende gennemførelsen af et interview i forbindelse med et videnskabeligt projekt. Specifikt redegøre vi for særlige problemer vedrørende interviewet i forbindelse med diskursanalysen. I umiddelbar forlængelse af disse betragtninger, foreligger en redegørelse for disse konkrete problemstillinger og overvejelser, som vi i de faktisk gennemførte interviews er stødt på.

I vores bestræbelser på at nå til klarhed omkring begrebet e-læring, har vi benyttet både ”naturligt” forekommende materiale dvs. bøger, tekster, hjemmesider m.m. (Dyrberg et al: 127) samt materiale opnået gennem undersøgelser foretaget i og omkring det rum, hvor e-læring på CBS italesættes. Vores undersøgelser bygger hovedsageligt på interview, samt observationer på CBS LL og CBS som helhed.

Som nævnt består en stor del af diskursanalysen i at bestemme regulariteter i den samlede mængde af udsagn. Disse udsagn har vi søgt i forskelligt publiceret materiale i og omkring Højskolen. Materialet vi har benyttet er rapporter udfærdiget af CBS Learning Lab, Højskolens tidsskrift Kræmmerhuset, samt papers og rapporter i øvrigt.

Det naturligt forekommende materiale er alt sammen materiale og dokumenter, der er blevet til uafhængigt af vores projekt og dermed kan være med til at give et billede af diskursen uden vores påvirkning. Det kan imidlertid være svært at udfærdige en diskursanalyse, uden at spørge direkte ind til den. Det har vi gjort i kraft af personlige interviews samt observationer,

hvilket nødvendigvis vil være påvirket af os.

2.10.1 Interview

Der eksisterer ikke nogen specifik diskursanalytisk interviewteknik, der skal følges, når man indsamler data til sin diskursanalyse (Dyrberg et al: 330). Ligeledes er der heller ingen given forskel i den praktiske udførelse af det enkelte interview, idet den diskursanalytiske vinkel først lægges i bearbejdelsen af de indsamlede resultater. Selvom der ikke er en speciel teknik i forbindelse med diskursanalyser, er der selvfølgelig stadig forskel på, hvor godt de enkelte undersøgelsesmetoder komplementerer den diskursive indgangsvinkel. Herunder er gruppeinterview og fokusgrupper særdeles egnede til en diskursanalyse, idet gruppeprocesser spiller en central rolle for dynamikken i sociale interaktioner (Livingstone & Lunt: 79-98). I vort tilfælde har vi gennemført interviewene et for et, til gengæld har det enkelte interview været præget af en relativ fri interaktion - interviewene blev gennemført mellem en interviewer og informant, men de(n) i gruppen der *ikke* fungerede som interviewer, har alligevel stillet opfølgende og afklarende spørgsmål undervejs i samtalen.

Med hensyn til antallet af interview, er flere ikke nødvendigvis bedre end færre, når man laver en diskursanalyse. Grunden hertil skal søges i det forhold, at man som diskursanalytiker er interesseret i sprogbrug og relationer frem for personer og grupper, og disse relationer og mønstre kan nemt anskueliggøres og fastholdes af kvantitativt få informanter. Et større antal informanter kan sagtens besværliggøre og forlænge processen, uden nødvendigvis at berige resultatet. Udvalgelsen af informanter kan dog have betydning for det endelige resultat (Jørgensen & Phillips: 127), hvilket vi har holdt os for øje.

2.10.2 Udvalgelse af informanter

Formålet med at udvælge en gruppe informanter, er at vi herved har fået mulighed for at udtale os om totalpopulationen, ved hjælp af en delpopulation. Dette kaldes indenfor undersøgelsesteorien ”inferens”. Fordelen ved at benytte sig af dette er, at det både er omkostnings- og tidsbesparende at benytte sig af ”inferens”. (Andersen, 1997)

I udgangspunktet var vi interesseret i at tale med dels CBS LL, dels den administrative ledelse af Højskolen. Som omtalt i ”Diskursanalysen som værktøj” er valget af informanter begrundet i både kildematerialets henvisninger og i overvejselsen om, at den enkelte informant skulle have taget stilling til e-læring og skulle have været en del af processen omkring e-læring og

indførelsen heraf på CBS. Informanternes forskellige fokus områder var selvsagt præget af deres rolle på CBS. Informanterne dækkede et spektrum spændene fra pædagogisk konsulent og teknisk konsulent til det overordnede ansvar for indførelsen af e-læring og det faglige niveau på CBS.

2.10.3 Interviewguide

En interviewguide fungerer som en rettesnor for et interview, men vil ofte være formuleret så løst, at interviewet stadig er åbent nok til at den person, der bliver interviewet, fremsætte nye begreber, som interviewguiden ikke dækker. Graden af dette afhænger af, om man benytter strukturerede, semi- eller ustrukturerede interview. En fordel ved at interviewe frem for blot at lade den interviewede udfylde et spørgeskema er, at der registreres stimulidata. Stimulidata er data, hvor respondenterne er udsat for en påvirkning fra undersøgerens side, f.eks. vil et spørgsmål under et interview og i et spørgeskema kunne betragtes som stimuli, der får respondenterne til at reagere eller svare.

To andre faktorer der har indvirkning på spørgesituationen, er graden af struktur og standardisering. Strukturingsgraden dækker over, hvor meget emnerne er udvalgt på forhånd, og den rækkefølge spørgsmålene bliver stillet i. Standardiseringen dækker over, om respondenterne bliver stillet de samme spørgsmål i samme rækkefølge, under de samme betingelser.

I diskursanalytisk sammenhæng er det mest almindeligt at benytte semi- eller ustrukturerede interview til dataindsamling frem for spørgeskemaer eller strukturerede interview. På den måde får informanten mulighed for at udtrykke sig mere frit og dybdegående, hvilket igen giver interviewerens mulighed for at komme tættere på de diskursive mønstre, som han ønsker at analysere. I det ustrukturerede interview lader man informanten styre situationen, mens man i det semi-strukturerede interview støtter sig til en interviewguide, for at sikre sig at givne emner dækkes, dog ikke nødvendigvis i samme rækkefølge og formulering til de enkelte interview. Dette lægger op til ledende spørgsmål, som af en del forskere betragtes som et problem, dog ikke inden for diskursanalysen, hvor det betragtes som en del af den naturlige interaktion i interviewet.

Hvor den positivistiske epistemologi, der benyttes i meningsmålingsforskning, skaber klare og konsistente svar, der er let kvantificerbare gennem strukturerede interview eller

spørgeskemaer, betragter vi det kvalitative interview som en social interaktion mellem interviewer og informant, hvor begge parter er med til at forme interviewet (Jørgensen & Phillips: 127).

2.10.3.1 Motivationen bag de stillede spørgsmål

I det følgende uddybes baggrunden for en række af de spørgsmål, som blev stillet til de informanter, med hvem vi gennemførte mundtlige samtaler. Spørgsmålene blev i formuleret med udgangspunkt i:

- teori (bl.a. institutionel teori, ressourceafhængighedsteori)
- historiske udsagn som de var blevet fremsat i skriftligt materiale (CBS o.a.)
- samt opgavens konditionering (legitimitet og effektivitet)

Vi har i den forbindelse fundet det relevant at dokumentere denne sammenhæng (bilag 2), da den efter vores mening er en integreret del af diskursanalysen. Idet vi også redegør for hvad baggrunden for spørgsmålet i store træk har været, opnår vi en række forskningsmæssige fordele, bl.a.:

- umiddelbar (ifm. interviewet) og senere (ifm. diskursanalysen) overblik over hvorfor vi spurgte som gjorde, herunder altså en begrundelse for selve spørgsmålet
- dokumentation for den empiriske viden, vi havde på tidspunktet for udarbejdelsen af spørgeguiden
- dokumentation af diskursformationen, sådan som vi på baggrund af skriftlige udsagn nogenlunde så den *forud* for det empiriske feltarbejde.

2.10.4 Udførelsen af interview

Selve udførelsen af interviewene blev udført med en høj grad af struktur, men med begrænset standardiseringsgrad. Det vil sige, at vi holdt fast i emnerne omkring vores spørgsmål, men de blev stillet i den rækkefølge det faldt naturligt i forhold til samtalen. Da vi interviewede vores respondenter, lagde vi stor vægt på, at vi ikke brugte ord, som lå for tæt op af vores problemstilling, da vi ønskede at informanten talte så frit som muligt. Vi har i interviewene benyttet os af tolkningsniveauet: ”tolkning af den udforskedes selvforståelse” (Andersen: 244). Vi forsøgte bevidst at udelade brugen ordene effektivitet og legitimitet, da vi mener, at de kan operationaliseres forskelligt fra person til person. Da det er de to begreber, vi ville undersøge, fandt vi det endvidere ”søgt” at spørge direkte ind til dem. I stedet stillede vi

spørgsmål af en sådan en karakter, så vi kunne forvente at respondenterne af sig selv, vil bevæge sig ind på det ønskede område.

Eksempelvis stillede vi ikke spørgsmålet ”*Kan e-læring være legitimitetsskabende for CBS?*” Vi valgte i stedet en mere indirekte fremgangsmåde, der gav os mulighed for at analysere på det givne svar. ”*Hvordan kan CBS anvende e-læring i konkurrencen med andre læreanstalter, nationale såvel som internationale?*”. Denne vej er det informant selv der svarer frit. Samtidig tilpassede vi vores spørgsmål hen ad vejen, hvor vi vurderede, at visse formuleringer kunne opfattes værdiladede eller ikke spurgt ind, til lige netop det vi ønskede.

2.10.5 Transskriberingen

Der findes ikke nogen standardform eller regler for, hvorledes transskriptionen af et kvalitativt interview skal udføres. Man bliver dog nødt til at foretage nogle valg omkring transskriberingen i forhold til ens analysemetode (Kvale: 171). Det var vort ønske, at transskriptionen blev udført ordret, således at vi efterfølgende havde mulighed for at se de ordrette udsagn og efterfølgende bearbejde dem, herunder bl.a. lave (kryds)sammenligninger mellem de enkelte interviews. Samtlige interviews blev optaget og renskrevet for at lette den videre analyse på vej.

2.10.6 Kvaliteten af dataindsamlingen

Når vi skal se på kvaliteten af de data, vi har indsamlet, er det i forhold til reliabiliteten og validiteten. Hvor reliabiliteten er et udtryk for pålideligheden i forhold til indsamlingsmetoden, er validiteten mere et udtryk for sandheden i de opnåede udsagn (Kvale: 220). Ser vi overordnet på de data, vi har indsamlet, er meget af det udfærdiget af CBS LL. Laboratoriet må have en naturlig interesse i, hvordan e-læring bliver talt frem på Højskolen, både i form af de artikler de skriver i kræmmerhuset, memoer der udsendes og i forbindelse med et interview om emnet. Det er klart at et forhold som dette påvirker validiteten af det materiale, der kommer fra den kant. Eftersom vi også har både mundtlige og skriftlige udsagn fra andre kilder, der ikke har en direkte stake i indførelsen af e-læring på CBS, mener vi at kunne konstatere, at validiteten i det indsamlede materiale er tilstrækkelig.

2.10.7 Behandling af dataresultater

Der er ingen klar procedure for, hvorledes de data man har indsamlet til diskursanalysen skal behandles. Som udgangspunkt har vi set efter regulariteter i udsagnene i det indsamlede

materiale. Vi har ikke skelnet mellem de udsagn, vi finder i dels interviewmaterialet, dels det naturligt forekommende materiale, da der ifølge diskursanalyseteorien ikke skal skelnes mellem udsagn. Som nævnt startede vi med at indsamle alt det naturligt forekommende materiale. Dette var med til, at begrunde de spørgsmål vi efterfølgende stillede i vores interviews - som et forsøg på at spørge direkte ind til diskursen.

Selve behandlingen af materialet foregik eklektisk via ad hoc-metoder (Kvale: 201), hvilket vil sige, at vi har benyttet forskellige teknikker og metoder til at skabe mening i i analysen. Som udgangspunkt læste vi al vores materiale igennem og skabte os et overblik. Herefter gik vi materialet igennem med en "tættekam", og for at uddrage de udsagn, der i henhold til vores konditionering kunne betragtes som omhandlende enten legitimitet eller effektivitet.

Den videre færd kunne herefter udfærdiges på flere måde, da teorien ikke lægger op til entydig analysefremgangsmåde. Med udgangspunkt i Steinar Kvaless tabularisering af kvalitative interviews (ibid.: 189) har vi placeret de respektive udsagn i en stor tabel der var med til at skabe overblik og anskueliggøre en kategorisering inden for de to primære diskursive felter, som konditioneringen gav anledning til.

3 ANALYSE

3.1 *Hvordan defineres e-læring på CBS*

E-læring kan og bliver på Højskolen defineret på utallige måder, og den mest simple, umiddelbare og til dels mindst sigende definition er måske ”elektronisk læring”. I princippet kan e-læring være alt fra brug af elektronisk kommunikation vha. e-post mellem institut/lærer og studerende, til avanceret brug af f.eks. simulering i forbindelse med piloters træning og virtuelle læringsmiljøer, hvor der foreligger en meget sammensat brug af multimedier, interaktion mellem hhv. computer, studerende, og mellem studerende og underviser(e). Det antages, at ”virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag [...] mest radikalt tilbyder nye måder at organisere og tilrettelægge [...] læring på” (Dirckinck-Holmfeld et al: 128). I den modsatte ende har vi som nævnt anvendelsen af e-post kommunikation eller hvis man betragter udviklingen historisk, simple stimuli-respons øvelser vha. computer. Imellem disse yderpunkter har man naturligvis alle mulige blandingsformer, hvor IKT, Informations- og Kommunikationsteknologi, på forskellige niveauer inddrages i undervisningen... Men hvordan definerer man e-læring på CBS og i hvilken grad ligner henholdsvis adskiller Højskolen sig fra forskningen?

For at klargøre, hvordan centrale aktører på CBS opfatter og definerer ”e-læring”, har vi forsøgt at analysere en række fremtrædelsesformer. I det følgende belyses, hvilke positioner man forsøger at indtage. Vi ser på begrebet i en historisk sammenhæng og holder de enkelte udsagn op imod den nyeste forskning på dansk grund, idet vi inddrager konklusionerne fra et af Learning Lab Danmark nedsat forskningskonsortium for Læring i Arbejdslivet. Konsortiets arbejde har udmøntet sig i en bog, hvor af to af bogens otte artikler er om e-læring, og den ene af disse omhandler konkrete e-læringssystemer med afsæt i projektpædagogikken. Bogen er redigeret af Knud Illeris, og artiklen som vi refererer til er forfattet af bl.a. Lone Dirckinck-Holmfeld. Hun er en af hovedkræfterne bag den første masteruddannelse i Danmark om IKT og Læring, og det er dels erfaringerne med dette miljø, dels erfaringerne med bachelor- og kandidatuddannelsen i humanistisk datalogi på Aalborg Universitet som er baggrund for denne del af projektet. Uddannelsen i IKT og Læring er ”tilrettelagt som læring med fire to-dages seminarer pr. år”, mens den anden uddannelse er en ”traditionel fuldtidsuddannelse, hvor de fleste uddannelsesaktiviteter foregår på universitetet suppleret med web-baserede aktiviteter” (Dirckinck-Holmfeld: 124). Da det er de samme forhold, der gør sig gældende på

CBS's uddannelser, finder vi, at projektets konklusioner meget godt indgår som baggrund for analysens empiriske udsagn.

Vi har valgt at indlede diskursanalysen her, fordi vi på den måde får en række interessante udsagn bragt i spil, og samtidigt formidler, hvad e-læring er på Højskolen. Det er i den forbindelse væsentlig at gentage, at vi i diskursanalysen har koncentreret os om de udsagn indsamlet på CBS.

CBS LL underviser i og udvikler e-læring på CBS, og derfor har Learning Lab naturligt en særlig rolle i hvordan begrebet e-læring bliver opfattet og italesat på Højskolen. På Laboratoriets egen hjemmeside finder man følgende definition:

*"E-learning er en bred betegnelse for kurser eller uddannelser, hvor der anvendes internet, intranet, cd-rom eller andre former for informations- og kommunikationsteknologi (IKT)."*¹

Ovenstående definition og udsagn som "e-Læring er undervisning og læring der finder sted ved brug af IKT" (R1) er så brede, at de reelt ikke er betegnende for, hvordan Højskolen praktiserer e-læring, men det er omvendt klart, at det ikke er så ligetil at formulere, hvad begrebet dækker over.

I teorien opfatter man også e-læring på utallige måder, og den mest simple, umiddelbare og til dels mindst sigende definition er måske "elektronisk læring". I princippet kan e-læring være alt fra brug af elektronisk kommunikation vha. e-post mellem institut/lærer og studerende, til avanceret brug af fx simulering i forbindelse med piloters træning og virtuelle læringsmiljøer hvor der foreligger en meget sammensat brug af multimedier, interaktion mellem hhv. computer, studerende, og mellem studerende og underviser(e). Vi antyder hermed, at der kan være tale om et kontinuum, at e-læring kan opfattes på mange måder, og at de forskellige traditioner er overlappende. I diskursen fandt vi da også flere eksempler herpå. Historisk peger forskningen på "forskellige traditioner", kort fortalt kan e-læring placeres i en kronologisk udvikling fra 1960'erne og frem til i dag:

- 60'erne: CBT, Computer baseret træning (programmeret træning, traditionen fra

¹ <http://www.ll.cbs.dk/elearning.asp>

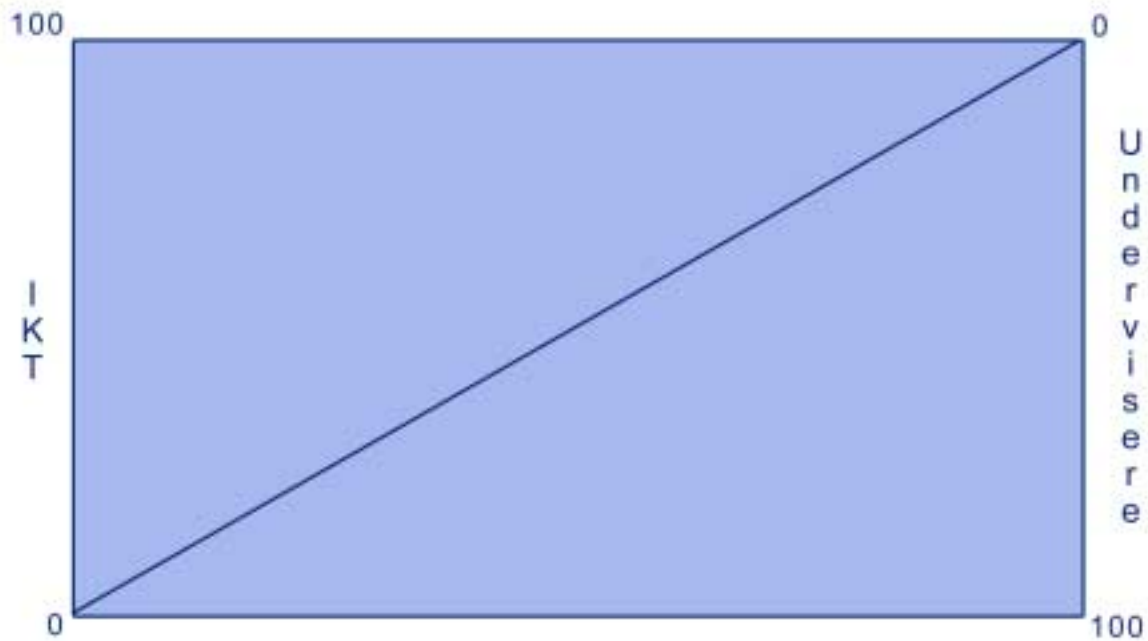
Skinner - stimuli-respons)

- 70'erne: Intelligente tutoring systemer (en videreudvikling af CBT, hvor systemet udvides med forskellige brugerprofiler)
- 80'erne: Mikroverdener (baseret på konstruktivistiske læringsprincipper, cf. Bruner/Piaget)
- 90'erne: CSCL, Computer-Supported Collaborative Learning (mikroverdener, med større vægt på interaktion)
- 00'erne: Virtuelle læringsmiljøer (idem, med øget vægt på handlingsviden og eksplicit viden, herunder tanker om læring i praksisfællesskaber, cf. Wenger)

Kilde: Dirckinck-Holmfeld et. al: 127f

Disse udviklingstrin benævnes også "generationer", og det er netop antagelsen, at alle former fortsat forekommer, og fortsat undergår en videreudvikling, teknologisk såvel som pædagogisk (Dirckinck-Holmfeld et. al: 127f). Det burde være evident, at CBT fortsat videreudvikles, ser man på den kommercielle produktion af e-læringsapplikationer, så er den altovervejende baseret på CBT, det vil konkret sige træning eller simulering uden menneskelig intervention. Tænker man over det, er det nærliggende, at man på en uddannelsesinstitution vil tage afstand fra CBT, ultimativt måtte en udbredt anvendelse af CBT - alt andet lige - resultere i færre ansatte.

Omvendt er de virtuelle læringsmiljøer, hvor udgangspunktet er den problemorienterede projektpædagogik, deltagerstyring, fælles projektarbejde, tværfaglighed og aktionslæring meget mere lig de arbejdsformer, som i vid udstrækning finder sted på de fysiske læreanstalter (Dirckinck-Holmfeld et al: 129). Det antages, at "virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag [...] mest radikalt tilbyder nye måder at organisere og tilrettelægge [...] læring på" (ibid: 128). Set i den optik, synes mange af de efterfølgende udsagn at indgå i en større diskurs om netbaseret og -understøttet undervisning - begreber som de fleste informanter på CBS har bragt i spil. Uden at foregribe en diskussion som vi ønsker at tage andetsteds, er det også oplagt, at CSCL og virtuelle læringsmiljøer er det udgangspunkt eller snarere slutpunkt, hvorpå Højskolens generelle pædagogiske principper kan applikeres.



Figur 4

Vi introducere her en simpel illustration, som vi senere uddyber med de observationer som diskursanalysen afdækker. Ovennævnte figur illustrere en simpel sammenhæng mellem anvendelsen af IKT i forhold til en traditionel undervisningssituation baseret udelukkende på tilstedeværelsesundervisning. I den ekstrem har vi en 100% IKT baseret undervisningssituation, f.eks. CBT, i den anden ekstrem har vi en 100 % lærerstyret undervisningssituation uden inddragelse af IT i nogen som helst form. Der imellem findes en række mellemformer, som vi indtil videre undlader at tage stilling til.

3.1.1 Udvikling over tid

Analysen dokumenterer hvordan man på CBS opfatter e-læring, som noget der har udviklet sig over tid, og hvordan man på Højskolen indskriver sig i en bestemt tradition eller generation af e-læring.

”Jeg opfatter e-learning som hvad som helst, der overhovedet foregår på nettet, som har med formidling at gøre, altså det kan være formidling af administrative ting og sager, som måske ligger længst væk fra læring, over plancheformidlinger, dialog, distribution af forelæsninger osv., osv., det kan være alt muligt, og problemet er så, kan man godt sige, at det der læringsbegreb bliver noget udvandet.” R3

”Det er lige som fra den ene yderlighed til den anden yderlighed, det kan man sige, det er en læring hvor man flytter sig fra et fysisk rum med deltagere med coach med en

instruktør eller noget tilsvarende, over i et læringsrum, og det er typisk det man oplever, når man bruger SiteScape.” R6

Enkelte informanter kunne især ret præcist redegøre for en række positioner, og lagde i den forbindelse ud med en reference til ”helt gamle dage” hvor man kunne ”forestille sig et brev kursus, man sendte et program ud, og så kunne man læse det igennem”. I forhold til ovennævnte historiske udvikling, må brevkurset dømmes ude, det må imidlertid understreges, at flere inddrager brevkurset som et yderpunkt i ”*et meget bredt spektrum af forskellige læringssituationer*”. En anden position som går igen flere steder, opfatter e-læring som distribution. Eftersom teknologien i form af computere og Internet er integreret i vores hverdag, vil de fleste nok omfatte e-post, udveksling af noter samt administrative informationer som en naturlig del af den almindelige undervisning. Selv om det efter sigende er en ret udbredt misforståelse blandt skolens VIP’ere², at e-læring skal bruges til distribution af plancher og administrative meddelelser, falder denne del af skolens hverdag udenfor begrebet ’e-læring’. Det er efter sigende en selvfølge inden for de fleste undervisningsområder, og fremfor e-læring er der snarere tale om e-facilitation:

”Ja, ja, det bruger vi jo på alle studier, det skulle være standard, at vi brugte det, så man ikke behøvede at bruge så meget krudt på at kopiere og sende ud med posten [...] men det vil jeg ikke kalde e-learning, det er mere en e-facilitation i virkeligheden.” R6

Går man til mellemfaserne, så nævner man her brugen af (streaming) video, hvor man simpelt distribuerer f.eks. en undervisningssituation, en undervisningsvideo, eller et andet stof, og kombinerer dette med muligheden for på skærmen at vise og forklare, ved hjælp af lyd og tale, ”hvordan tingene foregår, samtidig med at man kan læse på skærmen”, lidt som en ”selvstudie situation”. Så vidt vi forstår vore informanter, er det til dels graden af lukkethed i problemstillingen eller graden af foruddefineret eller programmeret interaktivitet, der afgør hvor i spektret en given e-læringssituation befinder sig.

Det understreges, at det *ikke* er ovennævnte former for e-læring, som højskolen beskæftiger sig med. Udviklingen af CBT er efter sigende en opgave for et forlag og ikke for en undervisningsinstitution. CBT er blot en måde at formidle et fagligt stof på. I rækken af ”mellemløser” nærmer vi os en form der består i at man som studerende er i dialog med læreren men ikke med medstuderende, en form for individuel vejledning, som kunne

² Videnskabeligt personale

anvendes primært i situationer, hvor man er ”online i realtime”, hvor undervisningen baseres på at studerende og lærer kobler sig på et fælles chatforum.

Efterhånden har vi beskrevet hele spektret som det er blevet os forelagt, tilbage er blot den anden yderlighed, en position som på CBS ofte betegnes ”high end” (R6, Kræmmerhuset 05.06.02, Computerworld). Her er vi jo klart fremme ved de anerkendte former, CSCL og virtuelle læringsmiljøer. Formen kræver, at flere studerende samarbejder og at en lærer eller coach indgår i dialogen på nettet, det er med andre ord klart, at high end kræver menneskelig intervention i form af Højskolens stab af undervisere. Kort sagt er det den form, som Højskolen efterstræber, idet man forestiller sig, at det vil ”accelerere læringen”. Det forudsættes at læringen er problemorienteret, hvilket vil sige,

”at det ikke er et stof man skal lære, men man lærer i virkeligheden i arbejdsprocessen, ved at prøve at formulere problemer, selv prøve at diskutere sig frem til løsninger; prøver forskellige løsnings metodikker, se erfaringerne med dem og få feedback fra andre, så lærer man i processen, meget tæt på det, man kunne kalde action learning, bare i et virtuelt rum.” R6

Således kan vi på baggrund af diskursformationen konkludere, at man på Højskolen direkte fraskriver sig en tradition som er kendetegnet ved CBT og de mere distributionsprægede e-læringsystemer. Efter sigende findes mange forskellige systemer, hvor den teknologiske platform understøtter dialogen, hvor vægten er på det interaktive og forhandlende aspekt, og hvor de studerende bruger ”læringsmiljøet til at tilegne sig teorier og metoder. Således kan de studerende ”reflektere over deres arbejde og gentænke dette i lyset af de nye teorier og metoder” (Dirckinck-Holmfeld et al: 129), en e-læringsingstradition, hvor vægten lægges på, at viden ikke er noget man kan overføre, men noget som ”skabes af den enkelte gennem interaktion og forhandling med omgivelserne” (ibid: 127).

3.1.2 Fremtrædelsesform

Sådan er idealet, men af diskursen fremgik det, at man ikke på alle uddannelser er nået lige langt - hvis vi betragter de virtuelle miljøer som et foreløbigt, ultimativt stade. I praksis finder vi tegn på forskellige blandingsformer, hvor nettet inddrages i varierende former, til formidling/distribution af plancher og undervisningsmaterialer og begrænset interaktion. Det er i den sammenhæng klart, at den reelle praksis har været udgangspunkt for en række udsagn, her til sidst vil vi gerne illustrere hvordan den del af diskursen udspiller sig. Som det fremgår, kan den ikke umiddelbart indskrives i den historiske udvikling, det er her snarere et

spørgsmål om, at informanterne forholder sig til graden af implementeringen af SiteScape. Alligevel er udsagnene relevante, idet de som sagt afspejler diskursen som den tager sig ud i hverdagen, hvor e-læring er noget med at anvende informations- og kommunikationsteknologien (IKT) som støtte for eller base for undervisningen og læringsprocesserne:

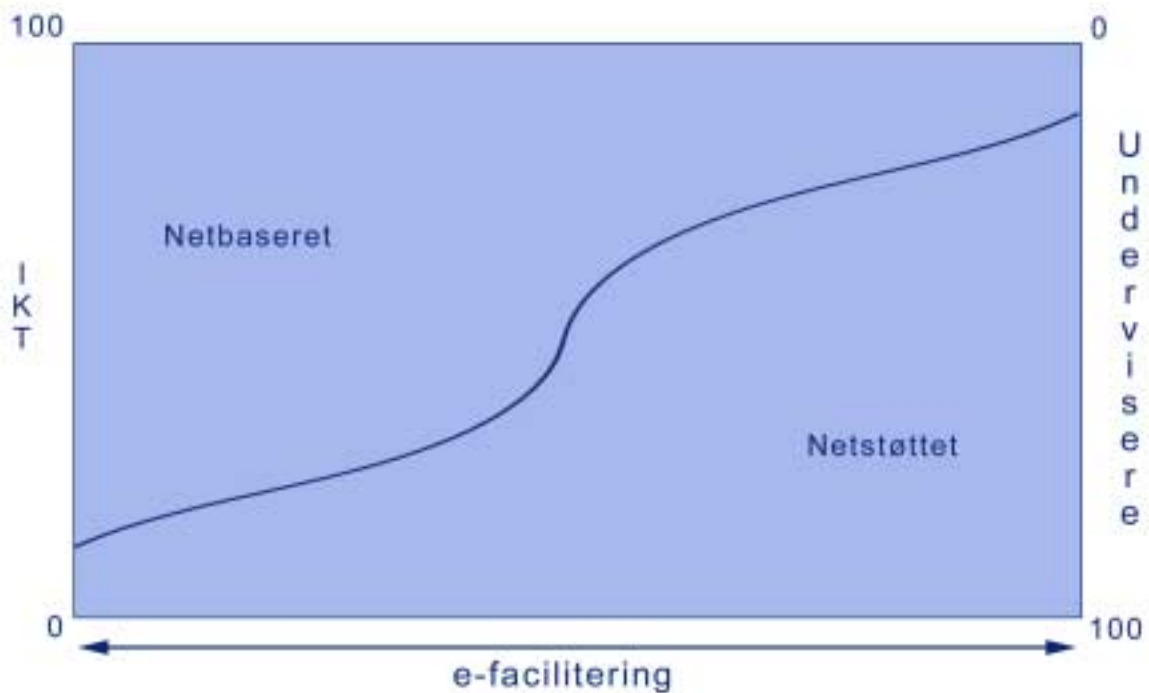
” [...] hvis det er netbaseret så er det som regel 100% virtuelt og netstøttet, så er det en kombination” R2

”Så koblingen af teknologi og det vi altid har kendt, nogle mennesker der mødes og taler om noget de har læst eller nogle opgaver, de er i gang med osv., det er netstøttet undervisning. Informationsstøttet undervisning, det er sådan bredt betegnet e-læring.” R1

”netstøttet undervisning hvor man siger [...] læringsprocessen består i at vi mødes, snakker sammen udveksler meninger i det fysiske møde men vi inddrager Internettet som et værktøj [...] i den net baseret undervisning der skubber vi dialogen fra det fysiske møde og over på nettet” R3

Vi ser af denne diskurs, som de fleste faktisk taler sig ind, at e-læring begrebet i praksis opfattes dualistisk: enten er der tale om 'netbaseret' eller 'netstøttet'. Med den netstøttede undervisning forstås altså den traditionelle undervisning med fysisk fremmøde suppleret og understøttet af et virtuelt "klasseværelse" hvor der kan foregå en udvidet form for vidensdeling gennem fora, opgavedeling m.m.

Den netbaserede undervisning er derimod undervisning uden fysisk fremmøde, dvs. at hele uddannelsen er virtuel og al kommunikation, læring, undervisning og vidensdeling foregår via Internettet, e-post og et virtuelt "klasseværelse" som beskrevet ovenfor. Et eksempel herpå er HD virtuel som CBS udbyder, hvor hele forløbet kan gennemføres stort set uden nogen form for fysisk fremmøde på skolen. De studerende mødes efter sigende blot ved semester start og til et eller to seminarer.



Figur 5

Som det nu fremgår af ovennævnte figur, har vi indlagt to positioner. Diskursanalysen dokumenterer at man på CBS trods en vis heterogenitet i definitionen af e-læring, alligevel finder belæg for at hævde, at der findes en relativ homogen og konsistent hbrug af begreberne netstøttet og netbaseret undervisning. På CBS forekommer der ingen tilfælde af rent IKT-baserede undervisningsforløb sted, ligesom rent lærebaserede forløb kun forekommer i ringe grad. Der vil imidlertid i langt de fleste tilfælde være tale om, at et fag eller en studieretning betjener sig e-post o.lign, af en enkelt informant benævnt e-facilitering. Som det fremgår af den seneste udgave af "Kræmmerhuset" finder vi belæg herfor:

"Mange af HHKs uddannelser benytter i dag nettet til distribution af undervisningsmaterialer, oftest i programmet SiteScape, og HHK kan være med på det meste af skalaen fra netstøttede til de rene netbaserede undervisningsformer"
(Kræmmerhuset juni 2002: 10)

Med dette citat slutter vi første del af diskursanalysen. Vi mener at hermed at have redegjort for hvordan man på CBS opfatter begrebet e-læring. Vi vender os nu mod anden del af analysen, hvor vi ser på hvordan denne italesættelse er kommet i stand.

3.2 Legitimitet

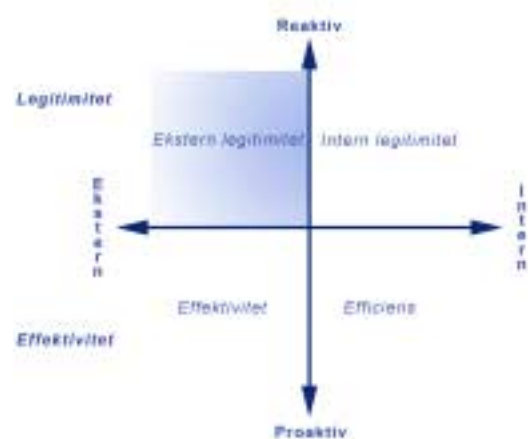
I vores analyse af e-læringsdiskursen på CBS, har vi som redegjort for under *Konditioneringen* valgt at se på forskellige afskygninger af institutionel legitimitet. Qua en systematisk gennemgang af det store indsamlede materiale (diskursen), har vi dannet vort diskursarkiv. Dette har vi redegjort for under *Behandling af dataresultater*. Institutionel teori er midlet, og målet er at undersøge de institutionelle mytedannelsers fremtrædelsesform, f.eks. *hvad* man dekobler omkring eller hvordan isomorfe processer har fundet sted. Vi vil med andre ord forsøge, med baggrund i den institutionelle teori, at frembringe et antal subjektpositioner, som alle på en eller anden måde indgår i et større begrebsnetværk, hvor ”e-læring” er det centrale objekt. Vi tager altså et udgangspunkt i institutionel teori, inddrager empirien (udsagn) og analyserer om der omkring italesættelsen af e-læring kan findes belæg for et særligt begrebsnetværk.

3.2.1 E-læringsmyten

Eksemplerne på institutionelle mytedannelser er tilsyneladende ofte forekommende. Diskursarkivet giver efter vores overbevisning anledning til at overveje, hvilken betydning mytedannelsen har. Det vender vi tilbage til, lad os i første omgang forsøge at dokumentere myternes fremtrædelsesform(er).

Der synes at være en række mytedannelser omkring fordelene ved e-læringen. Vi synes i den sammenhæng at kunne spore en vis bevægelse, enkelte informanter antyder, at de ikke længere er entydigt begejstrede for begrebet e-læring. Netop ”ikke længere”, idet de med andre ord tidligere - måske før IT-boblen bristede i efteråret 2000 - var det. Troen på - myten om - e-læring som et nyttigt og effektivitetsfremmende middel, syntes ikke intakt, men af diskursen synes vi alligevel, som allerede overfor antydet, at kunne spore en vis optimisme desangående:

”Men det er klart, det er et begreb, der er positivt ladet, sådan er det stadig, men det er ved at svinge nu, det er faktisk ved at svinge nu, når man siger e-læring nu, ÅH nej, siger de så, nu ikke igen [...] E-learning var noget godt og det var billigt og det kunne nå ud til en forfærdelig masse mennesker” R2



Et sådant udsagn finder vi, meget godt understreger, at e-læring fra at have været omfattet af positive energier, nu ikke længere opfattes entydigt positivt: Det *er* positivt ladet, men det er ved at svinge. Der synes at være en sund skepsis i forhold til e-læring; måske skyldes det, at det er uklart, hvad begrebet dækker over - at det kan (mis)bruges:

"vi er klar over, at det er et positivt ladet ord, men ellers dækker det alt muligt". R4

Myten om e-læring har også en anden dimension, og i den sammenhæng synes vi, det er interessant og næsten underholdende at redegøre for, hvordan reaktionerne på spørgsmålet om, hvilke konsekvenser det ville have, "hvis Højskolen fravalgte e-læring?" Spørgsmålet gav anledning til en del radikale reaktioner fra vores informanter, generelt fandt de, at spørgsmålet simpelthen ikke kunne stilles. Myten om e-læring var ganske enkelt så fast forankret, at informanterne ikke længere kunne forestille sig, at man kunne rulle udviklingen tilbage. E-læring blev i den forbindelse sammenlignet med overheadprojektoren, endog med tavlen, som den har hængt i alverdens klasselokaler sikkert i århundreder! Det var som om, at skolen fuldstændigt ville falde fra hinanden, at undervisningen slet ikke kunne gennemføres, hvis *ikke* man holdt fast i e-læring.

"Det er sku svært at sige ... Det ville jo være meget nærliggende at sige, at det ville være selvmord [...] der er ingen tvivl om, at set over en længere årrække, [ville det] være utopisk..." R4

"Det er et utopisk spørgsmål. Det ligger der slet heller ikke i kortene." R1

"Så jeg tror, det hele ville bryde sammen [...] det ville være helt sindsygt, hvis man ikke gjorde det." R5

I teorien er den institutionelle myte kendetegnet ved, at der blandt organisationens medlemmer er en udbredt forestilling om, at sådan og sådan er det. Når noget - e-læring - er blevet institutionaliseret som myte, er man allerede holdt op med at stille spørgsmålstejn ved det. Når alle tilskriver sig den samme myte, er den "sand". Vi kan næppe være i tvivl om, at ikke alle på CBS - hele Højskolen - mener, at e-læring simpelthen er alfa og omega, men indenfor Learning Lab's rammer, synes det at være tilfældet: Man er her holdt op med at stille spørgsmålstejn ved e-læring, e-læringsmyten er rationaliseret, e-læring er almengyldigt.

3.2.2 Mimetisk isomorfi

For at fremstå legitimt, vælger mange organisationer at handle mimetisk, det vil sige, de gør som andre lignende organisationer gør. Hvis Handelshøjskolen i Århus eller Københavns

Universitet indfører e-læring, så gør CBS det også. Nogenlunde samtidigt og med samme formål, samme model osv. I det aktuelle tilfælde er det efter sigende ikke specielt oplagt at sammenligne med nationale institutioner, dels fordi udviklingen overvejende kommer fra udlandet, dels fordi CBS efter eget udsagn er førende herhjemme. Godt nok afviste enkelte informanter, at CBS skulle ligge under for et pres, det fremgår af sammenhængen at der blev henvist til et institutionelt pres; f.eks. fra ministerielt hold.

3.2.2.1 Eksternt pres

Imidlertid dokumentere diskursanalysen en regularitet af udsagn der mere end antyder, at højskolen måtte ligge under for et udefrakommende pres. Et eksternt pres må af gode grunde have sin oprindelse i organisationens kontekst, og vi har belæg for at hævde, at i hvert fald et pres fra A. P. Møller om at oprette en netbaseret uddannelse har betydet, at højskolen har givet sig i kast med e-læring (R5). I den sammenhæng indgår konklusionerne af en redegørelse om fjernundervisning og brug af IT i undervisning, hvoraf det netop fremgår at baggrunden for at CBS påbegyndte udviklingen af e-læring tillægges et udefra kommende pres (Hjortkjær: 53).

"Altså jeg tror at det er vigtigere at få ejerskabet og selv være med til at definere – også nu hvor alle kigger på alle." R1

"Det er også en del af forklaringen, hvis alle andre bruger det her, så er vi også som internationalt orienteret universitet nødt til at være med, og lokomotiv, vi er selvfølgelig med, men der er jo andre der er med, så vi er ikke ene om det her, så på den måde er det ikke os, der driver den internationale udvikling inden for e-læring, det ville jo nok være en overdrivelse og sige det. Så alene af den grund, at det er en læringsform som andre benytter, er nok til vi også er med." R6

Som det fremgår af næste citat, søger Højskolen at indhente erfaringer fra udlandet:

"Man kunne godt sige at, i lang tid har vi jo sagt at, prøv at se alle de andre gør det i udlandet, hvis vi ikke gør det, så kommer vi bagud." R5

CBS vender snarere blikket udad, mod udlandet, hvor man forsøger at etablere og konstitudere et samarbejde laver man en række førende Europæiske Business Schools, universiteter og IBM. Samarbejdet har som formål at udvikle virtuelle efteruddannelses kurser til erhvervslivet.

3.2.2.2 Teknologiens ligheder

Man kunne også tale om isomorfi, hvis vi undersøgte selve teknologien, konkret SiteScape og de pædagogiske principper bag systemet. Som det fremgår andetsteds, finder man i dag tre grundlæggende systemer, undervisning-, kommunikations- og samarbejdssystemer (Dirckinck-Holmfeld et al: 127f), hvor SiteScape alt andet lige må siges at falde i kategorien kommunikations- eller konferencesystemer. Grundlæggende baserer de pædagogiske traditioner sig på samarbejde mellem studerende og mellem lærere og studerende, i en computermedieret, skreven dialog og så videre, herunder f.eks. princippet om ansvar for egen læring, og i den sammenhæng kunne man også tale om mimetiske processer, at CBS trods ønsket om en 'egen' pædagogik ("*Vi kører vores egen projekt pædagogik*" R2), trods alt i form ligner andre videregående uddannelsesinstitutioner herhjemme, f.eks. RUC, og i udlandet. Flere udlandske universiteter på linie med CBS at anvende systemer der i princippet ligner SiteScape, eller som i alle tilfælde er baseret på tilsvarende pædagogiske principper (Hjortkjær: 60). Problemstillingen behandles delvist i afsnittet om efficiens, og den pædagogiske vinkel er ikke genstand her.

3.2.3 Intraorganisatoriske problemstillinger

En organisation er typisk afhængig af omverdenen, for så vidt angår dens legitimitet. Det kan ofte være nødvendigt at afspejle en bestemt attitude i forhold til omverdenen, mens man indadtil viser et andet ansigt. Hvis der er in kongruens mellem det, man siger, man gør, og det man faktisk gør, er der reelt tale om en dekobling. Når vi i vores arbejde har undersøgt forskellige dimensioner omkring italesættelsen af e-læring på Højskolen, har vi i



arkivet identificeret så tilpas mange enslydende udsagn, at vi mener at kunne påpege en regularitet. Vi har i hele diskursen set flere tilløb til og eksempler på, at Learning Lab træder i karakter som officielt talerør for højskolen som helhed, hvilket i parentes bemærket er meget naturligt. Samtidig ser vi at Learning Lab, der som bekendt er en stabsorganisation, internt på Højskolen må legitimere sine handlinger dels over for ledelsen, dels overfor det videnskabelige personale. Vi bemærker i den forbindelse at informanterne overfor os udtrykker visionerne om et e-læringsideal, medens de nøgternt beskriver realiteterne i produktionsledet, hvor handlingerne ikke altid stemmer overens med det der italesættes, med

andre ord, der opstår en dekobling. Learning Lab siger ligefrem, at underviserne kan man ikke styre eller bestemme over, de gør som de vil. I dette afsnit illustrerer vi, hvordan organisationen reagerer internt i forhold til e-læring.

Et godt eksempel på en dekobling, taget fra diskursarkivet er følgende, hvor en informant taler om det politiske niveau som noget forskelligt fra vedkommendes dagligdag:

”der kommer min skepsis ind i forhold til det politiske niveau, jeg mener, der er vi meget præget også af en politisk virkelighed, hvor visse ting passer bedre ind i hvad man siger, end hvad man gør, jeg mener, det er ofte, der kan ofte være modsætninger i, hvad man siger, og hvad man gør.” R3

Mere tydeligt kan et empirisk eksempel på en dekobling vel næppe være.

3.2.3.1 Underviserne

Et problemkompleks vedrører som antydnet underviserne - altså dem som rent faktisk må praktisere e-læring, hvis det nogensinde skal blive til noget. Uden undervisernes opbakning, ingen e-læring - så let er det. Som stab har Learning Lab ingen beføjelser til at presse noget igennem, det ligger organisatorisk indbygget i stabsfunktionen praktiske virkelighed, som vi også fornemmer, at man er sig bevidst:

”Den måde vi vil gøre det på, der mener jeg kun, der er en vej. Det er frivillighed eller at man begynder at ændre på de incitamentsstrukturer eller ansættelsesstruktur” R3.

Learning Lab er naturligvis afhængig af omverdenen, i dette tilfælde fastansatte og eksternt tilknyttede adjunkter og lektorer - underviserne. Selv med en begrænset indsigt i Højskolen, synes det oplagt, at underviserne kan være svære at styre og måske nogen gange har tendens til ikke at bryde sig om for meget indblanding, holdninger som blev bekræftet i løbet af interviewrunden, et eksempel herpå kunne være følgende:

”Du overtaler ikke nogen lærere på en højere læreanstalt til at gå ind i noget, med mindre lærerne selv kan se, at der er behov for det her. Altså, de er vanvittigt gode til at lade være, og så sige, de gør noget og så gør det ikke alligevel, altså, de kan det der med ord, ikke?” R2

Som det fremgår italesættes underviserne nærmest som et problem i forbindelse med indføring af e-læring. Generelt opfattes de som konservative, og svære at overtale, og derfor må man nærmest forsøge at lokke dem til. I forbindelse med en ”e-learning konference” som Learning Lab på tidspunktet for interviewet endnu ikke havde afholdt, var man meget bevidst

om ordvalget. For at lokke lærerne ind i eksamensperioden, hvor de jo ellers kunne gå hjemme og slå græsset, har man fundet det nødvendigt, at modellere sandheden, ved at anvende et ordvalg som man mente ville tiltrække opmærksomhed. Konkret har nedenstående udsagn flere for diskursanalytikerens interessante aspekter, dels udsiger udsagnets sidste halvdel noget om dekoblinger, dels udsiger udsagnets første halvdel ganske meget om, hvilken værdi eller kraft man tillægger ordet e-learning. Myten om e-læring (som vi netop har belyst), lever og har godt tag i folk:

”Det gør vi også, det gør vi helt bevidst, derfor kalder vi ikke vores konference som konference i netstøttet undervisning, men vi kalder det e-learning konference fordi det tænder hos folk. Det er noget godt, så kan jeg altid modificere det når de først er kommet inden for døren. Så der håber vi så på at trække dem med ved lillefingeren, og så tager vi hele armen til sidst, det er det, der er idéen ikke [...] så går vi forhåbentlig ind og får ændret deres mentale billeder.” R2

CBS er som det fremgår af ovenstående citat og analysen i øvrigt, helt afhængige af, at lærerne kan overbevises om, at de også får noget ud af e-læring - andet end tekniske problemer med at koble sig på og ekstra (ubetalt) arbejde. Generelt er det efter sigende holdningen, at lærerne opfatter e-læring som noget besværligt. Det mentale billede hos dele af VIP’erne er i bedste fald at det handler om at få et teknologisk instrument, så man ikke behøver at kopiere materiale eller e-maile plancher til de studerende eller til instituttets sekretær (Hjortkjær: 78). I værste fald, at kompetencerne ikke rækker:

”Den virtuelle kompetence er ikke særlig godt spredt på Højskolen, der er fare for et digitalt ’divide’ ” (Kræmmerhuset, 05.06.02: 10)

Dekoblinger hvad angår lærerne forekommer på flere niveauer, et er for så vidt organisatorisk - eller institutionelt. Som bekendt er VIP’ernes karriere og for så vidt Højskolens renommé i vid udstrækning afhængig af antallet af forskningsmæssige publikationer, et forhold der naturligt nok betyder, at lærerne hellere end at undervise eller forsøge sig med nye pædagogiske principper, herunder altså at give sig i kast med e-læring, hellere vil forske i deres respektive fagområder. Og det gør de så, og igen ser vi eksempler på, at det medfører visse problemer for CBS.

Problemet kan illustreres og underbygges i flere forskellige udsagn. Der synes at være en regularitet i opfattelsen af, at lærerne gør et og Learning Lab siger noget andet. Et er, at Learning Lab for så vidt har tilegnet en privilegeret taleposition hvor fra man nærmest tager

patent på at definere e-læring, men det nytter ikke så meget, hvis man ikke har opbakning i organisationen som helhed. Skellet mellem undervisningen og det faglige indhold og de pædagogiske til dels politiske tiltag omkring e-læring synes man at være sig bevidst på Learning Lab:

”Så kan man tage den der klassiske holdning, der hedder, at det der begreb, det betyder ikke en skid, ’det er mig der forsker, det er mig, der underviser, det er mig der ved hvad de studerende skal have’. Så kan jeg godt bruge noget teknologi til at facilitere det, men hele den der politiske kontekst, den skal ikke komme og bestemme ’hvad jeg skal undervise i, og til dels hvordan jeg skal undervise. Hvis jeg får lyst, så bruger jeg det der medie’.” R1

Måske ligger Learning Lab internt under for myte-dannelser, sådan at forstå, at lærerne rent faktisk gerne vil diskutere nye tiltag og være med til at flytte fokus fra forskningen over på undervisningen. Omvendt kan det tænkes at lærerne har en konservativ indstilling, som betyder, at det er meget svært at ændre på det eksisterende. Endelig, som antydnet, kan det antydes at forskerne og underviserne mangler kompetencerne til at kunne ”fungere i et virtuelt læringsrum”. Det kan vi ikke med bestemthed udsige her. Vi har indtil videre blot kunne analysere på udsagn, og i diskursanalysen påvise problemets eksistens, hvilket vi i og for sig også i sig selv mener, er en interessant delkonklusion. Dekoblinger synes ofte forekommende, og de har som det fremgår af analysen at gøre med lærerstabens forhold til undervisning og pædagogik og Learning Labs forhold til lærerstaben (selv om ”konsulenterne” der også føler sig som eller er tidligere lærere).

3.2.4 Legitimitetsledelse

Som det fremgår i afsnittet *E-læringsmyten* opfattes det som værende tågesnak, en utopi, på linie med at hele Højskolen skulle begå kollektivt selvmord. Som sagt er vi ikke overbeviste om, at samtlige ansatte på Højskolen ville reagere som vores informanter entydigt og samstemmigt gjorde, hvilket rejser anledning til at spørge, om udviklingen i Learning Lab er synkron med resten af Højskolen? Da vi nu har fokus på legitimitet, kunne man i den sammenhæng stille spørgsmålet, om Laboratoriet står med et pragmatisk legitimitetsproblem.

Inddrager vi her Suchmanns definition af begrebet pragmatisk legitimitet, virker det som om, Learning Lab måske ikke helt har kontakt med det nærmeste publikum, det vil sige lærerne, det videnskabelige personale som i givet fald skulle gennemføre e-læringsaktiviteterne. Selv om e-læring ikke opfattes entydigt positivt, anvender Laboratoriet imidlertid begrebet

strategisk, idet man åbenbart går ud fra, at det er legitimitetsskabende, en dimension som giver anledning til at undersøge, hvordan en organisation opnår legitimitet.

Hvorvidt en given legitimitetsstrategi er succesfuld, er i høj grad et spørgsmål om kommunikation. Omverdenen, i det konkrete tilfælde den nære omverden, VIP'ere og TAP'ere³, tænker ikke nødvendigvis som Laboratoriet. Learning Lab er en del af et yderst institutionaliseret miljø, indenfor hvilket det kan være svært at komme igennem med nye tiltag. Institutionaliserede miljøer er kendetegnet ved, at der er relativt stor modstand imod forandringer. Når en organisation begiver sig ind på et nyt felt, hvor der kun er få eller ingen fortilfælde - som Højskolen, der nu ønsker at indføre e-læring - står man overfor udfordringen, hvordan vinder vi omgivelsernes accept, hvordan kan vi ansvarliggøre massive investeringer i et felt, hvor man endnu ikke kender udbyttet, eller hvor nytten i alle tilfælde endnu er ukendt? I tilfældet e-læring er de tekniske aspekter problematiske (SiteScape er endnu ikke færdigudviklet, ikke alle institutter har tilsluttet sig, og en del institutter har kun udnyttet SiteScape i begrænset omfang), og e-læring som koncept er kun i ringe grad institutionaliseret i uddannelsessektoren. CBS vil være i front, og er det for så vidt også, at der i høj grad foregår en sektoropbygning. Det vil i teorien sige, at man forsøger at skabe objektivitet og 'exteriority' (Suchmann: 586). E-læring er allerede et anerkendt begreb, der eksisterer uafhængigt af hvad en (gruppe af) lærere ('incumbents' - *ibid*) måtte mene eller tro. Spørgsmålet for CBS LL er dels, i hvilken grad man kan gøre e-læring til noget givet (taken-for-granted), dels hvorvidt det er muligt at tilføje nye lydige 'vælgere' og overbevise eksisterende legitimerende grupperinger om, at e-læring *er* fremtiden.

Når fordelene er organisatorisk og teknologisk set uklare eller risikable, kan det selvsagt være en vanskelig opgave. Heldigvis støttes CBS LL af ledelsen, ikke mindst i form af finansielle ressourcer; første tranche af e-learning puljen på 1,8 million kroner er allerede bragt i spil, den 15. maj 2002 var deadline for forslag til nye aktiviteter. Samtidigt fremgår det, at de pædagogiske principper kobles med udviklingsmidler generelt - at der kun kan ydes lærerne kompensation i de tilfælde hvor f.eks. et nyudviklet valgfag til HA måtte være i overensstemmelse med de pædagogiske principper (R4):

³ Teknisk administrativt personale

”Dem der ikke følger de pædagogiske principper, de får ingen udviklingspenge, dem der følger dem, de har en mulighed for at få udviklingspenge. Og dermed bliver de pædagogiske principper et ledelsesværktøj.” R4

Strategier for opnåelse af legitimitet falder i tre grupper: tilpasning til segmentet, identifikation af det rette segment og manipulation med publikummet. For at starte med det sidste, har vi i interviewet som allerede indikeret fundet eksempler på, hvordan man forsøger at lokke lærerne til et seminar om netunderstøttet undervisning - ved at kalde det en e-learning konference. Samtidigt fandt vi belæg for, hvordan man delvist ville præsentere de fremmødte lærere med tre modeller, hvoraf de to var så elendige, at det burde være klart for selv nationaløkonomerne, at SiteScape var bedst!

Spørgsmålet om tilpasning er interessant. I tilfældet CBS LL har man valgt at koble e-læring på en generel pædagogisk diskurs. Spørgsmålet går igen flere steder i denne afhandling, idet vi af flere veje forsøger at udlede, om e-læring er midlet eller målet? Spørgsmålet kan ikke svares entydigt, i forbindelse med opnåelse af legitimitet, synes e-læring at være både mål og middel. Eksemplerne på, at e-læring snarere end at være målet er midlet, synes mange, og vi bringer nogle af dem her, fordi vi finder diskussionen central:

”... altså, vi var jo inde og kigge på, jeg ved ikke hvor mange platforme, og endte til sidst med SiteScape, fordi det passer på de pædagogiske idéer vi har.” R2

”Og så siger jeg, det kan du ikke med den aktuelle platform, så der er det jo teknologien og valg af teknologi, der er med til at sætte dagsorden for nogle andre diskussioner. Hvis vi havde valgt en teknologisk platform som understøttede den pædagogik, som der kører nogle steder, hvor undervisning er lig med oplæring eller forklaring eller formidling eller distribution, hvis vi havde valgt en platform, der alene kunne det, så ville vi formodentlig ikke være med til at skubbe en diskussion i gang [...]. Men i og med vi vælger en platform, som ikke har, altså en teknologi, som ikke har den dimension i sig, så er jeg også med til at igangsætte en diskussion.” R3

”Så mener jeg sådan set, at e-learning har nogle elementer i sig, som kan være et supplement til den almindelige undervisning. Der er nogle pædagogiske dimensioner, hvis man udfører det rigtigt, som i virkeligheden kan tilføre en almindelig undervisning noget.” R6

Omvendt finder vi i materialet argumenter for, at de pædagogiske principper er midlet, og e-læring er målet. Forklaringen skal måske ses i, at CBS LL i forsøget på at legitimere e-læring,

forsøger at indlejre (embed) e-læringsdiskursen i diskursen om de pædagogiske principper - idet de om end ikke er implementeret eller specielt godt kendt, allerede nyder respekt. I flere tilfælde har vi konstateret, at CBS LL argumenterede for, at e-læring udvikles i overensstemmelse med og understøtter de pædagogiske principper vedtaget i 1998. I et interview fremgår det, at f.eks. princippet om ansvar for egen læring meget vel kan understøttes af SiteScape, hvorfor de pædagogiske principper så snarere er midlet, et underliggende argument for at indføre e-læring:

”...det er meget vigtigt, for det betyder at hele den profil som teknologien, for det er, at når vi laver et SiteScape forum, så er det ikke længere underviserens ansvar at proppe viden ind i hovedet på de studerende. [...] Så der er jeg overbevist om, at SiteScape som forum – og det er lige meget om det er SiteScape eller en anden platform – kan skabe en kultur, som er af en anden type end den der hedder – jeg læser og kommer op og hører hvad læren har fået ud af det samme, som jeg har læst.” R1

I tilfældet opnåelse af legitimitet er spørgsmålet for så vidt underordnet, vi kan blot konstatere, at indførelsen af e-læring af samtlige informanter søges koblet med en bredere diskurs om pædagogiske principper, herunder specifikt indførelsen af disse. På den måde har CBS LL (bevidst?) stillet sig mellem to stole, hvor man lader den ene teknologi støtte den anden. Hvis strategien lykkes, vil man muligvis med et hug kunne indføre en tidssvarende pædagogik og en fremtidsrettet læringsteknologi. Begge støttes af ledelsen og begge initiativer nyder finansiel støtte i form af særlige puljer.

3.3 Effektivitet

Vi har nu undersøgt modellens øverste niveau, hvor vi primært har set på organisationen som en aktør, der i overvejende grad reagerer og tilpasser sig. Vi vender os nu mod modellens nederste niveau hvor organisationen må opfattes som en udfarende og proaktiv aktør, der forsøger at påvirke og selv øve indflydelse på forhold i og omkring organisationen.

3.3.1 Ekstern effektivitet



Ved hjælp af vores konditionering har det været muligt for os at udskille, hvornår der er blevet talt effektivitet i vores materiale, både i interviewene samt det naturligt indsamlede materiale. På CBS er det et overordnet princip i undervisningen at:

”IT inddrages overalt, hvor det kan fremme indlæringen og effektiviteten i øvrigt.” (Bilag 10)

Et godt og interessant princip der dog har svært ved at vise sit værd i og med at effektiviteten er en svært kvantificerbar størrelse.

Organisationens effektivitet måles både internt i organisationen og udefra af kontekstens interessenter. Som nævnt tidligere ser man på en organisations efficiens, når man internt skal måle dens effektivitet. I modsætning hertil står den effektivitet, som organisationens interessenter måler.

Effektivitet bliver hermed et udtryk for organisationens evne til at levere acceptable løsninger og handlinger til dens eksterne interessenter. CBS har mange forskellige interessenter. Effektivitet er organisationens ansigt eksternt og evnen til at levere løsninger, der kan måle sig med tilsvarende organisationer.

3.3.1.1 Konkurrence

Den position som flere i diskursen indtager, er at e-læring gerne skulle være med til at tiltrække flere studerende til CBS. For CBS er det vigtigt at fremstå som en effektiv læreinstitution, men som nævnt er det et sociopolitisk forhold, da der er flere forskellige grupper der indgår i CBS's interessentgruppe. I forholdet e-læring og effektivitet tager flere af vores informanter udgangspunkt i e-læring som et konkurrenceparameter. Konkurrenceparameteret kan ses fra flere forskellige interessenters side hvoraf de mest oplagte:

- kommende studerende
- virksomheder der søger efteruddannelse til medarbejdere
- potentielle undervisere og forskere
- samarbejdspartnere

Samspillet mellem teknologien og indlæringen skal skabe studerende, der i forhold til andre studerende fremstår som konkurrencedygtige, et forhold som burde fremstille CBS som en attraktiv skole overfor kommende studerende.

”Så samspillet af CBS pædagogikken og brugen af teknologien skulle gerne skabe en kultur der var unik for vores studerende, der gør dem konkurrencedygtige også når de kommer ud på arbejdsmarkedet”. (R1)

Da interessenterne er med til at afgøre, hvorvidt CBS agerer effektivt, skal CBS søge at levere den vare, som interessenterne vil have. Skolen forsøger at udvikle tilbud, der gør studierne mere fleksible, varierende og spændende overfor de kunder, den er i direkte konkurrence om. Det skal være varierende på både tid, sted og indhold. E-læring skal være med til at løfte den opgave i samarbejde med de pædagogiske principper.

Kampen om kunderne foregår på flere niveauer og ud fra forskellige forudsætninger, fordi effektiviteten i organisationen evalueres ud fra forskellige kriterier grundet variationen i interessentgrupperne. Selvom at effektiviteten her bliver et flertydigt begreb, forsøger vi at lave en grov opdeling af kunderne i to grupper. Der er dem, der ønsker at deltage i dagstudie og have den fysiske kontakt med skolen, og så er der dem, der ønsker fleksibiliteten i form af uafhængighed af tid og rum. Disse studerende går ikke op i landegrænser, og kan principielt deltage i undervisningen, der hvor de mener, den er bedst.

E-læring som teknik kan være med til at give den fleksibilitet nogen ønsker, således at de kan frigøre sig fra tid og sted. Samtidig vil CBS udvide sit kundegrundlag ved at udvide markedet og gøre uddannelse på CBS tilgængelig for dem, der ikke bor i nærheden af den fysiske skole. Netop dette punkt har spillet en vigtig rolle i processen.

” [...] fordi folk var simpelthen fysisk et andet sted i verden, [...] alene af den grund var det også nødvendigt at lave undervisningen asynkront fordi man kunne ikke forstille sig folk var på realtime fordi der var det jo nat”. (R6)

Indføringen af e-læring har dog ikke kun været et spørgsmål om at udvide kundegrundlaget og trække flere kunder til ”butikken”. Et yderligere argument for at bejle til denne gruppe, er muligheden for at tilpasse undervisningen individuelle behov og tempi og dermed måske opnå en bedre uddannelse.

” Så det at være uafhængig af tid, sted og sådan set også tempo fordi man kan tilpasse den samme uddannelse til flere forskellige målgrupper afhængig af deres forudsætninger, så kunne det gå hurtigere eller langsommere frem og det er i virkeligheden noget individuelt man kunne gøre. Det mener jeg er gode grunde til at vi vil være med på det der felt”. (R6)

I forhold til den anden gruppe af potentielle kunder, som er de ’almindelige’ dagstuderende, kan både de såvel som CBS drage nytte af e-læring gennem den øgede fleksibilitet og variation. Det er åbenlyst, at en skole der er kendt for at være på forkant med den teknologiske udvikling, vil stå bedre i det højteknologiske samfund vi bor i, når nye studerende skal vælge uddannelse.

” [...] det bliver langt nemmere, sjovere og mere givende, at være studerende på handelshøjskolen. Så de kunder vi er i konkurrence om, skulle vi gerne qua det her teknologi kunne kapre”. (R1)

E-læring bliver altså betragtet som værende en teknologi, der kan være med til at øge antallet af studerende på CBS. Denne holdning gælder ikke kun e-læring men IT generelt, som det første citat i dette kapitel også vidner om.

For at CBS kan leve op til sit mål om at være førende og den bedste Business School i Nordeuropa, er det vigtigt med stærke samarbejdspartnere, både blandt private virksomheder men også med andre universiteter og business schools. Dette kan være med til at forbedre konkurrencevilkårene på længere sigt og åbne og op for

” [...] at indgå samarbejdsaftaler med folk der har midlerne, der kan hjælpe os til at blive bedre til at forstå, hvad der sker på handelshøjskolen eller sker andre steder”. (R1)

Når effektivitet er et mål de eksterne interessenter stiller op, kunne man forvente et pres udefra, for at få indført givne processer og teknologier på CBS. Som tidligere nævnt foreligger der et pres fra omverdenen, der kræver at CBS ikke er bagud på det givne punkt, i forhold til de undervisningsinstitutioner den normalt bliver sammenlignet med. Dette har ikke været tilfældet, da CBS allerede for 6 år siden begyndte debatten om e-læring og internationalt har samarbejdet med andre skoler (My_B_School.com). Det fremgår imidlertid

af diskursen, at årsagen til at HD virtuel blev oprettet, skyldtes et pres fra A. P. Møller gruppen om at have en mulighed for at deltage i HD undervisningen på afstand:

”Fordi ellers sagde A. P. Møller, hvis ikke I gør det, så laver vi bare vores egen”. (R5)

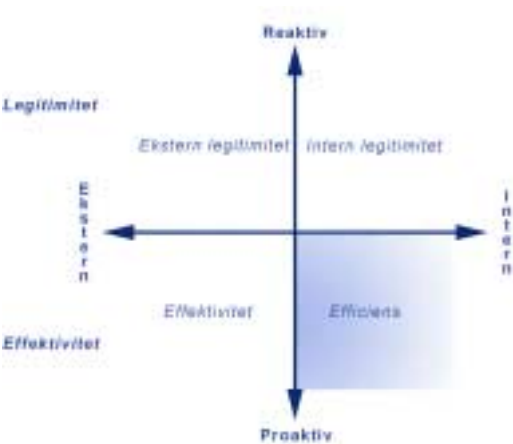
Vi har her et konkret eksempel på en organisation, som forsøger at leve op til de krav, der fremsættes i organisationens umiddelbare omverden. A. P. Møller-gruppen er en væsentlig interessent for Højskolen, og Højskolen forsøger at tilpasse sine aktiviteter i overensstemmelse med de krav og ønsker der fremsættes – man introducerer e-læring. Højskolen fremstår som en effektiv organisation og vinder hermed legitimitet. Samarbejdet med en væsentlige interessent er hermed sikret. Samspillet mellem effektivitet og legitimitet er her udtalt.

Som nævnt under vores konditionering bliver effektiviteten et sociopolitisk spørgsmål, fordi det er muligt for organisationen at påvirke og influere sin omverdens holdninger til et givent område. Det er selvfølgelig også muligt for CBS at påvirke diskursen omkring e-læring i dens kontekst som den selvfølgelig indgår i. Muligheden for at påvirke de eksterne interessenters definition af effektivitet i forhold til CBS, pædagogik, læring og e-læring.

”Altså jeg tror at det er vigtigere at få ejerskabet og selv være med til at definere (e-læring red.)”. (R1)

Det er skolens strategi at være tidligt med på e-læringsbølgen, således at de kan være med til at definere begrebet og forsøge at tage ejerskab over det; i hvert tilfælde være på forkant med udviklingen. Lykkedes denne proces som de allerede er en del af, er det klart, at de vil have nemmere ved at leve op til omverdenens forventning om effektivitet inden for området.

3.3.2 Intern effektivitet



I forbindelse med vores gennemgang af det empiriske materiale, er vi stødt på flere forskellige udsagn der kan relateres til det begreb, Pfeffer & Salancik kalder efficiens. Som vi tidligere har redegjort for, ligger det til grund for, hvornår vi er i stand til at vurdere, hvornår et udsagn handler til intern effektivitet. I det følgende vil den del af analysen, der kommer til at omhandle begrebet efficiens tage form. Med baggrund heri vil vi analysere, på hvilken måde udsagnene indgår i diskursformationen.

I efficiens-begrebet ligger der det, at man skal kigge på hvilke muligheder, der findes til at forbedre ens nuværende evne til at producere output. I forbindelse med diskursanalysen bliver det et spørgsmål om, at identificere udsagn der udsiger noget om, hvordan e-læring kan medvirke til at forbedre en del af det output, en organisation som CBS 'producerer'. En egentlig vurdering eller evaluering af input-output modellen er som tidligere nævnt udelukket. Hvis vi skulle vurdere f.eks. det økonomiske udbytte, det vil sige output og/eller effekt i forhold til input, ville det kræve en helt anderledes vinkling på opgaven og det empiriske materiale. En forudsætning for at analysere (og vurdere) effekter forudsætter endvidere, at Højskolen måtte have klare mål for, hvad man ønsker med e-læring. Endelig ville det kræve, at kendskabet til SiteScape var så dokumenteret, så det var muligt at udsige noget om årsags-/virkningsforhold (Hansen: 37).

Imidlertid er vi kommet frem til, at der omkring italesættelsen af e-læringsbegrebet på Handelshøjskolen, produceres udsagn i flere forskellige kategorier, der kan efter vores mening alle kan relateres til efficiensbegrebet. Disse kategorier vil i det følgende virke som en guide, der styrer os igennem denne del af diskursanalysen.

3.3.2.1 Tid

I gennemgangen af det empiriske materiale, er vi i flere forskellige afskygninger stødt på udsagn, der drejer sig om, at e-læring kan forbedre udnyttelsen af tiden. I det følgende vil vi redegøre for, hvordan tidsdimensionen udspiller sig og samtidig komme med en redegørelse for, hvorfor lige netop dette er så vigtigt.

"... vi har fået bedre muligheder for at være i en konstant dialog med de studerende, og lærer dem at aktivere sig selv og hinanden ved brug af IT." (R1)

I udsagnet herover fokuseres på, hvordan inddragelsen af IT kan forbedre muligheden for dialog mellem de studerende og lærerne. Der er vel at mærke ikke bare tale om det at være i dialog, men der lægges vægt på, at det er en dialog der hele tiden holdes i gang. Dette bliver meget relevant i forhold til efficiens-begrebet, da det bunder i, at man på CBS ser e-læring som en mulighed for at få en bedre udnyttelse af den tid, som det påregnes at den enkelte studerende lægger i studiet. Dette kommer sig af, at der på studieordningerne kalkuleres med, at den enkelte studerende anvender omkring ti gange så mange timer i sit studie, end dem der bliver tilbragt til forelæsninger eller øvelsestimer. I et fag, hvor der er afsat tolv dobbel timers konfrontation, det vil sige at man møder læren i 24 timer i løbet af forløbet, beregnes der ca. 225 studenter arbejdstimer. Det vil sige, at der i et sådant forløb er omkring 200 timer

beregnet til den studerende selv, hvor uddannelsesinstitutionen i realiteten ikke har nogen ide om eller kontrol med, hvad der sker, hvilket der bliver givet udtryk for således:

"... gik de om mandagen og vi så dem igen om fredagen, uden at vi havde nogen kontrol eller indsigt i, hvad der foregik mellem de studerende". (R1)

Sådan har det naturligvis altid været, og det er bl.a. med baggrund i denne simple indsigt, at de studerende bliver ansvarliggjort for at organisere egne læreprocesser, en af Højskolens overordnede pædagogiske mål, ligesom udgangspunktet at den væsentligste del af læreprocessen foregår udenfor konfrontationstimerne, er et af de centrale elementer i CBS-pædagogikken (bilag 10).

„I stedet for at fokusere på det der sker i klasselokalet, så skal der fokuseres på det der foregår imellem konfrontationerne“. (R1)

I overensstemmelse med de pædagogiske principper er man derfor af den opfattelse, at tiden mellem forelæsningerne skal gøres til et indsatsområde, således at fokus bliver på den tid, der ikke bliver tilbragt i undervisningslokalerne med læreren. Dermed har man som målsætning at få en for så vidt muligt bedre udnyttelse af den samlede tid, som en studerende forventes at anvende på et studium. I den sammenhæng kan det være et problem, hvis de studerende ikke også agerer derefter. Man kunne selvfølgelig mene, at det er de studerendes eget ansvar, men i det tilfælde Højskolen måtte producere over-gennemsnit frafaldsprocenter, kunne det give problemer dels i form af en dårligere økonomi, dels i forhold til omverdenens syn på skolen, et oplagt eksempel på det intime samspil mellem intern og ekstern effektivitet.

Som det også fremgik tidligere, ser Højskolen IT som en mulighed til at holde en dialog i gang, og det er lige præcis det, der efterspørges, når vores informanter peger på, at man ikke får nok ud af de mange studenterarbejdstimer, der er forudsættes anvendt imellem konfrontationerne. SiteScape tænkes udnyttet således, at underviseren kommer med et indlæg eller evt. nogle spørgsmål omkring teksten til næste gang, eller der følges op på nogle af de spørgsmål som forelæsningen gav anledning til. Derefter er det op til de studerende at svare, og udvikle dialogen.

Der kunne også, som en anden respondent gav udtryk for, lægges en fast plan, således at der imellem hver lektion stilles krav om minimum to spørgsmål til den tekst der læses. Disse spørgsmål skulle stilles i et SiteScape forum, hvor det så var pålagt de medstuderende, at svare tilbage inden den næste lektion. Herefter kunne man så begynde at tale om sanktionsmuligheder overfor den enkelte studerende, ved at sige, at hvis ikke du har lavet de aktiviteter i løbet af faget, som det kræver, så kan du ikke indstilles til eksamen. På den måde

bliver det muligt at presse de studerende til at gå i dialog med hinanden. Højskolen har allerede konkrete overvejelser desangående. I forbindelse med MBA-Shipping uddannelsen har man valgt at lade den kvalitative indhold såvel som en kvantitativ kontrol af antallet af indlæg fra de studerende indgå i karaktergivningen (Kræmmerhuset 05.06.02: 11).

I det tilfælde hvor teknologien kan bidrage til en systematisk overvågning af den enkelte studerendes aktivitet i tiden mellem de enkelte forelæsninger, ville læregruppen og/eller studievejlederen have et veldokumenteret udgangspunkt for at kontakte den enkelte studerende - hvis det forhold kunne tænkes at forekomme på en videregående uddannelsesinstitution. Imidlertid ville det med de nye pædagogiske strømninger - inddragelse af de studerendes personlige og interpersonelle kompetencer - være et oplagt instrument i karaktergivningen. Den studerende som ikke i tilstrækkelig omfang (det kunne være leveret x indlæg) har deltaget i et online-forum, har heller ikke udviklet sine interpersonelle kompetencer. Godt nok er begrebet ”interpersonel kompetence” ikke defineret i princippapiret, men noget uskyldigt begreb er det ikke (jf. bl.a. Ziehe, Illeris, Henriksen).

Så er der måske nogen, der lægger et indlæg på to linier og nogle der lægger et på ti sider, men sådan vil der altid være forskel studerende, det der er essensen er, at man får aktiveret de studerende ved hjælp af et medie, som ikke var til stede før. Her ville der i så fald være tale om at IT-mediet bliver brugt til at holde dialogen igang mellem konfrontationstimerne. En mulig spin-off effekt, som hvis man vel at mærke ønsker at anvende den i det øjemed, at man i meget høj grad får mulighed for automatisk at overvåge den enkelte studerendes adfærd og aktivitet. Det sidste perspektiv blev stort set udeladt i diskursen, det har altovervejende været de positive effekter som er blevet fremført:

”Så når underviseren møder de studerende og ikke skal kold starte fra en forestilling om, at de ikke har læst, men starter udfra en forestilling om, at alle har læst og vi er nået til det her niveau. Så kan man nå langt videre.” (R1)

Det der her kommer til udtryk er, som det før er blevet behandlet, at dette nye medie kan fordre en dialog imellem de studerende og læreren allerede inden konfrontationen finder sted og at det derfor ikke er nødvendigt for underviseren at starte fra scratch. En sådan antagelse har i princippet ikke noget med e-læring at gøre, det kan i den sammenhæng indvendes, at det aldrig har været sådan, at underviseren skal starte med forestillingen om, at de studerende ikke har noget kendskab til stoffet, da det jo som hovedregel er en på forhånd opgivet tekst, der ligger til grund for forelæsningen.

3.3.2.1.1 Synkron/asynkron tid

I forhold til e-læring og virtualitet har begrebet tid en i øvrigt anden og indtil videre ikke omtalt, men meget væsentlig dimension. I cyberspace kan tiden være enten synkron eller asynkron. En synkron dialog udspiller sig når (eller hvis), en gruppe af studerende logger på systemet samtidigt, det som populært betegnes 'chatrum'. Chatrum er generelt blevet omtalt som noget relativt uvæsentligt, f.eks. gav en informant udtryk for, at man så ligeså godt kunne anvende mødetelefonen, en anden påpegede, at for de dagstuderende som alligevel mødes flere gange om ugen, var det ikke så aktuelt. Vi må imidlertid, med baggrund i litteraturen påpege, at den synkrone dialog kan være væsentlig for så vidt som den spontane dialog (brainstorming, f.eks) kan være meget væsentlig for idegenerering og meningsforhandling (Dirckkinck-Holmfeld: 136f). SiteScape giver (som det fremgår af bilag 9) mulighed for både at føre synkrone og asynkrone dialoger, men der er næppe megen tvivl om, hvordan man fra Learning Lab's side forestiller sig at SiteScape i den sammenhæng bedst anvendes. Det er til meningsforhandling, i form af asynkrone dialoger, og fordelene er som det fremgår af næste afsnit dels gennemsigtighed, herunder det forpligtende aspekt, og øget refleksion, herunder skriftlighed.

3.3.2.2 Transparens

Vi vil i det følgende diskutere, hvordan IT-mediet tilbyder en synliggørelse af de spørgsmål og den erkendelsesproces omkring stoffet, som hidtil har foregået i den enkelte studerendes private sfære. Det har flere fordele, f.eks.

„... at det fastholder, hvad der foregår og man kan altid vende tilbage til det. Tage der frem igen, det kan man ikke så godt når det bare er formuleret mundtligt” (R5).

Underviseren får adgang til forberedelsesprocessen, som den foregår individuelt eller i grupper, og kan på den måde facilitere processen i form af ekstra vejledning, afklarende spørgsmål til nogle dele af stoffet, hvor læreren kan se, at der er en manglende forståelse. Dette vil jo nødvendigvis medføre, at de studerende er mere afklarede, når de møder op.

Med denne eksplicitering af erkendelsesprocessen bliver også underviseren stillet i en bedre position, da det til enhver tid bliver muligt at gå ind og observere, hvilket erkendelsesniveau de studerende befinder sig på, før de kommer til forelæsningsen. Det kræver selvfølgelig stadig, at de studerende bruger tid på det, og det kræver samtidigt, at folk opfatter det, at man bruger tid på det, som noget de lærer af. Det er jo ikke bare et spørgsmål om at 'lave noget på

nettet', så er det lig mere læring. Det er et nyt perspektiv på forberedelsen, med mulighed for at gennemskue erkendelsesprocessen.

Der hvor ovennævnte udsagn reelt giver mening - og vi bevæger os her for en kort bemærkning ud over diskursanalysens rammer, idet vi forsøger os med en fortolkning - er i forhold til begrebet meningsforhandling. Vi må her erindre, at SiteScape mest af alt ligner en kommunikationsplatform eller et såkaldt konferencesystem, udviklet til vidensdeling i en sammenhæng forskellig fra en uddannelsesinstitution. Det centrale i begrebet meningsforhandling, af Etienne Wenger beskrevet som en "dualitet mellem deltagelse og reifikation" er, at deltagelse og tingsliggørelse (i betydningen fastholdelse, institutionalisering) er sammenhængende processer, som interagerer og forudsætter hinanden" (Dirckinck-Holmfeld: 132). Diskussionerne på SiteScape er måske ikke så meget et spørgsmål om at have læst hjemmefra, som det er et spørgsmål om, at udnytte potentialet i teknologien: Deltagelse synliggøres og meningskonstruktionen fastholdes og reifikes, hvilket i sandhed er et udtryk for efficiens - hvis det altså virker efter hensigten.

Det er ikke kun i forbindelse med forberedelse til forelæsninger, at e-læringen vil kunne tilføre noget. Der bliver, som det fremgår herunder, også muligt at strække diskussionerne og dialogen ud over den tid man tilbringer i auditorierne.

„Man fastholder så og sige læringen, hvor man i klasselokalet er flygtig; i samme øjeblik timen er slut, så er det jo sket, så er det baseret på det man evt. har optaget eller det man har skrevet ned, der er det givende. Her har man mulighed for strække det hele. Det tror jeg kan tilføre læringen noget.” (R6)

Der lægges vægt på, at det der sker i undervisningssituationen, ikke bliver holdt fast, da den verbale dialog jo er flygtig. Dette må forstås således, at dialogen kun er sansbar i det øjeblik, den forekommer i undervisningstimen, altså når man rent faktisk foretager den, hvorefter den let risikerer at forsvinde i glemslen. I modsætning til e-læringsplatformens mulighed for at gå tilbage og identificere alt hvad der er blevet behandlet, er det eneste der i dette tilfælde kan genkaldes, det som de studerende har fået skrevet ned i form af deres noteapparat. Hvilket er det, som den enkelte har fået ud af undervisningen, og der derfor ikke nødvendigvis er konsensus omkring. Transparens i læreprocessen, og gensidig anerkendelse af hvilke holdninger og meninger der reelt kom til udtryk i undervisningen, samt forholdet fælles afhængighed er alt sammen indikatorer, der peger på en forbedret undervisningssituation, med

andre ord, en mere effektiv undervisning.

Mens vi i diskursen primært har hørt om de mere positive aspekter ved brugen af (asynkrone) konferencesystemer, f.eks. synlighed, skriftlighed, dokumentation af processen, synes informanterne at have set bort fra de negative forhold. Det skyldes muligvis, at vi i interviewfasen endnu ikke havde den fornødne indsigt, og derfor ikke kunne spørge ind til de forskellige udsagn, imidlertid føler vi, at det er væsentligt her at pointere, at der altså også er problemer forbundet med konferencesystemerne. Dels kan diskussionerne blive usædvanligt lange og dermed uoverskuelige, vi ved f.eks., at et projekt sagtens kan fylde ”flere hundrede indlæg”. Selvom man så opdeler konferencen i underkonferencer, som typisk oprettes i forhold til projektets faser, fremføres det i litteraturen, at ”konferencer er et vanskeligt medium at for oversigt over og navigere i, når indlæggene og konferencerne bliver mange [...] ’meningen’ bliver nemt borte i konferencernes overvældende mangfoldighed” (Dirckinck-Holmfeld: 137f).

3.3.2.3 Kvalitet

Dimensionen omkring ’kvalitet’ er også rigt repræsenteret i italesættelsen af e-læring på CBS, hvorfor vi har valgt at se nærmere på dette. Kvalitet er delt op i to forskellige argumentationsområder. Et område, hvor det drejer sig om, at e-læring kan sikre, at alle vigtige eller relevante diskussioner bliver taget op, og et der behandler hvilke fordele, det skrevne medie har i forhold til det mundtlige. Hvis vi starter med et eksempel på et udsagn, der knytter sig til argumentationen omkring e-læringens mulighed for at sikre, at alt af relevans kommer med i undervisningen, så fremhæves følgende.

”Vi kender alle den her situation, hvor ”flittig-Lise” efter undervisningen går op og spørger læreren et sindssygt godt spørgsmål, som hun ikke fik stillet i auditoriet, og det er jo ærgerligt, for alle de andre”. (R4)

Det er ikke alle, der er i stand til at fange det, der foregår ved konfrontationen lige hurtigt og samtidig tænke over, hvordan de skal få formuleret et spørgsmål til det, der ligger dem på sinde. Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at det ikke er relevante spørgsmål. Nettet giver mulighed for, at få stillet de spørgsmål, der ellers ville gå tabt for de andre studerende. Alle ville efterfølgende kunne gå ind kan se dem, og hvis de medstuderende så finder, at det også var noget, der havde undret dem, så kunne de diskutere svar og mulige svar både imellem dem selv og med læreren. Det vil sige, at det nye medie opfattes som et givtigt supplement, som en berigelse af forelæsningerne, idet der gives mulighed for at strække

dialogen, så den kommer til at foregå både før og efter selve undervisningen.

Spørgsmålet om hvem der kommunikerer med hvem, og med hvilket resultat er analyseret i litteraturen, og vi har fundet anledning til at undersøge yderligere, og finder det i sammenhængen her interessant at fremhæve resultaterne af en statistisk analyse. Analysen påpeger, at (a) studenter-lærer interaktionen stiger i de netværksbaserede uddannelser, men ikke student-til-student interaktionen, og (b) at de studerende med mindre evner kommunikerede mere med lærere og medstuderende, end de studerende med bedre evner. Undersøgelsen konkluderer, rimeligvis, at computeren faciliterer kommunikationsprocessen. Undersøgelsens resultater drages imidlertid i tvivl, idet nyhedsværdien i form af introduktionen af Computer Labs. (Shields: 165f).

Diskursen berøre i øvrigt det forhold, at når man bevæger sig fra det mundtlige medie til det skriftlige, så sker der en tilsyneladende forbedring af kvaliteten:

”...det er klart, at skriftlig diskussion er anderledes end mundtlig, folk føler sig bundet på en helt anden måde i det de skriver, de tænker sig også nogle gange mere om, end de ville have gjort når de formulerer noget, nogle formulere sig mindre nogle formulere sig skriftlig som ikke ville have sagt noget mundtligt” (R5)

Som det fremgår her, har man en formodning om, at ved at flytte argumentationen fra at være mundtlig over til at blive skriftlig, så føler de studerende, at de er mere bundet til de overvejelser, de kommer med, da det til enhver tid vil være muligt at hente det frem og se kilden. Dette vil medføre, at de nødvendigvis må stå inde for det de siger, da de til enhver tid ville kunne blive draget til ansvar for det de har sagt. Med dette for øje har man i alt fald en forestilling om, at kvaliteten af de argumenter der vil blive fremført, bliver højere, end hvis man i en mundtlig diskussion blot sidder og taler i munden på hinanden, hvilket i mange tilfælde bliver en diskussion på retorik, frem for på indhold. Man bliver på en måde tvunget til også at læse de andres indlæg, sætte sig ind i deres tankegang og tage stilling til den, inden man svarer. Det er dog ikke den eneste måde hvorpå nettet kan bidrage til at få engageret de studerende og dermed højne kvaliteten og indholdet af undervisningen.

Synspunktet om, at den skriftlige dialog er bedre end det mundtlige spørgsmål i auditoriet, deles imidlertid ikke af alle. En fremtrædende pædagog, Hubert Dreyfus, har f.eks. fremført det argument, at det er mere udfordrende eller risikabelt at stille et spørgsmål i auditoriet,

hvor lærer og studerende er samtidigt tilstedeværende, og hvor kritik kan fremføres umiddelbart, og dermed for nogen virke meget udfordrende (Dreyfus: 91). Man kan i den forbindelse argumentere for, at man måske netop husker og samtidig meta-reflekterer over eget spørgsmål og svar, længe efter at det måtte være stillet, simpelthen fordi man lige netop hér var ekstra involveret. Når man sidder bag skærmen, kan det modsatte være tilfældet. Der er ingen tilstede, og man kunne forestille sig studerende - i særdeleshed hvis der blev sat kvantitative betingelser for aktiviteten - der hurtigt formulerede nogle måske sympatiske, men ikke videre udfordrende spørgsmål. Samtidigt kunne man også forestille sig, at diskussionerne på nettet antager samme karakter, som det påbudte samvær i grupper forud for f.eks. undervisningen på CM SOL-studiet, at det er en fast kerne af engagerede studerende, der møder forberedt og får noget ud af diskussionen, tager notater og efterfølgende fremlægger og problematiserer undervisningen, on location, mens resten blot følger med - og kommer med diskrete sidebemærkninger.

Den klassiske måde hvorpå de studerende modtager undervisning i form af forelæsninger i et auditorium betragtes, kan også som havende nogle svagheder i forhold til en situation, hvor nettet inddrages og understøtter undervisningen. Som det fremgår herunder, er det opfattelsen, at de studerende kan være tilbøjelige til at tro, at man engagerer sig tilstrækkeligt, ved bare at møde op til forelæsningerne.

” ... jeg tror bare, at det er bare så tydeligt, når det foregår på nettet. Man tænker ikke lige så meget over det, som hvis man møder op en masse gange, fordi så føler man, at så har man gjort noget, ikke”. (R5)

Dette kan forstås på den måde, at det ikke bare er fordi du er fysisk tilstede, at det så er ensbetydende med, at du sætter dig tilstrækkeligt ind i det stof, der bliver gennemgået og deltager i de diskussioner eller den dialog, der finder sted. Som studerende kender man til situationer, hvor der helt tilsyneladende kun er et par stykker ud af et hold, der deltager aktivt, mens resten har deres koncentration et andet sted. Hvis man ser det fra underviserens side, vil det derfor være svært at vide, hvor mange der rent faktisk følger med, og er med på, hvad det er, der foregår. I forhold til dette problem, ses SiteScape som en mulighed for at øge kvaliteten af undervisningen. Et paradoks i det det selvsagt ikke er muligt at føle, at man yder noget ved sin blotte fysiske tilstedeværelse, da den netop ikke finder sted.

”... men man opdager det, hvis der ikke er nogle der kommer med indlæg, eller gør noget på nettet, så er det bare tomt ...“ (R5)

For underviserne kommer det til at betyde, at de skal være åbne for at gå ind i en dialog med de studerende, i langt højere grad, end man måske behøver at være det ved en traditionel undervisning. I den traditionelle undervisning er det ofte muligt at affærdige et spørgsmål med en kvik bemærkning. Den mulighed forsvinder til dels ved brugen af nettet, da man, som vi har fremført før, til enhver tid vil kunne stilles til regnskab for, hvad man har sagt, hvilket nødvendigvis også må gælde for underviseren.

For de studerende kan det have andre konsekvenser. Da det fysiske rum ikke er eksisterende på nettet, er det kun dialogen der perciperes og derved indholdet. Når det nu kun er dialogen, der udfylder rummet, og der så ikke er nogen, der kommer med indlæg, så vil der i modsætning til klasselokalet være gabende tomt. Det vil på den måde blive muligt at konstatere "tomheden", hvilket i allerhøjeste grad kan have både negative og positive konsekvenser. Positivt, såfremt det for de(n) studerende bliver klart, at det faktisk handler om, at de studerende selv bliver nødt til at tage ansvar og deltage i dialogen, ellers så sker der ikke noget. Negativt, hvis lærere og studerende vælger at lukke øjnene for problemet, i det tilfælde må man forvente, at nogle studerende påvirkes negativt og i bedste fald vender sig imod teknologien og i værste fald hele læreprocessen.

"På nogle fag ser man, at det eneste der er sket, er at underviseren har sagt velkommen [...]. Så må man jo sige, at det er synd for de studerende, der lander på det hold ..." (R1)

Heri kan vi kun være enige. Den studerende som konkret har forsøgt at initiere en dialog - uden held, eller som har stillet et spørgsmål til læreren - uden at få svar, risikerer at føle en betydelig frustration, grænsende til en fornemmelse af isolation. 'Har de andre/læreren ikke læst mit spørgsmål, hvorfor er der ingen der svarer?' Nettid og telepræsens er størrelser som vi ikke her kan behandle uddybende, blot gøre opmærksom på, at tiden i cyberspace også kan føles meget lang, og at telepræsens trods udvidet brug af 'smileys', personlige profiler og billeder mv., ikke kan erstatte den fysiske tilstedeværelse og de kommunikative kræfter, der i den sammenhæng kan komme til udtryk. Udsagnet dokumenterer, at der rent faktisk forekommer hold, hvor SiteScape introduceres, men ikke anvendes. Spørgsmålet om de negative konsekvenser heraf, fremgik kun i ringe grad af diskursen, og i det omfang det blev berørt, nærmest som en beklagelse over, at faget eller instituttet så blot gik glip af et gode. Men i fortsættelse af ovenstående udsagn, blev der imidlertid også peget på behovet for efteruddannelse og kvalitetskontrol.

"Her skulle vi gerne have nogle kvalitetskrav. Hvis vi definere kvaliteten, så skal vi også evaluere kvaliteten. Underviserne skal efter uddannes, teknologien skal gøres bedre, der

skal forskes i brugen af den, og der skal evalueres i resultaterne, og det koster mange penge.” (R1)

Dette citatet peger i mange retninger, for det første bundet det i en diskussion om kvaliteten i undervisningen og hvordan man definerer og forbedrer kvaliteten, en diskussion som vi netop har berørt her. Dernæst peger det på behovet for og spørgsmålet om efteruddannelse og en fortsat udvikling af SiteScape, (jf. diskussionen i *Interorganisatoriske problemstillinger*) og i den sammenhæng har vi bl.a. spurgt til en særlig IT-pædagogik, et spørgsmål som vi vil tage op i det følgende afsnit. Desuden peger udsagnet på spørgsmålet om evaluering af samtlige processer, et spørgsmål som vi inddrager i *perspektiveringen*. Endelig antydes, at kvalitetssikring og fortsat udvikling af e-læring samlet set er en omfattende og kostbar proces - noget som vi vender tilbage til i et selvstændigt kapitel om de økonomiske aspekter.

3.3.2.4 Pædagogik

Som det flere steder fremgår, er pædagogiske spørgsmål/udsagn hyppigt forekommende i diskursen. Vi har inddraget pædagogiske vinkler i det omfang, det har været muligt og relevant, hvilket meget gerne skulle fremgå af det foregående - ikke mindst i de sammenhænge, hvor vi har inddraget ”principperne for en CBS-pædagogik”. En betragtelig del af diskursen drejede sig om forholdet mellem undervisning forstået som formidling og læring forstået som en mere visionær pædagogisk standard. Man kunne også sige, undervisning er det som endnu i stort omfang foregår på Højskolen, og læring i stort omfang er det, man ønsker fremover. Læringsbegrebet er med andre ord noget ønskværdigt, undervisning/formidling noget man helst tager afstand fra. En sådan antagelse, har baggrund dels i de pædagogiske principper og den betydning de tilsyneladende tillægges, dels i den del af diskursen, som drejer sig om, at man med begrebet e-læring også får mulighed for at diskutere læringsbegrebet.

”Jeg vil sige, at mange der ’går ind i e-learning’, om I vil, de ændrer deres syn på hvad undervisning og hvad læreprocesser er for noget, det har jeg oplevet på mange af de konferencer, som jeg har været til, hvor traditionelle forelæsere, lærere som vi kalder dem, som står og gennemgår pensum, er gået ind i det, de har fuldstændig ændret syn på det efterhånden som de, de kan godt se, hvad der ikke virker og hvad der virker på nettet, det har de så trukket med ind deres traditionelle undervisning.” (R2)

Som det fremgår af citatet, tilvejebringer e-læring - eller blot en diskussion af e-læring - VIP’erne et ændret mentalt billede. Underviserne får med SiteScape anledning til at gentænke egen praksis og begrebet lærerproces. Overordnet opfattes læring på fire måder, når der

henvises til:

1. resultaterne af læreprocesser hos den enkelte, forstået som en *”relativt varig adfærdsændring som et resultat af erfaring og øvelse”* (jf. indlæring);
2. de *”psykiske processer”* der leder frem til ovennævnte *”adfærdsændring”*;
3. *”samspilsprocesser* mellem individet og det materielle og sociale omgivelser der direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprocesser som betydning omhandler”
4. Læringsbegrebet er langt fra entydigt, ordet ’læring’ bruges meget ofte i dagligsproget, i officielle og faglige sammenhænge *”mere eller mindre sammenfaldende med ordet undervisning”* (Illeris: 14f).

Læringsbegrebet er med andre ord langt fra nogen entydig størrelse, og med mindre udsagnet i analysen, som det måtte optræde ud fra den øjeblikkelige sammenhæng må opfattes specifikt, må vi i vid udstrækning kunne fortolke læringsbegrebet relativt bredt. Antager vi endvidere, at de pædagogiske principper er grundlag for diskursens mange udsagn, må vi ligeledes formode, at vores informanter med ’læring’ i vidt omfang inddrager det processuelle (pkt. 2 ovenfor), i særdeleshed i form af dialog- og casebaseret, projektorienteret undervisning. Når projektpædagogikken overføres til det virtuelle rum, bliver læreprocessen i høj grad konstruktivistisk; det bliver i højere grad de studerendes ansvar, i samarbejde med lærerne, til *”stadighed at inddrage nye ressourcer”,* herunder i forhold til SiteScape de *”reifierede ressourcer som medstuderende eller tidligere studerende udgør i form af projekter, fastholdte dialoger og adgang til hinandens virtuelle rum”* (Dirckinck-Holmfeld: 134). Samspillet mellem individet og det materielle og sociale rum (pkt. 3 ovenfor) bliver i det virtuelle univers meget et spørgsmål om, at de studerende selv aktivt er med til at formulere materialet i løbet af undervisningsforløbet, ikke blot i form af en afsluttende rapport.

”Ja, som jeg sagde tror jeg vi har fået bedre muligheder for at være i en konstant dialog med de studerende og lærer dem at aktivere sig selv og hinanden ved brug af IT.” (R1)

På dette tidspunkt i diskursanalysen, begynder vi at kunne formulere en noget klarere forståelse af, hvordan e-læring i hvert tilfælde i en pædagogisk diskursiv sammenhæng, på mange måder opfattes som et middel til at diskutere læring og pædagogik.

SiteScape er som omtalt et konferencesystem, hvor indholdet i altovervejende grad konstrueres af de, der bruger det. Uden aktiv deltagelse i form af skriftlige indlæg, er et konferencesystem tomt, jf. bl.a. diskussion ovenfor. Generelt for dagstudierne, er det vores opfattelse, at SiteScape af Laboratoriet primært betragtes som et supplement. Det harmonerer

givetvis med opfattelsen af SiteScape som et konferencesystem, til understøttelse og organisering af projektarbejdet, for så vidt at projektarbejdet opdeles i temaer, at det bygger på nogle ressourcer (teorier og metoder), og projektet forhandles gennem diskussion, som i sidste ende munder ud i et skriftligt produkt.

”Så mener jeg sådan set, at e-learning har nogle elementer i sig, som kan være et supplement til den almindelige undervisning. Der er nogle pædagogiske dimensioner, hvis man udfører det rigtigt, som i virkeligheden kan tilføre en almindelige undervisning noget.” (R6)

Målet er i den sammenhæng ikke e-læring per se, tvært imod betragtes e-læring som et supplement, et middel til at forbedre den ordinære undervisning. E-læring er i dette udsagn at opfatte som et teknologisk hjælpemiddel, som tilfører den almindelige undervisning 'noget'.

3.3.2.5 Valg af e-læringsplatform

I valget af SiteScape har CBS LL lagt vægt på, at SiteScape for det første *ikke* skulle være et værktøj eller instrument til distribution, for det andet, at det skulle være så tilpas fleksibelt, at studierne i første omgang kunne bevare sine særlige kendetegn. SiteScape skulle med andre ord kunne tilpasses eksisterende strukturer, hvilket alt andet lige også strategisk må siges at være et kløgtigt udgangspunkt, idet som vi andetsteds anfører, systemet introduceres i et højt institutionaliseret miljø, som typisk er kendetegnet af en vis modstand imod forandringer.

”...altså primært fleksibiliteten i det studierne på handels højskolen er meget forskelligt opbygget, og man har meget forskellig tilgang til pædagogik, så det skulle være et system, som ikke havde en bestemt brugergrænseflade, altså en bestemt idé om, hvordan undervisning er. Det skulle kunne sættes op til og kunne tilpasses mange.” (R5)

Som det fremgår af udsagnet ovenfor, har de pædagogiske overvejelser spillet ind på flere forskellige niveauer. Dels skulle SiteScape være fleksibelt, så det kunne tilpasses de enkelte studieretningers traditioner, det skulle *ikke* være et simpelt distributionssystem, i modsætning til hvad man finder tilsyneladende finder på primært amerikanske uddannelsesinstitutioner. Desuden skulle SiteScape understøtte CBS-pædagogikken, hvilket fremgår af følgende udsagn.

”... endte til sidst med SiteScape, fordi det passer på de pædagogiske idéer vi har, det er godt konference system, der er i det, og det er det væsentligste til højere læreanstalter, at man kan diskutere på nettet med hinanden i grupper og i hold og ditten og datten, alt det der med klasseværelser, som man har på traditionelle amerikanske klasser, hvor man

skal række hånden op og spørge læren, altså det er jo helt godnat, på et moderne universitet.” (R2)

”Det primære vi fokuserede på, var faktisk diskussionerne” (R5)

Samspelet mellem på den ene side CBS-pædagogikken og e-læring er, kan vi efterhånden konkludere, et både-og. Der er tale om, at den ene understøtter den anden, således at forstå, at principperne i SiteScape i vid udstrækning svarer til de overordnede pædagogiske mål. Her kunne man selvfølgelig indvende, at alt andet havde også været irrationelt, trods det mener vi alligevel, det er en pointe, som diskursanalysen i vid udstrækning *dokumenterer*. Endvidere er det en ikke uvæsentlig pointe, at diskussion om e-læring og SiteScape anvendes af CBS LL i deres strategiske spil. Som næste udsagn antyder, fremgår det med al tydelighed, at e-læringsdiskursen handler om mere end e-læring. Den handler kort sagt om, at læring og pædagogik nu må inddrages i overvejelserne i de overvejelser lærerne gør sig, når de planlægger og afvikler deres undervisning. Som tidligere nævnt, er stokken og guleroden taget i anvendelse, guleroden er økonomiske midler i form af udviklingspuljer, og stokken er blandt andet krav om, at faglederne og lærerne i årlige rapporter skal dokumentere, hvordan pædagogikken inddrages. I den sammenhæng tilbyder e-læring (SiteScape) sig som en kærkommen mulighed, dels fordi ledelsen har allokeret et større beløb til F&U (i form af e-Learning pulje, se bilag 11), dels fordi e-læring *per se* understøtter kravet om, at ”IT inddrages overalt, hvor det kan fremme indlæringen og effektiviteten i øvrigt” og fordi SiteScape specifikt de studerende evne til kritisk refleksion og desuden understøtter udviklingen af ”personlige og interpersonelle kompetencer” (se bilag 10). Meget af dette understøttes indirekte i følgende udsagn og overvejelser:

”Der sker det, at de pædagogiske principper bliver fulgt mere og mere i studienævnene, hvor man beder fagledere og undervisere at referere til, hvordan de er med til at operationalisere de her principper i deres virken. Hvis de så siger, at SiteScape er en måde, hvorpå jeg kan etablere et rum, hvor de studerende kan tage ansvar for deres egen læring, så er det fint nok. Men hvis man siger, at SiteScape det bruger vi, fordi vi kan sende sider til hinanden, så siger vi, at de skal prøve at tænke det i forhold til de pædagogiske principper. På den måde så kan vi få folk til at tænke over hvad det er de gør, når de gør, det de gør.” (R1)

3.3.2.6 Økonomi

Som vi indledningen til perspektivet *Intern effektivitet* slog fast, har vi ikke kunnet sige noget

om de konkrete økonomiske forhold vedrørende indførelsen af e-læring på CBS, ligesom vi heller ikke har kunnet analysere efficiens-spørgsmålet ud fra en konkret økonomisk synsvinkel. Det skyldes naturligvis den valgte metode, og at vi i de gennemførte interviews har koncentreret os primært om italesættelsen af e-læring.

Alligevel har vi valgt at tildele spørgsmålet om økonomi et selvstændigt afsnit, hvilket skyldes, at vi ovennævnte forbehold til trods har konstateret en så tilpas regularitet i udsagnene, at vi har vurderet det nødvendigt at analysere denne diskurs.

Enhver der blot i begrænset omfang beskæftiger sig med e-læring, vil relativt hurtigt erfare, at den kommercielle del af branchen har været meget aktiv i markedsføringen af begrebet e-læring. Argumentet for, at virksomhederne burde investere i den nødvendige teknologi og hurtigst muligt begynde at udvikle medarbejdernes kompetencer ved hjælp af e-læring, har i ganske betydeligt omfang været økonomiske. Som en informant udtaler:

”Der var masser af superlativer om hvor godt det var, men man fik aldrig et indtryk af, hvad pokker det egentlig var for noget. E-learning var noget godt, og det var billigt, og det kunne nå ud til en forfærdelig masse mennesker, men hvordan man gjorde det, og hvad der foregik, hvilke læreprocesser det var man tilrettelagde, og hvordan man kompetenceudviklede folk, det fik man aldrig rigtig noget at vide om. Og det synes jeg stadig ikke, man får ret meget af vide om.” (R2)

Store virksomheder har naturligvis kunnet spare mest, idet de alt andet lige naturligt burde kunne nyde en stordriftsfordel. Det primære argument har imidlertid været, at man har kunnet spare omkostninger til

- rejser (hvor medarbejder skal samles i hovedkvarteret eller i et conferencecenter)
- diæter (hotel og middage)
- transport (dyre flybilletter mv) samt
- tabt arbejdsfortjeneste (hvor det antages, at medarbejderne nu indpasser og tager eget ansvar for passende efteruddannelse i forhold til behov og arbejdspress i øvrigt)
- sparede omkostninger til instruktører

Besparelserne skulle ifølge de fleste kommercielle udbydere af e-læringsteknologi langt overstige initialomkostningerne i form af teknologiinvesteringer (software og evt. hardware), omlægning af eksisterende kursusmateriale og/eller udvikling af nyt, samt vedligeholdelse. Argumenterne skal vi ikke her bestride, vi kan blot konstatere, at samlet set er denne argumentation og rationalet bag den dybest irrelevant for diskursen på en videregående

uddannelsesinstitution. Af to årsager:

Dels får de studerende jo ikke løn og der udbetales ingen diæter mv. Dels er hele rationalet i ovenstående betragtninger principielt forskelligt, idet der i de allerfleste tilfælde vil være tale om e-læringssystemer baseret på CBT, computer baseret træning, også kaldet programmeret undervisning. Træningssystemer designet ud fra en lineær forestilling om et bestemt fagområde, hvor de studerende bliver præsenteret for et nøje tilrettelagt stofområde (Dirckinck-Holmfeld: 134). Alt i alt en tankegang, som må siges at ligge langt fra den virtuelle projektpædagogik, sådan som den forhåbentligt på nuværende tidspunkt fremstår tydeligt for læseren.

Set i dette lys har argumenter om ROI - Return on Investment, ikke meget på sig, imidlertid har samme branche forsøgt at påvirke offentlige beslutningstagere, med argumenter om, at e-læring også kan reducere de offentlige budgetter til uddannelse. Regeringerne ved godt, at de er nødt til at gøre noget for at imødekomme et øget krav om mere og livslang uddannelse til alle. Politiske instanser ser e-læring som en mulighed for at tilbyde omkostningseffektiv uddannelse til alle (Garson: 187).

I dansk sammenhæng har skiftende regeringer italesat IT som løsningen på fremtidens udfordringer og Undervisningsministeriet var meget langt fremme med planerne om et virtuelt universitet og stor uddannelsesportal. Disse planer er midlertidigt skrinlagt, men bliver sikkert taget frem igen. Herhjemme står stort set hele uddannelsessektoren overfor et generationsskifte indenfor de næste 10 år, med massiv afvandring af en betragtelig del af landets lektorer. Dels kunne sektoren risikere at stå med et rekrutteringsproblem, dels kunne sektoren spare mange årslønninger, såfremt de dyre rektorer og professorer kunne erstattes af nogle få eksperter som leverede indhold, som så blev distribueret af teknikere, sidste års studerende, deltidsansatte og relativt lavt uddannet personale i øvrigt (Garson:187). Disse overvejelser er man på CBS ikke blinde for, man er omvendt bevidst om, at det offentlige bidrag meget vel kan risikeres at falde:

"Det er en illusion at tro, at det offentlige bidrag vil stige fremover, der er kun en vej, og det er, at det vil falde, og det vil sige, at universiteterne skal hente pengene andre steder fra. Det mener jeg faktisk, at CBS nok er det universitet i Danmark, og så måske Aalborg, som nok bedst har forstået skriften på væggen." (R4)

Synspunktet om at e-læring ikke er billigt kommer til udtryk flere steder (Computerworld;

Garson: 187). Det største forsøg med virtuelle uddannelser har indtil videre været i England. Erfaringerne med Open University (OU) viser, at holdstørrelser på minimum 200 var nødvendigt, før end det kunne betale sig (Garson: 187). Det fremgår ikke hvordan OU konkret fungerer, men vi vil antage, at det ligger noget fra modellen i MBA og HD studierne, og endnu længere fra modellen for dagstudierne, HA og CM. Indsigten om holdstørrelser (stordriftskravet) er man på CBS LL allerede bekendt med. Ifølge en informant var der netop sidste år på CBS en konference om e-læring, hvor en repræsentant fra OU deltog og fremførte samme argumenter. Imidlertid er opfattelsen på CBS meget anderledes end den opfattelse, som ligger til grund for dels opfattelsen på OU, dels mange af de internationale (amerikanske) forskningsprojekter. Derfor kan diskussion - hvor den sættes i forhold til teorien - synes irrelevant, idet tilgangen på Højskolen som det fremgår, er baseret på nogle helt andre forudsætninger.

” Men det er jo ikke den form for læring, vi tænker i, jeg siger ikke, vi ikke kan have eksempler, hvor vi har den problemstilling inde, men det meste af den læring vi har, den er så coach intensiv, at der ikke er nogen skala fordele ved det.” (R6)

Et sidste perspektiv på 'cost-benefit' debatten - hvis vi vælger det udgangspunkt, at virtuelle uddannelser ikke er omkostningsbesparende - kunne imidlertid være at tage det udgangspunkt, at midlerne til investering i nødvendig IT-infrastruktur, måtte tages fra de midler som *ellers* ville være allokeret til nybygninger mv. I relation til CBS ville en sådan betragtning betyde, at Handelshøjskolen i stedet for at udvide bygningsmassen på Solbjerg Plads, i stedet valgte at outsource de teknologiske elementer og samtidigt lod ansatte ovennævnte arbejdskraftformer, som i øvrigt kunne arbejde hjemmefra - i princippet kunne Højskolens engelsksprogede studerende blive serviceret af billig indisk arbejdskraft, bosiddende i Indien (R2).

Et sådant perspektiv er næppe realistisk. Kun i det tilfælde Højskolen lykkedes med at legitimere sig på en endog særdeles favorabel facon, ville strategien lykkes. Det skyldes paradokset i det virtuelle univers. Selv hvor en uddannelsesinstitution måtte lykkes med at producere og markedsføre online uddannelser til et stort antal studerende (læs stordriftfordel), ville studerende vælge et af verdens førende universiteter, idet et diplom herfra har en større værdi end et tilsvarende diplom fra et gennemsnitligt eller endda godt universitet (bl.a. R5; Garson: 188).

Som det fremgik ovenfor, er online uddannelse ikke billigt. Det er et argument, som generelt deles af samtlige informanter vi talte med, og kun i forbindelse med valget og indkøbet af konferencesystemet SiteScape har økonomien tilsyneladende spillet en rolle. Det skulle ikke være for dyrt, og faktisk har Højskolen fået systemet ”til meget billige penge” (R5), en udtalelse som givet skal ses i relation til andre systemer, som Laboratoriet måtte have haft kig på. Det er vores indtryk (fra den løse snak før eller efter interviewet) at de fleste systemer tilsyneladende er endog meget dyre i anskaffelse. Konkret har vi ingen informationer om, hvad ’dyrt’ i sammenhængen vil sige.

Enkelte informanter har udtrykt et ønske om, at e-læring kan bruges til at få ”flere kunder i butikken” (R3), eller at det ligefrem ”skal bruges til at tjene flere penge!” (R4). Ellers har de øvrige udsagn handlet om, at e-læring er dyrt, eller i alle tilfælde *ikke* billigere end traditionel undervisning. Et par informanter peger på det forhold, at en enkelt lektor på f.eks. HA-uddannelsen jo typisk underviser ”large-scale” i Højskolens store auditorier. Begge informanter går faktisk i rette med den opfattelse, at det er i kraft af sparede lærerkræfter, at e-læring skulle være omkostningseffektivt. Spørgsmålet om stordrift - som det er diskuteret ovenfor - burde man ellers antage var relevant på en uddannelsesinstitution. Men som det fremgår af efterfølgende udsagn, er det ikke åbenbart ikke antagelsen på CBS.

”Det tror jeg ikke, det der med, at det er billigere, det tror jeg ikke det er. [...] det kan godt være, at ved at lave et program, man kan spare nogle lærekræfter. Så kræver det så meget mere at udvikle det, og øhh. Det tror jeg ikke, jeg er med på at hæve kvaliteten, men ikke så meget på det med at spare penge på det, jeg tror det koster penge [...] Det der koster de store penge, mere og mere undervisning her på CBS bliver vejledning, det er tæske-dyrt. Der vil jeg mene, nettet skaber ikke grundlag for besparelser på det område, snarere tvært imod.” (R4)

”Det vil altid være sådan, at en forelæsning er den billigste måde at undervise på, fordi du kan stoppe 500 ind i et lokale, og en lærer.” (R5)

Som en sidste kommentar vender vi tilbage mod diskussionen CBS-pædagogikken og valget af e-læringsplatform. I det følgende udsagn fremgår det at sammenhængen mellem de vedtagne pædagogiske principper og valget af teknologi, har været afgørende:

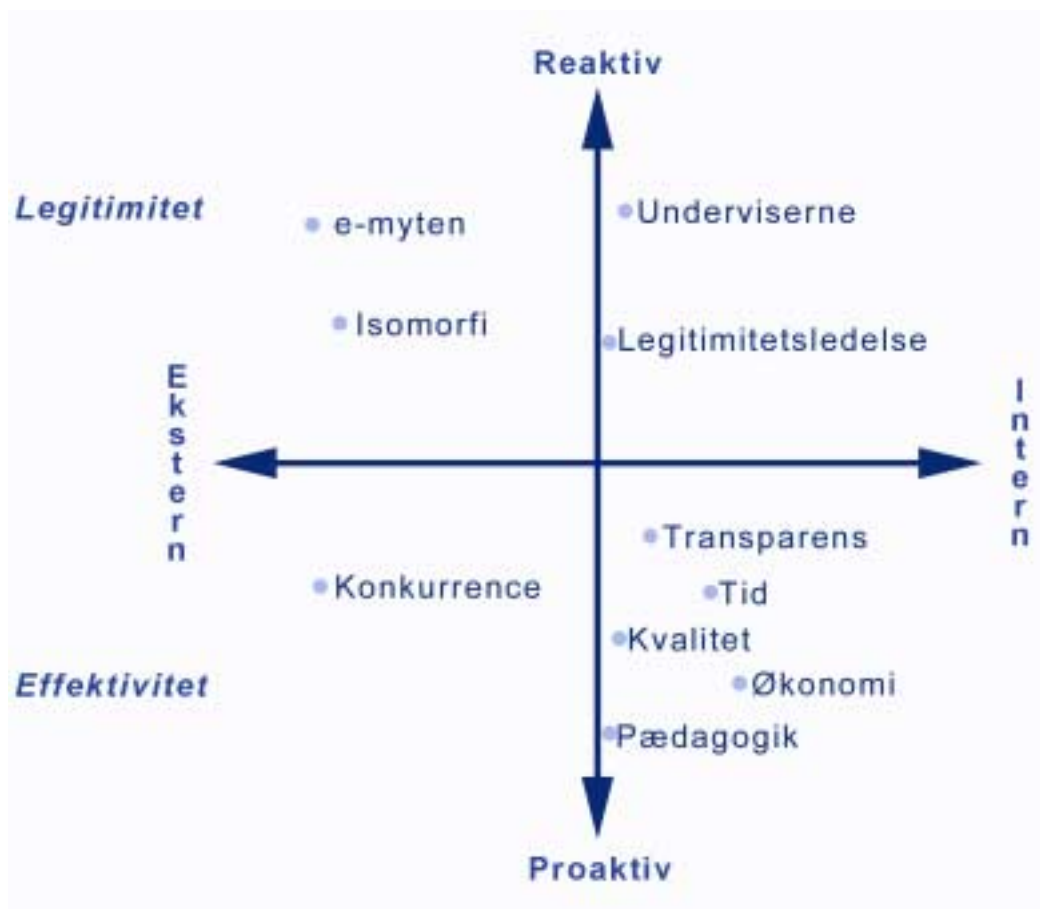
”Det vil jeg synes, fordi hvis man vælger at bedrive undervisning på den måde, som jeg synes man skal drive undervisning på, som platformen lægger op til, og som hele den italesættelse der om e-learning her på Højskolen ud fra de pædagogiske principper, så vil

jeg håbe, at det her universitet bliver bestormet med begejstrede, videbegærlige unge mennesker og for den sags skyld, ja mennesker generelt. Og de kan jo ikke, alt andet lige, sådan som man har skruet universitetssystemet sammen, hvor det er taxameter ordninger, afhængig af hvor mange der kommer ind og kommer ud, give en økonomisk gevinst, men noget med og gøre, at vi kan spare penge, det ved jeg ikke. Umiddelbart nej, det vil jeg ikke mene, hvis det er målet, så er det den forkerte platform, man har valgt, er jeg lige ved at sige, så skal man tænke meget mere i den retning med formidling og synkron, så kan en sidde og tale til 100 eller 1000 eller 5000 samtidigt, jeg tror ikke på, det bliver et kvalificeret, kvalitetsfyldt undervisning.”(R3)

Havde man tænkt på økonomien i stedet for pædagogikken, havde Højskolen efter alt at dømme investeret i et anderledes sammensat system. Som sagt peger dette sidste udsagn tilbage til mange af de tidligere emner vi har behandlet, herunder forholdet mellem undervisning og læring. De pædagogiske principper taler for en omlægning af undervisningen, så den i stedet for at fungere som ren formidling/distribution af viden, snarere bliver problematiserende, så læringen i højere grad ligger hos de studerende. Som det fremgår, har disse overvejelser også ligget til grund for valget af e-læringsplatformen SiteScape. Målet har ikke været at gennemføre økonomiske besparelser, men snarere at sikre kvaliteten i undervisningen.

3.4 Illustrativ opsummering

Vi har nu gennemført analysen, og som det fremgår af nedenstående figur, har vi som indledningsvis nævnt, udfyldt figurens fire felter, med de enkelte delelementer, som vi ved hjælp af konditioneringen har analyseret os frem til. Figuren illustrerer samspillet mellem effektivitet og legitimitet, og vi gør opmærksom på, at der kun er tale om en opdeling i krydsfeltet intern/ekstern og reaktiv/proaktiv. Den skal derfor ikke læses som en vurdering af begrebernes indbyrdes position, den skal udelukkende guide læseren igennem analysens mange overvejelser. Figuren er alene en illustration, og foregiver ikke at være et udtryk for ny teori og metateori.

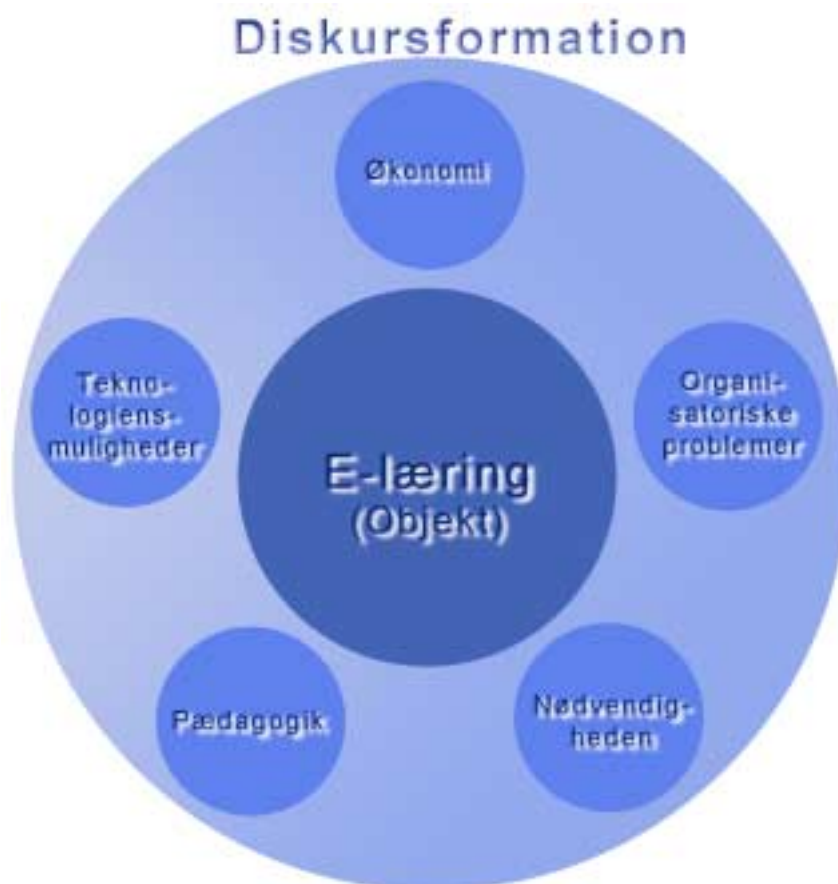


Figur 6

4 DISKURSFORMATIONEN

Som vi tidligere i vores analysestrategi har gjort opmærksom på, så er vi af den opfattelse at aktørerne i et felt med deres tilstedeværelse og udsagn er i stand til at påvirke hvordan en teknologi udvikler sig. Vi har derfor igennem analysen prøvet at komme frem til på hvilken måde og med hvilke argumenter det er blevet forsøgt at italesætte begrebet e-læring, da dette efter vores overbevisning kommer til at have en stor indflydelse på hvordan man rent faktisk konstruerer selve teknologien.

Vi er nu efter analysen af de mange udsagn nået frem til det punkt hvor det bliver muligt at danne sig et overblik over hvilke subjektpositioner der tales ud fra når diskursen omkring e-læring bliver italesat. Det vi kommer til at beskæftige os med i dette afsnit bliver med andre ord en klarlæggelse af den diskursformation der ligger til grund for italesættelsen af e-læringsbegrebet på Handelshøjskolen.



Figur 7

4.1 *Subjektpositioner*

4.1.1 **Økonomi**

Med enhver form for indragelse af nye teknologier eller metoder, hvorpå en organisation gebærder sig, vil spørgsmålet omkring hvilke økonomiske følger det medfører nødvendigvis rejse sig. Det har da også gennem vores arbejde, med diskursen omkring e-læring på handelshøjskolen, vist sig at det heller ikke her, er lykkedes at komme uden om dette spørgsmål.

Den måde hvorpå den økonomiske dimension kommer i tale, udspringer i stort omfang fra den måde, hvorpå e-læring ses i det private erhvervsliv. Men det bliver hurtigt meget klart, at det ikke er muligt at overføre disse holdninger og måder hvorpå e-læring praktiseres i en privat virksomhed til CBS. Det lader sig ikke gøre, fordi de metoder man benytter til stordriftsfordele i det private erhvervsliv, CBT, ikke kan forenes med de Pædagogiske Principper på CBS og den måde hvorpå man ønsker at drive undervisning. Man ønsker i højere grad at fremme læring primært i form af interaktion mellem lærere og studerende og indbyrdes mellem de studerende, hvilket CBT ikke efterlader plads til. Det betyder at e-læring på CBS, og uddannelsesinstitutioner generelt, ikke gør undervisningen billigere, snarer tværtimod.

Det betyder, at de første argumenter der gik på at spare penge via e-læring, ikke længere var valide, tilgængæld så man potentialet i at understøtte undervisningen med den nye teknologi og på den måde skabe en mere efficient undervisning. Det betyder, at det økonomiske kunststykke nu består i at skaffe de fornødne midler, hvilket de diskursive udsagn mere end antyder er problemfrit. Som en informant udtrykker, er der ”utrolig højt til loftet” (R1). På flere punkter har vi da også vist, at det er tilfældet, lige bortset fra ved selve udvælgelsen af SiteScape, hvor økonomien havde en afgørende rolle. Det betyder selvsagt, at man i hele denne proces ikke har haft økonomiske hindringer som den største barriere, da fokus har bevæget sig over mod de pædagogiske principper og hvorledes e-læring kunne bidrage til en bedre undervisning.

4.1.2 Nødvendigheden

Det blev tydeligt for os, at der er flere der igennem deres udsagn indskriver sig i en subjektposition, der omhandler e-læring som en nødvendighed. Dette kom bl.a. til udtryk, da vi gennem vores analyse af det indsamlede materiale, behandlede hvordan e-læring kunne betragtes som en institutionaliseret myte.

Den måde mytedannelsen omkring e-læring viste sig for os, kom til udtryk gennem den opfattelse, at e-læring er effektivt og en fordel i forhold til den traditionelle undervisning. Det er dog en opfattelse der har foretaget en bevægelse og er blevet modificeret de sidste par år. Dette ses på den måde, at man i starten ganske naivt tog begrebet til sig med forventningen om, at det indeholdte alt det, der blev italesat omkring det, mens man senere blev bevist om det mytiske ved begrebet og accepterede, at der i mange tilfælde kun var tale om et prædikat til legitimering. Nødvendigheden af at e-læring blev yderligere ekspliciteret, blev i diskursanalysen tydelig, da det blev tilkendegivet, at et fravalg af e-læring reelt ikke var en mulighed der var værd at overveje. Myten om e-læring er på CBS blevet en så integreret del af virkeligheden, at man ikke mener, at udvikling er mulig uden.

En anden måde hvorpå nødvendigheden af e-læring kom til udtryk, var gennem konkurrenceaspektet. Her blev der fokuseret på eksterne interessenters indtryk og opfattelse af CBS som værende en effektiv og konkurrencedygtig uddannelsesinstitution. Italesættelsen af e-læring i et konkurrenceperspektiv kommer til udtryk gennem hvilke fronter og over for hvilke interessentgrupper e-læring indtræder som et nødvendigt i konkurrencen om bl.a. kommende studerende og undervisere/forskere. Det er forhold som fleksibilitet, variation og individualitet man forventer at kunne tilføre, for dermed at stå stærkere i forhold til de skoler, man i øvrigt konkurrerer med. Samtidig er det også et spørgsmål om at leve op til de krav et moderne samfund stiller, både til teknologisk implementering i undervisningen og nye pædagogiske principper, for hele tiden at kunne kalde sig selv effektiv. Effektiviteten skal i den sammenhæng forstås som, at CBS skal fremstå effektivt i forhold til konkurrenterne hvilket de i denne sammenhæng forsøger at gøre ved at legitimere sine handlinger overfor interessenterne, da det i sidste ende er dem, der vurderer effektiviteten udfra deres egne holdninger. I et forsøg på at fremstå legitimt og reagere på presset, handler CBS bl.a. ud fra en mimetisk strategi, hvorved de forsøger at efterligne andre skoler de normalt sammenligner sig med. Dette pres er nødvendigvis også tilstede for tilsvarende uddannelsesinstitutioner på feltet, og derfor kommer uddannelsesinstitutioner i stigende grad til at ligne hinanden – det

gælder også i forhold til de e-læringsplatforme der benyttes.

4.1.3 Organisatoriske problemer

I gennem analysen er vi blevet opmærksomme på, at der er nogle organisatoriske forhold, der besværliggøre indførelsen af e-læring på CBS, og flere udsagn peger også i retning af dette. Denne subjektposition kommer til udtryk i forhold til lærerne, da vi ser en dekopling i det som skolen giver udtryk for, og det som lærerne i virkeligheden gør. Skolen giver udtryk for at være i front med e-læring, de har princippet om inddragelsen af IKT med flere steder i de pædagogiske principper, der afsættes betragtelige summer til udvikling af e-læring. Men et tilsyneladende fåtal af lærerne inddrager det aktivt i undervisningen. Skolen forsøger altså at legitimere sig eksternt ved at fremstå som en fremadrettet skolen hvor IT er integreret i undervisningen. Denne position forsøger herved at skabe forståelse for, at underviserne skal adoptere teknologien, for at det skal virke, og dette gøres gennem en push-pull strategi. Dels forsøger Learning Lab at drive processen frem qua økonomiske incitamenter i form af særlige puljer, dels anvendes det økonomiske aspekt, når et udviklingsprojekt skal vurderes som passende – passer projektet overens med de pædagogiske principper, ellers er der ingen finansiel støtte at hente.

4.1.4 Pædagogik

Under analysen blev det klart for os, at der i forbindelse med e-læringsbegrebet og dets italesættelse på CBS i høj grad blev fokuseret på, hvilke konsekvenser det vil føre med sig, med hensyn til den generelle opfattelse af, hvordan pædagogik skal bedrives på højskolen. Den måde hvorpå e-læring ses italesat - i kraft af den pædagogiske dimension - kan i store træk beskrives som et ønske om en bevægelse fra undervisning til læring. Dette skal ses i lyset af, at man på CBS har en opfattelse af, at undervisning har noget med formidling at gøre, mens læring ses som en form for processuel bevidsthedsudvidelse. Dette er gennem analysen kommet til udtryk på den måde, at der tit er blevet henvist til værktøjets evne til at trække både den studerende og underviseren væk fra opfattelsen af, at det kun er den, der står nede foran tavlen, der sidder inde med alle svarene. Målet er en situation hvor det for både lærere og studerende er klart, at begge parter kan bidrage med interessante perspektiver, og dermed højne undervisningens kvalitet.

Måden hvorpå pædagogik er kommet ind i billedet i forbindelse med e-læringen, skal også ses i lyset af, at man på skolen på forhånd har defineret et sæt pædagogiske principper, som

ønskes implementeret. I den forbindelse ses e-læring som en måde, hvorpå man kan få en dialog i gang. Denne dialog skal være med til at flytte holdninger hos det videnskabelige personale, så man kan få iværksat den efterlyste bevægelse fra undervisning til læring. Det skal hertil siges, at det ikke kun er et ønske, at denne pædagogik skal fungere på nettet. Holdningen er derimod, at man ved hjælp af nettet får ekspliciteret, hvad der virker, og hvad det er, der ikke virker. Herefter skulle man gerne se det som en naturlig ting, at dette ville kunne bringes med over i den traditionelle undervisning, og derved skabe forbedringer på dette område.

4.1.5 Teknologiens muligheder

En anden subjektposition der igennem analysen har afsløret sig for vores blik, kan beskrives som måden hvor udfra italesættelsen har drejet sig om de muligheder, selve værktøjet giver. Udfra denne position mener vi at kunne observere tre forskellige måder hvorpå der tales, nemlig kvalitet, transparens og tidsudnyttelse.

Når der i forbindelse med e-læring bliver talt kvalitet, så er det igen muligt at dele det op i to forskellige argumentations områder, der bliver talt ud fra. Det første kan siges at tage form omkring e-læring som en mulighed for at sikre, at alle vigtige og relevante diskussioner omkring undervisningen kommer de studerende til gode. Altså giver værktøjet mulighed for at samle op på og eksplicitere diskussioner omkring det enkelte fag, der af en eller anden grund ikke skulle være kommet frem i plenum. I det andet bliver der talt udfra, hvordan det skrevne medie i forhold til det talte, er i stand til at få de studerende til at gøre sig nogle dybere tanker om, hvordan de kan bidrage til læreprocessen. Dette vil komme som et resultat af, at den enkelte vil føle sig mere bundet af sit bidrag i det skrevne medie, hvilket man har en formodning om vil højne kvaliteten.

Det er ikke kun kvaliteten det drejer sig om, når værktøjets muligheder kommer på tale omkring e-læring. Værktøjet giver nemlig også muligheder i form af transparens eller gennemsigtighed. Transparensen kommer i tale, idet man ser værktøjet som en måde, hvorpå det bliver muligt at gå ind og observere på hvilket erkendelsesniveau de studerende befinder sig. Altså det bliver muligt direkte at læse sig til, på hvilket plan de studerende befinder sig rent erkendelsesmæssigt. Samtidigt sikres, at der skabes konsensus omkring erkendelsen.

Den sidste måde vi taler e-læring på, når det italesættes som mulighedsgivende, er måden

hvorpå det kan skabe bedre anvendelse af tiden. Dette kom frem under forestillingen om, at e-læring kan anvendes til at få de studerende til at være mere aktive imellem konfrontationerne. Altså italesættes e-læring udfra en position, der ser det som en mulighed, at få udnyttet en masse af de studentertimer der på forhånd er afsat til et fag, men som man på nuværende tidspunkt ikke har nogen fornemmelse af, hvordan de bliver brugt.

5 K O N K L U S I O N

Ved hjælp af vores analyse har det været muligt for os at redegøre for hvorledes e-læring defineres på CBS og herefter hvordan det italesættes. Direkte adspurgt fremsætter vore informanter relativt flyvske og uklare udsagn, imidlertid viser diskursanalysen, at der trods alt forekommer en regularitet i udsagnene. Som det fremgår af den første del af analysen, hvor vi redegør for e-læringsrummets yderpoler og mellemfaser, synes to begreber at træde i karakter, nemlig de af Højskolen italesatte begreber netstøttet og netbaseret undervisning.

Begge begreber udsiger noget om anvendelsesperspektivet, enten som støtte eller base for undervisningen. Med den netstøttede undervisning er det opfattelsen, at den traditionelle, fysiske fremmødeundervisning suppleres og understøttes af et virtuelt forum, hvor der kan foregå en udvidet form for vidensdeling, opgavedeling, projektstyring med mere.

Den netbaserede undervisning går et skridt videre og er bortset fra et eller to møder per semester, efter sigende et hundrede procent virtuel. Al kommunikation, læring, undervisning og vidensdeling foregår her via Internettet, e-post og et virtuelt ”klasseværelse”.

Som illustration og konklusion på afsnittet har vi udviklet figur 5. Figuren udtrykker, hvordan man på Højskolen opfatter e-læring. Højskolens uddannelser vil, selv om de er netstøttede eller netbaserede, altid have et element af lærerengagement.

Diskursanalysen har herefter beskæftiget sig med spørgsmålet, om hvorvidt e-læring er blevet italesat som en legitimitetsfremmede nødvendighed eller et effektivt koncept.

Vi har gennem vores arbejde med spørgsmålet fundet frem til, at de to begreber har en indbyrdes sammenhæng, forstået således, at en uddannelsesinstitution som CBS i omverdenens øjne kun fremstår som legitim, hvis den samtidig opfattes som effektiv. Omvendt, Højskolen fremstår kun som værende effektiv, såfremt omverdenen opfatter den som legitim.

Med andre ord, ved at introducere e-læring og ved at italesætte e-læring som et effektivt koncept, vil Højskolen i teorien kunne vinde legitimitet. E-læring er med til at legitimere

Konklusion

Højskolen, og ved at fremstå som en legitim aktør på uddannelsesmarkedet, får Højskolen lettere ved at rekruttere de bedste forskere, lærere og studerende, hvorfor chancen for reelt at opnå en højere effektivitet burde være væsentligt højere. Som det fremgår, er spørgsmålet om effektivitet og legitimitet to sider af samme sag, det handler om overfor omverdenen at fremstå som både effektiv og legitim.

Diskursanalysen har også belyst de interne aspekter. I den sammenhæng har vi introduceret begrebet efficiens. Med begrebet efficiens har vi undersøgt den interne effektivitet, det vil sige, hvordan Højskolen på de interne linjer bestræber sig på at italesætte e-læring som havende en række fordele i forhold til undervisningen, herunder en bedre udnyttelse af tiden, opnåelse af en bedre kvalitet og større transparens og lignende.

Samtidigt har vi undersøgt, hvordan Learning Lab internt på Højskolen fremstår som en strategisk aktør, der i forhold til det videnskabelige personale forsøger at legitimere e-læring. I den sammenhæng kan vi med baggrund i analysen drage den konklusion, at Learning Lab tilsyneladende har forsøgt at engagere det videnskabelige personale, så også de tager e-læringsbegrebet alvorligt. Denne strategi er et spørgsmål om dels at lokke med finansielle midler i form af en særlig e-learning pulje, dels at sætte spørgsmålet om e-læring i relation til en diskurs om pædagogik, jf. diskursanalysens diskussion om undervisning i forhold til læring.

Så vidt vi ser, åbner Learning Lab en mulighed for både at italesætte og forhåbentlig reelt implementere de pædagogiske principper, herunder målsætningen om at inddrage IT overalt hvor det fremmer effektiviteten, samtidigt med at SiteScape langsomt finder indpas i organisationen.

Disse aspekter er blandt de centrale elementer, som vi mener at have talt frem i diskursanalysen, en samlet oversigt over de enkelte delelementer som vi har behandlet i diskursanalysen, fremgår alle af figur 6. Til og med dette niveau i projektet, har vi analyseret diskursen med udgangspunkt i det blik, som vi har redegjort for i afsnittet konditionering.

Diskursanalysens sidste element er selve diskursformationen. Her bliver begreberne fra analysen bragt i cirkulation. Det vil sige, de enkelte positioner, eller regulariteter om man vil, indgår nu i en lidt anden sammenhæng, idet vi har forsøgt at belyse ud fra hvilke

Konklusion

subjektpositioner informanterne har italesat e-læring. Vi har fundet i alt fem forskellige subjektpositioner, som alle fremgår af figur 7. Her indgår de enkelte positioner, som i løbet af analysen blev tydeliggjort, nu i en sammenhæng på tværs af skellet effektivitet - legitimitet, idet de analysestrategiske dimensioner reelt ophæves til fordel for en dybere forståelse i forhold til den konkrete sammenhæng - italesættelsen af e-læring på CBS.

Hvorvidt e-læring er et spørgsmål om værende et enten-eller, må derfor snarere ses som et spørgsmål om et både-og. E-læring italesættes som værende effektiv, netop for at legitimere Højskolen - som en moderne, effektiv Business School - en skole der er i front.

6 PERSPEKTIVERING

Vi har i projektet spurgt, hvorfor spørgsmålet om effektivitet/legitimitet er interessant? Vi har redegjort for begrebet e-læring, herunder hvordan Højskolen har italesat e-læring. Selvsagt har vi besvaret i hvilken grad e-læring er effektivitets- henholdsvis legitimitetsfremmende. Mens vi i analysen har været bundet til analysestrategiens begrænsninger, får vi i dette sidste kapitel mulighed for blandt andet at undersøge de videre aspekter af nogle af de spørgsmål, der i løbet af projektet har været bragt på bane. Vi forsøger her at besvare et af de udestående spørgsmål, som vi inden for analysestrategiens rammer ikke har kunnet redegøre for - konkret spørgsmålet om evaluering af e-læringssystemet SiteScape. Imidlertid vil vi som det første se på, hvordan CBS Learning Lab eventuelt kunne bringe nærværende rapport i anvendelse.

6.1 Anvendelsesperspektivet

I udgangspunktet har vort analyseniveau været 2. ordens analytikerens, det vil sige, hensigten har ikke været at blive handlingsanvisende, eller med et andet ord, prækriptiv. De konklusioner vi drager er snarere deskriptive, eller med andre ord, analysen er tænkt mere som en beskrivelse af en situation, som vi ser, med det særlige blik, som diskursanalysen har tilvejebragt. Uden her at redegøre yderligere for diskursanalysens konklusioner, antager vi, at Learning Lab *måske* kunne blive opmærksom på de blinde pletter, som enhver, inklusive 2. ordens analytiker, har. Er det f.eks. en blind plet, når informanterne har optaget e-læringsmyten i en sådan grad, at de nærmest ikke kunne forestille sig en situation *uden* e-læring. I og med at vi har analyseret, hvordan Learning Lab har italesat e-læring, har vi også peget på alt det usagte. Det forbliver uklart, om det usagte skyldes projektets særlige fokus, vores manglende spørgen ind til problemet, eller om det usagte er usagt, netop fordi det *ikke var* en del af Learning Lab's kollektive bevidsthed.

Endvidere håber vi, at projektet måtte skærpe informanternes blik. Dels for så vidt angår selve italesættelsen af e-læring på CBS (hvilket næppe kræver yderligere kommentarer), dels med hensyn til hvor explicit e-læring indgår i skolens interne og eksterne strategiske positionering. Med det sidste mener vi, at CBS LL forhåbentligt for det første får skærpet blikket og bliver opmærksom på hvordan den nære omverden (VIP'ere, TAP'ere og studerende) *kan* opfatte skolens bestræbelser på at indføre e-læring, og for det andet bliver i stand til på visse punkter *evt.* at revurdere egne opfattelser af hvad man siger og gør - herunder ikke mindst hvad man siger, og *ikke* gør!

6.2 *Evaluering af SiteScape*

Analysestrategien og det særlige blik som konditioneringen har tilvejebragt, har betydet, at vi har valgt generelt at se bort fra det teknologiske aspekt af SiteScape, herunder også en konkret vurdering eller evaluering af e-læringsplatformen. Generelt når en organisation indfører ny teknologi, har man som argument, at det fremmer effektiviteten. Det er i langt de fleste sammenhænge rationelle argumenter, der fremføres. Argumentet om øget effektivitet er generelt med til at legitimere en given investering. I en traditionel produktionsvirksomhed, vil det normalt være relativt enkelt, at måle en effektivitetsstigning, mens det kan være noget mere problematisk i f.eks. den offentlige administration. Endnu vanskeligere forekommer det at måle eller evaluere effekter i uddannelsessektoren, i hvert tilfælde når man som i tilfældet virtuelle læringsmiljøer alt andet lige må opfatte læringsaktiviteterne som det centrale (Dirckinck-Holmfeld et al: 128). Naturligvis kunne man undersøge relativt objektive kriterier som karakterer og frafaldsprocenter, idet man kunne benchmarke karaktergennemsnit eller frafaldsprocenten for de virtuelle uddannelser i forhold til de traditionelle uddannelser. Man kunne også, over en årrække evaluere udviklingen for et studieområde. I begge tilfælde ville vi - hvis det havde været formålet med denne afhandling - have løbet ind i en række begrænsninger. Dels hviler de virtuelle uddannelser på et relativt spinkelt grundlag, endnu har kun en enkelt årgang gennemført f.eks. HD Virtuel, dels er det ikke sikkert, at de enkelte uddannelser er sammenlignelige.

I teorien findes der i hvert tilfælde tre måder, hvorpå det er muligt at evaluere virtuelle uddannelser:

1. Et teknologisk udgangspunkt, hvor man ser på hvilke tekniske funktioner der skal indgå i et godt design af brugergrænseflader;
2. En læringsteoretisk eller pædagogisk kortlægning, som er en universel metode til at gennemføre komparative undersøgelser af læringssystemer og læringsformer;
3. Et processuelt udgangspunkt hvor læringsaktiviteten er det centrale, hvor man undersøger hvordan læringsaktiviteterne konkret udfolder i teknologien (Dirckinck-Holmfeld et al: 128).

Mens de første to metoder nok i tilfældet SiteScape måtte afvises - den første metode fordi den kun giver en teknisk forståelse, den anden fordi den efter sigende "har begrænset værdi ved evaluering af teknologisk støtte til projektarbejde" (ibid). Omvendt tilbyder den tredje metode, hvis vi i projektet havde søgt og fået adgang til de forskellige *eksisterende* fora i

SiteScape, en mulighed for at analysere i hvilken grad de processer og aktiviteter der reelt forekommer i forbindelse med brugen af SiteScape måtte være effektive.

Generelt er evaluering af de virtuelle uddannelser vanskelig. Trods det at de universiteter generelt er relativt veludrustede hvad angår ” *Learning Delivery and Technical Capabilities*”, så er det omvendt leverings og teknologi ” *under-developed in Evaluation systems and services*”. Disse konklusioner kommer fra et forskningsprojekt kaldet BENVIC⁴ (Benchmarking of Virtual Campuses), i hvilket man har forsøgt at belyse problemet med evaluering af e-læringstiltag i de videregående uddannelser.

Learning Lab udtaler i en endnu ikke udgivet udgave af Kræmmerhuset (5. juni 2002), at det ikke er muligt at vurdere, om de virtuelle uddannelser er mere eller mindre velegnede (effektive) i forhold til den traditionelle uddannelser:

”Der findes ingen best practice med hensyn til om undervisning skal være virtuel eller fremmødebaseret, det er i høj grad situationsbestemt. Man kan ikke sige det ene er bedre end det andet. Man kan end ikke stille spørgsmålet, for det giver ingen mening.”

Som antydnet i indledningen til afsnittet intern effektivitet omkring input-output modellen, er det vanskeligt, hvis ikke umuligt at vurdere effekter, hvis man ikke kender målsætningen. Dilemmaet er tilsyneladende kendt indenfor forskningen i e-læring (Shields, Moyer, Garson), f.eks. refererer Moyer til et komparativt studie af kommunikationsstuderende ved en amerikansk Business School. I undersøgelsen indgik to grupper af studerende, det ene hold gennemgik et traditionelt forløb, mens det andet var indskrevet i et virtuelt forløb. Bortset (sic!) fra en aldersforskel (den ene gruppe var i snit 23, den anden i snit 38), blev begge grupper givet de identiske forprøver, opgaver, tests, hjemmearbejder, og eksamen, og tiden og læreren var den samme. Forskellen var altså udelukkende i alderen og i det forhold, at de online-studerende gennemførte diskussioner via nettet, havde adgang til forelæsninger udelukkende via lydfiler, og at kommunikationen med læreren og de andre studerende foregik via nettet, telefon eller fax. De studerende der fulgte et online-kurset, klarerede sig *bedre* til den endelige eksamen og en post-test, men der ingen forskel var hvad angår før-test, karaktergennemsnit, hjemmearbejde eller det afsluttende paper. Undersøgelsen konkluderer, at selv om gruppen af online-studerende klarerede sig bedre på to områder, men at det ikke

⁴ <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/what2.htm#3>

⁴ <http://www.benvic.odl.org/index2.html>

nødvendigvis siger noget om de studerendes kompetencer! Paradoksalt, når vi her gengiver undersøgelsens konklusioner, men forklaringen skal søges i, at eksaminationen var en case-baseret, hvor de ældre studerende i højere grad end den yngre gruppe måtte antages at have bedre forudsætninger, idet det drejede sig om diskutere mulige løsningsmodeller. Livserfaring og modenhed menes at have været en afgørende faktor, som for så vidt underminerer undersøgelsens resultater, samtidigt peges der på, at populationen var meget beskeden og at læreren og den forskningsansvarlige var en og samme person (Moyer: 4).

Undersøgelsen der her gengives, var blot en af flere, og i samtlige tilfælde har der været indvindinger imod resultaterne, hvordan regulerer man f.eks. for, at nysgerrighed vis-a-vis det nye i sig selv kan være en motivationsfaktor? Andre forskere peger på tilsvarende problemer, herunder ringe empirisk understøttelse, ved de efterhånden flere og flere undersøgelser, som forsøger at vurdere effektiviteten i de netstøttede eller netbaserede uddannelser: "A looming problem that plagues any studies is the real nature of the independent variable in controlled CBI evaluation". Samtidigt påpeges det, at de midler der i disse år anvendes på teknologitiltag a la SiteScape, muligvis kunne anvendes bedre, hvis man valgte at forbedre pædagogikken, bedre gymnasier, mindre klassekvotienter, og ikke mindst ændrede incitamentsstrukturer (Shields: 165f), sådan at det også kunne svare sig at yde en bedre undervisning, det sidste i alle tilfælde, argumenter som enkelte informanter turde abonnere på.

7 L I T T E R A T U R L I S T E

- Andersen, Ib, 1997, *Den skinbarlige virkelighed*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Andersen, Niels Åkerstrøm, 1999, *Diskursive analysestrategier*, Nyt fra samfundsvidenskaberne, København
- Copenhagen Business School, 2001, *Årsberetning for 1999-2000*, København
- Dirckinck-Holmfeld, Lone, Tolsby, Håkon & Nyvang, Tom, 2002, *E-læring systemer i arbejdspladsrelateret projektpædagogik*, i Illeris, Knud (red.), 2002, *Udspil om læring i arbejdslivet*, Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Dreyfus, Hubert L., 2001, *On the Internet*, Routledge, London.
- Dyrberg, Torben Bech, Hansen, Allan Dreyer & Torfing, Jacob, 2000, *Diskursteorien på arbejde*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Foucault, Michel, 1971, *Diskurs og kontinuitet*, i Andersen, Niels Åkerstrøm, 1999, *Diskursive analysestrategier*, Nyt fra samfundsvidenskaberne, København
- Garson, G. David, 2001, *The Role of Informations Technology in Quality Education*, pp. 177-197, i *Social Dimensions of IT*, Garson, G. David (red.), Idea Group Publishing, London.
- Hammer, Svein, 2001, *Diskursbegrepet i sosiologisk relieff*, i *Sociologi i dag*, årgang 31, nr. 4/2001, pp. 7-24.
- Henriksen, Holger, 1997, *Samtalens Mulighed, bidrag til demokratisk didaktik*, Holger Henriksen Forlag, København.
- Hermansen, Mads, 1999, *Læringens univers*, Klim, Århus.
- Illeris, Knud, 2001, *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise, 1999, *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Kaarhus, Randi, 2001, *En Foucault-inspireret diskursanalyse*, i *Sociologi i dag*, årgang 31, nr. 4/2001, pp. 25-46.
- Kvale, Steinar, 1994, *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag A/S, København
- Livingstone, Sonia og Lunt, Peter, 1996, *Rethinking the Fokus Group in Media and Communications Research*, i *Journal of Communication*, 46(2): 79-98.
- Mejlby, Peter, Nielsen, Kasper Ulf & Schultz, Majken, 1999, *Introduktion til organisationsteori - med udgangspunkt i Scotts perspektiver*, Samfundslitteratur,

Frederiksberg.

Meyer, John W. & Rowan, Brian, 1983, *Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, American Journal of Sociology, no 2, pp. 240-264.

Moyer, Larry G., 2002, *Is Digital Learning Effective in the Workplace?*, E-learning magazine, http://www.elearnmag.org/subpage/sub_page.cfm?section=7.

Nygaard, Claus, (red.), 2000, *Strategizing - kontekstuel virksomhedsteori*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Pfeffer, Jefferey & Salancik, Gerald R., 1978, *The external control of organisations – A Resource Dependence Perspective*, London.

Shields, Mark A., 2000, *Technological Change, Virtual Learning, and Higher Education: Prospects, Problems, Potentials*, pp. 160-176, i *Social Dimensions of IT*, Garson, G. David (red.), Idea Group Publishing, London.

Suchman, Mark C., 1995, *Managing Legitimacy: Strategic and Institutional approaches*, i *Academy of Management Review*, Vol 20, No 3, pp 571-610.

Ziehe, Thomas & Stubenbauch, Herbart, 1996, *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy, København.

Wenneberg, Søren Barlebo, 2000, *Socialkonstruktivisme*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

7.1 Artikler

7.1.1 KræmmerHuset:

HHK i front som papirløst universitet: februar 2001, forside

E-læring i samfundsvidenskaberne: februar 2001, side 11

Handelshøjskolens fremtidsplaner: marts 2001

Den store e-forskel: marts 2001, side 4

Pædagogikken i højsædet: juni 2001, side 5

Det virtuelle universitet lige om hjørnet: juni 2001

E-learning by doing: september 2001, side 16

Grundtvig og e-learning: september 2001, side 17

Strømmen gik for virtuel HD

Rundt om e-læring på HHK: Under udgivelse

Masser af praksis i HHKs e-læringstiltag: Under udgivelse

Ny version af SiteScape: Under udgivelse

7.1.2 Computerworld:

Kronik af Henrik j. Duus fra Handelshøjskolen: E-learning er ikke billigt eller banalt: 23. marts 2001, side 18

7.1.3 Børsen:

E-learning - hegnspælene skal flyttes: 27. oktober 2000, side 2