

---

*Læremiddeldiskursen. Utdanningsfeltets møte med nye media og digitale læringsteknologier.*

---

Fra Diderot til Wikipedia

*Forfatter*  
*Svend Erik Svendsen*

Master i Pedagogikk.

MAPED.

Høgskolen i Lillehammer

Våren 2015



# Sammendrag

15 år etter at godkjenningsordninga for lærebøker ble fjernet, fyller elevene fremdeles skolesekken med forlagenes lærebøker. De siste 6 årene sammen med en bærbar PC. I klasserommet har læreboka beholdt sin dominerende posisjon. Utenfor klasserommet har underholdning og kunnskapsdannelse funnet hverandre i det digitale landskapet. Det er denne medievirkeligheten elevene våre møter hver dag, utenfor skolen. I skolen foregår det en kulturkamp, en ideologisk kamp og en maktkamp, der digitale læremidler står sentralt i striden om skolens troverdighet, og framtid. I læremiddeldiskursen møtes flere aktører. Siden 2000 har det imidlertid blitt tydelig at aktørene kan plasseres i 2 grupper, den papirbaserte og analoge, og den IKT-baserte digitale.

Sosiologene som best oppfyller de metodiske kravene til mitt analyseobjekt er Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Roland Barthes, med hovedvekt på Bourdieus teorier om felt og kulturell kapital. Materialet jeg bruker teoriene på er offentlige skriv og dokumenter fra aktører i utdanningsfeltet.

Hypotesene er at skolen befinner seg i en situasjon der digitaliseringen har endret mange av forutsetningene for kunnskapsdannelsen. Digitale læringsressurser oppleves som en motsetning til de analoge læremidlene, som mange mener står for tradisjon og nasjonale verdier. Når læremidlene skolen bruker ikke lenger oppleves som nødvendige og riktige for et utdanningsløp, svekkes også tilliten til at skolen formidler relevant kunnskap. Aktørene i utdanningsfeltet er uenige om de tidligere dannelsesidealene fremdeles skal fungere som premiss for endringene. Situasjonen har ført til motsetninger i utdanningsfeltet som kommer til uttrykk i læremiddeldiskursen. Kampen om skolens innhold og hvordan dette innholdet skal medieres er ikke en kamp om innføring av ny teknologi, men en dyp kulturell og ideologisk kamp om hegemoni i utdanningsfeltet. På bakgrunn av disse hypotesene henter jeg inn empiri som kan hjelpe oss til å forstå de konfliktene som oppstod da digitale læringsressurser ble innført i utdanningsfeltet.

# Forord

Når jeg nå er ferdig med å bearbeide og skrive ned alle mine refleksjoner rundt temaet læremidler, har jeg også kommet fram til en ny forståelse for hva et læremiddel kan være. Arbeidet med oppgava har ført meg fra møter med tekster av franske sosiologer og filosofer på 1970, 80 og 90-tallet, og fram til konflikten om innføring av digitale læremidler i Norge på 2000-tallet. Det har ikke vært lett å finne en retning i temaet som entydig kan slå fast at dette er interessant for flere enn meg, men med gode dialogpartnere i mange miljøer har jeg hele tiden blitt inspirert til å finne nytt og aktuelt materiale som kan engasjere flere.

I første rekke vil jeg takke min veileder, Geir Haugsbakk, for god og konstruktiv veiledning. Dessuten vil jeg takke min tidligere rektor Liv Johanne Næsheim som i mange år ga meg muligheten til å delta på konferanser om IKT i læringsarbeidet både på NKUL, EDUCA og BETT, og som ga meg muligheten til å arbeide med oppgaver for Nasjonal Digital Læringsarena, NDLA.

Det har utviklet seg et interessant miljø på Trysil videregående skole, med mange lærere som arbeider for å utvikle nettbasert undervisning, og derfor er opptatt av utviklingen av læremidler de kan ha nytte av i sin undervisning. I dette miljøet har jeg særlig fire kolleger som jeg har kunnet diskutere og utvikle temaet mitt sammen med: Hans-Jørgen Sørensen, Rune Olsen, Øystein Bakken og Harald Østmoe. Disse fire har skapt et fellesskap der vi uformelt har kunnet diskutere tendenser og utvikling i skolehverdagen vår.

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie, Maud, Frøydis, Jørund, Magnus, Maja og Anna, for inspirasjon, støtte og tålmodighet.

Trysil, mai 2015

Svend-Erik Svendsen

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
2	Forskningsspørsmål.....	5
2.1	Endringene i læremiddeldiskursen .....	5
2.2	En konsekvens av å fjerne godkjenningsordninga var opprettelsen av NDLA.....	5
3	Metode.....	7
3.1	Bakgrunn for metodevalg .....	7
3.2	Kvalitativ metode og kasusstudie .....	7
3.3	Kontekstuelt og vitenskapsteoretisk grunnlag for metodevalg.....	8
3.4	Utviklingen innenfor den kvalitative metoden .....	9
4	Teori .....	12
4.1	Den nye læremiddeldiskursen .....	16
4.2	Læremiddeldiskursen, symbolsk kapital og gratisprinsippet. ....	18
4.3	Makt, habitus og dannelsesidealer.....	21
4.4	Symbolsk kapital .....	22
5	Læremiddelkonflikten: Makt eller ideologi?.....	24
5.1	Kontroll og overvåking. Big Data. ....	25
6	Nye kulturbærere. Nye media og kontekstualisering .....	27
6.1	Postindustriell kulturindustri .....	28
6.2	Læremiddeldidaktikken og økt kvalitet I utdanninga.....	30
6.3	Kulturell kapital når boka blir e-bok?.....	32
6.4	Skolen som kamparena i læremiddeldiskursen .....	33
6.5	Læremiddeldiskursens moralske dimensjon.....	34
6.6	Læremidler som kulturbærer .....	35
6.7	Popkultur og illusjoner i læremiddeldiskursen.....	36
6.8	Visjonen om framtidens lærer: .....	38
7	Meningsdannelse og uklare agendaer i den videregående skolen.....	40
7.1	Lærerrollen i møte med nye media og digitale læringsressurser.....	41
7.2	Læring og kunnskapssyn i læremiddeldiskursen.....	42
8	Kunnskapsdannelse, kultur og kunnskapssyn. ....	45
8.1	Skal digital læringsteknologi bli en del av vår kultur, må den bli like usynlig som blyanten. ....	47

8.2	Nye media, nye fortellergrep og digitale narrativ: Transmedia og crossmedia.....	48
8.3	Manipulerende mediekonsern med monopol på kunnskapsmediering.....	50
8.4	Læremiddelforskningen.....	52
8.5	KS og forlagene. Hvem vinner kampen om makten og sannheten?.....	53
9	Konflikten mellom NDLA og forlagene som kasus.....	55
10	Konklusjon .....	62
	Litteraturliste .....	68



*«Forbindelsen mellom delene i fortellingen er fortellingens imperativ. Selv om jeg ikke er dramatiker forsøker jeg alltid å iscenesette teatret i litteraturen. På samme måte med musikken. Jeg er en del av et litterært kollektiv, Hotel Postmoderne, der vi blander alle skriftlige uttrykksformer: Blogger, interaktive fortellinger, meldinger, happeninger, og bøker. Ideen er å skape en hotellmetafor der alt foregår på hotellet, men i forskjellige rom, og rommene har forbindelser til hverandre». (Amaro & Blandina, 2011)*

# 1 Innledning

I en medievirkelighet som domineres av lyd og bilde, er den som behersker de multimodale affordanser «konge». De digitale mediene utvikler seg stadig med nye sjangre og nye uttrykksmuligheter. Tydeligst ser vi dette innenfor nyhetsjournalistikken.

Journalistprofesjonen står nært lærerprofesjonen når det gjelder kunnskapsmediering og mange av læringsressursene som brukes i skolen er hentet fra aviser og fjernsyn. Nå er journalistyrket mer truet enn læreryrket, og papiravisene sliter med opplagstallene. Både aviser, radio og fjernsyn har måttet tilpasse seg en ny medievirkelighet og snart ligger aviser og alle sendinger fra radio og TV-stasjoner på Internett. Det er disse nettbaserte mediene som kalles «nye media». De har gitt innovative journalister og mediekonsern muligheter til å skape nye sjangre og fortellinger på nettet. Nyhetsprogrammene blir til nyhetsserier. Kampen om seere og lyttere gjør at mange nyhetskanaler blir seriekanaler der informasjon og underholdningsserier glir over i hverandre. Det er denne medievirkeligheten elevene våre møter hver dag, utenfor skolen.

Bruken av digital teknologi i skolen utfordrer vår tradisjonelle måte å tenke undervisning og læring på. Den setter lærerprofesjonen under press. Når vil vi se at medievirkeligheten utenfor skolen blir akseptert som en del av skolens undervisning? I den norske konteksten blir noen medier oppfattet som mer seriøse enn andre. En kronikk i Aftenposten blir lettere anerkjent enn om det samme ble formidlet i et blogginnlegg. Selv om det har vært en klar endring i forhold til Facebook er det få lærere som anerkjenner Facebook som en læringsressurs.

Godkjenningsordninga for læremidler forsvant, men lærernes anerkjennelsen av boka som det gode læremiddelet forsvant ikke. Lærerne har klare oppfatninger av hva de kan godta og ikke som læringsressurs i sin undervisning. Boka, blyanten og papiret blir av mange sett på som det som skaper den beste tekstforståelsen. Terje Hillesund ved Universitetet i Stavanger peker på at det er store forskjeller mellom å lese en tekst på papir og å lese den på PC. Papiret har en rekke fortrinn som øker lesbarhet i forhold til PC-skjermen. I tillegg beskriver han ulikhetene ved å produsere tekst på papir og å produsere den med et tastatur. Selve skriveprosessen og lagringen av teksten gir svært ulik forståelse for tekstmaterialet. (Hillesund, 2002)

Oppfatninga av at lesing og tekstproduksjon på PC gir dårligere læringsresultat er på vikende front, men overgangen til digitale læringsressurser er fremdeles konfliktfylt på mange skoler. Konflikten i læremiddeldiskursen om at analoge læremidler er mer aksepterte enn de digitale blir synliggjort i offentlig debatt, offentlige dokumenter, rapporter og undersøkelser. Særlig



de første årene etter etableringa av NDLA, Nasjonal Digital Læringsarena, var motsetningene store. NDLA ble etablert i 2006 av alle fylkeskommunene unntatt Oslo, og hadde som oppgave å skaffe fylkeskommunene digitale læremidler til de videregående skolene. I aviser og fagtidsskrifter for lærerne blir idealet for undervisninga ofte framstilt som en lærer med stor faglig autoritet, som formidler faget med et kanonisert pensum. Eksamen måler i hvilken grad elevene kan gjengi boklig lærdom fra kvalitetssikrede kilder. De aksepterte læremidlene er de som er forankret i disse tradisjonene og læreridealene. De ikke-aksepterte læremidlene er de nye teknologiene og de mediene som hele tiden brytes mot skolens tradisjoner. Disse motsetningene har lagt premissene for den nye læremiddeldiskursen: Wikipedia mot Store Norske leksikon, YouTube mot de gamle VHS-kassetene fra læremiddelsenteret, NDLA (Nasjonal Digital Læringsarena) mot forlagsbransjen, e-boka mot papirboka. Riktignok er overheaden sakte men sikkert i ferd med å vike for videokanonen. Det er liten tvil om at det vil ta lang tid før de ikke-aksepterte læringsressursene vil få status som autoriserte sannheter i norsk skole. Mellom 1990 og 2000 forgikk det et stort forskningsprosjekt i Europa. Prosjektet viste den gang at læreboka stod sterkt i norsk skole. Samtidig var ett av målene med læreplanreformene på 1990-tallet at læreboka i mindre grad skulle styre undervisninga. Utvalget av lærestoff skulle styres av læreplanmålene, ikke av autoriserte lærebøker. (Justvik, 2014) Likevel, 15 år etter at Godkjenningsordninga er fjernet, er fremdeles vår pedagogisk praksis dypt forankret i læreboka, mens kunnskapsdannelsen foregår på helt andre arenaer enn den skolen tilbyr elevene. Digitale læringsteknologier med nye undervisningsformer og bruk av Internett har skapt nye forutsetninger for kunnskapsdannelsen og gitt oss et nytt kunnskapssyn. Disse nye undervisningsformene har mange navn: e-læring, fjernundervisning, nettundervisning, flipped classroom, online learning, MOOC. Samtidig som vi ser disse endringen i utdanningsfeltet blir digitale læringsressurser framstilt i media som om det er innført for underholdning og fritid, eller i noen tilfelle, sin egen skyld, og er et fremmedelement i forhold til skolens krav til kunnskapsdannelsen. Med Pierre Bourdieus teorier om sosial kapital kan vi si at innovasjon i læremiddelfeltet møter akademiske tradisjoner som ser sin symbolske kapital redusert i møte med nye media og digitalt innhold. (Bourdieu, 1979) Kunnskapsmedieringens nye plattformer har blitt en trussel mot tradisjonell kunnskapsmediering der etablerte forlag og mediehus har hatt hegemoni. Motsetningene i læremiddeldiskursen, med ulike verdisyn, kunnskapssyn, ideologier og markedsrett utspiller seg som om det skulle være en kamp mot

kunnskapsmessig forfall.

## 2 Forskningsspørsmål

### 2.1 Endringene i læremiddeldiskursen

De digitale mediene endret læremiddeldiskursen. Endringene førte til konflikter mellom aktørene i utdanningsfeltet. Forlagsbransjen blir stående overfor digitale utfordringer og må velge nye produksjonsstrategier og forretningsmodeller om de skal fortsette å delta på læremiddelmarkedet. De har lange tradisjoner for å tilby læremidler og har mye kompetanse på tekst. De har etter hvert utviklet seg til mediebedrifter, ikke bare bokforlag, med systemer for produksjon og distribusjon av bøker, men også andre typer media. De største forlagene har egne læremiddelredaksjoner. De har alltid hatt en sentral rolle i forhold til kunnskapsmediering. De er en del av vår felles kultur, der ikke minst dannelsesbegrepet er viktig. Læringsmidlene og læringskulturen er en felles referanseramme for alle i utdanningsfeltet.

Mitt hovedspørsmål er; hva skjer med læremiddeldiskursen når elever og lærere opplever at læringskulturen flytter ut av de etablerte læremidlene og inn i medier som ikke har opplæring som sitt primære mål? Et delspørsmål er: hva skjer når skolen ikke lenger har kontroll med form, sjanger eller innhold?

### 2.2 En konsekvens av å fjerne godkjenningsordninga var opprettelsen av NDLA.

Staten fjernet godkjenningsordninga for læremidler i 2000. I 2006 ble NDLA opprettet. Dette fikk konsekvenser for synet på kunnskap og bruken av læremidler i den videregående skolen. Endringene førte til en kulturkonflikt og en kamp om hegemoni og meningsdannelse i læremiddeldiskursen. Fra 1994 og fram til i dag har det vært store endringer i læreplaner og i opplæringsloven. Grunnen til at godkjenningsordninga for læremidler ble fjernet var at læreplanmålene og ikke godkjente lærebøker skulle bestemme innholdet i undervisninga. Alt skulle kunne brukes dersom det førte til at læreplanmålene ble nådd. Lærerne stod fritt til å velge læremidler, men med opprettelsen av NDLA, la fylkeskommunene føringer på at læremidler fra NDLA skulle velges etter hvert som de laget digitale læremidler for flere og flere fag. Jeg vil undersøke årsaker til at denne situasjonen ble konfliktfylt. Mitt

forskningsspørsmål i forbindelse med etableringen av NDLA, vil være hvorfor forlagsbransjen og mange lærere mente at dette ville svekke skolen som kunnskapsformidler?

Teorien jeg har valgt for å besvare forskningsspørsmålene er i stor grad knyttet til franske poststrukturalister. Grunnen er at deres teorier kan belyse årsaker til endringer i meningsdannelsen og konflikten mellom digitale og analoge læremidler. Aktørene i læremiddelfeltet velger strategier ut fra hvordan de kan styrke sine posisjoner i forhold til andre aktører. I noen tilfeller er lærerorganisasjonene gode partnere for forlagsbransjen, i andre tilfeller er det like naturlig å samarbeide med KS, Kommunenes Sentralforbund. Jeg forholder meg fortolkende til tekster der disse aktørene bygger opp sin forståelse for seg selv og sine samarbeidspartnere eller motstandere. Metoden som best passer til å finne svarene på mine spørsmål er derfor den kvalitative.

Hovedvekten i min analyse vil ligge på sammenhenger mellom tradisjoner som kommer til syne gjennom etablerte læremiddelprodusenter, og frislippet av digitale læringsressurser da alle elever i den videregående skolen fikk egen bærbar PC. Forlagene har store ressurser i sine avtaler, sitt produksjons og distribusjonssystem. Dette ble alt truet av digitaliseringen og endrete forbruksmønstre av læringsressurser i skolen. Dette har ført skolen inn i en kulturkonflikt, der mange lærere opplever å måtte ta stilling til støtte til forlagene eller å bruke digitale læremidler. Denne kulturkonflikten kommer til uttrykk i tekster som i noen tilfelle er vitenskapelige avhandlinger om læremiddeldiskursen, i andre tilfeller kan det være offentlige dokumenter eller debattinnlegg. De tekstene jeg særlig har lagt vekt på er notater, skriv og årsrapporter fra forleggerforeningen og rapporter fra Pøyry og Rambøll som har arbeidet på oppdrag dels fra det offentlige dels fra Forleggerforeningen.

Oppgaven handler om læremiddeldiskursen, ikke om hva som skal til for å lykkes med digital teknologi i skolen.

## 3 Metode

I denne delen presenterer jeg de metodiske refleksjonene som ligger til grunn for forskningsopplegget i oppgaven. Jeg har valgt kvalitativ metode og skal i det følgende gjøre rede for de metodiske overveielserne jeg har gjort for å besvare problemformuleringene.

### 3.1 Bakgrunn for metodevalg

Sentralt i konflikten mellom analoge og digitale læringsressurser er spørsmålet om de digitale læremidlene er bedre enn de analoge til å gi effektiv læring. De siste årene har mye læringsforskning rettet seg mot hvordan digital teknologi har endret elevenes læring. Hatties metaforskning og Visible Learning har fått mye oppmerksomhet i debatten om hva som virker og hva som ikke virker av pedagogiske tiltak, men sier lite om læring med digitale teknologier. Min oppgave undersøker ikke om digitale læremidler gir bedre læring enn analoge, men ser på den motsetningsfulle situasjonen som har oppstått i utdanningsfeltet når de nye teknologiene overtar for de gamle. Ved å gå gjennom tekster og rapporter fra aktørene i læremiddelfeltet analyserer jeg aktørenes intensjoner og bakgrunnen for deres ønske om å påvirke meningsdannelsen i læremiddeldiskursen.

Da godkjenningsordninga for læremidler ble nedlagt i 2000, ble samtidig digitale læremidler en del av de læremidlene lærere og elever fikk tilgang til utover på 2000-tallet. Definisjonen på læremidler endret seg fra å være tekster som var pedagogisk tilrettelagt for undervisningsformål, til å være læringsressurser som ble brukt for å nå læreplanmålene. For å få en forståelse for hvorfor det ble konflikt mellom de som ønsket og de som ikke ønsket digitale læringsressurser inn i skolen, har jeg valgt å bruke teorier fra Michel Foucault, Pierre Bourdieu og Roland Barthes på et tekstmateriale fra en rekke aktører innenfor læremiddelfeltet fra perioden 2000 og fram til i dag. Sentrale aktører er forlagsbransjen, mediebransjen, NDLA, Lærerorganisasjonene og lærerne selv.

### 3.2 Kvalitativ metode og kasestudie

I noen grad vil dette være en kasestudie, i noen grad en analyse av meningsdannelselse og makt

i den diskursen som oppstår i læremiddelfeltet etter 2000. Situasjonen som oppstod ved opprettelsen av NDLA egner seg godt for et kasusstudie da det lar seg avgrense til en bestemt situasjon med få aktører.

I følge Tove Thagaard er målsettingen med kvalitativ metode å oppnå forståelse av sosiale fenomener ved å gå i dybden av et felt. En kvalitativ analyse innebærer å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til resultater. (Thagaard, 2013).

I kvalitativ metode er observasjoner og dokumentstudium vanlig. Funnene kan framstilles som beskrivelser og analyser av det man har observert eller lest. En kvalitativ metode kan være et kasusstudie der forskeren tolker et bestemt fenomen i en bestemt kontekst. I en kasusstudie er forskeren opptatt av å få innsikt i og tolke et fenomen. Målet med et kasusstudie er å få en dypere forståelse for et fenomen og de involverte parters mening. Forskerens interesser ligger heller i selve prosessen enn i utfallet; heller i konteksten enn i en spesifikk variabel; heller i oppdagelsen enn i bekreftelsen. I et kasusstudium står forskeren fritt i forhold til valg av metoder for innsamling og analyse av data. Når forskeren fokuserer på et fenomen er målsettingen å avdekke interaksjon mellom faktorer som er karakteristiske og betydningsfulle i en bestemt situasjon. (Merriam, 1998) I mitt tilfelle er de faktorene som interagerer aktørene i læremiddelfeltet. Det som utløser interaksjonen mellom disse aktørene er politiske vedtak og grunnlagsdokumenter i utdanningsfeltet. Interaksjonen blir delvis konfliktpreget mellom noen av aktørene, men alle deltar i en interaksjon med ulike målsettinger for å delta. Det er denne situasjonen som skaper endringene i læremiddeldiskursen, og som er en utilsiktet konsekvens av å fjerne godkjenningsordninga for læremidler. Merriam klassifiserer datamaterialet i kasusstudier ut fra kategorier. For eksempel er studier av offentlige dokumenter en kategori. Forskerens notater og refleksjoner underveis i forskningsarbeidet er en annen kategori. Videre er digitale dokumenter i form av nettsider og presentasjoner på nettet en egen kategori. For meg er det viktig å vise at jeg i mitt valg av datamateriale og metode har vurdert dette i forhold til det som gir validitet og reliabilitet når jeg skal besvare forskningsspørsmålene.(ibid)

### **3.3 Kontekstuellet og vitenskapsteoretisk grunnlag for metodevalg**

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for oppgaven er hermeneutikk og kritisk teori. I forhold til analyseobjektene jeg har valgt har jeg tilpasset det vitenskapsteoretiske grunnlaget og den

kvalitative metoden. Analyseobjektene er hentet fra materiale innenfor læremiddelforskninga, politiske vedtak, rapporter, essays og artikler. Alt fra de ulike aktørene i læremiddelfeltet. For å forstå årsakene til endringer, utvikling og avgjørelser innenfor læremiddeldiskursen kreves det en refleksiv og fortolkende holdning til materialet. Temaet læremiddeldiskurs er teoriovergrepene og gjør det nødvendig å benytte seg av teorier fra både pedagogikken, sosiologien og medievitenskapen for å belyse problemformuleringen. Hvilken metode som er den beste når vi fortolker, det vil si når vi gjennom en ny tekst skriver ned hva en annen tekst handler om, vil blant annet bestemmes av konteksten. Konteksten til mine analyseobjekter er i tillegg til norsk videregående utdanning i perioden 2000 og fram til i dag, mine erfaringer som lærer i den videregående skolen, mine erfaringer fra kurs og arbeid med lærere, arbeid jeg har hatt for NDLA og deltagelse i skoleutviklingsprosjekter og konferanser over hele Europa. I denne konteksten søker jeg etter meningsdannelsen som skjer hos mottaker når de påvirkes av ulike aktører i læremiddeldiskursen, og at denne meningsdannelsen kan forskyve maktstrukturene i læremiddeldiskursen. Michel Foucault viser hvordan maktstrukturer har diskursiv natur og at endring i diskursiv praksis må ses i sammenheng med endringer i det sosiokulturelle. Tekstanalyse av relevante tekster er viktig for å forstå hvordan vi gjennom språkbruk kan endre hegemonidannelse i diskursen. (Foucault, 1999)

Michel Foucault, Roland Barthes og Pierre Bourdieu utgjorde noe nytt ikke bare når det gjelder den analyserende eller fortolkende delen av vitenskapelig arbeid, men også metode og vitenskapsteori. For Bourdieu var feltanalysen en metode for å komme til forståelse for hvordan makten endret seg og kom til uttrykk i et felt. For Foucault var imidlertid diskursanalyse ikke en metode, men en beskrivelse av regler for hvordan noe skulle forstås og hvordan vi gjennom vitenskap lager sannheter. For Foucault blir det derfor sentralt å stille spørsmål om betingelsene for å skape nye sannheter, og hvem det er som har interesse av nettopp denne sannheten.

### **3.4 Utviklingen innenfor den kvalitative metoden**

I sin innledning til boka *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv* skriver Margreta Järvinen og Nanna Mik-Meyer at den kvalitative metoden har utviklet seg markant de siste 10 årene og at hermeneutikken er blitt utfordret av interaksjonistiske strømninger. De skiller mellom to typer analyseobjekter. Det ene er det stabile og det andre det flytende, ustabile og

flertydige, som blir formet i møte med forskeren. Mens det stabile objektet kan knyttes til den fænomenologiske og hermeneutiske tradisjon, kan det flytende objektet knyttes til en konstruktivistisk og poststrukturalistisk tradisjon. (Mik-Meyer & Järvinen, 2014)

Lite forskning er gjort på årsaker til konflikter i læremiddelfeltet og konsekvenser av disse konfliktene. Konfliktene kommer til syne i artikler i aviser og tidsskrifter, offentlige dokumenter og rapporter. Mine analyser er forsøk på å tolke tekstmaterialet og hvordan tekstene uttrykker holdninger til kunnskapsmediering og hvordan de forsøker å påvirke aktørene i læremiddeldiskursen. (Føllesdal, Walløe, & Elster, 1986)

Samfunnet endrer seg raskt og spørsmålet om effektiv læring må stå i forhold til spørsmålet om samfunnets behov. «Samfunnets behov» er ikke et entydig begrep. I min oppgave betyr samfunnets behov nødvendige tiltak og ressurser for å opprettholde velferdsstaten, og mer presist, skolens rolle i velferdsstaten. I følge Asbjørn Wahl er velferd i siste instans et spørsmål om fordeling av samfunnets verdier, fordeling av samfunnsmessig makt og kontroll over og eierskap til ressurser som gir grunnlag for samfunnsmakt. (Wahl, 2009) De mest sentrale aktørene i læremiddeldiskursen er embetsverket, forlagene, mediebedrifter, NDLA, fylkeskommunene og lærerne. Ved å analysere politiske vedtak og ulike valg aktørene gjør kan vi forstå hvordan konfliktene i læremiddeldiskursen fører til forskyvning av makt mellom aktørene.

Opplæringsloven har rettet fokus mot tilpasset opplæring. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, og spørsmålet om digitale eller analoge læringsressurser kan ikke bare besvares på bakgrunn av kulturelle verdier eller ideologier, men må også forholde seg til hva som er best egnet til å oppfylle kravene i opplæringsloven. Læremiddeldiskursen tar derfor hele tiden opp i seg endringer i lover og regler, ikke bare forskning og offentlige debatter. Mine forskningsspørsmål retter seg mot etableringen av NDLA og hvorfor forlagsbransjen og mange lærere mente at dette ville svekke skolen som kunnskapsformidler. Kravet til tilpasset opplæring ser ikke ut til å ha påvirket læremiddeldiskursen på kort sikt, men det er mye som tyder på at større satsing på «learning analytics» raskt vil endre dette. I tillegg stiller jeg spørsmål ved som hva skjer med læremiddeldiskursen når elever og lærere opplever at læringskulturen flytter ut av de etablerte læremidlene og inn i medier som ikke har opplæring som sitt primære mål. For disse forskningsspørsmålene er det relevant å bruke et interaksjonistisk perspektiv på de kvalitative metodene jeg har valgt. Med interaksjonisme kan jeg se nærmere på hva som etablerer en bestemt virkelighetsforståelse, og hvordan denne forståelsen påvirker aktørenes forståelse av seg selv i en bestemt situasjon. Situasjonen når det



gjelder læremidler at det er vanskelig å gi en presis definisjon av læremiddelbegrepet som kan aksepteres av alle. På den annen side er konflikten mellom aktørene i feltet situasjonsbestemt. Det er derfor relevant å kunne ha en bred forståelse av hva et læremiddel kan være, men også ha en bred forståelse av situasjonen til aktørene i læremiddelfeltet. Læring er en kompleks prosess og forståelsen for hvor en befinner seg i denne prosessen er viktig. Det er ikke bare en selv som bestemmer hvordan læringsprosessen utvikler seg, en er også avhengig av andres mening om hva en har lært, og egen opplevelse av hva en har lært. Mange kan få en god mestringsfølelse av å ha lest en bok av Ibsen, andre kan få den samme mestringsfølelsen av å ha vunnet i et spill. Da betyr det kanskje ingenting om læremiddelet faller inn i en bestemt definisjon, men svært mye om det fungerer i en bestemt situasjon. Det er denne forståelsen av læremiddeldiskursen som gjør det relevant også å bruke et interaksjonistisk perspektiv.

## 4 Teori

Michel Foucault, Roland Barthes og Pierre Bourdieu utgjorde noe nytt når det gjelder den analyserende eller fortolkende delen av vitenskapelig arbeid. Diskursanalyse og disse teoretikerne fører oss inn i poststrukturalismen. I den første perioden i disse tre teoretikernes arbeid vil mange beskrive dem som strukturalister, men seinere blir de beskrevet som poststrukturalister. Med Saussures semiotikk ble språket satt inn i et mønster som var ganske fast, med en etablert struktur, der et ord hadde en fast betydning, en signifiant, som så kunne utvides med en rekke utvidede betydninger, signifié. Signifiant kan beskrives som ordbokas forklaring av et ord, denotasjonen, mens signifié er den mentale representasjonen av ordet i en bestemt kontekst, konnotasjonen. Saussures har gjennom sine forelesninger om språket som system skapt semiologien. Hans forståelse av det arbitrære som det som gir ordene betydning. Navn på ting, begrepene våre er tilfeldige, og får betydning gjennom det at de er ulike. Hans språkanalyse endret den litterære analyse, tekstanalysen, og sosialantropologien. Seinere, med blant annet Roland Barthes ble forståelsen av språket og strukturen betydelig utvidet. For Roland Barthes kunne signifiant og signifié igjen føre til nye signifiant og signifié, og sånn kunne det fortsette i det uendelige. Det Roland Barthes gjorde ved å utvide Saussures semiotikk var å få oss til å forstå at for å analysere en tekst må vi gå fra de enkle strukturer og til det sammensatte og kompliserte. Med Roland Barthes fikk vi en ny forståelse for at teksten ble til hos leseren, ikke forfatteren. En tekst kunne åpne for et mangfold av «riktige» tolkninger, og forfatteren kunne ikke gi en mer autorisert forståelse av teksten enn en hvilken som helst leser. Derfor erklærte Barthes forfatteren som død. (Barthes, 1957) Når mitt analyseobjekt er teksten, er det viktig å understreke at jeg i stor grad bygger på Barthes forståelse for språket og mytene. I mye av mitt materiale kan det være lett å trekke den konklusjon at tekstforfatterne har hatt en bestemt intensjon med teksten, og at vi må lete etter forfatterens forståelse og hensikt med teksten. For Roland Barthes bli dette feil. Teksten har en avsender, og den har en mottager, og den er skapt i en bestemt kontekst. Det er likevel den konteksten teksten blir lest i, altså hos mottageren, at teksten blir til. Slik sett er teksttolkning noe mer enn å lete etter avsenderens hensikt. Læremiddeldiskursen blir til gjennom språket. Når jeg undersøker hva som skjer når læringskulturen flytter ut av de etablerte læremidlene og inn i medier som ikke har opplæring som sitt primære mål, må jeg lete i kilder som gir uttrykk for hvordan dette oppleves av lærere og elever. Det er ikke nødvendigvis primærkilder, men

kilder som representerer disse gruppene. Forlag, lærerorganisasjoner, artikler i aviser, kan alle gi uttrykk for at de representerer andre enn seg selv. Som forsker som skal sette dette materialet inn i en bestemt diskurs, vil utfordringen være å unngå å bli styrt av min forforståelse, og greie å tolke teksten som uttrykk for det svaret jeg søker med forskningsspørsmålet. (Føllesdal, Walløe, & Elster, 1986). Oppgaven søker ikke å gi svar på hvilke motiver aktørene i læremiddelfeltet har, men hva som er resultatet av tekstene hos leserne. Dette gjør Roland Barthes tekstforståelse relevant i oppgaven.

Michel Foucault var også opptatt av språket og forfatterrollen, og også han hentet sin første inspirasjon om språkteori fra Saussure. Mennesket blir til gjennom språket mente Foucault. Alt er språk, og mennesket er fanget i språket. (Foucault, 1996). Foucault byttet ut språkbegrepet med diskursbegrepet, men det er ikke lett å forstå annet enn at han bare bytter ut ett begrep med et annet. Språkanalyse og diskursanalyse kan derfor være analogier i Foucaults teori. Diskursbegrepet og språkbegrepet er beslektet med Foucaults epistemebegrep. (Foucault, 1996) Med episteme kan vi forstå en gyldig kunnskap som etableres gjennom språket i en bestemt periode. Alle vitenskaper innenfor en periode er derfor i slekt med hverandre, og det kan vi oppdage gjennom diskursen, eller språket, innenfor den enkelte vitenskap. Læremiddeldiskursen kan åpne for en maktanalyse ifølge Foucault, ikke bare en analyse av meningsdannelse, selv om meningsdannelse også handler om definisjonsmakt. Foucault er relevant når jeg skal nærme meg en kasusstudie av hvorfor etableringen av NDLA ble konfliktfull og hvorfor forlagsbransjen og mange lærere mente at dette ville svekke skolen som kunnskapsformidler? Denne konflikten har fått en dynamikk som er drevet fram av blant annet påstander om at digitaliseringen og nye media svekker kunnskapsformidlingen i skolen.

Bourdieu finner sin plass i dette trekløveret med sin sosialvitenskaplige, sosialøkonomiske, sosialantropologiske tilnærming til hva som skaper bevegelser i en kultur. Hans begrep om symbolsk kultur har blitt et viktig redskap i mye samfunnsforskning. Hans feltanalyse sammenfaller mye med Foucaults diskursanalyse, og både felt og diskurs handler om makt og kontroll gjennom språket. Mens Bourdieu er opptatt av hvordan makten er etablert i et felt og hvordan man stenges ute fra, eller får tilgang til makt i feltet, er Foucault opptatt av at vi gjennom språket og organisering av institusjoner finner vår plass i et makthierarki. Foucaults makt kan avsløres og bekjempes gjennom synliggjøring, mens Bourdieus makt er etablert i vaner og likegyldighet, en slags naturalisering av makten. (Bourdieu, 1996) Med Barthes fortellinger om kulturen, i kulturen, Bourdieus felt og kulturbegrep, og Foucaults

diskursanalyse har jeg gode redskaper for å tolke og analysere læremiddeldiskursen på en måte som er relevant for mine forskningsspørsmål.

Diskursen er de begreper og formuleringer som ligger nedfelt i språket og som alle deler innenfor en gitt kultur. Det kan være fortellinger, rapporter, ulike former for dokumenter, lover og regler, og vitenskapelige arbeider, faglitteratur og lærebøker. Denne måten å forklare diskurs på er typisk sosialantropologisk. Da er beskrivelsen av en diskurs også beskrivelsen av en kultur og de strukturene vi finner i kulturen, i form av virkelighetsforståelse og relasjoner mellom grupper innenfor kulturen. Det er fortellingene innenfor en kultur som skaper kulturen. (Barthes, 1957). Foucaults diskursbegrep utvider denne forståelsen ved at han så på diskursen som uttrykk for kontrollmekanismer innenfor en kultur, innenfor et samfunn. Diskursen er de språkhandlinger som viser en sammenheng mellom makt og struktur i samfunnet slik de materialiserer seg i vitenskapen, institusjonene og i språket. Disse strukturene kan komme til uttrykk på mange måter, blant annet gjennom litteraturen.

Litteraturen ikke bare som skjønnlitteratur, men som alle sjangre som kommer til uttrykk innenfor en kultur. Norman Fairclough bygde på Foucaults diskursforståelse da han utviklet den kritiske diskursanalysen og beskrev diskursen som språkbruk forstått som sosial praksis. Ved å kontrollere diskursen kontrollerer man virkelighetsforståelse og dermed også den sosiale praksis. Dette gir makt. Når det er konflikter mellom aktører innenfor en diskurs skyldes dette at nye aktører er uenig i den rådende virkelighetsforståelsen og ønsker en annen. I læremiddelfeltet kan årsaken til konflikter i blant være at man har ulikt syn på hvilke læremidler som gir best læringsutbytte. Begrunnelsen for hva som gir best læringsutbytte kan igjen være forankret i et bestemt læringsyn, kulturell bakgrunn, ideologisk osv. Dette kan være den åpne kommunikasjonen mellom aktørene, mens den dypere liggende årsaken kan være at det man forsvarer er det man kan produsere, eller har kompetanse til å produsere og videreutvikle av bøker eller digitale ressurser. Jeg har valgt å ikke trekke inn retorikken i mine analyser, men er samtidig klar over at ulike sjangre vil ha mer eller mindre tilknytning til avsenderens ønske om å forsterke budskapet. Dette kan svekke ønsket om å forsøke å ikke trekke inn avsenderens hensikt.

Fairclough, som har hentet diskursbegrepet fra Foucault, bruker begrepet diskursiv praksis når han snakker om hvordan en tekst knytter seg til en sosial praksis hos mottagerne. I læremiddeldiskursen kan dette forstås som hvordan læremiddelets form og innhold er knyttet til lærere og elevers gjenkjennelse av den sosiale praksis de er en del av.

Læremiddelprodusentene må oppfylle forventningene hos forbrukerne i deres sosiale praksis

og så lenge de befinner seg i utdanningsfeltet.

Læremiddeldiskursen hører hjemme i utdanningsfeltet. Når jeg skal avgrense oppgava har jeg behov for å trekke inn Bourdieus feltbegrep og hans begreper om kulturell kapital. I hans *Homo Academicus* fra 1984, forsøker han å avsløre maktkampene og kunnskapsproduksjonen i universitets og høyskolemiljøene. Bourdieus teorier om forholdet mellom utdanning, kultur og makt finner vi i hele hans forfatterskap. Bourdieu påpeker på at feltbegrepet er svært viktig fordi det minner oss på at det egentlige objektet for samfunnsforskningen ikke er individene, men relasjonene mellom dem. I feltet opptrer individene som agenter som er aktive i feltet og som gjennom sine aktiviteter konstituerer feltet. I feltet har et individ egenskaper som kan gi ulike effekter i feltet. (Bourdieu, 1984) Bourdieu er opptatt av at det er disse feltene som skaper sosial ulikhet. Gjennom en lang historisk prosess har disse feltene endret seg fra at yrker/yrkesgrupper innenfor feltet har kjempet om uavhengighet i forhold til ytre autoriteter, og til en kamp om anerkjennelse av sin egen autoritet. Vi må være klar over at Bourdieu i stor grad snakker om de intellektuelle, det intellektuelle feltet, som han seinere endrer til å kalle det kulturelle feltet. Det er også innenfor dette feltet vi finner læremiddeldiskursen. For Bourdieu er produksjon av kulturelle produkter underlagt markedskrav. For eksempel vil forlagene prioritere akademikere som kan bidra med det enkle og leservennlige produktet framfor kompliserte analyser. Popularisering av akademiske tekster truer systemene av anerkjennelse som preger det sosiale feltet, både de akademiske, kulturelle og politiske. En læremiddelforfatter risikerer derfor sin akademiske anerkjennelse ved å popularisere tekstene sine. Det Bourdieu blant annet peker på i *Homo Academicus* er at agentene i det intellektuelle feltet ved å la feltet styres av markedskreftene, reduserer kravet til vitenskapelighet. Dette vil agentene i feltet forsøke å skjule, for ikke å tape sin troverdighet, og måten de gjør det på er gjennom anerkjennelse. Det å få kontroll med anerkjennelsen er viktig for å skjule at det er markedskreftene som råder. En gruppe han utpeker som særlig svak i forholdet mellom marked og vitenskapelighet er journalistene. De har utpekt seg selv til å dele ut anerkjennelse til hverandre, og kan derfor skjule at det er markedskreftene som styrer produksjonen. (Bourdieu, 1984) Innledningsvis sammenlignet jeg journalistprofesjonen og lærerprofesjonen når det gjaldt kunnskapsmediering. Begge profesjonene er etablert innen det intellektuell feltet og begge er avhengig av tillit og troverdighet. I begge gruppene foregår det en kamp om anerkjennelse, både innad i feltet, men også i forhold til den samfunnsmessige konteksten de begge er en del av. En interessant hypotese kan være at læremiddelfeltet som et felt der anerkjennelse, og derfor aksept, av et læremiddel blir begrunnet vitenskapelig og kulturelt, men er styrt av markedskreftene. Konfliktene i læremiddeldiskursen kan ved en slik hypotese

forklares med tap eller gevinst av markedsrett. Kampen om markedsrett blir skjult i krav til vitenskapelig eller kulturell anerkjennelse innenfor læremiddelfeltet.

## 4.1 Den nye læremiddeldiskursen

Med Bourdieus teorier om felt og kulturell kapital, sammen med Foucaults diskurs og maktanalyse, kan konfliktene innen læremiddeldiskursen forstås som et resultat av kamp om makt og dominans i utdanningsfeltet. Kultur, tradisjon, sosial tilhørighet og økonomi er viktige årsaker til at utdanning fremdeles skal gi økonomiske fordeler.

Utdanningsfeltets utvikling de siste årene kan knyttes til innovasjon i læremiddelfeltet og motsetninger mellom det digitale læremiddelfeltet, nye media og den akademiske tradisjonen.

Det kan også klart knyttes til tradisjonelle dannelsesidealer som møter de teknologiske dannelsesidealene. Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle tar opp temaet om at dannelse må forstås på andre måter i dagens samfunn enn tidligere. I artikkelen Nye medier og dannelse viser de til Lars Løvliens begrep om «teknokulturell dannelse». De mener at dannelsesdimensjonen er nedtonet og at kompetansebegrepet er framhevet.

Kompetansebegrepet mener de er en måte å etablere en digital kanon. For å unngå at teknologiseringen forfaller til teknokrati er det viktig å stille kritiske spørsmål ved forutsetningene for teknologiseringen. De mener at læreplanene i liten grad åpner for denne refleksjonen. (Nordkvelle & Haugsbakk, 2011)

Opplæringsloven og læreplanene er politiske dokumenter som er skapt innenfor en bestemt sosial og kulturell kontekst. Læreplanene bestemmer fagenes innhold og må tolkes og forstås kontekstuellt og innenfor de dominerende pedagogiske ideer. Etter at godkjenningsordningen for læremidler ble fjernet i 2000, er det læreplanmålene som dominerer innholdet i fagene. Det er læreplanmålene som skal styre undervisningens mål, ikke et pensum. Læremidlene er nå definert som de ressursene som er nødvendige for å nå kompetansemålene.

Opplæringsloven og læreplanene må derfor forstås innenfor utdanningsfeltet. Sertifisering som knytter et bestemt utdanningsløp til et bestemt yrke er ett av feltene som utgjør utdanningsfeltet. Det er utdanningsfeltet med opplæringsloven og læreplanene som er grunnlaget for sertifisering og mulighetene til å opparbeide seg kulturell og økonomisk kapital. Læremidlene utgjør et eget felt innenfor utdanningsfeltet, men jeg velger også å se på det som en diskurs. Årsaken til at jeg bruker begge begrepene er at jeg mener Bourdieus

feltanalyse kan hjelpe oss til å gripe en kontekst, et samfunn, som er komplekst og utydelig i forhold til maktstrukturer, slik som dagens moderne Norge. Michel Foucaults diskursbegrep åpner for en tekstanalyse der styringsdokumenter og rapporter fra ulike aktører kan ses i forhold til en etablert sosial praksis. For Foucault danner diskursen grunnlaget for all sosial praksis. I en gitt historisk periode vil det være kun en diskurs som danner grunnlaget for sosial praksis. Dette er den diskursive orden, eller epistemet. Diskursen brukes da til å forstå de sosiale og kulturelle endringene som resultat av språkbruken. I en språkanalyse kan man undersøke de lingvistiske konstruksjonene og analysere avsenderens budskap og hvordan den kan bli forstått av mottagerne. Teksten skaper kulturelle praksiser og relasjoner. Det er viktig å trekke inn den språklige dimensjonen i læremiddeldiskursen. Både Foucault og Fairclough brukte Saussures semiotikk når de trakk inn det lingvistiske perspektivet. Når jeg setter inn det lingvistiske perspektivet i læremiddeldiskursen er det på bakgrunn av hypotesen om at konflikten skyldes en markedskamp skjult som en kamp mellom krav til kvalitet og ulikt kultur og kunnskapssyn. I en artikkel i Samtiden i 1999 skriver Eivind Røssaak om «Narrativ makt», der han forklarer begrepet som interesse for tekst, narrativitet og diskurs i samfunnsvitenskapene (Røssaak, 1999). Den som best forklarer hva som ligger i begrepet er Roland Barthes. Barthes er opptatt av fortellingene som omgir oss, og som han kaller mytene. I følge Barthes finnes det ingen kulturer uten fortellinger. Det er disse fortellingene i kulturen han kaller myter. Barthes bruker Saussures og semiotikken når han forklarer hvordan vår oppfatning av verden kommer til syne gjennom ordene. Mytebegrepet vil vi i dagligtalen oppfatte som en fortelling som ikke er sann, eller en opplevelse som ikke kan forklares og dermed ikke sett på som virkelig. Når Kommunenes Sentralforbund skal forsvare NDLA mot angrepene fra lærere og forlagsbransjen bruker de mytebegrepet fra dagligtalen for å vise at det er en gal virkelighetsforståelse de må slåss mot. Samtidig forsøker de å lage den sanne fortellingen om NDLA. I følge Barthes skaper de bare et nytt narrativ, og gjør dette narrative til den sanne fortellingen om NDLA. Vi ser en kamp om den narrative makten om NDLA. Barthes brukte mytebegrepet om det som uttrykte den egentlige virkeligheten, den egentlige sannheten. Myten var den «sanne» fortellingen om kulturen. Hver enkelt av oss har sin egen fortelling om hvem vi er. Vi lager hele tiden fortellinger om oss selv, enten for å framstille oss på en spesiell måte eller for å framstille enkelte hendelser der vi er helter eller ofre. Rapportene fra ECON Pøry (ECON Pøry, 2009) og Rambøll (Rambøll, 2009) om NDLA, er også forsøk på å hente inn «sann kunnskap» for å skape den sanne fortellingen. Utfordringa er å få andre til å tro på vår fortelling. Det er i dette den narrative makten ligger. Det å styre

konnotasjonene, les signifié, styrer også meningsdannelsen. Målet med mye av den offentlige debatten, med rapporter og vitenskapelige arbeider er å bli meningsdannende i læremiddeldiskursen. Ordet «Ibsen» setter i gang en rekke assosiasjoner hos en norsk mottager. Saussures beskrev dette som signifiant, det ordet beskriver, og signifié, det jeg forbinder med ordet. (Barthes, 1957) . I læremiddeldiskursen foregår det en definisjonskamp, blant annet om vår felles kulturarv, om tradisjonsbegrepet og om kunnskapsbegrepet. Hvilken kulturarv som skal formidles, og hvordan den skal formidles er avhengig av hvilke assosiasjoner, hvilke intertekstualiteter og interdiskursialiteter som en del begreper setter i sving hos oss i en bestemt kommunikasjonssituasjon. Hvis skolens oppgave er å formidle sang og musikk kan jeg velge om vi skal spille rock eller opera. Ordene vil vekke svært ulike assosiasjoner hos elevene. Med det nye operabygget i Bjørvika i Oslo har opera fått flere nye signifié. Jeg kan oppfatte bygget som en grå betongkloss i ferd med å gli ut i en skittengrå og forurenset fjord. I dette bygget spiller de en musikk som er uforståelig. Jeg kan også velge å la eleven få en helt annen opplevelse av den nye operaen. Det er et skip som ligger med sine seil ut over en vakker fjord. Musikken de spiller flyter med vakre toner ut over en majestetisk bygning. Slik viser Saussures semiotikk og Barthes mytebegrep at vi gjennom språket manipulerer våre mottagere. Dette er grunnlaget for begrepet narrativ makt og den lingvistiske forståelsen som gjør at tekstanalysen er et redskap i diskursanalysen. Den nye læremiddeldiskursen er preget av at aktørene i feltet bruker språket for å vinne eller gjenvinne sitt kulturelle hegemoni og sin markedsrett.

## **4.2 Læremiddeldiskursen, symbolsk kapital og gratisprinsippet.**

Med globalisering og kompliserte samfunnsstrukturer flyter makten rundt i uklare forbindelser til kultur og tradisjon. Når jeg kan sertifiseres til kompliserte yrker med teori fra en MOOC og noen timer på en simulator kan alle til enhver tid bruke utdanningssystemet til sin klassereise. Da blir vi alle medlemmer av det ustrukturerte småborgerskapet til Bourdieu, som strever etter å oppnå høyere kulturell kapital for å ta del i de økonomiske godene som er forbeholdt det høyere borgerskap. Men. Hva skjer når man kan lære seg til å beherske de høyere klassenes kultur på YouTubevideoer, samtidig som man besitter høy økonomisk kapital ved å eie en gammel nedslitt leilighet i et bynært arbeiderstrøk. De øverste sosiale lag greier ikke å endre den gode smak (Bourdieu, 1984) raskt nok til å distansere seg fra



småborgerskapet. Undervisningsvideoer på YouTube tilhører læremiddelfeltet, men det å være en aktør på YouTube gir ikke egenskaper som høy kulturell kapital i det sosiale feltet. Da er det fremdeles papir som gjelder. Men mens internett er internett, og alt som ligger der er tilgjengelig for alle, er ikke papirbok bare papirbok. Den har i seg sosial lagdeling. Det å lese Ibsen gir en annen kulturell kapital enn å lese Morgan Kane. Morgenbladet og Klassekampen trykker ikke anmeldelser av krimlitteratur. Det tilhører ikke den gode smak i akademiske kretser. Jon Fosse har uttalt at han mener krimlitteratur ikke er litteratur. Overført til læremiddelfeltet er læreboka litteratur, mens ressurser på nettet ikke er det. Internett tilhører ikke den gode smak, selv om Applekonsernest har vist at den gode smak kan designes og bli til kulturell kapital. Mac har erobret den gode smak og med deres logo er du velkommen selv på biblioteket. I utgangspunktet kan læremidler knyttes til kulturell eller symbolsk kapital både når de opptrer materielt som programvare eller tekst, men også innenfor det som i Saussures semiotikk kalles konnotasjonsplanet. I utdanningsfeltet opparbeider man seg kapital enten ved å bruke allerede etablert praksis, eller ved å utfordre praksis for så å reformulere hva kapitalen innen feltet skal være. Læremidlene har en egen status innenfor utdanningsfeltet og nye media og digitale læremidler er i ferd med å reformulere den kulturelle kapitalen. På den ene siden er feltet fylt av agenter, som kan være handlende individer som representerer en orden, men også tekster og fortolkninger som styrer sosiale mønstre.

*«Sett at en forsker innenfor dagens biologi hevder at «artene er konstante og skapt av Gud». Fra et lingvistisk perspektiv er denne setningen helt i orden. Den er mulig på bakgrunn av de reglene som styrer språket. Som historiker er Foucault interessert i å undersøke hvorfor det er slik. For å gjøre det, er det ikke nok å analysere språket. Nei, man må analysere hele det nettverket av utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner som settes i spill slik at det gjeldende framstår som gyldig» (Schaanning, 1996)*

Diskursen er representert ved tenkemåten eller ideologien som gjelder for diskursen i det feltet man vil forstå gjennom sin forskning. Slik kontroll endres over tid gjennom prosesser av kontekstualisering. Diskurser endres i nye kontekster slik læremiddelutviklinga kan forstås som en diskurs i stadig endring, men der individer, valg og handlingsmønstre, virkelighetsforståelse og kommunikasjon står i et relasjonelt forhold til hverandre slik som i Bourdieus felt. Når det har blitt «stuerent» (ibid) å bruke spill og andre

underholdningsprodukter som læremidler, settes diskursen i spill. De reglene som har styrt læremiddeldiskursen ses i forhold til hverandre, og plutselig har det kommet andre praksiser og institusjoner inn i læremiddeldiskursen. Det har blitt like stuerent å bruke kriminallitteratur som å bruke Ibsen i norskundervisninga. Norskfagets kanon bestemmer ikke lenger hva som er tillatt og ikke i forhold til litteratur, og boka er ikke lenger det eneste tilbudet som fyller «mulighetsrommet» (ibid). Nye aktører finner sin plass blant det som allerede finnes og har blitt like gyldig som det tradisjonelle. De tradisjonelle læremidlene må enten finne sin plass blant alt det nye, eller at de blir forkastet i den nye læremiddeldiskursen, som upassende. Diskursen skaper den sosiale virkeligheten. Jeg har valgt å avgrense utdanningsfeltet til den offentlige videregående skolen i Norge, mens læremiddeldiskursen etablerer den sosiale praksis vi finner i hele utdanningsfeltet. Læremiddeldiskursen kan ikke avgrenses på samme måte som utdanningsfeltet, samtidig som det ikke nødvendigvis bare er en del av dette feltet, men skaper sosiale praksiser også i en rekke andre felt, som massemedia, popkultur, finkultur. Definisjonen av et læremiddel kan også avgrenses til de ressursene som er nødvendige for å nå læreplanmålene. Slik forstått kan et massemedium som TV eller radio, som blir brukt i utdanningsfeltet, kalles et læremiddel, men blir ikke til et eget felt, men til en egen diskurs. Det er i skillet mellom Bourdieus felt, Barthes narrativ makt og Michel Foucaults diskursanalyse at jeg beveger meg inn i læremiddeldiskursen.

Konflikten mellom forlag og fylkeskommune kan enkelt og på overflaten virke som en kamp om økonomi i læremiddelfeltet. Forlagene tjente svært godt på læremidler. Da stortinget bestemte at også elevene i videregående skole skulle ha gratis læremidler så forlagene muligheter til å øke sin fortjeneste på læremidler. Det var imidlertid fylkeskommunen som måtte overføre midler til skolene for å kjøpe inn bøker. Det ble kostbart for fylkeskommunen om de skulle holde bøkene oppdatert og fornye bøkene med 2 til 3 års mellomrom, slik forlagene forventet. Noen forlag gikk så langt at de mente elevene skulle få bøkene til odel og eie. Fylkeskommunen satte foten ned og bestemte at bøkene skulle lånes ut til elevene og fornyes med 5 års mellomrom. Det var dette som fikk Ottar Grepstad på Ivar Aasentunet til å uttale til Dagens Næringsliv i 2008, at i framtida ville elevene gå ut av skolen uten så mye som en bok til minne om sin skolegang. Det var denne økonomiske konflikten som ble ført på overflaten, mens den underliggende konflikten hadde karakter av kultur, tradisjon og sosiokulturelle argumenter.

### 4.3 Makt, habitus og dannelsesidealer.

Utviklingen av læringsressurser befinner seg i et nytt stadium, men tradisjoner og forestillinger om det gamle fungerer som en premiss for endringer. Dette nye stadiet er et resultat av endringer i teknologi, nye læreplaner og behov for målstyring i hele utdanningsfeltet. Samtidig ser vi at mange av aktørene i læremiddelfeltet har ulike forestillinger om skolen som kultur og tradisjonsbærer, og at disse forestillingene skaper konflikter som gjør læremiddeldiskursen til en kamparena. En kamp om makt og dominans over skolens nye oppdrag, og de nye kunnskaps og dannelsesidealene som skal formidles. Bourdieu var spesielt opptatt av forholdet mellom utdanning og kultur, og er av mange sett på som en forsker som kan brukes til å forstå den særegne franske overklassekulturen og deres eliteskoler, men har mindre overføringsverdi til andre land og kulturer.

Bourdieu har tatt i bruk flere begreper i sine analyser som er aktuelle i mine analyser i denne oppgava. Begrepene «felt», «kulturell kapital» og «habitus» er anvendelige på en rekke områder der en ønsker å finne forklaringer, eller forstå, meninger og handlinger innenfor et avgrenset område i samfunnet. Jeg bruker Knut Kjeldstadli's kommentarer til habitusbegrepet og hans påstander om at Bourdieu er en forsker vi kan være kritisk til i noen sammenhenger. Han trekker i tvil om habitusbegrepet har relevans i dagens samfunn, som ikke har helt skarpe klasseformasjoner. Mens det må være høyst relevant for en historisk forskning. Enkelte sider ved min oppgave har en historisk forankring som gjør at jeg i noen grad kan anvende habitusbegrepet for å forklare endringer i læremiddeldiskursen. Den er dynamisk men har likevel en historisk forankring. Mens Kjeldstadli problematiserer habitusbegrepet og viser hvordan det vil fungere godt i et klart klassesdelt samfunn med klare og enkle strukturer, er feltbegrepet langt mer anvendelig i vårt mer kompliserte moderne samfunn. I dagens moderne samfunn kan vi observere feltene og alle relasjonene som utgjør et avgrenset felt. Det er også lett å ta med seg ideologiske forestillinger om samfunnsklasser og kultur, og i stedet for å observere relasjonene i feltet forklare relasjonene som individuelle habitus. Læremiddelfeltet med Bourdieus forståelse tilhører en nasjonal tradisjon og en kultur som sitter i kroppene våre, som alle har erfaring med i mange ulike roller, elev, forelder lærer osv. Habitusbegrepet kan lett føre oss på villspor når situasjonen er fragmentert og uklar, slik utdanningsfeltet har utviklet seg. (Kjeldstadli, 2011)

Kunnskap er både historisk og kulturelt situert. Kunnskap er ikke et resultat av en utvikling hvor vi har beveget oss mot stadig riktigere og mer sann viten. Sannheten er like mye et uttrykk for makt, makten til å kunne definere virkeligheten. (Foucault, 1996)

## 4.4 Symbolsk kapital

Bourdieu ser på kapital som noe mer enn å være i besittelse av penger og eiendom. Han deler kapitalen opp i økonomisk, sosial og kulturell kapital, og viser at det er en sammenheng mellom disse kapitalformene og makt og dominans innenfor et felt. Når det gjelder kulturell kapital viser forskning og nyere data på skoleresultater og foreldres økonomi og bakgrunn at det er en sammenheng. Når foreldrene har god økonomi og høy utdanning presterer også barna det bra på skolen.

Den kulturelle kapitalen kan ha form som en akademisk tittel, som på samme måte som penger, er relativt uavhengig av hvem det er som har dem. Denne formen for sertifisering og garanti av den kulturelle kapitalen, gjør det mulig å se problemet med de sosiale funksjonene til utdanningssystemet og se forbindelsen til det økonomiske systemet. (Bourdieu, 1979)

Konfliktene vi har sett i læremiddeldiskursen kan også knyttes til symbolsk kapital. Det er rettet mye oppmerksomhet mot skolen som organisasjon og foreldrenes bakgrunn for å forklare hvordan skolen fungerer som en institusjon som segmenterer en klassedeling. Det er forsket lite på hvordan læremidlene fungerer som kulturelle identitetsmarkører men bøker innenfor læremiddelsjangeren og skjønnlitteratur er markører for borgerlige dannelsesidealer og dermed også for å besitte mye kulturell kapital. Det å beherske kodene for den gode smak, vil si å bruke kulturelt aksepterte læremidler, noe som i praksis vil si at det markerer arbeid, skriving, lesing og intellektuell refleksjon.

*«Påstanden er at lærere responderer mer positivt på elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder. Ubevisst eller bevisst, kan lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærerne oppfatter disse elevene som mer begavete og intelligente enn elever som mangler kulturell kapital».* (DiMaggio, 1982)

I læremiddelfeltet foregår det en kamp om makt, og det er uklart hvem som i framtida skal representere bindeleddet mellom eleven og læreren. Kan forlagene greie å beholde sin markedsrett, eller har de gitt opp læremiddelmarkedet. Hvem skal i så fall representere den status og troverdighet som et læremiddel må ha i læringssituasjonen. Slik sett er det to klare maktarenaer der det for øyeblikket er to aktører som slåss om dominans. Forlagene og NDLA. I tillegg er det en kamp om definisjonen om kvalitet og gode eller dårlige læremidler, og som

dermed kan gi symbolsk kapital innenfor dette feltet. Forlagenes forsiktige satsing på e-boka skyldes både teknologisk usikkerhet, hvilken plattform skal man velge å produsere på, delvis usikkerhet med valg av forretningsmodell. Den første perioden med e-bøker var preget av at teknologivalget skulle inneholde sikkerhetssystemer som gjorde det umulig å kopiere fra teksten. Forretningsmodellen var preget av at man ikke skulle tjene mindre på å produsere e-bøker. Begge deler viste seg etter hvert å bli vanskelig. Forlagene forsøkte å presentere e-boka som et unikt produkt, men som fremdeles var bok slik vi i vår kultur bygde symbolsk kultur rundt papirboka. E-boka var en remediering av tekster produsert for papir, som skulle leses på leseplater som etterlignet bokas form og utseende. Dermed kunne den kulturelle status som lå i papirboka overføres til e-boka. Forlagene håpet at e-boka skulle få samme kulturelle makt i det litterære feltet som papirboka, og dermed oppnå samme anerkjennelse hos de som bestemmer den gode smak. De som investerte i e-boka skulle få noe igjen for investeringen. Med papirboka er dette forholdsvis enkelt ved at man utstyrer boka med en rekke verdier av typen førsteopplag, skinninnbundet osv. I tillegg til at den har assosiasjoner til biblioteker og antikvarier. Når boka er godt utstyrt med sin kulturelle kapital signaliserer den høy verdi og god smak. Kjøperen vil få noe igjen for investeringen. Det samme innholdet kan også komme ut i paperback, men ville da bli ansett som billig smusslitteratur og dårlig smak. Den høyverdige litteraturen får plass i ryddige bokhyller i de dannede hjem, mens underholdningslitteraturen oppbevares mer skjult i skuffer og skap. Sånn sett har forlagsbransjen en definisjonsmakt i den nasjonale kulturen som går ut over det å distribuere tekster. De knytter et synlig bånd mellom det intellektuelle, det dannede, og boka. Det er ikke nødvendigvis innholdet i teksten, men innbindinga av teksten som viser den gode smak. E-boka har ikke de samme mulighetene til å synliggjøre sin kulturelle kapital, selv om de forsøker å se ut som bøker. Forlagene har allerede greid å definere dem som underholdningslitteratur, selv om innholdet er akademisk, selv om det er en lærebok. Da forlagene ga opp kampen om sitt monopol i læremiddelmarkedet dempet de samtidig kampen om sitt kulturelle hegemoni i papirbokmarkedet. De oppdaget at leserne forvant til andre markeder, og andre språk. Amazon tok en stor del av markedet. Det kulturelle forfallet i bokbransjen er nå synlig i utgivelser av krim og kokebøker.

## 5 Læremiddelkonflikten: Makt eller ideologi?

I Stortingsmelding nr. 29, (1994-95) blir læremidler definert som:

*«Læremidler omfatter alt det som tas i bruk i en lærings situasjon, og som er meningsbærende i seg selv. Læremidler omfatter tekster, programvare, lyd og bilder og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål, men det kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål».*

Foucault ser diskurs som en sosial praksis som må analyseres for å avsløre hvordan den uttrykker makt, sannhet og kunnskap. (Foucault, 1996) Digitale læremidler utfordrer mer enn den tradisjonelle læremiddeldiskursen, som har blitt oppfattet som praksis som etablerer en kulturforståelse og en samling av samfunnets etablerte sannheter.

Kunnskap er sosialt konstruerte kategorier og Foucault ønsket gjennom sin diskursteori, *arkeologien*, å klarlegge reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk periode. En diskurs består ifølge Foucault av et nettverk av *utsagn* med bakgrunn i hjelpemidler, praksiser og institusjoner som er organisert på en regulær og systematisert måte og avgjør hva som hører til i diskursen og hva som faller utenfor. (Lysgård, 2001) Diskursen er representert ved tenkemåten eller ideologien som gjelder for diskursen i det feltet man vil forstå gjennom sin forskning. Slik kontroll endres over tid gjennom prosesser av kontekstualisering. Diskurser endres i nye kontekster slik læremiddelutviklinga kan forstås som en diskurs i stadig endring. Foucault viser at vi finner maktstrukturer i diskursene, og at vi derfor også kan finne sosiokulturell styring i diskursen. I læremiddeldiskursen kan vi derfor finne ønske eller krav om sosiokulturelle endringer. Den dominerende diskursen vil for Foucault være ideologisk uavhengig, men i stedet kunne knyttes til en usynlig makt og maktutfoldelse, mens med Faircloughs kritiske diskursanalyse vil diskursen være ideologisk avhengig og kunne knyttes til kunnskapsteorier og sosial praksis.

Da NDLA ble opprettet gikk både Utdanningsforbundet og Lektorlaget til angrep på fylkeskommunen for å ville ødelegge skolen med et gigantisk forsøksprosjekt. Argumentene handlet om alt fra å legge norsk kultur i ruiner til å erstatte lærerne med datamaskiner. Lektorlaget var opptatt av at lærerne mistet valgmuligheten når de ikke lenger fikk bruke

bøker. Læremidler var knyttet til metode, og altså mistet lærerne den metodefriheten som stod sentralt i norsk skole. I noen artikler gikk lederen for Lektorlaget, Gro Elisabeth Paulsen, så langt at hun kalte fylkeskommunens innføring av NDLA for ren mafiastil. (Norsk Lektorlag, 2009). Når lærebøkene erstattes med gratis læremidler fra NDLA får elevene som ikke har råd til noe annet et gratis og dårligere tilbud, i følge Paulsen. Elevene har krav på gode læremidler, uavhengig av sosio-økonomisk bakgrunn. Gratisprinsippet fra NDLA fører til nye og forsterkede klasseskiller, advarer Paulsen i en rekke artikler i Norsk Lektorlag.

Det ser ut til at Paulsen er bekymret for at alt som er gratis er dårlig, og at måten NDLA og gratisprinsippet er innført på er at maktmidler har presset forlagene ut av skolen. Makten er her representert med fylkeskommuner og staten, med Kommunenes Sentralforbund som sterk pådriver.

Argumentasjonen fra Lektorlaget retter seg mot en kunnskapsformidling som de mener nå er truet. Diskusjonen om skolen som forsterker av sosiale ulikheter kommer godt til syne i argumentasjonen. I norsk skoledebatt står ønsket om at skole og utdanning skal skape sosial likhet sterkt. Når innføring av gratis læremidler og digitalisering knyttes til denne debatten som noe som vil skape sosio-kulturelle ulikheter og klasseskiller har debatten forlatt det forskningsbaserte og havnet i det følelsesmessige. Dette er typisk det som skjer i det intellektuelle feltet ifølge Bourdieu. Vi ser en profesjonskamp og kamp om makt i kulturfeltet. En rekke artikler og avisoppslag i perioden 2008 til 2012 var preget av en profesjonskamp, der lektorenes profesjonskamp var i fokus. Avisoverskrifter av typen: «Elevene presterer når lektor Pedersen leverer», dukket stadig opp. Lektorene var de som sterkest så sine interesser truet av innføringen av nye teknologier, og særlig digitale læremidler. De mente at dette svekket skolen som kunnskapsformidler, og lærernes status som autoriserte kunnskapsformidlere.

## **5.1 Kontroll og overvåking. Big Data.**

På ett område vil jeg utelukkende hente teori fra Foucault. Det gjelder kapittelet om nye media og Big Data, Stordata.

Espen Schaaning anses for å være en av våre beste Foucault-tolkere. Han skriver i sin store avhandling om Foucault at Foucault i Det moderne fengsels historie beskriver hvordan det i løpet av 1700-tallet ble dannet en rekke disiplineringsteknikker for å regulere individers atferd, og at utover på 1800-tallet ble samfunnet mer og mer fengselsaktig. Med eksempler fra

blant annet skoler viser Foucault hvordan kroppen blir mer og mer utsatt for disiplin. Metoder for disiplinering av fanger overføres til elever, og innenfor institusjonene blir alle overvåket ved hjelp av den arkitektoniske utformingen. Foucault trekker her fram Benthams Panoptikon. For å normalisere elevene trenger samfunnet informasjon på individnivå, og får det gjennom en rekke bekjennelsesritualer. Ved å samle denne informasjonen får man kunnskap som kan brukes til to typer praksis i følge Foucault: Den normaliserende som korrigerer atferden, og den individualiserende som samler kunnskap om særegenheter og framgang. Foucault er her på sporet av en helt bestemt type maktutøvelse som er typisk for moderne vestlige samfunn. Påstanden er at kunnskap og makt betinger hverandre gjensidig. For eksempel kan den nevnte kunnskapen om individet bare framskaffes ved hjelp av et helt sett av maktmekanismer. (Schaaning, 1996).

Vi ser allerede mange tegn på at Big Data har blitt innført som kontrollmekanisme i læremidler. Diskusjonen om dette er en ønsket eller uønsket utvikling innen læremiddelproduksjonen er svak. Det ser ut til at mange har problemer med å se konsekvensene, eller at de store konsernene som har kontroll med alle dataene om oss har greid å holde dette unna en offentlig diskusjon. Det er neppe mange som har sluttet å bruke Facebook selv om de vet om all informasjonen som samles om dem, og hvem kan vel nå slutte å bruke betalingskort? Når de analoge læremidlene byttes ut med digitale vil ikke det si at maktmekanismene endres. Mens skolens funksjon alltid har vært opplæring og sosialisering, peker Foucault på at den nettopp gjennom opplæringen får kontroll med individene. Denne kontrollen som tidligere var tydelig i disiplinerende funksjoner knyttet til organisasjon og lærerens kontroll, er nå flyttet over til læremidlene. Når læremidlene er digitale og nettbaserte er innsamlingen av informasjon overlatt til funksjoner i læremiddelet selv. Ved påloggingstjenester kan alle spor på nettet loggføres og samles på individnivå. Dette har tidligere aldri vært forlagenes eller læremiddelprodusentenes oppgave. Dette er oppgaver som er utviklet innenfor medie og markedsføringsbransjen, der det har vært stort behov for å ha oversikt over forbrukernes interesser og behov. Kartlegging av forbruksmønster og seertall er nå overført til læremidlene. Det er denne kartleggingen som blir brukt til læringsanalyse, som nå er ute av didaktikken og inne i læremidlene.



## 6 Nye kulturbærere. Nye media og kontekstualisering

Hvorfor er mange av aktørene i læremiddelfeltet opptatt av å bekjempe nye media innenfor skolens pedagogiske rammer? Hvorfor blir analogt innhold ansett for bedre enn digitalt, og hvorfor blir ikke de digitale mulighetene til å trekke inn nye læringsressurser utnyttet i den videregående skolen.

*«Bokbransjen og det lesende publikum står overfor et regulært teknologiskifte, en overgang og utvikling fra en papirbasert skriftkultur til en elektronisk basert skriftkultur. Papiret blir fra alle kanter utfordret som det sentrale kulturbærende mediet det er i dag».* (Hillesund, 2002)

Men endringene innenfor media skjer fort. Spørsmålet om hva som er kulturbærende er også et spørsmål om hvilken kultur man tilhører. Papirkulturen tilhører de øverste klasser, og middelklassen forsøker å øke sin kulturelle kapital for å få tilgang til økonomisk kapital. (Bourdieu, 1984)

Læreplanen sier hva elevene skal lære, men hva de lærer har vi ikke nødvendigvis god kontroll med. Det foregår mange skjulte prosesser i den videregående skolen, hvis vi med skjulte prosesser mener den læringa som foregår uten at læreren kan eller vil bruke det i forhold til kunnskapsdannelsen. Det er mange kompliserte faktorer som ligger bak kunnskapsdannelsen, som kan knyttes til kultur, holdninger, meninger, disiplin og tilpasning. Den skjulte læreplanen er også en del av kunnskapsdannelsen. (European Journal of educational studies, 2009) Dette sammen med påstanden fra Terje Hillesund om papirbokas plass, styrker en hypotese med utgangspunkt i Bourdieus begrep om kulturell kapital: Læremiddelfeltet er et felt der anerkjennelse, og derfor aksept, av et læremiddel, blir begrunnet vitenskapelig og kulturelt, men er styrt av markedskreftene. (Bourdieu, 1984) Boka har gjennom forlagenes rettigheter en dominerende plass, og med sin markering av kulturell kapital har boka makt til å holde andre aktører ute fra læremiddelproduksjonen.

Skolens rolle som disiplinerende faktor i samfunnet (Foucault, 1997) har gjort det nødvendig å opprettholde en struktur med arkitektur og rollefordeling der boka har segmentert bestemte metoder og innhold. Boka, pulten, stolen, inndeling i skoletimer, lærers domenekontroll (kateteret) og elevenes tilpasning til rommets og rollens krav. (Borg & Johansson, 2001) Uten

læreboka ville mye av denne strukturen forsvinne, ettersom opplæringens mål ligger i bokas innhold. Reproduksjon av dette innholdet gir sertifisering, kvalitetssikring og kulturell kapital. Det å kunne det som står i boka gir kulturell kapital med tittel og sertifisering og tilgang til de øverste lag i samfunnet. (Bourdieu, 1984)

## 6.1 Postindustriell kulturindustri

Geir Haugsbakk skriver i sin bok om Digital skole på sviktende grunn at datateknologien ikke var utviklet for pedagogiske formål. (Haugsbakk, 2010) Det er sikkert riktig når det gjelder de store tallknuserne som skal løse komplekse ligninger, men det gjelder ikke nødvendigvis de teknologiene som skal mediere kunnskap i skolen, og bære fram ny kunnskapsforståelse. Pedagogikken har alltid søkt etter effektive metoder for opplæring, og det er antagelig også årsaken til alle de pedagogiske teoriene skolen har forholdt seg til gjennom tidene. Ikke alle teknologier endrer produksjonsforholdene, opplæringen eller kulturen, men noen gjør det. Da musikkindustrien gikk fra lp til cd skjedde lite annet enn et skifte av plattform. Men med CD-brenneren skjedde noe: det ble mulig å kopiere i store mengder. Ikke bare musikk, men også programvare. Da CD-spillere ble til cd-brenner endret kulturen seg. (Søbye & Rasmussen, 1996). Vi fikk et paradigmeskifte da opphavsretten ble truet, og kontantstrømmen til Hollywood og Microsoft begynte å skrumpe inn. Hollywood prøvde seg med koding av filmer på DVD. Uten hell. Så eksploderte det hele med nettet. Alt innhold, all informasjon, er tilgjengelig overalt til enhver tid. Da behøver vi ikke spørre om teknologien er utviklet for noe annet enn det den anvendes til. Vi må spørre om vi anvender den til det den har muligheter til. Teknologiens iboende muligheter. Ikke for teknologiens skyld, men for våre stadig skiftende behov, også behovet for en effektiv utdanning. Med de nye mulighetene for kopiering endret også utdanningsøkonomien seg. Mange aktører innenfor mange bransjer så muligheter til på den ene siden å få billige læremidler, på den andre siden å øke fortjenesten på effektiv distribusjon. Innføring av IKT handler derfor ikke om innføring av ny teknologi, men innføring av læremidler som ville frata sentrale aktører i læremiddeldiskursen makt og dominans.

I 2011 hadde jeg ansvaret for et forsøk med bruk av iPad på Restaurant og matfag. Elevene kunne ikke skrive lengre tekster og arbeide med sammensatte tekster eller bruke program der de selv produserte innhold på iPad. Jeg gikk av den grunn imot iPad, og ønsket i stedet å åpne for produksjonsmuligheter der eleven fikk tilgang til et variert utvalg verktøy for å arbeide

med oppgaver. iPad var en teknologi som passiviserte elevene og stod fjern fra et sosiokulturelt læringsyn. Jeg ønsket nye arenaer, nye plattformer, der elevene selv kunne være produsenter og bearbeide, rekontekstualisere og remikse informasjon og tekster som kunne bearbeides digitalt. Til dette var en iPad ubrukkelig. Med iPad ble elevene låst inne i det tradisjonelle klasserommet, og de tradisjonelle læringsteknologiene. Illusjonen om den gamle skolen og de gamle læremidlene lever videre i nettbrettet. Illusjonen om virkeligheten forfører oss igjen inn i Disneyworld. Kulturindustrien produserer simulakra på nettbrettene våre. Vi tror det vi ser er virkelig. (Baudrillard, 1991). Med iPad ble fortellingene i kulturen kopiert over på en ny plattform, men den kopierte bare fortellingene, det ble ikke skapt noe nytt. Alt ble gjentatt med nye produksjonsmidler. iPad endret derfor ingenting i forhold til skolens behov for gode læringsressurser.

*«CD-platen forandret ikke platebransjen da den overtok for lp-platen: forholdet mellom produsenter og konsumenter er som før. Selv om de tekniske forskjellene er vesentlige, er de kulturelle forskjellene nesten umerkelige. For en kulturforsker representerer derfor ikke cd-platen et nytt musikkmedium, kun en industriell effektivisering.» (Søbye & Rasmussen, 1996).*

Det samme vil jeg si om iPad. Jeg vil sammenligne steget fra bok til iPad med innføringen av kopimaskinen. Den endret ikke annet enn kravet til kopirettigheter. I læremiddeldiskursen førte nettbrettet til at forlagene igjen kunne komme inn som læremiddelprodusenter. Men de var for knyttet til boka som tekstmedium, og ønske om å beskytte sine forretningsmodeller der copyright og utgiverrettigheter står sterkt. De var ikke i stand til å utvikle en forretningsmodell som kunne videreføre det regimet de hadde kontrollert i alle år, og tilby markedet tekster på en enkel og brukervennlig måte. De var mer opptatt av å ta vare på sine teksttradisjoner og sin dominans i en borgerlig kultur der boka symboliserte kulturell kapital. Forlagsbransjens manglende satsing på innovasjon i forhold til sine forretningsmodeller er vanskelig å forstå. Det samme innholdet som står i en bok kan rimelig og enkelt overføres til et lesebrett. Distribusjonen blir rimeligere og forlaget kan tjene mer. Årsakene til forlagenes vegring for nye plattformer kan være at de er så sterkt knyttet til papirkulturen at den digitale plattformen føles som en trussel mot den kulturen de behersker.

## 6.2 Læremiddeldidaktikken og økt kvalitet i utdanninga.

På 90-tallet skulle læremidlene være med på å realisere nasjonale mål i utdanningssektoren.

På 2000-tallet sluttet man å ha eget fokus på læremidler med opprettelsen av

Utdanningsdirektoratet. Hovedoppgaven skulle være å utvikle og sikre elevenes og

lærlingenes rettigheter til en grunnopplæring av høy kvalitet, tilpasset den enkeltes behov.

Fra å ha et tydelig fokus på læremidler ble det nå et like tydelig fokus på dokumentasjon, elevrettigheter og tilpassing til den enkeltes behov (tilpasset opplæring, som jo seinere ble en del av Opplæringsloven.)

I 2010 får vi igjen en omorganisering av Utdanningsdirektoratet da Kunnskapsdepartementet oppretter Senter for IKT i utdanning. Senter for IKT i utdanningen er underlagt

Kunnskapsdepartementet og ble opprettet 1. januar 2010 som en sammenslåing av

utdanning.no, ITU, UNINETT ABC, samt noen oppgaver som tidligere ble utført av

Utdanningsdirektoratet. I beskrivelsen av senterets oppgaver står det at Senter for IKT i

utdanningen skal sikre bedre bruk av IKT for økt kvalitet, styrket læringsutbytte og bedre

læringsstrategier i utdanningen. Kvalitet, læringsutbytte og læringsstrategier har nå blitt

sentrale begreper for å forklare innføringen av IKT i utdanningen.

Analoge læremidler kan enkelt la seg avgrense med tekstbok med bilder, eller en film på

videokassett eller bok med oppgavehefte, lærerhefte og fasit. Digitale læremidler kan være

omfattende systemer som et LMS, et komplekst spill knyttet til ett eller flere fag, transmedia

og andre medieproduserte løsninger som i tillegg tar i bruk Big Data. Hele kurs kan være

utviklet på grunnlag av ett læremiddel der all tekst, alle oppgaver i tillegg til vurderinger,

tilbakemeldinger og framdrift logges og føres inn i statistikk, Læringsanalyse er i ferd med å

bli integrert i denne type læremidler, og definisjonen som departementet bruker på digitale

læremidler er i ferd med å bli utdatert: «*Digitale Læringsressurser blir i denne sammenheng*

*forstått som digitale ressurser som er spesifikt laget for skole og fag*». Denne definisjonen blir

utfordret når vi ser den i forhold til de oppgavene digitale læremidler skal løse framover. Big

Data eller stordata, gir grunnlag for å etablere et nytt fagområde som læremiddelprodusenter

allerede har tatt i bruk: Læringsanalyse.

Arne Krokan skriver om 3 metoder for læringsanalyse i forbindelse med kurset Smart Læring

på NTNU. Metodene han beskriver gir helt nye muligheter for å skape nye læringsprosesser.

Det krever ifølge Krokan ny kunnskap om hvordan vi lærer og utvikling av nye kompetanser

innenfor læremiddelproduksjon. Pedagoger, psykologer, matematikere, informatikere og kybernetikere må samarbeide for å lage de nye løsningene.

I framtida vil ikke digitale læremidler kunne begrenses av en definisjon som sier at de må spesifikt være laget for skole og fag. Dette er i beste fall en naiv tro på at skolen kan kontrollere hva som skal brukes for å nå kompetansemålene. Når læremidlene går fra analoge fysiske produkter til å bli digitale tjenester som kan tilpasses individuelle behov, blir læremiddelet fritatt fra tradisjonelle pedagogiske bindinger. Eleven kan selv sette sammen de læremidlene som de mener gir best mening for dem i deres kontekst, og selv velge om læremiddelet skal bearbeides, remedieres eller remixes. Sjangermessig blir det vanskelig å skille mellom den tradisjonelle sjangerbindinga læremidlene har hatt, og det at vi, både lærere og elever, kan skape nye sjangre.

Det blir laget et kunstig skille mellom analoge og digitale læremidler med departementets definisjon. Definisjonen burde gjøres kort: Læringsressurser er de ressursene som til enhver tid er eller kan gjøres tilgjengelige for eleven i arbeidet for å nå læringsmålene. Det burde ikke lenger være nødvendig å skille mellom analoge og digitale læremidler. Læringsanalyse er en så sentral del av lærerens planlegging og gjennomføring av undervisninga at det vil bli integrert i alle nye digitale media, og vil få en sentral plass i forhold til hvordan det kan brukes i læremidlene. Brukervennlighet er viktig, men med opplæringslovens krav til tilpasset opplæring for alle elever vil fleksibilitet bli høyt prioritert. E-bøker har vært forsøkt lansert i mange år, men det har ikke fått den store utbredelsen. Årsakene som har vært pekt på er at løsninga ikke er brukervennlig og at hensynet til en forretningsmodell som ivaretar forlagenes og forfatterens økonomiske interesser ikke kan ivaretas med de teknologiske løsninger som finnes i dag. Mange lærere oppfatter denne situasjonen som en trussel mot skolen og skolens plass i samfunnet. Mulighetene som ligger i de nye læremidlene gjør at opplæring kan foregå på mange andre arenaer enn det de fleste lærerne føler at de behersker. Flipped classroom er innenfor komfortsonen for de fleste, men nettbasert undervisning er for de spesielt interesserte. Flipped classroom betyr bare at elevene jobber med forberedelser hjemme og får veiledning av læreren på skolen. Flipped classroom baserer seg mye på bruk av videoinstruksjoner til elevene, men er ellers en tradisjonell metode i skolen. Nettbasert undervisning derimot fører eleven ut av skolen, ut av lærerens normale kommunikasjonssituasjon. Det kan forklare hvorfor de fleste lærerne ikke ønsker å drive med fjernundervisning.

### 6.3 Kulturell kapital når boka blir e-bok?

Diskusjonen rundt e-boka har i stor grad dreid seg om skjønnlitteratur og underholdningslitteratur, i liten grad om lærebøker. Læreboka som e-bok har lenge ligget innenfor den samme diskursen som vi har sett når det gjelder e-bøker generelt, og som jeg syns forfatteren Tomas Espedal uttrykte godt i et intervju på TV i bokprogrammet med Brenner nå i februar:

*«Kjærligheten til bøker, altså til selve mediumet bok, forplikter at du setter deg ned, ser hvordan boken er utformet fra omslag til innbinding, kvalitet, hele tanken. Det er noen av oss som faktisk er glad i bøker og selv har jeg ikke datamaskin, så hvis forlagene driver og sender ut til alle mulige redaksjoner på pdf og de anmelder. Hva anmelder de da?» (Espedal, 2015)*

Det Tomas Espedal uttrykker her er papirboka som kulturbærer. Da befinner vi oss innenfor en dannelsesdiskurs som fører oss inn i Bourdieus kapitalbegreper. Bourdieu, men også Foucault gir oss gode redskaper for å sette denne dannelsesforståelsen inn i læremiddeldiskursen. Dette er ikke bare uttrykk for en forfatters holdninger, det er like mye uttrykk for det Foucault kaller makt og Bourdieu kaller symbolsk kapital. Læreboka har mistet noe av sin kulturelle makt fordi den tilhører et læremiddelfelt der papirboka er på vikende front, og derfor har falt utenfor det litterære feltet som er dominert av skjønnlitteraturen. Det vil derfor være lettere å få aksept for å digitalisere læreboka. Skjønnlitteraturen har et stort spekter av kulturelle tilknytninger, og ses på som en forlengelse av forfatterens intellekt.

Skjønnlitteratur og underholdningslitteratur sjangre kommer til å fortsette å leve videre, både som papirbok og e-bok. Innenfor det praktiske livet med sin tilgjengelighet og fordeler med tekst som er lettere å lese på papir enn på skjerm, vil papirboka ha et langt liv. (Hillesund, 2002). E-boka er i ferd med å finne sin plass i det kulturelle feltet. Når forlagene finner en effektiv forretningsmodell knyttet til distribusjon av e-bøker vil de også endre det litterære narrativ og gjøre e-boka til en del av den kulturelle kapital. Konflikten mellom forlagene og NDLA vil nok fortsette. NDLA er en trussel mot forlagenes muligheter til å eksperimentere med nye løsninger uten å risikere å tape markedsandeler til NDLA. De er derfor lite interessert i samarbeid, men vil heller forsøke å få fjernet en konkurrent.

De nye læremiddelforfatterne er ikke like knyttet til denne maktdiskursen eller den symbolske

kapitalen som de skjønnlitterære forfatterne. De kan være lærere eller høyt utdannede journalister som ser læremiddelfeltet i forlengelsen av sin kunnskapsmediering i andre medier. Den fagboka som vi nå ser er i ferd med å utvikle seg kalles medierike e-bøker, og blir skapt av disse nye fagbokforfatterne. Egne studier er opprettet blant annet på Høgskolen i Bergen for de som vil arbeide med medierike e-bøker. Dette er nye tilnærminger til utvikling av læremidler og forsøk på å skape nye forretningsmodeller. E-boka er ikke bare tekst, men nettbaserte ressurser som kan integreres i nye medier, eller i NDLAs portefølje av fagressurser. Det er i dette feltet at de som behersker de multimodale affordanser blir «konge». Den nye adelen i kulturfeltet kan bli produsentene av medierike e-bøker. Forlagene må ikke bare vinne kampen om det litterære narrative, de må også delta i kampen om læremiddelnarrativet.

## 6.4 Skolen som kamparena i læremiddeldiskursen

Innføringen av digitale læremidler har foregått som om det skulle være en naturlig og nødvendig prosess etter at Internett og PC ble innført for alle elever i videregående skoler i Norge i 2009. Etter 1994 og kunnskapsløftet har det vært mye debatt om PC-ens plass i skolen, om digital kompetanse, og om bruk av Internett. Det er gjennomført prosjekter på lokalt og nasjonalt plan, skrevet rapporter og stortingsmeldinger, opprettet komiteer og styringsorganer, for å forsøke å ha oversikt og kontroll med utviklinga. I denne utviklinga har noen aktører vært mer pådrivere enn andre for å komme i posisjoner der de kan påvirke utviklinga. Skolen har blitt en arena der ikke bare kampen om læringsteknologi har blitt utkjempet, men om hvilke syn på kunnskap og kunnskapsdannelse som skal ha legitimitet for skolens samfunnsoppdrag. Departementet er klare på at PC er en læringsteknologi som det er skolens oppgave å ta i bruk på en hensiktsmessig måte, men at den ikke er et læremiddel, men et læringsverktøy. Da kunnskapsløftet kom med sine grunnleggende ferdigheter var digitale ferdigheter med blant disse. I 2012 utga UDIR et rammeverk for grunnleggende ferdigheter:

*«Rammeverket skal brukes av læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet for å bistå i arbeidet med å utvikle og revidere læreplaner for fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 11. januar 2012).*

I dette rammeverket befinner læreren seg i et svært uklart landskap:

*«Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye læringsstrategier, men stiller også økte krav til dømmekraft».*

Fram til de siste åra har læreboka styrt arbeidet med læreplanmåla. Nå skal ikke lenger læreboka i papirform danne premissene for arbeidet med læreplanmåla, men elevens digitale ferdigheter.

Senter for IKT i skolen har i 2013, på oppdrag fra UDIR, kartlagt bruken av digitale læringsressurser på 9. trinn og vg1. De definerte da digitale læringsressurser slik: «Digitale Læringsressurser blir i denne sammenheng forstått som *digitale ressurser som er spesifikt laget for skole og fag*». Hovedkonklusjonen fra undersøkelsen viser at med denne definisjonen er bruken av digitale læringsressurser lav på disse trinnene, og at forlagenes digitale læringsressurser ikke er mer hyppig i bruk enn andre produsenter, nasjonale eller internasjonale.

Situasjonen med en eksplosiv økning i antall PC-er, nettbrett og Smarttelefoner, samtidig med bredbåndsutviklingen og programvareutviklingen, har gjort at skolen i løpet av få år har kommet i en identitetskrise. Det kan være naturlig å knytte denne identitetskrisen til nettopp den teknologiske utviklinga, men jeg tror at denne krisa mer kan knyttes til læremiddelfeltet. Skolen skal ikke bare ha ansvaret for at alle elevene får en tilpasset opplæring som gjør at alle når læreplanmålene innen en normert tid. Skolen skal også bevege seg fra lange kulturelle og tradisjonelle forståelser for kunnskap og kunnskapsdannelse, til en teknologidrevet kunnskapsdannelse der vi i løpet av kort tid ikke lenger skal utdanne til industrisamfunnet, men til kunnskapssamfunnet. Teknologi og innovasjoner skal skape det nye velferdssamfunnet.

## **6.5 Læremiddeldiskursens moralske dimensjon**

Selv om mye av vår kunnskapsoverføring gjennom tidligere generasjoner har bygd på muntlige overføringer, har boka har vært kultur, tradisjon og kunnskapsbærer siden middelalderen. Boka har vært et bærende element i skole og opplæring, og svært mye av



skolens virksomhet og legitimitet har vært knyttet til læreboka. Skoleprestasjoner er knyttet til akademisk aktivitet:

*«Kunnskap og ferdigheter får man kun gjennom hardt arbeid. Man skal ikke ha det gøy på skolen. Det er ingen sammenheng mellom å være flink i teknologi og ha kunnskap og ferdigheter. Elever skriver dårligere nå enn noensinne. For 50 år siden lærte de faktisk å skrive norsk på skolen».* (Lomheim, 2015)

Dette er uttrykk for en viktig forskjell på hvordan læremiddeldiskursen preges av at læring er hardt arbeid. Læring skal ikke være lek og moro, men arbeid og forsakelse.

Frankfurterskolens oppfatning av hvordan arbeidere ble forledet av underholdningsindustrien er i denne sammenheng interessant.

I 2000 kom regjeringen med en Stortingsmelding som het Gjør din plikt- krev din rett (Stortingsmelding 27, 2000-2001) der det i Visjonen står:

*«Ambisjonen for vår kunnskapspolitik er at Norge skal være en ledende kunnskapsnasjon.»*

Måten regjeringen ser for seg at de skal virkeliggjøre visjonen på er ved hardt arbeid:

*«Studentene må ta ansvar for å arbeide intensivt med tilegnelsen av kunnskap i løpet av studiet, men det er institusjonenes plikt å legge opp til studieløp som følger opp og stiller krav til studentene.»*

Noen av aktørene i læremiddeldiskursen ser motsetningen mellom det digitale og det analoge som en motsetning mellom lek og arbeid. Orden, disiplin og høy arbeidsmoral er representert ved det analoge. Høy arbeidsmoral i skolen vises ved fravær av det digitale. Læremidlene kan ses på som artefakter som skal etablere en virkelighetsforståelse som skal bli en del av elevenes sosiale praksis. Læremidlene skaper derfor et nettverk av diskurser som kan svekke eller forsterke sosialiseringprosesser og øke eller svekke et læringstrykk, øke eller svekke den symbolske kapitalen.

## **6.6 Læremidler som kulturbærer**

NRK sin skoleradio ble erstattet av skolefjernsynet i 1964. I 2000 la NRK ned sin utdanningsavdeling med skolefjernsynet. I 2007 ble det vedtatt i Stortinget at elever i videregående skole skulle få gratis læremidler, og at alle skulle få en bærbar PC. I 2009 var ordningen gjennomført i alle fylker og på alle trinn. Fram til 2009 var det altså allmennkringkastingen ved NRK og deres folkeopplysningstanke som sammen med forlagenes læremiddelredaksjoner fullstendig dominerte læremiddelmarkedet.

Er læremidlene kulturbærende? Da kan vi se på dette med Bourdieus kapitalbegrep, altså det Bourdieu kaller utdanningskapital. Dersom utdanning skaper sosiale ulikheter, skaper skolen sosiale ulikheter. Læremidlene er en så integrert del av skolens kultur, at vi ikke kan se det uavhengig av en skolekontekst. Læremidlene kan derfor vurderes som en del av distinksjonen. Når læremidlene blir nettbaserte og teksten får redusert betydning i forhold til bilde, beveger læremidlene seg over i filmen, tv og populærkulturen, og tilhører ikke lenger den gode smak. I følge Bourdieu er et felt et avgrenset område. Dersom vi beskriver utdanningsfeltet som et felt der deltakerne tilegner seg egenskaper, verdier og kunnskaper som gir bytteverdi utenfor feltet er vi innenfor det Bourdieu beskriver som et felt. Denne bytteverdien som utdanningsfeltet gir er noe annet enn bruksverdi. Hvis vi holder oss til Bourdieus distinksjonen har de ulike kapitalene både bruksverdi og bytteverdi. Bruksverdien som opparbeides i utdanningsfeltet er viktig for kompetanse og ferdigheter som etterspørres, mens bytteverdien er like viktig, men da handler det om status og prestisje. (Bourdieu, 1984)

Alle medier som har laget fortellinger som kan defineres inn i underholdningsindustrien er definert ut av læremiddeldiskursen. Kunnskapssynet som har vært dominerende i læremiddeldiskursen er forankret i dannelsesidealer der underholdning er lavkultur, og virker degenererende og ødeleggende på arbeidsmoral og disiplin. Selv om læreboka hadde fått en rekke tillegg med arbeidsbøker og annet materiell som ble knyttet til skolefagene, var det få som trodde at det skulle være noe annet enn læreboka som ville stå sentralt i undervisninga i skolen. Forlagene ble sett på, og så på seg selv, som det bærende element i all utdanning. De hadde ikke bare kunnskap, og full kontroll med distribusjonen av lærebøker, men de hadde også alle rettigheter til å utgi innholdet. Copyright var nøkkelen til forlagenes makt.

Lærebøkene finansierte skjønnlitterære utgivelser i forlagene, og denne forlagsøkonomien var en del av den norske identitetsbygginga. Forlagene var ikke bare kulturinstitusjoner, men den nasjonale kulturarven ble ivaretatt av forlagene.

## **6.7 Popkultur og illusjoner i læremiddeldiskursen.**

Nye media og nye læringsteknologier vil jeg avgrense til det UDIR har kalt digitale læringsressurser, og som de ikke har definert nærmere, annet enn at de skal ha universell utforming. Media viser oss medievirkeligheten og vi skiller ikke lenger mellom finkultur og popkultur. Vi forholder oss til hovedpersonene i Hotell Cæsar som om de er virkelige, og når IS kommer inn i stua via skjermene våre er de bare en del av den simulerte virtuelle virkeligheten vi omgir oss med. Dette er den konteksten media og lærebøkene må forholde seg til. De store mediekonsernene produserer hver dag virkelighetsbildene våre, og det er denne virkeligheten som brukes når læreren planlegger sin undervisning, eller eleven henter sine læringsressurser. Selv om NDLA organiserer og tilrettelegger det samme stoffet, greier de aldri å konkurrere med mediekonsernene i å oppdatere innholdet sitt, men jo mer de lar brukerne delta i utviklinga av innholdet jo mer vil de greie seg konkurransen. De er i ferd med å bli mer brukerstyrte, og dersom de utvikler moduler der elevene selv kan fylle på med eget materiale fra andre medier, vil de ligge i forkant av andre nyutviklede læremidler. Brukerstyring og fleksible løsninger der elevene kan samarbeide krever at plattformen både er åpen for andre medier, samtidig som elevene kan kommunisere innenfor plattformen. Facebook utvikler sin egen plattform som de nå tilbyr andre media. New York Times er nå interessert å bruke Facebook sin plattform for å tilby sitt innhold. Det er ikke usannsynlig at dette også vil bli løsninga for både NDLA og mange læringsplattformer. Markedsmakt blir kulturell makt, og læremiddeldiskursen tar nok et steg over i den digitale kulturen. Om jeg velger å bruke innholdet til underholdning eller læring er et spørsmål om holdning, om kultur. De som har disiplin til å velge å bruke lite tid på underholdningsstoffet og mye tid til å bearbeide og reflektere over presentasjoner av opplysning og informasjonsmateriale vil kunne lykkes bedre i skolens nye mediekultur, og dermed få bedre læringsresultater. Det å kunne navigere i og bruke nye media for å forstå og delta i samfunnet er mer enn en grunnleggende ferdighet i lesing eller digitale ferdigheter. Det krever også at mediet er internalisert i omgivelsene og i relasjonen mellom individene. Vi må godta ikke bare det som formidles som sant, men at mediet i seg selv er en del av meg og mine omgivelser, slik at jeg føler tillit til mediet, og oppfatter det som troverdig. Da har jeg og mediet blitt en del av samme kultur, og muligens kan vi da si at vi behersker hverandre, mediet og jeg. Baudrillard har et tankevekkende lite essay i boka *Kulturens digitale felt*:

*«Det virtuelle mennesket, urørlig foran sin dataskjerm, elsker via skjermen, og gir kurs via telekonferanse. Hun blir en motorisk og sannsynligvis også mentalt handikappet. Dette er prisen for at hun skal bli operasjonell. Vi kan frykte at kunstig*

*intelligens og dens tekniske hjelpemedier kan bli protesen til en art hvis tenkeevne har gått tapt» (Søbye & Rasmussen, 1996).*

Dette er dystopien slik vi kjenner den fra f. eks. Aldous Huxley.

Hvis vi ser på Pearson, et av verdens største mediehus, nå eier av Fronter også, så kommer jeg nylig fra en konferanse der en av utviklingssjefene fra Pearson på læremiddelområdet holdt en sesjon om innovasjon. Deres vinkling på nødvendigheten av innovasjon når det gjelder læremidler er blant annet at elever og lærere kjeder seg på skolen. Løsningen på dette er mer omfattende enn å få læremidler som spill og underholdning. Pearson var mer konstruktive da de påpekte behovet for å ta i bruk den kunnskapen vi har om hjernen. Vi vet nå mye om hvordan hjernen virker, og derfor også om hvordan vi lærer, men skolen har ikke tatt denne kunnskapen i bruk. Det finnes mange gode læremidler som har forstått hvor vesentlig den nye kunnskapen om hjernen er, men lærerne har ikke nødvendige hjelpemedier til å kunne ta det i bruk. Det Pearson uttrykker her er forestillinga om læreren som en kjedelig foreleser bak sitt kateter, og uten kunnskap om undervisning og ny forskning. Dette er en klisje som passer godt inn når en vil skape framtidens lærer, som er en forbruker av læremidler produsert av Pearson. Denne myten om læreren og den forskningsbaserte forståelsen av hva som gir effektiv læring er godt tilpasset den nye læremiddeldiskursen.

## **6.8 Visjonen om framtidens lærer:**

I et problemnotat fra ITU til KFD i 2003 beskriver ITU innledningsvis sin visjon for framtidens lærer. Det er en lærer som kombinerer faglig kunnskap og digital dannelse og ser mulighetene i ulike læringsmodeller og varierer bruk av lærestoff og Internett. I 2003, samtidig med problemnotatet fra ITU, kom også Høykom med sin utredning om behovet for bredbånd i utdanningssektoren: «*Skole for digital kompetanse*». På samme måte som ITU har også de sine visjoner om den teknologiske utviklingen. Deres visjon er at morgendagens skole legger vekt på å utvikle barns og unges digitale kompetanse og dannelse som en forberedelse for aktiv deltakelse i kunnskapssamfunnet. Slik Høykom så det, er god bruk av egnede digitale ressurser et integrert element i visjonen og samtidig en forutsetning for å nå den. Her kan vi merke oss at i visjonen ligger det et ønske om å utvikle barn og unges digitale kompetanse og dannelse. Det ses på som en nødvendig forutsetning for aktiv deltagelse i kunnskapssamfunnet. Det er interessant også å merke seg følgende i utredningen fra Høykom:

*«Med å forstå og bruke informasjon menes også den prosessen det er å kunne overføre og utnytte informasjon i egen kunnskapsproduksjon».*

Høykom gjør et forsøk på å skille mellom basisferdigheter i IKT, som er en blanding av å beherske Officepakka og å surfe på nettet, og Digital kompetanse, som de knytter til dannelsesbegrepet, og som er en evne vi har til å orientere oss i digitale omgivelser. Her tegnes det et skille mellom IKT som et verktøy som erstatter andre mindre effektive verktøy, posthuset, skrivemaskinen, stensilmaskinen og flanellografen. På den andre siden finner vi det «dannede selskap» som har slått seg til i digitale omgivelser, for anledningen. Alt dette var i 2003. Kampen stod om bredbånd til folket. Alt i disse rapportene og utredningene kan ses på som bestillingsverk der mange så et behov for å forstå hvordan de teknologiske mulighetene ville gripe inn i og endre utdanningsfeltet. Det er særlig interessant å merke seg at Høykom bruker begrepene kulturteknikk og dannelse når det gjelder digital dannelse. Det er liten tvil om at mottagergruppa skulle oppfatte en forbindelse mellom IKT og kultur og dannelse. IKT er signifikanten og kultur og dannelse er signifikatet. IKT gir signifikanter videre til høyhastighet og til bredbånd, til internett og presentasjonsprogram. Signifikant er også «evne til å orientere seg i digitale omgivelser. Her bygges det nye myter om at den framtidige skole og utdanning der lærere og elever er *«aktive deltakere i kunnskapssamfunnet»*, forutsetter digitalisering. Digitalisering og IKT skal gi oss positive signifikater, og definisjonsmakten ligger nå hos pådriverne for økt bruk av IKT.

## 7 Meningsdannelse og uklare agendaer i den videregående skolen.

For mange av forlagene har innføringen av disse reformene sammen med den nye teknologiske plattformen for produksjon og distribusjon av bøker, endret lærebokproduksjonen så totalt at de knapt produserer læremidler for den videregående skolen. Opplæringens oppgave er blant annet å formidle en bestemt virkelighetsforståelse. Kultur og tradisjoner, nasjonale verdier og tilpasning til det internasjonale samfunnet, er oppgaver alle forventer er godt ivaretatt i den virkelighetsoppfatningen skolen formidler. Globaliseringen har endret utdanningsfeltet i et så stort og omfattende tempo at de profesjonene som er aktive innenfor dette feltet ikke har greid å omstille seg. Meningsdannelsen innenfor utdanningsfeltet er forankret i det samfunnet, den utdanningen, den virkeligheten en selv har vokst opp i og tilpasset seg. Godkjenningsordninga autoriserte lærebøkene til bruk i skolen og lærebøkene ble oppfattet som formidling av vedtatte sannheter. Når sannheten nå etter hvert har blitt relativisert og gjort gyldig eller ugyldig i forhold til en maktdiskurs, må skolen akseptere at det blir stilt mange spørsmål ved kunnskapsdannelsen. Vi kan ikke regne med at liberalister og sosialister har samme syn på hvordan velferden er fordelt, eller hvordan læremidlene skal formidle synspunkter på samfunnet.

På tross av at vi er bedre informert enn noensinne, er informasjonen fragmentert og vi greier ikke å få tak i helheten. Økte muligheter for å reise og flytte til andre land og kulturer viser seg i en rekke nye kulturuttrykk, i musikk, språk og litteratur, men ikke i skolens kunnskapsmediering. Det kan virke som om skolen har vanskelig for å tilpasse sin diskurs til den sosiale praksis som samfunnet, og elevene, befinner seg i. Skolen greier ikke å endre sin praksis like raskt som samfunnet utenfor skolen. Kampen om makt og dominans er ikke bare noe som skjer innenfor skolens diskurs, men også mellom skolens diskurs og de diskursene som er en del av alle de feltene som har relasjoner til skolen. Valg av metode, innhold og faglig begrunnelse skjer i felt og diskurser der konfliktene nå synliggjøres i valget mellom det digitale og det analoge. Samtidig som skolen har problemer med å få elevene gjennom en utdanning på normert tid og mange elever sliter med å få nok poeng til å komme videre i utdanninga, er skolen som organisasjon lite endret de siste 50 åra. Metode og innhold er på mange måter likt det elever opplevde på 1950-tallet. Det er ikke bare de analoge læremidlene som er kulturbærere som opprettholder ulikheter, men også skolen som organisasjon. Det har

riktignok skjedd store endringer de siste 20 åra, men det er i forhold til plandokumenter og teknologi, ikke i forhold til læringskultur, kunnskapssyn og pedagogisk praksis.

## 7.1 Lærerrollen i møte med nye media og digitale læringsressurser.

I mange år har vi hatt en diskusjon rundt den nye lærer og elevrollen. Lærerne har også i denne diskusjonen delt seg på samme måte som i læremiddeldiskursen. Lærerprofesjonen må ses i forhold til læremiddeldiskursen, og det samme gjelder elevrollen. I lærerprofesjonen er læremiddeldiskursen knyttet til at det forventes at læreren behersker de digitale læringsressursene og kan bruke IKT i forhold til kunnskapsdannelsen. Det lærerne opplever i denne situasjonen er at de mister sin autoritet og ikke er det sentrale punktet læringen dreier seg rundt. Det blir stilt spørsmål ved deres kompetanse i forhold til å bruke de nye læremidlene i opplæringen. Dette fører på den ene siden til at lærerne ønsker kurs og kompetanseutvikling i det nye læremiddelfeltet, på den andre siden at man ønsker seg tilbake til det før-digitale feltet, til den gang læreren var den uimotsagte autoritet i klasserommet. Denne siste gruppen lærere er på vikende front, men har fremdeles stor innflytelse på utviklingen. Undersøkelsen til Rune Krumsvik, SMIL, viser dette tydelig. Geir Haugsbakk avslutter sin bok om innføringen av den Digitale skole med dette avsnittet:

*«Det er flere eksempler på at skolens virksomhet har fungert konserverende, og mange lærere har av gode og mindre gode grunner motsatt seg ulike typer av endringer.»*

(Haugsbakk, 2010)

Noe som har gått igjen i mange av beskrivelsene av disse nye elev og lærerrollene, er spørsmålet om hvordan lærer og elevrollen har endret seg i teknologitette klasserom. Med teknologitette klasserom menes at de oversiktlige enkle læremidlene som bok og blyant nå er byttet ut med PC koblet i trådløse nett mot Internett, mobiltelefon, interaktive tavler og videokanoner. Overgangen til disse nye læringsteknologiene har skjedd raskt og er massiv. Det er lett å forstå at ikke alle lærerne føler seg like komfortable i denne nye klasseromssituasjonen. Samfunnet har også blitt mer komplekst, og mye av kompleksiteten skyldes innføring av nye teknologier, som hadde til hensikt å begrense kompleksiteten og

skape mer oversikt. Dette har Geir Haugsbakk beskrevet veldig bra i sin bok. (ibid) Vi kan konstatere at det å være lærer i en kompleks teknologisk virkelighet gjør at vi må forholde oss til at utdanningsfeltet er komplekst og i stadig utvikling. Lærerprofesjonen er i endring, fordi utdanningsfeltet og læringsteknologiene er i endring. Innovasjon og disruptive teknologier har ført til at lærerprofesjonen må forholde seg til en ny virkelighet der de tradisjonelle aktørene ikke lenger oppfyller samfunnets krav. Historien om IBM og Kodak burde skremme de som nå holder fast ved de gamle utdanningstradisjonene. De hadde total markedsrett med sine produkter innenfor foto og skrivemaskiner. Da nye teknologier dukket opp greide de ikke å omstille seg raskt nok, og forsvant etter hvert fra markedet. Lærerens autoritet må bygges på nytt innenfor en ny læremiddeldiskurs, om det i det hele tatt lar seg gjøre. Både den institusjonelle, personlige og faglige autoritet er i ferd med å bli borte, når man ikke på noen av disse områdene kan leve opp til idealene, og forventningene fra samfunnet rundt. Er lærerprofesjonen allerede inne i en utvikling som vi ser skje med journalister og musikere, og som allerede har skjedd med trykkere og settere innenfor grafisk industri? Det som nå holder lærerprofesjonen oppe er ikke lenger utdanningsfeltet, men den institusjonaliserte organiseringa av barn og ungdom. I små bygder rundt om i Norge er mye av utdanningsfeltet privatisert, og presset på å opprette private skoler er stort. Elevene behøver ikke lenger møte fram i skolens lokaler for å få undervisning. Det kan de få hvor som helst. Argumenter for å bevare skolen som møteplass er at det er behov for en sosial arena. For mange av elevene har den sosiale arenaen allerede flyttet inn på Facebook og andre sosiale medier.

## **7.2 Læring og kunnskapssyn i læremiddeldiskursen.**

Alt fra forbruk til produksjon og organisering av de fleste samfunnsområder er digitalisert. Forbruket vårt er registrert på detaljnivå med informasjon fra betalingskortene våre eller med algoritmer styrt av nettstedet i nettleseren vår. Måten å orientere seg på i tilværelsen er annerledes nå enn for bare 30 år siden. Ettersom stadig nye deler av den digitale teknologien blir innført på nye områder i samfunnet, må vi tilpasse oss raskere og raskere. Læring er en kompleks prosess. Utdanningsfeltet er ikke bare en godkjenningsordning og sertifisering til ulike yrker og profesjoner, det er også en prosess med tilpassing til et levemønster med livsstil og produksjonsmetoder, og sosialisering til samfunnets normer og regler. Sosialiseringen foregår på andre måter, og på andre plattformer enn for bare noen år siden. Vi har fått nye



digitale teknologier, men de har ikke nødvendigvis ført til endringer i forhold til undervisningen. Lærerne må stadig forholde seg til krav om å endre sine arbeidsformer, sine metoder, sin didaktikk, sin pedagogiske tenkning. Vi har endret mye i grunnlagsdokumentene, men det har ikke skjedd noen grunnleggende endringer i skolens måte å formidle sin kunnskap. Kunnskapsdannelsen foregår mye på samme måte nå som tidligere. Vi ser mange kosmetiske endringer, men ingen grunnleggende endringer innenfor det som er modellen for skolen i dag med sine disiplinerende strukturer og sin kunnskapsdanning. (Foucault, 1997) For ikke å si våre dannelsesidealer. For noen år siden ble man innenfor academia bekymret for dannelsesidealene. Holdninger til andre kulturer, til det multikulturelle samfunn, ble konfliktfylt, og mange mente det var på tide å gjenopplive dannelsesidealene.

Dannelsesutvalget ble nedsatt og leverte sin innstilling i juni 2009.

I Kunnskap og danning foran et nytt århundre, Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning gir utvalget uttrykk for at teknologiske endringer i informasjonsteknologien vil øke tilgangen til informasjon og gi økning i kunnskapsmassen. De mener at det ligger en demokratiseringsgevinst i det. (Dannelsesutvalget, 2009). Qvortrup skrev sine bøker og artikler om det komplekse samfunn og påpekte nødvendigheten av en utdanning som forberedte ungdommen på å skulle fungere i det komplekse samfunnet, det hyperkomplekse samfunnet som han kalte det. Årsaken til hyperkompleksiteten lå i behovet hos den enkelte, bedriftene og organisasjonene til å prosessere store mengder kunnskap og informasjon. Den digitale teknologien gjorde dette mulig, og for å fungere i det hyperkomplekse samfunnet måtte man også beherske teknologien. (Qvortrup, 1998) Mange blir opptatt av hva som skjer med opplæringen når den digitale teknologien kommer inn i skolen. Noen pedagogiske forskere utvider dannelsesbegrepet med teknologisk danning. Lars Løvlie lanserer begrepet teknologisk danning og Yngve Nordkvelle og Geir Haugsbakk skriver om Nye medier og danning. (Nordkvelle & Haugsbakk, 2011). Det finnes mye interessant refleksjon rundt innføringen av nye teknologier i skolen, og på sikt vil det få betydning for hvordan elever og lærere jobber i utdanningsfeltet. Dannelsesidealene har igjen kommet i fokus, men på nye måter enn tidligere. Læring er en kompleks prosess, men innføringen av digitale teknologier har gjort den mer kompleks. I skolens praksisfelt er dette i ferd med å bli synliggjort ved at lærerne har fått kurs i bruk av digitale teknologier, store konferanser finner sted der mer og mer evidensbasert kunnskap om læring og digitale læremidler står på programmet. Problemet bestod tidligere i at lærere som har vært på kurs, kom hjem til hverdagen med kolleger som var uinteressert i å bli kurset av sine kolleger. Det man lærte manglet forankring både i

ledelsen og kollegiet ellers. Problemstillinga her ligger i hva vi skal gjøre med mulighetene for elevene til å kopiere. Remix og remediering er ikke aksepterte produkter i skolen. Kildebruk og kildekritikk er en viktig del av dannelsen, men den er vanskelig å håndheve. Plagiatkontrollen Ephorus skulle løse problemet, men elevene skrev etter hvert like raskt som de leste, og avskrift av gamle oppgaver og bøker som ikke var digitalisert ble løsninga for elevene. Kilder som ligger bak abonnementsmurer gir heller ikke utslag på plagiatkontrollen. Lærerne stod igjen med elevtekster de visste ikke kunne være skrevet av eleven selv, men kunne heller ikke bevise at den ikke var det. Løsninga var å gå tilbake til det gamle systemet med å la elevene produsere tekst med papir og blyant når det skulle settes en karakter. Samtidig som lærerne var de som skulle drive fram de digitale læremidlene, ble de konfrontert med de gamle oppgavetyperne og vurderingssystemene. De nye mulighetene for klasseledelse og økt læringsutbytte passet ikke inn i en læringskultur som baserte seg på de gamle analoge teknologiene. Endringene i bruk av læremidler, metodikk og ledelse kom ikke. Synet på kunnskap og kunnskapsdannelse ender i en motsetning mellom læreren som formidler og elevens læringsaktivitet. Tidligere var synet på læring at når noe var formidlet av læreren og elevene i tester viste at de hadde forstått det læreren formidlet, hadde det foregått læring. Med de digitale læremidlene blir læreren som formidler redusert til tilrettelegger, motivator og aktivator. Eleven skal bearbeide tekster, bilder, lyd og film på en skjerm, og læreren kan ikke vite hva eleven har produsert selv, og hva eleven har kopiert fra andre. I det hyperkomplekse samfunnet slik Lars Qvortrup beskriver det er lærerens oppgave å lære eleven å beherske kompleksitet. Læring handler om å reflekterer over kriteriene for egen praksis. Læring handler altså ikke om å samle informasjon, men å forberede seg til å beherske et komplekst samfunn.

## 8 Kunnskapsdannelse, kultur og kunnskapssyn.

Med innføring av kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdigheter med et klart innslag av krav om digitale ferdigheter, tok norsk utdanning et skritt inn i et nytt kulturelt narrativ.

Digitale læringsteknologier har skapt nye forutsetninger for kunnskapsdannelsen og gitt oss et nytt kunnskapssyn. Nye undervisningsformer tar i bruk digitale læringsteknologier og bruk av internett. Disse nye undervisningsformene har mange navn: elæring, fjernundervisning, nettundervisning, flipped classroom, online learning, MOOC.

Med de digitale artefaktene er skolen som ide og oppdrag om å være en identitetsskapende nasjonsbygger stilt overfor nye utfordringer. En av de første utfordringene mener jeg ligger i en revitalisering av opplysningstidens franske encyclopedie, der den rådende oppfatningen forankret i amerikansk vitenskapsforståelse og tolking av Diderot, at Diderot har ment at all kunnskap kunne samles i en bok, er feil. Det polyvalente menneske var et ideal har vi ment. Men Diderot mente ikke det. Han var opptatt av at kunnskap var noe som ble skapt i møte mellom ulike forståelser av et naturvitenskaplig eller et samfunnsvitenskaplig fenomen.

Diderot var derfor en forløper for den sosialkonstruktivistiske pedagogikken slik vi finner den hos Vygotski. Dette ser vi kanskje best i Diderots «Paradoxe sur le comedien». Det er et essay der Diderot skriver om teateret og det å spille teater. I følge Diderot var « l'acteur convaincant », den overbevisende skuespiller, den som var i stand til å vise en følelse uten selv å føle den. Det er paradokset, jo mindre en føler jo mer skaper en følelse. Paradokset består i kontrasten mellom det kroppen viser, og det jeg selv føler. Man kan le uten å være glad, gråte uten å være trist. Man bruker kroppen som et instrument for å sette publikum i en tilstand som en har full kontroll på.

Vygotsky var på samme måten opptatt av scenen, av skuespillerens dialog med sitt publikum, av at talen, dialogen som utspant seg på scenen var av samme karakter som den som utspant seg i alle sosiale sammenhenger. Vygotsky mente at dialogen alltid vendte seg innover og var nødvendig for kunnskapsdannelsen. Diderot var opptatt av hvordan skuespilleren i sin dialog med publikum fra scenen ga rollen en ny dimensjon og deltok i en kunnskapsdannelse som var «added value» til teksten som var skapt av forfatteren. Om scenen var teatret eller klasserommet var av underordnet betydning. Læreren skulle også være i dialog med sitt publikum, elevene. Læreren har behersket sin scene, klasserommet, godt. Men nå har det

kommet en ny scene inn i klasserommet, PC-skjermen, med alle sin fortellinger, som elevene kan bearbeide og remixe til sine behov for kunnskapsdannelse.

Sentralt i våre dagers kunnskapsmediering er at elevenes læring som før var knyttet opp mot reproduksjon, nå blir knyttet opp mot remix, der reproduksjon er fusk, mens remix er «added value». Denne remedieringen og denne nye scenen for lærerrollen har ikke blitt implementert i lærerprofesjonen. Forskjellene på disse lærerrollene, den tradisjonelle og den nye, er som forskjellen på tradisjonell framføring på nasjonalteatret og en happening. De retoriske grepene er ulike selv om kanskje fortellingen er den samme. Skjer det samme med retoriske grep i digitale læringsressurser, ved overgang fra de tradisjonelle lærebøkene? Hva er forskjellig når læringsressursene endres fra analoge til digitale. Dette handler mye om å finne nye fortellergrep. Kulturen er i ferd med å bli digitalisert. Hvordan finner vi igjen denne digitaliserte kulturen i skolen, i undervisningen? I kulturlivet ser vi at kulturopplevelsene blir mer og mer digitalisert. Fjernsynet, teatret, konsertene, filmene, tekstene, alt oppleves på digitale plattformer. Likevel ser vi at folk går på konsert, fyller teater og opera, fyller kinoene, leser papirbøker. Koipiering og remix har vi alltid hatt. Det som nå skjer er en remediering som er så omfattende at det oppstår helt nye markeder. Mens remix har gitt nye sjangre, har remediering gitt nye markeder og skapt nye kulturer. Forlagsbransjens konservative holdning til disse endringene har ført til at de hverken produserer noe for denne kulturen, eller er i stand til å selge sine gamle læringsressurser.

Skolen står igjen med sine gamle tradisjoner og må bygge en ny læringskultur.

Kunnskapssynet må tilpasses de nye læringskulturene. Lærerprofesjonen må samarbeide med andre profesjoner som sitter med kunnskap skolen trenger. Undervisningen må utvikles slik at elevene opplever skolen som relevant. I noen fylker er gjennomstrømninga i videregående skole nede i 50%. Alle mulighetene vi ser for å utvikle en skole som er relevant for elevene, møter hindringer og motforestillinger som vi finner igjen i læremiddeldiskursen. Noen mener at digitale læremidler øker skolens relevans, andre mener at de digitale læremidlene fjerner fokus fra kunnskapsformidlingen.

Kompetanseutvikling for lærere har kommet seint i gang, og mye av det som tilbys av kurs oppfattes ikke som relevant for lærerne. Skolens oppgave er ikke bare å gi god faglig opplæring. Den skal også tilpasse utdanningen til de feltene der den kan etablere relasjonene mellom utdanning og sosial praksis, mellom utdanning og sosial kapital. Men hvor legger skolen sin praksis? I følge Frøydis Hertzbergs forskning rundt dette spørsmålet er språkundervisningen preget av sin historiske opprinnelse i latinundervisningen, og at

grammatikken skal støtte opp under skriveopplæringen. Dette på tross av at alle undersøkelser viser at det ikke finnes noe mer bortkastet for språkopplæring og skriveopplæring enn grammatikkopplæring. Språkfagene begrunner sine metoder og arbeidsmåter med en praksis som er dypt forankret i gamle tradisjoner fra latinopplæring og helt andre behov enn de språkfagene skal oppfylle i våre dager. Språkopplæringen viser tydelig sin forbindelse til borgerlige idealer med kunnskapsdisiplinering, og ikke til et samfunnsoppdrag med forberedelse til deltakelse i arbeid og utvikling i et fellesskap. (Hertzberg, 2007)

Dette kan være med på å forklare hvorfor norskfaget og fremmedspråkene ikke har vært pådrivere for å ta i bruk nye teknologier i undervisningen. På tross av at utviklingen av kommunikasjonsteknologi har kommet svært langt på de fleste områder i samfunnet, er den i begrenset grad tatt i bruk i språkundervisningen i skolen.

## **8.1 Skal digital læringsteknologi bli en del av vår kultur, må den bli like usynlig som blyanten.**

I en kronikk mandag 04.01. 2010 Digital kompetanse i skolen – lærerutdanningens ansvar, skriver Marte Bratseth Johansen, universitetslektor, Uniped Hildegunn Otnes, 1.amanuensis i norskdidaktikk Program for lærerutdanning, NTNU, at ferske rapporter viser at IKT ikke er en selvfølgelig integrert del av norsk skolehverdag:

*«Å være digitalt kompetent innebærer mer enn bruk av PowerPoint og læringsplattformer, det krever at verktøybruken blir en internalisert del av ens handlingsmønstre. Teknologien må bli en del av vår kulturelle identitet. Vi kan med den amerikanske forskeren Donald Norman si at teknologien blir usynlig, like usynlig som blyant og papir. En slik usynliggjøring og naturlig integrering er også målet når det gjelder bruk av digitale medier i skolen.»*

Etter disse avsnittene kommer et avsnitt av den typen jeg mener er problematisk når vi snakker om nye teknologier i læringsarbeidet:

*«Program for lærerutdanning ønsker å utdanne den dyktige, reflekterte faglæreren – den læreren som ikke kaster seg kritikkløst over alt nytt, men som heller ikke er redd for eller prinsipielt imot alt nytt. Læreplanen søker den læreren som er nysgjerrig på å*

*prøve ut nye tilnærminger til faget sitt på en kreativ og kritisk måte, deriblant digitale verktøy og arbeidsmåter»*

Dette er festtale og tekstreklame, uten noen form for problematisering. Lærerhøgskoler og universiteter kjemper om studentene, og alle vil gjerne profilere seg som mer nyskapende og framtidsrettet enn andre. Dette skjer ofte med en uklar dikotomi der en fremhever sine egne fortrinn innenfor et fagområde, samtidig som det skinner gjennom at andre ikke har forstått at det finnes gode løsninger som alle nå etterspør. Kom til oss, vi har forstått hva dette dreier seg om. Uansett ser det ut til at alle ender opp med det samme: Forelesninger og digitaliserte tekster som skal leses og brukes i en innlevering for å vise at en har lest pensum. Kronikken beskriver et lærerideal som knyttes opp mot den nye virkeligheten:

*«...Læreplanen søker den læreren som er nysgjerrig på å prøve ut nye tilnærminger til faget sitt på en kreativ og kritisk måte, deriblant digitale verktøy og arbeidsmåter», og det nye kunnskapsidealet: «Å være digitalt kompetent innebærer mer enn bruk av PowerPoint og læringsplattformer, det krever at verktøybruken blir en internalisert del av ens handlingsmønstre».*

Det som beskrives i kronikken er det gamle regimet, med sine disiplinerende strukturer, med sine tradisjonelle metoder, det samme innholdet, og det samme kunnskapssynet og dannelsesidealet. Forskjellen fra før-digitalt til etter-digitalt er bare at alt det gamle er remediert og at kunnskapsdannelsen tar i bruk nye artefakter og skaper grunnlag for remediering. Det er ikke sannsynlig at den nye digitale teknologien blir like usynlig som blyanten en dag, og uansett endrer det ingenting i forhold til kunnskapsdannelsen slik den foregår med blyant og papir, det er bare en remediering innenfor den allerede etablerte kulturen med sin kulturelle kapital. Apples design etablerer den nye kulturelle kapitalen, og blyant og kulepenn må vike plassen. Det er usannsynlig at Apple vil bli usynlig, hvis ikke da andre merkevarer tar over som kulturell markør. Merkevarenes kamp om markedsrett vil sørge for at teknologien ikke blir usynlig.

## **8.2 Nye media, nye fortellergrep og digitale narrativ: Transmedia og crossmedia.**

Transmedia storytelling ble definert av Henry Jenkins i 2003 da han arbeidet med en analyse av Matrix. Transmedia storytelling består i å fordele en rekke elementer i en fortelling utover flere media eller fortellerplattformer, TV, PC, tekst, bilde, spill. Hensikten er både å underholde, informere, forklare og undervise. Det kan brukes av alle som har behov for kunnskapsmediering. Museer, skoler, markedsføring, aviser og TV. Transmedia vil forsøke å få alle disse plattformene, mediene, alle fortellingene til å henge sammen, være konsistente, og hele tiden holde fast ved en overordnet fortelling. Selv om uttrykket er nytt er metoden velkjent fra mange fortellinger, som f. eks. Star Wars.

Dette er en av flere interessante tilnærmelser til nye læringsarenaer og nye læringsressurser. Noen viktige faktorer som må være tilstede for at noe skal kunne kalles transmedia: For det første må fortellingene være en helhetlig fortelling som består av mange fortellinger. Hver fortelling gir en ny forståelse innenfor helheten. For det andre må den engasjere til deltakelse. Den må skape nysgjerrighet og ønske om å finne løsninger, eller selv bidra til løsninger. Vi må skille mellom transmedia storytelling og krossmedia for å forstå noe mer av ulikhetene. Underholdningsindustri og kunnskapsindustri glir over i hverandre. Tydeligst ser vi dette innenfor nyhetsjournalistikken. Nyhetsprogrammene blir til nyhetsserier. Kampen om seere og lyttere gjør at mange nyhetskanaler blir seriekkanaler der nyheter og underholdningsserier glir over i hverandre. Nettverkskanaler skiller seg fra kabelkanaler i måten de forteller på. Narrativene har ulike strukturer, ulike virkemidler. Begge metodene for mediering fungerer på samme måte, men mens nettverkskanalene er reklamefinansiert og er avhengige av høye seertall, er kanalene abonnementsavhengige, og kan tenke annerledes i forhold til sitt narrativ. Hvordan finner vi de ulike narrativene igjen i læremidler, fra de tradisjonelle lærebøkene i papir, til de mer fragmenterte ulineære på nett?

Transmedia er en kompleks framstilling av virkeligheten og gir brukeren helt andre verktøy til å navigere rundt i et tema som skal undersøkes eller læres. Det bla fram og tilbake i en bok er nedfelt i oss som vokste opp med boka. Selv om Comenius lanserte sin Orbis Sensualium Pictus på 1600-tallet, og boka ble brukt i skolen i Tyskland, er likevel idealet at man skal ha lite bilder og mye tekst om det skal fungere som høyverdig litteratur. Dannelsesidealet var knyttet til å beherske tekst. Bilder var ment til å øke den kulturelle kapitalen og var kunstverk som kunne pryde det borgerlige hjem. Comenius forståelse for forholdet mellom illustrasjon med bilde og læring er interessant, men det endret ikke den pedagogiske praksis der læreren

forteller og eleven lytter, noe bildene i boken også viser. Dialogen var fjernt fra idealet, men det åpnet i alle fall for at det visuelle også kom inn blant læremidlene.

### **8.3 Manipulerende mediekonsern med monopol på kunnskapsmediering.**

Pearson, en av verdens største mediekonsern, har i mange år vært tilstede på verdens største konferanse for e-læring, Online EDUCA Berlin. De har vært hovedsponsor for konferansen i mange år, og de har ansvaret for flere av parallellsesjonene. I 2009 kjøpte de Fronter, og viste at det digitale læremiddelmarkedet er et interessant satsingsområde. De store mediekonsernene eier data om oss i enorme mengder. De har de ressursene som er nødvendige for å sette sammen og tilpasse læremidler til hver enkelt elev, som ingen andre har. De kan kombinere innhold, tester, sertifiseringer, som kan kontrolleres på alle nivåer. Framtidens læremidler er utviklet av designere i samarbeid med mange miljøer. Tverrfaglig læremiddeldesign vil snart dukke opp som egen profesjon. Eller egentlig er det her allerede, men de er bare ikke profesjonalisert enda. Men de blir det nok snart. Hvor finner vi utviklertmiljøene for de nye læremidlene? Ved at noen sannheter tas for gitt blir vi ute av stand til, blant annet å se hvordan språkhandlinger bidrar til å skape virkelighet, slik Bourdieu bruker begrepet habitus. Habitus kan i denne sammenheng forstås som verdi og normsystemer, kulturelle vaner eller holdningssystemer som den enkelte orienterer seg etter. (Bourdieu, 1996) Læremiddelprodusentenes språk representerer en skjult og symbolsk makt. Planer fremstår som objektive eller nøytrale dokumenter i et utdanningsfelt. Imidlertid viser planene også at det er et relasjonelt samspill, mellom en rekke aktører som tilbyr tjenester innenfor læremiddeldiskursen, på en måte som tyder på at teksten formidler en virksom maktdynamikk. Ulike ideologier og tenkemåter står mot hverandre i et system der bare noen av deltagerne i utdanningsfeltet har tilstrekkelig symbolsk makt til å delta i diskursen. Markedstenkning med økonomisk kontroll skjules bak en diskurs om kultur, tradisjon og samfunnets behov. Skillet mellom det kommersielle og det kulturelle kommer ikke tilsyne i læremiddeldiskursen. Det blir skapt et inntrykk av det bare handler om kultur, tradisjon og kunnskapsformidling. Læremiddelprodusentene framstår som idealister som arbeider for å ta vare på og utvikle velferdssamfunnet. Med learning analytics menes en form for læringsanalyse der systemet skal kunne loggføre og synliggjøre deltakernes og lærernes bidrag eller aktiviteter, og kvaliteten på det som utføres



både av elev og lærer. Systemet gir spesifikke tilbakemeldinger til lærere og deltakere som kan brukes i vurdering for læring. Med sammensatte tekster menes digitale læremidler som systematisk utvikler modale affordanser og gir tilpassete løsninger for opplæringen. Begge deler er i bruk i dag, men med Big Data, vil vi kunne få en utvikling få kan se for seg i dag. Det kan se ut som om læremiddelforskningen fort kommer på etterskudd i forhold til nye medier:

*«Med den generelt økende tilgangen til teknologiske nyvinninger, økte også kravet til skolen om å benytte et læremiddelrepertoar som var mer sammenfallende med de medier elevene møtte utenfor skolen. Da godkjenningsordningen for lærebøker forsvant, var det allerede tatt i bruk en mengde læremidler som falt utenfor godkjenningsordningen. Disse endringene, sammen med den utvidete forståelsen av tekstbegrepet og de nye læreplanene, synes å ligge til grunn for det offentliges satsing på forskning rettet mot både de «nye» læremidlenes innhold, deres form og hvordan disse virker inn på skolens virksomhet og elevenes læring.» (Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser, 2011)*

I Forskrift til opplæringsloven § 17-1 blir læremiddel definert på følgende måte:

*«[...] alle trykte eller ikkje-trykte element, enkeltstående eller slike som går inn i ein heilskap, og som aleine eller til saman dekkjer vesentlege delar av dei generelle måla i læreplanen, eller vesentlege deler av måla, lærestoffet, hovudmomenta eller hovudemna i eit fag eller læreplanen for eit visst klassetrinn eller kurs. Med digitale læremidler menes et læringsmiddel som inneholder ulike medietyper som tekst, bilder, video, animasjoner og simuleringer. De ulike medietypene er valgt ut og satt sammen fra en pedagogisk ide og tanke».*

Jeg har valgt å problematisere læremiddelsjangeren, som på en side, i sin tradisjonelle papirutforming var en egen sjanger, til forskjell fra skjønnlitteratur og underholdningslitteratur, men likevel en tekstsjanger innenfor et bestemt narrativ. Det er denne sjangerforståelsen som fremdeles dominerer i læremidlene som brukes i videregående skole. Jeg har valgt å ta med en konklusjon fra en artikkel om læremidler i norskfaget av stipendiat Magne Rogne ved Universitetet i Stavanger, Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? «Norskbøkene i møte med eit nytt hovudområde. Stavanger 2009: «Det mest slåande trekket med tekstproduksjonsaspektet er at målet om digital publisering i

*praksis er totalt ignorert i alle bøkene*». I mange år har forlagene hatt muligheten til å utvikle gode læremidler, som ikke bare ivaretar lærerens behov for planlegging av undervisningen, men også form, innhold og tilrettelegging som står i forhold til de mulighetene for transmedia og multimodalitet. Likevel holder de fast ved den tradisjonelle læreboka.

## 8.4 Læremiddelforskningen

Foucault beskriver virkeligheten som noe som ikke er konstant og at det ikke finnes en global sannhet for vår tid.

*«Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold.»* (Foucault, 1999)

I *Diskursens orden* forklarer Foucault at makt ikke utøves fra et bestemt sted, men det er diskursen som i seg selv er makt. Det er gjennom *den* subjekter og objekter konstitueres og deres handlinger begrenses. Et individ som ytrer seg om noe trer alltid inn i en posisjon som allerede eksisterer innenfor diskursen. Tekst, i ordets videste betydning, antas å avsløre diskurser, og dermed også ideologiene/makten som setter rammer for uttalelser og handling. Kritisk diskursanalyse er egnet til å avdekke maktutøvelse i tekst. Denne metoden har et perspektiv som tilsier at enkelte personer eller grupper utøver makt over andre gjennom tekst. Nyere læremiddelforskning er et kunnskapsområde som danner et maktforhold innenfor læremiddeldiskursen. Det foregår et paradigmeskifte innenfor læremiddeltenkningen, og vi kan se nå hvordan det foregår en utvikling av indikatorer for å styre og filtrere gyldig forskning innenfor pedagogikken. Forskningen får en tett tilknytning til politikk og samfunnsutvikling. Videre ser vi at læremiddelforskning knyttes opp mot ny medisinsk forskning, særlig hjerneforskning og nye læringsteorier.

*«Alle disse omveltningene som har økt behovet for nettopp læremiddelforskning knyttet til sammenhengen mellom innhold, form og bruk, har ført til at forskningen selv har hatt behov for å utvikle nye analysemetoder og hensiktsmessig terminologi for akkurat dette formålet.»* (Høgskolen i Vestfold, 2010)

Hva skjer med læremiddelutviklinga når læringsanalyse integreres i læremidlene? Hvordan vil læremidlene integrere bruk av datateknologi som gjør det mulig med systematisk oppfølging,

og overvåking, av elevens utvikling og lærerens tilbakemeldinger? Hva vet vi om hva som skjer i møte mellom elev og læremiddel i en undervisningskontekst? Hva skjer når læring knyttes til bearbeiding av informasjon, og denne informasjonen ikke kan kvalitetssikres, eller at informasjonen har copyright og derfor ikke er tillatt bearbeidet? Jeg vil ikke analysere utviklingen av nye læremidler og nye media i undervisningen, men hvordan vil disse endringene drives fram av ulike kulturer som kjemper om makten over læremiddeldiskursen, og hvor vil læremiddelforskningen plassere seg i denne diskursen?

I skolen finner vi mange av de disiplinerende faktorene som alltid har vært der, selv om de kommer annerledes til uttrykk nå enn tidligere. Mens mange av de oppgavene skolen har kommet til uttrykk i opplæringsloven og i læreplaner, har de fleste en oppfatning av mer generell karakter. På skolen skal man lære. For at man skal lære må man ha disiplin. Metodene lærerne bruker for å skape læring og disiplin kommer til uttrykk i pedagogiske teorier. Mens mye forskning på læringsarbeidet og disiplineringen har vært knyttet til utforming av skolen og klasserommet, undervisningsteknologi og relasjonene mellom lærer og elev, har lite forskning vært knyttet til læremidlene. Hvordan kan vi skille mellom rommets og artefaktens disiplinerende makt og læremidlenes disiplinerende makt. Dersom skolen skal ivareta sitt samfunnsoppdrag som i stor grad handler om å videreføre og videreutvikle samfunnets kultur og vår samlede kunnskapsmasse, er det viktig at læremidlene har tilstrekkelig legitimitet og troverdighet. Mens forlagene har ivaretatt denne legitimiteten og troverdigheten, har en ny aktør tatt over mye av forlagenes læremiddelproduksjon, NDLA. NDLA må nå bygge opp den samme statusen som forlagene og kjempe seg inn i maktfeltet der læremiddelforskningen vil bety mye for den videre utviklinga av læremidlene som skal brukes i skolen.

## **8.5 KS og forlagene. Hvem vinner kampen om makten og sannheten?**

Kommunenes Sentralforbund har kjempet for å få ned kostnadene til læremidler etter at læremidlene skulle bli gratis for alle elever i videregående skole. For å tilbakevise alle påstandene fra forlagene og motstandere av digitale læremidler har de i tillegg til å sette i gang forskningsprosjekter også laget et notat der de viser til myter og fakta om NDLA. Det er ikke Barthes mytebegrep de bruker, men den mer folkelige varianten der en myte er noe som

ikke er sant. For å imøtegå disse mytene, meningene og holdningene som ser ut til å ha festet seg om NDLA har KS laget noen oppsummeringer i form av «myte og fakta» som kunnskapsgrunnlag for notatet. Blant mytene finner vi følgende:

*«NDLA er bare en lærebok på nett. Kvalitetssikring av læremidlene på NDLA er dårlig. NDLA er en monopolistisk aktør i læremiddelmarkedet. NDLA ødelegger et velfungerende eksisterende marked for læremidler.»*

For å rydde opp i disse mytene har KS satt opp en faktaliste der vi kan lese følgende:

*«NDLA er en dynamisk læremiddelsamling. Innholdet endres i takt med virkeligheten. Innholdet på fagsidene kvalitetssikres i trygge kvalitetsrutiner der fagredaksjon samarbeider med private selskap og universitets- og høyskolemiljø. Hele læremiddelbegrepet og markedet er i endring, uavhengig av NDLA. Global utvikling viser at distribusjonsbransjene endres radikalt på grunn av ny teknologi og nye kommunikasjonsløsninger. Fylkeskommunene har forstått og tatt disse utviklingstrendene på alvor.»*

På KS sine nettsider gir et enkelt søk på NDLA svært mange treff. Alle artiklene og innleggene det vises til er en hyllest til NDLA og en sterk kritikk av forlagenes holdninger til digitale læremidler. I følge KS har de fleste forlagene et ønske om at digitale læremidler skal finansieres med en eksemplar-/lisensmodell. Etter en slik modell vil kun skoler som abonnerer få tilgang til ressursene. Forlagenes forretningsmodell er slik sett en stor utgiftspost for KS sine medlemmer, og må bekjempes blant annet ved denne typen argumentasjon og virkelighetsbeskrivelse.

## 9 Konflikten mellom NDLA og forlagene som kasus.

Kvalitativ forskning er nødvendig for å forstå sammenhenger i komplekse sosiale og kulturelle helheter. Utdanningsfeltet er en kompleks sosial og kulturell enhet.

En kasusstudie skal gi en detaljert og helhetlig beskrivelse av et kasus, avgrenset i tid og sted. Kasusstudier kan være beskrivende, fortolkende og vurderende på samme tid. Det finnes ingen krav til hvordan data skal samles inn i en kasusstudie. Forskeren kan velge de metodene som er mest hensiktsmessige for kasuset. Jeg har sett etter sammenhenger som kanskje ikke har vært opplagte, beskrevet, fortolket og vurdert tidligere. (Merriam, 1998)

Det er to utløsende faktorer for konflikten mellom forlagene og fylkeskommunene. Den første er at godkjenningsordninga for læremidler ble fjernet, den andre er opprettelsen av NDLA. Dette kan imidlertid ikke forklare hvorfor det ble så sterke motsetninger mellom lærerne i synet på digitale læremidler.

Det er mange aktører som ser sine interesser truet om de ikke greier å posisjonere seg i forhold til juridiske tolkninger som ivaretar nedarvede rettigheter. Da UDIR i 2005 utlyste konkurranse om utvikling av digitale læremidler gikk alle fylkene sammen og etablerte NDLA, Nasjonal Digital Lærings Arena. NDLA ga etter få år forlagene sterk konkurranse på en arena som alltid har tilhørt forlagene, og der forlagene hadde tilnærmet monopol. Forlagsbransjen hadde håpet på å fjerne den nye konkurrenten ved hjelp av juridiske lover og regler for økonomisk virksomhet. NDLA har siden oppstarten i 2006 måttet tåle mye kritikk for sin organiseringsmodell. I tillegg til Forleggerforeningen, har Utdanningsforbundet, Lektorlaget og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening stilt seg kritiske til en mulig utvikling mot noe som har blitt omtalt som «monopollignende tilstander» i læremiddelmarkedet.

Konflikten mellom NDLA og forlagene, representert ved Forleggerforeningen, er ikke bare en kamp om inntekter til bokbransjen, eller utgifter for fylkeskommunen. De tradisjonelle aktørene i læremiddelproduksjonen representerer økonomiske og nasjonale kulturelle og tradisjonsbundne interesser.

I løpet av første halvår 2006 vedtok alle fylkeskommunen i Norge, bortsett fra Oslo at de skulle etablere NDLA: «Fylkestinget støtter etablering av Nasjonal Digital Læringsarena som

*interfylkeskommunalt selskap i henhold til Kommunelovens § 27.» Det ble beskrevet et formål med etableringen som var ganske likelydende i alle fylkeskommunene. Formålet for samarbeidet var å legge forholdene til rette for fritt tilgjengelige digitale læremidler, gratis for brukerne. Helt i tråd med de mulighetene kommunikasjonsteknologien ga, ønsket de en videregående opplæring preget av samhandling og deling. Man ønsket fagmiljøer fra hele landet som drivkraft i utvikling av gode digitale læremidler.*

Rambøll gjennomførte i 2009 en evaluering av NDLA som de beskrev som et unikt prosjekt. De kjente ikke til noe annet land med tilsvarende ambisjoner om å utvikle digitale læringsressurser. (Rambøll, 2009)

Rapporten bruker begrepet frie læremidler om NDLA. Begrepet blir stående i motsetning til forlagenes læremidler, og vil kunne oppfattes som om forlagene er lukket inne i sine egne løsninger, og vil tvinge disse løsningene på skolene. Som systemansvarlig på en videregående skole har jeg opplevd å bli kontaktet av et forlag med beskjed om å legge inn bestemte løsninger på en server, slik at lærerne kunne få tilgang til deres lisensierte lærebøker. Med den nye installasjonen kunne forlaget ha oversikt over antall lisenser i bruk. Forlagene måtte ha en forretningsmodell om de skulle kunne fortsette å utvikle læremidlene. Blant lærerne ble situasjonen konfliktfull da de måtte velge mellom NDLA og forlagenes lisensierte løsninger. Ingen av løsningene var på dette tidspunkt gode alternativ til bøker. Fra fylkeskommunene kom klare beskjeder om at skolene skulle velge NDLA og at lærebøkene skulle nedprioriteres. Det ble bevilget en sum til bøker og en sum til det som ble kalt digitale læringsressurser, som skulle være 10% av totalsummen. Mange lærere følte lojalitet til forlagene og mente at forlagenes posisjon som kulturbærere var truet, og forlangte at jeg skulle legge inn tillegget på skolens server. I en lang periode har lærerne i Norge fulgt forlagenes oppfordring om å boikotte NDLA, og forlange at fylkeskommunen skulle kjøpe inn det antall lærebøker som tilsvarte elevtallet på skolen. Det har også skjedd, men det har gått lenger og lenger tid mellom utskifting av lærebøkene.

Konflikten mellom forlagene og NDLA økte videre da forlagene ikke fikk gjennomslag for sin forretningsmodell og anmeldte NDLA for EFTA Surveillance Authority (ESA).

Forleggerforeningen anså overføringene fra fylkeskommunene til NDLA som ulovlig statsstøtte. Det er ingen tvil om at konflikten har økonomiske dimensjoner, og viser at læremiddeldiskursen også omfatter juridiske tolkninger, og at det juridiske feltet også har relasjoner som har stor betydning i utdanningsfeltet. Et annet argument som ble spilt inn i læremiddeldiskursen var et fundamentalt krav fra lærerne om at de selv skulle velge

læremidler. NDLA var en trussel mot lærernes frie valg av læremidler og frie metodevalg. (Norsk Lektorlag, 2009) I noen år reiste jeg rundt og kurset lærerne i pedagogisk bruk av IKT. Ved flere av skolene fikk jeg klar beskjed om at hvis jeg nevnte NDLA en eneste gang ville samtlige forlate salen. Det var steile fronter blant lærerne og ingen aksepterte NDLAs argumentasjon om at de nettopp økte lærernes valgmuligheter, og at forlagenes posisjon ikke var truet. Forlagene stod fritt til å delta i konkurransen om digitale læremidler gjennom NDLA, som ville betale godt for tilbudene fra forlagene. NDLA pekte også på at de betalte sine utviklere like godt som forlagene. Men forlagene kom ikke ut av sin argumentasjonsrekke:

*«Det fylkeskommunale initiativet Nasjonal Digital Læringsarena hindrer norske læremiddelutgivere i å utvikle egne digitale læremidler som skolene kan kjøpe. NDLAs tilbud er gratis for brukerne, men betalt av det offentlige. Læremiddelforlagene ønsker å konkurrere på et åpent og fritt marked der alle aktører deltar på like premisser.»*  
(Den norske Forleggerforening, 2010)

Mens rapporten fra Rambøll bruker frie læremidler som en beskrivelse av det som produseres utenfor forlagene, bruker forlagene fritt læremiddelmarked som argument for å fjerne en motstander og få tilbake sitt monopol.

Forlagene hentet også inn sin egen rapport fra Pøry. Rapport 2007, Om mulige konsekvenser av NDLA for utviklingen av læremidler i Norge, som skulle vise både hvor ødeleggende NDLA var for den frie læremiddelutviklinga, og også hvor dårlig produktene fra NDLA var:

*«Forleggerforeningen mener det må satses på et mangfold av digitale læremidler hvor brukerne selv må få velge det innholdet som passer best for deres behov. Læremidlene må derfor utvikles og tilbys i et marked med fri konkurranse.»* (ECON Pøry, 2009)

Rapporten ble sendt Utdanningsminister Bård Vegar Solhjell. I rapporten fra ECON Pøry står det innledningsvis at dersom NDLA blir en suksess, ser de tre klare effekter på læremiddelutviklingen i Norge. For det første vil NDLA utgjøre en offentlig finansiert konkurrent til de eksisterende forlagene. NDLA kan dermed føre til at forlagenes satsing på utvikling av læremidler blir kraftig redusert. Den andre mulige konsekvensen av NDLA, er en direkte følge av den første. Dersom NDLA blir en suksess, vil utviklingen konsentreres rundt materiale på NDLA. Hvilket stoff som ligger på NDLA, vil igjen bestemmes av fagredaksjonene. Konsentrasjonen rundt NDLA vil kunne føre til at mangfoldet i norsk

læremiddelutvikling reduseres. Den tredje mulige konsekvensen av NDLA, som de trekker fram, er redusert kvalitet. Etersom lærere og elever nå kan hente alt fra Internett og bruke det i sitt læringsarbeid, viser argumentasjonen fra forlagene at de ikke har tatt inn over seg den nye situasjonen læremiddelutviklinga nå befinner seg i. Forlagene kjemper om makt, markedsrett, som er økonomisk makt, og bruker kulturell kapital for å få tilbake sin dominans i markedet. Argumentasjonen fra Econ Pøyry om konsekvenser knytter seg til økonomi og kvalitet. Konsekvensene økonomisk er ensretting i statlig regi og at mangfoldet av læremidler da forsvinner. Konsekvensene kvalitetsmessig er at de som tjener økonomisk på å opprettholde NDLA også er de som bestemmer innholdet. De trekker i den forbindelse fram Wikipedia som et eksempel på manglende kontroll med innhold. Men der forlagene har sluttet å satse på utvikling av læringsressurser har også andre aktører enn NDLA kommet på banen. Vi kan nok si at disse andre aktørene er teknologidrevet, men det er heller ingen grunn til å si annet enn at de tar i bruk de nye teknologiske læringskulturene og dannelsesidealene. Opprettelsen av NDLA har utløst en målrettet utvikling av nye læremidler fra flere aktører. Det vi ser er at NDLA retter seg mot stadig nye produsenter for å få til et utviklings samarbeid. Samtidig øker bruken av NDLA. Under overskriften «Norsk teknologi revolusjonerer læring» skriver Heidi Arnesen Austlid i IKT-Norge en artikkel i Finansavisen 13. feb. 2015:

*«Norske selskaper innen Educational technology, også kalt EdTech, gjør læring mer motiverende og gir læreren mer tid til undervisning og mindre til administrasjon og retting. Hos de norske aktørene jobber det lærere og teknologer som har et genuint ønske om å endre måtene vi lærer på. Dette utfordrer det etablerte utdanningssystemet der læring skjer i klasserom og med lærebøker. Fremtidens læring vil ikke formidles i bok, men digitalt»*

Heidi Arnesen Austlid har en klart teknologidrevet tilnærming til pedagogikk. Det er vanskelig å skille mellom hennes engasjement for teknologibedriftene og skolens behov. Hun gir uttrykk for noe som mange har oppfattet som situasjonen i læremiddelmarkedet. Forlagene er på defensiven og teknologien driver fram nye aktører. For noen år siden kunne det virke som om Forleggerforeningen hadde tenkt å melde seg på i kampen om læremiddelmarkedet igjen. Geir Berdahl Styreleder i Den norske Forleggerforening, skriver i et notat fra Forleggerforeningen i mai 2011, om «Forlagene, bokavtalen og samfunnskontrakten».

*«Markedet for læremidler har gjennomgått store endringer – dels som følge av nye bransjepolitiske rammevilkår, men også fordi en ny teknologisk hverdag har gitt nye*



*pedagogiske muligheter. For samfunnet representerer dette en stor utfordring, fordi offentlige budsjetter på dette området kan bli utsatt for en kortsiktig budsjettpolitisk nedprioritering dersom det ikke bevilges midler til regelmessig utskiftning av læremidlene».*

Den nye teknologiske hverdagen som Geir Berdahl her sikter til kommer imidlertid i konflikt med det forlagsbransjen kaller sitt samfunnsoppdrag. Alle forventer at det som kommer fra forlagene er kvalitetssikret. Det som står i boka skal være riktig og en fagbok skal ha med alt det elever og lærere forventer skal være med i faget. Mens NDLA kan samle alt innenfor sin plattform, og raskt fylle på med mangler eller rette opp feil, er dette langt vanskeligere med en bok som har lagt deler av innholdet på nettet. Aschehoug fikk for noen år siden problemer med en lærebok der boka ikke inneholdt noe om jødedommen, men temaet jødedom ble godt behandlet i den digitale nettressursen som læreverket var knyttet til. Brukerne forlangte at emnet også skulle være behandlet i boka.

Forlagene blir stadig vekk konfrontert med slike mangler, og må derfor sikre seg mot å møte svakheter i læreverket. For å opprettholde egen troverdighet kan det til tider være fristende å svekke andres. NDLA har siden de ble opprettet vært nødt til å forvare seg mot påstander fra både forlagene og lærere og elever, om at det er for mange feil og dårlig kvalitetssikring. De kan ikke på samme måte som forlagene argumentere med at de bygger på faglige krav til forskning som er kvalitetssikret og som derfor er bærer av akademiske tradisjoner. I det samme notatet fra forlagsbransjen kan vi lese om forlagenes styrke innenfor pedagogikk og dannelses:

*«Erfarne lærebokforfattere er en nasjonal ressurs. Gode lærebokforfattere er grunnlaget for kompetanseheving og kunnskapsdannelse i samfunnet, og er en forutsetning for videre utvikling av hele vårt nærings- og arbeidsliv».* (Den norske Forleggerforening, 2010)

Geir Berdal forsøker å vise at forlagene ser på sin stall av lærebokforfattere som en nasjonal ressurs som nå er truet. De er opptatt av å sikre kvalitet i den kunnskapsdannelsen som skal legge grunnlaget for arbeidslivet i framtida. En annen aktør som også viser hvordan politikken har kommet inn i læremiddeldiskursen er politikeren. I et intervju med undervisningsminister Torbjørn Røe Isaksen i Dag og Tid 20. feb 2015, under overskriften «Ein stor og naiv entusiasme». «*Torbjørn Røe Isaksen strekar under at IKT har sin plass i skulen, ikkje minst som naudsynt førebuing til yrkeslivet.*» Han ser ikke på IKT og digitale læremidler i en

skolekontekst, men en yrkeskontekst. Hans syn på pedagogisk bruk av IKT tyder ikke på at han er positiv, hverken til IKT eller NDLA. Intervjuet er gjort etter et besøk i Finland og i Canada, og han oppsummerer intervjuet med at IKT er et verktøy vi må ha i skolen for å forberede elevene på arbeidslivet. I intervjuet viser han at han ser på IKT som et eget fag, adskilt fra andre fag. Bekymringen hans er om elevene lærer mer eller mindre med bruk av IKT i andre fag. Han henviser til forskning som ikke er entydig. I det same intervjuet viser han også til Finland som har lite IKT-bruk men gode skolerresultater, og han har nylig besøkt en skole i Canada som hadde gammelt og nedslitt IKT-utstyr men som hadde svært gode skolerresultater. Når det gjelder IKT krever ministeren forskning som entydig viser bedre resultater, mens et kort skolebesøk i et annet land fører til konklusjoner om at gode skolerresultater ikke er avhengig av IKT.

Dette viser at NDLA ikke har noen sikker framtid om enkelte politikeres syn på IKT-bruk i skolen vinner fram.

Dersom NDLA skal lykkes må de både være dynamiske i sitt utviklingsarbeid, samtidig som de må bygge seg opp som en troverdig og etablert læremiddelprodusent på linje med forlagene. Forlagene benytter seg av et nettverk av kanaler inn mot myndighetene der argumentasjonen er at de tar vare på norsk kultur og våre tradisjoner. NDLA sitt nettverk må bygges opp av forskning og forskningsresultater som viser at deres læremidler fungerer, og er bedre enn det som nå kommer fra forlagene.

Den dagen forlagene utfordrer sitt eget samfunnsoppdrag og finner fram til forretningsmodeller som de tør satse på, er de en aktør som raskt kan ta igjen den posisjonen som NDLA er i ferd med å få i skolen. Denne utviklingen vil være avhengig av om politikerne legger til rette for samarbeid mellom disse to aktørene, og at de aksepterer at lærere og elever selv må få bestemme hva som skal brukes av faglige læringsressurser. Denne situasjonen med nye aktører representert med nye media og NDLA, og etablerte tradisjonsbærere representert med forlagene har skapt en læremiddeldiskurs som er uforutsigbar, men i dynamisk utvikling. Denne nye situasjonen i læremiddeldiskursen som oppstod i 2000 med nedleggelse av godkjenningsordninga, har fått konsekvenser for synet på utdanning, kunnskapssynet, lærerprofesjonen og skolen som institusjon. Vi kan se tilløp til samarbeid mellom aktørene, lærerne har dempet sin motstand mot digitalisering av læringsressursene, og vi kan se konturene av en læremiddeldiskurs som er langt mer harmonisk enn det den har vært fram til nå. Skillet mellom digitale og analoge læremidler er

ikke lenger like anvendbart som tidligere og i stedet er vi i ferd med å få et felles begrep: læringsressurser. Enten det er papirbok eller NDLA.

# 10 Konklusjon

Typisk for utviklinga av den nye læremiddeldiskursen er kravet til forskningsbasert kunnskap om hvordan læremidlene brukes og om de gir de resultatene utviklerne påstår. Innenfor pedagogikken har det vokst fram egne begreper om evidensbasert kunnskap, indikatorer på læring, læringstrykk og læringsledelse. En av de største undersøkelsene av sammenheng mellom bruk av IKT og læring, SMIL, handler om å finne indikatorer på slike sammenhenger. Det understrekes at en indikator ikke er det samme som et bevis, men at det er nyttig innenfor pedagogikken at man finner noen trekk i en utvikling som forsterkes eller svekkes av ulike tiltak i undervisninga. Det er viktig å se på hvilken tillit denne typen forskning gir. Både innenfor og utenfor utdanningsfeltet er det viktig at forskningen har kvalitet og framstår som sann og relevant. Innledningsvis i oppgaven skriver jeg at skolen befinner seg i en situasjon der digitaliseringen har endret mange av forutsetningene for kunnskapsdannelsen. Digitale læringsressurser oppleves av aktørene i utdanningsfeltet som en motsetning til de analoge læremidlene som for mange står for tradisjon og nasjonale verdier. Når læremidlene ikke lenger oppleves som relevante for store grupper lærere og elever, enten de er for eller mot de digitale teknologiene, svekkes også tilliten til skole og utdanning. I denne situasjonen mister skolen sin rolle som en viktig vei til karriere og kulturell kapital, og elevene søker andre muligheter enn den offentlige skolen til sin utvikling. Forlagene representerer det autoriserte læremiddelet og kan bygge på en etablert læremiddeltradisjon der bok, på papir eller digitalisert, står sentralt. Alle fagene i skolen har læreplanmål som forlagsbransjen tilpasser seg. NDLA gjør det forlagsbransjen gjerne skulle ha gjort, men ikke har forretningsmodeller som gjør at de tør å satse. Det er for usikkert, samtidig som det truer det akademiske grunnlaget for deres læremiddelproduksjon. Digitalisering flytter derfor utvikling av læringsressursene over til nye aktører. NDLA er bare en av alle de læringsressursene elever og lærere kan nyttiggjøre seg. Internettet har gjort at elevene og lærerne selv kan designe og sette sammen de læringsressursene som passer dem best.

Når det gjelder Opplæringsloven og kravet om tilpasset opplæring for alle, er mulighetene for å oppfylle kravet med ressurser som finnes på Internettet svært gode. Forutsetningene er imidlertid at disse ressursene tilrettelegges av lærere, og at både lærere og elever er faglig strukturerte nok til å nyttiggjøre seg ressursene. Kunnskapsdannelsen kan derfor flytte seg fra godkjente og kvalitetssikrede læreverk fra forlagene, til remix og remediering av ressurser på

nettet. Denne nye måten å se kunnskapsdannelsen på, stiller krav til at læringsressursene på nettet brukes på fagenes premisser. Diderots og d'Alemberts visjoner om å skape en dynamisk encyclopedi som hele tiden ble fylt av ny kunnskap er ikke så langt unna. Konfliktene i læremiddeldiskursen har vært en drivkraft for å endre kunnskapssynet som har dominert i videregående skole. Motstanden mot NDLA bygger på konflikter som oppstår når det skjer endringer i den kulturelle kapitalen. Hva som er godkjent kunnskap og hva som ikke er det, vil være en kamp om kulturell kapital. Lærerne representerer den godkjente kunnskapen. De er autoriserte formidlere av tradisjoner og nødvendig kunnskap for å fungere i samfunnet. Et nytt kunnskapssyn vil møte motstand fra de som er satt til å ta vare på kunnskapen. Kampen om hegemoni i læremiddeldiskursen blir et spørsmål om tillit til lærerne som skal formidle kunnskap, og tillit til de læringsressursene som skal formidle kunnskapen.

Forlagene føler seg truet av NDLA fordi NDLA har greid å få en tillit i læremiddeldiskursen som raskt kan bli like stor som den forlagene lenge har hatt. De er i ferd med å få til en dynamikk i sine læringsressurser der nye sjangre kommer på plass, samtidig som de bygger en åpen struktur der både elever og lærere finner seg til rette. Alle fagene med sine læreplanmål ligger tilgjengelig innenfor en lett anvendelig løsning der brukerne kan hente filmer, tekst og bilder på tvers av fag og oppgaver.

NDLA er laget for opplæring, for å tilby læringsressurser. Læringsressursene vi finner på NDLA kan være laget for helt andre formål enn opplæring i et klasserom, men de er tilrettelagt for undervisning gjennom NDLA sin plattform.

Informasjonsstrømmen i media har i løpet av kort tid endret karakter, fra tekstbasert til sammensatte videoer etter modell av transmedia storytelling. Fortellinger laget av journalister, ment til informasjon og nyhetsformidling for alle, blir til læringsstier som kan brukes til opplæring i skolen. Muligens vil de nye læremidlene fra NDLA i framtida være laget av krimforfattere i samarbeid med lærere og journalister med kompetanse på kunnskapsmediering. Læremiddeldiskursen har forandret seg når helt nye aktører med et nytt syn på kunnskapsmediering får autoritet og tillit. Innen det intellektuelle feltet, kulturfeltet, vil aktørene fortsette å kjempe om hegemoni, men forlagene vil ikke lenger være de eneste som kan belønne deltagerne, journalister og lærere, men de må også regne med NDLA som en sterk konkurrent.

Med NDLA vil skolen fortsatt ha kontroll med både form, sjanger og innhold. Selv om man ikke bruker NDLA, har NDLA gitt legitimitet til at andre medier, som ikke har opplæring som sitt primære mål, kan være gode og effektive ressurser i forhold til læreplanmålene.

Frafallet av elever fra den videregående skolen er dramatisk. De fleste av de som ikke gjennomfører på normert tid kommer tilbake som privatister eller på voksenopplæringskurs på et senere tidspunkt. De finner seg heller ikke til rette utenfor skolen, og finner ut at de vil prøve å komme inn på universitet eller høyskole. Mange av disse elevene gjennomfører utdanninga si som elever på fjernundervisning. Skole og utdanning er like viktig for å videreføre velferdsstaten, men lærerprofesjonen kan bli svekket dersom ikke lærerne tar mer aktivt del i tilrettelegging og utvikling av digitale læremidler. Mange gjør det i dag, men det er fremdeles mye motstand og usikkerhet til hvordan lærerne skal delta i framtidens kunnskapsmediering. Usikkerheten og motstanden kan skyldes at man ikke behersker de nye mediene, men det kan også være kulturelt betinget, slik vi har sett det uttrykt fra lærerorganisasjonene. I mellomtiden venter vi på at forskning på de nye læringsressursene vil vise hva som er best for å få en god og effektiv skole. Elevene ikke bare forventer at lærerne skal ta i bruk de nye læremidlene, men de forventer også at lærerne skal orientere dem om mulighetene alle de nye læringsressursene gir til en bedre utdanning.

Uten styring med læringsressursene, og uten å ta del i utviklinga av alle de nye mulighetene elevene har fått til sin kunnskapsdannelse, vil ikke de faglige resultatene i skolen bli bedre. Forskningsprosjekt på bruk av IKT og innvirkning på faglige resultater ble avsluttet i 2010. Det viste at elever som brukte IKT mye i matematikk fikk dårligere resultater enn elever som brukte IKT lite. Slike undersøkelser brukes hele tiden for å vise at noe fungerer, noe annet ikke. Andre forskningsresultater spriker like mye. Det forsterker synet på at IKT svekker skolens kunnskapsdannelse når forskningen blir utydelig og kan brukes til det som passer en best. Motstandere og tilhengere av IKT skaper en læremiddeldiskurs der forskning ukritisk brukes i argumentasjonen. Hvordan kan vi måle effekten av IKT, som er noe som omfatter oss så totalt at det gir oss en ny kulturell forståelse?

Skolen må ses på som en historisk endringsprosess. Effekten av IKT må måles som kulturelle utvidelser. Kreativ bruk av IKT utvikles over lang tid, kanskje 20-30 år. Er det forventningene eller resultatene av forskningen som er problemet? Øystein Johannessen sa i en debatt på NKUL i 2011 at å vurdere effekten av IKT grenser til det umulige. Causal-relasjoner mellom IKT og læring viser at det er svært vanskelig å etablere sammenhenger. Kanskje er det på tide å stille andre spørsmål enn det forskerne har gjort fram til nå?

Når lærerne opplever at NDLA er en nettressurs som fører elevene bort fra faget, vil de også mene at NDLA svekker skolen som kunnskapsformidler. Er det lærernes opplevelse det er noe galt med? NDLA?

Ved å ta i bruk digitale læremidler mener mange lærere at de samtidig åpner for bruk av sosiale medier, og at de mister kontroll med den faglige strukturen som kreves for kunnskapsdannelsen. Motsetningene mellom forlagene som representanter for kunnskapsdannelsen, kultur og kvalitet og de nye media og digitale læremidler, kan komme til å svekke den videregående skolen. Aktørene i utdanningsfeltet er uenige om de tidligere dannelsesidealene fremdeles skal fungere som premiss for kunnskapsdannelsen. Kampen om skolens innhold og hvordan dette innholdet skal medieres er ikke en kamp om innføring av ny teknologi, men en dyp kulturell og ideologisk kamp om hegemoni i utdanningsfeltet. Læremiddelfeltet er et felt der anerkjennelse, og derfor aksept av et læremiddel, blir begrunnet vitenskapelig og kulturelt, men samtidig er det styrt av markedskreftene. Konfliktene i læremiddeldiskursen kan forklares med tap eller gevinst av markedsrett. Kampen om markedsrett blir skjult i krav til vitenskapelig eller kulturell anerkjennelse innenfor læremiddelfeltet. (Bourdieu, 1984)

Det som gjør at mange lærere mener at skolen som kunnskapsformidler er svekket, er ikke bare mangelen på kunnskap om hvordan digitaliseringen av undervisningen virker, men også hvor grensene skal gå for styring og kontroll med elevers og læreres bruk av og framdrift i forhold læringsressurser og internettbruk. Nye teknologier vokser fram og nye måter å samle inn data om elever og lærere er under utvikling. «Adapted learning» og «Learning analytics» er i startfasen. De samme algoritmene som brukes til å samle informasjon om vårt handlemønster, er allerede tatt i bruk i mye av det som brukes av læremidler i dag, både læringsplattformer, sosiale media osv. Det er ikke bare elevene som kontrolleres og overvåkes, men også lærerne. Læreren får vite at eleven har levert, og eleven får oppgaven tilbake. Programmet kan også gi informasjon til ledelsen ved skolen om hvor ofte læreren har oppgaver og hvor lang tid han bruker på å gi tilbakemelding. Det er på disse områdene at vi vil se den store forskjellen på analoge og digitale læremidler. Skolen befinner seg i et nytt stadium, men de gamle tradisjonene og læringskulturene ligger stadig som en premiss for endringene. I stedet for å beskrive det nye mener Bourdieu at vi må avsløre at de gamle kulturene, tradisjonene og maktforholdene fortsatt organiserer samfunnet. Det å tro at det moderne samfunnet har endret de grunnleggende måtene å organisere samfunnet på er feil mente Bourdieu. Når papirboka, læreboka, ikke lenger fungerer som symbolsk kapital og verken gir kulturell eller økonomisk framdrift, finner vi fram til en annen symbolsk og kulturell kapital. Det er relevant å sammenlikne journalisten og læreren og det er like viktig å se på hva som skjer innenfor de store mediehusene, som å se på hva som skjer innenfor

utdanningssektoren. Antallet faste stillinger for journalister er sterkt redusert, og nedgangen vil bli sterkere framover. Årsaken er økonomisk. For å holde oppe lønnsomheten omorganiseres produksjonen ved at journalistene arbeider i mindre produksjonsgrupper med stor fleksibilitet i forhold til alle plattformene som brukes. Noe produseres som lyd, lyd og bilde, tekst, film, noe sendes direkte noe blir til omfattende feature-artikler, noe på TV osv. Journalistene må beherske alle sjangrene. Digital storytelling er metoden, og noe settes sammen til transmedia. Det å beherske dette mediefeltet blir muligens også et krav til lærerne. Utviklingen innen mediefeltet kan komme raskt også innenfor utdanningsfeltet. Denne utviklingen er også med på å få lærerne til å gjøre motstand og stille spørsmål ved skolens rolle som kunnskapsformidler i framtida.

Konfliktene i læremiddeldiskursen har vist at markedskreftene er sterke nok til å endre skolens grunnleggende strukturer, og at vi på sikt vil se store endringer i skolens rolle i forhold til kunnskapsdannelsen.

Elever og lærere opplever at nye medier, som ikke er laget for opplæring, er i ferd med å ta over for de etablerte læremidlene, og selv om det er motstand ser det ut til å bli akseptert. Godkjenningssprosessen har beveget seg fra en statskontrollert arena til en arena der lærere og elever vurderer og godkjenner ut fra det de mener er mest relevant og effektivt i forhold til opplæringsbehovet. I tillegg kan det tilføyes at opplærings situasjonen også krever en kvalitetssikring av læremidlene. Igjen er det lærere og elever som vurderer kvalitet og relevans. Er det en nettbasert undervisning eller en MOOC krever det andre læringsressurser enn i klasserommet.

Jeg vil avslutte med et eksempel fra min egen praksis som språklærer som kan vise dette. Sentralt i læreplanen for fremmedspråkene er kommunikasjon og kulturforståelse. De siste årene har vi fått ny kunnskap om hvordan hjernen fungerer og hvordan vi lærer. Vi har fått grensesprengende muligheter til å bruke kommunikasjonsteknologi. Vi har tilgang på flere medier som kan brukes i språkundervisningen enn noensinne, og vi har et nett av videokonferansesystemer, Skype, Lync osv. som kan gi synkron undervisning og tilgang på lærere fra hele verden. Vi har et økende antall innvandrere som kan gi oss tilgang til mange nye fremmedspråk med autentisk tale. Det språkfagene, og egentlig alle fagene i skolen, trenger nå, er å oppdage mulighetene og presentere dem for elevene på en måte som engasjerer og motiverer.

Læremiddeldiskursen har i mange år nå vært preget av at læringskulturen har flyttet ut av de etablerte læremidlene. Motstanden mot digitaliseringen har ført til at læremiddelbegrepet er



delt mellom digitale og analoge læremidler. I stedet kunne vi hatt en situasjon der vi snakket om læringsressurser som et fellesbegrep og at læreplanmålene ble så sentrale som de opprinnelig var tenkt. Læremiddeldiskursen kunne vært preget av andre utfordringer: Elever og lærere skal bestemme hva som skal brukes av læremidler i undervisningen. Elever og lærere skal sikre progresjon, helhet og systematikk i opplæringen. Elever og lærere skal kreve at materialet er gjennomarbeidet og kvalitetssikret.

Da kan diskusjonen om NDLA svekker skolen som kunnskapsformidler bli mer konstruktiv enn det som har vært tilfelle hittil.

# Litteraturliste

## Bibliografi

- European Journal of educational studies. (2009). COMPARISON OF HIDDEN CURRICULUM THEORIES.
- Amaro, G., & Blandina, T. (2011, November). *Rue89*. Hentet fra <http://rue89.nouvelobs.com>: <http://rue89.nouvelobs.com/2011/07/11/une-nouvelle-forme-de-narration-digitale-va-surgir-213723>
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudrillard, J. (1991). *La guerre du Golfe n'a pas eu lieu*. Galilée.
- Borg, A., & Johansson, A. (2001). *När rummen råder: En studie om skolan som disciplinerande rum*. Linköping: Linköping University, Department of Thematic Studies.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel Actes de la recherche en sciences sociales.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. Un critique du jugement social du gout*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Les editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1996). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009, juni). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Norge*.
- Den norske Forleggerforening. (2010). *Årsrapport. Den norske Forleggerforening*. Hentet fra [www.forleggerforeningen.no](http://www.forleggerforeningen.no): [http://www.forleggerforeningen.no/filemanager/download\\_file/file/506285.pdf/rsberetning%202010.pdf](http://www.forleggerforeningen.no/filemanager/download_file/file/506285.pdf/rsberetning%202010.pdf)
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United States High-School-Students. *American Sociological Review* 47.
- ECON Pøryry. (2009). *Rapport om mulige konsekvenser av NDLA for utviklingen av læremidler*. ECON Pøryry.
- Espedal, T. (2015, Februar). Bokbadet. (Brenner, Intervjuer)

- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden*. Cappelen Damm AS.
- Foucault, M. (1997). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Gyldendal.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Føllesdal, D., Walløe, L., & Elster, J. (1986). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Giddens., H. F. (1998). Refleksiv modernitet. Orden og kaos i det høymoderne samfunn. I (. o. Nilsen, *Modernitet - refleksjoner og idébrytninger*. Cappelen Akademisk.
- Giroux, H. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education*.
- Gudrun Kløve Juuhl, M. H. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*.
- Hauge, T. E. (2012). *Små skritt eller store sprang. Om digitale tilstander i skolen*. Cappelen Damm.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn*.
- Haugsbakk, G. (2011). "IKT i skolen med lærerne på sidelinja – kritiske blikk på skolens grunnlagsdokumenter". I Andreas Lund, Torbjørn Lund & Trond Eiliv Hauge (red.) *Små skritt eller store sprang: Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hertzberg, F. (2007). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Bokklubben.
- Hillesund, T. (2002). Digital lesing.
- Høgskolen i Lillehammer. (Høst 2014). Kompendium. Vitenskapsteori og forskningsmetode. 1 MAVITEN. Høgskolen i Lillehammer.
- Høgskolen i Vestfold. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold.
- Jacobsen, D. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. . Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen- bare for elevenes skyld? (*Acta Didactica Norge Vol 8 nr. 1*).
- Kjelstadli, K. (2011). *Nyliberalisme i arbeid og dagligliv ved Det 27. nordiske historikermøtet*. Tromsø.
- Knudsen, S. V. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler. En kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold.
- Lomheim. (2015, 24 Februar). (M. NRK, Intervjuer)

- Lysgård, H. K. (2001). *Diskursanalyzers sosialkonstruktivistiske grunnlag - muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring*. FoU-rapport nr. 4/2001 .
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, Jossey-Bass Publisher.
- Mik-Meyer, N., & Järvinen, M. (2014). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nordkvelle, Y., & Haugsbakk, G. (2011). Nye medier og danning. I K. S. (red.), *Haugsbakk, Geir og Yngve Nordkvelle (2011). Nye medier og danning. I )Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Norsk Lektorlag. (2009). *Norsk Lektorlag*. Hentet fra <http://www.norsklektorlag.no>: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2009/ndla-under-sterk-kritikk-article329-197.html>
- Olsen, F. B. (u.d.). *Læremidler i didaktisk sammenheng*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal.
- Rambøll. (2009). *Evaluering av nasjonal digital læringsarena*. Kunnskapsdepartementet.
- Røssaak, E. (1999). Narrativ makt. *Samtiden 4*.
- Schaanning, E. (1996). Diskursens materialitet, del I, Espen Schaanning. Arr nr. 1, 1996.) . *Arr nr. 1*.
- Schaanning, E. (1996). Diskursens materialitet, del I.
- Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler– en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold.
- Stortingsmelding 23. ( 2007-2008). *Språk bygger broer*.
- Stortingsmelding nr. 16. (2006-2007). ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>: <http://www.regjeringen.no/templates/Underside.aspx?id=441463&epslanguage=NO-NY>
- Straume, J. (2014). Pedagogisk filosofi i en krisetid, eller hvorfor pedagogikken aldri har vært postmoderne . I R. J. Dobson, *Pedagogikk under livets tre* (ss. 143-158). Trondheim: Tapir.
- Søbye, M., & Rasmussen, T. (1996). *Kulturens digitale felt*. Aventura.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

Uniped. (årgang 31, 1/2008). Fra skippertak til jevn studieinnsats i et teknologirikt læringsmiljø. *Uniped*, ss. side 25-38:.

Wahl, A. (2009). *Velferdsstatens vekst – og fall?* Gyldendal.